

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagepedagogikk
November 2020

«Barne- og ungdomsarbeideren- fortellinger fra et levd barnehageliv»

En kvalitativ intervjustudie med praksiskandidater som har tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere.



Bilde: Line Ottesen Bjærke

Line Ottesen Bjærke

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
SUMMARY	6
INNLEDNING	8
1.1 BARNE- OG UNGDOMSARBEIDEREN I EN BARNEHAGEPOLITISK KONTEKST	9
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	13
1.3 PRAKSISKANDIDATEN – HVORFOR UNDERSØKE DERES FORTELLINGER?	17
1.4 VEIEN TIL FAGBREVET – Å BLI BARNE- OG UNGDOMSARBEIDER	19
1.5 PROGRAMOMRÅDET.....	21
1.6 PRESENTASJON AV TEMA	23
1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING	25
2. TEORETISK ALLIANSER	26
2.1 NARRATIVER – ET VITENSKAPSTEORETISK BAKTEPPE	28
2.2 Å ALLIERE SEG MED HANNAH ARENDT.....	31
2.2.1 Fremtredelsesrommet – en vev av relasjoner	33
2.2.2 Tale og handling – ulike og unike sammen	35
2.2.3 Tenkning og dømmekraft.....	36
2.3 VEIVALG – HVORDAN FORSTÅ KOMPETANSER?.....	38
2.4 KOMPETANSE- OMFANG OG BRUK	40
2.5 KOMPETANSE I STYRINGSdokumenter – ET TILBAKEBLIKK	42
2.6 KOMPETANSE – PROSESSER OG POTENSIALER	44
2.7 KOMPETANSER – NYE VEIER?	46
2.8 UTDANNING, Å FYLLE EN BØTTE ELLER TENNE EN ILD?.....	49
3. METODOLOGI OG METODE	51
3.1 Å DELTA RUNDT BORDET – OM UTVALG	54
3.1.1 En gruppe barne- og ungdomsarbeidere – hvem er de?.....	54
3.1.2 Begrunnelse for utvalget.....	55
3.1.3 Hvordan er barne- og ungdomsarbeiderne rekruttert?	56
3.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU OG FOKUSGRUPPESAMTALER – FRA PLAN TIL HANDLING	57
3.2.1 Hvorfor bruke fokusgruppeintervju som metodologisk inngang i denne oppgaven?	58
3.2.2 Samtaleintervjuer eller fokusgruppeintervju- en refleksjon	60
3.2.3 Samtaleguide	61
3.2.4 Transkribering – fra samtale til tekst	62
3.3 PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET.....	63
3.4 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER OG VURDERINGER	64
4. ANALYSE	67
4.1 ANALYSEPROSESSEN	68
4.2 FORTELLINGER OM «Å SE»	70
4.3 FORTELLINGER OM ETIKK- «Å HOLDE ET BARN I HÅNDEN»	75
4.4 FORTELLINGER OM Å FINNE EN PASS I HVERDAGSLIVET – «JEG ER IKKE ASSISTENTEN DIN»	80
4.5 FORTELLINGER OM KOMPETANSER OG KVALITET(ER) – «ET STERKT PAPIR»	85
5. DRØFTINGER	87
5.1 UTDANNING – VEIER MOT ØKT KVALITET I BARNEHAGEN	88
5.2 POSISJONER I HVERDAGSLIVET	91
5.3 KOMPETANSE – «HVA TENKER DU AT DU KAN NÅ?».....	94
6. NYE BEGYNNELSER, IGEN	96
LITTERATURLISTE	98

VEDLEGG 1	107
VEDLEGG 2	110
VEDLEGG 3	113

Forord

Jeg vil starte dette forordet med å takke de som har gjort denne masteroppgaven mulig, *barne- og ungdomsarbeiderne «mine»*. Uten dere ville dette prosjektet ikke vært mulig. Til dere vil jeg bare si, tusen takk og ønske dere alle lykke til videre med små og store prosjekter i og utenfor barnehagen.

Dette har vært et interessant og utfordrende prosjekt hvor jeg har beveget meg inn på et område med hvor jeg finner få tidligere forskningsprosjekter. Jeg håper at jeg med denne masteroppgaven har klart å sette praksiskandidaten tydeligere på kartet. Siste delen av masteroppgaven har jeg skrevet i Singapore. Det har vært en spennende avslutning på dette prosjektet. Jeg vil rette en spesiell takk til deg, *Nina Winger*. Først og fremst fordi du har vært en god veileder for meg og fordi du *alltid* har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for ditt kloke hode. I tillegg har du bidratt til å holde mote mitt opp når det følte som mest utfordrende å skulle ferdigstille denne masteroppgaven på «andre siden av jorden».

Jeg skulle gjerne takket alle de som har gjort dette prosjektet mulig, men med fare for å nevne noen og utelate andre vil jeg begrense meg til å si takk for all støtte, klapp på skulderen, meldinger og «vi heier på deg», stort som lite, alt har varmet og gitt meg det pågangsmotet jeg trengte.

Til slutt vil jeg alltid være takknemlig for at jeg har verdens fineste barn, *Aksel og Maja*, som tålmodig har støttet sin mor i denne prosessen. Og ikke minst mannen i mitt liv, *Geir*, med din støtte har jeg dratt denne masteroppgaven i havn.

Tusen takk!

Line Ottesen Bjærke

Singapore, November 2020

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan en gruppe barne- og ungdomsarbeidere beskriver sine kompetanser i møter med barnehagens hverdagsliv. Alle barne- og ungdomsarbeiderne som har deltatt i denne studien har tatt fagutdanning gjennom dokumentasjonsordningen praksiskandidat. Dette er en yrkesgruppe i barnehagen hvor det finnes lite forskning, og der det finnes forskning er det få med praksiskandidatordningen som utdanningsvei som har kommet til ordet. Denne masteroppgaven gir ordet til barne- og ungdomsarbeiderne gjennom samtaleintervjuer, og formålet er å undersøke deres beskrivelser av egen kompetanse i barnehagen.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i et sosialt konstruktivistisk perspektiv. Forskningsprosessen er inspirert av narrative teorier, og koblet sammen med Hannah Arendt og Giert Biesta, er dette masteroppgavens teoretiske allierte.

Det jeg har funnet ut gjennom denne studien kan oppsummeres som følger: Erfaringer har en særlig sterk posisjon hos barne- og ungdomsarbeiderne. Tidligere erfaringer kobles sammen med ny teoretisk innsikt gjennom forberedelser til teoretisk eksamen og fagprøve. Bruk og forståelse av fagbegreper, etiske begrunnelser av valg, relasjonsbygging med barn, planlegging av aktiviteter er særlig fremtredende her. Denne sammenkoblingen ser ut til å skape en større faglig trygghet og selvtillit hos barne- og ungdomsarbeiderne.

Videre kan det se ut til at barne- og ungdomsarbeiderens kunnskapssyn i noen grad preges av en utviklingspsykologisk tenkning, hvor barnets utvikling i stor grad tenkes å følge noen forhånd beskrevne utviklingskategorier. Denne tendensen ser ut til å modereres av at deltakerne i stor grad reflekterer over egne handlinger, og hvor synet på barn, barns perspektiver og medvirkning er fremtredende. Refleksjon, skjønn og dømmekraft knyttes til begrunnelser av egne handlinger.

Barne- og ungdomsarbeidere beskriver en barnehage hverdag hvor de opplever en utydelig posisjon og manglende annerkjennelse av utdanningsveien som praksiskandidat. De beskriver opplevelser av at ansatte i barnehagen ikke vet hva utdannelsen deres innebærer

av kompetanse og hvordan den kan anvende i hverdagen. I forlengelsen av dette reflekterer de rundt kvaliteten av egen utdanning, og veien til fagbrevet.

Avslutningsvis ønsker jeg å peke på denne gruppens entusiasme i forhold til faget og deres motivasjon for videre utdanning, for som en av deltakerne sier, *dette er en smakebit*, og for denne gruppen ser denne smakebiten ut til å ha gitt motivasjon både i arbeidet og til videre utdanning.

Vi ønsker et kompetent personale sammen med våre barn i barnehage, og da trenger vi mer kunnskap om denne yrkesgruppe. Dette ønsker jeg å bidra til med denne masteroppgaven.

Summary

This master thesis deals with how a group of Child- and Youth care professionals describes their competency, encountering their everyday working lives in kindergarten. All the Child- and Youth care professionals participating in this study has undergone their professional certification through the program of recognizing professional experience (Praksikandidat). Only to a limited extent has this group of kindergarten professionals been subject to research. Further, in the research made, only a few Praksiskandidates have been interviewed. This Master thesis focuses on this group of professionals through group interviews and investigates how own competency is evaluated.

The Master thesis is a qualitative study based in the perspective of social constructivism. The research process is inspired by narrative theories, and coupled with Hannah Arendt and Giert Biesta, these are the theoretical allies of this thesis.

The main findings of this study are: Experience holds a strong position by Child- and Youth care workers. Experience is coupled with new theoretical understanding through the preparations for the theoretical exam and the professional test. The use and understanding of professional terms, ethical reasoning for choices, building relations with children and planning of activities is particularly evident. This coupling seems to increase the professional basis and the self-confidence of the Child- and Youth care workers.

It seems like the Child- and Youth care workers knowledge to some extent is influenced by developmental psychology thinking, in which the child is expected to follow predetermined development categories. This tendency of thinking seems to be moderated when the study participants reflects on own actions, and when child acknowledgement, child perspectives and child participation is apparent. Reflection, discretion and judgement is linked to reasoning for own actions.

Child- and Youth care workers are experiencing an everyday working situation in which their position is unclear, and their professional training is not recognized as expected. They are describing experiences of other kindergarten employees not fully appreciating the

Praksikandidat certification. They are describing experiences of other kindergarten employees not being knowledgeable about their educational competency level and how this competency may be put in good, everyday use. In the extension of this, they are reflecting around the quality of their own education, and the path to their professional certification.

As closing remarks, I would like to emphasize this group's enthusiasm for their profession and their motivation for further education. As one of the participants says, *this is a taste*, and for this group this taste seems to have given both motivation in their everyday work as well as for further education.

We all want competent staff amongst our children in the kindergartens, and so we need more knowledge about this group of professionals. Through this Master thesis, I want to contribute to increasing this knowledge.

Innledning

«Vi går smilende mot hverandre og klemmer når vi møtes. Jeg gratulerer henne med fagbrevet og hun smiler enda bredere. «Jeg var så nervøs», sier hun, «men jeg klarte det». Jeg blir nysgjerrig og etter å ha tenkt meg litt om spør jeg, «hva tenker du at du kan nå, som du ikke kunne før?». Hun trekker lett på skulderen og svarer «Jeg tror jeg skjønner barna bedre nå, sånn, du vet, jeg tenker kanskje litt annerledes».

Denne masteroppgaven handler om barne- og ungdomsarbeiderne i barnehagen. Gjennom mitt arbeid som barnehagelærer i barnehagen har jeg møtt, og arbeidet med, mange kolleger som har tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Som yrkesfaglærer i videregående skole bidrar jeg nå i utdanningen av nye barne- og ungdomsarbeidere til, blant annet, barnehagen. Det er stadig flere ansatte i barnehagen som har fagbrev, enten via videregående skole og tilhørende læretid, eller dokumentasjonsordningen praksiskandidat. Til tross for et økende antall barne- og ungdomsarbeidere i barnehagene, er omfanget av forskningen knyttet til denne yrkesgruppen begrenset. Det er med andre ord en yrkesgruppe som har kommet lite til ordet i det mangfoldet av stemmer som finnes i diskusjoner rundt barnehagens hverdagsliv. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke barne- og ungdomsarbeiderens egne fortellinger fra barnehagehverdagen, hvor utdanningsveien har gått gjennom praksiskandidatordningen. Når min tidligere kollega, etter å ha tatt et fagbrev, forteller at hun «*tenker kanskje litt annerledes*», hva mener hun da? Hvilke kompetanser vil hun beskrive som viktig i sine møter med barn, kolleger og foreldre i barnehagens myldrende hverdagsliv? Her starter min masteroppgave, med en nysgjerrighet på, og interesse for, å undersøke hvilke fortellinger en gruppe barne- og ungdomsarbeidere løfter frem når de beskriver sine egne kompetanser i de daglige møtene i barnehagen.

Det var nettopp et mangfold av *fortellinger* som fremstod som betydningsfulle i det datamaterialet som oppstod da jeg gjennomførte 3 samtaleintervjuer med 9 barne- og ungdomsarbeidere i 2 ulike kommuner på Østlandet. Fortellingene som ble skapt i

samtaleintervjuene kan omtales som narrativer. Narrativer, fra latin *narrō*, som betyr «å fortelle eller skildre», er sentrale i narrativ teori og inkluderer flere teoretiske tradisjoner med røtter i litteraturvitenskapen (Amdal, 2019, s. 35). Med den narrative forskningstradisjonen som bakteppe finner jeg det relevant å se til Hannah Arendt når jeg skal undersøke en gruppe barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger, fordi fortellinger spiller en svært sentral rolle i hennes tenkning. For Arendt er livet en fortelling fra begynnelse til slutt vevet inn i fellesskapet med menneskene vi vi omgir oss med (Arendt, 2012, s. 186). Det er gjennom fortellinger vi åpenbarer mening i det som ellers ville fremstå som en tilfeldig rekkefølge av hendelser (Arendt, i Øverenget 2003, s. 98). Julia Kristeva viser også hvordan Arendt lar fortellinger spille en grunnleggende rolle i sitt tankegods, for «liv, handling og tenkning blir først virkelig når de gis plass i en fortelling som kan deles med andre» (Kristeva sitert i Øverenget 2003, s. 99). Med barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger som omdreiningspunkt ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg barne- og ungdomsarbeidere¹ beskriver sine kompetanser i møter med barnehagens hverdagsliv.

Barne- og ungdomsarbeiderutdanningen er en relativt ny fagutdanning som ble etablert som eget fag under Reform 94. I det følgende vil jeg vise fagutdanningens posisjon i en bredere barnehagepolitisk kontekst, for å vise innenfor hvilke rammer barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger kan forstås. Deretter vil jeg beskrive hva som er gjort av tidligere forskning om barne- og ungdomsarbeidere. Jeg vil også beskrive veien til fagbrevet og kort utdanningens innhold, for å vise hvilke formelle krav som stilles til barne- og ungdomsarbeideren. Avslutningsvis vil jeg presentere og begrunne oppgavens tema, problemområde og forskningsspørsmål.

1.1 Barne- og ungdomsarbeideren i en barnehagepolitisk kontekst

Det er stor politisk vilje til å utdanne barne- og ungdomsarbeidere i Norge i dag. Dette kommer til syne i ulike politiske dokumenter og offentlige utredninger, hvor utdanningen løftes frem som en vei mot økt kompetanse hos personalet i barnehagene, en kompetanse som har til hensikt å bidra til økt kvalitet i barnehagen. I *Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* (s. 24) kan vi lese at

¹ Barne- og ungdomsarbeider som har gjennomført via praksiskandidatordningen.

ansatte med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget har en *verdifull kompetanse* for arbeid i barnehage. Det er derfor ønskelig at *flere* barne- og ungdomsarbeidere tar jobb i barnehage, og at assistenter som mangler formell kompetanse om arbeid med barn, tar fagbrevet (min utheving).

Man går ikke her nærmere inn på hva som menes med verdifull kompetanse, eller hvordan den kan komme til uttrykk i arbeidet i barnehagen, men det understrekes at den er verdifull.

Interessen for personalets kompetanse i barnehagen har vært jevnt økende, og gjenspeiles blant annet i bekymringer som har vært ytret de senere årene. Et eksempel på dette er rapport NOU 2010:8 «*Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*». Her uttrykker utvalget bekymring for kompetansesituasjonen i barnehagene i Norge, og mener at økt kompetanse hos personalet vil bidra til å «sikre at alle barn får et godt systematisk pedagogisk tilbud i barnehagen» (NOU, 2010:8, s. 51). Utvalget mener at det bør være et minimumskrav for formelle kvalifikasjoner hos barnehagens assistenter og at det i større grad bør «vurderes å legge til rette for personer med annen faglig bakgrunn, i tillegg til førskolelærere» (NOU, 2010:8, s. 51) blir en del av personalet i barnehagen.

Barnehagelovutvalget, ledet av Kjell Erik Øie, heretter omtalt som Øie-utvalget, følger opp denne vurderingen og i utvalgets rapport «*Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*» (NOU, 2012:1), omtales barne- og ungdomsarbeiderens spesielt. Det understrekes at deres kompetanse er viktig. Flertallet foreslår at det fra 2020 bør lovfestes et krav om at 25 prosent av grunnbemanning i hver barnehage skal være barne- og ungdomsarbeidere (NOU 2012:1, s. 13). Dette forslaget har resultert i at for eksempel Oslo kommune har inngått en kommunal grunnbemanningsavtale som har et mål om 50 prosent barnehagelærere og 25 prosent barne- og ungdomsarbeidere². Når Øie-utvalget foreslår en lovfestet andel barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen henger dette sammen med forventninger om at økt kompetanse fører til bedre kvalitet i det daglige arbeidet med barn i barnehagen. I Øie

² <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-oslobarnehagen/personalet-i-barnehagene/#gref>

utvalget viser de til det er «bred enighet om at *god kompetanse* hos personalet er viktig for å kunne gi et barnehagetilbud av *høy kvalitet*. Utvalget fremhever betydningen av at alle som arbeider med barn har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat» (NOU 2012:1, s. 16). (Min utheving).

Vedtaket er ikke blitt lovfestet, slik utvalget anbefalte, men oppmerksomheten rundt barne- og ungdomsarbeidernes kompetanse har økt, noe som *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* viser. Her understreket daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i forordet at «for å lykkes med å utvikle kvaliteten og med å realisere kravene i rammeplanen må vi drive målrettet kompetansebygging i barnehagesektoren». Selv om Øie-utvalgets forslag om en andel på 25 % barne- og ungdomsarbeidere i barnehagene ikke ble lovfestet, har kunnskapsdepartementet et tydelig uttalt mål om å bidra til at det blir flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen. Tall pr. 2018³ viser at det totalt er 20,2 % ansatte med denne utdanningen, 25% i kommunale barnehager og 15,5% i private barnehager. I 2014 var tallet 18 % i kommunale barnehager og 10% i private barnehager⁴.

I tillegg til vektleggingen av barne- og ungdomsarbeiderens viktige kompetanse har politiske myndigheter også vært opptatt av å legge til rette for at det utdannes flere barne- og ungdomsarbeidere. Dette ser vi blant annet gjennom etableringen av dokumentasjonsordningen praksiskandidat, en ordning som legger til rette for at ufaglærte i barnehagen får mulighet til å ta fagbrev gjennom å dokumentere allsidig praksis i henhold til gjeldende regelverk⁵.

Oppsummert kan man si at det er en ønsket utvikling fra myndighetenes side at det skal bli flere ansatte med fagbrev i barnehagene. Dette får støtte fra flere hold, blant annet i Foreldreutvalget for barnehager. I forbindelse med Øie-utvalgets rapport uttaler FUB-leder Lena Jensen at de er «spesielt fornøyd de forslagene som handler om bemanning»⁶.

³<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>

⁴<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>

⁵<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/dokumentasjon-for-praksiskandidater/>

⁶<https://www.fubhg.no/fub-positive-til-nytt-lovforslag.5008671-173757.html>

Byrådet i Bergen kommune følger opp kunnskapsdepartementets kompetansestrategi og tar følgende sak opp i 2018, «Fagarbeidernes rolle i barnehager, skoler og på idrettsfeltet».

Dokumentet viser at kommunen ønsker å «sikre økt andel fagarbeidere gjennom tilrettelegging for at assistenter tar fagbrev, og rekruttering av fagarbeidere». Videre ønsker byrådet å gjøre det mer attraktivt å være fagarbeider i barnehager og «strategien for å nå målet er å synliggjøre fagarbeiderne og ta i bruk kompetansen deres». Dette betyr at flere vil få mulighet til å bli barne- og ungdomsarbeidere, kompetanse skal synliggjøres og det skal rekrutteres flere barne- og ungdomsarbeidere i for eksempel barnehager i Bergen kommune.

Andre som peker i samme retning er Nina Marie Storborg, seniorrådgiver hos Fylkesmannen i daværende Nord-Trøndelag. Hun uttalte til Barnehage.no at «assistenter må få vite hvor enkelt det er å ta utdanningen»⁷. Hun viser til praksiskandidatordningen og oppfordrer assistenter med 5 års praksis til å be «om veiledning av noen i barnehagen som du vet gir ærlige tilbakemeldinger. Og husk at alle eksamener leter etter det du kan. Det er uinteressant å vite hva du ikke kan!». Disse eksemplene viser at praksiskandidatordningen løftes frem både nasjonalt, gjennom lokale tiltak og i media.

Men bildet er ikke så entydig positivt som det kan se ut som. Fagforbundet hevder at stillinger som normalt ville vært besatt av fagarbeidere, i økende grad går til å ansette medarbeidere med annen høyskolekompetanse⁸. Fagforbundet ønsker at barne- og ungdomsarbeiderens kompetanse skal synliggjøres, og at «arbeidsgiver bruker kompetansen de (min kommentar: barne- og ungdomsarbeiderne) har som selvstendige, praktiske pedagoger». Utsagnet viser til at barnehager gjør ulike vurderinger knyttet til ansettelser av barne- og ungdomsarbeidere, og at Fagforbundet ønsker å bidra til at yrkesgruppen får en sterkere posisjon i barnehagen. Posisjonen fagforbundet ønsker for barne- og ungdomsarbeiderne utfordres også av andre krefter. I følge Dagbladet⁹ ønsker ikke barnehagekjeden Espira «lenger rekruttere fagarbeidere til barnehagene. Ansatte i

⁷ <https://www.barnehage.no/artikler/bli-barne-og-ungdomsarbeider/427643>

⁸ <https://www.fagforbundet.no/nyheter/a/9904/fagarbeidere-i-oppvekstsektoren-erstattes-med-hoyskoleutdannede/>

⁹ <https://www.dagbladet.no/nyheter/barnehage-kjempen-har-sluttet-a-ansette-fagarbeidere---avslorende-og-opprende/71117677> Lastet ned 15.11 2020

barnehagene som ønsker å ta fagbrev vil ikke få opprykk av stilling og lønn». Begrunnelsen knyttes opp mot økte lønnskostnader i barnehagen.

Denne gjennomgangen viser at det finnes mange stemmer og ulike vurderinger i det barnehagepolitiske landskapet, selv om det i all hovedsak er et flertall som ønsker seg flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen. Slik jeg forstår det handler det i stor grad om positive forventninger til det barne- og ungdomsarbeidere bringer med seg inn i barnehagen, og at konsekvensen kan ses i form av økt kvalitativt i arbeidet med barn i dets yrende hverdagsliv. I forlengelse av dette ønsker jeg å se på om det finnes forskning som støtter under disse positive forventningene, og på hvilken måte barne- og ungdomsarbeiderne selv har fått en stemme i dette materialet.

1.2 Tidligere forskning

En gjennomgående forventning er at ansettelse av flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen vil bidra til en bedre barnehagehverdag for barna som lever sine hverdagsliv her. Jeg finner imidlertid lite forskning knyttet til barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen som understøtter en slik forventning. Pr. i dag finner jeg ingen forskning med fokus på barne- og ungdomsarbeidere som har tatt fagbrevet gjennom praksiskandidatordningen. I det som finnes av forskningen hvor barne- og ungdomsarbeideren inngår, skiller man i svært liten grad mellom ufaglærte medarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere. Et eksempel på dette finnes i forskningsprosjektet «Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med leikmannspreg» (MAFAL) (Håberg, 2014, Steinnes, 2014). Forskningsprosjektet omhandler barnehagelærernes opplevelser av å arbeide i et miljø som har et leikmannspreg. Begrepet «leikmannspreg» knyttes til at barnehagelæreres arbeidsfellesskap i hovedsak består av kollegaer uten barnefaglig kompetanse, og at de utfører arbeidsoppgavene som ligner oppgaver som gjøres i hjemmet. Prosjektet tok utgangspunkt i at det finnes tre yrkesgrupper i barnehagen; barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte medarbeidere. Forskergruppen beskriver i sitt forskningsmateriale at de ikke finner noen signifikante forskjeller mellom svarene fra barne- og ungdomsarbeiderne og ufaglærte medarbeidere, og at de derfor slo sammen disse to gruppene (Steinnes, 2014, s. 57, Bråten & Tønder, 2014, s. 18).

Tilsvarende sammenslåing finner jeg i forskningen til Aasen og Birkeland (2018). De undersøkte ufaglærte medarbeideres utdanningsvalg, og deres syn på kompetanse i arbeidet i barnehagen. De beskriver ufaglærte medarbeiderne som en gruppe som «har levd i spenningsfeltet mellom ulike posisjoner i praksisfeltet, der uklarhet i roller og kompetansedifferensiering mellom de ulike yrkesgruppene har vært fremtredende» (Aasen & Birkeland, 2018, s. 120). Dette spenningsfeltet har vært preget av at barnehagelærernes kunnskapsbase har vært vanskelig å definere og skille ut fra det man kan kalles allmennkunnskap om barn. I dette arbeidet skilles ikke barne- og ungdomsarbeideren ut som egen yrkesgruppe, men går inn under betegnelsen assistenter, «en gruppe som bygger sitte arbeide på uformelle forutsetninger» (Aasen & Birkeland 2018, s. 121).

Jeg finner kun ett forskningsprosjekt som er knyttet *direkte* til om barne- og ungdomsarbeideren, og dette er gjennomført av FAFO (Bråten & Tønder, 2015, 2017). FAFO er en frittstående samfunnsvitenskapelig forskningsstiftelse. De skrev på oppdrag fra Fagforbundet, notatet *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus (2014)*. Notatet beskriver at det finnes svært lite forskning knyttet til barne- og ungdomsarbeiderne. Det bekrefter at jevnt over blir ikke barne- og ungdomsarbeiderne beskrevet som egen yrkesgruppe i barnehagen, og at de slås sammen med ufaglærte medarbeidere når de omtales (Bråten & Tønder, 2014, s. 18). Videre understrekes det at når forskning viser til barne- og ungdomsarbeidere handler det gjerne om å kartlegge hvor mange som har utdanningen, noe som ikke gir innblikk i barne- og ungdomsarbeiderne rolle i barnehagen, deres faglige bidrag eller hvordan de kan skille seg fra andre yrkesgrupper (Bråten & Tønder, 2014, s. 17).

Etter å ha gjennomført denne kunnskapsstatusen gjorde FAFO et forskningsprosjekt knyttet til barne- og ungdomsarbeidernes stilling i arbeidslivet. Dette prosjektet består av to moduler. Den første modulen «*Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget*» ble presentert i 2015 (Bråten & Tønder, 2015). I denne rapporten ble det foretatt intervju av oppvekstsjefer i 101 kommuner og ti kommunale sjefer og virksomhetsledere. Hovedformålet med undersøkelsen var å få ny kunnskap om hvilken betydning fagarbeidernes kompetanse har for kvaliteten i tjenestene, sett fra arbeidsgivernes side. Intervjuene viser en bred enighet

blant oppvekstsjefene om at det vil *gi økt kvalitet* i tilbudet til barn og unge i kommunen dersom andelen med fagbrev i barne- og ungdomsarbeid øker. I rapporten heter det at ved å ta fagbrevet

får ansatte tilgang til fagspråk og begreper som kan bidra til å synliggjøre, formidle og dele egen yrkeskompetanse med andre – fagarbeiderne kan fungere som gode støttespillere for de pedagogiske lederne i barnehagene. Fagbrevets bidrag til økt bevissthet om egen yrkeskompetanse gir dessuten den enkelte større trygghet og selvtillit i arbeidet, noe som også kan bidra til økt kvalitet i arbeidet med barn og unge (Bråten & Tønder 2015, s. 7).

I den andre modulen «*Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole*» fra 2017 (Bråten & Tønder, 2017) belyses spørsmål vedrørende barne- og ungdomsarbeidernes arbeidshverdag. Her undersøker forskerne i hvilken grad barne- og ungdomsarbeiderne får brukt sin fagkompetanse i arbeidshverdagen og hvilken betydning fagkompetansen har for arbeidsorganisering, kompetanse og kvalitet i tjenestene rettet mot barn og unge. I den forbindelse har de intervjuet 4 ledere, 4 pedagogisk ledere, 4 barne- og ungdomsarbeider, hvorav en hadde tatt utdanningen gjennom praksiskandidatordningen, og 4 medarbeidere uten fagbrev fra barnehagen. Oppsummert finner forskerne at kompetansen kommer til uttrykk i form av «økt faglig trygghet, større bevissthet om valg av aktiviteter for barna og fortrolighet med et fagspråk som bidrar til å styrke og utvikle fagmiljøet.» (Bråten & Tønder, 2017, s. 68). Dette ser ut til å stemme overens med funn i rapporten fra 2015.

I forskningsprosjektet "Med blick for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år" skriver Helga Nordheim (2016, s. 213) i kapitlet «Utdanning til omsorg?» blant annet om barne- og ungdomsarbeidere som omsorgsgivere. Hun viser til studien hvor de har undersøkt omsorgskvalitet og viser at ansatte med noe relevant utdanning skårer høyest på omsorgskvalitet. Funnet vurderes ikke som statistisk signifikant, og gruppen som er med i undersøkelsen er liten, derfor kan man ikke trekke slutninger fra denne studien. De beskriver

likevel dette som en tendens og tolker det som på følgende måte: barne- og ungdomsarbeidere har oftere medarbeiderstillinger og er mer tilgjengelig for barna, i tillegg til at de har noe barnehagefaglig kompetanse. Denne kombinasjonen av tid til å engasjere seg i samspill med barn og noe barnehagefaglig kompetanse synes å gi en god omsorgskvalitet.

Videre finnes det et fåtall masteroppgave som har barne- og ungdomsarbeideren i fokus, uten at praksiskandidaten omtales spesifikt. Av disse vurderer jeg masteroppgavene til L. J. S. Sawe (2018) med fokus på fagarbeidernes identitet, A. R. Vangstads (2018) oppgave om barne- og ungdomsarbeideres tanker om ledelse, og A. K. Laskis (2014) oppgave med fokus på fagarbeideres og pedagogiske ledesers perspektiver på pedagogisk ledelse i en stor barnehageenhet, som mest relevante for mitt masterprosjekt. Dette er fordi deres masteroppgaver fokuserer på arbeidet som barne- og ungdomsarbeider, og ikke utdanningens gjennomføring eller vurderingspraksiser. Sawe viser til to hovedfunn i sitt arbeid, hvor det første er at «verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap» (Sawe, 2018, s IV). Det andre funnet hun viser til er at «like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like» (Sawe 2018, s IV). I hennes arbeid skiller det ikke mellom barne- og ungdomsarbeiderne som har ordinær videregående utdanning eller tatt utdanning gjennom praksiskandidatordningen (Sawe, 2018, s. 42). Sawe avslutter med å peke på mulige fremtidige forskningsprosjektet knyttet til praksiskandidatordningen «for å se om de har en sterkere identifisering med sin yrkesrolle enn det fagarbeidere med utdanning fra videregående skole har» (Sawe, 2018, s. 93).

