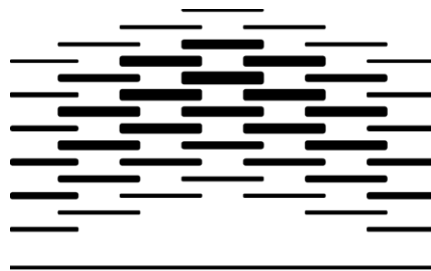


# Morgendagens barnehager

*En fortolkende, metodetrianglerende undersøkelse  
av organisering av barnehager med høy andel  
barnehagelærere*

Halvor Hals Kolsrud



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

Masteroppgave i barnehagepedagogikk

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

15. mai 2015

## Forord

Det har vært veldig gøy å få lov til å bruke et år på å skrive denne oppgaven. Samtidig skal jeg ikke legge skjul på at det er godt å endelig være ferdig. For å ha kommet hit er det en pen samling nydelige mennesker som fortjener takk:

Wenche Jutrem og alle de andre fantastiske medarbeiderne i Bråten barnehage. Dere har vært hovedinspirasjonen for å skrive denne oppgaven, og jeg er svært takknemlig for årene jeg har fått være en del av denne barnehagen.

Alle barnehagene som har stilt opp og møtt prosjektet med entusiasme. Dere er pionerer for morgendagens barnehage, og det har vært en stor glede å få besøke alle barnehagene.

Min veileder Anne Greve for grundige innspill gjennom hele prosessen med til tider skremmende lav responstid. For gode samtaler og diskusjoner som både har gått i kjernen og helt på siden av oppgavens innhold. Og for å holde jevnlig gruppeveiledninger med mange fine folk.

Lars Gulbrandsen for innspill rundt det kvantitative området, innblikk i dagsferske rapporter og engasjerende samtaler. Jeg setter stor pris på all tid og oppmerksomhet du har satt av til prosjektet mitt.

Øyvind Bugge Solheim for interesse og støtte gjennom hele arbeidet. For gode råd om kvantitativ analyse, og for å hive seg rundt med solid hjelp i innspurten på tross av alt for mange andre prosjekter.

Unni Berge for en hånd å holde i inn i organisasjonsteoriens jungel.

Fernando Simoni for engasjerte innspill til prosjektet.

Johanne Ilje-Lien for motiverende, utfordrende og inspirerende samtaler gjennom hele masterstudiet.

Og til slutt til Kristin for at dette på alle måter har vært et veldig godt år.

## Summary

This study examines how kindergartens with approximately 50 percent kindergarten teachers are organized, and how the teachers experience this.

In Norwegian kindergartens as of 2015, only one third of the staff is qualified as a kindergarten teacher. I begin the thesis by presenting arguments why this might change in the years to come, and that we will see an increase in kindergartens where a larger proportion of the staff is qualified as a kindergarten teacher. If this happens, it will affect how the kindergartens can and will be organized. Today, most kindergarten teachers work as single leaders for groups of children and multiple assistants. A larger proportion of qualified teachers challenges the model with a single leader, and raises questions of how tasks and responsibilities should be distributed.

I refer to the thesis as an interpretive, triangulating study; a hermeneutic approach with use of multiple methods. The two main methods have been a quantitative survey in 13 kindergartens in Oslo with approximately 50 percent kindergarten teachers, and qualitative interviews with a total of four teachers in two different kindergartens. The interviews were made after the survey, and are used to elaborate and contribute with possible explanations for findings from the survey. My main theoretical approaches are theories of organizations and theories of professions.

Based on the findings in my study I argue that with a higher proportion of qualified staff, it is possible to maintain the equality based culture that dominates Norwegian kindergartens, while still strengthening the kindergarten teachers as a profession. To accomplish this it is important to facilitate for the teachers to meet regularly for professional discussion, both for the teachers within each group and for the teachers in the kindergarten as a whole. It is also important to maintain individual time for planning, and many teachers express that it is important for them to maintain autonomy over this time. Together, the fulfillment of these needs might require some extra resources.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	7
1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	9
1.2.1 Barnehagelærerandelen øker.....	10
1.2.2 Faglig enighet.....	11
1.2.3 Et paradigmeskifte i politikken.....	13
1.2.5 Konklusjon .....	15
1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	16
1.4 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING .....	18
1.5 BARNEHAGELÆRERANDELEN I ANDRE LAND .....	20
1.6 LOVVERK OG TARIFFAVTALER .....	21
1.6.1 Barnehageloven .....	21
1.6.2 Tariffavtaler.....	23
1.7 TIDLIGERE FORSKNING .....	24
1.7.1 Evaluering av Kanvas-satsningen.....	25
1.7.2 Annen forskning .....	26
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN.....</b>	<b>28</b>
2.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	28
2.1.1 Hermeneutikk.....	29
2.1.2 Forskerrolle.....	31
2.1.3 Et kritisk utgangspunkt?.....	32
2.2 METODOLOGISK UTGANGSPUNKT.....	33
2.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse.....	33
2.2.2 Kvalitative intervjuer .....	35
2.3 ORGANISASJONSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	35
2.3.1 Ulike perspektiver.....	36
2.3.2 Kunnskapsoverføring og organisasjonsoppskrifter.....	37
2.3.3 Barnehagen som organisasjon.....	38
2.4 PROFESJONSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	40
2.4.1 Barnehagelæreren som profesjon.....	40
2.4.2 Tillit.....	42
2.5 OPPSUMMERING .....	43
<b>3. METODE .....</b>	<b>44</b>
3.1 INNHENTING AV BAKGRUNNSDATA .....	44
3.1.1 Utvelgelse av barnehager .....	45
3.1.2 Henvendelse til de utvalgte barnehagene.....	47

3.1.3 Det endelige utvalget .....	48
3.2 FAKTUELLE INTERVJUER MED STYRERNE .....	50
3.3 KVANTITATIV UNDERSØKELSE MED BARNEHAGELÆRERNE I SAMTLIGE BARNEHAGER .....	50
3.3.1 Spørreskjemaets oppbygging .....	51
3.3.2 Utforming av spørsmål.....	52
3.3.3 Visuell utforming .....	54
3.3.4 Prestudie.....	55
3.3.5 Gjennomføring av spørreundersøkelsen .....	56
3.4. KVALITATIVE INTERVJU AV BARNEHAGELÆRERE I UTVALGTE BARNEHAGER .....	57
3.4.1 Utvelgelse av respondenter.....	57
3.4.2 Utforming av intervjuguide .....	58
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	59
3.5 RELIABILITET, VALIDITET OG ETIKK.....	60
3.5.1 Reliabilitet .....	60
3.5.2 Validitet .....	62
<b>4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER.....</b>	<b>64</b>
4.1 ULIKE ORGANISERINGSMODELLER.....	64
4.2 RESULTATER FRA DE KVANTITATIVE UNDERSØKELSENE.....	67
4.2.1 Fremgangsmåte og begrepsavklaring for kvantitativ analyse.....	68
4.2.2 Bakgrunnsopplysninger.....	70
4.2.3 Kvantitativ analyse: Ansvarsfordeling.....	71
4.2.4 Kvantitativ analyse: Planleggingstid og medbestemmelse.....	74
4.2.5 Kvantitativ analyse: Lønn .....	81
4.2.6 Avslutning.....	83
4.3 RESULTATER AV DE KVALITATIVE UNDERSØKELSENE .....	83
4.3.1 Respondentenes opplevelse av ansvarsfordeling på avdelingen .....	84
4.3.2 Respondentenes opplevelse av ledermøter.....	86
4.3.3 Respondentenes opplevelse av planleggingstid.....	88
4.3.4 Respondentenes opplevelse av lønn.....	90
4.3.5 Avslutning.....	92
<b>5. DRØFTING OG SAMMENDRAG AV FUNN .....</b>	<b>92</b>
5.1 ANSVARSFORDELING .....	93
5.1.1 På avdeling .....	93
5.1.2 Felles møtearenaer.....	94
5.1.3 Øvrig ansvar på tvers .....	96
5.1.4 Likestilte stillinger.....	97
5.2 PLANLEGGINGSTID .....	98
5.2.1 Mengde tid .....	99

5.2.2 Ubunden/bunden planleggingstid.....	100
5.3 LØNN OG FINANSIERING.....	102
5.4 ØVRIGE MOMENTER FRA UNDERSØKELSENE .....	104
5.4.1 Styrers tilstedeværelse .....	104
5.4.2 Ulike årsaker til høy barnehagelærerandel.....	105
<b>6. KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING.....</b>	<b>106</b>
6.1 ET SISTE MØTE MED PROBLEMFORMLERINGEN .....	107
6.2 VIDERE FORSKNING.....	108
6.3 MORGENDAGENS BARNEHAGE.....	109
<b>7. LITTERATUR .....</b>	<b>111</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>120</b>
VEDLEGG 1 - FØRSTE TELEFONINTERVJU MED STYRERE.....	120
VEDLEGG 2 - ANDRE INTERVJU MED STYRERE .....	121
VEDLEGG 3 - SPØRRESKJEMA FOR BARNEHAGELÆRERE .....	122
VEDLEGG 4 - E-POST TIL BARNEHAGENE .....	127
VEDLEGG 5 – SAMTYKKESKJEMA FOR DELTAKELSE I SPØRREUNDERSØKELSE .....	129
VEDLEGG 6 – KVITTERING FRA NSD .....	131
VEDLEGG 7 – SAMTYKKESKJEMA FOR DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE.....	133
VEDLEGG 8 – INTERVJUGUIDE TIL KVALITATIV INTERVJUER MED BARNEHAGELÆRERE.....	135

## Innholdsfortegnelse - Figurer

FIGUR 1- FØRSTE SORTERING: 778 BARNEHAGER I BARNEHAGEPORTALEN .....	45
FIGUR 2- ANDRE SORTERING: 556 ORDINÆRE BARNEHAGER.....	46
FIGUR 3- TREDJE SORTERING: 104 BARNEHAGER MED HØY ANDEL BARNEHAGELÆRERE.....	47
FIGUR 4- LØNNSUTVIKLING FOR UTVALGETS BARNEHAGELÆRERE.....	67
FIGUR 5- HOLDNINGSBATTERI OM ANSVAR .....	72
FIGUR 6- DELTAGELSE I MØTER .....	75
FIGUR 7- HOLDNINGSBATTERI OM PLANLEGGINGSTID OG MEDBESTEMMELSE 1/2 .....	76
FIGUR 8- HOLDNINGSBATTERI OM PLANLEGGINGSTID OG MEDBESTEMMELSE 2/2 .....	77
FIGUR 9- HOLDNINGSBATTERI OM LØNN.....	81

## Innholdsfortegnelse - Tabeller

TABELL 1- BARNEHAGELÆRERANDEL I DE UTVALGTE BARNEHAGENE .....	49
TABELL 2- BIVARIAT ANALYSE AV ALDERSDELTE OG ALDERSBLANDEDE GRUPPER .....	74
TABELL 3- BIVARIAT ANALYSE AV DELTAGELSE I LEDERMØTER .....	78
TABELL 4- BIVARIAT ANALYSE AV UBUNDEN TID.....	80
TABELL 5- BIVARIAT ANALYSE AV LØNN .....	82

# 1. Innledning

Det er i dag en stor mangel på barnehagelærere ut fra barnehagelovens krav om pedagogisk bemanning. På tross av dette er det en rekke barnehager som overoppfyller dagens lovkrav og har rundt 50 prosent barnehagelærere. I denne oppgaven argumenterer jeg for at vi vil se stadig flere av slike barnehager i framtiden, og at det derfor bør forskes mer på hvordan disse barnehagene best kan ta i bruk sine barnehagelærere. Jeg har sett på hvordan 13 av barnehagene i Oslo med ca. 50 prosent barnehagelærerandel organiseres, og hvordan barnehagelærerne opplever denne organiseringen. Utgangspunktet mitt er at en barnehagelærerandel gir noen utfordringer for organiseringen, for eksempel organisering av planleggingstid eller ledermøter. Utvalget mitt utgjør kun en mindre del av barnehagene med høy andel barnehagelærere og gir heller et innblikk enn et helhetsbilde av hvordan disse er organisert.

Jeg omtaler denne oppgaven som en fortolkende, metodetrianglerende undersøkelse. I dette legger jeg at jeg har et fortolkende (hermeneutisk) vitenskapssyn som etterstreber å finne forståelse ut fra å belyse ulike deler og perspektiver opp mot en helhet i en søken etter sannhet. Dermed har det også vært relevant å ta i bruk ulike metoder, og hovedvekten av denne oppgaven baserer seg på en kvantitativ spørreundersøkelse og en kvalitativ intervjuundersøkelse. Den kvantitative spørreundersøkelsen gir litt informasjon om mange respondenter, mens den kvalitative intervjuundersøkelsen gir mer informasjon om få respondenter. Spørreundersøkelsen ble gjennomført først, slik at intervjuundersøkelsen dermed kunne brukes til å til å belyse svarene utfra ulike forklaringsmodeller.

## *1.1. Oppgavens oppbygging*

Kapittel 1 vil fortsette med en bakgrunn for temavalget. Her viser jeg blant annet at det er sannsynlig at vi vil se en økning i antallet barnehager med høy andel barnehagelærere i framtiden. Jeg vil deretter begrunne min problemformulering og mine avgrensninger, før jeg ser kort på situasjonen i andre land. Jeg vil også belyse lovverk og tariffavtaler, før jeg avslutter det innledende kapittelet med en gjennomgang av nyere forskning relatert til mitt tema.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for den teoretiske bakgrunnen for denne oppgaven. Jeg vil først redegjøre for det hermeneutiske vitenskapssynet jeg legger til grunn, og i

lys av dette vil jeg også diskutere min egen forforståelse og forskerrolle. Videre vil jeg drøfte det metodologiske utgangspunktet i å kombinere en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. I siste del av kapitlet presenterer jeg mitt organisasjonsteoretiske utgangspunkt med vektlegging av barnehagen i et organisasjonsteoretisk perspektiv og et profesjonsteoretisk utgangspunkt med teorier tilknyttet tillit.

Kapittel 3 er en kronologisk gjennomgang av de metodiske valgene som har blitt gjort i gjennomføringen av oppgavens undersøkelse. Jeg gir her først en gjennomgang av hvordan jeg kom fram til de 13 barnehagene som har utgjort utvalget mitt. Deretter viser jeg hvordan jeg har nærmet meg disse på tre ulike nivåer. Først gjennom faktuelle intervjuer med styrerne for å se på den offisielle organiseringen, hvordan barnehagene formelt er organisert. Videre gjennomførte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse med svar fra 86 av de 105 barnehagelærerne i de 13 barnehagene. Til slutt gjennomførte jeg en kvalitativ intervjuundersøkelse med fire av barnehagelærerne. Intervjuene tok utgangspunkt i funn fra de forrige undersøkelsene.

I kapittel 4 presenterer og analyserer jeg funnene fra mine undersøkelser, og ser spesielt nærmere på noen utvalgte områder. Disse områdene er ansvarsfordeling, lønn og fordeling av planleggingstid. Resultatene blir presentert kronologisk, slik at jeg først oppsummerer hovedtrekkene ved organiseringen av de ulike barnehagene. Deretter presenterer jeg resultatene av spørreundersøkelsen, hvor jeg både viser svarfordelingen til hvert spørsmål og gjør bivariate analyser hvor jeg ser på sammenhengen mellom ulike svar. Til slutt oppsummeres de kvalitative intervjuene som vil bidra med utdypninger og forklaringsmodeller til de foregående undersøkelsene.

I kapittel 5 drøfter jeg de ulike funnene mine opp mot hverandre og mot oppgavens teorigrunnlag. Jeg vil på nytt gå gjennom de utvalgte områdene og forsøke å trekke tråder gjennom oppgaven som helhet. Til slutt i kapitlet presenterer jeg noen øvrige momenter som er på siden av de utvalgte problemområdene, men som likevel er relevante for den overordnede problemformuleringen.

Kapittel 6 avslutter oppgaven med en kort oppsummering av de overordnede resultatene. Etter dette kommenterer jeg områder oppgaven ikke har belyst, og gir



noen implikasjoner for videre forskning. Til slutt presenterer jeg noen refleksjoner om morgendagens barnehage.

## *1.2. Bakgrunn for valg av tema*

Det første som fikk meg på tanken av dette temaet, var mine egne erfaringer. Jeg jobbet selv i en barnehage hvor vi gradvis økte andelen barnehagelærere, og nådde en dekning på omtrent 50 prosent. Det utvidede fagmiljøet gjorde dette til en veldig spennende arbeidsplass, men i prosessen oppdaget vi flere ting vi ikke visste hvordan vi skulle møte. Tradisjonelt hadde for eksempel samtlige barnehagelærere deltatt på ledermøtet, men dette ble nå langt mer utfordrende hvis møtene fortsatt skulle foregå mens barna var i barnehagen. Skulle halve personalgruppen forlate barnegruppen samtidig? Rollen som avdelingsleder ble også mer uklar, ettersom det ikke lenger var én pedagogisk leder, men i stedet flere som delte det samme ansvaret. Vi fant lite som var skrevet om denne tematikken, og opplevde å bevege oss inn i et utforsket territorium.

Noen av de samme områdene peker Robert Ullmann, daglig leder i Kanvas, på i et intervju med Første Steg (Solli, 2013). Intervjuet handler om Kanvas-barnehagens mål om en barnehagelærerandel på 50 prosent, og har tittelen “Høyere pedagogandel krever en annen organisering av barnehagen”. Ullmann mener blant annet at oppgavefordelingen må endres, og at man ikke kan ha en ledergruppe med halve personalet. Han vil bort fra praksisen hvor alle har de samme oppgavene, og mener barnehagelærerne bør få spesialisere seg. 1. januar 2014 implementerte Kanvas en ny strukturell organisering i tråd med dette, og den nye organiseringen ble evaluert samme høst (Myrvold, 2014).

Erfaringene vi gjorde oss i barnehagen jeg selv jobbet i er altså ikke så veldig ulike erfaringene Kanvas gjør seg. Rapporten til Myrvold (2014) ser på noe av dette, men den handler først og fremst om å se på kvalitetseffektene ved høyere barnehagelærerandel, et område jeg ikke vil vektlegge i denne oppgaven. Kunnskapen om organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere er fremdeles mangelfull, ikke minst for barnehager som ikke er en del av Kanvas-systemet. Og som jeg vil vise videre i dette kapittelet, er det sannsynlig at vi vil se flere slike barnehager i framtiden.

### 1.2.1 Barnehagelærerandelen øker

I dagens barnehager er i snitt ca. en av tre ansatte utdannet barnehagelærer (Statistisk Sentralbyrå, 2015).<sup>1</sup> Antallet barnehagelærere som jobber i barnehage har økt betydelig de siste 5 årene, men andelen per barnehage har ikke økt i samme grad ettersom det har vært en nesten tilsvarende utbygging av nye barnehageplasser i dette tidsrommet (Statistisk Sentralbyrå, 2015).<sup>2</sup> En stadig større andel familier har sendt barna sine til barnehage. Nå har dekningsgraden stabilisert seg på rundt 90 prosent (Statistisk Sentralbyrå, 2015), og det er mulig å se for seg at utbyggingstempoet vil gå noe ned. Dersom veksten i antall barnehagelærere fortsetter, kan vi se en økt andel av dem i morgendagens barnehager.

Det er også en tendens til at barnehagelærerne blir værende lengre i yrket enn før. I rapporten «Barnehagelærerne - Yrkesgruppen som sluttet å slutte» (Gulbrandsen, 2015a) kommer det fram at det har skjedd et markant skifte i andelen barnehagelærere som blir værende i barnehagen etter endt utdanning. Der kun 55,9 prosent av barnehagelærerne som ble utdannet i 1998 arbeidet i barnehage to år senere, var det 81,9 prosent av barnehagelærerne utdannet i 2010 som gjorde det samme (Gulbrandsen, 2015a, s. 24). Det er vanskelig å si noe helhetlig om årsaksforklaring, selv om det er mulig å peke på noen enkeltfaktorer. Gulbrandsen (2015a, s. 21) viser til en undersøkelse av Holt i 1972 som den gang viste at en stor andel av de som forlot barnehagen ble husmødre. En viktigere faktor i nyere tid er trolig Reform 97 som førte svært mange førskolelærere over i skolen (Gulbrandsen 2009b, s. 7). En av fire førskolelærere jobbet i grunnskolen i 2000, mot 17,6 prosent i 2007. Dette ser ikke ut til å være forårsaket av at førskolelærere som jobber i skolen kommer tilbake til barnehagen, men at langt færre nyutdannede barnehagelærere begynner å jobbe i skolen. En tredje medvirkende årsak kan være endringen i hvem som blir barnehagelærere. Gulbrandsen (2009a, s. 139) viser at der barnehagelærere tidligere ble rekruttert fra middelklassen kommer de nå i større grad fra hjem hvor foreldrene ikke har akademisk bakgrunn. Kombinert med et lavere karaktersnitt ved opptaket til barnehagelærerstudiet kan denne proletariseringen gjøre at barnehagelærerne får færre muligheter til andre jobber i samfunnet (Gulbrandsen, 2015b).

---

<sup>1</sup> I 2014 var 26 340 av totalt 75 000 årsverk utdannet barnehagelærere, altså 35,1 prosent (styrere medregnet).

<sup>2</sup> Fra 2008 til 2013 økte antallet barnehagelærere med 5 201, en økning på 20 prosent. I samme tidsrommet økte det totale antallet ansatte i norske barnehager med 12 116, en økning på 15 prosent.

Med tilnærmet full barnehagedekning har det blitt økt konkurranse mellom barnehagene (Børhaug & Lotsberg, 2010, s. 79). Barnehagene konkurrerer om å få fylt opp plassene, og en strategi for dette er konkurranse på innhold og kvalitet (Børhaug & Lotsberg, 2010, s. 90). Høy andel barnehagelærere kan dermed være et konkurransefortrinn, og vi vil trolig se flere barnehager som skiller seg ut på dette punktet. I tillegg kan vi se for oss at høy barnehagelærerandel har en selvforsterkende effekt, at slike barnehager både vil ha lettere for å rekruttere og å beholde barnehagelærerne. For eksempel viser undersøkelsen “Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake?” (Zondag, 2012, s. 35) at modellen med én pedagog og to assistenter var avgjørende for at flere barnehagelærere har søkt seg bort fra yrket. Flere uttaler at flere barnehagelærere er et krav for at de skal komme tilbake til barnehagene. Det er dermed mulig at vi kan få en økning i antallet barnehager med høy barnehagelærerandel, uavhengig av antallet barnehagelærere i sektoren forøvrig.

Barnehagelærerne fordeler seg ujevnt, noe som også Gulbrandsen & Eliassen (2013) viser. I 2012 hadde de tidelen barnehager med lavest andel barnehagelærere kun 23 prosent barnehagelærere eller mindre, mens de tidelen med høyest andel barnehagelærere hadde 61 prosent eller mer (Gulbrandsen & Eliassen, 2012, s. 42). De viser samtidig at andelen barnehagelærere øker både i barnehager med lav og høy andel barnehagelærere. Så selv om det er store forskjeller mellom barnehagene, ser de ikke ut til å bli større.<sup>3</sup>

### *1.2.2 Faglig enighet*

Det er bred faglig enighet om at flere barnehagelærere er gunstig for kvaliteten. I forskningsoversikten “Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år” (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012) vises det til en rekke forskningsprosjekter som vektlegger betydningen av et velutdannet personale. Blant annet vises det til det britiske EPPE-prosjektet, den amerikanske kunnskapsoversikten “The pre-K debates: Current controversies and issues”, den New Zealandske oversiktsstudien “Quality early childhood education for the under-two-years-olds: What should it look like?” som alle argumenterer for mer utdannet personale i barnehagene.

---

<sup>3</sup> Tilsvarende tall for 2008 var 19 prosent og 60 prosent (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 42).

Også UNICEF vektlegger betydningen av utdannet personale, og har i rapporten “The child care transition” (UNICEF, 2008, s. 2) valgt ut 50 prosent utdannet personale som ett av ti minimumsmål for kvalitativt gode barnehager. I samme rapport analyseres 25 OECD-land, og det er kun fem land som ikke har oppfylt 50 prosent barnehagelærerdekning, hvorav Norge er et av disse (UNICEF, 2008, s. 25)<sup>4</sup>. Rapporten er også sterkt kritisk mot de som måtte mene høyt utdannet personale er mindre viktig i barnehagen, og følger opp med denne passasjen etter å ha påpekt at Norge er blant de dårligste på området:

In the nations that fail to meet the minimum quality standard for early childhood services, it may be that a prerequisite of rapid progress is a change in public attitudes. In some countries, it is still widely assumed that little or no training is required for looking after infants and toddlers, that slightly more training may be required for those entrusted with three-to-five year-olds, and that higher level qualifications are necessary only for teachers of older children. Such views are now dangerously out of date. (UNICEF, 2008, s. 26).

EU-Rapporten “Competence Requirements in Early Childhood Education and Care” (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere & Peeters. 2011) konkluderer også med at det er en sterk vitenskapelig konsensus om at utdannet personale er viktig for barnehagekvaliteten. Anbefalingene herfra er at minst 60 prosent av personalet bør ha utdanning på bachelornivå (Urban et al., 2011, s. 27).

I Norge har flere offentlige utredninger tatt til ordet for økt pedagogtetthet i barnehagene. Blant annet anbefalte Brenna-utvalget følgende i NOUen “*Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*” (NOU 2010:8):

Utvalget mener også at pedagogtettheten i barnehagen må økes, og det bør settes en høyere norm for pedagogisk bemanning. Dette kan sikre at alle barn som går i barnehagen, uavhengig av funksjonsnivå og bakgrunn, får et godt

---

<sup>4</sup> Å sammenligne prosentvis barnehagelærerdekning gir i denne sammenheng ikke et helhetlig bilde, siden Norge har høyere bemanningstetthet enn de fleste andre land. En mulig måte å ta hensyn til dette på er å se på UNICEF sitt krav om at gruppestørrelsen ikke skal være større enn 24 for barn mellom fire og fem år, og at det i så fall skal være minst to ansatte (UNICEF, 2008, s. 26). I en slik gruppe tilsvarer 50 prosent barnehagelærere 1 barnehagelærer per 12 barn mellom fire og fem år. Jeg kommer også mer inn på dette i kapittel 1.5 om barnehagelærerandel i andre land.

utgangspunkt for å klare seg i skolen og samfunnet for øvrig. Utvalget mener at minst 50 prosent av de ansatte i barnehagen må ha førskolelærerutdanning eller annen tilsvarende pedagogisk utdanning. (NOU 2010:8).

Brenna-utvalget mener en økning til 50 prosent må skje gradvis og har beregnet at det vil koste omtrent 295 millioner kroner, i tillegg til kostnaden for å dekke mangelen for å oppfylle dagens lovkrav (NOU 2010:8, s. 145). Å innføre 50 prosent barnehagelærerandel som nasjonal norm er med andre ord en omfattende og kostbar reform.

To år senere kom Øie-utvalget med NOUen “Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene” (NOU 2012:1). Utvalget hadde blant annet vurdert forskning rundt kvalitetsindikatorer for barnehagen, og konkluderte med at. “Det synes å herske bred enighet om at personalets kompetanse er den enkeltfaktoren som har størst betydning for den pedagogiske kvaliteten i barnehagen.” (NOU 2012:1, s. 260). Ut fra dette anbefaler Øie-utvalget å endre barnehageloven slik at en barnehagelærer kan ha ansvar for inntil seks barn under tre år eller inntil tolv barn over tre år (NOU 2012:1, s.387). De anbefaler samtidig en bemanningsnorm med inntil tre små eller seks store barn per ansatt, slik at pedagognormen tilsvarer 50 prosent barnehagelærerandel. Disse to tiltakene til sammen er beregnet til å koste 1,4 mrd årlig (NOU 2012:1, s.323). Utvalget mener samtidig at de har belegg for å hevde at tiltaket likevel gir samfunnsøkonomisk gevinst (NOU 2012:1, s.326).

Melding til Stortinget 24 “Framtidens barnehage” (2012-2013) skulle ta stilling til anbefalingene fra blant annet Brenna-utvalget og Øie-utvalget. Konklusjonen rundt økt barnehagelærerandel ble at dette måtte vente. “Spørsmålet om å øke kravet til pedagogisk bemanning kan vurderes på lengre sikt, når barnehagene har fått tilstrekkelig kvalifisert personale til å oppfylle dagens regelverk.” (Meld. St. 24, 2012 - 2013, s. 67). Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen (SV) begrunnet dette med at regjeringen i stedet hadde valgt å prioritere voksentetthet generelt (Ofte Arntsen & Skarvøy, 2013).

### *1.2.3 Et paradigmeskifte i politikken*

Melding til Stortinget 24, som la økt barnehagelærerandel på vent, kom i slutten av en valgperiode. I denne perioden var det få partier som hadde programfestet økt

pedagogtetthet. I stedet var det vektlagt rekruttering av førskolelærere for å nå lovkravet om én førskolelærer per 18/9 barn, og dermed redusere antallet dispensasjoner (Arbeiderpartiet, 2009, s. 20; Kristelig Folkeparti, 2009, s. 11; Sosialistisk Venstreparti, 2009, s.15; og Venstre, 2009, s. 59). Kun Høyre (2009, s. 17) og Senterpartiet (2009, s. 65) hadde klare formuleringer om at de ønsket økt pedagogtetthet, selv om det for Høyres del var på sikt. I den påfølgende perioden skulle dette endre seg.

Fra 2013 begynte et flertall av partiene på Stortinget å vektlegge betydningen av en høy andel pedagoger i sine partiprogram. Det kommer riktignok til uttrykk på ulike måter. For eksempel skriver Høyre at de ønsker å “sikre pedagogtettheten” (Høyre, 2013, s. 10) uten å presisere om det betyr en økning, eller å sikre dagens nivå. De har dermed en vagere formulering enn i forrige periode. Venstre skriver at de vil “Ha som målsetting at 50 prosent av de ansatte i barnehager skal ha relevant utdanning” (Venstre, 2013, s. 11), men definerer ikke hva de legger i relevant utdanning. På samme måte skriver Sosialistisk Venstreparti at de vil “auke kompetansekrava til dei tilsette i barnehagane og trappe opp mot at minst halvparten av dei tilsette i barnehagane skal ha pedagogisk kompetanse” (Sosialistisk Venstreparti, 2013, s. 17), men heller ikke her blir betydningen av pedagogisk kompetanse presisert. Kristelig Folkeparti er mer eksplisitte og skriver at “Antall pedagoger i barnehagene bør økes” (Kristelig Folkeparti, 2013 s. 14). Arbeiderpartiet kommer med lignende takter og skriver “ Vi vil sikre kvaliteten med både flere pedagoger og flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen” (Arbeiderpartiet, 2013 s. 22). Fremskrittspartiet (2013), Senterpartiet (2013)<sup>5</sup> og Miljøpartiet De Grønne (2013) kommer ikke inn på pedagogdekning eller tilsvarende begrep i sine program, men med dagens Storting er det likevel et stort flertall for kompetanseløft i barnehagene. Dette er et markant skille fra den forrige stortingsperioden.

Et spørsmål som raskt tegner seg er hvorfor alle skriver *pedagoger*, og ikke *barnehagelærere*. En del av årsaken kan ligge i at for utenforstående er pedagoger og barnehagelærere tilnærmet synonyme, og pedagoger oppleves som et mer etablert begrep. Likevel ligger det nok også et reelt valg bak en del av formuleringene, og å øke andelen pedagoger er tross alt ikke like forpliktende som

---

<sup>5</sup> At Senterpartiet ikke lenger nevner dette framstår litt merkelig siden de i 2009 var partiet som kanskje gikk lengst. Den gang skrev de at de ønsket “økt pedagogtetthet i barnehagene” (Senterpartiet, 2009, s. 65).

å øke andelen barnehagelærere. Barnevernspedagoger og lærere faller også inn i kategorien pedagoger, så med en rundere formulering blir det lettere å oppfylle programpunktene. Når flere partier skriver at de vil øke andelen pedagoger i barnehagen betyr ikke det nødvendigvis at de vil øke andelen barnehagelærere.

19. september 2014 skrev Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) en kronikk i Dagbladet med tittelen “Det neste barnehageløftet” (Isaksen, 2014). Her trekker han fram utdanning av flere barnehageansatte som en av tre hovedområder for å styrke barnehagene. I et intervju med Dagbladet (Karlsen, 2014) og i debatt Dagsnytt atten (NRK Radio, 2014) vektlegger han eksplisitt at regjeringen ønsker flere barnehagelærere i barnehagen. Det kanskje viktigste i disse utspillene er hans konsekvente bruk av *barnehagelærere* i stedet for *pedagoger*. Det er dermed langt mer forpliktende enn lovnader om flere pedagoger, eller økt pedagogisk kompetanse.

I tillegg til at det har skjedd en dreining hos de politiske partiene, har også de to største fagforeningene på barnehagefeltet uttrykket et ønske om en økt andel barnehagelærere. I høringssvarene til Øie-utvalget støtter både Utdanningsforbundet (2012a, s. 1) og Fagforbundet (2012, s. 5) lovforslaget om 50 prosent førskolelærerandel, selv om Fagforbundet også åpner for andre pedagogiske utdanninger. Utdanningsforbundet har i tillegg en kampanje i 2015 de kaller Barnehagepolitisk offensiv, som har som formål å skape politisk oppslutning for lovfesting av en barnehagelærernorm på 50 prosent (Utdanningsforbundet, 2015, s. 4). Selv om det har skjedd et skifte blant partiene, og et par har begrepet “50 prosent” (Venstre, 2013 s. 11) eller “halvparten” (Sosialistisk Venstreparti, 2013, s. 17) i sine programmer, er det fortsatt et stykke igjen til et flertall for 50 prosent barnehagelærerandel.

### 1.2.5 Konklusjon

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å vise at det er både en faglig og politisk enighet om at økt andel barnehagelærere er ønskelig. I tillegg er rekrutteringen stigende, og til sammen utgjør dette en rekke momenter som tilsier at vi kan få barnehager med høyere andel barnehagelærere i framtiden. Samtidig kan det fortsatt framstå som en urealistisk forventning. Selv om det er en politisk enighet opplever jeg ikke at det foreligger en politisk satsning. Det mangler fortsatt ca. 2200 barnehagelærere for å oppfylle dagens lovkrav om en pedagogisk leder per 9/18 barn (Statistisk

sentralbyrå, 2015). Men selv om utviklingen er treg, så er det fortsatt en utvikling. Det er vanskelig å si noe om tidshorisont, men det framstår for meg som et realistisk scenario at vi vil se en økning i antallet barnehager med høy andel barnehagelærere. Dette underbygges også av Gulbrandsen & Eliassen (2013, s. 42) som viser at andelen barnehager med minst 50 prosent barnehagelærere har økt fra 29 prosent i 2008 til 33 prosent i 2012. Her er riktignok styrere telt med, noe som gjør tallet kunstig høyt, men det viser like fullt en økning. Også i mitt eget materiale har jeg funnet et ikke ubetydelig antall barnehager som allerede har en barnehagelærerandel som ligger godt over dagens lovkrav.

### *1.3 Forskningsspørsmål*

Erfaringsmessig<sup>6</sup> er det ikke uvanlig at norske barnehager er drevet med avdelinger bestående av en pedagogisk leder og to assistenter. Mange driver riktignok med andre modeller, for eksempel som større baser med flere barn og voksne fordelt på et større areal (Gulbrandsen og Eliassen, 2013, s. 102). Likevel er det i all hovedsak et forhold på en barnehagelærer per tredje ansatt som finnes i de fleste barnehager (Gulbrandsen & Eliassen, 2012, s. 42), og disse fungerer i de fleste tilfeller som ledere for avdelingen eller basen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 51). Jeg vil i denne oppgaven se på de noen av de barnehagene som har økt andelen barnehagelærere.

Min problemformulering for denne oppgaven er:

*Hvordan organiseres barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne denne organiseringen?*

Jeg har valgt å konkretisere denne problemformuleringen gjennom tre underspørsmål. Disse tar utgangspunkt i det jeg ved starten av dette prosjektet anså som utfordringer ved høy andel barnehagelærere:

---

<sup>6</sup> Det var overraskende vanskelig å finne kilder for eller mot dette. Gulbrandsen & Eliassen (2013, s. 99) skriver at 79 prosent av barnehagene er avdelingsbarnehager og at de fleste avdelingene har færre enn 20 barn, men de presiserer ikke bemanningen. Også Bayer (2011) skriver om "tradisjonelle avdelinger", men har ikke presisert bemanningen.



- *Hvordan fordeles ansvaret i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne denne ansvarsfordelingen?*
- *Hvordan organiseres planleggingstid i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne ordningen for planleggingstid?*
- *Hvordan fordeles lønnsmidlene i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne sin egen lønn?*

Jeg vil nå utdype og begrunne hvorfor jeg har valgt disse tre underspørsmålene.

### **Ansvarsfordeling**

Med høyere andel barnehagelærere blir det mindre åpenbart at alle barnehagelærere skal være avdelingsledere. Med like mange barnehagelærere som assistenter har man ikke lenger en pyramideformet avdelingsstruktur, og jeg vil se om dette har fått konsekvenser for ansvarsfordelingen mellom barnehagelærerne. Hvordan fordeles ansvar for daglige rutiner, faglig innhold og oppfølging av enkeltbarn? Hvem deltar i eventuelle lederteam e.l.? Hvordan opplever barnehagelærerne denne rollefordelingen?

### **Planleggingstid**

Tradisjonelt har pedagogiske ledere hatt fire timer ubunden tid per uke til planlegging av arbeidet (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 123). Om dette videreføres med økt barnehagelærerandel betyr det mindre tilstedeværelse på avdeling ettersom det da blir 8 eller 12 timer til sammen per avdeling. Samtidig går jeg inn i dette med en opplevelse av at de fire timene er viktige for barnehagelærerne, og at det å redusere tiden til planlegging kan gå ut over kvaliteten på arbeidet. Jeg vil se hvordan barnehagene har valgt å møte dette, og om det finnes tilnærminger som både ivaretar behovet for planlegging og tilstedeværelsen i barnegruppa. Videre ønsker jeg å belyse barnehagelærernes oppfatning av behovet for planleggingstid og belyse emnet ubunden tid ut fra et tillitsperspektiv.

