

MASTEROPPGAVE
Barnehagekunnskap
Mai 2022

Att möta barn i ögonblicket

- En kvalitativ studie med blick på hur strukturen i *det stora*, kan påverka pedagogens
möjlighet att möta barn i *det lilla*.

Av: Frida Blom



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for: Lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for: Barnehagelærerutdanning

FÖRORD

Nu börjar den här resan gå mot sitt slut, en resa av nya kunskaper, uppturer, nedturer, frustation, lyckorus, skratt, tårar och engagemang. Tiden har gått fort, mycket fortare än vad jag kunde föreställa mig när jag startade där färden för 2 år sedan. Jag kommer ihåg hur jag med skräckblandad förtjusning såg fram emot den stora masteroppgaven som skulle avsluta studiet.

Nu är den fullförd, jag klarade det faktiskt, det är med lättnad, men också lite sorg som jag nu går vidare mot nästa kapitel i livet. Den här processen har lärt mig så mycket, jag har fått fördjupa mig i empiriskt material, kritiska reflektera, analysera, och jag har blivit ännu mer strukturerad i mitt arbetsätt.

Det är inte utan stötte jag klarat att fullföra den är oppgaven, det har varit många stöttepelare och många som ska tackas.

Först och främst, tack till min vägledare Tona Gulpinar, du är en helt fantastisk. Tack för att du inspirerat, delat och motiverat. Tack för alla samtal, fagliga diskussioner och för att du hjälpt mig att hitta ordning i kaoset. Tack för att du trott på mig genom hela processen och alla dina uppmuntringar. Jag vill också tacka Stine Holte för en grundlig genomläsning och nyttig konstruktiv kritik som hjälpte mig att slutföra oppgaven.

Jag vill också tacka de fem pedagogerna som jag hade fokussamtal med. Tack för att ni släppte in mig i era upplevelser, delade, reflekterade och diskuterade. Ni är otroligt kloka och jag lärde mig så mycket av er. Utan er, ingen oppgave.

Tack alla fantastiska lärare på master i barnehagekunnskap, för ett gäng med inspirerande, uppmuntrande och engagerade förebilder ni är! Ett speciellt tack till Nina Winger för delvis genomläsning och kloka råd på vägen.

Tacka till min arbetsplats som gav mig den här möjligheter och la till rätta för genomförande, tack alla kollegor för uppmuntrande ord och för att ni trodde på mig, det har betytt mycket.

Tack mamma, pappa, Emanuel och Mynta och svärföräldrar, för att ni varit stöttanden och uppmuntrande genom hela processen, det har betytt mycket!

Och sist men inte mins vill jag tacka min kära Jon, tack för att du stått ut med en tidvis frustrerad och stressad flickvän. Tack för att du har visat förståelse och gett mig rum till att fullföra och att du genom hela processen trott på mig. Du är ovärderlig med dina stöttande ord, omsorg och obegränsade kärlek. Det har betytt så mycket för mig att ha ditt stöd!

SAMMANDRAG

Det här är en masteroppgave inom mastern barnehagekunnskap ved OsloMet. Oppgaven er en kvalitativ undersökning, relaterat till hur barnehagens hierarkiska struktur kan påverka pedagogens möjlighet att möta barn i ögonblicket. Utifrån min frågeställning har jeg valt att ge oppgaven titeln «Att möta barn i Ögonblicket».

Jag har selv jobbat som pedagogisk leder i en kommunal barnehage i 3 år og sammanlagt har jeg jobbat med barn i snart 13 år. Det har bidragit till att jeg skapat mig många tankar kring barnehagens praktiserande samt möjligheter mot utveckling. Genom min tid som pedagogisk leder har jeg haft en känsla av att något saknas og jeg opplevde svårigheter i att få tid till att utöva pedagogik som jeg ønskade. Det var alltid någonting som var i vägen, om det så var förberedelser av måltid, satta rutiner, eller andra påbud som förväntas av pedagoger. Många gånger gick det ut över tiden med barnen, og möjligheten till att möta dem här og nu, i ögonblicket. Det att missa barns magiska värdepå grunn. andre saker som inte var relaterat till pedagogisk fikk meg att fundere på vad det er som gjør att jeg opplever det så.

Tanken med den här oppgaven er att belysa hur organiseringen i *det stora* kan påverka pedagogens möjligheter att möta barn i *det lille*, det ønsker jeg göra gjennom att se på hur barnehagens hierarkiska struktur ser ut. Uttrycket «Det lille» i den här oppgaven representerer *mänskligt beteende, pedagogers tolkninger av möten*, i tillegg till ulike *handlingar*. Jeg har även valt att definiera *det lille* med *ögonblick*. Uttrycket «*Det stora*» representerer *organisering, byråkratisk oppbygging, överordnede regler og ramar* för hur barnehagen ska styras, vilket er en stor del av barnehagens organisering, både i den formelle og oformelle strukturen.

För att få hjelp med att utforska fenomenene *det stora* og *det lille* hadde jeg høsten 2022, två fokussamtal med sammanlagt 5 pedagogiske ledere från ulike ställen i Norge. Fokussamtalen var fylla med refleksjoner og kloke tanker, jeg lærde meg mycket og det blev fundamentet till min analyse.

Relevante funn er att barnehagen inte verkar ha særskilt hierarkisk struktur og det påverkar pedagogens möjligheter till att vara närvarande i ögonblicket, negativt. Andre relevante funn er *otydelig arbeidsfordeling, otydelig ledarskap og kompetens som inte utnyttes*. Det i sin tur, bidrar till stagnerende i barnehagens utviklingen i barnehagen og pedagoger får inte möjlighet att anvende seg av pedagogiske utdanning, så som de borde.

SUMMARY

I have worked as a kindergarten teacher in a community kindergarten for 3 years and including the 3 years as a kindergarten teacher, I have worked with children for almost 13 years. It has created many thoughts about the kindergarten and its practice as well as opportunities for development. Through my time as a kindergartener teacher, I have had a feeling that something is missing, and I experienced difficulties in getting time to practice pedagogy as I wanted. There was always something in the way, whether it was meal preparation, set routines to be followed or other decree expected of educators. Many times, set routines took time from meeting the children here and now, in the moment. Missing children's magical world through other things that were not related to education made me think, what it is, that makes me feel that way.

The idea of this assignment is to shed light on how the organization in general can affect the kindergartener teacher opportunities to meet children in «*the small*», I want to do that by looking at what the kindergarten's hierarchical structure looks like. The term *the small* in this thesis represents *human behavior*, kindergartener teacher *interpretations of meetings*, in addition to various actions. I have also chosen to define *the small* with *the moment*. The term «*the big*» represents *organization*, *bureaucratic structure*, *general rules*, and *frameworks* for how kindergartner should be governed, which is a large part of kindergartner organization, both in the formal and informal structure.

To get help with exploring the phenomena, I had two focus groups in the autumn of 2022, with in a total of 5 kindergartener teachers, from different places in Norway. The focus conversations were full of reflections and wise thoughts, I learned a lot and that became the foundation for my analysis.

Relevant findings that have also contributed to more reflection on their own part, are that kindergarten probably does not have a special hierarchy structure and that it affects the kindergartener teacher's opportunities to be present in the moment in a negative way. Other findings that seem relevant are unclear division of employment, unclear leadership and skills that are not used. This in turn contributes to the fact, that development in the kindergarten seems to stagnate and that educators are not given the opportunity to use their education.

INNEHÅLL

Förord.....	1
Sammandrag	2
Summary	3
1 Inledning.....	7
1.1 En kort definition av Hierarki och flat struktur	8
1.1.1 Flat struktur:	8
1.1.2 Hierarkis struktur:.....	8
1.2 Bakgrund och val av tema	8
1.3 Forskningsfokus	9
1.4 Förklaring av forskarfråga	9
1.5 Tidigare forskning	10
1.6 Det stora och det Lilla - en översikt på oppgavens innehåll.....	11
1.7 Metodologiska val & vetenskapliga infallsvinklar.....	13
1.8 Analys och viktiga fynd	14
2 Teoretiska perspektiv – Det stora & det lilla	15
2.1 En blick på det stora för att gå in på det lilla.....	15
2.2 Byråkrati i dagens barnehager?.....	16
2.3 Det stora – Organisationsstruktur	18
2.3.1 Oformell struktur.....	18
2.3.2 Formell struktur.....	20
2.4 Det lilla – Ögonblick.....	23
2.4.1 Möte	24
2.4.2 Lek & ögonhöjd.....	24
2.5 Det lilla – Handling.....	25
2.5.1 Pedagogiska handlingar.....	25
2.5.2 Sociala handlingar	26
2.6 Arbetsgrupper, arbeidsoppgifter och makt	28
2.6.1 Makt	29
2.6.2 Kartläggning och tolkning.....	29
2.6.3 Sammanfattande reflektion	30
3 Metodologi	31
3.1 Val av metod.....	31
3.1.1 Urval	31
3.2 Forskarrollen.....	32

3.2.1	Medvetenhet och tolkning	33
3.2.2	Otydlig moderator?	34
3.2.3	Inget rätt och fel	34
3.3	Fenomenologi som inspiration i fokussamtal	35
3.3.1	Krävande tankesätt.....	35
3.3.2	Normalen i auto-pilot	35
3.3.3	Sociala fenomen och fördomsfri granskning.....	36
3.4	Hermeneutik som inspiration i textanalys och transkribering	36
3.4.1	Förförståelse	36
3.4.2	Harmoni i delar och helhet.....	37
3.4.3	Den hermeneutiska cirkeln	37
3.4.4	Textinnehåll och helhet	38
3.5	Fokussamtal.....	39
3.5.1	Vad är fokussamtal?	39
3.5.2	Moderator	39
3.6	Tema för fokussamtalen.....	40
3.6.1	Struktur och fokussamtal	40
3.6.2	Utformning av intervjuguide	41
3.6.3	Semistruktur, balans mellan huvudtema och underpunkter	41
3.6.4	En mjuk start och naturligt meningsutbyte.....	41
3.7	Virtuell genomföring	42
3.7.1	Ljudkvalitet och virtuella rum.....	42
3.7.2	Igenkännbarhet och kompetens	43
3.8	Fokussamtal 1.....	43
3.8.1	Inledande frågor	43
3.8.2	Introduktion och engagemang	44
3.9	Fokussamtal 2.....	44
3.9.1	Omformning av intervjuguide	44
3.9.2	Presentationsrunda	45
3.9.3	Definiering av huvudbegrepp.....	45
3.9.4	Engagemang och nya erfarenheter	45
3.10	Transkribering.....	46
3.10.1	Bearbetning av material	47
3.10.2	Från material till analys	48
3.11	Studiens kvalitet	48
3.11.1	Trovärdighet (intern validitet).....	49

3.11.2	Pålitlighet (reliabilitet).....	49
3.11.3	Överförbarhet (extern validitet).....	50
3.11.4	Bekräftelsebarhet (objektivitet).....	50
3.12	Forskningsetiska värderingar.....	51
3.12.1	Anonymitet.....	51
3.12.2	Informerat samtycke och etiskt försvarligt	52
3.12.3	Asymmetrisk maktrelation	52
3.12.4	Insider och outsider.....	53
4	Analysdel/avslutande diskussion.....	54
4.1	Vad är ett ögonblick?.....	54
4.2	Tolkning av ögonblick	54
4.3	Tid och möte.....	55
4.4	Vad är flat struktur?	56
4.5	Högre krav, mindre flat struktur?.....	58
4.5.1	Likt men olik	60
4.5.2	Ömsesidig förståelse	61
4.5.3	Arbetsuppgifter baserat på vakt.....	62
4.5.4	Att vara i möte.....	63
4.6	Annorlunda arbetsfördelning	64
4.6.1	Kartläggning och användning av kompetens	64
4.6.2	Tydligare arbetsfördelning - mer tid?.....	65
4.6.3	Samma struktur – olik uppfattning.....	66
4.7	Makt och rollavklarning.....	67
4.7.1	Möte och motstånd.....	68
4.7.2	...Mitt i något viktigt	68
4.7.3	Chef eller ledare?	69
4.8	Sammanfattande reflektion	71
5	Avslutning och vägen vidare.....	73
6	Litteraturförteckning	74
7	Bilagor.....	78
7.1	Bilaga 1 Samtykkeerklærings schema.....	79
7.2	Bilaga 2 Intervjuguide fokussamtal 1	82
7.3	Bilaga 3 Intervjuguide fokussamtal 2	84

1 INLEDNING

DET STORA OCH DET LILLA. Det stora och det lilla är nyckelbegrepp genom hela oppgaven. Uttrycket: «*Det stora*» representerar i den här oppgaven: *organisering, byråkratisk uppbyggning, överordnade regler och ramar* för hur barnehagen ska styras, vilket är en stor del av barnehagens organisering, både i den formella och oformella strukturen. Uttrycket «*Det lilla*» representerar, i den här oppgaven: *mänskligt beteende, pedagogers tolkningar av möten*, i tillägg till olika *handlingar*. Jag har även valt att definiera *det lilla* med *ögonblick*.

HÄR OCH NU. «*Här och nu*» är också centralt begrepp genom hela oppgave, som pedagog har jag alltid haft oidentifierbar känsla av att inte räcka till, inte vara tillstädes, här och nu, för barnen. Tre år med utbildning, massor av kunskap och ett brinnande engagemang, men jag har alltid haft en upplevelse och känsla av att tiden inte räcker till, vad kommer det av? Ska pedagoger i barnehagen uppleva att de inte har tid till att inte se och möta barn på deras premisser, eller ska pedagoger ha tid till att delta, lyssna och möta, *här och nu*, i ögonblicket? Det är reflektioner och erfarenheter som präglat mitt arbete i barnehagen. Alla är vi del av ett större system, barn, föräldrar, kollegor och pedagoger, men det är också viktigt med närvaro, möjlighet till att delta, här och nu.

ÖGONBLICK. Vad är ett ögonblick? Ordet fångade mig när jag hörde en tidigare students presentation av hennes master. Går det att definiera ett ögonblick och i sådant fall, hur då? Ögonblick känns på något sätt *viktigt*, det *berör mig* men vad som berörde, är svårt att sätt ord på. När jag hörde den tidigare studenten, föll något på plats. Jag kände på ordet, ögonblick, det kändes som en symbol på vad jag letat efter. För att aktivera begreppet ögonblick i barnehagesammanhang har jag tagit utgångspunkt i det informanterna, i den här studien, definierar som ögonblick i barnehagen i tillägg till faglitteratur. Enligt Sheridan & Samuelsson (2000) skapas och synliggör *pedagogisk kvalitet* i *mötet* mellan *pedagog och barn* (Sheridan & Samuelsson, 2000, s. 139). Kanske det är vad ögonblick kan symbolisera? Tid och kapacitet till att vara närvarande, de små situationerna som sker *här och nu*, i ögonblicket. Genom den undringen kom jag fram till problemställningen: *Hur påverkar barnehagens hierarkisk struktur, pedagogens möjligheter att möta barn i ögonblicket?*

Mina huvudteretiker genom oppgaven är Kjell Åge Gotvassli, Kjetil Børhaug och Max Weber. Jag har valt att fördjupa mig i oformell och formell organisationsstruktur för att få en bredare förståelse för organisationsstrukturen i dagens barnehager. Jag har också valt att använd mig av Max Webers texter kring byråkratisk struktur. Vidare är mycket av fokuset kring det lilla, *ögonblick*. För att konkretisera ögonblick och hitta exempel på vad det kan vara i dagens barnehager har jag i huvudsak valt att använda Max Webers texter relaterat till handlingar, Webers (1920/1999) texter behandlar

social handling, meningsfulla handlingar och beteende, men också annan faglitteratur. Jag har också, som nämnt, valt att definiera ögonblick baserat informanternas tolkningar.

1.1 EN KORT DEFINITION AV HIERARKI OCH FLAT STRUKTUR

Flat struktur och *hierarki* är två begrep som följer hela oppgaven, men vad är skillnaderna? Jag har valt att belysa relevant teori baserat på *mitt val* av tolkning och i analysdelen kommer båda begreppen diskuteras och analyseras baserat på det, samt hur jag uppfattat och förstått det utifrån informanternas perspektiv. Jag har också försökt belysa begreppet flat och hierarkisk struktur i analysen, baserat på pedagogernas takar. Jag tycker ändå att det är på in plats att ha med en konkretiserande definitionen av vad det betyder här, definition enligt snl.no är som följer:

1.1.1 Flat struktur:

Enligt levande-leksikon (2012) är definitionen av *flat struktur* följande:

«*Flat struktur er ein organisasjonsmodell der avgjerder og mynde er likt fordelt på alle deltakarar [...]»* (snl.no, 2022).

1.1.2 Hierarkis struktur:

Enligt det *Store norske leksikon* definieras hierarki på följande sätt:

«*Hierarki er at mennesker eller noe annet rangeres, altså plasseres over og under hverandre. Et eksempel på et hierarki kan være en arbeidsplass der lederne tar mange avgjørelser, og der det er stor forskjell på rollene til toppsjefen, ledere på lavere nivå og vanlige ansatte»*.

(Skirbekk & Tjernshaugen, 2021).

1.2 BAKGRUND OCH VAL AV TEMA

Som pedagogisk leder i barnehage i snart 3 år och snart 13 års erfarenheter av arbete med barn skapar en viss syn och tanka kring barnehage, dess praktiserade och möjlig form för utveckling. Det är svårt att se på sin egen organisation och institution med annat perspektiv än det dagliga, men i mitt arbete har jag ändå haft en känsla av att något saknas. När jag var färdig med min Bachelor i 2019 börjad jag jobba som barnehagelærer på en småbarnsavdelning i Oslo. Med ett brinnande intresse för fag kastade jag mig in i barnehagen och dess vardag. Jag hade en brant utvecklingskurva och lärde mig nya saker hela tiden, både om mig själv och barnehagen som organisation. Samtidigt var det alltid någonting som skavde, jag upplevde svårigheter med att jobba pedagogisk utefter önskat praktiserade. Det var alltid någonting i vägen, mat skulle tillberedas, det skulle städas, diskas, plockas undan osv. I allt det praktiska som skulle ordnas upplevde jag att den viktiga tiden med

barnen försvann. Det att möta barnen, här och nu, på deras premisser, möjligheten till att lyssna, se, & dela deras magiska värld, fanns det inte mycket tid till. Ofta fick jag avbryta samspel för någonting som skulle ordnas och jag hade ofta en känsla av att min roll som pedagog inte kom tillräckligt tydligt fram. Varför är det så?

