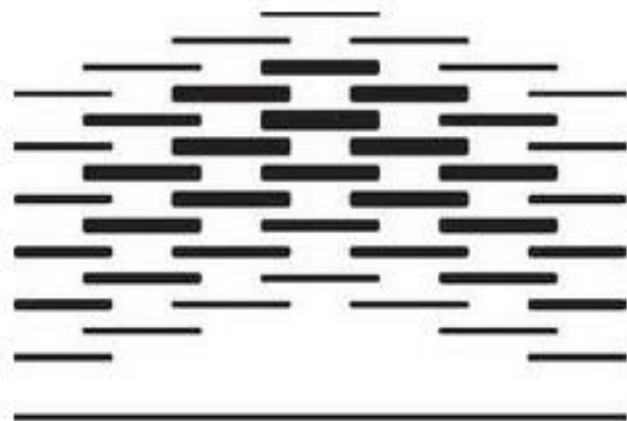


Arbeidsdeling i barnehagen – en kritisk realistisk case studie



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

2014

Kristin Bergseth

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

**“When I let go of what
I am, I become what I
might be.”**

– Lao Tzu

Sammendrag

Prosjektets forskningsspørsmål er "hvordan arbeidsoppgaver fordeles på avdelingsnivå i barnehagen og hva som ligger til grunn for fordelingen". Forskningsspørsmålet knyttes til barnehagelærernes profesjonsidentitet samt faglig og relasjonell kvalitet. Da andelen med pedagogisk utdanning er i mindretall i norske barnehager, vil det være særs viktig å benytte deres kompetanser fullt ut. På hvilken måte de pedagogiske ressursene i barnehagen brukes vil ha betydning for barnehagenes arbeide med kompetansebygging og utviklingsarbeid.

Jeg har utført en case studie hvor forskningen er forankret i kritisk realisme. Målet har derfor vært å samle data som rettferdiggjør arbeidsdelingens kompleksitet og viser hvordan virkeligheten består av ulike domener. På bakgrunn i dette er ulike metoder benyttet i datainnsamlingen. Metodene som er benyttet er observasjon, intervju, loggbok og dokumentanalyse.

Gjennom studien har jeg funnet at arbeidsdelingen i barnehagen bygger på en flat struktur, det er få skiller mellom pedagogisk leder og assistenter når det gjelder hvilke arbeidsoppgaver de utfører, men pedagogisk leder tildeles et overordnet ansvar for arbeidet på avdelingen og har arbeidsoppgaver knyttet til planlegging og dokumentasjon som assistentene i liten grad er delaktige i. Assistentene og pedagogiske ledere har liten tid sammen til faglige diskusjoner og utviklingsarbeid, noe som kan påvirke muligheten til å drøfte en faglig begrunnet fordeling av arbeidsoppgavene. Disse funnene analyseres gjennom begrepene strukturer, diskurser og mekanismer som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Fordelingen av arbeidsoppgavene blir i stor grad fordelt gjennom vaktordninger og rutinelister. En praktisk orientering og diskurser om institusjonell orden står sterkt i barnehagen, samtidig arbeider personalet tett på samme område og de relasjonelle aspektene er tidligere tillagt mye vekt i ledelsesteorier på barnehagefeltet. En diskurs om at likeverd henger sammen med likestilling i arbeidsoppgaver er også sporbar blant personalet i barnehagen. Mine funn peker mot at utdanning har liten betydning for hvilket arbeid personalet i norske barnehager utfører, ufaglærte og faglærte har i stor grad ansvar for de samme arbeidsoppgavene. Barnehagelærernes profesjonelle status blir på bakgrunn av dette stilt spørsmål til.

Abstract

The main topic of my thesis is how the workload is divided between the employees in kindergartens in Norway, and the reasons behind this division. My main focus is connected to the professional identity of the teachers and the quality of the kindergarten. The reason for my choice of topic is that the kindergarten teachers are a minority in Norwegian kindergartens. That their competencies is used to the full extent is therefore important. The way the pedagogical resources are used will be of significant importance for the work with building and developing the competencies of the staff.

I have done a case study where my research is rooted in critical realism. The aim has therefore been to gather data that justifies the complexity of the division in the work load and to show how reality consists of different domains. Methods used in the study are observation, interview, logbook and document analysis.

Through my study I have found that work is divided between the members of the staff in the kindergarten with a flat structure. There are hardly any differences between the type of work the teacher and the assistants do, but the teacher has the main responsibility for the work related to planning and documentation. The assistants and teachers have little time together to discuss curricular topics. This can affect their ability to discuss the reasons behind how the workload is divided. My findings are analyzed through the concepts of structure, discourse and mechanisms that can be the cause of the way the work is divided. The workload is mainly distributed by daily routines and the staff's work hours. A practical orientation and discourses about institutional order is strong in the Norwegian kindergartens. At the same time the staff work closely together in the same area and the relational aspects have been a main focus in the literature regarding organizational theory in Norwegian kindergartens. A traceable discourse is that the staff members' value is connected to the kinds of work they carry out. My findings point out that the staff's educational background has little significance for the tasks they perform, the educated and non-educated staff are mainly doing the same kind of work. The kindergarten teachers professional status is on these grounds questioned.

Forord

Den opprinnelige planen for denne siden, hvis mening er å takke de som har betydd noe for meg i prosessen med masteroppgaven ble forkastet når jeg begynte å nærme meg målet. Planen var å være formell, kort og saklig. For meg oppleves ofte disse sidene som veldig personlige og unødvendige når jeg leser andres masteroppgaver. Jeg er helt sikker på at siden personene som takkes ofte er nære og kjære, så har de også fått en takk «face to face». At prosessen betyr mye for den som har vært oppi den og at det er mange som skal takkes for å ha vært en støtte under dette er forståelig, men som leser virker det ofte noe overdrevent å lese disse takkene. Det er jo bare en masteroppgave! Etter å ha jobbet med masteroppgaven det siste året må jeg bare snu om på denne holdningen og skrive en slik side selv. Det er noen mennesker som faktisk har hatt en stor betydning for at denne oppgaven blir levert. Det er bare en masteroppgave for dere som leser den, men for meg har det vært en stor del av livet det siste året og derfor er det viktig for meg å skrive dette. For dere som synes takkesidene er kleine, så bare bla videre. Denne siden er til de som har vært med i prosessen.

Først vil jeg takke personalet på avdelingen hvor jeg foretok datainnsamlingen. Dere var utrolig engasjerte, tålmodige og åpne for å la en fremmed observere og spørre og grave om dagliglivet på avdelingen, til tross for at dere har en hektisk hverdag.

Tusen takk til min fantastiske studiegruppe! Siri, Vibeke, Helga og Camilla, dere har vært utrolig spennende å jobbe sammen med de to årene ved masterstudiet på HiOA. En spesiell takk til Helga som dro meg videre da arbeidet med å finne informanter stoppet opp og jeg ville gi opp hele prosjektet, hadde det ikke vært for at du dyttet meg videre hadde dette vært en ren teoretisk studie. Det å samle inn data ute i felten har vært lærerikt og jeg er veldig glad jeg gjennomførte den opprinnelige planen. En stor takk også til Camilla som har vært en utrolig god diskusjonspartner gjennom hele studiet, og særlig det siste halve året hvor skrivingen har stoppet opp utallige ganger. Du har alltid nye ideer, ser ting på kreative måter og har enormt mye kunnskap, ikke bare om kritisk realisme som jeg har vært så heldig å dele interessen for med deg, men om så mange kunnskapsområder. Og Vibeke, jeg er veldig glad for at du leverer samtidig som meg, det har vært en støtte å diskutere innspurten av skrivingen, samt en motivasjon å vite at vi skal feire sammen etter levering!

Tusen takk til min første veileder Ellen Os. Du kom med mange nyttige innspill, var en interessant diskusjonspartner og ikke minst en levende database når det gjelder faglitteratur og forskning. Også en stor takk til Nina Winger som veiledet med de siste månedene. Du har en enorm arbeidskapasitet og deg kjenner ingen andre som får tilsendt 110 sider og klarer å sette seg inn i disse på en dag. Du kom med utrolig mange nyttige innspill og tilbakemeldinger og oppgaven hadde ikke blitt den samme uten din innsats og tålmodighet på veiledningene. Takk også til Anne Greve for nyttige innspill, du gir utrolig ryddige og gode tilbakemeldinger. Dine innspill var veldig nyttige i innspurten og jeg satt stor

pris på dine konstruktive tilbakemeldinger. Jeg beundrer dere alle deres engasjement og arbeidskapasitet! Takk også til alle lærere og medstudenter som har vært gode samtalepartnere og motivatorer gjennom masterstudiet.

Til slutt vil jeg takke de som på utsiden av skolens vegger har vært en stor støtte. Mamma du er den mest tålmodige personen i verden og holder ut med timer med min masing samtidig som du har lest korrektur på oppgaven, ikke bare en gang, men fem (både skrivefeil og de ti linjer lange setningene mine er sterk redusert etter din hjelp). Pappa, du er fortsatt en like engasjert sjåfør og hundepasser, selv ti år etter jeg fikk lappen (kanskje jeg får råd til egen bil nå når studiene er slutt☺). Linda, Helle og Kristian, dere er de beste vennene i hele verden. Dere har hatt en stor tålmodighet gjennom dette året hvor jeg stort sett har vært en veldig selvsentrert og kjedelig venn. Jeg lover å ta meg sammen nå når oppgaven er levert!

Oslo, 12.05.14

Innhold

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord.....	5
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Tidligere forskning	14
1.2.1 Forskningens resultater.....	16
1.3 Oppgavens forskningsspørsmål	18
1.4 Avgrensing	19
1.4.1 Avgrensning gjennom utvidelse	20
1.5 Oppgavens oppbygning.....	24
2 Begrepsavklaring	24
2.1 Kritisk Realisme.....	24
2.1.1 Ontologi	25
2.1.2 Epistemologi.....	26
2.2 Sentrale begreper innenfor kritisk realisme	26
2.2.1 Virkelighetens tre domener	26
2.2.2 Strukturer	27
2.2.3 Årsakssammenhengenes struktur	27
2.2.4 Mekanismer	27
2.2.5 Kontingents.....	28
2.2.6 Kontingente og nødvendige forhold.....	28
2.2.7 Diskurser.....	28
3 Teoretisk bakgrunn	29
3.1 Barnehagens fremvekst	29
3.2 Barnehagelærerne.....	30
3.3 Barnehagens personale, barnegrupper, og organisering	32
3.4 Ledelse og arbeidsdeling i personalgrupper i barnehagen	34

3.5	Habitus og kulturell kapital	35
3.5.1	Habitus	35
3.5.2	Kulturell kapital	36
3.6	Profesjonsidentitet	36
3.7	Fra hjem til skole	38
3.8	Kvalitet i barnehagen	39
4	Metodologi	42
4.1	Forskningens forankring	42
4.1.1	Kritisk realisme og studiens metoder	44
4.1.2	Årsakssammenhenger	44
4.1.3	Aktør og struktur	46
4.2	Case studie	48
4.2.1	Studiens design	49
4.3	Studiens metoder	50
4.3.1	Triangulering	51
4.4	Metoder	52
4.4.1	Loggbok	52
4.4.2	Observasjon	53
4.4.3	Intervju	54
4.4.4	Dokumenter	55
4.5	Etikk	57
4.5.1	Mikroetikk	57
4.5.2	Makroetikk	58
4.6	Forskerrollen	60
4.6.1	Feltsituering	60
4.6.2	Selvbiografisk situering	61
4.6.3	Tekstsituering	61
4.7	Validitet og reliabilitet	61
4.8	Pilot studie	64
5	Gjennomføring av studien	66
5.1	Rekruttering av informanter	66

5.2 Intervjuer	67
5.2.1 Transkripsjon	68
5.2.2 Transkripsjon og etikk	68
5.3 Observasjon	69
5.3.1 Feltnotater	70
5.4 Loggbok	70
5.5 Dokumentanalyse	71
5.6 Refleksjoner knyttet til datainnsamlingen	72
6 Studiens funn	73
6.1 Presentasjon av funn	73
6.2 Observasjon	75
6.2.1 Teoretiske tolkninger	75
6.3 Intervju	79
6.3.1 Teoretiske tolkninger	79
6.5 Loggbøker	81
6.5.1 Teoretiske tolkninger	82
6.6 Dokumenter	83
6.6.1 Teoretiske tolkninger	88
7 Analyse	90
7.1 Analysestrategi	90
7.1.1 Overordnet analysestrategi	92
7.1.2 Oppgavens analysestrategier	92
7.2 Hvordan fordeles oppgavene	94
7.2.1 Strukturer	94
7.2.2 Mekanismene	101
7.3 Hva ligger til grunn for fordelingen	101
7.3.1 Strukturer	102
7.3.2 Materielle strukturer	104
7.3.3 Sosiale strukturer	105
7.3.4 Diskursene	113
7.5 Oppsummering av analyse	120

8 Oppsummerende drøftinger	122
8.1 Metaperspektiv på analysen	122
8.2 Drøfting av studiens funn	123
8.2.1 En kompleks barnehageledelse.....	124
8.2.2 Ledelsesdiskurser	125
8.2.3 Profesjonsidentitet	125
8.2.4 Leder eller pedagogisk leder?.....	126
8.2.5 Praktisk arbeid	127
8.2.6 På vei mot en svakere profesjonsidentitet?	128
9 Mine funn og veien videre	128
10 Avsluttende refleksjoner og oppsummering	130
Litteraturliste	132
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	142
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	143
Vedlegg 3: Loggbok kategorier	145
Vedlegg 4: Intervjuguide	148

1 Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunn for valg av oppgavens tema før jeg gjør rede for tidligere forskning på tema og oppgavens forskningsspørsmål. Deretter avgrensner jeg oppgavens fokusområder. Jeg har valgt å ha med et underkapittel i avgrensningen som jeg kaller avgrensning gjennom utvidelse. Dette fordi jeg mener det er viktig å presentere oppgavens teoretiske tilnærming, da denne er noe utradisjonell innenfor barnehageforskning i dag. Dette fordi jeg benytter teori fra ulike forskningsparadigmer og tar utgangspunkt i en vid teoretisk tolkningsramme.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det siste tiår har det vært et stort behov for flere barnehageplasser, barnehagene har økt i antall og størrelse. Dette grunnet at barn har fått lovfestet rett til barnehageplass fra fylte ett år. Etter flere år med fokus på kvantitet fra politikernes side har nå kvalitet i barnehagen blitt satt søkelys på. Dette har blant annet resultert i stortingsmeldingen «Kvalitet i barnehagen» (St. meld nr. 41, 2008-2009:10) og stortingsmeldingen «Framtidens barnehage» (St. meld nr. 24, 2012-2013), som begge omhandler barnehagekvalitet. Gjennom utdanningen og etter flere år som pedagogisk leder i barnehagen har spørsmålene rundt hva som kjennetegner kvalitet i barnehagen, og hvordan en kan jobbe for å styrke kvaliteten fanget min interesse. Spesielt viktig for meg har det vært hvordan de menneskelige ressursene brukes og hvilket handlingsrom barnehagelærerne har til å drive faglig arbeid på avdelingsnivå. Det har blitt et større fokus på ledelse i barnehagelærerutdanningen (Ødegård, 2011), men har dette fokuset hatt noe å si for hvilke arbeidsoppgaver barnehagelærerne har? De siste årene har barnehagelærernes mestring av yrkesrollen og personalets arbeidsdeling- og tidsbruk vært et tema som er forsket på og skrevet om fra flere hold i barnehagefeltet (Aasen, 2000, 2012; Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011; Haug & Steinnes, 2013; Lundestad, 2012; Løvgren, 2012; Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012; Smeby, 2011; Ødegård, 2011). Som en del av den strukturelle kvaliteten er arbeidsfordelingen relevant for hvordan personalressursene benyttes (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Hvordan arbeidsoppgaver fordeles kan også ha betydning for opplevelse av mestring i yrket (Smeby, 2011). Videre vil hvilke arbeidsoppgaver barnehagelærerne har hovedvekt på, og den tid og rom de har til å arbeide med faglig utvikling i personalgruppen, ha betydning for den faglige kvaliteten.

Flere politiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2010; St. meld nr. 24, 2012-2013; St. meld nr. 41, 2008-2009) fremhever kompetent personale som en faktor for

god barnehagekvalitet. Rapporter utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2010; Vassenden, Janne, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen, 2011) påpeker at det trengs sterkere nasjonal styring av innholdet i barnehagene, og de siste årene har politikernes pålegg om økt kartlegging og målstyring preget feltet og skapt kraftige debatter. I Oslo har barnehagene blitt underlagt et standardisert program som legger føringer for oppfølging av barns språkutvikling, overgang fra barnehage til skole og planlegging- og rapportering, kalt Oslosbarnehagen.

For å sikre god kvalitet i alle barnehager, ikke minst mht. norskspråklig utvikling, etablerte byrådet prosjekt Oslobarnehagen i høsten 2010. Et bedre kvalitetsstyringssystem og kvalitetsstandarder skal bidra til et kvalitetsløft i kommunale og ikke-kommunale barnehager.

Visjon:

Oslobarnehagen - landets beste!

Mål:

Styrke kvaliteten i barnehagene - og spesielt styrke barnehagen som læringsarena

(Oslo kommune, 2013b:1)

Oslostandarden for overgangen mellom barnehage og skole sier at;

Denne standarden har som mål å sikre at *alle* barn skal møtes av en skole som kjenner til hva barnet mestrer, liker å gjøre og hva de trenger ekstra hjelp med. Da blir det lettere for skolen å tilrettelegge for en god start på skoleløpet og gi tidlig hjelp for dem som trenger det. ... Alle kommunale barnehager og skoler skal følge rutinene i denne standarden. Det er vedtatt av Byrådet gjennom byrådssak 1073/11.

(Oslo kommune, 2013a:2)

Det politikerne imidlertid overlater til feltet selv, er å finne en løsning på hvordan en med de pedagogiske ressurser som er tilgjengelige kan løse utfordringene barnehagene står ovenfor. Personalets arbeidsoppgaver kan kobles til krav fra kommunepolitikere (Nørregård-Nielsen, 2006; Olsen, 2011), samtidig vil det økte kravet om pedagogisk kvalitet i barnehagen gi utfordringer i en organisasjon hvor det pedagogisk utdannede personalet er i mindretall. Barnehagens endrede organisasjonsstruktur og nye og

skjerpede krav fra myndighetenes side har ført til at ledernes arbeidsoppgaver har økt i antall og kompleksitet (Granrusten & Moen, 2012). I Oslo og Akershus er det mangel på utdannede barnehagelærere i forhold til det antall barnehagelærer- og pedagogisk leder stillinger som er i barnehagene (Gulbrandsen, 2009). I barnehagemiljøene mener mange at det er for lav pedagogtetthet i barnehagene og at denne bør økes, men det diskuteres i liten grad hva vi kan gjøre for å bruke de pedagogiske ressursene vi faktisk har på en god måte. Norge har en pedagogtetthet i barnehagene som er lavere enn mange andre land det er naturlig å sammenligne oss med, som Sverige og Danmark. Barnehagene har også færre ansatte med fagutdanning enn andre pedagogiske institusjoner, som for eksempel skolen (Gulbrandsen, 2009; Vassenden et al., 2011). Derfor mener jeg at et fokus på hvem som har ansvar for ulike arbeidsoppgaver slik at personalet kan frigi mer av pedagogens ressurser til faglig arbeid, opplæring og veiledning av de ufaglærte, er en diskusjon feltet nå bør prioritere.

Ilje Lien (2012) skriver at det er en likhetstanke i norske barnehager når det gjelder arbeidsdeling, som kan skyldes en forståelse av at dette gir likeverd. Flere forskere har drøftet dette tema og det har blitt stilt spørsmål om det er konstruktivt at barnehagelærerne og assistentene utfører de samme oppgavene på avdelingene (Lundestad, 2012; Løvgren, 2012; Smeby, 2011). Resultater fra flere forskningsprosjekter støtter påstanden at arbeidsdelingen har en flat struktur på avdelingsnivå i barnehagen (Aasen, 2012; Børhaug et al., 2011; Haug & Steinnes, 2013; Løvgren, 2012; Nicolaisen et al., 2012; Smeby, 2011). Disse prosjektene omhandler hvordan arbeidsoppgaver fordeles og personalets syn på arbeidsdelingen, men hva som ligger til grunn for arbeidsdelingen er noe barnehagefeltet trenger mere kunnskap om. I barnehagefolk (Habitus, 2012) har tema ledelse og her er det mange som skriver om ledelse fra et barnehageperspektiv. «Personalledelse må innebære å bevege seg bort fra å bare legge til rette for den enkelte medarbeider, men å styre mot de overordnede målsettingene.» (Bøe, Frogh, & Hognestad, 2012:29), men å skape rom for dette i en hverdag hvor lederne ofte blir brannslukkere som må løse oppgaver fra dag til dag, fremstilles som problematisk (Moen, 2012). Pettersen (2012) trekker frem den flate strukturen i arbeidsdelingen i sin artikkel. Han mener at dette skyldes at de som arbeider i barnehagen mener at de aller fleste arbeidsoppgaver i barnehagen kan utføres av både assistenter og pedagoger, noe nye forskningsresultater fra feltet kan peke mot (Børhaug et al., 2011; Haug & Steinnes, 2013; Løvgren, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006; Olsen, 2011; Smeby, 2011). Det er imidlertid ikke gjort mange undersøkelser på tema og flere av forskningsprosjektene som er gjort er kvantitativ og belyser derfor ikke årsakssammenhengene bak arbeidsdelingen. Jeg vil

gjennom dette prosjektet å sette søkelyset på arbeidsdeling i barnehagen fordi jeg mener dette er viktig i debatten om kvalitet i barnehagen.

1.2 Tidligere forskning

Jeg har brukt ulike databaser for å finne tidligere forskning som omhandler arbeidsdeling og barnehagelærernes arbeidsoppgaver. Søkene er gjort på ERIC, Norforsk, Bibsys, Forskningsrådet, Google og Google Scholar. Som søkeord har jeg i ulike kombinasjoner brukt «barnehage», «arbeidsdeling», «profesjonsidentitet», «førskolelærer» «pedagogisk leder» «ledelse» «fordeling av arbeidsoppgaver», samt søkt på forfattere som er henvist til i den forskningen jeg har lest.

Jeg fant to store prosjekter som omhandler arbeidsdeling og lederrollen i barnehagen. «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren» er utført gjennom en landsomfattende spørreundersøkelse, samt kvalitative intervjuer, prosjektleder er Ingrid Helgøy (Ellingsen, 2009). «Meistring av førskolelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg» er basert på en landsomfattende spørreundersøkelse som undersøkte hvordan arbeidsoppgaver fordeles og barnehagelærernes mestring av yrkesrollen, prosjektleder er Peder Haug (Ellingsen, 2009; Haug, 2009). Fra sistnevnte prosjekt foreligger det ingen rapport i Norge, men det er publisert flere artikler hvor resultatene presenteres. Løvgren (2012) presenterer resultatene i artikkelen «I barnehagen er alle like», Steinnes og Haug (2013) skriver om konsekvenser av arbeidsdelingen i Norske barnehager. Smeby (2011, 2014) skriver om barnehageyrket knyttet til profesjonsstatus. Boken «Styring, organisering og ledelse i barnehagen» bygger på forskningsprosjektet «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren», fra dette prosjektet har det også blitt publisert artikler som presenterer funnene (Børhaug, 2013; Helgøy, Homme, & Ludvigsen, 2010).

Det pågår et forskningsprosjekt ledet av Ole Fredrik Lillemyr som omhandler lederrollen og barnehagelærernes arbeid med synliggjøring av faget og kompetanseutvikling. Hovedspørsmålet prosjektet skal besvare er; hvordan er barnehagenes økte ansvar for barns læring fulgt opp og ivaretatt i ulike former for styring og ledelse på barnehagesektoren? (Solli, 2013). Dette prosjektet er planlagt avsluttet i 2016, det foreligger foreløpig ikke resultater fra prosjektet.

Søk på utenlandsk forskning har gitt få resultater. Da barnehagene i Norge har vært sterkt forankret i den nordiske barnehagemodellen, sammen med blant annet Sverige

og Danmark, har mange andre land forankring i den engelsk-/amerikanske modellen som er mer skolenær (Johansson, 1983, 2006; Vassenden et al., 2011) og dermed vil også arbeidsdelingen ha utviklet seg ut i fra andre grunntanker enn arbeidsdelingen i norske barnehager. Da norske, svenske og danske barnehager har en forholdsvis lik struktur på personalsammensetningen i sine organisasjoner (Olsen, 2011), har jeg valgt å inkludere forskning på tema fra Sverige og Danmark. I førskolen i Sverige arbeider førskolelærerne sammen med barnskötare (Berntsson, 2004), mens i Danmark arbeider pedagogene sammen med pædagogmedhjælperne (Olsen, 2011). Fra Danmark har Nørregård-Nielsen har gjort en doktorgradsstudie som har resultert i boken «Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse» (Nørregård-Nielsen, 2006). Olsen har vært tilsatt i stipendiat gjennom sin doktorgradsavhandling ved NTNU i Trondheim, men studiens empiriske undersøkelser er utført i Danmark, om «Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger: arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen» (Olsen, 2011). Fra svensk forskning har jeg funnet to doktorgradsstudier av Ekström (2007) ”Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv”, samt Styf (2012), som har skrevet ”Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? - Om den kommunala förskolans ledningsstruktur».

Det er også noen lokale forskningsprosjekter fra Norge som har resultater som kan relateres til tema arbeidsdeling. Prosjektet «Tidstyver i barnehagen» (Nicolaisen et al., 2012) har som en del av studien, som omfatter barnehager i en bydel i Oslo, undersøkt hvor mye tid ulike grupper i personalet bruker på forskjellige arbeidsoppgaver. Larsen og Vaagan Slåtten har forsket på barnehagelærernes lederidentitet (2014). Lundestad (2012) har intervjuet barnehagelærere om hvordan de opplever yrket og det å være i jobben som barnehagelærer. Det er også noen masteroppgaver/hovedfagsoppgaver som omhandler tema. Klæboe (2010) skriver om sosiale arbeidsdelinger blant personalet. Aasen (Aasen, 1999) skriver om barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer.

Det er først det siste tiår det er blitt et stort fokus på arbeidsdeling og ledelse i barnehagen, det er tidligere utført lite forskning om dette. Gotvassli utførte i perioden 1988 - 1991 en styrerundersøkelse hvor han undersøkte barnehageledelse gjennom et relasjonelt perspektiv (Børhaug et al., 2011). Han fant at barnehageledelsen i liten grad var rutinisert og at barnehageledere i stor grad var unnvikende og ikke kompetente nok til å lede faglig arbeid (Børhaug et al., 2011). Gotvassli (1990, 1991, 1999) er mye henvist til i ledelsessammenheng i barnehagen og har vært brukt i høy grad på

pensumlistene på barnehagelærerutdanningen. Noe som har gitt hans ledelsesteorier stor innflytelse i barnehagefeltet (Skoglund, 2011). Gotvassli (1990, 1991, 1999) sine teorier vil ikke bli brukt som et teoretisk perspektiv i denne oppgaven, dette på grunnlag av at det er de relasjonelle sidene av ledelse som har fokus i hans forskning, samt at forskningen er mange år gammel. Jeg gjengir derfor ikke resultater fra denne forskningen i oppgaven, men den blir brukt som et historisk perspektiv for å skape innsikt i teorier om ledelse som har preget barnehagefeltet.

1.2.1 Forskningens resultater

Her gjør jeg rede for de resultater knyttet til arbeidsdeling og lederrollen, som foreligger fra overnevnte forskningsprosjektet, jeg har valgt å ekskludere tidligere masteroppgaver, samt de små lokale forskningsprosjektene fra dette kapittelet, det henvises til disse senere i oppgaven.

Prosjektet «Meistring av førskolelærarrolla i eit felt med lekmannspreg» har funnet at det er få arbeidsoppgaver i barnehagen som barnehagepersonalet mener passer best for kun barnehagelærerne eller assistentene. «Verken assistenter eller de pedagogiske lederne mener at en eller flere arbeidsoppgaver passer klart best for assistentene» (Løvgren, 2012:45). Det er noen oppgaver, som å lede femårsklubb og å ta opp følsomme temaer med foreldrene, som pedagogiske ledere mener passer best for dem. Assistentene mener i stor grad at alle arbeidsoppgaver studien omhandlet passer godt til både pedagoger og assistenter (Løvgren, 2012; Smeby, 2011). Prosjektet omhandlet også å kartlegge hva personalet brukte tiden på. De har funnet at assistentene bruker 81% av tiden på arbeid direkte med barna, mens de pedagogiske lederne bruker 66%. Pedagogiske ledere bruker signifikant mere tid på administrasjon og personalledelse (Løvgren, 2012; Smeby, 2011). Dette viser at det er en forskjell i arbeidsoppgavene mellom pedagogisk ledere og assistenter, men at synet blant personalet på hvem som kan utføre hvilke oppgaver ikke er knyttet til om en har fagutdanning. Haug og Steinnes (2013) begrunner den svake arbeidsdelingen i barnehagen gjennom den norske barnehagetradisjonen, der barnehagelærernes profesjonsstatus har vært svak og det faglige arbeidet de utfører har vært lite synlig. Det er barnehagepersonalets personlige egenskaper som har vært fremhevet som viktige for å utføre arbeidet, fremfor faglig kompetanse (Haug & Steinnes, 2013).

Prosjektet «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagen» har funnet at fordelingen av arbeidsoppgaver mellom grupper i personalet varierte, og var noe det ble forhandlet om i den enkelte barnehage. Barnehagens organisering og hvordan personalets arbeidsdag ble organisert hadde betydning for den faktiske

arbeidsdelingen. De fant også at informantene mente at det ikke skulle skilles på de ulike grupper ansatte i det daglige arbeidet på avdelingen (Børhaug et al., 2011).

Nørregård-Nielsen (2006) har i sin studie funnet at barnehagepedagogene hadde en usikkerhet knyttet til verdien av egen faglig kunnskap og at de opplever for liten tid til å arbeide med faglig utviklingsarbeid. Pedagogmedhjelperne er mer fornøyde med mulighetene for faglig utvikling. Mange av barnehagepedagogene opplever at det er små rom for å ta med faglig kunnskap inn i institusjonene. Viktige arbeidsoppgaver for mange som arbeider i barnehagen er å opprettholde orden og utføre praktiske gjøremål. Det er liten forskjell på pedagogenes og pedagogmedhjelpernes forhold til praktiske gjøremål (Nørregård-Nielsen, 2006).

Olsen (2011) har funnet at det er en flat struktur på arbeidsdelingen i institusjonene der han utførte sine undersøkelser. «Både medhjelperne og pædagogerne utfører de fysiske materielle sysler så som at tørre rullebordet af efter børnenes morgenmad. Og begge giver de deres besyv med på planlægningsmøder.» (Olsen, 2011:36). En barnehage skilte på pedagogene og pedagogmedhjelperne når det gjaldt å utføre oppgaver, gjennom at noen av de praktiske oppgavene tilhørte assistentstillingene (Olsen, 2011).

Ekström (2007) har funnet at arbeidsoppgavene i førskolen ofte kan knyttes til reproduksjon av det som anses som kvinnelige verdier og normer. Dette kan knyttes til orden, ro og harmoni. I undersøkelsene kom det også frem at barnas primærbehov sto sentralt når førskolelærerne omtalte arbeidsoppgavene.

«När pedagogerna uttrycker vilken förskolans främsta uppgift är så sätter de barnens trygghet och barnens sociala utveckling i främsta rummet. Trygghet som bärare av verksamhetens mening är mål som starkt anknyter till uppgiften att ge god omsorg. Till detta kommer att verksamhetens organisation är uppbyggd och organiserad kring de aktiviteter som syftar till att tillgodose barnens behov av mat och vila.»

(Ekström, 2007:182)

Ekströms (2007) fant gjennom sine undersøkelser at arbeidsoppgaver knyttet til omsorg for barna ble prioritert foran ulike administrative oppgaver som planlegging og dokumentasjon.

Da disse studiene har ulikt fokus og omfang er det vanskelig å trekke ut noen hovedpunkter, men det kommer frem at det er variasjoner i hvordan arbeidsoppgavene fordeles, det samme er synet i personalgrupper på hvordan oppgavene bør fordeles. Fra de norske studiene mener imidlertid en høy prosentandel av informantene at

barnehagelærere og assistenter kan og bør utføre de samme arbeidsoppgavene knyttet til arbeidet på avdeling.

1.3 Oppgavens forskningsspørsmål

Gjennomgangen av tidligere forskning viste at det var variasjoner i hvordan arbeidsoppgaver ble fordelt på avdelingsnivå, men sammenfatning av funnene viser en flat struktur i arbeidsdelingen.

Alvesson (2002) hevder at mange studier av organisasjonsledelse tar utgangspunkt i personlige ledelseskarakteristikker og hvordan ledelsen utøves, og ikke tar høyde for den store sammenhengen ledelsen utøves fra. På grunnlag av dette ønsker jeg å undersøke hva som ligger til grunn for fordelingen av arbeidsoppgavene og undersøke dette ut fra et vidt perspektiv med organisasjonens strukturer, samt de sosiale strukturer og diskurser i fokus. Jeg begrenser mine undersøkelser til en avdeling og mener derfor også at det er relevant å undersøke hvordan de fordeler arbeidsoppgavene mellom personalet på denne avdelingen, da funnene fra mine undersøkelser skal settes i sammenheng med andre teorier gjennom en case studie (se kapittel 4).

Barnehagen har vært en institusjon hvor omsorg og fellesskap er sentrale verdier, noe som også har preget litteraturen om personalsamarbeid og ledelse i barnehagen. Dette gjennom at de relasjonelle aspektene i personalgruppen og en omsorgsfull lederrolle skrives frem som viktig for arbeidet med personalsamarbeid i barnehagen (Skoglund, 2011). Aasen (1999) stiller seg kritisk til logikken i arbeidsfordelingen i barnehagene. Da det kan være et gap mellom den teoretiske og praktiske logikken (2011), mener jeg den praktiske logikken som ligger til grunn for arbeidsdelingen er interessant og studere og ønsker derfor å undersøke tema arbeidsdeling fra et kontekstuellet perspektiv. Barnehagelærerne har en yrkesrolle som befinner seg i et spenningsfelt mellom profesjon og lekmannspreg, nyliberalistiske diskurser, og verdier fra den nordiske barnehagetradisjonen (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss, & Pence, 2002a; Johansson, 2006; Moss, 2007b; Seland, 2009; Smeby, 2011, 2014). Dette gjør arbeidsdeling til et komplekst fenomen. Oppgavens fokus er å analysere arbeidsdelingen i barnehagen fra et organisasjonsperspektiv, ikke ut fra personalets personlige egenskaper og kompetanser. Jeg interesserer meg for hvordan fordelingen av arbeidsoppgaver faktisk er i personalgrupper i barnehagen, og årsakssammenhenger bak arbeidsdelingen. Dette har ført meg til mitt forskningsspørsmål som er:

Hvordan er arbeidsoppgavene fordelt mellom pedagogisk leder og assistenter på en avdeling og hva kan ligge til grunn for denne arbeidsdelingen?

1.4 Avgrensning

Denne oppgavens fokus er på arbeidsdeling i personalgrupper i barnehagen. Jeg gjør noen avgrensinger når det gjelder perspektivet arbeidsfordelingen skrives ut i fra. Det er pedagog- og lederrollen på avdelingen som skrives frem og pedagogenes profesjonsidentitet i barnehagen som leder og pedagog som vil være hovedfokuset når arbeidsfordelingen analyseres og drøftes. Studiens fokus er på organisasjonsnivå, dette vil si at observasjon og intervju fortolkes gjennom å se hvordan avdelingen som undersøkelsene er utført på fungerer og finne flere ulike årsakssammenhenger som påvirker arbeidsdelingen. Analysen vil derfor fokusere på de store linjene som funnene representerer.

Jeg har valgt å forankre min studie i kritisk realisme, noe som legger føringene for studien. Da jeg ser på arbeidsdeling gjennom de ulike dimensjonene i den kritisk realistiske ontologi (se kapittel 4), samt analyserer gjennom å kategorisere i strukturer, mekanismer og diskurser, avgrensner jeg meg til dette perspektivet. «Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet. Det dreier seg om å avgrense, og følgelig utelukke andre områder som for anledningen ikke hører til fenomenet» (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010:48). Et perspektiv på arbeidsdeling i barnehagen kan være at ulike personlighetsfaktorer i arbeidslaget er med å påvirke rollene personalet har (Aasen, 1999, 2012), men både grunnet forskningsetiske hensyn (se kapittel 2 & 4) og den metodologiske tilnærmingen vil ikke denne oppgaven romme dette. Kritisk realisme ser både strukturer og agenter som en del av årsakssammenhenger (Danermark, Ekstrøm, Jakobsen, & Karlsson, 2003; Sayer, 2000). I denne oppgaven ligger hovedfokuset på strukturer og mekanismer, og jeg velger bort å analysere årsakssammenhenger som kan knyttes til personalets personlige egenskaper og kompetanser. Det er også litteratur og forskning som ser arbeidsdelingen i barnehagen i et kjønnsperspektiv (Berntsson, 2004; Birgerstam, 1997; Ekström, 2007), men dette perspektivet vil ikke få et fokus i denne oppgaven.

En av hovedoppgavene innen kritisk realisme er å beskrive og begrepsliggjøre (Danermark et al., 2003; Sayer, 2000), det er derfor andre perspektiver som går tapt. Selv om en viktig del av kritisk realisme er å undersøke og forklare fenomener fra ulike nivåer og se mer enn kun en del av forklaringen, vil det alltid være ukjente faktorer og kontingente forhold (Sayer, 2000). Derfor omhandler denne studien det jeg har valgt ut som relevant for å forklare fenomenet og gjennom andre perspektiver kan det derfor bli synlig at det er mangler og perspektiver denne oppgaven ikke tar høyde for.

En masteroppgave har et begrenset omfang, noe som legger føringer for hvor stor del av fenomenet arbeidsdeling jeg kan fordype meg i. Jeg vurderte å inkludere styrer/enhetsleder stillingen i min studie, men valgte kun å fokusere på arbeidsdelingen på avdelingsnivå for å fordype meg i dette. Det vil si at jeg ikke har datagrunnlag som omfatter styrer og studien sier derfor ikke om hvilken rolle styrer har i arbeidsdelingen. Jeg har valgt å avgrense studien til en avdeling i en barnehage, altså kun en del av organisasjonen. Det er vanlig å fokusere på grupper eller avdelinger innenfor en organisasjon, da det er meget omfattende å skulle studere en hel organisasjon (Johannessen et al., 2010). Den avdelingen min case tar utgangspunkt i er en mer tradisjonell avdeling med en pedagogisk leder og to assistenter, kan arbeidsdelingen her være mer knyttet til et tradisjonelt mønster. Samtidig er barnehagen organisert i en enhet, noe som kan påvirke arbeidsoppgavene til pedagogisk leder. Dette gjennom at pedagogisk leder ofte i denne type organisering overtar noe administrativt- og personalansvar som styrer tidligere har hatt (Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Seland, 2009, 2012). Oppgavens undersøkelser er utført i Oslo og studien vil i stor grad ta et Oslo perspektiv på barnehagenes organisering, her er det vanlig å organisere barnehagene i enhetsstrukturer.

1.4.1 Avgrensning gjennom utvidelse

Det er mange spennende perspektiver innenfor barnehagefeltet, men en utfordring er at ulike paradigmer og vitenskapsteoretiske retninger skaper skiller og uenigheter og hvem som sitter på sannheten om forskning, barn og samfunn. Jeg opplever at det er en sannhet innenfor barnehageforskningen som sier at ved å ta utgangspunkt i en vitenskapsteori skal du dermed ta avstand fra mange andre retninger. Dette er ikke forenelig med mine tanker. Kritisk realisme arbeider mot dualismene (Sayer, 2000a, 2000b, 2010), og dette ønsker jeg å ta med meg inn i skrivingen av masteroppgaven. Jeg henter teorier fra ulike forfattere med ulike teoretiske grunnlag når det gjelder temaet jeg undersøker, men metodologisk avgrenser jeg oppgaven til å se på fenomenet gjennom et kritisk realistisk perspektiv.

Gjennom arbeidet i barnehagen har Bae (2004, 2009) og Schibbye (2012) sine samspillsteorier inspirert meg. I filosofiens verden har Deleuze og Guattari (Deleuze, 1994; 2002, 2004) sine filosofier fasinert meg og jeg er sterkt påvirket av en rhizomatisk tankegang, jeg ser ikke ting fra start til slutt, men som mange forgreninger som sprer seg utover, møtes, bryter med hverandre og krysser hverandres spor.

The middle is by no means an average; on the contrary, it is where things pick up speed. *Between* things does not designate a localizable relation going from one thing to the other and back again, but a perpendicular direction, a transversal movement that sweeps one *and* the other away, a stream without beginning or end that undermines its banks and picks up speed in the middle.

(Deleuze & Guattari, 2004:28)

Med inspirasjon fra Deleuze og Guattari (2004) sin filosofi ser jeg midten som et utgangspunkt og ikke som et gjennomsnitt. Det å bevege seg som en pendel mellom teorier behøver ikke å bety at en vinger, men at en skaper bevegelse. Det teoretiske grunnlaget som legger rammer for denne masteroppgaven har en slik retning, den beveger seg frem og tilbake mellom ulike teorier.

Prosjektet er forankret i den metodeorienterte vitenskapsteoretiske retningen kritisk realisme, som på mange måter er et motstykke til de postorienterte retningene som Deleuze kan plasseres innunder (Colebrook, 2013; May, 2005). Men en tankegang hvor midten er et utgangspunkt og hvor analysen preges av å se funnene på nye måter bringer jeg med meg fra Deleuze, dette er forenelig med en abduktiv og retroduktiv analysestrategi som brukes innenfor kritisk realisme (se kapittel 7.1) for å vende tingene på en annen måte enn det tradisjonelt er gjort. «... realism relies on multiple perspectives about a single reality.» (Healy & Perry, 2000:124). Dette mener jeg gir grunnlag for å ha en tolkningsramme som åpner opp ulike teorier. En av årsakene til at oppgavens metodologi er forankret i kritisk realisme er at jeg ønsker å støtte meg til et teoretisk grunnlag som er kunnskapsoptimistisk. Dette vil si at jeg mener vi kan utvikle kunnskap om fenomener, og bruke denne til å skape endring og forståelse, samtidig som jeg mener at det er en virkelighet som eksisterer og fungerer på en bestemt måte uavhengig av hvordan jeg ser på denne.

Opgaven er derfor forankret i kritisk realisme, men med glimt av en Deleuzeiansk analyseramme. Mange vil hevde at det er et brudd på Deleuze sin filosofi å bruke hans teorier opp i mot empiriske undersøkelser og kategorisering. Slik jeg leser Deleuze er ikke hans tanker om empiri så negative, det er den konteksten og meningen man legger i empirien.

The exchange or substitution of particulars defines our conduct in relation to generality. That is why the empiricists are not wrong to present general ideas as particular ideas in themselves, so long as they add the belief that each of these

can be replaced by another particular idea with resembles it in relation to a given word.

(Deleuze, 1994:1)

Dette er ikke et kunnskapssyn som skiller seg betydelig fra det Sayer (2000b, 2010) og Danermark (Danermark et al., 2003) presenterer, hvor kunnskap om et fenomen ikke er stabilt. Kritisk realisme argumenterer for at vitenskapen må åpne opp for at vi kan produsere kunnskap utover kun det observerbare og gitte (Danermark et al., 2003). Og at all kunnskap som produseres er feilbar (Kleven, 2008, 2011c). Jeg ønsker også en tilnærming til teori hvor jeg kan gå på tvers av de paradigmer som i dag dominerer barnehagefeltet. Et paradigme er et overordnet system av ideer og overbevisninger, som ligger til grunn for hvordan mennesker organiserer verden (Moss, 2007b). Et paradigme er med å skape de diskurser vi organiserer våre tanker gjennom og som bygger på paradigmets ontologiske og epistemologiske overbevisning. Gjennom ulike epoker er det forskjellige paradigmer som har vært dominerende. Dette er med å styre hva som blir sett på som akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap og påvirker forskernes valg av forskningsdesign (Hjardemaal, 2011). Denne oppgaven kan plasseres inn under det kritisk realistiske vitenskapsperspektivet, et paradigme som nå vokser i samfunnsvitenskapelig forskning (Hjardemaal, 2011), samtidig som jeg ikke ønsker å lukke for perspektiver fra andre paradigmer.