### **Lønn**

Barnehagelærere i ulike stillinger har som oftest ulik lønn, for eksempel avhengig av om man er pedagogisk leder eller førskolelærer 2. Som en del av undersøkelsen min vil jeg forsøke å se om dette gjør noe med opplevelsen av arbeidet, og om opplevelsen til barnehagelærere i ulike stillinger skiller seg fra barnehagelærere som

er ansatt i likestilte stillinger. I tillegg til dette er en faktor at barnehagelærere tjener mer enn assistenter, og det gis ikke noen ekstra støtte fra staten for økt barnehagelærerandel. Flere barnehagelærere betyr dermed at det kan bli mindre penger til andre poster i barnehagens budsjetter. Jeg vil ikke gå spesielt mye inn i barnehagens budsjetter, men det blir viktig å se om barnehager med høy andel barnehagelærere lønner barnehagelærerne annerledes enn andre barnehager.

## 1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

I arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet over en rekke spennende problemområder jeg gjerne skulle gått nærmere inn på, men som jeg likevel har valgt å utelate fra undersøkelsene. I dette kapittelet vil jeg forsøke å komme inn på mine valg av fokusområder, og samtidig presisere noen av begrepene jeg bruker i problemformuleringen og oppgaven forøvrig. Jeg vil ta for meg begrepene *organisering av barnehager* og *høy andel barnehagelærere*, og begrunne hvorfor jeg skriver om barnehagelærere fremfor pedagoger, ikke vektlegger styrer- og assistentperspektivet i undersøkelsen og hvorfor jeg ikke går videre inn i kvalitetsbegrepet.

*Organisering av barnehager* er et svært vidt begrep, og som kan fylles med ulikt innhold. For eksempel bruker Gulbrandsen & Eliassen (2012) organisering først og fremst til å omtale gruppeinndelinger i barnehagen; hvorvidt barnehagen er inndelt i avdelinger, er avdelingsfri, eller har andre modeller. Larsen & Slåtten (2014b, s. 24) omtaler dette som *organisasjonsform*, og inkluderer i det også eierforhold og hvorvidt barnehagen er en temabarnehage, som naturbarnehager, musikkbarnehager osv. Åpningstid og dagsrytme er også begreper som kan legges i begrepet organisering. Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet organisering av barnehager, dreier det seg først og fremst om det Larsen & Slåtten (2014b, s. 28) omtaler som *organisasjonsstruktur*. I dette ligger blant annet fordeling av makt og styringsmuligheter. Det er barnehagelærerens rolle i organisasjonen jeg undersøker, så i den grad jeg kommer inn på områder som faller inn under organisasjonsform er det for å se hva det eventuelt gjør med barnehagelærerens rolle.

I problemformuleringen min bruker jeg begrepet *høy andel barnehagelærere*. Jeg har valgt å bruke dette noe uspesifiserte begrepet fremfor å låse meg til et bestemt tall. Som jeg viser i kapittel 1.2.2 over er det mye internasjonal forskning som

anbefaler at barnehager bør ha minst 50 prosent ansatte med utdanning på bachelornivå. Dermed vurderte jeg å bruke dette måltallet i problemformuleringen min. Grunnen til at jeg ikke har gjort det likevel er at en prosentvis beregning av personalet avhenger helt av bemanningen i barnehagen forøvrig, og en barnehage med høy grunnbemanning vil dermed ha vanskeligere for å nå 50 prosent barnehagelærere enn en barnehage med lav grunnbemanning. En annen tilnærming kan dermed være å telle antall barn per barnehagelærer. Forskrift om pedagogisk bemanning (2005, § 1) krever at det skal være minimum én barnehagelærer per 14-18 barn over tre år og én barnehagelærer per 7-9 barn under tre år. Når jeg i denne oppgaven skriver om barnehager med høy andel barnehagelærere har jeg valgt å avgrense det til barnehager som har en vesentlig høyere andel barnehagelærere per barn enn det barnehageloven krever. Helt konkret har jeg endt opp med å se på barnehager som har mindre enn 14 barn over tre år eller 7 barn under tre år per barnehagelærer.

Jeg har valgt å kun se på barnehager med høy andel barnehagelærere, ikke barnehager med høy andel pedagoger. Det er flere grunner til dette. En grunn er å sikre at situasjonen til barnehagene er sammenlignbare. Skulle jeg inkludert barnehager med høy pedagogandel ville jeg både funnet flere barnehager og fått utfordringer med å definere hva som ville regnes som en pedagog. For er en barnevernspedagog som jobber i en assistentstilling en pedagog? Hva med en utdannet musiker uten pedagogisk kompetanse som likevel har fått stilling som musikkpedagog? Dette ville komplisert arbeidet mitt betraktelig, og jeg tar derfor kun utgangspunkt i å se på ansatte med godkjent førskole- eller barnehagelærerutdanning.

En vel så viktig grunn til å kun se på andel barnehagelærere er at jeg mener oppgaven ikke ville blitt like interessant om jeg så på pedagogandel generelt. Med en barnehagelærer og en annen pedagog på avdeling trenger det ikke lenger være et spørsmål om hvem som tar rollen som avdelingsleder. Planleggingstid blir også en mindre utfordring, siden andre pedagogstillinger sjelden har noe tariffbundet planleggingstid. I det hele tatt er det ikke like innlysende at flere andre pedagogstillinger krever tilsvarende endring i barnehagers tradisjonelle organisering.

I problemformuleringen spør jeg hvordan *barnehagelærerne* opplever organiseringen, og dermed har jeg sett bort fra de andre yrkesgruppene i barnehagen. Spesielt assistentene vil få lite plass i denne oppgaven, men heller ikke styrernes opplevelse vil vies mye oppmerksomhet. Jeg mener oppgaven blir mer spisset av å kun fokusere på barnehagelærerne.

Som jeg viste under bakgrunn for valg av tema er det allerede forsket mye på kvalitetseffekten av høy andel barnehagelærere. Jeg vil derfor ikke komme særlig mer inn på det i denne oppgaven, selv om kildene mine sannsynligvis kunne sagt mye om det. Jeg legger til grunn for denne oppgaven at flere barnehagelærere både er ønskelig og noe vi vil se mer av i framtiden, og har i stedet valgt å fokusere på hvordan vi skal møte den utviklingen.

### *1.5 Barnehagelærerandelen i andre land*

Norge har blant verdens høyeste bemanningstetthet i barnehagene (OECD, 2012, s.47<sup>7</sup>). Til gjengjeld ligger vi lavere enn mange andre land når det gjelder andel faglærte i barnehagene. I Norge er 35 prosent av personalet utdannet barnehagelærere. I Sverige er det tilsvarende tallet 49 prosent (Skolverket, 2013), og i Danmark har de hele 61 prosent. (Dalsgaard, Nøhr & Tenney Jordan, 2014, s. 6). Som jeg har kommet inn på tidligere er det en utfordring å måle barnehagelærerandel i prosent, siden det ikke tar hensyn til bemanningstetthet forøvrig. Norske barnehager har en noe høyere grunnbemanning enn Sverige og Danmark, men denne forskjellen er ikke nok til å veie opp for forskjellen i barnehagelærerandel.

En mulig tilnærming til denne oppgaven kunne dermed vært å se på organisering i for eksempel danske barnehager, som ofte har to barnehagelærere og en fagarbeider per avdeling, og har drevet slik i lang tid (Dalsgaard, Nøhr & Tenney Jordan, 2014, s. 29). Det kunne utvilsomt vært mye spennende å hente der, men jeg har likevel valgt å kun fokusere på norske barnehager i denne omgang. Dels handler det om å begrense omfanget av oppgaven, men jeg tror også overføringsverdien vil være noe mindre fra en dansk barnehage til en norsk barnehage, enn mellom to norske barnehager. Selv om både norske og danske barnehager er en del av den samme

---

<sup>7</sup> I tabellen til OECD ligger Norge nesten på en bunnplassering i bemanningstetthet, men her er Norge det eneste landet hvor man har telt kun barnehagelærere og ikke øvrig personale. Landene som har tettest bemanning i tabellen har mellom 6 og 8 barn over tre år per ansatt, noe som tilsvarer bemanningen i norske barnehager.

nordiske barnehagetradisjonen (OECD, 2013, s. 32), er det også en rekke mindre forskjeller når det gjelder organisering og ressurser. For eksempel er det danske barnehagesystemet inndelt slik at mange 0-3-åringene går i vuggestuer, mens 3-5-åringene går i barnehager. Dette er i utgangspunktet separate institusjoner, selv om det er økning i andelen aldersintegrerte institusjoner (Dalsgaard, Nøhr & Tenney Jordan, 2014, s. 6).

## 1.6 Lovverk og tariffavtaler

Som en bakgrunn for undersøkelsene mine ligger lovverk og tariffavtaler som danner visse rammer for mulig organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere.

### 1.6.1 Barnehageloven

Norsk lovverk legger i utgangspunktet få begrensninger for barnehager med høy andel barnehagelærere. Barnehageloven (2005) setter først og fremst minimumskrav, som at daglig leder og pedagogisk leder skal være utdannet barnehagelærer eller ha annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Norm for pedagogisk bemanning er hjemlet i Forskrift om pedagogisk bemanning (2005, § 1): “Det skal være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer.”

I mitt utvalg var det ingen som hadde barnetall tilsvarende 14 barn eller mer over tre år per barnehagelærer<sup>8</sup>, så i utgangspunktet er ikke dette så relevant. Det som derimot er interessant er at lovteksten konsekvent bruker begrepet *pedagogisk leder* når det er snakk om barnehagelærere. Dette blir oppklart i Rundskriv F-04-11: “Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter” fra Utdanningsdirektoratet (2011):

Barnehagelovens bruk av begrepet *pedagogisk leder* er ikke lovfesting av en formell stillingskategori i barnehagen. Intensjonen med begrepsbruken er å lovfeste krav til pedagogisk utdanning hos deler av personalet i barnehagen,

---

<sup>8</sup> I resten av dette kapittelet vil jeg for enkelhetsskyld skrive “barn” når jeg mener “barnetall tilsvarende store barn”.

krav som er direkte formulert i barnehageloven og tilhørende forskrifter (Utdanningsdirektoratet 2011, s. 6).

Andre stillingstitler som “Førskolelærer 2” og “Barnehagelærer” er med andre ord innenfor lovverket. Der lovverket derimot blir noe mer uklart er hvorvidt disse begrensningene gjelder den enkelte barnegruppe eller barnehagen som helhet. På den ene siden står det i veilederen at:

Pedagognormen er ikke en norm for gruppestørrelse slik den var når barnehageloven tidligere hadde krav om avdelingsorganisering. Men normen skal være oppfylt for barnehagen som helhet. Det kan organiseres større og mindre barnegrupper hele eller deler av dagen/uken, og det kan være barn over og under tre år i samme gruppe. Uavhengig av organisering, skal normen være oppfylt for barnehagen som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 7).

Slikt sett er det helt klart at barnehagelærerne telles som en helhet for barnehagen. Og ut fra presiseringen om at *pedagogisk leder* først og fremst er et krav om utdanningsbakgrunn, kan det nesten se ut som at barnehagelærerne kan organiseres hvordan man selv vil, så lenge det er mange nok av dem. Så enkelt er det likevel ikke. Ansvarsoppgavene til pedagogisk leder blir presisert, noe som til en viss grad legger begrensninger for organisering.

Pedagogisk leder har et helhetlig ansvar for planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, for utviklingen av det sosiale miljøet og lærings- og dannelsesmiljøet i barnegruppen og for samarbeidet med barnas foreldre og et veiledningsansvar overfor det øvrige personalet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 6).

Spesielt formuleringen “daglig omsorg for det enkelte barnet” tilsier at pedagogisk leder må være tilstede i den enkelte barnegruppe. Man kan tenke seg at en enkelt barnehagelærer ikke bør ha ansvar for mer enn 18 barn, siden det er begrensningen som barnehageloven i utgangspunktet legger, men dette blir ikke presisert i forskrifter eller merknader til lov. Er det for eksempel mulig å ha en avdeling med 24 barn og én barnehagelærer, og en annen med 12 barn og to barnehagelærere? Eller en avdeling med 24 barn og to barnehagelærere, men hvor den ene har alt ansvaret? Her er etter mitt syn lovverket ikke klart nok.

### 1.6.2 Tariffavtaler

Tariffavtalene legger noen av rammene for hvordan barnehager kan organiseres. Blant annet regulerer de arbeidstid og planleggingstid, i tillegg til det overordnede lønnsnivået. Tariffavtalene er minimumsavtaler, og beskriver dermed ikke nødvendigvis hvordan ting er. For eksempel har samtlige barnehagelærere i mitt utvalg høyere lønn enn det som står i tariffavtalene som et resultat av lokale avtaler. Jeg har i dette kapittelet valgt å kun se på de avtalene som er relevante for mitt utvalg av barnehager. Jeg vil dermed ta for meg avtalene i Oslo kommune, Virke og Private Barnehagers Landsforbund (PBL). Jeg vil ikke komme inn på avtalene i KS, FUS, Spekter, KA eller staten<sup>9</sup>.

Tariffavtalen for Oslo kommunes barnehager er felles for alle barnehagelærere og pedagogiske ledere (Oslo kommune, 2014a, s. 63). Her har alle krav på 4 timer ubunden planleggingstid, gjennom formuleringen “Den ordinære arbeidstid er 37,5 timer pr. uke hvorav 33,5 timer skal være bundet til institusjonen.” (Oslo kommune, 2014a, s. 64). Det er opp til hver enkelt barnehage å avgjøre hvordan arbeidstiden organiseres. Tariffavtalen skiller mellom stillingene pedagogisk leder (stilling 237) og barnehagelærer (stilling 379) (Oslo kommune, 2014 a). Tariffavtalen sier ingenting om forskjellen på de to stillingene, men slik jeg forstår det dreier det seg om hvorvidt en er ansatt med lederansvar eller ikke. De to stillingene skilles i utgangspunktet med to lønnstrinn. Ett lønnstrinn tilsvarer en sum mellom 3 000 og 20 000,- avhengig av ansiennitet (Oslo kommune, 2014b). For en barnehagelærer med minstelønn utgjør to lønnstrinn ca. 12 000,-.

PBL har på samme måte som Oslo kommune en tariffestet rett til 4 timer ubunden planleggingstid for barnehagelærere (PBL, 2014, s. 25). Men avtalen åpner for andre ordninger ved høy barnehagelærerandel: “Ved økt pedagogtetthet ut over lovens bemanningsnorm, skal barnehagen og organisasjonens lokale ledd avtale hvordan hele eller deler av den totale ubundne tiden skal disponeres. Herunder kan det avtales at arbeid i hele eller deler av den ubundne tiden kan legges til barnehagen” (PBL, 2014, s. 25). Når det gjelder lønn deles barnehagelærerne inn i stillingene

---

<sup>9</sup> Barnehagefeltet har mange arbeidsgiverorganisasjoner med få selvforklarende navn. KS het tidligere Kommunenes Sentralforbund og omfatter alle kommunale barnehager utenom de i Oslo kommune. PBL er den største arbeidsgiverorganisasjonen blant private barnehager, men også Virke, FUS, Spekter og KA omfatter diverse private barnehager.

“pedagogisk leder” og “førskolelærer”. Skillet mellom stillingene går på hvorvidt den ansatte har lederansvar eller ikke. Avhengig av ansiennitet skiller det mellom 18 000,- og 36 000,- mellom de to stillingene (PBL, 2014, s. 45-47).

For Virke sin del var ikke den nye tariffavtalen ferdigforhandlet da jeg gjennomførte undersøkelsene mine. Jeg tar dermed utgangspunkt i deres avtale fra 2012 (Virke, 2012). Virke har som Oslo kommune felles arbeidstidsregler for barnehagelærere og pedagogiske ledere, og alle har krav på 4 timer ubunden planleggingstid (Virke, 2012, s. 7). Også Virke skiller mellom førskolelærer og pedagogisk leder, men presiserer ikke lønnsforskjellen utover at pedagogisk leder skal lønnes høyere enn førskolelærer (Virke, 2012, s.22).

## *1.7 Tidligere forskning*

En del av utgangspunktet mitt for denne oppgaven var at jeg satt med en forståelse om at dette var upløyd mark - jeg hadde hørt om lite annen forskning som gikk direkte inn på mitt tema. En viktig del av de preliminære undersøkelsene ble dermed å se om dette faktisk var tilfelle, og hva som eventuelt fantes av forskning. For å få en oversikt over området startet jeg med å se gjennom de siste fem til åtte<sup>10</sup> årgangene av tidsskriftene Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nordisk Barnehageforskning, Barnehagefolk og Første Steg. Jeg så også gjennom oversiktene over masteroppgaver til HiOA og DMM. Bjørnstad & Pramling Samuelssons (2012) forskningsoversikt om barnehage for barn under tre år og Melding til Stortinget 24 (2012 - 2013) (2013) var nyttige for å finne forskning om pedagogandel og barnehagekvalitet. Pensumlisten i fordypningen organisasjon og ledelse på HiOA var en verdifull inngang til organisasjonsteorien. Utover dette har litteraturlistene i relevante artikler og bøker ledet meg videre til annen aktuell litteratur.

I løpet av høsten jeg jobbet med denne oppgaven kom en forskningsrapport (Myrvold, 2014) på oppdrag fra Kanvas som var nært beslektet med min oppgave. Jeg vil starte med å presentere denne rapporten, før jeg tar for meg øvrig forskning som er knyttet til mitt tema.

---

<sup>10</sup> Avhengig av hvor mange årganger som var tilgjengelig på nett.



### *1.7.1 Evaluering av Kanvas-satsningen*

Kanvas hadde et mål om å ha ansatt 50 prosent barnehagelærere i sine barnehager innen utgangen av 2014 (Myrvold 2014, s. 7). I tillegg til å øke andelen barnehagelærere har også stillingstitlene blitt omgjort fra “pedagogisk leder” og “førskolelærer 2” til “barnehagelærer”, slik at alle barnehagelærerne skal være likestilte. I forbindelse med dette har høgskolelektor Hanne Berit Myrvold på oppdrag fra Kanvas gjennomført en kvalitativ undersøkelse som skulle måle effekten denne satsningen. Undersøkelsen munnet ut i rapporten “Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere. En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene” (Myrvold, 2014). Forskningsmetoden bestod av fokusgruppeintervjuer med til sammen 11 barnehagelærere, seks assistenter og seks daglige ledere. Myrvold har først og fremst sett på om satsningen økt barnehagelærerandel har hatt konsekvenser for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men hun kommer også inn på mer strukturelle spørsmål.

Et relevant punkt for mine undersøkelser i Myrvolds rapport er undersøkelsene om det å likestille barnehagelærerne. Barnehagelærerne som tidligere jobbet som førskolelærer 2 forteller at de opplever endringen som et løft, og at de i større grad får brukt sin kompetanse (Myrvold, 2014, s. 55). Også de daglige lederne ser positivt på endringen, og en uttaler at det har «Viska ut et a-lag og et b-lag pedagoger i barnehagen» (Myrvold, 2014, s. 22). En utfordring som trekkes fram er selve endringsprosessen på avdelingene, hvor den tidligere pedagogiske lederen må gi plass, og den andre ta plass. Dette oppleves ikke bare enkelt og har gitt et økt behov for å avklare forventninger til hverandre (Myrvold, 2014, s. 55). Myrvold (2014, s. 57) skriver også at ordningen med likestilte barnehagelærere gjør det lettere å være ny i stillingen, siden barnehagelæreren da har en annen å dele ansvaret med, og slik sett kanskje får et mindre “praksis-sjokk”. Slik jeg leser Myrvold er dette først og fremst sett i forhold til det å være eneste barnehagelærer på avdeling, ikke opp mot rollen som førskolelærer 2. En mulighet kan dermed være at rollen som førskolelærer 2 er vel så godt egnet nyutdannede, siden det overordnede ansvaret da i enda større grad tilhører den andre barnehagelæreren.

Et moment som trekkes fram tidlig i rapporten, er at deler av personalansvaret er tilbakeført til styrerne, slik at barnehagelærerne for eksempel ikke har ansvar for sykefraværsoppfølging eller medarbeidersamtaler (Myrvold, 2014, s. 15). Målet er

å flytte fokuset til barnehagelærerne fra personalledelse til faglig ledelse. Respondentene Myrvold har intervjuet virker positive til dette, og en styrer går så langt som å beskrive den tidligere satsningen på personalledelse blant barnehagelærerne som et feilgrep. Barnehagelærerne uttrykker at de nå har mer tid til annet faglig arbeid, samtidig som det kan være en utfordring med mindre klare lederroller direkte på avdeling.

Organisering av planleggingstid er noe som gjøres på mange ulike måter i Myrvolds utvalg. Siden Kanvas følger avtaleverket til PBL, kan planleggingstiden organiseres ulikt dersom man er enige om det på huset (PBL, 2014, s. 25). Noen har fremdeles 4 timer ubunden tid, andre har bundet alt til barnehagene, og noen har mellomløsninger (Myrvold, 2014, s. 44). En del har også delt tiden mellom seg, slik at det blir færre timer vekk fra barnegruppa. Av de som har gjort dette forteller flere at de opplever det som positivt, og at flere barnehagelærere gjør at man har færre oppgaver hengende over seg (Myrvold, 2014, s. 39). Myrvold (2014, s. 59) beskriver også at det er ulike holdninger knyttet til planleggingstiden, og at spesielt selvråderetten over tidsbruken er viktig for en del.

Myrvold (2014) trekker også fram en rekke andre mindre momenter i sin rapport. Et av dem er at mange av barnehagene har nedjustert lederteamene slik at bare noen få av barnehagelærerne deltar i disse (Myrvold, 2014, s. 17). Det framstilles som en naturlig konsekvens at når man har en høy andel barnehagelærere, kan ikke alle sitte i lederteam, men Myrvold kommer ikke nærmere inn hvordan dette oppleves.

### *1.7.2 Annen forskning*

Det har de senere årene blitt gjort en rekke forskningsarbeider rundt organisering av barnehager og barnehagelærerens rolle. Jeg vil her kort redegjøre for en del nyere forskningsarbeider som ligger nære mitt eget tema. Mange skriver om ulike til organisering, og først og fremst er dette kanskje illustrerende for spekteret av hva begrepet organisering kan inneholde.

Monica Seland (2009) har i sitt doktorgradsprosjekt “Det moderne barn og den fleksible barnehagen: Livet i den fleksible barnehagen” gjennomført en etnografisk studie i én basebarnehage i Trondheim, og ser denne i lys av styringsdokumenter. Hun diskuterer blant annet om omorganiseringer til mer fleksible

barnehageløsninger skyldes en nyliberal styringsrasjonalitet, og fører til en avprofesjonalisering av barnehagen som pedagogisk institusjon (Seland, 2009, s. 255). Undersøkelsen berører i stor grad barnehageorganisering, men vektlegger betydningen av rominndeling, gruppestørrelser og dagsrytme. Et av poengene som trekkes fram er at organiseringen krever at mer tid brukes på dag-til-dag organisering, slik at det blir mindre tid til pedagogiske diskusjoner og planlegging (Seland, 2009, s. 166).

IRIS-undersøkelsen “Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet” (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011) er en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført med styrere i 1600 barnehager kombinert med observasjoner og kvalitative intervjuer med 24 ansatte. Undersøkelsen fokuserer blant annet på betydningen av barnehagens størrelse og forskjellene mellom tradisjonelle avdelingsbarnehager og avdelingsfrie barnehager. Rapporten konkluderer med at mellomstore barnehager med ca. 60 barn kommer best ut på deres kvalitetsindikatorer.

Larsen & Slåtten (2014a) har undersøkt hvordan overgangen til en resultatenhetsmodell, hvor flere barnehager slås sammen til en enhet med felles enhetsleder, virker inn på arbeidsoppgavene til pedagogiske ledere. De har gjennomført en spørreundersøkelse med til sammen 51 enhetsledere, fagledere og pedagogiske ledere i en bydel i Oslo som har gått over fra en tradisjonell styrerorganisering til denne modellen. Det argumenteres for at dette er en modell som brer om seg, og at det fører til en pedagogrolle i endring som innebærer at flere oppgaver som tidligere lå på styrer nå legges til pedagogisk leder. Artikkelen konkluderer med at det “kan se ut som om pedagogiske ledes yrkesrolle fremover kan bli mer profesjonalisert, på bekostning av direkte faglig-pedagogisk arbeid med barn” (Larsen & Slåtten, 2014a, s. 17).

MAFAL-undersøkelsen, “Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg”, er et større samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Volda og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Løvgren, 2012b, s. 2). Hoveddelen av prosjektet er en spørreundersøkelse med over 3000 assistenter, pedagogiske ledere og styrere som respondenter. Funnene viser blant annet en svak arbeidsdeling i barnehagen, at assistenter og barnehagelærere i stor grad gjør de samme oppgavene (Smeby, 2011, s. 55). Skillet går ved foreldresamtaler og

spesialpedagogiske tiltak, noe barnehagelærerne oppgir at de er vesentlig mer involvert i. Ledelse av andre aktiviteter med barna, for eksempel samlingsstund eller formingsaktiviteter, er det derimot små forskjeller mellom barnehagelæreres og assistenters oppgitte involvering (Smeby, 2011, s. 49).

Til sammen gir disse studiene mye kunnskap om mange aspekter rundt organisering av barnehager og barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Med unntak av Myrvolds (2014) undersøkelse sier de likevel lite om barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan dette eventuelt påvirker organiseringen. Betydningen av at barnehagelærere utgjør et mindretall av de ansatte er problematisert flere steder. I min undersøkelse har jeg i stedet sett på utfordringer som oppstår ved at de ikke lenger er i mindretall, og hvordan barnehagelærerne best kan utøve sin profesjonskunnskap i en slik hverdag.

## 2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teorigrunnlaget jeg legger til grunn for denne oppgaven. Jeg vil starte med å gjennomgå mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, nærmere bestemt hermeneutikken. I denne delen vil jeg også forsøke å gjøre rede for mitt eget utgangspunkt som forsker og min forforståelse til denne oppgaven. Deretter presenterer jeg mitt metodologiske utgangspunkt og drøfter min tilnærming til å kombinere en kvantitativ spørreundersøkelse med kvalitative intervjuer. Kapitlet avsluttes med to underkapitler som danner det fagteoretiske utgangspunktet for oppgaven. Med en problemformulering som vektlegger organisering og barnehagelærerens opplevelse har jeg valgt å benytte meg av organisasjonsteori og profesjonsteori for å belyse dette.

### 2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Synet på kunnskap er avgjørende for forskningen man bedriver. Ulike vitenskapsteoretiske retninger fordrer ulike forskningsspørsmål, men kanskje vel så viktig er oppfatningen om hva man kan få svar på gjennom forskningen, og hvordan man kan finne de eventuelle svarene. Gjennom vitenskapsteorien framkommer ulike syn på hva virkelighet er (ontologi) og hva kunnskap er (epistemologi) (Bengtsson, 2005, s. 9). Selv lener jeg meg på tanker om at man (i hvert fall i samfunnsvitenskapen) ikke kan finne noen fasitsvar, men snarere tolkningsvar. Og

selv om jeg ikke vil gå så langt som å si at virkeligheten er en konstruksjon, så er jeg enig i at vår forskningsbaserte kunnskap er en konstruksjon (Hjardemaal, 2014, s. 207). Ut fra dette har jeg valgt et hermeneutisk utgangspunkt i denne oppgaven. Jeg vil utdype dette i det påfølgende kapittelet.

### *2.1.1 Hermeneutikk*

Hermeneutikken er en fortolkende vitenskapsretning som tar utgangspunkt i å forstå mening i menneskeskapte fenomener (Bondevik & Bostad, 2003, s. 289). Hermeneutikken tar utgangspunkt i å tolke tekst, men bruker ordet tekst i vid forstand. En tekst kan være alt fra sosiale handlinger til en litterært skrevet tekst (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 205). For denne oppgaven er dermed alle de ulike kildene, som spørreundersøkelsen, intervjuene, de skriftlige dokumentene og også mine refleksjoner, alle å regne som ulike tekster.

Historisk går hermeneutikken langt tilbake, og den har gått i flere ulike retninger. Overordnet har hermeneutikken vært oppdelt i objektiverende og aletisk hermeneutikk. Alvesson & Sköldberg (2008, s. 211 - 213 og 269 - 279) viser at disse nødvendigvis ikke er motsetninger, men snarere ulike deler og tilnærminger det er mulig å kombinere helhetlig. Slik sett kan man kanskje si de har en hermeneutisk tilnærming til hermeneutikken.

### **Den hermeneutiske grunnsirkel**

Et premiss for teksttolkningen er at den foregår i sirkler, og den opprinnelige hermeneutiske sirkelen består av del og helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Om man for eksempel tar utgangspunkt i en litterær tekst, kan man forstå enkeltsetningene som deler hver for seg, men i det man ser dem som en helhet, kan setningene forstås annerledes. Denne teksttolkningen foregår sirkulært, ved at hver nye tolkning av helheten også kan endre forståelsen av delene, og motsatt. Siden tolkningen utvikler seg og ikke går tilbake til start, er det også vanlig å omtale tolkningen som en spiral i stedet for sirkel (Hjardemaal, 2002, s. 41). Den helhetlige teksten må også sees ut fra en større helhet, nemlig sin historiske og kulturelle kontekst (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 206). Om en tekst er skrevet nylig eller for to hundre år siden, vil forandre hvordan man forstår både tekstens helhet og enkeltdelene. På samme måte befinner en tekst seg i en samfunnsmessig og internasjonal kontekst. Om for eksempel undersøkelsene i denne oppgaven var

gjennomført i Frankrike i stedet for Norge ville det hatt store konsekvenser for hvordan man skulle forstå flere av delene i denne oppgaven.

Sammen med del og helhet består grunnelementene i en hermeneutisk sirkel også av forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Med forforståelse menes den første oppfatning vi har av noe, våre forventninger. I dette inngår blant annet “språk, trosoppfatninger, kulturelle forhold, sosiale normer og personlige erfaringer” (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293). Slik ligger vår forforståelse alltid til grunn for vår videre forståelse av tekstens deler og helhet. Samtidig er ny forståelse med på å endre vår forforståelse, og dermed har vi en full hermeneutisk sirkel med fire grunnelementer.

En viktig del av hermeneutisk forskning blir dermed å forsøke møte både sin egen, respondentenes og lesernes forforståelse. Gadamer, som i denne sammenhengen bruker ordet foroppfatninger, poengterer noe av dette slik:

Spørsmålet er også her hvordan vi unngår å bli trollbundet av våre egne foroppfatninger. Det kan åpenbart ikke være en generell forutsetning at det en tekst sier oss, uten videre skal føye seg etter mine egne oppfatninger og forventninger. (Gadamer, 2012, s. 305).

Gadamer svarer på sitt eget spørsmål med et svar som er like enkelt som det er vanskelig: “Det eneste som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger” (Gadamer, 2012, s. 305). Man må altså etterstrebe å få klarhet i både sine egne og den andres foroppfatninger. Ulike teoretikere har brukt ulike begreper rundt denne prosessen, og de mest sentrale som Alvesson & Sköldbberg (2008) trekker fram er empati og sammensmelting av horisonter. I *empati* ligger det å forsøke å nærme seg avsenderens intensjon, at man skal leve seg inn i avsenderens mentale univers (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 195). *Sammensmelting av horisonter* er nært beslektet som begrep. Et individ er aldri fri fra forforestillinger, altså forutinntatte meninger. Å forstå forutsetter forforståelse, men forforståelsen er samtidig et hinder for forståelsen. For at dette ikke skal bli en ond sirkel er vi nødt til å “sammensmelte horisonter”, altså alternere mellom å leve seg inn i andres horisont og å reflektere over ens egen. Sammensmelting av horisonter, som stammer fra aletisk hermeneutikk, har tradisjonelt stått i kontrast til den objektiverende hermeneutikkens tilnærming i å empatisk nærme seg en tekstforfatters intensjon

(Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 245). Alvesson & Sköldbberg (2008, s. 270) argumenterer for at de ulike perspektivene heller kan utfylle hverandre enn å være motsetninger.

### *2.1.2 Forskerrolle*

Med et hermeneutisk utgangspunkt blir det relevant å skrive litt mer om min egen bakgrunn og tanker omkring mitt forskningstema. På den måten kan jeg både forsøke å avkle mine egne for-dommer og dermed være mer bevisst dem gjennom mitt arbeid, men det kan også hjelpe leseren å sette denne oppgaven i en større kontekst. Jeg har også skrevet noe rundt dette i kapittelet om bakgrunnen for valg av temaet, så disse to kapitlene må sees i sammenheng.

Jeg har selv jobbet i en barnehage med høy andel barnehagelærere, både som førskolelærer 2 under en pedagogisk leder, og som en likestilt pedagogisk leder. Og under arbeidet med denne oppgaven har jeg også hatt en mindre stillingsprosent i denne barnehagen. Dermed har jeg deltatt i flere års utviklingsarbeid rundt organisering av pedagogressursene og har naturlig nok egne oppfatninger og meninger rundt temaet. Kanskje er det spesielt de tre fokusområdene mine som bærer preg av dette, siden de i første omgang tok utgangspunkt i hva jeg selv opplevde som viktig. Samtidig har jeg møtt anerkjennelse for dette i møte med mange barnehagelærere, men jeg ser ikke bort fra at om denne undersøkelsen skulle vært gjennomført av en annen barnehagelærer ville den også ha hatt til dels andre fokusområder.

En utfordring for meg i denne prosessen blir å distansere mine egne erfaringer fra de tanker og opplevelser mine respondenter deler med meg. I det noen forteller noe jeg kjenner meg igjen i, vil det være fristende å sette det i den samme konteksten som jeg selv har opplevd. Men selv om jeg skulle dele oppfatninger om et tema med en respondent, kan årsakene bak oppfatningen være vidt forskjellig. Kanskje vil en respondent for eksempel uttrykke at det er viktig med mer planleggingstid, en holdning jeg fort kan være enig i. Men bakgrunnen for at vi begge mener dette kan være ulik, og kanskje legger vi ganske ulike ting i hva “mer planleggingstid” egentlig betyr, for eksempel fordi vi har erfaring fra barnehager med helt ulike forutsetninger. Dermed oppstår ulike tolkninger og forståelser av den samme påstanden. Du som leser denne oppgaven vil trolig knytte de samme beskrivelsene til dine egne

erfaringer, og dermed oppstår en tredje tolkning av teksten. Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at hermeneutikken ikke er ren sosialkonstruktivistisk retning der alt er relativt, og alt kan tolkes på et uendelig antall måter (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 246). Selv om det ikke finnes noen endelig, sann tolkning, finnes det bedre og dårligere tolkninger. Hvordan en tolkning kan hevdes å være bedre, vil avhenge av argumentasjonen som ligger bak (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 277).

Oppgaven bærer trolig også preg av min politiske bakgrunn. Jeg blant annet har hatt ulike verv i Utdanningsforbundet, noe som har gitt meg større innblikk i tariffavtaler og andre styringsdokumenters funksjon. Men dette er også en utfordring ettersom jeg som forsker samtidig er en del av en politisk interessegruppe. Dette påvirker først og fremst min egen forforståelse, og det har vært viktig å i flere runder sortere ut politiske for-dommer i arbeidet med denne teksten. Samtidig vil kjennskapet til forfatterens bakgrunn også være noe som kan prege leserens oppfatning av denne teksten. Med et hermeneutisk utgangspunkt vil jeg oppfordre leseren til å stille spørsmål til både teksten selv, og til leserens eventuelle for-dommer mot den.

### *2.1.3 Et kritisk utgangspunkt?*

Jeg vurderte å nærme meg denne oppgaven gjennom kritisk teori. Jeg er opptatt av politikk og kritisk tenkning, og mener det er viktig med forskning som utfordrer det bestående. Likevel opplever jeg at en kritisk tilnærming blir mindre hensiktsmessig i denne oppgavens sammenheng. Som jeg viste innledningsvis, er det nå bred politisk enighet om økt pedagogtetthet. Man kan si at dagens barnehagelærerandel er det bestående og at denne oppgaven dermed er med på å utfordre dette, men det er et stykke derfra til å se på det som å utfordre rådende maktforhold, slik Alvesson & Sköldberg (2008) beskriver det.

Om jeg skulle ha brukt en kritisk tilnærming til denne oppgaven, ville jeg trolig gått mer overordnet til verks. Mulige forsknings spørsmål kunne dreid seg om hva som hindrer barnehagene i å rekruttere flere barnehagelærere, eller hvorfor dette er noe som først har blitt politisk satset på i de senere årene. Mulige framgangsmåter da kunne ha vært å intervjuere styrere i barnehager med færre barnehagelærere, eller å ha gått grundigere inn i tidligere stortingsmeldinger og andre politiske dokumenter og forsøke å avsløre bakenforliggende motiver.



I stedet er jeg altså ute etter å få tak på beskrivelser av organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere, og barnehagelærernes opplevelser av dette. Min intensjon er å synliggjøre disse fortellingene slik at andre kan høste av erfaringene som finnes på dette området.

## *2.2 Metodologisk utgangspunkt*

Jeg tar i denne oppgaven i bruk flere metoder, både fra kvantitativ og kvalitativ forskning. Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 367) omtaler dette som metodetriangulering, hvor flere metoder brukes til å se et fenomen fra flere perspektiver. Jeg bruker i denne oppgaven en kvantitativ spørreundersøkelse til å forsøke å skape et oversiktsbilde, og deretter en kvalitativ intervjuundersøkelse til videre belysning og å til å gå mer i dybden. I tillegg supplerer jeg med faktuelle intervjuer og innhenting av bakgrunnsdokumenter som kan utfylle undersøkelsene.

### *2.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse*

Det er flere grunner til at jeg ønsket å ta i bruk en kvantitativ spørreundersøkelse. Først og fremst gir det data fra forholdsvis mange individer innenfor en overkommelig tidsramme. Dermed er det mulig å danne et oversiktsbilde over et felt som man kan gå dypere inn i. Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 259) lister i tillegg opp flere andre fordeler ved bruk av spørreundersøkelser. Prekodede skjemaer med standardiserte spørsmål og svar gir mulighet til å se på likheter og variasjon i besvarelsene. I tillegg er det mulig med et stort nok utvalg å generalisere resultatene fra et utvalg til populasjonen. Og et område som var spesielt viktig for meg var muligheten til å undersøke sammenhenger, for eksempel om barnehagelærernes opplevelse skilte seg markant ut innenfor enkelte organisasjonsformer.