1.3 FORSKNINGSFOKUS

Min egen upplevelse la alltså grunden för den här oppgaven, jag vill utforska vad som gör att pedagogens roll inte kommer tydligt fram, och jag undrar mig om en tydligare arbetsfördelning mellan pedagoger och pedagogiska medarbetare kan hjälpa till att skapa mer tid? Tid för pedagogen att faktiskt vara i det *mötet*, där något magiska kan hända. Genom min forskning önskar jag lära mig mer om hur det stora kan påverka det lilla. Jag vill ta redan på hur vikten av medvetenhet och hållningar nere på mikronivå går att definieras. Att utforska vad det *faktiskt* gör med arbetssättet och hållningarna i barnehagen och hur det återspeglar sig i mötet med de minsta och förför allt, vad gör det med mötet mellan barn och pedagoger?

Jag har utforskat mitt forskarfokus genom:

- Filosofisk och teoretisk reflektion, empiri från fokussamtal och egen erfarenhet, uppbyggnad av statliga förvaltningar, organisationsstruktur och annan relevant teori.
- En önskar om att få en tydligare bild på hur en tydligare medvetenhet kring vikten av pedagogik i barnehagen, kan skapa förändring. Jag har också tagit för mig hur mer kunskap, medvetenhet och reflektion kan vara med och skapa *magiska ögonblick*, där barn är i fokus, inte allt annat.

1.4 FÖRKLARING AV FORSKARFRÅGA

Pedagoger jobbar med fag baserat på planläggning med grund i rammeplanen (2017). För att styrka den fagliga kvaliteten i barnehagen krävs en medvetenhet och mer fokus på att främja det som *faktiskt* är viktigt, men jag upplever att det försvinner i många krav som ställs på barnehageansatta tex. matlagning, städning och kartläggning. I rammeplanen (2017), tydliggörs det att ägaren av barnehagen har överordnat ansvar för att säkra kvalitén i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Vad är det då som krävs för att hålla faglig kvalitét i barnehagen?

Enligt Hannevig, Lundestad & Skogen (2020/2021, s. 61) finns det inte någon national arbetsbeskrivning på den pedagogiska ledarens ansvar i barnehagen. Det i sin tur gör att ägaren blir ansvarig för att specificera arbetsinstruktionerna (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, ss. 61-62). När rollerna blir otydliga kan det gå ut över kvalitén och det har jag reflekterat kring. När min avdelning skulle göra praktiska oppgaver var det oklart vem som hade det egentliga ansvaret för det.

Den gemensamma hållningen verkade utgå ifrån att alla hade likt ansvar. Samtidig specificerer rammeplanen att: «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Vidare står det: «[...] den pedagogiske lederen, leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hon er satt til å lede [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det är tydligt att den pedagogiska ledaren förväntas ansvara för det pedagogiska arbetet, men när jag läser det, frågar jag mig hur det ska praktiseras när alla verkar ha likt ansvar för det praktiska i barnehagen. Det blir också relevant i mötet och ögonblicket. För precis som Sheridan & Samuelsson, (2000, s. 139) skriver tror jag också möten är det som skapar pedagogisk kvalitet. Samtidigt upplever jag möte, eller *ögonblick*, svårdefinierat, speciellt i barnehagen. Därför har jag valt att utgå ifrån både faglitteratur och informanternas dvs. pedagogers definition av ögonblick och det går jag närmare in på i analysdelen. Möjlighet till att vara *närvarande*, här och nu, i mötet. Förmågan att fånga ögonblick och ta vara på dem.

1.5 TIDIGARE FORSKNING

De senaste åren har det blivit större fokus på kvalitet i barnehagen, både vad som kännetecknar god kvalitet och diskussioner om vad kvalitet egentligen är. Jag har gått in och sett på den senaste forskningen med temat för att få insikt i fältet. En av de senaste rapporterna är: *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Alvestad, Gjems, Myrvang m.fl., 2019). Målet med rapporten var fördjupad kunskap om vad som är kännetecknen för barnehager med god kvalitet och baserat på huvudstudien blev 7 barnehager undersökta mer grundligt.

Oslo kommun beställde också en större rapport 2021, där en forskargrupp från OsloMet har varit runt i 24 barnehager för att se på kvalitén, rapporten belyser samspel, lek och behandlar sammanhanget mellan struktur och kvalitet. Utgångspunkten för analysen baserar sig på observation och intervjuer i barnehager i fem olika bydelar (Hernes m.fl., 2021). I det landomfattande forskningsprojektet *Blikk for Barn* (2011–2019), undersöker många av de samma forskarna kvalitet i barnehagen genom ett större perspektiv. Projektet undersöker hur ändring och organisering från traditionella barnehager påverkas av större grupper.

Rapporten: *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag, Ekspertgruppen om barnehagelærrollen* är också en nyare rapport, där Kunnskapsdepartementet 2017, utsåg en expertgrupp som fick uppgiften att dokumentera barnehagelærrollen som en professionsroll samt dryfta hur den kan utvecklas. Rapporten överlämnades till Oslo kommun i 2018 och formålet med

rapporten var att « [...] frembringe et kunnskapsgrunnlag som beskriver de ulike rollene barnehagelærere har i dagens barnehager, og [...] foreslå hvordan barnehagelærerrollen kan utvikles i tråd med samfunnsmandatet gitt i lov og rammeplan og skjerpet pedagognorm [...]» (Børhaug, et al., 2018, s. 26). I rapporten går författarna b.la. igenom formell hierarki där de pekar på att barnehagelæreren roll formas av krav och förväntningar (Børhaug, et al., 2018).

De senaste åren har det också kommit en del ny forskning relaterat till strukturen i barnehagen och hur det går ut över det dagliga arbetet. Det handlar b.la. om arbetsfördelning, ansvar och roller (Slåtten, 2019, Larsen, & Slåtten, (2020), Løvgren, 2012). Det finns också många artiklar som handlar om pedagogens tidsbruk i barnehage, barnehagens struktur och organisering (Børhaug & Lotsberg, 2014, Haakestad, Bråten, Jensen & Svalund, 2015, Pettersvold & Østrem, 2017).

Forskningen visar till att barnehagen både är i en förändringsprocess och att det bör ske en förändring, både på makro -och mikronivå. Det visas mot ett behov för mer diskussion och tydligare konkretisering av vad kvalitet verkligen är, samt hur sektorn bör jobba mot utveckling. Jag hoppas den här oppgaven kan bidra till nya synvinklar och reflektioner kring en organisationsstruktur i ändring och förhoppningsvis bjuda in till ytterligare diskussion. Vidare i den här delen av oppgaven kommer nu en närmare beskrivning av de olika kapitlen.

1.6 DET STORA OCH DET LILLA - EN ÖVERSIKT PÅ OPPGAVENS INNEHÅLL

I kapitel 2. kommer jag redogöra för relevant teori relaterat till min problemställning. Tanken med oppgaven är undersöka hur organisering högre upp i hierarkin och organisering i lägre ber hierarkin dvs. personalen i barnehagen, kan påverka pedagogens möjligheter att möta barn i ögonblicket och i sådant fall på vilket sätt? För att tydliggöra kontraster mellan hierarkien högre upp i systemet och arbetet i barnehagen, har jag delat in teoridelens överskrifter efter *det stora* och *det lilla*.

I början av mitt projekt bestämde jag mig för att utforska hur *det stora* kan påverka *det lilla* i ett barnehagesammanhang. Uttrycket «Det stora» representerar i oppgaven, *organisationsteorier*, *byråkratisk oppbygging*, *byråkratiskt styrande*, överordnade *regler och ramar* för hur barnehagen ska styras samt över och under i hierarkien. Det representerar också olika perspektiv på formell och oformell struktur i barnehagens organisering. Det inkluderar också hur politiska bestämmelser, är delaktiga i hur barnhagen bör jobba. Det stora kan tyckas lätt att definiera, men vad är det lilla? Uttrycket «Det lilla», i den här oppgaven, representerar *mänskligt beteende*, pedagogers *tolkningar* kring *möten* samt olika *handlingar*. En definition av det lilla, är som nämnt för mig, också *ögonblick*. Vad jag menar med ögonblick går jag närmare in på i teori -och analysdelen. I teoridelen har jag försökt konkretisera ögonblick med faglitteratur och vidare i analysdelen har jag också tagit hjälp av informanternas definitioner av ögonblick. De olika komponenterna i *det lilla* upplever jag som en

viktig del av *pedagogisk kvalitet*, på vilket sätt och vad det kan vara, går jag också närmare in på i teoridelen. Baserat på egen erfarenhet av att inte räcka till, började jag undra, kan de små situationerna, *det lilla*, påverkas av hur, *det stora*, dvs. organisationsstrukturen är?

Det stora och det lilla skapar tillsammans barnehagen. Organisationsstrukturen påverkar social, kulturella och oformella hållningar. Det skapar också normer och värderingar samt fasta regler och ramar för hur barnehagen ska jobba. Dessutom kan de variera från barnehage till barnehage genom b.la. oformella regler, accepterat beteende och vad som är normalen.

Teori relaterat till det stora behandlar som nämnt, Kjell Åge Gotvassli och Kjetil Børhaugs forskning kring dagens organisationsstruktur, jag har tagit ett djupdyk i organisationsteori med stöd av Max Webers skildring av byråkrati. Jag kommer vidare belysa hur oformell och formell organisationsstruktur representeras ute i norska barnehager. Max Weber är en av sin tids största sociologer och han refereras ofta till inom statsvetenskap, sociologi och organisation (Veiden, 2020, s. 11). Weber var utbildad jurist och blev senare professor i nationalekonomi och han har både analyserat världsreligioner och kapitalismens framväxt. Han har ofta tolkats som en som har förkärlek för byråkrati, det hade han egentligen inte. Veiden (2020) skriver att Weber fruktade byråkratins utveckling och var inte enig med konceptet. Samtidigt önskade han se på det empiriskt (Veiden, 2020, s. 16). Weber texter är fortfarande en central i nutida diskussioner kring samfundsvetenskapliga grundproblem (Fivelsdal, 2000, s. XI). Den bakomliggande tanken med byråkratiteorin är att kasta ljus över organisationsstruktur i möte mellan *nutid* och *dåtid*. dvs. belysa hur dåtidens forskning fortfarande är aktuell i, och relaterat till, nutidens forskning samt praktiserande. En närmare beskrivning av det stora föregår i kapitel 2.3.

Teori relaterat till det lilla belyser, också som nämnt, Max Webers texter om olika form för handlingar. Jag har en tanke om att det kan skapa andra nyanser kring pedagogens möjlighet relaterat till med det lilla. Både relaterat till modernt tankesätt och organisationsstruktur återspeglad i nutidens barnehagetradition, och tidigare tankesätt, kvarvarande i norsk barnehagetradition. Speciellt aktuellt för oppgavens tolkning är Webers texter relaterat till *meningsfulla handlingar* och *handlingar*. Jag har undersökt hur olika handlingar kan påverka pedagogiska kvalitét i barnehagen. I kapitel 2.4 har jag dessutom försökt definiera begreppet *ögonblick* i barnehagekontext. Ögonblick är ett viktigt kärnbegrepp som genomsyrar hela oppgaven. Det är ett komplexa och svår identifierat begrepp men, med informanternas hjälp dvs. pedagoger, och faglitteratur har jag försökt göra det mer begripligt. En närmare beskrivning av det lilla föregår i kapitel 2.4 & 2.5.

Vidare i kapitel 2. behandlar jag också andra faktorer som kan påverka pedagogiskt arbete i barnehagen dagliga arbete tex. arbetsfördelning, definiering av olika roller, maktfördelning och

kartläggning av kompetenser. De begreppen upplever jag som något mitt emellan det stora och det lilla och de kan också variera från barnehage till barnehage, samtidigt är det viktigt, eftersom det också är en stor del av organiseringen. Mer ingående teori, relaterat till dessa faktorer ges i kapitel 2.6.

1.7 METOLOGISKA VAL & VETENSKAPLIGA INFALLSVINKLAR

I kapitel 3 kommer jag gå närmare in i fenomenologi och hermeneutik som är mina vetenskapliga infallsvinklar. Jag kommer också gå närmare in på fokussamtal, som är mitt metodval. Genom hela den här processen har jag gjort mitt bästa för att inte vara dömande och uppleva tematiken i barnehagen med pedagogers ögon. Det har varit viktigt för mig att belysa min problemställning genom informanternas perspektiv och vidare kunna se på innehållet med nya ögon. Därför faller det sig naturligt att utgå ifrån en fenomenologisk infallsvinkel. Enligt Mårtensson & Puggaard (2016) baseras en fenomenologisk undersökning på det som händer baserat på erfarenheter och upplevelser. Vidare skriver Mårtensson & Puggaard (2016) att den är fördomsfri men också strukturerad, de menar också att den försöker beskriva fenomenet som det visar sig, genom öppna frågor (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 197). Jag är nyfiken på upplevelser från barnehagen eftersom jag vill undersöka det som händer *här och nu* och precis som Husserl (1913) menade, bör inte vetenskap baseras på obekräftade antaganden eller fördomar (Husserl, 1913, citerade i Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199). För att gå bort ifrån mina fördomar, valde jag därför att gå in med öppen blick, inte aktiv, styrande roll i fokussamtalen. Jag lät pedagogerna föra diskussionen framåt och eftersom jag var relativt passiv, fungerade det bra.

En text eller forskningsmaterial är svårtolkat, utan några fördomar och för möjlighet till tolkning behöver en anerkjenna möjligheten till existerande fördomar (Gadamer, 1990/2012, s. 314). Även fast min önskan är en fördomsfri tillnärmning, upplever jag hermeneutik som en självklar del av min vetenskapliga infallsvinkel. Alla mina professionella och privata erfarenheter var med mig in i den här processen och är därför en del av oppgavens vinkling. En viktig del baseras också på mina transkriberingar och textanalys. Enligt Johansson (2003) närmare sig alltid forskaren en text med viss förförståelse. Baserat på förförståelsen skapas tolkningen av materialet och den växlar mellan tolkning av helhet och delar (Johansson L.-G. , 2003, s. 96). Genom den tolkningen har jag analyserat och belyst relevanta områden i mitt material, det har gett mig ny kunskap om hur pedagoger upplever sina möjligheter i barnehagen. Det har också bidragit till självreflektion och val av viktiga områden jag vill belysa, samt vilka uppfattningar pedagoger har kring olika typer av struktur och ledning i barnehagen.

Mitt val av metod föll på fokussamtal eftersom den intervjustilen kännetecknas av att informanterna styr samtalet, inte forskaren. Det är passande eftersom jag vill utforska hur det stora påverkar det lilla,

genom samtal med pedagoger ute i barnehager. Metoden är också relevant eftersom fokussamtal inte har som mål att komma fram till enighet, utan belysa olika synpunkter (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 179). För att samtalet skulle ha en röd tråd, utgick jag ifrån en intervjuguide, men jag var inte delaktig i diskussionen mer än att hålla diskussionen närt tema. Tanken med fokussamtal var ett synliggörande av varierade tankar och reflektioner på aktuellt tema, från pedagogernas synvinkel, utan många frågor eller tydlig inblandning av mig. Vidare i kapitel 3, går jag också igenom studiens kvalitet och reflektioner kring det samt etiska reflektioner och tankar genom hela processen.

1.8 ANALYS OCH VIKTIGA FYND

Kapitel 4 är analysdelen, den baseras på bearbetning av mitt datamaterial. Genom datamaterialet har jag frågat informanter dvs. pedagoger, vad de lägger i begreppet *flat* och *hierarkisk* struktur. Jag har också sammanställt pedagogernas definitioner av begreppet *ögonblick*. Tillsammans med tidigare presenterad teori och mina tankar har jag dryftat och undersökt hur *det stora* kan påverka *det lilla* ute i barnehagerna. Med analysdelen önskar jag utvidga redan existerande kunskap, samt belysa och sätta ord på olika nyanser & påverkningar ute i barnehagevardagen. I sista delen av kapitel 4. presenterar jag också en sammanfattande reflektion som belyser de viktigaste fynden i undersökningen. Kapitel 4. är sista huvudkapitlet, men jag har också en avslutning med mina tankar och reflektioner relaterat till vägen vidare, den är placerad i kapitel 5.

2 TEORETISKA PERSPEKTIV – DET STORA & DET LILLA

Vad är teori? Kvernbekk (2011) skriver att några ser på teori och praksis som motsättningar av varandra. dvs. att teori kan vara, *tråkigt, färglös, abstrakt* och *generaliserande* medan praksis är *känsloladdad, konkret och full av liv*, samtidigt finns de andra som försöker suddas ut de gränserna (Kvernbekk, 2011, s. 20). Kvernbekk, menar på sin sida att teori kan vara av betydelse tex. beskriva varför och vad som händer, hon menar vidare det vill bidra till att: «Gapet mellom teori og praksis ikke være et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje» (Kvernbekk, 2011, s. 20).

Rhedding-Jones (2005) beskriver teori som «[...]a set of ideas explaining something. Usually seen as an opposite of practice[...]» (Rhedding-Jones, 2005, s. 42).

Både Kvernbekk och Rhedding-Jones menar alltså att balansen mellan teori och praksis består av många nyanser och är komplext, det handlar om generalisering men också om att skapa ordning. Det skapar en uppfattning av gap mellan teori och praktiserande, men för att inte tappa nyanser i det konkreta krävs det växling mellan både teori och praksis (Kvernbekk, 2011, ss. 22-25). Hela min oppgave genomsyras av teori. Det finns med mig när jag skriver om min metod, det finns med mig när jag skriver inledning och det är grundfundamentet i analysdelen. Hur texten tolkas är också baserat på den som läser och deras tidigare erfarenheter, precis som min tolkning och analys, baseras på mina tidigare erfarenheter. Som nämnt ovan, kan teori och praksis verka som ett gap, men jag har fördjupat mig i och belyser delar i teorin som understötta pedagogernas praktiska upplevelser. Det kombineras också av praktiserande, upplevelser och teori som tillsammans kan bidra till en fördjupning och förtydning av mitt fokusområde. Olika teoretiker, annan litteratur och andra upplevelser kan ge andra resultat.