Vangstad (2018) har i sin oppgave om barne- og ungdomsarbeidernes tanker om ledelse, gjort funn som tyder på at likhetskultur fortsatt preger de barnehagene som forskningsdeltakere arbeider i. Deltakerne er opptatt av at alle gjør de samme oppgavene i hverdagen, at det ikke er noen forskjeller på gulvet, og at de blir sett og får bidratt med innspill i arbeidshverdagen i barnehagen. Vangstad konkluderer med at barne- og ungdomsarbeidernes arbeid motiveres av selve oppdraget for barnehagen, det å «gi barn i barnehage en dag med god kvalitet» (Vangstad, 2018, s. 3).

Masteroppgaven til Laski (2014) handler om hvilke perspektiver fagarbeidere og pedagogiske ledere har på pedagogisk ledelse i en stor barnehageenhet. Hun finner blant annet at fagarbeiderne mener man beveger seg i økende grad i retning av en hierarkisk lederstil i barnehagen. Her opplever fagarbeiderne både en styrking og en svekking av sin posisjon. På den ene siden har fagarbeiderne fått styrket sin rolle som pedagogiske medarbeidere fordi de opplever å få mer ansvar og oppgaver overfor barna. På den andre siden opplever de en noe mer svekket sin posisjon svekket fordi de står mer alene uten veiledning, opplever å få mindre informasjon, og at organisasjon er mindre transparent, noe som kan gi en opplevelse av redusert medvirkning og deltakelse. Videre sier hun at «fagarbeiderne uttrykker respekt og anerkjennelse for pedagogiske ledere som er utdannet barnehagelærere» (Laski, 2014, s. 96). Hun anser dette som et positivt funn fordi det kan oppmuntre pedagoger til å vise sine fagkunnskaper og tre frem som tydeligere fagpersoner. Dette kan være gunstig for de pedagogiske ledelsesprosessene i barnehagen.

Denne gjennomgangen viser at det finnes lite forskning knyttet til barne- og ungdomsarbeiderne i barnehagen, og *ingen* forskning som viser spesielt til barne- og ungdomsarbeidere med bakgrunn som praksiskandidater. I tillegg til manglende forskningen knyttet til barne- og ungdomsarbeiderne i barnehagen, finnes det flere begrunnelser for hvorfor barne- og ungdomsarbeideren, og i særdeleshet praksiskandidaten fortellinger, bør få en plass i det mangfoldet av fortellinger som handler om barnehagen.

1.3 Praksiskandidaten – hvorfor undersøke deres fortellinger?

Barne- og ungdomsarbeidere er en gruppe ansatte i barnehagen som *øker i antall*. Ifølge Bråten og Tønder (2014) har det siden 2007 vært en kraftig økning i antall personer som har tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Dette på tross av at svært mange elever fra barne- og ungdomsarbeiderfag Vg2 velger bort læretid, og prioriterer påbygg til generell studiekompetanse som utdanningsvei. Økningen har vært «fra vel 1100 til mer enn 1800 nye barne- og ungdomsarbeidere per år. *Denne økningen har i all hovedsak kommet blant voksne personer som tar fagbrev som praksiskandidater*» (Min kursivering) (Bråten & Tønder, 2014, s 28). I 2015 var 62 prosent av de nye barne- og ungdomsarbeiderne personer som tok fagprøve gjennom praksiskandidatordningen (Bråten & Tønder 2017, s. 12). Det betyr at en

stor andel av barne- og ungdomsarbeidere i barnehage har oppnådd sitt fagbrev gjennom å dokumentere sin praksis i henhold til gjeldende regelverk.

Sysselsettingsgraden blant de som tar fagbrev er høy, særlig de som kvalifiserer seg via praksiskandidatordningen (Bråten og Tønder 2014, s. 29). En høy sysselsettingsgrad betyr at det er mange av barne- og ungdomsarbeiderne fortsetter å jobbe i barnehagen etter fagbrevet. I 2018¹⁰ var 20,2 prosent av de ansatte i alle landets barnehager utdannet barne- og ungdomsarbeidere. I kommunale barnehager hadde 25 prosent fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, mens private barnehager hadde tilsvarende 15,5 prosent. Dette er en økning både kommunale og private barnehager i forhold til de tallene som presenteres av FAFO i 2014, på henholdsvis 18 og 10 prosent (Utdanningspeilet, 2014 i Bråten og Tønder 2014, s. 12). Oppdaterte tall for 2019 viser at andelen barne- og ungdomsarbeidere er stabilt og ligger på 21 %¹¹

Alle praksiskandidater har minimum 5 års arbeidserfaring som ufaglært, og gjennom å ta fagbrevet endrer de stilling, ofte på samme sted som de var ansatt som ufaglært. I denne overgangen ligger nye oppgaver i tråd med endring av stillingsinstruks, og en økt forventning til kompetanse i det daglige arbeidet med barna i barnehagen. Barne- og ungdomsarbeiderne beskrives som en yrkesgruppe som bruker hele arbeidsdagen sin sammen med barna i barnehagen. De forventes å være tilstede både i formelle og uformelle læringssituasjoner, rutinesituasjoner og være en støtte for de pedagogiske lederne i arbeidet. De har med andre ord en tydelig plass i barnehagens hverdagsliv, men så langt mangler deres stemmer i det mangfoldet av beskrivelser som knyttes til barnehagens hverdagsliv. Hvordan beskriver barne- og ungdomsarbeiderne, med bakgrunn som praksiskandidat, egne kompetanser i møte med barnehagen? Dette er bakgrunnen for at jeg i denne masteroppgaven vil gå nærmere inn på hvordan barne- og ungdomsarbeiderne beskriver sine kompetanser i møte med barnehagens hverdagsliv. Jeg vil nå kort beskrive hvordan man blir barne- og ungdomsarbeider, veien til fagbrevet, og hvilke formelle krav som stilles i læreplanen og programområdet for barne- og ungdomsarbeiderfag. Alle

¹⁰ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>

¹¹ <https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

læreplaner er delt inn i programområder og i hvert av programområdene er det nedfelt kompetansemål som kandidatene skal beherske ved den avsluttende fagprøven.

1.4 Veien til fagbrevet – å bli barne- og ungdomsarbeider

En barne- og ungdomsarbeider har en yrkesfagutdanning som kvalifiserer til å arbeide med barn og unge i alderen 0-18 år. Utdanningen er en yrkesfaglig utdanning på videregående nivå og ble etablert som eget fag under Reform 94. Barne- og ungdomsarbeiderne arbeider som oftest i barnehage, på SFO, som skoleassistenter eller i fritidsklubber. Hovedvekten av ansatte med denne utdanningen arbeider i dag i barnehager (Bråten & Tønder, 2014, s. 28).

Det finnes tre veier mot å ta fagbrevet som barne- og ungdomsarbeider, enten gjennom videregående skole med påfølgende læretid i bedrift, videregående skole med alternativt opplæringstilbud på skole, eller gjennom dokumentasjonsordningen praksiskandidat. Dersom man ønsker å ta fagbrev gjennom ordinært utdanningsløp kreves det gjennomføring av videregående skole, Helse og oppvekst Vg1, deretter barne- og ungdomsarbeiderfag Vg2. Etter 2 års skolegang, med avsluttende tverrfaglig praktisk-muntlig eksamen, gjennomføres to års læretid i bedrift (Vg3). Læretiden har ofte en kombinasjon av læretid i barnehage og skole/SFO/Aktivitetsskole. Utdanningen avsluttes med gjennomføring av fagprøve, som vurderes til meget-godt bestått, bestått eller ikke-bestått. Dersom man ikke har læreplass i bedrift kan man oppnå fagbrev gjennom et alternativt opplæringstilbud på skole. Dette er det svært få som gjennomfører (Bråten og Tønder, 2014, s. 28).

Det er svært mange som, etter bestått eksamen på barne- og ungdomsarbeiderfag Vg2, velger bort læretid, uavhengig av tilgang på læreplasser, og flertallet av disse elevene begynner på påbygg (Vg3) (Bråten og Tønder, 2014, s. 9). Dette gir elevene generell studiekompetanse for videre utdanning på høyskole eller universitet. Bråten og Tønder (2014, s. 9) viser til at den «vanligste grunnen til at elevene velger påbygging, er at de ønsker seg et yrke som krever høyere utdanning. En annen viktig grunn er at elevene mener at fagbrevet ikke gir dem de karrieremulighetene de ønsker». Denne masteroppgaven omhandler praksiskandidaten og jeg vurderer det derfor som lite relevant å undersøke videre hvorvidt elever søker seg over i utdanninger som gir pedagogisk kompetanse på høyskole eller universitetsnivå.

Den tredje vei for å bli barne- og ungdomsarbeider er praksiskandidatordningen. Praksiskandidatordningen er en dokumentasjonsordning og ikke en opplæringsordning¹². Den skal i samsvar med § 3-5 i opplæringsloven gi personer med lang praksis i et lærefag en mulighet til å dokumentere sin kompetanse og oppnå fagbrev. Kandidatene skal ha minst 5 års dokumentert praksis i full stilling, og ha tilstrekkelig detaljerte beskrivelser av utførte arbeidsoppgaver. Dokumentasjon kan være attester, uttalelser, stillingsbeskrivelser og annen dokumentasjon fra arbeidsgiver. Dokumentasjonsordningen skiller seg fra den ordinære privatistordningen ved at praksis i samsvar med læreplanen skal dokumenteres og at disse dekker de *mest vesentlige* delene av Vg3-læreplanen. Dette betyr at som privatist kan man gjennomføre en eksamen uten å måtte dokumentere hvordan kompetansen er oppnådd, i motsetning til praksiskandidaten. 5 års dokumentert praksis er 25 % lengre praksis enn fastsatt skole og læretid, og kandidaten går opp til samme fagprøve som lærlinger. For at kandidaten skal være kvalifisert til å gjennomføre fagprøven må en teoretisk eksamen på Vg3 nivå bestås¹³. Dette er en 5 timers eksamen uten forberedelsedel. Mange aktører¹⁴ tilbyr kurs i forkant av skriftlige eksamen, og kursene gjennomføres ofte med oppmøte en kveld i uken i ca. 15 uker¹⁵. Å delta på kurs er frivillig og man kan melde seg opp til eksamen uavhengig av om man har gjennomført slike kurs.

Regjeringen har, i tillegg til denne praksiskandidatordningen, utarbeidet en likeverdig ordning hvor man etter ett års heltidspraksis kan søke om å inngå kontrakt om å ta fagbrev på arbeidsplassen. Kandidaten vil få opplæring og veiledning i praksisperioden, og varigheten vil avhenge av det enkelte fag og kandidatens realkompetanse. På den måten sikrer man at en kortere praksisperiode ikke går på bekostning av sluttkompetansen til kandidaten, samtidig som man tilrettelegger for fleksible løsninger¹⁶.

¹² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/dokumentasjon-for-praksiskandidater/>

¹³ <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>

¹⁴ Eksempler på kurs: <https://helsfyr.oslovo.no/nyhetsarkiv/kurs-i-barne--og-ungdomsarbeider/>, <https://www.folkeuniversitetet.no/Fagbrev-og-generell-studiekompetanse/Helse-og-oppvekstfag/Barne-og-ungdomsarbeider-fagbrev>, <https://www.aof.no/midtnorge/article/fagbrev-barne--og-ungdomsarbeider-starter-na/1599/article>

¹⁵ <https://helsfyr.oslovo.no/siteassets/pdf/fagbrev-som-barne--og-ungdomsarbeider.pdf>

¹⁶ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/na-blir-det-mulig-a-ta-fagbrev-pa-jobb2/id2617364/>

Denne muligheten trådte i kraft høsten 2018. Alle i utvalget for denne masteroppgaven har tatt veien til fagbrevet som barne- og ungdomsarbeider via den ordinære praksiskandidatordningen. For å kunne gi et fyldigere bilde av hva barne- og ungdomsarbeideren forventes å ha av formell kompetanse, vil jeg nå gi en kort beskrivelse av læreplan, programområder og et utvalg av kompetansemål på VG3 nivå.

1.5 Programområdet

Programområdet for barne- og ungdomsarbeiderfaget har læreplaner som omfatter både VG 2, i skole, og VG 3, opplæring i bedrift. Programområdets nåværende læreplaner gjelder frem til høsten 2021, da fagfornyelsen er forventet å tre i kraft med nye læreplaner. Fagfornyelsens endringer vil ikke være en del av grunnlaget i denne masteroppgaven fordi praksiskandidatene allerede har gjennomført og dokumentert sin kompetanse etter gjeldende læreplaner pr. 2020.

Læreplanen i barne- og ungdomsarbeiderfag beskriver formålet med programområdet, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål. Hovedområdet deles inn i tre; Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling, og Yrkesutøvelse. Hvert av områdene har tilhørende kompetansemål som konkretiserer de mer generelle beskrivelsene i hovedområdene (Utdanningsdirektoratet 2020 a, 2020 b). På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ta med et utvalg av kompetansemål, og gjennom dette utvalget ønsker jeg å vise noe av *bredden* i hva praksiskandidatene forventes å ha tilegnet seg av kompetanse og som skal dokumenteres i henhold til gjeldende regelverk.

I Hovedområdet beskrives de ulike delene i mer generelle vendinger. I helsefremmende arbeid vektlegger man at det blant annet handler om sammenhenger mellom fysisk og psykisk helse og aktiviteter for barn og unge, og læringsaktiviteter som fremmer vekst og utvikling. I kompetansemålene for helsefremmende arbeid konkretiseres disse nærmere og der kreves det blant annet at praksiskandidaten kan planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge, veilede barn og unge i påkledning som passer for den enkelte aktivitet, årstid og værforhold, utføre førstehjelp knyttet til yrkesutøvelsen, gjennomføre tiltak som kan bidra til å forebygge ensomhet, mobbing og diskriminering.

Hovedområdet kommunikasjon og samhandling handler om kommunikasjon og samhandling med barn og unge. Begreper som sosial kompetanse, selvfølelse, identitet, gruppeprosesser og konflikthåndtering inngår i dette hovedområdet. I kompetansemålene for kommunikasjon og samhandling konkretiseres disse, og det forventes at praksiskandidaten skal kunne kommunisere og samhandle med barn, unge og foresatte, legge til rette for utvikling av barn og unges selvfølelse og identitet, bruke strategier for konflikthåndtering og veilede barn og unge i å håndtere konflikter, samarbeide med foresatte, kollegaer og andre samarbeidspartnere om aktiviteter og tiltak for barn og unge, og iverksette tiltak som bidrar til å styrke barn og unges sosiale kompetanse.

Hovedområdet yrkesutøvelse vektlegger blant annet pedagogiske aktiviteter, samt kunnskaper om og utøvelse av regelverk, taushetsplikt, yrkesforståelse og yrkesetikk. I kompetansemålene finner vi at praksiskandidaten skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon, bruke observasjon og motivasjon som redskaper i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet, gjennomføre aktiviteter som stimulerer barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling, legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering og utføre arbeidet i henhold til gjeldende regelverk og yrkesetiske retningslinjer.

Et gjennomgående trekk ved kompetansemålene er at det vektlegges at praksiskandidatene skal kunne planlegge, gjennomføre, veilede, samarbeide, legge til rette for, eller drøfte ulike praktiske og teoretiske aspekter knyttet til det å være barn eller ungdom. Læreplanen vektlegger at praksiskandidatene skal kunne anvende teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter for å løse oppgaver i yrkeslivet, noe som også må ses i sammenheng med hvordan læreplanen beskriver og anvender begrepet kompetanse. Kompetansebegrepets omfang og innhold kommer jeg tilbake til i kapittel 2, Teoretiske allianser.

Alle læreplanene i grunn- og videregående opplæring skal fornyes og de nye læreplanene skal tas i bruk trinnvis fra 2020. Målet er i følge utdanningsdirektoratet å gjøre dem mer

relevante for framtiden¹⁷. Begrepet dybdelæring er blitt sentralt, sammen med fokus på sammenheng i og mellom fag og læreplanens generelle del. Forslag til nye læreplaner for barne- og ungdomsarbeiderfaget ble lagt ut for innspill høsten 2019, det forventes at disse legges ut til høring første del av 2021, at de er klare til bruk skoleåret 2021-2022. Ny generell del av læreplanen er vedtatt og gjelder for skolen fra og med høsten 2020. Endringene i fagfornyelsen får konsekvenser for innholdet i utdanningen, både for de som velger lærlingløpet og de som benytter seg av praksiskandidatordningen. De kommende endringene er et relevant bakteppe for denne oppgaven fordi fagfornyelsen kan ses som en del av en utdanningspolitisk diskurs hvor begreper som tidlig innsats, livslang læring, dybdelæring og progresjon er sentrale. Det som er mest relevant for denne masteroppgaven, er endring av innhold i begrepet kompetanse fra tidligere generell del av læreplanen til nåværende overordnet del. Denne endringen vil jeg komme tilbake til i kapittel 2, Teoretiske allianser.

Gjennom praksiskandidatordningen er det mulig ta fagprøve i alle lærefag og ikke bare barne- og ungdomsarbeiderfaget. Derfor omtaler jeg i denne masteroppgaven yrkesgruppen som barne- og ungdomsarbeidere, og ikke fagarbeidere. Jeg har nå beskrevet barne- og ungdomsarbeideren i en bredere barnehagepolitisk kontekst, tidligere forskning, veien til fagbrevet, formelle krav til utdanningen og begrunnet hvorfor jeg mener det er viktig å undersøke barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger fra barnehagehverdagen. Jeg vil nå presenter oppgavens tema, problemområde og forskningsspørsmål.

1.6 Presentasjon av tema

Tema og problemområdet for denne masteroppgaven er *hvordan et utvalg barne- og ungdomsarbeidere beskriver sine kompetanser i møter med barnehagens hverdagsliv*. For å kunne undersøke dette problemområdet har jeg valgt å formulere ned følgende forskningsspørsmål som jeg mener vil bidra til å konkretisere temaet og som utgangspunkt for intervjuer med barne- og ungdomsarbeiderne. Forskningsspørsmålene er som følger:

¹⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Hvilke kompetanser trekker barne- og ungdomsarbeideren frem som særlig viktig i det daglige arbeidet med barn i barnehagen?
- Hvordan forstår barne- og ungdomsarbeideren begrepet kompetanse?
- Hvordan beskriver barne- og ungdomsarbeideren at de bruker sine kompetanser i sine daglige arbeid møter med barn i barnehagen?
- Når opplever barne- og ungdomsarbeideren at egen kompetanse kommer til syne i barnehagens hverdagsliv?

Kompetanse er et komplekst begrep som får en stor plass i denne masteroppgaven. Jeg vurderer det derfor som nødvendig å undersøke denne kompleksiteten nærmere, fordi det vil bidra til å synliggjøre at det er flere ulike tilnærminger til begrepet. Kompetanse må forstås i sine kontekstuelle sammenhenger, og det å løfte frem kompleksiteten vil bidra til transparens i oppgaven. Transparens handler om åpenhet og har til hensikt å vise hvordan prosjektet gjennomføres i størst mulig grad. Transparens er knyttet til oppgavens fremgangsmåter, teoretiske posisjoneringer og blir derfor viktig å skrive frem. Videre mener jeg dette vil kunne styrke oppgavens analyser og drøftinger senere i oppgaven.

Kompetansebegrepet beskrives nærmere i kapittel 2, teoretiske allianser.

Et annet begrep som må utdypes er hverdagsliv. I følge Marianne Gullestad (1989, s. 103; Gausdal 2014, s. 14) kan hverdagsliv beskrives som et vitenskapelig begrep som samler seg om noen fellestrekk. Hun viser til at det finnes mange ulike typer, eller former for, hverdagsliv, men felles for alle mennesker at man har et hverdagsliv. Gullestad identifiserer to dimensjoner av hverdagslivet som hun mener er like viktige. Den ene dimensjonen handler om den daglige organiseringen av ulike gjøremål, og den andre dimensjonen om hverdagslivet som erfaring. Steinsholt & Ness (2016, s. 13), viser til Buytendijk som hevder at det ordinære hverdagslivet er en «helt nødvendig ressurs for kreativitet, lek, undring og glede og på den måten (...) ytterst viktig, ikke bare for pedagogikken men for alt menneskelig liv». I denne oppgaven forstår jeg hverdagsliv som alle møter som oppstår mellom mennesker, materialiteter, sted og rom som til enhver tid rammer inn barnehagedagen. Barnehagens hverdagsliv skapes innenfor de rammene barnehagen er som samfunnsinstitusjon, et sted hvor barna er plassert av sine foreldre. Barna velger hverken barnehagen, barna på avdelingen/basen eller de ansatt som arbeider i barnehagen. Barne-

og ungdomsarbeiderne kan til en viss grad velge arbeidssted, men er også styrt av ytre rammer, både lokalt og nasjonalt. Innenfor disse rammene skapes en hverdag, en blanding av lek inne og ute, formelle og uformelle lærings situasjoner, turer og hverdagens mange rutinesituasjoner (Nome, 2019).

I dette kapitlet har jeg beskrevet og begrunnet masteroppgavens tema og forskningsspørsmål. Jeg har satt temaet inn i en bredere barnehagepolitisk kontekst, for å vise at utdanning av flere barne- og ungdomsarbeidere fra myndighetenes side er en ønsket utvikling, både gjennom ordinær utdanning og gjennom dokumentasjonsordningen. Videre har jeg vist at de fleste barne- og ungdomsarbeidere arbeider i barnehagen, og at mange blir værende i barnehagen etter endt utdanning. Jeg har gitt en kort beskrivelse av innhold og gjennomføring av utdanningen. Jeg vil videre gjøre rede for oppgavens oppbygging og deretter hvilke teoretiske allianser denne oppgaven lager forbindelser til.

1.7 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven har følgende oppbygging: I kapittel 2 beskriver og begrunner jeg hvorfor jeg mener narrativ teori er et fruktbart vitenskapsteoretisk bakteppe for denne oppgaven. Dette er en vitenskapsteoretisk retning hvor ulike former for fortellinger står sentralt, og jeg vil vise hvordan jeg kobler dette sammen med Hannah Arendt og hennes tenkning. Jeg vil også koble på begreper fra Biesta og hans tanker knyttet til utdanning. Dette utgjør oppgavens teoretiske ståsted for videre analyse og drøfting av tema og problemområder. Deretter vil jeg beskrive ulike forståelser av hva kompetanse kan være. Jeg ser på hvordan kompetanse beskrives i styringsdokumenter og hvilke andre måter man kan forstå kompetanse på.

I kapittel 3 beskriver og begrunner jeg masteroppgaven metodologiske ståsted og metode, samtaleintervju. Jeg beskriver oppgavens sosialt konstruktivistiske ståsted, inspirasjoner fra narrativ tematisk analyse og etiske refleksjoner knyttet til metodologiske valg.

Samtaleintervjuene med barne- og ungdomsarbeiderne analyseres i kapittel 4. Analysen gjøres i henhold til valgte teoretiske allianser og oppgavens tema, problemområde og forskningsspørsmål.

I kapittel 5 tar jeg utgangspunkt i analysens funn og drøfter disse opp mot annen forskning og hva det kan bety for barnehagens hverdagsliv.

Kapittel 6 er oppgavens avslutningskapittel og her peker jeg på hva jeg mener kan være potensialer for videre forskning knyttet til barne- og ungdomsarbeideren i barnehagen.

2. Teoretisk allianser

I dette kapitlet skriver jeg frem de vitenskapsteoretiske retninger jeg skaper forbindelser til i masteroppgaven. Jeg vil gi en oversikt over det narrative bakteppet som oppgaven er inspirert av og går nærmere inn på alliansen med Hannah Arendt og Gert Biesta og deres tanker som har betydning for denne forskningsprosessen. Jeg har valgt å bruke betegnelsen å alliere, et begrep som etymologisk kommer fra fransk *allier*, av latin *alligare* 'binde, forbinde, forplikte'¹⁸: Allierte blir i denne sammenhengen forbundsfeller, noen man skaper forbindelser med. Når jeg skaper allianser, eller det Rhedding-Jones (2005, s. 67) omtaler som å posisjonere seg, handler det om å plassere seg geografisk, teoretisk og tematisk. *Hvor* jeg plasserer meg, eller *hvem* jeg allierer meg med, handler om kulturell geografi, *hvorfor* handler om teorier og forklaringer, hva handler om tema og *hvordan* handler om metodologi. Jeg har jobbet i barnehage i nærmere 20 år og har opplevd, og opplever, barnehagen fra mange ulike posisjoner. Jeg har arbeidet som medarbeider, pedagogisk leder og styrer. De senere årene har jeg gått over i læreryrket. Jeg arbeider i dag som lærer i barne- og ungdomsarbeiderfag på Vg2. Tidligere har jeg undervist på kveldskurs for praksiskandidater. Min bakgrunn har bidratt til at jeg opplever at barnehagefeltet kan sees i et mangfold av perspektiver, og at jeg til enhver tid er preget av akkurat den posisjonen, eller ståstedet jeg betrakter det ut fra. Jeg er interessert i dette mangfoldet av perspektiver, i de små og store fortellinger som barne- og ungdomsarbeiderne forteller fra sine barnehageliv, og i hva som trer frem i møter mellom oss når beskrivelser av, og fortellinger om kompetanser skal løftes frem.

¹⁸ <https://www.naob.no/ordbok/alliere>

I dette mangfoldet av perspektiver skaper den narrative forskningstradisjonen et fruktbart teoretisk bakgrunnsteppe fordi beskrivelse knyttet hverdagslivets mange fortellinger kan omtales som narrativer. I gjennomføringen av intervjuene ble det fortellinger som fremstod som det mest fremtredende datagrunnlaget i oppgaven. Connelly & Clandinin (1990, s. beskriver mennesket som «storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative, therefore, is the ways of experience the world". Sørly og Blix, (2017, s. 24). viser til Lewis når de beskriver det et å fortelle historier er en måte å erfare verden, og som en fundamental kraft som lever i oss mennesker. Denne fundamentale kraften finner jeg igjen hos Hannah Arendt. Hun beskriver livet som en fortelling fra begynnelse til slutt, vevet inn i et fellesskap med andre. Når mennesker handler beskriver Arendt det som om å slå tråder inn i en vev av menneskelige relasjoner, en vev som er der fra før. Hvert menneske bidrar til å skape nye, unike mønstre når tråder kommer i berøring med veven og hverandre. Disse nye mønstrene «lar seg fortelle som *livshistorier*» (Arendt 2012, s. 186). Det er fortellingenes kraft og alle deres nye begynnelser som gjør at jeg vurderer Arendt som min nærmeste allierte. I hennes forfatterskap finner jeg tanker som både støtter og utfordrer dette masterprosjektet, og hvor jeg finner de teoretiske forbindelsene jeg kan bruke for å tenke med i fortellingene fra barne- og ungdomsarbeiderne jeg har intervjuet.

I forlengelsen av Arendts ideer finner jeg det også fruktbart å trekke tråder til Gert Biesta (2014) og hans tekster om utdanningens vidunderlige risiko. Biesta er inspirert av Hannah Arendts tenkning, når han beskriver at utdanningen har en vidunderlig risiko ved seg. Denne risikoen, dette nye som kan oppstå i møter mellom mennesker, får innvirkning på hvordan denne oppgaven undersøker beskrivelser av kompetanser i et levd barnehageliv.

Jeg vil i dette kapitlet gå nærmere inn på narrativ teori som et vitenskapsteoretisk bakteppe for oppgaven. Deretter vil jeg gå nærmere inn på Arendt og Biesta og hvordan deres tanker kan skape allianser å tenke med i fortellingene til barne- og ungdomsarbeiderne i dette prosjektet.

2.1 Narrativer – et vitenskapsteoretisk bakteppe

Narrativer er ikke en enhetlig teoretisk retning hvor alle enes om hva narrativer er og hvordan de virker. Narrativ forskning kan anvendes ut fra to ulike perspektiver. På den ene siden som en vitenskapsteoretisk forståelse av fenomener som studeres, og på den andre siden som et metodisk redskap for å besvare de forskningsspørsmål man arbeider med (Amdal, s. 51). Jeg vil i denne delen i hovedsak skrive frem narrativ teori for å tydeliggjøre det vitenskapsteoretiske bakteppet oppgaven er inspirert av, for å så komme tilbake til narrativ analyse og begrunne mine metodiske valg i kapitlet som omhandler metodologi. Jeg vil vise hvilke tanker og begreper som er inspirert av narrativ teori. Dette er ikke en narrativ studie, men en oppgave som anvender narrativ teori som et bakteppe og en inspirasjon, og jeg finner det naturlig å vise hvordan jeg koble denne retningen sammen med tanker og begreper fra Arendt og Biesta.

Verden vi lever i kan ses på som en narrativ verden, en verden skapt av og i våre fortellinger, og vi kan ikke stige ut av denne narrative verden vi er en del av (Craig 2007, s 173). Som Funk viser, så kan vi ikke komme på utsiden av en fortelling.

The ultimate limit is that human beings cannot get outside of story... we can get outside of particular stories, or particular forms of stories, but not outside of story as such. The world in which we live is a narrative world, created by and in our stories. We like to think that there is a world out there, quite concrete and objective and reliable, only to discover that thought, too, *is just another story* (min utheving) (Funk, 1988, x–xil, s. 173).

Det er denne verden av fortellinger som narrative studier befatter seg med. Det finnes mange ulike tilnærminger til narrative studier, ulike fagdisipliner har ulike innganger, men det som synes felles for alle er at “human experience is a narrative phenomenon best understood through story” (Craig, 2007, s. 173). Den menneskelige erfaring kan beskrives som et narrativt fenomen som vi best forstår gjennom våre fortellinger, det være seg personlige fortellinger og kollektive fortellinger, vilkår i politiske dokumenter, lærerplaner

eller i rammeplaner (Aaserud 2015, s. 1). Tidligere hadde de fleste som arbeidet med narrativer fokus på å undersøke litterære verk, men etter hvert spredte interessen for narrativer seg til andre fagdisipliner, dette omtales som den narrative vendingen.

I følge Hatch (2007, s. 226) handler narrative studier om å samle og fortolke historier og fortellinger som mennesker bruker for å beskrive sine liv. Den narrative forskningstradisjonen inkluderer blant annet livshistorier, biografier, muntlige fortellinger, livshistorie forskning, historier knyttet til personlige erfaringer og narrative undersøkelser. Felles for alle narrative studier er at de baserer seg på ideen om at mennesker skaper mening i sine liv gjennom historier. Man bruker ofte narrativer til huske, argumentere, rettfærdiggjøre, engasjere, underholde, og av og til «lure» sitt publikum, og grupper av mennesker bruker ofte fortellinger til å mobilisere hverandre eller skape en følelse av tilhørighet (Reissmann, 2008, s. 8). Slik Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 257) forstår Ricoeur mener han at et viktig aspekt ved narrativ teori er at det «inte bara består i att addera episoder till verandra; den konstruerar meningsfulla totaliteter ur spridda händelser». Det betyr at man rekonstruerer deler av barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger til større meningsfylte helheter som analyseres og drøftes.

Lewis (2011, s.506) sier at det å være menneske handler om å fortelle historier. Han mener at «Narrative being is human and human being is storied; so pervasive and powerful is this relationship that if we change our story, we may even change our lives». Slik jeg leser det kan narrativer være så kraftfulle at de kan forandre våre liv fordi vi lærer oss selv og verden rundt oss å kjenne gjennom våre erfaringer og fortellinger om den. Men er alle fortellinger dermed med sagt narrativer? Reissmann (2008, s. 5) mener nei når hun sier at «All talk and text is not narrative». Hun viser til Phil Salmon når hun understreker at for at noe skal være narrativer må det være *meningsfulle sammenhengende mønstre* i hva som ellers kan fremstå som tilfeldig og usammenhengende. Denne søken etter mening finner jeg igjen hos Arendt. Arendt er sitert i Øverengen (2003, s. 98) der hun sier at «fortellingen åpenbarer mening til det som ellers ville fremstå som en tilfeldig rekkefølge av hendelser» og at nye mønstrene «lar seg fortelle som *livshistorier*» (Arendt, 2012, s. 186).