Kvantitative tilnærminger dreier seg i utgangspunktet om statistikk og analyse av tall (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 237). Men selv om det ført og fremst dreier seg om statistiske teknikker, er det også elementer av kreativitet, for eksempel i tolkningen av data. Spesielt i spørreundersøkelser vil tolkning være en vesentlig del av analysen. Et spørsmål kan ha blitt forstått av respondentene på mange ulike måter og bakgrunnen for at en svarer det en gjør kan også være mangfoldig. I tillegg vil min forståelse av svarene også innebære tolkning.

Hermeneutikken blir derfor et viktig verktøy også i den kvantitative delen av denne oppgaven.

Innenfor barnehageprofesjonen opplever jeg kvantitativ forskning som en til dels omstridt metodikk. Det hersker etter mitt syn en ikke ubegrunnet holdning om at menneskers tanker og opplevelser ikke kan puttes i skjema og telles, og for eksempel Bengtsson (2005, s. 37) peker på at en livsverden er alt for kompleks til å “la seg fange i avpersonifiserte og avkontekstualisert mål.” Det er lett å være enig i at pedagogikkens kompleksitet vanskelig lar seg oppsummere i et enkelt skjema. Ser man for eksempel på masteroppgavene i barnehagepedagogikk som ligger tilgjengelig i ODA (Open Digital Archive, 2014), ser man at kun 3 av 39 oppgaver tar i bruk kvantitativ metode. Jeg tror dette henger tett sammen vitenskapsteoretiske ståsteder, og en oppfatning om at kvantitativ metode tilhører mer økonomiske eller naturvitenskapelige forskningsfelt. I tillegg tror jeg det kan være en motreaksjon til at enkelte kvantitative studier utført av andre profesjoner enn barnehagelærere selv har fått stor definisjonsmakt i både norsk og internasjonal barnehagepolitikk. Morten Solheim (2009) illustrerer dette i sin masteroppgave “Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning. Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer” hvor han blant annet argumenterer for hvordan enkelte kvantitative effektstudier har hatt stor betydning for økt politisk oppmerksomhet rundt formelle læringssituasjoner i barnehage. På denne måten blir metoden politisert, og fordi man vil ta avstand fra den politiske retningen som fremmes, tar man også avstand fra metoden den har støttet seg på.

Jeg støtter meg til Bengtsson (2005) i at en hel livsverden ikke kan la seg fange i et skjema, men samtidig mener jeg det er en styrke å få belyst oppfatninger rundt enkeltemner fra et større antall mennesker. Kombinert med en kvalitativ undersøkelse som kan gå dypere inn i materien håper jeg å få belyst både deler og helhet rundt barnehagelæreres opplevelse. Jeg mener både kvantitative og kvalitative undersøkelser er viktig for vår profesjon. Kanskje er heller ikke uenigheten om dette så stor. For eksempel konkluderes det i forskningsoversikten om livet i barnehagen for barn under tre år (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.77) at det er viktig å forene kvantitativ og kvalitativ forskning. Jeg håper denne oppgaven kan være et lite bidrag til dette.

### 2.2.2 Kvalitative intervjuer

Kvale & Brinkmann (2010, s. 21) skriver at kvalitative intervjuer har som mål å “få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden”. Det er dermed en tilnærming som går mer i dybden enn man kan gjennom en spørreundersøkelse. Gjennom intervjuene ønsker jeg å nærme meg respondentenes livsverden, altså respondentenes verden slik de møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 324). Det er deres subjektive opplevelse som står i fokus.

Det er ulike syn på hvordan kunnskap produseres gjennom intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010, 37). Ett syn er at intervjuet først og fremst handler om å lokke fram allerede eksisterende meninger fra respondentene. Meningene er der allerede, og intervjuerens oppgave er å bringe dem til overflaten. Som et alternativt syn presenterer Kvale & Brinkmann (2010, s. 37) sin tilnærming, hvor kunnskapsproduksjonen sees på som en intersubjektiv og sosial erkjennelsesprosess. Intervjueren og den intervjuede skaper kunnskap i fellesskap. De to ulike synene omtales som intervju som *kunnskapsinnhenting* og intervju som *kunnskapsproduksjon* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 67).

I denne oppgaven nærmer jeg meg intervjuet som kunnskapsproduksjon. Å se på kunnskapsproduksjonen som en erkjennelsesprosess blir viktig for min oppgave. Trolig er det flere av områdene i min undersøkelse som respondentene på forhånd ikke har et spesielt bevisst forhold til. Dermed kan respondentene måtte ta stilling til temaer de kanskje ikke visste de mente noe om. For min del blir det viktig å være dette bevisst både under selve undersøkelsene og i analysene av materialet etterpå. Dette innebærer å ta hensyn gjennom oppfølgingsspørsmål og å sette svarene i en kontekst, og å nærme seg svarene med ulike tolkninger under analysen.

## 2.3 Organisasjonsteoretisk utgangspunkt

Med en problemstilling som tar utgangspunkt i organisering, blir organisasjonsteori vesentlig for min oppgave. Jeg vil i dette kapittelet først presentere kort ulike perspektiver innenfor organisasjonsteorien og begrunne hvorfor jeg i denne oppgaven vektlegger det som Chistensen, Læg Reid, Roness & Røvik (2009) omtaler som et institusjonelt perspektiv. Dette følger jeg opp med å se nærmere på teori rundt kunnskapsoverføring mellom organisasjoner og begrepet organisasjonsoppskrifter. Til slutt forsøker jeg å se nærmere på barnehagen som organisasjon.

### 2.3.1 Ulike perspektiver

Det er flere rådende perspektiver for hvordan organisasjoner forstås, og disse kommer til syne på ulike måter i ulik litteratur<sup>11</sup>. De ulike synene er til dels motsetninger, men først og fremst vektlegger de ulike aspekter innen organisasjoner. Det er sånn sett ikke snakk om riktige og gale perspektiver, men ulike tilnærminger til å belyse organisasjoner (Scott & Davies, 2007, s. 32).

Et perspektiv som går igjen i litteraturen, og som blir framstilt som det rådende perspektiv innen organisasjonsteori, er *det instrumentelle/rasjonelle synet* (Scott & Davies, 2007, s 28; Chistensen, Læg Reid, Roness & Røvik, 2009, s.33). Her vektlegges spesifikke mål og formalisering av de sosiale strukturene, og organisasjonen er til for å oppnå sine mål (Scott & Davis, 2007, s. 36). Dette innebærer at avgjørelser er toppstyrte, og ledelsen utformer ulike regler som må etterleves lenger nede i organisasjonshierarkiet.

Som alternativ til det instrumentelle perspektivet er det en rekke mer eller mindre overlappende tilnærminger. Felles for dem alle er at de nedtoner vektleggingen av mål og bryter med tenkningen om at handlinger i utgangspunktet er rasjonelle. I de færreste tilfeller vil man kunne veie alle momenter i en sak opp mot hverandre før man tar et valg. Chistensen, Læg Reid, Roness og Røvik (2009, s. 52) nærmer seg dette med det de omtaler som *det institusjonelle perspektivet*. Her får de formelle normene følge av gradvis utviklede uformelle normer, og organisasjonen kan slik sett sees på som noe organisk. Rutiner og arbeidsmåter vokser fram nedenfra og institusjonaliseres, det vil si at de tillegges egenverdi (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 26).

For en barnehages del framstår det i utgangspunktet vanskelig å bruke en instrumentell forklaringsmodell på de komplekse samspillsmønstrene vi finner på en slik arbeidsplass. Men ut fra et mer overordnet perspektiv kan det likevel være hensiktsmessig, for eksempel til å belyse organisering av barnehager opp mot en bydelsadministrasjon, eller organiseringen i et større privat foretak. Da vil man i

---

<sup>11</sup> Scott & Davis (2007) skriver om et rasjonelt, et naturlig og et åpent perspektiv. Busch, Vanebo & Dehlin (2010) skriver i stedet om et funksjonalistisk perspektiv og et fortolkende perspektiv. Og Chistensen, Læg Reid, Roness & Røvik (2009) skriver om et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv, som igjen er inndelt i en hierarkisk variant, en forhandlingsvariant, et kulturperspektiv og et myteperspektiv.

større grad finne at konkrete mål ligger til grunn for beslutningene, og at man har en instrumentell tilnærming til tiltakene for å oppfylle målene.

For å i stedet se på organiseringen internt i en enkelt barnehage vil jeg vektlegge det institusjonelle perspektivet. Det indre livet i en barnehage er sterkt kulturpreget, og mye av den daglige driften er styrt nedenfra. De som jobber i en barnehage kan se på barnehagens verdier som noe viktig og meningsfylt i seg selv, ikke bare som et verktøy for myndighetene (Børhaug et al., 2011, s. 27). Dette institusjonelle perspektivet er samtidig med på å legge begrensninger for hvordan man kan se på endring. Der en ren rasjonell organisasjon raskt vil kunne ta til seg endringer ovenfra, vil en institusjonalisert kultur være vanskeligere å omstille (Børhaug et al., 2011, s. 27).

### *2.3.2 Kunnskapsoverføring og organisasjonsoppskrifter*

I denne oppgaven ser jeg på ulike former for organisering av barnehager, og søker å bidra med innsikt og forståelse rundt dette. Jeg håper også at noe av det jeg berører, vil ha overføringsverdi til andre barnehager. Dermed nærmer jeg meg det Røvik (2007) omtaler som *organisasjonsoppskrifter*. Røvik bruker dette som et vidt begrep, alt fra løsere enkeltideer til helhetlige pakkedøsninger om hvordan organisasjoner bør utformes. Samtidig er det de mer omfattende organisasjonsoppskriftene som vies mest oppmerksomhet, og sjangeren, som domineres av konsulenter og handelshøyskoler, har gjennomgått en dramatisk vekst de senere årene (Røvik, 2007, s. 64).

Et moment Røvik (2007, s. 67-72) vektlegger når det gjelder organisasjonsoppskrifter er at organisasjoner ofte framstilles som noe relativt likt og enhetlig, selv om de i virkeligheten kan være svært forskjellige. Gjennom *abstraksjoner* fjernes mange av de faktiske ulikhetene: Både togene i et togselskap og knivene til en restaurant gjøres om til “teknologi”; ombordstigning på togene og servering av mat gjøres om til “prosesser”, osv. Gjennom *komponentisering* kommer forestillinger om hvilke komponenter en organisasjon bør bestå av, for eksempel at alle bør ha en HR-avdeling. Og gjennom *rasjonalisering* legges det en forventning om at organisasjoner fungerer likt, og dermed vil respondere likt på ting som innføres. Røvik bidrar både til å problematisere dette, men viser samtidig at det til en viss grad fungerer som en selvoppfyllende profeti. Ved å betrakte organisasjoner

som like og dermed praktisere like modeller på dem, blir de også likere (Røvik, 2007, s. 98).

Røvik (2007) tar til orde for å se på kunnskapsoverføring mellom organisasjoner som en translasjon. Han trekker paralleller til litterære oversettelser, hvor en direkte ordrett oversettelse ikke nødvendigvis inkluderer meningsinnholdet og den kulturelle konteksten (Røvik, 2007, s. 253). For å overføre kunnskap fra en organisasjon til en annen kreves det derfor kjennskap til konteksten i begge organisasjonene, man må vite noe om hvor ideen kommer fra, og hva den skal overføres til. For denne oppgavens del vil jeg derfor prøve å belyse mange aspekter ved barnehagene jeg har undersøkt. Jeg kombinerer metoder og ser resultatene i lys av hverandre. Om oppgaven skal ha en verdi for andre barnehager, må også leseren se innholdet i lys av sin egen barnehage. Arbeidet med å oversette oppgavens innhold til den enkelte barnehagehverdag gjenstår fortsatt, og avhenger av en rekke faktorer som er unike for hver og enkelt. Og som i litteraturen vil det også være enkeltmomenter som er uoversettelige (Røvik, 2007, s. 257).

### *2.3.3 Barnehagen som organisasjon*

Det har i de senere årene blitt større variasjon i barnehagenes organisasjonsstruktur. Vassenden et al. (2011, s. 43) viser at det har skjedd endringer særlig knyttet til barnehagens størrelse og organisasjonsform. Det har blitt flere store barnehager, og flere barnehager som ikke er inndelt i en tradisjonell avdelingsstruktur. Det brukes mange ulike begreper i omtaler av slike barnehager. Vassenden et al. (2011, s. 46) omtaler dem som *avdelingsfrie barnehager*. Seland (2009) bruker begrepet *fleksible barnehager*. Og Evenstad (2012, s. 26 - 27) har kategorisert barnehagene i *avdelingsbarnehager*, *basebarnehager* og *sonebarnehager*. Den sistnevnte kategoriseringen tar utgangspunkt i arealfordelingen. Avdelingsbarnehager har størsteparten av arealet tildelt faste barnegrupper, og en mindre andel fellesarealer. Basebarnehager har mindre arealer til hver barnegruppe, men større fellesarealer. I en sonebarnehage finnes det i utgangspunktet bare fellesarealer.

Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen (2011, s. 35) skriver at barnehager tradisjonelt har vært preget av flat struktur, lite formalisering og lite innblanding utenfra. De viser til en studie av Gottvassli fra tidlig 90-tall hvor det beskrives at avdelingene er overlatt til seg selv, med lite styring eller tilsyn. Børhaug

et al. (2011, s. 34) peker på at endrede betingelser for barnehagene har vært med på å endre dette. Større barnehager, mer oppmerksomhet utenfra, påtrykk fra myndigheter og konkurranse mellom barnehager gir press til mer styring og kontroll av barnehageorganisasjonen. Resultatene fra undersøkelsen til Børhaug et al. (2011) tyder på at dette er en utvikling som har skjedd. De viser til stor grad av økt rutinisering og formalisering av blant annet pedagogiske oppgaver og foreldresamarbeid (Børhaug et al., 2011, s. 44).

Økt rutinisering trenger ikke å stå i motsetning til flat struktur. Et område som illustrerer dette er hvordan barnehager ofte har arbeidsoppgaver tilknyttet bestemte vakter (Aasen, 2010, s. 296). Barnehager har vanligvis lengre åpningstid enn det som tilsvarer en vanlig arbeidsdag, og dette løses med ulike vakter som varierer gjennom uken. Dermed kan for eksempel en tidligvakt ha ansvar for å delta i morgenmøtet, mellomvakten ha ansvar for samlingsstunden, og senvakten ansvar for å vaske bordene, uavhengig av stillingen eller kompetansen til den vakthavende. Også Steinnes (2014, s. 82) viser at barnehagene fremdeles er preget av flat struktur og en likhetskultur.

Selv om barnehagene ofte praktiserer en flat struktur har de formelt sett ofte en klar hierarkisk inndeling. Assistenten ledes av en pedagogisk leder, som igjen ledes av en styrer. Når praksis likevel vitner om en flat struktur er det et tegn på barnehagens institusjonelle organisering. Christensen, Lægreid, Roness & Røvik (2009, s. 124) viser at det i dette perspektivet er en tendens til avhierarkisering og verdipluralisme. Dette er særlig sett i forhold til ledelse, hvor betydningen av direkte styring nedtones, og lederrollen i stedet dreier seg om “uformell menneskebehandling innen rammene av en formell organisasjon” (Christensen, Lægreid, Roness & Røvik, 2009, s. 125).

Aasen (2010) tar for seg ledelsesdilemmaer ved flat struktur. Strukturen hvor arbeidsoppgaver tilhører vakter blir en erstatning for ledelse, noe Aasen (2010, s. 296) referer til som *selvstyrte team*. I barnehager hvor barnehagelærerne utgjør et mindretall kan en slik organisering gjøre barnehagelærerens profesjonelle kompetanse mindre synlig. Aasen (2010, s. 294) viser til at også team i flat struktur trenger ledelse, og argumenterer for at ledelse i barnehagen bør sees i et teamlederperspektiv. Teamledelse innebærer at man kartlegger og tar i bruk den komplimentære kompetansen som ligger i teamet. Dermed kan det bli større rollefordeling innad i teamet, og Aasen (2010, s. 297) argumenterer for at dette kan

fungere motiverende når arbeidsdelingen tar utgangspunkt i kompetanser. Teamorganisering kan samtidig gjøre ledelsen mer kompleks, og fordrer evner til å forstå helhet og sammenhenger (Aasen, 2010, s. 298). Teamledelse blir noe mer enn å fordele arbeidsoppgaver ut fra vaktssystemet og fordrer kommunikasjon av fagkunnskaper og synlig og tydelig samspill i barnehagen (Aasen, 2010, s. 300).

Aasen (2010) forholder seg i sin artikkel til en barnehage hvor barnehagelærerne er i mindretall, og bruker dette som en del av begrunnelsen for hvorfor teamorganisering er nødvendig. Slik jeg leser Aasen skildrer hun også teamledelse som en noe mindre demokratisk ledelsesform, siden det er barnehagelæreren som med utgangspunkt i sin fagkunnskap vil fordele arbeidet. Med økt andel barnehagelærere vil det være flere som innehar den samme kompetansen og dermed kan det være mulig å gjennomføre en teamorganisering med et mer demokratisk utgangspunkt. Aasen (2010, s. 302) trekker kort fram barnehager hvor flere pedagogiske ledere samarbeider i større team, og at de der vil utfylle hverandre og også lettere vil kunne tilpasse oppgavene med utgangspunkt i assistentenes motivasjon og kompetanse.

## ***2.4 Profesjonsteoretisk utgangspunkt***

Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på barnehagelæreren, mens de øvrige yrkesgruppene i barnehagen får mindre oppmerksomhet. Ut fra dette blir det å se barnehagelærerens rolle i lys av profesjonsteori viktig. Jeg bruker begrepet *barnehageprofesjonen* i denne oppgaven, og vil begrunne det her. I tillegg vil jeg se nærmere på begrepet *tillit* og hvordan det spiller inn på barnehagelæreres profesjonsutøvelse.

### *2.4.1 Barnehagelæreren som profesjon*

Hvorvidt barnehagelæreryrket er en egen profesjon er et tema som har blitt diskutert flere steder de seneste årene, og som avhenger av hvordan en profesjon defineres i utgangspunktet. Jens-Christian Smeby (2010) er en av dem som hevder barnehagelæreryrket ikke kan sies å være en profesjon. Han begrunner dette ut fra et profesjonssyn som legger en egen, spesifikk kunnskapsbase til grunn (Smeby, 2010, s. 56). Han viser blant annet til at det skillet mellom barnehagelærer og assistent kan være uklart, siden de i stor grad utfører de samme oppgavene. Greve, Jansen & Nordbrønd (2013, s. 28) argumenterer for at det likevel er mange trekk ved



barnehagelæreryrket som tilsier at det er en profesjon. De viser blant annet til det profesjonelle skjønnet som yrket er avhengig av gjennom utallige situasjoner med barn. Og selv om en barnehagelærer og en assistent i stor grad utfører de samme oppgavene, vil utøvelsen og tankene bak kunne skille seg vesentlig fra hverandre. Liv Torunn Eik (2014, s. 66) viser blant annet at det er nettopp i de hverdagslige aktivitetene som påkledning og bleieskift at barnehagelærere og assistenter opptrer med ulik praksis.

De nyutdannede framsto som barnesentrerte ved at de hadde et tydelig fokus på barna i sin profesjonsutøvelse. I samspill med barna var de lydhøre og imøtekommende og de fulgte ofte opp barnas innspill og interesser. De så ut til å kommunisere mer med barna enn øvrig personale og virket bevisste på hva som kunne støtte de ulike barnas kommunikasjon, lek og muligheter for medvirkning. Assistentenes arbeid hadde i større grad fokus på praktiske oppgaver og effektiv gjennomføring av disse (Eik, 2014, s. 66).

Eik (2014) har i sin forskning kun sett på nyutdannede barnehagelærere, men dermed sier det kanskje vel så mye om verdien utdanningen har. Eik har fulgt barnehagelærere gjennom det første året etter fullført utdanning og viser at selv om deres *aktørkompetanse* stiger, stagnerer barnehagelærernes *kommentatorkompetanse* (Eik, 2014, s. 67). Det vil si at de øker kompetansen i å utøve profesjonshandlinger, men ikke i å skildre, analysere eller evaluere disse handlingene. Eik (2014, s. 69) trekker dette opp mot barnehagens likhetsideologi, og at det i stor grad er praktisk og erfaringsbasert kunnskap som vektlegges. Hverdagsspråket tar over for det kunnskapsbaserte språket. Dette har likhetstrekk med Smebys (2010, s. 55) beskrivelse av barnehagelærernes diffuse kunnskapsgrunnlag. Slik sett kan hans artikkel vel så gjerne leses som en støtte i å se utfordringene heller som en nedvurdering av barnehagelærerne som profesjon. Han konkluderer med at barnehagelærernes vektlegging av et abstrakt kunnskapsgrunnlag «gjør yrkesgruppen mer åpen og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra. Dette kan innebære at førskolelærerne får mindre innflytelse på hva som skal være de sentrale verdiene i barnehagen» (Smeby, 2010, s. 56).

Jeg vil i denne oppgaven omtale barnehagelærerne som en profesjon. Både Smeby (2010) og Eik (2014) viser at barnehagelærerne som yrkesgruppe har utfordringer

og kan bli sterkere som profesjon. Smeby (2010, s. 44) tar også i bruk begrepet *semiprofesjon*, og muligens ville det vært en mer presis beskrivelse. Etter mitt syn blir dette likevel først og fremst en semantisk diskusjon. For denne oppgavens del er det viktige at barnehagelærerne er en yrkesgruppe med en bestemt utdanningsbakgrunn, som utøver et bestemt arbeid.

#### 2.4.2 Tillit

Jeg vil hevde at tillit er et sentralt begrep for barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Grimen (2008, s. 197) skriver at tillit innebærer at noen overlater noe viktig til en annen og forventer at dette viktige blir ivaretatt uten forholdsregler. Tillit innebærer en transaksjon. Ut fra denne tilnærmingen står tillit i kjernen av det en barnehage innebærer. For en forelder er et barn noe av det viktigste en har, og det at foreldre overlater barna sine til en barnehage, er slik sett fullstendig avhengig av tillit til barnehagen og de som jobber der. Hvis foreldrene ikke hadde tilstrekkelig tillit til barnehagen, ville de heller ikke overlatt barna sine der. På et mer abstrakt nivå avhenger barnehagene i dag også av tillit mellom de ansatte og arbeidsgiver. Arbeidsgiver sitter med det øverste ansvaret, men overlater utøvelsen overfor barnegruppa til de ansatte. Om styreren skulle brukt mesteparten av sin arbeidstid på å kontrollere hva som skjedde på avdelingene, ville det vært lite tid igjen til den øvrige ledelsen av barnehagen.

Tillit blir flere steder blir trukket fram som å være under press. For eksempel peker Seland (2009, s. 268) på hvordan en nyliberal styringsdiskurs preges av krav til kontroll og mangel på tillit til arbeidstakerne. Tilsvarende mener Svensson & Karlsson (2008, s. 264) at det i samfunnet har skjedd en forskyvning mot en mer markedsorientert styringsform med mer detaljerte kvalitetskrav, på bekostning av kollegial profesjonalitet. Eksempler på dette i barnehagene er blant annet den økende graden av standardisering og kartlegginger (Oslo kommune, 2015), og innstramningen rundt ubunden planleggingstid, som er gjennomført i KS (KS, 2014) og diskutert i Oslo kommune (Utdanningsforbundet, 2014). Grimen (2008, s. 198) skriver at “fravær av forholdsregler er tillitens fremste kjennetegn.” Krav til standardisering og kartlegging og kontroll over planleggingstid er nettopp innføring av forholdsregler, og dermed med på å svekke tilliten mellom arbeidsgiver og barnehagelærerne.

Det er likevel ikke så enkelt som å si at innføring av kontrollrutiner er tegn på ensidig negativ mistillit. Grimen (2008) kommer flere steder inn på utfordringene med systemer basert på tillit, og skriver for eksempel at “Stor frihet til å løse oppgaver som man vil, kan lett føre til at egeninteressen kommer i sentrum” (Grimen, 2008, s. 209). Paradoksalt nok blir dermed en form for mistillit nødvendig for å bevare tilliten. Grimen (2008, s. 207) omtaler en mulig variant av dette som institusjonalisert mistillit. Med dette menes det at mistilliten er upersonlig og intern, altså ikke en kontrollrutine utenfra. Det kan i stedet være snakk om profesjonens egne kontrollrutiner, eller kollegial selvkontroll, som Svenson & Karlsson (2008, s. 262) omtaler det. Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012b) kan være et tiltak fra profesjonen for å styrke den institusjonaliserte mistilliten. Gjennom plattformen forplikter kollegiet seg blant annet til å ta “initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassene” og til å ta “ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen” (Utdanningsforbundet, 2012b).

Heller ikke denne formen for institusjonalisert mistillit er uproblematisk. Grimen (2008, s. 209) viser blant annet til O’Neill som argumenterer for at det ikke går et klart skille mellom upersonlig og personlig mistillit, og at en konsekvens kan bli at kolleger mistenkeliggjør hverandre. Skillet mellom kollegial oppfølging og mistenkeliggjøring er uklart. Vektleggingen av tillit er med andre ord et komplekst område, og balanserer mellom flere motstridende behov.

## *2.5 Oppsummering*

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for mine fire teoretiske utgangspunkt som legger grunnlaget for denne oppgaven. Gjennom et fortolkende, hermeneutisk vitenskapssyn nærmer jeg meg undersøkelsen med et ønske om å tolke og utvide forståelsen, snarere enn å finne det endelige svaret. Jeg har gjort rede for min egen forskerrolle, og vektlagt betydningen av at all tekst tolkes ut fra ens egen forforståelse. Jeg har også gjort rede for bakgrunnen for å velge å triangulere ulike metoder og å ta i bruk både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. De mer praktiske spørsmålene rundt metodikk vil bli belyst i neste kapittel.

Jeg har også vektlagt to fagteoretiske utgangspunkt. Det ene er organisasjonsteorien, hvor jeg forstår barnehagen først og fremst ut fra et institusjonelt perspektiv. Denne

oppgaven søker å se på ulike tilnærminger til organisering av barnehager, med spesiell vekt på barnehagelærerens rolle. Ut fra teorier om kunnskapsoverføring mellom organisasjoner vil jeg advare mot å lese denne oppgaven som et forsøk på å presentere ferdige oppskrifter, men heller se momentene som trekkes fram i lys av egen barnehagekontekst. Det siste teoretiske utgangspunktet jeg har vektlagt er profesjonsteorien. Jeg omtaler barnehagelærerne som en profesjon i denne oppgaven, og vil forsøke å belyse hvilke konsekvenser organisering kan ha for profesjonsutøvelsen. I dette er tillit et viktig begrep, og jeg har vist hvordan institusjonell mistillit kan være et motsvar til et økende press om styring utenfra.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske valg jeg har gjort i gjennomføringen av denne oppgaven. Jeg beskriver først hvordan jeg gjorde et utvalg av en gruppe barnehager med høy andel barnehagelærere. Deretter gjennomførte jeg faktuelle intervjuer med styrerne for å danne et oversiktsbilde over barnehagens organisering. Parallelt gjennomførte jeg en spørreundersøkelse med barnehagelærerne som gikk mer inn i deres arbeidshverdag og opplevelser. Til slutt beskriver jeg gjennomføringen av kvalitative intervjuer med en liten gruppe av barnehagelærerne for å gå i dybden på noe av det som kom fram i de foregående undersøkelsene.

#### 3.1 Innhenting av bakgrunnsdata

Jeg bestemte meg raskt for å ta utgangspunkt i Oslos barnehager for denne undersøkelsen. Dette skyldtes i hovedsak praktiske begrunnelser, som at det gir en klar avgrensning av antallet barnehager, en nærhet til barnehagene dersom jeg skulle besøke dem, og ikke minst at Oslo kommune hadde utarbeidet en nettportal med mye nyttig data om barnehagene sine (Oslo kommune 2014c)<sup>12</sup>. I tillegg er rammevilkårene relativt like innenfor en enkelt kommune, selv om det for Oslo sin del er forskjeller mellom de ulike bydelsbudsjettene (Oslo kommune, 2012).

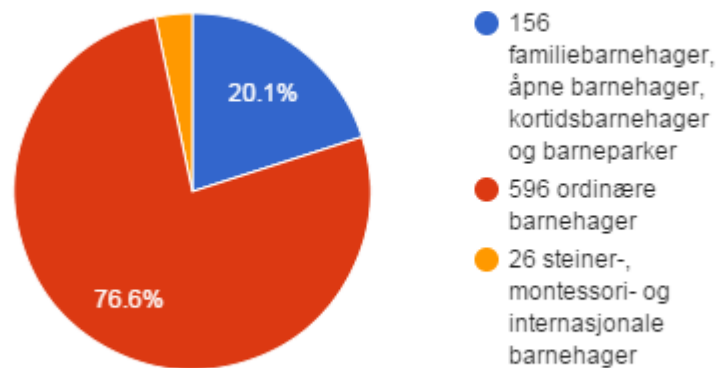
---

<sup>12</sup> Denne nettportalen ble endret i 2015, og når denne oppgaven leveres inneholder den dessverre mindre informasjon enn den gjorde høsten 2014. Blant annet skiller det ikke lengre på andel med barnehagelærerutdanning og andel med annen pedagogisk utdanning, slik det gjorde da jeg gjennomførte mine søk.

### 3.1.1 Utvelgelse av barnehager

Oslo hadde 778 barnehager registrert i sin nettportal per 5. september 2014 (Oslo kommune, 2014c). Av disse valgte jeg å øyeblikkelig se bort fra barneparken, åpne barnehager, korttidsbarnehager og familiebarnehager, ettersom organiseringen av disse som regel er helt annerledes enn ordinære barnehager. Disse utgjorde 156 barnehager i Oslo kommunes oversikt. Jeg valgte også å se bort fra Montessoribarnehager, Steinerbarnehager og barnehager med et annet språk enn norsk, for eksempel tyske eller franske barnehager. Til sammen utgjorde dette 26 barnehager. Jeg valgte å se bort fra disse fordi de ofte organiseres annerledes enn ordinære barnehager og fordi pedagogene som jobber der ofte har en annen utdanning enn barnehagelærere. Dermed ville overføringsverdien blitt mindre til ordinære barnehager. Det bør også sies at ingen av disse barnehagene utmerket seg på barnehagelærerandel i de egenrapporterte opplysningene, så det ville trolig ikke gitt noen forskjell i mitt datamateriale. Etter dette stod jeg igjen med 596 barnehager.

Figur 1- Første sortering: 778 barnehager i barnehageportalen

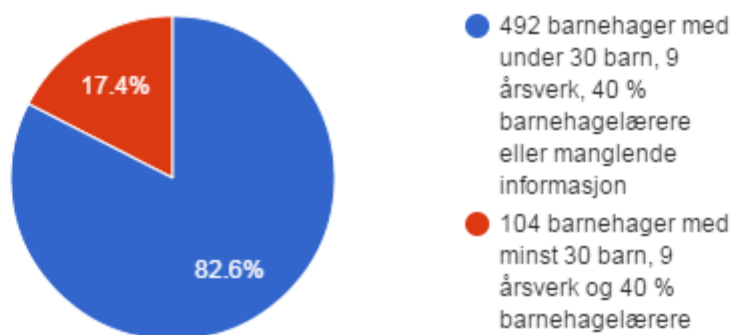


Med de første avgrensningene klare klikket jeg meg inn på hver enkelt barnehage i barnehageportalen, og deretter på spalten "Om oss". Her var det i et eget kakediagram om personalets utdanning, med oppgitt prosentandel barnehagelærere. Siden dataene er basert på egenrapportering var det en god del som ikke hadde noen oppføring, og også enkelte med åpenbart gale oppføringer (for eksempel 222 prosent barnehagelærere). For disse barnehagene gikk jeg videre til barnehagenes egne hjemmesider. I flesteparten av tilfellene stod det da oppført antallet ansatte og antallet barnehagelærere eller pedagoger.

Jeg hadde hittil i prosessen ikke landet på hvordan jeg skulle definere høy andel barnehagelærere. I utgangspunktet håpet jeg på å sette andelen på 50 prosent eller høyere, men jeg var ikke sikker på om jeg da ville finne et tilstrekkelig antall barnehagelærere. Jeg valgte derfor å notere ned alle barnehager med 40 prosent barnehagelærere eller mer.

Jeg oppdaget etter hvert at de minste barnehagene bød på utfordringer. Siden styreren som regel var utdannet barnehagelærer, var det svært mange 1- og 2-avdelings barnehager som fikk mer enn 40 prosent barnehagelærerandel.<sup>13</sup> I tillegg var flesteparten av barnehagene som ikke hadde rapportert barnehagelærerandel i barnehageportalen små barnehager. Dermed bestemte jeg meg for å også ta barnehager med mindre enn 9 årsverk eller 30 barn ut av datamaterialet. Det sparte meg for mye arbeid og mange feilkilder, men gjorde også at jeg luket ut noen få barnehager med faktisk høy barnehagelærerandel. En annen utfordring var 25 barnehager som hadde minimalt med informasjon på nett. Disse valgte jeg også å se bort fra i datamaterialet, selv om det kan tenkes at enkelte av dem hadde en høy andel barnehagelærere.

*Figur 2- Andre sortering: 596 ordinære barnehager*

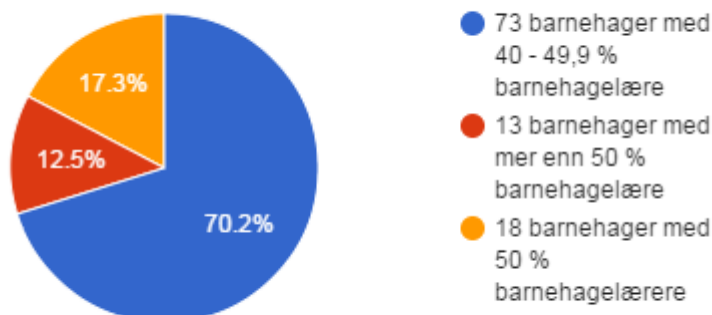


Etter å ha gjennomgått de resterende barnehagene satt jeg igjen med 104 barnehager med en oppgitt barnehagelærertetthet på 40 prosent eller mer. Dette var en god del fler enn jeg hadde trodd, og et alt for stort bakgrunnsmateriale for rammene av en masteroppgave. Av disse var det 13 barnehager som hadde en oppgitt barnehagelærertetthet på mer enn 50 prosent og 18 barnehager som hadde oppgitt

<sup>13</sup> 1 styrer og 2 pedlerere = 3 bhglærere. Med 4 assistenter blir det til sammen 7 ansatte. 3/7 bhglærere = 43 prosent.

nøyaktig 50 prosent barnehagelærerandel. Jeg valgte å ta utgangspunkt i de første 13, og la de 18 være reservebarnehager i tilfelle det første utvalget skulle bli for lite.

Figur 3- Tredje sortering: 104 barnehager med høy andel barnehagelærere



### 3.1.2 Henvendelse til de utvalgte barnehagene

Med et foreløpig utvalg på 13 barnehager kunne jeg begynne med de overordnede undersøkelsene. Jeg ville nå kontrollere om disse barnehagene faktisk hadde barnehagelærerandelen som stod oppgitt, og i tillegg få en forenklet oversikt over hvordan hver enkelt av disse barnehagene var organisert.

Jeg valgte å ta kontakt med styrer i hver enkelt barnehage via telefon. Jeg beskrev kort prosjektet mitt før jeg stilte styrer en del spørsmål fra en kort intervjuguide (vedlegg 1). Disse spørsmålene handlet først og fremst om antallet årsverk i ulike stillinger, slik at jeg kunne kontrollere om opplysningene jeg fant ved de første undersøkelsene stemte. I tillegg fikk jeg noe mer detaljer om stillingsfordelinger, barnetall, og ikke minst fikk jeg introdusert prosjektet mitt. Det var en veldig positiv ringerunde, og samtlige barnehager sa seg villige til å bli kontaktet igjen senere. Jeg tror en viktig årsak til dette var at barnehagene var valgt ut fordi de skilte seg positivt ut. De var valgt ut fordi de hadde høyere barnehagelærerandel enn andre. Jeg opplevde en grad av stolthet over barnehagelærerandelen, og at dette var noe de gjerne ville vise fram.

Det viste seg at ganske mange av barnehagene i realiteten hadde andre tall rundt antall barnehagelærere enn det som stod oppgitt på hjemmesidene til Oslo kommune. Noen hadde høyere barnehagelærerandel, mens andre hadde lavere. Dette betyr at barnehagene mine er et noe mer tilfeldig utvalg og ikke nødvendigvis et helhetlig

bilde av Oslos barnehager med mer enn 50 prosent barnehagelærere. Jeg mener likevel det har mindre å si for min oppgave. Jeg var ute etter å finne ut hvordan barnehager med høy andel barnehagelærere ble organisert, og utvalget mitt bestod fortsatt av det jeg i denne oppgaven har definert som barnehager med høy andel barnehagelærere (definert i kapittel 1.4).

I tillegg til de 13 barnehagene jeg har oppført i kakediagrammet over, hadde jeg opprinnelig funnet to barnehager til i barnehageoversikten til Oslo kommune. Disse falt utenfor mitt utvalg når jeg tok kontakt med dem. Den ene viste seg å ha færre barn enn jeg trodde, og falt dermed utenfor avgrensningen jeg selv hadde satt med minst 30 barn. Barnehagen hadde til gjengjeld en høy andel barnehagelærere, og de var positive til å delta i undersøkelsen. Siden jeg allerede hadde utelukket andre barnehager av tilsvarende størrelse tidligere, valgte jeg å heller ha denne i bakhånd dersom andre barnehager skulle trekke seg senere og jeg skulle bli sittende igjen med et for smalt utvalg. En annen barnehage jeg kontaktet, viste seg å ha færre barnehagelærere enn oppgitt. De hadde riktignok en høy andel pedagogstillinger, men disse var enten på dispensasjon eller hadde annen pedagogisk utdanning.