Det blir av mange i forskningsfeltet sett på som problematisk å blande teori fra ulike paradigmer. Dette kan forklares i ontologiske og epistemologiske forskjeller. Det er en vesentlig forskjell på å mene at noe faktisk eksisterer, som det ontologiske grunnlaget i kritisk realisme bygger på. Og å mene at det vi oppfatter bygger på språklig konstruksjoner, slik en gjennom det ontologiske grunnlaget innenfor radikal sosialkonstruktivisme fortolker fenomener (Hjardemaal, 2011). På grunnlag av dette kan det trekkes konklusjoner om at den kunnskap som produseres fra de ulike retningene bygger på forskjellig verdenssyn og derfor ikke omhandler det samme. Jeg velger istedenfor å se på teoriene, selv om de bygger på et ulikt syn om verden, som en del av den samme virkeligheten. Det er for meg sentralt å vite hvilken ontologi teorier bygger på, men selv om de bygger på et annet ontologisk og epistemologisk grunnlag enn mitt, vil jeg ikke avfeie dem. En saklig og konstruktiv dialog mellom de ulike retninger vil kunne gi verdifulle bidrag gjennom å nyansere og forhåpentligvis løse problemer feltet står overfor (Hjardemaal, 2011). At det finnes ulike måter å se verden på, mener kritiske realister at er en del av vår virkelighet (Hjardemaal, 2011), og ulike konstruksjoner av kunnskap ligger under det empiriske domenet av virkeligheten (se

kapittel 2.2.1 & 4.1) Derfor blir ulike perspektiver på arbeidsdeling i barnehagen sentralt å ta med inn i denne oppgaven.

Det er for meg viktig at alle retninger og paradigmer har noe å bidra med, ikke hvem som har rett. For meg er det kampen om en bedre barnehage som står i fokus, ikke kampen mot andre vitenskapsteoretiske retninger. Bourdieu (2007) skriver at vitenskapen lukkes fordi de store teoriene preger ulike tidsepoker, og den vitenskapelige kampen ofte handler om å oppnå monopol på den legitime vitenskapelig representerte virkeligheten. Slik jeg ser det begrenser dette forskningens perspektiver og derfor er det et bevisst valg å trekke inn ulike teorier knyttet til arbeidsdeling, profesjonsidentitet og ledelse i barnehagen.

For meg er det sentralt at barnehagefeltet skal se nytten av å bruke ulike retninger og filosofier, og at teorier fra ulike paradigmer alle er med å forme virkeligheten, ikke bli stående stille i en konflikt over hvilken retning som ser ting på den beste eller riktige måten. Ulike retninger og syn kan bidra til gode debatter og et styrket felt slik jeg ser det, men dette avhenger av en dialog. Moss (2007b) spør om det er mulig å møtes på tvers av paradigmene. Han skriver at modernistene og de postorienterte retningene ikke kommuniserer og ikke anerkjenner hverandre. Kan vi gjennom kommunikasjon på tvers av paradigmene skapt et mer mangfoldig og åpent barnehagefelt, med en bredere kunnskapsutvikling? Å bli inspirert av nye tradisjoner behøver ikke bety at vi må forkaste de tradisjoner vi allerede kjenner. «Radikalisering er ikke en avvisning eller tilintetgjørelse av kunnskapstradisjoner» (Steinnes, 2011:195). Forankringen i kritisk realisme ikke betyr for meg ikke å forkaste det grunnlaget jeg allerede har, men å utvide det. Slik jeg ser det er det viktig å fremheve det komplekse og ustabile ved livet i barnehagen. Barnehagelærernes profesjonsstatus bør bygge på det komplekse- og de forskjellene den rommer. «*It's not identity that captures what things are; it's difference that does it*» (May, 2005:81).

En profesjonsstatus basert kun på nyliberale eller postorienterte verdier er ikke en mulighet eller et mål for meg. «*Om vi vil gjøre en forskjell, må vi være mindre et spill for det bestående og mer som «et ur som går for fort»*» (Deleuze og Guattari i Steinnes, 2011:200). Dette er min inngang til arbeidet med masteroppgaven og denne oppgaven har derfor ikke noen spesifikke teoretiske perspektiver som tolkningsramme, men bruker filosofi, fagtekster og forskning fra ulike teoretiske perspektiver for å forklare fenomenet arbeidsdeling.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 presenterer oppgavens problemområde og forskningsspørsmål, samt tidligere forskning på tema. Kapittelet avsluttes med en avgrensning hvor tema og analyse avgrenses, før jeg forklarer bakgrunnen for oppgavens vide linjer og perspektiver gjennom en avgrensning gjennom utvidelse. Kapittel 2 er et teorikapittel som starter med å presentere forståelsen av sentrale begreper som brukes i oppgaven, deretter avklares noen av begrepene oppgaven metodologisk arbeider ut fra. Kapittel 3 presenterer teoretiske og historiske perspektiver som ligger til grunn for oppgavens tematiske utgangspunkt. Kapittel 4 er metodekapittelet, her presenteres det overordnede metodologiske utgangspunktet. Deretter beskriver jeg de ulike metodene prosjektets datainnsamling har tatt utgangspunkt i. Kapittelet avsluttes med etiske perspektiver sett gjennom begrepene mikro- og makroetikk, samt min rolle som forsker. Kapittel 5 omhandler studiens empiriske undersøkelser. Her presenteres datainnsamlingen gjennom de ulike metodene som studien tok utgangspunkt i, og refleksjoner knyttet til datainnsamlingen. I 6 kapittel presenteres oppgavens funn gjennom tabeller og teoretiseringer. Kapittel 7 er analysekapittelet. Her blir analysestrategiene presentert før oppgavens funn analyseres og drøftes, da analysen er omfattende avsluttes kapittelet med et sammendrag. Kapittel 8 er et drøftingskapittel hvor metodologi, analyse og tema drøftes fra faglige og etiske perspektiver. I kapittel 9 presenteres noen utdrag av undersøkelsens funn sett i sammenheng med videre forskning på tema og hvordan disse kan være av nytte for barnehagefeltet. Kapittel 10 er et oppsummeringskapittel hvor oppgavens ulike temaer ses i sammenheng med problemstillingen.

2 Begrepsavklaring

Her avklarer jeg noen sentrale begreper og teorier som brukes i oppgaven. Begreper utgjør nødvendige betingelser for hvordan personer tenker og handler, derfor er en klargjøring av innholdet viktig for å unngå misforståelser (Opdal, 2008). Jeg avklarer først noen generelle begreper, før den vitenskapsteoretiske forankringen i kritisk realisme og sentrale begreper knyttet til denne blir forklart. Disse avklaringene legger grunnlaget for hvordan begrepene brukes gjennom resten av oppgaven.

2.1 Kritisk Realisme

Kritisk realisme er en vitenskapsteoretisk retning utviklet ut i fra Roy Bhaskar sine teorier. Bhaskar begynte på 70 tallet å utarbeide vitenskapsteoriteori som sto i opposisjon til den positivistiske ontologi og epistemologi, kritisk realisme har også

etter hvert blitt en vitenskapsteori som brukes for å kritisere postmoderne ontologi og epistemologi, og den gir et teoretisk grunnlag med en kunnskapsoptimistisk holdning, samtidig som den fremstiller verden som kompleks og kontingent (López & Potter, 2005).

Forskningens forankring i kritisk realisme har ført til spørsmålstillingen om hva som får fenomenet til å skje. Fra et kritisk realistisk perspektiv vil det kun være mulig å forstå fenomenet gjennom å se på de hendelser og mekanismer som ligger til grunn for fenomenets natur (Easton, 2010). Kritisk realisme er en kritikk av både den positivistiske vitenskapstradisjonen og postmodernismen. De postmoderne tenkere fremhever og strever etter flertydighet og kompleksitet, mens kritisk realisme søker enkelhet og klarhet (López og Potter, 2001). Kunnskap er kulturelt og historisk forankret, men virkeligheten og det som faktisk skjer er der uavhengig av menneskets kunnskap (López & Potter, 2005). Virkeligheten består av både diskursive og ikke diskursive strukturer (López & Potter, 2005). Realister mener det er en virkelighet og en verden man kan finne ut noe om, men forskning og produksjon av kunnskap er feilbar (Healy & Perry, 2000; Kleven, 2008). Dette er noe av det som gjør at jeg lar meg inspirere av denne retningen. Jeg mener det er en virkelighet og faktiske hendelser, menneskets konstruksjoner av kunnskap er på et annet nivå enn det virkelige. Denne forståelsen bygger på en stratifisert ontologi som ligger til grunn for kritisk realistisk forskning (se kapittel 2.1.1).

Det har etter hvert utviklet seg ulike retninger innenfor kritisk realisme, i min oppgave vil jeg ta utgangspunkt i teori fra noen forfattere som skriver innenfor kritisk realisme og det er dermed ikke slik at mitt vitenskapsteoretiske grunnlag vil være forenelig med all teori innenfor kritisk realisme. Jeg henter hovedvekten av min metodologi sitt teoretiske grunnlag fra Andrew Sayer (2000, 2010) og Danermark, Ekstrøm, Jakobsen og Karlsson (2003). Samt Easton (2010) som har utviklet teorier for bruk av kritisk realisme i case studier. Disse teoretikere henter sitt grunnlag fra Roy Bhaskar som med inspirasjon fra Marxistiske teorier grunnla den kritiske realistiske vitenskapsteori (Bhaskar, 2008, 2011).

2.1.1 Ontologi

Ontologi handler om hvordan vi tenker om, og forstår verden (Fleetwood, 2005). Kritisk realisme avviser de retninger som hevder at empirisk kunnskap om verden ikke er mulig. Virkeligheten består ikke kun av våre beskrivelser av den, men det ligger strukturer som styrer, samt mekanismer som utløser hendelser (Sayer, 2000). Både

aktører og strukturer ligger til grunn for hendelsenes forløp, samtidig som virkeligheten er sammensatt av ulike domener. Det er flere naturlige og kulturelle fenomener som spiller inn og som påvirker både forskning og hverdagsliv (Kleven, 2008). Dette vil si at natur og kultur samspiller og påvirker ulike fenomener i ulik grad til ulik tid. Konteksten må derfor alltid tas med i vitenskapelige sammenhenger. Kritisk realisme har en stratifisert ontologi. Dette vil si at virkeligheten består av ulike domener (se kapittel 2.2.1).

2.1.2 Epistemologi

Epistemologi er synet på kunnskap og kunnskapsproduksjon (Fleetwood, 2005). Fra et kritisk realistisk perspektiv består epistemologi av kunnskap om både naturlige og sosiale fenomener og avhenger av persepsjon, oppfatninger, og slutninger, alle disse kan det stilles spørsmål ved, avvises og reverseres (Kleven, 2008). Realismen mener vi må erkjenne at det er en virkelighet, men at vår kunnskap om virkeligheten er feilbar (Sayer, 2000). Min forskning er basert på min fortolkning og den kunnskap jeg allerede innehar og derfor vil den alltid kunne etterprøves og det kan finnes feil, samtidig som tilfeldige faktorer kan spille inn slik at de forhold jeg finner ikke representerer fenomenet jeg studerer.

2.2 Sentrale begreper innenfor kritisk realisme

Det blir innenfor kritisk realisme brukt mange begreper som er vanlig i forskningssammenheng, men forståelsen av disse kan være noe ulik den forståelse som generelt knyttes til begrepene. Jeg har derfor valgt å avklare noen begreper hentet fra kritisk realisme som brukes i oppgaven.

2.2.1 Virkelighetens tre domener

Kritisk realisme ser på virkeligheten som sammensatt av tre domener. «The real, the actual and the empirical» (Sayer, 2000:11-12), i denne oppgaven oversettes domenene til det virkelige, det faktiske og det empiriske. Det virkelige og faktiske nivået er der strukturene og mekanismene ligger, disse utgjør noen av de rammer, objekter og hendelser som skaper handlinger. Det virkelige domenet er det som eksisterer, både naturlige og sosiale fenomener, uavhengig av vår oppfattelse av dette. Det er summen av objekter, deres strukturer og krefter (Sayer, 2000:11). Det faktiske er det som skjer når disse krefter aktiveres. Det empiriske domenet er der kunnskap produseres og rommer hvordan mennesker erfarer og opplever det som hender (Sayer, 2000). Virkeligheten består av alle de tre domenene og derfor er det vi observerer, sanser og opplever kun en del av virkeligheten.

2.2.2 Strukturer

Strukturer kan defineres som internt relaterte objekter eller praksiser og omfatter både store sosiale objekter og strukturer på mikronivå som på det nevrologiske nivå (Sayer, 2010). I denne oppgaven vil fokuset på strukturer være på det overordnede og sosiale plan og omfatte de strukturer som er med å påvirke arbeidsdelingen i personalgruppen. Strukturer gjennomsyrrer en organisasjon og en struktur bygger på en annen (Easton, 2010). Eksempel på strukturer i barnehagen som organisasjon er personalhierarkiet med styrer, pedagogiske ledere og assistenter, vaktordning i personalgruppen på avdelingen og rutinelister for hvem som skal gjøre hvilke arbeidsoppgaver. Sosiale strukturer omhandler at det er ulike posisjoner og sosiale mønstre som assosieres med bestemte roller (Sayer, 2010). De sosiale strukturene innenfor en avdeling i barnehagen er en viktig del av min studie. Organisasjoner bygger på strukturer, som selv om omgivelsene forandres, vil allikevel noen av strukturer forbli uforandret (Sayer, 2010). Dette vil si at selv om det er nye personer som besetter stillinger på avdelingen som har ulike personligheter er det noen strukturer som blir værende og som påvirker arbeidsdelingen, selv om strukturene blir værende er de sosialt produsert og reproduert.

2.2.3 Årsakssammenhengenes struktur

Forklaring og identifikasjon av årsakssammenhenger er essensen i kritisk realisme (Easton, 2010). Da den sosiale verden er meget kompleks vil det alltid være ulike faktorer som spiller inn og er med å bygge opp forklaringskjeden. I forklaringskjeden av årsakssammenhenger som ligger til grunn for arbeidsdelingen på avdelingen der jeg har gjort undersøkelser vil det alltid være noen tilfeldige faktorer som spiller inn. For å finne den mest riktige fortolkningen er det viktig å drøfte og å ha rivaliserende forklaringer, dette vil være veien for å finne den fortolkningen som fanger årsakssammenhengens struktur (Easton, 2010).

2.2.4 Mekanismer

Mekanismer er en kjerne i forklaring av årsakssammenhenger og er det som utløser spesifikke hendelser (Easton, 2010). Mekanismer er “(...)nothing other than the way of acting of things.” (Easton, 2010). Mekanismer utløser hendelser som kan være typiske eller utypiske for et fenomens natur og skaper grunnlaget for kontingens og ustabilitet. I barnehagen er det mange mekanismer som skaper arbeidsoppgaver. For eksempel kan et barn som faller og slår seg utløse en hendelse hvor en i personalet trøster barnet. Dette er da en arbeidsoppgave knyttet til en mekanisme. Mekanismene er knyttet til strukturer og det er ikke alltid observerbart hva som skyldes strukturer og

hva som skyldes mekanismer, mekanismene og strukturene samspiller og er i interaksjon.

2.2.5 Kontingents

Betyr fra et kritisk realistisk perspektiv at noe muligens, men ikke nødvendigvis er slik det forklares (Sayer, 2000). En årsakssammenheng som brukes for å forklare en hendelse er kontingent, altså er forklaringen hverken nødvendigvis riktig, eller feil, inntil en vet sikkert hva som er årsaken. Kritisk realistisk epistemologi bygger på at årsaksforhold er kontingente og jeg ser studiens funn i lys av dette.

2.2.6 Kontingente og nødvendige forhold

Det er noen relasjoner som er nødvendige og noen som er kontingente. Det er viktig å skille personen som innehar stillingen fra stillingen i seg selv (Sayer, 2010). Det er ikke kun strukturen i de sosiale relasjonene som styrer forhold, men deres grunnlag for eksistens er jo at mennesker reproducerer dem. Studiens enheter vil ha noen relasjoner som er nødvendige og vil påvirke dem, mens noen relasjoner er kontingente og kan påvirke dem. En leder kan ikke være leder uten å ha noen å lede (Easton, 2010), dette vil si at relasjonen leder og assistent i barnehagen er en nødvendig relasjon. En kontingent relasjon er i bevegelse og er aldri inaktiv, den skapes gjennom forhold som ikke er nødvendige (Easton, 2010), dette vil si at ulike årsaker som påvirker relasjonen mellom assistenter og leder er kontingente. Altså er relasjonene mellom enhetene i studien gitt, men innholdet i relasjonene er ikke gitt, disse avgjøres av ulike faktorer. Alle hendelser må forklares på bakgrunn av både kontingente og nødvendige forhold (Easton, 2010). I denne oppgaven er det de nødvendige relasjonene som er i fokus, pedagogisk leder og assistenter er i en nødvendig relasjon, noe som er avklart i stillingsbeskrivelser. Det vil også alltid være kontingente forhold til stede knyttet til relasjoner, men de vil ikke være et hovedfokus i denne oppgaven.

2.2.7 Diskurser

Diskursene ligger under det empiriske nivået innenfor kritisk realisme (se kapittel 2.2.1) og utgjør tanker og meninger som styrer våre handlinger. En diskurs er en historisk, sosial og institusjonell struktur av ytringer, kategorier og meninger (St. Pierre, 2000). Diskurser innenfor barnehagen som institusjon er på bakgrunn av dette med å påvirke personalets meninger og praksiser. Diskurser er ikke et tema, men de er et sett av kunnskaper og makt (Rhedding-Jones, 1996). Diskursbegrepet er sentralt innenfor postorienterte forskningsparadigmer, men har også en plass i det kritisk realistiske forskningsparadigmet. Diskurser kommer til uttrykk gjennom språk, tekst og kroppslige praksiser (Fairclough, 2012). «Når en diskurs er blitt det normale er det vanskelig å tenke og handle utenfor den, innenfor denne diskursens regler er det

spesifikke ting som gir mening å si» (St. Pierre, 2000:485 (min oversettelse)). Dominerende diskurser fungerer som sannhetsregimer og kan bidra til å ekskludere andre måter å forstå verden på (Moss, 2007b). Diskursbegrepet brukes i denne oppgaven for å synliggjøre ulike forståelser av arbeidsdeling som fenomen i barnehagen. En del av analysen vil spore diskurser som er rådende i personalgruppen og i tekster om barnehagen som organisasjon som kan påvirke arbeidsdelingen i praksis.

3 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet presenterer jeg noen overordnede teoretiske tolkningsrammer, samt de historiske rammene temaet kan ses i lys av. Når en studerer et fenomen kan den historiske konteksten fenomenets springer ut fra, være sentral å ta som en del av forklaringen (Sayer, 2000). Arbeidsdelingen i barnehagen mener jeg bør ses i lys av konteksten barnehagen i dag befinner seg i, barnehagens fremvekst i Norge og førskolelærernes historie og posisjon i samfunnet. I denne delen av oppgaven presenteres derfor et teoretisk grunnlag som vil ligge til grunn for oppgavens analyse og drøftinger.

3.1 Barnehagens fremvekst

Den norske barnehagen har vokst frem fra barneasylene og Fröbel-barnehagene (Greve, Jansen, & Solheim, 2014; Korsvold, 2005). Begge tradisjoner hadde et utdannende eller dannende formål. Asylene var opprettet av borgerskapet blant annet for å få fattige tiggerbarn bort fra gatene, og å gi et tilbud til barn fra lavere klasser. Formålet var å gi oppdragelse og undervisning for å høyne de lavere klassers sosiale nivå.

Barna ble posisjonert som kommende voksne, og ved moralsk og religiøs påvirkning gjennom egnede institusjoner som asylene skulle de oppdras til gode samfunnsborgere som i fremtiden ikke skulle ligge fattigvesenet til byrde.

(Korsvold, 2005:51)

Fröbelbarnehagen hadde som mål å stimulere barnas intellektuelle og motoriske utvikling og selv om formålet også her var utdanning, hadde den Frøbelske tanke med seg et skifte i synet på barn. Undervisning ble til lek, nytteproduksjon ble til stimulering av ferdigheter og bibelstund til eventyrstund. Dette ble overgangen fra asylene til de moderne barnehagene og noen norske kvinner som så viktigheten av kompetanse om barn og barnehage utdannet seg til barnehagelærere i utlandet (Korsvold, 2005).

Det utviklet seg etterhvert et mangfold av institusjoner for barn under skolepliktig alder, og det var ikke et klart skille mellom institusjonenes formål (Greve, 1995). Den første folkebarnehagen ble åpnet i Oslo på starten av 1900 tallet. Og den første kommunale barnehagen ble åpnet i 1920 (Greve et al., 2014). Barnehagelærerne som arbeidet på denne tiden var inspirert av Fröbel-pedagogikken, men fra myndighetenes side var barnehagene sosiale institusjoner som skulle gi tilbud til vanskeligstilte familier (Greve et al., 2014).

Fra å være frittstående og selvstendig ble barnehagene på 1970 tallet underlagt den første barnehageloven. Herfra har barnehagene vært underlagt statlig styre og rammeplaner for barnehagens innhold og oppgaver ble vedtatt i 1995 og i 2006, revidert i 2011 (Vassenden et al., 2011). Det er nå sterke politiske forventninger til barnehagen (Haug & Steinnes, 2013), og disse har medført en økt målstyring av barnehagens innhold. Barn har de siste tiår, i takt med at det har blitt mere vanlig for mødre å være i lønnet arbeid, tilbrakt mere tid i barnehagen (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Den massive institusjonaliseringen i de skandinaviske landene viser at de offentlige utdanningsinstitusjonene i vidt omfang krever og gis rett til å oppdra barn allerede fra barnehagestart (Gilliam & Gulløv, 2012). Barnehagene i Norge har nå et høyt antall ettåringer og viktigheten av kunnskap om de yngste barna i barnehagen er nå etterspurt. Barnehagen ses i dag på som en viktig del av et livslangt læringsløp (St. meld nr. 16, 2006-2007; St. meld nr. 24, 2012-2013; St. meld nr. 41, 2008-2009), og selv om synet på barn og barndom har blitt kraftig endret de siste tiår (Korsvold, 2012), kan det trekkes en link mellom det politikerne i dag skriver frem som barnehagens formål og det formålet som de tidlige institusjoner hadde om at barn skulle vokse opp til å bli gode borgere som ikke var en byrde for samfunnet (Korsvold, 2005). Et vendepunkt i barnehagens historie var da den i 2006 ble lagt under kunnskapsdepartementet, noe som befestet dens stilling som en utdanningsinstitusjon. Dette har også påvirket barnehagelærerne sitt arbeid, da retningslinjene for barnehagens innhold er forandret gjennom Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

3.2 Barnehagelærerne

Da barnehagen vokste frem skulle den skille seg fra asylene og barnekrybbene ved at kvinnene som arbeidet der skulle ha spesifikke pedagogiske kvalifikasjoner (Korsvold, 2005). Dette kravet om utdanning og forsøk på å hevde en form for vitenskapelig legitimitet var en viktig del av den fremvoksende yrkesgruppens

profesjonaliseringskamp (Korsvold, 2005). I Norge ble Barnevernsakademiet opprettet i 1935, og dette var landets første utdanningsinstitusjon for barnehagelærere. Før 1935 måtte barnehagearbeiderne i Norge reise blant annet til Sverige for å få seg utdanning (Korsvold, 2005).

Greve (1995) forteller om liten anerkjennelse utenfor barnehagemiljøet, for kravet om utdanning for barnehagelærerne som ofte fikk spørsmål om man måtte ha utdanning for å passe barn. Barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag er abstrakt og kan være vanskelig å synliggjøre, noe som har ført til debatt om de innehar og utøver spesialisert kunnskap. Dette synet på yrket er fremtredende også i dag og ligger til grunn for at det å være barnehagelærer av noen defineres som et yrke og ikke profesjon (Smeby, 2011, 2014). I begynnelsen ble det utdannede personalet i barnehagene omtalt som barnehageledere, barnehagelærere og barnehagelærere (Greve et al., 2014; Korsvold, 2005). Gjennom avstemning i Norsk lærerlag ble tittelen endret i 1969 endret til førskolelærer, grunnet blant annet i en forventning om en barnehage med likeverdig status som skolen (Greve et al., 2014). Førskolelærernes utdanning ble omstrukturert etter en evaluering av NOKUT utvalget i 2010 og ble da organisert i kunnskapsorganisasjoner istedenfor rene fagdisipliner, endringene trådte i kraft i 2012 (Greve et al., 2014; Stave, Tollefsrud, & Sand, 2012). Knyttet til denne omstruktureringen ble tittelen førskolelærer erstattet med barnehagelærer og utdanningen endret navn til barnehagelærerutdanningen (Greve et al., 2014).

Jeg finner ulike fremstillinger av barnehagelærerutdanningen i litteraturen jeg har studert. I litteratur knyttet til prosjektet «Meistring av førskolelærrollen i eit felt med lekmannspreg» fremstilles utdanningen som praktisk orientert. Førskolelærerutdanningen var en utdanning hvor praktiske kunnskaper og håndverksøvelse dominerte, den ble treårig først i 1980 (Smeby, 2014). Løvgren (2012) fremhever også de praktiske og håndverksmessige aspektene som sentrale i utdanningen av barnehagelærere. I litteratur fra forskere som har forsket i barnehagen og barnehagelærernes historie vises et noe annet bilde. Det vises her til et sterkt faglig engasjement og en forankring i vitenskapelig kunnskap blant barnehagelærerne, fra forskere som har arbeidet med barnehagen og barnehagelærernes historie (Greve, 1995; Greve et al., 2014; Korsvold, 2005).

Det har vært vanskelig å legitimere barnehagen som en selvstendig virksomhet med røtter i filosofisk, pedagogisk og psykologisk tenkning i et land der hjemmet og familien har hatt en viktig rolle.

(Greve et al., 2014:50)

Barnehagelærerinnene hentet teorier som ble brukt som vitenskapelige verktøy fra de pedagogiske teoriene til Maria Montessorri, Johann Pestalozzi og Freiderich Frøbel, samt psykologiske teoriene til Anna Freud, Karl og Charlott Bühler, Elsa Köhler og Hildegard Hetzer (Greve, 1995). Dette viser at barnehagepedagogikken fra sin start forankret seg i vitenskapelig kunnskap, men frem til i dag har synliggjøringen av denne kunnskapen vært liten og det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget har derfor ikke nådd utenfor feltet.

Det har fra politikernes side de siste tiår blitt et sterkt fokus på målbare kunnskaper og ferdigheter, noe som kan bidra til å synliggjøre barnehagelærernes arbeid med faglig forankret kunnskap. Samtidig som mange av arbeidsoppgavene i barnehagen fortsatt er knyttet til oppgaver som relateres til omsorg og tilsyn i hjemmet. Disse arbeidsoppgavene knyttes ikke til ekspertkunnskap. Barnehagelærerne har gjennom tidene hatt en lavere status enn lærerne i skolen (Greve, 1995), og barns posisjon i samfunnet er svakere jo yngre de er. At barnehagens virksomhet har vært knyttet til lek, som ikke har blitt sett på som like viktig å ha utdannet personale til å jobbe med, som læring, kan også være en medvirkende årsak. Kjernekompetansen barnehagelærerne innehar kan være vanskelig å skille fra allmennkunnskap om barn (G. S. Steinnes, 2013). På bakgrunn av dette har det vært delte meninger om hvilket kunnskapsgrunnlag som er nødvendig for å arbeide i barnehage, og om en vitenskapsbasert utdanning er nødvendig.

Barnehagen er en organisasjon hvor sosiale relasjoner legger grunnlaget for virksomheten. Sosiale forhold er komplekse (Sayer, 2000, 2010) og det vil derfor være mange forhold å ta med i betraktningen i forskning på personalgrupper i barnehagen. Den nordiske barnehagetradisjonen har omsorg som grunnlaget for sin virksomhet (Johansson, 2006; Smeby, 2011). Men barnehagetradisjonen i Norge er i endring og fokuset på at barnehagen skal gjøre barna klare til skolestart, er nå stort. Læring er blitt et av de mest brukte begrepene når det snakkes om barnehage (St. meld nr. 24, 2012-2013; St. meld nr. 41, 2008-2009) (se kapittel 3.7). Personalet i barnehagen er i dag sammensatt av styrere og barnehagelærere/pedagogiske ledere som skal ha pedagogisk utdanning, (Barnehageloven, 2005) samt barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev, og assistenter uten formell utdanning.

3.3 Barnehagens personale, barnegrupper, og organisering

Det er nå et mangfold av måter å organisere barnehagen på, når det gjelder både barn og personale. Når det gjelder personalet i barnehagen ligger det noen føringer i bunnen

som styres av Barnehageloven (2005) og Forskrift om pedagogisk bemanning (Familiedepartementet, 2005). «

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

(Kunnskapsdepartementet, 2011b:9).

Barnehagelærerne har alltid vært i mindretall i norske barnehager. I 2006 var det 69 626 ansatte i norske barnehager. Herav var 6 177 ansatt som styrere, 16 147 som pedagogiske ledere, mens 35 081 var ansatt som assistenter (Gulbrandsen, 2009). Det er noen avvik i disse tallene som det henvises til i Gulbrandsens rapport, men de går i retning av enda høyere andel ufaglærte enn disse tallene viser (Gulbrandsen, 2009).

Det har vært store endringer i organiseringen av grupper og personale i barnehagene de siste årene. Organisering i baser og soner har resultert i større grupper (Seland, 2009), noe som kan føre til at det er flere pedagoger på en avdeling, dette kan påvirke arbeidsdelingen. Aasen (2010) skriver at denne type organisering har endret ledelsesstrukturen i barnehagene ved at lederne har ansvar for større grupper og får mere administrativt ansvar. Dette bekreftes av Larsen og Vågan Slåtten (2014). Organiseringen i enheter tar arbeidsoppgaver styrerne tradisjonelt har hatt og flytter disse over på pedagogiske ledere (Larsen & Vaagan Slåtten, 2014; Seland, 2012). Styrere har blitt enhetsledere og får arbeidsoppgaver på nivå med bedriftsledere, som innebærer mye administrerings- og budsjettarbeid. Styreren havner lenger unna barnehagen og får ikke lenger den tette personalledelsen. Dette fører til at pedagogene ofte overtar flere arbeidsoppgaver styreren hadde før knyttet til organisering og personalledelse (Seland, 2012). Det har vært debatter om bemanningssituasjonen i barnehagene, både når det gjelder voksen-barn ratio, samt pedagogtetthet. Forskning fra Norge viser at personaltettheten i norske barnehager er høyere enn i Danmark og Sverige, men pedagogtettheten er noe lavere (Gulbrandsen, 2009; Vassenden et al., 2011). En undersøkelse bestilt av Riksrevisjonen viser at en fjerdedel av de pedagogiske lederne mener det sjelden eller aldri er nok personale i avdelingen til at barna får tilstrekkelig oppmerksomhet (Riksrevisjonen, 2008-2009).

Mine undersøkelser er gjennomført i en mellomstor barnehage med små grupper. Barnehagen er organisert i enhet med andre barnehager og har en enhetsleder som har

det overordnede ansvaret for alle barnehagene i enheten. Det er en pedagogisk leder og to assistenter ansatt på avdelingen.

3.4 Ledelse og arbeidsdeling i personalgrupper i barnehagen

Arbeidsdelingen er styrt av mekanismer og strukturer som skaper forutsetninger for hvordan arbeidsoppgaver fordeles. Innenfor disse forutsetningene vil det også være sosiale strukturer og diskurser som styrer hvordan arbeidsoppgaver fordeles. Det er flere ulike forhold utover formelle posisjoner som har innflytelse på arbeidsdelingen (Børhaug et al., 2011). Barnehagelæreren har det formelle ansvaret på avdelingsnivå. Den faktiske arbeidsdelingen bestemmes i stor grad internt på avdeling eller i team (Børhaug et al., 2011), samtidig som det er noen rammer som er med å påvirke arbeidsdelingen.

I mange organisasjoner er den utdannelsen de ansatte har som er avgjørende for hvilke arbeidsoppgaver de har knyttet til sin stilling. På et sykehus har kirurgene ansvar for kirurgiske inngrep, sykepleiere ansvar for å forberede pasienter for inngrep, ta ulike prøver for å sjekke pasientenes tilstand, anestesilegen har ansvar for narkosen og hjelpepleiere har ansvar for praktiske oppgaver knyttet til pasientene som vasking og stell. I barnehagen er ikke arbeidsoppgavene like sterkt knyttet til utdanning. Barnehagen er en organisasjon hvor personalet ofte er organisert i en flat struktur (Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010; Lundestad, 2012). Ulikhet i kompetanse betyr ofte ulikhet i arbeidsoppgaver, men kompetanse fungerer ikke i et vakuum (Haug & Steinnes, 2013). Det er mange faktorer som spiller inn og pedagogikk trekkes inn i de fleste arbeidsoppgaver i barnehagen. Alle arbeidsoppgaver hvor personalet er sammen med barna kan knyttes til den relasjonelle kvaliteten i barnehagen, men det er mange arbeidsoppgaver i barnehagen og flere av disse er ikke direkte arbeid med barna. At barnehagen er en organisasjon som har vært gjennom store endringer og må møte nye krav og forventninger gjør også arbeidsdelingen mer kompleks.

Arbeid i barnehage har tradisjonelt vært et kvinneyrke og yrkesautoriteten har vært knyttet til evnen til å holde orden og praktisk administrasjon. Arbeidsdelingen går langs andre skillelinjer enn kunnskapshierarkiske (Løvgren, 2012). Dette har ført til en flat arbeidsstruktur i personalgruppen, hvor pedagoger og assistenter gjør de samme arbeidsoppgavene (Lundestad, 2012) og hvor begge grupper mener at de fleste arbeidsoppgaver i barnehagen passer godt like godt for personale med og uten

barnehagelærerutdanning (Løvgren, 2012; Smeby, 2011). I barnehagen har tradisjonelt faglærte og ufaglærte jobbet tett og det dannes derfor en kulturell kunnskapsbase ut i fra dette fellesskapet. Dermed kan det være vanskelig for utdannede barnehagelærere å komme med individuell kunnskap de har fått gjennom sin utdanning (Haug & Steinnes, 2013).

3.5 Habitus og kulturell kapital

Innenfor tolkningsrammene i denne oppgaven er noen begreper hentet fra filosofen Bourdieu (Bourdieu, 1996, 2002, 2007). I denne oppgaven er det Bourdieu sine teorier og forståelser det henvises til når begrepene habitus og kapital brukes, Bourdieu sine teorier kan knyttes til sosialkonstruktivismen. Sosialkonstruktivismen og kritisk realisme har en noe ulik ontologi, men samtidig er mange av teoriene nært knyttet sammen. De er også to av teoriene som vokser innenfor samfunnsvitenskap i nyere tid (Hjardemaal, 2011). Begge retningene har et syn på kunnskap som produsert av mennesker og alle som produserer kunnskap gjør dette gjennom sin forståelse. Kritisk realisme ser på sosiale strukturer viktige for å identifisere årsaker (Danermark et al., 2003), i denne oppgaven blir habitus og kulturell kapital begreper som brukes for å analysere de sosiale strukturene.

3.5.1 Habitus

Habitus kan ses i sammenheng med begrepet diskurs da det er knyttet til verdier, handlinger og forventninger innenfor bestemte sosiale grupper, og på denne måten er med og bestemme hvordan mennesker handler og tenker. «Skjemaene for habitus er opprinnelige former for klassifiseringer, og er så virkningsfulle som de er i kraft av at de virker under bevissthetens og språkets terskel...» (Bourdieu, 2002:207). Dette tolker jeg dit hen at habitus kan knyttes til diskurser om egen rolle i en gruppe eller et samfunn og er med å skape agentenes handlingsrom i det samfunn habitusen er knyttet til. Da personalet i en barnehage kan ses på som en sosial gruppe da de er ansatt i en barnehage hvor det er mange sosiale aktører som skaper en kultur, vil deres syn på barn og arbeid i barnehagen, hvis vi ser det gjennom habitusbegrepet, være formet gjennom skjemaer som er skapt ut fra de sosiale strukturene som skapes gjennom de aktiviteter og erfaringer de er en del av i barnehagehverdagen. Da det er arbeidsdelingen i barnehagen som skal studeres i denne oppgaven vil habitus være sentralt som tolkningsramme, dette fordi habitus er måten aktørene tilpasser seg sitt miljø på (Jakobsen, 2002). På bakgrunn av dette er kan jeg analysere noen sosiale strukturer som ligger til grunn for arbeidsdelingen. Skjemaene for habitus er en praktisk orientering av praksis, og her kan den sosiale verden vurderes da disse uttrykker de mest grunnleggende prinsipper for konstruksjon og vurdering av den

sosiale verden, som direkte uttrykker arbeidsdelingen (Bourdieu, 2002:207 (min omskrivning)). Habitus er i knyttet direkte til de strukturene som skapes i en bestemt gruppe gjennom deres kollektive historie (Bourdieu, 2002), og for pedagogiske ledere i barnehagen vil disse strukturene kroppsliggjøres gjennom deres handlinger. Å se et fenomen gjennom begrepet habitus er spesielt egnet for å forstå feltets logikk (Bourdieu, 2007), noe jeg ser som sentralt i forhold til barnehagefeltet og forskning på arbeidsdeling. Jeg trekker habitus begrepet inn i barnehagens rammer og ser på det i et institusjonelt perspektiv. “Institutional habitus should be understood as more than the culture of the educational institution; it refers to relational issues and priorities, which are deeply embedded and sub-consciously informing practice.” (Thomas, 2002:431). Dette vil si at jeg i denne oppgaven ser på barnehagelærernes habitus som en ikke uttalt og ubevisst sosial struktur.

3.5.2 Kulturell kapital

Kapitalbegrepet til Bourdieu vil også knyttes til barnehagelærerrollen og arbeidsdeling i denne oppgaven. «Den vitenskapelige kapital er en spesiell form for symbolsk kapital, en form for kapital som er basert på viten og anerkjennelse.» (Bourdieu, 2007:71). Arbeidsdelingen og barnehagelærernes profesjonsidentitet er knyttet til deres vitenskapelige kapital da de gjennom denne kan definere hva som er god praksis i barnehagen. Den vitenskapelige kapitalen er med å danner den kulturelle kapitalen som opprettholder den kontrollerende klassens status og kontroll (Thomas, 2002) «Kraften forbundet med en agent avhenger av hvilke trumfkort han er tildelt og hvilke suksessfaktorer som kan sikre ham fordeler i konkurransen. Mer presist avhenger det av hvilken mengde og sammensetning av kapitalstrukturen han innehar i de ulike rommene han opptre innenfor.» (Bourdieu, 2007:71). Hvordan kapitalen som barnehagelærerne innehar brukes, vil variere avhengig av agentene og barnehagene, men da barnehagelærerne i kraft av denne innehar en makt til å definere hva som er en god barnehage, kan den brukes for å påvirke arbeidsdelingen.

3.6 Profesjonsidentitet

Da profesjonalisering er uløselig knyttet til arbeidsdeling (Smeby, 2014), vil en viktig kontekst i min studie være barnehagelærernes profesjonsidentitet. Om barnehagelæreryrket er en profesjon blir tatt opp til diskusjon (Smeby, 2014), noe jeg vil komme nærmere inn på i drøftingskapittelet (kapittel 8.2). I denne oppgaven blir barnehagelærerne omtalt som profesjonsutøvere. Dette på grunnlag av min forståelse av begrepet profesjon og barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag. Profesjonsutøvere har spesialkunnskaper som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver, denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle (Abbott, 1988; Smeby,

2011, 2014). Profesjonell status, autoritet og autonomi er basert på ekspertkunnskap tilegnet gjennom en form for høyere utdanning (Smeby, 2014). På bakgrunn av dette mener jeg at barnehagelærerne er profesjonsutøvere, men deres profesjonsidentitet kan bli sett på som utydelig og svak. Innenfor de fleste profesjoner er profesjonskunnskapen knyttet til direkte til kunnskapssystemer som benyttes i utførelsen av spesifikke arbeidsoppgaver (Abbott, 1988). Denne type kunnskapssystemer er tydelige i yrker med sterk profesjonsstatus, som for eksempel lege profesjonen. Innenfor yrker hvor kunnskapssystemene kan være vanskelige å skille fra hverdagskunnskap, som i barnehagen er ofte profesjonsstatusen lavere og profesjonsidentiteten kan ses på som svak (Glaser, 2003). Grunnen til dette er ikke at barnehagelærerne ikke innehar profesjonell kompetanse, men at denne kompetanse lett blir usynliggjort da arbeidsdelingen er bygget på en flat struktur (Aasen, 2010). Det har alltid vært en pågående kamp for barnehagelærerne å få anerkjennelse av sitt yrke, med utdanningssaken og profesjonaliseringskampens som sakens kjerne (Korsvold, 2005).

Barnehagene har vært gjennom store endringer de siste tiår. Dette har medført at profesjonen barnehagelærer også er i endring. Det blir stilt større krav til dokumentasjon og det er en økt målstyring blant annet gjennom barnehagens rammeplan (Hogsnes, 2007). Vi kan se dette i mange land og Forrester (Osgood, 2006) sier at utdanningssystemet nå er styrt gjennom en sentralisering av innhold og retning og en desentralisering og overdragelse av ansvaret til den enkelte institusjon. Barnehagen blir sett på som viktig og barnehagelærerkompetansen som verdifull i arbeidet med å gjøre barna klare til skolestart. Hogsnes (2007) skriver om en frykt for kolonisering av barnehagen under skolen. Barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) baserer seg på et mål- og resultatorientert system. Dette kan ses på som skolerettet (Hogsnes, 2007) og strider mot de nordiske barnehageverdier (Johansson, 2006). Å fastholde et arbeidsmønster som ivaretar barnehagens særtrekk, kan være en del av det å holde på profesjonsidentiteten knyttet til å være pedagog i barnehagen, og å ta avstand fra en kolonialisering under skolen.

Mange barnehagelærere fører nå felles sak for å fremheve barnehagepedagogikken og argumenterer i mot politikernes krav om målstyring og kartlegging¹. Dette kan være med å styrke barnehagelærernes profesjonsstatus. Da det som ofte blir etterlyst fra barnehagelærerne er å fremme, og å sette ord på den kunnskap og det faglige arbeidet

¹ Se blant annet bloggen til Eivor Evenrud (lodgelady.blogg.no)

som gjøres i barnehagen (Johannessen, 2013), kan denne debatten bidra til nettopp dette. At også media engasjerer seg og fremhever viktigheten av pedagoger i barnehagen kan også bidra til en økt profesjonsstatus.²

3.7 Fra hjem til skole

Hjemmet har vært referanse for barnehagens innhold og arbeid, da dette ble sett på som nødvendig for at barnehagene ikke skulle konkurrere ut hjemmets rolle (Greve et al., 2014). Den nordiske barnehagemodellen har bygget på omsorg fremfor skolefag, estetiske og kreative former, i stedet for analytiske fakta og tematisk tilnærming i stedet for skolefaglig organisering av læreplan. Og de nordiske barnehagene har hatt en egenart og et fokus som skiller seg fra skolens (Johansson, 2006), men det har vært mange endringer de siste årene som kan ha bidratt til at barnehagene beveger seg nærmere skolens innhold. Gulbrandsen og Eliassen skriver «(...) at tradisjonelle barnehageverdier forsvares i barnehagene, og at vi ikke finner noen forsterket dreining i det som av og til kalles «skolsk» retning». (Gulbrandsen & Eliassen, 2013:8). Dette er på et grunnlag av spørreskjemaer fylt ut i barnehagene. Om vi ser til politikerne kan det tolkes som om barnehagen er på vei mot en mer skolerettet tradisjon. Stortingsmelding 41 (2008-2009) nevner kreativitet, estetikk og kunst til sammen 41 ganger. Søke på ordene språk, skole og mål gir 1241 treff til sammen. Samme trend vises i Stortingsmelding 24 (2012-2013) hvor ordsøk ga følgende resultat; Språkutvikling: 18 treff, nysgjerrighet: 5 treff, kunst: 12 treff, kartlegging: 30 treff, omsorg: 64 treff, språk: 105 treff, mål: 37 treff, skolestart: 11 treff., estetikk: 0 treff, estetisk: 3 treff og kreativitet 8 treff. Samtidig vises det i denne meldingen at omsorg er et begrep fra den nordiske barnehagetradisjonen som brukes i høy grad. At hvor mange antall ganger enkelte begreper brukes behøver ikke være gjeldende for praksis, men da stortingsmeldinger sier noe om hva politikerne ønsker for barnehagene, kan diskurser som kommer til uttrykk i disse være med å påvirke praksiser. Fairclough (Fairclough, 2004) skriver at tekster og begreper påvirker diskursive praksiser som igjen vil påvirke sosiale praksiser. Stortingsmeldinger er jo politikernes føringer og sier nødvendigvis ikke noe om hva personalet i barnehagen mener, men det kan si noe om rådende diskurser for hva samfunnet ser på som viktig i barnehagen hvis vi ser det fra et diskursperspektiv. Ordsøket viser at omsorg, som har vært en sentral verdi i den nordiske barnehagetradisjonen (Johansson, 2006) omtales i høy frekvens. Samtidig er begreper som kan knyttes til skolerettede og skoleforberedende diskurser, som kartlegging, mål og språkutvikling også mye brukt.