Felles for mange innen narrativ forskning i dag er fokus på narrativer som fortellinger med temporale hendelsesforløp, som handler om noe, at det skapes mening og de beskrives som sosiale fenomener hvor noen forteller og andre lytter (Sørly & Blix, 2017, s. 21). Med sitt litterære opphav sporer man ofte narrativer tilbake til Aristoteles og den greske tragedien (Blix & Sørly, 2017, s. 20; Reismann s.4). Slik både Blix og Sørly (2017, s. 19) og også Ressimann (2008, s. 4) tolker Aristoteles, mente han at for å skape en vellykket fortelling må fortellingen skape sammenheng i tid, sted og handling, og den må ha en begynnelse, en midte og en slutt, og et plot som vekker emosjoner. Hans ideer knyttet til fortellinger utgjør også i dag et utgangspunkt for de om er opptatt av den narrative forskningstradisjonen. I denne masteroppgaven finner jeg flere fortellinger som er i tråd med denne tenkningen og spesielt fortellinger som vekker emosjoner, som igjen skaper nye fortellinger.

Narrativer studier har ulike fokus, noe beskjeftiger seg med innholdet i fortellingene og analysere fortellingens strukturer med et sosiolingvistisk blikk (Sørly & Blix, 2017, s 21), andre fokuserer mer på det som fortelles og omgivelsene det fortelles i, og andre igjen om hvordan fortellingene fortelles, tonen, kroppslig kommunikativ praksis, og fortellinger betraktes her som kroppslige aktiviteter i sosiale situasjoner (Sørly & Blix, 2017, s. 55). En fjerde vei er å legge vekten på tematikken i fortellingene, se de som meningsfylte sammenhengende mønstre som er sosialt konturert. Det er her mitt fokus er i denne masteroppgaven

I denne oppgaven er det muntlige fortellinger knyttet til personlige erfaringer som er i fokus. Narrativene er konstruerer på bakgrunn av flere mindre fortellinger som er fremkommer i intervjuene, og sammen rekonstrueres de til felles temaer knyttet til barne- og ungdomsarbeidernes tanker rundt kompetanser.

Fortellinger oppstår ikke av seg selv, eller dannes i et vakuum. Fortellinger blir til spesifikke samhandlingskontekster, i en historisk, kulturell, institusjonell og diskursiv kontekst (Sørly & Blix, 2017, s. 111). Fortellinger handler således ikke om levd erfaring, de er levd erfaring. Denne måten å se narrativer på beskrives som den performative vendingen, og her legger man vekt på hvordan mennesker forteller sine fortellinger, hva de handler om, men også forstås som en kroppslig kommunikativ praksis, fordi å fortelle handler like mye om kropp

som forteller, lytter, skriver, leser, ser og blir sett, føler og blir beveget (Sørly & Blix, 2017, s. 112). Denne masteroppgaven legger i mindre grad vekt på hvordan deltakerne forteller sine historier, men det er likevel en dimensjon som er tilstede for eksempel i analysen av fortellinger om etikk, «å holde et barn i hånden».

En videre begrunnelse for å la seg inspirere av narrativ teori handler om muligheten til å la barne- og ungdomsarbeidernes stemmer tre tydeligere frem. Lewis (2011, s. 506) viser til Hendry når han beskriver at en av drivkreftene

(...) in narrative research has been that narrative “provided a way to add stories that had traditionally been excluded from educational research” (Hendry, 2007, p. 491). Giving voice to the voiceless through narrative research was/is seen as “providing a method for ‘telling stories’, giving voice to those traditionally marginalized and providing a less exploitative research method. . . and held out the promise of providing a more complex and complete picture of social life.

Det å skape muligheter for at denne gruppen barne- og ungdomsarbeiderne skal få en stemme er med andre ord sentralt, så hvorfor ikke gjøre dette til en narrativ studie, men ikke bare å la seg bare inspirert av denne teoretiske retningen? Jeg mener at Arendt og Biesta tilfører flere dimensjoner til denne masteroppgaven gjennom å fokusere på fortellinger som nye begynnelse, gjennom å fokusere på utdanningen som en vidunderlig risiko, og at mennesker eksisterer i en vev av relasjoner hvor hver tråd som slås inn kan endre det mønstret man ser for seg komme. Jeg vil nå gå nærmere inn på Hannah Arendt som en alliansepartner for denne oppgaven. Biesta og hans påvirkning kommer jeg tilbake til under delkapitlet om kompetanser.

2.2 Å alliere seg med Hannah Arendt

Å alliere seg med Hannah Arendt betyr for denne masteroppgaven å skape forbindelser mellom hennes tenkning og mine intervjuamtaler med barne- og ungdomsarbeiderne om hvordan kompetanse beskrives i et levd barnehageliv. Arendts tekster om det virksomme

livet, *Vita activa*, er et hjelpemiddel, en filosofisk-politisk diskusjonspartner, som kan bidra inn i meningsskapinger og fortolkninger i de fortellingene barne- og ungdomsarbeideren bruker for å beskrive sitt barnehageliv. For Arendt har som nevnt fortellinger en helt spesiell rolle fordi de åpenbarer mening til det som ellers ville fremstå som en tilfeldig rekkefølge av hendelser. Når barne- og ungdomsarbeiderne formidler sine fortellinger fra hverdagslivet, i intervju samtaler med meg, kan man med Arendt beskrive det som om vi, barne- og ungdomsarbeiderne og jeg, trer inn på verdens scene (Arendt, 2012, s. 181). Ved å tre inn på verdens scene gjøres fortellingene om oss selv synlig ved at vi deler dem med hverandre, noe som spiller en avgjørende rolle for vår selvforståelse, som handlende og talende mennesker og på denne måten kan vi lære å leve med følgene av våre handlinger. Øverenget (2003, s. 99) beskriver også at fortellinger spiller en helt grunnleggende rolle hos Arendt fordi «liv, handling og tenkning blir først virkelig når de gis plass i *en fortelling som kan deles med andre*». Der narrativ teori har inspirert meg til å se etter det meningsbærende i selv de minste fortellinger, og hvordan disse kan konstrueres i større narrative fortellinger, har min allianse med Arendt gitt meg et analytisk begrepsapparat og en forståelse for fortellinger som jeg ikke finner innenfor narrativ teori i dag. Det er med begreper som handling og tale, fremtredelsesrommet, natalitet og pluralitet og dømmekraft at det gjennom samtaleintervjuene skapes mening i dette masterprosjektet.

Arendt betraktet seg selv som en politisk tenker og var skeptisk til å knytte utdanning og politikk sammen og innlemme barn i en politisk verden. Politisk tenkning tilhører den offentlige sfæren, hvor barn ikke kan delta, for som hun skriver i essayet *The crisis of education*, «Education can play no part in politics, because in politics we always have to deal with those who are already educated» (Arendt, 1954, s. 3). Lærer og elev vil alltid være i et asymmetrisk forhold, fordi de tilhører den sosiale sfæren. Politikk tilhører den offentlige sfæren hvor diskusjoner foregår blant likemenn, og selv om disse sfærene kan gå over i hverandre, er det kun voksne, ferdig skolerte mennesker, som kan delta jevnbyrdig i den politiske sfæren (Arendt, 2012, s. 48). Samtalene mellom barne- og ungdomsarbeiderne og meg kan på den ene siden anses som samtaler mellom likemenn, fordi vi alle er utdannet. På den andre siden vil det likevel være en asymmetri til stede fordi jeg deltar som forsker, mens deltakerne samtaler om det jeg har initiert. Hun sier videre at det er

in the very nature of the human condition that each new generation grows into an old world, so that to prepare a new generation for a new world can only mean that one wishes to strike from the newcomers' hands their own chance at the new (Arendt, 1954 s. 3).

Dette forstår jeg som at alle nykommere skal ha en unik mulighet til å bygge sin egen verden, med sine nye tanker og ideer, og dersom man gjennom utdanning har til hensikt å forme mennesker med bestemte fremtidige formål vil man begå feil og ta fra dem muligheten til å skape noe nytt. Og det er dette nye, deres nye begynnelse som fagutdannet, deltakerne bringer inn i samtalen, som vi kan diskuteres og hvor vi vi kan danne oss kvalifiserte meninger (Auestad & Mahrtdt, 2011, s. 29).

Når jeg nå allierer meg med Arendt på tross av innvendingene knyttet til pedagogikk og utdanning, er det fordi jeg mener at pedagogisk virksomhet kan betraktes som uforutsigbar, og at det initiativ som barne- og ungdomsarbeideren har tatt gjennom sin praksiskandidatutdanning kan *komme til verden* gjennom å alliere seg med hennes tenkning (Arendt, 2012; Biesta 2014, s. 132). Arendt mener at vi aldri opptrer isolert i verden, at vi alle kan starte på noe nytt gjennom å alltid være i bevegelse, men at det krever at noen plukker opp våre begynnelse, uansett hvor uforutsigbar andres responser er på våre nye initiativer blir. Ved å sette nevnte begreper i bevegelse mener jeg at dette kan bidra til at praksiskandidatene kan komme til verden, eller det Lewis mener narrativ kan bidra med, nemlig å gi stemme til de som ikke har hatt en tydelig stemme tidligere. Det er i fremtredelsesrommet, det offentlig rommet, hvor vi trer frem for hverandre.

2.2.1 Fremtredelsesrommet – en vev av relasjoner

I følge Arendt (2012, s. 205) oppstår et fremtredelsesrom «overalt der mennesker omgås hverandre som handlende og talende» og dette offentlige rommet beskrives som et intersubjektivt mellomrom som dannet grunnlaget for vår erfaring av virkeligheten. Arendt (2012, s. 63). sier at «nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår egen og verdens realitet». Fremtredelsesrommet oppstår med aktiviteter og

forsvinner med dem, og dette fellesskapet skaper en vev av relasjoner. Denne beskrivelsen, en vev av relasjoner, anvender Arendt som en metafor for den bestående verden, altså det verden vi trer inn i ved vår fysiske fødsel og ved å bli en del av den gjennom våre samhandlinger med andre. Veven har allerede påbegynte mønstre, laget av de som allerede bebor verden, og gjennom tale og handling kan de nyankomne bli synlig og bidra til nye begynnelse og nye mønstre. Hun beskriver dette som slå tråder inn i det mønster som allerede finnes i veven, og hvordan mønsteret endres når livstråder kommer i berøring med veven og hverandre (Arendt ,2012, s. 177). Trådene viser som et unikt mønster skapt av mellommenneskelige møter, og disse mønstrene utgjør «livsveven» (Arendt 2012, s. 186), og når «spinnes trådene ferdig, viser de et klart og tydelig mønster, de lar seg fortelle som livshistorier» (s.186). Fortellingen til barne- og ungdomsarbeideren vil, sett på denne måten, bli til nye tråder som veves inn i livsveven og nye mønstre vil oppstå, og hvilke fortellinger konstrueres da? Som mennesker har vi behov for å forstå hva som skjer og vi er derfor avhengig og av en offentlig sfære hvor mange standpunkter kan bringes frem og diskuteres for å danne oss en kvalifiserte meninger (Arendt ,2012; Auestad & Mahrtdt 2011, s. 29). Slik jeg leser Arendt kan barnehagen forstås som en offentlig sfære, en samfunnsinstitusjon hvor nye begyndelser kommer til gjennom tale og handlinger, og hvor kompetanse bygges.

I fremtredelsesrommer blir mangfoldet av perspektiver mennesker tar med seg synlig, og slik det er fremstilt av meg frem til kan det se ut som en harmonisk øvelse hvor vi kan diskutere og hvor kvalifiserte meninger skapes. I fremtredelsesrommet finnes også makten og den oppstår alle steder hvor tale og handlinger veves inn i hverandre slik at nye forbindelser kan etablere og nye realiteter skapes (Arendt, 2012 s. 205). Makten ses på som et potensiale, eller som Salgstad (2019, s. 28) beskriver Arendt, som en skapende kraft, en kraft som kommer av menneskets evne til «å kunne enes gjennom samtale og politisk handling». Makt er alltid et potensiale, og ikke noe «uforanderlig, målbart, tilforlatelig som kraft og styrke», og må ikke forveksles med vold. Voldens kan ødelegge makten, men aldri ta den plass (Arendt 2012, s. 208). I denne masteroppgaven spiller makt en rolle både i tilknytning til barne- og ungdomsarbeiderens posisjoner i en barnehagepolitisk kontekst og i tilknytning til deres refleksjoner over egen plass i barnehagen og samtaler om kompetanser.

2.2.2 Tale og handling – ulike og unike sammen

I denne felles verden som vi mennesker har skapt og stadig gjensker sammen, mener Arendt at det finnes tre grunnleggende menneskelige aktiviteter: arbeid, produksjon og handling. De beskrives som grunnleggende fordi hver av dem «tilsvarer en av grunnbetingelsene for at menneskeslekten har fått et liv på jorden» (2012, s. 28). Arbeid er den aktiviteten som svarer de biologiske prosessene i menneskekroppen, å reprodusere livet, og dreier seg utelukkende om vår livsoppretholdelse. Produksjon handler om hvordan vi mennesker aktivt kan forandre den verden vi lever igjennom å produsere redskaper og verktøy, og gjennom dette skape en verden som karakteriseres ved sin varighet (Arendt, 2012, s. 28). Produksjon av ting foregår alltid etter en modell, og prosessene ligger under en mål-middel-logikk, og er dermed instrumentell. Handling er den eneste aktiviteten som «utspiller seg direkte i menneskers samkvem, uten formidling gjennom ting, materie eller materiale» (Arendt, 2012, s. 28). Handling er et mål i seg selv, og handlingens definerende egenskap er frihet - frihet til å ta initiativ, til å starte noe nytt og bringe noe nytt inn i verden. Handling er den eneste aktiviteten som utspiller seg mellom mennesker. Det er her, gjennom å bringe noe nytt inn i verden gjennom handling og tale at barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger kommer til syne i fellesskapet, og det er gjennom fortellingene fra hverdagslivet at de viser hvem de er og på den måten trer frem for hverandre som subjekter (Arendt, 2012, s.181). Som mennesker har vi behov for ulike og unike responser fra et fellesskap for å tre fram som subjekter. Som mennesker er vi like, av det samme, men som individer ulike og unike. Som mennesker må vi forholde oss til andre mennesker og vår unike individualitet kommer til syne gjennom vår tale og våre handlinger. For å kunne handle må man, slik Øverenget (2003, s. 80) tolker Arendt, «befinne seg i et fellesskap som gjør det mulig å være et individ».

En forutsetning for denne tilsynekomsten skal finne sted er at det finnes en relativt stabil ramme, et offentlig rom og et lovverk som garantist. Fra alle menneskers ståsted viser verden seg på ulike måter, ny og annerledes. Mahrtdt (2004, s. 549) tolker Arendt dithen at det er oppdragelse som skal «kunne sette grenser slik at det nye og revolusjonære i hvert barn kan utvikle seg». Som oppdrager skal man ta ansvar for at verden blir så stabil at den kan ta imot det stormangrep som alle nye generasjoner innleder sitt liv i verden med. I forlengelsen av dette er det interessant å undersøke hvordan barne- og ungdomsarbeideren

beskriver at de tar imot denne stormen av nye begynnelse og hvilken plass den levde erfaringen får når de beskriver dette. Arendt (2012, s. 179). beskriver *levd erfaring* som livets erfaringer, og når vi møter våre begynnelse gjennom levde erfaring fremstår det som et under for oss og det betyr «at det unndrar seg enhver overskuelighet og beregnelighet, men selv det usannsynlige i dette en tilfellet har en viss sannsynlighet».

Alle tre aktivitetene, arbeid, produksjon og handling, bygger på det faktum at vi fødes inn i en bestående verden. Gjennom å tale og handle bekrefter vår fødsel og viser hvem vi er i et fellesskap med andre mennesker. Dette omtaler Arendt som natalitet. Utdanning kan på denne måten ses på som en ny fødsel. Det at det finnes mange forskjellige mennesker på jorden og at alle er ulike og unike omtaler Arendt som pluralitet. Når vi taler og handler sammen i et fellesskap skapes forbindelser fordi det er gjennom det vi sier at handlingene våre settes i en meningssammenheng. Jeg vurderer det som viktig at fortellingen om barne- og ungdomsarbeiderne får en plass i det mangfoldet av fortellinger som finnes om barnehagen i Norge i dag. Hvis man ikke finner en plass, blir overflødiggjort, ikke finne sitt unike ståsted, frarøves man en plass i offentligheten, det stedet Arendt mener er nødvendig for å kunne snakke sammen og teste sine synspunkter. Men dette betyr ikke at vi ubegrenset kan forandre verden eller oss selv, vi må også forsøke å forstå andres perspektiver på verden. Her bringes tenkning inn.

2.2.3 Tenkning og dømmekraft

Mahrtdt (2012, s. 197) beskriver tenkning hos Arendt som den lydløse dialogen det enkelte mennesket har med seg selv. Dialogen setter oss i stand til å forstå, og bidrar til at vi kan se verden fra menneskers perspektiv. Dette kan skje fordi tenkning skaper en avstand til den virkeligheten mennesket til enhver tid befinner seg i. Som oftest går vi mennesker så opp i våre daglige gjøremål av vi ikke reflekterer nærmere over vårt arbeid, det vi produserer, eller våre handlinger. Øverengen forstår Arendt slik at hun mener at vår tenkning bidrar til at vi «trer ut av denne «fortapelsen» i virkeligheten» (Øverengen, 2003, s. 239). Når vi tenker avbryter vi enhver mål-middel-tankegang fordi tenkningens oppgave ikke er å løse en bestemt oppgave eller nå et bestemt mål, men si noe om hvilke mål vi bør ha, den åpner opp og skaper nye alternativer. Når vi tenker går vi med andre ord ut av den instrumentelle kjeden og vurderer helheten. Tenkningen gir rom for forståelse og det å forstå er ikke en

virksomhet som noen gang kommer i mål. Den menneskelige forståelsen retter seg mot å gripe mening med den verden slik den trer frem for oss. Ved å skape avstand til verden rundt oss når vi tenker etableres en frihet fra det som har vært og det som er. Dermed settes mennesket i stand til å se den virkeligheten de er en del av, og at den ikke nødvendigvis må være slik den er (Øverenget, 2003, s. 241).

I sin bok om Hannah Arendt beskriver Einar Øverenget (2003, s. 246) hvordan han forstår at tenkning er henvist til verden slik den trer frem for oss, mens viljen forholder seg til verden slik den kan være, og er med andre ord rettet mot fremtiden. I og med at tenkning representerer en frihet i forhold til den som er, viljen i forhold til det som kan bli, synes fortid som det ledige rommet for dømmekraft. Dømmekraften kan beskrives som evnen som tar stilling til hvilke erfaringer som er relevante når man kommer opp i nye situasjoner. Når vi havner i nye situasjoner kommer vi alltid fra noe, vi tar med oss hele vår historie inn i alle situasjoner som til enhver tid utgjør våre liv. Historien vi har med oss rommer våre private opplevelser, men også normer, verdier og vaner som vi har overtatt fra våre omgivelser. Når vi forsøker å finne ut hva som er det rette utgangspunktet for våre handlinger må vi evaluere vår fortid, og dette betyr at vi anvender dømmekraften innenfor et rom hvor noe allerede er, og at dette rommet inneholder også inneholder perspektiver som ikke er våre egne (Øverenget, 2003, s. 248).

I sin artikkel *Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft* beskriver Mahrtdt (2012, s.195) hvordan Arendt skiller mellom to betydninger av dømmekraft. På den ene siden kan dømmekraft bety det «å underordne et enkeltfenomen, det partikulære inn under noe allment og universelt, altså at man opererer med regulerende målestokker som det konkrete fenomenet måles med og bedømmes ut fra». På den annen side kan dømmekraft komme til syne når vi møter noe vi aldri før har møtt og vi derfor må dømme uten at vi har en kjent målestokk for dette. Det er her i, i den reflekterende dømmekraft at grunnlaget for all kritisk tenkning dannes hos Arendt.

Dømmekraft og skjønn kan slik jeg leser det, ha kontaktflater. Der dømmekraften tar stilling til erfaringer som er relevante i nye situasjoner, kan skjønn handle om vurderinger vi gjør når vi skal fatte beslutninger om noe som fremstår som komplekse eller kanskje uoversiktlige. Å

se disse i sammenheng i masteroppgavens analyse synes fruktbart fordi dømmekraft og skjønn er noe som barne- og ungdomsarbeiderne vurderer som en av flere viktige kompetanser.

Jeg har i dette kapitlet beskrevet oppgavens teoretiske allianse med Hannah Arendt, og hvilke begreper jeg mener er sentrale for en videre analyse av samtaleintervjuene med barne- og ungdomsarbeiderne. Jeg vil nå se nærmere på et begrep som står frem som særlig viktig i denne masteroppgaven, kompetanse. Når jeg spør barne- og ungdomsarbeidere om fortellinger som handler om kompetanse, trenger jeg å gå nærmere inn på hva kompetanse kan være. Kompetanse viser seg å være et omfattende og komplekst begrep, og jeg vil derfor vise noen ulike forståelser som finnes og hvilke fortellinger som ser ut til å dominere her. Deretter vil jeg koble på Biesta og hans syn på kompetanse og utdanning, for å vise at det finnes andre tilnærminger til hva kompetanse kan forstås som. Det kan synes som en omvei å gå via kompetansebegrepet for å begynne å analysere barne- og ungdomsarbeidernes fortellinger, men det er en omvei jeg mener er nødvendig å ta for å vise hvilke fortellinger som dominerer i det offentlige rom, et rom hvor barne- og ungdomsarbeiderne er deltagende.

2.3 Veivalg – hvordan forstå kompetanser?

Når jeg gjennom dette masterprosjektet ønsker å undersøke narrativer som en gruppe barne- og ungdomsarbeidere løfter frem knyttet til kompetanse har jeg oppdagat at begrepet kompetanse er langt mer komplekst og omfattende enn først antatt. Dette ble særlig tydelig i utarbeidelsen av oppgavens teoretiske rammeverk og under gjennomføringene av samtaleintervjuene. I dagligtalen omtales kompetanse som noe positivt, noe man ønsker seg mer av. Begrepet har en rent retorisk appell, for, som Biesta (2014, s.150) sier, hvem ønsker ikke å fremstå som kompetent i sitt arbeid? Kompetanse brukes i dagligtalen, det anvendes i nasjonale og internasjonale dokumenter knyttet til utdanning og barnehage, i styringsdokumenter for skole og barnehage, i læreplaner for grunn- og videregående skole og rammeplanen for barnehagen, det finnes som analytisk begrep knyttet til utdanningsteori og det publiseres mange vitenskapelige artikler hvor begrepet diskuteres i videre vitenskapsteoretiske kontekster (Kliene, Rauch & Hartig 2008; Pikkarainen 2014; Gran 2016; Willbergh 2015). Det at kompetanse kan beskrives, forstås og

anvendes i så mange ulike sammenhenger, gjør at jeg mener det er nødvendig å foreta et veivalg i forhold til hvilken plass kompetansebegrepet skal få i denne masteroppgaven. Å se nærmere på noen sentrale beskrivelser av begrepets, forståelser, omfang og implikasjoner vurderer jeg som en ramme for oppgaven. Jeg mener det er viktig å forstå i begrepet sin kontekstuelle sammenheng, samtidig som jeg ønsker å ivareta dets komplekse betydninger.

Kompetanse er ikke et nøytralt begrep som bestemmer, karakteriserer eller avgrenser en sann eller nøytral virkelighet som finnes der ute, en virkelighet som kan avdekkes, analyseres og drøftes. Ulike vitenskapsteoretiske retninger forstår begreper på ulike måter.

Virkeligheten, slik den fremstår for oss, kan forstås som sosialt konstruert, på samme måte som de begrepene vi bruker til å beskrive den, gjør (Alvesson & Sköldbberg 2009; Gubrium & Holstein 2011, s. 341). Foucault bygger videre på dette sosialkonstruktivistiske premisset og beskriver hvordan språket verken er nøytralt eller uskyldig, men bærer med seg diskursive regimer som konstruerer kunnskaper, verdier og holdninger, og beskriver videre hvordan man «bare er i den sanne når man adlyder et diskursivt «politis» regler som man må reaktivere i enhver av sine diskurser» (Foucault ,1999, s. 21). En diskurs beskrives som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9), I dette ligger makten i å kunne skape begreper og definere hvilke innhold som skal være «i det sanne» (Foucault, 199, s. 21). Andre forståelser av begreper kan vi finne finnes innenfor fenomenologien. Begreper, slik som kompetanser, kan her beskrives som fenomener, og fenomenene knyttes til subjektets unike opplevelser av fenomenet og den «erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørsmålstegn ved» (Zahavi 2018, s. 64). Kompetanse kan med andre ord være et slik begrep, et man bruker men ikke nødvendigvis stiller spørsmålstegn ved.

Dette viser at ulike vitenskapsteoretiske retninger mener at begreper ikke kan forstås som nøytrale og sanne, verken i utdanningens styringsdokumenter, av meg som forsker eller deltakerne i dette prosjektet. I denne masteroppgaven har jeg ikke til hensikt å gå til kjernen av begrepet, verken som fenomen eller som begrep i en utdanningspolitisk diskurs. Målet er analysere og drøfte fortellinger hvor barne- og ungdomsarbeiderne beskriver sine kompetanser i barnehagens hverdagsliv, i det mylder av små og store fortellinger som til enhver tid oppstår når mennesker møtes. Det handler ikke om å gjøre en teoretisk

posisjonering i forhold til kompetansebegrepet, men heller vise innenfor hvilke rammer man kan forså kompetanse, hvilke ulike syn og krefter som kan påvirke praksiskandidatenes fortellinger og meg som forsker i møte med fortellinger om kompetanse. I det følgende vil jeg først se på kompetansebegrepets opprinnelse og vise hvilket omfang og styrke begrepet har fått. Deretter vil jeg se på hvordan utdanningssektorens styringsdokumenter beskriver kompetanse. Når praksiskandidatene vurderes gjennom dokumentasjonsordningen vurderes de i forhold til mål og kompetansemål i læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfag. Slike kompetansedrevne læreplaner vil reflektere hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver hva kompetanse er. Avslutningsvis vil jeg viser andre tilnærminger til begrepet og hvilke diskusjoner jeg mener har betydning for rammen rundt denne oppgaven.

2.4 Kompetanse- omfang og bruk

Begrepet kompetanse stammer fra det latinske *competentia* og handler om «å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater» (Svendsen 2017, s. 35). Kompetanse er et sentralt begrep i internasjonale og nasjonale styringsdokumenter knyttet til utdanning og arbeidsliv¹⁹. Pikkarainen (2014, s. 623) påpeker at rundt tusenårsskiftet adopterte EU kompetanse som et “central concept when trying to promote the education and especially life-long learning of EU citizens”. I følge Willbergh (2015, s.335) hadde de fleste medlemsland i EU og OECD adoptert begrepene i sine nasjonale læreplaner ved utgangen av 2009. I Norge konkluderte man i utredningen *I første rekke* (NOU 2003:16, s. 68) at det er økende enighet om at «kompetansebegrepet er en god tilnærming til den fremtidige opplæringsvirksomheten av barn og unge». Utredningen beskriver kompetansebegrepet som et bra, men relativt nytt, begrep for hele utdanningssektoren. Kompetanse har sine historiske røtter fra arbeidslivet, og kompetanse var særlig brukt i forbindelse med voksnes kunnskaper og ferdigheter knyttet til arbeidsliv og etter- og videreutdanning. I løpet av 1990-årene økte arbeidet med, og bruken av begrepet nasjonalt og internasjonalt (NOU 2003:16, s. 68; Tøsse, 2011, s. 29). I dag knyttes kompetanse og livslang læring tett sammen, og der kompetanse tidligere var brukt i forbindelse med voksne, er det nå, sammen med livslang

¹⁹ Eksempel internasjonalt <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

læring, blitt en overordnet strategi for all utdanning, og omfatter *alle* mennesker, både barn, unge og voksne (Tønseth & Tøsse, 2011, s. 24).

Kompetansebegrepets sentrale plass i nasjonale styringsdokumenter betyr ikke at begrepet har et entydig meningsinnhold her. Det understrekes i NOU 2003:16 (s. 68) at forståelsen av begrepet må ses i forhold til de sammenhenger det brukes i, noe som vil føre til variasjoner, og som igjen vil skape behov for at meningsinnholdet oppdateres over tid. Håland (2011, s. 58) mener at det eksisterer mange ulike tolkninger av begrepet, ikke bare variasjoner, slik det formuleres i NOU 2003: 16 (s. 68), og mener at begrepet har utviklet seg på ulike måter innenfor ulike faglige disipliner. Haslund (2018, s. 267) sporer kompetanse som *pedagogisk* begrep tilbake til USA og Canada på 50 og 60 tallet. Satsning på kompetanse i utdanning ble sett på som en politisk strategi, hvor målet var en godt utdannet befolkning som kunne bidra positivt i den kalde krigens teknologiske utvikling og kappløp. Haslund mener at kompetanse som pedagogisk begrep oppstod som «den pedagogiske drømmen om å utstyre unge generasjoner med evnen til å takle et stadig mer komplekst samfunn» (Haslund, 2018, s. 267). Dette ønsket finner vi igjen offentlige utredninger og styringsdokumenter, og et eksempel finner vi i *Fremtidige kompetansebehov III (2020, s. 44)* hvor det understrekes at arbeidsstyrkens evne til omstilling er sentral i forhold til endrede kompetansebehov i arbeidslivet.

Oppsummert kan man si at kompetansebegrepet brukes i stort omfang. Hvordan nasjonale myndigheter beskriver kompetanse danner som nevnt grunnlaget for vurdering av praksiskandidatene kompetanser gjennom dokumentasjonsordningen. Hva som forventes av praksiskandidatens kompetanse kan videre ha betydning for kandidatens beskrivelser av egen kompetanse, og dermed påvirke praksiskandidatens egne fortellinger fra barnehagens hverdagsliv. Derfor blir det relevant å se på innhold og ikke bare omfang og opprinnelser av begrepet. Jeg vil derfor kort beskrive hvordan kompetanse beskrives i utdanningssystemets styringsdokumenter fordi, sagt med Ressimann (2008, s.8) ord, «Narratives do political work. The social roles of stories – how they are connected to the flow of power in the wider world – is an important facet of narrative theory”. Narrativer om utdanning kan knyttes til makt, og sett i lys av Arendts perspektiver er makten et potensiale som oppstår mellom mennesker når de handler i fellesskap. Men Mahrtdt (2017, s. 11) beskriver i forordet til essaysamlingene

Makt og Vold av Arendt at hun, Arendt, ikke benekter at «de styrende forfølger bestemte politiske agendaer og bruker sin makt til å oppnå foreskrevne mål». Med dette som bakgrunn vil jeg nå beskrive ulike tilnærminger til hva kompetanser kan forstås som.