Det var også to av barnehager jeg valgte å ikke inkludere videre som en del av utvalget mitt. Den ene var barnehagen jeg selv jobbet i. Ettersom de ansatte der dermed har en svært nær tilknytning til meg (og jeg selv til og med utgjør en av barnehagelærerne som også skulle være en del av utvalget), valgte jeg å ikke inkludere denne barnehagen i undersøkelsene mine. I stedet brukte jeg barnehagen som en pilotbarnehage, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3.4. Den andre barnehagen jeg utelukket var en barnehage som i utgangspunktet hadde høy andel barnehagelærere, men som nå hadde flere langtidssykemeldinger. I perioden jeg skulle gjennomføre mine undersøkelser var den dermed drevet som en barnehage uten høy andel barnehagelærere.

### *3.1.3 Det endelige utvalget*

Jeg satt nå igjen med et foreløpig utvalg på 11 barnehager, som til sammen hadde 91 barnehagelærere hvis man ikke teller med styrerne. Til min kvantitative undersøkelse ønsket jeg å ha minst 100 barnehagelærere i utvalget, så jeg tok derfor kontakt med ytterligere to barnehager fra gruppen som hadde oppgitt nøyaktig 50 prosent barnehagelæreandel. Siden utvalget mitt til nå hovedsakelig bestod av



private barnehager, valgte jeg å trekke ut to tilfeldige kommunale barnehager til suppleringen. Jeg har altså benyttet meg av det Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 242) omtaler som *disproporsjonal stratifisering* og latt en gruppe i utvalget være overrepresentert i forhold til populasjonen, Jeg kontaktet styrerne i barnehagene på samme måte som de foregående, og også her ble jeg møtt med positive tilbakemeldinger og villighet til å delta videre.

Mitt endelige utvalg ble dermed 13 barnehager med til sammen 105 barnehagelærere i tillegg til styrerne. Av disse var 5 kommunale og 8 private, og de var fordelt mellom 7 ulike bydeler.

En ting som kom tydelig fram, var at det var stor forskjell på barnehagelærerandel om man så på det i forhold til personalgruppa eller barnetall. Jeg hadde til nå sett antall barnehagelærere opp mot det totale personalantallet, men det betyr at for eksempel en ekstra kjøkkenressurs teller negativt på andelen barnehagelærere. Det var også en forskjell i hvor mange barn det var per ansatt i de ulike barnehagene. Jeg valgte derfor å også regne ut hvor mange barn det var i gjennomsnitt per barnehagelærer i de ulike barnehagene.

*Tabell 1- Barnehagelærerandel i de utvalgte barnehagene*

Nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Andel av personalet*</b>	62 %	58 %	56 %	55 %	54 %	53 %	50 %	50 %	48 %	47 %	47 %	47 %	44 %
<b>Barn per barnehagelærer**</b>	10,9	12,7	11,6	11,0	12,0	11,8	12,0	13,3	12,9	12,6	12,8	12,9	13,5

\* Styrer og fagledere er ikke medregnet. Tallene tar utgangspunkt i årsverk, ikke antallet stillinger.

\*\*Barn født i 2012 eller senere er regnet som to barn.

Denne tabellen illustrerer hvordan det nødvendigvis ikke er direkte sammenheng mellom andelen barnehagelærere av de ansatte og hvor mange barn det er per barnehagelærer. For eksempel har barnehage nr. 2 den nest høyeste andelen barnehagelærere, med 58 prosent. Likevel har barnehagen 12,7 barn per barnehagelærer, som i denne sammenhengen er forholdsvis høyt. Årsaken er at denne barnehagen hadde flere barn per ansatt enn de fleste andre barnehagene i utvalget.

### ***3.2 Faktuelle intervjuer med styrerne***

Med et klart utvalg og et svært overordnet inntrykk av barnehagenes organisering kunne jeg starte med de mer omfattende undersøkelsene. Jeg ønsket å starte med den kvantitative delen, for at den så kunne legge grunnlaget for de kvalitative intervjuene. Jeg vil ta for meg utarbeidelsen av spørreundersøkelsen for barnehagelærerne i neste del av kapitlet, men parallelt med denne gjennomførte jeg faktuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 162) med styrerne i hver barnehage. Intervjuguiden som ble brukt i disse intervjuene ligger vedlagt som vedlegg 2.

Jeg hadde to hovedhensikter med disse intervjuene. Den ene var å få en grundigere beskrivelse av barnehagens organisering ut fra styrers perspektiv. Jeg hadde fått et inntrykk i de første telefonsamtalene, men nå ønsket jeg å få tak på flere detaljer, og nok informasjon til å tegne opp mulige organisasjonskart. Det var fristende å også gå mer inn på styrers tanker og begrunnelse rundt valgene som var gjort om organiseringen, men for å begrense omfanget av oppgaven valgte jeg å ikke gå for mye inn på dette.

Den andre hensikten med intervjuet var å samle informasjon som satt spørreskjemaene mer i kontekst. En del informasjon er felles for hele barnehagen, og i stedet for å stille samtlige barnehagelærere det samme spørsmålet som skulle gi det samme svaret, var det bedre å spørre styrer. Dette gjaldt for eksempel spørsmål om hvilke møteformer barnehagen hadde, og hvor ofte disse møtene ble avholdt.

Et siste poeng med samtalene var også å høre om barnehagen hadde formalisert deler av organiseringen, for eksempel gjennom organisasjonsplaner eller stillingsinstrukser. Også her var hensikten å finne ting som kunne sette undersøkelsene i en større kontekst og gi et bredere bilde av organiseringsformene.

### ***3.3 Kvantitativ undersøkelse med barnehagelærerne i samtlige barnehager***

Den ene av de to hoveddelene av undersøkelsen min var en kvantitativ undersøkelse med barnehagelærerne i samtlige barnehager i utvalget mitt. Jeg vil i dette kapitlet

forsøke å begrunne valgene jeg gjorde i utforming av spørreskjemaene og deretter hvordan jeg gikk fram for å gjennomføre selve spørreundersøkelsen.

### *3.3.1 Spørreskjemaets oppbygging*

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 260) skriver at problemstillingen bør ligge til grunn for spørreskjemaet. Min problemstilling er todelt, og spør både om hvordan barnehager med høy andel barnehagelærere er organisert, og hvordan barnehagelærerne opplever denne organiseringen. Der intervjuundersøkelsen med styrerne kun fokuserte på den første halvdelen av problemstillingen, ville jeg med denne spørreundersøkelsen med barnehagelærerne forsøke å nærme meg problemstillingen som helhet.

Til problemstillingen hadde jeg også tre underspørsmål, og jeg valgte å la disse tematisere spørreskjemaet i hvert sitt kapittel. Skjemaet ble dermed delt inn i kapitlene “Ansvar”, “Planleggingstid og medbestemmelse”, og “Lønn”. De to første kapitlene åpnet med mer faktuelle spørsmål som for eksempel “Hva er din stillingstittel?” og “Hvor mange barn på tre år eller mer har du hovedansvaret for?”. Disse henvendte seg først og fremst til den første delen av problemstillingen min. Deretter fulgte et såkalt holdningsbatteri<sup>14</sup>, med hovedspørsmålet “Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?”. Under hver av disse fulgte påstander som “Jeg foretrekker å ha ansvar for ting som gjelder min egen avdeling/base” og “Jeg opplever at jeg i tilstrekkelig grad får fulgt opp barna jeg har hovedansvaret for.” Til kapittelet om lønn valgte jeg å kun ha et holdningsbatteri og ingen tekniske spørsmål, siden jeg hadde fått vite om barnehagens lønssystem gjennom intervjuene med styrere. Jeg vurderte å likevel spørre om hva hver enkelt tjente, men kom til at det kunne oppfattes litt privat (selv om undersøkelsen er anonym). I tillegg er min erfaring at mange ikke vet nøyaktig ikke hva de tjener, slik at det kunne gitt lite valide svar.

I tillegg til de tre temakapitlene valgte jeg å starte skjemaet med en del bakgrunnsspørsmål som alder, kjønn, hvor lenge vedkommende har jobbet i barnehage osv. Disse punktene var ikke viktige i seg selv, selv om de kanskje kunne si om det er spesielle kjennetegn ved barnehagelærere som velger å jobbe i denne

---

<sup>14</sup> «Et holdningsbatteri består av et hovedspørsmål og et sett påstander som svarpersonene skal si seg enig/uenig i.» (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 15).

typen barnehager. Men først og fremst tok jeg de med fordi de kunne gi interessante funn sett opp mot andre ting i spørreskjemaet. For eksempel om erfaring hadde betydning for svar i holdningsbatteriene.

Jeg valgte å benytte meg av et prekodet spørreskjema, altså et skjema med hovedsakelig oppgitte svaralternativer. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 261) skriver at selv om dette gjør det lettere å registrere svarene, kan det også gi utfordringer ved at man ikke fanger informasjon utover de oppgitte spørsmålene, og at de kan oppleves som en tvangstrøye for respondentene. Jeg valgte å møte dette ved å inkludere flere kommentarbokser, og også presisere at det var tillatt å skrive ting utenfor boksene. Det var tross alt et menneske som skulle lese skjemaene etterpå igjen, og jeg tror jeg på denne måten løsnet tvangstrøyen, samtidig som jeg i hovedsak fortsatt fikk enkelt registrerbare svar, som også kunne la seg generalisere. I tillegg var jo planen fra starten av at denne undersøkelsen skulle ligge til grunn for kvalitative intervjuer, og dermed fange opp noen av de nyansene som går tapt i et prekodet skjema.

### *3.3.2 Utforming av spørsmål*

Spørreskjemaet endte opp med å bestå av 23 spørsmål, og teller man de ulike påstandene i holdningsbatteriene hver for seg blir det til sammen 41 variabler som respondentene måtte ta stilling til. I utgangspunktet hadde jeg en tilnærming hvor jeg heller vil ha med for mange spørsmål enn for få. Dette er første gang jeg lager en spørreundersøkelse, og jeg var forberedt på at en del av spørsmålene kunne gi mer uklare svar enn jeg håpet. Flere spørsmål kunne gjøre skjemaet mindre sårbart for dette. Samtidig var det et viktig poeng at skjemaet ikke føltes overveldende, og mulig å fylle ut på rimelig tid.

Bakgrunnsspørsmålene i første del gikk på alder, kjønn, barnehageerfaring, stillingsprosent og utdanning. Av disse var kjønn var en variabel jeg brukte litt tid på å finne en egnet utforming til. Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 255) omtaler kjønn som et eksempel på en naturlig dikotomi, hvor det kun er mulig med to ulike verdier. Jeg skal ikke gå inn i noen lengre diskusjon om dette, men det er et faktum at det finnes mennesker som ikke ønsker å definere seg som ett av to kjønn (Falch-Nilsen, Onsum & Ramstad, 2011). Jeg ønsket at skjemaet skulle være åpent for ulike kjønnsidentiteter, og vurderte dermed å ha et tredje alternativ. Samtidig

kunne dette framstå som underlig for respondenter som ikke var like inne i nyere feministisk tenkning, så jeg endte dermed å la feltet være åpent uten noen kategorier.

Skjemaets andre del handlet om ansvar, og innledet med faktuelle spørsmål om stillingstittel, hvor mange barn respondenten hadde ansvar for, og om ansvaret ble delt med en annen barnehagelærer. Videre fulgte et holdningsbatteri om dette temaet. Her presenterte jeg påstander som skulle fungere som spørsmål om barnehagelærerne foretrakk å ha ansvar for egen avdeling eller huset som helhet, om de ønsket flere eller færre ansvarsområder, om de fikk fulgt opp barna tilstrekkelig, og om de fikk tatt i bruk sin eventuelle tilleggsutdanning. En utfordring gjennom hele skjemaet var å lage spørsmål som var entydige og ikke ble forstått ulikt av ulike respondenter. I ettertid ser jeg at påstandene om ansvar for egen avdeling eller huset som helhet kunne vært formulert annerledes, fordi de ikke nødvendigvis ville bli sett i sammenheng. I tillegg ser jeg at påstanden “Jeg foretrekker å fokusere på barnehagen som helhet i planleggingsarbeidet” kan forstås på flere ulike måter, og nok i stor grad avhenger av konteksten respondenten setter den i.

I tredje del kom jeg inn på planleggingstid og medbestemmelse, og de faktuelle spørsmålene dreide seg om timer til bunden og ubunden planleggingstid, og møtefrekvens i barnehagen. Videre fulgte et holdningsbatteri med påstander om hvorvidt det er tilstrekkelig eller for mye planleggingstid, om forholdene er til rette for å planlegge på arbeidsplassen eller hjemme, om det er viktig at planleggingstiden er ubunden, om det er en tilstrekkelig mengde møter og om barnehagelærerne opplever at de har innflytelse og medvirkning over barnehagens innhold. Den siste påstanden skilte seg litt ut, men tanken var å kunne se om det var en sammenheng mellom organisering av møter og planleggingstid, og opplevelsen av å kunne medvirke.

Påstandene om ubunden tid opplevde jeg vanskelig å formulere, og kunne nok vært spisset enda mer. Tanken min var å skille mellom hvorvidt det var viktig for arbeidet at planleggingstiden skulle være ubunden tid, eller om det var viktig som et fleksibelt gode for den ansatte. Sannsynligvis er det mange som ikke har tenkt på dette skillet før, og påstandene kunne tjent på å ha blitt satt i en klarere kontekst for respondentene.

Den siste delen handlet om lønn og her var det altså et holdningsbatteri. De tre første påstandene bygde på hverandre og handlet om i hvilken grad respondentene er fornøyd med lønnen sin sammenlignet med kolleger, med andre barnehagelærere og på generelt nivå. En av tankene her var blant annet å forsøke å få fram om lønnsforskjell mellom barnehagelærere uten lederansvar og pedagogiske ledere ble opplevd som problematisk. Til slutt måtte respondentene ta stilling til om de fikk lønnsmessig uttelling for eventuell tilleggsutdanning, og om de mente barnehagelærere tjente for lite. I det siste spørsmålet valgte jeg også å snu problemstillingen slik at respondentene i større grad på nytt ble tvunget til å ta stilling til påstanden.

### *3.3.3 Visuell utforming*

For visuell utforming av spørreskjemaet valgte jeg å ta utgangspunkt i retningslinjene fra Statistisk sentralbyrå (2006). Retningslinjene trekker både fram viktige råd og tips for utforming, men også en del helt konkrete normer for fontstørrelse, margstørrelse osv. I heftet trekkes det fram tre hovedgrunner til at visuell utforming er viktig:

1. Visuell utforming påvirker hvordan svarpersonene navigerer i skjemaet
2. Visuell utforming påvirker hvordan svarpersonene leser informasjonen i skjemaet
3. Visuell utforming påvirker svarpersonenes motivasjon for å svare på skjemaet (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 9)

Det var et mål for meg at skjemaet skulle være så enkelt som mulig å fylle ut, både teknisk og visuelt. I tillegg til en tydelig organisering i temaer og mye bruk av korte, forklarende tekster til spørsmålene ble det et poeng for meg å unngå for mye hopping i skjemaet, av typen “dersom du svarte ja til spørsmål 9, gå til spørsmål 12.” Retningslinjene har flere råd om hvordan slike systemer kan løses best mulig, men jeg tror likevel det kan skape forstyrrelser hos respondentene. De eneste unntakene i skjemaet mitt var to spørsmål som ble merket med “svar bare dersom du har ekstra utdanning.”

Den endringen som ga det kanskje største visuelle utslaget, var rådet om å bruke en grå bakgrunnsfarge og hvite felt til utfylling. Dette gjorde at boksene i skjemaet pekte seg fram på en helt annen måte, og det gjorde også at felt som ikke ble utfyllt

stakk seg mer ut. Dermed tror jeg terskelen for å hoppe over spørsmål ved et uhell ble lavere. Hovedproblemet med den grå bakgrunnen var at skjemaet i svært liten grad inviterte til kommentarer utenfor boksene. For meg var det viktig at respondentene hadde gode muligheter til å kommentere der de opplevde at skjemaet ikke var tilstrekkelig, så jeg valgte å presisere dette i begynnelsen av skjemaet.

Jeg valgte å forholde meg til de tekniske normene for utforming (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 21 - 25) så langt det var mulig for meg. Dette innebar for eksempel en klar nummerering av spørsmålene, spørsmål i fet skrift og utfyllende tekst i vanlig skrift, luftige marginer osv. Retningslinjene for holdningsbatteriene (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 24) ble ekstra viktige. Her var det viktig at avstanden mellom hver av boksene var lik, slik at ikke noen alternativer kunne se ut til å være vektet foran andre. Om det for eksempel hadde vært større avstand mellom “Helt enig” og “Delvis enig” enn mellom “Delvis enig” og “Verken enig eller uenig”, kunne respondenten tenke at avstanden korresponderte med skalaen. Ved å ha lik avstand ble det ikke lenger noe tvil rundt dette.

#### *3.3.4 Prestudie*

Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 274) anbefaler at man gjennomfører en prestudie før undersøkelsen sendes ut. Jeg valgte derfor å gjøre dette i flere runder. Først på medstudenter som hadde erfaring fra barnehage, og deretter på pilotbarnehagen, barnehagen jeg selv hadde jobbet i. Prestudien foregikk i første halvdel av november. Begge deler var nyttig, og ga veldig ulik tilbakemelding. Fra medstudentene fikk jeg mest innspill rundt ting som gikk på tolkning av spørsmål, og om hva jeg egentlig var ute etter. Jeg fikk også flere innspill på at enkelte av spørsmålene var for ladet, men da i motsatt retning av hva jeg personlig mente. Jeg hadde forsøkt å etterstrebe at spørsmålene ikke skulle være ledende til svar jeg personlig ønsket, og på enkelte punkter hadde jeg kanskje gått for langt andre veien. Særlig spørsmål om ubunden tid vakte reaksjoner, hvor de opprinnelige formuleringene kunne oppfattes som om dersom man ønsket ubunden tid var det kun fordi man synes det var deilig å gå hjem tidlig.

I pilotbarnehagen ble undersøkelsen gjennomført med 6 barnehagelærere. Her fikk jeg færre innspill til selve undersøkelsen, men det kom fram noen ønsker om flere kommentarfelt. Jeg la til ett, og presiserte også tydeligere i innledningen at man

kunne notere ting utenfor feltene. En vel så viktig del av piloteringen var å se hvordan undersøkelsen ble forstått. Svarene fra pilotbarnehagen rundt de mer faktuelle spørsmålene var samkjørte. Spørsmål om barnetall og planleggingstid ble tilsynelatende forstått likt. På holdningsspørsmålene kom det fram til dels ulike svar på en del av punktene, noe jeg også hadde håpet på. Om alle svarene hadde vært like kunne det for så vidt vært et tegn på bred enighet blant barnehagelærerne, men først og fremst tror jeg det ville betydd at jeg ikke hadde funnet de rette spørsmålene.

Det var flere fordeler ved å bruke barnehagen jeg selv jobbet i som pilotbarnehage. En ting var at det gjorde det praktisk lettere å gjennomføre, men vel så viktig var at jeg lettere kunne sette svarene i en kontekst. Dermed kunne jeg analysere og verifisere svarene ut fra en større ramme, og lettere avdekke spørsmål som ble misforstått. Samtidig skulle dette også bli det største ankepunktet ved å bruke egen barnehage som pilotbarnehage. Siden spørreundersøkelsen i stor grad var formet ut fra min egen forforståelse, var den svært tilpasset denne barnehagen, noe som nok var en del av årsaken til at det kom få innvendinger fra pilotbarnehagen. Hadde jeg i stedet pilotert i en barnehage jeg ikke kjente, kunne spørreskjemaet få brynt seg på en mer fremmed kontekst. Trolig kunne dette ha gjort skjemaet mer tilpasset ulike barnehagestrukturer.

### *3.3.5 Gjennomføring av spørreundersøkelsen*

I slutten av november startet jeg utdelingen av spørreundersøkelsen til barnehagene. Jeg hadde på forhånd avtalt med barnehagene å komme enten via telefon eller e-post (se vedlegg 4). Jeg valgte å selv besøke hver enkelt barnehage og overrekke undersøkelsen. Dette for å både gjøre jobben for barnehagen så enkel som mulig, men også for å få et litt nærere forhold til barnehagene som skulle delta. Jeg hadde hørt om flere undersøkelser som hadde strevd med lav svarprosent, og Johannesen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 245) skriver at det i dag er vanlig med en svarprosent på mellom 30 og 40 prosent i utvalgsundersøkelser. Jeg satt meg et mål om en høyere svarprosent enn dette. Ved å hilse på ansatte i barnehagene som skulle delta ville de forhåpentligvis oppleve undersøkelsen som litt nærere og mer meningsfull enn mer tilfeldige undersøkelser man får tilsendt i posten.

Undersøkelsen ble kopiert opp, stiftet og utdelt sammen med samtykkeskjema (vedlegg 3), en svarkonvolutt til hver undersøkelse og en stor konvolutt styrer kunne



samle alt i. Jeg avtalte med styrerne om når jeg kunne komme å overlevere undersøkelsene, og i noen barnehager fikk jeg kombinert det med å gjennomføre det faktuelle intervjuet med styrer. I noen få av barnehagene som ikke hadde tid til noe intervju, avtalte jeg bare å komme innom i en bestemt uke, uten noe bestemt tidspunkt. Det gjorde at jeg i blant kom når styrer ikke var der, og i stedet overleverte skjemaene direkte til en barnehagelærer. Siden de var midt oppi ting med barna, skapte det fort litt hektiske situasjoner. Skulle jeg gjort dette igjen ville jeg avtalt konkrete tidspunkt med samtlige styrere.

### ***3.4. Kvalitative intervju av barnehagelærere i utvalgte barnehager***

Det siste leddet jeg ville gjøre i undersøkelsen var å gjennomføre kvalitative intervjuer med barnehagelærere i noen få av barnehagene i utvalget. De kvalitative intervjuene ville dreie seg om hvordan barnehagelærerne opplever organiseringen, med vektlegging på de tre problemområdene. Jeg ønsket særlig å vektlegge de områdene som hadde markert seg som signifikante i den kvantitative undersøkelsen, slik at jeg kunne få en utdypning og nyansering av disse.

En stor del av mine undersøkelser dreier seg om holdninger og opplevelser, og slikt sett kunne ulike former for gruppeintervjuer vært relevante å ta i bruk. Gjennom for eksempel fokusgruppeintervjuer kan meningsbryting komme til syne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162), og det kunne gitt interessante og relevante diskusjoner for min oppgave. Jeg har likevel valgt å gjennomføre individuelle intervjuer. På den måten kan jeg i større grad komme inn på den enkeltes respondents livsverden, og respondentene trenger i mindre grad å forholde seg til hva andre respondenter måtte mene.

#### ***3.4.1 Utvelgelse av respondenter***

Innenfor oppgavens omfang valgte jeg å intervjuer til sammen fire barnehagelærere i to ulike barnehager. Flesteparten av barnehagene i utvalget mitt kunne kategoriseres i to grupper: Kommunale barnehager med utvidede avdelinger og to likestilte *pedagogiske ledere*, og private barnehager med noe mindre avdelinger og likestilte *barnehagelærere*. Jeg ønsket derfor å ta utgangspunkt i én barnehage fra hver av disse gruppene.

Jeg hadde ulike tilnærminger for å velge ut en barnehage innenfor hver av de to gruppene. Innenfor de private barnehagene hadde de aller fleste bare hatt høy barnehagelærerandel ett eller to år, og styrerne beskrev at de fortsatt var i en endringsprosess. Selv om det dermed var den dominerende gruppen blant de private, valgte å jeg å i stedet kontakte en av barnehagene som hadde hatt høy barnehagelærerandel over lengre tid. Jeg var redd at det å være midt i en endringsprosess ville prege barnehagelærernes opplevelse, og at jeg i denne omgangen var mer interessert i erfaringene av å jobbe i en mindre eksperimentell setting. For de kommunale barnehagenes del valgte jeg å prioritere den bydelen som hadde flest barnehager i mitt utvalg. Jeg fikk da tre barnehager å velge blant, og prioriterte dem deretter ut fra hvilke som hadde høyest andel barnehagelærere.

Jeg kontaktet styrerne via e-post, og etterspurte å få intervjuet to barnehagelærere i en time hver. Jeg skrev også at de ikke kunne være eneste barnehagelærer på sin avdeling, og at de helst ikke skulle være helt nyansatte. Kun én av barnehagene jeg spurte takket nei, så barnehagene jeg endte med, oppfylte kriteriene for utvelgelse. Jeg utarbeidet også et nytt samtykkeskjema (vedlegg 7) som ble tilsendt barnehagene før intervjuet skulle gjennomføres. Samtykkeskjemaet fungerte dermed også som en introduksjon til hva intervjuet skulle handle om.

### *3.4.2 Utforming av intervjuguide*

Jeg ønsket å gjennomføre semistrukturerte livsverdensintervjuer. I dette ligger det at intervjuene er planlagte, men fleksible, og forholder seg til respondentenes opplevelse i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 324-325). Bakgrunnen for dette valget var at jeg da kunne sikre meg å få berørt temaer og spørsmål knyttet til prosjektet så langt, samtidig som det åpnet for kvalitative vurderinger og en fleksibilitet overfor respondentene. Spørsmålene som står i intervjuguiden (vedlegg 8), ble dermed bare brukt veiledende, og ikke nødvendigvis i rekkefølgen de stod oppført.

Jeg åpnet intervjuene med en introduksjon om prosjektet mitt hvor jeg fortalte om hensikten med intervjuet og hvilke temaer vi skulle innom. I tillegg gjentok jeg de viktigste punktene om anonymitet fra samtykkeskjemaet, og lot respondentene stille spørsmål rundt dette. Etter dette begynte jeg med enkle faktaspørsmål om avdelingen respondenten jobber på. Kvale & Brinkmann (2009, s. 141) vektlegger betydningen

av de første minuttene i et intervju. Innledningen er viktig både for å skape et trygt rom med respekt for respondenten og for å vise at man er lyttende og interessert.

De videre spørsmålene i intervjuguiden er tematisert omtrent på samme måte som i spørreundersøkelsen, med unntak av at ledermøter var utskilt som en egen bolk. Dermed ble det et tydeligere skille mellom ansvarsfordelingen på avdeling, og ansvarsfordeling på huset. Jeg forsøkte å ikke bare gjenta spørsmålene fra spørreundersøkelsen, men heller vinkle dem inn på mer åpne spørsmål hvor respondentene kunne fortelle utdypende. I tillegg forsøkte jeg å utarbeide spørsmål som gikk inn på funn fra spørreundersøkelsen. Det var et viktig poeng at spørsmålene skulle være korte og lettfattelige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144).

Jeg ønsket også å strukturere intervjuet slik at de minst sensitive områdene kom først. Samtidig er det vanskelig å på forhånd si hvilke områder som vil oppleves sensitive. Blant mine temaer er det en fare for at nesten alle temaene kan oppleves som utfordrende, siden samarbeidet med kollegaer kunne være en faktor i en rekke underspørsmål. Jeg holdt meg derfor i utgangspunktet til den samme rekkefølgen som i spørreskjemaet, med det seminstruerte intervjus fleksibilitet i baktankene.

Som en avslutning vektla jeg å gi rom for at respondentene kunne få utdype eller spørre om ting de savnet. Helt til slutt gjentok jeg noen av punktene fra innledningen og utdypet hvordan jeg ville jobbe videre med materialet.

### *3.4.3 Gjennomføring av intervjuene*

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mars 2015. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av mobiltelefon og transkribert få dager etterpå. I hver av barnehagene gjennomførte jeg begge intervjuene på samme dag. I begge barnehagene fortalte respondentene om sykdom eller andre uforutsette hendelser som gjorde at ting måtte skyves litt på. Det ble likevel ikke noe stort hinder, og intervjuene ble gjennomført som planlagt.

Jeg hadde bedt barnehagene holde av en time til hvert intervju. Det skulle vise seg at intervjuene i gjennomsnitt tok 34 minutter å gjennomføre, pluss litt tid til forberedelser som å finne rom og lignende. Selv om dette var kortere enn det jeg hadde sett for meg, opplevde jeg likevel at jeg kom igjennom områdene jeg hadde

planlagt å snakke om. Tre kvarter hadde med andre ord vært en vel så god ramme å forberede barnehagene på.

Den kanskje største utfordringen under intervjuene var det Kvale & Brinkmann (2009, s. 151) omtaler som *aktiv lytting*; å analysere det som sies og stille gode oppfølgings spørsmål der og da. Øyeblikkelige oppfølgings spørsmål kom jeg med flere ganger, men det var langt mer krevende der det kom opp interessante ting som jeg ønsket å følge opp senere i intervjuet. For å ikke miste fokus på respondenten var det ikke alltid jeg fikk skrevet disse poengene ned, og dermed var de glemt når en passende anledning for temaet bød seg. Under transkriberingen kom disse spørsmålene tilbake, og jeg så flere spørsmål jeg burde ha stilt. Det gikk forholdsvis greit å improvisere og være fleksibel innenfor intervjuguiden, men ikke så lett å improvisere langt utenfor. På den måten kunne jeg gjenkjenne det Kvale & Brinkmann (2009) påpeker flere ganger, at det å intervjuer er et håndverk som må læres gjennom erfaring.

### ***3.5 Reliabilitet, validitet og etikk***

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk flere ulike metoder, og det innebærer også flere utfordringer når det gjelder validitet, reliabilitet og etikk. Hver metode har sine svakheter, men noe av bakgrunnen for å triangulere metodene har nettopp vært å kunne kompensere for dette. Kvalitative intervjuer kan bidra til forklaringsmodeller for de kvantitative resultatene, og en kvantitativ undersøkelse kan bidra til generalisering (eller avvisning) av kvalitative funn. Jeg vil i dette kapittelet forsøke å ta for meg de viktigste utfordringene når det gjelder validitet og reliabilitet i min oppgave. Jeg vil også forsøke å belyse etiske utfordringer i arbeidet, noe som er tett knyttet til oppgavens etterrettelighet.

#### ***3.5.1 Reliabilitet***

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelige data er (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 40). For denne oppgavens del handler det om respondentene oppfatter spørsmålene på samme måte som meg, og om de har svart oppriktig. Både kvalitative og kvantitative undersøkelser innebærer flere lag med tolkning. Forskeren tolker sin egen intensjon i det den skrives ned eller uttrykkes som et spørsmål. Dette tolkes av respondenten som deretter svarer ut fra sin forståelse. Dette svaret må igjen tolkes av forskeren. En måte å kontrollere disse tolkningene er som

forsker å uttrykke hvordan man forstår respondenten, slik at respondenten kan korrigere dersom han/hun ikke kjenner seg igjen. I kvalitative intervjuer innebærer dette både en meningsavklaring og samtidig et uttrykk for at forskeren faktisk lytter til og er interessert i respondenten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146). For kvantitative undersøkelser er dette vanskeligere, men gjennom å ta i bruk en piloterende undersøkelse fikk jeg et innblikk i hvordan spørsmålene der ble oppfattet. I tillegg er den kvalitative undersøkelsen med på å utvide forståelsen rundt dette.

Respondentenes oppriktighet er både et spørsmål om etikk og reliabilitet. I de faktuelle intervjuene med styrerne var det for eksempel flere som uttrykte seg i retning av “Jeg håper du kommer fram til at [denne konkrete ordningen vi har her på huset] er å anbefale, for vi trives veldig godt med det.” Dette ble sagt om flere ulike ordninger, og er illustrerende for hvordan respondentene også kan ha en egen agenda. Det kan ha vært en fare både i spørreundersøkelsen og i intervjuene at respondentene uttrykte seg som de gjorde ut fra en egen agenda, for eksempel av lojalitet eller dislojalitet til arbeidsgiver, eller politisk overbevisning. Vektleggingen av anonymitet i undersøkelsen tror jeg har vært med på å dempe dette. I tillegg er det barnehagelærernes egen opplevelse som har blitt vektlagt gjennom hele undersøkelsen, slik at hensikten nettopp har vært å få uttrykke hva en selv mener. Oppriktige svar vil dermed også tjene ens egen agenda.

En siste utfordring rundt reliabilitet som jeg vil trekke fram, er mine egne personlige meninger om spørsmålene som blir stilt gjennom denne oppgaven. Selv om jeg har forsøkt å distansere meg fra dette i gjennomføringen, kan jeg aldri med sikkerhet si at egne holdninger ikke har hatt en påvirkning. I oppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre når det er mine egne meninger som kommer til uttrykk, slik at dette kan atskilles fra den øvrige teksten. Samtidig vil jeg argumentere for at det ikke er mulig å skrive en ren objektiv tekst som fullstendig distanserer seg fra forfatteren. Alt som er skrevet og ikke skrevet er et resultat av mine vurderinger. Selv om jeg etterstreber en nøytral og balansert framstilling hviler det også et ansvar på leseren for å tolke oppgaven ut fra den konteksten den er skrevet i.

### 3.5.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten av kunnskapsproduksjonen i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Validitet er ikke et spørsmål om enten eller, men et gradsspørsmål hvor man etterstreber høyest mulig validitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 71). Jeg vil her forsøke å se undersøkelsen min i lys av begrepene statistisk validitet, ytre validitet, indre validitet og begrepsvaliditet.

Statistisk validitet dreier seg om utvalget i en undersøkelse kan sies å være representativt for hele populasjonen. Den kvantitative spørreundersøkelsen baserer seg på et bruttoutvalg av 105 respondenter, noe som i statistisk sammenheng er et forholdsvis lavt tall (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 84). En høy svarprosent kompenserer til en viss grad for dette, men undersøkelsen kan fortsatt ikke sies å være mer enn sonderende. Det vil si at undersøkelsen først og fremst kan gi indisier for videre undersøkelser.

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene er overførbare (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 357). Alle mine undersøkelser er gjennomført i barnehager i Oslo, med rammevilkårene som følger den kommunen. Overføringsverdien er dermed størst til andre Oslo-barnehager. For andre kommuner kan finansieringen, avtaleverket og andre rammevilkår være differensierte, og overføringsverdien vil dermed bli noe mindre. Samtidig tror jeg det vil være flere likheter enn forskjeller, og det er først i forhold til barnehager i andre land overføringsverdien blir vesentlig mindre.

Indre validitet dreier seg om hvorvidt en sammenheng også kan sies å være kausal, altså at det er en årsakssammenheng (Tufte, Christoffersen & Johannesen, 2011, s. 310). I analysen av min spørreundersøkelse har jeg funnet flere svar som viser seg å ha en tilsynelatende sammenheng, men det betyr ikke dermed at den ene er avhengig av hverandre. For eksempel var det en rekke påstander som ga signifikante utslag på hvorvidt barnehagelærerne jobbet i en privat eller kommunal barnehage. Men det betyr ikke at det er eierformen som er avgjørende for hvordan svarene til de andre spørsmålene var gitt. Ved nærmere ettersyn var det mer sannsynlig at faktorer rundt organiseringen i den enkelte barnehage var det avgjørende, og der en privat og en kommunal barnehage hadde organisert noe likt, var det heller ingen signifikante forskjeller.

Begrepsvaliditet dreier seg om undersøkelsen man har gjort faktisk gir et svar på det man ønsker å finne ut (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 70). For eksempel om svarene fra spørreundersøkelsen faktisk kan gi svar på problemstillingen. Langt på vei handler dette om begrensninger for hvordan man skal tolke et svar. Om mange respondenter har svart “helt enig” til påstanden “Det er for få møteplasser for pedagogene i barnehagen” kunne en tolkning være at barnehagelærerne mener man bør ha flere ledermøter. Men da har man operasjonalisert påstanden til å gå utover det den dreier seg om, og det kan godt ha vært andre ønsker som ligger bak barnehagelærernes svar. Slik påstanden er formulert kan en møteplass være mye mer enn bare formelle møter. Dette understreker både behovet for varsomhet i tolkningene, og betydningen for oppfølgende og klargjørende spørsmål i intervjuene.

De forskningsetiske retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) legger grunnlaget for forskningsetikken innen barnehagepedagogisk forskning. Området som her vektlegges mest tyngde er hensynet til personer, og da spesielt deltagerne i undersøkelsen. Det har vært viktig å vektlegge respondentenes frivillige samtykke og konfidensialitet gjennom hele undersøkelsen. Nærmere beskrivelse av dette står i samtykkeskjemaene for spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen, henholdsvis vedlegg 5 og 8.

I mitt prosjekt har jeg behandlet personopplysninger både gjennom spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene. Prosjektet var derfor meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt til NSD 29. september 2014. Tilbakemeldingen kom 11. november og er vedlagt som vedlegg 6. I tilbakemeldingen stod det at “Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.” og dermed var det formelle klart for å gjennomføre mine undersøkelser. Siden intervjuene skulle gjennomføres på bakgrunn av resultatene fra spørreundersøkelsen hadde jeg varslet at noen dokumenter ville bli ettersendt. Samtykkeskjema og intervjuguide for de kvalitative intervjuene ble ettersendt 9. mars 2015.

En uventet utfordring knyttet til konfidensialitet som jeg møtte under intervjuene var at en av respondentene ikke ønsket å være anonym. For vedkommende var det en viktig verdi å kunne stå for sine meninger, og hensyn som i utgangspunktet var der

for respondentens skyld ble nå i stedet et hinder. Samtidig ville det å ettergi ønsket om fullt navn koblet til sitater kunne gjøre det enklere å også identifisere de øvrige respondentene, og jeg fortalte at dette var noe jeg ikke kunne gjøre. I stedet har vedkommende samtykket til å få navnet sitt et annet sted i denne oppgaven.

Redelighet og etterrettelighet er også noe som vektlegges i de etiske retningslinjene (NESH, 2006), og flere momenter rundt dette berørte jeg i det foregående kapittelet om validitet og reliabilitet. I tillegg vil jeg trekke fram punkt 29. fra retningslinjene om god henvisningsskikk. “Normene for sitatpraksis og henvisninger til kilder og litteratur varierer fagene imellom. Men alle er forpliktet til å gi mest mulig nøyaktige henvisninger til den litteratur som brukes. Det bør vanligvis refereres til bestemte sider, avsnitt og kapitler.” (NESH, 2006, s. 26). Dette står i kontrast til min opplevelse av mange akademiske tekster innenfor eget fagfelt, hvor det vanligvis kun oppgis sidetall ved direkte sitat, og ikke ved parafrasering. En av årsakene kan være at dette ikke er et krav i den hyppig brukte APA-stilen (HiOA, 2015). Jeg har i denne oppgaven forsøkt å konsekvent oppgi sidetall i referansene, så sant henvisningene ikke dreier seg om større deler av en bok eller artikkel.