2.1 EN BLICK PÅ DET STORA FÖR ATT GÅ IN PÅ DET LILLA

Som presenterat i inledningen behandlar den här oppgaven hur olika form för organiseringen, kan påverka pedagogens möjlighet till möte med barn i ögonblicket. Max Weber skrev mycket om byråkrati och statsuppbyggnad, och det tänker jag är av betydelse i bearbetningen av uttrycket *det stora*, därför går jag, i första delen av det här kapitlet, närmare in på byråkrati då och nu, samt hur det kan återspeglas i dagens barnehagen. Byråkrati har varit del i utformningen av dagens organisationsstruktur och det finns både spår av Webers teorier och nyare teorier i dess uppbyggnad, det har genererat många olika organisationsstrukturer. Byråkrati är ett överordnande begrepp och ska hjälpa till med en mer konkretiserande och inramande bild på barnehagens organisationsstruktur. Organisationsstruktur kommer som nämnt, presenteras genom begreppen *formell* och *oformell* struktur. Enligt Gotvassli (1990/2006, ss. 176–177) är det en bra konkretisering av barnehagens organisationsformer. Formell och oformell är överordnade begrepp och för

ytterligare tydliggöring, har jag delat in dem i mindre beståndsdelar. Den *formella* strukturen har jag valt att konkretisera utifrån ett *instrumentellt perspektiv* indelat i; en *hierarkisk variant, förhandling variant* samt *relationen till omgivningen*, jag upplever att det inte alltid är en klar variant i varje enkelt barnehage, utan de kan förekomma mer eller mindre samhandlande. Den *oformella* strukturen har jag vidare konkretiserat från ett *institutionellt perspektiv* indelat i; *organisationskulturen* och den *institutionaliserande miljön*, även dessa upplever jag förekommer mer eller mindre samhandlande. Vidare har jag valt att gå närmare in på organiseringen på mikronivå i barnehagen och det innebär b.la. olika form för makt som föregår i barnehage, jag går också närmare in på kartläggning och tolkning av kompetenser.

Eftersom jag vill underöka hur det stora kan återspegla i det lilla har jag också, som nämnt i inledningen, försökt definiera ögonblick med faglitteratur. Det var svårt att hitta faglitteratur som preciserar ögonblick, men jag har valt att fokusera på; *möte, lek, ögonhöjd* och *handlingar*. Relaterat till handlingar har jag också använt mig av Webers (1920/1999; 1971/2000), texter om handlingar samt det Werler (2017) kallar pedagogiska handlingar, jag tror Werlers texter relaterat till pedagogiska handlingar kan sätta Webers texter in i en modern kontext. Pedagogens arbete *på golvet* påverkas av mycket från olika plan och en relevant del i det är barnehagens organisationsstruktur. För att en organisation ska fungera krävs det god struktur, tydliga regler, ramar, rutiner och handlingsrum. Hur de ramarna bemöts, är med och formar beteendet hos dem som jobbar i organisationen och det kallas organisationsstruktur (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 175). I analysdelen kommer jag, baserat på teori och infomanterns tankar, dryfta hur organisationsstruktur påverkar arbetet i barnehagen och hur det arbetet vidare påverkar pedagogens möjligheter till att möta barnen, här och nu, i ögonblicket.

2.2 BYRÅKRATI I DAGENS BARNEHAGER?

Hur kan då organisationsstrukturen påverka den pedagogiska kvalitén? En organisationsstruktur är med och formar förväntningar och hållningar hos dem som är del av organisationen, det är dessutom organisationsstrukturen som lägger grunden för vidare utveckling av kvalitét (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 175-176). Det betyder alltså att förväntningar och hållningar inte bara kommer fram genom de som jobbar i organisationen, utan det påverkas också av strukturen. Strukturen formar vidare de anställdas hållning och förväntningar mot aktören själv och gentemot andra (Gotvassli K.-Å. , 1990/1999, s. 258). För att gå mot en utveckling av den pedagogiska kvalitén, kan det vara viktigt att se på alla komponenter i organisationen. Inte bara vad som förväntas av föräldrar, kollegor barn och ledare utan också hur strukturen lägger till rätta för, och jobbar med hållningar i kulturen.

Weber (1971/200, s. 98) skriver att moderna statsförvaltningar ofta har byråkratisk struktur och enligt Gotvassli (1990/1999, s. 31) gäller det även barnehagen. Vidare skriver Gotvassli nämligen att barnhagen fokuserar på att kombinera *arbete* och *kompetens*, samt använda sig av olika *specialistkunskaper*, det gör att barnehage går inom den byråkratiska strukturen och det är, enligt Gotvasslis (1990/1999) del av det byråkratiska systemet (Gotvassli K.-Å. , 1990/1999, s. 31). Enligt Webers byråkratiska modell (1971/2000, s. 98) är personalen nämligen anställda baserat på *kvalifikation*, *fasta principer* och *satta kompetensområdena*, dessa följer i sin tur aktuellt regelverk. Personalen är förpliktade till att utföra det de blivit anställda till och det skapar en form för *statsförvaltningshierarki*, bestående av medarbetare i olika nivåer av anställningar. Den varianten av hierarkiska kallade Weber för *tjänstemanshierarki* dvs. en byråkratisk *myndighet*, inom sfären av i offentlig rätt (Weber, 1971/2000, s. 98). Eftersom Weber kallar en byråkratisk organisering för tjänstemanshierarki kan det relatera till att byråkrati och hierarki är nära kopplade.

Barnehager är en del av andra statliga förvaltningar och därför blir begreppet byråkratisk struktur, eller tjänstemanshierarki relevant även i dagens barnehager. Men är det verkligen så? Personalen, i detta tillfälle pedagoger, är anställda baserat på kvalifikation ja, men matchas verkligen pedagogernas kompetens med deras arbetsuppgifter? Det känns som en relevant diskurs, eftersom pedagoger och den överordnade strukturen kan tyckas oklar och inte helt överstämmande. Det kommer jag undersöka närmare i analysdelen. Weber (1971/2000) skriver också att fastsatta kompetensråden inte är en regel, utan snarare ett undantager. Här tolkar jag Weber som att myndigheter är under ständig förändring och att fastsatta kompetensområden inte alltid är tydliga. Härskaren lägger i stället sin tillit hos förtroendefulla ämbetsmän och när härskaren delar ut ansvarsområden, baserat på tillfälligt behov och personliga relationer, leder det till oklara avgränsningar (Weber, 1971/2000, s. 97). I dagens barnehage tänker jag att det kan förekomma samma typ av oklarheter, och för att sätta begreppet härskare in i kontext, tänker jag att härskare i barnehagen tex. kan vara styrer eller barnehageägaren. Om en styrer tex. ger en anställd utan formell utbildning mer ansvar baserat på förtroende, kan det skapa oklara arbetsuppgifter och när ansvarsområden inte är tillräckligt tydlig riskerar de praktiska oppgaverna ta upp mycket plats. Utan klara indelningar på vem som gör vad, kan det vidare påverka pedagogens möjligheter att möta barn i ögonblicket. I stället för att *möte* blir i fokus, kan de *tillfälliga behoven* istället ta upp mest tid. Det i sin tur, kan bidra till att vikten av pedagogisk kvalitet glöms bort, det kommer jag också reflektera runt i analysdelen.

2.3 DET STORA – ORGANISATIONSSTRUKTUR

I organisationsteori är det en grundtanke kring att organisering påverkar hur människorna i organisationen tänker, samarbetat och handlar. Det betyder att mycket av det som händer i organisationen är ett resultat av rutiner, yttre press, maktrelationer och regler, inte bara av individuella värderingar och kompetens. Organisationen kan tex. välja vilka värderingar som ska vara i fokus. Organisationen kan också sätta regler för vad för egenskaper och kompetens som krävs relaterat till speciella ansvarsområden, de uppfattningarna kan sedan skapa oformella normer (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 20). Det är både internt och externt organisationskulturen som påverkar miljön i en barnehage. Den externa miljön består tex. av barnehagens samhällsmandat, målsättning och evalueringsverktyg för att komma dit. I barnehager med stark kultur är uppfattningen om vad som är viktigast funktion och mål, tydlig och det håller de anställda fast vid. Det kan visas genom gemensamt språk, begrepp och tydliga gränser. Den interna kulturer sätter också oformella regler relaterat till vilket beteende som är ok, belöningssystem och vad som blir gemensamma uppfattningar mellan personalen (Gotvassli K. Å., 2013/2017, ss. 221-222).

2.3.1 Oformell struktur

Den oformella strukturen beskriver *osynliga* reglerna tex. tonen på arbetsplatsen, konflikthantering och barnsyn dvs. *kulturen* i organisationen (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 176-177). Den avklaras också genom förväntningar till olika roller, ansvarsfördelning, baserat på kompetens, samt delegering (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 185). Jag tänker att ansvarsfördelning baserat på kompetens är relevant relaterat till pedagogisk kvalitet och ögonblick. Oklara ansvarsområden kan skapa otydliga gränser, det i sin tur, kan påverka hur medarbetare tänker om praktiska oppgaver, och om vem som ska göra vad, vilket kan påverka det pedagogiska arbetet. Tillfälliga problem blir i fokus, inte den egentliga kvalitén. Precis som Webers tolkning av oklara ansvarområden, tyder även den oformella strukturen på att det ofta blir fokus på tillfälliga uppgifter i stället för den faktiska pedagogiska kvalitén, det kommer jag också ta med mig vidare in i analysdelen.

Varje barnehage har egen kultur och det blir en del av den oformella organiseringen. Kulturen handlar om tonen mellan de anställda, barnsyn, konflikthantering, föräldrasamarbete samt synen på ägaren. Den påverkar också hur en *bör* handla i olika situationer och den präglas av hållningar som tex. *så har vi alltid gjort* (Gotvassli K. Å., 2013/2017, s. 216). I vissa barnehager är det mer fokus på en *bra atmosfär* för de vuxna, än utveckling, det kan leda till att de som inte är eniga i den normen som finns, inte säger till om det. Det i sin tur, kan leda till att utvecklingen i barnehagen inte går framåt och att hållningar fokuserar på att de vuxna ska ha det bra, utan att tänka på konsekvenserna för barnen. Enligt Gotvassli (2020) tyder också forskning på att vardagsspråk dominerar många

barnehager, och i en undersökning där styrere svarade kommer det av *flat struktur och likhetskultur* (Gotvassli K. A., 2020, ss. 111-112).

Enligt Larsen & Slåtten (2014) är normer regler som bestämmer önskat beteende i en organisation (Larsen & Slåtten, 2014, s. 79). Normer verkar ta stor plats i organisationers struktur, samtidigt kan det säkert vara olika från barnehage till barnhage relaterat till hur det påverkar pedagogens möjligheter. Jag tror tex. att normer kan vara med och påverka hur handlingsmönster, traditioner och hållning som reflekteras i barnehagen, vilket i sin tur kan bestämma beteende. Markström (2005) skriver tex. att regler och normer kan bidra till reproduktion av beteende, som sedan tas förgivet, utan vidare reflektion (Markström, 2005, s. 58). Vidare skriver också Berge (2015) att barnehagens praktiserande ofta består av traditionella handlingsmönster (Berge, 2015, s. 11). Det är därför intressant att sätta i sammanhang med Webers texter om traditionella handling (1922;1920/1999) och se hur handlingar i barnehagen kan påverkas i hur organisationens satta normer avspeglas i de handlingarna som används. Vidare delas den oformella strukturen in i olika kategorier, som nämnt i inledningen av kapitlet har jag val att konkretisera den oformella strukturen utifrån ett institutionellt perspektiv indelat i: *organisationskultur* och *institutionaliserande omgivning*, därför kommer det nu en närmare beskrivning av dem.

2.3.1.1 Organisationskultur

Inom *organisationskultur*, uppmärksammas arbetsuppgiftsförståelse baserat på värdering, arbetssätt, målsättningar och olika strategier. Det är inte bara ledningen som utvecklar dessa, utan alla som är del av organisationen och det växer fram genom praktiserande, dessa präglas därför av kulturen i varje enkelt barnehage. En ömsesidig mening kan skapa gemenskap och interaktion som i sin tur kan bidra till nytänkande. Samtidigt kan det bidra till att organisationen blir fast i samma *gamla* kultur, då kan det vara svårt att tänka nytt samt vara flexibilitet inför samarbete med andra organisationer (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, ss. 26-27).

2.3.1.2 Institutionaliserande omgivning

Institutionaliserande omgivningarna består av idéer samt föreställningar som en organisation är avsedd för och hur den ska drivas, det måste barnehagen förhålla sig till (Scott, 2001, här i Børhaug m.fl., 2011, s. 28). Det blir en form för organisationsföreskrifter och kan beskrivas som en modell eller en idé om hur en «[...]god organisasjon skal være» (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 28). Föreskrifterna har stor makt, men det är inte alltid vetenskapligt bevisat. Eftersom föreskrifterna ofta kommer från respekterade aktörer tex. myndigheter, anses de viktiga (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 28). Det är inte heller alltid organisationen väljer att följa föreskrifterna frivilligt, men de förmedlas indirekt via tex. utbildningsinstitutioner. Samtidigt vill organisationerna ofta försöka hitta de korrekta föreskrifterna själva genom olika former för

organisering, ledarsätt, och koordinering av olika processer. Børhaug m.fl. skriver att det kan visas i hur barnehagen tex. väljer att jobba med «[...]kultur, konflikter og veridier[...]» (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 29), och hur de förhåller sig till personalen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 29). Institutionaliserande omgivning är alltså en beskrivande idé om att organisations karaktär, inte bara påverkas inifrån, men också utifrån (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, ss. 28-29). Den oformella strukturen innebär alltså många olika komponenter, men kort sagt består det av grundläggande värderingar, normer och antaganden, det präglar sedan organiseringen av verksamheten (Jacobsen & Thorsvik, 1997/2007, s. 198). Vidare kommer jag nu gå igenom den *formella* strukturen som också representeras i barnehagens organisering.

2.3.2 Formell struktur

Den formella strukturen beskriver tex. ställningsbeskrivning, dagsrytm och regler som gäller arbetsfördelning och annat som är nerskrivet och synligt för all (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 176-177). Den formella strukturen avklaras också genom tydliga anställningsinstruktioner och anställningsinstruktion sätter också administrativa och formella ramar runt en anställning och dessa ska bidra till en tydlig arbetsfördelning samt ett preciserande av de uppgifter som hör till varje anställning. Gotvassli (1990/2006) skriver också att en arbetsbeskrivning principiellt inte bör vara för låst, den ska inte heller innehålla bestämmelser som regleras av i tex. föreskrifter, lagverk, tariff och lagar (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 185 - 186). Hannevig m.fl. (2020/2021) pekar på att det inte finns någon nationell anställningsbeskrivning för pedagogiske ledare, vilket leder till att ägarna av olika barnehager utformar dem olikt. Det står tydligt i rammeplanen från kunnskapsdepartementet (2017, s. 15), att kvaliteten och det juridiska ansvaret blir ägarens (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, s. 61). Det finns olika utmaningar i barnehagens verksamhet, Bleken kallar dem för «[...] snubletråder [...]» (Bleken, 2005, citerat i Gotvassli, 2010, s. 5). Gotvassli (1990/2006) skriver att de nämna snubbeltrådarna b.la. basera på arbetsfördelning och tidsbruk. Vidare skriver Gotvassli att tankegången kring att alla ska göra samma arbetsuppgifter bör omvärderas eftersom det kan tyda på en otydlig strukturering i arbetsfördelning mellan barnehageansatta. Han skriver också traditioner om likt ansvar, bör utmanas, eftersom det kan frigöra möjligheter (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 190). Relaterat till min problemställning kan det Gotvassli skriver här också påverka pedagogers möjligheter i barnehagen. När alla gör samma arbetsuppgifter suddas hierarkien ut och skapar en otydlig arbetsfördelning, det kan vidare bli en tidstjuv som också tar bort pedagogens möjlighet att möta barnen här och nu. Den formella strukturen delas också in i olika kategorier, men som nämnt i inledningen av kapitlet kommer den formella strukturen nu presenteras genom ett *instrumentellt perspektiv*. Det *instrumentella perspektivet*, fokuserar på formella regler, tydlig ledargrupp,

målsättningar och de är en tydlig ledargrupp som sätter regler och riktninglinjer. Vidare preciseras det *instrumentella perspektivet* i tre olika varianter: Den *hierarkiska varianten*, *Förhandlingsvariant* och *relation till omgivningen*.

2.3.2.1 Den hierarkiske varianten

I den *hierarkisk varianten* är det ledare och ägare som bestämmer vad för mål och dessa har en formell karaktär. I barnehage kan de tex. ses genom att ägare av privata barnehager sätter ramarna för hur barnehagen ska jobba pedagogiskt. Eftersom det är en formell målsättning måste alla deltagarna vara samkörda och målrättade. Det skapar ett behov för formella regler oberoende av individerna på arbetsplatsen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 22). Formella regler är skriftliga och det är en styrelse eller myndighet som auktoriserar dem. De reglerna bestämmer sedan arbetsfördelning mellan anställningar och organisationsenheten, hur olika arbetsuppgifter ska genomföras och vem som är ansvarig för vad. Reglerna baseras också ofta på standardiserade handlingsplaner, vissa uppgifter är tydligt definierade, andra kan vara mer generellt reglerade, vilket ger mer individuellt handlingsrum. Reglerna blir dessutom utvecklat baserat på ett förnuftigt sammanhang till olika uppgifter tex. måste praktiska arbetsuppgifter på en avdelning organiseras, så de blir genomförda till riktig tid. För att uppnå struktur av olika arbetsuppgifter, kan organisationen ha möten, där olika uppgifter diskuteras. Det kan tex. vara en person har huvudansvar för förmedling relaterat till saker som ska genomföras, så allt passar ihop. Det kan också vara ett regerverk som bestämmer vem som gör vad, till vilken tid. Eftersom det är en ledargrupp som sätter reglerna och kontrollerar att de lägre rang av hierarkien respekterar dem blir organisationen hierarkisk (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 22).

Inom den hierarkiska varianten är det alltså fokus på en tydligare arbetsbeskrivning, det kan vara en fördel för pedagogens möjligheter till möte, och en tydlig hierarkisk struktur, kan kanske vara med och påverka de osynliga reglerna, normerna osv. då det blir lättare för pedagogerna att ha tid till möte i ögonblicket, med barn, i motsättning till osynliga regler, normer osv. som kommer av en mindre hierarkisk struktur. I barnehagen kan den hierarkiska varianten kanske ses på genom hur tex. varje bydelen bestämmer organiseringstilltag och att personalsaker alltid ska involvera först styrer och vidare bydelen. När det är ett system av regler på det här sätter, bestämmer det den formella strukturen i organisationen. Det skapar en hierarkisk uppbyggnad av hur olika uppgifter ska genomföras, arbetsfördelning och koordinering. Angående praktiska arbetsuppgifter i barnehagen, är det inte lika tydliga ramar i alla barnehager vilket kan spegla mindre hierarkiska varianter. Det som konkretiserar den hierarkiska varianten är ändå att den formella strukturen dominerar organisationen och det skaparen hierarkisk uppbyggnad av hur olika uppgifter ska genomföras tex.

genom arbetsfördelning och koordinering (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 23).