2.5 Kompetanse i styringsdokumenter – et tilbakeblikk

Begrepet kompetanse trer tydelig frem i politiske dokumenter og beskrives på til dels ulike måter i utdanningssystemets styringsdokumenter, og har over tid endret innhold. Jeg har valgt å ta for meg et utvalg av dokumenter, for å vise disse endringene. Utvalgte dokumenter mener jeg er de mest sentrale i styringsdokumentene for videregående skole og dermed også programområdet barne- og ungdomsarbeiderfag. Jeg begynner med Kunnskapsløftet fra 2006, som er det første læreplanverket hvor en kompetanse-basert pedagogikk er gjennomgående, og beveger meg deretter frem til dagens pågående fagfornyelse. Kunnskapsløftet inneholder kompetansedrevne læreplaner, formulert som kompetansemål, det vil si kompetanser som skal tilegnes for å nå gitte mål. Kunnskapsløftet ble innført skoleåret 2006-2007, og denne reformen skulle bidra til at elever ble i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer.

I kunnskapsløftet ble kompetanse forstått som

evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsniv eller på det personlige plan²⁰

Utdanningsdirektoratet påpekte at det ikke var snakk om én ferdighet eller én kunnskap, men at disse skulle virke sammen i møte med komplekse oppgaver og utfordringer. Det ble understreket at man skulle arbeide for at elevene skulle oppnå en helhetlig kompetanse ved endt utdanning.

²⁰ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4> og <https://www.udir.no/globalassets/upload/4/kompetansebegrepet-i-kunnskapsloftet.pdf>

I NOU 2014:7 kan vi lese at kompetansebegrepet ble forstått med ulikt innhold, og at begreper som ferdigheter, kunnskaper og holdninger brukes delvis overlappende med kompetansebegrepet. Utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, la en bredere forståelse av kompetansebegrepet til grunn. Utvalget beskrev kompetanse som "å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger og omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring, inkludert holdninger og etiske vurderinger" (s. 32). Her kan vi se at begrepet utvides og inkluderer flere dimensjoner. I NOU Fremtidens skole (2015:8, s. 19) beskrives kompetansebegrepet som det å

kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.

Stortingsmelding 28 (2016, s. 28), definerte ikke kompetansebegrepet like bredt fordi den ikke videreførte forslaget om å inkludere de sosiale og emosjonelle sidene ved læringene i kompetansemålene for fag. Her defineres kompetanse som «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Her er refleksjon og kritisk tenkning tatt inn som en del av kompetansebegrepet, en dimensjon som ikke er tildelede i Kunnskapsløftet. Det påpekes at refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av *holdninger og etisk vurderingsevne*, og trekkes inn som en sentral del av forventet kompetanse etter endt utdanning. Det forventes altså at man skal kunne mer enn å utføre konkrete handlinger, man skal også kunne forstå det man har lært, reflektere over det man gjør, og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger. Definisjonen av kompetanse i stortingsmelding 28 er den samme som beskrives i ny overordnet del i Læreplanverket. Overordnet del har erstattet generell del av læreplanverket, og gjelder fra høsten 2020. Overordnet del beskriver hvilke

verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på, og alle læreplanene i grunn- og videregående opplæring er under endring gjennom fagfornyelsen.

Oppsummert finner jeg at kompetansebegrepets innhold fra Kunnskapsløftets til dagens fagfornyelse har endret seg noe. Slik jeg forstår det har begrepet endret seg fra fokus på kunnskaper og ferdigheter for å løse komplekse utfordringer, til å inkludere verdier, holdning og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Fortellingene om kompetanse synes å bevege seg i mer individualiserende retning, hvor det er opp til den enkelte å koble seg på det livslange læringsløpet, og skole og utdanningsinstitusjoner skal bidra og veilede den enkelte i å lære å lære og øves i refleksjon og kritisk tenkning. Kritiske røster hevder at begrepet bærer med seg diskursive forståelser knyttet til en neoliberalistisk logikk hvor begreper som humankapital²¹, læringsutbytte, læringsmål, målbarhet og progresjon har stor plass (Biesta 2005, s. 55; Gran 2016, s. 15; NOU 2003:16, s. 33). Sandvik (2012, s. 18) siterer Olsson når hun hevder at slike begreper er uttrykk for en kognitiv instrumentell nyttetenkning «som inneholder et ønske om å temme naturen gjennom rasjonell måling og beregning for mest mulig effektivt å sikre tilgangen til forhåndsdefinerte resultater». Haslund (2018, s. 266) på sin side beskriver kompetansebegrepet som et moteord som gjennomsyrrer pedagogikk og utdanningssystemet, og mener at den «kompetanse-baserte pedagogikken har fått en så sterk posisjon i politiske dokumenter at det nærmest er umulig å forestille seg en annens tingenes tilstand». Er det slik at det ikke finnes en annen «tingenes tilstand» eller kan kompetanse beskrives og forstås på flere måter?

2.6 Kompetanse – prosesser og potensialer

Det finnes andre måter å nærme seg kompetanse på og jeg vil kort vise tre andre tilnæringsmåter. Først viser jeg til Hålands tanker om kompetanse som prosesser. Deretter Lai, som omtaler kompetanse som potensialer. Jeg avslutter med Biesta som trekker inn andre og nye dimensjoner knyttet til kompetanse.

Håland (2011, s. 57) beskriver kompetanse på to ulike måter. Hun støtter seg på Garavan og McGuire, Høyrup og Pedersen, og Sandberg (Håland 2011, s. 62) når hun skiller mellom

21

kompetanse som egenskap og kompetanse som prosess, og hevder at disse to beskrivelsene kan knyttes an til to vitenskapsteoretiske hovedperspektiver. Hun mener at forståelsene av kompetanse som en egenskap kan knyttes til en positivistisk vitenskapsteoretisk forståelse, mens kompetanse som prosess knyttes an til fenomenologiske og humanistiske vitenskapsteoretiske perspektiver når hun gjør dette skillet.

Når kompetanse som prosess beskrives legges det vekt på *arbeidet* som gjøres og utvikles. Kompetanse forstås som noe som stadig utvikles, og forhandles om, i interaksjon mellom medarbeiderne og arbeidet (Håland 2011, s 57). Slik jeg leser dette vil kompetanse som prosess i større grad fokusere på den arbeidserfaringen praksiskandidatene har opparbeidet seg gjennom arbeidet i det fellesskapet barnehagen er. Det legges med andre ord mindre vekt på individets personlige egenskaper, kunnskaper og ferdigheter.

I kontrast til kompetanse som prosess finner vi kompetanse som egenskap. Denne måten å forstå kompetanse på innebærer at man fokuserer på den enkeltes tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og i mindre grad vektlegger arbeidsfellesskapet rundt. Håland (2011, s. 57) mener at kompetanse som egenskap i stor grad er den dominerende forståelsen av kompetanse i dagens samfunn. Hos Gran (2016, s.15) finner jeg en tilsvarende tanke når hun påpeker at ved innføring av kunnskapsløftet endret fokuset seg fra hva som skal gjøres til hva som skal læres. Med en slik forståelse til grunn kan man med Hålands begrepsapparat se på styringsdokumentene som en del av et rasjonalistisk og positivistisk perspektiv hvor kompetanse ses på som individuelle egenskaper. Gjennom den pågående fagfornyelsen kan se ut til at diskusjonen tilføres flere dimensjoner gjennom at den trekker inn elementer som evne til refleksjon og kritisk tenkning. Jeg vil ikke gå nærmere inn på de ulike implikasjoner fagfornyelsens forståelse av kompetanse kan ha for skole og utdanning, fordi praksiskandidatene i denne masteroppgaven har vært vurderte med utgangspunkt i læreplanene i kunnskapsløftet, og derfor ikke er ikke en del av dette.

Der Håland introduserer kompetanse som prosess, altså fokuserer på det arbeidet som gjøres og utvikles, finner vi en annen forståelse hos Linda Lai (I Svendsen 2017, s. 35). Lai er sitert i Svendsen og forklarer kompetanse som

som potensial, det å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå mål ved å trekke på egne ressurser. Potensialet til en person avhenger ikke bare av kvalifikasjoner som er satt, men også av personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og arbeide med utfordrende oppgaver.

En slik forståelse av kompetanse vektlegger ikke utelukkende de kvalifikasjoner man har oppnådd, det handler like mye om i hvilken grad man er i stand til å mestre oppgaver, hvordan man møte krav, når sine mål ved å trekke på egne ressurser, og egen vilje til læring og utvikling. Å trekke inn praksiskandidatenes ønske og vilje til læring og utvikling, kan virke relevant, med tanke på at det alle praksiskandidatene i denne studien hadde en personlig motivasjon til å bli barne- og ungdomsarbeidere, eller ble oppfordret av sine kolleger som så nettopp et potensiale i deres arbeid i barnehagen.

2.7 Kompetanser – nye veier?

En annen tilnærming til kompetanse finner jeg hos Biesta (2014, s.150). Han mener at kompetanse er et interessant begrep og er ikke først og fremst bekymret for begrepet i seg selv, hvorvidt det favner smalt eller bredt, for kompetanse et begrep med «en viss appell og et visst potensiale». Utfordringen knyttes heller til at ideen om kompetanse legger beslag på diskursen om undervisning og utdanning. Han viser for eksempel til at «storslagne europeiske dokumenter om undervisning og utdanning» (Biesta, 2014, s. 15) får en retorisk og symbolsk makt og blir referansepunkter mange orienterer seg etter. Konsekvensen er at det trer frem diskurser som begynner å legge beslag på tanke og handlemåter, og mangfoldet reduseres. Mennesker kan begynner å tilpasse sine gjøremål og talemåter til slike ideer, noe som kan føre til mindre mangfold i pedagogisk tenkning og praksis, noe som igjen kan føre til mangel på mot til å tenke og opptre annerledes og uavhengig av sine omgivelser. Slik jeg leser dette kan dette ses i sammenheng med Arendts tenkning om at når mennesker kommer sammen som handlende og talende i det offentlige rommet skapes politikk. Politikk nedfelles som rettigheter, som lover og regler, noe som setter rammer for den «storm av nye begynnelser» som kommer, men det betyr ikke at makt er konfliktfritt, men det er en

dynamisk og konstruktiv kraft som er med på å utvikle verden videre, og i dette perspektivet trenger også barne- og ungdomsarbeidere en stemme.

Biesta mener at vi lever i en utålmodighetens tid, en tid hvor kravet om en sterk, trygg, forutsigbar og risikofri utdanning er stor. Myndigheter, politikere og organisasjoner som OECD forventer i stadig større grad at man må skape en slik sterk, sikker og forutsigbar utdanning som er risikofri og som møter samfunnets mange utfordringer. I dette ligger ideer om å skape en form for balanse mellom det man putter inn i utdanning og det man får ut, og i et slikt «teknisk maskineri» (Biesta, 2014, s. 23) finner vi begreper som f.eks. målstyring, livslang læring og kompetanseutvikling. Biesta selv mener at enhver utdanning alltid vil medføre en viss risiko. En slik risiko handler om den uforutsigbare dimensjonen ved all utdanning, at utdanning handler om møter mellom mennesker, mennesker som er handlekraftige og ansvarlige subjekter hvor det «ikke dreier seg om å fylle en bøtte men å tenne en ild» (Biesta, 2014, s. 23). Han mener videre at trangen til å bygge opp en sterk, trygg og risikofri utdanning gjøre at man glemmer utdanningens formål, nemlig å gjøre seg selv overflødig for «ingen lærer ønsker at eleven skal bli elev for alltid –og det betyr at utdanning nødvendigvis må orienteres mot frihet og uavhengighet for dem som utdannes» (Biesta, 2014, s. 24). Biesta hevder at pedagogikkens svakhet står på spill i alle disse tre dimensjonene. Svakheten betyr, slik jeg forstår det, at det alltid vil være en risiko forbundet med utdanning, en risiko hvor vi ikke vet hva resultatet av utdanninger kan bli. Jo sterkere vi verdsetter denne svakheten, jo mer vi søker vekk fra en utdanning som i hovedsak verdsetter det vi allerede vet, eller det som allerede finnes, men heller «bunner i oppriktig interesse for hvordan nye begynnelser og nye begynnere kan «komme til verden»» (Biesta, 2014, s. 27), jo mer vil de som er under utdanning involvere seg i verden og dermed «komme til verden». Det er i dette skjæringspunktet, mellom forventningene til økt kompetanse beskrevet i ulike styringsdokumenter, lang erfaring som ufaglært i barnehagen, at det er nødvendig å se nærmere på hvordan barne- og ungdomsarbeiderne selv beskriver sin kompetanse i møte med barnehagens hverdagsliv.

Beistas svar på disse utfordringene er at utdanning og pedagogisk praksis har alltid flere formål, og han argumenterer for at utdanning har tre funksjonsområder, altså «tre områder hvor vi kan sette ord på utdanningens formål» (Biesta, 2014, s. 26). Disse områdene er ikke

rangert hvor et formål er viktigere enn andre og kan heller ikke eksistere uavhengig av hverandre. Det ene området er kvalifisering og handler om «hvordan utdanning kvalifisere folk til å gjøre ting – i ordets videste forstand- ved å utstyre dem med kunnskaper, ferdigheter og evner» (Biesta, 2014, s.156). Kvalifisering handler altså tilegnelsen av kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner og er dermed ikke ulikt tidligere definisjoner fra myndighetenes side. Videre sier han at sosialisering er et formål, altså «hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner» (Biesta, 2014, s.156). Dette dreier seg altså om hvordan vi blir en del av et fellesskap og hvordan vi innlemmes i eksisterende yrkesbestemte ordner og kulturer, som for eksempel i barnehagen. Det tredje funksjonsområdet handler om subjektivering og handler om «hvordan vi kan eksistere utenfor etablerte ordnet». Dette er ikke det samme som sosialisering, men handler om hvilken innflytelse utdanningen har på den enkelte og kan kobles til menneskets frihet. følge Biesta (2014, s 27) dreier det seg om «frigjøring og frihet og om ansvaret som denne friheten fører med seg». Hvis vi betrakter utdanning gjennom disse tre funksjonsområdene kan man bli bedre i stand til å vurdere hva som er pedagogisk ønskelig. Slik jeg forstår Biesta bør utdanningens formål, funksjonsområder og dømmekraft knyttes sammen fordi det alltid vil være ulike vurderinger på hva som er pedagogisk ønskelig. Dømmekraft og kompetanse beskrives ikke som det samme. Kompetanse forstått som evne til å gjøre ting er aldri nok i seg selv, fordi man også må gjøres i stand til å vurdere hva som er pedagogisk ønskelig, og dette kan ikke «basere seg på forskningsbasert evidens for hva som «virker»» (Biesta, 2014, s. 159). Denne måten å diskutere utdanning og kompetanse på utfordrer den etablerte tenkningen som jeg tidligere har beskrevet og viser at det finnes andre tilnærminger på et komplekst område.

Utdanningen som barne- og ungdomsarbeider skjer for praksiskandidaten gjennom praktisk arbeid, altså det daglige arbeidet sammen med barn og kolleger i barnehagen. Utdanningens formål er tilegne seg fagets kompetanse, altså fagets kunnskaper, ferdigheter, og holdninger, i tillegg til evne til refleksjon og kritisk tenkning. Videre forventes det også at man skal å kunne utøves skjønn i yrkesutøvelsen. Alt dette i tråd med gjeldende læreplanverk. I følge Biesta er utdanning ikke et teknisk maskineri men et møte mellom mennesker og disse møtene vil alltid innebærer alltid en risiko. Risikoen ved utdanningen «er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild» (Biesta

2014, s. 23). Risikoen handler om at både de som er under utdanning, og som har gjennomført en utdanning, ikke kan betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men bli handlekraftige og ansvarlige subjekter.

2.8 Utdanning, å fylle en bøtte eller tenne en ild?

I dette kapitlet har jeg sett på ulike tilnærminger til kompetansebegrepet og vist at dette er et komplekst og omfattende begrep med mange politiske og vitenskapstoretiske implikasjoner. Begrepet har en sterk posisjon, både nasjonalt og internasjonalt. Til tross for nevnte variasjoner hva innhold angår, bruker mange begrepet.

I følge OECD skaper globalisering og modernisering en “increasingly diverse and interconnected world”²². En stadig skiftende globalisert verden stiller komplekse krav til individet, og for å fungere i et stadig mer komplekst samfunn må individet forholde seg til store mengder tilgjengelig informasjon, teknologiske endringer og takle kollektive utfordringer som økonomisk og bærekraftig utvikling, velstand og sosial utjevning. I denne sammenhengen blir opparbeiding av kompetanse et verktøy i tilpasningen til globalisert verden og skal ruste den enkelte til å takle stadig skiftende og komplekse utfordringer. Som vist følger nasjonale myndigheter i stor grad denne tankegangen og kompetanse og kompetanseutvikling er blitt en løsning i møte med nevnte samfunnsendringer og utfordringer det medfører. Dette ser ut til å ha blitt en dominerende fortelling som gjentas i utdanningssektoren.

Der noen vurderer kompetansefortellingen som en viktig og nødvendig fortelling, leser andre begrepet som en forlengelse av neoliberalistiske logikker hvor sammenlignbarhet, målbarhet, kartlegging og testresultater er viktige indikatorer på befolkningens kompetanseutvikling. I en relativ krass artikkel beskriver Rune Slagstad (2018) hvordan OECD har fått stor gjennomslagskraft og hvor norske utdanningsmyndigheter viderefører en slik «ekspanderende utdanningsøkonomisme» som anvender begreper som «human capital», «employability», «competitiveness», og «innovation» og som i pedagogiske termer gjerne reformuleres som «livslang læring» og «kompetanseutvikling». Dette anses som er

²² <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

avgjørende i den nye «kunnskapsøkonomien» hvor man gjør store investering i humankapital og menneskelige ressurser. Denne måten å tenke utdanning på har møtt betydelig mostand både i skolen og i barnehagen, både i tilknytning til PISA målinger og debatter knyttet til kartlegginger av f.eks. barns språkferdigheter i barnehagen.

Det finnes stemmer som ønsker å bruke andre tilnærminger enn kompetansebegrepet, hvor Biesta trekkes frem her. Gjennom å bruke begrepene kvalifikasjoner, sosialisering, subjektivering og dømmekraft, ønsker han å flytte fokuset fra kompetanse fordi «(...) det multipliserer et bestemt syn på utdanning gjennom et bestemt pedagogisk språk, læringspråket» (Biesta, 2014, s.155). Gjennom bruk av læringspråket ser Biesta (2014, s. 91) en økende tendens til å «omdanne politiske problemer til læringsproblemer og dermed forskyve ansvaret for håndteringen av slike problemer fra staten og fellesskapet til individnivået». For denne masteroppgaven er dette relevant ikke bare for hvordan deltakerne beskriver sine kompetanser, men også som et innspill i en videre drøfting av analysens resultater.

Dette viser at det finnes ulike stemmer som både støtter og utfordrer begrepet., og skaper ulike fortellinger om hva kompetanse kan være. Som vist finnes det mange ulike analyser knyttet til kompetansebegrepet form og innhold, og hvordan dette er med på å påvirke og styre dagens utdanningspolitikk (Biesta 2014; Bjelke 2017; Haslund 2018; Tønseth & Tøsse 2011; Tøsse 2011). Diskusjonene knyttet til begrepets mange forståelser og ulike politiske implikasjoner berører denne oppgaven både fordi deltakerne og mines erfaringer og meninger skapes i et fellesskap med andre, i et offentlig rom, men også fordi offentlige styringsdokumenter som for eksempel Læreplaner og Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold skapes i det samme universet.

Slik jeg vurderer det trenger vi et språk å uttrykke oss gjennom, ord og begreper som lar oss utrykke tanker om hvordan vi blir gode i jobben vi gjør, kunnskap vi ønsker oss mer av, holdninger vi ønsker å utfordre, verdier vi ønsker å fremme, hvordan vi deltar i arbeidsfellesskap, hvordan vi kan bli gode på å reflektere over hverdagens mange hendelser, eller hvordan settes i stand til å forholde oss kritiske til den mengden med informasjon vi møtes med tilknytning til jobben vår.

Jeg har i dette kapitlet beskriver og begrunner jeg hvorfor jeg mener narrativ teori er et fruktbart vitenskapsteoretisk bakteppe for denne oppgaven. Jeg har vist hvordan jeg kobler dette sammen narrativer, Arendts tenkning og begreper fra Biesta og hans tanker om utdanning. Jeg har videre beskrevet ulike forståelser rundt kompetanse, hvordan kompetanse beskrives i styringsdokumenter og andre måter man kan forstå kompetanse på. Jeg vil i neste kapittel beskrive og begrunne oppgavens metodologiske ståsted og valg av metode.

3. Metodologi og metode

Denne studien baserer seg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv og dette innebærer at det finnes flere, og ikke bare én virkelighet, og at forskningsdeltakere og forsker sammen skaper kunnskap om og forståelse for de fenomener som studeres. Det finnes med andre ord ikke en virkelighet der ute som kan hentes inn og avdekkes. Temaet for denne masteroppgaven er hvordan et utvalg barne- og ungdomsarbeidere beskriver sine kompetanser i møter med barnehagens hverdagsliv, og datamaterialet som skal videre analyseres og drøftes skapes i møter mellom barne- og ungdomsarbeiderne og meg. Et sosialkonstruktivistisk innebærer videre, slik Rhedding Jones (2005, s. 21) formulerer det: «all things are situated» og at tid og sted også konstruerer forskningen. Dette betyr at konteksten forskningen konstrueres i må skrives frem, og Hatch (2007, s. 230) viser til Graue og Walch når han beskriver kontekst som en kulturelt og historisk situert tid og sted, og hvor det finnes et spesifikt her og nå. Derfor har jeg frem til nå i oppgavens teoretiske del skrevet frem barne- og ungdomsarbeiderne i en barnehagepolitisk kontekst, og sett nærmere utdanningens innhold og gjennomføring, og hvordan kompetanser kan forstås. Jeg har gjort rede for det narrative bakteppet som oppgaven er inspirert av og vist til mine teoretiske allianser hvor fortellinger om kompetanser er omdreiningspunktet.

Jeg vil nå gå inne på det Kristeva (2000, s. 17) omtaler som tekniske aspekter knyttet til fortellinger, for som hun sier, selv om fortellinger står sentralt i Hannah Arendt's arbeider bruker hun «little time on the technical aspects of narrative» (Kristeva, 2000, s. 17). Det Kristeva omtaler som tekniske aspektet ved narrativer handler, slik jeg leser det, om masterprosjektets metodologiske ståsted og valg av metoder i gjennomføringen. Metodologiske teorier «is that which are used to describe and explain the research

approaches to be applied – the method of the study” (Hatch 2007, s. 227) Metodologi handler med andre ord om refleksjoner over hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres, begrunnelse for valg av metoder, og metode handler, sagt med Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 40), om å etablere teknikker og prosedyrer for å komme frem til den mest relevante og pålitelige kunnskapen om samfunnet, eller det som er vårt forskningsfokus. Det må med andre ord være sammenheng mellom oppgavens teoretiske perspektiver, metodologiske ståsted og anvendte forskningsmetoder, og som Hatch (2007, s. 236) omtaler som en logisk flyt. Dette er en kvalitativ studie og spørsmål knyttet til det Johannessen, Tufte og Christoffersen omtaler som relevans og pålitelighet vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.4, Gyldighet og pålitelighet.

Med narrativ teori som inspirasjon og med allierte som Arendt og Biesta, vil jeg nå vise hvilke metoder jeg anvender i denne masteroppgaven og begrunne dette valget. Intervju regnes som den vanligste måten å konstruere empiri på i narrative studier, og hensikten med intervjuer er alltid å få deltakerne til å fortelle (Sørly & Blix, 2017, s. 25). Når jeg ønsker å undersøke hvordan barne- og ungdomsarbeiderne beskriver opplevelser av sin kompetanse, er intervju en relevant undersøkelsesform fordi det gir ordet til barne- og ungdomsarbeiderne selv. Det er gjennom *handling og tale* at mennesket viser hvem de er aktivt viser «det unike ved sitt personlige vesen, de trer liksom inn på verdens scene, der de ikke var like synlige så lenge de uten aktiv medvirkning bare gav til kjenne sin unike skikkelse og sin like unike stemme» (Arendt, 2012, s. 181).

Aktiv medvirkning og det å gi til kjenne sin unike skikkelse og stemme er et viktig aspekt for Arendt, like mye som at en felles verden kun kan eksistere om den betraktes fra flere synsvinkler (Arendt, 2012, s. 71). Derfor vurderer jeg det slik at å gjøre intervjuer sammen med andre, altså i gruppe, vil kunne få frem et mangfold av perspektiver. Kvale og Brinkman (2015, s. 20) sier at det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å forsøke å forstå verden sett fra deltakerne side, få frem betydningen av deltakernes erfaringer og «avdekke dere opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer». Xerri (2018, s. 140) viser til Mann når han begrunner valg av intervju som metode for “The process of interviewing someone can be highly revealing since it unfolds the meaning of people’s experiences and uncovers their lived world”. Ved å sette sammen en gruppe barne- og ungdomsarbeidere vil

muligheten for at et mangfold av perspektiver og erfaringer kommer frem. Med et sosialt konstruktivistisk perspektiv har jeg ikke til hensikt å avdekke en dypere mening som ligger der, for mening konstrueres i intervjuene, men heller se etter hvilke meningsmønstre som oppstår i intervjuene. Hvordan jeg har rekruttert deltakerne, gruppen størrelse, intervjuform og hvilke implikasjoner dette kan ha kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet.

Inspirert av narrativ teori vil jeg bruke tematisk analyse som inngang i denne masteroppgaven. Det finnes mange måter å gjøre tematiske analyser på, men felles for flere tilnærminger er at det innebærer utvikling av sentrale temaer som kjennetegner datamaterialet som helhet, det vil si undersøke hvilke meningsinnhold som konstrueres i datamaterialet (Sørly & Blix, 2017, s. 99). Dette betyr at jeg vil undersøke hvilke mening, eller meningsmønstre, som uttrykkes i datamaterialet som er sentralt for masteroppgavens tema og forskningsspørsmål. Men hva er det narrativer og fortellinger kan bidra med som ikke en meningsfortettet analyse kan gjøre? Slik jeg forstår den narrative forskningstradisjonen kan fortellinger bringe inn flere aspekter og dimensjoner i samtaleintervjuer og analyser av disse. Narrativer kan gi deltakerne mulighet til å uttrykkes seg gjennom eksempler, la fortellinger beskrive tanker og meninger og la seg engasjere gjennom å fortelle nye fortellinger. Jeg har valgt å fokusere på aspekter ved datamaterialet, og ikke gi en rik beskrivelse av datamaterialet som helhet, fordi ikke alt som det tales om er relevant for masteroppgavens tema og forskningsspørsmål. Den tematiske analysens konkrete gjennomføring beskrives i innledningen av kapittel fire, analyse.

I denne oppgaven bruker jeg begrepene fortellinger og narrativer om hverandre, som synonyme. Jeg vet at dette ikke er noe alle vil enes om, men støtter meg på Blix og Sørly (2017, s. 21) som viser til Frank når de sier at det er «vanskelig å skille mellom narrativer og fortellinger i praktisk bruk». Reismann skilte i sine tidlige studier mellom disse to begrepene men har i sin senere forskning gått bort fra dette. Å gjøre et skille mellom disse to begrepene vil, slik jeg ser det, ikke tilføre oppgaven noe nytt og derfor ha liten betydning for både teoretisk ståsted, metodologiske valg, analyse eller drøfting.

3.1 Å delta rundt bordet – om utvalg

Arendt (2012, s. 65) beskriver i *Vita Activa* «at det ligger en verden av ting mellom dem som har verden som felles bosted». Denne verden av ting sammenligner hun med et bord som binder oss sammen, samtidig som det skaper en viss avstand og hvor vi beholder vår integritet og egenart. Slik jeg leser dette kan man ikke sitte ved det samme bordet om man ikke har noe felles, som binder en sammen, samtidig som man må la alle ulike perspektiver komme til syne. Hvem jeg inviterer til å sitte rundt bordet har betydning for oppgavens hovedmål, nemlig å undersøke hvordan en gruppe barne- og ungdomsarbeidere beskriver sine kompetanser. Dette er masteroppgavens utvalg og jeg vil nå beskrive nærmere utvalgets sammensetning og hvilke valg og refleksjoner jeg har gjort i sammenheng med dette.

3.1.1 En gruppe barne- og ungdomsarbeidere – hvem er de?

Jeg vil nå kort beskrive hvem som har deltatt i denne studien. Jeg har intervjuet ni barne- og ungdomsarbeidere som har tatt fagbrevet gjennom dokumentasjonsordningen praksiskandidat. Alle deltakerne, med unntak av en, har gått på kveldskurs forut for teoretisk eksamen og gjennomføring av fagprøven. Kveldskurset har bestått i undervisning en kveld pr uke i ca. ett skoleår. Vedkommende som ikke har gått på kurs har gjort egne forberedelser. Deltakerne i utvalget har alle minimum 5 års arbeidserfaring og alle har gjennomført fagprøven i barnehage. Flertallet av barne- og ungdomsarbeiderne har arbeidet i barnehage vesentlig lengre enn 5 år, noen opp mot 20 år, noe som danner et bredt erfaringsgrunnlag hos alle deltakerne. Alle i utvalget er fast ansatt i barnehagen som barne- og ungdomsarbeidere, og alle barnehagene har utarbeidet egne stillingsinstrukser for stillingene de er ansatt i.

Tre av deltakerne arbeidet, under gjennomføringen av intervjuene, som pedagogiske ledere med dispensasjon fra utdanningskravet. To av deltakerne hadde delte stilling hvor de i hovedsak arbeidet som barne- og ungdomsarbeidere, men hadde 20-40 % stilling som pedagogiske ledere med dispensasjon fra utdanningskravet. Dette var ikke et tema i forbindelse med rekrutteringen av deltakere, og jeg vurderer at denne erfaringen skaper en ekstra dimensjon i intervjuene. På den ene siden får deltakerne erfaringer fra alle posisjoner på en avdeling/base og på den andre siden kan de se sin egen kompetanse i lys av disse

erfaringene. Majoriteten av de 9 som er intervjuet jobber på samme arbeidsplass som de arbeidet på før de tok fagprøven, dette er noe som kom frem underveis, og ikke er en forutsetning for å bli delta i intervju.

Fem av de ni deltakerne har minoritetsspråklig bakgrunn. Alle snakker, slik jeg vurderer det, godt norsk og både resonnementer og meninger kommer tydelig frem under intervjuene. Ved noen tilfeller har det vært nødvendig å stille oppklarende spørsmål for å være sikker på at meninger og refleksjoner er forstått korrekt.

3.1.2 Begrunnelse for utvalget

Jeg har tidligere i oppgaven begrunnet hvorfor praksiskandidatenes beskrivelser bør få en plass i fortellingene fra barnehagen, og oppsummert kan man si at det utdannes barne- og ungdomsarbeidere gjennom praksiskandidatordningen enn gjennom det ordinære lærlingløpet. I tillegg finnes lite forskning knyttet til denne gruppen ansatte i barnehagen, derfor mener jeg det mangler et vesentlig bidrag inn i diskusjoner knyttet til forventninger om at økt kompetanse vil bidra til bedre kvalitet i barnehagen. Vider stiller denne gruppen ansatte i en annen posisjon enn barne- og ungdomsarbeidere som har gjennomført utdanning gjennom skole og tilhørende læretid. Praksiskandidatene har et bredere erfaringsgrunnlag, og ingen krav til fysisk tilstedeværelse i undervisning. Barne- og ungdomsarbeidernes vei til fagbrevet ikke skal tillegges betydning når man ansetter barne- og ungdomsarbeidere fordi begge forventes å ha kunnskaper tilsvarende kompetansemålene på Vg3, men det er likevel interessant å undersøke praksiskandidatenes fortellinger i seg selv.