## 4. Presentasjon og analyse av resultater

Jeg har tatt i bruk flere ulike metoder for å samle inn data. I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra de ulike undersøkelsene sammen med grunnleggende analyser. De ulike undersøkelsene vil drøftes i en større sammenheng i kapittel 5. Siden undersøkelsene er gjennomført på bakgrunn av hverandre vil det likevel være en kontinuitet. Jeg vil først oppsummere de faktuelle intervjuene med styrerne, deretter den kvantitative spørreundersøkelsen, og til slutt de kvalitative intervjuene.

### 4.1 Ulike organiseringsmodeller

Gjennom de faktuelle intervjuene med styrerne fikk jeg en god skisse over hvordan barnehagene er organisert. Selv om det var forskjeller mellom hver av barnehagene, kunne flesteparten kategoriseres i en av to grupper Barnehager med utvidede avdelinger og to likestilte *pedagogiske ledere*, og barnehager med noe mindre avdelinger og likestilte *barnehagelærere*.



## **Stillingstitler**

11 av 13 barnehager i mitt utvalg hadde samtlige barnehagelærere i like stillingstitler innad i barnehagene. Disse stillingstitlene var enten pedagogisk leder eller barnehagelærer. Barnehagene som brukte tittelen barnehagelærer hadde nylig endret stillingstittelen fra pedagogisk leder. I dette lå det en reduksjon i lederansvar sammenlignet med hvordan enkelte barnehager hadde praktisert tidligere, og for eksempel hadde ingen barnehagelærere lengre ansvar for medarbeidersamtaler. Ut fra stillingsinstruksene var det likevel vanskelig å finne markante forskjeller mellom barnehagelærer og pedagogisk leder. I barnehagene som brukte pedagogisk leder hadde de pedagogiske lederne aldri hatt ansvar for medarbeidersamtaler, og stillingene framstod slikt sett forholdsvis like.

De to siste barnehagene skilte seg markant fra denne inndelingen ved å ha barnehagelærerne i to ikke-likestilte stillingstyper. I disse to barnehagene hadde hver avdeling en pedagogisk leder og en underordnet barnehagelærer. Da jeg startet prosjektet mitt forventet jeg å finne en stor andel av denne modellen. Med kun to barnehager i utvalget, begge med forholdsvis lav svarprosent i spørreundersøkelsene, ble det vanskelig å følge opp dette sporet videre i analysen.

## **Ledermøter**

Mange av styrerne jeg snakket med, påpekte at det ble vanskelig om halve personalet skulle gå ifra for å delta i møter. I mitt materiale var det bare fem av barnehagene som praktiserte ledermøtene slik at alle de pedagogiske lederne deltok i møter på dagtid. Dette inkluderte de to barnehagene med ikke-likestilte barnehagelærere, slik at det i praksis bare var tre av barnehagene som opererte med halve personalet i sine ledermøter.

En alternativ modell som mange i mitt utvalg praktiserte, var å ha et lederteam bestående av bare 2 eller 3 barnehagelærere sammen med styrer. I noen av barnehagene var dette et fast team, mens i andre byttet de på hvilke av barnehagelærerne som deltok. Barnehagelærerne kom vanligvis fra ulike deler av barnehagen, slik at de representerte hver sin fløy, etasje eller aldersgruppe.

Tre barnehager skilte seg ut fra de øvrige. Den ene hadde en modell hvor barnehagelærerne på hver avdeling byttet på å delta i ledermøtene, slik at halvparten av barnehagelærerne deltok hver gang. De to andre hadde rett og slett kuttet

ledermøter i klassisk forstand, og hadde i stedet pedagogsamlinger med alle barnehagelærerne på kveldstid. Den ene hver 3. uke, den andre hver 6. uke.

### **Planleggingstid**

Organisering av planleggingstid var også løst på ulike måter. For de kommunale barnehagene var tariffavtalen klar, og samtlige barnehagelærere hadde fire timer ubunden planleggingstid (Oslo kommune, 2014a, s. 64). For de private barnehagene var det åpning for andre modeller (PBL, 2014, s. 25). Av de private barnehagene hadde fire tatt bort all ubunden tid, to hadde redusert den, og to hadde videreført fire timer for alle.

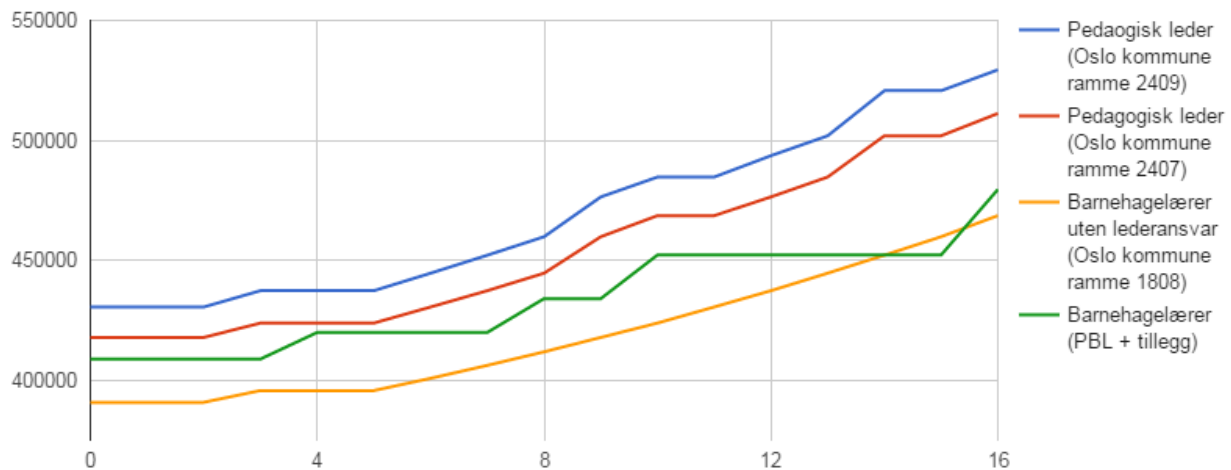
Barnehagene som hadde fjernet eller redusert ubunden tid, hadde ikke nødvendigvis redusert avsatt tid til planlegging, men redusert barnehagelærerne selvråderett over planleggingstiden. Gjennomgående for disse barnehagene var at det var avsatt noen timer i måneden hvor to eller flere barnehagelærere skulle planlegge i fellesskap, men utover dette var det store lokale variasjoner. Noen hadde månedsplaner eller årsplaner med klart definerte tidspunkt for planleggingstid, mens andre hadde et løsere timetall barnehagelærerne selv måtte tilpasse fra uke til uke. Antallet ukentlige timer kunne også variere mellom barnehagene, fra 4 timer bundet til arbeidsplassen for hver barnehagelærer, til mindre enn fire timer fordelt utover samtlige barnehagelærere på en avdeling.

### **Lønn**

Gjennom styrerintervjuene fikk jeg også oppgitt de ulike lønssystemene barnehagene hadde. De kommunale barnehagene opererer med ulike lønnsrammer, som igjen inneholder ulike lønnstrinn avhengig av ansiennitet. Jeg fikk oppgitt tre ulike lønnsrammer. De pedagogiske lederne befant seg i lønnsramme 2409 eller 2407. Barnehagelærerne uten lederansvar var i lønnsramme 1808. Hva dette betyr i faktisk lønn er gjengitt i figur 1 under. For størsteparten av de private barnehagene var systemet enklere. De fulgte PBLs tariffavtale (2014), med et eget tillegg som avhenger av ansiennitet. Den siste private barnehagen var medlem av Virke, og hadde deres lønnstabell til grunn. I tillegg hadde hver ansatt et individuelt tillegg, som ikke var direkte avhengig av ansiennitet. Denne lar seg dermed ikke plassere i grafen under, men ut fra styrers beskrivelse er det grunn til å tro at de ansatte lener seg mot det nedre sjiktet av grafene under.

Samtlige lønnstabeller nådde full ansiennitet etter 16 år. Det er lønnsvariasjoner mellom de ulike arbeidsplassene, både i grunnlønn og i utvikling. Ser vi bort fra barnehagelærerne uten lederansvar varierer begynnerlønnen mellom 408 800,- og 430 500,-. Forskjellene øker, og ved full ansiennitet er lønnen mellom 479 500,- og 529 400,-, en differanse på 49 900,-.

Figur 4- Lønnsutvikling for utvalgets barnehagelærere



Kilder: Oppgitte lønnsrammer og tillegg fra styrerintervjuer satt i sammenheng med Dokument nr. 25 (Oslo kommune, 2014a) og Hovedtariffavtalen for PBL (2014).

Å sammenligne lønn på tvers av tariffavtaler er ikke bare enkelt, ettersom denne grafen ikke rommer mulige tillegg og andre nyanser. For eksempel har Oslo kommune et såkalt nettolønssystem, som innebærer at pensjonstrekking er trukket fra før lønnsberegningen. I praksis betyr dette at privat ansatte vil ha et 2 prosents pensjonstrekk på sin lønsslipp som kommunalt ansatte ikke vil ha, altså en noe lavere utbetaling selv om oppgitt lønn er den samme. På den annen side har PBL sin tariffavtale langt klarere tillegg for videreutdanning, med 8 000 for 30 studiepoeng, 14 000 for 60 studiepoeng, og et ytterligere udefinert tillegg for ansatte med mastergrad. I Oslo kommune er dette i stedet opp til lokale forhandlinger, og mitt inntrykk fra samtalen med styrerne er at tillegg for videreutdanning heller er unntaket enn regelen.

## 4.2 Resultater fra de kvantitative undersøkelsene

Jeg vil videre i dette kapittelet først presentere fremgangsmåten jeg har tatt i bruk i den kvantitative analysen, og avklare noen statistiske begreper. I de øvrige

underkapitlene vil jeg presentere og analysere resultatene fra de ulike delene av spørreundersøkelsene. Jeg vil gjennomgå spørreundersøkelsen kronologisk og forsøke å trekke fram de vesentlige opplysningene fra hvert spørsmål. I holdningsbatteriene ba jeg respondentene rangere påstander mellom helt enig og helt uenig, og i utregningene har dette blitt oversatt til en tallverdi fra 1 til 5, hvor 1 er helt enig, og 5 er helt uenig. Jeg har gjengitt en forkortet utgave av påstandene, de fullstendige setningene kan leses i vedlegg 3. For hvert kapittel vil jeg først gjennomføre en univariat analyse hvor jeg ser på tallene hver for seg, før jeg prøver å se dem i sammenheng ved hjelp av bivariate analyser. Siden det er sammenhenger på tvers av temaene vil ikke kapitlene forholde seg slavisk til sitt område.

Spørreskjemaene ble samlet inn igjen mellom 5. desember 2014 og 3. februar 2015. 84 av 105 barnehagelærere svarte, slik at jeg endte med en svarprosent på 82 prosent. Dette var jeg svært godt fornøyd med, og jeg tror en viktig årsak til den høye svarprosenten var kombinasjonen med de faktuelle intervjuene med styrerne. På den måten fikk de et noe mer eierforhold til undersøkelsen, og flere fortalte de hadde satt av tid i ledermøter eller tilsvarende til å fylle ut skjemaene.

#### *4.2.1 Fremgangsmåte og begrepsavklaring for kvantitativ analyse*

**Univariat analyse** - Univariat analyse viser fordelingen av en enkelt egenskap (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 277). I denne oppgaven dreier det seg da om svarfordelingen innenfor et enkelt spørsmål i spørreskjemaet. Jeg har valgt å presentere univariate resultater fra samtlige spørsmål, men av plass og av hensyn til leseren har jeg ikke oppgitt samtlige tall fra analysene. Blant bakgrunnstallene har jeg forsøkt å trekke fram det jeg mener er vesentlig, men jeg presenterer for eksempel ikke tall over samtlige fødselsår som er oppgitt. Svarene til holdningsbatteriene har blitt prosentuert og presenteres i form av søylediagrammer. Det vil dermed ikke være mulig å lese ut den eksakte tallfordelingen i hver variabel, men til gjengjeld gir det en mer oversiktlig framstilling.

**Bivariat analyse** - Bivariat analyse viser sammenhengen mellom to variabler (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 277). Med 41 variabler i spørreskjemaet er det mange hundretalls muligheter for bivariate analyser, og jeg vil naturlig nok bare presentere noen få av dem. Jeg har hatt flere ulike tilnærminger for å komme fram til disse. Den første har vært å teste bestemte variabler opp mot

hverandre ut fra hvor jeg selv trodde det kunne være sammenhenger. Med denne tilnærmingen er det vel så interessant når det viste seg å ikke være signifikante sammenhenger, og jeg vil kommentere dette i kapitlene som følger. Den andre innebar en mer sonderende tilnærming hvor jeg testet samtlige bakgrunnsspørsmål og variabler fra styrerintervjuene opp mot holdningsbatteriene. Variabler i bakgrunnsopplysninger som innebar mange ulike verdier, for eksempel alder, ble gruppert i større grupper. Med denne tilnærmingen er det å forvente at man vil gjøre ugyldige funn, ettersom man gjør svært mange tester<sup>15</sup>. Jeg har derfor kun valgt å trekke fram resultater der det var svært sterke eller mange signifikante funn.

**Standardavvik** - Standardavvik er den gjennomsnittlige avstanden til gjennomsnittet. Det forteller om spredningen i besvarelsene, og jo større standardavvik jo større avstand eller variasjon er det mellom svarene (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 288). I mine undersøkelser opererer jeg først og fremst med standardavvik (SA) når jeg ser på mine holdningsbatterier. Et høyt standardavvik tyder da på at det er delte oppfatninger om påstanden, mens et lavt standardavvik tyder på mer enighet blant respondentene.

**Statistisk signifikans** - Forenklet kan man si at statistisk signifikans dreier seg om hvor sannsynlig det er at et testresultat skyldes tilfeldigheter eller kan sies å være noe som gjelder hele populasjonen. Statistisk signifikans undersøkes ved at man tester en nullhypotese, en hypotese som sier at forskjellen i testresultatet skyldes tilfeldigheter og at det dermed ikke trenger å være noen forskjell i populasjonen (Johannesen & Tufte, s. 340). Dersom nullhypotesen beregnes til å være lite sannsynlig kan man si at et testresultat er statistisk signifikant. At et testresultat er statistisk signifikant betyr ikke nødvendigvis at det er forskningsmessig signifikant, bare at resultatet kun vil skyldes tilfeldigheter i utvalget ved en viss andel av tilfellene.

**P-verdi** - P-verdien er en måleenhet for statistisk signifikans. P-verdien er et tall mellom 0 og 1, og tilsvarer en prosentvis beregning av hvor sikker nullhypotesen er (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 345). En p-verdi på 0,99 betyr at

---

<sup>15</sup>Holdningsbatteriene består av til sammen 21 variabler. Tester man en annen variabel opp mot disse 21 er sjansen for å få minst ett signifikant resultat med  $p < 0,1$ \* hele 89 prosent, dersom det i virkeligheten ikke er en sammenheng. Med  $p < 0,5$ \*\* er sannsynligheten 66 prosent. Disse utregningene tar utgangspunkt i formelen  $\text{sannsynlighet} = 1 - ((1 - p)^{21})$ .

nullhypotesen er 99 prosent sikker, mens en p-verdi på 0,01 betyr at den kun er 1 prosent sikker. Johannesen, Tufte, og Christoffersen (2010, s. 346) skriver at det er vanlig å ta utgangspunkt i et signifikansnivå hvor p er mindre enn 0,05. Med kun 86 respondenter skal det svært mye til å få en grenseverdi på 0,01, og også 0,05 stiller høye krav. Jeg har derfor også valgt å oppgi noen funn med en grenseverdi på 0,1. Dette øker sannsynligheten for at jeg forkaster sanne nullhypoteser, men øker samtidig muligheten for at jeg aksepterer gale nullhypoteser (Johannesen, Tufte & Christoffersen, s. 356). Jeg vil omtale p-verdier under 0,1 som *svake signifikante funn*, og disse er markert med \*. P-verdier under 0,05 omtales som *sterke signifikante funn* og er markert med \*\*, og p-verdier under 0,01 er omtalt som *svært sterke signifikante funn* og markert med \*\*\*.

**N** - Antall respondenter som har svart på et spørsmål er oppført som N i figurene under. I framstillingene har jeg valgt å omgjøre alle kryss på “vet ikke” til å telles som ubesvart. Det var likevel en svært høy svarprosent internt i skjemaet, og de fleste spørsmål hadde en svarprosent på 95 prosent eller mer.

#### 4.2.2 Bakgrunnsopplysninger

Utvalget mitt var forholdsvis ungt, med en gjennomsnittsalder på 33 år. Aldersspennet gikk fra 23 til 61 år. 11 menn og 75 kvinner hadde svart, noe som gir en kjønnsbalanse på 13 prosent menn. Mannsandelen er dermed noe høyere enn det nasjonale gjennomsnittet på 9 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 59). Dette var ikke så overraskende, siden en Kanvas var tungt representert i utvalget mitt, og de lenge har hatt rekruttering av menn som satsningsområde (Kanvas, 2010). Innenfor Kanvas-barnehagene i utvalget mitt var det 19 prosent menn, mens det i de øvrige barnehagene kun var 5 prosent menn.

Utvalget hadde en gjennomsnittlig barnehageerfaring på 7,8 år, og vært ansatt i nåværende barnehage i 4,6 år. Dette er betydelig mindre enn utvalget MAFAL-undersøkelsen hadde (Løvgren, 2012b, s. 3). Årsaken ligger trolig i at forholdsvis mange barnehager i utvalget mitt nylig hadde økt barnehagelærerandelen, og at det derfor var mange nyansatte der. Kun tre personer jobbet deltid, og disse jobbet 60 prosent eller mer.

Halvparten av utvalget hadde fullført barnehagelærerutdanningen i løpet av de siste fem årene, og 90 prosent var ferdigutdannet i 2000 eller senere. 43 prosent av respondentene oppga at de hadde en eller annen form for tilleggsutdanning, og denne gruppen oppga å ha i gjennomsnitt 99 ekstra studiepoeng hver.

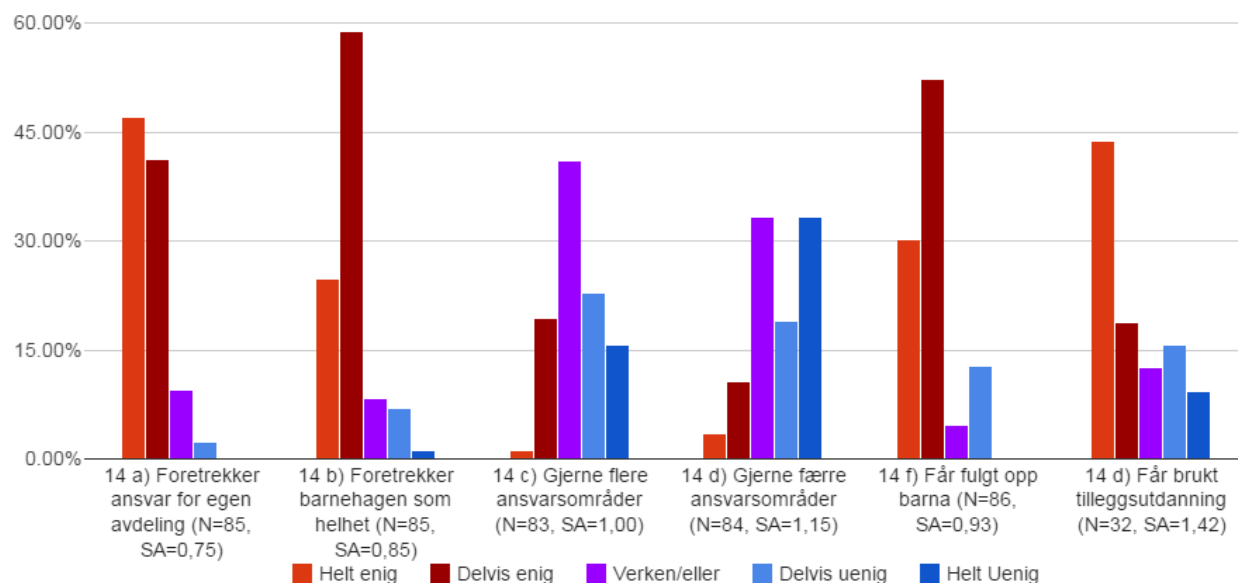
#### *4.2.3 Kvantitativ analyse: Ansvarsfordeling*

Barnehagelærerne var inndelt i tre ulike stillingskategorier - pedagogisk leder (53 prosent), barnehagelærer (43 prosent) og barnehagelærer 2 (3 prosent) (heretter kalt barnehagelærer uten lederansvar). 16 prosent hadde eneansvaret for en barnegruppe, 78 prosent delte det med en annen barnehagelærer, og 6 prosent delte det med flere andre barnehagelærere.

Spørsmålet om hvor mange barn den enkelte barnehagelærer hadde ansvar for viste seg å bli vanskeligere enn jeg hadde trodd. De ansatte i pilotbarnehagen hadde krysset av at de delte avdelingsansvaret med en annen, og skrev deretter kun halve barnegruppa fra avdelingen i feltet over hvor mange barn de hadde ansvaret for. I de fleste andre barnehager hvor det var delt ansvar på hver avdeling skrev de ansatte at de begge hadde ansvaret for hele barnegruppa. Jeg tror dette skyldes at pilotbarnehagen hadde en klar ansvarsfordeling hvor den ene barnehagelæreren for eksempel hadde ansvar for fireåringene på avdelingen, mens den andre for femåringene. De fleste andre barnehagene hadde ikke en tilsvarende klar fordeling. Der hadde de kun delt barna mellom seg når det gjaldt foreldresamtaler, mens øvrig oppfølging kunne variere.

Likevel var det mulig å trekke noen tall ut av spørsmålet om barnegrupper. 53 prosent oppga å ha store barn i sin gruppe, og 74 prosent oppga å ha små barn i sin gruppe. Det er altså minst 27 prosent av barnehagelærerne som jobbet i aldersblandede grupper, trolig mer. Den største oppgitte gruppestørrelsen var på 24 barn for de store, og 14 barn for de små.

Figur 5- Holdningsbatteri om ansvar<sup>16</sup>



Holdningsbatteriet om ansvar ble raskt en illustrasjon på at respondentene kunne tolke spørsmålene annerledes enn det som var min intensjon. Jeg hadde satt opp to påstander om man foretrakk ansvar for egen avdeling og om man foretrakk ansvar for barnehagen som helhet, og dette var tenkt på som mulige motsetninger. Likevel sa et stort flertall av respondentene seg enig eller delvis enig i begge påstandene. For påstandene om de ønsket flere eller færre ansvarsområder var det større spredning, selv om begge grafene lener seg mot den uenige siden av skalaen.

Et betydelig flertall (83 prosent) sier seg enig eller delvis enig i at de opplever at de i tilstrekkelig grad får fulgt opp barna de har hovedansvaret for. Samtidig er dette en påstand jeg kanskje hadde forventet at skulle ha en enda sterkere tilslutning, og at 13 prosent sier seg delvis uenig i den kunne vekket grunn til bekymring.

### Bivariat analyse

Gruppen som sa seg delvis uenig i at de i tilstrekkelig grad fikk fulgt opp barnegruppa viste seg å være mangefasettert og jevnt fordelt mellom barnehagene. Med unntak av en noe mer negativ opplevelse av barnehagens kontorplass var det

<sup>16</sup> Til påstanden om tilleggsutdanning var det flere som svarte uten å tidligere hadde oppgitt å ha tilleggsutdanning. Jeg valgte å se bort fra disse svarene. Det var også en del som hadde oppgitt at de hadde tilleggsutdanning men som ikke hadde svart, så i denne framstillingen er svarprosenten kun 37 prosent (eller 86 prosent av de med tilleggsutdanning).



ingen områder i mitt materiale som pekte seg ut som årsaksforklaringer for denne gruppen som helhet. Jeg gjorde derfor noen videre sammenligninger med påstanden som helhet, og det som da ga et mest signifikant utslag var med en variabel om barnehagelærerne jobbet med aldersdelte eller aldersblandede grupper.

Skillet mellom det å jobbe med aldersblandede eller aldersdelte grupper ga en rekke utslag, vist i tabell 2 under. Ut fra dette materialet kan det se ut til at det å jobbe med aldersblandede grupper oppleves noe mer krevende av barnehagelærerne. I gjennomsnitt var disse barnehagelærerne mindre negative til å få færre ansvarsområder, de opplevde i mindre grad å få fulgt opp barnegruppen de hadde ansvar for, de opplevde å i mindre grad ha tilstrekkelig planleggingstid, de var mer enige i at det var for få møteplasser for pedagogene og de var mindre enige i at de opplevde stor grad av innflytelse og medvirkning i barnehagen. Presenterte på denne måten kan funnene høres dramatiske ut, og funnene har også forholdsvis sterke signifikansverdier. Men det er igjen viktig å påpeke at statistisk signifikante forskjeller ikke nødvendigvis betyr at forskjellene er spesielt store, og samtlige funn innebærer en forskjell på under ett poeng i en skala fra én til fem. I tillegg er standardavvikene forholdsvis høye, noe som betyr at det finnes store unntak innenfor de enkelte gruppene. Forskjellene er likevel så markante at de neppe skyldes tilfeldigheter, og et funn det kunne vært interessant å forske videre på.

Jeg presenterer her den første av flere tabeller med bivariate analyser. Gjennomsnittsverdiene er svaret fra undersøkelsen. Feltet *N* oppgir antall respondenter, og *Standardavvik* sier noe om spredningen i informasjon.

Tabell 2- Bivariat analyse av aldersdelte og aldersblandede grupper

		14 d) Jeg skulle gjerne hatt ansvar for færre områder i barnehagen	14 e) Jeg opplever at jeg i tilstrekkelig grad får fulgt opp barna jeg har hovedansvaret for	20 a) Jeg har tilstrekkelig med planleggingstid til arbeidet mitt	20 i) Det er for få møteplasser for pedagogene i barnehagen	20 j) Jeg opplever stor grad av innflytelse og medvirkning over barnehagens pedagogiske innhold
Aldersdelt gruppe	Gjennomsnitt	3,90	1,87	2,75	3,00	1,69
	N	60	61	60	61	61
	Standardavvik	1,145	0,903	1,336	1,111	0,886
Aldersblandet gruppe	Gjennomsnitt	3,24	2,32	3,56	2,21	2,13
	N	25	25	25	24	24
	Standardavvik	1,128	0,945	1,261	1,382	0,992
Totalt	Gjennomsnitt	3,71	2,00	2,99	2,78	1,81
	N	85	86	85	85	85
	Standardavvik	1,173	0,933	1,358	1,238	0,932
	P-verdi	0,017**	0,041**	0,011**	0,007***	0,051*

1 = helt enig, 2 = delvis enig, 3 = verken enig eller uenig 4 = delvis uenig, 5 = helt uenig.

Utover dette var det få signifikante funn ut fra spørsmålene om ansvar. Mindre signifikante funn kunne det tyde på at eldre ansatte var noe mer enige i påstanden om at de foretrekker å ha ansvar for ting som gjelder egen avdeling/base ( $p=0,07^{*17}$ ), og at kvinnene i noen større grad var uenige i påstanden om at de gjerne skulle hatt ansvar for færre områder i barnehagen ( $p=0,069^*$ ). Å prøve andre variabler opp mot kjønn og alder ga til gjengjeld få andre signifikante funn<sup>18</sup>. Det er altså vanskelig å si at det er noen sterk støtte for at kjønn og alder har noen sterk sammenheng med barnehagelærernes opplevelse av mine utvalgte temaer.

#### 4.2.4 Kvantitativ analyse: Planleggingstid og medbestemmelse

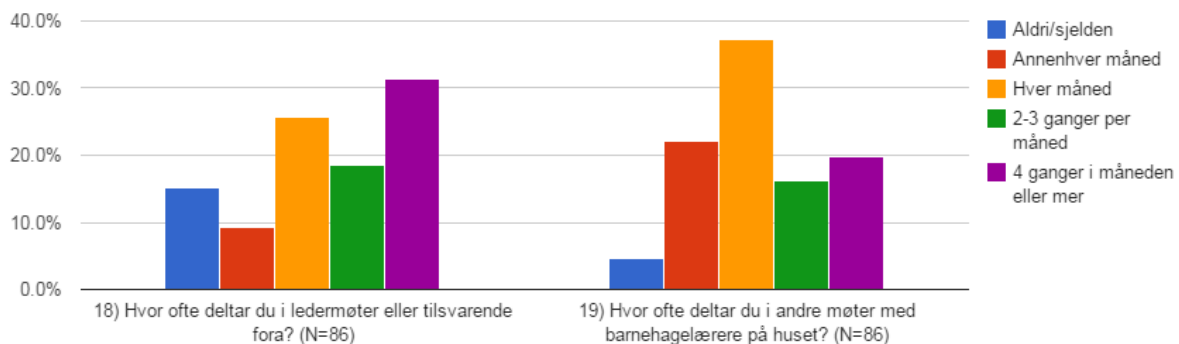
Delen om planleggingstid og medbestemmelse åpnet med spørsmål om hvor mye bunden og ubunden planleggingstid barnehagelærerne hadde i en gjennomsnittlig

<sup>17</sup> Respondentene ble inndelt i gruppene < 30 år, 30 - 39 år og > 39 år.

<sup>18</sup> Her testet jeg også opp mot holdningsbatteriene i de andre delene av spørreundersøkelsen.

uke. Min forforståelse og selvopplevde erfaring tilsa at dette skulle være en klar inndeling med de avklaringene jeg hadde oppgitt i spørsmålsteksten, men det viste seg at jeg hadde undervurdert hvor ulikt dette ble praktisert i de ulike barnehagene. Dels tror jeg det for mange var vanskelig å forstå avgrensningene i lys av konteksten de jobbet i, og i tillegg var definisjonen av spesielt bunden planleggingstid mindre hensiktsmessig. Resultatet var at jeg fikk inn en rekke svar som ikke samsvarte med den informasjonen styrerne hadde oppgitt. Til en viss grad kan det skyldes at ting blir praktisert annerledes enn det styrerne ser for seg, men først og fremst tror jeg det handler om ulike tolkninger av spørsmålet. Jeg har derfor valgt å forholde meg til timetallet styrerne oppga når det gjaldt planleggingstid i de videre undersøkelsene. For eksempel var det bare 14 respondenter som svarte at de hadde 0 timer ubunden tid, selv om det ut fra styrernes opplysninger skulle gjelde 27 respondenter. En mulig tolkning av dette kan være at mange opplever fleksibilitet til planleggingstiden også der de formelt har fjernet ubunden plantid.

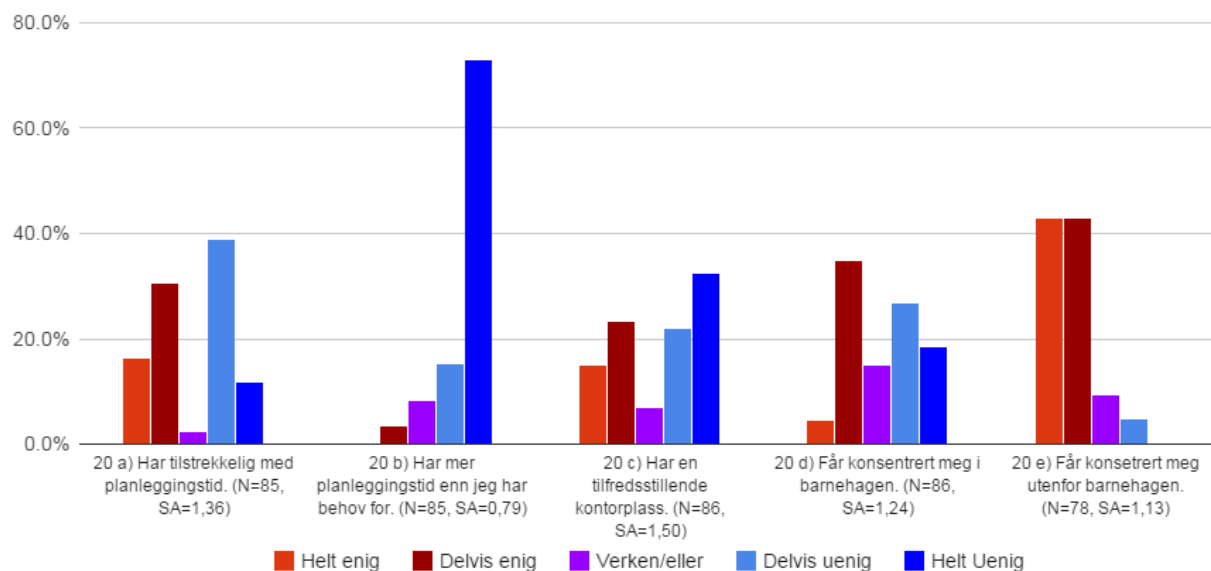
Figur 6- Deltagelse i møter



Spørsmål om møtedeltagelse samsvarte heller ikke helt med styrernes beskrivelser, men dette kan vel så gjerne speile barnehagehverdagen. Min erfaring er at det ikke er uvanlig at møter utgår eller flyttes ved sykdom eller andre uforutsette hendelser. Det tydeligste som kommer fram av figuren under er den store variasjonen i møteomfanget for barnehagelærere. Jeg har her riktignok kun spurt om møter i arbeidstiden med andre barnehagelærere, så øvrige møter sier disse tallene ingen ting om. Siden de to søylediagrammene er forholdsvis like kunne man tenke seg at respondentene har svart det samme på begge spørsmålene. Dette er bare delvis riktig. Halvparten av respondentene har svart det samme på begge spørsmål, mens blant den andre halvparten er det store variasjoner.

Holdningsbatteriet om planleggingstid og medbestemmelse var det mest omfattende i spørreundersøkelsen, med 10 ulike påstander. Selv med “vet ikke” regnet som ikke besvart var svarprosenten gjennomgående svært høy. For påstandene vedrørende ubunden planleggingstid var svarprosenten noe lavere enn ellers. Her var det flere i kommentarfeltet som påpekte at de aldri hadde jobbet slik og derfor ikke kunne svare.

Figur 7- Holdningsbatteri om planleggingstid og medbestemmelse 1/2

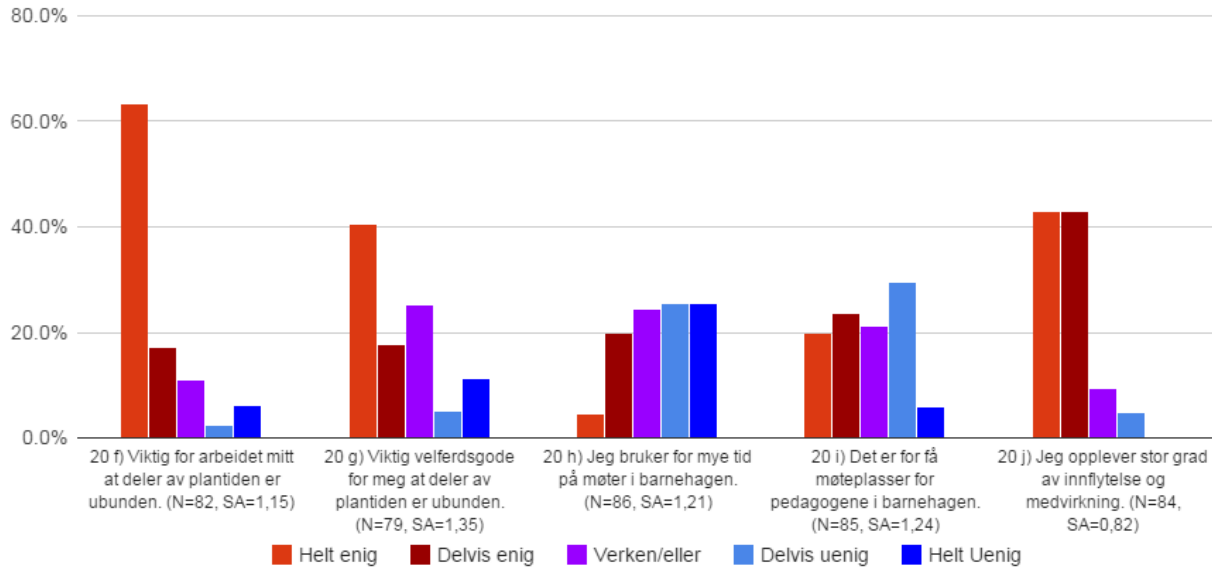


Den første halvdel av holdningsbatteriet handlet om barnehagelærerne opplevde å ha tilstrekkelig planleggingstid og hvor de fikk konsentrert seg i planleggingsarbeidet. Til spørsmålet om de har tilstrekkelig med planleggingstid er respondentene svært delt, og 47 prosent svarer de er helt eller delvis enige, mens 51 prosent svarer de er helt eller delvis uenige. På oppfølgingsspørsmålet om de opplever de har for mye planleggingstid er respondentene derimot langt mer samkjørte, og 88 prosent sier seg delvis eller helt uenig denne påstanden. Det er altså en vesentlig andel barnehagelærere som opplever å ha for lite planleggingstid, men nesten ingen som opplever å ha for mye.

Spørsmålet om tilfredsstillende kontorplass er også noe som spriker. 38 prosent er helt eller delvis enige at de har en tilfredsstillende kontorplass, mens 55 prosent er helt eller delvis uenige. Til påstanden om respondentene får konsentrert seg i barnehagen er svarfordelingen forholdsvis lik. Til den siste påstanden har derimot

respondentene en felles oppfatning om at de får konsentrert seg utenfor barnehagen, kun 5 prosent er delvis uenige i dette.