2.3.2.2 Förhandlingsvarianten

Förhandlingsvarianten fokuserar på att organisationen är sammansatt av olika aktörsgrupper, och att banehagen påverkas av fler än endast styrelsen. Huruvida organisationen når sina mål eller ej, beror på resursen och tex. styrer samt ägare av barnhagen. Børhaug m.fl. hänvisar till Christensen m.fl. (2009) och skriver att andra resursen tex. kan vara omgivningen eller andra delar av organisationen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 23). Andra resurserna kan tex. vara inflytelse baserat på erfarenhetskunskap och utbildning och det kan visas genom speciella kvalifikationer till en specifik ställning dvs. formell struktur. Formell utbildning, och formell ledarposition kan vara en bar resurs, men en anställd med formell utbildning kan ifrågasättas om det finns andra med mer praktisk erfarenhet. En ledare med formell position är i sin tur beroende av andra fler i organisationen är eniga (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 24). Jag har en uppfattning om att förhandling varianten inte är tydligt förekommande i barnehagen, men det kan vara i betydning relaterat till accept för den med formell utbildning och huruvida de med längre praktisk erfarenhet accepterar det en kollega med formell utbildning representerar. Det är ändå en relevant del för att se den formella strukturen i helhet.

2.3.2.3 Relationen till omgivningen

Relation till omgivningen, har en unik position i offentligt styrande eftersom den har «[...] myndighet til styring ut fra et demokratisk mandat»(Børhaug m.fl. 2011, s.25). Organisationen är beroende av resurser som pengar, kompetens, material och kvalificeras arbetskraft (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, ss. 25-26). För att stå stark i konflikter med andra organisationer, krävs det allianser och «[...]nettverk med viktige aktører» (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 26). Børhaug m.fl. refererar till Thompson (1971) och skriver att organisationen pga. det, ofta utvecklar oformella och formella regler som sedan är behjälpligt i interaktionen med olika aktörerna. På den ena sidan skapas då ett målinriktat samarbete, men på den andra sidan skapas, förhandlingar, konflikter och maktbruk. De interaktionerna föregår både mellan olika organisationer och i organisationen, det bidrar sedan till hur organisationen formas (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 26). Eftersom barnehagen är beroende av medel för att kunna drivas, påverkar nog relationen till omgivningen pedagogens möjligheter ganska mycket. Om det t.ex. kommer krav på kartläggning, dokumentation eller förväntningar till vad barnehagen bör uppnå, kan det påverka vilken kapacitet pedagogen har kvar till att möta barn i ögonblicket. Det kan kanske också påverka pedagogernas pedagogiska planläggning blir tagit vara på och om det finns möjligheter till att fullföra det som är planlagt.

Formella organisationer kan också beskrivas som en organisationskarta enligt Gotvassli (2006 s.179), de vanligaste formerna är *linjeorganisation*, *linje/stabsorganisation*, *matrisorganisation* och *projektorganisation*. De flesta barnehagarna är organiserade efter *linjeorganisation* dvs. en hierarkisk uppbyggd organisationsform, ansvar och uppgifter följer en linje uppåt i systemet (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 179). När organisationen växer delas det ofta in i *linje/stabsavdelningar* som kompletterar linjeorganisationen med fler avdelningar. Stadsorganisationen blir då en kompromiss mellan enighet och krav, tydlig linjeledning och användning av specialkompetens (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 179 - 180). I nyare ställningstyper i barnehagesektorn är den typ av komplicerad vanlig. Enhetsledaren är den som har formellt ansvar, men det kan förekomma en delning av ledarställningen tex. kan enhetsledaren ansvara för ekonomi och administration och en fagkonsulent är ansvarig för det pedagogiska. Problemet är att det kan uppstå tveksamhet om vem som är ansvarig för vad och vem som har myndighet i specifika beslut, strukturen måste därför vara noga genomtänkt (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 180). En tredje form för organisering är *matrisorganisering*, i en sådan typ av organisering försöker organisationen utnyttja specialkompetens med viktiga funktioner, det kan öka kommunikationen, gemensamt resultatansvar samt samarbete. Det kan dock bidra till oklara ansvarsområden, pulverisering av ansvar och dålig beslutsförmåga. För att den form för organisering ska fungera krävs en hög medvetenhet om var enkelt medarbetarens ansvarsuppgifter och roller (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 180-181). *Projektorganisation* kan användas om det dyker upp saker som bör jobbas med utöver den dagliga driften tex. uppgifter med ett specifikt mål, tidsbestämt projektarbete eller projekt som kräver tvärfagligt samarbete och inkluderar flera organisationer (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 181). Det är också viktigt inom instrumentellt perspektiv att oklarheter och problem involverar dem som är högre upp i hierarkien och det skapar krav om tydliga regler för vem som har «[...]hierarkisk myndighet över hvem» (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 23). Vidare i kapitlet kommer nu en redogörelse av det jag valt att kalla det lilla.

2.4 DET LILLA – ÖGONBLICK

Som nämnt i inledningen till kapitlet upplever jag det svårt att formulera en beskrivning av ögonblick men baserat på min egen förståelse av vad faglitteratur beskriver, har jag försökt belysa ögonblick ur ett fagligt perspektiv. Det ska sägas att jag upplever ögonblick som svårfångat på papper och det kan tyckas svårdefinierat, varierat och individbaserat, samtidigt som det kan upplevas diffust och komplext. Den här delen av teorikapitlet belyser pedagogisk kvalitet från olika vinklar och jag tänker att pedagogisk kvalitet är en stor del av möte i ögonblicket.

I följe Johansson (2020) är curriculum, är ett samlingsbegrepp för allt pedagogiskt arbete, dvs. både faktorer för arbetet och medarbetares praktiserande. Curriculum i dagens barnehager, är ofta inte dokumenterat på papper, det kan i stället ses på genom den pedagogiska planläggningen och omsorg barnen får, därför menar Johansson att det kan vara svårt att förstå planläggning, principer och bakomliggande faktorer till praktiserandet i barnehagen (Johansson J.-E. , 2020, s. 142).

Curriculumperspektivet pekar, enligt Johansson (2020) på att pedagogisk kvalitet är svårt att placera i «[...] faste rammer [...]» (Johansson J.-E. , 2020, s. 154). Søbstad (2002) på sin sida skriver att kvalitet i barnehagen kan delas in i pedagogisk kvalitet, social kvalitet och strukturell kvalitet (Søbstad, 2002, s. 18). Inom begreppet pedagogisk kvalitet nämner Søbstad (2002) samspel mellan vuxna och barn, och fokus på barnet i sin helhet relaterat till tid och plats till lek. Han nämner också vikten av kompetenta vuxna (Søbstad, 2002, s. 19). Just fokus på barnet i sin helhet och samspel, tycker jag är relevant i tolkningen av ögonblick, eftersom det enligt Søbstad (2002) belyser vikten av närvaro, och det tänker jag är en viktig del av den pedagogiska kvalitén. Jag tänker också att ögonblick inte syns på papper, vilket i sin tur påminner om curriculumbegreppet. Jag tänker också att mötet sker här och nu och i enighet med Johansson (2020) är pedagogisk kvalitet svår att placera. Det kan därför tyda på att pedagogisk kvalitet och ögonblick kan ha ett sammanhang.

2.4.1 Möte

Sheridan & Samuelsson (2000, s. 130) beskriver i likhet med Søbstad (2002) pedagogisk kvalitet som något som sker i *mötet* mellan barn och pedagog. Det som sker i det mötet är beroende av interaktionen mellan barn och pedagog, relaterat till barnehagens mål (Sheridan & Samuelsson, 2000, s. 130). Vidare menar Sheridan och Samuelsson (2000) att pedagogens främsta uppgift i barnehagen är att vara *engagerade*, och *närvarande, här och nu* och det är en viktig påverkan på barns livslånga lärande (Sheridan & Samuelsson, 2000, s. 138). Även engagemang, närvaro och här och nu perspektiv anser jag relevant till tolkningen av ögonblick, jag tänker att ögonblick är något som inte är helt planlagd, det bara uppstår. I enighet med Sheridan & Samuelsson (2000) menar jag att pedagogisk kvalitet föregår i mötet, här och nu, vilket igen går att associera med ögonblick.

2.4.2 Lek & ögonhöjd

Lek ger barn oändliga möjligheter till utveckling, självständighet och initiativförmåga, vilket i sin tur kan vara ett möte med barns kultur och verklighet (Hohr, 2018, s. 126). Genom att underkasta sig lekens auktoritet, skapas möjlighet för att möta barnen, på deras premisser och på deras nivå, som Hohr skriver i «[...]øyenhøyde [...]» (Hohr, 2018, s. 126). Kan det att möta barn i ögonhöjd vara ett ögonblick? Kanske, för när pedagogen möter barn i deras ögonhöjd skapas möjlighet för lyssna på vad barnen *verkligen* vill säga, både verbalt och icke verbalt. Möte i ögonhöjd, skapar kanske en pedagogisk situation där kommunikationen baseras på tillit och del av barnens upplevelse av att bli

sedda (Hohr, 2018, ss. 126-127). Samtidigt, finn det verkligen tid för pedagogen att möta barnen i ögonhöjd?

2.5 DET LILLA – HANDLING

Weber (1920/1999) skiljer på sociala handlingar och handlingar, enligt Weber (1920/1999) är handlingar ett mänskligt beteende, baserat på personens subjektiva *mening* (Weber, 1920/1999, s. 26). Werler (2017) på sin sida skriver om det han kallar pedagogiska handlingar. Jag har valt att presentera de olika handlingarna närmare i den här delen av teorikapitlet. Som nämnt i inledningen av teorikapitlet, tror jag pedagogiska handlingar och sociala handlingar kan påminna om varandra, vilket är en intressant synvinkel att ha med sig vidare i analysen.

2.5.1 Pedagogiska handlingar

Pedagoger möter olika dilemman genom sitt arbete och dessa baseras ofta på politiska, ideologiska och sociala processer, pedagogen måste därför vara kreativ i sitt praktiserande och kunna hitta olika lösningar på olika strukturella problem. Vidare bidrar till att pedagogen måste kunna se konsekvensen av eventuella dilemman och det som skiljer pedagoger från andra är att de ofta kan hitta en lösning som anpassad till ögonblicket, samtidigt kan det skapa en konflikt mellan värde – och handling konflikt, Werler (2017) kallar det *pedagogiska handlingar* (Werler, 2017, ss. 166-167). Eftersom pedagogen får lön för sitt utövade blir pedagogiska handlingar del av offentliga handlingar och inom *institutionella ramar*. Balansen mellan pedagogiska handlingar och offentliga handlingar bidrar till att pedagogiska handlingar utsätts för press från organisation och statligt styrande. Pedagogiska handlingar sker med en baktanke och att de är sociala, eftersom de har en social karaktär hjälper de till att bygga relationer mellan barn och pedagoger (Werler, 2017, ss. 167 -168). Werler skriver om två indelningar av pedagogiska handlingar, *aktiva handlingar*, de har ett föremål, skapar något, vilket betyder att det är upp till pedagogen att realisera den där de har ett syfte och skapas genom pedagogen. Sedan nämner han också *inaktiva handlingar*, de kan både vara negativa och positiva, det skapar inget genom pedagogen och intentionen med inaktiva handlingar, är endast att utföra handlingen (Werler, 2017, ss. 170-171). I likhet med Werler (2017) skriver Weber (1920/1999 & 1922) om olika handlingar som meningsfulla eller mindre meningsfulla. För att kunna undersöka om handlingar kan kategoriseras som meningsfulla eller mindre meningsfulla delade Weber (1920/1999;1922) in handlingar i fyra olika kategorier, de presenteras närmare under. Gilje (2019) nämner att Weber (1920/1999) skiljer mellan *förståelse* av den *handlades motiv* och *omedelbar förståelse* av handlingen. En handling förstås också genom motivet i handlingen dvs. meningen eller poängen (Gilje, 2019, s. 132).

2.5.2 Sociala handlingar

När Weber skriver om *sociala handling*, menar han handlingar som anpassar och orienterar sig baserat på andras beteende (Weber, 1920/1999, s. 26). Samtidigt skriver Veiden att sociala handlingar alltid är «[...]en handling foretatt av en aktør, og som er meningsfull for den aktøren» (Veiden, 2020, s. 16). Weber dryftar också skillnaderna mellan *beteende* och *handling* och menade tex. att en handling baserat på *starka känslor* inte behöver vara en social handling, samtidigt kan en handling baserat på *tradition och känslor* tolkas mer som ett beteende (Veiden, 2020, s. 16). Eftersom sociala handlingar är anpassade till dem runtomkring är de alltså meningsfulla, både för den som handlar och för dem som samhandlar. Weber menar också att handlingar kan vara mer eller mindre *meningsfulla* (Weber, 1920/1999, s. 26).

Handlingar kan enligt Weber vara antingen mer åt det meningsfulla hållet eller mer åt beteende. Weber (1920/1999) menade också att gränsen mellan meningsfulla handlingar och beteende kan vara flytande, dvs. svår att identifierat (Weber, 1920/1999, s. 26). Han skriver tex. att meningsfulla handlingar inte alltid är synliga för andra än fagexperter och Weber beskriver meningsfulla handlingar som ett «Mystiske forløp, som ikke lar seg adekvat formidle i ord[...]» (Weber, 1920/1999, s. 26). Samtidigt preciserar han att det är fullt möjligt att *utför* en social handling, utan att vara fagexpert (Weber, 1920/1999, s. 26).

För att kunna sortera vilka handlingar som är meningsfulla eller mer som ett beteende delade Weber (1920/1999) in handlingar i fyra olika bestämmelsegrundlagen, nämligen föremålsrationella, värderationella, affektiva och traditionella. *Föremålsrationell handling*, baserar sig på medveten kring konsekvenser, mål och medel i omgivningen tex. människor och saker. Den typen av handlande balanserar medel och mål mot varandra. *Värderationella handlingar* kännetecknas av en medveten kring slutmålet med handlingen och konsekvent orientering och har ett mål i sig själv. Oberoende av resultatet har den en religiös, etisk eller estetisk form för egenvärde. *Affektivt beteende (känslorelaterat)*, eller emotionellt som Weber också kallar det, är handlingen baserad på en okontrollerad reaktion, eller ett behov för tex. bestämda affekter, hämnd, eller hängivenhet. Precis som i värderationella handlingar, är det fokus på handlingen i sig själv och inte på resultatet. *Traditionella handlingar* baseras ofta på en oreflekterad reaktion, ingrodda uppfattningar och vanor. Ett exempel är dagliga handlingar och det betyder att de ofta är mest förekommande. Weber menar också att traditionella handlingar befinner sig på gränsen till vad en kan kalla meningsfulla handlingar, eftersom det baseras på lite reflektion (Weber, 1920/1999, ss. 43-44).

Eftersom föremålsrationella handlingar alltid utgår ifrån mål, medel och konsekvenser, kan ett värderationellt handlande, utan långsiktigt mål ses på som irrationellt. Samtidigt kan föremålsrationella handlingar ses på som irrationella från en värderationell synvinkel, eftersom de

inte alltid följer den som handlar grundläggande värderingar eller plikter (Gilje, 2019, ss. 135-136). Här går det redan att se en sammanlikning med det som sker i barnehage, pedagogik har inte alltid ett mål eller satt medel, det händer kan baseras på situationen där och då. Enligt Gilje (2019) menade Weber (1922) att både värderationella och föremålsrationella är rena typer och visas ofta i en kombination (Gilje, 2019, ss. 135-136). Samtidigt tror jag att just pedagogiska handlingar har mer värderationella handlingar i sig. På den andra sidan är antagligen mycket av barnehagens vardag speglar av situationer som har större del föremålsrationella handlingar i sig. Jag tror dessutom att olika personer reagerar olika i samma situation beroende på erfarenheter och kunskap. Det som pedagogiskt sett ses på som rationell, kanske inte ses på samma sätt ur en annan synvinkel. För att ta ett exempel kan det att, möta barn i ögonhöjd, ha ett egenvärde i situationen och handlingen *här och nu*, men samtidigt kan det gå ut över det praktiska. Kanske ett barn är mer upptagen av att knyta skon för första gången, än att en vuxen ska hjälpa till för att skapa effektivitet? Ur en pedagogisk synvinkel kan handlingen i att möta barnet där och då, upplevas som rationell och vara en social handling. På den andra sidan kan den upplevas som irrationell utifrån andras perspektiv, om det tar upp tid relaterat till tex. det praktiska saker. När olika individer handlar på olika sätt kan det leda till missförstånd och konflikt. Samtidigt tror jag också att det kan bidra till tolkning av den pedagogiska kvalitén, det är en intressant tillnärmning jag tar med mig vidare i analysen. Gilje (2019) skriver också att föremålsrationella & värderationella handlingar är lättast att förstå enligt Weber (1922) eftersom de baseras på ett medvetet handlande (Gilje, 2019, s. 137).

Affekt (känslorelaterad) och *traditionella* handlingar, är ofta omedvetna reaktioner till aktörens eget handlande, det kan leda till ett svårtolkat och irrationellt beteende. Eftersom båda handlingarna är orienterade handlingar, skriver Gilje (2019) att Weber (1922;1920/1999) inte såg på dem som särskilt meningsfulla. En affektiv handling kan tex. skapas av spontana behov, raseriutbrott eller en okontrollerad reaktion. Eftersom de är spontana kan de också vara svåra att förstå (Gilje, 2019, s. 136). Ett exempel i barnehagen kan igen vara barnet som ville knyta skon själv. Om barnehagen vanligtvis praktiserar effektiv påklädning, utan tid till att barnen försöker själva, kan tanken i att det tar för lång tid tolkas som en traditionell handling och otålmodig kan leda till en okontrollerad reaktion, vilket då visar sig i en affekthandling. På den andra sidan skriver Gilje (2019) att Weber (1922;1920/1999) ansåg traditionella handlingar intressanta empiriskt sett. För om en aktör medvetet, vill förmedla traditioner och värderingar dvs. har ett medvetet mål med sitt handlande, är det mer ett värderationellt handlande, (Gilje, 2019, s. 137). Det Gilje (2019) är inne på här är intressant, för om en person förmedlar traditioner omedvetet, blir det genast en oreflekterad handling, baserat på vanor. När tanken bakom förmedlingen i stället är medveten dvs. reflekterad, kan det skapa en meningsfull handling.