Videre har jeg vektlagt at deltakerne har sin erfaringsbakgrunn fra barnehage. En barne- og ungdomsarbeider kan arbeide med aldergruppen fra 0-18 år og det har vært viktig at erfaringen og kompetansen i hovedsak kommer fra barnehagen, og ikke andre aldersgrupper. Oppgavens tema er knyttet til barnehagen og jeg vurderer derfor er denne erfaringen som mest relevant. Videre har at vært sentralt at deltakerne arbeider som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen under gjennomføringen av samtaleintervjuene Dette har betydning fordi forventningene til disse stillingene vil være annerledes enn dersom de var ansatt i medarbeiderstillinger. Dette utvalget kan beskrives som strategisk fordi jeg ønsker å

intervjue barne- og ungdomsarbeidere som kan belyse temaet mitt på en relevant måte (Malterud, 2008).

En godt sammensatt gruppe kan gi verdifull kunnskap om hva som er sentralt og viktig for en barne- og ungdomsarbeider, og kan vise en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger (Johannesen, Tufte & Christoffersen 2016, s. 147). Når utvalget består av 9 deltakere mener jeg det er tilstrekkelig for å få denne bredden. Jeg har videre delt deltakerne inn i grupper på tre fordi jeg ønsket å skape rom for samtaler, at alle kommer til ordet, men at det likevel kan oppstå en dynamikk hvor gruppen kan spille på hverandre tanker og refleksjoner. Denne gruppestørrelsen er stor nok til at det kan synliggjøre flere perspektiver, og liten nok til at alle har anledning til å bidra. Intervjuene har vært gjort på to ulike steder og gruppestørrelsen har også blitt påvirket av praktiske hensyn som lokalitet og hvilke deltakere som kunne delta i en hektisk barnehagehverdag. To av intervjuene ble gjort i barnehagens åpningstid og ett på kvelden. Alle intervjuene er gjennomført i barnehager. Å gjennomføre intervjuene i barnehagen kan bidra til å skape trygghet fordi det er jeg som kommer inn på deres arbeidsplass. Videre har jeg i forkant av intervjuene informert deltakerne om temaet vi skal snakke om, slik at de har mulighet til å tenke gjennom hva de ønsker å fortelle.

3.1.3 Hvordan er barne- og ungdomsarbeiderne rekruttert?

I oppstarten av dette prosjektet ønsket jeg å rekruttere praksiskandidater ved å henvende meg til barnehager på det sentrale østlandsområdet. Jeg sendt ut forespørsel til styrere i flere barnehager som jeg visste hadde flere ansatte med relevant utdanning, deriblant en barnehage jeg selv har hatt et arbeidsforhold i. Flere av barnehagene hadde oppgitt ansattes utdanningsbakgrunn på sine hjemmesider. Rekrutteringen var utfordrende og resultatet ble at ansatte på mitt tidligere arbeidssted ønsket og kunne delta. Alle som hadde muligheten og som ønsket å delta, ble med på intervjuene, og det ble derfor ikke fortatt en videre utvelgelse her. I tillegg til å rekruttere direkte i barnehagen har jeg rekruttert gjennom eget nettverk. Jeg har arbeidet i barnehage og skoleverket, og har på denne måten kommet i kontakt med mennesker som har relevant utdanning. Jeg sendte ut forespørsel til en gruppe elever som gikk sammen på kveldskurs i forbindelse med forberedelse til teorieksamen og fagprøve som barne- og ungdomsarbeidere. To tidligere kursdeltakere ønsket å delta, og

gjennom den ene deltakeren ble en tredje person rekruttert. Til sammen deltok ni barne- og ungdomsarbeidere fra to ulike kommuner på Østlandet.

Jeg har i dette delkapitlet beskrevet og begrunnet hvorfor jeg har valgt intervju som metode. Jeg har beskrevet hvem jeg har intervjuet, begrunnet utvalget, hvordan utvalget er rekruttert. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvilken intervjuform jeg har valgt, begrunne dette og skrive frem endringer som oppstod under gjennomføringen av masteroppgaven. Innledningsvis hadde jeg planlagt fokusgruppeintervju og hadde utarbeidet en samtaleguide som skulle brukes under intervjuene. Under gjennomføringen endret dette seg og jeg vil vise hvordan og hvilke konsekvenser det har for oppgaven. Begrunnelsen er først og fremst at det bidrar til transparens i oppgaven, samtidig som jeg mener at det ivaretar deltakerne bidrag på en etisk forsvarlig måte.

3.2 Fokusgruppeintervju og fokusgruppesamtaler – fra plan til handling

Intervju, og kanskje i særlig grad fokusgruppeintervju, blir gjerne plassert innenfor en sosialkonstruktivistisk ramme når formålet er å konstruere ny kunnskap i samspill med deltakerne (Holstein & Gubrium, 2011). I oppstarten av prosjektet var fokusgruppeintervju det jeg ønsker å gjennomføre, både med tanke på oppgavens sosialkonstruktivistiske utgangspunkt og de nevnte teoretiske allianser som i stor grad vektlegger behovet for at mange ulike perspektiver bringes frem, og dette gjøres, slik jeg vurderer det best sammen med andre mennesker. Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode hvor data nettopp konstrueres gjennom gruppeinteraksjoner og hvor deltakerne sammen skal diskutere temaer, eller et sett av spørsmål, som forskeren har bestemt på forhånd. (Halkier 2010, Cyr 2016, s. 231). Cyr (2016, s. 231) mener at fokusgruppeintervjuer genererer data «at three units of analysis, namely the individual, the group and the interaction» og at fordelene ved denne intervjuformen ligger i gruppen og interaksjonen mellom deltakerne. Deltakerne i fokusgruppeintervjuer er organisert av forskeren, altså meg og målet er å styre diskusjonene eller samtalene ut fra valgte temaer eller problemformuleringer, og i denne sammenhengen er det beskrivelser av kompetanser.

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) består en fokusgruppe ofte av seks til ti personer og kjennetegnes av en intervjustil som ikke er styrende. Fokusgruppeintervju har som mål å

få frem mange forskjellige synspunkter på det emnet man snakker om og det er ikke noe mål om at man skal komme til enighet om noe, eller finne løsninger på spørsmål som diskuteres. Formålet er heller å bringe fram ulike beskrivelser, synspunkter og meninger knyttet til barne- og ungdomsarbeidernes beskrivelser av kompetanser, og derfor mente jeg at denne formen for intervju passet dette masterprosjektet. Antallet deltakere her er mindre enn seks til ti personer, men jeg mener at dette har hatt mindre betydning for denne masteroppgaven fordi alle barne- og ungdomsarbeiderne deltok aktivt i gjennomføringen, og mange ulike perspektiver kom frem.

Fokusgruppeintervjuer kan være godt egnet til «*eksplorative* undersøkelser på et nytt område, ettersom kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte med kognitive intervjuer» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 180). Min oppgave var ikke planlagt som eksplorativ, men i løpet av intervjuet kom det frem mange fortellinger som var synlig engasjerende og som bar andre veier enn det de innledende spørsmålene indikerte. Knips i lufta, utbrudd og latter bidro til drive en samtale i nye retninger og slik jeg forstår det handlet det om at det vekker emosjoner, og emosjoner er også noe som understrekes som viktige i narrative studier.

3.2.1 Hvorfor bruke fokusgruppeintervju som metodologisk inngang i denne oppgaven?

Å anvende fokusgruppeintervju som metode har flere fordeler. For det første kan det i fokusgruppeintervju konstrueres data som ikke nødvendigvis ville kommet frem i individuelle intervjuer, både ved at deltakerne kommer på momenter som de kanskje ikke hadde tenkt ut alene, at man bygger på hverandres tanker og perspektiver og hvor man kan responderer på hverandre utsagn med både enighet og uenighet (Kamberelis & Dimitriadis, 2013) På denne måten kan noe nytt og uforutsigbart komme til verden, slik Arendt kanskje ville formulert det. Det er i fokusgruppeintervjuene at deltakerne kan løfte frem handlinger gjennom å sine fortellinger og på den måten reflektere både over egne og andres handlinger, relasjoner til barn og ansatte i barnehagen, og hva kompetanser kan være i denne sammenhengen. Cyr (2016, s. 234) beskriver at en av de største fordelene med fokusgruppeintervjuer er at summen er større enn delene, det vil si at det den enkelte bidrar med kan skape en større helhet, eller et bredere bilde av det tema eller de problemformuleringer som diskuteres.

Det finnes ulemper med å anvende fokusgrupper som metode, og i den grad det er mulig har jeg forsøkt å unngå disse eller være bevisst på dette i gjennomføring, analyse og drøfting av datamaterialet. Et vesentlig moment for denne masteroppgaven er at man får til å diskutere temaet som er bestemt på forhånd, og at man blir stilt spørsmål man forstår og som kan skape engasjement og samtale. I gjennomføringen av intervjuene viser begrepet kompetanse seg å være en utfordring. Som tidligere nevnt er dette et begrep som i dagligtale ofte forbindes med noe positivt, at man har kunnskaper og er god på «noe». Å beskrive nærmere hva dette «noe» kan være, skapte innledningsvis litt usikkerhet, men etter hvert kom det frem konkrete fortellinger som beskrev hva dette «noe» kan være. Dette er noe av grunnen til at oppgavens fokus har hentet inspirasjon fra narrativ teori, og at fortellingene har fått en så tydelig posisjon.

Et annet moment å være oppmerksom på er det Cyr (2016, s.234) beskriver, nemlig at fokusgruppeintervjuer ikke tar nok hensyn til den sosiale konteksten, “including the potensial relationship between participants and the larger social structure in which the opinions and perspectives of the individuals are sought”. Dette handler blant annet om dynamikken mellom medlemmene i gruppen. På den ene siden kan det oppstå et press om å være enige. I denne sammenhengen kan det handle om å fremstille barne- og ungdomsarbeideren på en bestemt måte, og at det kan oppstå en selvbekreftende gruppetenkning med et visst konformitetspress. Her kan det være fare for det kan oppstå enigheter i gruppen som kan kamuflere at det finnes mange ulike synspunkter. Videre er relasjonene mellom medlemmene i gruppen sentral, for det å være kollegaer er ikke en konfliktfritt, og man kan risikere at disse dimensjonene dra inn også i samtaleintervjuene. Dette handler både om eventuelle nedtoninger av ubehag, og kan igjen påvirke hvilke perspektiver som bringes til bordet. Som forsker kan dette være vanskelig å få øye på. På en annen siden kan følelsen av å være sammen, i gruppe, bidra til at deltakerne føler at de har felles plattform, hvor de deler felles utfordringer og hvor forskerens posisjon ikke legger like sterke føringer som et individuelt intervju kan (Kamberelis & Dimitriadis, 2013).

Rollen som intervjuer er annerledes i samtaleintervjuer enn i individuelle intervjuer, særlig med tanke på den sosiale samhandlingen og samspillet i gruppen (Halkier, 2010). I litteratur

om fokusgruppeintervjuer bruker man ofte betegnelsen moderator, og en moderator skal få deltakerne til å snakke godt sammen og håndtere den sosiale dynamikken. Jeg ønsket i utgangspunktet å la samtalene flyte relativt fritt, og la spørsmålene tale for seg selv. Jeg oppdaget underveis at min rolle ble mer aktiv enn tenkt, men både oppklaringsspørsmål og innspill og ser at dette kan ha påvirket deltakernes samtaler. Det bringer meg til egen rolle i gjennomføringen av intervjuene.

Jeg er utdannet barnehagelærer, noe som innebærer at jeg i en arbeidssituasjon ville kunne vært deltakernes leder på avdelingen eller basen. Her ligger et maktpotensiale som kan påvirke forventningen til intervjuene og hva deltakerne ønsker å dele med meg. Videre har jeg hatt en relasjon til alle deltakerne, enten som kollega en tid tilbake eller som kursleder for kommende barne- og ungdomsarbeidere. Jeg har arbeidet sammen med to av deltakerne i den ene barnehagen, de andre i denne barnehagen hadde jeg et mer perifert forhold til. Det er 3 år siden jeg avsluttet arbeidsforholdet da intervjuene ble gjennomført. Kursdeltakerne har jeg ikke hatt kontakt med i etterkant av kurset. Ingen av kursdeltakerne har jeg sett i en ordinær arbeidssituasjon. Hvordan dette har påvirket intervjuene er vanskelig for meg å bedømme, men jeg har etter beste evne forsøkt å utøve rollen som forsker med dette i mente.

3.2.2 Samtaleintervjuer eller fokusgruppeintervju- en refleksjon

I gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg å ta en aktiv rolle, en rolle jeg som nevnt ikke hadde planlagt å innta, jeg ønsket å stille spørsmål og la deltakerne diskutere spørsmålene mest mulig selv. Jeg ser at diskusjonene etter hvert får mer preg av å være en gruppesamtaler. Denne endringen skjer først og fremst fordi jeg begynner å delta aktivt med oppfølgingsspørsmål. Jeg begynner å henvende meg mer direkte til deltakere under samtalen, og dersom jeg opplever at noen tar eller får en noe tilbaketrasket posisjon i samtalen forsøker jeg å dra de med. For å få flere til å delta aktivt bruker jeg ofte formuleringer som «Hva tenker du om (...)?» gjennom intervjuet. Dette bidrar til at noen av deltakerne henvender seg til meg i samtalen, noe som kanskje kan ha hemmet potensialet for diskusjonene deltakerne imellom.

Dette skjer i alle intervjuene. I en gjennomgang av intervjuene, både lydfilene og transkriberingene, ser jeg at jeg holder meg til de temaene som er bestemt på forhånd. Når deltakerne kommer med uttalelser eller del-temaer som jeg opplever som særlig interessante, blir jeg en aktiv deltaker med nye oppfølgingsspørsmål. Tidvis kommer jeg med korte innspill i form av, det jeg selv oppfatter som, oppsummeringer som er ment å klargjøre resonnementer eller undersøke om jeg har forstått uttalelsene eller fortellingen riktig. Selv om jeg er bevisst på å stille spørsmålene så åpne som mulig og sjekke at jeg har forstått resonnementer, ser jeg at jeg nok også kan oppleves som en samtalepartner fremfor å være forsker. Men i lys av oppgavens sosial konstruktivistiske perspektiv, at kunnskap konstrueres i møter mellom mennesker, vil min posisjon være en del av det meningsskapende fellesskapet kunnskaper oppstår i. Utfordringen ligger heller i hvordan min rolle og posisjon påvirker samtalen fremfor hvorvidt dette er fokusintervju i sin strengeste forstand. Jeg har likevel valgt å kalle dette samtaleintervju på grunn av de beskrevne hensynene. Dette har jeg gjort gjennomgående i hele oppgaven for å understreke samtalens ståsted, transparens og vise hvordan dette påvirker oppgavens datagrunnlag.

3.2.3 Samtaleguide

Jeg har valgt å bruke en samtaleguide i dette masterprosjektet. En samtaleguide er en "list the questions used to collect data in the focus group" (Cyr 2016, s. 231). Å bruke et slikt spørsmåls sett vil som (Xerri 2018, s. 141) formulerer det "provide me with a sense of controlled direction as well as an opportunity for some leeway". Å ha en retning og allikevel spillerom for oppfølgingsspørsmål vil gjøre det mulig å følge deltakerne diskusjoner, samtidig som jeg vil kunne ha en viss kontroll på retningen samtalen tar. Videre vil det gjøre det mulig å bedre kunne sammenstille intervjuene gjort i 3 ulike grupper. Videre vil en samtaleguide bidra til transparens i masterprosjektet

Spørsmålssettet er arbeidet frem med utgangspunkt i oppgavens tema, problemområde og forskningsspørsmål. Temaformuleringen og problemområdet er omfattende og vil i seg selv ikke kunne føre til diskusjoner blant deltakerne, derfor har det vært behov for en ytterligere operasjonalisering. Denne har jeg utarbeidet gjennom å se oppgavens tema og problemformulering opp mot faglitteratur på området. Jeg har ikke gjort pilotintervjuer forkant av intervjuene, utover samtaler med en medstudent. Pilotintervjuer har til hensikt å

fungere som “as a means of checking the quality of the questions in terms of their clarity and their potential to elicit adequate responses” (Xerri 2018, s. 144). Jeg har altså ikke sjekket spørsmålene i forhold til tydelighet og deres potensialer til å skape ønskede responser. Dette kan ses på som en svakhet ved oppgaven, og det kan ikke utelukkes at dette kan ha påvirket samtaleintervjuene. Men sett i lys av det omfattende datamaterialet som er konstruert gjennom samtaleintervjuene, vurderer jeg at spørsmålene likevel har satt i gang interessante beskrivelser av barne- og ungdomsarbeidernes kompetanser i hverdagslivet i barnehagen.

3.2.4 Transkribering – fra samtale til tekst

Transkriberinger av samtaleintervjuer er abstraksjoner og sosiale konstruksjoner, og ikke kopier av en virkelig der ute. Det betyr at man ikke kan oversette muntlige samtaler til skriftlig form uten at dette påvirkes av forskerens forståelser og tolkninger (Kvale & Brinkmann 2015, s. 206). Jeg har med dette i bakhodet etterstrebet meg å skrive ned så korrekt som mulig det deltakerne har sagt. Jeg har valgt å holde på ordformuleringer og syntaks, selv om dette ikke stemmer overens med korrekt norsk skriftlig. En muntlig samtale en egen dynamikk, og tidvis overlappende tale, latter og illustrasjonen ved bruk av lyder kan bidra til at meningsinnhold på den ene siden kan tilsløres, og på den andre siden komme tydeligere frem. Der jeg har valgt å ta med slike lyder eller bevegelser er jeg bevisst på at dette er en tolkning fra min side og at andre kanskje ville tilskrive disse bevegelsen et annet innhold.

Flere av deltakerne har minoritetsspråklig bakgrunn, noe som også gjenspeiles i transkriberingene. Å endre på utsagn så lite som mulig handler om å fange fortellingens opprinnelige form og om respekt for at deltakerne uttrykker seg på ulike måter. I tilfeller hvor jeg har vært usikker på om jeg har forstått meningsinnholdet har jeg brukt oppfølgings spørsmål, og der det ikke er gjort har jeg med støtte fra egne notater i etterkant av samtalene. Jeg mener at disse valgene ikke har en negativ innvirkning på kvaliteten av dette prosjektet.

Denne masteroppgaven handler om en gruppe barne- og ungdomsarbeidere, og kan ikke overføres til å gjelde alle barne- og ungdomsarbeidere, blant annet fordi den har en konstruktivistisk tilnærming og her forstås kunnskap som sosialt og historisk

kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på (Kvale & Brinkmann 2015). Det betyr imidlertid ikke at den ikke kan ha en viss overføringsverdi, det vil si at den kan bringer inn kunnskaper og innsikt som kan anvendes på flere områder enn sitt opprinnelige. Å undersøke en gruppes beskrivelser kan gi inspirasjon til videre studier knyttet til denne gruppen.

3.3 Pålitelighet og gyldighet

I denne masteroppgaven har jeg brukt samtaleintervju som metode fordi jeg mener at det er en god måte å undersøke barne- og ungdomsarbeidernes beskrivelser av egen kompetanse på. Samtaleintervju gir deltakerne ordet. Spørsmålet videre handler om gjennomføringen knyttet til validitet og reliabilitet. Validitet handler ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 278) om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og understreker at validitet bør være et aspekt som gjennomsyre hele forskningen helt fra tematiseringen, via planleggingen, intervjuprosessen, transkriberingen, til analysen og rapporteringen av funn. Reliabilitet handler om gyldighet, pålitelighet og troverdighet og hvorvidt det er konsistens i datamaterialet som presenteres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 40; Kvale & Brinkman 2015, s. 278). Det handler om nøyaktighet, hvordan jeg har samlet inn data, hvilke data jeg bruker og hvordan data er blitt bearbeidet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 40), mener at metode handler om å komme frem til relevant og pålitelig kunnskap, og spørsmålet blir da, undersøker jeg det jeg vil undersøke gjennom å anvende samtaleintervju i denne oppgaven? Kan man stole på at prosessen har vært gjennomført på en forsvarlig måte og kan man stole på de funn som oppgaven viser til?

Et tema som må undersøkes nærmere i den forbindelse er hvorvidt spørsmålene i samtaleintervjuene bidrar til å skape samtaler som dekker oppgavens tema og forskningsspørsmål. En utfordring var knyttet til begrepet kompetanse, som jeg ved flere anledninger har beskrevet som er et komplekst begrep, med en rekke implikasjoner. Et sentralt spørsmål er hvorvidt bruk av begrepet i samtale fremmet eller hemmet samtale gjennomføring og innhold. Dette er vanskelig å gi et godt på, men jeg vil allikevel hevde at det fremmet samtale og refleksjoner. Begrunnelsen min ligger i at deltakerne hadde mange refleksjoner og fortellinger som belyste oppgavens tema og som var relevante svar på spørsmålene, de eksemplifiserte sine tanker og refleksjoner med fortellinger og selv

om man tidvis også snakket om andre ting vurderer jeg det som en naturlig del av samtaler, og ikke som et uttrykk for manglende validitet.

En annen betraktning er at spørsmålene jeg stilte ikke nødvendigvis oppfordret til fortellinger, og likevel er det nettopp fortellinger som dominerer denne masteroppgavens datagrunnlag. Dette handler ikke først og fremst om validitet, men at fortellinger var noe som oppstod underveis og som så å si har vokst frem av materialet. Under intervjuene brukte flere av deltakerne kortere fortellinger for å understreke poengene sine, og fortellingene blir enda tydeligere ved gjennomlytting av opptakene og den etterfølgende transkriberingen. Dette mener jeg tvert imot kan være en styrke for oppgaven, at det vokser frem et nytt materiale og at dette undersøkes videre.

En annen innvending er hvorvidt deltakerne får muligheter til å tenke og huske tilbake slik at de faktisk får belyst temaet. Her har samtaleintervjuet en styrke fordi andres innspill og perspektiver kan sette i gang slike refleksjoner og bringe erfaringer til bordet.

Jeg har nå diskutere intervju som metode, spørsmål om oppgavens validitet og reliabilitet og den konkrete gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil nå, inspirert narrative studier, trekke inn etikk som et tilsvarende relevant aspekt knyttet til temaene validitet og reliabilitet. Jeg vil nå beskrive flere forskningsetiske overveielser og vurderinger med inspirasjon fra narrativ etikk.

3.4 Forskningsetiske overveielser og vurderinger

Narrativ etikk handler om “moral values as an integral part of stories and storytelling because narratives themselves implicitly or explicitly ask the question, «How should one think, judge, and act—as author, narrator, character, or audience—for the greater good? » (Phelan, 2014, s. 1). Slik jeg forstå dette handler det om at det å fortelle alltid innebærer etiske valg i forhold til hva man forteller, hvem man forteller om, hvordan man forteller og ikke minst at både leseren og lytteren alltid vil inngå i en etisk relasjon med det som blir fortalt.

Fortellinger inneholder alltid mange sannheter, fortalt med mange stemmer og fortellingene som presenteres er alltid fortolkninger. Sørly & Blix (2017, s. 39) viser til Altheide og Johansson som definerer validitet som en «refleksiv tilnærming som involverer forsker, tema og meningsskapning». I dette ligger refleksjoner over både relasjonen som oppstår mellom deltakerne, deltakerne og meg og det som kommer frem i intervju.

Hvordan jeg presenterer intervjuene som tekst i studien har etiske dimensjoner ved seg fordi det handler ikke om deltakerne men om hvordan jeg som forsker skaper mening av materialet som er konstrueres. I denne prosessen har jeg stil meg spørsmålene: hvordan kan jeg forvalte fortellingene som kommer frem i intervjuene på en forsvarlig måte? Hvordan kan jeg formidle fortellingene på måter som ivaretar fortellerne? Hvordan få frem at det er jeg som skaper mening av fortellingene, og at fortellingen ikke handler om deltakerne? Hvordan begrunne at jeg velger noen fortellinger fremfor andre? I forskningsprosessen vil det alltid foretas et valg og det blir viktige at man kan begrunne at noe velges fremfor noe annet. Et av grepene jeg har gjort i forhold til disse spørsmålene er at jeg har valgt å ikke skrive frem deltakerne i denne studien med fiktive navn, eller skille dem ut som individuelle fortellere hvor man vet hvem som har sagt hva. Jeg har videre valgt å skille ut fortellingene ved å bruk av kursivering for å tydeliggjøre hva som er deltakernes fortellinger og hva som er mine analytiske grep. Disse grepet mener jeg ivaretar anonymiteten til den enkelte, samtidig som det viser hvordan jeg som forsker relatere mening til det den enkelte deltaker forteller til en større, teoretisk fortelling (Sørly & Blix 2017, s. 39). Narrativene som skapes i analysen er deltakernes fortellinger, men analysert med mine teoretiske allierte. I kapittel 4 beskriver jeg dette og analyseprosessen nærmere.

I hele forskningsprosessen har det vært svært viktige for meg å møte deltakerne med respekt og det som Rhedding-Jones (2005, s. 86) beskriver som å behandle de man forsker på med verdighet. Et eksempel på dette finnes i samtaleguiden hvor jeg skriver følgende: «Dere er barne- og ungdomsarbeidere, dere er ekspertene og det er derfor jeg vil snakke med dere. Hva jeg kan om barnehagelærer vil aldri være det samme som det dere kan». Jeg har valgt å notere dette ned fordi jeg mener at dette er viktige å formidle og at i en stresset situasjon som gjennomføring av et samtaleintervju kan være, kan dette være lett å glemme.

Dette bringer meg videre til et annet aspekt ved egen forskerrolle. I møte med deltakerne i dette masterprosjektet er jeg forsker, men også barnehagelærer. Som barnehagelærer vil jeg kunne fremstå som representant for en yrkesgruppe som de arbeider tett med i barnehagehverdagen, og dette er en asymmetrisk relasjon. Dette har jeg vært bevisst på og jeg har derfor vært nøye med å understreke at det er de som er ekspertene, og det jeg kan om barnehage vil aldri være det samme som det de kan formidle fra deres unike posisjoner. Når deltakerne formidler kritiske betraktninger om sine relasjoner til barnehagelærere, kan tyde på at min bakgrunn i dette tilfellet kan ha mindre innvirkning på hva som fortelles, men sikker kan jeg ikke være.

Å forske blant noen man har hatt en profesjonell relasjon til tidligere krever en etisk bevissthet og gjennomføring. På den ene siden er jeg som forsker nå i en annen posisjon nå enn tidligere. Det kan bidra til å skape en andre forventninger. På den andre siden kan relasjonen vår fra tidligere påvirke situasjonen, og i dette ligger muligheten for at dataene påvirkes i en eller annen retning. Dette er vanskelig å unngå, men en side ved prosjektet som jeg har vært særlig oppmerksom på.

I oppstart av denne masteroppgaven ble de søkt om nødvendige godkjenne fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden ble godkjent 28.01 2019. Gjennomføringen har vært i tråd med sentrale retningslinjer for forskningsetikk. Det er innhentet skriftlig samtykke fra alle deltakerne, alle deltakerne er anonymisert, det har vært sikker oppbevaring av opptak og transkribering av intervjuene, og deltakerne har kunnet trekke seg når som helst uten begrunnelse (NESH 2016²³).

I dette kapitlet har jeg beskrevet og begrunnet masteroppgavens metodologiske valg og metode. Jeg har beskrevet bruk av fokusgruppeintervju og samtaleintervju og masteroppgavens pålitelighet og gyldighet. Jeg har trukket tråder til narrativ etikk og vist hvilke etiske overveielser og vurderinger jeg har gjort i denne masteroppgaven. Jeg vil i neste kapittel forta analyse av samtaleintervjuene jeg har gjort.

²³ <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å analysere samtaleintervjuene i masteroppgaven. Deretter vil jeg rekonstruere fortellinger som jeg har blitt fortalt, til mer sammenhengende narrativer, som jeg så samler i fire ulike narrative temaer. Disse temaene vil jeg så analysere ved hjelp av teoretiske begreper fra narrativ teori, Arendt og Biesta. Jeg vil videre trekke narrativene opp på det Blix og Sørly (2017, s. 48) beskriver som et makronivå, altså «kollektive representasjoner av hvordan verden er og burde være». Somers (1994, s. 619) kaller dette public narratives, det vil si narrativer som er «attached to cultural and institutional formations larger than the single individual». Andre igjen omtaler dette som institusjonelle narrativer, fordi det handler om utforming og håndheving av politikk og lovverk. Dette er en viktig dimensjon i denne oppgaven fordi makro-narrativer knyttet til kompetanse virker inn i konstruksjoner av fortellingene til barne- og ungdomsarbeiderne, og i samspillet mellom barne- og ungdomsarbeiderne og meg som forsker.

I analyseprosessen har jeg lett etter meningsmønstre og temaer i de transkriberte intervjuene for å se hvordan barne- og ungdomsarbeiderne beskriver sine kompetanser i møter i barnehagens hverdagsliv. Narrativene som skrives frem er forankret i deltakernes hverdagslivserfaringer, altså den strømmen av hendelser som oppstår mellom mennesker, materialiteter, sted og rom som til enhver tid rammer inn barnehagedagen. Eller sagt med Arendt, hverdagslivets kan ses på som samspillet mellom mennesker, materialiteter og relasjoner som skaper et fremtredelsesrom hvor vi trer frem for hverandre, som unike og ulike personer på samme tid. En del av analyseprosessen begynte allerede før intervjuene var i gang, gjennom lesing av faglitteratur, dokumenter knyttet til kompetanse, refleksjoner rundt egne erfaringer fra arbeidslivet, skole og utdanning og saker som omhandler barn- og ungdomsarbeidere i ulike medier. Dette påvirker hva som fremstår som interessante temaer og meningsmønstre i analyseprosessen, og denne erkjennelsen har vært tilstede både i transkriberingsprosessen, og når jeg begynte å lese gjennom intervjuene med tanke på den videre analysen.

4.1 Analyseprosessen

Analyseprosessen av intervjuene ble gjennomført som følger; intervjuene ble lest gjennom i flere omganger. Først ble de lest gjennom enkeltvis, hvert samtaleintervju for seg. Under gjennomlesningene noterte jeg ved siden av egne refleksjoner og tanker rundt deltakernes refleksjoner. Deretter grupperte jeg narrative i ulike temaer, slik jeg mente å finne dem i de enkelte intervjuene. Jeg trakk ut mindre deler, sitater, som jeg fant særlig beskrivende og samlende for hver av temaene. Så leste jeg alle intervjuene på nytt, men denne gangen med mål om å sammenligne narrative i de ulike intervjuene. Fant jeg noen felles sammenfallende narrativer og temaer knyttet til masteroppgavens tema, problemområde og forskningsspørsmål? Det jeg fant var at fire temaer gikk igjen i alle intervjuene. Disse har jeg samlet under overskriftene, Fortellinger om omsorg - «Å se», fortellinger om å finne en plass i hverdagslivet - «Jeg er ikke assistenten din», fortellinger om etikk - «Å holde et barn i hånden» og fortellinger om kompetanser og kvaliteter – «Et sterkt papir». Disse overskriftene mener jeg gjenspeiler de ulike temaene, samt kan skape en nysgjerrighet på innholdet for leserne av denne masteroppgaven.