*Figur 8- Holdningsbatteri om planleggingstid og medbestemmelse 2/2*



Holdningsbatteriets andre del handler om ubunden tid, møter og opplevelse av medvirkning. Jeg forsøkte her å skille mellom ubunden tid som noe som var viktig for arbeidet og noe som var viktig av mer private årsaker (å sette pris på mer fleksibel arbeidstid). Dette var punkter mange brukte tid på å kommentere, noe som tyder på at dette opptar mange av barnehagelærerne. Det var dessuten flere som framstod som provoserte over måten dette ble formulert på, og presiserte at ubunden tid først og fremst var viktig for arbeidet. Både kommentarene og resultatene som helhet kan tyde på at barnehagelærerne først og fremst opplever ubunden planleggingstid som en gunstig del for arbeidet sin skyld, og i mindre grad av private årsaker, selv om sistnevnte også oppleves som viktig.

Når det gjelder opplevelse av møtetid og møteplasser er svarene forholdsvis jevnt fordelt, noe det i seg selv er vanskelig å tolke noe ut ifra. Jeg kommer tilbake til disse punktene i den bivariate analysen.

86 prosent av respondentene sier seg helt eller delvis enig i at de opplever stor grad av innflytelse og medvirkning over barnehagens pedagogiske innhold. Ingen sier seg helt uenig, og kun 5 prosent sier seg delvis uenig. En mulig konsekvens av høy andel

barnehagelærere kunne vært at man opplevde en mindre grad av medvirkning, siden man selv utgjør en mindre andel av pedagogteamet. Uten å ha en undersøkelse å sammenligne med er det vanskelig å konkludere sikkert rundt denne hypotesen. Likevel kan det at en svært høy andel i mitt utvalg opplever helt eller delvis en stor grad av medvirkning tyde på at barnehagelærerandel ikke teller vesentlig negativt inn på opplevelsen av medvirkning.

## Bivariat analyse

Tabell 3- Bivariat analyse av deltagelse i ledermøter

		14 b) Jeg foretrekker å fokusere på barnehagen som helhet i planleggingsarbeidet	14 e) Jeg opplever at jeg i tilstrekkelig grad får fulgt opp barna jeg har hovedansvaret for	20 h) Jeg bruker for mye tid på møter i barnehagen	20 j) Jeg opplever stor grad av innflytelse og medvirkning over barnehagens pedagogiske innhold
<b>Annenhver måned eller mindre</b>	Gjennomsnitt	2,33	1,62	4,14	2,33
	<i>N</i>	21	21	21	21
	<i>Standardavvik</i>	1,065	0,805	0,964	1,238
<b>Månedlig eller mer</b>	Gjennomsnitt	1,91	2,12	3,26	1,64
	<i>N</i>	64	65	65	64
	<i>Standardavvik</i>	0,750	0,944	1,203	0,743
<b>Totalt</b>	Gjennomsnitt	2,01	2,00	3,48	1,81
	<i>N</i>	85	86	86	85
	<i>Standardavvik</i>	0,852	0,933	1,205	0,932
	P-verdi	0,046**	0,031**	0,003***	0,003***

1 = helt enig, 2 = delvis enig, 3 = verken enig eller uenig 4 = delvis uenig, 5 = helt uenig.

Møtedeltagelse ser ut til å ha sammenheng med flere av påstandene i holdningsbatteriene, vist i tabell 3. En av de mindre overraskende sammenhengene er at de som deltar i jevnlig ledermøter i større grad foretrekker å fokusere på barnehagen som helhet i planleggingsarbeidet. Hva som påvirker hva her kan trolig variere, og spesielt i barnehagene med mindre lederteam kan man tenke seg at barnehagelærerne som interesserer seg i mer overordnet arbeid er valgt ut til å delta

i lederteam. En annen forventet sammenheng var mellom møtedeltagelse og opplevelse av å bruke for mye tid på møter. I gjennomsnitt var verken de som deltok ofte eller de som deltok sjelden i ledermøter spesielt enige i påstanden om at de brukte for mye tid på møter, men de som deltok sjelden var mer uenige i denne påstanden.

Mer overraskende er sammenhengen mellom deltagelse i ledermøter og den reduserte opplevelsen av å i tilstrekkelig grad få fulgt opp barna. De mest omfattende variantene av ledermøter i mitt utvalg er fortsatt ikke mer enn to til tre timer i uka, så jeg hadde ikke forventet at dette skulle gi et tydelig utslag. Muligens er en medvirkende årsak at deltagelse i ledermøter også innebærer øvrig ekstraarbeid som krever tid borte fra barnegruppa.

Det siste funnet er at deltagelse i ledermøter har betydning for opplevelsen av innflytelse og medvirkning i barnehagens pedagogiske innhold. De som deltar i møtene opplever i større grad at de har innflytelse. Dette er i utgangspunktet ikke overraskende, men mange av barnehagene som hadde begrenset deltagertallet i ledermøtene hadde samtidig omgjort dem til mer administrative møter, og overlatt den pedagogiske planleggingen til andre arenaer. Når det å ikke (eller sjeldent) delta likevel svekker opplevelsen av medvirkning er det verdt å merke seg.

En tilsvarende analyse med utgangspunkt i deltagelse i øvrige møter med barnehagelærere gir ingen signifikante sammenhenger. Trolig skyldes dette at den store variasjonen mellom de ulike barnehagene, slik at “andre møter med barnehagelærere på huset” innebærer ulike ting i ulike barnehager. Dermed gir det også et begrenset sammenligningsgrunnlag. Et interessant funn er at det, i motsetning til for ledermøtene, ikke er noen signifikant sammenheng mellom denne formen for møtedeltagelse og en opplevelse av å bruke for mye tid på møter. Dette kan være et tegn på at møter med andre barnehagelærere i større grad oppleves som meningsfulle sammenlignet med ledermøtene.

Tabell 4- Bivariat analyse av ubunden tid

		20 e) Jeg får konsentrert meg når jeg bruker planleggingstiden min utenfor barnehagen.	20 f) For meg er det viktig for arbeidet mitt at deler av planleggingstiden er ubunden	20 g) For meg er det en viktig velferdsgode at deler av planleggingstiden er ubunden
<b>Har ubunden tid</b>	Gjennomsnitt	1,79	1,33	2,11
	<i>N</i>	58	57	56
	<i>Standardavvik</i>	1,267	0,809	1,410
<b>Har ikke ubunden tid</b>	Gjennomsnitt	2,96	2,69	3,12
	<i>N</i>	27	26	26
	<i>Standardavvik</i>	1,891	1,490	1,479
<b>Totalt</b>	Gjennomsnitt	2,16	1,76	2,43
	<i>N</i>	85	83	82
	<i>Standardavvik</i>	1,580	1,236	1,499
	P-verdi	0,001***	0,000***	0,004***

1 = helt enig, 2 = delvis enig, 3 = verken enig eller uenig 4 = delvis uenig, 5 = helt uenig.

Organisering av ubunden tid viste tre svært signifikante sammenhenger, og disse var naturlig nok knyttet til opplevelser rundt ubunden tid. Jeg har her sammenlignet respondenter i barnehager hvor styrer oppgir at de ikke har ubunden tid med respondentene i barnehagene hvor styrer oppgir at de har ubunden tid i større eller mindre grad. Mange av variablene over har fått høye standardavvik sammenlignet med de andre bivariate analysene. Dette tyder på at det hersker svært ulike oppfatninger om temaet, selv om de overordnede undersøkelsene gir klare resultater.

Det tabell 4 først og fremst viser er at barnehagelærere i barnehager med ubunden planleggingstid opplever den ubundene planleggingstiden som viktigere enn de som ikke har den. Gruppen som ikke har ubunden tid er ikke uenig i at dette er viktig, men slik det framstår oppleves det mindre viktig. Jeg kan se flere årsaker til dette, og sannsynligvis er det en rekke faktorer som spiller inn. En årsak kan være at ansatte i barnehager uten ubunden tid har vært bevisste på dette når de søkte seg til barnehagen. Den klare sammenhengen mellom fraværet av ubunden tid og opplevelsen av å kunne konsentrere seg hjemme forsterker denne teorien. En annen



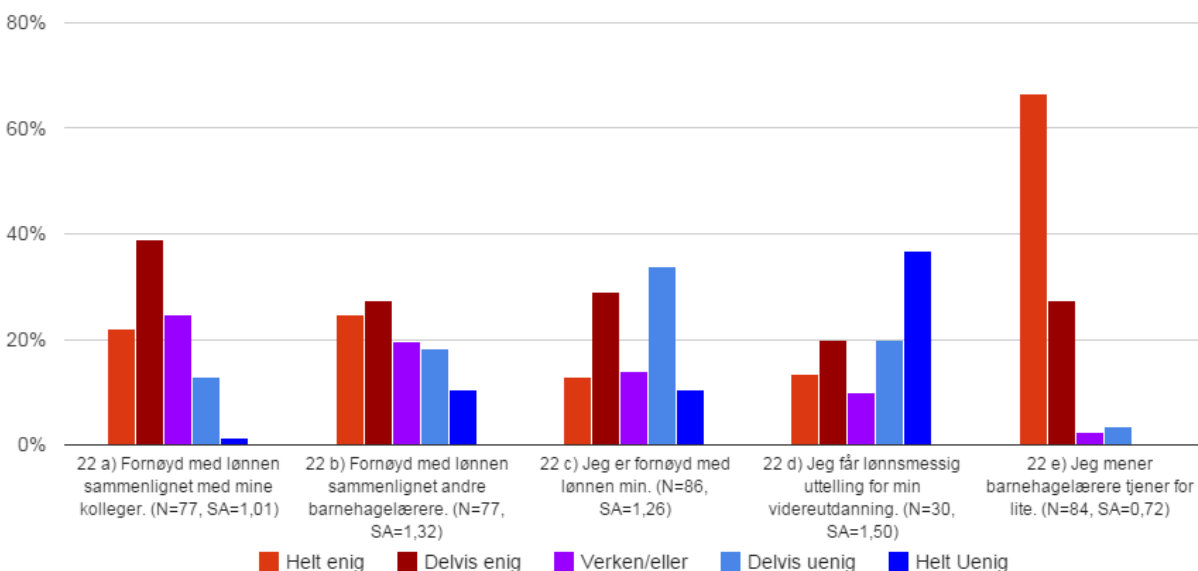
mulighet er at barnehagene som har fjernet ubunden tid har funnet løsninger som til en viss grad ivaretar barnehagelærernes behov for fleksibilitet i arbeidet.

Det er også en klar sammenheng mellom opplevelsen av kontorplass og opplevelsen av å kunne konsentrere seg i barnehagen ( $p=0,000^{***}$ ). Men ingen av disse variablene gir signifikante sammenhenger med holdninger om ubunden tid. I tallmaterialet oppgir de som sier seg helt eller delvis enig i å ha en tilfredsstillende kontorplass at de er noe mindre enige i viktigheten av ubunden tid, men forskjellen er liten og ikke signifikant.

#### 4.2.5 Kvantitativ analyse: Lønn

Delen om lønn var vesentlig kortere enn de foregående delene, og inneholdt kun ett enkelt holdningsbatteri.

Figur 9- Holdningsbatteri om lønn



Responserne til de fleste av disse påstandene var delt, og hver for seg gir de begrenset med informasjon. Det som derimot er interessant er hvordan responserne til de tre påstandene gradvis glir i en retning av å være mindre fornøyd med lønnen jo mer distanserte de blir fra den enkelte barnehagelæreren. Sammenlignet med kollegene her og nå oppgir 61 prosent å være helt eller delvis fornøyd. På et mer generelt grunnlag er 42 prosent helt eller delvis fornøyd, mens på et helt overordnet plan er 94 prosent helt eller delvis enige i at barnehagelærere tjener for lite. Dette kan

illustrere at det er store forskjeller i hvordan man opplever sin egen private situasjon, og hvordan man opplever gruppens situasjon.

### Bivariat analyse

En av de opprinnelige tankene bak denne delen var å sammenligne barnehagene som opererte med ulike barnehagelærerstillinger med barnehager hvor alle barnehagelærere var likestilte. I utvalget mitt skulle det vise seg at 11 av 13 barnehager hadde likestilt sine barnehagelærere, noe som gir et for svakt sammenligningsgrunnlag. Det er dermed ikke mulig for meg å si noe om hvordan barnehagelærere uten lederansvar opplever det å ha noe redusert lønn.

Jeg har i stedet valgt å inndele respondentene i to grupper ut fra lønnsnivå. Siden det gikk et skille i lønnsnivået mellom private og kommunale barnehager, og begge gruppene utgjorde en stor andel av respondentene, ble skillet satt her. Jeg ønsket å se om faktisk lønn ga utslag i opplevelse av lønn. Jevnt over var det få signifikante funn, men det var et resultat som pekte seg ut:

Tabell 5- Bivariat analyse av lønn

<b>22 e) Jeg mener barnehagelærere tjener for lite</b>		
<b>Pedagogisk leder kommunal</b>	Gjennomsnitt	1,75
	<i>N</i>	32
	<i>Standardavvik</i>	1,136
<b>Pedagogisk leder/ barnehagelærer privat</b>	Gjennomsnitt	1,32
	<i>N</i>	50
	<i>Standardavvik</i>	0,621
<b>Totalt</b>	Gjennomsnitt	1,49
	<i>N</i>	82
	<i>Standardavvik</i>	0,878
	<i>P-verdi</i>	0,03**

1 = helt enig, 2 = delvis enig, 3 = verken enig eller uenig 4 = delvis uenig, 5 = helt uenig.  
Barnehagelærere uten lederansvar er ikke medregnet.

Det interessante med dette resultatet er at det viser en sammenheng mellom faktisk lønn og opplevelsen av lønnsnivå, men ikke på den måten jeg hadde forventet. Som det kommer fram av Figur 9- *Holdningsbatteri om lønn* er barnehagelærerne verken veldig fornøyd eller veldig misfornøyd med egen lønn, og det er ingen signifikante forskjeller på dette avhengig av arbeidssted. Likevel er det en signifikant forskjell rundt hva barnehagelærerne mener om lønnsnivået for yrkesgruppen sin generelt, hvor private ansatte i sterkere grad mener barnehagelærere tjener for lite. Det bør samtidig presiseres at når inndelingen er gjort både etter lønnsnivå og eierforhold (som i dette tilfellet overlapper), er det vanskelig å si noe om årsaksforhold til disse tallene.

I tillegg til å være et interessant funn i seg selv åpner dette også for spørsmål rundt spørreundersøkelsen som helhet. Flesteparten av påstandene i holdningsbatteriene har tatt utgangspunkt i respondentens egen opplevelse, altså hva barnehagelæreren mener om sin egen situasjon. Dette resultatet gir grunn til å tro at dersom påstandene hadde erstattet “jeg” og “meg” med “barnehagelærere” kunne det gitt forholdsvis ulike resultater.

#### *4.2.6 Avslutning*

Jeg har her gått gjennom funnene fra de tre områdene som var relevante for problemformuleringen. De univariate analysene avdekker også flere klare tendenser blant barnehagelærernes holdninger. Jeg har i dette kapittelet presentert og kommentert disse resultatene. Jeg vil i kapittel 5 komme tilbake til resultatene og drøfte de i lys av undersøkelsens øvrige resultater og oppgavens teorigrunnlag.

### *4.3 Resultater av de kvalitative undersøkelsene*

Alle fire intervjuene ble transkribert fullt ut. Likevel vil jeg, i tråd med Kvale & Brinkmanns (2009, s. 282) anbefalinger, kun referere utvalgte sitater og ikke samtlige 43 sider som transkripsjonene består av. Jeg har valgt å endre transkripsjonens ordrette form til et mer skriftlig uttrykk. Det betyr at jeg enkelte plasser har tatt bort småord som “hm”, “ehh”, “da”, “på en måte” osv., fjernet pauser, eller endret en muntlig setningsoppbygging der jeg mener det ikke endrer meningsinnholdet. Noen steder har jeg inkludert dialogen mellom meg som intervjuer og respondenten, og linjene er da markert med en I (for intervjuer) og R (for respondent).

Som ved presentasjonen av spørreundersøkelsene vil jeg her ta for meg temaene kronologisk ut fra intervjuguiden. Siden intervjuene bare var semistrukturerte kan temaene i enkelte intervjuer ha blitt diskutert i en annen rekkefølge enn det som står her. Inndelingen var gjort litt annerledes denne gang. Jeg har derfor delt dette kapittelet inn i underdeler om ansvarsfordeling på avdeling, ledermøter, planleggingstid og lønn.

Intervjuene ble gjennomført en og en med fire respondenter, og disse jobbet i to ulike barnehager. Den ene barnehagen var kommunal og hadde barnegrupper med 12 små eller 24 store barn<sup>19</sup>. Den andre var privat med aldersblandede barnegrupper med 5 små og 10 store barn. Hver avdeling hadde tre ansatte, og det varierte om én eller to av de ansatte var barnehagelærere. Alle fire respondentene jobbet på avdelinger hvor de delte ansvaret med en annen barnehagelærer. Samtlige hadde tidligere erfaring med å jobbe som pedagogisk leder alene.

#### *4.3.1 Respondentenes opplevelse av ansvarsfordeling på avdelingen*

Hvordan respondentene hadde løst ansvarsfordelingen på avdelingene varierte. Det som var felles for alle var at de hadde fordelt barnegruppa mellom seg når det gjaldt foreldresamtaler. Denne fordelingen gjaldt først og fremst for selve foreldresamtalene, oppfølgingen av barna i hverdagen ble gjort i fellesskap.

R: Det å måtte ta alle samtaler alene er en utrolig tung jobb, så da måtte vi dele. Og naturligvis, hvis jeg er bekymret for barn som hun har ansvar for så sier jeg ifra. Men det er hun som formidler det til foreldrene.

I: Er det kun med foreldresamtaler, eller er det en generell oppfølging?

R: Nei nei, dette er kun for foreldresamtaler.

Når det gjaldt andre oppgaver hadde noen valgt en tydelig fordeling, mens andre jobbet i fellesskap om det meste. En respondent vektla at de utfylte hverandre som pedagoger, og derfor hadde fordelt ulike oppgaver mellom seg:

---

<sup>19</sup> Med små og store barn menes her barn under og over tre år. Denne inndelingen er forøvrig noe forenklet, men illustrerer forholdet mellom antallet barn og ansatte.

Vi har bestemt fra begynnelsen av at jeg har ansvar for pedagogisk dokumentasjon og dokumentasjon generelt, mens hun har ansvar for planlegging. Og sammen med alle gjennomfører vi det som vi har planlagt. Hvilket betyr at denne personen skriver ukeplaner og månedsplaner, mens jeg skriver ukerapporter og månedsrapporter. På denne måten kan vi ha mer frihet til å jobbe selvstendig, og så bruker vi vår kompetanse på en vanvittig bra måte.

Selv om respondenten var svært fornøyd med denne ordningen, kan man ut fra denne framstillingen stille spørsmål om hvordan helheten i planleggingsarbeidet blir ivarettatt. En annen respondent uttrykte at de i større grad også samarbeidet om selve planleggingsarbeidet:

Også har vi planskriving og sånn. Da prøver vi å sitte sammen. Fordi at da får begge to et eierforhold til det. (...) Så hvis du skal skrive månedsplaner eller periodeplaner, ukeplaner, evaluering. Så kan vi sitte og tenke to stykker. Da skriver vi noe sammen, og så kanskje en får hovedansvaret for å føre inn. (...) Vi har snakka om vi prøve at en skriver månedsplan og en tar evaluering, men nei, vi hadde mer lyst til at vi skriver det sammen.

Samtlige av respondentene var formelt likestilt med barnehagelæreren de delte avdelingsansvaret med. På spørsmål om det var en utfordring at ingen formelt hadde det siste ordet var svaret jevnt over avkrefteende. Samtidig varierte det hvordan de hadde valgt å løse dette. En hadde valgt å inngå et frivillig hierarki, hvor kollegaen fikk siste ordet ved en uenighet. Andre beskrev at det sjelden var et problem å komme til felles enighet bare man snakket sammen:

Vi har jo hatt diskusjoner. Det er jo klart, man er ikke enig i alt. Men vi finner ut av det tenker jeg. Men da er det nyttig med den der samarbeidstida hvor man faktisk kan diskutere det og komme fram til at om man ikke er helt enig den opprinnelige ideen så møtes man på et eller annet sted og tenker, "ok, men dette er greit." Så det har vært veldig nyttig.

Alle hadde jobbet som pedagogisk leder alene tidligere. På spørsmål om de ønsket seg en ordning hvor den ene barnehagelæreren var underlagt den andre svarte alle avkrefteende.

Nei. Kanskje i en overgang. Tror vi kanskje tenkte tidligere at det var noe fordel ved å være den ene. Fordi at da kunne jeg på en måte bestemme og legge føringer sånn som jeg syns at det var bra da, eller passa. Men det er jo en så stor fordel å ha en annen pedagog å snakke med og reflektere sammen med, så jeg ville aldri bytta det igjen.

Slik det ble uttrykket i intervjuene, oversteg fordelene ved å dele ansvaret med en annen barnehagelærer fordelene med å kunne være den ene pedagogiske lederen.

#### *4.3.2 Respondentenes opplevelse av ledermøter*

De to barnehagene hadde løst ledermøtene på ulikt vis. Den ene barnehagen hadde et ledermøte på 75 minutter hver uke på dagtid, mens den andre hadde ikke lenger tradisjonelle ledermøter, men i stedet et pedagogmøte på tre timer ca. hver tredje uke etter arbeidstid. Slik jeg oppfattet det var ikke innholdet på de to møteformene spesielt ulikt, begge barnehagene brukte møtene til overordnede faglige diskusjoner, selv om barnehagen med ukentlige møter nok hadde noen flere praktiske diskusjoner også. Dermed deltok alle respondentene i en form for ledermøte. Både det at de selv fikk delta og at hele pedagoggruppen ble samlet ble vektlagt som viktig.

Og det har vært organisert forskjellig opp gjennom åra. Sånn som vi har det nå så har vi det fra fire til sju på ettermiddagen. Fordi vi har ønsket å være alle på de møtene, så må vi ta det på en tid hvor det ikke går ut over avdelingen.

Begge modellene for ledermøter hadde praktiske utfordringer. Mange kveldsmøter betydde mer overtid og avspasering for de ansatte, noe som enten gikk utover vikarbudsjetten eller gjorde bemanningen noe lavere når avspaseringen ble tatt ut. I tillegg mente respondentene at det kunne oppleves som mye kveldsarbeid for noen, selv om de selv syns det var greit.

Jeg tror den eneste ulempen med disse felles plandagene kan jo være at det noen ganger blir mye etter arbeidstid. I en periode, for noen da, opplever jeg. Og at vi opparbeider oss litt mye avspasering, noen av oss.

Å ha ledermøter med hele personalgruppa på dagtid innebar at halve personalet forsvant i litt over en time. Dette ble beskrevet som sårbart:

Og her er det liksom, fortsatt er jeg litt usikker på om dette er forsvarlig. Jeg tenker på at det er veldig tungt for assistenter å være alene. For spesielt småbarnsavdelinger er veldig sårbare.

Dersom det var lavere bemanning enn vanlig i barnehagen beskrev respondentene at de ikke alltid deltok med samtlige pedagoger på ledermøtet. I så fall gikk bare den ene barnehagelæreren fra avdelingen, og ga et referat til den andre etterpå. Det ble beskrevet at informasjonsflyten da holdt seg greit, men at det var leit å ikke få delta i diskusjonene. Dersom dette skulle skje over flere ganger var det viktig at de byttet på. Tanken på å ikke delta i ledermøter ble ikke positivt mottatt. En hadde opplevd det tidligere i en stilling som førskolelærer 2:

Det her med å ikke være med det likte jeg ikke. Da husker jeg jeg ble frustrert fordi jeg gikk glipp av veldig mye det å få være med å bestemme. Mye informasjon som kom og masse diskusjoner som plutselig bare dukka opp.

En av respondentene hadde tidligere jobbet med en organisering hvor barnehagelærerne deltok i ledermøter annenhver gang. Som en permanent løsning var ikke det å foretrekke.

Det er vanskelig i den forstand at selv om man snakker sammen med de som har vært på et møte så er man ikke en del av de som har vært der. Så det blir ikke det samme som å være der å bare få den informasjonen eller en innføring i det. Det er en stor fordel, syns jeg, at alle pedagogene er på de møtene. Men samtidig så (...) Det blir jo tid bort fra barnehagen fordi man opparbeider seg avspasering. Selv om de stort sett legges til tider når det passer best for barnehagen. (...) Møtetid bør vi jo ha sammen, tenker jeg, som pedagoggruppe da.

Fra andre ble det argumentert med at å delta annenhver gang kunne være en gunstig løsning, særlig dersom alternativet var at en aldri fikk være med. Samtidig hadde de ikke erfaring med dette som en permanent løsning selv.

### *4.3.3 Respondentenes opplevelse av planleggingstid*

Planleggingstiden var også organisert ulikt i de to barnehagene. I den ene hadde samtlige barnehagelærere fire timer ubunden tid, i den andre var all planleggingstid bundet, med fire timer fordelt utover avdelingene. Barnehagelærere som jobbet alene hadde fire timer, mens der de var to sammen hadde de to timer hver.

Betydningen av at plantiden var ubunden eller bunden ble vektlagt ulikt av respondentene i de to barnehagene. De som hadde all tid bundet opplevde det som en ok løsning. Spesielt det å kunne legge fra seg arbeidet når man vær ferdig for dagen ble trukket fram som en fordel:

Jeg tror for meg så hadde det vært litt vanskeligere å sitte hjemme, da hadde jeg begynt med andre ting. (...) Selvfølgelig noen ganger så kan jeg jo skjønne at det kan være litt sånn fristende med den, å komme seinere eller dra tidligere på en vakt da. Men du må jo uansett gjøre det du skal på et eller annet tidspunkt da. Så for meg så er ikke det i hvert fall noen god løsning hvis du må gjøre det på kvelden. Jeg syns jo det er mye bedre nå. Nå er jo faktisk min arbeidsdag over når jeg går fra jobb.

Barnehagelærerne som hadde ubunden tid var derimot svært opptatt av betydningen av å kunne jobbe hjemme. Årsaken som aller først ble trukket fram var frustrasjon over datamaskinene i barnehagen, som opplevdes som trege og upraktiske. Men ved spørsmål om de ville stilt seg annerledes til betydningen av ubunden tid dersom dette ble ordnet opp i var svaret nei.

Jeg er ofte veldig sliten etter arbeidsdagen. Jeg gir veldig mye av meg selv. (...) Den dagen hvor de sier jeg må bruke ubunden tid i barnehagen kommer, og det blir en tøff dag for meg.

En annen vektla at plantiden ble brukt både hjemme og i barnehagen, men at det var viktig å kunne bestemme selv:

Hvis jeg skal sitte og lese eller andre ting så syns jeg det er veldig greit å være i barnehagen, fordi at da har jeg tilgang på mye faglitteratur og det jeg trenger til å dokumentere. (...) Så det varierer litt. Men jeg er veldig glad for at jeg får bestemme det sjøl. Det må jeg si. For da kan jeg variere det. Også er det veldig



godt å sitte hjemme noen ganger og bare få ro og tenke, for det kan bli veldig urolig i barnehagen.

At barnehagen kunne være en arbeidsplass det ikke alltid var lett å konsentrere seg i ble påpekt også av respondentene med bare bundet planleggingstid:

Jeg kjenner at det er så lett å bli forstyrret da. Spesielt de to timene går jo ganske raskt her. Og det er veldig fint å sitte å jobbe, men som regel sitter jeg og jobber alene. (...) Noen ganger så bruker vi jo tiden til å jobbe med faggruppen vi har ansvar for ... Men de gangene vi ikke gjør det så det kunne jeg gjerne tenkt meg å fått lov til å gå hjem. For jeg ser at, det hadde på en måte ikke gjort meg noe å sitte en time lenger. På en måte, å jobbet. For da hadde det vært litt mer sammenhengende. Mens her blir man forstyrret, det kommer noen inn som skal hente noe, så er det noe som kommer og spør om noe, så tiden blir sånn delt opp da, og litt kort. ...

På spørsmål om timetall var mitt inntrykk av at alle respondentene mente de hadde en ok balanse i sin barnehage, selv om ingen følte de hadde mer tid enn de behøvde. Alle påpekte at det ikke var uproblematisk å være borte fra avdelingen, samtidig som de mente planleggingstiden de hadde var nødvendig for å gjøre en god jobb. En av respondentene som hadde fått redusert planleggingstiden sammenlignet med sin forrige jobb, opplevde likevel mindre tidspress:

I: Ja. Opplever du at tiden allikevel strekker til? At du stort sett får gjort ...

R: Nja, både og. Mere her enn det jeg gjorde der jeg jobbet tidligere. Men så føler jeg at det ikke er behov for like mye planlegging fordi man er to barnehagelærere. (...) Når jeg har plantid, så vet jeg at det er en annen pedagog der inne på avdelingen. Det krever mindre planlegging, fordi det er en annen der som har de samme tankene om hva som skal gjøres. Så det strekker som regel til, men det er jo selvfølgelig uker hvor man tenker at, å, jeg skulle hatt en time til. For man blir ikke ferdig.

Kun en av respondentene hadde jevnlig felles planleggingstid sammen med den andre barnehagelæreren. Dette ble beskrevet i positive ordlag, og som et savn for flere av de som ikke hadde dette. Å ha planleggingstid sammen begrenses fort av rammevilkår, og spesielt på avdelinger med kun tre ansatte kan det være vanskelig

å finne løsninger. Andre møteplasser som avdelingsmøter og felles pedagogmøter ble beskrevet som å gi noe av den samme nytten, men ikke i tilstrekkelig grad. Respondenten som hadde mest felles planleggingstid beskrev betydningen slik:

I: Så da har dere ubunden arbeidstid samtidig?

R: (nikker) Det er ganske viktig når man er to. Få de til sammen. Fordi da tenker jeg begge to får et eierforhold til planene, også kan man sitte og kaste litt ideer og ... Så det funker.

En respondent som ikke hadde felles planleggingstid med den andre barnehagelæreren på avdelingen beskrev møtepunktene slik:

Det er avdelingsmøtet. Også er det jo når vi har fagdag da, eller fagkveld. Med alle pedagogene. Ellers så har vi jo ikke noe ... og personalmøte, men da er det jo alle. Så det er jo avdelingsmøtet hvor vi på en måte har et møtepunkt. Men vi har ikke noe møtepunkt hvor det kun er oss to. Så det ser jeg at jeg kanskje savner litt, da. Det er det negative med det. At man ikke får nok tid til å sette seg ned sammen. Bare oss to.

Felles møtepunkter ble vektlagt som noe viktig av flere, og avdelingsmøtene opplevdes ikke som tilstrekkelig nok.

#### *4.3.4 Respondentenes opplevelse av lønn*

I spørreundersøkelsen var respondentene omtrent delt på midten i om de var delvis enige eller delvis uenige i at de var fornøyde med sin egen lønn. Til gjengjeld mente et stort flertall at barnehagelærere tjente for lite. Dette var holdninger jeg møtte igjen i intervjuene. Til spørsmål om de var fornøyd med egen lønn var de i utgangspunktet fornøyd. Samtidig ga de fleste uttrykk for at de godt kunne tjent mer sammenlignet med andre yrker.

Jeg har jo sagt mange ganger at jeg synes vi tjener alt for dårlig. Så selv om jeg sier jeg er fornøyd med lønnen, så er jo det fordi jeg tenker i forhold til de andre barnehagene, da. Men generelt så synes jeg barnehagelærere hadde fortjent å tjene mer. Fordi det er jo, ja, fysisk og psykisk krevende jobb, da. Man skal være 100 prosent til stede hver eneste dag. Det er på en måte ikke noe sånn at

man kan sette seg ned hvis man har en dårlig dag og gjøre noe annet. Man må være til stede hele tiden. Så absolutt, jeg synes det skulle vært høy lønn.

Men også blant intervjurespondentene var det delte meninger:

Det finnes mange andre mennesker i Norge med mye mindre enn oss, så det er på tide å være fornøyd med det vi får. (...) Jeg er fornøyd med lønnen min. Dette er en bydel som betaler bra. (...) Alle de som jobber i barnehage vet at de ikke blir rike. Det er et valg. Hvis jeg ville bli rik ville jeg valgt IKT kanskje, eller prøvd å bli lege, skjønner du?

I spørreundersøkelsen kom det fram at barnehagelærere i barnehager med lavere lønn, i større grad var enig i at barnehagelærere tjente for lite. Men det var likevel ingen signifikant sammenheng mellom lønnsnivået i barnehagen og enigheten i påstanden “Jeg er fornøyd med lønnen min når jeg sammenligner meg med barnehagelærere i andre barnehager.” Svarene fra intervjuene kan bidra med en forklaring på dette. Samtlige respondenter var til en viss grad klar over lønnsnivået sitt i forhold til andre barnehager. Enten at de lå over andre bydeler, eller at de lå under mange andre. De som tjente mindre uttrykte samtidig at de til gjengjeld hadde andre goder, som man ikke nødvendigvis fikk i andre barnehager.

Jeg vet jo at vi ligger litt under kommunale faktisk, vi har i hvert fall gjort det. (...) Men samtidig så tenker jeg at vi har så mange andre ting da, så for meg så har det vært veldig viktig å bli fulgt opp og ha økonomi til å gjøre ting med barna og kjøpe inn nye leker, bøker ... Ta inn vikar hvis man har behov for det. Så akkurat det har vært viktigst for meg nå. Så jeg har ikke tenkt så veldig mye på det at jeg tjener litt mindre. For jeg vet hva ulempen er der da, når man tjener mer, men man får ikke vikar.

Slik jeg leser dette satt respondenten med en opplevelse av at andre goder var vel så viktig som økt lønn. Samtidig er godene som beskrives ikke klassiske frynsegoder som reiser, bonusordninger eller bedriftskantine, men heller at det brukes penger på tiltak rettet mot barna og gode arbeidsforhold.

#### 4.3.5 Avslutning

Respondentene hadde mange klare tanker om problemstillingene mine, og på tross av et lite utvalg ble både enighet og motsetninger belyst. Jeg opplever at de kvalitative intervjuene har bidratt til å utdype spørreundersøkelsen og å bidra med forklaringsmodeller til resultatene derfra. Om intervjuene hadde blitt gjennomført med flere respondenter ville det helt sikkert dukket opp ytterligere forklaringsmodeller, men jeg mener dette likevel gir viktige bidrag til helheten av denne undersøkelsen.

Dette kapittelet avslutter presentasjonen av resultatene fra de ulike undersøkelsene. Jeg har til nå presentert dette hovedsakelig hver for seg, og vil i neste kapittel forsøke å sette det i en større sammenheng.

## 5. Drøfting og sammendrag av funn

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å belyse resultatene fra de ulike undersøkelsene opp mot hverandre, og drøfte dette i lys av det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil først gå gjennom de tre hovedtemaene fra problemformuleringen; ansvarsfordeling, planleggingstid og lønn. Til slutt vil jeg drøfte andre momenter som har kommet fram i denne undersøkelsen og som jeg mener kan være relevante for den overordnede problemformuleringen.

Den hermeneutiske sirkel har vært et viktig redskap i utarbeidelsen av disse drøftingene. Hver del må forstås i lys av en helhet, og helheten må forstås i lys av de ulike delene. Med dette kunnskapssynet til grunn er forståelsen i en sirkulær bevegelse, og en ny forståelse åpner for å se deler og helhet ut fra en ny forforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 211). I drøftingen jeg nå presenterer vil jeg ikke skildre den hermeneutiske prosessen, men jeg trekker i stedet her fram at denne prosessen har foregått. I arbeidet med denne delen har jeg gjentatte ganger vendt tilbake til teksten og forsøkt å se den med ulike perspektiver. En utfordring med hermeneutisk tenkning er at man aldri vil lande på et endelig svar, en sirkel har ingen ende. Det vil alltid være flere deler som kan belyses, selv om man gradvis vil nærme seg en sterkere tolkning. Som jeg kommer tilbake til under kapittelet om videre forskning, ville både et større utvalg og gjentatte undersøkelser med utvalget som jeg allerede har brukt, gitt oppgaven flere nyanser og mer tyngde. De delene jeg her

tar utgangspunkt i, er likevel tilstrekkelig til å gi et innblikk i problemformuleringens mulige svar.

## *5.1 Ansvarsfordeling*

Ansvarsfordeling er et forholdsvis lite spesifikt begrep, og noe som kan favne om mange områder. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å dele det inn i fire ulike underområder. Jeg vil først se på ansvarsfordelingen internt på avdelingene. Deretter ser jeg på opplevelse og praksis rundt ledermøter, før jeg ser på den øvrige ansvarsfordelingen på tvers av avdelingene. Til slutt ser jeg på det å likestille barnehagelærerne, noe de fleste barnehagene i mitt utvalg har gjort.

### *5.1.1 På avdeling*

Ansvarsfordelingen mellom barnehagelærerne har i mitt utvalg i stor grad vært opp til de enkelte avdelingene. Foreldresamtaler er noe som fordeles jevnt mellom barnehagelærerne, noe som både kom fram av intervjuene og av en rekke kommentarer i spørreskjemaene. Samtidig gjøres det unntak, det var for eksempel en respondent som hadde tatt samtlige foreldresamtaler ett semester, siden den andre barnehagelæreren da var nyansatt. Den øvrige oppfølgingen av barna ser ut til å være mindre delt. Det var mange som både i intervju og kommentarfelt beskrev å være kontaktperson ved spesielle behov, samtidig som de vektla at det daglige samværet var med barnegruppa som helhet. Særlig til spørreskjemaets spørsmål om hvor mange barn den enkelte hadde ansvar for, var det mange som kommenterte at de ikke hadde eneansvaret for noen av barna. Jeg tolker dette som et uttrykk for en videreføring av flat struktur og et likhetsideal når det gjelder ansvar for barna, i tråd med beskrivelsene til Steinnes (2014, s. 82). Foreldresamtalene er fordelt med utgangspunkt i en praktisk problemstilling, slik at begge får en jevn arbeidsbyrde, heller enn en å fordele ansvar.