² Dagsavisen 18.3.2014 har en artikkel som stiller spørsmål til hvordan politikerne i Oslo ønsker å heve kvaliteten i barnehagen og parallelt fjerner pedagogstillinger. Et slikt fokus kan bidra til økt profesjonsstatus ved at pedagogene blir fremhevet som viktig for kvalitet i barnehagen.

Det er en økt interesse og investering i omsorgs- og utdanningstilbudet til de yngste barna, både på nasjonalt plan og fra internasjonale organisasjoner som EU, verdensbanken og OECD (Moss, 2007a). Fokuset på livslang læring har blitt stort de siste år blant annet gjennom OECD sine rapporter (St. meld nr. 41, 2008-2009). Tidligere ble livslang læring sett på som et personlig gode og en del av et demokratisk liv, mens nå settes begrepet i sammenheng med å skape menneskelig kapital som en investering i økonomisk vekst (Biesta, 2006, 2007). Dette setter jeg i sammenheng med den nyliberalistiske diskursen som nå har fått stor plass i utdanningspolitikken. Denne diskursen preges av et fokus på utvikling, kvalitet og «what works» (Biesta, 2006, 2007). Utvikling ses på som lineær og det er en tro på universelle systemer (Moss, 2007a). Som en kritikk av nyliberalismens fokus på kvalitet, målbarhet og utvikling som lineær har mange forskere innenfor barnehagefeltet³ hentet inspirasjon fra postmodernistiske tenkere.

Det er mange ulike diskurser som er med å skape praksiser i barnehagene, men en økt fokus på læring og målbare aktiviteter er tydelig gjennom forskrifter barnehagepersonalet må forholde seg til. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2011a) har klare mål personalet skal jobbe mot på ulike fagområder. Dette kan leses i lys skoleforberedende diskurser. Gjennom målbare aktiviteter og resultater kan innholdet i barnehagene enklere synliggjøres, noe som kan være et middel for å sikre et godt tilbud til barna. Det problematiske er i denne sammenheng at kvalitet i barnehagen er komplekst og den største delen av barnehagekvaliteten som omhandler de relasjonelle sidene av hverdagen, kan ikke måles. Kvalitet har derfor blitt et omdiskutert begrep i barnehagesammenheng.

3.8 Kvalitet i barnehagen

Hva er barnehagekvalitet? Det er det mange som har skrevet om kvalitet i barnehagen de siste tiår. Kvalitetsbegrepet rommer mange sider av barnehagens virksomhet og det er vanlig å skille mellom den pedagogiske/prosessuelle kvaliteten og den strukturelle kvaliteten. Enkelte deler også kvalitet i innholdskvalitet og resultatkvalitet i tillegg til de overnevnte (Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013). **Prosess kvalitet** refererer til interaksjonskvalitet mellom personalet og barn (Rao & Li, 2009). Prosesskvaliteten er en del av den **pedagogiske kvaliteten** som omhandler de relasjonelle og faglige sidene av kvalitet, noe som er grunnleggende for den daglige kvaliteten (Vassenden et al., 2011). Kvalitetsdebatten omhandler både prosesskvalitet og de mere strukturelle aspektene (Rao & Li, 2009). **Strukturell kvalitet** betegner egenskaper ved

³ Se blant andre Otterstad, A. M., Rhedding-Jones J., Dalberg, G., Moss, P. og Pence, A.

rammebetingelsene som blant annet organiserings- og styringsformer, arbeidsrutiner, planlegging, voksen-barn ratio og personalets kompetanse (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Rao & Li, 2009). Strukturelle komponenter er i høy grad styrt av strukturer som ligger utenfor barnehagen som økonomi, politiske beslutninger og betingelser for utdanning (Sommersel et al., 2013). Jeg mener at også mange mekanismer og diskurser innenfor den enkelte barnehage og barnehagen som organisasjon er med å påvirke den strukturelle kvaliteten og dermed arbeidsdelingen. Arbeidsdelingen i personalgruppen kan knyttes til både den strukturelle og faglige kvaliteten. Barnehagens strukturelle faktorer vil påvirke arbeidsdelingen, som igjen vil ha betydning for den faglige kvaliteten da barnehagelærernes ressurser til veiledning og arbeid med faglig innhold, samspill og relasjoner vil være et resultat av strukturelle forutsetninger og arbeidsdelingen innad i personalgruppene.

Det har de siste årene blitt fokusert på kvalitet i barnehagen, blant annet er omsorgskvalitet mye skrevet om og forsket på (Ceglowski & Baciagalupa, 2002; Leana, Appelbaum, & Chevchuk, 2009) og da det nå er stor andel av ettåringer som går i barnehage, så etterlyses det mere kompetanse om de yngste barna i barnehagen. At pedagogisk kompetanse er en viktig faktor for kvalitet og utviklingsarbeid i barnehagen blir fremhevet i norske rapporter (Gulbrandsen, 2008; Gulbrandsen & Winsvold, 2009; St. meld nr. 24, 2012-2013). Fra andre teoretikere blir behovet for kompetanse som kvalifiserer til arbeid med å fremme reflekterte og kritiske prosesser i personalgruppen fremhevet som viktig. Dette for å skape barnehager som kan møte det mangfold og kompleksitet vårt samfunn nå rommer, samt det presset som er på utdanningsinstitusjonene fra politiske føringer (Løvlie, 2013; Otterstad, 2005, 2013). Kompetanse på samspill og relasjonsteorier er også i fokus når det gjelder å skape en god barnehage (Bae, 2004b, 2009; Lillemyr & Søbstad, 2013; Schibbye, 2012). Gjennom store utbygginger om omstruktureringer i barnehagesektoren de siste årene har barnehagen som organisasjon nå mange ulike måter å organisere seg på (Larsen & Vaagan Slåtten, 2014). Dette har resultert i at barnehagene, og de ulike gruppene innad i barnehagen, ikke lenger er like.

Internasjonalt er det mange forskningsprosjekter som omhandler kvalitet (Brownlee, Berthelsen, & Segaran, 2009; De Schipper, Tavecchio, & Van IJzendoorn, 2008; Leana et al., 2009), men hva som er god barnehagekvalitet og hvordan sikre denne er forskere uenige om. Ulike forskningsprosjekter har ulike resultater for kvalitetsfaktorer noe de sprikende resultater om betydningen av utdanning for omsorgskvaliteten viser (Leana et al., 2009). Dette kan skyldes flere årsaker og gjennom en kvantitativ

tilnærming som disse prosjektene har vil en ikke finne årsakssammenhengene som ligger til grunn for undersøkelsenes funn (Johannessen et al., 2010).

Kvalitet vil alltid være et relativt og kontekstuel begrep (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002b). Otterstad og Nordbrønd (2008) ser på kvalitet som et subjektivt begrep og mener begrepet kan brukes for å legitimere mye ut i fra ulike interesser. Jeg mener dette er sentralt å ta med inn i en kvalitetsdebatt, men det bør ikke være et hinder for å diskutere kvalitet. Det å arbeide med kvalitet ut fra noen overordnede teorier om hva som er god barnehagekvalitet trenger ikke å være et hinder for samtidig å arbeide med kvalitet knyttet til kreativitet, egenart, samt lokale interesser og ressurser.

Opplevelse av kvalitet vil alltid være subjektiv og knyttet til ulike perspektiver, men slik jeg ser det bør ikke den personlige opplevelsen av kvalitet stå som hinder for å forske på faktorer som fremmer god kvalitet i barnehagen. Gjennom å konstruere kunnskap om barnehagen, ved å ta i bruk et vidt perspektiv og ta forhåndsregler om kontingente faktorer, mener jeg det er mulig å si noe om hva som kjennetegner god barnehagekvalitet. Kulturelle faktorer vil være med å bestemme hvordan vi definerer god barnehagekvalitet. Derfor vil det å se på kvalitetsstandarder i en dynamisk kontekst være sentralt i forskning på kvalitet (Rao & Li, 2009). Min studie tar for seg arbeidsdeling i norske barnehager, men trekker også inn forskning fra svenske og danske barnehager da disse har mange kulturelle likheter med norske.

På hvilken måte de pedagogiske ressursene i barnehagen brukes vil ha betydning for barnehagenes arbeide med kompetansebygging og utviklingsarbeid. Da andelen med pedagogisk utdanning er i mindretall i norske barnehager (Vassenden et al., 2011), vil det være særs viktig å benytte deres kompetanser fullt ut. Arbeidsdelingen er med å styre hvordan de pedagogiske ressursene brukes og bør derfor være en sentral del av debatten om kvalitet i barnehagen.

Katz (Ceglowski & Baciagalupa, 2002; Katz, 1993) fremmer fire perspektiver for barnehagekvalitet. Det er forskerperspektivet, foreldreperspektivet, barnas perspektiv og de ansattes perspektiv. Det er nå mye fokus på kvalitet i barnehagen fra politisk hold. Og det kan hevdes at det er forskerperspektivet som oftest tas utgangspunkt i (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Det er allikevel flere forskere og profesjonelle på barnehagefeltet som i de senere år har begynt å løfte frem ulike perspektiver på

kvalitet. Denne oppgaven vil i hovedsak se på kvalitet fra et forsker- og profesjonsperspektiv. Dette perspektivet omhandler ofte strukturelle komponenter, fag- og prosesskvalitet, og barns utvikling og læring (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Jeg vil også argumentere for at de andre perspektivene er viktige å opprettholde et fokus på, selv om det ikke får plass i denne oppgaven⁴. Arbeidsdeling i personalgruppen ses i denne oppgaven på som en del av både strukturell- og fag/prosesskvaliteten, da den har med organisering og disponering av barnehagens personale, noe som igjen vil ha betydning for omsorgskvaliteten, barnehagens innhold og personalets kompetanseutvikling.

4 Metodologi

Denne delen presenterer det overordnede perspektiv på oppgavens metodologi. Kapittelet er omfangsrikt da jeg bruker en metodeorientert vitenskapsteoretisk forankring, samt at studiens design har et utgangspunkt med bruk av flere metoder. Jeg har valgt å plassere oppgavens vitenskapsteoretiske forankring i metodologikapittelet da denne er tett knyttet sammen med utformingen av studiens metoder. Kritisk realisme er ikke i særlig grad brukt i forskning på barnehager, og jeg mener derfor det er viktig å bruke plass i oppgaven på å presentere denne teorien. En av oppgavens intensjoner er å vise hvordan kritisk realisme kan berike forskning på barnehagefeltet, noe jeg vil gjøre gjennom å forklare hvordan kritisk realisme kan brukes som metodologisk forankring.

4.1 Forskningens forankring

Kritisk realisme er en av de vitenskapsteoretiske retningene som de senere år har blitt sentral innenfor samfunnsvitenskap (Hjardemaal, 2011). Kritisk realisme holder det virkelige og muligheten til å «finne» dette som sentralt. Virkeligheten rommer ikke bare det materielle, men også idéer og diskurser da disse er med og påvirker virkeligheten. Kritisk realisme skiller mellom virkeligheten og våre forestillinger om virkeligheten. Virkeligheten er der, uavhengig av forskerens idéer om og beskrivelser av denne (Alvesson & Sköldberg, 2008; Sayer, 2000). Forskerens posisjon i forskningen er her ikke sentral på samme måte som innenfor postorientert forskning. I min studie blir det derfor viktig å fokusere på metodene som brukes for å innhente data og studiens analysestrategier. Det er dataenes validitet og hvordan jeg som forsker analyserer data, som er i fokus, ikke min posisjonering sett sammen med tema som studeres. Derfor er det å bruke kritisk realisme som teoretisk utgangspunkt naturlig for

⁴ Andre masteroppgaver som omhandler kvalitet fra ulike perspektiver se Brønseth (2013); Sandseth (2011); Goksøyrr og Goksøyrr (2009); Winje (2010), Eidsvåg (2012).

meg. En annen begrunnelse for å velge kritisk realisme er at denne forankringen gjør det mulig å finne ut noe om årsakssammenhenger (Sayer, 2000). Jeg ønsker å studere årsakssammenhengene som ligger til grunn for arbeidsdelingen og derfor ble kritisk realisme et naturlig valg.

Å forankre prosjektets metodologi i kritisk realisme bunner i en ontologi og epistemologi som tror på en virkelighet uavhengig av om jeg studerer den, samt en kunnskapsoptimistisk holdning. Dette handler om en overbevisning om at en kan utvikle og konstruere kunnskap om fenomenet som studeres. Dette betyr ikke at jeg mener jeg kan presentere hele virkeligheten gjennom min studie. Forskere produserer sine resultater (Danermark et al., 2003), og mine funn blir innenfor det empiriske domenet. Men gjennom analysestrategiene vil også fokuset rettes mot det faktiske og virkelige domenet (Se kapittel 7.1). Kritisk realisme skiller mellom tre domener; det virkelige, det faktiske og det empiriske (Sayer, 2000). Det virkelige er alt som eksisterer og dets krefter og strukturer. Det faktiske er det som skjer når disse kreftene blir aktivert, og det empiriske er opplevelsen. Opplevelsen er kontingent når det gjelder forholdet til det virkelige og det faktiske (Sayer, 2000). Det vil si at det er mulig at det man opplever «stemmer» med det virkelige og faktiske, men at det ikke nødvendigvis gjør det. Virkeligheten kan ikke reduseres til det ene eller andre domenet, men er helheten av alle domenenene. Virkeligheten er alt som skjer, både det erfarte, det faktiske og det ikke-direkte observerbare (Sayer, 2000). På bakgrunn av de tre domenenene er ontologien stratifisert (Sayer, 2000). Mine data vil derfor alltid være formet av teoretiske forestillinger. Det sentrale i vitenskapelig arbeid er å utrede og identifisere sammenheng, og det som ikke har sammenheng mellom det erfarte, det som faktisk hender, og de underliggende mekanismer og strukturer som produserer hendelsene (Danermark et al., 2003). "Observability may make us more confident about what we think exists, but existence itself is not dependent on it" (Sayer, 2000:12). Innenfor sosialvitenskap vil de tre domenenene eksistere sammen og det vi persiperer og hva som faktisk skjer, behøver ikke å utdebbatere hverandre (Bhaskar, 2011). For meg er dette et viktig grunnlag for datainnsamling, det at det er et fenomen som eksisterer uavhengig av meg, og at det er noe som faktisk skjer, og at det skjer på grunn av virkelighetens strukturer, dette er et holdepunkt for min tro på kunnskapsutvikling. Samtidig som jeg ikke tror jeg kan bearbeide og legge frem mine data uten at de blir et resultat av min konstruksjon av disse, dette avklarer jeg gjennom min rolle som forsker (Kapittel 4.6). All utvikling av teorier er innenfor det empiriske domenet og er konstruert av forskeren, men ut i fra funn som stammer fra det virkelige domenet. Vitenskapsbasert kunnskap sine objekter eksisterer helt eller delvis uavhengig av vår kunnskap og overbevisning (Bhaskar, 2011).

4.1.1 Kritisk realisme og studiens metoder

I min studie har jeg brukt både observasjon, loggbok, dokumenter og intervju for å få informasjon om arbeidsdelingen, det jeg observerer er innenfor det faktiske og empiriske domenet, men jeg er også opptatt av at det er strukturer og mekanismer som ikke er direkte observerbare. En utfordring blir å forsøke i identifisere årsakssammenhenger som kan skyldes disse ikke observerbare hendelsene. Mennesker eller institusjoners handlinger avhenger av deres relasjon til andre. Sosiale systemer vil ofte styres gjennom gjensidige relasjoner som påvirker elementer og aspekter ved objektet som studeres (Danermark et al., 2003). Arbeidsfordelingen i barnehagen styres på grunnlag av dette gjennom mange relasjoner og helheten i arbeidsfordelingens struktur er kompleks. Elementenes form og struktur har innflytelse på hverandre og dermed på helheten (Sayer, 2000). En sentral del i min studie blir derfor å se på årsakssammenhenger ved å finne frem til de mekanismer og strukturer som er har innvirkning på arbeidsfordelingen, samtidig som jeg må finne frem til på hvilken måte de har innvirkning. Med grunnlag i dette kan jeg finne årsakssammenhenger.

Da studiens problemstilling er todelt, vil det å finne svar være en omfattende prosess. For å se på hvordan oppgavene fordeles vil fokuset være på to nivåer; de overordnede strukturer som legger rammer gjennom lovverk og stillingsbeskrivelser; samt kartlegging av den tiden pedagogiske ledere og assistenter bruker på ulike arbeidsoppgaver i barnehagen. For å få svar på hva som ligger til grunn for arbeidsfordelingen vil det være sentralt å samle data i barnehagen for å se hvordan arbeidsfordelingen begrunnes der, og analysere data fra barnehagen mot teori om barnehagen som organisasjon, dens kultur og historiske bakgrunn. Alle relasjoner og strukturer i en organisasjon påvirker hverandre (Danermark et al., 2003), og dermed vil en undersøkelse hvor flere nivåer tas med kunne belyse helheten da muligheten for å fange opp mekanismene som skaper denne blir større. Dette gir grunnlaget for å metodetriangulere. I en case studie blir det sett på som en styrke å bruke flere metoder (Yin, 2013), dette da meningen er å gå i dybden på det fenomenet som studeres (Easton, 2010).

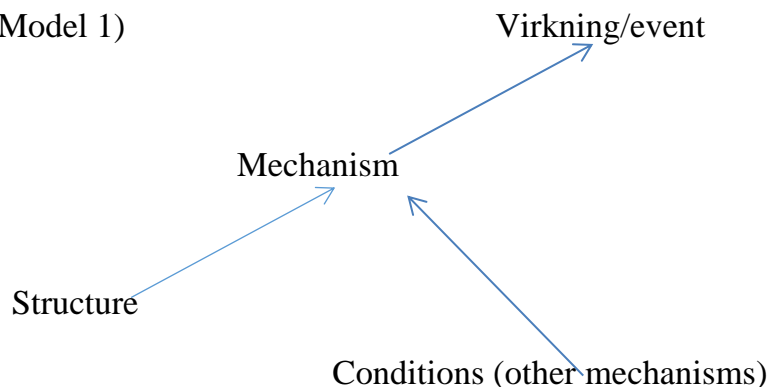
4.1.2 Årsakssammenhenger

Ved å bruke ulike metoder for å innhente data og fordi jeg studerer fenomenet gjennom ulike vinkler, vil jeg fra dette perspektivet ha større sjanse for å se de årsakssammenhenger som virker inn på arbeidsfordelingen, og hvorfor strukturen i personalgruppen er slik den er. Gjennom å identifisere årsaksbestemte mekanismer og

hvordan disse virker, oppdage om de har vært aktiverte og under hvilke forhold, vil kunne forklare årsakssammenhenger (Sayer, 2000).

Innenfor kritisk realisme ser man årsakssammenhenger på følgende måte:

(Model 1)



(Sayer, 2000:15)

Her ser vi at det er ulike faktorer som spiller inn på resultatet. Selv om $A+B=C$ i ett hendelsesforløp, vil det ikke nødvendigvis være det i et annet. Det er ikke en regelmessighet i forholdet mellom årsak og effekt sett fra et kritisk realistisk ståsted, det er mange forhold som spiller inn på effekten (Sayer, 2000). På grunn av dette er ikke fremtiden bestemt, men kan gå i mange ulike retninger. For min studie vil dette bety at det ikke er stabilitet i arbeidsfordelingen, det er ulike faktorer som spiller inn. Det er ulike mekanismer som kan virke inn og påvirke arbeidsdelingen som observeres. For eksempel vil sykdom i personalgruppen føre til at noe må ta over oppgaver de ikke har til vanlig. En viktig del i analysen blir derfor å skille ut de mer stabile strukturer som ligger til grunn for arbeidsfordelingen fra mekanismer som kun virker inn her og nå.

Mening er grunnleggende i sosiale fenomener og mening må forstås, ikke måles eller telles. Derfor vil det alltid være et fortolkende aspekt i forskning på sosiale fenomener (Sayer, 2000). En utfordring i studien blir å finne strukturene som ligger til grunn i organisasjonen, og mekanismene som fører til de hendelsene jeg observerer. Kritisk realisme mener vitenskap inneholder observasjon av hendelser, men på grunn av virkelighetens dype dimensjon kan den ikke reduseres kun til det empiriske nivå. Anvendbar kunnskap forutsetter at vi kjenner til mekanismene som produserer de empiriske hendelsene (Danermark et al., 2003). På grunnlag av dette vil mine undersøkelser ha flere nivåer. Jeg vil se på overordnede strukturer, den faktiske tidsbruken, observerbare hendelser og informantenes opplevelser av arbeidsfordelingen.

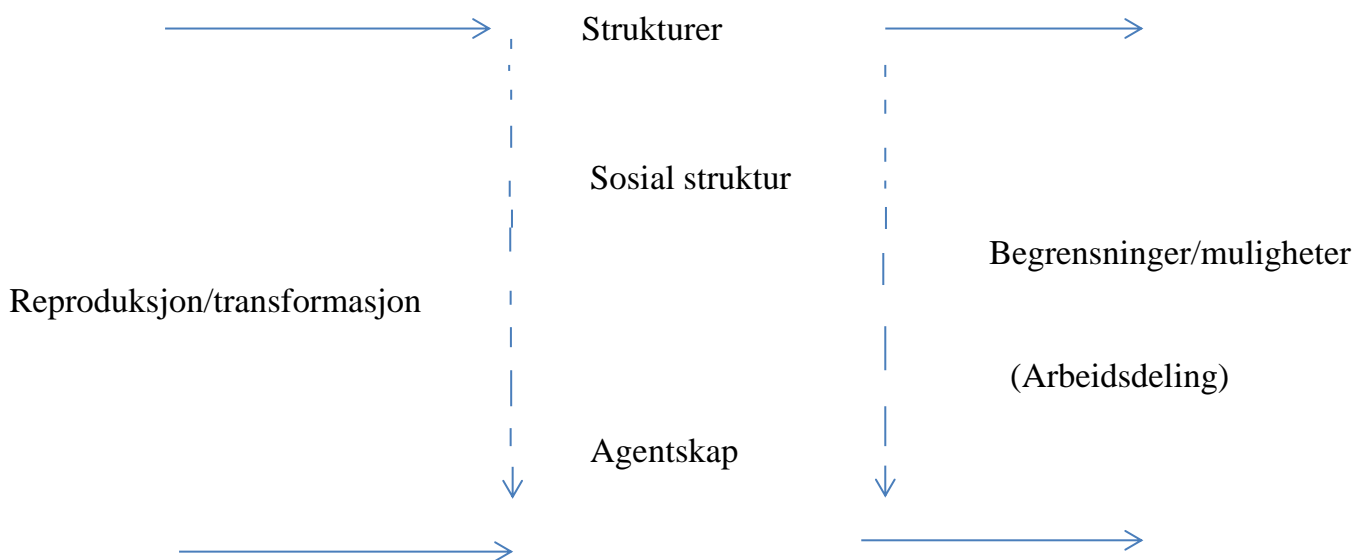
Alle relasjoner og strukturer i en organisasjon påvirker hverandre og dermed vil en undersøkelse hvor flere nivåer tas med kunne belyse helheten da muligheten for å fange opp mekanismene som skaper denne blir større. Da det er mange forandringer som foregår i sosiale relasjoner vil det stadig være utvikling og en beskrivelse fra forskning på sosiale fenomener vil ikke være stabil over tid. Gjennom å identifisere årsaksbestemte mekanismer og hvordan disse virker, oppdage om de har vært aktiverte og under hvilke forhold, vil det være mulig å forklare årsakssammenhenger. Det er ikke en regelmessighet i forholdet mellom årsak og effekt sett fra et kritisk realistisk ståsted, det er mange forhold som spiller inn på effekten. (Sayer, 2000).

Kritisk realisme tar avstand fra vitenskap som reduserer kunnskap til kun å favne det vi kan erfare og observere (Danermark et al., 2003). Dette har rot i Bhaskars transcendentale realisme. Bhaskar hevder at kunnskap om virkeligheten er mulig på grunn av at virkeligheten er på en bestemt måte, uavhengig av hvordan jeg observerer den. Derfor må vi forsøke å se utenfor våre konkrete observasjoner for å finne årsakssammenhenger. Dette vil ikke si at vi finner en universell og uforandelig virkelighet, den transcendentale kunnskapen er også feilbar. Dette er på grunn av at den transcendentale argumentasjonen som fremmes gjennom analysen er forandelig (Bhaskar, 2008, 2011; Danermark et al., 2003). I min studie vil analysen også romme de strukturer som ikke er direkte observerbare, dette gjennom en retroduktiv analysestrategi som hvor tankeabstraksjoner vil være sentrale (se kapittel 7.1).

4.1.3 Aktør og struktur

Til grunn for alle fenomener og hendelser ligger noen strukturer, men i studier av sosiale systemer er det også viktig å ta med menneskets agentskap. Strukturer og agentskap er ulike «lag», de besitter ulike egenskaper og krefter, men den ene er avgjørende for den andres utforming (Danermark et al., 2003). Ofte blir strukturene sett på som kun underliggende og aktørene som handlende. «Strukturene gir mulighetene, men de bestemmer ikke praksis» (Sheridan i Haug & Steinnes, 2013:3). I Kritisk realisme ser man forholdet mellom struktur og aktør mere komplekst. De har like stor innvirkning, men virker på forskjellige nivåer og til ulik tid. Derfor er handlingene et resultat av relasjonen mellom struktur og aktør, ikke kun et resultat av aktørens handlinger innenfor de strukturer som er.

(Figur 4.4)



Modellen er hentet fra (Danermark et al., 2003:135), men noe utvidet av meg, definisjonen av hvilke aspekter fra barnehagen som ligger under modellens ulike sider er min tolkning. Modellen er ikke ment å tolkes hierarkisk, alle de ulike delene virker sammen, både avhengig og uavhengig av hverandre. Dette vil si at de begrensninger og muligheter som ligger innenfor den enkelte barnehage virker sammen med sosiale strukturer, strukturer og agentene og sammen påvirker resultatet, som i denne oppgaven er arbeidsdelingen. Modellen tolkes i lys av oppgavens problemstilling dit hen at begrensninger og muligheter er de personalforutsetningene som er i barnehagen, dette er en overordnet struktur. Strukturer som ligger innenfor de stiplede linjene er barnehagens styring av arbeidsstrukturen, som vaktlister, rutinelister og arbeidsfordelingsplaner. De sosiale strukturene er diskurser og sosiale mønster som ligger til grunn for aktørenes praksis. Aktørene er de enkelte medlemmene av personalgruppen, som påvirker arbeidsdelingen gjennom sin aktørrolle. Denne modellen gir ikke et fasitsvar på relasjonen aktør-struktur, men er en av de beste modellene som vi nå har tilgang til (Danermark et al., 2003), dette er dermed en måte å se relasjonen på og vil ligge til grunn for hvordan forholdet aktør-struktur tolkes i denne oppgaven. Oppgavens fokus er på strukturene, de sosiale strukturene regnes som en del av strukturene, og aktørperspektivet vil derfor ikke få en stor plass i oppgaven. Det er aktørenes sosiale posisjoner i kraft av sin stilling som pedagog eller assistent i personalgruppen som er i fokus. Det vil ikke si at aktørenes personlige egenskaper ikke har en betydelig rolle i arbeidsfordelingen, men at det ikke er disse som er i fokus.

4.2 Case studie

Case studie er et vidt begrep og tolkes på ulike måter. En fellesnevner er at teori og empiri sammen brukes for å danne beskrivelser eller forklaringer om fenomenet som studeres. «The study is what lies all around the case. Rather like a large piece of baggage with a smaller one (the case) inside it.» (Rhedding-Jones, 2005:68). På grunnlag av dette vil derfor casen være et lite område av et tema som jeg empirisk samler data om, for så å knytte dette opp mot andres teori og forskning på tema. Jeg vil gjøre en case studie hvor jeg henter designet fra Yin (2013). Yin er en av de mest brukte teoretikerne i case studier og jeg har på grunnlag av dette, samt at han har utviklet et detaljert og grundig forklart design for gjennomføring av case studier, valgt å hente teori fra hans design i utviklingen av min studie. Jeg vil også bruke Eisenhardt (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007) som har arbeidet med teoriutvikling fra case studier basert på Yin sine teorier, samt Easton (2010) som har arbeidet med kritisk realisme i case studier basert på Yin sitt design. En case studie tar utgangspunkt i en konkret situasjon, som ofte har komplekse årsaksforhold. Studien forholder seg til et bredt datagrunnlag med ulike metoder for å samle inn data og bruker tidligere utviklede teorier som støtte både i innsamling av data og i analyse (Yin, 2013). Case studier er godt egnet med et teoretisk utgangspunkt i kritisk realisme (Yin, 2013; Easton, 2010). Da både kritisk realisme og case studier brukes mye innenfor organisasjonsforskning (Yin, 2013; Easton, 2010; Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007), vil dette kunne passe godt til min studie. En case studie kombinerer både empiriske og teoretiske aspekter. Case er et vidt begrep innenfor forskning, men har noen tydelige karakteristikk (Easton, 2010). Case studie er det overordnede designet av studien, og ulike metoder kan brukes innenfor casedesignet. En hovedkarakteristikk av case studier er at de går i dybden på fenomenet som studeres, samt at de ofte svarer på hvordan og hvorfor (Easton, 2010; Yin, 2013). I min studie er casen en avdeling i en barnehage. Denne casen settes i sammenheng med aspekter som ligger rundt den, dette er den historiske og samfunnsmessige konteksten, samt litteratur og forskning på temaet, som kan bidra til å belyse casen.

Case studier passer når det stilles spørsmål om hvordan og hvorfor, det man spør om omhandler nåtidige hendelser som forskeren har lite eller ingen kontroll over, og undersøkelsene finner sted i hendelsenes eget miljø (Yin, 2013), noe som passer godt til mitt forskningsspørsmål, og inn i min forskningsdesign. Case studier går i dybden på fenomenet de undersøker og kan fungere godt der grensene mellom fenomenet og konteksten ikke er klare (Easton, 2010; Eisenhardt, 1989; Yin, 2013). Da fenomenet

arbeidsdeling i barnehagen er meget sammensatt, ser jeg på en case studie som en nyttig metode for å utforske dette.

4.2.1 Studiens design

Case studier kan passe til ulike formål, ofte brukes de der noe skal forklares eller beskrives (Yin, 2013). Da mitt forskningsspørsmål dreier seg om både hvordan arbeidsoppgaver fordeles og hvorfor de fordeles som de gjør, vil studien derfor kombinere disse aspektene. Det vil bli en forklarende og utforskende studie, hvor målet vil være å beskrive hvordan arbeidsoppgaver fordeles og legge frem forklaringsmodeller om hvorfor fordelingen er slik. «Building theory from case studies is a research strategy that involves using one or more cases to create theoretical constructs, propositions and/or midrange theory from case-based, empirical evidence» (Eisenhardt & Graebner, 2007:25).

Da dette er en studie knyttet til masteroppgaven, som gir tidsmessige begrensninger, har jeg valgt et intensivt forskningdesign. Et intensivt design i case studier vil si at datainnsamlingen foregår over en kortere tidsperiode, men krever allikevel et visst omfang i datagrunnlaget (Yin, 2013). Den casen jeg tar utgangspunkt i vil fungere som en egen analyseenhet (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007) og metodene som brukes samler informasjon om denne enheten. Jeg har valgt å bruke et bredt teoretisk grunnlag om barnehagen som organisasjon, barnehagelærerne og arbeidsdeling i barnehagen, som bakgrunn for casen og som hjelp i analysen, da innsikt i sosiale fenomener krever forståelse og kunnskap om den kulturelle og sosiologiske historien fenomenet springer ut fra (Danermark et al., 2003; Jørgensen & Philips, 1999; Sayer, 2000). I analysen settes funnene fra datainnsamlingen i kontekst og analyseres ved hjelp av kritisk realistiske analysestrategier. Deretter drøftes analysens resultater mot ulike teoretiske forklaringsmodeller. Videre vil jeg presentere hvordan casen er bygget opp og hvilke metoder som benyttes til datainnsamling.

Singel case med en enhet

Jeg vil gjøre en «singel case studie» med en enhet (Yin, 2013). Dette innebærer at datainnsamlingen utføres på en avdeling i en barnehage. Datagrunnlaget fra undersøkelsene på avdelingen vil fungere som en selvstendig analyseenhet. Jeg kunne valgt å bruke flere analyseenheter også i en «singel-case», gjennom at de ansatte var analyseenheter, men da det er strukturer på avdelingen som er studiens fokus, og ikke personalets personlige egenskaper, har jeg valgt å se avdelingen som en enhet. Dette vil si at funnene ikke blir separert i analysen, men ses som en helhet.

En singel case studie passer til flere formål og fungerer godt om casen er kritisk, uvanlig, vanlig eller avslørende (Yin, 2013). Min studie retter et kritisk blikk på den flate strukturen i arbeidsdeling som er vanlig praksis i personalgrupper i barnehagen (Aasen, 1999, 2000; Lundestad, 2012; Løvgren, 2012; Smeby, 2011). Derfor har jeg valgt en singel case studie for å utforske fenomenet i dybden. En singel-case studie kan bidra gjennom å tilføre kunnskap og teorier som bekrefter, utfordrer eller utvider eksisterende teori om tema (Yin, 2013). Jeg ønsker både å bekrefte teori som finnes om arbeidsdeling i barnehagen, samtidig som jeg mener at mye teori ikke tar høyde for kompleksiteten i fenomenet og derfor ønsker jeg å utvide forståelsen for tema. Studien min er en kvalitativ studie og resultatene kan ikke generaliseres direkte til andre barnehager. Men case studier kan generaliseres til teoretiske aspekter (Easton, 2010; Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Yin, 2013), noe jeg vil gå nærmere inn på i analysedelen (kapittel 7). Kriterier for populasjonen som data samles inn fra er av betydning fordi disse definerer utgangspunktet for den teoretiske generaliseringen (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007), derfor satt jeg opp noen utvalgs-kriterier slik at studiens enhet vil være en gjennomsnittlig barnehage sett fra statistiske kartlegginger, samt passe inn i normer om bemanning i barnehagen.

Noen kriterier for barnehagen casen tar utgangspunkt i:

- Barnehagelærerutdannet pedagogisk leder
- Avgrenset gruppe, altså avdelings- eller baseorganisering
- Mellom 9-14 barn i alderen 1-3 år, 3-4 i personalgruppen, dette er den gjennomsnittlige størrelsen på grupper i mellomstore barnehager (Riksrevisjonen, 2008-2009).
- Kommunal barnehage som forholder seg til pedagognormen (familiedepartementet, 2005).

4.3 Studiens metoder

For å se på både hvordan oppgaver fordeles, og hvorfor fordelingen er slik, har jeg valgt å hente data fra ulike kilder. I case studier er det vanlig å bruke flere ulike metoder i datainnsamlingen og vanlige metoder i teoribyggende studier vil være intervju, observasjon og studier/analyse av litteratur og dokumenter (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Yin, 2013). I min studie vil jeg bruke intervju, observasjon, dokumentanalyse, samt personalets loggføring av egen tidsbruk.

En del av studien er å observere og skrive feltnotater, dette for å samle data om hvordan arbeidsoppgavene fordeles i hverdagen. Denne delen av problemstillingen henter supplerende data gjennom tallfestede fortellinger hvor personalet skriver ned hvor mye tid de bruker på ulike oppgaver i løpet av en dag. Denne metoden er hentet fra en undersøkelse gjort i bydel Alna (Nicolaisen et al., 2012), som har brukt den for å kartlegge hvor mye tid personalet bruker på ulike oppgaver. Del to av problemstillingen vil hente datagrunnlaget gjennom intervjuer, hvor fokuset blir hvorfor oppgavene fordeles slik de gjør, feltnotatene fra observasjon på avdelingen og ved å analysere dokumenter. Sentrale dokumenter vil være stillingsbeskrivelser for assistenter og pedagogiske ledere, samt lover og forskrifter som omhandler personalet i barnehagen (Barnehageloven, 2005; familiedepartementet, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b).

Kritisk realisme vil alltid ha et hermeneutisk perspektiv når sosiale handlinger studeres (Sayer, 2000). Tolkning og meningsskaping blir derfor sentralt i intervjuene og analysen av disse. Mening er grunnleggende i sosiale fenomener og mening må forstås, ikke måles eller telles. Derfor vil det alltid være et fortolkende aspekt i forskning på sosiale fenomener. Kritisk realisme kombinerer en tro på menneskets agentskap og den andre som meningsskaper (Sayer, 2000). For min undersøkelse vil dette si at arbeidsfordelingen kan påvirkes både gjennom menneskene som utfører arbeidsoppgavene og deres agentskap, gjennom relasjoner mellom mennesker og mennesker og organisasjon og gjennom overordnede strukturer som er med å skape rammer for organisasjonen.

4.3.1. Triangulering

Datainnsamlingsmetoder som vanligvis benyttes i det pedagogiske forskningsfelt baserer seg på å se eller å spørre, det er fordeler og ulemper ved begge tilnærminger (Kleven, 2011a). Ved å observere vil jeg kun få info om problemstillingen i de settingene jeg velger å observere. En styrke med observasjon som metode er at en får tilgang til sosiale situasjoner hvor de involverte i situasjonen ikke selv har tolket situasjonen først (Tjora, 2010). Jeg har valgt å bruke observasjon for å få tilgang til data om hvordan arbeidsdelingen er i de daglige på avdelingen. I organisasjonsstudier hvor arbeidsoppgavene er i fokus er det relevant å studere selv arbeidspraksisen fordi arbeidet skapes i situasjonene (Tjora, 2010). For å få et datagrunnlag som rommer personalets erfaringer med arbeidsdelingen har jeg også valgt intervjuer. Og ved intervjuer vil jeg kun få informasjon ut fra informantenes erfaring. Derfor har jeg valgt å bruke både observasjon og intervju. Da kritisk realisme mener at overordnede strukturer vil ligge til grunn for agentenes handlingsmønstre (Danermark et al., 2003;

López & Potter, 2005; Sayer, 2010), er det viktig å inkludere de lover og forskrifter barnehagepersonalet må forholde seg til, da disse legger noe av grunnlaget for arbeidsdelingens overordnede strukturer. Da studiens problemstilling søker svar på hvordan arbeidsoppgavene fordeles kan personalets tallfestede fortellinger bidra til å gi informasjon om dette og jeg valgte derfor også å ta med denne metoden inn i studiens design. Jeg ønsker å få mye informasjon om en liten del av personalets hverdag, og for å få informasjon på ulike nivåer om dette tema ønsker jeg både å spørre og å observere. Det kan bli sett på som etisk problematisk å observere noen for så å spørre dem om det man har observert i etterkant. Min intensjon med intervjuene er ikke å stille spørsmål til det jeg har observert, og på det grunnlag å sette informantenes kunnskap eller handlinger på prøve, men for å få belyst tema fra deres perspektiv og for å få svar på ulike spørsmål jeg har etter å ha observert og fått deres tallfestede fortellinger. De ulike metodene belyser virkelighetens ulike domener, og forskjellige deler av problemstillingen. Triangulering er anbefalt i case studier da du skal samle mye informasjon om en konkret sak (Yin, 2013). Mange caseforskere velger å først observere for å bli kjent med fenomenet, for så å bruke andre metoder for å forklare fenomenet (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007). I intervjusituasjonen vil jeg i hovedsak få informasjon knyttet til det empiriske domenet, mens jeg gjennom observasjon kan finne strukturer og mekanismer knyttet til det faktiske domenet.

4.4 Metoder

I denne delen gjennomgår jeg de ulike metodene studiens datainnsamling tok utgangspunkt i. metodene som henter inn størst datagrunnlag er observasjon og intervju og tallfestede fortellinger og dokumentanalyse vil metoder som brukes for å utvide datagrunnlagets perspektiv, samt komplementere data fra intervju og observasjon.

4.4.1 Loggbok

Denne metoden er utarbeidet fra en studie som kartlegger tidsbruk (Nicolaisen et al., 2012). I min studie var ikke hovedformålet å kartlegge tidsbruk, men å få innblikk i hvordan arbeidsoppgavene er delt i personalgruppen, samt at jeg så det som nyttig å ha personalets fortelling om egen tidsbruk. Jeg har kategorisert ulike arbeidsoppgaver med utgangspunkt i Nicolaisen et al. (2012) sine kategorier og personalet har selv skrevet ned hvor mye tid de bruker på ulike arbeidsoppgaver gjennom en dag. Jeg vil bruke disse for å understøtte de andre funn jeg har gjort i undersøkelsen, samt for å vise gjennom tall hvordan arbeidsfordelingen er på avdelingen. Å utforme kategorier var ment å gjøre det enkelt for personale å notere ned, samt at det gjorde dataene enkle å sammenligne. Personalet skrev ned sin tidsbruk gjennom to uker. Begrunnelsen for å

føre gjennom to uke er at det var disse to ukene jeg var på avdelingen og observerte. Derfor var det ønskelig at de registrerte tidsbruk gjennom disse to ukene, da hadde jeg både de tallfestede fortellingene, samt egne feltnotater som grunnlag for intervjuene.

Jeg hadde samtaler med personalet i forkant av at de fylte ut loggbøkene og i etterkant, notater fra disse samtalen vil brukes sammen med dataene personalet selv har ført i sine fortellinger. De tallfestede fortellingene er personalets fortellinger og regnes ikke som kvantitative data. De brukes ikke til å måle gjennom statistiske analyser, men til å beskrive og underbygge undersøkelsens andre funn. Det er mange svakheter i utarbeidelsen av kategoriene som påvirker hvordan personalet fyller ut disse. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, samt at det ligger tolkning bak hvilke arbeidsoppgaver som hører under hvilken kategori. Personalet har skrevet ned tidsbruken på slutten av dagen og det kan derfor være unøyaktigheter i den tidsbruken de har ført i forhold til den faktiske tidsbruken.

De tallfestede fortellingene vil si noe om personalets bruk av tid på ulike arbeidsoppgaver, men de vil ikke si noe om innholdet arbeidsoppgavene. Det kan også være unøyaktigheter i dette datagrunnlaget da personalet kan ha ulike oppfatninger av kategoriene. For å sikre et mest mulig korrekt datagrunnlag diskuterte vi kategoriene på forhånd.

4.4.2 Observasjon

Observasjon som metode egner seg når forskeren søker informasjon om hva som faktisk skjer, ikke informantenes opplevelser, og for å få direkte tilgang til fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2010). For min studie så jeg det som sentralt å observere på grunnlag av informasjonsuthenting på flere nivåer, samt at erfaring fra barnehagen tilsier at det er en hektisk hverdag, hvor mye av kunnskapen ikke er uttalt. Mye av hjernens aktivitet skjer på det ubevisste plan og påvirker våre handlinger i stor grad, observasjon gir derfor tilgang til informasjon som det vil være vanskelig å få gjennom andre metoder (Johannessen et al., 2010). Derfor forventet jeg å få sentral informasjon gjennom direkte tilgang til personalets arbeidshverdag.