Når jeg analyserer narrative ved å samle dem i ulike temaer, finner jeg flere berøringspunkter mellom de ulike temaene. Eksempelvis henger fortellingen om omsorg sammen med fortellinger om etikk. Likevel er disse delt i ulike temaer fordi omsorg i stor grad knyttes til barne- og ungdomsarbeidernes refleksjoner rundt syn på barn, og i fortellingene om etikk reflekterer barne- og ungdomsarbeidernes rundt egne erfaringer og fortid i barnehage. Jeg presenterer de ulike narrative samlet som temaer ved å trekke frem enkelte utsagn fra barne- og ungdomsarbeiderne.

Etter å ha arbeidet gjennom intervjuene la jeg dem til side for å arbeide med andre deler av masteroppgaven. Da jeg vende tilbake til materialet og gjenopptok analyseprosessen, satte jeg spørsmålsteget ved hvordan narrative var organisert i temaer. Dette bidro til at jeg bestemte meg for å begynne denne prosessen på nytt. Resultatet ble et økt fokus på narrativenes sosiale og politiske kontekst. Jeg fant at narrative knyttet til temaet kvalitet hadde i seg mange ulike og dels motstridende stemmer og fikk en større plass enn de innledende analyseprosessene.

Deltakernes utsagn er fremhevet i kursiv og er direkte sitater fra intervjuene. Jeg har noen steder endret utsagnets tidsform for å då flyt i teksten, for eksempel endret tidsform fra må til må(tte). Alle slike endringer er markert med klammeform. For å få en helhetlig tekst har jeg valgt å blande direkte sitater inn i en tekst og ta ut deler av en fortelling for å rekonstruere dette til bredere narrativer. Dette mener jeg vil yte barne- og ungdomsarbeidernes utsagn og fortellinger rettferdighet, selv om de er løsrevet fra sin kontekstuelle sammenheng²⁴, og gir leseren av masteroppgaven en mer sammenhengende og leservennlig opplevelse. Videre fremhever dette den sosiale dimensjonen ved samtale intervjuene, og at deltakerne bygger sine refleksjoner på hverandres tanker og innspill. Arendt har stor tro på menneskers evner til å føre sine nye begynnelse til verden, og i dette ligger avhengigheten av andre talende og handlende mennesker, og alle deres uforutsigbare svar. Hvordan de nye begynnelse tas opp av andre har avgjørende betydning for hva som skjer videre, hva man bringer inn i samtalen, og i denne sammenhengen betyr det å kunne reflektere over andres og egne valg, og til å kunne skape endringer i forlengelsen av dette. Barne- og ungdomsarbeidere lever sine hverdagsliv i en kompleks hverdag "(...) i en vev av relasjoner der ulike tråder veves sammen og ulike fortellinger frambringes" (Arendt 2012; Aaserud 2015, s. 1), og det er disse fortellingene, narrative, som i det kommende skal analyseres.

Jeg har nå beskrevet gjennomføringen av analyseprosessen og vil videre analysere narrative og temaene jeg mener å ha funnet i samtaleintervjuene. Jeg vil først presentere fortellinger om «Å se». Tematisk handler det om hvilke kompetanser som oppleves som viktig i det daglige arbeidet med barn i barnehagen, hvor synet på barn, og bevisstheten rundt hvilket ansvar barne- og ungdomsarbeiderne har i relasjonene til barna er sentral. Neste delkapittel handler om etikk og når barne- og ungdomsarbeiderne opplever at egen kompetansen kommer til syne i barnehagens hverdagsliv. Påfølgende delkapittel fokusere på hvordan barne- og ungdomsarbeideren opplever at kompetansen brukes i det daglige arbeidet med barn i barnehagen. I avsluttende delkapittel skriver jeg frem hvordan barne- og ungdomsarbeideren forstår begrepet kompetanse og hvordan begrepet kvalitet ser ut til å stadig koble seg på refleksjonene.

²⁴ Viser her til tidligere etiske refleksjoner knyttet til hvordan barne- og ungdomsarbeiderne omtales i denne masteroppgaven.

4.2 Fortellinger om «Å se»

I denne delen av analysen vil jeg i hovedsak fokusere på narrativer som handler om hvilke kompetanser som oppleves som viktig i det daglige arbeidet med barn i barnehagen. Narrativer jeg finner i alle tre samtaleintervjuene kan rekonstrueres til et felles tema og dette mener jeg handler om det barne- og ungdomsarbeiderne beskriver som å «se» barnet. Å «se» barnet er en språklig vending som går igjen flere ganger og en av deltakerne beskriver det som å «*må(tte) tenke dypt og se barnet bedre*», og at «*forhåpentligvis kan det (her: fagbrevet) bidra til at vi har det samme barnesynet*». Det er ikke slik å at deltakerne ikke opplever å ha sett barna tidligere, de viser flere ganger til at man som medarbeider er sammen med barna flere timer i løpet av dagen enn for eksempel barnehagelærerne, og at man derfor alltid ser barna, men de beskriver at noe har endret seg etter gjennomføringen av fagbrevet. Endringer flere beskriver er at de over tid har måtte tenke gjennom egne relasjoner til barna i barnehagen og se forbi det som beskrives som å «bare passe på» barna, hjelpe de å kle på og av, skifte bleie eller servere mat. Som en sier «*Det er viktig å få folk med kompetanse, vet hva de driver med, at man ikke sitter å passer på barna, da*». Å passe på beskrives som handlinger hvor man ikke reflekterer over hva man gjør eller hvordan man gjør det, og hvordan dette kan påvirke relasjonene mellom medarbeidere og barn. Hverdagslige hendelser beskrives som noe man har måtte tenke gjennom på nye måte. På denne måten knyttes kompetanse gjennom fagbrevet til en annen måte å «se» barn på, og at synet på hva et barn kan være i endring. Å kle på et barn, en rutinehandling som skjer flere ganger om dagen, blir mer enn å kle på, det blir handlinger hvor man også må «*tenke dypt*», og «se» barnet, for «*det har jo ingen verdi at vi har mye kunnskaper hvis vi ikke bruker den (...) i måten du er sammen med barn hver dag*». Det å se hverdagen med nye øyne gis det flere eksempler på i form av fortellinger

En av deltakerne sier at «*Jeg føler at jeg ser mye på barna, mer enn før, jeg er interessert i hva de tenker, hva de ønsker å gjøre (...) utvider den leke de har lyst til å leke*». I forlengelsen av denne refleksjonen forteller vedkommende en fortelling som h*n mener viser hvordan en slik endring kan utspille seg i tale og handling. Arendt (2012, s. 178) forstår nettopp handlinger som det å begynne på noe nytt og at «*drivkraften ligger i selve begynnelsen, den som kom inn i verden med vår fødsel og som vi gir et tilsvarende svar ved å starte på noe nytt med eget initiativ*». Fortellingen begynner med at h*n ble særlig oppmerksom på barnas

perspektiver når barnehagen skulle plante frø i forbindelse med markeringen av den årlige jordtimen, Earth Hour. Tidligere hadde det vært en utfordring å ta vare på det som ble sådd og h*n opplevde at barna ble lei seg om plantene visnet og ble kastet. Denne erfaringen tok h*n med seg videre da han foreslo at barna skulle få dyrkepoteter i barnehagen, og gjennom felles innsats endte det endte med en fin avling det året. H*n fortelles smilende at h*n «*jeg møtte et barn som er på skolen nå, spurte meg (...), hvor er den poteten nå? De husker det*». Gjennom denne fortellingen diskuterer deltakerne i denne gruppen hva det kan bety å «se» barn. Det er det unike i barnas opplevelser og handlinger som får plass her, samtidig som de vektlegger at det finnes et fellesskap hvor dette i skal vartas, for man dyrket ikke poteter alene. Sett med Arendt handler det å «se» om at vi anerkjenner hverandre som ulike og unike mennesker, absolutt forskjellige fra hverandre, og som eksisterer sammen i det fellesskapet barnehagen er. Uten likhet vil ikke mennesker forstå hverandre, og uten ulikhet intet mangfold. Det er gjennom tale og handling at vi mennesker tar initiativ og viser hvem vi er, og som her, aktivt viser det unike ved vårt personlige vesen – og det er nettopp her at barne- og ungdomsarbeiderne reflekterer rundt hvordan de tar imot den stormen av nye begynnelser som barnehagens hverdagsliv er. Hvordan barns nye begynnelser tas opp av andre er avgjørende for hva som skjer videre. For når nye generasjoner kommer til, med alle sine nye begynnelser, alle sine unike perspektiver, trengs det en verden som er stabil nok til å ta imot det” ... stormangrep som alle nye generasjoner innleder sitt liv i verden med” (Mahrtdt, 2004, s. 547). Det er gjennom fortellingene, i tale og handling, at barne- og ungdomsarbeiderne viser sine unike bidrag inn det offentlige rom, vår felles verden som samler mennesker og hindrer at den faller fra hverandre (Arendt, 2012, s. 65).

En annen språklig vending som gjentas flere ganger er *barns perspektiv*, og slik jeg forstår det handler det i her om å høre barns tale og se deres handlinger ut fra deres unike ståsted i en felles og mangfoldig barnehagehverdag, og kobler seg således på narrativene som handler om å «se». For Arendt (2012, s. 180) er talens funksjon ikke å forklare hva som er gjort, men snarere å «identifisere gjerningsmannen og kunngjøre at det er han som handler, at han kan vise til andre gjerninger og beslutninger og at han har planer for det han vil gjøre videre». Det er i handlingene at mennesket, eller her omtalt som gjerningsmannen, trer frem som subjekt og ikke som en konsekvens av handlingene. Subjektivitet og subjektivering er noe som altså gjøres i handlinger, og ikke noe som er i mennesket, som en slags egenskap

eller et kjennetegn. Når barne- og ungdomsarbeiderne snakker om både det å «se» barn og barns egne perspektiver, kan det se ut til at de her skiller mellom perspektiver på hva barn kan være, altså egne perspektiver på barn og det å forsøke å sette seg inn i, eller undersøke, hvordan de tror barn opplever sin egen barnehagehverdag. Der Arendt fokuserer på i handlinger, kan det se ut som at barne- og ungdomsarbeiderne i noe større grad trekker frem egenskaper og kjennetegn ved barnet og viser til større utviklingspsykologiske narrativer, som når en av deltakerne sier at *«man blir tvunget til å lese om barns utvikling og ulike nivåer, hvor de er henne, hva er forventa, hva kan tilrettelegges og at du får større innsikt i denne typen kunnskap, da. Sånn kan du bruke det inn til barna du er sammen med daglig og hjelpe de bedre i egen utvikling»*. Et sentralt kompetansemål i faget Yrkesutøvelse handler om barns utvikling og viser til et teoretisk rammeverk hvor Piaget, Eriksson, og Maslow er sentrale²⁵. I faget helsefremmende arbeid har motorisk og fysisk utvikling en fremtredende rolle, og i faget kommunikasjon og samhandling finner vi barns språkutvikling som viktig. Barne- og ungdomsarbeiderne føler tidvis en trygghet i å kunne vise til det de opplever som konkret kunnskap, at barn har en utvikling som kan følge visse mønstre og når foreldre har spørsmål om barnet sitt kan *«du svare med kunnskap, ikke sant...De kommer med mange spørsmål, hun leker ikke med noen, hun har ingen venner...det er ikke det at hun ikke har venner, hun er ikke 2 år ennå, og da leker de litt sånn...som ved siden av hverandre»*. Denne beskrivelsen av ha tilegnet seg konkret kunnskap uttrykkes som en trygghet, både i samspill med barn, kolleger og foreldre. Selv om forskjellige utviklingspsykologisk narrativer er en del av kompetansegrunnet for barne- og ungdomsarbeiderfag, er det få kritiske innvendinger til teoriene man presenteres for i lærebøkene, og når kompetanse i den overordna delen av læreplanen innebærer forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning, kan man undres over hvilken plass og prioritet dette får. Hvordan skal man for eksempel kunne utfordre antakelser om at barndom og voksen alder er naturgitte og ikke sosiale og politiske kategorier (Biesta, 2014, s. 130)? Deltakerne diskuterer ikke det utviklingspsykologiske kunnskapsgrunnet, og referer til dette som former for «sant»,

²⁵ De mest brukte bøkene for utdanning av barne- og ungdomsarbeiderfag er Vekt av Cappelen Damm og Oppvekst av Gyldendal. Et eksempel på utviklingspsykologi presentert i faget Yrkesutøvelse finnes i kapittel 11 i boken til Gyldendal <https://www.gyldendal.no/vgs/oppvekst/2.-utgave-2013/oppvekst-yrkesutoevelse/p-91662-no/>

samtidig som de trekker frem det å kunne «*sette meg inn i et barns perspektiv og ha en profesjonell holdning*».

Å ha en profesjonell holdning knytter deltakerne til utøvelse av skjønn, og skjønn fordrer at man «*ser*» barna og utøves når man tar imot barns initiativ til å begynne noe nytt, uten at man vet hvor det som settes i bevegelse ender. Deltakerne beskriver skjønn som tale eller handlinger man *gjør*, hvor det ikke finnes et «riktig» svar, slik at man må tenke gjennom og vurdere selv hva man skal si eller hvordan man skal handler. Arendt kaller dette dømmekraft og er den evnen som tar stilling til hvilke erfaringer som er relevante når man kommer opp i nye situasjoner. Hun beskriver at når vi havner i nye situasjoner kommer vi alltid fra noe, vi tar med oss hele vår historie inn i alle situasjoner som til enhver tid utgjør våre liv. Historien vi har med oss rommer våre private opplevelser, men også normer, verdier og vaner som vi har overtatt fra våre omgivelser. Skjønn, slik deltakerne sier, eller dømmekraft, sette med Arendt kommer frem når deltakerne reflekterer rundt skiller mellom en naturlig og en profesjonell omsorg i forlengelsen av det å «*se*» barn. Omsorg beskrives som en særlig viktig del av jobben i barnehagen og som medarbeider har deltakerne opplevd at man tidvis kan motta lite veiledning i hverdagen og dermed aktivere egen barndom og barneoppdragelse som mal for hvordan man skal møte andres barn, for «*uten den utdanning bruker man privat praksis i barnehagen*». Denne private omsorgspraksisen hentes «*fra egen personlig kompetanse, og hvis du er heldig er det veldig bra for barna, men barna kan være ganske uheldig med den kompetansen de voksne har*». Med en slik privat omsorgspraksis kan begrunnelsen for tale og handlinger bli tilfeldige og som en av deltakerne sier, «*du²⁶ kan være en flink assistent, de har ikke vært på kurs, også sier de ting til barna, men de vet ikke hvorfor de sier det de sier*». Det er her barne- og ungdomsarbeiderne beskriver at det å ha tatt fagbrev har styrket deres kompetanse, gjennom å ha fått en større faglig trygghet, skapt en økt bevissthet rundt rollen som omsorgsgiver og en «*tydeligere forståelse for den rollen jeg skal ha*» i barnehagen. Omsorg knyttes her til både til personlig erfaring, erfaringer fra barnehagen som arbeidssted og utdanningen gjennom fagbrevet.

²⁶ Her vises det både til egen tid som ufaglærtmedarbeider i barnehagen og erfaringer man har i samarbeid med andre ufaglærte medarbeidere.

Sett med Biesta (2014, s. 156) handler narrativene å «se», barnesyn, barns perspektiver og refleksjon om «hvordan utdanning kvalifisere folk til å gjøre ting – i ordets videste forstand - ved å utstyre dem med kunnskaper, ferdigheter og evner». Det unike ved praksiskandidatordninger er at man oppnår kvalifikasjonene gjennom minimum 5 års arbeidserfaring, og at det pr. i dag ikke finnes krav til at man skal delta på kurs eller gå på skole. Slik jeg forstår dette oppnås denne kvalifikasjonen gjennom å arbeide sammen med annet kompetent personale som kan tilføre kompetanse, og utfordre praksiskandidaten, arbeidsplassens kompetansehevingsarbeid og det praksiskandidaten selv gjøre for å tilegne seg teoretiske kunnskaper på VG 3 nivå. Os og Hansen (2020, s.19) viser til at «høyt kvalifisert personale kan ha positiv innflytelse på kollegaer som ikke er like høyt kvalifiserte». Det kan innebærer at kommende barne- og ungdomsarbeidere blir positivt påvirket av kvalifiserte kollegaer som de arbeider sammen med. Noe som videre kan betyr at kombinasjonen av tid til å engasjere seg i samspill med barn og noe barnehagefaglig kompetanse kan gi en god omsorgskvalitet (Nordheim, 2016, s. 213). Å arbeide sammen med kvalifiserte andre er noe deltakerne selv diskuterer og erfaringene her er ulike, noen sier «*hun er helten min, da*» mens andre beskriver usikre pedagoger som kan sin teori, men som mangler de praktiske erfaringene – «*de ferske som er utdannet barnehagelærere. De leser bøker på skolen. Og når de begynner...klarer de ikke gjennomføre .. de idyllisere praksis. Det blir vanskelig å praktisere det hun har lært på skolen*». Sette i sammenheng med deltakernes tidligere erfaringer om ulike praksiser i forhold til veiledning på arbeidsplassen, vurderer deltakerne kvalifikasjonene til egen yrkesgruppe tidvis ganske ulikt. Viser til videre analyse i delkapittel 4.5.

Kvalifikasjoner gjennom utdanning står, i følge Biesta, ikke alene, gjennom utdanning innlemmes man også inn i et fellesskap, «i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner». Dette beskrives som en sosialiseringdimensjon hvor man som nykommer innlemmes i og gis innføring i en yrkesbestemt orden og kultur. Det som står frem i denne sammenhengen er at barnesyn og barns perspektiver ikke er begreper som beskrives i kompetansemålene til barne- og ungdomsarbeiderne. Når narrativene å «se», syn på barn og nysgjerrighet på barns perspektiver er felles i alle samtaleintervjuene, kan man det tenke seg at dette handler om å sosialiseres inn en barnehagetradisjon hvor disse temaene har stått sterkt. Et søk på pensumlitteratur i barnehagelærerutdanninger viser at

for eksempel Berit Baes tanker knyttet til barns om subjekter står sterkt²⁷ og det kan da tenkes at det på dette området handler om både erfaring gjennom arbeid, den enkelte barnehagens kompetansehevingsarbeid og gjennomføring av fagbrev. Dermed handler det både om å sosialiseres inn i det fellesskapet barnehagen er, om hvordan gjøre kompetanse til sin egen gjennom det Biesta kaller subjektivering, og derigjennom bli reflekterte, handlekraftige og ansvarlige subjekter. Deltakerne selv sier at de opplever en trygghet og en endring i forhold til beskrevne narrativer og diskuterer i hvilken grad endringene handler om fagbrev eller lang erfaring fra arbeid i barnehagen. En understreker at man «*starter jobben med å lære fra andre, da utvikler man seg og det er slik jeg lærer fortsatt, av å se, observere, høre og lytte*». Denne tilnærmingen gjør at noen mener at «*det fagbrevet var ikke så vanskelig. Vi lærte ikke så mye*», med andre ord en vektlegging av erfaring. Andre synes faglitteraturen var mer «*flytende*» og at den derfor var utfordrende å se i sammenheng med barnehagehverdagens store og små hendelser. Andre igjen viser til kolleger som sliter og har tatt både teorieksamen og fagprøve flere ganger for å bestå den, og at erfaringer i seg selv ikke kan være nok. Det kan med andre ord indikere at praksiskandidatene vurderer sine erfaringer som svært viktige, og sammen med teoretiske kunnskaper og refleksjoner danner dette en sentral kompetanse.

4.3 Fortellinger om etikk- «Å holde et barn i hånden»

Å holde et barn i hånden er en hverdagslig hendelse i barnehagen, enten man holder varsomt eller fast. Å holde et barn i hånden er en av fortellingene som trer frem som et eksempel på når barne- og ungdomsarbeiderne opplever at egen kompetanse kommer til syne i barnehagens hverdagsliv. Dette narrative rommer mer enn den konkrete fortellingen og beskriver opplevelser hvor handlinger brått ses i et nytt lys. Plutselig blir det å holde et barn i hånden gjenstand for etiske refleksjoner og emosjoner vekkes i kjølvannet av slike fortellinger. Etikk handler om hvordan vi mennesker forholder oss til hverandre og hva vi oppfatter som rett og galt gjennom tale og handlinger, og innenfor narrativ teori er det sentralt at fortellinger har et plot som vekker emosjoner. På denne måten fyller fortellingen

²⁷To eksempler: UiS: https://bibsys-ur.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/lists/4549208730002208?institute=47BIBSYS_UBIS&auth=SAML og Oslo Met: https://bibsys-xp.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/lists/5237539080002212?courseCode=UE_215_BLH1100_1_20_20_HØST_1 Å se barn som subjekter: Noen konsekvenser for oppvekstarbeid

kravene slik Blix og Sørly (2017, s. 19) og Ressimann (2008, s. 4) tolker Aristoteles, som mener at for å skape en vellykket fortelling må fortellingen skape sammenheng i tid, sted og handling, og den må ha en begynnelse, en midte og en slutt, og et plot som vekker emosjoner. Barne- og ungdomsarbeideren forteller om en aha opplevelse i forbindelse med at h*n leste en fagbok og fikk en sterk opplevelse av hvilken makt man som voksen kan ha i sine relasjoner til barn. Som nevnt velger ikke barn verken hvilke barnehager de skal gå i eller hvilke ansatte som skal være sammen med dem i hverdagen, og er derfor prisgitt kompetansen de ansatte som jobber i deres barnehage og på deres avdeling har. Refleksjoner knyttet til makt i relasjoner mellom barn og voksne trer frem som et narrativ og hvordan du holder et barn i hånden kan beskrives på ulike måter. Barne- og ungdomsarbeidere sier at «*Når du holder her (min kommenter: viser rundt håndleddet) det er som å ha makt over barnet. Nå holder jeg barnet hånd i hånd for da er vi likeverdige (min kommentar: viser hånd i hånd) ... jeg leste bok, så herregud, er det sant ?!*». Fortellingen vekker emosjoner både hos den som forteller, men også de som lytter, og ikke minst blir det akkurat her tydelig at kritisk refleksjon over egne handlinger kobles sammen med konkret faglig kunnskap som er leste i en fagbok.

Denne masteroppgaven handler ikke om å analysere ulike aspekter ved makt i relasjoner i barnehagen, men om når deltakerne beskriver at deres kompetanse kommer til syne, gir det likevel et innblikk i hvordan deltakerne reflekterer rundt temaer som kan være utfordrende å sette ord på og hvor man kan blottstille handlinger man ikke er stolt av, men som er en del av barnehagens hverdagsliv. Arendt (2012, s. 206) mener at makt kommer ut fra menneskets evne til samhandling, og er således en naturlig del i handlinger, ikke i menneskene som handler. For henne er makt noe positivt og dynamisk som ligger i mellomrommet, i fremtredelsesrommet, hvor vi trer vi frem for hverandre med våre ulike perspektiver. En felles verden forsvinner hvis den bare betraktes fra et perspektiv, et ståsted, og for at verden skal fremstå som sann og gyldig, må *alle* perspektiver synliggjøres. Sett på denne måten beskriver deltakerne at kompetanse kommer til syne når handlinger fremstår i et nytt lys, ses på med nye øyne, i nye perspektiver, og med et mot til å stå i hva som for noen kan beskrives som et ubehag. Selv om Arendt beskriver makt som noe positivt og dynamisk, beskrives ikke det å holde noen hardt rundt håndleddet på denne måte. For Arendt ville dette kunne beskrives som vold fordi vold brukes til å få mennesker til å adlyde og kan på den

måten kobles sammen med maktesløshet, selv om det kan aldri ta maktens plass (Arendt 1912, s. 209). Slik jeg forstå det innebærer vold at det ikke lenger finnes kommunikasjon, noe som ikke er tilfellet nå, for gjennom å bringe til torgs ulike perspektiver på slike handlinger er sjansen større for at man holder barnet «*hånd i hånd*».

Innenfor narrativ teori omtaler man narrativ etikk som de etiske konsekvensene av å fortelle en fortelling. Den som forteller og de som lytter bindes sammen gjennom fortellingen og fortellingen foregår i relasjoner og kunnskaper skapes i dialoger (Blix & Sørly, 2017, s. 33). Å være etiske bevist handler om det som skjer når jeg`et er representert i en fortelling eller representeres i andres fortellinger og det innebærer at noe tapes og noe vinnes. Noe står på spill når denne fortellingen formidles i dette fellesskapet. Å blottstille handlinger som man har gjort eller sett andre gjøre knyttet til makt krever noe av min etiske bevissthet som forsker, nemlig at jeg ikke fremstiller dette som noe som handler *om* deltakeren, men at det handler om å skape mening av fortellingen.

Denne fortellingen, hånd i hånd, er en av flere fortellinger hvor deltakerne beskriver refleksjon over handlinger og setter de sammen med etiske refleksjoner - hvilke konsekvenser har min tale og mine handlinger for hvordan barnehagehverdagen leves? Hvordan omsette mine refleksjoner i handling og tale? Hvordan reflektere sammen med kollegaer? Egenrefleksjon knyttes ikke bare til faget de har tatt, det knyttes også til levd liv og livserfaringer, for «*kanskje jeg i min alder har mye av den etiske holdningen i meg og har mye livserfaring som jeg kan få bekreftet, på en måte*». Dette levde livet er det Arendt omtaler som levd erfaring og beskriver møter mellom nye begynnelse og levd erfaring som et under, for gjennom det faktum at vi mennesker er utstyrt med evnene til å handle «(...) i betydning av å begynne på noe nytt, betyr derfor at det unndrar seg enhver overskuelighet og beregnelighet, men selv det usannsynlige i dette en tilfellet har en viss sannsynlighet» (Arendt, I Øverenget 2003, s. 179). Et narrativ hvor levd erfaring møter nye begynnelse kan beskrives gjennom å lese en bok, eller som en av deltakerne sier «*Før jeg tok brevet leste jeg bok for barna uten å tenke...okei, det var bare sånn monolog*». Etterhvert beskrives en endring hvor dialogen får større plass når man leser bøker, de leses ikke lengre fra perm til perm og hvis de ikke fenger finner man noe annet sammen. Å tenke gjennom slike hverdagshandlinger, som hvordan leser jeg en bok slik at barna kan ha glede av den, kan

være et eksempel på hvordan erfaringer møter ny kompetanse. Deltakerne beskriver at praksis har endret seg, ikke bare fordi man har lært andre måter å lese bøker på, men også fordi man kobler praktisk kunnskap sammen med teoretiske fagbegreper, og i dette tilfellet barns medvirkning – *«for det som jeg lærte mest, det husker jeg jeg godt, hvordan kan jeg egentlig bruke i praksis og gjennomføre barns medvirkning»*. Jeg forstår det slik at dette ikke handler om å synliggjøre taus kunnskap, det handler om at kompetanse kan gi reelle endringer og at som en konsekvens av dette kan også holdninger til hvordan man involverer barna i hverdagen endres, for *«før tenkte jeg sånn, voksne bestemmer aktiviteten og ferdig med det, men så etter..barnet skal være med for så de skal føle glede.. og ja, barna skal være med på alt»*. En annen fortelling som viser det samme er planlegging av aktiviteter med barn og gjennomføring av samlingsstunder. Det er ikke sikkert at aktivistene er blitt bedre eller at samlingene morsommere, men gjennomgående beskriver barne- og ungdomsarbeiderne her at de er blitt tryggere i rollen sin, at de nå, mer enn tidligere, har et mål og en tanke bak det de gjør, og reflektere over hendelser i etterkant, for *«alle kan lage en samling og det kan være lek og moro og tjo og hei, og sanger og det er helt greit, men hvis man skal jobbe målretta mot noe må man ha en plan»*. Og planer skal ha mer innhold enn bare at *«vi skal bake boller neste uke, liksom»*.

Når man planlegge aktiviteter for barn beskriver barne- og ungdomsarbeiderne at de har en opplevelse av å ha blitt mer kompetent. De beskriver at de har kunnskaper om hvordan man kan få barn med i aktiviteter, de tenker gjennom hva de kan gjøre sammen med aldergruppen, de beskriver etiske refleksjoner knyttet til hva som kan være riktige handlinger, og de opplever at de tør å være spontan dersom man ser behov for endringer, for *«en plan er tross alt bare en plan»*. Denne spontaniteten handler kanskje om å tørre å omfavne den risikoen Biesta beskriver, den vidunderlige risikoen ved utdanning, det å ikke bidra til å gjøre hverdagen til et velsmurt maskineri, men møte hverdagens mange utfordringer som nettopp utfordringer. Den beskrevne spontaniteten og det å stå i hendelser man ikke vet hvor bærere, beskrives som en styrke, men har også en sårbar side, fordi når man opplever at hverdager kan preges av stress og høyt sykefravær, og man opplever at man som ansvarlig voksen ikke strekker til og *«når man hele tiden må skrinlegge planer fordi man bare må få dagene til å gå opp, da kjenner jeg at jeg gjerne skulle levd bare*

i uvitenhet». Og det man kanskje ikke vil vite, eller orker ta innover seg, er hvordan dette kan påvirker barns barnehageliv.

Å forstå og bruke fagbegreper beskrives av barne- og ungdomsarbeiderne som eksempler på når barne- og ungdomsarbeiderne opplever at egen kompetanse kommer til syne i barnehagens hverdagsliv. Dette er i tråd med det Bråten og Tønder (2015, s.7) finner i sine undersøkelser hvor de sier at ansatte gjennom sin utdanning får tilgang til fagspråk og begreper som kan bidra til å synliggjøre, formidle og dele egen yrkeskompetanse med andre. Det som er særlig synlig hos deltakerne i denne masteroppgaven er at selv om de opplever at de vet hva begrepene betyr, fordi de brukes i barnehagehverdagen, kan det plutselig oppstå en erkjennelse av at fagbegrepene tidligere nok har svevd litt på overflaten for «*Vi prater om å ha en god relasjon og alle kjenner til ordet å ha en god relasjon, men hva innebærer det? Hva innebærer det å skape en god relasjon med barn?*». I en annen gruppesamtale beskrives noe av det samme og en sier at «*før jeg vet ikke hva relasjoner er, sånn egentlig*». Den samme refleksjonen finner jeg i forhold til et annet fagbegrep, sosial kompetanse og også her beskriver man at fagbrevet kan ha bidratt til en fornyet forståelse av hva dette innebære, for «*nå trenger jeg ikke bli helt fovirra av at, er det også sosial kompetanse?... nå veit jeg hva det er*». Sosiale relasjoner og sosial kompetanse er mye brukte begreper i barnehagen, og er et sentralt tema som man finner igjen i rammeplanene for barnehagens oppgaver og innhold. Det barne- og ungdomsarbeideren beskriver er at de opplever at de kan gå mer inn i fagbegreper og ser sammenhenger mellom begreper og hvordan de gjøres i det daglige hverdagslivet, som en forteller «*...vi sitter å snakker om dette, kanskje på personalmøter, og alle er enige lissom, jada, detta kan vi, det blir flåsa litt rundt, ikke sant... og så kommer man på avdelingen og så ser man at detta funker jo ikke... og der (min kommentar: kipser) tenker jeg at man ser forskjell på de som har utdanning og ikke*». Men selv om deltakerne beskriver dette som en styrke mener de likevel at dette ikke behøver å gjelde alle, verken medarbeidere eller barne- og ungdomsarbeidere. Her vender man tilbake til erfaringer, det levde barnehagelivet, for, «*Det trenger ikke være sånn, for noen har en personlighet eller en livserfaring eller et eller annet som veier opp for det*», altså utdanning, men likevel beskriver deltakerne at de nå har «*en litt større tyngde bak enn tidligere*». og at det å ta fagbrevet er «*en ... smakebit, ikke sant, så bli man mer mottakelig på personalmøter, fagdager, for faglitteratur...altså jeg trekker det mer til meg*». Slik jeg

forstå det handler det om at det brukes mange fagbegreper barnehagen, at ansatte kan ha ulike forståelser av dem, og at når erfaringer og teoretiske kunnskaper kobles sammen kan dette gi seg utslag i refleksjoner som igjen fører til at man vurderer sine handlinger på nye måter.