Fordelingen av øvrige ansvarsområder på avdeling varierer, både i hvordan det er inndelt og hvor formalisert inndelingen i så fall er. Uavhengig av hvor separert oppgavene er trekker flere fram betydningen av å diskutere og formalisere denne inndelingen. De som har gjort dette i samråd med styrer har beskrevet det som positivt. Samtidig vektlegges betydningen av å kunne definere dette ut fra sine kompetanseområder, og ingen har tatt til orde for fast definerte atskilte oppgaver som er felles for alle avdelinger i barnehagen. Fleksibiliteten i å kunne endre dette i

tråd med endrede forutsetninger på avdeling ser ut til å være noe flere verdsetter. Denne fleksibiliteten kan man se i sammenheng med det som jeg tidligere i oppgaven presenterte som et institusjonelt perspektiv på organisasjoner. Christensen, Læg Reid, Roness & Røvik (2009, s. 124) skriver at man ut fra dette perspektivet vektlegger mer fleksible organisasjonsformer som utnytter personalets kompetanse. Dette har fellestrekk med Aasen (2010, s. 303) sin vektlegging av at ansvarsoppgaver bør delegeres ut fra kompetanseområder hos de ansatte. En konsekvens av dette vil nødvendigvis være at man kan finne større forskjeller i ansvarsfordelingen på de ulike avdelingene.

Å organisere avdelingene ut fra personalets kompetanseområder sammenfaller med det Aasen (2010) omtaler som teamorganisering. Men der Aasen (2010, s. 297) skriver at rollefordelingen i denne organiseringen bør gjøres ut fra teamlederens vurdering, har det i mitt utvalg blitt gjort ut fra en kollektiv vurdering. Selv om Aasen skriver at oppgavefordelingen i en teamorganisering må basere seg på en åpen kommunikasjon, framstilles kollektive beslutninger som en motsetning til teamledelse, og at idealet om selvstyrte og demokratiske team kan bidra til ineffektivitet og økt grad av konflikter (Aasen, 2010, s. 300). Jeg har ikke spurt direkte om hvordan barnehagelærerne i utvalget mitt opplever effektiviteten eller konfliktnivået på avdeling, men ut fra utvalgets svar på mer generelle spørsmål framstår ikke dette som en dominerende utfordring. En mulig forklaring kan være at de har valgt å formalisere ansvarsfordelingen, og dermed ikke praktiserer et fellesansvar som preger selvstyrte team.

I den bivariante analysen viste jeg til funn som kunne indikere at barnehagelærerne som jobbet med aldersblandede grupper opplevde arbeidet som noe mer krevende enn de som jobbet med aldersdelte grupper. I den grad dette ble belyst i intervjuene var signalene motsatt. En av respondentene vektla nettopp søskengrupper som en årsak til mindre tidspress, ettersom det ble færre foreldre å forholde seg til. Problemstillingen er med andre ord sammensatt, og krever langt grundigere undersøkelser om den skal belyses tilstrekkelig.

### *5.1.2 Felles møtearenaer*

Det er stor variasjon i praktiseringen av ledermøter i de ulike barnehagene, både i hyppighet, lengde og antall deltakere. Gjennomgående ser det ut til at å delta i

ledermøter, eller i det minste felles møter med de andre barnehagelærerne, er viktig for mange. Spesielt respondentene i intervjuene var klare på dette, og de vektla både betydningen av en felles arena og en skepsis mot at ikke alle skulle delta. En mulig innvending som kan trekkes fram her er at intervjurespondentene hadde rekruttert seg selv til min undersøkelse via styrer, og flere beskrev seg som av de mer aktive på ledermøtene. Det er dermed en mulighet for at disse er mer opptatt av arenaer for diskusjon enn andre. Samtidig er et av funnene fra spørreundersøkelsen at de som sjeldent eller aldri deltar i ledermøter, i mindre grad sier seg enig i at de opplever stor grad av innflytelse og medvirkning i barnehagens pedagogiske innhold.

Mastekaasa (2008, s. 312) vektlegger autonomiens betydning for profesjonsutøveres motivasjon. Jeg vil hevde at å oppleve mindre grad av innflytelse og medvirkning er å oppleve mindre grad av autonomi, ettersom man dermed opplever at avgjørelser blir tatt av andre enn en selv. Å delta sjeldnere i felles møtearenaer hvor pedagogiske beslutninger gjøres kan dermed gå på bekostning av barnehagelærernes motivasjon. Jeg sitter med et inntrykk av at det er svært ulikt hva ledermøter og pedagogsamlinger brukes til, og behovet for deltagelse vil avhenge av dette. Møter som tar for seg mer praktiske ledelsesspørsmål, som hvem som handler inn til påskefrokost, vil trolig være lettere å overlate til en mindre gruppe enn møter som i større grad handler om pedagogisk ledelse. Flere av barnehagene i utvalget mitt hadde gjort nettopp dette skillet. Da møttes styrer og noen få barnehagelærere fast for å diskutere overordnede og mer praktiske spørsmål, mens det ble avholdt samlinger for samtlige barnehagelærere i noe sjeldnere intervaller hvor større pedagogiske spørsmål ble diskutert. Dette kan være en løsning som ivaretar barnehagelærernes behov for autonomi og medbestemmelse, samtidig som til en viss grad kan redusere frekvensbehovet for felles møtearenaer. Samtidig indikerte svarene fra min spørreundersøkelse at dette ikke alltid var tilstrekkelig.

Den praktiske organiseringen av felles møtepunkter er det vanskelig å si noe klart om. Både spørreundersøkelsen og intervjuene gir inntrykk av at det ikke er uproblematisk å forlate avdelingen med hele barnehagelærergruppa. En mulig løsning er dermed å delta annenhver gang, noe en av respondentene foreslo. Andre som hadde erfaring med dette, beskrev det som mindre optimalt. Pedagogmøter er en viktig arena for faglig diskusjon, hvor fagspråket aktivt kan brukes. Å ikke delta hver gang gjør både at man går glipp av viktige diskusjoner og opplever større utfordringer rundt informasjonsflyten. Det kan også gå på bekostning av

barnehagelærerens mulighet til å vedlikeholde både faget og fagspråket. Slik jeg ser det vil modeller hvor barnehagelærerne får færre møteplasser med andre barnehagelærere kunne gå på bekostning av barnehagelærerens profesjonsutøvelse og motivasjon. Dette temaet ender dermed opp som et spørsmål om ressurser. En respondent påpekte at en styrket bemanning i barnehagen på dagen ledermøtet ble gjennomført, i stor grad demmet opp for sårbarheten. Respondentene som hadde pedagogsamlinger på kveldstid, stilte seg positive til dette, men det er da snakk om en kostnad i form av overtid.

### *5.1.3 Øvrig ansvar på tvers*

Noen barnehager i utvalget mitt hadde startet med en inndeling i faggrupper på tvers av avdelingene. I dette inngikk at barnehagelærerne var inndelt i grupper på 3 - 5, som hadde ansvar for hvert sitt faglige område. Innholdet i faggruppene varierte fra barnehage til barnehage, og faggruppene innhold og personalets fordeling tok utgangspunkt i kompetanse og interesser i den enkelte barnehage. Dermed hadde de i større grad begynt å praktisere en teamorganisering slik det blir beskrevet av Aasen (2010). For de fleste var dette temmelig nytt, og noe jeg derfor i liten grad vektla i mine undersøkelser. På et mer generelt nivå ble det spurt i spørreundersøkelsen om respondentene foretrakk å fokusere på barnehagen som helhet i planleggingsarbeidet. Her sa mer enn 80 prosent seg helt eller delvis enig, uten at dette direkte kan sies å være en tilslutning til en modell med faggrupper på tvers. Det er likevel et tegn på at barnehagelærere er opptatt av å medvirke til ting utenfor egen avdeling, og faggrupper på tvers er en måte å tilrettelegge for dette.

Faggrupper kan både være en styrking og en utfordring for barnehagene. Et poeng som trekkes fram i Myrvolds undersøkelse, er at faggruppene kan bidra til å løse noen utfordringer rundt organisering av ledermøter. En av hennes respondenter påpeker at møter i faggruppene kan fungere som ledermøter for det fagområdet (Myrvold, 2014, s. 17). Det er mulig at dette til en viss grad kan ivareta behovet for medvirkning som ble uttrykt i min undersøkelse. På en annen side er et trekk ved teamorganisering den økte kompleksiteten (Aasen, 2010, s. 298), og ut fra det perspektivet kan en organisering med faggrupper bringe med seg utfordringer for barnehagene. En av oppgavene til faggruppene er å utarbeide planer og opplegg knyttet til sitt område som skal gjelde for hele barnehagen. Det er bare et mindretall av barnehagelærerne som skal utarbeide planene, og implementering og



informasjonsflyt kan dermed bli krevende. Spesielt for avdelinger hvor ingen av de ansatte har deltatt i den aktuelle faggruppen ser jeg for meg at ansvaret for å følge opp planer lett kan pulveriseres. Jeg tror likevel de positive sidene ved en slik organisering kan veie opp for utfordringene, og først og fremst vektlegger jeg dette fordi det er noe barnehagene må være bevisste og ta hensyn til i sitt arbeid.

#### *5.1.4 Likestilte stillinger*

Flertallet av barnehagelærerne i mine undersøkelser har vært ansatt i likestilte stillinger. I den grad jeg har fått belyst opplevelsen av dette, har den gjennomgående vært beskrevet som positiv, noe som også var tilfellet i Myrvolds (2014, s. 56) undersøkelse. Jevnt over ønsker barnehagelærerne seg verken flere eller færre ansvarsområder, noe som kan indikere at barnehagene har funnet en god balanse for hva stillingene skal innebære. At 86 prosent av respondentene sier seg helt eller delvis enig i at de opplever stor grad av innflytelse og medvirkning over barnehagens pedagogiske innhold er også med på å underbygge at en slik modell ikke går på bekostning av pedagogrollen.

Å likestille barnehagelærerne er å gjøre en stor endring i barnehagelærerrollen. Tradisjonelt har det å bli barnehagelærer nærmest vært synonymt med å bli leder, og de fleste nyutdannede barnehagelærere går rett ut i en rolle som pedagogisk leder (Ødegård, 211, s. 214). Det rimelig å anta at å være leder er en forventning mange barnehagelærere sitter med, og slikt sett kan en endring av dette oppleves dramatisk. Samtidig peker Myrvold (2014, s. 51) på at det å likestille barnehagelærerne ikke er det samme som å ta bort alt av ledelse som ligger i rollen, og selv om Kanvas formelt har tatt «leder» ut av stillingstittelen til barnehagelærerne innebærer stillingene fremdeles mange lederoppgaver.

Det er også mulig at en likestilling av barnehagelærerne i større grad kan gjøre rollen i tråd med de verdier og kulturer som råder i mange barnehager. Steinnes (2014, s. 82) peker på at barnehagene preges av en likhetskultur, og problematiserer hva dette kan gjøre med barnehagelærernes profesjonalisering. Arbeidsdelingen på en avdeling gjøres i liten grad ut fra kompetanse og rolle, men er i stedet fordelt likt eller fordelt ut fra et vaktsystem. Steinnes (2014, s. 83 – 84) drøfter hvordan en klarere arbeidsdeling ut fra kompetansenivå kan styrke barnehagelærernes profesjonalisering, men at dette kan ødelegge tillitsrelasjonen til assistentene og

dermed svekke barnehagelærerprofesjonen sin legitimitet. Slik jeg ser det kan en økt andel barnehagelærere i likestilte stillinger bidra til å bygge opp under likhetskulturen som finnes i barnehagene og samtidig styrke barnehagelærerne som profesjon. Eik (2014, s. 66) viser hvordan barnehagelærerne utøver de hverdagslige aktivitetene på avdeling annerledes enn assistentene, og en økt andel barnehagelærere vil utvide denne praksisen. Eik (2014, s. 67) peker også på hvordan barnehagelærernes kommentatorkompetanse stagnerer, og at hverdagsspråket overtar. Ved at flere barnehagelærere jobber sammen på avdeling kan barnehagelærernes fagspråk lettere leve i hverdagen, og trolig også være med å løfte assistentene i en likestilt praksis.

En fordel jeg så for meg ved å ikke ha likestilte barnehagelærerstillinger var muligheten for å gi nyutdannede barnehagelærere en myk start med mindre ansvar. For eksempel peker Ødegård (2011, s. 215) i sin doktorgradsavhandling på at det er utfordrende å gå rett ut i en lederstilling om nyutdannet. Ved å komme ut i jobb som barnehagelærer 2 under en pedagogisk leder kunne denne overgangen bli mindre krevende. Ut fra mine undersøkelser ser dette ut til å være ivaretatt selv ved likestilte stillingstitler, og ingen av intervjurespondentene ønsket seg en ordning med en hierarkisk stillingsfordeling. Ved at barnehagelærerne har stor grad av medvirkning i ansvarsfordelingen tilpasses ansvarsoppgavene ut fra individuelle forutsetninger. Dette ble særlig illustrert av respondenten som beskrev å ha påtatt seg samtlige foreldresamtaler et semester av hensyn til den nyansatte kollegaen. Ved en slik ordning er det samtidig en fare for at det kan bli ekstra belastninger dersom den ene barnehagelæreren må påta seg langt flere oppgaver. Det blir dermed viktig å se barnehagelærernes arbeidsoppgaver ut fra et helhetsperspektiv i barnehagen.

## *5.2 Planleggingstid*

Rammene for planleggingstid styres av tariffavtaler, og disse varierer mellom ulike kommuner og private eiere. Omtrent halvparten av respondentene hadde fire timer ubunden tid hver, mens de øvrige jobbet i barnehager hvor timetallet var blitt redusert. Det var også flere som hadde planleggingstiden bundet til arbeidsplassen. Jeg vil i de påfølgende kapitlene gå nærmere inn på mengde tid til planlegging, og om denne tiden er bunden eller ubunden.

### 5.2.1 Mengde tid

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53) stiller krav til at barnehagen skal drive planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet. Omfanget kan velges ut fra lokale forutsetninger og behov, men ut fra rammeplanens krav til innhold i barnehagen er det vanskelig å se at lokale forutsetninger i stor grad kan redusere behovet for planlegging. Barnehagen skal se omsorg og danning, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng, konkretisert gjennom en rekke mål innen sju ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Samtidig sier rammeplanen lite om hvor barnehagens planlegging, dokumentasjon og vurdering skal foregå, og tid til individuell planlegging er noe som har vært tariffbestemt og ikke lovbestemt (se kapittel 1.6).

Funnene i undersøkelsen peker i ulike retninger for hva som er en egnet mengde tid til planlegging. Enkelte av barnehagelærerne har påpekt at en økning i barnehagelærerandelen reduserer den enkeltes behov for planleggingstid. Samtidig er det et klart trekk i spørreundersøkelsen at barnehagelærerne mener de heller har for lite enn for mye tid til planlegging. Siden det ikke var noen signifikante forskjeller rundt disse spørsmålene i barnehagene hvor plantiden har blitt redusert til under fire timer, kan det tyde på at disse barnehagene har klart å finne løsninger som kompenserer for den reduserte tiden. En av intervjurespondentene trakk fram lengre pedagogmøter som en viktig arena for planlegging.

Det er mulig å se for seg at pedagogmøter, planleggingsdager o.l. kan kompensere for redusert individuell tid til planlegging. Men om plantiden i stedet blir redusert til fordel for mer tid på avdeling gir det totalt sett mindre tid til å oppfylle rammeplanens krav om planlegging, dokumentasjon og vurdering. Fra et profesjonsperspektiv er dette også noe som kan true barnehagelærernes faglighet. Eik (2013, s. 67) viser hvordan barnehagelærere legger bort fagspråket til fordel for hverdagspråket. Selv om økt andel barnehagelærere kan motvirke denne trenden, er jeg er redd en reduksjon i tid til planlegging, dokumentasjon og vurdering kan bidra til å forsterke den.

Som med ledermøter er mengde planleggingstid også et ressursproblem. Hvor sårbart det er at en eller to barnehagelærere forlater avdelingen en periode avhenger av barnetall og den øvrige bemanningen. Intervjurespondentene fra barnehagen med

fire voksne på hver avdeling opplevde det mindre sårbart at hver barnehagelærer hadde fire timer planleggingstid. Her ble også betydningen av felles planleggingstid vektlagt. Det er rimelig å anta at dette er lettere å gjennomføre på avdelinger der barnehagelærerne utgjør halvparten og ikke to tredjedeler av personalet. Tilsvarende kan en forsterket grunnbemanning kompensere for økt totalt timetall til planleggingstid ved høy andel barnehagelærere.

### *5.2.2 Ubunden/bunden planleggingstid*

At deler av planleggingstiden skal være ubunden, framstår som et viktig område for et stort flertall av respondentene. En spesiell egenskap ved barnehagelærernes planleggingstid er at det som regel kun er snakk om noen få timer i uka<sup>20</sup>. Planleggingstid er unntaket i arbeidshverdagen, ikke hovedbeskjeftigelsen. Dette kan være en årsak til at så mange av respondentene vektla behovet for å kunne jobbe uforstyrret og sammenhengende i denne tiden. De fleste andre kontoransatte vil nok også fortelle om distraksjoner og forstyrrelser, men forstyrrelsen utgjør da en mindre andel av arbeidstiden. Om en barnehagelærer blir avbrutt i et kvarter i sin planleggingstid en dag kan det utgjøre en fjerdedel av tiden som var til disposisjon den dagen. Å kunne jobbe uforstyrret i planleggingstiden blir dermed ekstra betydningsfullt for en barnehagelærer.

Selv om ugunstige kontorplasser blir trukket fram som en av årsakene til at ubunden tid er ønskelig, framstår ikke dette som den viktigste grunnen. Den svake sammenhengen i spørreundersøkelsen mellom meninger om ubunden tid og opplevelse av kontorplass tilsier at dette ikke er avgjørende. Ut fra dette funnet vil en oppbinding av planleggingstiden i mindre grad la seg kompensere av bedre kontorplasser.

Tariffavtalen til PBL (2014) åpner for endringer i den ubundne tiden dersom personalet er enige om dette. Fire av barnehagene i mitt utvalg hadde avtalt å binde all planleggingstid til arbeidsplassen. Hovedbegrunnelsen som ble gitt for dette var å gi sikre mer samarbeid mellom barnehagelærerne. Ved å ha bundet planleggingstid på felles tidspunkt ga det gode rammer for samarbeid mellom barnehagelærerne. I tillegg ble det argumentert med å gjøre det lettere å ivareta barnegruppas behov.

---

<sup>20</sup> Jeg skriver "som regel" fordi jeg har blitt fortalt om enkelte praksiser hvor barnehagelærerne samler opp tiden og har en sammenhengende dag avsatt til planlegging en eller to ganger i måneden.

Flere styrere sa at det forekom at barnehagelærerne måtte avlyse sin planleggingstid ved høyt sykefravær blant personalet på avdelingen. Det ble da forsøkt å finne andre tider i uka de kunne ta igjen arbeidet. Av intervjurespondentene ble det også trukket fram andre fordeler ved å ha tiden bundet. Særlig opplevdes det positivt å vite at arbeidsdagen var ferdig når man gikk fra jobb.

Behovet for samarbeidstid mellom barnehagelærerne ble trukket fram av flere. Jeg vil likevel stille spørsmål ved behovet for å binde all planleggingstiden for å sikre dette. Spørsmålet om bunden eller ubunden arbeidstid dreier seg i stor grad om tillit. Ubunden planleggingstid forutsetter arbeidsgiverens tillit til at barnehagelærerne bruker tiden hensiktsmessig. Arbeidsgiveren overlater disponeringen av disse timene til den ansatte, uten forholdsregler. For å likevel sikre at barnehagelærerne bruker tiden til det de skal, og benytter tiden sammen der det er hensiktsmessig, vil jeg vise tilbake til begrepet institusjonalisert mistillit (Grimen, 2008, s. 207). Et perspektiv innen institusjonalisert mistillit er selvbinding, som innebærer at profesjonen selv binder seg til å gjøre oppgavene en skal. Ved å snakke om forventninger til hverandre og betydningen av innholdet i plantiden, legges et press på den enkelte til å oppfylle nettopp dette. Felles forventninger og en vektlegging av profesjonsetikk kan være en nøkkel.

Når man har stor frihet til å løse de oppgaver man forvalter, slik man selv mener er best, kan slike prosedyrer tøyse friheten slik at den ikke utarter. Stor frihet til å løse oppgaver som man vil, kan lett føre til at egeninteressen kommer i sentrum (Grimen, 2008. s. 208).

Greve, Jansen & Solheim (2014, s. 76) skriver at “ubunden arbeidstid kan ses på som en sentral profesjonsbetingelse, en betingelse for at profesjonsutøveren har tid og rom til å holde seg faglig à jour.” Det er her sammenlignet med tidligere praksis hvor barnehagelærerne ikke var sikret noen form for planleggingstid. Binding og reduksjon i planleggingstiden kan oppleves som nødvendig i enkelte barnehager, men slik jeg ser det er det viktig at dette skjer frivillig og at retten til planleggingstid ivaretas. En innskrenking av disse rettighetene kan både svekke tilliten mellom barnehagelærer og arbeidsgiver, og få negative konsekvenser for profesjonen dersom andre rammevilkår endres.

Det er en stor forskjell på om bindingen av planleggingstid skjer som en felles bestemmelse blant barnehagelærerne, eller som et pålegg ovenfra. Et tydelig funn i mine undersøkelser er at det er ulike oppfatninger blant barnehagelærerne rundt det å binde planleggingstiden. En avtale som åpner for binding der personalet selv ønsker det, kan slik sett sees på som hensiktsmessig. Bunden planleggingstid forutsetter barnehagelærernes tillit til at arbeidsgiverne gir dem det nødvendige rommet for å utøve yrket. Med en frivillig løsning kan det dermed være mulig å gjennomføre dette der denne tilliten er til stede. Det er vanskelig å se at en slik demokratisk avgjørelse skal gå på bekostning av profesjonen. Samtidig kan en slik ordning innebære utfordringer der det er store uenigheter blant personalet. "Mistillit er lett å skape, men vanskelig å bli kvitt. Tillit er enkelt å rive ned, men vanskelig å bygge opp." (Grimen, 2009, s. 91). En slik endringsprosess må med andre ord gjennomføres med varsomhet.

### ***5.3 Lønn og finansiering***

Utgangspunktet for å ha lønn som en av de tre underområdene jeg ville se på var at jeg forventet at mange barnehagelærere ville være i ulike stillinger, for eksempel delt mellom pedagogisk leder og barnehagelærer 2. Med en slik deling ville barnehagelærerne hatt ulik lønn, og jeg ønsket å se hvordan barnehagelærerne opplevde dette og hvilke konsekvenser det kunne ha for arbeidet. Da det viste seg at svært få av barnehagene opererte med ulike stillinger, ble utvalget mitt for lite til å kunne drøfte dette spørsmålet videre. Jeg har likevel tatt temaet med fordi det ble belyst i undersøkelsene, og flere resultater derfra er interessante selv om de blir litt på siden av den overordnede problemformuleringen. I tillegg har jeg valgt å kort belyse noen aspekter knyttet til finansiering. Dette temaet vies likevel langt mindre plass enn de to foregående.

I den kvantitative undersøkelsen kom det fram at barnehagelærerne var mindre fornøyd med lønnen jo mer distanserte spørsmålene ble fra den enkelte barnehagelæreren. Mens omtrent halvparten var fornøyd med sin egen lønn, mente 94 prosent at barnehagelærere tjente for lite. Mastekaasa (2008, s. 314) skriver om hvordan enkelte profesjoner, spesielt de innen pleie, undervisning og sosialt arbeid, kan ha et mer altruistisk verdisyn, og jeg tolker dette resultatet som et uttrykk for et slikt syn. I undersøkelsen ble det også satt ord på at det å tjene mindre ikke opplevdes like negativt når barnehagen brukte mer penger på blant annet vikarer og leker til

barna. Det er vanskelig å si hvor utbredt denne holdningen er, men jeg vil si intervjuet i lys av spørreundersøkelsen gir grunn til å tro at dette er noe flere tenker. Det er i så fall interessant fra et profesjonsperspektiv at de ansatte til en viss grad setter brukergruppens behov foran sine egne behov. Vikarer og kvalitet på lekemateriell har innflytelse også på de ansattes arbeidsforhold, men det er nok ikke dette som trekkes fram når andre bransjer snakker om frynsegoder.

Et oppfølgingsspørsmål jeg stilte i forbindelse med problemformuleringen var om barnehagene i utvalget lønnet barnehagelærerne lavere for å finansiere den økte barnehagelærerandelen. Slik ser det ikke ut til å være. Den største representerte bydelen i utvalget mitt har både mange barnehager med høy andel barnehagelærere og er samtidig en av de bydelene som har de høyeste lønningene. Den største private aktøren i utvalget mitt lønner noe lavere enn de kommunale barnehagene, men ser på dette området ikke ut til å skille seg spesielt ut fra andre private kjeder med lavere barnehagelærerandel.

I kapittel 1.2.2 viste jeg til beregninger gjort på et overordnet nivå for hva økt barnehagelærerandel vil koste. Kanvas har gjennomført et tilsvarende regnestykke på lokalt nivå, som viser at 50 prosent barnehagelærerandel koster barnehagene omtrent 300,- per barn i måneden (Ryste, 2014). Omregnet til et år blir dette ca. 3 600,-. De nasjonale tilskuddssatsene per barn i privat barnehage i 2014 var 200 400,- for barn under tre år og 102 400,- for barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg kommer foreldrebetaling, selv om det utgjør en langt mindre sum per barn. Uten å gå lengre inn i barnehagens budsjetter skal jeg være forsiktig med påstander om hvordan en økning i barnehagelærerandelen vil virke inn på barnehagens økonomi. Slik tallene her er presentert opp mot hverandre, kan kostnaden av økt barnehagelærerandel virke lav. Samtidig har barnehager flest trange budsjetter. Når respondentene uttrykker at det ikke er rom i budsjetter for innkjøp av lekemateriell eller vikarer, er det sannsynlig at også økt barnehagelærerandel vil by på budsjettmessige utfordringer hos mange.

Det er også andre momenter fra min undersøkelse som avhenger av barnehagens økonomi. Ut fra mine undersøkelser er det viktig med felles møtearenaer for barnehagelærerne, men dette er samtidig vanskelig å få til optimalt uten ekstra ressurser. Det samme gjelder planleggingstid. Barnehagelærerne mener de heller har for lite enn for mye tid til planlegging, men det er vanskelig å tilrettelegge for at alle

barnehagelærere skal ha fire timer hver, eller plantid sammen, uten ekstra ressurser. Om morgendagens barnehage skal ha fullt utbytte av økt andel barnehagelærere innebærer det dermed noen ekstra kostnader utover de økte lønnsutgiftene.

## *5.4 Øvrige momenter fra undersøkelsene*

Problemformuleringen min var fulgt opp av tre underspørsmål som jeg har forsøkt å belyse gjennom dette kapittelet. Men i løpet av arbeidet med denne oppgaven har det også dukket opp noen andre momenter som jeg mener er relevante ut fra den overordnede problemformuleringen, men som ikke kunne knyttes direkte til noen av de tre underspørsmålene. Jeg vil derfor avslutte dette drøftingskapittelet med å ta for meg to av disse områdene. Det ene er betydningen av styrers tilstedeværelse, og det andre er de ulike årsakene som ligger til grunn for barnehagenes økning i barnehagelærerandelen.

### *5.4.1 Styrers tilstedeværelse*

Alle barnehagene i mitt utvalg hadde en styrer som var ansatt i barnehagen, ingen av barnehagene hadde en fagleder/enhetsledermodell jf. Larsen & Slåtten (2014b, s. 64). Formelt sett hadde styrer personalansvaret, noe som betyr at oppgaver som for eksempel medarbeidersamtaler ikke lå til barnehagelærerne. I Kanvas-barnehagene var dette en endring som var gjennomført samtidig med at barnehagelærerne var blitt formelt likestilte. I de øvrige barnehagene virket det som det lenge hadde vært slik. Barnehagene i utvalget var dermed nå organisert likt på dette området. Myrvold skriver i sin undersøkelse av Kanvas-barnehagene at selv om daglig leder nå har det formelle lederansvaret, “kan det se ut som om barnehagelæreren fortsatt har delegert personalansvar med noen funksjoner” (Myrvold, 2014, s. 51), som for eksempel det å skrive vaktlister. Så selv om mye av personalansvaret er flyttet er fortsatt noe igjen hos barnehagelærerne. Dette så også ut til å gjelde de øvrige barnehagene.

Myrvold (2014) viser til Larsen & Slåtten (2014a) som også har undersøkt barnehager med endret organisasjonsstruktur, men hvor barnehagelærerne beskrev at endringen innebar økt mengde administrative oppgaver og personalansvar. Myrvold (2014, s. 51) mener dette står i kontrast til hennes egne funn, men slik jeg leser undersøkelsene vil jeg heller si at de underbygger hverandre. Larsen & Slåtten (2014a, s. 17) viser at økt personalansvar og redusert styrerressurs stjeler tid fra barna, mens Myrvold viser at mindre personalansvar og en nærere styrer gir økt tid



til barna. Begge undersøkelsene ser på barnehager som har endret ledelsesstruktur gjennom ny organisasjonsmodell, men barnehagene har gjort endringer som står i motsetning til hverandre. At undersøkelsene da har motsatte resultater styrker bare betydningen av disse endringene.

Min undersøkelse er videre med på å underbygge dette funnet. I intervjuene ble både nærværende styrer og det at styrer hadde personalansvaret trukket fram som viktig og positivt. Det ble blant annet påpekt at styrers tilstedeværelse gir større rom for å konsentrere arbeidet på barna og avdelingen. Det er mulig å argumentere for at økt andel barnehagelærere letter arbeidet med personalledelse, siden andelen ufaglærte synker. En tilstedeværende styrer med overordnet personalansvar ser likevel ut til å være av stor betydning.

#### *5.4.2 Ulike årsaker til høy barnehagelærerandel*

Et område jeg i utgangspunktet ikke planla å belyse, men som viste seg å være interessant, var bakgrunnen for hvorfor barnehagene i utvalget mitt hadde høy andel barnehagelærere. Kanvas har nylig hatt en satsning for å øke barnehagelærerandelen, og markert seg i feltet for dette (Solli, 2013). Flertallet av disse barnehagene i utvalget mitt hadde dermed bare hatt høy andel barnehagelærere i en kortere tid. De kommunale barnehagene hadde derimot gjennomført økningen i barnehagelærerandel for mellom tre og tolv år siden, noe jeg ikke visste om før jeg begynte arbeidet med denne oppgaven, og som jeg heller ikke har funnet noen oppslag om. Forklaringen tror jeg ligger den bakenforliggende begrunnelsen for å øke barnehagelærerandelen.

For Kanvas sin del har det uttalte målet med å øke andelen barnehagelærere vært å heve kvaliteten i barnehagene, og det har blitt gjort uten å øke barnetallet. Det gjøres på tross av og ikke på grunn av økonomiske hensyn (Ryste, 2014). Man kan tenke seg at et ikke-uttalt mål samtidig har vært å hevde seg i konkurransen med andre barnehageaktører om å få tilstrekkelig med søkere, men det er likevel kvalitetsperspektivet som først og fremst blir vektlagt. I de kommunale barnehagene har målet derimot vært å sikre nok barnehageplasser i bydelen, og dette har man gjort ved å øke antallet barn på hver avdeling. Økt barnehagelærerandel har vært en konsekvens av dette, siden det ikke ville vært mulig ut fra lovverket å øke avdelingstørrelsen uten å samtidig øke barnehagelærerandelen.

Dette utgjør to vidt forskjellige årsaker til å heve barnehagelærerandelen. Fra et organisasjonsteoretisk utgangspunkt passer begge disse forklaringene inn i et instrumentalistisk perspektiv. I en instrumentell tilnærming til organisasjoner setter overordnede ledere mål, og gjennomfører tiltak for å oppnå målene (Christensen, Lægreid, Roness & Røvik, 2004, s. 35). Men målene skilles i at det ene har et operasjonelt utgangspunkt (flere barnehageplasser), mens det andre har et visjonært utgangspunkt (heve kvalitet). Målene står også i motsetning til hverandre med hensyn til personalets interesser. Økt barnetall innebærer mindre areal per barn, noe som kan spille negativt inn på de ansattes arbeidshverdag. En styrer i mitt utvalg fortalte at selv om det var en stor styrke å få inn flere barnehagelærere, var det samtidig en stor utfordring å få inn så mange flere barn og voksne på det samme arealet. Et mål om økt kvalitet er i stedet et mål som tar utgangspunkt i de ansattes interesser. Fra et institusjonelt perspektiv er det rimelig å anta at dette spiller inn på organisasjonskulturen, og Christensen, Lægreid, Roness & Røvik (2004, s. 60) påpeker at organisasjonskultur har stor betydning i reformprosesser. Jeg har i denne undersøkelsen bevisst unngått å se på hvordan endringen til økt barnehagelærerandel i seg selv oppleves. Men skulle jeg gått videre inn i dette ville kulturperspektivet og de bakenforliggende årsakene til økt barnehagelærerandel vært svært viktig.

## 6. Konklusjon og videre forskning

Jeg har i denne oppgaven belyst noen mulige tilnærminger til organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere. Forhåpentligvis kan dette bidra til noe mer innsikt for barnehager som i framtiden øker sin barnehagelærerandel. Det er samtidig en rekke områder jeg ikke har fått berørt i denne oppgaven som også vil være relevant for morgendagens barnehager. Funnene herfra må først og fremst sees på som sonderende, som en utforskning av et område vi ikke vet så mye om, men som kan gi inspirasjon, og et grunnlag for videre utforskning. Jeg vil likevel forsøke meg på en grovkornet oppsummering av funnene fra denne undersøkelsen. Videre vil jeg diskutere noen mulige tilnærminger til videre forskning før jeg avslutter med noen refleksjoner om morgendagens barnehage.

## **6.1 Et siste møte med problemformuleringen**

Jeg vil her forsøke å kort oppsummere resultatene av undersøkelsen til korte svar på problemformuleringen og dens underspørsmål. En slik oppsummering vil aldri kunne ivareta alle nyansene fra et prosjekt av denne størrelsen. Jeg drister meg likevel ut på et forsøk, for å gi en oppsummering av de viktigste trekkene.

Min overordnede problemformulering har vært **“Hvordan organiseres barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne denne organiseringen?”** Denne ble konkretisert med følgende underspørsmål:

### **Hvordan fordeles ansvaret i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne denne ansvarsfordelingen?**

Å likestille barnehagelærerne er noe som i min undersøkelse har møtt få motforestillinger. Hvordan ansvarsfordelingen i praksis deles med denne ordningen varierer, men det synes at det å la den enkelte avdeling ta hovedansvaret for dette oppleves som hensiktsmessig. Jeg hevder en likestilling av barnehagelærere kan være i tråd med barnehagens likhetskultur og samtidig styrke barnehagelærerne som profesjon. Felles møtepunkter, både for barnehagelærerne på den enkelte avdeling og for barnehagelærergruppa som helhet vektlegges som betydningsfullt. Deltagelse og medvirkning er viktig for å ivareta barnehagelærernes autonomi og motivasjon. Samtidig byr dette på praktiske utfordringer, og er et spørsmål om barnehagens ressurser.

### **Hvordan organiseres planleggingstid i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne ordningen for planleggingstid?**

Det er store forskjeller i organiseringen av planleggingstid. Barnehagelærerne i undersøkelsen opplever å i større grad ha for lite enn for mye tid til planlegging. Samtidig er tilstrekkelig bemanning en utfordring når den totale mengden planleggingstid øker på huset. Et stort flertall av respondentene har uttrykket at det er viktig at planleggingstiden er ubunden. Jeg har i oppgaven forsøkt å argumentere for at dersom planleggingstiden skal bindes er tillit og felles enighet en nøkkel. Alternativt kan man sikre frivillig samarbeid gjennom institusjonalisert mistillit med prosedyrer for egenkontroll.

## **Hvordan fordeles lønnsmidlene i barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne sin egen lønn?**

I flertallet av barnehage i min undersøkelse ble lønnsmidlene fordelt likt. Med unntak av ansiennitet og enkelte tillegg for videreutdanning tjener barnehagelærerne det samme i den enkelte barnehage. Jeg har for lite data til å si noe om de få barnehagene hvor barnehagelærerne er ansatt i ulike stillinger. Barnehagelærerne er delt i om de personlig er fornøyd med egen lønn, men udelt enig i at de som yrkesgruppe tjener for lite. Profesjonens altruistiske trekk kommer til syne både i at de krever lite til seg selv og at de setter barnas behov foran sine egne.

Jeg har i denne oppgaven belyst hvordan barnehager med høy andel barnehagelærere organiseres, og hvordan barnehagelærerne opplever denne organiseringen. Ved å ta i bruk flere metoder og flere underspørsmål har jeg kunnet belyse dette fra ulike vinkler. Samtidig må det vektlegges at både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen har hatt forholdsvis små utvalg, og resultatene herfra gir først og fremst indisier for videre forskning.

### ***6.2 Videre forskning***

Noen av resultatene fra spørreundersøkelsen har gitt sterke signifikante utslag på tross av utvalgets størrelse. Det er et uttrykk for at det kan finnes klare sammenhenger i noen av spørsmålene jeg har belyst. Det vil likevel være hensiktsmessig å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse i et større omfang. Dette kan både sikre resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, og gi grundigere forklaringsmodeller gjennom den kvalitative undersøkelsen. I utvelgelsesprosessen av barnehager fant jeg 31 barnehager med 50 prosent barnehagelærerandel eller mer, og dette var bare i Oslo. Jeg har også kun intervjuet til sammen fire barnehagelærere i to ulike barnehager. Å intervju samtlige barnehagelærere i flere barnehager kan gi et langt mer helhetlig innblikk i disse barnehagene. En utfordring i utvalget mitt var også at de hadde hatt høy andel barnehagelærere i forholdsvis kort tid. Å undersøke områdene jeg her har belyst i en mer omfattende undersøkelse ved et senere tidspunkt kan dermed både gi et mer helhetlig og et mer erfarent utvalg.