Jag tänker att både sociala, mindre meningsfulla och meningsfulla handlingar kan förekomma i barnehagen och går att relatera till inaktiva eller aktiva, pedagogiska handlingar. När en pedagog tex. väljer att sätta sig ner och ge barnet tid till att klä av sig själv, den omedelbara reaktionen från en utomstående kan vara att det blir onödigt tidsbruk, dvs. *omedelbara förståelsen*. Genom att fråga pedagogen varför hon valde att sätta sig ner och den förklaringen klagör *handlingens motiv*. För att sätta det på lik linje med pedagogiska handlingar, tänker jag att en pedagog som tar sig tid till att låta barnet klä på sig själv handlar aktivt, där meningen men handlingen är handlingen i sig själv dvs. en meningsfull handling. Om pedagogen istället tar på barnet kläder, blir det en inaktiv handling, där målet i handlingen bara är att få saken gjord, det vill säga mer som ett beteende som inte är meningsfullt. För att sätta detta i sammanhang med barnehagen kan en tex. tänka såhär: praktiska saker som att plocka undan måltider, städa, tvätta och byta blöjor påminner mer om ett beteende, relaterat till saker som måste göras, baserat på rutiner och ett beteende. De kan upplevas som mindre meningsfulla, ur ett pedagogiskt perspektiv. De sociala handlingarna däremot, sätter mötet mellan pedagog och barn i fokus tex. ögonblick och de är meningsfullt för både aktörerna. Vidare i det här kapitlet kommer jag nämna andra, utomstående faktorer som också kan påverka det pedagogiska arbetet. Faktorerna rör sig flytande mellan både formell och oformell struktur, därför har jag valt att placera dem i en egen del av kapitlet.

2.6 ARBETSGRUPPER, ARBETSUPPGIFTER OCH MAKT

Det stabila i en arbetsgrupp kallar Gotvassli *strukturvariabler*, det baseras på arbetsfördelning, regler och normativa struktur. Dessa baseras i sin tur, på normer som i sin tur ger en gemensam referensram och ger signal vilka regler som gäller beteendemässigt samt vad som är rätt och fel (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 97). Det är inte alltid kollegor i barnehagen känner till varandras arbetsuppgifter, det kan skapa oklarheter, vilket i sin tur kan leda till konflikter. Därför behövs den klara rollförtydligan, den skapas genom att personalgruppen går igenom var enkelt anställds uppfattning angående sina huvuduppgifter, samt vad alla förväntar av varandra (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 185-186). Definition av olika roller samt rollförståelse är en central del av barnehagens dagliga arbete och vad som skiljer olika rollernas funktion och innehåll från varandra (Gotvassli K. Å., 2013/2017, ss. 179-180). Olika förväntningar av olika roller, kommer fram i både oformell och formell struktur, olika ställningsbeskrivningar signalerar i sin tur individuella förväntning till var enkelt medarbetarens beteenden. Förväntning skapar sedan regler och normer relaterat till hur medarbetare intar, eller upplever sig tvingad till att inta, egen roll. Det leder till oklara roller, vilket i sin tur kan leda till rollkonflikter och rollbelastningar (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 183). Både formell och oformell struktur kräver en konkret rollförtydligande samt kunskap om varandras arbete (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 186).

2.6.1 Makt

Det finns olika typ av makt, baserat på olika typ av dokumentation eller kunskap. När en ledare har fått ansvar och myndighet baseras det på tillit och en formell titel, det bekräftar också att du är ledare, kallar Gotvassli det för *ställningsmakt*. När en har *expertmakt*, baseras den på utbildning, betyg och erfarenhet. Det ger i sin tur makt att påverka och leda, vilket verkar vara en viktig maktkälla i barnehager (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 87). Gotvassli skriver också om *kollegamakt*, den typen av makt skapas av respekt och baseras på personliga egenskaper som tex. helhetligt tankesätt, ärlighet och redlighet. Kollegamakt är också baserat på ömsesidig respekt, en ledares team backar upp ledaren om ledaren gör det samma gentemot sina kollegor (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, s. 87). En tredje typ av makt är *personligmakt*, den kan ändras över natten för den baseras på respekt och tilltro hos de människorna ledaren vill påverka, vilket i sin tur baseras på engagemang och enlighet mellan ledaren och kollegor och att teamet har samma mål. Personligmakt baseras alltså på i medarbetarnas vilja till att jobba som en enhet, medan ställningsmakt blir satt av hierarkien högre upp i organisationen (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006, ss. 88-89).

2.6.2 Kartläggning och tolkning

Enligt Hannevig, Lundestad & Skogen (2020/2021) kan pedagogiskt ledande förklaras på olika sätt, vilket i sin tur bidrar till oklar tolkning (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, s. 35). De skriver också att traditionellt ledande, tar utgångspunkt i att leda *genom andra* medan en annan tolkning är att se på «[...]ledelse og lederatferd som en identifiserbar atferd som i tillegg utøves sammen med andre personer» (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, s. 40). I barnehagen som organisation arbetar personalen tätt ihop, vilket gör att en är beroende av varandra, det är ofta endast den pedagogiska ledaren som har professionell faglig kompetens, därför menar Hannevig m.fl. (2020/2021) att den pedagogiska ledarens ledande är beroende av medvetenhet kring var enkelts kompetenser, för att kunna göra fagliga, professionella ledarval. Det går att jobba med genom kartläggning av medarbetarnas kompetenser och motivering. Arbetsgruppen kan vidare använda sig av det för att öka den barnehagefagliga kompetensen, det är dessutom fördelaktigt om detta sker i ett samarbete med medarbetarna (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, ss. 42-43). Hannevig m.fl. hänvisar till rammeplanen när det påpekar att barnehagelærere är en profession med ett specifikt fokusområde dvs. barnehagen. Det betyder att barnehagelærere är utbildade «[...]spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, s. 61). Det betyder att den pedagogiske ledaren ihop med styrer, har ett ansvar för att barnehagen blir en lärande organisation (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020/2021, s. 60).

2.6.3 Sammanfattande reflektion

I den här delen av oppgaven, har jag försökt skapa en teoretisk ram för förståelsen av min problemställning. Jag har tagit för mig Webers (1971/2000) teser om byråkrati, det har varit viktigt att belysa eftersom barnehagevardagen påverkas av sina omgivningar. Eftersom barnehagen är del av de moderna statsförvaltningarna har jag försökt belysa hur byråkratin kan återspeglas i barnehagen. Jag har dessutom tagit ett djupdyk i överordnade organisationsstrukturen, speciellt med fokus på den formella och oformella strukturen. Organisationsstruktur baseras på överordnade statsförvaltnings strukturer och eftersom de igen, är uppbyggda efter ett byråkratiskt system, har jag försökt belysa strukturen på barnehagenivå. Det är också här koppling mellan Weber (1971/2000) och Gotvassli (1990/1999;1990/2006;2013/2017;2020) kommer in. Gotvassli är mer praktiskt orienterat när det gäller barnehagens organisationsuppbyggnad och hans teser baseras på modern statsförvalts uppbyggnad. Redan på 1920-talet reflekterade Weber kring det, jag önskar därför belysa att hans teorier fortfarande är aktuella dagens organisering. Samtidigt är också Webers teorier annorlunda jämfört med det vi har idag, tanken är också att skapa kontraster i min tolkning. Kanske det kan och bidrar till diskussion, och skapa reflektioner kring barnehagens organisering. Organisationsstrukturen, består som visat till, av många tunga och omfattande begrepp, jag har därför försökt sammanfatta de viktigaste aspekterna, baserat på det jag upplever som relevant för tolkningen av min uppgave.

Genom Max Weber m.fl. har jag även belyst vikten av mötet mellan pedagog och barn ur olika perspektiv. Jag har som nämnt speciellt gått in på Webers (texter relaterat till indelning av beteende och menigfulla handlingar. Weber (1920/1999;1922) använder sig som visat över av indelningen för att undersöka om handlingen i sig är meningsfull eller mer ett beteende, vilket kan vara nyttigt att ha med i bakhuvudet, vid en analys av handlingarna som föregår i barnehagen. Det finns inte mycket teori som behandlar Max Weber i barnehagesammanhang, men som jag varit inne på tidigare i teoridelen, tror många av de handlingarna går att koppla direkt till barnehagens vardag. För att förtydliga det har jag också belyst det Werler (2017) kallar för pedagogiska handlingar, eftersom jag tror det kan hjälpa till med att sätta Webers texter i sammanhang med dagens pedagogik.

Jag hoppas att den här delen har bidragit till att skapa reflektion, få i gång frågor och undringar som kan göra resten av texten intressant och begriplig. Jag hoppas också att det kan leda till en nyfikenhet i hur organisationsstrukturen på makronivå kan vara med och påverka det pedagogiska arbetet på mikronivå. Nästa kapitel är den metodologiska delen, den är ganska omfattande och innehåller argumentering för val, reflektioner kring forskarrollen, mina vetenskapliga tillnärmningar och en mer ingående redogörelse för fokussamtal som metod.

3 METODOLOGI

Nu kommer jag alltså gå närmare in på mina metodologiska val och erfarenheter kring inhämtade av mitt empiriska material genom fokussamtal. Jag kommer reflektera kring valt genom skrivprocessen och vad de valen bidragit med in i min tolkning av oppgaven. Jag kommer också reflektera kritiskt kring min roll som forskare, vad det gör med svaren till mina informanter och hur det i sin tur påverkar resultatet i analysdelen. Rhedding-Jones (2005) skriver att metodologi inte bara är hur en forskare väljer att forska, det är också de olika avgörelserna som forskaren tar genom hela processen och hur forskaren förhåller sig till samfundsvetenskapen (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). Mina val av metod och andra val genom hela skrivprocessen, påverkar hur jag väljer att tolka min oppgave och vad för information som kommer fram i analysdelen. I min undersökning var jag ute efter tankar, erfarenheter och upplevelser kring, strukturen och organisering i barnehagen genom dem som *faktiskt* befinner sig i det, varje dag, därför kändes fokussamtal som riktig metod för mig.

3.1 VAL AV METOD

Struktur och organisering är alltid under förändring och det är viktigt att en som forskare följer med på det för att fånga in relevanta element. Eftersom jag var ute efter att fånga pedagogernas upplevelser av struktur och organisering samt en önskan om spontana och livliga ordveckslingar, tänkte jag att fokussamtal kan vara en bra metod. Kvale och Brinkmann (2015/2018) beskriver fokusgrupp som: «[...] velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle [...] intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, ss. 179-180). Eftersom problemställningen kretsar mycket kring möten, här och nu situationer samt pedagogisk kvalitet ville jag tydliggöra pedagogernas synvinklar och upplevelser på ett spontant sätt. Samtidigt vill jag fånga det känslomässiga och äkta som kan komma fram i en impulsiv diskussion där pedagogerna leder. Det tror jag fokussamtal bjuder in till på ett mer naturligare sätt än intervju, för om jag istället hade valt gruppintervju kanske det spontana och känslomässiga inte hade kommit fram lika tydligt. Fokussamtal kan också ge mig som forskare nya tankar och insikter jag själv inte tänkt på. Jag inte heller förutse vad som kommer komma fram i fokussamtal före det startar, vikt kan leda till intressant och nyanserade kontraster.

3.1.1 Urval

För att kunna undersöka min tematik närmre önskade jag komma i kontakt med pedagogiske ledare från olika barnehager. Jag hade som utgångspunkt att de inte skulle jobba ihop, för jag vill undvika eventuell påverkan av att de kände varandra från innan. Jag valde att vända mig till pedagogiske ledare i Oslo kommun, för mig spelade det ingen roll om de jobbade privat eller kommunalt, men jag

såg gärna att de kom från olika barnehager för bredare urval, det blev då urval 1. De jag intervjuade jobbade eller hade jobbat i kommunala barnehager, det skulle kunna ge annorlunda resultat om det varit privata barnehager, eftersom de kan ha andra organisationsstrukturer än kommunala barnehagarna. Jag hade som plan att genomföra 2–3 fokussamtal och sedan även ha 2–4 individuella intervjuer. Anledningen till att jag ville ha både intervju och fokussamtal var för att jag gärna ville höra likheter och olikheter när jag intervjuade informanterna på olika sätt. Planen var att först fullföra fokussamtal och vid ett senare tillfälle återkoppla till fokussamtalen i en individuell intervju. Jag sände min NSD-ansökan i slutet av november och fick bekräftat att den var godkänd. Eftersom det var pandemi och mycket korona i barnehagerna före jul i 2021, valde jag att vänta med att kontakta informanter till efter jul dvs. januari 2022. Jag hade ett hopp om att det skulle vara lättare både att få informanter och att ha fysiskt möte. I starten av januari kom jag på att barnehager i Nodre follo jobbat med en annorlunda arbetsfördelning mellan pedagoger och pedagogiska medarbetare. Den går ut på att pedagogerna har mer tid med barnen, medan pedagogiska medarbetare tar större ansvar för praktiska oppgaver. Jag kom fram till att det hade varit intressant att få med några av de pedagogerna i mitt projekt, pedagogiska ledare i Nodre follo blev då urval 2, pedagogerna i Nodre follo, jobbade också i kommunala barnehager. Fokussamtal 1 var med pedagoger från olika barnehager i Nodre follo, medan fokussamtal 2 var med pedagoger från olika barnehager i Oslo och andra kommuner.

3.2 FORSKARROLLEN

Jag har jobbat som barnehagelærer i tre år före jag startade med min mastergrad. Eftersom jag har jobbat med barn i nästan 13 år före det, betyder det att jag som forskare kommet in med ett bagage av förutfattade meningar, som kan påverka hur jag tillnärmar mig fokussamtalet och informanterna. Det betyder också att jag har en viss typ av värderingar, normer och interna regler som jag är van vid från min egen organisationskultur. Här kan en dra paralleller till organisationskulturen som Børhaug m.fl. (2011, ss. 27–28) skriver om, vilket jag också nämner i teoridelen. Jag har en annorlunda upplevelse av organisationskultur än dem jag intervjuar. Det vill påverka dels hur *jag tolkar* det de säger, dels vad *de väljer* att säga till mig under fokussamtalet. Dalen (2004/210) refererar till Wormnæs (1996) och skriver att «All forståelse er bestemt av en førforståelse[...]» (Wormnæs, 1996, här i Dalen, 2004/2010, s. 18). Det Dalen (2004/2010) refererar till kan jag relatera till i forskarroll, det är omöjligt att inte ha med sig förutfattade meningar in i nya situationer. Jag har tex. erfarenheter kring hur strukturen och organiseringen i kommunala barnehager är, baserat på mitt tidigare jobb i Oslo kommun. Enligt min egen tolkning är strukturen ganska flat men genom att intervju pedagoger från andra kommuner, kan det ge mig en bredare bild av hur organisering och

struktur kan se ut på andra ställen. Samtidigt vill mina tidigare erfarenheter påverka hur jag väljer att ställa frågor eller lägga upp ett fokussamtal (Gadamer, 1984, här i Dalen, 2004/2010, s. 18).

3.2.1 Medvetenhet och tolkning

Det är också viktigt att en som forskare är medveten om sin förförståelse, det gör att forskaren är mer sensitiv för olika möjligheter i utvecklingen av eget material (Dalen, 2004/2010, s. 18). När jag intervjuar informanter tolkar jag den data som kommer fram i samtalet. I första omgång kommer tolkningen av informanternas reflektioner, men sedan utvecklas det empiriskt datamaterial, till en dialog mellan mig som forskare och materialet. Då påverkas det av min teori, tolkning och förförståelse av det fenomenen jag valt att utforska (Dalen, 2004/2010, s. 19). Inom kvalitativ forskning krävs det att forskaren är reflekterande genom hela processen. Det är krävande och forskaren måste uppföra sig forskarrollen. Det kan dessutom bli obalans mellan informant och forskare, obalansen kan både påverka informantens upplevelse av samtalet tex. irritera dem eller skapa osäkerhet, men det kan också gå ut över forskaren. Om forskaren upplever att informanterna ger utan att de får något tillbaka kan det ge forskaren skuld känsla, eller en upplevelse av att manipulera eller drar nytta av dem (Repstad, 1987/2004, s. 71). Känslan av *skuld* och att *dra nytta av*, kan jag relatera till. Eftersom jag har valt att gå in i insamling av data framför allt ur ett fenomenologiskt perspektiv, försökte jag att inte vara för delaktig i diskussionen. Det ledde till att jag ofta var passiv, förutom när jag hintade om de temana jag ville gå igenom. Det var en speciell känsla när jag var deltagande i diskussion utan att egentligen vara inkluderad. Jag kände mig som en observatör. På den andra sidan, var tanken kring fokussamtalet att jag skulle få tillgång till material utan att bringa in och tolka baserat på mina erfarenheter. Repstad (1987/2004) skriver också att en som forskare kan känna ett behov av att «[...]ordne opp» (Repstad, 1987/2004, s. 74). Repstad menar också att det kan uppstå ett sådant behov om tex. forskaren personliga meningar angrips, eller när informanternas tankar verkar röriga. Han skriver vidare att det då är viktigt att behärska sig (Repstad, 1987/2004, s. 74). Jag hade ingen upplevelse av röriga tankar från informanterna, men i en av intervjuerna blev jag, omtalad som *nyutbildad*. Jag tror inte att det låg någon baktanke i det och jag kommenterade det inte, men det fick mig till att reflektera. Jag anser inte själv att jag är *nyutbildad*, efter tre år som färdigutbildad, snart en master och flera års erfarenhet av jobb i barnehage. Varför hade informanterna en uppfattning av mig som *nyutbildad*? Kanske det inte hade framgått tillräckligt tydligt i introduktionen att jag både jobbat som pedagogisk leder och har en låg yrkeserfarenhet inom min sektor? Är det något jag kunde gjort annorlunda för att undvika uppfattningen av mig som *nyutbildad*, och i sådant fall vadå? I forskningsperspektiv kan sådana hållning påverka hur informanterna ser på mig som forskare, det kan vidare gå ut över materialet. Det både påverka materialet negativt om pedagogerna ser på mig som oerfaren, samtidigt kan det ge ett positivt

intryck, för kanske pedagogerna vågar öppna sig mer för en som inte uppfattas som dömande pga. längre erfarenhet. Hur informanterna ser på mig kan påverka hur de väljer att svara. I mitt tillfälle skapade kommentaren reflektion över min egen presentation, kanske den gav intryck av mig som nyutbildad? Eftersom jag endast presenterade mig med namn kanske det var en bidragande faktor. Baserat på mina reflektioner valde jag en mer detaljerad presentation inför fokussamtal 2.

3.2.2 Otydlig moderator?

Ibland upplevde jag att pedagogerna reflekterade kring ämnen som inte var relevant till temat, men då tyckte jag det var svårt att veta när jag skulle bryta in. Det bidrog till svårigheter i att avbryta reflektioner som *gick åt fel håll* och komma vidare, som ju är en viktig del av moderatorrollen (Halkier, 2016, s. 64). Jag blev dock imponerad av att pedagogerna var medvetna om det själva. Vid ett tillfälle påpekade en pedagog att gruppen inte höll sig till det jag egentligen frågade om, hon fortsatte sedan med en återkoppling till min *egentliga* fråga. Det upplevde jag som ett tydligt tecken på att dem var delaktiga, engagerade och observanta på varandra och mig, genom hela samtalet. I efterhand reflekterade jag dock kring att det kan ha varit ett tydligt tecken på att jag borde varit tydligare i min forskarroll. Jag hade också önskat att jag var bättre på att återkoppla till det som blev sagt, jag var upptagen av att *inte avbryta*. Jag var ändå nöjd med allt innehåll som kom fram, så jag hade inte något behov för att påverka det, där och då.