Ved observasjon som metode må det på forhånd tas stilling til om observasjonene skal være strukturerte og avgrenset, eller om det skal tilstrebes fleksibilitet og å endre fokus underveis (Kleven, 2011a). Før datainnsamlingen starter er det viktig å avgjøre hvilke settinger som skal observeres. Da hele avdelingen fungerer som en analyseenhetene i

min studie er det sentralt å være der personalet befinner seg. Det er viktig å avgrense hvilke settinger informasjonsuthenting skal skje i (Johannessen et al., 2010). Dette for å sikre at jeg får informasjon knyttet til studiens forskningsspørsmål. Jeg benyttet meg av Olsen (2011) som har utført en observasjonsstudie i Danmark, for å få innblikk i hvordan observasjonen kunne organiseres. «I følge Mehlbye og Glæsner (2003) tilbringer medhjælperne 75 % av deres arbeidstid sammen med barnene, pædagogerne næsten det samme, nemlig 70 %. Der er altså ganske store chancer for at møte de tre parter – barnene, medhjælperen og pædagogerne – samme sted og samme tid.» (Olsen, 2011: 36). Derfor valgte jeg avdelingen som min base for observasjonene, da det var her jeg regnet med at personalet befant seg størstedelen av tiden. Jeg fikk gjennom pilotprosjektet (kapittel 4.8) testet ut noen ulike situasjoner å observere i og hadde på bakgrunn av dette en mening om hvilke situasjoner jeg ville få mest informasjon. Det er viktig å være tilsted i de situasjoner som er relevante for studien (Johannessen et al., 2010), og for min studie fant jeg at dette var å være tilstede på avdeling, gjennom hele dagen, men noen tider på dagen, samt møter valgte jeg ikke å observere. Det kunne vært interessant å delta på møter i lederteamet, men da jeg ikke hadde samtykkeerklæring fra personalet på andre avdelinger kunne jeg ikke gjennomføre dette. Før jeg startet observasjonene var jeg på besøk på avdelingen, dette for å bli kjent og forklare studiens formål, samt å avklare hvilken rolle jeg ønsket å ha da jeg observerte. Mer om rollen som observatør kommer i kapittel 5.3.

4.4.3 Intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har kvalitative intervjuer som hensikt å skaffe frem synspunkter om et tema sett fra informantens side. Intervjuet har en struktur knyttet til rollefordelingen mellom informanten og intervjueren. Det er intervjueren som stiller spørsmål, og følger opp informantens svar (Johannessen et al., 2010).

Jeg har valgt å omtale intervjuene i min undersøkelse for samtaleintervju. Begrepet dialogintervju er mye brukt, men Kvale (2005) kritiserer dette begrepet fordi det kan virke misvisende. Ordet dialog kan gi implikasjoner til likeverdig kommunikasjon, med gjensidig utbytte. I motsetning til en god dialog er ikke forskningsintervjuet et mål i seg selv, men et verktøy for å skaffe materiale til forskeren sitt prosjekt. Han skriver at det er intervjuer som legger føringene i dette møtet, og bruken av begrepet dialog blir her lite beskrivende (Kvale, 2005). Jeg har valgt å bruke begrepet samtale istedenfor dialog. Da begrepet samtale er beskrivende for situasjonen, uten å gi like sterke assosiasjoner til en likeverdig relasjon.

Intervjuene hadde en semistrukturert form. Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres

(Johannessen et al., 2010). Intervjuene baserte seg på en intervjuguide med temaer og spørsmål som jeg hadde utarbeidet ut i fra forskningsspørsmålet.

Utforming av intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden var utarbeidet ut fra studiens forskningsspørsmål. Jeg brukte de erfaringer jeg fikk gjennom pilotstudien, samt informasjonen jeg satt med etter å ha observert arbeidsdelingen til hjelp i utforming av spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Da målet var at intervjuet skulle ha en samtaleform, ønsket jeg en løs struktur og utarbeidet spørsmål som var åpne og lette og omformulere. Dette da de skulle passe inn i en samtale. Jeg lagde ikke overordnede tematiske kategorier, noe som kan ha vært en svakhet fordi spørsmålene pendlet mellom ulike tema, noe som kan være en forvirrende faktor (se kapittel 5.2 og vedlegg 4)

4.4.4 Dokumenter

Da diskurser utgjør en del av det empiriske nivået innenfor kritisk realisme vil fokuset i dokumentene være å hente ut begreper som kan både vise diskurser som ligger i dokumentene, samt være med å skape diskurser. Begrunnelsen for å se på begreper som brukes i dokumentene er at begreper ikke utgjør selvtilstrekkelige og isolerte atomer, men inngår i større strukturer hvor ett begrep både viser til, samt bygger på andre (Opdal, 2008). Jeg gjør ikke en diskursanalyse, men hente inspirasjon gjennom Faircloughs (2004, 2012) tilnærming til diskurser, da han er plassert innenfor en kritisk realistisk ontologi. Dette vil si at han har en stratifisert syn på virkeligheten og ser de komplekse i sosiale fenomener. Sosiale strukturer er abstrakte begreper som skaper et sett av muligheter, men relasjonen mellom de strukturelle mulighetene og det som faktisk hender er kompleks (Fairclough, 2004). Fairclough ser diskurser som en viktig form for sosial praksis, de både produserer og reproducerer viten, identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen & Philips, 1999). Til forskjell fra andre diskursteorier vektlegger Fairclough sosiale strukturer som både har diskursive og ikke diskursive elementer, og disse strukturene er i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner (Fairclough, 2004; Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough har en tredimensjonal modell som kan brukes for å se alle tilfeller av språkbruk gjennom (Jørgensen & Philips, 1999), i min studie av dokumenter vil jeg se tekstene gjennom disse tre dimensjonene.

- Tekst (dette er tale, skrift, bilder eller en blanding av det språklige og visuelle).
 - Diskursiv praksis (innebærer produksjon og konsumpsjon av tekster)
 - Sosial praksis (en bredere sosial kontekst som språkbruken er en del av).
- (Jørgensen & Philips, 1999:81)

Da denne oppgaven omhandler både den sosiale praksisen arbeidsdelingen er en del av og arbeidsdelingens årsakssammenhenger vil det å spore diskurser være en del svaret på problemstillingen. Tekst kan være med å forme verdier, kunnskaper, holdninger og gjennom det påvirke den sosiale praksisen (Fairclough, 2004). Tekst og diskursive praksiser utgjør to ulike dimensjoner og skal derfor adskilles analytisk (Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough har utviklet et sett med filosofiske og metodologiske premisser samt spesifikke teknikker til språkanalyse, gjennom dette er kritisk diskursanalyse utviklet (Jørgensen & Philips, 1999). Jeg vil bruke det filosofiske og metodologiske grunnlaget, men ikke bruke teknikkene for språkanalyse. Fokuset i min analyse av dokumentene vil derfor være å se hvordan språket viser allerede eksisterende diskurser i barnehagefeltet når det gjelder arbeidsdeling. Og hvordan arbeidsoppgavene til barnehagelærere og assistenter skrives frem gjennom dokumentene de skal forholde seg til i sine stillinger. Gjennom tolkning av de funn jeg har gjort gjennom observasjon, loggbøker og intervjuer kan jeg finne hvilke praksiser og diskurser som er tilstede på avdelingen for så å se på forholdet mellom tekst og sosial praksis.

Som en del av denne oppgaven har jeg gått inn i noen sentrale dokumenter som kan være med å skape diskurser om arbeidsdeling og ledelse i barnehagen. Jeg trekker ut begreper og ser disse opp i mot den sosiale praksisen jeg har samlet data fra på avdeling. Dokumentene er stillingsbeskrivelser for pedagogiske ledere og assistenter, sentralen forskrifter og lover for barnehagen, samt litteratur som brukes i feltet når det gjelder barnehagen som organisasjon, ledelse og arbeidsdeling. Begrunnelsen for å se på stillingsbeskrivelsene er at disse legger direkte føringer fra arbeidsgiver om hva stillingens arbeidsoppgaver er og påvirker personalets oppfatning om eget arbeid (Leana et al., 2009). Barnehageloven og forskrifter som legger rammer for barnehagens personale er sentrale for analysen da barnehageeier og personalet er forpliktet til å følge disse. Derfor kan diskurser synlige i disse dokumentene være med å påvirke personalets syn på eget arbeid.

Dokumentanalysen begrenser seg til å se på de overordnede lover, forskrifter og politiske dokumenter hvor personalet og arbeidsdeling trekkes frem. Det vil være et tverrsnitt da dokumentanalysen kun er en liten del av oppgaven vil dette kun brukes for å sette fenomenet i kontekst ved hjelp av de diskurser som ligger i dokumenter og litteratur som omtaler pedagogenes rolle i barnehagen, samt litteratur som pedagogene er leser gjennom utdanning og arbeid. Diskursanalyse er ikke tilstrekkelig for å analysere en bredere sosial praksis, dette da sosial praksis har diskursive og ikke

diskursive elementer (Fairclough, 2004; Jørgensen & Philips, 1999). Å analysere tekstene vil være et supplement i analysen. For å analysere sosial praksis vil sosiologisk teori og kulturteori gi et godt grunnlag sammen med analyse av diskurser (Jørgensen & Philips, 1999). På bakgrunn av dette passer Faircloughs diskursteori godt inn i mitt forskningsdesign.

4.5 Etikk

Etikk og forskning sterkt knyttet sammen og gjennom dette masterprosjektet har ulike etiske problemstillinger gjort seg gjeldende. I dette kapittelet presenterer jeg overordnede etiske valg og problemstillinger. Etiske refleksjoner knyttet til gjennomføring av studien vil drøftes i kapittel 5.6. Jeg har valgt å dele etikk kapittelet i to deler. Den første delen omhandler de formelle etiske retningslinjer jeg som forsker har måttet forholde meg til gjennom prosjektet. Andre delen presenterer noen av de etiske problemstillinger og valg jeg har måttet ta stilling til gjennom prosjektet.

4.5.1 Mikroetikk

Mikroetikk omfavner områder som skal verne om informantene og forskningsobjektene, samtidig som det bør foretas vurderinger av forskerrollen (Brinkmann & Kvale, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Disse områdene omfatter blant annet samtykkeerklæring fra informanter, krav om konfidensialitet, informasjon om hva forskningen skal brukes til og informantenes rett til å trekke seg. Disse etiske retningslinjene ligger til grunn for enhver forskning. Dette for å unngå konsekvenser som kan volde skade for informantene underveis og i etterkant av undersøkelsene. Jeg valgte å gå gjennom styrer i barnehagen for å rekruttere informanter, dette fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle oppleve det som ubehagelig å si nei direkte til meg, dette for å sikre et fritt samtykke. «At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet.» (Forskningsetiskekomiteer, 2006:15). Informasjonen må gis i en form som er forståelig for informanten. I mitt prosjekt utarbeidet jeg en samtykkeerklæring ut fra NSD sine retningslinjer (Forskningsrådet, 2012) (vedlegg 2).

Forskningsprosjekter som innebærer oppbevaring og bruk av personopplysninger har meldeplikt til NSD. (Forskningsetiskekomiteer, 2006). Jeg mente at i teorien var ikke mitt prosjekt meldepliktig, men jeg valgte å ringe NSD for å få bekreftet dette, samt for å få råd og veiledning. Telefonsamtalen til NSD førte til enighet om at det i mitt prosjekt ikke er nødvendig å lagre direkte eller indirekte personopplysninger. Derfor et dette ikke meldepliktig. Forskningsetiske retningslinjer (Forskningsetiskekomiteer,

2006) sier at det kun skal lagres slike opplysninger om det er av virkelig nødvendighet og da det for mitt prosjekt ikke vil være sentralt for resultater å ha slike opplysninger, har jeg valgt å unngå å inkludere slike opplysninger. Gjennom samtalen med NSD ble jeg rådet til å informere informanter om at slike opplysninger ikke skal nevnes under intervju og holde navnet på barnehagen hemmelig under hele prosessen. Da jeg skal i en barnehage som er gjennomsnittlig i forhold til størrelse og ikke skiller seg ut på andre områder, vil den heller ikke kunne spores gjennom generelle opplysninger om barnehagen som skal med i oppgaven. En etisk problemstilling når det gjelder anonymitet, er at studien har et lavt antall informanter og kun omfatter en avdeling, noe som gjør anonymitet utfordrende. Dette er en av begrunnelsene for at aktørperspektivet ikke er sentralt i oppgaven.

En oppsummering av de etiske forhåndsreglene i mitt prosjekt har på grunnlag av overnevnte årsaker blitt:

- Prosjektet er ikke meldepliktig
- Holde navn på personalet og barnehagen skjult
- Personlige opplysninger og egenskaper er ikke sentralt i min datainnsamling
- Ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer og informere hele barnehagen, også foreldre om at jeg vil være der å observere. Dette ble gjort gjennom at styrer informerte barnehagen og informerte jeg foreldrene gjennom et infoskriv (vedlegg 1)

4.5.2 Makroetikk

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at makroetikk handler om etiske vurderinger av hvordan forskningens produserte kunnskap vil kunne virke ut over et bredere samfunnsmessig perspektiv. Makroetiske spørsmål retter seg mot hvordan forskningen kan ha en påvirkning på mennesker og samfunn.

Selv om mitt tema ikke er sensitivt, opplever jeg at det blir tiett og ikke nødvendigvis er noe barnehageansatte ønsker å diskutere. Gjennom pilotstudien fikk jeg erfare at det både for assistenter og pedagoger kan være et tema som kan berøre deres yrkesidentitet. Jeg opplevde at opplevelsen av verdi på arbeidsplassen kan bli satt på prøve når arbeidsdeling er tema. Pedagogene ønsker ikke å heve seg over assistentene og assistentene opplever at likeverdigheten med pedagoger blir stilt spørsmål til. For meg opplevdes det derfor som noe ubehagelig å stille spørsmålene jeg gjorde.

Jeg har gjennom hele studien fokusert på å ikke trekke frem personenes egenskaper, da det er strukturer, mekanismer og diskurser som er i fokus. For å unngå å gi

beskrivelser som kan bidra til å avsløre informantenes identitet, samt gi beskrivelser som det kan oppleves ubehagelig for dem å lese har jeg ønsket å holde personlige egenskaper og relasjonene mellom personalet utenfor datainnsamlingen. Når sosiale strukturer studeres er spesielt viktig å skille mellom den som okkuperer posisjonen og selve posisjonen (Sayer, 2010). I min studie er det posisjonene og rollene som er i fokus, og en del av arbeidet er derfor å skille posisjonene fra personene.

I forskning på barnehager er det alltid en mulighet for at personalet opplever at forskeren misforstår dem, ikke respekterer dem og derfor blir skuffet både under datainnsamling og gjennom teksten som blir produsert fra prosjektet (Bae, 2005). Forskerens tolkning av datamaterialet kan settes på prøve ved at informantene får komme med sine meninger og intensjoner rundt det forskeren har observert og tolket ut informantenes svar fra intervjuer. Dette vil være tidkrevende for både forsker og informanter og da jeg måtte ta en etisk avgjørelse på hvor mye av informantenes tid jeg kunne legge beslag på valgte jeg ikke å gå tilbake på avdelingen å presentere min fortolkning av resultatene fra intervju og observasjon. Da det var noen uklarheter knyttet til tallene i loggbøkene ønsket jeg å stille spørsmål til dette, noe jeg gjorde i forbindelse med intervjuene, på denne måten tok jeg ikke opp mye av informantenes tid utenom det jeg allerede hadde avtalt med dem.

Da jeg har brukt kvalitative intervjuer som en del av datainnsamlingen forberedte jeg meg på de etiske utfordringene dette fordrer. Det er en rekke utfordringer knyttet til etikk og kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuet gir forskeren makt og det kan også være at forskeren har en skjult agenda eller ikke ønsker å dele det konkrete formålet med studien til informantene (Brinkmann & Kvale, 2005; Kvale, 2005). Det at en som forsker sitter med makten til å tolke og å gjengi informantenes uttalelser kan være etisk utfordrende. I forskning på sosiale fenomener har ofte forskeren et monopol på fortolkninger av informantenes uttalelser (Brinkmann & Kvale, 2005). På bakgrunn av dette var en del av forberedelsene til intervjuene å skape bevissthet rundt egen rolle som forsker. Det er en asymmetrisk maktrelasjon i mellom forsker og informanter i kvalitative intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2005). Dette var jeg bevisst gjennom intervjuene, samtidig som jeg også åpnet opp for at informantene skulle få stille spørsmål tilbake om det var noe de var usikre på. Når det gjelder problemstillinger knyttet til min makt til å tolke informantenes uttalelser, var jeg nøye med å gjengi min forståelse av utsagnet der jeg var usikker på om jeg hadde forstått det riktig. Dette kan allikevel ikke hindre feiltolkninger, noe jeg står ansvarlig for. Min studie har ikke hatt en skjult agenda, men for å unngå å lede informantene mot en type svar, hadde jeg

ikke forklart det konkrete forskningsspørsmålet jeg søkte svar på. Jeg informerte personalet gjennom infoskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 1 og 2) om at studien omhandlet arbeidsdeling i personalgruppene.

4.6 Forskerrollen

Innenfor kritisk realisme blir ikke forskerrollen plassert i forhold til forskningens tema, slik det er vanlig å gjøre innenfor forskning fra det postmoderne paradigmet. Det kan hevdes at kritisk realisme fremmer et syn hvor forskeren skal fremstå som objektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008), men synet på forskerrollen varierer også innenfor kritisk realisme da det er mangefasettert retning (López & Potter, 2005). I denne oppgaven bruker jeg Sayer (2000, 2010) og Danermark (2003) hvor forskerrollen ikke fremheves som objektiv. Slik jeg tolker deres syn på forskerrollen er ikke jeg som forsker en del av dataene jeg finner, den verden jeg observerer er der uavhengig av meg (Sayer, 2000), men min analyse og det jeg skriver er min tolkning og konstruksjon av mitt datagrunnlag, da dette er på det empiriske nivå (Sayer, 2000b). Da sosiale systemer alltid er åpne (Sayer, 2000, 2010), vil også jeg som forsker kunne påvirke informantene ved å komme inn på avdelingen, informasjon jeg får gjennom intervjuer og observasjon kan derfor være påvirket av min forskerrolle. Derfor ser jeg det som sentralt å avklare min forskerrolle fordi det er jeg som har samlet inn datagrunnlaget studien tar utgangspunkt i, velger oppgavens teoretiske tolkningsrammer, gjør et utvalg av datamateriale som analysen tar utgangspunkt i og produserer teksten og analysen. I denne avklaringen av forskerrollen har jeg valgt å bruke Neumann og Neumann (2012), for å avklare hvordan jeg som forsker er situert.

4.6.1 Feltsituering

Neumann og Neumann (2012) skriver om feltsituering. Dette er de opplevelser forskeren får av menneskene som skal observeres eller intervjues ute i feltet, og hvordan disse menneskene opplever forskeren. Dette har en virkning på hvordan den psykologiske sfæren blir mellom forsker og informant, noe som kan være avgjørende for hvor mye og hvilken type datamateriale man får. I mitt prosjekt opplevde jeg å bli godt tatt i mot og at det var en positiv atmosfære mellom meg og personalet. Samtidig mener jeg at min feltsituering kan ha påvirket datagrunnlaget, da jeg opplevde hverdagen til personalet som travel, og på grunnlag av dette ikke ønsket å ta opp mye av deres tid. Dette kan ha gjort at det var spørsmål jeg utelot, samt at jeg valgt å intervju kun den ene assistenten.

4.6.2 Selvbiografisk situering

Selvbiografisk situering forstås som refleksjonen over forskerens identitet knytte til egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn (Neumann & Neumann, 2012). Selvbiografisk refleksjon er viktig underveis i hele forskningsprosjektet, da forskeren møter feltet og de andre med seg selv. Etter å selv ha arbeidet i barnehage som pedagogisk leder har jeg en selvbiografisk situering som kan være påvirket av dette. Jeg opplevde å i større grad identifisere meg med pedagogisk leders uttalelser, praksiser og handlinger enn med assistentenes, noe som kan ha påvirket mitt datagrunnlag og konstruksjon av analysen. Da jeg skriver denne oppgaven med lederrollen i fokus, kan min erfaring som leder være en styrke i analysen. Innenfor kritisk realisme og case studier blir ikke kunnskap om tema sett på som problematisk for forskeren å inneha (Sayer, 2000; Yin, 2013).

4.6.3 Tekstsituering

Gjennom det forventede sluttproduktet er også forskeren situert i hvordan materialet ferdigstilles. Forskerens felt- og selvbiografiske situering vil ha en betydning for hvordan teksten framstilles. Dette kaller Neumann og Neumann (2012) tekstsituering. Da dette er en masteroppgave er det noen klare rammer for resultatet, men dette er i stor grad av teknisk karakter, selve produksjonen av tekst, og analysen vil være et resultat av min tekstsituering. Da jeg er inspirert av Deleuze sine teorier, samt forankrer oppgavens metodologi i kritisk realisme har dette formet analysen. Dette gjennom en rhizomatisk tilnærming til datagrunnlaget og et ønske om å se flere linjer og rivaliserende forklaringer knyttet til oppgavens forskningsspørsmål.

4.7 Validitet og reliabilitet

«Spørsmålet om hva som er valid kunnskap, innebefatter det filosofiske spørsmålet «hva er sannhet»...» (Kvale & Brinkmann, 2009:251). Min undersøkelse gjøres ut fra et kritisk realistisk perspektiv som har tro på muligheten for å utvikle empirisk kunnskap om verden, at virkeligheten både består av strukturer og mekanismer som ikke er direkte observerbare, samt at våre opplevelser og erfaringer er en del av virkeligheten (Kleven, 2008). Det er stort fokus på validitet innenfor kritisk realisme og kunnskap er feilbar og bør derfor etterprøves (Danermark et al., 2003; Easton, 2010; Hjordemaal, 2011; Kleven, 2011b; Sayer, 2000, 2010). Derfor blir en viktig del av studien å arbeide med validitet, sett fra et kvalitativt forskningsperspektiv. Validitet i denne sammenheng handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010).

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og kan knyttes til nøyaktighet, metoder som brukes i datainnsamlingen og bearbeiding av data (Johannessen et al., 2010). Dette vil si at forskningen har høy reliabilitet om en finner samme resultater på ulikt tidspunkt, og om ulike forskere finner de samme resultater.

Studiens validitet sikres gjennom metodetriangulering, da bruk av flere metoder blir trukket frem som viktig for validitet sett fra et kritisk realistisk perspektiv, samt i case studier (Danermark et al., 2003; Easton, 2010; Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Sayer, 2000, 2010; Yin, 2013). Validiteten kan også sikres ved å trekke inn konkurrerende og falsifiserbare tolkninger, på denne måten blir egne funn satt i perspektiv og prøvd ut mot andre teorier (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom mine drøftinger blir ulike forklaringsmodeller studert som mulige årsakssammenhenger, og teorier fra ulike forskere prøves ut mot mine funn. Ved forskning på sosiale fenomener er systemene man studerer åpne og omfatter mange strukturer og mekanismer (Sayer, 2000). En utfordring i analysen av funnene er derfor å se fenomenet i relasjon til de riktige mekanismer og strukturer. Årsakssammenhengenes kontingente natur vil kunne påvirke forskningens resultater. Et viktig forbehold i denne undersøkelsen er derfor at funnene er kontekstavhengige og knyttet til strukturer og mekanismer som er både stabile og ustabile.

Grunnleggende for studiens validitet når observasjon brukes som metode er å vurdere om den valgte settingen gir de nødvendige data, samtidig som det må vurderes om dette er den eneste settingen som må observeres for å få svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Jeg har gjennom pilotundersøkelsen testet ut ulike settinger for observasjonen og funnet de situasjoner som gir et rikt datagrunnlag og grunnlag for å svare på problemstillingen. Samt at andre metoder brukes i tillegg til observasjon.

Kvalitet på forskning fra et realistisk perspektiv kan dømmes ut i fra seks kriterier (Healy & Perry, 2000). Disse kriteriene vil ha betydning for hvordan funnene og analysens validitet og reliabilitet kan vurderes.

- 1 **Ontological appropriateness:** Er den verden som blir undersøkt den «riktige verdenen»? (Healy & Perry, 2000:23) Dette omhandler oppgavens ontologi og epistemologi. Oppgaven tar utgangspunkt i virkelighetens tre domener og baserer sin epistemologiske forankring i kontekstavhengig kunnskapsproduksjon. Dette er et kritisk realistisk utgangspunkt som jeg mener

sikrer et riktig ontologisk utgangspunkt ut fra denne forskningens forankring. En kritikk til denne delen av oppgavens validitet kan være at jeg trekker inn teorier som ikke er i det kritisk realistiske paradigmet. Slik jeg ser det er ikke dette en validitetsbrist da dette nettopp tar hensyn til den stratifiserte ontologien jeg tar utgangspunkt i. Alle teorier som presenteres er fra det empiriske domenet og representerer derfor kun en del av virkeligheten. Oppgaven tar utgangspunkt i en stratifisert ontologi, hvor virkeligheten ikke kan presenteres gjennom enkeltfunn og forklaringer. Ved at denne oppgavens ontologi tar utgangspunkt i at virkeligheten består av alle domenene og kunnskapen som produseres alltid vil være på det empiriske nivå, mener jeg å undersøke verden fra et ontologisk utgangspunkt som samsvarer med kritisk realisme.

- 2 **Contingent validity:** Dette omhandler forskningens hensyn til de generative mekanismer som kan påvirke resultatene og konteksten som gjør resultatene kontingente (Healy & Perry, 2000:23). Dette vil si at forskningen bør ta hensyn til hvorfor ting hender, ikke bare at de hender. Dette forsøker jeg å ivareta gjennom å analysere med fokus på hva som ligger til grunn for arbeidsdelingen, samt å se forskningen i lys av konteksten den er gjort i.
- 3 **Multiple perceptions about one reality:** Realismen baserer seg på mange tolkninger som dreier seg rundt en virkelighet (Healy & Perry, 2000:23). For å styrke studiens validitet innenfor det realistiske paradigmet har jeg valgt å metodetriangulere. Dette for å ta høyde for de ulike lag som virkeligheten består av. Det kan også være en styrke for validiteten om flere forskere bidrar i tolkningen av data. Da dette er en masteroppgave har jeg ikke gjort forskningen sammen med andre forskere, men jeg benytter meg av annen forskning på tema for å få frem ulike tolkninger om arbeidsdeling i barnehagen.
- 4 **Methodological trustworthiness:** Dette omhandler studiens relabilitet og hvordan forskningens resultater er fri for tilfeldige og ustabile feilelementer (Healy & Perry, 2000:24). Det er tilfeldige mekanismer og faktorer som påvirker resultatene, men en del av analysen vil være å skille mellom de stabile og de mere tilfeldige mekanismer. Dette for å sikre studiens pålitelighet og at resultatene sier noe om mere stabile strukturer og mekanismer. For å underbygge mine funn bruker jeg annen forskning, både fra kvalitative og kvantitative undersøkelser, dette for å sette funnene i perspektiv og finne de stabile strukturer og mekanismer som er med å styre arbeidsdelingen. De samme mekanismene kan produsere ulike utfall avhengig av konteksten (Sayer,

2000, 2010), og på grunnlag av dette er mine resultater et utfall av de mekanismer og den konteksten som avdelingen befant seg i på det tidspunktet jeg var der. «Because events are not pre-determined before they happen but depend on contingent conditions, the future is open – things could go in many different ways.» (Sayer, 2000:15).

- 5 **Analytic generalisation:** Dette kan ses i sammenheng med begrepene teoribygging (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007) og teoretisk generalisering (Yin, 2013). Case studier basert på et realistisk teorigrunnlag må i hovedsak være teoribyggende (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007). Funnene vil ikke være mulig å generalisere i statistisk forstand. Men det blir en teoretisk generalisering gjennom at funn brukes til å bygge teorier om den populasjonen studien omhandler. I min studie gjør jeg dette gjennom å lage teorier ut i fra mine funn som jeg ser opp i mot annen forskning på tema og ulike forklaringsmodeller om arbeidsdeling i barnehagen.
- 6 **Constructed validity:** Dette handler om hvor godt teorien som konstrueres i forskningen er målt (Healy & Perry, 2000:24), og er knyttet opp til Yin (2013) sine validitetskriterier om å bygge opp en case database og å følge beviskjeden. Dette omhandler hvordan jeg presenterer funn og gjør rede for konteksten funnene er hentet fra. Spørsmålet dette kriteriet bygger på er om det kan det bevises hvor god konstruksjonen av kunnskap og teoribyggingen er målt i forskningen. Da dette er en masteroppgave er ikke omfanget av forskningen stort nok til å bygge en database. For å oppfylle disse kriterier gjør jeg i oppgaven rede for studiens kontekst, utvalgsriterier for studiens enhet, samt at jeg underveis i prosessen har sett egne resultater opp mot rivaliserende forklaringer for å finne mulige årsakssammenhenger.

4.8 Pilot studie

Grunnet studiens omfang av metoder og bruk av loggbøker, som det var flere usikkerhetsmomenter rundt, valgte jeg å gjøre en pilotstudie. Jeg ikke har mye erfaring med å intervju og ønsket også å teste ut intervjuguiden og få erfaring med å intervju. Pilotstudien var et lite utdrag av studien. Jeg brukte her to dager i en barnehage hvor tre avdelinger fylte ut loggbok, jeg observerte på en avdeling og hadde et gruppeintervju med tre pedagogiske ledere. Barnehagen var forholdsvis lik den barnehagen jeg skulle samle inn data i. Selv om den var noe større var gruppene organisert på samme måte, med en pedagogisk leder og to assistenter, barnegruppen var 1-3 år og 9 barn. En pilotstudie vil kunne bidra til å gi et bilde av hvordan

metodene fungerer og kan være en hjelp til å utvikle relevante spørsmål (Yin, 2013). Den fokuserer ikke på ren testing av metoder slik som pre-testing gjør. I pilotstudien kan du undersøke bredere enn det som opprinnelig er planlagt og fokuset kan være på både det tematiske og metodologiske (Yin, 2013). I min pilotstudie var det viktig å finne ut hvordan det opplevdes for informantene å bruke tid på de tallfestede fortellingene og hvordan kategoriene jeg hadde delt inn arbeidsoppgavene i fungerte. Jeg ønsket også å se hva slags informasjon jeg fikk ut av observasjon i ulike settinger, og hvordan dette kunne brukes for å utarbeide en intervjuguide. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på hvordan deltakerne opplevde det å fylle ut de tallfestede fortellingene og konstruktive tilbakemeldinger på studiens design. Ut i fra dette ble det gjort flere endringer.

- **Gruppeintervju ble revurdert:** Opprinnelig var det planlagt å gjennomføre gruppeintervju med pedagogiske ledere på flere avdelinger i barnehagen, men da deltakerne i pilotstudien sa dette var vanskelig å gjennomføre fordi så mange av personalet da måtte forlate avdelingene samtidig, noe jeg også opplevde da vi testet ut dette, valgte jeg å bytte intervjuform til samtaleintervjuer.
- **Loggbokkategorier ble justert:** Loggboken inneholdt i utgangspunktet noen flere kategorier, men personalet ga tilbakemelding om at det var mange kategorier å holde oversikt over. Derfor valgte jeg å slå sammen noen kategorier. Dette også fordi kategoriene i størst mulig grad skulle være gjensidig utelukkende.
- **Observasjon på avdeling mest sentralt:** Jeg var i pilotstudien med og observerte på avdelingsmøte og ledermøte, i tillegg til på avdeling, dette for å finne relevante settinger å observere i. Jeg fant ut at det var mye informasjon som ikke omhandlet mitt tema som ble tatt opp på disse møtene. Dette var også informasjon som var av sensitiv karakter vedrørende barn og foreldre. Samtidig var det lite fokus på arbeidsdelingen på disse møtene. Derfor valgte jeg å ikke inkludere møter som en setting å observere i.
- **Intervjuspørsmål justert og tilføyd:** Jeg fikk erfaring fra intervju når det gjelder spørsmål som stoppet samtalen og hvilke spørsmål som det virket som ga mening for deltakerne, samt erfaring med hvor i intervjuguiden det kunne være en fordel å ha oppfølgingsspørsmål.

5 Gjennomføring av studien

I denne delen presenterer jeg studiens empiriske undersøkelser og drøfter innhenting og bearbeiding av data. De utfordringer som ble synlige gjennom datainnsamlingsperioden drøftes også her.

5.1 Rekruttering av informanter

Det utvalget som casen tar utgangspunkt i er avgjørende for hvilke teorier som kan bygges rundt casen (Eisenhardt, 1989). Derfor kontaktet jeg barnehager som passet kriteriene jeg hadde utarbeidet (kapittel 4.2). Jeg søkte opp barnehager på Oslo kommune sine hjemmesider og sendte forespørsel samt informasjon om studien til styrer og enhetsleder. Jeg sendte først mail til 25 barnehager, men fikk ingen barnehager som ønsket å delta. Dette kan skyldes ulike årsaker, men ut i fra svarene har mange av barnehagene i Oslo stor pågang fra studenter og forskere. En av årsakene til at rekruttering av informanter til min studie var vanskelig kan være at datainnsamlingen var forholdsvis omfattende. Informantene måtte både sette av tid til intervjuet, fylle ut loggbøker og de måtte åpne opp avdelingen for mine observasjoner. Jeg sendte ut en ny runde med mail, som jeg også fulgte opp med telefonsamtaler og tre av barnehagene svarte positivt på forespørselen. Da alle disse barnehagene passet kriteriene studien tok utgangspunkt i gikk jeg for tilfeldig utvelgelse og trakk en av barnehagene. Begrunnelsen for å velge en barnehage var at datainnsamlingen var omfattende og at målet med studien var å utforske fenomenet arbeidsdeling både fra et empirisk og teoretisk grunnlag, derfor ble det for tidskrevende å samle data i flere barnehager.

Jeg ble enig med enhetsleder i barnehagen jeg trakk ut om at to av avdelingene med barn fra 0-3 år var aktuelle for min studie og tok deretter kontakt direkte med pedagogiske ledere på disse avdelingene. På dette tidspunkt hadde jeg planlagt å ha to avdelinger som enheter, altså to analyseenheter. Etter å ha informert personalet om studien og levert ut samtykkeerklæringer (se vedlegg 2) ble det klart at en assistent ikke ønsket å delta. Jeg valgte å fortsette studien i barnehagen, men kun med en avdeling. Gjennom pilotprosjektet hadde jeg sett at ved å ha flere avdelinger å gjøre undersøkelsene i, fikk jeg ulik informasjon som kan bidra til drøftinger og et mer nyansert bilde av arbeidsdelingen. Samtidig mente jeg at jeg kunne få et bredt datagrunnlag fra en avdeling gjennom å forandre designet til en singel case med kun en enhet. Dette fordi jeg ved å samle data fra kun en avdeling kunne gå grundigere inn i de data jeg samlet.

5.2 Intervjuer

Jeg intervjuet ved hjelp av en intervjuguide. Intervjuguiden hadde en løs struktur og intervjuet ble tatt opp på lydopptaker. Jeg tok også noen notater da det kan være ting som ikke kommer med på lydbåndet, og for å huske de refleksjoner jeg selv gjorde. Å ha en ustrukturert form på intervjuet var et bevisst valg, men viste seg å gi noen utfordringer. Dette resulterte i at informantene ikke fikk helt identiske spørsmål, da intervjuene hadde en samtaleform og utviklet seg i noe ulike retninger. Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha fått flere klare svar om jeg hadde hatt en fastere struktur på intervjuet, det var en løs struktur og løst strukturerte spørsmål for å skape en samtale i større grad enn et intervju, men dette var ikke helt vellykket. Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha jobbet mere med å finne gode spørsmål i forkant. Jeg hadde noen spørsmål jeg ønsket svar på, men ønsket ikke å sitte og lese opp fra arket. Derfor konstruerte jeg intervjuet som en samtale hvor målet var å følge opp det jeg mente var interessant å vite mere om. Det ene intervjuet ble langt og med mye informasjon, mens det andre ikke i samme grad ble en samtale. Dette ser jeg i sammenheng med at jeg har relativt liten erfaring med å intervju. Det må i semistrukturerte intervjuer kontinuerlig tas stilling til hvilke svar som skal følges med oppfølgingsspørsmål og hvordan en skal stille oppfølgingsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var en utfordring og i forsøk på å følge opp enkelte av svarene ble oppfølgingsspørsmålene noe kreative, noe som muligens forvirret informantene. Dette kan ha påvirket studiens reliabilitet da noen av spørsmålene i et forsøk på å følge opp informasjon ble noe kreative og diffuse slik at informanten ble usikker, noe som kan ha påvirket svarene. Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og ses ofte i sammenheng med om andre forskere kan reprodusere samme resultater på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Da dette er en case studie hvor allerede utviklede teorier og resultater fra andre forskningsprosjekter trekkes inn i studien vil ikke mine resultater stå alene, noe som vil styrke reliabiliteten. I det ene intervjuet har jeg valgt å utelate de siste fem minuttene fra datagrunnlaget da informanten tydelig ble usikker og mine oppfølgingsspørsmål kan ha virket ledende. Ledende spørsmål kan påvirke resultatenes validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). En opplevelse jeg satt igjen med etter å ha gjennomført begge intervjuene var at informantene ikke i stor grad stilte seg kritisk til praksis. Dette kan begrunnes i en lite reflektert og kritisk praksis, men jeg mener også at dette kan ligge i den etiske problematikken som intervjuer fremmer. I en intervjusituasjon hvor det blir stilt spørsmål til kulturen kan et ønske om å anerkjenne den kulturen man er en del av bli synlig. Det er sjelden en hører stille seg likegyldig til kulturen personen er en del av, og enda sjeldnere at noen avviser den på en fiendtlig måte, spesielt i en situasjon hvor legitimiteten tvinger seg så sterkt på som i eksamenslignende intervjuer (Bourdieu, 2002). Selv om jeg forsøkte å ha et preg på

intervjuet som en samtale opplevde jeg at informantene i starten var noe nervøse og at de brukte mye tid på å tenke før de svarte. Dette kan ha vært et uttrykk for at de opplevde intervjuene som en setting hvor de måtte svare for seg på en «riktig» måte.

5.2.1 Transkripsjon

Fra intervjusituasjon og til ferdig transkribert tekst er intervjuet gjennom to abstraksjoner. Først fra den direkte fysiske tilstedeværelsen til lyd på bånd og så fra lyd og til skriftlig form. I denne prosessen blir kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon med mer tapt (Kvale & Brinkmann, 2009). Før transkriberingen måtte jeg gjøre noen valg om hvordan jeg skulle transkribere. Det er blant annet viktig å gjøre bevisste valg rundt om det skal transkriberes ordrett, med gjentakelser og om alle lyder skal med og hvilke dimensjoner av den muntlige samtalen som skal med når det gjelder pauser, intonasjon, understrekinger med mer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt ikke å ta med lyder som «mm» og «eh», pauser og intonasjon. Transkripsjonen ble derfor en omforming av intervjuet til en mer formell skriftlig stil. En annen utfordring er hvor punktum og komma settes, noe som kan gjøre store utslag på meningen i et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Her har jeg måttet gjøre valg på bakgrunn av min tolkning av meningen i utsagnet, for å sikre en så god transkripsjon som mulig har jeg derfor valgt først å transkribere, for så å gå igjennom opptaket igjen mens jeg har transkripsjonen foran meg, dette for å se om jeg finner steder i transkripsjonen hvor jeg opplever at første gjengivelsen ikke stemmer. Forskning er i virkelighetens empiriske domene og er derfor en konstruksjon (Sayer, 2000, 2010), det som transkriberes er derfor min konstruksjon av intervjuet. Transkripsjoner er skriftlige konstruksjoner av muntlige utsagn og hvilke valg som gjøres om hvordan en skal transkribere bør gjøres på bakgrunn av hva som er nyttig for den forskningen transkripsjonen skal brukes i (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er mye i intervjuet som kan være et uttrykk for meninger og diskurser uten at det blir uttalt med ord, og jeg har derfor valgt å transkribere med det jeg opplever som et meningsuttrykk. Uavhengig om det er ord eller andre uttrykk så blir det min tolkning av meningen i disse. Forskning på sosiale fenomener vil alltid ha et fortolkende aspekt (Sayer, 2000).

5.2.2 Transkripsjon og etikk

Det er viktig å ta etiske hensyn i forbindelse med transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I mine intervjuer skulle det ikke nevnes navn, da personopplysninger ikke skulle lagres, ingen navn på personer eller barnehage ble derfor med i transkripsjonen. Et annet etisk aspekt ved transkribering er hvordan intervjupersonene fremstår, ved et ordrett transkribert intervju kan språket fremstå som usammenhengende og ikke vise personens faktiske intellektuelle nivå (Kvale & Brinkmann, 2009). Min transkripsjon er ikke ordrett, den utelater lyder og gjentakelser som kan bidra til et

usammenhengende språk, men jeg har transkribert nøyaktig med de ord som informantene bruker, noe som gir intervjuet en form som jeg mener hverken gjengir informanter eller forskers faktiske intellektuelle nivå. Til tider kan også sammenhengen forsvinne i lengere resonnementer, men jeg har her forsøkt å bruke notatene fra intervjuet for å skape en sammenheng. I oppgaven bruker jeg utdrag fra transkripsjonen, men har her valgt å skrive om det jeg trekker ut for å gjøre det lettere å lese. Måten jeg har skrevet om på er gjennom å ta vekk gjentakelse av ord, sette sammen setninger som i transkripsjonen fremstår som usammenhengende, eller der innhold blir gjentatt flere ganger. Jeg har også valgt å ta bort ord som ikke har direkte mening for innholdet, som «liksom» og «holdt jeg på å si», samt der informantene kommenterer egne utsagn med «det er en måte å si det på» eller «jeg kunne sagt det på en annen måte».

Et valg flere forskere bruker er å sende eller gjennomgå transkripsjoner og funn fra studien med informantene. Dette kan være et etisk grep for å sikre at informantene ikke føler seg misbrukt, eller en del av forskningen for å få deres syn og meninger på egne handlinger eller meninger (Bae, 2005). Da mitt tema hverken er spesielt sensitivt og jeg ikke bruker enkeltpersoners handlinger eller egenskaper som utgangspunkt for analysen i min studie, har jeg valgt å ikke gjennomgå data med informantene. Å bruke informantene for å lese gjennom og se om jeg har transkribert og analysert intervjuene på en måte som rettferdiggjør deres meninger, kunne jeg med fordel gjort, men da dette er tidkrevende og jeg allerede har beslaglagt mye av deres tid ønsker jeg ikke å ta opp mer av deres tid.

5.3 Observasjon

Jeg hadde en samtale avdelingen jeg samlet inn data før jeg startet å observere. Her presenterte jeg min observasjonsrolle. Barna var ikke i fokuset i mine observasjoner og derfor valgte jeg ikke å innta en spesiell observasjonsrolle ovenfor dem. Jeg ble enige med personalet om at jeg ønsket å snakke med både barn og foreldre for og ikke skape en atmosfære som var ubehagelig for dem, hverken barn eller foreldre skulle oppleve at jeg observerte dem. Da målet med observasjonene var å observere arbeidsdelingen i det daglige og de strukturer og mekanismer som er tilstede på avdelingen ble jeg enige med personalet om at jeg skulle være tilstede på avdeling, men være en person som ikke hadde en tradisjonell rolle. Jeg markerte min rolle som observatør ved å ha en notatblokk, samt at jeg satt på utsiden av det området personalet var. Om avdelingen spiste satt jeg på et bord noen meter unna spisebordet for å få oversikt over hele situasjonen. Min observasjonsrolle var en form for det Tjora (2010) kaller dynamisk

observasjon. For å holde et blikk på hvordan personalet fordelte arbeidsoppgavene mellom seg var jeg avhengig av å være der de var. Det var flere rom som avdelingen benyttet i barnehagen, og til tider var gruppen delt, men dette var kun i korte perioder. Da avdelingen hadde en liten gruppestørrelse med 3 ansatte og 9 barn, samt at barnehagens område inne og ute var oversiktlig, var det ikke store utfordringer knyttet til å følge avdelingen. Jeg hadde min base på avdelingen hvor barn og personalet stort sett var, men fulgte personalet om det var oppgaver som ble gjort utenfor avdeling. Dette kan knyttes til en observasjonsstrategi omtalt som «Shadowing» som egner seg godt i organisasjonsstudier hvor det ikke er mulighet til stillesittende observasjon (Tjora, 2010). Da det er mye aktivitet og bevegelse på en avdeling i barnehagen hadde jeg ikke mulighet til å observere personalet kun ved å være plassert et sted. Jeg flyttet meg derfor ut fra hvor de var.