Det er mye mer jeg gjerne skulle sett på i denne oppgaven. Noen ting avgrenset jeg meg bevisst bort fra, andre ting oppdaget jeg først når det var for sent. Et eksempel på det siste er noen av spørsmålene fra MAFAL-prosjektet (Løvgren, 2012a). Blant

annet spurte de der over 2500 førskolelærere og assistenter om hva de brukte arbeidstiden sin på, hvor mye de var sammen med barna, på praktisk arbeid osv. (Løvgren, 2012a, s. 42). Ut fra dette viste det seg at assistentene brukte betydelig mer tid direkte sammen med barna enn førskolelærerne (81 prosent av tiden, mot 66 prosent av tiden). Flere av styrerne i utvalget mitt vektla at mer tid til barna var en viktig begrunnelse for organiseringen deres. Å gjenta dette spørsmålet fra MAFAL-prosjektet til barnehagelærerne i mitt utvalg kunne dermed ha gitt en pekepinn på hvorvidt dette var en vellykket strategi eller ikke.

Denne oppgaven har også vært avgrenset til å hovedsakelig omhandle barnehagelærerne og deres opplevelse. Selv med 50 prosent barnehagelærerandel utgjør disse kun halvparten av personalet. En større diskusjon om morgendagens barnehage må også omfatte det øvrige personalet. Det er rimelig å anta at assistentrollen endrer karakter når de som gruppe ikke lenger er i flertall, og på enkelte avdelinger til og med er i mindretall. Vil det kunne føre til en assistentrolle som i større grad får delegert praktiske oppgaver? Eller vil økningen i barnehagelærerandel bidra til en faglig styrkning av hele personalgruppa som også styrker assistentenes pedagogiske rolle?

Ledelse er et tema jeg i liten grad har vektlagt i min oppgave, men som det vil være viktig å se videre på. Jeg har kort berørt teorier om teamledelse, en ledelsesmodell som både kan styrke barnehagene samtidig som det bringer mer kompleksitet i en allerede kompleks organisasjon. I dette perspektivet blir styrers rolle særlig viktig og jeg vil hevde at en nærværende styrer blir vel så viktig i barnehager med høyere andel barnehagelærere.

### *6.3 Morgendagens barnehage*

I boka "Barnehagelærer - fag og politikk" (Bjerkestrand & Pålerud, 2014) avslutter forfatterne boka med å tegne opp et framtidsbilde. De skildrer et Norge med barnehager hvor to av tre ansatte er utdannet barnehagelærere, hvor rollen som pedagogisk leder er kraftig endret, og hvor mange av barnehagelærerne har spisskompetanse på utvalgte områder. Forfatterne innleder med å si at dette fort kan framstå som en utopi, men som jeg har vist i denne oppgaven har flere barnehager allerede beveget seg i denne retningen.

En av endringene Bjerkestrand & Pålerud (2014, s. 185) peker på er at barnehagelæreren arbeid tradisjonelt har vært uløselig knyttet til det å være leder, og at denne ledelsen hovedsakelig har dreid seg om personalledelse. Deres framtidsvisjon er at en økning i barnehagelærerandelen endrer denne ledelsen fra å handle om personalledelse til å handle om ledelse av barn. Som en konsekvens av dette kan stillingstittelen *pedagogisk leder* bli byttet ut, siden den sees knyttet opp til personalledelse. I Kanvas har denne endringen allerede skjedd. Ut fra mine undersøkelser er det heller ikke store forskjeller i stillingsinnholdet til Kanvas sine barnehagelærere og de som jobber som pedagogiske ledere i barnehager med høy andel barnehagelærerandel, i hvert fall ikke rundt personalledelse. Endringen i innholdet til stillingen er altså i ferd med å skje. Muligens vil også endringen i stillingstittel følge etter også i de andre barnehagene som en konsekvens av dette.

Larsen & Slåtten (2014a) skildrer også en barnehagelærerrolle i endring. Men de har undersøkt barnehager uten økt andel barnehagelærere, og hvor styrerne har blitt omorganisert. Konsekvensen av dette er omtrent det motsatte av bildet Bjerkestrand & Pålerud (2014) tegner opp. I stedet for å få færre oppgaver knyttet til personalledelse og administrasjon, tar dette en større del av barnehagelærernes daglige arbeid. Dette kan tyde på at barnehagene er i ferd med å gå i to fundamentalt motsatte retninger, en hvor det bli flere barnehagelærere med færre lederoppgaver, og en hvor det blir færre styrere, og flere lederoppgaver på barnehagelærerne. Jeg viste i kapittel 1.2.1 at det er store forskjeller mellom barnehagene når det gjelder andel barnehagelærere, men at denne forskjellen ikke ser ut til å øke. Momentene jeg her trekker fram åpner for at forskjellene mellom barnehagene likevel kan bli større i framtiden. Jeg tror det vil være uheldig for sektoren. Morgendagens barnehager bør alle ha høy andel barnehagelærere og tilstedeværende styrere. Dette trenger ikke være en utopi, og barnehagene jeg har undersøkt viser at det allerede er mulig.

## 7. Litteratur

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj. (2008). Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2. utg). Lund: Studentlitteratur.
- Arbeiderpartiet. (2009). *Skape og dele. Arbeiderpartiets program 2009 - 2013*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10337.pdf>
- Arbeiderpartiet. (2013). *Vi tar Norge videre. Arbeiderpartiets program 2013 - 2017*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10358.pdf>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bayer, Stian Brosvik. (2011). *Undersøkelse av barnehagens organisering og den pedagogiske bemanningen*. Stavanger: IRIS. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/rapport\\_barnehagens\\_organisering\\_ped\\_bemanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/rapport_barnehagens_organisering_ped_bemanning.pdf)
- Bengtsson, Jan (red.). (2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerkestrand, Mimi & Pålerud, Turid (red.). (2013). *Barnehagelærer - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt\\_barn\\_under\\_tre\\_aar.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf)
- Busch, Tor; Vanebo, Jan Ole & Dehlin, Erlend. (2010) *Organisasjon og organisering*. (6. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, Kjetil; Helgøy, Ingrid; Homme, Anne, Lotsberg, Dag Øyvind & Ludvigsen, Kari. (2011) *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Kjetil & Lotsberg, Dag Øyvind. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3 (3), 79 - 94. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/277/291>
- Christensen, Tom; Læg Reid, Per; Roness, Paul G. & Røvik, Kjell Arne. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalsgaard, Camilla; Nøhr, Katrine & Tenney Jordan, Anne Line. (2014). *Personale og barn i kommunernes dagtilbud. En undersøkelse af perioden 2007-2012*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og

- Forskning. Hentet fra [http://www.kora.dk/media/2065841/10011\\_personale-og-boern-i-kommunernes-dagtilbud.pdf](http://www.kora.dk/media/2065841/10011_personale-og-boern-i-kommunernes-dagtilbud.pdf)
- Eik, Liv Torunn. (2014). Førskolelæreres profesjonsspråk. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red) *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 65 - 72). Trondheim: Akademika forlag. Hentet fra [www.detgarbra.no/publish/last-ned/1368](http://www.detgarbra.no/publish/last-ned/1368)
- Evenstad, Randi. (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første Steg, 1*, s. 26 – 27. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/102488/FS\\_nr\\_1\\_10/Fs\\_1\\_10\\_web\\_26-27.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/102488/FS_nr_1_10/Fs_1_10_web_26-27.pdf)
- Falch-Nilsen, Kirsti; Onsum, Elisabeth & Ramstad, Anette. (26. november, 2011). Ønsker seg et tredje kjønn. *NRK Nyheter*. Hentet fra <http://www.nrk.no/norge/onsker-seg-et-tredje-kjonn-1.7892134>
- Fagforbundet. (2012). *Høring NOU 2012:12 Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehager*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aff8c9b618b9401f928bd93a855767de/fagforbundet.pdf>
- Forskrift om pedagogisk bemanning. (2005). *Forskrift om pedagogisk bemanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1507>
- Fremskrittspartiet. (2009). *FrP fornyer Norge. Handlingsprogram 2009 - 2013*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10355.pdf>
- Fremskrittspartiet. (2013). *Handlingsprogram 2013 - 2017*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10338.pdf>
- Gadamer, Hans-Georg. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- Greve, Anne; Jansen, Turid Thorsby & Nordbrønd, Brit. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I Anne Greve, Sissel Mørreaunet & Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, Anne; Jansen, Turid Thorsby & Solheim, Morten. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, Harald. (2008). Profesjon og tillit. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197 – 215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Lars (2009a): Barnehagepersonalets utdanning og kompetanse. *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå.



- Statistiske analyser 111, 131-147. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/sa-111.pdf>
- Gulbrandsen, Lars. (2009b). *Førskolelærere og barnehageansatte*. (NOVA Notat 4/2009.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra [http://nova.no/asset/3772/1/3772\\_1.pdf](http://nova.no/asset/3772/1/3772_1.pdf)
- Gulbrandsen, Lars. (2015a). *Barnehagelærerne - Yrkesgruppen som sluttet å slutte*. (Rapport 1/2015. NOVA). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, Lars. (2015b, 4. – 6. mars). *The staff in kindergartens – Competence and work stability*. Paper presentert på The 43rd Nordic Educational Research Association Congress, Göteborg, Sverige.
- Gulbrandsen, Lars & Eliassen, Erik. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. (Rapport 1/2013. NOVA). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra [http://www.hioa.no/content/download/46182/678284/file/6157\\_1.pdf](http://www.hioa.no/content/download/46182/678284/file/6157_1.pdf)
- HiOA. (2015). *APA-stilen - Henvisninger i teksten - sidetall*. Hentet 20. mars 2015 fra <http://www.hioa.no/LSB/Oppgaveskriving/APA-stilen/Henvisninger-i-teksten#sidetall>
- Høyre. (2009). *Muligheter for alle*. Høyres stortingsvalgsprogram 2009 - 2013. <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10339.pdf>
- Høyre. (2013). *Nye ideer, bedre løsninger*. Høyres stortingsvalgsprogram 2013-2017. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10362.pdf>
- Isaksen, Torbjørn Røe. (2014, 19. september). *Det neste barnehageløftet*. *Dagbladet*. Hentet fra <http://m.db.no/2014/09/19/kultur/meninger/kronikk/barnehage/isaksen/35357543/>
- Johannesen, Asbjørn; Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kanvas. (2010, 16. september). *En tredjedel av alle Kanvas-barnehager har 30% mannlige ansatte*. Hentet 29. april 2015 fra <http://www.kanvas.no/126375/>
- Karlsen, Kirsten. (2014, 19. september). *- For mange barnehager er ren oppbevaringsplass*. *Dagbladet*. Hentet fra <http://m.db.no/2014/09/19/nyheter/innenriks/politikk/regjeringen/hoyre/35353407/>

- Hjardemaal, Finn. (2014). Vitenskapsteori. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179 – 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristelig Folkeparti. (2009). *KrFs program 2009 - 2013*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10340.pdf>
- Kristelig Folkeparti. (2013). *Politisk program 2013-2017*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10376.pdf>
- KS. (2014, 9. januar). *Barnehageavtalen (SFS 2201) prolongeres*. Hentet 19. mars 2015 fra <http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/Lov-og-avtaleverk/Skole-og-barnehage/Barnehageavtalen-SFS-2201-prolongeres/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, Ann Kristin. & Slåtten, Mette Vaagan. (2010). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Ann Kristin & Slåtten, Mette Vaagan. (2014a). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1 - 19. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/541/738>
- Larsen, Ann Kristin. & Slåtten, Mette Vaagan. (2014b). *Nye tider - nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvgren, Mette. (2012a). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I Bente Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37 - 49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, Mette. (2012b). Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg. (MAFAL) – *En frekvensrapport*. SPS arbeidsnotat 1/2012. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/14303/164397/file/MAFALfrekvensrapportfeb2012.pdf>
- Mastekaasa, Arne. (2008). Profesjon og motivasjon. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197 – 215). Oslo: Universitetsforlaget.

- Meld. St. 24 (2012 - 2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Miljøpartiet De Grønne. (2013). *Arbeidsprogram 2013 - 2017*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10364.pdf>
- Myrvold, Hanne Berit. (2014). *Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere. En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://www.hioa.no/eng/content/download/69156/1725302/file/Fra%20pedagogske%20ledere%20til%20likestilte%20barnehagel%C3%A6rere%20-%20rapport%20-%20Kanvas.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20. mars 2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NRK Radio. (2014, 19. september). *Dagsnytt atten* [Radioprogram]. Oslo: NRK P2. Hentet fra <http://radio.nrk.no/serie/dagsnytt-atten/NMAG03018714/19-09-2014#t=37m47s>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. doi:[10.1787/9789264123564-en](https://doi.org/10.1787/9789264123564-en)
- OECD. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*. OECD Publishing. doi:[10.1787/9789264176713-en](https://doi.org/10.1787/9789264176713-en)
- Ofte Arntsen, Erlend & Skarvøy, Lars Joakim. (2013, 12. mars). *Barnehageekspert om Kristins løfte: - Betyr ingenting*. VG Nyheter. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/barnehagegranskingen/barnehageekspert-om-kristins-loefte-betyr-ingenting/a/10108383/>
- Oslo kommune. (2012). *Budsjettfordeling til bydelene basert på kriterier - En innføring i kriteriesystemet*. Hentet fra <http://www.byradsavdeling-for-finans.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20finan>

[s%20\(FIN\)/Internett%20\(FIN\)/Dokumenter/2012/Infohefte%20kriteriesystemet%20oppdatert-2012-internett-med%20forside.pdf](#)

- Oslo kommune. (2014a). Dokument nr. 25. Oslo kommunes overenskomster med arbeidstakerorganisasjonene vedrørende lønns- og arbeidsvilkår for arbeidstakere i Oslo kommune. Tariffperioden 1.5.2014-30.4.2016. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Oslo/innmat.pdf>
- Oslo kommune. (2014b). *Lønnstabeller i Oslo kommune. Pr. 01.05.2014.* Byrådsavdeling for finans. Hentet 6. mars 2015 fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Jobb%20i%20Oslo%20kommune/L%C3%B8nnstabell%20pr.%2005.2014.pdf>
- Oslo kommune. (2014c). *Oversikt barnehager.* Hentet 1. september 2014 fra [http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/oversikt\\_barnehager/](http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/oversikt_barnehager/)
- Oslo kommune. (2015). *Kvalitetsstandarder og veiledere.* Hentet 19. mars 2015 fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/for-ansatte-i-barnehagene/kvalitetsstandarder-og-veiledere/>
- Open Digital Archive. (2014). *Browsing by Master Programme Master i barnehagepedagogikk.* Hentet 1. november 2014 fra <https://oda.hio.no/jspui/browse?type=description&value=Master+i+barnehagepedagogikk>
- PBL. (2014). *Hovedavtale og hovedtariffavtale mellom PBL (Private Barnehagers Landsforbund) på den ene side og Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Delta på den annen side for perioden 1. mai 2014 - 30. april 2016.* Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tariff/Tariff%202014/tariffavtale%202014%20til%20trykk.pdf>
- Rhedding-Jones, Jeanette. (2005). *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryste, Heidi Torkildson. (2014, 2. januar). Her er halvparten pedagoger. *Bergens Tidende.* Hentet fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Her-er-halvparten-pedagoger-3031597.html>
- Røvik, Kjell Arne. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, Monica. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet.* (Doktoravhandling, Norges teknisk-

- naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:287722/FULLTEXT01.pdf>
- Senterpartiet. (2009). *Senterpartiets program 2009 - 2013*.  
<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10347.pdf>
- Senterpartiet. (2013). *Vi tar hele Norge i bruk. Prinsipp- og handlingsprogram 2013 - 2017*. Hentet fra  
<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10370.pdf>
- Scott, Richard William & Davis, Gerald F. (2007). *Organizations and Organizing. Rational, Neutral, and Open System Perspectives*. New Jersey: Pearson Education.
- Skolverket. (2014). *Personal i förskolan 15 oktober 2013*. Hentet 21. januar 2015 fra <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/personal>
- Smeby, Jens-Christian. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*. (4), 43 - 58. Hentet fra [https://www.academia.edu/2029688/Profesjonalisering\\_av\\_f%C3%B8rskolel%C3%A6reryrket](https://www.academia.edu/2029688/Profesjonalisering_av_f%C3%B8rskolel%C3%A6reryrket)
- Solli, Arne. (2013). Høyere pedagogandel krever en annen organisering av barnehagen. *Første Steg*, 3, s. 14 - 15. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_3\\_13/FS\\_3-13\\_side\\_14-15.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_3_13/FS_3-13_side_14-15.pdf)
- Solheim, Morten. (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim\\_Morten.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim_Morten.pdf)
- Sosialistisk Venstreparti. (2009). *SVs arbeidsprogram for perioden 2009 - 2013*.  
<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10348.pdf>
- Sosialistisk Venstreparti. (2013). *Del goda! Arbeidsprogram for Sosialistisk Venstreparti 2013 - 2017*. Hentet fra  
<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10371.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2006). *Retningslinjer for visuell utforming av spørreskjema*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/handbok-88.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 4. mai 2015 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>

- Svensson, Lennart G. & Karlsson, Anette. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261 – 275). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNICEF. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. UNICEF. Hentet fra [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf)
- Urban, Mathias; Vandenbroeck, Michel; Lazzari, Arianna; Van Laere, Katrien & Peeters, Jan. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. University of East London og University of Ghent. Hentet fra <http://eric.ed.gov/?id=ED534599>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Rundskriv F-04-11: Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Regelverk/Rundskriv/2011/Veileder-om-kravene-til-pedagogisk-bemanning-i-barnehageloven-med-forskrifter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Justerte nasjonale tilskuddssatser for 2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/barnehage/Regelverk/Tilskuddsats/Nasjonale%20satser%20for%202014%20tilskudd%20barnehage.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet 2014*. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012a). *Høring av NOU 2012: 1 Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aff8c9b618b9401f928bd93a855767de/utdanningsforbundet.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012b). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Plattformen/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_A3\\_bokmal\\_hvit\\_rev\\_1311\\_14.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Plattformen/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bokmal_hvit_rev_1311_14.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2014, 29. januar). *Oslo: Rapport om arbeidstid barnehage*. Hentet 19. mars 2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Lonn-og-arbeidsvilkar/Andre-artikler/Fersk-rapport-om-arbeidstid-barnehage-Oslo-kommune-/>

- Utdanningsforbundet. (2015). *Barnehagepolitisk offensiv. Barnehagelærerens rolle og betydning. Barnehagen som utdanning*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Barnehageoffensiven\\_web.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Barnehageoffensiven_web.pdf)
- Vassenden, Anders; Thygesen, Janne; Bayer, Stian Brosvik; Alvestad, Marit & Abrahamsen, Gerd. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Strukturelle\\_faktorers\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf)
- Venstre. (2009). *Frihet og ansvar. Et sosialliberalt samfunn. Venstres stortingsvalgprogram 2009 - 2013*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10349.pdf>
- Venstre. (2013). *Frihet. Fremtid. Fellesskap. Venstres stortingsvalgprogram 2013 - 2017*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10373.pdf>
- Virke. (2012). *Landsoverenskomst for barnehager. 1. mai 2012 - 30. april 2014*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tariff/Lonn\\_Arbeidsvilkaar/Virke/Landsoverenskomst%20Barnehager%202012-2014.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tariff/Lonn_Arbeidsvilkaar/Virke/Landsoverenskomst%20Barnehager%202012-2014.pdf)
- Zondag, Anne. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyret tilbake?* TNS Gallup/Utdanningsforbundet. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Valg/Valg%202013/TNS%20Gallup\\_UDF\\_BHG\\_Des%20%202012.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Valg/Valg%202013/TNS%20Gallup_UDF_BHG_Des%20%202012.pdf)
- Ødegård, Elin. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/2282/1326>
- Aasen, Wenche. (2010) Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (4), 293 - 305. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2010/04/art08>

# Vedlegg

## *Vedlegg 1 - Første telefonintervju med styrere*

Hei. Mitt navn er Halvor Kolsrud og jeg holder på med en master i barnehagepedagogikk på Høyskolen i Oslo og Akershus. Jeg skriver for tiden om organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere, og i følge hjemmesidene til Oslo kommune har dere omtrent 50 % barnehagelærerandel. Passer det at jeg stiller deg noen spørsmål om dette?

Først trenger jeg å vite nøyaktig hvor mange barnehagelærere dere har i forhold til andre ansatte.

A. Hvor mange årsverk totalt med barnehagelærerutdanning (eks. støttepedagoger fra Fagsenteret)?

B. Hvordan er disse fordelt mellom pedagogisk leder, barnehagelærer 2, styrer, fagleder og andre stillinger?

C. Hvor mange øvrige årsverk, og hvordan er disse fordelt?

D. Hvor mange store og små barn?

E. Kan du beskrive kort hvordan ansvaret mellom barnehagelærerne deres er organisert?

F. Har dere noen skriftlige dokumenter om organisering av barnehagen som jeg kan få tilgang på?

Tusen takk. Kunne jeg ta kontakt med dere igjen for mer detaljer rundt organiseringen av barnehagelærerne?



## *Vedlegg 2 - Andre intervju med styrere*

### Bakgrunn

1. Hvor gammel er barnehagen?
2. Hvor lenge har dere hatt ca. 50 % barnehagelærere? Hvordan har utviklingen foregått?

### Ansvarsfordeling

3. Er barnehagelærerne fordelt i ulike stillinger?
4. Lar barnehagens organisering seg beskrive i et organisasjonskart? Hvordan ser det i så fall ut?
5. I hvilken grad har barnehagelærerne personalansvar?
6. Er det spesielle områder enkelte av barnehagelærerne har ansvar for? Klubber, fagområder osv.
7. Hvordan organiserer dere ledermøter?

### Plantid

8. Har alle barnehagelærerne 4 timer ubunden tid, eller har dere laget andre modeller rundt dette?
9. Hvor utføres plantiden? Hjemme eller på jobb?
10. Hvilke arenaer for bunden planlegging har dere? Pedagogmøter, personalmøter osv.

### Lønn

11. Hvordan lønnes barnehagelærerne i deres barnehage?

### Dokumenter

12. Har dere noen skriftlige dokumenter om organisering av barnehagen som jeg kan få tilgang på? For eksempel stillingsbeskrivelser, organisasjonskart o.l.

## Vedlegg 3 - Spørreskjema for barnehagelærere

### Spørreskjema for barnehagelærere

Del av forskningsprosjektet «Organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere»

Dette spørreskjemaet består av 23 spørsmål. Noen av spørsmålene har flere underspørsmål. Det vil ta ca. 15 minutter å fylle ut skjemaet. Skjemaet er inndelt i fire deler, og på slutten av hver del er det et kommentarfelt. Utfylling av kommentarfeltene er valgfritt. Dersom du krysser feil er det fint om du skraverer feltet fullt ut og setter nytt kryss. Det er lov å notere ting utenfor boksene.

#### Del 1: Bakgrunnsopplysninger

1. Hvor gammel er du?

 År

2. Kjønn?

3. Hvor mange år har du jobbet i barnehage?

(Tell antall år uavhengig av om du har jobbet heltid eller deltid)

 År

4. Hvor mange år har du jobbet i barnehagen du jobber nå?

 År

5. Hva er din stillingsprosent?

(Fulltid = 100 %)

 %

6. Hvilket år var du ferdig utdannet førskolelærer/barnehagelærer?

7. Har du tatt noen utdanning i tillegg til barnehagelærerutdanningen? I så fall hvor mange studiepoeng?

(1 vekttall = 3 studiepoeng)

1 semester fulltid = 30 studiepoeng)

 Studiepoeng

8. Kommentar til bakgrunnsopplysninger (valgfritt):

## Del 2: Ansvar

### 9. Hva er din stillingstittel?

- Pedagogisk leder
- Barnehagelærer
- Førskolelærer 2/Barnehagelærer 2
- Annet, skriv her:

### 10. Deler du ansvaret for barngruppen på din avdeling/base/e.l. med andre barnehagelærere?

- Nei.
- Ja, med én annen barnehagelærer
- Ja, med flere andre barnehagelærere
- Har ikke ansvaret for noen barnegruppe.

### 11. Store barn. Hvor mange barn på tre år eller mer (født 2011 eller tidligere) har du hovedansvaret for?

 Barn

### 12. Små barn. Hvor mange barn under tre år (født 2012 eller senere) har du hovedansvaret for?

 Barn

### 13. Kommentar til spørsmål om ansvar (valgfritt):

**14. Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene om ansvar?**

Sett ett kryss på hver linje.	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg foretrekker å ha ansvar for ting som gjelder min egen avdeling/base.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg foretrekker å fokusere på barnehagen som helhet i planleggingsarbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle gjerne hatt ansvar for flere områder i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle gjerne hatt ansvar for færre områder i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg i tilstrekkelig grad får fulgt opp barna jeg har hovedansvaret for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får brukt min tilleggsutdanning i barnehagen (kun om du har tilleggsutdanning).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Kommentar til påstander om ansvar (valgfritt):

**Del 3: Planleggingstid og medbestemmelse**

**16. Hvor mange timer ubunden planleggingstid har du i gjennomsnitt per uke?**

(Med ubunden planleggingstid menes de arbeidstimene du selv har råderett over, både for hva du gjør og hvor du gjør dem. Skriv hvor mange timer du formelt har i en gjennomsnittlig uke.)

Timer

**17. Hvor mange timer bunden planleggingstid har du i gjennomsnitt per uke innenfor din ordinære arbeidstid? (Ledermøter, avdelingsmøter, eller selvstendig plantid bundet til arbeidsplassen, men ikke kveldsmøter.)**

Timer

**18. Hvor ofte deltar du i ledermøter eller tilsvarende fora?**

- Aldri/sjelden
- Omtrent annenhver måned
- Omtrent hver måned
- 2-3 ganger i måneden
- 4 ganger i måneden eller mer

**19. Hvor ofte deltar du i andre møter med barnehagelærere på huset?**

- Aldri/sjelden
- Omtrent annenhver måned
- Omtrent hver måned
- 2-3 ganger i måneden
- 4 ganger i måneden eller mer

**20. Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene om planleggingstid?**

Sett ett kryss på hver linje.	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg har tilstrekkelig med planleggingstid til arbeidet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har mer planleggingstid enn jeg har behov for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en tilfredsstillende kontorplass i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får konsentrert meg når jeg bruker planleggingstiden min i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får konsentrert meg når jeg bruker planleggingstiden min utenfor barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det en viktig for arbeidet mitt at deler av planleggingstiden er ubunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det en viktig velferdsgode at deler av planleggingstiden er ubunden (jeg liker å kunne gå tidlig eller begynne sent i blant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker for mye tid på møter i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for få møteplasser for pedagogene i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever stor grad av innflytelse og medvirkning over barnehagens pedagogiske innhold.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Kommentar til spørsmål om planleggingstid (valgfritt):**

#### Del 4: Lønn

##### 22. Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene om lønn?

Sett ett kryss på hver linje.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg er fornøyd med lønnen min når jeg sammenligner meg med mine kolleger i denne barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med lønnen min når jeg sammenligner meg med barnehagelærere i andre barnehager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med lønnen min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får lønsmessig uttelling for min videreutdanning. (Svar bare dersom du har ekstra utdanning)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mener barnehagelærere tjener for lite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### 23. Kommentar til spørsmål om lønn (valgfritt):

Takk for at du tok deg tid til å fylle ut denne spørreundersøkelsen. Legg de ferdig utfylte arkene i den forseglede konvolutt og overlever denne til styrer. Pass også på at du har fylt ut eget samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet skal ikke legges i samme konvolutt som spørreskjemaet.

## *Vedlegg 4 - E-post til barnehagene*

Emne: Masteroppgave om barnehager med høy andel barnehagelærere

Hei

Jeg har tidligere vært i kontakt med dere over telefon angående min masteroppgave om barnehager med høy andel barnehagelærere. Nå begynner ting å falle på plass, og jeg vil svært gjerne gjennomføre en spørreundersøkelse blant barnehagelærerne som arbeider på avdeling/base i deres barnehage.

Spørreundersøkelsen består av 22 spørsmål, og tar opp til 15 minutter å fylle ut. Utgangspunktet for undersøkelsen er å se på hvordan barnehagelærerne opplever organiseringen av en barnehage med høy andel barnehagelærere. Svarene vil danne grunnlag for en intervjuundersøkelse jeg håper å gjennomføre med en mindre gruppe barnehagelærere over nyttår, men dere forplikter dere ikke til å delta på disse intervjuene ved å delta i spørreundersøkelsen.

Selve undersøkelsen er for tiden inne til vurdering hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og de bruker normalt tre uker på en godkjenning. Jeg ser derfor for meg å gjennomføre spørreundersøkelsen i slutten av november/begynnelsen av desember.

Jeg har lagt ved det foreløpige samtykkeskjemaet som forteller noe mer om spørreundersøkelsen, men siden dette foreløpig ikke er godkjent av NSD kan det ennå ikke benyttes.

Om det passer for dere kommer jeg gjerne innom med ferdig utskrift av spørreundersøkelsen en dag i slutten av november/begynnelsen av desember. Om du som styrer samtidig har tid til en samtale på 30 minutter er det ekstra fint, men ikke nødvendig. Jeg tenker å komme tilbake og hente spørreskjemaene igjen en uke eller to etter, fortrinnsvis før jul.

I tillegg ville det også vært veldig interessant å se på det dere har av offisielle dokumenter om organiseringen. I den grad dere har stillingsinstrukser eller andre dokumenter om hvordan barnehagen er organisert/hva som er barnehagelærernes

rolle hadde jeg satt stor pris på å se dem. Samtidig har jeg stor forståelse for at mange barnehager enten ikke har slike dokumenter, eller vil holde dem internt.

Har dere spørsmål er det bare å ta kontakt, enten på e-post [hkolsrud@gmail.com](mailto:hkolsrud@gmail.com) eller mobil 92 80 98 17. Det er også mulig å kontakte min veileder Anne Greve på [anne.greve@hioa.no](mailto:anne.greve@hioa.no) eller mobil 95 99 09 42.

Ser fram til å høre fra dere.

Vennlig hilsen  
Halvor Kolsrud  
Masterstudent i barnehagepedagogikk, HiOA



## Vedlegg 5 – Samtykkeskjema for deltakelse i spørreundersøkelse

### Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse for forskningsprosjektet “Organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere”

#### Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Målet er å se nærmere på organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan denne organiseringen oppleves av barnehagelærerne.

Din barnehage er valgt ut fordi den er en barnehage i Oslo kommune med en barnehagelærerandel på opp mot eller over 50 %. Alle barnehagelærere i barnehagen som arbeider direkte med barna blir bedt om å delta.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien som helhet vil bestå av intervju med styrere, en spørreundersøkelse og intervju med enkelte barnehagelærere. I denne delen av studien er du bedt om å delta i spørreundersøkelsen. Noen av deltagerne fra spørreundersøkelsen vil også bli bedt om å delta i et grundigere intervju senere, men det er ikke noe du forplikter deg til ved å delta i denne undersøkelsen.

Spørsmålene i spørreskjemaet vil omhandle tre hovedtemaer: Ansvarsfordeling, planleggingstid og lønn. Omtrent halvparten av spørsmålene vil dreie seg om organiseringen, mens den andre halvparten vil dreie seg om hvordan du opplever den.

I tillegg til spørreskjema og intervju vil studien også se på formelle dokumenter rundt organiseringen av barnehagen, som stillingsinstrukser, årsplaner, tariffavtaler o.l. Dette vil innhentes i samråd med styrer i den enkelte barnehagen og ut fra offentlig tilgjengelige dokumenter.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Spørreskjemaet skal legges i en forseglet konvolutt så snart det er fylt ut, og kun jeg som gjennomfører denne undersøkelsen vil ha tilgang til opplysningene herfra. Skjemaene vil oppbevares i et låst skap på Høgskolen i Oslo og Akershus og deretter legges i et digitalt skjema på et passordbeskyttet område. Når skjemaene er digitalisert vil originalene bli makulert. Spørreskjemaene vil få en egen kodenøkkel som kan knytte dem opp til barnehagen de er fylt ut i, men denne kodenøkkel vil lagres adskilt fra øvrig data.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkelte deltagere i masteroppgaven når den publiseres. Alle opplysninger vil generaliseres, og barnehagenavn anonymiseres. Indirekte identifiserbare opplysninger som alder eller barnetall vil alltid grupperes slik at de ikke kan brukes til å identifisere deltagerne.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. Alt datamateriale fra spørreskjemaer og intervjuer vil da bli permanent slettet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Halvor Kolsrud på 92 80 98 17 eller [hkolsrud@gmail.com](mailto:hkolsrud@gmail.com). Det er også mulig å kontakte veileder Anne Greve, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Greve kan kontaktes på [anne.greve@hioa.no](mailto:anne.greve@hioa.no) eller 95 99 09 42.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6 – Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern  
N-0316 Oslo  
Norge  
Tel: +47 22 38 21 17  
Fax: +47 22 38 50 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 421 884

Anne Greve  
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St Olavsplass  
0130 OSLO

Vår dato: 06.11.2014

Vår ref: 40470 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40470</i>	<i>Børnehager med høy andel barnehagelærere</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Greve</i>
<i>Student</i>	<i>Halvor Kolsrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Halvor Kolsrud [hkolsrud@gmail.com](mailto:hkolsrud@gmail.com)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avklingsdato: 2014-11-06

NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 38 21 17. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7800 Trondheim. Tlf: +47 73 48 18 17. [kjenn@nsd.ntnu.no](mailto:kjenn@nsd.ntnu.no)  
NSD: Universitetet i Tromsø, 9000 Tromsø. Tlf: +47 77 91 40 20. [nsd@uit.no](mailto:nsd@uit.no)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40470

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 7 – Samtykkeskjema for deltakelse i intervjuundersøkelse

### Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse for forskningsprosjektet “Organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere”

#### Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Målet er å se nærmere på organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan denne organiseringen oppleves av barnehagelærerne.

Intervjuundersøkelsen gjennomføres i to av barnehagene som deltok i spørreundersøkelsen. I disse to barnehagene blir to barnehagelærere intervjuet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien som helhet består av intervju med styrere, en spørreundersøkelse og intervju med enkelte barnehagelærere. I denne siste delen av studien er du bedt om å delta i et intervju.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle de samme temaene som spørreundersøkelsen: Ansvarsfordeling, planleggingstid og lønn. Intervjuet vil vektlegge dine tanker og opplevelser rundt disse temaene. Du uttaler deg kun på vegne av deg selv, og bidrar med ett av flere perspektiver til undersøkelsens problemstillinger.

Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket vil bli lagret på en passordbeskyttet datamaskin og transkribert. Begge deler vil slettes når prosjektet er fullført.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkelte deltagere i masteroppgaven når den publiseres. Både ditt og barnehagens navn vil anonymiseres.

Intervjuet vil bli brukt i oppgaven i form av utvalgte sitater. Intervjuet som helhet vil ikke bli publisert, og sitatene vil ikke være koblet sammen. Enkelte av sitatene kan bli presentert sammen med andre opplysninger, for eksempel størrelsen på barnegruppen. Du er velkommen til å lese over dine sitater før masteroppgaven leveres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. Alt datamateriale og lydopptak fra spørreskjemaer og intervjuer vil da bli permanent slettet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Halvor Kolsrud på 92 80 98 17 eller [hkolsrud@gmail.com](mailto:hkolsrud@gmail.com). Det er også mulig å kontakte veileder Anne Greve, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Greve kan kontaktes på [anne.greve@hioa.no](mailto:anne.greve@hioa.no) eller 95 99 09 42.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 8 – Intervjuguide til kvalitative intervjuer med barnehagelærere

### Intervjuguide - kvalitative intervjuer med barnehagelærere

#### 1. Innledning

- Takk for at du ville delta.
- Prosjektet mitt handler om ... (org 50% bhglærere - opplevelse)
- 4 interjuver. 2 her, og 2 i en annen barnehage.
- Oppfølging av spørreundersøkelsen. Målet er å få utdypet svarene derfra, slik at jeg kan få større innsikt i noen av barnehagelærernes opplevelse.
- Du vil bli behandlet konfidensielt i oppgaven. Enkeltsitater som ikke er koblet.
- Lurer du på noe i forbindelse med dette?
- Intervjuet vil vare i ca. en time, og handle om temaene ansvarsfordeling, ledermøter, planleggingstid og lønn. Først noen bakgrunnsspørsmål

#### 2. Bakgrunnsspørsmål

- Hvor mange store og små barn er det på avdelingen din?
- Hvordan er fordelingen av de ansatte på avdelingen din? (antall, utdanning osv)
- Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen? (med flere barnehagelærere?)

#### 3. Ansvarsfordeling

- Kan du fortelle litt om ansvarsfordeling og organisering av avdelingen.
- Hva er dine ansvarsoppgaver på avdelingen og i barnehagen?
- Hvordan opplever du det å dele avdelingsansvaret med en annen bhglærer?
- Har dere en tydelig ansvarsfordeling, eller en mer glidende dag-til-dag-fordeling?
- Skulle du ønske du hadde eneansvaret for avdelingen?/Skulle du ønske kollegaen din hadde eneansvaret for avdelingen?
- Har du jobbet som selvstendig avdelingsleder tidligere? Hva tenker du i så fall om det sammenlignet med slik det er nå.

#### 4. Ledermøter

- Deltar du i ledermøter? I så fall hvor ofte?
- Er det viktig for deg å delta i ledermøter?
- Hva tenker du om ledermøter som arena for medvirkning?
- Hva tenker du om tidsbruken som går med til ledermøter? Opplever du at det kan gå utover din oppfølging av barnegruppa?

#### 5. Planleggingstid

- Hvordan utøver du størsteparten av planleggingstiden din? (hvor og til hva?)
- Opplever du at tiden strekker til?
- Hva tenker du om balansen mellom planleggingstid og tid på avdeling?
- Er det viktig for deg at deler av planleggingstiden er ubunden? I så fall hvorfor?
- Ville du stilt deg annerledes ved andre kontormuligheter i barnehagen?

#### 6. Lønn

- Er det noe vedrørende lønn du har lyst til å ta opp?

#### 7. Avslutning

- Er det noe mer du vil tilføye? Ting du opplever står usagt?
- Videre nå vil jeg transkribere intervjuet og deretter bruke det i analysen av oppgaven min. Målet å levere 15. mai. Du vil være anonym, men kan godt få lese gjennom sitatene hvis du vil. Er det andre ting du lurer på om prosessen videre?