3.2.3 Inget rätt och fel

Halkier (2018) skriver att det är en viktig för forskaren att specificera att alla svar är viktiga. Det kan tex. vara att deltagare i en fokusgrupp ser på forskaren som *expert* som vet vilka svar som är *rätt* eller *fel*. För att undvika det bör forskaren informera informanterna om att det (Halkier, Fokusgrupper, 2016, s. 57). Jag gick in med inställningen om att informanterna skulle prata öppen och eget, men jag upplevde vid något tillfälle att pedagogerna verkade leta efter *rätt svar*, åtminstone bekräftelse på att det de sa var riktig, utifrån det jag var ute efter. Efter samtalen och under transkriberingen reflekterade jag därför runt det, kan jag ha ställt för ledande frågor? Enligt Kvale (1997) är ledande frågor det som uppmärksammas mest i intervjuundersökningar. Kvale skriver att tex. obetydlig omformulering kan inverka på svaret (Kvale, 1997, s. 145). När jag hade fokussamtal 2, såg jag under transkriberingen att jag ibland var otydlig. Jag var egentligen mer trygg på min roll, men samtidigt gjorde antalet informanter något med tolkningarna av de bestämda temana. När det var färre informanter, var det inte lika många som kunde reflektera kring mina teman, det gjorde kanske att informanterna blev mer beroende av mig som forskare för att tolka det de hörde. Då kan det hända att de såg på mig som en expert, mer än vad de pedagogerna i fokussamtal 1 hade gjort. Kan det kanske också haft något med min introduktion att göra? I fokussamtal 2 konkretiserade jag nämligen att jag jobbat många år i barnehage, i tillägg till min

utbildning, vilket jag ju inte gjorde i fokussamtal 1. Kvale (1997) preciserar också forskarens sätt att reagera på informanternas svar också kan påverka vidare svar (Kvale, 1997, s. 146). Eftersom det var färre informanter i fokussamtal 2 upplevde jag att det blev mer som en intervju, där jag ställde frågor och de svarade. Eftersom jag hade mer fokus på samtal kring tema, stressade det mig när jag var tvungen att omformulera mina teman till frågor. Det i sin tur, bidrog till att jag var otydlig vissa gånger.

3.3 FENOMENOLOGI SOM INSPIRATION I FOKUSSAMTAL

När vi pratade om fenomenologi under studien första året, blev jag fascinerad av hur en som forskare kan se på ett fenomen ur flera vinklar och vidare tillnärma sig ny kunskap. Fenomenologin som metod fokuserar på vad som sker *här och nu* i stället för tidigare resultat. Det bidrar till att fenomenologin öppnar upp för att se på resultat ur flera perspektiv. Den subjektiva upplevelsen från både informanter och forskare blir relevant. Fenomenologin kan alltså fånga upp ännu fler möjligheter genom olika vinklar (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 205). I kvalitativ forskning pekar fenomenologi på intresse för sociala fenomen, det baseras på informanternas sätt att tolka värden, genom sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 45). Eftersom jag ville undersöka pedagogers *upplevelser* av mitt satta tema, tycker jag fenomenologin blev relevant. När en ser på ett fenomen genom flera vinklar, skapar det en bredare förståelse av den helhetliga bilden. Om en som forskare går in i en intervjusituation och har en inställning om vad som är rätt och fel, skapar det en mer låst tolkning. Om en i stället går in med en öppen tillnärmning och ger plats för att *allt kan ske*, skapar det en mer öppen hållning (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 205).

3.3.1 Krävande tankesätt

För att forska med en fenomenologisk syn, krävs det mycket av forskaren. Det krävs en klarvaken uppmärksamhet riktad mot objektet, samtidigt måste en vara medveten om erfarenheter och förutfattade meningar. Erfarenheter och förutfattade meningar måste i stället bytas ut med *ren* nyfikenhet, då gör en sig avsiktligt främmande för den värden en ska utforska (Lindgren, 1994, s. 91). Nyfikenhet tror jag är en viktig del av min forskningsprocess, jag har också ett stort engagemang relaterat till det jag skriver om och det kommer tex. av att jag är intresserad av vad pedagoger menar om mitt tema. Samtidigt valde jag fokussamtal som metod, just för att jag inte ville gå in i en forskningsprocess med tankar om vad som är rätt och fel svar. Jag ville att informanterna själva skulle komma fram till vad som var viktigt för dem, relaterat till min tematik.

3.3.2 Normalen i auto-pilot

När en går in med en fenomenologisk vinkling kräver det att forskaren närmar sig med «[...] klarvaken uppmärksamhet[...]» (Lindgren, 1994, s. 91). Förutfattade meningar och erfarenheter måste föras till

sidan och ersättas av nyfikenhet och förundran, på en gjorts sig främmande för, avsiktligt. Det som normalt sätt binder forskaren till vardaglig deltagande tex. intentioner, sätts i parentes och autopiloten som finns i den *vanliga* värden, sätts bort (Lindgren, 1994, s. 91). Det är såklart inte möjligt att lägga bort allt, människan är sociala väsen och attityder, värderingar, begrepp och teorier blir en del av tolkningen, men det skapar möjligheter till att se värden med nya ögon (Lindgren, 1994, s. 91). Att gå in i ett projekt och bli satt på auto-pilot, blev spännande för mig, jag försökte inte styra svaren informanterna sa på något sätt och jag försökte att inte döma vad de sa, baserat på mina erfarenheter. Det var svårare än förväntat och ibland kom jag på mig själv, omedvetet, men då försökte jag i stället ta in det informanterna sa där och då och fokuserade på att lyssna på vad de ville säga.

3.3.3 Sociala fenomen och fördomsfri granskning

I kvalitativ forskning skapar fenomenologin möjligheter och ingångar till att se «sociala fenomen ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 45). Fenomenologin fokuserar på att *uppleva* och *erfara* den är också baserad på en fördomsfri granskning och beskrivning av fenomen, före fenomen görs om till begrepp (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 197). Jag har jobbat både som assistent och som pedagogisk leder i barnehage. Det gör att jag har många erfarenheter och förutfattade meningar, tankar och tolkningar av hur en barnehagevardagen fungerar. För att få fram en fenomenologisk tolkning av mitt material måste jag alltså försöka lägga bort tidigare erfarenheter och upplevelser och det kan vara en utmaning, människan och forskare är båda sociala varelser. Om en inte klarar att släppa tidigare tankar, blir det svårt att gripa mening och det sakligt i situationen som uppstår (Lindgren, 1994, s. 91).

3.4 HERMENEUTIK SOM INSPIRATION I TEXTANALYS OCH TRANSKRIBERING

Hermeneutik, kommer av *Hermes*, Hermes var gudarnas budbärare och hermeneutik betyder därför att en söker budskap i tex. en handling, uttalande, eller i en text (Sjöström, 1994, s. 74). Central i hermeneutisk förståelse är att söka mening genom texttolkning (Kvarv, 2021, s. 83). Den som tolkar analyserar alltid sitt material delvis på förförståelse (Johansson, 2003, här i Kvarv, 2021, s. 83). Fenomenet som ska undersökas tolkas utifrån förförståelsen, som i sin tur blir en vägledning i vidare tolkning (Kvarv, 2021, s. 83).

3.4.1 Förförståelse

I utgångspunkt menar jag att min vetenskapliga tillnärmning genom min tolkning är fenomenologisk. Jag är mest ute efter perspektiv och tankar från pedagoger kring fenomenet organisation och struktur i barnhagen. Samtidigt tänker jag det kan vara problematiskt att tolka material med endast en

fenomenologisk tillnärmning. Som pedagogisk leder i en forskarroll, har jag antagligen med mig förutfattade meningar tex. via känslor åsikter och värderingar in i tolkning av material jag ska analysera. Innanför hermeneutisk forskning kallas det för *förförståelse* (Sjöström, 1994, s. 83). Enligt Kvale (1997) försöker fenomenologin komma fram till beskrivningar som är förutsättningslösa medan hermenologin söker efter tolkningar utan motsägelse och betonar vikten av förkunskaper när en ska tolka (Kvale, 1997, s. 59).

Hermenologin lägger alltså vikt på, *fördomar, förväntningar och bakgrundskunskap* och enligt hermeneutisk tillnärmningen är det svårt att inte påverkas av sin förförståelse som forskare (Gilje, 2019, s. 12). Hermeneutiken undersöker också vilka grunder som ligger bakom handlingsuttryck och intentioner individer visar, baserat på underliggande mening och sammanhang (Gilje, 2019, s. 11). När forskaren tolkar kulturella och sociala fenomen följer hon ofta «[...] klart definerte regler og normer for god tolkning» (Gilje, 2019, s. 11). Jag förstår det som att mina förkunskaper bidrar till hur jag väljer att tolka och förstå, texten, som forskare är det svårt att tolka material utan förförståelse Det i sin tur, bidrar till att min analys av materialet baseras, både på fenomenologiskt och hermeneutisk tillnärmning. Jag försöker att ha en fenomenologisk tillnärmning, så mycket som möjligt, men det blir även en styrka att kombinera det med en hermeneutisk tillnärmningen.

3.4.2 Harmoni i delar och helhet

Gadamer (1990) preciserar den hermeneutiske regeln om att en måste förstå «[...]helheten ut fra delen og delen ut fra helheten» (Gadamer, 1990/2012, s. 329). Han skriver vidare att det handlar om en cirkelliknade förståelse och förklarar det med att «[...] foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forsåelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten» (Gadamer, 1990/2012, s. 329). Förståelse baseras alltså på sammanhang mellan helhet och delar i texten. Det konceptet kallas den *hermeneutiska cirkeln*. Enligt Gadamer (1990/2012) är kriterierna för en korrekt förståelse att de små delarna passar ihop med helheten. Avsaknad av den typen av harmoni indikerar att tolkningen misslyckats (Gadamer, 1990/2012, s. 329). Enligt Gilje (2019) kan tolkning som inte visar att delar i texten skapar harmoni med helheten, peka på att den som tolkat, inte förstått innehållet (Gilje, 2019, s. 157). Genom att lita på textens sammanhang och tolka den som sann, kan det hjälpa forskaren att styras av oreflekterade försommar och personlig tolkning. Det kan också bidra till en utmanade tillnärmning relaterat till omedvetna kulturella fördomar. När fördomar utmanas kan det ge hopp till nya reflektioner och tolkaren kan mötas med texten i harmoni (Gilje, 2019, ss. 156-157).

3.4.3 Den hermeneutiska cirkeln

Genom att starta på en angett punkt och successivt ta sig igenom både del och helhet kan en få en fördjupande kunskap (Alvesson & Sköldberg, 1994/2007, ss. 134-135). Repstad (1987/2004) kallar

den hermeneutiske cirkeln för en spiral, eftersom det beskriver en process av förtydlande mellan helhet och del. Spiraltolkning bidrar sedan till att fördjupa sin meningsförståelse (Repstad, 1987/2004, s. 121). Det är dock skillnad på tolkning av transkribering och en litterär text. En litterär text är en avslutad text medan en transkribering är ett pågående skapande, den som intervjuar skapar texten, men det kan alltid förhandlas med informanten om sin tolkning. Det leder till att transkriberingen är en text som framträder, samtidigt som den tolkas både genom skapandet och förhandlandet (Kvale, 1997, ss. 49-50). När jag som forskare intervjuade mina informanter spelade jag in det och när jag sedan transkriberade fokussamtalen, startade skapandet av min text. Texten var inte färdig när jag transkriberat färdigt, för när jag tar med den vidare i analysen, utvecklas den ytterligare och tar mig som forskare, djupare ner i spiralen, precis som Repstad (1987/2004) skriver om. Det blir en större process och som kräver fördjupning samt förståelse av både alla små delarna i texten, dess helhet och hur helheten dessutom påverkas av delarna. Tolkningen av texten skapas både genom mina förutfattade meningar, min förståelse för texten, informanternas tankar, vilka delar av materialet som tilltalar mig, hur jag använder dem av osv. Det är en evig spiral och den stoppar inte förens de olika meningarna, ett inre sammanhang, som tillsammans utger ett helhetligt mönster och enhet (Kvale, 1997, s. 51). Samtidigt präglar hela tolkningen av fantasi och empati (Alvesson & Sköldberg, 1994/2007, s. 136). I en litterär text försöker en leva sig in i det som författaren har skrivit, men i en transkribering kan jag tänka mig att en förökar leva sig in i det informanterna ger uttryck för och som jag sedan skrivit ner. Det blir inte min direkta upplevelse, men samtidigt baseras texten på min tolkning av det informanterna har sagt under fokusmaterialet. Genom att sätta mig in i det informanterna säger, basera på min egen tolkning och det jag läser i transkriberingen bidrar det till en klarare förståelse av innebörden i handlingen eller det som sägs (Alvesson & Sköldberg, 1994/2007, s. 135).

3.4.4 Textinnehåll och helhet

Mårtensson & Puggaard skriver att Gadamer (1960) var kritisk till «[...]objektivitet og fordomsfrihed[...]» (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 209). De refererar vidare till Gadamer (1960) och skriver att förståelse av text är beroende av att forskaren har intresse för innehåll i texten. Enligt Mårtensson & Puggaard, menade Gadamer (1960) också att vi aldrig möter något med blanka ark, utan att de ofta baseras på förförståelse (Mårtensson & Puggaard, 2016, ss. 2019-210). När jag analyserar mitt material, har jag en förförståelse av de saker jag hör i fokussamtal, det påverkas av mina tidigare erfarenheter, mina kunskaper, min tolkning och mina intresseområden. De förförståelserna tar jag sedan med mig in i min analys av fokussamtalsmaterialet, det i sin tur, blir en del av min förståelse.

3.5 FOKUSSAMTAL

Kitzinger (1994) skriver att fokusgrupper kan ge forskaren en inblick i hur idéer och kunskap utvecklas i olika kulturella kontext (Kitzinger, 1994 här i Wibeck, 2000/2010, s.122). Det kan alltså vara en bra metod för att fånga upp den komplexa kontexten som existerar i barnehagen. Varje barnehage har sin egen kultur och barnehagen generelle kultur att jobbat fram genom årtionden.

Enligt Wibeck (2000/2010) använd fokussamtal för att undersöka uppfattningar och åsikter kring relevant tema speciellt om ämnet är komplex. Ett komplex ämne kan vara svårt att prata om i individuell intervju, när det är flera delaktiga i diskussionen, är det ofta lättare att utveckla gemensamma tankegångar, reflektera och ställa varandra frågor (Wibeck, 2000/2010, s. 22). Eftersom jag är ute efter erfarenheter, upplevelser och tankar kring strukturen i barnehagen enligt dem som *faktiskt* jobbar i barnehage, passar fokussamtal bra. Jag anser det komplext att få tag i viktiga element i barnehagen struktur, genom att endast analysera det som redan är skrivit. Struktur och organisering kan vara under förändring och det kan skilja sig från barnehage till barnehage, därför är det viktigt att forskaren följer med på vad som är relevant för de involverade barnehagerna. Kitzinger (1994) skriver också att fokusgrupper kan bidra till att ge forskaren en inblick i hur idéer och kunskap utvecklas i olika kulturella kontext (Kitzinger, 1994 här i Wibeck, 2000/2010, s.122). Fokusgrupp som metod bjuder in deltagarna till att välja fritt hur de vill tillnärma sig det aktuella temat, de kan berätta om egen upplevelse, eller vara mer generell i diskussion. Fokussamtal kan också bidra till en uppmuntring gentemot deltagarna emellan när de får möjlighet att styra samtalen och inte bara bli styrda av moderatören (Wibeck, 2000/2010, s. 23). Inom *feministisk forskning* (Wibeck, 2000/2010, s.23) har det visat sig att fokussamtal minskar det asymmetriska förhållandet tex. makt och kontroll mellan forskare och deltagare. Det i sin tur bidrar till att diskussionen sker mer på deltagarnas villkor och att forskaren kan få en bättre förståelse av deltagarnas erfarenheter, perspektiv och åsikter (Wilkinson, 1999 här i Wibeck, 2010, s.24).

3.5.1 Vad är fokussamtal?

I fokusgrupp som metod baseras insamlingen av data på intervjuobjektens reflektioner och interaktioner med varandra och forskaren. Det är därför den sociala interaktionen och dynamiken i gruppen som blir redskap för kunskapen kring aktuellt tema (Jacobsen & Jensen, 2012, s. 27) . Kruuse (2003) skriver att fokusgrupp kan baseras på olika dilemman i en satt problematik, därför används det ofta för att samla in data och diskutera kring nya idéer. Han skriver också att det används för att utveckla frågor till tex. frågeformulär (Kruuse, 2003, s. 138).

3.5.2 Moderator

I ett fokussamtal kallas forskaren för moderator, en moderators främsta fokus är att delegera samtalen och hantera den sociala dynamiken hos deltagarna (Halkier, 2016, s. 52). Det betyder att

moderatorsn först och främst ska lägga till rätta för socialt samspel, men inte kontrollera samtalet (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001, ss. 48-50). Forskaren måste därför kunna acceptera olika former för social interaktion och om informanterna inte ges möjlighet till att integrera som de vill, kan diskussionen bli trög och moderatorsn bör fokusera på att lyssna, inte styra samtalet för mycket, samtidigt bör en vara så neutral som möjligt. Det är dock viktigt att en som moderator ansvarar för att samtalet går kring riktig tematik och är förhållandevis oformellt (Halkier, 2016, ss. 52-53).

3.6 TEMA FÖR FOKUSSAMTALEN

När jag skrev min intervjuguide försökte jag fånga de mest centrala områdena, utifrån min problemställning. Dalen (2010) skriver att det är en krävande process att skriva en intervjuguide (Dalen, 2004/2010, s. 30). Precis som Dalen skriver upplevde jag att det var en krävande uppgift att formulera min guide. Jag upplevde att många av temana gick in i varandra och jag tyckte det var svårt att sätta in dem i relevant ordning. Jag var också osäker på om min tanke skulle fungera bra, eftersom jag inte visste hur informanterna skulle reagera och integrera med mig och med varandra, under samtalets gång. Jag valde därför att starta med några generella frågor, delvis aktuellt till temat (Dalen, 2004/2010, s. 30). Jag hoppades också att det skulle bidra till att informanterna kände sig mer avslappnade och bekväma (Dalen, 2004/2010, s. 30). Jag valde också att avsluta intervjun med mer generella frågor, men samtidig mer relevant och spetsat mot mitt tema än de i inledningen. Jag hade också en önskan om att mina avslutande frågor sammanfattade dem mest centrala elementen, på ett bra och tydligt sätt.