5.3.1 Feltnotater

Å skrive det man observerer er en vanlig måte å registrere data på i observasjonsstudier (Tjora, 2010). Jeg valgte å bruke feltnotater hvor jeg noterte dato og klokkeslett før jeg startet observasjonen. Jeg noterte data kun knyttet til personalet og hva de gjorde, samt hvor de var. Hva som skal noteres når det gjelder inntrykk, interaksjon, rutiner, tidsbruk med mer, vil alltid være en viktig avgjørelse for forskeren (Tjora, 2010). Jeg gjorde noen valg om hva jeg ikke ville notere, og ønsket utover dette å være åpen for det jeg observerte. Selv om jeg har erfaring fra arbeid i barnehage og observasjon, har ikke arbeidsdelingen vært noe jeg har fokusert på og derfor var det mange situasjoner og handlinger jeg ikke var bevisst på før jeg startet prosjektet. Jeg valgte å ikke notere tiden personalet brukte på ulike oppgaver, personalet førte selv loggbøker hvor de kartla egen tidsbruk på ulike arbeidsoppgaver, men jeg noterte tider i forbindelse med dagsrytmen, for å få oversikt over hvordan dagen var organisert. Et hovedfokus var hvordan personalet delte de ulike arbeidsoppgavene mellom seg og hvem i personalgruppen som utførte hvilke arbeidsoppgaver ble derfor notert ned.

5.4 Loggbok

Vi hadde en samtale hvor vi diskuterte de kategoriene jeg hadde utformet, samt hva det ville være naturlig å kommentere i kommentarfeltet. Det var få kommentarer som var ført på skjema og jeg var usikker på noen av tallene. Derfor snakket jeg også med personalet i etterkant og stilte spørsmål. Disse svarene er en del av dataene fra de tallfestede fortellingene. En problemstilling som ble gjeldende under gjennomføringen av studien var at svarene fra loggbøkene ikke nødvendigvis kan tolkes på en god måte ut fra tallene. Det å føre tall for hvilke arbeidsoppgaver som utføres sier ingenting om

hvordan oppgavene utføres og hva personalet legger i de ulike kategoriene. Jeg valgte allikevel å ta med resultatene fra loggbøkene da disse ikke vil stå alene, men tolkes sammen med data fra studiens andre metoder.

5.5 Dokumentanalyse

Jeg hadde valgt ut å bruke stillingsbeskrivelser, Lov om barnehager (2005) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011a), samt veileder til forskrift om pedagogisk bemanning (Kunnskapsdepartementet, 2011b), og forskrift om pedagogisk bemanning i barnehagen (familiedepartementet, 2005). Analysen går ikke gjennom hele dokumentene, jeg har trukket ut det jeg ser som sentralt. Dette har jeg gjort ved å lese gjennom dokumentene og se etter tekst som omhandler personalets rolle og arbeidsdelingen samt å søke i dokumentene på ordene pedagogisk leder og assistent. Det kan virke som det er mange dokumenter å trekke inn i en liten studie, men det er kun en liten del av dokumentene som er inkludert i studien, tekstene som er valgt omhandler personalets arbeidsoppgaver, arbeidsdeling, ledelse. Da det er dokumenter som i høy grad bruker punkter med korte setninger for å fastslå det personalet skal forholde seg til i sitt arbeid gjennomførte jeg ikke tradisjonell kritisk diskursanalyse hvor nodalpunkter og flytende betegnelser brukes som analysegrep (Holten, 2009). Jeg har trukket ut begreper som jeg ser som sentrale for arbeidsdelingen og som kan belyse den data jeg har samlet inn gjennom intervjuer, loggbok og observasjon. Jeg har gått inn i begrepene og teksten begrepene står i gjennom Faircloughs tre dimensjoner. Det vil si at jeg ser begrepene gjennom teksten, den diskursive og den sosiale praksisen (Fairclough, 2004). Jeg ser på hvordan begrepene kan leses i teksten, hvordan dette kan ses gjennom en diskursiv praksis og forholdet mellom begrepene og den sosiale praksis jeg har observert på avdelingen. Tekster er ikke statiske når det gjelder meningsskaping og det er derfor viktig å ta med at ulike årsakssammenhenger vil være med å påvirke den mening som leses ut av tekstene (Fairclough, 2004). Da jeg ikke leser tekstene som ansatt i en barnehage, men med intensjon om å bruke de i min masteroppgave, vil dette påvirke hvordan jeg leser disse. Dette gjennom at jeg fokuserer på å hente ut spesifikk informasjon og fokuserer på strukturer og diskurser som kan leses ut av tekstene. Tekst kan inneholde både diskursive og ikke diskursive elementer (Fairclough, 2004), jeg leser tekstene med fokus på diskurser. Jeg har valgt ut sitater fra dokumentene som jeg mener kan vise diskurser og strukturer som omhandler personalets ansvar- og arbeidsoppgaver, samt sier noe om bemanningskrav på avdelingen.

5.6 Refleksjoner knyttet til datainnsamlingen

Gjennom å metodetriangulere fikk jeg et bredt datagrunnlag noe som var en styrke når det gjelder å se årsakssammenhenger, men jeg ser også noen svakheter knyttet til gjennomføringen av datainnsamling og metodene. Da jeg var på avdelingen og samlet data over en periode på tre uker så jeg at jeg satt igjen med flere spørsmål da jeg begynte med analyse og drøftinger. Gjennom å invitere til en samtale med informantene i etterkant av datainnsamlingen for å få deres tilbakemeldinger og syn på mine kunne tilført interessante aspekter og nye vinklinger på datamaterialet. Ved å gå i dialog med informantene om studiens funn vil forskeren redusere sjansene for å misbruke sin definisjonsmakt og å redusere menneskene som arbeider i barnehagen til objekter for forskning (Bae, 2005). Da dette er en masteroppgave ligger det noen tidsbegrensningene knyttet til datainnsamlingen, samt at det var problematisk for personalet å sette av tid for samtale i arbeidstiden. Jeg så de også som en etisk overveielse om jeg skulle oppta mer av personalets tid, da jeg allerede hadde brukt av denne gjennom tre uker. Derfor valgte jeg å bruke de data jeg hadde samlet og mine tolkninger og refleksjoner knyttet til disse.

Et av målene med å triangulere var å samle mye data om en liten del av personalets hverdag. Da en av metodene var observasjon var det sentralt å finne settinger å observere i som ville gi et relevant datagrunnlag. Jeg brukte egne erfaringer fra arbeid i barnehage, samt pilotundersøkelsene til å finne hvilke settinger som det var relevant å observere i. Jeg vurderte ledermøter og avdelingsmøter som aktuelle settinger. I pilotundersøkelsen gi ikke disse settingene data som omhandlet arbeidsdelingen, sammen med den etiske overveielser om at på ledermøtene ville det være ledere fra hele barnehagen som jeg ikke hadde samtykkeerklæringer fra, valgte jeg å ikke delta på ledermøter. Jeg deltok på et avdelingsmøte, men da dette dels var et møte hvor jeg informerte om studien og vi diskuterte kategoriene i loggbøkene, var ikke dette et møte jeg skrev feltnotater under. På bakgrunn av dette, kan jeg ha valgt bort en setting for observasjon hvor jeg kunne ha fått data som omhandlet arbeidsdelingen.

En svakhet ved studien kan være at på grunnlag av å bruke flere metoder er så omfattende at en person ikke klarer å samle inn et stort nok datagrunnlag. Det anbefales å være flere forskere ved innsamling av data til single-case studier med et intensivt forskningsdesign (Yin, 2013). Dette har resultert i at jeg har gjort flere valg knyttet til omfang av datainnsamlingen, samt hvilken data som er relevant å ta med i studiens analyse. Da studien er en singel case var det kun en avdeling jeg var på under

datainnsamlingen, noe som gjorde arbeidsmengden overkommelig. At det kun var en avdeling som ble brukt til datainnsamling gir også noen begrensninger. Selv om kvalitative forskningsresultater ikke kan brukes som utgangspunkt for generalisering, bør det empiriske grunnlaget være av en viss størrelse. Det er vanlig ved kvalitative intervjuundersøkelser å gjennomføre intervjuer til en ikke får noe ny informasjon (Johannessen et al., 2010). På grunnlag av at det er samlet inn en stor mengde data på en avdeling har både forskningsetiske hensyn knyttet til hvor mye jeg har kunnet ta opp av personalets tid, samt begrensninger for hvor mye datamateriale jeg kan bearbeide, vært med å begrense funnenes perspektiv. Da jeg kun hadde to intervjuer og observerte og samlet tallfestede fortellinger på en avdeling hvor de har innarbeidet en måte å fordele arbeidsoppgavene, er det mulig at datainnsamling på flere avdelinger hadde styrket studiens pålitelighet. Da dette er en case studie har jeg satt de empiriske undersøkelsene på prøve i analysen hvor de analyseres gjennom begreper som stod frem som sentrale under bearbeiding av dataene for så å settes opp og drøftes mot flere forskningsresultater og teorier som er utarbeidet knyttet til tema.

6 Studiens funn

I denne delen vil undersøkelsens funn presenteres og analyseres. Det er ingen fastsatte oppskrifter på hvordan man analyserer kvalitative data i en case studie. Det er derfor i stor grad forskerens teoretiske rammer og empiriske tenkning som avgjør hvordan datagrunnlaget analyseres. En gjennomtenkt presentasjon av dataene, samt alternative fortolkninger blir derfor viktig å forholde seg til i analysen (Yin, 2013). Jeg har valgt å analysere data i to trinn. Første trinn er en presentasjon og teoretisering av funn. Deretter kommer analysens hoveddel hvor teoriene som er presentert ut fra undersøkelsens funn analyseres (kapittel 7). I dette kapitlet presenteres funnene gjennom de ulike datainnsamlingsmetodene undersøkelsen tok utgangspunkt i.

6.1 Presentasjon av funn

En utfordring ved kvalitative undersøkelser er å organisere data for å skape en sammenheng (Johannessen et al., 2010), da jeg har data fra ulike metodetilnærminger er det en mengde data i ulike formater som er lagret etter feltarbeidet. Jeg har valgt å kategorisere funn fra observasjon, intervju og dokumenter i kategoriene som brukes i analysen. Dette for å sikre at de dataene som tas med i undersøkelsen er de dataene som er relevante for problemstillingen. Jeg har valgt å presentere data i tabeller. Dette fordi tabeller kan gjøre data mer oversiktlige (Johannessen et al., 2010). Datagrunnlaget fra de ulike metodene studien tar utgangspunkt i presenteres i separate tabeller. Da jeg gjennom en forankring i kritisk realisme ikke vil redusere kunnskap til

kun de årsaksforhold som er umiddelbart gitt og det observerbare, har jeg en transcendental tilnærming i fortolkning av dataene.

Den transcendentale filosofien argumenterer for at det finnes årsaksforhold som ikke er observerbare, men like fullt virker inn på fenomener. Innenfor kritisk realisme baseres dette på at det er en virkelighet som er der uavhengig av hvordan jeg observerer denne (Danermark et al., 2003). Innenfor Bhaskars transcendentale realisme brukes ikke transcendental kunnskap som universell, men for å forklare fenomener gjennom det virkelige domenet (Bhaskar, 2008, 2011; Danermark et al., 2003). Jeg vil bruke transcendental argumentasjon i analysen, da flere av årsaksforholdene bak arbeidsdelingen ikke er direkte observerbare og derfor ligger under det virkelige domenet. Denne kunnskapen er, som kunnskap om de andre domenenene, feilbar (Danermark et al., 2003). Jeg bruker teoretiske tolkninger som baserer seg på kunnskap fra både det virkelige, faktiske og empiriske domenet. Funn som presenteres, kategoriseres og fortolkes i dette kapittelet danner utgangspunkt for den videre analysen (kapittel 7). For å skape oversiktlige tabeller blir kun hovedpunktene i funnene presentert i tabellene. En utvidelse og fortolkning av disse gjør jeg gjennom teoretiske tolkninger etter hver av tabellene.

6.2 Observasjon

Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser	Mekanismer
<p>Ukeplan med faste elementer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utedag • Formingsaktivitet • Grupper <p>Personalet jobber vakter, fast rullering mellom tidligvakt-, sen og mellomvakt.</p> <p>Avdelingen har en rutinliste som angir hvilken vakt som har ansvar for hva eksempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Samlingsstund, Vasking/måltider, Påkledning, Forberede ulike aktiviteter, Tørke støv, Handle <p>Arbeider på samme område, og påvirkes av materielle strukturer</p>	<p>Ledelsen knyttet til praktiske/organisatoriske arbeidsoppgaver.</p> <p>Det er en flyt i de daglige arbeidsoppgavene, personalet snakker ikke om hvem som skal gjøre hva.</p> <p>Personalet følger i stor grad rutinelistene.</p> <p>Personalet bruker mye tid med barna, alle tre sitter på gulvet med barna i lange perioder.</p>	<p>Alle gjør alle oppgaver på avdelingen</p> <p>Fokus på samspill med barna og personalets deltakelse i lek</p> <p>Likestilling knyttes til likeverd</p>	<p>Mange mekanismer som utløser ulike praktiske oppgaver, på en avdeling med 0-3 år er det mye vasking, rydding og ulike typer ordensarbeid.</p> <p>De yngste barna er trøtte og trenger søvn, de legges mellom 12.00 og 13.00</p> <p>Barna trenger mat, måltider er lagt til mellom, 11.00 og 12.00 og 14.00 og 15.00</p> <p>Tilfeldige mekanismer var observerbare. Om en av de ansatte er i en lek, tar en annen over denne personens praktiske oppgaver.</p> <p>Et barn trenger ekstra oppfølging</p>

6.2.1 Teoretiske tolkninger

I denne delen tolkes og teoretiseres funnene fra observasjon, kategoriene som funnene analyseres gjennom i analysen (kapittel 7), blir også brukt her for å presentere funnene.

Strukturene

Ukeplan er en struktur som er med å påvirke arbeidsdelingen, den er knyttet til vaktlisten gjennom at bestemte vakter har ansvar for ulike arbeidsoppgaver knyttet til aktiviteter.

Vaktliste På avdelingen jeg har samlet inn data arbeider de etter vakter. Vaktsystemet kan fremme en flat struktur på arbeidsdelingen (Aasen, 1999, 2000, 2012; Børhaug et al., 2011). Enkelte barnehager har valgt å strukturere personalet slik at barnehagelærerne går vaktene i midten, da er det flest barn til stede og det er da aktiviteter og møter finner sted (Børhaug et al., 2011). Dette kan være en måte å strukturere ressursene for å arbeide mot målene som ligger for arbeidet med barnegruppen. Mens ved å organisere i vaktrulling, slik avdelingen i min undersøkelse har gjort, arbeider pedagogen på de tider hvor det uformelle foreldrearbeidet foregår, noe som vises gjennom loggbøker hvor pedagogen har mange timer på foreldresamarbeid (kapittel 6.5), dette kan være med å arbeide mot rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) og stillingsbeskrivelsene (se kapittel 6.6) sine mål som omhandler foreldresamarbeid.

Rutineliste er utarbeidet av personalet på avdelingen, denne omfatter ulike oppgaver, både knyttet til praktiske oppgaver og arbeid med barnegruppen. Oppgavene som omfattes av rutinelisten er satt opp å tilhøre de ulike vaktene. En struktur hvor vakter styrer hvem som gjør de ulike oppgaver, fremfor personalets utdanning, er vanlig i barnehagen (Børhaug et al., 2011; Haug & Steinnes, 2013). På avdelingen jeg har gjort undersøkelser er ledelse av samlingsstund, påkledning, bleieskift, støvtørking, rydding og vasking tilknyttet måltider, handling, matlaging og forberedelse av aktiviteter oppgaver som er knyttet til rutinelistene.

Arbeid på og utenfor avdeling observerte jeg at det var et skille på, mellom stillingene. Pedagogisk leder hadde flere arbeidsoppgaver som ble utført utenfor avdelingen. Dette var knyttet til møtevirksomhet, samt planlegging og dokumentasjon. Noe av dette arbeidet ble utført i den ubundene tiden pedagogisk leder har. Dette er fire timer i uken som er knyttet til pedagogisk leders stilling og som kan brukes til arbeidsoppgaver som ikke er knyttet til direkte arbeid med barna.

De materielle strukturene kan legge rammer for arbeidsdelingen. Ved at personalet har sitt fysiske rom og utfører arbeidsoppgavene de samme stedene gir dette relasjonelle forutsetninger som kan påvirke de sosiale strukturene. Det er datamaskin og printer som alle ansatte har tilgang til i tilknytning til et kontor. Avdelingen har et stort rom, delt med sprinkelgjerde og port. Den ene delen er lekeområde med ulike lekeelementer, den andre delen har et lekeområde med kjøkkenleker og et lite bord, samt et høyere bord hvor barna spiser og som også brukes ved ulike aktiviteter som

maling og tegning. Avdelingen har en dør inn til et rom med puteklosser som de deler med naboavdelingen. Sosiale praksiser må også ses i lys av de fysiske omgivelsene (Fairclough, 2004; Sayer, 2000). På bakgrunn av dette kan de fysiske omgivelsene hvor personalet utfører sine arbeidsoppgaver være med å påvirke arbeidsdelingen. De sosiale praksiser blant personalet på en avdeling skapes i samme rom med de samme fysiske arbeidsredskapene. Det å arbeide tett sammen i samme rom, kan bidra til et ønske om å være like for å opprettholde et godt klima.

Sosiale strukturer

Det ble tydelig gjennom observasjoner at den **praktiske og organisatoriske ledelsen** er knyttet til barnehagelærerens stilling. En observasjon ble gjort under en formingsaktivitet. Barnehagelæreren gjør klar til aktivitet, finner frem duk, pensler og maling. Hun finner frem maleforklær og deler ut til assistentene slik at de kan hjelpe barna på med disse. Under aktiviteten er det lite ledelse å spore, barna maler og en assistent forsøker å opprettholde aktiviteten gjennom samtale med barna, Pedagoggen hjelper ett av de yngste barna med å male, flere av barna er rastløse, assistenten hjelper de barna som vil ned fra stolene og aktiviteten avsluttes. Andre aktiviteter som samlingsstund og påkledning var også pedagogisk leder ofte den som ledet organiseringen av arbeidet. Selv om hun ikke hadde ansvar for å lede aktivitetene, hvem som har dette ansvaret er bestemt gjennom rutineplaner, så organiserte hun at barn og personale var der de skulle og at ulike oppgaver ble gjennomført. Dette kan knyttes til teori om barnehagelærernes habitus som knyttet til organisering og ordensarbeid (Børhaug, 2011; Løvgren, 2012; Olsen, 2011).

Diskurser

Arbeidsfordelingen på avdelingen ser ut til å være knyttet til **diskurser om likeverd**. Det er en plakat på personalets tavle hvor det står at alle skal ha ansvar og er like viktige. Dette tolker jeg dit hen at personalets verdi kan knyttes til det ansvaret de har. Ut fra min tolking ligger en diskurs om likeverd til grunn for den **likestilling i arbeidsoppgaver**. Da diskurser kan komme til uttrykk gjennom kroppsliggjorte praksiser (Fairclough, 2004, 2012). Personalet snakker ikke om hvem som skal gjøre hvilke oppgaver, men de har innarbeidet praksiser hvor alle gjør samme oppgavene i arbeidet på avdelingen. Både arbeid direkte med barna som deltakelse i lek, bleieskift og påkledning, og praktiske arbeidsoppgaver som rydding og vasking av områdene de spiser og handling av mat. **Arbeidsoppgaver utenfor avdelingen** er det en forskjell på. Der har pedagogisk leder og assistenter ulike fora hvor de diskuterer pedagogikk. Pedagogisk leder er på ledermøter og assistentene er på assistentmøter. Pedagogisk leder har ansvar for personalsamarbeid på tvers av avdelingene, skrive planer og dokumentasjon og det formelle foreldresamarbeidet som er foreldresamtaler som tar

sted på et møterom utenfor avdelingen. **Lek og samspill** er et fokusområde på avdelingen, personalet bruker mye tid på gulvet med barna og er opptatt av og ikke å bryte av leken. En sentral diskurs i barnehagen er personalets deltagelse i lek. Dette blir synlig ved at personalet prioriterer deltagelse i lek fremfor praktiske oppgaver, som da tas over av andre i personalgruppen. Jeg observerte at da en assistent som hadde vakt knyttet til å gjøre i stand måltid var i en lek, tok pedagogisk leder over ansvaret for måltidet. Dette er i samsvar med hva Nørregaard-Nielsen (2006) har observert i sin studie. Hun fant at det like gjerne kunne være barnehagelærerne som gjorde praktiske oppgaver som assistentene.

Mekanismer

På en avdeling med barn mellom 0-3 år er det mange mekanismer som skaper arbeidsoppgaver. Personalet må gjøre i stand måltider, vaske og rydde etter måltider, holde orden i og vaske leker og lekeområder på avdelingen samt vaske og desinfisere bad og stellerom. **Måltider** tar mye tid og mange tilfeldige mekanismer kan observeres. Barna søler, noe som skaper arbeidsoppgaver knyttet til å skifte på og vaske barna og vasking og rydding ved matbordet. Det er også mere stabile mekanismer tilstede, som å dekke på og av bordet, vaske og desinfisere bord og stoler. Dette gjør at personalet bruker mye tid på praktiske oppgaver knyttet til måltider, det er ingen forskjell å observere i hvem som gjør praktiske oppgaver knyttet til måltidet. Personalet følger rutinelisten, slik at mellomvakten har ansvar for begge måltider, samt å handle inn til varmmat som serveres en dag i uken. Ukentlige **Praktiske oppgaver** som skal utføres på avdelingen er å tørke støv, dette har tidligvakt ansvar for på mandager. Senvakten har hver dag ansvar for å sett opp stoler, rydde leker og sjekke over avdelingen før stenging. Jeg observerte også flere praktiske oppgaver som hvor personalet arbeidet med vasking av leker og stellerom, det var ikke noe observerbart skille på hvem i personalgruppen som utførte disse oppgaven. Den som hadde tid, utførte oppgavene. **Tilfeldige mekanismer** som at personalet overtok hverandres oppgaver for å ikke bryte opp leken var observerbare. Da en assistent som hadde midtvakt, og derfor ansvar for måltidet, var i gang med å bygge togbane sammen med to barn, tok pedagogisk leder over ansvaret for å gjøre klar måltidet. Et barn har skadet benet og kan ikke belaste dette, pedagogisk leder er tilknytningsperson for dette barnet og har på bakgrunn av dette ansvar for å følge det opp. Barnet må bæres mye og alltid følges opp da benet ikke skal belastes. Dette fører til at pedagogisk leder må overlate noen andre arbeidsoppgaver til assistentene. Dette er en mekanisme som er tilfeldig og ikke påvirker arbeidsdelingen konstant, noe det er viktig å være oppmerksom på i analyser hvor strukturer og mekanismer er i fokus (Sayer, 2010). Samtidig er det ulike tilfeldige mekanismer av samme karakter som ofte er tilstede i barnehagehverdagen og tilfører ustabile trekk ved arbeidsdelingen. Disse mekanismene observerte jeg at

påvirket arbeidsdelingen der og da, men de hadde ikke varig påvirkning på de mer stabile strukturer og diskurser som skaper arbeidsdelingens natur.

6.3 Intervju

Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser	Mekanismer
<p>Møter styrer hvem som til enhver tid er på avdeling</p> <p>Ubunden tid</p> <p>Skillet ligger i ansvaret ikke i de ulike typene arbeidsoppgaver</p> <p>Lite tid til felles arbeid med faglig utvikling på avdelingen, arbeidstid på avdeling kun i tidsrommet barna er i barnehagen</p>	<p>Tid med barna viktigst</p> <p>De relasjonelle aspektene i personalsamarbeidet har en sterk betydning</p> <p>Taus kunnskap, kunnskapen deles i liten grad</p>	<p>Pedagogikk er viktig, men felles diskusjoner på avdeling vanskelig å prioritere</p> <p>Likestilling i arbeidsoppgaver henger sammen med likeverd</p> <p>Hva er pedagogikk og faglig arbeid i barnehagen? – å diskutere barna og hvordan jobbe med hvert enkelt barn er ikke faglig arbeid</p>	<p>Barn som trenger ekstra oppfølging</p> <p>Sykdom, påvirker hvem som gjør hva</p> <p>Møter finner sted i arbeidstiden. Selv om det er meningen at flere av personalet skal delta på møter, blir dette ofte hindret grunnet at flere av personalet ikke kan være borte fra avdelingen samtidig</p>

6.3.1 Teoretiske tolkninger

Jeg presenterer her mine teoretiske tolkninger av funnene knyttet til de ulike kategoriene som funnene analyseres gjennom (se kapittel 7).

Strukturer

Ubunden tid blir omtalt på intervjuet, assistenten mener at denne tiden er nyttig hvis pedagogisk leder bruker den på forberedelser av faglig innhold og kan videreformidle dette til assistentene. Både pedagogisk leder og assistent deltar på flere **møter** i måneden, pedagogisk leder deltar på flere møter enn assistentene. Det som trekkes frem er at møtene ofte har et praktisk orientert innhold og at faglige temaer ofte diskuteres på møter hvor pedagoger og assistenter er adskilt. Både pedagogisk leder og

assistent mener at pedagogisk leder har et større **ansvar** enn assistentene. De mener dette ansvaret handler om det pedagogiske arbeidet knyttet til planlegging og dokumentasjon, samt samarbeid med foreldre og det øvrige personalet, men ansvaret påvirker gir i liten grad utslag gjennom ulike arbeidsoppgaver. Gjennom begge intervjuene kommer det også frem at avdelingen opplever å ha **lite tid til felles arbeid med faglig utvikling** på avdelingsnivå. En bedre struktur knyttet til faglig utviklingsarbeid på avdelingen er noe både assistent og pedagogisk leder ønsker seg.

Sosiale strukturer

Tid med barna mener både pedagogisk leder og assistent at er en av de viktigste arbeidsoppgavene til både assistentene og pedagogiske ledere. Pedagogisk leder mener kunnskapsoverføring fra henne til assistentene kan skje gjennom at hun leder aktiviteter og viderefører sin kunnskap gjennom dette. Videre sier hun at strukturene i arbeidsdelingen, hvor alle har ansvaret for de samme oppgavene, gjør dette vanskelig.

Taus kunnskap er kunnskap som er erfaringsbasert, den består av innsikt, intuisjon og magefølelse (Aasen, 2012). Denne type kunnskapen blir ofte fremmet i barnehagesammenheng fordi personalet innehar mye kunnskap som ofte ikke settes ord på. Den tause kunnskapen kan være utviklet gjennom formelle lærings situasjoner, men blir så gjennom arbeid automatisert og vanskelig å sette ord på (Aasen, 2012). I min studie ser jeg at personalet har mye kunnskap om barn og barnehage, noe som kommer frem i intervjuer og samtaler med meg, men som jeg ikke observerer at personalet diskuterer seg i mellom på avdelingen. Ut i fra mine funn kan jeg tolke det dit hen at den tause kunnskapen ikke nødvendigvis er taus fordi den ikke kan settes ord på, men fordi personalet har liten trening i å drøfte faglig forankrede tema, dette kan ses i sammenheng med at det er lite rom for faglige diskusjoner i hverdagen.

Det relasjonelle aspektet kommer tydelig frem i begge intervjuet. Pedagogisk leder fremhever at hun ikke vil heve seg over assistentene gjennom å ha andre arbeidsoppgaver enn dem. Personalet arbeider tett sammen på avdelingen og på bakgrunn av dette kan ønske om å være likestilte i arbeidsoppgaver oppstå (Løvgren, 2012). Både assistenten og pedagogisk leder sier i intervjuet at de ikke mener at det er riktig at pedagogisk leder skal ha andre arbeidsoppgaver på avdeling enn assistentene.

Diskurser

Pedagogikk er viktig, men blir ofte nedprioritert. På møter tar ofte praktiske diskusjoner over, noe som kan spores til diskurser om institusjonell orden og viser at de praktiske arbeidsoppgavene ses på som viktige for personalet (Berntsson, 2004; Olsen, 2011).

Likestilling i arbeidsoppgaver knyttes til likeverd. Både assistent og pedagogisk leder påpeker at de ser på det å utføre samme oppgaver på avdelingen som det å være likeverdige. Pedagogisk leder mener at det å tildele assistentene andre arbeidsoppgaver vil være det samme som å heve seg over dem. Dette kan tolkes som at hun er bevisst sin kulturelle kapital (Bourdieu, 2007), men ikke ønsker å bruke denne mot assistentene.

Hva er pedagogikk og faglig arbeid i barnehagen? Dette spørsmålet blir jeg bevisst på gjennom intervjuet, både pedagogisk leder og assistent henviser til planlagte diskusjoner om barna som de har på avdelingsmøtene, men omtaler ikke dette som faglig arbeid. Det er bruk av faglitteratur som blir definert som faglig arbeid. Dette kan være et resultat av at fagspråket i liten grad brukes i det daglige arbeidet i barnehagen (Johannessen, 2013).

Mekanismer

Barn som trenger ekstra oppfølging har vært en mekanisme som har påvirket arbeidsdelingen i perioden jeg har vært på avdelingen. Dette er en tilfeldig mekanisme som ikke har fast innvirkning, da et barn har vært skadet og ikke kan være med på det ordinære opplegget personalet har planlagt. Pedagogisk leder forklarer at hun har ansvar for dette barnet og derfor har blitt hindret i å utføre enkelte andre oppgaver.

Sykdom i personalgruppen kan ha innvirkning på arbeidsdelingen. Dette er en tilfeldig mekanisme. Pedagogisk leder sier at i perioder har dette stor innvirkning, men i perioden jeg har vært på avdelingen har det ikke vært sykdom i personalgruppen.

Det er ukentlige **møter** som påvirker arbeidsdelingen. Dette er en mer stabil mekanisme. Pedagogisk leder deltar fast på ledermøte og assistentene deltar på assistentforum hver måned. Avdelingen har ansvar for en annen avdeling i perioden personalet på denne avdelingen har avdelingsmøte.

6.5 Loggbøker

Data fra loggbøkene presenteres i tabellen med kategoriene informantene selv fylte ut, her er også de ulike kategoriene forklart (se vedlegg 3). Tall som data gir begrenset informasjon og må som annen data fortolkes (Johannessen et al., 2010). En fortolkning av data fra loggbøkene vil gjøres under i teoretiske tolkninger, samt i analysen (kapittel 7).

(2 uker)	Ped leder	Ass 1	Ass 2
Kategori	3 t		
1 personalsamarbeid			
2 foreldresamarbeid	7 timer	5 t	2 t 30 min
3 Møter	5,5 t	2 t 15 min	2 t 15 min
4 Faglig utvikling	2 t	2 t	2 t
5 Arbeid direkte med barna	46 t	58 t	58 t
6 Praktisk arbeid uten barna	1 t 10 min	1,5 t	3 t 10 min
7 Planlegging og dokumentasjon	2 t 40 min	-----	-----
8 Annet	-----	4 t	-----
Kommentarer	<ul style="list-style-type: none"> • De timene som er satt opp på annet er å passe på barna som sover. Det er også barn ute, som er våkne på dette tidspunktet, derfor har noen av de ansatte ført denne tiden på direkte arbeid med barna. • Faglig utvikling er et personalmøte på to timer hvor barnehagens årsplan ble diskutert. 		

6.5.1 Teoretiske tolkninger

Arbeid med **faglig utvikling** handler om kunnskapsoverføring og utviklingsprosesser knyttet til arbeidet. I barnehagen skjer kunnskapsoverføring på mange nivåer. «Kunnskapsoverføring mellom mennesker er en konverteringsprosess fra taus til eksplisitt form basert på etterligning ved taus-taus overføringer, gruppedialog og diskusjon(...)» (Stacy i Aasen, 2012: 167). Dette krever at personalet er på samme sted til samme tid, noe strukturene ikke legger til rette for gjennom vaktlistene og rutineskjemaer (se funn fra observasjon i kapittel 6.2). Personalet har ført opp to timer på faglig utvikling som er felles diskusjon om faglige tema, dette er kunnskapsoverføring gjennom dialog og diskusjon. Kunnskapsoverføring basert på taus-taus overføringer, kan være at personalet lærer av hverandre gjennom å observere hverandre i samspill med barna, denne overføringen krever at personalet er på samme sted.

Personalet har ført opp mye tid på **arbeid direkte med barna**, men noe av denne tiden er de på ulike steder da de deles opp i grupper.

Personalsamarbeid er en kategori pedagogisk leder er den eneste som har ført opp timer på. Da barnehagen er organisert i en enhet kan mange oppgaver styrer tradisjonelt har hatt ansvar for falle på pedagogisk leder (Larsen & Vaagan Slåtten, 2014). Dette vil si at pedagogisk leder må bruke tid på vaktlister og annet arbeid knyttet til arbeid med personalgruppen.

Planlegging og dokumentasjon er også en kategori kun pedagogisk leder har ført opp timer på. Funnene fra loggbøkene viser derfor at det er noen arbeidsoppgaver som på denne avdelingen er knyttet til pedagogisk leder sin stilling. Dette er arbeidsoppgaver som personalet oppgir at i hovedsak blir utført i ubunden tid.

Foreldresamarbeid er en kategori som personalet på denne avdelingen bruker mye tid på. Dette er i hovedsak det uformelle foreldresamarbeidet som foregår på avdelingen. Personalet brukte tid på å samtale med foreldrene og foreldrene var ofte på avdelingen i en tid i for bindelse med at de fulgte barna. Pedagogisk leder har noe mer tid enn assistentene i denne kategorien. De formelle foreldresamtalene ble ikke gjennomført i den tiden jeg var på avdelingen, men pedagogisk leder brukte tid på foreldresamarbeid både i telefonsamtaler og i samtaler utenfor avdelingen, noe som kan forklare hvorfor hun har mere tid i denne kategorien.

Praktisk arbeid er noe alle i personalet hør ført tid på. Mange av de praktiske arbeidsoppgavene er tildelt personalet ut fra hvilken vakt de har, men det er noe ulik fordeling på denne kategorien. Dette kan forklares i personlige egenskaper da noen ansatte i barnehagen i stor grad knytter sin rolle til ordensarbeidet (Nørregård-Nielsen, 2006). De personlige egenskaper er ikke inkludert i mine undersøkelser og jeg kan derfor ikke gjøre denne koblingen her. Det jeg observerte var at personalet vanligvis i den tiden jeg observerte fulgte rutinelistene, samtidig som de var fleksible til å ta over praktiske oppgaver for hverandre hvis den som hadde ansvaret var opptatt med andre oppgaver.

Møter har alle i personalgruppen ført opp tid på. Pedagogisk leder har ført opp 5,5 timer, og begge assistentene har ført opp 2 ¼ time. Dette er avdelingsmøter og ledermøter. I tillegg har det vært avholdt et personalmøte på to timer, men dette er ført opp i kategorien «Faglig arbeid».

6.6 Dokumenter

Da tekst kan inneholde både diskursive og ikke diskursive elementer (Fairclough, 2004), vil jeg lese tekstene med fokus på dette. Jeg har valgt ut begreper fra dokumentene som jeg mener kan vise diskurser og strukturer som omhandler personalets ansvar- og arbeidsoppgaver, samt sier noe om bemanningskrav på avdelingen. Flere sitater blir presentert i teoretisering av funn (kapittel 6.6.1) og

analyse (kapittel 7). I denne tabellen er det i hovedsak begreper og den mening jeg tolker ut av dokumentene trukket ut.

Analyse-begreper	Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser
Dokumenter			
<i>Stillingsbeskrivelser</i>	<p>I begge stillingsbeskrivelsene står det skrevet lite om ansvar med barna, står ingenting om praktiske oppgaver, får ansvar i samarbeid med pedagogisk leder når det gjelder foreldresamarbeid, rapportskriving, planer for innhold på avdelingen.</p> <p>Ansvarsområdet til assistentene er å delta i pedagogisk virksomhet på avdelingen.</p>	<p>Er fremhevet hvem som er overordnet, sideordnet og underordnet.</p>	<p>Det pedagogiske arbeidet, med stor vekt på planlegging og dokumentasjon fremheves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansvar fremheves • Arbeidsoppgaver ikke så tydelige

Analyse-begreper	Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser
Dokumenter			
<i>Barnehageloven</i>	<p>Pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer.</p> <p>Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.</p>	Utdannelse former hierarkiet	<p>Likeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk.</p> <p>Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.</p>

Analyse-begreper	Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser
Dokumenter			
<i>Rammeplanen</i>	<p>Pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvar for.</p> <p>Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold.</p> <p>Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet,</p>	<p>Pedagogisk leder fremheves som den ansvarlige sammen med styrer</p> <p>Ansvar skiller fremfor ulikhet i arbeidsoppgaver.</p>	<p>Planlegging og dokumentasjon knyttes til pedagogisk leder</p>

Analyse-begreper	Strukturer	Sosiale strukturer	Diskurser
Dokumenter			
<p><i>Forskrift om pedagogisk bemanning</i></p> <p><i>Veileder om forskrift for pedagogisk bemanning</i></p>	<p>Krav om pedagogisk bemanning som er tilfredsstillende for å ivareta en pedagogisk virksomhet.</p> <p>Pedagogisk leder har et helhetlig ansvar.</p> <p>Ivareta et systematisk arbeid med barnas behov for omsorg, lek og læring slik det kreves i barnehageloven og i rammeplanen. Personalet er barnehagens viktigste ressurs</p> <p>Krav til pedagog per antall barn – 1 pedagog per 7-9 barn i aldersgruppen 1-3 og 1 pedagog per 14-18 barn i alder 3-6</p> <p>Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet.</p>	<p>Pedagogisk utdanning kvalifiserer til stilling som barnehagelærer og pedagogisk leder</p>	<p>Tilfredsstillende pedagogisk virksomhet</p> <p>Pedagogisk leder sitt ansvar fremheves</p>

6.6.1 Teoretiske tolkninger

Jeg gjør her rede for min tolkning av funnene fra dokumentene studien tar utgangspunkt i. Det er ikke dermed sagt at det som leses ut av dokumentene er diskursiv praksis. Tekst og diskursiv praksis utgjør to forskjellige dimensjoner (Fairclough, 2012; Jørgensen & Philips, 1999).

Strukturer

Arbeid med barna er lite synlig i stillingsbeskrivelsene. Det er planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid som skrives frem. Rammeplanen har et innhold som omhandler helheten av barnehagen som organisasjon og barna er i fokus. Når personalet skrives frem ut i fra sine ulike stillinger er dette kun når planlegging, dokumentasjon, pedagogisk innhold og foreldresamarbeid skrives frem. I stillingsbeskrivelsene står det at assistentene skal **delta i pedagogisk virksomhet**, men hvordan de skal delta er ikke videre forklart. Stillingsbeskrivelsene er korte og i tabellform, dette gjør dem lette å lese, men innhold må tolkes og videreutvikles i den enkelte barnehage for at innholdet skal gi mening.

Pedagogisk leder og styrer tillegges særlig ansvar for planlegging, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a), men de ulike arbeidsoppgavene omtales ikke, det er kun ansvar som fremheves. Planlegging, dokumentasjon og ansvar er begreper som er brukt mye brukt knyttet til personalets arbeidsoppgaver gjennom alle dokumentene som analysen tar utgangspunkt i.

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

(Kunnskapsdepartementet, 2011b:8)

Dette tillegger pedagogisk leder et helhetlig ansvar for avdelingens virksomhet.

Krav til pedagog per antall barn blir fastsatt i Forskrift om pedagogisk bemanning (familiedepartementet, 2005), dette kan tolkes til at pedagogene har en betydning i det direkte arbeidet med barna. Dette skaper en struktur i barnehagen, men da dette tallet regnes gjennom å se på barnehagen som enhet, kan denne strukturen variere på avdelingsnivå. Bemanning blir også omtalt i Barnehageloven. «Bemanningen må være **tilstrekkelig** til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.» (Barnehageloven, 2005:§18). Her blir ikke barnehagelærerne fremhevet som egen gruppe som har betydning for det pedagogiske innholdet. Tilstrekkelig er et begrep

som er lite konkret og gir store rom for virksomhetenes egne tolkninger av hva som er tilstrekkelig bemanning. Økonomiske forhold kan lett bli en del av disse vurderingene når barnehagene har så stor definisjonsmakt over bemanningstettheten. Forskrift om pedagogisk bemanning sier at:

Det skal være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. I barnehager der barna har kortere oppholdstid per dag, kan barnetallet økes noe per pedagogisk leder.

(familiedepartementet, 2005:§1)

Dette skaper en struktur for barnehagene, som angir hvor mange barnehagelærere de må ansette, men for å få en tilstrekkelig bemanning vil denne gi et overtall assistenter. Dette da de fleste barnehager må ha tre ansatte per 9 barn under tre år og 18 barn over 3 år for å ivareta en forsvarlig drift.

Sosiale strukturer

Det er **et synlig hierarki** i stillingsbeskrivelsene, dette plasserer pedagogisk leder som overordnet assistentene. Dette gir pedagogisk leder en overordnet posisjon fra barnehagen sin eier. **Utdannelse former hierarkiet** når det gjelder **ansvar**, men i relasjon til arbeidsoppgavene på avdeling er ikke utdanning en synlig komponent. Pedagogisk leder tildeles et stort ansvar, ansvaret knyttes til hele avdelingens virksomhet, dette ansvaret knyttes til noen spesifikke arbeidsoppgaver knyttet til veiledning i personalgruppen. Gjennom dokumentene kan jeg lese noen strukturer som setter pedagogisk leder øverst i hierarkiet på avdelingen og knytter arbeidsoppgaver som omhandler planlegging og dokumentasjon, veiledning og samarbeid med ulike instanser, som barnevern og skole, til denne stillingen. **Pedagogisk utdanning kvalifiserer** til spesifikke stillinger. Dette skaper en sosial struktur hvor stillinger krever ulik kompetanse.

Diskurser

En diskurs om **det pedagogiske** som sentralt leses i alle dokumentene, men utover planlegging og dokumentasjon er arbeidsoppgavene knyttet til pedagogisk arbeid på avdelingen lite synlig i flere av dokumentene. Dette gjelder spesielt stillingsbeskrivelsene. Disse omhandler i stor grad planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) er det dokumentet som knytter arbeidsmåter til det direkte arbeidet med barna gjennom arbeid med fagområdene. Dette kan være med å skape diskurser om hva som er faglig arbeid i barnehagen. Da arbeidet med barna er lite synlig i stillingsbeskrivelsene som

tildeler personalets ansvar- og arbeidsoppgaver, samt at dokumentene fremhever planlegging og dokumentasjon i det pedagogiske arbeidet kan diskurser om faglig arbeid knyttet til disse begrepene bli sentrale. **Ansvar mere synlig enn arbeidsoppgaver**, ordet ansvar brukes gjentakende i alle dokumentene i tekstene om pedagogisk leders arbeid. Jeg leser ut av dette at det er en diskurs om at pedagogisk leder har det overordnede ansvaret for den pedagogiske driften på avdelingen. I stillingsbeskrivelsene og i rammeplanen er det planlegging og dokumentasjon som er begrepene som knyttes til pedagogisk leder. I forskrift om pedagogisk bemanning () er det også fremhevet at pedagogisk leder har et særlig ansvar for det daglige arbeidet på avdelingen. Dokumentene tillegger ikke spesifikke arbeidsoppgaver til pedagogisk leder, dette kan skape diskurser om en lik struktur i arbeidsdelingen mellom barnehagelærere og assistenter. **Likeverdig** er et begrep som brukes om utdanningskravet til pedagogisk leder i Barnehageloven (2005), dette viser til verdi og kan vise en diskurs om at personalets verdi avhenger av utdanning. Dette begrepet blir byttet ut i Veileder til forskrift for pedagogisk bemanning som sier at «Det følger av barnehageloven § 18 at ”annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk” likestilles med førskolelærerutdanning. Dette betyr for eksempel at en allmennlærer med tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk kan tilsettes som pedagogisk leder på samme måte som for førskolelærere.» (Kunnskapsdepartementet, 2011b:7). **Det pedagogiske arbeidet** på avdelingen fremheves som viktig, gjennom rammeplanen er det skrevet frem fagområder avdelingene skal arbeide med, det legges også vekt på kompetanseutvikling i personalgruppene som sentralt for barnehagekvaliteten.