4.4 Fortellinger om å finne en plass i hverdagslivet – «Jeg er ikke assistenten din»

Å ha blitt barne- og ungdomsarbeider er noe deltakerne beskriver som en seier. For noen er det en seier å klare en skriftlig eksamen etter å ha vært borte fra skolesituasjoner i flere år, for andre er det en seier å bestå eksamen og fagprøve på et annet språk enn sitt morsmål, og for andre oppleves dette som en relativt enkel utfordring fordi man blant annet har erfaringer fra andre arbeidsforhold og utdanninger, men en utfordring man likevel er fornøyd med å ha gjennomført. Alle uttrykker en glede over å kunne kalles seg fagutdannet og beskriver noen forventninger til hva som kan skje når stillingen endres fra ufaglært til barne- og ungdomsarbeider. I lys av Arent kan det beskrives som en ny fødsel, å tre frem på verdens scene hvor man kan slå i nye tråder i en vev som allerede finnes der fra før. Denne livsveven er de allerede en del av gjennom å ha arbeidet i barnehagen i mange år, men med det nye, fagutdanningen, kan nye farger og mønstre oppstå. For deltakerne beskriver at sammen med tidligere erfaringer har det kommet noe nytt til og dette nye ønsker de å bruke i samspill med barna, i faglige samtaler med kolleger, i refleksjoner over hverdagshendelser og i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Et narrativ som går igjen hos alle handler om behovet for anerkjennelse, anerkjennelse av at man nå er faglært, med andre ord at noe tar imot de nye begynnelsene som deltakerne opplever at utdanningen har bidratt til. Å bli anerkjent av kolleger på avdelingen og ledelsen for «*at du kan det du sier at du faktisk kan*», viser seg å ikke være noe selvfølge. I noen fortellinger beskrives en manglende endring i hverdagen, det blir som om man går tilbake til den «*samma tralten*» og en beskriver dette på følgende måte:

Nå er jeg fagarbeider (...) du får ikke noe drahjelp (...) når du kommer tilbake, så går man jo i det samme, man har mye mer kunnskap så den jobben man gjør med barnet personlig altså, den blir jo endra fordi man har mer kunnskap, det blir kanskje

annerledes for du tar noen andre valg og sånt no, men da er du liksom i den boksen der da(...), det har ikke endra seg noe rundt deg. Det er jo sånt, du har jo gått inn i en annen stilling men alt er likt.

I følge Arendt blir ikke barne- og ungdomsarbeideren til i et vakuum, det er et relasjonelt fenomen, og blir til i et rom hvor andre anerkjenner deg som et individ, hvor du kan tre frem som den du er, og denne nye fødselen, den nye barne- og ungdomsarbeiderens tilsynekomst, trenger en mottakelse, for hva kommer ellers ut av det initiativet som en utdanning er? Det er kanskje derfor noen deltakere beskriver en slags irritasjon når man opplever manglende anerkjennelse i kraft av å endre posisjon fra ufaglært til faglært. Å bruke betegnelsen assistent er noe alle deltakerne er enige om ikke er passende for ansatte i barnehagen, for «*assistent..hva er det vi er assistenter for vi da?*». Det beskrives som særlig feil for ansatte med fagutdanning. Fortellinger knyttet til det å finne en plass i hverdagslivet handler om hvordan barne- og ungdomsarbeideren beskriver at de får brukt kompetansen sin, og for å få brukt den må de kunne formidler sin kompetanse, men også andre, kollegaer og ledelsen i barnehagen, må vite hva de kan for det «*har ingen verdi at vi har mye kunnskaper hvis vi ikke kan bruke den*».

På spørsmål om å beskrive hvordan deltakerne opplever at kompetansen deres brukes i hverdagslivet, fortelles det i flere sammenhenger at de tror at ledelsen «*er usikker på hvordan de skal plassere oss inn i barnehagen, og hvilke forventninger de skal stille og hvilke roller vi skal ha*». På den ene siden beskrives et stort fokus på barne- og ungdomsarbeiderens inntog i barnehagen, at det er ønsket at flere skal ta fagbrevet og at man oftere enn tidligere tilbys midlertidige stillinger som pedagogiske ledere med dispensasjon fra utdanningskravet dersom barnehagen ikke får tak på nok kvalifisert personale. Dette oppleves som positive endringer, og flere av deltakerne i denne studien er eller har vært i pedagogisk lederstillinger. I denne posisjonen opplever de både at de lærer mer, men også at de ser at utdanningen til barnehagelærere inneholder vesentlig mer enn barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette gjelder for eksempel hvordan møte barn med utfordringer i hverdagen, ledelse og særlig foreldresamarbeidet. På den andre siden opplever de seg ofte inkludert i det de omtaler som assistentgruppen, altså ufaglærte

medarbeidere, og her beskriver de at de ikke ønsker å høre hjemme, for de er faglærte - «*Man snakker om assistentene, drar alle over en kam*». De beskriver en forståelse for at det kan bli slik fordi det kan være vanskelig å skille mellom yrkesgrupper i barnehagen. De beskriver en hverdag hvor det ofte er slik at alle gjør alle oppgaver, at det er en arbeidsplass med flat ledelsesstruktur og erfarer det Steinnes (2014) beskriver som en arbeidsplass med et lekmanpreg.

Jeg satt å tenkte på at vi har jo veldig mange praktiske oppgaver i barnehagen (...) og det må jo alle i barnehagen jobbe med, så sånn sett er det jo vanskelig å se forskjeller, fordi vi må bidra like mye i det daglige, spesielt de som er barne- og ungdomsarbeidere og medarbeidere(...) hvis du er pedleder så har du jo mange oppgaver som er pålagt deg som du må gjøre, så du må fristille litt tid(...) derfor tror jeg det er veldig vanskelig å skille på de to rollene under pedagogisk leder

Deltakerne har også lagt merke til at en del faglitteratur ikke beskrives barne- og ungdomsarbeiderne som en egen yrkesgruppe, at de inkluderes inn i gruppen assistenter for «*I fagbøker finner man bare assistenter og pedagogiske ledere – hvor er barne- og ungdomsarbeideren?*». Så på spørsmålet om hvordan deltakerne opplever at kompetansen deres brukes, beskriver de et hverdagsliv hvor det råder usikkerhet om hva deres kompetanse innebærer og hvordan den kan brukes i utover det å være stedfortredere når pedagogisk leder ikke er på avdelingen eller kandidater til pedagogisk lederstillinger med unntak dra utdanningskravet.

Av deltakerne i denne studien har halvparten erfaring fra midlertidige stillinger som pedagogiske leder med dispensasjon fra utdanningskravet, enten i 100 % eller mindre stillingsbrøker. Alle barne- og ungdomsarbeiderne uttrykker respekt for jobben som pedagogisk leder og har erfart at det er oppgaver de verken har erfaring med fra tidligere, eller som de kjenner igjen fra kompetansemålene fra barne- og ungdomsarbeiderfaget. «*Pedledere har veldig sterke kunnskaper (...) og mye faglig innhold. Jeg kan tenke meg at jeg ikke har like sterk kunnskap som barnehagelærere. Jeg kan trenge veiledning.*» Denne

respekten trekkes frem spesielt i arbeid med barn med ulike utfordringer og samarbeid med foreldrene for «*vi mangler ting selv om vi gikk på skolen, det er noen ting vi ikke har lært om*». Å bli sett på som god nok til å lede en base eller avdeling beskriver deltakerne som svært positivt, og dette kobles til at man har en unik blanding av erfaring og fagutdanning.

Et annet element i hvordan kompetansen til barne- og ungdomsarbeiderne brukes handler om at de ofte er stedfortredere for barnehagelærerne når de av ulike årsaker ikke er på avdelingen eller basen. Det kan være ved plan tid, ledermøter, eller annet nødvendig fravær. Denne rollen er hos alle deltakere en del av stillingsbeskrivelsen og alle vet dette og «*for i hodet mitt er det at hvis ikke pedler er tilstede...du skal ta ansvar*». Å søke ansvar er noe alle beskriver at de liker og søker mer av, for «*vi vil ikke bare gå opp i lønn, vi vil ha mer ansvar*». Deltakerne beskriver forventninger om at når man har mer kompetanse trenger man også flere utfordringer, og for flere av deltakerne har søken etter mer kunnskap og mer ansvar vært en viktig faktor for å ta fagbrevet. Her knytter deltakerne kompetanse ikke bare til konkret innhold, eller konkrete kvalifikasjoner, kompetanse ses også på som et potensiale og er på den måten i tråd med slik Linda Lai beskriver kompetanse, altså «*(...) ønske og vilje til å lære, utvikle seg og arbeide med utfordrende oppgaver*» (Lai, i Svendsen, 2017, s. 35). Å lære mer er noe deltakerne nevner ved flere anledninger.

Den positive opplevelsen av at deres kompetanse kan brukes i pedagogisk leders fravær beskrives likevel med en bismak. De beskriver en situasjon hvor de er gode nok når pedagogisk leder ikke er tilstede, får ansvar og bidrar, men at de ikke føler seg like sett når lederne er tilbake. Deltakerne er nøye med å understreke at dette ikke er kritikk mot enkelte pedagogiske ledere, men knytter det til mer generelle holdninger til deres yrkesgruppe. Når en av deltakerne opplever at man omtaler barne- og ungdomsarbeideren som «*assistenten min*» vekkes emosjoner og stoltheten over fagbrevet man har tatt, vekkes i livet, for - «*Assistenten min.. jeg er ikke assistenten din (...)* Assistenten min åsså.. *veit du hva, jeg har faktisk gått på skole jeg har eksamen, jeg har vært oppe til fagbrev, jeg er ikke assistenten din*». At emosjoner vekkes en viktige side ved narrativer og dette tolker jeg som er sentralt følelsesutbrudd som sier noe om ønske om anerkjennelse og en egen plass i forhold til de andre yrkesgruppene i barnehagen. Å stå midt mellom det å være gode nok når det trenges

en pedagogisk leder eller være stedfortreder kjennes bra, men å gå tilbake til å være «*assistenten min*» når vanlige posisjoner er på plass kjennes utfordrende.

Å finne en plass i hverdagslivet kan altså være utfordrende og deltakernes ønsker om å bli en del av et faglig fellesskap beskrives ikke som en selvfølge. Alle deltakerne beskriver hektiske hverdagsliv hvor det er lite rom for at barne- og ungdomsarbeideren kan møtes og diskutere faglige temaer. De fleste har opplevd at det har vært forsøkt å legge til rette for egne møter, tilsvarende ledermøter som pedagogiske ledere deltar på, men alle opplever at dette har forvunnet og begrunner det i hovedsak som resultat av tidspress, hektiske hverdager og kanskje at man ikke helt har skjønt at også faglærte trenger rom for å reflektere og vurdere rundt hverdagslivet mange hendelser. Når deltakerne beskriver hverdager hvor bruk av skjønn er en svært vesentlig del av yrkesutøvelsen formidler de et behov for å reflektere sammen med andre, ikke bare sammen med avdelingen eller basens ansatte, men også sammen med andre med samme utdanning og erfaringsbakgrunn. For i lys av Arendt kan man si at ingen ankommer nåtiden fra ingensteds, vi har med vår historie inn i alle situasjoner vi møter i våre liv, som erfaringer, gjennom utdanning, og normer, verdier, og vaner vi har fått med oss fra våre omgivelser, og for å finne ut hva som er rette handlinger må vi evaluere vår fortid, og noen ganger kan det å møtes med likemen være svært viktige. For å utvise dømmekraft, altså å ta stilling til hvilke erfaringer som er relevante i de nye situasjonene man kontinuerlig befinner seg i, er ikke bare et individuelt anliggende, det gjøres også i fellesskap med andre, og til det trenges også muligheter for å møtes og bringe flere perspektiver til bordet, her knyttet til Arendt begreper om pluralitet. Vi utfordrer vår dømmekraft innenfor det rommet andre allerede er, og i dette rommet finnes andres perspektiver, både her og nå, når vi handler, men også når vi trekker oss tilbake for å vurdere konsekvensen av våre handlinger.

Diskusjoner og refleksjoner knyttet til skjønn, altså dømmekraft, er noe deltakerne knytter til sin kompetanse, både gjennom nevnte fortellinger om «*å se*» og «*holde et barn i hånden*», men også som en ønsker om å bli stilt mer krav til i hverdagslivet. Beskrivelser som «*sett mer krav til oss*» handler ikke bare om hva hverdagslivet rundt kan stille av krav og forventninger, for deltakerne kjenner også på en styrke til å «*kunne ta en diskusjon med pedleder*», for ingen samarbeid er knirkefrie og maktens dynamiske kraft ligger her og ønskes velkommen

inn. Når Aasen og Birkelands (2018, s. 132) forskning viser at spenningsfeltet mellom barnehagelærere og assistenter er redusert forklare det blant annet med at de «beundrer barnehagelærernes yrkeskompetanse og ønsker rollemodeller som de kan lære av». Tidligere uro mellom ansatte i barnehagen ser det ut til å handle om barnehagelærerens manglende evne til å «anvende den abstrakte og teoribaserte kunnskapen sammen med assistentene i arbeidet med barna». Er det kanskje det deltakerne viser til når de kjenner på en styrke i å kunne ta en diskusjon med barnehagelæreren? På den ene siden ser det ut til at de nå i større grad tør stille mer kritiske spørsmål til praksis i barnehagen, og på den andre siden kan fagbrevet gi dem en styrke til å ta en diskusjon der de mener det er nødvendig.

4.5 Fortellinger om kompetanser og kvalitet(er) – «Et sterkt papir»

På spørsmål om hvordan barne- og ungdomsarbeiderne forstår begrepet kompetanse beskriver deltakerne i hovedsak at kompetanse handler om kunnskaper, holdninger, og ferdigheter og det å reflektere over hendelser de opplever i hverdagen. Denne måten å beskrive kompetanse på er således i tråd med kunnskapsløftets definisjon. Deltakeren trekker også inn sosiale og emosjonelle dimensjonen ved kompetanse når de gjennom fortellinger trekker frem etiske sider ved egne handlinger og behovet for å reflektere sammen i fellesskap med andre. De viser til å kunne bruke egne erfaringer og teoretisk kunnskap sammen og anvende det i praktiske handlinger, med andre ord trekker de frem det å kunne bruke erfaringer fra arbeidslivet sammen med det de har lært gjennom å lese faglitteratur, for som en av deltakerne sier «*vi blander en erfaring og en praksis i arbeidet med barn med teori som vi har lært*».

Videre beskriver de det å kunne reflektere over hendelser som skjer i hverdagen, egen yrkesutøvelse og relasjoner til barn og kolleger som svært viktig. Men først og fremst tekkes det frem at kompetanse handler om kvalitet på arbeidet som gjøres i barnehagen og at med mer utdanning vil kvaliteten i barnehagen bli bedre. I samtaler rundt den ønskede økningen av barne- og ungdomsarbeidere i barnehage antar deltakerne at dette gjøres «*sikkert for å sikre kvaliteten i barnehagen*». Å beskrive hva kvalitet kan være begir de seg i liten grad inn på, men de synes enig i at dette henger sammen med kompetanse og utdanning. Det diskuteres også hvorvidt en økt andel barne- og ungdomsarbeidere inn i barnehagen er nok, for man ønsker at barnehagene skal «*jobbe med mer kvalitet at vi bli*

ikke... okei vi har 25 % BUA (min kommentar: Barne- og ungdomsarbeidere) og vi er kjempegode. Det er ikke nok. Jeg håper vi legger vekt på kvalitet og ikke kvantitet». Disse beskrivelsene er i tråd med flere styringsdokumenter hvor nettopp kompetanse og kvalitet kobles sammen og forventningen om at med mer kompetanse vil kvaliteten bli bedre.

Vangstad (2018, s. 3) beskriver i sin masteroppgave hvordan barne- og ungdomsarbeiderne motiveres av selve oppdraget for barnehagen – det å «gi barn i barnehage en dag med god kvalitet», og det stemmer godt med hva deltakerne i denne studien sier. Kompetanse og kvalitet flettes sammen med ønsker om å bidra til gode hverdager for barna som går i barnehagen. Deltakerne viser til motivasjon om å lære mer, en sier at *«jeg hadde lyst på mer kunnskap»* og at *«det var alltid der bak, at det manglet noe»*. Men dette ser ikke ut til å være hele bildet fordi deltakerne beskrives også pågående endring i barnehagene hvor de som ikke har en utdanning sliter med å få faste stillinger. En av deltakerne beskriver ønsket om en fast jobb som en sterk drivkraft til utdanning og sier at *«jeg har alltid hørt at man må ha et sterkt papir»*. Å omtale dette som et sterkt papir forstår jeg som synonymt med å kunne vise til skriftlige kvalifikasjoner som et vitnemål. Sjansen for en fast jobb er mindre uten et *«sterkt papir»*, og da hjelper det ikke hvor mye erfaring man har og hvor godt man utfører jobben sin. Dette er ingen motsetning til å motiveres av oppdraget for barnehagen, men det viser at det finnes flere fortellinger, flere perspektiver, på hva motivasjon til økt kompetanse kan være.

Deltakerne går som nevnt ikke nærmere inn på de legger i begrepet kvalitet, men de har flere innspill hvor de stiller seg undrende til sammenhenger mellom formell kompetanse og kvalitet, for *«jeg stiller meg litt sånn spørrende ved det hvordan vi garanterer god kvalitet på den praksisutdanningen vår da. Man tør ikke stille så mye krav da, hvem som helst kan begynne»*. Slik jeg tolker dette undres noen av deltakerne på hvor sterkt dette papiret kan være, og hvilken verdi det da kan ha. Når det eneste kravet er at man skal bestå en skriftlig eksamen og fagprøve, kan man da sikre at det er god kvalitet på barne- og ungdomsarbeiderne? Som en av deltakerne sier *«Hvis du må opp tre ganger før du består fagprøven.. da sier det meg at det kun er for å komme igjennom»*. I denne sammenhengen vurderes det ikke om det kan være andre grunner enn faglig innsikt til at man må ta teorieksamen eller fagprøve flere ganger, hvor det å ha en minoritetspråklig bakgrunn, eller

ha tidligere negative skoleerfaringer kan være medvirkende. Det kobles i større grad til faget, men det kan ikke utelukkes at slike refleksjoner ville kommet frem dersom man fikk diskutert dette mer inngående. Når seniorrådgiver hos Fylkesmannen i daværende Nord-Trøndelag uttrykker at assistenter må få vite hvor lett det er å ta fagbrevet, er det kanskje ikke så underlig at barne- og ungdomsarbeiderne selv sier at *«Etter mitt syn tror jeg det er for lett å surfe igjennom og motta fagbrev slik det er i dag. Dette tror jeg farger statusen med en ansatt med fagbrev i barnehagen»*. Disse perspektivene ser ut til å utfordre deres egne beskrivelser av at utdanning i seg selv fører til kvalitet, og at de selv opplever at erfaringer og teoretisk kunnskap gir en bedring av kompetanse i møte med barnehagens hverdagsliv. I følge Biesta vil det alltid være en risiko forbundet med utdanning, på den ene siden ønsker man de beste kvalifikasjonene, på den andre siden vet man ikke hva

resultatet av utdanninger kan bli. Jo sterkere vi verdsetter denne svakheten, jo mer vi søker vekk fra en utdanning som i hovedsak verdsetter det vi allerede vet, eller det som allerede finnes, men heller bunner i oppriktig interesse for hvordan nye begynnelser og nye begynnere kan «komme til verden (Biesta, 2014, s.27).

Sette med Arendt handler utdanning handler i sin grunnleggende form om å introdusere verden til nykommerne og føre dem inn i den. Hun er kritisk til å se på utdanning som et middel til å forandre verden fordi det kan hindre de som tar utdanningen i å komme med sine nye begynnelser. Å lære noe om en fremtid man ikke vet noe om er utfordrende, særlig med tanke på de raske endringene samfunnet har gjennomgått siden industrialiseringen og frem til i dag. Så dersom man ønsker mer kontroll på gjennomføring av utdanningen til et *sterkt papir*, kan det kanskje føre til mindre frihet?

5. Drøftinger

Fortellingene til barne- og ungdomsarbeiderne i denne masteroppgaven belyser sentrale temaer om forventninger til hva kompetanse kan bidra med inn i barnehagens hverdagsliv. Et sentralt tema som deltakerne beskriver er forventninger om at utdanning gir økt kompetanse. Økt kompetanse knyttes så direkte til økt kvalitet, som igjen vil gi barn i

barnehagen et bedre pedagogisk tilbud. En tilsvarende forventning finner jeg også i offentlige utredninger og beskrivelser knyttet til kompetanse. Hva er i så tilfellet poenget med å ta en utdanning dersom det ikke også bidrar til kompetanse og økt kvalitet på barnehagetilbudet? Kunnskaper om barns utvikling, bygge relasjoner, fremme sosial kompetanse, planlegge aktiviteter, bruke et fagspråk, evne til å utøve dømmekraft og reflektere over egne handlinger er noe av det barne- og ungdomsarbeiderne trekker frem som viktige kompetanse, og denne kompetansen må kunne vurderes som et bidrag til økt kvalitet for barnehagen som institusjon. Utfordringen som ungdomsarbeideren peker på er hvordan dette sikres gjennom praksiskandidatordningen. Jeg vil derfor se nærmere på sammenhenger mellom kompetanser og kvaliteter.

5.1 Utdanning – veier mot økt kvalitet i barnehagen

I samtaler med barne- og ungdomsarbeiderne snakker vi flere ganger til *utdanningen* som barne- og ungdomsarbeider gjennom praksiskandidatordningen. Når man har tatt et fagbrev, blitt barne- og ungdomsarbeider, regnes man som utdannet, uavhengig om man har tilegnet seg kompetanser gjennom skole og læretid, eller gjennom gjeldende dokumentasjonsordning med 5 års arbeidspraksis. Likevel er det en forskjell på veien til fagbrevet. Praksiskandidatordningen regnes ikke som opplæringsordning, men som en dokumentasjonsordning. Det er i hovedsak gjennom det praktiske arbeidet i barnehagen at praksiskandidaten erverver seg kompetanse, en kompetanse som vurderes gjennom teoretisk eksamen og den avsluttende fagprøve. Det skal ikke ha betydning hvilken vei man velger fordi man måles etter de samme vurderingskriteriene som er angitt i fagets kompetansemål. Likevel finner jeg en undring hos deltakerne som handler om hvorvidt praksiskandidatenes utdanning er det «samme som» de som har gått på skole og gjennomført læretid. Erfaring beskrives som noen positivt, altså det at man erverver seg kunnskaper og ferdigheter gjennom egne opplevelser i barnehagen. Deltakerne opplever at de gjennom erfaringer har lært mye, men at det også finnes et potensiale til å lære ting som går på tvers av det som anses som pedagogisk ønskelig i barnehagen. Erfaringer i seg selv gir ikke god kvalitet, og dersom det i tillegg det ikke finnes andre krav i form av deltakelse på kurs eller tilsvarende for å lære mer, hva er da utdanningen verdt? Disse refleksjonene reiser viktige spørsmål fordi det kan se ut til at styrende myndigheter vurderer erfaringer fra hverdagslivet i barnehagen som et tilstrekkelig grunnlag for dekke kompetansemålene i

læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Det ligger med andre ord forventninger til at man gjennom å arbeide med kompetente andre selv vil bli øke sin kompetanse. I rapporten *Man tager det man haver* (Os & Hansen, 2020, s. 19) ser man ut til å mene at det er en sammenheng her fordi «et høyt kvalifisert personale kan ha positiv innflytelse på kollegaer som ikke er like høyt kvalifiserte». Når deltakerne beskriver bekymringer knyttet til utdanningens kvalitet og status, er de ikke alene, for i NOU 2012 (s. 312) beskrives en liknende bekymring, nemlig at «Antall år i praksis vil ikke nødvendigvis kvalifisere til en kompetanse som tilsvarer læreplanens mål». Likevel beskriver deltakerne i denne studien at de opplever en reell kompetanseheving gjennom å ha tatt fagbrevet, for noe har endret seg. Med beskrivelse hvor man knytter kompetanse og kvalitet sammen, kan det kanskje være rimelig å anta at denne kompetanseøkningens bidrar til mer kvalitet i barnehagen? Kvalitet er som nevnt noe deltakerne ikke reflekterer nærmere rundt, det er noe som skjer som en konsekvens av økende kompetanse.

Kvalitetsbegrepet er omdiskutert, men er likevel et begrep som brukes i stort omfang, også i de dokumenter denne masteroppgaven viser til. Peter Moss (2007, s. 232) skriver i sin artikkel *Meetings Across the Paradigmatic Divide* at kvalitetsbegrepet har blitt “deconstructed and shown to be paradigmatic and value-laden rather than self-evident and necessary”. Paradigmene og verdien det vises til her har jeg tidligere omtalt i forbindelse med kritiske røster som hevdet kompetanse kan knyttes til neoliberalistiske logikker hvor begreper som humankapital, læringsutbytte, læringsmål, målbarhet og progresjon får stor plass (Gran, 2016; Biesta 2005). En slik tenkning har, slik, jeg leser Biesta, bidratt til en lærifisering av utdanningen, hvor man i større grad enn tidligere er opptatt av hvordan utdanningen virker og kontrollere hva den må inneholde for å møte en ukjent fremtid, og så og si «rense den» for risiko slik at man vet at det virker. Kan det være at denne tenkningen bidrar til å forme deltakernes oppfatninger, når de reflekterer rundt kvaliteten på utdanningen, og de undres over at den eneste mekanismen til å vurdere kvaliteten på utdanningen er gjennom teorieksamen og fagprøve? Eller kan det handler om at det blir den enkeltes ansvar å tilegne seg den nødvendige utdanning for å være attraktiv i et raskt omskiftelig samfunn, en del av et globalt marked, og at i denne konkurransen er det viktige å ha et «sterkt papir».

Arendt tenkning handler, slik jeg leser det, om menneskers aktive deltakelse i samfunnet og at vi som mennesker har ansvar for å stoppe opp og kritisk reflektere over våre handlinger, og det vurderer jeg at deltakerne gjøre når de bringer frem slike kritiske innspill.

Intensjonene ved dokumentasjonsordningen er, slik jeg forstår det, gode fordi målet er å få god kompetanse til barnehagen og at god kompetanse skal bidra til å skape gode hverdager for barnehagebarna. I søken etter annerkjennelse og med kritiske innspill til hvordan sikre at man får en god utdanning som barne- og ungdomsarbeider, er det kanskje ikke så rart at man søker etter noe om virker? At man så å si ønsker mer kontroll med innholdet utover selvstudium. Diskusjonen rundt dette temaet finnes både på et mikroplan, altså når deltakerne vurderer praksiskandidatordningen i lys av egne erfaringer og kunnskaper, og på et makroplan, der praksiskandidatordningen kan ses i lys av større utdanningspolitiske diskurser. Diskusjoner rundt hva som virker, handler om at ulike utdanningsdiskurser har ulike løsninger på hvilken rolle utdanning skal ha. I regjeringens Kompetansereform²⁸ fokuseres på at man skal lære hele livet, og for å få dette til «må det finnes tilbud som lar seg kombinere med full jobb eller tilnærmet full jobb. Det er mest lønnsomt for samfunnet og for den enkelte». Slik jeg leser det kobler man seg her til en utdanningsdiskurs hvor lønnsomhet og nytte er sentrale begreper, og praksiskandidatordningen således fyller disse kravene ved at de aller fleste som deltar allerede er i jobb, og at man likevel mestrer å gjennomføre et utdanningsløp tilsvarende videregående skole. Et fokus på hva som er nyttig og hensiktsmessig kan kanskje forvares med tanke på hvilke ressurser som kanaliseres inn i skole og utdanning, men kan man gjennom et slikt fokus også romme det uforutsigbare, pluraliteten, initiativ og frihet innenfor en slik diskursiv tenkning? Arendt (2012, s.152) hevder at det å «måle alt som finnes etter den nytten det har og bedømme alt etter sin hensiktsmessighet, ligger i produksjonens vesen», og hun sier videre at produksjon alltid foregår etter en modell, og at prosessene ligger under en mål-middel-logikk, og er dermed instrumentell, altså som et redskap for å oppnå andre mål enn utdanning i seg selv (Arendt, 2012, s. 28). I denne tenkningen får det uforutsigbare, de nye begynnelse, liten plass for når man søker nytte, hensiktsmessighet og kontroll av fremtidige kvalifikasjoner risikerer man at ingenting blir et mål i seg selv, alt løser seg opp og blir stadig nye mål. I denne sammenhengen må det også understrekes at kritisk refleksjon er tatt inn som en del av

²⁸ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=2>

læreplanens overordnede del, og anses som viktig for å kunne møte nye utfordringer i en stadig omskiftelig verden, kanskje er det her er rom for å ta inn stormen av nye begynnelse alle nykommere trer inn i verden med? Eller kan også kritisk refleksjon bli et middel for å møte en stadig omskiftelig verden fremfor et mål i seg selv?

Et svar på deltakernes betraktninger ligger kanskje i ny ordning som er etablert etter at deltakerne gjennomførte sine fagprøver. Dette er en ny ordning hvor man etter 1 års praksis kan gjøre avtale med arbeidsteden om å ta fagbrev med veiledning fra arbeidsplassen. Det kan være fordeler med denne ordningen dersom opplæring og veiledning gjennomføres og dokumenteres skriftlig gjennom hele praksisperioden, altså i 5 år, i motsetning til ordningen hvor det ikke finnes noen krav til opplæring og veiledning utover det som gjøres på en skriftlig eksamen og fagprøve.

Oppsummert kan disse betraktningene kobles på store og omfattende diskusjoner knyttet til utdanningspolitikk, og deltakerne i denne studien berører flere av slike temaer gjennom å sine beskrivelser av praksiskandidatordningen, av kompetanse og kvalitet. Her ser jeg et potensiale for videre forskning, for deltakerne betraktninger berører noe vesentlig med hele dokumentasjonsordningen slik den er organisert i dag.