3.6.1 Struktur och fokussamtal

Dalen (2010) skiljer mellan *öppen* och *strukturerade* intervjuer. I en öppen intervju är tanken att informanter ska dela med sig av sina erfarenheter, så fritt som möjligt, det är en krävande intervjuform och forskaren är mer beroende av informanternas engagemang än vid en strukturerad intervju. Vid strukturerade former använder en sig ofta av *semistrukturerad* eller *halvstrukturerad intervju* (Dalen, 2004/2010, s. 29). Enligt Wibeck (2010) är fokusgrupper en form av gruppintervju, men hon specificerar att alla gruppintervjuer inte alltid är en fokusgrupp (Wibeck, 2000/2010, s. 25). Hon skriver vidare att fokusgrupp är en forskningsmetod bestående av data baserat på gruppinteraktioner och insamlingen av data, baseras på ett ämne som forskaren bestämt i förväg (Wibeck, 2000/2010). Det är framför allt det som skiljer fokusgrupp från tex. deltagande observation och andra fältarbeten (Wibeck, 2000/2010, ss. 25-26). Eftersom fokusgrupper ska tillåta informanterna att prata öppet, utan moderatorns inblandning, skapas det också en skillnad, jämfört med traditionella gruppintervjuer, där moderaten är styrande. Hon skriver också att interaktionen i gruppen är av större vikt i analysen, än vid tidigare intervjudata (Wibeck, 2000/2010, s. 28). Det blir dynamiken och de sociala interaktionerna i gruppen som blir största källan till ny kunskap kring

aktuellt tema (Jacobsen & Jensen, 2012, s. 27). I mina fokussamtal försökte jag ha en strukturerad intervju som möjligt, jag var noga med att inte styra samtalen, eller ställa ledande frågor.

3.6.2 Utformning av intervjuguide

Eftersom jag har ett tema på oppgaven, använde jag mig delvis strukturerad intervju, det som Dalen (2010) kallar för *semistrukturerad* intervju eller *halv strukturerad* intervju, en sådan form för intervju bjuder in till att deltagarna kan reflektera fritt, men samtidigt förhålla sig till gett tema (Dalen, 2004/2010, s. 29). I mitt tillfälle hade jag förberett två A4-ark, med satta teman med under huvudtema samt 1–3 inledande frågor och 1–3 avslutande frågor. Jag formulerade mig på det sättet för att kunna starta mjukt och som en slags presentation av både mig och deltagarna och jag hade som mål att låt de prata fritt, men med fokus på rätt tema, så mycket som möjligt. För att informanterna skulle få en slags förberedelse, sände jag ut mina A4-sidor med tema ca 3 dagar i förväg, då fick de möjlighet att läsa igenom det innan mötet.

3.6.3 Semistruktur, balans mellan huvudtema och underpunkter

När jag delade in de olika områdena i teman, valde jag att ha tre huvudteman med 4 – 6 under punkter. Jag hade samma huvudteman i både fokussamtal 1 och fokussamtal 2, men jag valde att omformulera och flytta runt osv. beroende på vilket fokussamtal det gällde. Kvale & Brinkmann (2018) skriver att en semistrukturerad intervjuguide består av en översikt på ämnen, som intervjuare vill igenom samt förslag till frågor (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 162). I mitt tillfälle valde jag att ha tydliga teman, och bad om erfarenheter samt upplevelser kring olika stickorden. I inledning och avslutning av fokussamtalet använde jag mig av 1–4 konkreta frågor. Det gav mig som intervjuare möjlighet att välja hur mycket jag ville hålla mig till guiden och på vilket sätt jag valde att följa upp det informanterna var inom (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 162). Jag upplevde semistrukturall intervjuform som aningen utmanande, eftersom jag var fokuserad på att *inte avbryta*, vilket i sin tur bidrog till några irrelevanta inlägg från informanterna. Jag var ändå nöjd med resultatet, jag hade liknande struktur i både fokussamtal 1 och 2, men jag reflekterade över att fokussamtal 1 tappade den röda tråden ibland.

3.6.4 En mjuk start och naturligt meningsutbyte

I de generella inledande frågorna använde jag mig tex. av frågor som *hur länge har du/ni jobbat i barnehage*, om de *jobbade med små eller stora barn*, osv. Jag hade ett hopp om att det skulle få i gång meningsutbytet på ett naturligt sätt och på sedan bjuda in till livlig och engagerad diskussion. Jag ville också lägga tillrätt för bästa tänkbar dialog (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). Efter 1–2 generella frågor skrev jag 4 konkreta frågor som riktades direkt upp mot min tematik, efter lite funderande kom jag fram till dessa frågor:

- Vad tänker jag när jag nämner flat struktur?

- Vad tänker ni när jag nämner hierarkisk struktur?
- Hur upplever ni arbetsfördelningen på era arbetsplatser?
- Vad är ett ögonblick för dig/er?

Jag valde att vara så konkret som möjligt, eftersom jag ville fånga upp aktuellt tema tidigt under intervjun och introducera informanterna för min tematik. Eftersom resterande del av fokussamtalet skulle föregå relativt öppet, var det också viktigt för mig att få några specifika definitioner, på de mest relevanta områdena. Jag har ju tex. *ögonblick* som en stor del av problemställningen, och eftersom det kan vara svår definierat, önskade jag pedagogernas tankar och definition runt just det. Jag valde också att informera kort om både min problemställning och en förklaring på vad fokussamtal är, samt mina tankar kring hur jag önskade att fokussamtal skulle föregå. Jag la speciellt vikt på att jag var ute efter *informanternas* tankar och reflektioner och att jag därför inte skulle försöka styra diskussionen. I fokussamtal 1 läste jag också upp en definiering av hierarki, från stora norska lexikonet. Jag hade en tanke om att just ordet hierarki i barnehagen kan vara svår att definiera av personal, men efter samtal 1 valde jag att inte göra det i samtal 2. Mina val genom hela processen kommer jag närmare in på under.

3.7 VIRTUELL GENOMFÖRING

När jag skulle starta mina fokussamtal var det lättare att få tag i informanter från Nodre follo, än Oslo kommun. Jag valde därför att utvidga till Oslo kommun och andra kommuner, det var lättare och jag fick till slut tag i informanter till båda fokussamtalen. Jag önskade helst fysiskt möte, det kändes mest relevant, men pga. Corona - situationen valde jag intervjun via zoom. Zoom hjälpte mig att nå ut till informanter som jag annars inte hade haft möjlighet att intervjua (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Inför mina förberedelser till fokussamtalen, kom jag även fram till att individuella intervjuer, riskerade att bli en upprepning av det som blir sagt under fokussamtalen eftersom mina teman var ganska konkret formulerade.

3.7.1 Ljudkvalitet och virtuella rum

Under mina digitala fokussamtal upplevde jag det problematiskt när informanterna avbröt varandra, eller pratade förbi varandra. När informanterna pratade samtidigt på zoom, försvann delar av ljudet, det bidrog till att jag ibland hade svårt att uppfatta det som blev sagt. I vardagligasamtal är det en del av samtalet, det blir oftast inga praktiska problem, men det blev det nu och det påverkar det empiriska materialet (Fog, 2019, s. 91). Repstad (1987/2004) skriver att en del av de *icke-verbala* yttringar och hur informanten är i en naturlig situation (Repstad, 1987/2004, s. 98). Det med att den icke verbala delen försvinner kan jag relatera till. Det blev en speciell situation när informanterna och jag satt i olika virtuella rum och inte tillsammans, det skapades någon slags distans som jag inte helt

kan konkretisera. Det hindrade också samtalet i att föregå så naturligt som önskat, men det gick över förväntan. Mina informanter var engagerade och kunskapsrika, de hänvisade tillbaka till varandra och kompletterade varandras tankar och meningar bra, trots att de inte var samlade i samma rum. Vid virtuella rum, är internettillgång en avgörande detalj (Halkier, 2010, s. 77). Vid ett av tillfällena upplevde jag att två pedagoger hade problem med att komma in i zoomrummet, som tur var ordande det sig, men det kunde blivit relativt stor problematik om de inte kommit in.

3.7.2 Igenkännbarhet och kompetens

Halkier (2010) skriver att en som forskare måste fundera på om ett virtuellt rum är igenkännande för informanterna och att de känner sig trygga med det (Halkier, 2010, s. 77). Jag kan tänka mig att organisering av möten under korona, via teams och zoom, skapade ett igenkännande för informanterna innan vårt samtal. Eftersom barnehager har använt sig av virtuella möten i snart tre år tror jag att det skapade en trygghet inför mötet. Olik kompetens kan annars skapa en *skevhet* i vem som kan delta i virtuella intervjuer (Bloor m.fl., 2001 citerat i Halkier, 2010, s. 77). Eftersom zoom och teams har blivit en självklarhet för pedagoger de sista åren, tror jag att steget över till fokussamtal via zoom inte var stort, jag upplevde inte att någon av informanterna kände sig osäkra i användningen av virtuellt samtal. Halkier (2010) skriver också att en som forskare bör överväga att en är kompetent till att hantera fokussamtal virtuellt (Halkier, 2010, s. 77). Även fast jag var nervös för internettillgång osv. upplevde jag att jag hade kontroll och kände mig trygg på användningen av digitala medier, det tror jag är pga. samma trygghet som informanterna, nämligen att digitala möten är en del av vår vardag nu än vad det var för 3 år sedan.

3.8 FOKUSSAMTAL 1

Inför mitt första fokussamtal var jag nervös, jag var orolig för hur informanterna skulle reagera. Skulle de visa engagemang för mina teman? Skulle de sitta helt tysta, eller skulle de prata i mun på varandra? Jag var också osäker på hur jag skulle starta samtalet. Eftersom det ska vara anonymt, bör de inte säga sina namn då? Det var många frågor som surrade i huvudet. Informanterna kom från olika barnehager, men alla jobbade i en barnehage som jobbade annorlunda med arbetsfördelning mellan pedagoger och pedagogiska medarbetare som jag var intresserad av. Deras ålder varierade, men alla hade jobbat i barnehage i mer än ett år.

3.8.1 Inledande frågor

I starten av samtalet frågade jag i alla fall hur länge var och en hade jobbat i barnehage vidare presenterade jag min problemställning igen. Det blev en nervös introduktion från min sida, när jag hörde ljudfilerna vid senare tillfälle, hörde jag själv hur nervös jag lät. Jag specificerade dock vad fokussamtalet hade för huvudtema och jag sa att jag inte önskar att bryta in för mycket under

samtalets gång efter som det ju var viktigt för mig var *deras*, reflektioner och tankar. Jag frågade deltagarna hur länge de hade jobbat i barnehage, och de fångade snabbt upp mitt tappra försök till introduktion. Alla hade utvecklade, genomgående svar och när den rundan var färdig ställde jag en av mina inledande frågor. Även fast jag varit nervös och inte uppträtt som den moderator jag önskat, blev det en bra introduktion. När jag lyssnade på intervjun i efterhand märkte jag också att jag blev tryggare och tydligare i min moderatorroll under samtalets gång.

3.8.2 Introduktion och engagemang

Halkier (2016) skriver att det är fördelaktigt att ha med både namn, ålder och utbildning, deltagarna har i en presnetationsrunda (Halkier, 2016, s. 56). När jag förberedde mig inför fokussamtal 1 tänkte jag inte att åldern var relevant mot min problemställning och var dessutom osäker på om de skulle säga sina namn pga. sekretess. I efterhand reflekterade jag över att åtminstone namn var fint att ha med i nästa presentationsrunda. Planen var att delar av introduktionen skulle sätta ramar för hur fokussamtalet skulle föregå (Halkier, 2016, s. 56). Precis som Halkier (2016) också skriver, verkade deltagarna förvänta att de skulle bli intervjuade som en vanlig *intervju* (Halkier, 2016, s. 56). När jag ställde första frågan, frågade en av dem vem som skulle börja svara, samtidigt föregick resten av samtalet bra och det var nästan bara informanterna som pratade. Jag upplevde dem som engagerad, med många relevanta reflektioner och fokussamtalet blev som jag sett framför mig redan från början. Pedagogerna kom med specifika tankar, kring just det som jag var ute efter, de hänvisade tillbaka till varandras funderingar och uttalanden och det var ett samtal *dem emellan*, där jag endast styrde tematiken.

3.9 FOKUSSAMTAL 2

Fokussamtal nummer två bestod av pedagoger från Oslo och andra kommuner. Alla pedagoger hade jobbat i barnehage i mer än 2 år och de hade även vidareutbildning. Eftersom samtal nummer ett hade gått bra, kände jag mig inte lika nervös och jag upplevde mig själv som mer förberedd än första gången. I utgångspunkt skulle jag intervjua tre pedagoger då också, men tyvärr var det en av dem som inte kunde delta, därför blev det endas två.

3.9.1 Omformning av intervjuguide

Under fokussamtal 1 upplevde jag att några av punkter gick in i varandra. Det resulterade i att jag hoppat över några och la till andra inför samtal nummer 2. Eftersom jag lyckades få en bra och reflekterande diskussion utifrån mina teman i fokussamtal 1, men samtidigt komprimerat min teman inför samtal 2, upplevde jag en känsla av mer kontroll. En moderators roll är professionellt lyssnande och frågande, samtidigt som en ska kunna hålla distans och vara med i observant i diskussionen

(Halkier, 2016, s. 53). I enighet med Halkier (2016) upplevde jag det lättare att hålla mig distanserad men samtidigt observant i fokussamtal 2, tack vara en mer genomarbetad intervjuguide.

3.9.2 Presentationsrunda

Baserat på tidigare erfarenhet och mer fagkunskap sedan första samtalet, bestämde jag mig för att be informanterna introducera sig med namn, hur länge de jobbat i barnehage samt om de jobbade på en stora eller småbarnsavdelning. Jag presenterade mig även själv med namn och hur länge jag jobbat i barnehage innan jag startade på min master. I första fokussamtalet upplevde jag, som nämnt tidigare, att bli omtalad som nyutbildad, jag reflekterade i efterhand på om det kanske påverkade hur informanterna såg på mig. Jag anser mig inte själv som nyutbildad, jag är på ett sätt nyutbildad, men jag har ändå jobbat med barn i mer än 10 år, och i tre av de åren har jag haft titeln *pedagogisk leder*. Jag vet inte om det spelar någon roll, men på grund av att jag blev omtalad som nyutbildad, i fokussamtal 2, valde jag att ta med i presentationen i fokussamtal 2, att jag jobbat med barn i mer än 10 år, före jag utbildat mig. Kanske det inte hade spelat någon roll, men det kan ha en betydelse för hur de väljer att svara mig. Jag ville också upplevas som professionell och inte som en oerfaren pedagog och forskare. Det var viktigt för mig att accepteras som någon som vet vad jag pratar om och inte som någon med lite kunskap. Det påverkade kanske också materialet i texten, genom tex. hur de väljer att dela sina upplevelser. På den andra sidan kan det vara positiv, för om jag anses som nyutbildad, kanske pedagogerna känner större trygghet i att dela med sig mer öppenjärtat än om jag jobbat länge i barnehage. Jag upplevde inte heller att bli omtalad som nyutbildad i samtal två, det kan tänkas att en annorlunda introduktion gjorde skillnad.

3.9.3 Definiering av huvudbegrepp

Jag preciserade igen att jag var ute efter informanternas reflektioner och tankar, och min tanke var i huvudsak, endast observation och orientering av teman. I första fokussamtalet hade jag även definierat hierarki, det gjorde jag inte i detta fokussamtal, jag hade skrivit upp det, men jag valde att inte läsa det eftersom Halkier (2016) skriver att fokusgruppens sociala interaktion har påverkan på den empiriska data. Hon skriver också att introduktionen lägger grund för interaktionen (Halkier, 2016, s. 55). Jag ville hellre prova hur interaktionen kring hierarkien blev, utan min definiering. Det kom då fram andra typer av tolkningar kring vad hierarki och flat struktur kan vara. I efterhand reflekterade jag kring att det faktiskt kan skapa mer nyanserat och intressanta synvinklar av den empirisk data.

3.9.4 Engagemang och nya erfarenheter

Pedagogerna i fokusgrupp två visade också stort intresse för de temana jag valt, det märktes också att de inte hade lika mycket erfarenhet kring hierarkisk struktur på sina arbetsplatser. Samtidigt hade de många goda reflektioner kring hur det kunde varit annorlunda och hur det hade kunnat påverka

deras sätt att arbeta på. Eftersom det var endast två informanter med i samtalet 2, blev strukturen automatiskt mer styrande från min sida. Det ställde till problem, eftersom jag förutsatte att det skulle flyta på lika bra i detta samtal som det gjorde gången innan. Jag stötte tex. på problem när informanterna inte helt förstod vad jag menade i vissa av temana. Eftersom jag endast hade formulerat guiden som en plan över teman och inte styrande frågor, blev jag stressad när de frågade om förtydligande av temat. När jag blev stressad, var det svårt att formulera om mitt tema till en fråga där och då. Jag upplevde även att tematiken gled i väg ifrån mitt förutbestämda tema ibland, jag hade fortfarande ingen klar lösning på hur jag skulle avbryta på bästa sätt. Det upplevde jag som en av de största utmaningarna även denna gång. Samtidigt upplevde jag att det skapade en god dynamik mellan informanterna, de var uppmärksamma på varandras reflektioner och kunde sätta sig in i varandras situationer (Fog, 2019, s. 90). Även fast det blev problem för mig, skapade det en god ton mellan informanterna, vilket i sin tur kan ha bidragit till bättre kvalitet på det empiriska materialet.

3.10 TRANSKRIBERING

Efter mina fokussamtal var det dags att transkribera. Transkriberingen av mitt material tog längre tid än beräknat. Det krävde noggrannhet, koncentration och många pauser. Det var krävande process, men lärde jag mig mycket, både om min egen roll som forskare och moderator samt vad för nyanser som kom fram i samtalet. När forskare transkriberar, skapas en förtolkningsprocess av samtalet. Det blir inte det samma som när samtalet är *ansikte till ansikte*, i skriftlig form blir samtalet fixerat och abstraherat (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 204). Transkribering ur ett språkligt perspektiv blir en «[...]översättelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 204). En transkribering blir alltså en förvandling från *mundlig diskurs* till en *skriftlig diskurs* dvs. en översättning mellan olika *narrativa former*. Därför krävs det olika beslutningar och värderingar genom hela processen (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, ss. 204-205). Text som är nedskriven och talspråk, har också olika nyanser, det kan leda till att en välformulerad i uttalande, innehåller upprepningar eller verkar osammanhängande på papper. Det sociala samspelet blir också annorlunda, vilket leder till tapp av tex. kroppsspråk och tonläge. Under ett fokussamtal visas dessa på ett naturligt sätt och verkar relevant till sammanhanget, men under transkriberingen kan det vara svårt att formulera (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 205). Jag valde tex. att transkribera så detaljerat jag kunde för att få med helheten, det betyder att jag också transkriberade extra ord som *på en måte, liksom*, osv. Enligt Halkier (2016) är de mellanord viktiga för att få en detaljerad transkribering (Halkier, 2016, s. 73). Samtidigt upplevde jag att vissa meningar såg osammanhängande ut på pappret, jämfört med hur i den muntliga diskursen. På den andra sidan, hade det kanske det hade blivit konstigt om jag valt bort dem, för då hade transkriberingen

eventuellt sett ofärdig ut. Det hade vidare kunnat bidra till svårigheter i att analysera så precist som jag önskar. Halkier (2016) skriver också att pauser, skratt och andra ljud är viktiga att få med (Halkier, 2016, s. 73). Även det valde jag att transkribera så detaljerat som möjligt. Jag transkriberade också mina yttringar och det gjorde att jag reflekterade kring mina uttalande, de lät inte alltid sammanhängande. Samtidigt blev det en mer naturlig genomföring och förståelse av i transkriberings materialet när alla detaljer kom med och det tror jag kommer ge min analys ännu fler nyanser.