7 Analyse

I denne delen av oppgaven analyseres de teoretiserte funnene fra studiens empiriske undersøkelser for å gi svar på oppgavens forskningsspørsmål. Analysen tar utgangspunkt i noen utvalgte analysestrategier. Analysestrategiene skaper rammer for hvordan data presenteres så jeg gjør først rede for disse.

7.1 Analysestrategi

Det ikke er ferdige oppskrifter for analysen case studier så en sentral del av forarbeidet med metodologien har vært å finne analysestrategier. Både Yin (2013) og Eisenhardt (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007) sine teorier om analyser i case studier, samt Danermark og Sayer sine presentasjoner av analysestrategier innenfor kritisk realisme har bidratt til den endelige analysestrategien. I denne delen trekkes funn fra alle undersøkelsens metoder sammen rundt studiens forskningsspørsmål. Først

analyseres dataene med fokus på hvordan arbeidsoppgavene fordeles. Så ser jeg på hva som ligger til grunn for arbeidsdelingen. Første del av analysen vil i hovedsak være beskrivende, mens andre delen blir forklarende og utforskende. Derfor er andre delen av analysen mer omfangsrik enn den første. I analysen har jeg gjort noen valg vedrørende hvilke data analysen tar utgangspunkt i. Analysen ser på datamaterialet gjennom strukturer, diskurser og mekanismer. Hva som er tatt med i analysen baseres derfor på hva som sto frem som sentralt for denne formen for analyse. Jeg gjorde også noen valg knyttet til å trekke ut data som er knyttet til de nøkkelbegreper som vil være et utgangspunkt for drøftinger.

Da flere sentrale begreper innenfor analysestrategier blir omtalt i dette kapitlet vil jeg presentere disse før jeg avklarer oppgavens analysestrategier. Induksjon og deduksjon knyttes til den formelle logikken (Danermark et al., 2003). **Induksjon** innebærer konklusjon ut fra empirien, det dras sluttsatser ut fra empiriskdatainnsamling om et fenomen. Induksjon bruker empiriske undersøkelser for å danne teoretiske slutninger. **Deduksjon** har en særstilling innenfor vitenskap da denne i stor grad benyttes i all vitenskapelig argumentasjon, deduksjon går fra teoretiske slutninger til empiri gjennom å lage analytiske konklusjoner. Dens begrensning er at den ikke tilfører ny kunnskap annet enn å bekrefte de antagelser som prøves ut (Danermark et al., 2003). **Abduksjon** er en analysestrategi som er forenelig med kritisk realistisk teori. Da en viktig del ved å studere sosiale fenomener vil være å beskrive hendelser, samt å se hendelsene som deler av overordnede strukturer og mønstre, kan abduksjon være en god strategi for å «nybeskrive» fenomenene. Et sentralt skille mellom abduksjon og deduksjon er at deduksjonens mål er å bevise at konklusjonen stemmer, mens abduksjonen viser mulighetene for at det skal kunne være slik en fremstiller det (Danermark et al., 2003). Mens induksjon utgår fra empiri, og deduksjon utgår fra teori vil abduksjon utgå fra empiriske fakta på samme måte som induksjonen, men avviser ikke teoretiske forestillinger. Den vil derfor også være knyttet til deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008; Danermark et al., 2003). **Retroduksjon** kan brukes som en strategi for å dra konklusjoner fra abduksjonens nybeskrivelser. Mens abduksjonen beskriver hendelser og fenomener brukes retroduksjon til å finne kjennetegnene og de konstituerende egenskapene for strukturene som ligger til grunn for abduksjonens beskrivelser (Danermark et al., 2003). Retroduksjon er i likhet med induksjon og deduksjon tankeoperasjoner som brukes for å komme fra et sted til et annet. I retroduksjonen vil abstraksjoner derfor være viktige (Danermark et al., 2003). **Abstraksjoner** blir, sammen med rekonstruksjon av systemene som ligger bak de sosiale posisjoner i personalgrupper i barnehagen, en del av analysestrategien. For å finne ut hva som ligger til grunn for arbeidsdelingen skal tankeabstraksjoner bidra til å

finne de grunnleggende strukturene som ligger til grunn for arbeidsdelingen. Dette gjennom å abstrahere bort de mer tilfeldige mekanismer som presenteres i funnene, samt å gjøre tankeabstraksjoner rundt hva som må være til stede for at arbeidsdelingen skal være slik den beskrives.

7.1.1 Overordnet analysestrategi

Den overordnede analysestrategien er bygget på «forklaringsmodeller», dette vil si at målet er å analysere data ved å bygge forklaringer om casen (Yin, 2013). For å gjøre dette må fokuset være på hvordan eller hvorfor noe hender (Yin, 2013), da problemstillingen jeg skal svare på omhandler hvordan arbeidet fordeles og hvorfor fordelingen er slik vil denne strategien passe godt. Fordi årsakssammenhenger ikke kan måles presist vil det det å bruke ulike teorier for å bygge forklaringer styrke forklaringsmodellene (Yin, 2013). Jeg bygger ikke analysen på en spesifikk tolkningsramme, men bruker ulike teoretiske tolkningsrammer for å analysere fenomenet. En hovedgrunn til at teoribygging fra case studier er relevant og populært er at dette er en av de beste måtene å skape sammenheng mellom kvalitative data og generaliserende deduktiv forskning (Eisenhardt & Graebner, 2007:25 (min oversettelse)). I min studie er både kvalitative og kvantitative undersøkelser med å danne det teoretiske grunnlaget.

7.1.2 Oppgavens analysestrategier

De underordnede analysestrategiene jeg tar i bruk vil både ta utgangspunkt i induktive og deduktive strategier. Derfor blir teoretiske refleksjoner en viktig del av analysen. Da jeg henter analysestrategier fra kritisk realisme er abduksjon og retroduksjon viktige prinsipper i analysen av data. Jeg bruker både abduksjon og retroduksjon som underordnede analysestrategier. I min studie skal jeg forklare og beskrive aspekter ved arbeidsdeling i barnehagen. En del vil være å beskrive og begrepsliggjøre de egenskaper og kausale mekanismer som genererer og muliggjør hendelser som får ting til å hende. For å gjøre dette kreves en metodologisk plattform som bygger på abduksjon og retroduksjon (Danermark et al., 2003).

Jeg ser på arbeidsfordelingen innenfor barnehagen som organisasjon, det er arbeidsdelingens sosiale strukturer sett sammen med posisjonene, ikke menneskene som fyller posisjonene studien fokuserer på. Det blir viktig å gjøre dette skille i analysen. Det er både strukturer og aktører som skaper helheten, men strukturene, mekanismene og diskursene som ligger til grunn for aktørenes handlinger er mitt fokus. Kritisk realistisk analyse er bygd opp omkring forståelse om naturlig nødvendighet, og våre abstraksjoner skal tjene til å fastholde disse nødvendige og konstitutive egenskaper hos ulike objekter, altså fastholde objektets natur. Objektets

natur refererer til objektets art, uavhengig om dette er naturlig eller sosialt produsert (Danermark et al., 2003). Å skille mellom tilfeldige hendelser og det som hører til arbeidsfordelingens natur, vil bli viktig i min analyse.

Abduksjon har berøringspunkter med en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2008), tolkning er en sentral del av hermeneutikken og jeg mener derfor abduksjon kan gi et godt utgangspunkt som analysestrategi i denne case studien. Dette fordi kompleksiteten i arbeidsdelingen er stor og mange teorier må brukes for å identifisere årsaksforhold bak arbeidsdelingen. Analysen av de teoretiserte funnene kan kombineres med eller bruke tidligere teori som utgangspunkt for å se etter mønstre som gir forståelse. Det skjer på denne måten en alternering mellom allerede eksisterende teori og empirien fra datainnsamlingen (Danermark et al., 2003). Innenfor abduksjonen er det også sentralt å ekskludere det som ikke har en avgjørende effekt fra det som har det (Danermark et al., 2003). For å finne ut av årsakssammenhengene som skaper arbeidsfordelingen må jeg gjøre abstraksjoner for å finne det karakteristiske ved arbeidsfordelingens natur, mens de tilfeldige hendelser og forhold som også påvirker årsakssammenhengene abstraheres bort i analysen. Abstraksjoner er spesielt viktig for å identifisere strukturer (Sayer, 2010). Da strukturer ikke alltid er synlige og observerbare (Sayer, 2010), vil det derfor være viktig å gjøre tankeabstraksjoner for å finne de mulige strukturene som ligger bak fenomenene.

Retroduktive analysestrategier handler om å «leke med data» (Danermark et al., 2003). Jeg tar i bruk ulike teorier og gjør analysen til et spill hvor mange ulike teorier sammen er med å forklare fenomenet. Ved hjelp av kategorisering trekker jeg inn teoretiserte funn fra alle metodene i de empiriske undersøkelsene for å skape en forståelse av kompleksiteten i arbeidsdelingen natur. Jeg har valgt å kategorisere i begrepene strukturer, mekanismer og diskurser som overordnede kategorier fordi årsakssammenhenger fra et kritisk realistisk perspektiv, skapes gjennom strukturer, både sosiale og kroppsliggjorte strukturer, samt overordnede strukturer som skaper agentenes handlingsrom. For å identifisere de sosiale strukturene vil jeg analysere gjennom begrepene diskurser og habitus og kulturell kapital. Dette fordi en sentral del av å identifisere årsakssammenhenger vil være å rekonstruere systemet av sosiale posisjoner, normer og regler samt sosiale og kulturelle disposisjoner, habitus, som strukturerer en bestemt handling (Danermark et al., 2003). Mekanismer er med å utløse hendelser og er derfor også sentrale da de skaper årsakssammenhenger. Strukturer, mekanismer og diskurser er i relasjon, og produserer og reproducerer

hverandre. Sosiale systemer inneholder ofte kombinasjoner av ulike sammenhenger og ulike strukturers former og elementer påvirker hverandre (Sayer, 2000). Det er derfor ikke alltid noe klart skille mellom disse og hva som utløser fenomenet, men ved å analysere gjennom å bruke de ulike nivåer vil jeg kunne identifisere hvor potensiale i arbeidsfordelingen er og hva som har potensiale til å utvikles på de ulike nivåene. Det å bruke kategorisere er en hjelp i analysen, ved å isolere årsakssammenhengene gjør det lettere å forklare disse. Meningen med kategorisering er at forskeren systematisk og konsekvent benytter et sett med kategorier på datamaterialet og dermed skaper en oversikt over undersøkelsens funn (Johannessen et al., 2010). På grunnlag av dette ser jeg ikke kategoriene som skapt for å isolere årsakssammenhenger, men for å gi oversikt for meg i arbeidet med analysen, samt som en hjelp for leseren.

7.2 Hvordan fordeles oppgavene

I denne delen av oppgaven analyserer jeg de teoretiserte funnene gjennom å identifisere strukturer og mekanismer som kan være med å styre arbeidsdelingen. Problemstillingen belyses gjennom funn fra alle studiens metoder. Der det er utdrag fra intervjuene er forsker betegnet med F, assistent med A og pedagogisk leder med P.

7.2.1 Strukturer

Overordnede strukturer har en sentral rolle i arbeidsfordelingen i barnehagen, dette kan både være pålagte strukturer fra kommunepolitikere, men også strukturer skapt innad i barnehagen og av barnehagens eier (Nørregård-Nielsen, 2006). Gjennom mine empiriske undersøkelser ble flere overordnede strukturer synlige.

Hierarki

I stillingsbeskrivelsene er personalet hierarkisk plassert gjennom at enhetsledere plasseres som overordnet pedagogiske ledere og assistenter, pedagogiske ledere er sidestilt med hverandre og overordnet assistentene og assistentene er underordnet enhetsleder og pedagogisk leder og sidestilt med andre assistenter. Dette er en noe utradisjonell inndeling i nordiske barnehager. «I de tre institutioners arbejdsplan er medhjælperne sideordnet pædagogerne; arbejdsdelingen er altså horisontal og ikke vertikal. Fraværet af et sådant vertikalt arbejdshierarki bekræftes af norske fund (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005, s. 12).» (Olsen, 2011:36). Funnene fra stillingsbeskrivelsene gjenspeiles ikke i stor grad i funnene fra de andre datainnsamlingsmetodene. Fra observasjon og intervju er det ingen funn som viser et hierarki i arbeidsfordelingen i arbeid på avdelingen. Pedagogisk leder sier at hun ikke vil heve seg over assistentene i intervjuet og ut fra feltnotatene finner jeg ingen observasjoner hvor pedagogisk leder fremhever egen rolle som leder. Dette samsvarer også med funn fra andre undersøkelser av arbeidsdeling (Børhaug, 2013; Børhaug et

al., 2011; Haug & Steinnes, 2013; Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Smeby, 2011). I dokumentene analysen tar utgangspunkt i er hierarkiet i liten grad fremhevet, men pedagogisk leder pålegges et overordnet ansvar for planlegging, dokumentasjon og barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b). Spesifikke arbeidsoppgaver knyttes ikke til lederrollen, på bakgrunn av dette har ikke personalet noen overordnede strukturer som knytter arbeidsoppgavene til hierarkiet. Dette skiller seg fra den svenske læreplanen for førskolan (Skolverket, 2010). Her er ansvaret knyttet til spesifikke arbeidsoppgaver som tildeles personalet ut fra deres stilling.

Riktlinjer

Förskollärare ska ansvara för

- att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde,
- att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar, och
- att det utvecklas normer för arbetet och samvaron i den egna barngruppen.

Arbetslaget ska

- visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan, där samhörighet och ansvar kan utvecklas och där barnen får möjlighet att visa solidaritet,
- stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra,
- lyfta fram och problematisera etiska dilemman och livsfrågor,
- göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande, och
- samarbeta med hemmen när det gäller barnens fostran och med föräldrarna diskutera regler och förhållningssätt i förskolan.

(Skolverket, 2010:8-9)

Denne inndelingen av personalets arbeidsoppgaver går igjen under hvert område læreplanen omfatter. I den norske rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) er det utformet arbeidsoppgaver knyttet til fagområdene, men disse er knyttet til hele personalgruppen.

I intervjuet med pedagogisk leder kommer det frem at hun gjennom sin stilling er noe hevet over assistentene i hierarkiet.

P: Det kan være ganger hvor det er jeg som har evnen til å ta avgjørelsen, at jeg er med på ledermøter og får andre spørsmål fra ledelsen enn de har eller likevel har andre oppgaver knyttet til min stilling som å skrive månedsplan eller sånne ting, og da blir jeg litt over dem, samtidig som jeg vil være jevn når det gjelder praktisk gjøremål inne på avdelingen.

Dette viser at pedagogisk leder har en beslutningsmyndighet, noe som påvirker hennes arbeidsoppgaver, dette knytter hun til arbeidet utenfor avdelingen. I arbeidet på

avdelingen mener hun det er viktig å gjøre det samme som assistentene og ha en demokratisk struktur. Barnehagelærerne har formelt en full jurisdiksjon over arbeidet i barnehagen, til tross for dette tillegges de hierarkiske relasjonene liten vekt på avdelingsnivå (Helgøy et al., 2010). Gjennom mine observasjoner ser jeg ikke noe synlig hierarki på avdelingen i det daglige arbeidet. Arbeidsoppgavene styres i stor grad av rutiner.

Strukturelle rammer

Det er mange strukturer som er med og styre arbeidet på avdelingen i en retning av en flat struktur. Gjennom observasjonene fant jeg mange strukturer som skaper fordeling av arbeidsoppgavene. Personalet arbeider i et vaktsystem, som sammen med en rutinstyring av vaktens arbeidsoppgaver skaper en ordning hvor personalet har ansvar for ulike arbeidsoppgaver ut i fra hvilken vakt de har. Jobbrotasjon binder pedagogiske ledere til arbeidsoppgavene, og hindrer dem dermed i å gjøre arbeidsoppgaver som ligger utenfor denne (Aasen, 2000, 2012). Dette kan knyttes til et system som er formet av ordenspraksiser, målet er å opprettholde orden og system, noe denne organiseringen bidrar til. Yrkesautoriteten i barnehagen kan knyttes til evnen til å holde orden (Løvgren, 2012; Olsen, 2011), noe de observerte strukturene som ligger til grunn for arbeidsdelingen viser. Den analytiske vendingen mot ordenspraksisene kan vise hvordan disse er med å skape strukturer (Olsen). Ukeplan med faste elementer som utedag, grupper, formingsaktivitet, samt en rutineliste som fastslår hvem som skal ha ansvaret for ulike oppgaver styrer hvem som utfører ulike arbeidsoppgaver. Data fra loggbøkene viser at tidsbruken er forholdsvis lik mellom assistenter og pedagogisk leder i de fleste kategorier. Pedagogisk leder har noe mindre tid på arbeid direkte med barna, og har ført opp timer i kategoriene planlegging, dokumentasjon og personalsamarbeid. I denne kategorien har ikke assistentene ført opp noe tidsbruk. Pedagogisk leder har også noe mere tid på foreldresamarbeid. Disse funnene er samsvarende med hva som er funnet i en undersøkelse om tidsbruk i barnehagen (Nicolaisen et al., 2012).

F: Jeg lurer på hvilke forskjeller det er på arbeidsoppgavene mellom pedagogisk leder og assistenter?

P: Ofte i det daglige så går det litt i hverandre, innad på avdelingen, med forskjellige gjøremål, som bleieskift eller samlingsstund og typiske dagligdagse ting, det er ganske likt. Men som pedagogisk leder har jeg litt mer overordnet ansvar for å se til at vi gjør ting som er planlagt, eller skrevet ned i planer og at vi følger det vi skal. Jeg har mer overordnet ansvar i forhold til foreldrene. Assistentene snakker også med foreldre, men hvis det er noe i forbindelse med foreldre, som for eksempel foreldresamtaler er det mitt ansvar.

F: ja

P: eller at det er noe spesiell informasjon som foreldrene skal få, er det jeg som får informasjon fra ledelsen i barnehagen.

F: jeg leste i stillingsbeskrivelsene så sto det at assistentene også har ansvar for å delta og å være delaktige i foreldresamarbeid og også foreldresamtaler.

P: ja

F: Er assistentene med på foreldresamtaler?

P: de har nok ikke samtalene alene

F: nei

I: Men iblant kan de være med på samtalene, men selv om jeg ofte ser at jeg har de alene, vi har ikke mulighet til at assistentene med på de.

Dette viser at ansvar og arbeidsoppgaver knyttet til foreldresamarbeid skiller mellom stillingene. I samtale rundt loggbøkene oppgir pedagogisk leder at av timene ført på foreldresamarbeid er det kun få timer knyttet til formelt foreldresamarbeid. Stillingsbeskrivelsene sier at assistenter også har arbeidsoppgaver knyttet til det formelle foreldresamarbeidet, men i praksis er dette vanskelig å gjennomføre da foreldresamtalene finner sted i barnehagens åpningstid. Både pedagogisk leder og assistent forklarer i intervjuet at det ikke er tid til at assistentene deltar på foreldresamtaler. Pedagogisk leder har 7 timer over 2 uker på foreldresamarbeid, hvor cirka 5 av disse er på uformelt foreldresamarbeid på avdeling. Assistentene har henholdsvis ført opp 5 timer og 2, 5 timer på foreldresamarbeid. Begge oppgir at dette er på uformelt foreldresamarbeid knyttet til at foreldrene følger til og fra barnehagen. Når det gjelder uformelt foreldresamarbeid er det vaktlistene som lager strukturer, de som arbeider i den tiden foreldrene følger barna til og fra barnehagen har arbeidsoppgaver knyttet til disse.

Gjennom dokumentanalysen leser jeg i større grad forskjell i ansvar mellom stillingene, det står lite om arbeidsdelingen knyttet til de daglige arbeidsoppgaver. Planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid er de arbeidsoppgaver som blir fremhevet i stillingsbeskrivelsen. Det daglige arbeidet på avdelingen og med barnegruppen blir ikke omtalt når de ulike stillingene tildeles ansvar i stillingsbeskrivelsene. Dette gjenspeiles også i funnene fra avdeling. Mine funn viser at arbeidsdelingen i det daglige arbeidet på avdelingen er noe som i liten grad reflekteres over av personalet. At det ikke er fokus på dette i dokumentene kan være med å skape praksisen, samt at praksisen igjen påvirker dokumentene. Tekst påvirker praksiser og praksiser påvirker tekst (Fairclough, 2004). At fokuset i barnehagen, og i dokumentene som gir personalet rammene for sine arbeidsoppgaver, kan tolkes dit hen at arbeidsdelingen mellom barnehagelærerne og assistentene i liten grad er noe lokalpolitikere, eiere og ledere har tatt stilling til.

Arbeidsdagens organisering har stor innflytelse på arbeidsdelingen, det er vanlig å organisere personalet og dagene i faste rullinger av rutiner og vakter (Aasen, 2000; Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010) Dagsrytmen er en sentral struktur i barnehagens hverdag (Bleken, 2005; Helgøy et al., 2010). Spesielt på 0-3 års avdelinger er det viktig å ivareta en fast dagsrytme for barnas trivsel og behov for søvn og mat. Mine observasjoner viser at det er faste rutiner som skaper rammer for arbeidsdelingen. Organisering av dagsrytme og vaktordninger åpner opp for at assistentene får ansvar for ulike oppgaver, også oppgaver som kan defineres som pedagogiske. Dette kan åpne opp for at assistentene får praksiserfaringer som gir utviklingsmuligheter og utvikler pedagogisk kompetanse (Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010). Mine funn viser at assistentene har ansvar for arbeidsoppgaver som kan defineres som pedagogiske, som å lede samlingsstund. Men både pedagogisk leder og assistent påpeker i intervjuene at grunnlaget for kunnskapsutvikling kunne vært bedre om dette var noe personalet jobbet sammen med. I dette utdraget fra intervjuet bruker pedagogisk leder samlingsstundene som eksempel. Hvem som leder disse er regulert av rutinelisten, det vil si at om en assistent har mellomvakt som har ansvar for å lede samlingsstund, så har barnehagelæreren andre arbeidsoppgaver, som å forberede måltid, på dette tidspunktet.

F: Om du hadde færre praktiske oppgaver, hvordan ville du arbeidet da?

I: jo jeg tror jo absolutt det kunne fungert, jeg ser at vi bruker samlingsstundene veldig mye til sang, og at jeg da kunne, hvis jeg kunne brukt det til noe mer faglig rettet mot barna, at vi da kunne fått en bedre kontinuitet og progresjon. Om assistentene da hadde observert meg litt om det da er noen spesielle aktiviteter som jeg kan planlegge. Og kunne brukt dette mere selv i samlingsstunder. At en ulik fordeling der kunne vært fint.

Ansvar og arbeidsoppgaver

Det kommer frem under intervjuet at inne på avdelingen gjør pedagogisk leder og assistenter de samme arbeidsoppgavene. I intervjuet svarer både pedagogisk leder og assistent at arbeidsoppgavene på avdelingen deler de likt mellom seg, men pedagogisk leder har det overordnede ansvaret for gjennomføring av planer og foreldresamarbeid, samt samarbeidet med de andre avdelingene i barnehagen. Dette kan peke i retning av at skillet mellom stillingene i større grad ligger i ansvar enn i de arbeidsoppgaver som ofte blir utført på avdelingen, samt i de arbeidsoppgaver som utføres utenfor avdelingen. Dette kan knyttes til de diskurser som jeg leser ut av dokumentanalysen. I samtlige dokumenter fremheves pedagogisk leder sitt ansvar, og arbeidsoppgavene knyttes i stor grad til planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b). Gjennom observasjon og intervju kommer det frem at pedagogisk leder har arbeidsoppgaver som skiller seg fra assistentene knyttet til foreldresamarbeid, planlegging og dokumentasjon. Dette kan også leses ut av data fra loggbøkene. Her har assistentene ikke fylt ut noe tid på arbeidsoppgaver

knyttet til planlegging og dokumentasjon, pedagogisk leder har ført opp 2 timer og 40 minutter på planlegging og dokumentasjon, samt 3 timer på personalsamarbeid. Gjennom observasjonene ser jeg at pedagogisk leder har noe mer organisatorisk ansvar enn assistentene. Hun deltar på møter og er mellomledd mellom ledelsen og assistentene på avdelingen. Dette er en struktur som kan knyttes til overordnede strukturelle rammer. «Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold.» (Kunnskapsdepartementet, 2011a:9). Gjennom bruken av begreper blir det i denne teksten fremmet en struktur i arbeidsdelingen. Gjennom å bruket begrepet «særlig ansvar» kan dette tolkes å pålegge pedagogisk leder arbeid med planlegging og dokumentasjon på avdelingen. Denne strukturen kan også knyttes til barnehagelærernes ubundne tid. Pedagogisk leder på avdelingen har 4 timer ubunden tid hver uke. Denne tiden brukes i liten grad på avdelingen ut fra mine observasjoner og pedagogisk leder oppgir at hun bruker deler av denne tiden til planarbeid. Pedagogisk leder forteller om ansvaret hun har i intervjuet.

F: Du snakket om ansvar, er det forskjell på stillingene i ansvar?

P: ja ofte så tenker jeg nok det, at jeg skal påse at det blir gjort på avdelingen, får gjennomført diverse, av planer eller om vi ikke får gjennomført det skal det skal jeg gi et begrunnet svar på hvorfor ikke

P: som kan være mer faglig begrunnet enn en assistent kan gi på grunn av at jeg har en annen faglig bakgrunn

Dette kan ses i sammenheng med profesjoners legitimitet. Denne ligger i profesjonsutøvernes ansvarlighet overfor staten og klienter (Abbott, 1988; Smeby, 2011). Den pedagogiske lederen mener at det som skiller hennes stilling fra assistentenes er at hun har et ansvar for gjennomføring av planer og pedagogiske begrunnelser av arbeidet. Dette kan sees i sammenheng med den nye formen for profesjonalisering som er preget av eksternkontroll og standardisering, og som kan ses på som en mekanisme for kontroll ovenfra (Osgood, 2006; Smeby, 2011). Dette kan skape noen overordnede strukturer og gjennom å forholde seg til disse strukturene legitimerer pedagogisk leder sin profesjonelle kompetanse.

Barnehagens organisering

I loggboken har pedagogisk leder ført opp tre timer som er brukt på personalsamarbeid. Dette forteller hun at er brukt på å administrere gjennom å sette opp vaktlister samt å administrere personalet i samarbeid med andre avdelinger. Dette kan knyttes opp til barnehagens organisering (Aasen, 2010; Larsen & Vaagan Slåtten, 2014). Gjennom at barnehagen er en del av en enhet er styrer ikke knyttet til kun denne barnehagen, hun har mye ansvar som ligger overordnet personalsamarbeidet i

hver barnehage. Når styrer ikke er der vil dette skape noen mekanismer som påvirker arbeidsdelingen. Om noen er syke vil det være pedagogisk leder som må skaffe vikarer. Avdelingene har ansvar for å passe hverandres barn knyttet til både regelmessige møter, som avdelingsmøter, samt andre møter som samarbeid med andre instanser og foreldre. Når styrer ikke er på huset vil pedagogisk leder få flere arbeidsoppgaver knyttet til personalsamarbeid og å administrere personalet.

Faglig arbeid

Strukturer knyttet til møter legger rammer for personalets arbeid med faglig utvikling. I intervjuene kommer det frem at arbeid med faglig utvikling foregår på møter. Ofte er ikke pedagoger og assistenter sammen på disse møtene.

F: Hvordan arbeider dere med faglig utvikling?

A: ja, det gjør vi på assistentforum

F: som ledes av enhetsleder

A: ja det er det, eller de får nytt navn hele tiden, men det er vel assisterende seksjonsleder det heter nå, ha, ha, ha. Hun har det med oss.

F: ja og der er det faglig fokus

A: ja der er det kun faglig fokus, alt fra mobbing, hvordan vi forebygger det og rammeplan, hvordan vi jobber med den.

Funn fra loggbøkene viser at hele personalgruppen hadde to timer på faglig arbeid i løpet av de to ukene loggbøkene ble ført. På dette møte var hele barnehagen sammen og arbeidet med årsplanen. På intervjuet ble dette arbeidet omtalt som utviklende av både assistent og pedagogisk leder.

F: er det noe tilsvarende for lederne, eller noe faglig innhold på ledermøtene?

I: ja, eller ikke på hvert eneste møte, men ganske jevnlig, det hender vi får noe på forhånd som vi skal prate om eller ha lest noe i forkant og diskutere, eller

F: ja

P: vi har også fått tilbud om vi vil komme med en slags case i forhold til veildning på ledermøtene

F: ja

P: men det er ganske ofte på ledermøtene at det er mye praktisk informasjon, at det er mange praktiske ting som må løses eller. Men det prøves å gjøres ganske jevnlig.

Jeg tolker pedagogisk leder dit hen at det er mange praktiske diskusjoner som legger hindringer for faglige diskusjoner. Dette viser at de pedagogiske lederne har ansvaret for å løse utfordringer av praktisk karakter. Funnene fra intervjuene viser også at det er en sosial struktur som fører til at de faglige diskusjonene foregår i fora hvor assistenter og pedagogiske ledere ikke er sammen. Avdelingsmøter og personalmøter er møter

hvor personalgruppen er sammen, men personalet forteller at det ikke alltid blir faglige tema som tas opp på disse møtene.

En struktur som kan være med å påvirke den faglige kvaliteten i barnehagen er pedagogtettheten, som tidligere nevnt er barnehagelærerne i mindretall i personalgruppene. Og i en undersøkelse utført av Riksrevisjonen (2008-2009) viser at et høyt antall av de pedagogiske lederne mener at økt pedagogtetthet er viktigst for et barnehagetilbud med høy kvalitet. Det at pedagogisk leder i min undersøkelse arbeider sammen med to assistenter kan skape en sosial struktur hvor profesjonskunnskapen blir mindre synlig, da hverdagskunnskap er det som personalet felles kan relatere til.

7.2.2 Mekanismene

Det er flere mekanismer som daglig bidrar til å fordele arbeidsoppgavene, mekanismer blir i denne oppgaven tolket som de hendelser som utløser arbeidsdelingen. På en avdeling med barn mellom 0-3 år er det mange mekanismer som skaper arbeidsoppgaver. Selv om disse mekanismene ikke er stabile vil de i stor grad påvirke arbeidsfordelingen og kan også være med å skape strukturer. Dette gjennom at tilfeldige mekanismer alltid vil forekomme i sosiale sammenhenger (Sayer, 2000b, 2010). Jeg observerte høy frekvens av mekanismer som utløste arbeidsoppgaver. Rot, søling, barn som slår seg, barn som krangler, spørsmål og henvendelser fra andre avdelinger, foreldre og gjennom telefon virket daglig inn og skapte arbeidsoppgave på avdelingen. Personalet må gjøre i stand måltider, vaske og rydde etter måltider, holde orden i og vaske leker og lekeområder på avdelingen samt vaske og desinfisere bad og stellerom. Henvendelser og telefonsamtaler ble ofte besvart av pedagogisk leder. Dette førte til noen ekstra arbeidsoppgaver for pedagogisk leder knyttet til organisering og å søke svar på det som ble spurt om. Mange av mekanismene jeg observerte var tilfeldige og skaper derfor ikke stabile strukturer, men i og med at det er en høy frekvens av ulike tilfeldige mekanismer, skapes det er noen strukturer hvor personalet skaper rom for ulike praktiske arbeidsoppgaver, da de forventer at ulike mekanismer vil skape oppgaver de må løse.

7.3 Hva ligger til grunn for fordelingen

I dette kapittelet analyseres de teoretiserte funnene mot forskningsspørsmålets andre del. Jeg analyserer gjennom de overordnede kategoriene; diskurser, mekanismer og strukturer, samtidig som det under disse kategoriene trekkes inn ulike begreper for å analysere og identifisere årsakssammenhenger. Arbeidsdelingen i barnehagen kan ses

som et resultat av profesjonens historie, stridigheter og forhandlinger med andre profesjoner og autoriserende myndigheter (Abbott, 1988; Løvgren, 2012). I barnehagen er også de sosiale strukturer, som assistenter og barnehagelærere er aktører i, sentrale for arbeidsdelingen (Olsen, 2011). Jeg analyserer gjennom å se på strukturene, herunder de sosiale strukturene, diskursene og mekanismene når jeg i denne delen belyser hva som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Da disse er i gjensidig relasjon vil det ikke være et klart skille på hva disse, da de produserer og reproducerer hverandre. Jeg har valgt å kategorisere gjennom disse begrepene for å skape en oversikt i analysen, samt å vise hvordan ulike strukturer, mekanismer og diskurser sammen er med å skape arbeidsdelingen.

7.3.1 Strukturer

I denne delen av analysen trekker jeg ut strukturer som årsakssammenhenger bak arbeidsdelingen. Selv om en person er en aktør med egne meninger og muligheter til å handle, ligger det noen strukturer som påvirker. Strukturer er ikke bare overordnede rammer, det finnes også sosiale strukturer i en organisasjon. Strukturer skal fremme arbeidsprosessene mot organisasjonens mål (Aasen, 2012), fordi det er mange mål personalet i barnehagen skal arbeide mot, blir det derfor vanskelig å skape strukturer som støtter opp om alle målene.

Jeg ser i dette kapittelet på noen overordnede strukturer som er med å skape arbeidsdelingen på avdelingen, samt de sosiale strukturene. Strukturer er i relasjon med andre strukturer og i et gjensidig forhold med aktørene (Sayer, 2010), derfor er ikke strukturene adskilte årsakssammenhenger. Abstraksjon er spesielt viktig for å identifisere strukturer (Sayer, 2010), i denne delen vil derfor tankeabstraksjoner være en del av analysen, da ikke alle strukturer er direkte observerbare, en transcendental tilnærming er derfor nødvendig (Bhaskar, 2008, 2011; Danermark et al., 2003).

Stillingsbeskrivelser

En stillingsinstruks skal sørge for en klar ansvars- og arbeidsfordeling av det ansvar og de oppgaver som hører til stillingen (Aasen, 2012; Gotvassli, 1999). Det kommer frem i min undersøkelse at stillingsbeskrivelsene i liten grad sørger for dette i barnehagen studiens empiriske undersøkelser er gjort.

F: dere har jo stillingsbeskrivelser, jeg har fått se på disse og

A: ha, ha, ha, de er det lenge side jeg har sett på

F: ja jeg lurer på hvordan dere forholder dere til disse, har de noe å si for arbeidsdelingen?

A: nei altså, vi har tatt de opp, men det er lenge siden, det er kanskje noe vi bør forbedre, jeg husker rett og slett ikke hva som står der. Men jeg vet jo hva som forventes av meg da.

F: ja

A: for vi snakker jo om det da, jeg regner med at jeg hadde hørt noe om jeg ikke hadde gjort ting som sto jeg skulle gjøre. Det må jeg rett og slett innrømme, jeg har vært her så lenge, så jeg husker ikke, nei.

Hverken pedagogisk leder eller assistent oppgir å ha et forhold til hva som står i stillingsbeskrivelsen. Dette kan ses i lys av at arbeidsoppgavene er uklare og det er størst fokus på planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid. Dette er en del av barnehagens hverdag, men kun en del. Personalet er opptatt av at barna skal være i fokus for deres arbeid.

F: Hva tenker du er de viktigste arbeidsoppgavene for deg som assistent?

A: det viktigste for meg er å være sammen med barna, være tilstede for dem og veilede dem og være der de er, det er det viktigste for meg. Og også å gjøre ting med dem, men tilstedeværelse føler jeg er det viktigste.

Dette gjenspeiles også fra funnene i loggbøkene hvor personalet har ført opp at mesteparten av deres arbeidsdag brukes i kategorien «Direkte arbeid med barna». Hvordan rammene for en stilling fremstilles kan være med å påvirke hva de ansatte gjør og hvordan de opplever sin jobb (Leana et al., 2009). Stillingsbeskrivelsene fokuserer på de pedagogiske aspektene ved barnehagedriften og tar ikke høyde for alle mekanismene som hver dag skaper mange praktiske oppgaver. De begrepene som i størst grad brukes i stillingsbeskrivelsene knyttet til arbeidsoppgaver er planlegging, dokumentasjon, foreldresamarbeid. Dette skiller seg fra rutinelistene med arbeidsoppgaver som avdelingen til daglig tar utgangspunkt i. I intervjuet kommer det frem at hverken assistenten eller pedagogisk leder har et forhold til hvilke oppgaver de er pålagt gjennom stillingsbeskrivelsene. Dette kan være et uttrykk for at arbeidsoppgavene i stillingsbeskrivelsene er lite beskrivende for deres daglige arbeidsoppgaver. Ved å se på loggbok er antall timer brukt på praktisk arbeid og direkte arbeid med barna høyere enn tid brukt på planlegging og faglig arbeid, som er de aspekter ved arbeidet som fremheves i stillingsbeskrivelsene.

Da det å være sammen med barna er hovedoppgaven, noe som ikke er synlig i stillingsbeskrivelsene hvor barna ikke er nevnt, samstemmer ikke strukturene som ligger til grunn for arbeidet med de strukturene som skapes i stillingsbeskrivelsene.

Et mangfold av arbeidsoppgaver

Det kommer tydelig frem gjennom undersøkelsene at personalet har mange ulike arbeidsoppgaver, spesielt pedagogisk leder.

P: Oi, med en gang så tenker jeg at det er mange. Foreldresamarbeid, personalsamarbeid, de tre på avdelingen skal være samkjørt. Hvordan jobbe sammen og ha en slags felles plattform, syn på barn, hvordan ting skal gjøres, praktiske oppgaver eller andre ting med barn. Og så tenker jeg også, sånn som du snakket om i sted, som veiledning av assistenter, gi de litt faglig påfyll i blant, og så tenker jeg

også imot foreldrene, ha et godt samarbeid med dem, og så selvfølgelig i mot barna, det er kanskje de tre tingene jeg tenker at er viktigst. Hvis jeg skal prøve å oppsummere kort, vel i forhold til barna, at jeg klarer å følge med på barna, hva de er opptatte av, at vi jobber ut i fra det

F. mm

P: at vi jobber ut i mot det på avdelingen, ikke nødvendigvis skal prate om høst fordi nå er det høst, men at vi skal klare å observere hva barna er opptatt av

P: for jeg tenker at jeg er nødt til å være rettet mot barn når jeg er i barnehage, men som leder på en avdeling er jeg faktisk nødt til å være opptatt av personalarbeidet innad og det der, men kanskje også litt utad i resten av barnehagen

Det er også et mangfold praktiske oppgaver som personalet må forholde seg til i barnehagen. Det er blant annet mange mekanismer (se kapittel 6) som skaper arbeidsoppgaver av praktisk art. I en undersøkelse om tidsbruk i barnehagen (Nicolaisen et al., 2012) kommer det fram at praktiske oppgaver, samt møter og planlegging er oppgaver både assistenter og pedagogiske ledere mener de bruker for mye tid på. Faglig utvikling er noe både assistenter og pedagogiske ledere ønsker å bruke mer tid på. I en undersøkelse utført av riksrevisjonen (2008-2009) mener mange av de pedagogiske lederne at de har for lite tid til planlegging. Dette viser at det er en variasjon i holdninger og i barnehagens strukturelle rammer når det gjelder ulike arbeidsoppgaver.

Klæboe (2010) skriver om de praktiske oppgavene som en måte å ta en pause fra det hektiske livet i barnehagen hvor personalet gjennom hele dagen er i relasjon til barn, foreldre og andre ansatte. Dette er ikke noe som kommer frem i mine intervjuer eller i undersøkelsen om tidsbruk (Nicolaisen et al., 2012). Her blir praktiske oppgaver trukket frem som noe som må utføres og i min undersøkelse fremhever både pedagogisk leder og assistent det er viktig at både barnehagelærere og assistenter utfører disse. Ikke for å få en pause fra annet arbeid, men for å være likestilte (se kapittel 7.4.4).

7.3.2 Materielle strukturer

Materielle strukturer er de fysiske omgivelsene personalet arbeider i. Det er viktig å erkjenne at det sosiale er i interaksjon med det fysiske (Sayer, 2000). På bakgrunn av dette ser jeg de fysiske omgivelsene personalet arbeider i som en struktur som kan legge rammer for arbeidsdelingen. Da personalet arbeider i samme rom og med de samme materialer tilgjengelig bidrar til å gjøre dem like. På arbeidsplasser hvor arbeidsoppgavene er klarere delt mellom de ulike gruppene i personalet, som for eksempel på sykehus, bruker personalet ulike redskaper i sitt arbeid. I barnehagen jeg gjorde mine studier arbeider assistenter og pedagogiske ledere i samme rom og de har

lik tilgang til alle rom, materialer og teknologiske hjelpemidler som er i barnehagen. Dette kan være en årsak til at pedagogisk leder og assistenter utfører mange av de samme arbeidsoppgavene. Samtidig som det å arbeide tett sammen også vil skape noen sosiale strukturer, i barnehagen kan mange av disse strukturene bygge opp under et tett og relasjonelt samarbeid.

7.3.3 Sosiale strukturer

Det kommer frem i intervju med pedagogisk leder at arbeidsdelingen ikke har vært diskutert i stor grad, men at de etter at forskningsprosjektet startet har diskutert det på avdelingsmøte. De har kommet frem til at arbeidsdelingen fungerer fint, på bakgrunn av at alle gjør det samme og at det flyter fint. Gjennom andre undersøkelser har det blitt konkludert med at personalet i stor grad mener at alle arbeidsoppgaver i barnehagen passer for både assistenter og barnehagelærere, og at på avdelingen bør personalet være med på alle arbeidsoppgavene (Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010; Olsen, 2011; Smeby, 2011). Dette viser noen sosiale strukturer som ligger til grunn for arbeidsdelingen. Videre vil jeg presentere ulike årsaksforhold knyttet til sosiale strukturer som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen.

Relasjoner i personalgruppen

En frykt for å heve seg over assistentene kan komme av ledelsesdiskurser i barnehagefeltet, «Barnehagen er en omsorgsarbeidsplass som skal preges av hygge, trivsel, ro og harmoni. Å ta opp konflikter direkte kan da virke svært støyende og ødelegge bildet av harmoni og trygghet.» (Gotvassli, 2006:131).

F: Hva fungerer godt med arbeidsdelingen slik den er nå?

P: ja, jeg synes det, og at vi, nå har vi jobbet sammen vi tre på avdelingen i to år, så ting har blitt veldig innarbeidet, så jeg ser nå i det siste hvor du har vært litt inne i bildet og skal observere og se på hvordan arbeidsfordelingen er

F: ja

P:Så har vi også kanskje pratet litt mer om det og hvem som gjør hva og hvordan ting fungerer.

F:ja

P: Vi har egentlig skjønt det at vi synes det fungerer fint

Pedagogisk leder bruker vi form når det snakkes om hvordan det fungerer, «vi synes det fungerer fint», kan vise til at pedagogen identifiserer seg med assistentene. Gjennom at personalet arbeider så tett sammen vil de pedagogiske lederne kunne identifisere seg med assistentene, kanskje også i større grad enn andre ledere i organisasjonen. Samme resultater er funnet i andre studier, hvor barnehagelærerne er opptatt av å ikke heve seg over resten av personalgruppen (Berntsson, 2004; Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010; Olsen, 2011; Smeby, 2011). Informanten vektlegger

at da hun arbeidet som assistent ble tildelt arbeidsoppgaver som bleieskift da pedagogene ikke ønsket disse oppgavene, dette kan tolkes i et profesjonsperspektiv.