5.2 Posisjoner i hverdagslivet

Deltakerne i denne masteroppgaven beskriver en barnehagehverdag hvor de opplever å ha en utydelig posisjon. På den ene siden opplever de tidvis å inkluderes i gruppen av ufaglærte og protesterer på det, for «*jeg er ikke assistenten din*». Dette er ikke unikt for deltakerne i denne masteroppgaven. Jeg leser i rapporten *Man tager det man haver* (Os & Hansen, 2020, s.17), at de som ble intervjuet her sier at «nesten alle assistentene hos oss har fagbrev», noe som er i tråd med det deltakerne beskriver i denne masteroppgaven. Videre beskriver deltakerne at ledelse og kollegaer ikke helt vet hva utdannelsen deres innebærer av kompetanse. På den andre siden opplever at de er gode nok til å være stedfortredere når barnehagelæreren ikke er tilsted, og at de kan få tilbud om stillinger som pedagogisk ledere med dispensasjon fra utdanningskravet dersom det ikke er barnehagelærere til å fylles disse stillingene. Dette beskriver de som positivt, og noe de mener styrker deres kompetanse ytterligere. Styrkningen skjer gjennom flere utfordringer, nye erfaringer, at de

blir satt krav til og får mer ansvar. De beskriver det også som opplysende fordi de gjennom dette får en unik innsikt i hva barnehagelærere kan og ser egen kompetanse i lys av dette. Dette motiverer flere av deltakerne i denne studien til å begynne på andre utdanninger hvor fagskole er et beskrevet alternativ. Laski (2014, s. 96) beskriver i sin masteroppgave noe av det sammen og sier at «fagarbeiderne uttrykker respekt og anerkjennelse for pedagogiske ledere som er utdannet barnehagelærere». Men på den andre siden sier hun at barne- og ungdomsarbeiderne også opplever en mer svekket sin posisjon fordi de står mer alene uten veiledning, opplever å få mindre informasjon om hva som skjer, og at barnehagen som organisasjon er mindre transparent, noe som kan gi en opplevelse av redusert medvirkning og deltakelse. Så selv om barne- og ungdomsarbeideren beskriver det som positivt å bli spurt om å arbeide med dispensasjon fra utdanningskravet likevel finnes det altså en uttalt frustrasjon i forhold til egen posisjon i barnehagen, for man utdanner seg vel ikke for å innta andres posisjoner, selv hvor godt eller dårlig man enn fyller disse? De beskrives videre at det kan være utfordrende å finne en egen posisjon fordi barnehagene preges av en flat struktur. Os og Hansen (2020, s. 12) viser til at det finnes en stor mengde faglitteratur som beskriver nettopp det deltakerne sier, at arbeidsdelingen i norske barnehager er preget av en flat struktur, og dette innebærer at «assistenter og barnehagelærere i stor grad utfører like arbeidsoppgaver». De mener at denne arbeidsdelingen kan ses på «som en følge av den nordiske barnehagemodellen, som innebærer en helhetlig pedagogikk der omsorg, lek og læring integreres gjennom hverdagslivets samspill og aktiviteter»». Den den nordiske barnehagemodellen og dens flate struktur blir med andre ord en forklaring på hvorfor det ikke er et tydelig skille mellom grupper av ansatte i barnehagen, men hva er det egentlig deltakerne etterlyser? Mer arbeidsdeling, og oppgaver knytte til formelle kvalifikasjoner? På direkte spørsmål om dette svarer deltakerne i denne studien nei, det ønsker de ikke, men de ønsker en anerkjennelse for at de har et annet barnehagefaglig kompetansegrunnlag enn ufaglærte og at nærmeste leder, barnehagelærer, skal anvende seg av dette. For slik det er nå beskrives dette som noe som er opp til den enkelte barnehagelærer. Her vil jeg sitere en av deltakerne som beskriver dette når h*n sier at

jeg har jobbet med forskjellige pedledere etter jeg har tatt fagbrevet og, og det er opp til pedledere. Det er noen som gir deg ansvar og prøver å diskutere med deg som alt, og noen, nei, her er planen og vi skal gjøre det.

Bråten og Tønder (2015, s. 7) finner i sine rapporter at fagarbeiderne kan fungere som gode støttespillere for de pedagogiske lederne i barnehagene, og slik jeg forstår deltakerne er potensialet enda større enn det som brukes i dag. Det handler ikke bare om å støtte barnehagelærerne, men kanskje like mye å anerkjenne barne- og ungdomsarbeiderne som en egen yrkesgruppe med sine potensialer og muligheter.

I følge Aasen og Birkeland er spenningsfeltet mellom barnehagelæreren og assistentene redusert og assistenter opplever ikke rolle og posisjonskonflikt i barnehagen slik tidligere forskning har vist. I følge barne- og ungdomsarbeiderne i denne studien stemmer ikke dette alltid overens med deres arbeidshverdag. Det betyr ikke at det finnes en spenning som vises i handlinger i hverdagens mange hendelser, men heller beskrivelser av å være midt imellom beskrevne posisjoner, altså å være gode nok på noen områder og ikke regnes med i andre. Jeg vurderer det som en viktig betraktning fra Aasen og Birkeland (2018, s. 133) når de sier at det er en «stor utfordring at sentrale arbeidsoppgaver blir overlatt til fagarbeidere og assistenter, uten refleksjon over yrkesgruppenes ulike kunnskapsbase», og sammenstilt med Nordheims indikasjoner på at barne- og ungdomsarbeiderne bidrar til god omsorgskvalitet i barnehagen, setter deltakerne i denne studien fingeren på et viktig sakskompleks, for hvilke roller og posisjoner skal de fylle og hva slags kunnskapsbase har egentlig en barne- og ungdomsarbeider som har oppnådd sin kompetanse gjennom praksiskandidatordningen, inn i barnehagen? I denne masteroppgaven forsøker jeg å bidra til en beskrivelse av denne kunnskapsbasen. Jeg skriver jeg om én gruppe barne- og ungdomsarbeidere, og jeg hevder ikke at mine funn er representative for hele yrkesgruppen, men det kan likevel gi noen innspill til hva man kan undersøke videre. For dersom det er slik som Nordheims undersøkelser kan tyde på, at omsorgskvaliteten til barne- og ungdomsarbeiderne er god, og at dette kan settes i sammenheng med at barne- og ungdomsarbeiderne har barnehagefaglig kompetanse og tilbringer mye tid sammen med barna hver dag, vil deltakerne i denne studien minne oss på at omsorgskvalitet ikke kommer av seg selv. Dette

er knytte opp til at man blant annet har behov for tid til refleksjon, at mange perspektiver kan bringes til torgs, at man kan øver sin dømmekraft i møte med nye hendelser i hverdagslivet og kunne ta imot den stormen av nye begynnelse som barnehagehverdagen til enhver tid består av. Ved å reflektere over hvordan man holder et barn i hånden kan det tennes en gnist, og for å få dette til ønsker barne- og ungdomsarbeideren tid til å møtes, tid til å reflektere sammen og kanskje her kan noe av den styrken til barne- og ungdomsarbeideren selv beskriver de har fått kommer frem, der hvor erfaringer møter ny kompetanse.

I disse delene har jeg drøftet posisjoner som barne- og ungdomsarbeiderne opplever at de har i barnehagen, en slags midt mellom posisjon. Jeg peker videre fremover og mener å se et potensiale for videre forskning her, både knyttet til posisjoner, men også til relasjonene mellom ulike yrkesgrupper og identitet, for hvem er jeg som barne- og ungdomsarbeider²⁹, og hvem er jeg i relasjon til mine kolleger?

5.3 Kompetanse – «hva tenker du at du kan nå?³⁰»

Denne masteroppgaven starter med en fortelling om et møte, et møte som gav retning til oppgaven. Dette møtet ble en fortelling, et narrativ fortalt av meg, som vekket en følelse og en nysgjerrighet hos meg som jeg mener fortellingens form best formidler. Når jeg nå leser gjennom de transkriberte intervjuene og egen analyse ønsker jeg å vende tilbake til dette møtet og mitt spørsmål til henne, *hva tenker du at du kan nå?* Hennes svar, «*Jeg tror jeg skjønner barna bedre nå, sånn, du vet, jeg tenker kanskje litt annerledes*», mener jeg jeg å ha vist stemmer overens med barne- og ungdomsarbeideren som er intervjuet i denne masteroppgaven. Når jeg likevel vender tilbake til dette i denne delen er det fordi jeg ønsker å bringe inn noe mer enn det analysens rommer, og understreke noe jeg mener er sentrale funn.

Det ene er erfaringens unike posisjon hos deltakerne som har gjennomført fagbrevet via praksiskandidatordningen. Når barne- og ungdomsarbeideren beskriver sine ulike

²⁹ Her viser jeg til praksiskandidatordningen.

³⁰ Viser til fortellingen i oppgavens innledning

kompetanser finner jeg begreper som jeg ikke finner igjen i utdanningens kompetansemål slik som f.eks. barnesyn og barns medvirkning. I kompetansemålene finnes begrepet brukermedvirkning, noe som har et litt annet innhold enn barna medvirkning. Barnesyn er som tidligere nevnt noe som jeg mener i enda større grad kan kobles til erfaringer praksis. Dette kan tyde på at erfaringer har en sterk posisjon og vurderes som viktige når deltakerne kobler sammen erfaringer og teoretisk innsikt gjennom forberedelser til teoretisk eksamen og fagprøve. Det gir deltakerne knagger til å henge ny kunnskap på, samtidig som det blir en smakebit som kan inspirerer til noe mer. For det er også et fremtredende trekk, at man ønsker noe mer, at man ønsker ansvar og utfordringer og motiveres av å gjøre en god jobb sammen med barna i barnehagene. Et annet fremtredende trekk ved dette er at deltakerne selv problematiserer erfaringens posisjon og at erfaring ikke seg selv ikke fører til det de omtaler som god kvalitet. Dette ser ikke ut til å stemme helt overens med det Sawe (2018, s IV) finner i sin masteroppgave nemlig at «verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap». Deltakerne i denne studien ser ut til å vektlegge koblingen mellom teori og praksis som sentral. En av deltakerne sier det på følgende måte: «vi blander en erfaring og praksis i arbeidet med barn med teori vi har lært».

Det andre jeg mener å se en tendens til er at deltakerne til en viss grad beskriver et kunnskapssyn som kan kobles til det som kan beskrives som en utviklingspsykologisk tankegang. Dette er kanskje ikke uventet i og med at utviklingspsykologien har en tydelig posisjon i barne- og ungdomsarbeiderfagets kompetansemål³¹. Dette kommer for eksempel frem når deltakerne forteller om tryggheten de har når de kan forklare foreldre at små barn i større grad leker ved siden av hverandre enn eldre barn. Et av kritikkene mot kunnskapsproduksjonen innenfor det utviklings psykologiske feltet, er at det ikke rommer det livet som barn lever i barnehagen, og at det låser barn til en forståelse av hvordan de er (Andenæs, 2012, s. 2). I kjølvannet av dette kan det kanskje oppstå hendelser hvor barne- og ungdomsarbeidere vurderer barns tale og handling ut fra kunnskaper om gitte utviklingstrekk. Hvis ideen om at det finnes én utviklingsvei får stå som en sannhet kan det være nærliggende å definere variasjon som avvik, på et tilsynelatende faglig og nøytralt

³¹ Viser her til flere kompetansemål i alle tre fagområdene (VG29, blant annet yrkesutøvelse Y 10 (lek sammenstilt med modning og funksjonsnivå) og Y11 (utviklingspsykologi), Kommunikasjons og samhandling K 3 (språkutvikling) og H 1 (fysisk og motorisk utvikling). Tilsvarende mål finnes på VG3 nivå.

grunnlag (Andenæs, 2012, s. 3). På en annen side må dette ses opp mot deltakernes vektlegging av etisk refleksjon knyttet til eget arbeid og hvordan de i samtaleintervjuene går inn i komplekse diskusjoner rundt barnesyn og det å kunne se etter det enkelte barnets perspektiver på handlinger i hverdagen. Bråten og Tønder påpeker at utøvelse av skjønn er fremtredende hos barne- og ungdomsarbeiderne. Jeg kobler skjønn til dømmekraft og dømmekraftens potensiale ligger slik Mahrtdt (2012, s. 201) beskriver Arendts tanker, som følger:

Er det noe vi ifølge H. Arendt kan lære av våre dagers verdensanskuelser og ideologier, så er det å være mistenksom overfor *deres krav om universell gyldighet*. Vi kan ikke uten videre stole på de målestokker og vurderinger som vi blir servert. Det er med andre ord ikke lenger mulig «å bedømme det som daglig skjer, ene og alene ved at det subsumeres som tilfeller av noe kjent og allment» Derfor må vi *lære oss å vurdere uten at vi på forhånd kjenner målestokkene* (Mine kursiveringer).

Så kanskje er det her den aller største styrken til praksiskandidatene ligger, at de gjennom sine 5 år, eller mer, i barnehagen har øvd på å vurdere uten å på forhånd kjente målestokker, og der de ser at de trenger mer kunnskap er mange av dem på vei ut for å søke mer – for noen ganger førere en smakebit til at man ønsker seg mer, til flere nye begynnelse.

6. Nye begynnelse, igjen

Tema og problemformuleringen for denne masteroppgaven har vært å beskrive hvordan en gruppe barne- og ungsomarbeidere beskriver sine kompetanser. Gjennom inspirasjon fra narrativ teori og begreper fra Arendt mener jeg å ha konstruert, sammen med deltakerne, noen sentrale fortellinger fra barnehagens hverdagsliv. Det finnes enda flere fortellinger, enda flere narrativer, som kan vies mer oppmerksomhet og her vil jeg peke på noen av de jeg kan se for meg å undersøke videre. Som jeg tidligere har understreket er det svært lite forskning knyttet til praksiskandidaten, deres vei til utdanning og deres virke i barnehagen. Dette er en gruppe man ønsker flere av i barnehagen og en gruppe ansatte som øker i

omfang, og det er derfor med en viss undring jeg konstaterer at man vet så lite om denne gruppen. I og med at dette også er en gruppe ansatte som tidvis blir satt til å lede det pedagogiske arbeidet på en avdeling, er det behov for videre kunnskap om deres daglige virke og det Asen og Birkeland omtaler som deres kunnskapsbase, og som jeg beskriver som kompetanse.

En viktig faktor som deltakerne selv peker på som viktig å undersøke hvordan dokumentasjonsordningen virker. Kan det finnes utfordringer ved at man setter likhetstegn mellom utdanning med skole og tilhørende læretid og dokumentasjonsordningen praksiskandidat? Hvilke fordeler og ulemper finnes ved ordningen? Finnes det måter å sikre at erfaringer fra et langt barnehageliv er i tråd med hva som vurderes som «god pedagogisk praksis», og som samtidig ivaretar den verdien erfaringer fra et langt barnehageliv kan være?

Videre ser jeg et potensiale til mer forskning på barne- og ungdomsarbeiderens rolle i barnehagen, knyttet til posisjoner, men også til relasjonene mellom ulike yrkesgrupper og identitet.

Avslutningsvis vil jeg trekke tråder til den pågående fagfornyelse hvor nye læreplaner skal implementeres fra høsten 2021. Når hele programområdet barne- og ungdomsarbeiderfag får nye læreplaner Hva kan det bety for praksiskandidatordningen? Her ligger det ikke bare en endring av hva som forventes at en barne- og ungdomsarbeider skal erverve seg av kompetanse, her ligger kanskje også nye begynnelse for faget, for barne- og ungdomsarbeidere, nye mønstre som skal veve sammen erfaringer og kompetanser, og på nytt endre mønstre i livsveven? Jeg håper man i dette arbeidet også kan ta med seg den vidunderlige risikoen utdanning kan være, og satser på praksiskandidatenes muligheter til å ikke bare fylle en bølge, men også tenne en ild.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsteori och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB, Lund
- Amdal, I. R. (2019). *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid* (Avhandling for graden Ph.D) Fakultet for Humaniora og Pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barn, barndom og barnehage. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5 (1). <https://doi.org/10.7577/nbf.316>
- Arendt, H. (2012). *Vita activa-det virksomme liv*. Pax forlag A/S, Oslo.
- Arendt, Hannah. (2006). *Between past and future: The concept of history* New York, N.Y. Penguin Books.
- Arendt, Hannah (1954). *The crises of education*. Hentet fra https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Auestad, L. & Mahrtdt, H. (2011). *Handling, frihet, humanitet: møter med Hannah Arendt*. Tapir akademisk forlag, Trondheim
- Bergen Kommune (2018). *Fagarbeidernes rolle i barnehager, skoler og på idrettsfeltet*. Byråd sak 18 Referanse: 2018/03948-3 Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/politikere-utvalg/api/fil/383333/Framstilling-Fagarbeidernes-rolle-i-barnehager-skoler-og-pa-idrettsfeltet>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp. 54–66. Oslo.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget, Bergen

Bjelke, B., W. (2017). Læreplananalyse ved fag- /svenneprøven, forankret i arbeidslivets kompetansekrav. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*
DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2009>

Bråten, M. & Tønder, A. H. (2014). *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus*. FAFO notat. Hentet fra
<https://www.faf.no/images/pub/2014/10197.pdf>

Bråten, M & Tønder, A. H. (2015) *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Fafo-rapport 2015:51. Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2015/20556.pdf>

Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017) *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole*. Fafo-rapport 2017:01. Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2017/20609.pdf>

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Hentet fra
https://www.jstor.org/stable/1176100?readnow=1&seq=6#page_scan_tab_contents

Craig, C. J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), pp. 173 - 188.

Cyr, J. (2016). The Pitfalls and Promise of Focus Groups as a Data Collection Method. *Sociological Methods & Research*, Vol. 45(2) pp.231-259 DOI: [10.1177/0049124115570065](https://doi.org/10.1177/0049124115570065)

Foucault, M (1999). *Diskursenes orden*. Spartacus forlag, Oslo

- Gausdal, N. (2014) *Hverdagsliv I en ny kontekst. En intervjustudie med enslige mindreårige flyktninger bosatt i et norsk bygdesamfunn.* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevers metakognitive læringsprosess. *Tidsskriftet læring og medier (LOM)*,9 (15),
Doi.org/10.7146/lom.v9i15.23367
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2011). The constructionist analytics of interpretive practice. I: *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds).
8ousand Oaks: Sage Publications, pp. 341-358.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge.*
Universitetsforlaget, Oslo.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper.* Gyldendal Akademisk
- Haslund, I. (2018): *Nye begynnelse i pedagogikken. Hannah Arendt, utdanning og kunnskapssyn i vår tid.* (Avhandling for graden Ph.D) NTNU, Trondheim
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. I: J. A. Hatch (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. New York; London: Routledge: pp. 223-244.
- Håberg, L. I. A. (2014): *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb.* (Avhandling for graden Ph.D.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess – ulike forståelser av kompetansebegrepet,

I: Tøsse, S. et al. (2011): *Voksne læring og kompetanse*. Gyldendal norsk forlag AS, Oslo

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Jørgensen, M. W & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Forlaget Samfundslitteratur

Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013) *Focus groups, from structured interviews to collective conversations*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203590447>

Kristeva, J. (2001). *Hannah Arendt: life is a narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henter fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Laski, A. K. (2014). *Pedagogisk ledelse av medarbeidere i større barnehageenheter*

En kvalitativ studie av fagarbeideres og pedagogiske ledes perspektiver på pedagogisk ledelse i en stor barnehageenhet. (Masteravhandling) Masterstudiet i utdanningsledelse Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Lewis, P. J. (2011). Storytelling as Research/ Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry* 17(6) pp. 505–510. Sagepub DOI: 10.1177/1077800411409883

Mahrtdt, H. (2004). Hannah Arendt: dannelse til humanitet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. s. 541-554). Oslo: Universitetsforlaget.

Mahrtdt, H. (2012). Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk filosofisk tidsskrift*. Hentet fra https://www.academia.edu/25959545/Hannah_Arendt_politisk_dannelse_og_reflekterende_dømmekraft

Mahrtdt, H. (2017). Forord. Hannah Arendt om makt og vold, I: Hannah Arendt, *Makt og vold. Tre essay*. Cappelen Damm akademisk, Oslo

Malterud, K. (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget, Oslo

Moss, P. (2013), Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Early Childhood*, Vol. 17(1) pp. 8–15. DOI: 10.1177/1463949115627895

Nome, D. Ø (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk AS, Oslo

Norheim, H. (2016). Utdanning til omsorg? I T. Gulpinar; L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Fagbokforlaget; Bergen.

Norsk senter for forskningsdata. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

NOU 2003: 16 (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

NOU 2010: 8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst — Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>

NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste Ny lovgivning for barnehagene*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2020: 2 (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>

Os, E. & Hansen, O. H. (2020). *Man tager hva man haver... Kunnskapsgrunnlag for nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse.* Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet, Seksjon for oppdragsadministrasjon på oppdrag

fra Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/stor-variasjon-i-tiltaket-barnehagefaglig-grunnkompetanse/>

Oslo Kommune (2020, 15.november). *Personalet i barnehagene*. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/personalet-i-barnehagene/#toc-2>

Phelan, J. (2014). Narrative ethics. I P. Hühn et al. (Red.), *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg University, Hamburg.

Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, No. 4 pp.621-636

Reissman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Rhedding-Jones, J. (2005) *What is research? methodological practices and new approaches*. Oslo. Universitetsforlaget.

Sandvik, N. (2012). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk og politisk felt. I Sandvik, N. (red), Johannesen, N., Larsen A. S. Nyhus, M. R. & Ulla, B. (2012) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget, Bergen.

Sawe, L. J. S. (2018): *Identitet som fagarbeider. En kvalitativ studie av fagarbeidere i barnehages identifisering med yrkesrollen*. (Masteroppgave) Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Slagstad, R (red) (2019). Hannah Arendt – en tenker uten rekkverk.
I: Hannah Arendt. *Politikk i dystre tider*. Pax Forlag Oslo

Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime.

Utdanningsnytt.no Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>

Lastet ned 15.11 2020

Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. *Theory and Society*. Vol. 23, No. 5. pp. 605-649, Springer

Steinholt, K & Ness, S. A (2016), *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget, Bergen

Steinnes, G. (2014): *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Avhandling for graden Ph.D) Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus

Svendsen, B. S. (2017). *Hvordan kan barnehageassistenters kompetanseheving forstås – sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak?* (Masteroppgave) Master i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Høgskolen i Innlandet.

Sørly, R. & Blix, B. H. (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk, Orkana forlag AS, Stamsund

Tønseth, C. & Tøsse, S. (2011) *Voksnes læring og kompetanse*,
I Tøsse, S. (red) (2011): *Voksne, læring og kompetanse*. Gyldendal norsk forlag AS
Oslo

Tøsse, S. (2011). *Kunnskapspolitikken for voksnes læring (1060-2010)*,
I Tøsse, S. (red) (2011): *Voksne, læring og kompetanse*. Gyldendal norsk forlag AS
Oslo

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-02)* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/BUA2-02>

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (BUA3-01)* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01>

Utdanningsspeilet (2019). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/barnehage/>

Vangstads, A. R (2018). *Hvilke tanker og opplevelser har barne- og ungdomsarbeidere om ledelse? «Ikke på topp, men sånn litt under og kan være på topp når jeg vil».* (Masteroppgave) Master i barnehageledelse, Dronning Mauds minne, Trondheim

Willbergh, I. (2015). *The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung.* Hentet fra DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>

Xerri, D. (2018) The Use of Interviews and Focus Groups in Teacher Research, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91:3, 140-146, DOI: 10.1080/00098655.2018.1436820

Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi. En introduktion.* Samfundslitteratur, Danmark

Øverenget, E. (2003): *Hannah Arendt.* Universitetsforlaget, Oslo

Aasen, W. & Birkeland, J (2018). Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, pp. 119–135

Aaserud, G. (2015). Barnehagelærernes profesjonelle identitet i en vev av fortellinger, I E. E. Ødegaard & M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis: trøbbel, vendepunkt og stolthet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” Barne- og ungdomsarbeideren i barnehagen – levd hverdagsliv”

Jeg, Line Ottesen Bjærke, er masterstudent i barnehagepedagogikk ved OsloMet - Storbyuniversitetet. I dette prosjektet vil jeg undersøke barne- og ungdomsarbeidernes opplevelser av egen fagkompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen. Jeg er utdannet barnehagelærer, og jobber som lærer i videregående skole VG2 barn- og ungdomsarbeiderfag. Jeg henvender meg til deg for å spørre om du vil delta i dette prosjektet.

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barne- og ungdomsarbeidere opplever og beskriver egen faglige kompetanse i arbeidet med barn i barnehagen. I de senere årene har det vært en ønsket økning av ansatte i barnehagen som er utdannet barne- og ungdomsarbeidere. Øie utvalget har foreslått en lovfestet bemanning på 25 % innen 2020, og Oslo kommune har inngått en grunnbemanningsavtale i tråd med dette forslaget. I tillegg til det vanlige utdanningsløpet i videregående skole, er det opprettet en praksiskandidatordning hvor ansatte med minimum fem års arbeidserfaring med barn og unge kan ta fagbrev. Det ansettes stadig flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen, samtidig som det er lite forskning knyttet til den denne yrkesgruppen. Studien setter barne- og ungdomsarbeiderens levde barnehageliv i fokus og vil undersøke hvilke faglige kompetanser opplever og beskriver barne- og ungdomsarbeiderne at de bidrar med i barnehagens hverdagsliv.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å bruke etnografi og fokusgruppeintervju som metode. Etnografi innebærer at jeg gjør feltarbeid. Et feltarbeid betyr at jeg er til stede i barnehagen i en på forhånd avtalte tidsperioder. Jeg vil være en deltagende observatør, og målet er å observere deg som barne- og ungdomsarbeidere i ditt daglige arbeid i barnehagen. Som deltagende observatør vil jeg ha uformelle samtaler med deg ved behov. Jeg vil benytte

feltnotater- og dagbok. Jeg skal forøvrig ikke på noen måte gripe inn i det pedagogiske arbeidet som gjøres på avdelingen, og være ikke-deltagende i det daglige arbeidet.

Som deltaker i denne studien vil du kunne delta i fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju er et intervju hvor du, sammen med 3-4 andre barne- og ungdomsarbeidere, diskutere hvordan du opplever at din fagkompetanse kommer til uttrykk i hverdagslivet i barnehagen. Fokusgruppeintervjuet vil ta ca. 1 time og intervjuene vil gjennomføres 2 ganger.

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet med lydopptaker fra Oslo Met- Storbyuniversitetet. Lydopptak og notater fra intervjuet vil bli oppbevart på en ekstern harddisk, som oppbevares nedlåst under hele prosjektperioden.

Hva skjer med opplysningene om deg?

Alle personopplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt som skrives ned blir anonymisert, også bearbejdede notater på data. Formålet med studien er temaene som løftes frem og ikke den enkelte barne- og ungdomsarbeideren. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i studien. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal avsluttes 31. desember 2020. Da vil materialet bli slettet.

Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Line Ottesen Bjærke (41 69 38 36), eller veileder Nina Winger (41443398)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Nina Winger

Mastergrad student i barnehagepedagogikk
Line Ottesen Bjærke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barne- og ungdomsarbeideren i barnehagen – levde hverdagsliv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i studien
- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12.2020

(Dato)

(Signatur)

Vedlegg 2

Fokusgruppeintervju

Generell informasjon til deltakerne:

- Takk for at dere vil være med på dette fokusgruppe intervjuet.
- Jeg er student ved Oslo Met – Storbyuniversitetet og skal skrive en masteroppgave om barne- og ungdomsarbeidere som yrkesgruppe i barnehagen.
- Prosjektet handler om *hvordan barne- og ungdomsarbeidere opplever og beskriver egen faglige kompetanse i arbeidet med barn i barnehagen*
- Fokusgruppe er en viktig del av datamaterialet for dette prosjektet, og jeg er derfor takknemlig for at dere ønsker å bidra til dette
- Vi skal sitte sammen her i ca. 1 time og jeg vil gjøre opptak av samtalene/diskusjonene. Opptaket av samtalen høres kun av meg. I notater eller annet skriftlig materiale vil alle deltakerne blir anonymisert.

Informasjon om fokusgruppeintervju

- I et intervju er det vanlig at man får mange spørsmål som man skal svare på. Det er ikke slik i en fokusgruppe intervju. I et fokusgruppeintervju er det i hovedsak dere som skal snakke sammen og diskutere med hverandre. Se for dere at dere tar en kaffe sammen og diskuterer opplevelser fra barnehagen. Det er dette jeg ønsker å få til nå.
- Jeg er interessert i deres opplevelser, og fortellinger fra hverdagen i barnehagen. Dere er barne- og ungdomsarbeidere, dere er ekspertene og det er derfor jeg vil snakke med dere. Hva jeg kan om barnehage vil aldri være det samme som det dere kan, uten dere vil ikke dette prosjektet bli noe av.
- Alle opplevelser og fortellinger fra hverdagen i barnehagen er like viktige og jeg vil derfor understreke at det er ingenting som er riktig eller galt. Dere er ekspertene.
- Det er fint om dere henvender seg til hverandre i samtalen/diskusjonen og fordi dette blir tatt opp, forsøke å ikke snakke samtidig.

- Dere har besvart et skjema om utdanning bakgrunnen deres før vi satte oss her. Denne informasjonen er viktig for prosjektet i forhold til utvalg, altså sammensetningen av denne gruppen.

Samtalespørsmål/temaer under intervjuet

Introduksjon

Presentasjon av deltakerne og undertegnede

- Fornavn og hvilke aldergrupper dere jobber med nå
- Identifikasjon av stemmer for opptaket

1. Det utdannes og ansettes flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen nå enn tidligere. Hva tenker dere rundt det at det blir flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen?
2. Felles for dere er at dere har tatt BUA som praksiskandidater. Kan dere si litt om hva som gjorde at dere tok denne utdanningen?
(Lære mer om barn/barnehage, lønn, ansettelsesforhold, tilbud fra barnehagen etc)
3. Hva tenker dere at dere *kan* nå, som dere *ikke kunne* før dere tok utdanningen?
(Opplærer dere at dere har lært noe dere ikke kunne fra før?)
4. Hva tenker dere er den viktigste kompetansen til en barne- og ungdomsarbeider?
(kunnskaper om barn/barnehage (omsorg, lek, læring etc), planlegging, organisering, refleksjon, vurdering av eget arbeid, praktiske ferdigheter, samarbeid, lede barnegruppen etc)
5. Har utdanningen gjort at dere arbeider annerledes nå enn det dere gjorde før? Har dere noen eksempler på dette?
6. Kan dere si litt om *når* dere tenker at det å være utdannet barne- og ungdomsarbeider i barnehagen er spesielt viktig? I hvilke situasjoner?
(eks: spesielle arbeidsoppgaver, tider på dagen, i møte med barn, i møte med foreldrene, i personalsamarbeidet, planleggingsoppgaver etc.)
7. I hverdagen arbeider dere sammen med både barnehagelærere og medarbeidere uten fagutdanning. Kan dere si litt om hvordan dere jobber sammen? Eventuelt noe om hvilket forhold dere har til hverandre som yrkesgrupper?

8. Stillingsinstruksen til en BUA, kan dere si litt om hva dere tenker rundt den.

(innhold, oppgaver, hvordan jobber man iht den...)

Avslutning

Hvis vi tenker på det vi har snakket om/diskutert frem til nå, hva tenker dere har vært det viktigste? Hvis vi skulle lage en slags oppsummering, hva ville vi trukket frem som spesielt viktig?

Veien videre i dette prosjektet er at jeg nå skal høre gjennom samtalene vi har hatt. Dersom jeg skulle ha behov for å snakke med dere en gang til, håper jeg det er mulig å få til. Hvis du tenker at det er noe som du ikke fikk sagt eller som du gjerne vil legge til kan du enten ta kontakt med meg på mail eller ringe mer på telefon.

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barne- og ungdomsarbeideren i barnehagen – levd hverdagsliv

Referansenummer

389887

Registrert

17.11.2018 av Line Ottesen Bjærke - s163186@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Nina Winger, Nina.Winger@oslomet.no, tlf: 93414438

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Line Bjærke, libjaerk@online.no, tlf: 41693836

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2020

Status

28.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.1.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vår vurdering forutsetter at informasjonsskrivet revideres i tråd med våre tilbakemeldinger av 22.1.2019 før utvalget samtykker til deltakelse, samt at observasjonsdelen av prosjektet gjennomføres på en slik måte at det ikke registreres personopplysninger om barn i datamaterialet. Gjennomføringen må sikre at student/forsker ikke får tilgang på taushetsbelagte opplysninger om barn, uavhengig av om opplysningene registreres i datamaterialet.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

personvernforordningen om

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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