Kampen om kontroll over arbeidsoppgaver dreier seg ikke bare om hvilke arbeidsoppgaver profesjonen skal ha kontroll over. Det dreier seg også om hvilke «urene» oppgaver som skal delegeres til andre (Abbott, 1988; Smeby, 2011, 2014). Denne kontrollen over arbeidsoppgaver er i et spenningsfelt i barnehagen, noe som vises av mange forskere (Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010; Lundestad, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006; Olsen, 2011; Smeby, 2011). «Således gjør Nørregård-Nielsen (2005) rede for, hvordan pædagogerne befinner seg med renhedsreglen, med at være uddannet til at arbejde i det sociale register frem for at fylde opvaskemaskine og feje gulvet efter frugt. De synes simpelthen ikke, ”at man kan være bekendt at lade medhjælperne hænge på den slags arbejde”, som det hedder – ”De er ikke andenrangsmennesker” (Nørregård-Nielsen, 2005; Olsen, 2011:39). De rådende diskursene i barnehagen som organisasjon er derfor med å fremme holdninger som kommer frem på avdelingen jeg har gjort undersøkelser, at det ikke skal være forskjell på arbeidsoppgavene. Et resultat av dette kan også være at barnehagelærerne ikke løfter frem egne vitenskapsbaserte kompetanser (Olsen, 2011). «Det antagandet får också stöd av en undersökning från 1996 där förskollärare uttrycker att de inte vill hävda den högre kompetens de anser sig ha gentemot barnskötare, eftersom de inte ”vill trampa barnskötarna på tårna”» (Berntsson, 2004:111).

Aasen (1999) peker på Human-Resource tradisjonen som dominerende innenfor forskning på ledelse og personalsamarbeid i barnehagen. Her er fokuset på det enkeltes menneskets bidrag i organisasjonen og samspillet mellom medlemmene. Derfor har personlighetsfaktorer og relasjonelle aspekter, og ikke kompetanse, vært det arbeidsdelingen har blitt studert ut fra. Dette vises gjennom at teoriene til Gotvassli (1990, 1991, 1999, 2006) ofte er sentrale når arbeidsdeling diskuteres i barnehagesammenheng (Børhaug, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; Skoglund, 2011). Mine funn fra intervjuene viser at det er relasjonene innad i personalgruppen som personalet løfter frem.

P: Jo. Ja, jeg ser jo det at det kunne blitt diskutert oftere, at vi oftere kunne diskutert hva som sto i stillingsbeskrivelsene og instruksjoner og hvem ... og diskutert rundt det, men samtidig så tenker jeg at når vi ser at samarbeidet på avdelingen fungerer fint

F: ja

P: så er det ikke vært så stort behov for å prate om det like ofte

Her trekkes relasjonene frem når pedagogisk leder snakker om arbeidsdelingen. Det er ikke arbeidsdelingens betydning for avdelingens mål som er i sentrum, men hvordan samarbeidet i personalgruppen fungerer.

«Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne og for at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om barnehagens virksomhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2011a:47). Å fremheve pedagogisk leders ansvar for måloppnåelse kan skape en struktur hvor pedagogisk leder har et faglig ansvar knyttet til sin stilling. At dette kan bidra til å øke barnehagelærernes fokus på å løfte frem egne kompetanser, vil imidlertid ikke være en synlig endring umiddelbart. Da vitenskapelig kunnskap kan knyttes til barnehagelærernes habitus og kulturelle kapital vil ikke et økt fokus på å synliggjøre og bruke egen kapital umiddelbart skape endringer som er synlige i feltet. En endring i habitus vil ta lang tid før den kan spores i praksiser (Thomas, 2002). I mine funn var det få antydninger til at pedagogisk leder ønsket å løfte frem sine kompetanser, hennes habitus var i mindre grad koblet til de faglige kompetansene hun har fått gjennom utdanningen.

Habitus og profesjonsidentitet

Bourdieu (2002) forklarer sosiale fenomener opp i mot begrepet habitus. Dette er en forklaringsmodell hvor strukturer og disposisjoner, som ikke skyldes naturlig særpreg, men særegenheter i de ulike kollektive historiene skilles fra hverandre. Olsen (2011) skriver at ved å analysere ordenspraksisene kan det se ut som ordensarbeide skaper sosiale strukturer fordi pedagogene har ordensarbeide knyttet til sin habitus og ikke vil overlate det «skitne» arbeidet til medhjelperne. Dette kan jeg også finne igjen i mine undersøkelser hvor pedagogisk leder under intervjuet fremhever at hun ikke vil overlate praktisk oppgaver til assistentene fordi hun ikke vil heve seg over dem. I feltnotatene fra observasjonene ser jeg mange praktiske oppgaver som løses og diskuteres i personalgruppen, men det er få faglige diskusjoner å spore. Dette kan være knyttet til at de praktiske oppgavene står sterkest i barnehagelærernes habitus. Samtidig kan det også begrunnes i at jeg ikke observerte på møtene, samt at faglige kunnskapen barnehagelærerne har, ofte er integrert i taus kunnskap som gir seg uttrykk i kroppslige handlinger (Aasen, 1999, 2012).

Gjennom intervju og observasjon ser jeg få trekk som kobler barnehagelærerens yrkesidentitet til hennes profesjonelle kunnskap. Samtidig er det et ønske om å arbeide mere med den profesjonelle kompetansen som utgangspunkt. Dette kan kobles til

barnehagelærernes uklare profesjonsidentitet (Smeby, 2011, 2014). Profesjonskunnskap kjennetegnes ved at den er spesialisert, fast, avgrenset og standardisert. Erfaringsbasert kunnskap er knyttet til subjektive erfaringer. Den fremstår ofte som mere kulturavhengig, subjektiv og selvopplevd (Glaser, 2003). Begge disse typene kunnskap er en del av personalets daglige arbeid og kan være vanskelig å skille. Da det kan være enklere å sette ord på den erfaringsbaserte kunnskapen fordi den kan beskrives med begreper både assistenter og barnehagelærere kjenner, samt at den enkelt kan knyttes til og forklares gjennom hverdagslige hendelser. Kan dette være en årsak bak at den erfaringsbaserte kunnskapen er det tydeligste i barnehagen.

Hver produsent skaper sitt prosjekt ut fra en oppfatning av de tilgjengelige mulighetene, og denne oppfatningen er sikret gjennom de kategoriene for persepsjon og verdsettelse som er skrevet inn i hans habitus gjennom en bestemt løpebane (Bourdieu, 1996:121). En overlever bare i en rolle ved å være underlagt de strukturerte tvangsformer som ligger i en sjanger (Bourdieu, 1996), dette overført til et organisasjons eller institusjonsperspektiv vil si at rollens innehaver må forholde seg til noen strukturer for å overleve i rollen. En ansatt i barnehagen vil raskt få problemer om den ikke vil holde seg til rutinelistene som er laget, noe som bidrar til å opprettholde eksisterende strukturer. Men habitusteorien kan også motargumenteres gjennom argumenter med agentskap og forhandlingsevne. Om en ansatt velger å gå inn i forhandlinger med andre i personalet om rutineene er der og om det kan åpnes opp for andre strukturer, vil dette kunne være en mulighet til å trå ut av sitt habitus. Samtidig argumenteres det at agenter har handlingsrom, men ikke utenfor visse rammer som ligger rundt institusjoner og organisasjoner (Haug & Steinnes, 2013). Dette kan se ut til å være i overensstemmelse med de funn jeg har gjort, det er mange strukturer og diskurser som legger rammer for agentenes handlingsfrihet. Det er en handlingsfrihet innenfor organisasjonenes strukturer, men funnene viser hva som i forhandlingene fremstår som viktig og gjennom dette skaper sosiale strukturer som påvirker arbeidsdelingen og barnehagelærernes habitus. Gjennom subjektive mulighetsstrukturer forhandles arbeidsdelingen frem i barnehagen (Hensvold, 2011). Subjektive mulighetsstrukturer er de muligheter og valg som den enkelte opplever som psykologisk mulig innenfor egen posisjon (Hensvold, 2011). Dette finner jeg at personalet i min undersøkelse har vært gjennom da både pedagogisk leder og assistent fremhever forhandlinger og tidligere erfaringer fra arbeidsdelinger som relevante når de begrunner arbeidsdelingen. Dette innebærer en forhandling om hvilken identitet som er gjeldende i ulike situasjoner (Hensvold, 2011), disse identitetene er med å danne barnehagelærernes habitus, som igjen er med å skape sosiale strukturer som legger rammer for arbeidsdelingen.

Barnehagelæreren er leder og pedagog, men den pedagogiske ledelsen er ikke i like stor grad knyttet til hennes habitus. Dette kan knyttes til habitus gjennom at organisatorisk ledelse har vært en sentral del av barnehagelærernes kollektive historie. Vitenskapelig kunnskap har også vært sentral i barnehagelærernes utdanning, men det å arbeide i fellesskap med faglige diskusjoner på avdelingen har ikke vært en sentral del av hverdagen, da strukturene i liten grad legger til rette for dette. I mine undersøkelser knyttes det faglige innholdet i størst grad til fora utenfor avdelingen, hvor assistenter og barnehagelærere ikke er sammen. Arbeid med faglig innhold er ikke en stor del av habitus hos barnehagelæreren i min studie, men det blir påpekt i intervjuet at mere tid til faglig utviklingsarbeid kunne vært positivt.

F: hva fungerer mindre godt med arbeidsdelingen slik den er nå?

P: jeg ser at det kan jo godt hende at det hadde fungert, at vi hadde gjort forskjellige ting, at jeg da hadde hatt mere tid på det faglige innholdet og kunne kommet med flere faglige innspill og henvist mere til det. Jeg har sett når vi har fylt ut skjemaene at det er et felt som heter faglig utvikling, og der er det ofte at jeg ikke har fylt ut noe.

«Til en hver klasse av posisjoner svarer det en type habitus, som er blitt frembrakt av den sosiale betingningen som knytter seg til de tilsvarende betingelsene» (Bourdieu, 2002:10). Barnehagelærernes habitus fremheves av mange som knyttet til praktisk- og erfaringstillegnet kunnskap. Om vitenskapelig kunnskap ble løftet frem som viktig for barnehagefeltet og det kunnskapsgrunnlaget pedagogene har hadde vært mere uttalt og tydelig, kan det tenkes at denne kunnskapen hadde blitt mere verdsatt og sett på som mere nødvendig for kvaliteten i barnehagene. Den etablerte orden er et produkt av de kognitive strukturer og den kollektive og individuelle historien som er skrevet inn i kroppene (Bourdieu, 1996). Hverken pedagogisk leder eller assistent i min undersøkelse fremhever pedagogens vitenskapelige kunnskap som viktig i arbeidet på avdelingen og med barna. Det pedagogiske fremheves når det snakkes om utforming av planer, men felles faglig utviklingsarbeid og diskusjoner observerte jeg ikke på avdelingen, under intervjuene forklarte både pedagogisk leder og assistent at de ikke hadde innarbeidet rutiner for hvordan arbeide med faglig utviklingsarbeid på avdelingen. Noe som kan ses i sammenheng med Smeby (2011, 2014) sin påstand om at barnehagelærerutdanningen i stor grad er en sertifisering, fremfor å gi profesjonell kompetanse. Mine funn peker mot at barnehagelærerne innehar en profesjonell kompetanse, men at synliggjøringen av denne er liten. Dette kan knyttes opp mot funn i en dansk rapport (Rasmussen, Kierkegaard, Schademán, & Sommersel, 2012) hvor de har intervjuet pedagoger i danske barnehager og funnet ut at det er arbeidserfaring og personlige egenskaper som tillegges størst vekt når de intervjuer om hvilke kunnskaper som tillegges vekt blant barnehagepersonalet. Dette samsvarer også med

funn fra Norge hvor personalet tillegger personlige egenskaper, verdier og holdninger størst vekt når de skal svare på hva som er viktige kompetanser (Haug & Steinnes, 2013).

Hvilke oppgaver som er en del av barnehagelærerens habitus kan være ulike, noe som kommer frem fra forskjellige forskningsprosjekter.

Men med pedagogernes mulige erhvervelse af mellemlagsdispositioner gennem uddannelsen, deres semi-professionelle status og deres symbolske overlegenhet over for autodidakten, kan de være tilbøjelige til at orientere sig mod de mere dominerende kulturelle manifestationer. Her har man omvendt lystprincippet som sit realitetsprincip: *”Nåh, men, fint-fint, hvis du ikke har lyst til at spise resten af din gulerodsbolle, så smut du bare ind og leg videre”*. Denne sekundære habitus’ tilbøjelighed til at stå inde for lystprincippet fordringer på individualitet og autonomi, modsiger netop ordensarbejdet. Sådanne forudsætninger vil føre pædagogerne ud af ordensarbejdet og dermed ud af stuens centrum. Samtidig forbereder medhjælpernes realitetsprincip dem for ordensarbejdet og følgelig til positionen som ”bestyrer”.

(Olsen, 2011:39)

Her kan pedagogens rolle knyttet til en habitus hvor den faglige bakgrunnen gjør at fokuset er på barnas autonomi og lek fremfor praktiske tanker. I min studie tolker jeg pedagogens habitus som mere knyttet til de praktiske og organisatoriske delene av livet i barnehagen. Gjennom feltnotatene ser jeg at de arbeidsoppgavene hun utfører i stor grad handler om organisering, samtidig bruker hun mye tid sammen med barna. I denne tiden har ikke jeg notert ned hva som blir sagt og informasjon knyttet til profesjonell utøvelse i samspill med barna er derfor ikke inkludert. I intervjuet fremhever pedagogen at en av hennes arbeidsoppgaver er å bygge opp under barnas autonomi.

P: (...) i forhold til barna, at jeg klarer å følge med på barna, hva de er opptatte av, at vi jobber ut i fra det

F. mm

P: at vi jobber ut i mot det på avdelingen, ikke nødvendigvis skal prate om høst fordi nå er det høst, men at vi skal klare å observere hva barna er opptatt av

Dette viser en faglig begrunnet arbeidsmåte, og knytter barnehagelærerens habitus til hennes profesjonelle kompetanse.

P: for jeg tenker at jeg er nødt til å være rettet mot barn når jeg er i barnehage, men som leder på en avdeling er jeg faktisk nødt til å være opptatt av personalarbeidet innad og det der, men kanskje også litt utad i resten av barnehagen

Her forklarer pedagogisk leder at hun også har andre disposisjoner knyttet til sin stilling, og ulike habitus blir her synlige.

Kulturell kapital

Barnehagelærernes kulturelle kapital kan være en sosial struktur som påvirker arbeidsdelingen. Kapitalfordelingens struktur kan være sentral for feltets struktur (Bourdieu, 2007). Det kan synes som at det er steder hvor barnehagelærerne bruker sin kunnskapsbase som makt og delegere upopulære arbeidsoppgaver til assistentene (Berntsson, 2004; Børhaug et al., 2011; Olsen, 2011). «Det å besitte en viss mengde kapital gir tilsvarende makt i feltet og dermed også makt over de agentene med mindre (relativt sett) kapital (også når det gjelder å tre inn i feltet og makt til å styre fordelingen av profittmulighetene).» (Bourdieu, 2007:71). Gjennom å bruke sin kulturelle kapital, i form av vitenskapelig kunnskap om barn og barnehage kan de pedagogiske lederne i barnehagen styre arbeidsdelingen. Dette gjennom at assistentene tildeles de praktiske oppgavene som pedagogene ikke ønsker å gjøre. I mine data finne jeg ikke noe som understøtter at barnehagelæreren bruker denne makten. Hun er bevisst dens eksistens, men jeg tolker henne dithen at hun bevisst velger ikke å bruke den. Assistenten har erfaringer hvor barnehagelærere delegerer bort oppgaver.

A: ja, det er jo noen ped ledere som har vært sånn « nei jeg skal ikke vaske bordet, det er jo ikke min jobb» men jeg tenker at ja, jeg synes det er greit at alle gjør likt jeg.

F: ja

Både pedagogisk leder og assistent ønsker fokus på faglig utvikling i personalgruppen, men viser til at det ikke er rom for dette i hverdagen. Det virker ikke som det fra barnehagelæreren er en strategi for å holde kunnskapen skjult, eller kontrollere arbeidsoppgavene, men at det er vanskelig å skape rom for faglig arbeid på avdelingen, samt mangel på kunnskap om arbeid med kompetanseutvikling i personalgrupper.

Institusjonell orden

Innenfor institusjonenes vegger er orden er sentralt begrep, å opprettholde en orden vil av mange ansatte i barnehagen sies å være en viktig arbeidsoppgave (Børhaug, 2011; Olsen, 2011)

F: ja, hva fungerer godt med arbeidsdelingen slik den er på avdelingen nå?

A: at alle vet hva de skal gjøre, at man er forberedt til hva man skal gjøre, man er forberedt til samling, forberedt til aktiviteter man skal ha

F: hva opplever du at fungerer mindre godt med arbeidsdelingen?

A: ja altså jeg opplever at ting ikke blir fulgt, de planene vi har skrevet,

F: på hvilken måte da?

A: ja hvis vi har planlagt en lekegruppe opplever jeg ikke at det alltid blir satt i gang da

«Ehn (1983) påpeker i sin etnografiske studie av barnehagens hverdagsliv hvordan det å skape og opprettholde orden i barnehagen, er en sentral del av de ansattes liv i institusjonen. Dette handler, slik han ser det, om en vedvarende kamp mot kaos.» (Seland, 2009:76). Jeg ønsker å se mine funn i lys av dette perspektivet da jeg opplever at orden og rutiner i sterk grad er med og styrer hverdagen i barnehagen. Det er høy grad av strukturer som gir forutsigbarhet og orden (se kapittel 6). «Dette støttes av Palludan (2005), som ut fra sine feltobservasjoner i danske barnehager omtaler praksisen å *være rolig i gang* som det personalet styrer barnas handlinger mot. Dette handler om at det er ønskelig at det enkelte barn og gruppen ikke er passive, de skal være *i gang*, men samtidig skal barna opptre rolig, med små, rolige bevegelser og lyder. Dette for å kunne opprettholde en institusjonell orden, samtidig som en vil oppnå de overordnede målene for barnas læring og utvikling.» (Seland, 2009:76). Dette kan underbygges i funnene fra intervjuer hvor det fremheves at arbeidsfordelingen fungerer godt fordi det er gode rutiner, pedagogisk leder sier at det flyter godt og alle vet hva de skal gjøre. Assistenten forklarer den rutiniserte arbeidsfordelingen med at:

A: det er jo enkelt å forholde seg til så man vet at det blir gjort, akkurat det med å vaske bord, kle på og soving, det har vi faste rutiner på, men det andre har vi ikke så faste rutiner på så, på vaktene da.

Den institusjonelle orden finner jeg er både knyttet til personalets arbeid direkte med barna og deres samarbeid med hverandre. Det er fokus på å holde barna i gang og opprettholde en orden gjennom faste rutiner. Dette slik at barna vet hva de skal slik at overganger går uten store problemer. Samtidig er det et fokus på rutinisering av personalets arbeid, slik at de vet hva de skal gjøre. Gjennom observasjonene så jeg at alle viste hva de skulle gjøre og opprettholdt en orden gjennom å utføre de arbeidsoppgaver de hadde ansvar for. Ved at både pedagogisk leder og assistenter bidrar likt i utføring av rutinearbeid kan det opprettholdes en orden. I det praktiske arbeidet mener personalet i høy grad at alle bør være like (Børhaug, 2011). Dette kan slik jeg tolker mine funn være en del av å opprettholde orden og harmoni og sitatet under beskriver mye av det institusjonelle ordensprinsipp.

Skal det pædagogiske personale komme helskindet gjennom arbejdsdagen, må de på den ene eller anden måde være udstyret med en praktisk sans for ordensarbejds modi, hvor der løbende skal holdes orden:

- Orden på børns kroppe og adfærd, hvor høje lyde fra børnestemmer og -kroppe skal holdes i ave,
 - der skal øves opsyn med børns velbefindende eller ilde befindende,
 - der skal holdes orden inde i børnenes hoveder: De skal f.eks. kunne benævne begrebers betydninger korrekt.
 - Og der skal være orden på årets, ugens og dagens gang.
- Og der skal også være styr meget, både børn, relationer og genstande:
- På klokken tid.
 - På risikobørnene, og

- styr på, hvad det med ”læreplaner” egentlig talt går ud på.
- Der skal være styr på fremmødeprotokollen – husk at tælle børn og krydser – og
- styr på forældrenes betaling for frugt.
- Der skal være styr på egne og stuekollegernes mødetider,
- styr på bibliotekslån og på,
- hvor stavblenderen er blevet af,
- på farvekridtet og de på nye sovebørn
- osv. osv.

(Olsen, 2011:38)

Det har vært en oppfatning at barnehagen er uformell og lite rutinisert (Børhaug, 2011), dette kan settes i sammenheng med Gotvassli (1990, 1991, 1999, 2006) sin forskning om at det er lite styring og regulering av det pedagogisk arbeidet (Børhaug, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; Gotvassli, 1990, 1991). Mine undersøkelser viser at det er en stor grad av rutinisering av arbeidet, dette bekreftes også gjennom Olsen (2011) sin studie. Som jeg viser til i innledning (kapittel 1.1) er nå barnehagene i Oslo regulert av en standard som regulerer personalets arbeid. Nyere studier vise at det er klare rutiner for hvordan personalet arbeider (Børhaug, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010), noe jeg også finner i mine undersøkelser. Det er klare rutiner for hvilke aktiviteter som skal utføres og hvem i personalet som har ansvar for dette. Dette er også noe personalet fremhever som positivt i intervjuet. Dette kan knyttes til en institusjonell orden gjennom at personalet vet hvem som har ansvar for hva og at orden derfor er enklere å opprettholde.

7.3.4 Diskursene

Jeg ser mange mulige diskurser som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Jeg har sporet diskurser gjennom tekst, forstått som skrift og tale (Fairclough, 2004, 2012), og handlinger. Disse kan være diskurser som preger barnehagefeltet og som er skapt i den enkelte barnehage.

Diskurser om deling av arbeid

Det kan være naturlig å tenke at ulik utdanningsbakgrunn og ulik kompetanse vil være med å dele arbeidsoppgavene mellom personalet (Haug & Steinnes, 2013). Mine undersøkelser viser at dette ikke dette nødvendigvis tilfelle, andre forskningsresultater viser også at barnehagelærerne og assistentene i høy grad utfører de samme arbeidsoppgavene (Børhaug, 2013; Børhaug et al., 2011; Haug & Steinnes, 2013; Løvgren, 2012; Olsen, 2011).

- F: Tenker du at arbeidsoppgavene burde være mere delt ut i fra hvilken utdannelse eller stilling man har?
- P: mm både og, hva skal jeg kalle det, jeg er ganske fornøyd med hvordan det har vært,
- F: ja
- P: sånn som vi har det på avdelingen, samtidig som det med litt sånn bakgrunn i andre førskolelærere som jeg har jobbet under tidligere, før jeg ble førskolelærer selv, hvor

førskolelærerne sa at assistentene må skifte bleie, for det var ikke deres arbeidsoppgaver. Så jeg har nok vært litt bevisst at jeg vil gjøre alle slags type arbeidsoppgaver, selv om jeg er leder på avdelingen.

- P: og at det skal ikke på en måte, jeg vil ikke heve meg over og si at det er en assistentjobb, jeg kan like gjerne gjøre samme arbeidsoppgavene jeg som dem. Eller plutselig si at jeg er blitt for god, eller heve meg over noen.

Det å dele arbeidet ut fra et kompetanse- og utdanningshierarki kommer ikke frem som sentralt på avdelingen undersøkelsene er gjort. Assistent og pedagogisk leder begrunner dette i at de ønsker å opprettholde et godt arbeidsmiljø. Dette kan bunne i det relasjonelle fokuset som har vært på personalsamarbeid i barnehagen. Det å dele arbeidet ut fra utdanning kan være en motsetning til verdier som har preget barnehagekulturen (Gotvassli, 1990, 2006). På bakgrunn av dette kan det være noen diskurser som preger personalets syn på arbeidsdelingen i den retning at den ikke skal styres av utdanningshierarkiet.

Praktisk og organisatorisk- eller pedagogisk ledelse

Gjennom mine funn finner jeg at den praktiske og organisatoriske ledelsen er tydeligere enn den faglige ledelse. Dette er også noe som går igjen i andre undersøkelser (Løvgren, 2011; Olsen, 2011). Det er mange årsakssammenhenger bak dette, men jeg tolker pedagogisk leder dit hen at det er noen forventninger om at hennes lederrolle omhandler organisering og praktisk ledelse.

Samtidig gir pedagogisk leder uttrykk for at hun ønsker et større fokus på det faglige.

P: jo jeg tror jo absolutt det kunne fungert, om vi da hadde, jeg ser at vi bruker samlingsstundene veldig mye til sang, og at jeg da kunne, hvis jeg kunne brukt det til noe mer faglig rettet mot barna, at vi da kunne fått en bedre kontinuitet og progresjon. Om assistentene da hadde observert meg litt om det da er noen spesielle aktiviteter som jeg legger inn i dette. Og kunne brukt dette mere selv i samlingsstunder. At en ulik fordeling der kunne vært fint.

P: ja ikke bare noe som prates om utenfor avdeling.

«There is a logical gap between «knowing» and «doing», which can only be bridged by «wanting in suitable circumstances». (Bhaskar, 2011:90). Selv om det fokus på at pedagogisk leder har ansvar for å lede det faglige, er ikke handlingene dermed sagt å etterfølge dette.

F: du mener hvis det faglige blir mere integrert og diskutert i det daglige arbeidet og ikke bare noe som snakkes om på møter.

P: ja der sa du det veldig fint egentlig, det kan være så lett og sitte på møter og snakke om hva vi skal gjøre, huske å gjøre sånn og slik og fortelle muntlig, men jeg tror det blir noe annet om de får se og

lære gjennom at jeg leder aktiviteter. Det husker jeg fra jeg var assistent selv, at det kunne høres veldig fint ut når lederne forteller hvordan ting burde gjøres, samtidig som jeg kjente på at jeg ikke alltid gjorde det slik selv, men det er noe da med å ha en ped leder som viser.

P: enten om det er foreldresamarbeid, eller om det er barn, om det er ulike situasjoner sånn sett, eller om det er, jeg kan finne noen bøker fra da vi studerte som omhandler noe som er aktuelt i perioder

F:mm

P: som jeg kan vise til, som jeg har med i barnehagen og tusjer ut noe, eller kopierer noe

I intervjuene er det en orientering mot praktisk arbeidsoppgaver når arbeidsdelingen fungerer.

P: ja jeg synes det fungerer, det er ikke så lenge siden vi gjorde om på det, det er noe vi tar opp innimellom og snakker om hvordan det fungerer, nå har det lenge vært, eller i hvert fall i hele høst fungert veldig fint. Men det er viktig at vi prater om det jevnlig, vi så nå etter sommerferien at det var tidligvakt som skulle både lage mat og ha samlingsstund og da kolliderte det litt og vi da endret litt.

F: ja

P: Da byttet vi hvilken vakt som skulle lage mat

I dette utdraget fra intervjuet finner jeg en orientering mot de praktiske konsekvensene av arbeidsdelingen, det er organisering av de praktiske oppgavene som er en sterk diskurs når arbeidsdelingen diskuteres.

Likeverd og likestilling

Det fremheves ulike arbeidsoppgavers verdi og at arbeidsoppgaven er en måte å vise at personalet er likeverdige. «Inne på avdelingen skal det ikke være synlig hvem som er assistent og hvem som er pedagogiske ledere, i forhold til hvem som skal ha samling, hvem som skal koste gulvet, hvem som skal vaske bordet. Det skal styrer ta på lik linje med en assistent. Jeg synes ikke du skal slippe unna drittjobbene selv om du har gått på skole.» (Børhaug et al., 2011:53-54). Dette kan vise en diskurs om at likestilling i arbeidsoppgaver betyr likeverd, samt en diskurs om hvilke arbeidsoppgaver som ikke er givende eller verdifulle.

F: tenker du at pedagogisk leder og assistenter skal gjøre de samme oppgavene i hverdagen?

A: Ja

F: hvorfor det?

A: ja hvorfor det, nei jeg føler at det har litt og si for oss å, at vi blir sett som likeverdige. At det ikke blir sånn ovenfra og ned som mange ledere er sånn som noen ledere er, det synes ikke jeg er en god måte å jobbe på da.

Jeg tolker disse uttalelsene dit hen at assistenten kobler arbeidsoppgavene sammen med likeverd. I barnehagen har de skrevet ned noen punkter som omhandler

personalsamarbeid (noe omskrevet for ikke å vise hvilken barnehage det er snakk om) og her står det «Det er viktig at alle får ansvar for alle er like viktige». Dette kan være med å bygge opp en diskurs hvor arbeidsoppgaver og likeverd kobles sammen. Arbeidernes opplevelse av seg selv på arbeidsplassen kan knyttes til de arbeidsoppgaver de har (Leana et al., 2009), på bakgrunn av dette vil mine funn gi mening knyttet til likeverd på arbeidsplassen. Noe som også kommer frem under intervjuet med assistenten.

F: så du tenker at det det at man gjør de samme oppgavene handler om likeverd?

A: ja, det er jo noen ped. ledere som har vært sånn « nei jeg skal ikke vaske bordet, det er jo ikke min jobb» men jeg tenker at altså ja, jeg synes det er greit at alle gjør likt jeg.

At alle er like viktige er en viktig verdi å ha med i personalsamarbeid, men er like viktige og likeverdige det samme, og behøver dette å handle om å gjøre de samme arbeidsoppgavene? At de ansatte som har en profesjonsutdanning i hovedsak gjør samme arbeidsoppgaver som ufaglært personale er ikke vanlig i andre organisasjoner enn i barnehagen (Løvgren, 2012).

I intervjuet med pedagogisk leder blir også likeverd og likestilling koblet sammen.

F: Hvorfor fungerer det?

P: Det flyter fint og alle er med på alt, det er ikke forskjell på oss sånn sett og da er ikke jeg hevet over dem.

F: når du sier at du vil gjøre samme oppgaver og ikke heve deg over, tenker du at likestilling i oppgaver handler om og er knyttet til det å være likeverdige?

P: både ja og nei, på en måte føler jeg at jeg, jo det er nok at jeg vil være forholdsvis likeverdig, jevn med dem, samtidig som jeg på stillings... hva heter det for noe?

F: Stillingsinstruksen?

P: ja eller navnet på stilling, er jeg automatisk litt over, det er noen beslutninger som bare jeg skal ta, vi kan kanskje diskutere litt rundt det og sånn

F: ja

P: Det kan være ganger hvor det er jeg som har evnen til å ta avgjørelsen, at jeg er med på ledermøter og får andre spørsmål fra ledelsen enn de har eller likevel har andre oppgaver knyttet til min stilling som å skrive månedsplan eller sånne ting, og da blir jeg litt over de, samtidig som jeg vil være jevn når det gjelder praktisk gjøremål inne på avdelingen.

Det kommer her frem at i forhold til planlegging og avgjørelser som blir tatt på møter med ledergruppen opplever pedagogen å ha rett til å ta noen avgjørelser alene, men når det kommer til arbeidet inne på avdeling er det å gjøre samme oppgaver som assistentene av betydning for og ikke heve seg over dem.

Jeg tolker førskolelæreren dit at det er en god arbeidsfordeling nettopp fordi alle er med på alt og det ikke er noe skille på de ansatte i arbeidsdelingen. Likestilling i

familien er ofte knyttet til arbeidsdeling i hjemmet og likestilling som begrep er ofte knyttet til verdiene toleranse og likeverd (Rossholt, 2009). Ved å se på barnehagens fremvekst i Norge hvor den alltid har vært nært knyttet til hjemmet og omsorg og oppdragelse i nært samarbeid med hjemmet har vært det sentrale formål, er det logisk at verdiene fra hjemmet også er overdratt til barnehagen. At arbeidsdelingen derfor knyttes til likeverd slik som det har vært gjort i familien kan derfor være med å forklare den like arbeidsdelingen mellom pedagoger og assistenter.

Identitetskaping knyttet til stilling som barnehageassistent eller barnehagelærer blir til i et rom mellom personen og kulturen i barnehagen og samfunnet. Hvordan personalet forklarer forskjellene i arbeidsoppgaver har sammenheng med kulturen. Hvordan vi forklarer forskjeller mellom mennesker er kulturelt betinget (Askland, 2009). Noe som kan være med å forklare personalets oppfatning av at likeverd henger sammen med likestilling da disse begrepene har vært tett knyttet sammen i den norske kulturen.

De begrepene vi bruker er med å skape både strukturer og diskurser som igjen er med å styre vårt tankesett. I intervjuene blir likeverd knyttet til likestilling. Dette kobles også sammen i dokumentene. Da tekst kan skape diskursive praksiser (Fairclough, 2004), vil dokumentenes begrepsbruk kunne være en medvirkende årsak til diskurser om likeverd koblet til utdanning.

Pedagogisk leder må ha utdanning som førskolelærer. Likeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgsolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk.

(Barnehageloven, 2005:§18)

Gjennom å bruke begrepet likeverdig istedenfor likestilt er loven her med på å koble verdi til stilling. Dette er ikke ulogisk sett opp i mot likestillingskampen mellom kjønnene som har foregått i samfunnet, hvor likeverd er en sentral del og har vært nært knyttet til likestilling. Men at likeverd og stilling blandes sammen i organisasjonssammenheng kan være med å skape noen diskurser som påvirker organisasjonsutviklingen.

Diskurser om lederrollen i barnehagen

Skoglund bruker Gotvassli (2006) som eksempel for å vise rådende diskurser om lederrollen i barnehagefeltet. En leder som er omsorgsfull og hvor mye ressurser går med på å ta hensyn til de ansatte kan leses ut i fra denne boken.

Tetthet og nærhet byr på mange fordeler. Personalet vil sette pris på en leder som bryr seg og er villig til å lytte til en som sliter med små og store problemer. Det vil også signalisere en holdning som generelt bør prege barnehagemiljøet: oppmerksomhet og omsorg.»

(Gotvassli, 2006:35)

Skoglund (2011) hevder at slike diskurser kan bidra til å opprettholde den flate arbeidsstrukturen gjennom at pedagogens fokus ikke er å fagliggjøre sine posisjoner og kunnskaper. I mine data finner jeg at faglig innhold er lite synlig, det er lite tid som brukes på fag og de timene som er satt opp til faglig utvikling forklares slik;

F: Jeg så alle tre hadde satt opp to timer på faglig utvikling første uken, var det noe dere gjorde sammen?

P: ja det var på personalmøte på kveldstid hvor det faglige var i fokus, hvor vi hadde noe vi kalte for kafediskusjon, eller dialog

F: ja, kafedialog

P: hvor hver ped leder i barnehagen satt på hver sitt bord, assistentene var i grupper hvor de skulle rullere rundt mellom bordene, hvor hver ped leder skulle legge frem hvert sitt område fra rammeplanen.

F: ja

P: og det var litt i forbindelse med at vi driver å skriver ny årsplan for 2014

F: ja

P: og at vi alle skal føle at de har et slags forhold til hva som står i den, at det er punkter som vi har diskutert i disse gruppene som skal med i årsplanen

Her blir følelsene lagt vekt på når det faglige innholdet diskuteres, det som blir omtalt er ikke viktigheten av faglig arbeid, men å ivareta personalets følelser, alle skal føle en tilhørighet til planen. Gjennom at faglig innhold og utvikling i seg selv ikke blir vektlagt så stor verdi kan den flate strukturen i arbeidsdeling opprettholdes da det ikke er nødvendig å ha en som har arbeidsoppgavene knyttet til det pedagogiske (Skoglund, 2011). Samtidig kan dette fokuset også være en måte å sikre avdelingenes arbeid med innholdet i årsplanen. Barnehagelærerens forklaring trenger ikke kun å være befestet i det relasjonelle aspektet, men også i det faglige. Gjennom å sikre at assistentene har et eierskap til planarbeidet, vil kunne sikre den pedagogiske kvaliteten da dette kan bidra til et mer positivt fokus på det å arbeide med planene i praksis (Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010). Det kommer frem gjennom dokumentanalysen at styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for å sette personalet inn i barnehagens mål og planer (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Det å arbeide for at alle har tilhørighet til planarbeidet kan være en arbeidsmåte for å ta dette ansvaret på alvor. I dokumentene analysen tar utgangspunkt i er det pedagogisk innholdet og systematisk arbeid med lek

og læring sentralt, det er pedagogisk leder, sammen med styrer, som skrives frem som ansvarshavende for å ivareta dette (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b). I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) er personalet sidestilt i arbeidet med barna, mens pedagogisk leder skrives frem som ansvarshavende for planlegging og dokumentasjonsarbeid. Dette kan leses som en sidestilling i arbeidsoppgaver på avdeling og med barna, men ikke i ansvar og planleggingsarbeidet. Strukturene på avdelingen stemmer overens med dette da pedagogisk leder har ubunden tid som ikke brukes på avdelingen, men til å skrive planer og dokumentere avdelingens arbeid. Samtidig ligger det også noen sosiale strukturer her, de sosiale strukturene lager her rammer for produksjon og reproduksjon av diskurser.

A: det er de j, hun har jo månedsplan og sånne typer ting, men sånn til det daglige så føler jeg ikke at det er det på vår avdeling i hvert fall. Vi gjør det samme vi har fordelt mye etter vakter, så, men hun har jo hovedansvar for årsplan, månedsplan og sånne typer ting, det gjør jo ikke vi.

F: ja hun har ansvar for planlegging

A: planlegging ja, planlegge avdelingsmøte, og sånne ting

I arbeidet med planlegging og dokumentasjon oppgir personalet at pedagogisk leder er utenfor avdelingen, dette kan bidra til å produsere diskurser om at faglig arbeid og arbeid på avdelingen er ulike aspekter av arbeidet.

Diskurser om faglig arbeid

Når jeg spør om hvordan de arbeider med faglig innhold fremhever pedagogisk leder at de leser kapitler fra noen bøker hun har om småbarnspedagogikk og diskuterer det de har lest, samt har veiledninger, dette er noe de gjør på avdelingsmøter cirka en gang i måneden. Når jeg spør assistenten om hva de gjør på avdelingsmøter sier assistenten at på de fleste møtene diskuterer de barnas trivsel og hvordan personalet skal arbeide med enkeltbarn. Her tolker jeg noen diskurser som definerer hva personalet tenker på som faglig arbeid og ikke. Det å diskutere noe fra en bok eller en planlagt veiledning blir definert som faglig, men det å diskutere hvordan de skal arbeide med barna og barnegruppen blir ikke definert som faglig. Pedagogisk leder og assistent oppgir at de bruker avdelingsmøtene til å diskutere enkeltbarns utvikling.

F: avdelingsmøtene, hva er hovedfokus der?

A: barna

F: dere diskuterer enkelbarn, barnegruppen?

A: ja hvis det er noen som sliter med noe, eller som vi skal jobbe med på spesielle måter, hvordan vi jobber med hver enkelt, vi har vel tre barn av gangen.

F: Å ja, så dere har en fast plan på hvem der diskuterer?

A: ja

Men jeg tolker det dit hen at dette ikke defineres som faglig arbeid, da både pedagogisk leder og assistent forklarer under intervjuet at de kunne ønske de hadde mer tid til faglige diskusjoner på avdelingsmøter, og pedagogisk leder sier at de forsøker å ha et faglig tema cirka en gang i måneden.

F: men har du som pedagogisk leder noen ansvars/arbeidsoppgaver knyttet til veiledning og faglig utvikling på egen avdeling?

P: ja der bruker vi litt av avdelingsmøter

F: ja

P: Ikke hvert avdelingsmøte, men en gang i måneden eller noe sånt, og setter av tid til, det kan være veiledning enten om det er jeg som finner et tema eller om de har ønske om tema selv

P: altså assistentene, men da bruker vi ofte avdelingsmøter til å, enten noe type veiledning i form av om det er situasjonsbetinget

F: mm

P: enten om det er foreldresamarbeid, eller om det er barn, om det er ulike situasjoner sånn sett, eller om det er, jeg kan finne noen bøker fra da vi studerte som omhandler noe som er aktuelt i perioder

Jeg finner også noen diskurser om viktigheten av faglighet i arbeidet.

A: det viktigste for meg er å være sammen med barna, være tilstede for de og veilede de og være der de er, det er det viktigste for meg. Og også å gjøre ting med de, men tilstedeværelse føler jeg er det viktigste.

F: hva mener du er de viktigste arbeidsoppgavene for din ped. leder

A: tilstedeværelse og i forhold til fag, at hun veileder oss i forhold til fag da. Så vi har et større grunnlag for vårt arbeid.

Samtidig finner jeg at det er vanskelig å skape rom det faglige arbeidet personalet ønsker, både strukturer og andre diskurser kan være med å hindre faglig arbeid i personalgruppene. Rutinelistene og vaktlistene legger føringer og bidrar til at personalet ofte har arbeidsoppgaver de må utføre. Samtidig kan mine funn tolkes dit at det ikke diskuteres hva som er faglig arbeid og at diskusjoner om barnegruppen i liten grad knyttes til vitenskapsbasert kunnskap som pedagogisk leder har fra utdanningen.

7.5 Oppsummering av analyse

I denne analysen har jeg brukt mine funn og ulike teorier og forskning om arbeidsdeling i barnehagen for å identifisere hvordan arbeidsoppgavene i barnehagen fordeles. Deretter har jeg trukket inn ulike teorier satt i sammenheng med mine funn for å identifisere årsakssammenhenger bak arbeidsdelingen. Jeg har sett på arbeidsdelingen gjennom begrepene strukturer, mekanismer og diskurser. Da

virkeligheten består av både strukturer, mekanismer og diskurser som er i interaksjon og relasjon vil ikke alltid disse kunne skilles i praksis. Gjennom tankeabstraksjoner har jeg allikevel kategorisert gjennom begrepene i analysen. Dette for å bygge teorier og identifisere årsakssammenhenger, samt skape en oversikt i analysen.

Overordnede strukturer har en sentral rolle for hvordan arbeidsoppgavene deles. Dette handler om både strukturer fra styringsverket og barnehagens eier, samt strukturer skapt innad i barnehagen. Arbeidsdelingen i barnehagen styres i større grad av dagsrytme, vaktordning og rutiner, enn av utdanningshierarkiet.

Det er også et mangfold av mekanismer som produserer arbeidsoppgaver i barnehagen. Dette handler i stor grad om praktiske oppgaver, men også relasjonelle omsorgsoppgaver. Sykdom blant personalet er også en mekanisme som kan påvirke arbeidsdelingen. At det er høy frekvens av ulike tilfeldige mekanismer skaper en hverdag preget av ulike arbeidsoppgaver, både av praktisk og relasjonell art. Ved at ulike mekanismer utløser arbeidsoppgaver som ikke er planlagt blir hverdagen uforutsigbar. Gjennom en rutinisering av de faste oppgavene kan den uforutsigbare hverdagen bli enklere å håndtere.

Det er et mangfold av årsakssammenhenger som ligger til grunn for arbeidsdelingen. I denne oppgaven har jeg identifisert mange strukturer som skaper en arbeidsdeling hvor barnehagelærere og assistenter utfører de samme arbeidsoppgavene. Samtidig er det også noen strukturelle rammer som tillegger barnehagelæreren ansvar for avdelingens kvalitet og arbeidsoppgaver knyttet til planlegging og dokumentasjon er ofte knyttet til barnehagelærerstillingen.

Det er også mange sosiale strukturer og diskurser som ligger til grunn for arbeidsdelingen. Dette handler blant annet om barnehagelærernes habitus som i stor grad er knyttet til praktisk og organisatorisk ledelse. Det er også noen sosiale strukturer som skapes gjennom at personalet arbeider tett sammen, det relasjonelle må ha et fokus for at samarbeidet på avdelingen skal fungere. Dette har i stor grad preget ledelsesdiskursene i barnehagen og skapt et relasjonelt fokus hvor personalets utdanningsbakgrunn ikke har blitt tillagt stor vekt for deres rolle i arbeidsdelingen. Samtidig er det noen sterke diskurser som kobler arbeidsoppgaver til likeverd og skaper en holdning om at barnehagelærere og assistenter må utføre samme oppgaver for å være likeverdige.

I barnehagen er det også mange ulike arbeidsoppgaver som skal utføres og sterke diskurser om institusjonell orden. Dette preger personalet gjennom en rutinisering av dager og arbeidsoppgaver. Mange av aktivitetene og arbeidsoppgavene knyttet til disse er planlagt og knyttet til personalets vakter fremfor utdanning. Det faglige utviklingsarbeidet er noe som i liten grad favnes av denne rutiniseringen. Det er et ønske fra personalet om å arbeide mer med faglig utvikling, men de strukturelle forutsetningene og sosiale strukturene åpner i liten grad opp for dette.

8 Oppsummerende drøftinger

I dette kapitlet presenterer jeg noen perspektiver som har vært sentrale for meg gjennom arbeidet med analysen.

8.1 Metaperspektiv på analysen

Arbeidsdelingen mellom personalet i barnehagen blir i stor grad bestemt på de ulike avdelingene (Børhaug et al., 2011), men ved å analysere gjennom et kritisk realistisk utgangspunkt har jeg funnet frem til noen strukturer, diskurser og mekanismer som i stor grad kan være med å styre arbeidsdelingen, ut over de personlige egenskaper og meninger som er med å skape arbeidsdelingen på hver enkelt avdeling. En utfordring i analysen er at metodetrianguleringen har gitt ulike typer data. Derfor har det å skape oversikt og å kategorisere data vært omfattende. Det har også ført til at ulike validitets- og reliabilitetsproblemer må tas hensyn til. Loggbøkernes reliabilitet må ses i lys av at det er personalets egne fortellinger om tidsbruk, og at det kun har vært utført i en periode på to uker. En av strategiene for å ivareta validitet har vært å triangulere med data for å undersøke om dette gir ulike forklaringer på forskningsspørsmålet, samt å se egne funn opp mot tidligere forskning.

Denne analysen har også klare avgrensninger. Da målet har vært å se årsakssammenhengene som ligger bak arbeidsdelingen gjennom de strukturer, mekanismer og diskurser som er tilstede på en avdeling i barnehagen, har det overordnede bildet vært analysens fokus. Derfor har analysen stoppet før den har berørt mikronivå. Dette begrenser analysen på den måten at leseren ikke blir tatt med på inngående analyse av de enkelte, mekanismer, strukturer og diskurser, men blir presentert et bilde hvor målet har vært å vise arbeidsdelingens kompleksitet og alle de ulike faktorer som ligger til grunn for denne.

Gjennom arbeidet med analysen opplevde jeg at det var intervjuet med pedagogen jeg brukte flest utdrag fra. Dette kan være et resultat av at dette intervjuet varte lengst og at pedagogen ga lengere svar på spørsmålene enn assistenten. Det kan også ha med min selvbiografiske situering i forskningsprosjektet (kapittel 4.6.2). Da jeg selv har arbeidet som pedagogisk leder identifiserte jeg meg med pedagogisk leder i større grad enn med assistenten på bakgrunn av at jeg selv har vært i en tilsvarende rolle. Da jeg ble oppmerksom på den ulike bruken av intervjuene gikk jeg gjennom transkripsjonen fra intervjuet med assistenten igjen. Jeg fant nye momenter i dette intervjuet som kan vise interessante aspekter fra assistentens perspektiv, som jeg tok med i analysen.

Studiens forankring i kritisk realisme kan kritiseres fra flere perspektiver og som jeg påpekte i avgrensningen (kapittel 1.4), vil det å velge fokus føre til at andre perspektiver går tapt. Jeg har tidligere i studiet hentet inspirasjon fra Merleau-Ponty (2012), og jeg ser noen perspektiver fra et fenomenologisk perspektiv som har gått tapt i denne studien. «The real has to be described, not constructed or formed.» (Merleau-Ponty, 2012:xi). Denne studien inneholder et beskrivende perspektiv i analysen da den beskriver hvilke arbeidsoppgaver personalet utfører, men den går ikke i detaljnivå på hvordan arbeidsoppgavene utføres eller hva personalet beskriver som sentralt for den i utførelsen av de ulike arbeidsoppgavene. Denne oppgaven er i større grad forklarende da hovedvekten ligger på årsakssammenhengene som kan ligge bak arbeidsdelingen. Gjennom dette fokuset har jeg konstruert ulike teorier om arbeidsdelingen. Dette har sammenheng med forankringen i kritisk realisme hvor årsakssammenhenger er sentralt å identifisere. Jeg mener dette fokus har gitt en analyse som ser fenomenet arbeidsdeling gjennom ulike perspektiver, men ved at jeg bygger forklaringsmodeller vil analysen være bygget gjennom mine konstruksjoner. Jeg forsvarer dette gjennom troen på en stratifisert ontologi, hvor all forskning ligger innenfor det empiriske domenet og på bakgrunn av dette konstrueres av forskeren. Det vil fra mitt perspektiv ikke være mulig å beskrive uten at dette også blir min konstruksjon av beskrivelsene. På bakgrunn av dette mener jeg at den etiske problematikken Merleau-Ponty (2012) fremhever knyttet til å konstruere hendelser, kan motargumenteres og at både beskrivende og konstruerende studier vil være berikende.

8.2 Drøfting av studiens funn

I denne delen vil jeg drøfte noen av momentene i analysen, hvilke tema som her er trukket ut er begrunnet i min situering i forskningen og tematikken (se kapittel), samt studiens forskningsspørsmål. Innenfor realismen er det sentralt å identifisere og forklare nødvendighet og potensiale i verden (Sayer, 2000b). Å forklare et fenomen er å løse og å lokalisere det komplekse ved fenomenet og å se det i kontekst (Bhaskar,

2011). Innenfor kritisk realisme er generalisering det å identifisere de dype prosessene som virker under kontingente forhold. Den riktige forklaring er den som samstemmer best med data og det er denne vi søker (Easton, 2010). Gjennom teoretisering av funn og analyse har jeg søkt de forklaringsmodeller og konstruert teorier om fenomenet arbeidsdeling i barnehagen. I denne delen vil disse teoriene drøftes.

8.2.1 En kompleks barnehageledelse

Det stilles nå mange krav til kvalitet i barnehagen og det er flere nye utfordringer for personalet. Både i arbeidet for god barnehagekvalitet og for å styrke barnehagelærerens profesjonsidentitet og yrkesstolthet mener jeg det er viktig å drøfte konsekvensene av arbeidsdelingen. Profesjonsutøvelse i barnehagen er nå meget komplekst og handler om mye mer enn mellommenneskelig relasjonsarbeid. Teoretiske kvalifikasjoner og kunnskap om et komplekst samfunn preget av mangfold er nå blitt viktig for pedagoger (Andersen, 2012). Barnehagepersonalet opplever press fra flere hold og jeg mener at det å være kritisk til eget arbeid og de føringer som legges for arbeidet i barnehagen er en viktig del av rollen til en barnehagelærer. Vi er i en tid hvor nyliberalismens verdier dominerer barnehage- og utdanningspolitikken, noe som legger press på barnehagelærerens profesjonelle identitet (Greve, Jansen, & Nordbrønd, 2013).

Mine funn peker det mot at mye av det faglige utviklingsarbeid er ekskludert fra avdeling, faglige diskusjoner foregår ofte i fora hvor assistenter og barnehagelærere er adskilt. Det er også flere strukturelle rammer som gir lite tid til faglig utviklingsarbeid, flere undersøkelser peker mot at faglig utvikling er noe personalet ønsker bedre tid til (Haug & Steinnes, 2013; Nicolaisen et al., 2012; Riksrevisjonen, 2008-2009).

Barnehageloven (2005:§1.7) fastslår at;

Som pedagogisk institusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

Menneskers roller og identiteter er ofte internt relatert, altså vil det en person eller institusjon kan gjøre, være avhengig av relasjonen den har til andre (Sayer, 2000b). Dette gir et grunnlag for å se på rollen og identiteten førskolelæreren har, som skapt i samspill med de forventninger samfunnet har til førskolelærerrollen. Nå forventes det at det faglige innholdet i barnehagen synliggjøres, men mine undersøkelser har vist at

barnehagelærernes profesjonskunnskap tidligere har vært lite synlig (Smeby, 2011). Og praktiske diskurser har preget arbeidsdelingen i barnehagen (Løvgren, 2012). Om det i generasjoner har blitt forventet at førskolelærerrollen skal ha et hovedfokus på praktiske oppgaver og at rollen ikke skal være tydelig som leder og ha faglig fokus, vil rollen skapes gjennom forventningene. De sosiale systemer blir formet av avhengigheter og relasjoner som vil ha betydning for elementene som er med å danne helheten (Sayer, 2000b). Barnehagelærere og assistenter er i en nødvendig relasjon og er på bakgrunn av dette avhengig av hverandre, noe som kan være med å skape en arbeidsdeling som er påvirket av den relasjonelle avhengigheten og at de arbeider tett sammen.

8.2.2 Ledelsesdiskurser

Ledelsesdiskursene i barnehagen endrer seg, men mine funn viser noen diskurser om ledelse i barnehagen. Avgjørelser tas i fellesskap, alle har en lik rolle på avdelingen og arbeidsoppgavene skal ikke skille mellom de ulike stillingene. Lederrollen i barnehagen er utviklet av kvinnelige ledere som har en «myk» lederstil og de mellommenneskelige relasjonene har vært fokusert på i forskning av barnehageledelse (Gotvassli, 2006). Hvordan personalet oppfatter hverandre i det daglige arbeidet påvirkes av den flate arbeidsstrukturen (Nørregård-Nielsen, 2006). Det kan nå leses i tekster fra barnehagefeltet at det oppfordres til at lederne løsriver seg fra de diskurser som har preget feltet og systemet og viser frem sine profesjonskunnskaper overfor resten av personalet, politikere og foreldre (Bøe et al., 2012; H. S. Johannessen, 2013; Lien, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006). Dette er en utfordring barnehagelærerne står overfor og ved å skape mer plass for faglig ledelse kan barnehagelærerne fremme sin profesjonelle status og heve den faglige kvaliteten i barnehagen.

8.2.3 Profesjonsidentitet

Arbeid i barnehage har tradisjonelt vært et kvinneyrke. Yrkesautoriteten har vært knyttet til evnen til å holde orden og praktisk administrasjon. Arbeidsdelingen har derfor gått langs andre skillelinjer enn kunnskapshierarkiske (Løvgren, 2012). Dette har ført til en flat arbeidsstruktur i personalgruppen, hvor pedagoger og assistenter gjør de samme arbeidsoppgavene (Lundestad, 2012), og hvor begge grupper mener at de fleste arbeidsoppgaver i barnehagen passer like godt for personale med og uten førskolelærerutdanning (Smeby, 2011). Dette kan være en årsak til at førskolelærerens kompetanse ikke betraktes som vesentlig for det arbeidet som gjøres i barnehagen. Smeby (2011) stiller spørsmål om barnehagelærerutdanningen først og fremst er en sertifisering som gir adgang til bestemte stillinger i barnehagen. Eller om den også gir profesjonell kompetanse som har betydning for arbeidsdelingen mellom barnehagelærere og assistenter. Det er tydelig at det er et spenningsfelt og

motstridende diskurser i feltet. Samtidig som det i barnehagene fortsatt ser ut til at de rådende diskursene om arbeidsdeling bidrar til å opprettholde en flat struktur.

8.2.4 Leder eller pedagogisk leder?

Profesjonsidentiteten er preget av at både utdannede og ikke utdannede gjør samme arbeidsoppgavene i barnehagen, samt at det er et meget høyt antall som er ansatt i pedagogstillinger på dispensasjon, da profesjonelle forventes å ha en fagkunnskap som skiller dem fra de ufaglærte og derfor kan barnehagelærerne ofte bli satt utenfor definisjonen av profesjon (Pettersen, 2012; Steinnes, 2013). Det faglige innholdet kan bli utvannet i kulturen i barnehagen fordi flertallet som arbeider der er ufaglærte og derfor må oversette og forenkle sin fagkunnskap, noe som kan gjøre at skillet mellom fagkunnskap og allmennkunnskap blir visket ut (Aasen, 2010).

Funnene fra min studie peker mot at pedagogisk leder har en identitetsfølelse knyttet til sin stilling hvor den praktiske og organisatoriske ledelsen er sterk, samt ansvar for foreldre og personalsamarbeid. Arbeid med barna er også knyttet til denne, men det å lede det pedagogiske arbeidet er mindre synlig i mine funn. En faktor som påvirker dette kan være organisasjonsstrukturen. Læring i personalgruppene er avhengig av fleksible strukturer som gjør det mulig å bruke de kompetansene som finnes og arbeide med utviklingsarbeid (Aasen, 2012). De strukturene jeg har identifisert legger i liten grad til rette for dette, noe som kan være en årsak som skaper dårlige forutsetninger for den pedagogiske ledelsen.

Verdiene fra den nordiske barnehagetradisjonen som handler om et helhetlig perspektiv på lek, omsorg og læring bunner i et diffust kunnskapsgrunnlag som egner seg dårlig til å kreve jurisdiksjon over spesifikk arbeidsoppgaver (Smeby, 2011, 2014). Dette mener jeg er en påstand som viser lite kjennskap til barnehagepedagogikk. Mine undersøkelser viser at barnehagelærere har et kunnskapsgrunnlag som kan uttales og formidles, men at kulturen de er en del av ikke alltid har anerkjent den profesjonaliserte kunnskapen sin betydning i det daglige arbeidet. Stadig mer forskning på barnehagefeltet er med å produsere ny kunnskap som feltet kan bruke for å utvikle barnehagepedagogikken.

Gjennom barnehagebaserte tiltak som har en forankring i den pedagogiske ledelsen (pedagogisk leder og styrer), legges det til rette for felles læring og faglig utvikling for hele personalgruppen i barnehagen. Barnehagebaserte tiltak er med på å gi en felles forståelse for barnehagens overordnede mål og innhold og gjør at det blir lettere å gjennomføre utviklingsarbeid som kan øke kvaliteten på barnehagens innhold.

(St. meld nr. 24, 2012-2013:65)

I min studie ser jeg at de praktiske diskursene og diskursene som er knyttet til institusjonell orden ofte kan observeres å få større plass enn de faglige diskusjonene, men det faglige fokuset blir fremhevet som viktig. «Personalledelse må innebære å bevege seg bort fra å bare legge til rette for den enkelte medarbeider, men må styre mot de overordnede målsettinger» (Bøe et al., 2012:29). Dette er en forandring fra tidligere teorier om barnehageledelse (Gotvassli, 1990, 1991, 2006) hvor diskursene som er synlige bærer sterkt preg av personalledelse i barnehagen hvor den enkelte medarbeiders trivsel var i fokus.

8.2.5 Praktisk arbeid

Det er mange praktiske oppgaver personalet i barnehagen mener de bruker mye tid på (Nicolaisen et al., 2012). Barnehagelærere og assistenter bruker omtrent like mye tid på praktiske oppgaver (Haug & Steinnes, 2013; Nicolaisen et al., 2012). Lundestad (2012) stiller spørsmål til denne arbeidsdelingen og jeg tolker dette til å romme en holdning om at flere av de praktiske oppgavene bør delegeres til assistentene. Personalet i min undersøkelse ønsker en lik fordeling av arbeidsoppgavene og begrunner dette i et ønske om likeverd. Samtidig ønsker de mer tid og bedre systemer for arbeid med faglig arbeid. Faglig utviklingsarbeid krever ledelse og strukturer som gir rom for dette. Barnehagens kultur og fremvekst har i varierende grad lagt til rette for dette.

Det kommer frem i de kildene jeg har brukt for å få innsikt i barnehagelærernes historie og profesjonsidentitet at barnehagene befinner seg i et spenningsfelt mellom verdier og kompetanser knyttet til hjemmet og profesjonell kunnskap. Smeby (2011, 2014) stiller seg kritisk til barnehagelæreryrket som en profesjon. Flere forskere som har forsket på arbeidsdeling i barnehagen knytter barnehagelærernes bakgrunn til en organisering nært knyttet til hjemmet og deres forankring i praktiske arbeidsoppgaver fremheves (Børhaug, 2013; Haug & Steinnes, 2013; Helgøy et al., 2010; Smeby, 2011). Mens forfattere som skriver om barnehagelærernes historie (Greve et al., 2013) Korsvold, Greve, Greve m.fl. som skriver om barnehagelærernes historie fremhever det faglige felleskapet og det vitenskapelige fokus. Alle disse aspektene som fremheves er en del av det empiriske domenet og viser hvordan dette konstrueres av mennesker og deres fokus. Det viser også hvordan barnehagelærerprofesjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom praktiske kunnskaper og ferdigheter og vitenskapelige og forskningsbasert kunnskap.

8.2.6 På vei mot en svakere profesjonsidentitet?

I arbeidet med å starte utdanningen for barnehagepedagoger var vitenskapsbasert kunnskap sentral i utdanningen (Korsvold, 2005). Pedagogikkfaget har vært det de har forankret sin profesjonskunnskap i (Greve et al., 2014). Barnehagelærerutdanningen har vært med på en stor omorganisering de siste årene hvor pedagogikk har blitt fjernet som et eget fag. Gjennom at en av profesjonens kjerneområder ikke lenger står som eget fag i utdanningen vil dette kunne påvirke utviklingen av en profesjonsidentitet.

Det er interessant å merke seg den utviklingen som har skjedd på barnehagefeltet de siste 100 årene. Som tidligere vist hadde barnehagelærerinnene høy grad av autonomi da barnehagene var et relativt nytt fenomen i vårt land, men møtte liten interesse fra samfunnet for øvrig. I dagens situasjon viser samfunnet stor interesse for barnehagene, mens det er fare for at barnehagelærerne nærmest blir umyndiggjort.

(Greve et al., 2014:32)

Mine funn viser at barnehagelærerne ofte unnlater å bruke fagspråket og trekke inn faglige begrunnelser i sitt arbeid. At utdanningen nå ikke lenger har pedagogikk kan være med å styrke hverdagskunnskapens posisjon i barnehagen. En begrunnelse for omorganiseringen i utdanningen var å gjøre utdanningen mere profesjonsrettet (Greve et al., 2014). Jeg mener denne omorganiseringen kan resultere i en distansering fra kjernen i profesjonen.

I et historisk perspektiv representerer den nye barnehagelærerutdanningen av 2013 et sentralt veiskille og et historisk brudd. Bakgrunnen for vår påstand er basert på at pedagogikkfaget, som har vært barnehagelærerutdanningens ryggrad siden 1935, settes på sidelinjen.

(Greve et al., 2014:100)

Den svake arbeidsdelingen i barnehagen kan begrunnes i pedagogenes svake profesjonsidentitet og et fag hvor praktiske ferdigheter er viktig, slik det fremheves av flere forskere (Smeby, 2011). Dette bruddet i barnehagelærerutdanningens historie kan på bakgrunn av dette bidra til en svak arbeidsdeling i barnehagen.

9 Mine funn og veien videre

I dette kapittelet drøftes studiens funn opp mot noen perspektiver som kan være relevante å studere videre for å få økt innsikt i arbeidsfordelingen i barnehagen.

Mine funn og andre studier (Børhaug et al., 2011; Haug & Steinnes, 2013; Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Nicolaisen et al., 2012) viser at arbeidsfordelingen på avdelingsnivå er lik mellom barnehagelærere og assistenter. Dette kan skyldes mange årsaker. I denne oppgaven har jeg sett på strukturer, mekanismer og diskurser som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Det mine funn imidlertid ikke sier noe om er ulikhet i utførelsen av arbeidet og samspillet med barna. Selv om personalet har ført opp at de i stor grad utfører de samme oppgavene, sier dette ikke noe om hva personalet legger i disse arbeidsoppgavene og hvordan de utfører dem. Internasjonale studier har ulike resultater knyttet utdanningens betydning for interaksjons- og samspillskvalitet mellom barn og personale i barnehagen (Leana et al., 2009). Både barnehagelærer og assistent som ble intervjuet i min undersøkelse mener det ville vært nyttig å arbeide mer kunnskapsformidling fra barnehagelærer til assistenter på avdelingen, knyttet til samspill med barna og aktiviteter de har på avdelingen. Mer forskning om samspillskvalitet og hvilket innhold personalet faktisk legger i de ulike arbeidsoppgaver, kan derfor ha nytteverdi for barnehagefeltet.

Som nevnt i avsnittet over ønsker personalet mere tid og rom til faglig arbeid på avdelingsnivå. Mine funn viser at faglige diskusjoner ofte skjer utenfor avdelingen og i fora hvor assistenter og barnehagelærere er adskilt. Personalet viser til et personalmøte hvor hele personalgruppen er sammen og planarbeidet ble diskutert, som nyttig. Det å skape større rom for faglig arbeid på avdelingsnivå ser jeg derfor på som en viktig oppgave for barnehagene.

Personalet i min undersøkelse viser til at møter ofte omhandler praktiske diskusjoner og at det faglige havner i bakgrunnen. Dette kan knyttes til den institusjonelle orden og en rutinisering av arbeidsoppgavene som flere forskere finner at står sterkt i barnehagen (Børhaug, 2011; Olsen, 2011). Dette kan føre til at det faglige havner i bakgrunnen, da diskursene om institusjonell orden står sterkt i barnehagen og personalet på bakgrunn om dette må bruke mye tid på å opprettholde denne. Mere forskning og bevissthet i feltet knyttet til de faglige og det praktiske sine posisjoner i barnehagen mener jeg kan være av verdi for barnehagekvaliteten.

Det er tidligere mye forsket på de relasjonelle aspektene knyttet til ledelse og arbeidsdeling i barnehagen. Det er personlige kvaliteter som tillegges vekt når personale og foreldre fremhever hva som er viktige kvaliteter for personalet å inneha (Haug & Steinnes, 2013; Nørregård-Nielsen, 2006). Dette har jeg analysert at kan skyldes at det faglige innholdet og personalets faglige kunnskaper ikke har vært

fremhevet i historisk sammenheng, gjennom sterkere politisk styring stilles det nå større krav til barnehagens innhold og dokumentasjon av denne. Dette finner jeg at er synlig i dokumentene analysen omfatter, men gjennom intervjuene er det relasjonene i personalgruppen som fremheves. På bakgrunn av dette kan videre forskning om personalets forhold til barnehagens faglige innhold og ledelse av det faglige arbeidet være verdifullt for barnehagefeltet.

Gjennom et fokus på årsakssammenhengene som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen på avdelingsnivå i barnehagen har jeg funnet en kompleks hverdag, med mange ulike arbeids- og ansvarsoppgaver. Pedagogisk leder fremhever mange ulike oppgaver knyttet til ansvar for personal-, barn-, foreldre-, praktisk-, og administrasjonsarbeid. Det at personale har så mange ulike arbeidsoppgaver å fokusere på kan gjøre hverdagen stressende. Et økt fokus på ansvar- og arbeidsfordeling mener jeg derfor kan være en måte å redusere dette stresset. Derfor kan både videre forskning på arbeidsdeling, samt en økt bevissthet i feltet være av verdi for barnehagepersonalet.

10 Avsluttende refleksjoner og oppsummering

Dette prosjektet har hatt forskningsspørsmålet: *Hvordan er arbeidsoppgavene fordelt mellom pedagogisk leder og assistenter på en avdeling og hva kan ligge til grunn for denne arbeidsdelingen?* Gjennom en case studie har jeg brukt ulike kvalitative metoder for å samle inne data. Jeg har også brukt tidligere forskning og litteratur på tema for å undersøke problemstillingen gjennom et vidt perspektiv. Dette ved å se på kompleksiteten i fenomenet for å finne ulike forklaringsmodeller som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Studien er forankret i kritisk realistisk vitenskapsteori, på bakgrunn av dette har et av målene med studien vært å se hvordan arbeidsdelingen kan forklares gjennom en stratifisert ontologi. Dette har jeg gjort ved å analysere funnene gjennom begrepene strukturer, mekanismer og diskurser, for å vise at det er mange ulike og komplekse årsaksforhold som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen på en avdeling i barnehagen.

Da andelen ansatte med pedagogisk utdanning er i mindretall i norske barnehager, vil det være særs viktig å benytte deres kompetanser fullt ut. På hvilken måte de pedagogiske ressursene i barnehagen brukes vil ha betydning for barnehagenes arbeid med kompetansebygging og utviklingsarbeid. Mine resultater viser at arbeidsdelingen i barnehagen bygger på en flat struktur, det er få skiller mellom pedagogisk leder og assistenter når det gjelder hvilke arbeidsoppgaver de utfører, men pedagogisk leder

tildeles et overordnet ansvar for kvaliteten i arbeidet på avdelingen og har arbeidsoppgaver knyttet til planlegging og dokumentasjon som assistentene i liten grad er delaktige i. Assistentene og pedagogiske ledere har liten tid sammen til faglige diskusjoner og utviklingsarbeid, noe som kan påvirke muligheten til å drøfte en faglig begrunnet fordeling av arbeidsoppgavene. Mine funn analyseres gjennom begrepene strukturer, diskurser og mekanismer som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. Fordelingen av arbeidsoppgavene blir i stor grad gjort gjennom vaktordninger og rutinelister. En praktisk orientering og diskurser om institusjonell orden står sterkt i barnehagen, samtidig arbeider personalet tett på hverandre i samme område og de relasjonelle aspektene er tidligere tillagt mye vekt i ledelsesteorier på barnehagefeltet. En diskurs om at likeverd henger sammen med likestilling i arbeidsoppgaver er også sporbar blant personalet i barnehagen. Mine funn peker mot at utdanning har liten betydning for hvilket arbeid personalet i norske barnehager utfører, ufaglærte og faglærte har i stor grad ansvar for de samme arbeidsoppgavene. Dette kan være en medvirkende årsak til at barnehagelærernes profesjonelle kompetanser blir stilt spørsmål til. Samtidig er det mange strukturer og mekanismer som gir lite rom for faglig utviklingsarbeid i barnehagen. Både pedagogisk ledere og assistenter etterlyser mere tid til faglig arbeid. En omlegging av noen strukturer i barnehagen som organisasjon kan bidra til mer tid til faglig arbeid og legge til rette for en høyere faglig kvalitet i barnehagen.

Som en avsluttende oppsummering av funn knyttet til oppgavens forskningsspørsmål har jeg i min analyse identifisert at arbeidsoppgaver på avdelingen i stor grad ikke fordeles ut i fra personalets utdanningsbakgrunn. Det er i høyt grad rutiner som avgjør hvem som gjør hvilke oppgaver i det daglige. Noen arbeidsoppgaver knyttet til planlegging og dokumentasjon er lagt til barnehagelærerstillingen, men disse er ofte ekskludert fra avdelingen og utføres i ubunden tid. Dette fører til at barnehagelærere og assistenter har liten tid til å arbeide med faglig utviklingsarbeid på avdelingen. Det er mange årsakssammenhenger som kan ligge til grunn for arbeidsdelingen. I hovedsak er det sterke sosiale strukturer og diskurser, sammen med mekanismer og strukturer som kan identifiseres og påvirker arbeidsdelingen i denne studien. Personalet arbeider tett sammen i en hektisk hverdag og rutinisering av hverdagen er nødvendig. Denne rutiniseringen styres i stor grad av institusjonell orden og diskurser om likeverd.

Litteraturliste

- Aasen, W. (1999). *Barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer: en teoretisk drøfting av barnehagens organisasjonsstruktur*. (Hovedfag), Norsk Lærerakademi, Bergen.
- Aasen, W. (2000). Organisasjonsstrukturer og bruk av pedagogisk leders kompetanse: er jobbtotasjon hensiktsmessig i dagens barnehager? *Barnehagefolk*, 15(2), S. 82-89.
- Aasen, W. (2010). Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer Retrieved 20.11, 2013, from:[http://archive.bora-sandbox.wjiti.net/bitstream/handle/10049/270/Fs309Aasen%20\(2\).pdf?sequence=1](http://archive.bora-sandbox.wjiti.net/bitstream/handle/10049/270/Fs309Aasen%20(2).pdf?sequence=1)
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, C. E. (2012). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen. In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse - I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Askland, L. (2009). Fra to forskjellige planeter? In L. Askland & N. Rossholt (Eds.), *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie (Vol. 2004 nr 25, pp. X, 260, [181] s.). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: Methodological and ethical questions in cooperating with teachers-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspelet mellom førskolelærer og barn. *Barn*(1), 9-28.
- Lov om barnehager (2005). Lovdata: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berntsson, P. (2004). Att tillvarata förskollärautbildningen - Om arbetslag, arbetsdelning och behörighetsbestämmelser i förskolan. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning*, 11(3-4).
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London: Routledge
- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming Reality*. New York: Routledge

- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169-180.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 51(1), 1-22.
- Birgerstam, P. (1997). *Kvinnligt och manligt i förskolan* Lund: Studentlitteratur
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax forlag
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, P. (2007). *Viten om viten og refleksivitet: forelesninger holdt ved Collège de France 2000-2001*. Oslo: Pax Forlag
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2005). Confronting the Ethics og Qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 157-181
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and center directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179(4), 453-475. doi: 10.1080/03004430701217688
- Bøe, M., Frogh, C., & Hognestad, K. (2012). Ledelse av barnehagens veridgrunnlag. *Barnehagefolk*(1), 24-29
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.
- Børhaug, K. (2013). Democratic Early Childhood and Care Management? The Norwegian Case. In M. W. Eeva Hujala & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 79-94.
- Ceglowski, D., & Baciagalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92. doi: 1082-3301/02/1200-0087/0
- Colebrook, C. (2013). *Gilles Deleuze*: Routledge
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget

- Danermark, B., Ekstrøm, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- De Schipper, C. J., Tavecchio, L. W. C., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Childrens Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development, 17*(3), 454-470.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Anti-Ødipus: kapitalisme og schizofreni*. Oslo: Spartacu
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*(39), 118-128.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review, 14*(4), 532-550.
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal, 50*(1), 25-32.
- Ekstrøm, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitetet, Umeå
- Ellingsen, B. (2009). Vanskelige krav til barnehageledelse Retrieved 7.2, 2014, from http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Nyheter/Vanskelige_krav_til_barnehageledelse/1253951991541?lang=no
- Fairclough, N. (2004). Semiotic Aspects of Sosial Transformation and Learning. In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to critical discourse analysis in education* (pp. XXIX, 266 s. : ill.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. XXVI, 681 s. : ill.). London: Routledge.
- Forskrift om pedagogisk bemanning, LOV-2005-06-17-64-§18 C.F.R. (2005).
- Fleetwood, S. (2005). Ontology in Organization and Management Studies: A critical Realist perspective. *Organization, 12*(2), 197-222.
- Forskningsrådet. (2012). Veiledende mal for informasjonsskriv Retrieved 07.09, 2013, from <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Forskningsetiske komiteer (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Retrieved 05.09, 2013, from <https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Glaser, V. (2003). *Profesjonalisering av barneoppdragelsen: muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: Tano
- Gotvassli, K. Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. Oslo: Tano
- Gotvassli, K. Å. (1999). *Barnehager: Organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Granrusten, P. T., & Moen, K. H. (2012). Utvid fokuset på ledelse. *Barnehagefolk*(1), 82-83.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie - på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Greve, A., Jansen, T. T., & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. In A. Greve, N. Winger & S. Mørreaunet (Eds.), *Ytringer - om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret - Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Gulbrandsen, L. (2008). Hva med de andre - barnehageansatte som ikke er førskolelærere. In NOVA (Ed.).
- Gulbrandsen, L. (2009). Førskolelærere og barnehageansatte. In NOVA (Ed.).
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager - Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012 (Vol. 1).
- Gulbrandsen, L., & Winsvold, A. (2009). Kvalitet og kvantitet - Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. In NOVA (Ed.), (Vol. 2). Oslo.
- Habitus (2012). Ledelse ette barnehagerevulosisjonen. *Barnehagefolk*(1).
- Haug, P. (2009). Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg. Retrieved 3.11, 2013, from <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Prosjekt&cid=1197309643111&pageName=praksisfou/Hovedsidemal&p=1224697992358>
- Haug, P., & Steinnes, G. S. (2013). Consequences of staff compositions in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.

- Healy, M., & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research*, 3(3), 118-126.
- Helgøy, I., Homme, A., & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 42-57.
- Hensvold, I. (2011). En förändrad yrkesidentitet. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 1-16.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 231 s.). Oslo: Unipub Forlag
- Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis. *Barn*(1), 45-63.
- Holten, I. S. (2009). *Barn av språket*. (Master), Høgskolen i Oslo Oslo. (1)
- Jakobsen, K. (2002). Innledende essay. In P. Bourdieu (Ed.), *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johannessen, H. S. (2013). Førskolelærerne må bruke fagspråket. *Første steg*(3), 49-51.
- Johansson, J.-E. (1983). *Svensk förskola - en tillbakablick*. Stockholm: Liber Förlag.
- Johansson, J.-E. (2006). Will there be any Preschool Teachers in the Future? In E. Johanna & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education : philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. IX, 310 s. : ill.). Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publication
- Jørgensen, M. W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse - som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the Quality of Early Childhood Programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 4-9.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*(03), 220-233.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og refleksjon*. Oslo: Unipub Forlag

- Kleven, T. A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 231 s.). Oslo Unipub Forlag
- Klæboe, K. (2010). *Sosiale arbeidsdelinger blant personalet i barnehagen*. (Master), NTNU, Trondheim
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over Childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945. In J. Qvortrup & A. T. Kjørholt (Eds.), *The Modern child and the flexible labour market : early childhood education and care* (pp. XIII, 292 s.). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst - Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Veilederen_pedagogisk_bemanning_barnehagen_15082011.pdf?epslanguage=no.
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview research *Barn*(3), 89-105.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Vaagan Slåtten, M. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING*, 7(5), 1-19.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Chevchuk, I. (2009). Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169-1192.
- Lien, J. I. (2012). Når fagpersonen gjør seg usynlig. *Barnehagefolk*(3), 48-85.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2013). Samspill og relasjonsbygging i barnehagen. In A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen Fagbokforlaget Vigmoestad og Bjørke.
- López, J., & Potter, G. (Eds.). (2005). *After postmodernism: an introduction to critical realism*. London: Continuum.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlag

- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blandt ansatte i norske barnehager. In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (pp. 197 s. : ill.). Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. In A. Greve, S. Mørreaunet & J. P. W. (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze : an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moen, K. H. (2012). Trenger strategisk lederkompetanse. *Barnehagefolk*(1), 23.
- Moss, P. (2007a). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Moss, P. (2007b). Meeting Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). Tidstyver i barnehagen. In FAFO (Ed.), (Vol. 01).
- Nørregård-Nielsen, E. (2005). *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. (Doktoravhandling), Københavns Universitet, København.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen*. Odense.
- Olsen, B. (2011). Orden og arbeidsdelinger i daginstitutionen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 33-40.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk - filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Oslo kommune, B. f. k. o. u. (2013a). OSLOSTANDARD FOR: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole: Retrieved 10.03.2014, 2014, from [http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/Barnehager%20\(BHG\)/Internett%20\(BHG\)/Dokumenter/Oslostandard%20for%20samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole%202013.pdf](http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/Barnehager%20(BHG)/Internett%20(BHG)/Dokumenter/Oslostandard%20for%20samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole%202013.pdf)
- Oslo kommune, B. f. k. o. u. (2013b). Prosjekt Oslobarnehagen: styrket kvalitet og læringsarena Retrieved 10.3.2014, 2014, from

http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/barnehagens_innhold/articel219635-63068.html

- Otterstad, A. M. (2005). Different “reading” of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn(3)*, 27-50.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen. In A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2008). NOVAs mangelfulle forståelse for norsk barnehageforskning. *Første steg*(November-desember), 38-42.
- Pettersen, J. R. (2012). Ein arbeidsstad med særlege utfordringer. *Barnehagefolk(1)*, 57-59.
- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179(3), 233-245. doi: 10.1080/0304430601078644
- Rasmussen, J., Kierkegaard, P., Schademan, H. K., & Sommersel, H. B. S. (2012). Pædagogenes ændrede Professionelle praksis - med børn i socialt komplekse kontaktflader. In U. C. Nordjylland (Ed.). København Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positional poststructural - some Australian research in education. *Nordisk Pedagogik*, 16(1), 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2008-2009). Riksrevisjonens undersøkelse av string og forvaltning av barnehagetjenestene (Vol. 3).
- Rossholt, N. (2009). Likestilling og likeverd - begreper som forplikter! In L. Askland & N. Rossholt (Eds.), *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Sayer, R. A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.
- Sayer, R. A. (2010). *Method in social science: a realist approach*. London: Routledge.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. (Philosophiae doctor), Norges teknisk-naturvitenskaplige fakultet, Trondheim
- Seland, M. (2012). Endringer av roller og oppgaver for barnehagens ansatte. *Barnehagefolk(1)*, 51-54.

- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. In A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Eds.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (pp. 224 s.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Retrived 11.03.2013. From http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad og Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*(1), 12-19.
- Solli, A. (2013). Trenger barnehagelærere som våger å stå fram Retrieved 10.3, 2014, from <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Barnehage/Ledelse/Trenger-barnehagelærere-som-vager-a-sta-fram/?mode=print>
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning - en systematisk forskningskartlegging. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik Aarhus Universitet.
- St. meld nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- St. meld nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>.
- St. meld nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- St. Pierre, E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative studies in education*, 13(5), 477-515.
- Stave, G., Tollefsrud, M., & Sand, S. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinnes, G. S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(1), 43-60.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning - Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegrepets vibrasjonssentrum. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 405 s.). Trondheim: Tapir akademisk forlag

- Styf, M. (2012). *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? - Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitetet, Umeå
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vassenden, A., Janne, T., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet. In I.-I. R. I. o. Stavanger (Ed.). Stavanger.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Ødegård, E. (2011). Nyutdannede pedagogiske leders mestrings og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. Det utdanningsvitenskaplige fakultet Universitet i Oslo.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

11/11-2013

Informasjon til foresatte

I forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus skal jeg gjøre undersøkelser på denne avdelingen. Oppgavens fokus er arbeidsdeling i personalgrupper i barnehagen.

Jeg vil tilbringe noe tid på avdelingen for å observere. Det er strukturer som ligger til grunn for arbeidsdelingen i personalgruppen som observeres. Jeg skal ikke observere eller registrere data på barna.

Ved spørsmål om undersøkelsen ta kontakt på:

Telefon: 41554725

Mail: s142253@stud.hioa.no

Med vennlig hilsen

Kristin Bergseth

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Arbeidsdeling i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Studien skal brukes i min masteroppgave ved Barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus. Mitt forskningsspørsmål vil omhandle hvordan arbeidsoppgaver fordeles i barnehagen og hva som ligger til grunn for fordelingen av arbeidsoppgaver.

Jeg skal gjennomføre studien i en kommunal barnehage hvor antall avdelinger og størrelsen på avdelingene ligger rundt gjennomsnittet for barnehager.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er en case studie hvor jeg skal bruke ulike metoder for å samle inn data, disse er; loggbok over tidsbruk, observasjon og intervju. Foreløpig beregning tilsier at datainnsamlingen vil ta to uker. Deltakerne skal daglig i en uke fylle ut loggbok på slutten av dagen hvor de setter opp hvor mye tid de har brukt på ulike arbeidsoppgaver (som på forhånd er satt opp i kategorier). Jeg ønsker å observere en til to uker på hver avdeling og eventuelt delta på et avdelingsmøte. Med bakgrunn i de funn jeg gjør ved loggbok og observasjon ønsker jeg så å gjennomføre intervjuer. Lydopptak vil brukes under intervjuene, mens feltnotater brukes under observasjonen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle eventuelle personopplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være nødvendig å innhente personopplysninger for studiens formål. Lydopptak vil lagres på datamaskin som er låst med passord.

Studiens fokus er ikke personlige egenskaper eller meninger, men strukturer som ligger til grunn for arbeidsfordelingen, det vil derfor ikke være personlige beskrivelser som gjør at noen kan kjennes igjen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 15.11.14 og etter dette vil alle lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Kristin Bergseth, KristinKD.Bergseth@stud.hioa.no, tlf: 41554725

Veileder: Ellen Os, Ellen.Os@hioa.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Loggbok kategorier

Kategori (Før et anslag over dagens tidsbruk, eventuell ubunden tid skal også føres på skjemaet.)	Eventuelle kommentarer	Tid i timer/minutter				
		Man	Tirs	Ons	Tor	Fre
Personalarbeid: Dette området dreier seg om administrasjon av personalet. Dette kan være å skaffe vikarer, lage vaktlistene, ansette nytt personale, følge opp sykefravær, medarbeidersamtaler og annet arbeid som handler om å følge opp eller administrere ansatte.						
Foreldresamarbeid: Dette omhandler både formelt og uformelt foreldresamarbeid. Det formelle foreldresamarbeidet er planlagte foreldremøter, foreldresamtaler, samtaler med foreldre og eventuelle andre instanser. Det uformelle foreldresamarbeidet er daglig kontakt og samtaler når foreldre følger barna til og fra barnehagen og ikke-planlagte samtaler som oppstår i den daglige kontakten.						
Møter: Dette gjelder møter av alle slag som ikke faller inn under de andre kategoriene. Dette kan være ledermøter, avdelingsmøter, møter for å planlegge spesielle arrangementer i barnehagen, personalmøter, HMS møter, med mer.						

<p>Faglig utvikling:</p> <p>Dette dreier seg om faglig utviklingsarbeid som gjøres ledet av pedagogisk leder, styrer eller på bydelsnivå. Dette kan være veiledning, møter hvor det er planlagt faglig innhold og diskusjon, kurs med faglig innhold, og andre mere uformelle former for faglig utviklingsarbeid.</p>						
<p>Arbeid direkte med barna:</p> <p>Dette er alt arbeid hvor personalet er sammen med barna. Det er de daglige rutiner som bleieskift, måltid og garderobesituasjoner. Samt lek, planlagte aktiviteter, turer. Det inkluderer også observasjon og oppfølging av enkeltbarn i for eksempel samarbeid med andre instanser i de situasjoner hvor barnet er med.</p>						
<p>Praktisk arbeid uten barna:</p> <p>Dette er alt arbeid som gjøres i barnehagen som ikke dreier seg om faglig arbeid eller direkte arbeid med barna. Eksempler er rydding, bestilling av varer, svare på ulike henvendelser på telefon, vaske tekstiler, kjøkkenarbeid med mer. Det personalet og barna gjør i fellesskap er ikke i denne kategorien, men i kategorien «arbeid direkte med barna».</p>						

<p>Planlegging og dokumentasjon:</p> <p>Dette dreier seg om skriftliggjøring, eventuelt arbeid med bilde/video for å dokumentere barnehagens arbeid, og planlegging av barnehagen og avdelingens virksomhet. Dette kan omhandle måneds- og/eller ukeplaner, årsplanarbeid, måneds- og/eller ukesrapporter (som dokumenterer hva som er gjort), årsrapporter, dokumentasjon som skal henges opp/vises på avdeling.</p>						
<p>Annet:</p> <p>Spesifiser under hva slags arbeid:</p>						

Kryss av for din stilling:

Ped. leder	Assistent

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuspørsmål

- Hvilke forskjeller er det på arbeidsoppgavene som ped.leder og assistenter har?
- Er det forskjell når det gjelder ansvaret mellom stillingene?
- Hvordan fungerer arbeidsfordelingen slik den er nå?
- Er det diskutert og fordelt arbeidsoppgaver mellom de ulike stillingene, er arbeidsdeling spesifisert mellom ped.leder og assistenter?
- Hvordan er rutinelisten for arbeidsoppgaver utformet, hvem har utformet denne?
- Har pedagogisk leder et ansvar for- og arbeidsoppgaver knyttet til veiledning og faglig utvikling på egen avdeling?
- I loggbøkene er det ført opp noen timer på faglig utvikling, alle har to timer første uken, er dette et fast møte? Er det satt av fast tid til dette?
- Hva er viktigste arbeidsoppgavene for deg? Hvorfor?
- Hva er viktigste arbeidsoppgave for din leder/assistent? Hvorfor?
- Er stillingsbeskrivelsene diskutert? Er det noe dere forholder dere til?
- I stillingsbeskrivelsene står det at assistentene skal delta på foreldresamtaler, gjør de det?