3.10.1 Bearbetning av material

Innan jag började analysera mitt material läste jag upp mig på vad faglitteraturen säger. Min första tanke var att det väl bara är att börja analysera. Samtidigt kände jag en osäkerhet i hur jag borde starta. Målet är att använda materialet mycket, det känns som den viktigaste infallsvinkeln i min undersökning. Enligt Brinkmann och Tanggaard (2012) är största skillnad på analysering av material baser på individuella intervjuer och material baserat på fokusgrupper är gruppinteraktioner och gruppdynamik. De två komponenterna påverkar innehållet av datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 149). När jag analyserade mitt material valde jag att fokusera mindre på gruppdynamiken, men hellre lägga tyngd på innehållet.

Jag är medveten om att dynamiken har en betydande påverkan, men eftersom jag önskar analysera mitt material med en fenomenologisk infallsvinkel ger det mening för mig att fokusera på det som händer här och nu, precis som Mårtensson & Puggaard (2016, s. 205) skriver. Fokuset blir då på vad varje enskild pedagog önskar att dela. Dynamiken och svaren blir till viss del beroende av alla involverade, men samtidigt ges varje pedagog möjlighet till att säga sitt. Jag är alltså medveten om att allt har en påverka, helheten och delarna som hermeneutiken argumenterar för. Precis som Wibeck (2010) argumenterar för kan det vara bra att starta analysen med delar av allt material (Knodel, 1993, i Wibeck, 2010, s. 100). Här kommer den hermeneutiska tillnärmningen väl tillpass, eftersom den argumenterar för att en behöver förstå delar för att se helheten (Gilje, 2019, ss. 156-157). Enligt Wesslén (1996) består kodning fokusgruppdata av att «[...] dela upp det i olika enheter och söka efter trender och mönster» (Wesslén, 1996, citerat i Wibeck, 2010, s. 100). Jag tycker det skapar en god översikt och valde därför att dela in mitt material i trender och möster på samma sätt. Wibeck (2010) skriver också att en kan analysera på olika sätt, hon främjar speciellt den *traditionella metoden*, som enligt Wibeck kräver «[...]långt bord, sax och färgpennor» (Wibeck, 2000/2010, s. 100). Traditionella metoden går ut på att en har två kopior av transkriberingen och klipper olika delar och klistra in dem i kategorier, samtidigt som färgpennorna hjälper till att hålla ordning. Hon nämner också att sammanfattning av olika diskussioner och dela in dem efter tema är ett bra tillvägagångsätt. Efter sammanfattningen kan en använda sig av olika koder och övergripande tema,

för att få en helhet. Sist nämner också Wibeck (2010) att en kan använda sig av dataprogram (Wibeck, 2000/2010, s. 101).

3.10.2 Från material till analys

Efter att jag transkriberat båda fokussamtalen landade jag på 15 olika kategorier relaterat till min problemställning och relevant teori som jag kategoriserade i olika färger. Det kändes överväldigande, men samtidigt såg jag texten med nytt ljus. Jag reflekterade tex. över att de som aktivt jobbat med en tydligare hierarki i sina barnehager hade mer reflektioner relaterat till kartläggning av personal och kommunikation. På den andra sidan blev det för många kategorier att jobba med, därför bearbetade jag dem ännu mer. Till slut kom jag fram till två huvudkategorier, vidare kategoriserade jag mina tidigare kategorier under de två. Resultatet blev till *flat* och *hierarkisk struktur* som huvudkategori med underkategorier:

3.10.2.1 Flat struktur i barnehagen	3.10.2.2 Hierarkis struktur i barnehagen
Vad säger pedagogerna?	Vad säger pedagogerna?
Hållning och arbetsbeskrivning	Arbetsfördelning och en hierarkis struktur
Olika styrkor, kunskap och kompetens	När instrumentella perspektivet är hierarkiskt
Påverkningar av institutionaliserade omgivningar	Kartläggning, och användning av kompetens
Arbetsfördelning och en flat struktur	Mitt i något viktigt...
	Chef eller ledare?

Jag valde att kombinera den traditionella metoden och sammanfatta olika teman med hjälp av koder och sedan kategorisera det i olika delar baserat på *ämnesaspekter* (Wibeck, 2000/2010, s. 101). Jag har alltid varit en praktiker och jag trivs med att använda olika färgkombinationer. Jag tänkte dock att det fanns risk för en oöversiktlighet om jag skulle börja *klippa och klistra*. Jag valde hellre att först dra informanternas kommentarer som var relaterade till mitt fokusområde, sedan kategoriserade jag dem i olika huvudkategorier och underkategorier med hjälp av överstrykningspennor i olika nyanser. För att få en översikt gick jag tillbaka till min problemställning, min teori och mina underteman (Halkier, 2010, s. 80). I nästa kapitel kommer jag gå närmare in på vad som bestämmer om en studie är av bra kvalitet och pålitlighet, även fast jag som forskare litar på mitt eget arbete är det alltid vissa faktorer som bör tas hänsyn till när en bedömer kvaliteten på studien.

3.11 STUDIENS KVALITET

Vad bestämmer om en studie är av bra kvalitet? Enligt Johannessen (2003/2016) är reliabilitet och validitetsformer en bra utgångspunkt för att bekräfta giltigheten (Johannessen, Tufte, &

Christoffersen, 2003/2016, s. 231). Enligt Thagaard (2018) värderas kvalitén också baserat på generalisering (Thagaard, 2018, s. 19). Guba & Lincoln (1989) menar dock att kvalitativ forskning bör värderas genom begreppen *trovärdighet*, *pålitlighet*, *överförbarhet* och *överensstämmelse* (Guba & Lincoln, 1989, ss. 233-243). Eftersom det skapar en tydlig bild av hur en ska tolka kvalitet har jag valt att använda mig av de sistnämnda. Kvalitet är komplext, men trovärdighet, pålitlighet, överförbarhet och överensstämmelse ger en tydligare bild.

3.11.1 Trovärdighet (intern validitet)

Johannessen m.fl. (2003/2016) översätter trovärdighet till *intern validitet*. Intern validitet mäter det forskaren tror sig mäta, stämmer. Det kan också betyda om en vet att vald metod undersöker sitt syfte och om forskarens arbetssätt representerar verkligheten och om fynden reflekterar studiens föremål. Forskaren kan också styrka trovärdigheten genom att informanterna bekräftar materialet eller genom att andra personer också analyserar det för att se om det blir samma resultat (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2003/2016, s. 232). En annan problematik inom trovärdighet, kan vara om deltagarna inte vågar säga vad de tänker eller överdriver för att göra ett bra intryck (Krueger, 1998c, här i Wibeck, 2000/2010, s. 144). Det kan också finnas en risk för att deltagarna endast säger det som är socialt önskligt och det kan då bidra till mindre trovärdighet i materialet (Wibeck, 2000/2010, s. 144). När fokussamtalet dessutom föregick på zoom, finns det en risk för att informanterna tar på sig andra roller än dem de har i sin vardag (Halkier, 2010, s. 78). Om informanterna visar andra roller i vardagen än vad de gjorde i fokussamtalen, kan jag inte veta, men under mina fokussamtal upplevde jag genuint intresse och djupt engagemang, det bidrog till en upplevelse av mitt material som ytters trovärdigt. Det skapar också en tyngd och ärlighet i materialet, vilket bidrar till en nyanserad och ärlig öppenhet och kunskap. Trovärdighet kan påverkas av platsen för fokussamtalet, om den text upplevs otrygg eller skapar oro hos informanterna (Albrecht m.fl. 1993, här i Wibeck, 2000/2010, s. 144). I mitt tillfälle hade jag, som nämnt i metodkapitlet, fokussamtal via zoom, informanterna befann sig därför i trygg miljö och det tror jag kan stärka trovärdigheten.

3.11.2 Pålitlighet (reliabilitet)

Pålitlighet kan gå inom begreppet reliabilitet och fokuserar på vilken data som är insamlad och hur den bearbetats. Inom kvalitativa undersökningar är det samtalets kontext som styr datamaterialet och det är forskaren själv som är verktyget. Genom att ge en tydlig och detaljerad beskrivning som möjligt av hela forskarprocessen styrks pålitligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2003/2016, ss. 230-232). I en analysprocess är som sagt forskaren sitt eget verktyg. Det innebär alltså att forskarens har stor del i pålitligheten text i transkriberingen. Därför är det viktigt att gå igenom materialet fler gånger det ger en möjlighet till att upptäcka olikheter i det som blivit skrivit jämfört

med vad informanterna säger. Ett helt likt ord, kan uttrycka olika saker beroende på hur den som tokar väljer att placera ut tex. komma och punkt, det är också en förklaringsprocess (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, ss. 211-2012). I min tolkning har jag försökt att vara så precis som möjligt och lyssnat upprepade gånger på analysmaterial. Jag har efter bästa förmåga, jobbat med materialen så det ska ha en pålitlighet och relevans till mitt fokusområde.

3.11.3 Överförbarhet (extern validitet)

Överförbarhet behandlar hur vida resultatet av ett projekt kan överföras i liknade fenomen, för att kunna gör det måste forskningen analyseras och systematiseras. Det innebär alltså att få fram relevant data, baserat på delar av en helhet för att vidare kunna konstruera och bygga upp ny kunskap om relevant område eller fenomen. Om forskningsresultatet är representativt går det att hitta en generaliserande statistik baserat på urval och vidare ut mot population (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2003/2016, s. 233). Den analyserande generaliseringen kan sedan bidra till värdering i vilken grad fynden kan användas i andra situationer (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 291). Det betyder att jag kan värdera om mitt resultat baserat på analys och material kan kännas igen av andra pedagoger i andra barnehager och kanske vara en relevant tematik. Eftersom organisation och struktur är likt uppbyggd, tror jag att flera kan känna igen sig i resultatet. På det andra sidan har olika barnehager olik kultur, det kan därför förekomma skillnader.

3.11.4 Bekräftelsebarhet (objektivitet)

I kvalitativa forskningsprojekt är målet att hitta unika perspektiv och ny kunskap, men det bör vara ett resultat baserat på undersökning och inte baserat på den subjektiv hållning hos forskaren. Bekräftelsebarhet visar till hur liknande projekt kan bekräfta resultatet. Därför är det viktigt att forskaren beskriver alla beslutningar genom projektet, så noggrant som möjligt, så läsaren får en tydlig bild av hur det har föregått och sedan värdera dem. Det är också viktigt att visa en självkritisk hållning, baserat på tidigare erfarenheter, uppfattningar och fördomar som eventuellt kan prägla resultatet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2003/2016, s. 234).

Genom hela det här projektet har jag efter bästa förmåga beskrivit etiska val, dilemman, problematik och annat som kan ha påverkat resultatet. Jag har också vikt lagt min förförståelse, min roll som forskare, tillvägagångssätt och situationsberoende värderingar samt etiska dilemman. Min förståelse och mitt resultat blev till genom min erfarenhet av mina fokussamtal, min infallsvinkel och mitt val av teori. En annan forskare och andra informanter hade kanske haft andra infallsvinklar och annat resultat. Jag har försökt vara öppen och lyhörd genom hela processen och det hoppas jag har bidragit till en nyanserad, intressant och givande tolkning till kunskapsfältet. I nästa kapitel kommer jag gå närmare in etiska reflektioner och värdering som jag stött på under processen. Etik är en viktig del av forskning och det handlar om krav till respekt och hänsyn (Ehn & Öberg, 2011, s. 67).

3.12 FORSKNINGSETISKA VÄRDERINGAR

Som forskare har ett genuint intresse för mitt fokusområde och det tror jag informanterna märkte. Under mina fokussamtal blev det en öppen dialog och informanterna pratade öppenhjärtat och delade med sig av sina upplevelser (Ehn & Öberg, 2011, s. 66). För mig som forskare skapade det ett relevant, nyanserat och innehållsrikt material, men det skapade också reflektion kring vd som blir riktigt att dela etiskt sätt. Det är möjligt att det informanterna berättade för mig, inte har blivit delat tidigare och därför krävdes det en medvetenhet kring det genom hela processen. Det var också viktigt för mig att veta vad jag var ute efter och förhålla mig till, hur jag skulle fråga och vad jag hade för riktninglinjer i min tematik (Ehn & Öberg, 2011, s. 67). Genom hela processen är det även av ytters relevans att förhålla sig till de etiska kraven och respekt för alla involverade. De etiska kraven är relaterade till hur arbetet med oppgaven kan få för konsekvenser för informanterna och hur den kan legitimeras. Som forskare vill jag undersöka ett fenomen och informanterna har rätt att dela sina upplevelser. Ehn & Öberg (2011) frågar sig dock vilken rätt forskaren har till att rapportera om informanternas upplevelser och vidare tolka dem i forskningsarbetet (Ehn & Öberg, 2011, s. 67). Det handlar om tolkning av andra människors upplevelser och inre tankar och eftersom informanterna verkade känna stor tillit till mig, blev deras dialog öppen. Det betyder också att jag bör vara kritisk i min formulering och bearbetning av materialet, samt respekt mot att de har öppnat sig och ger mig sin tillit.

3.12.1 Anonymitet

En annan viktig aspekt är informanternas krav om anonymitet. Anonymitet är ett skydd för informanter, men på den andra sidan har de inte möjlighet att försvara sig, vilket ger forskaren ett stort ansvar i sin presentation av materialet (Østrem, 2021, ss. 97-98). Eftersom jag är svensk och har intervjuat norska pedagoger kommer analysdelen bestå av min dryftning och tolkning skrivet på svenska, men jag har valt att behålla citat av pedagogerna på norska, i *kursivt*, det hoppas jag kan skapa en nyanserad läsning, samt djupare förståelse än om jag översatt citaten till svenska. Samtidigt argumenterar Østrem (2021) för att forskaren som direkt överför det informanterna säger, med textgrammatiska fel i direkt citering, kan det upplevas som fördummande mot informanten (Østrem, 2021, ss. 97-98). Østrem (2021) argumenterar också för att informanten kan reagera negativt, om det de vill förmedla, framvisas på ett sätt som kan uppfattas som inkorrekt, språkmässigt (Østrem, 2021, ss. 98-99). Kvale och Brinkmann (2015/2018) argumenterar vidare för att intervjupersoner kan ta illa vid sig om språket ser inkorrekt ut vid citeringen (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 213). Eftersom jag är ute efter innehållet i det pedagogerna säger, inte grammatik och uttal, önskar jag inte fokus på det i analysdelen, i enighet med Østrem (2021) och Kvale & Brinkmann (2015/2018) har jag därför valt att återge direkta citat i korrekt skriftlig form, inte talspråk. I citeringen valde jag också att

redigera bort mellanorden, eftersom även dem kan upplevas som fördummande och ta bort fokus från vad informanten förmedlar (Østrem, 2015, s. 268).

När det gäller sekretess i transkribering kan en ordrätt intervjutranskription bidra till en oetisk stigmatisering av arbetsgrupper eller personer (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, s. 213). Under min transkribering använde jag inte heller namn, utan tex. pedagog 1, pedagog 2. Det innebär att namn, plats osv. inte framgår i materialet och det ska informanterna garanteras, vilket är viktigt eftersom det handlar om andra människors liv (Ehn & Öberg, 2011, s. 67). Innan varje fokussamtal tog jag kontakt med barnehagarna eller aktuella informanter. Jag beskrev vad jag hade för metod, mål med projektet och förklarade bakgrund och val av tema. Det skapa en tydlighet inför informanterna och innan varje samtal sände jag ut ett samtyckeschema som de skulle fylla i.

3.12.2 Informerat samtycke och etiskt försvarligt

Enligt Fangen & Sellerberg är: «Prinsippet om informert samtykke [...]en etisk hjørnestein i all forskning og handler om gjensidig tillit og garantert frivillig deltakelse gjennom hele forskningsprosessen» (Ehn & Öberg, 2011, s. 68). Informerat samtycke går ut på att deltagarna vet vad forskningen handlar om, vem som har tillgång och hur informationen ska användas (Brandtzæg, 2002 nr.12, s. 60). Det är speciellt viktigt att precisera vikten av deltagarnas frivillighet och att de kan ta tillbaka sin önskan om att delta närsomhelst under processen, det bidrar till trygghet och skapar förutsägbarhet. Deltagarna ska också känna sig trygga med att deras personuppgifter inte går att spåra (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Det är också viktigt att förvara allt material försvarliga och säkert i tillägga till att allt ska anonymisera i transkriberingen, samt radera allt av material när projektet är färdigt. Hela projektet ska också meddelas in till NSD, personvärnsombudet för forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Jag sände in samtykkeerklæring och beskrivning av projektet till NSD i god tid och den blev godkänd innan jag kontaktade informanterna. Varje informant signerade också en samtykkeerklæring, innan de deltog på fokussamtal.

3.12.3 Asymmetrisk maktrelation

I intervjusituationer förekommer det asymmetriskt maktförhållande mellan forskare och informanter. Det är alltid den som intervjuar som har bestämt tema, har den vetenskapliga kompetensen och bestämmer vad som ska följas upp i analysen. Det bidrar till att ett fokussamtal, eller intervju, inte blir som ett vardagligt samtal där båda parter är jämlika (Kvale & Brinkmann, 2015/2018, ss. 51-52). Det är också forskaren som har *tolkningsmonopol*, vilket kan bidra till en tolkning som inte blir den samma som informanterna menar. Det är också risk för intervjuer har en dold agenda, där forskaren önskar vissa svar samtidigt som informanten inte är medveten om det. Samtidigt är Intervjuer en *instrumentell dialog* dvs. ett medel att få fram berättelser, beskrivningar och text som forskaren kan förtolka relaterat till aktuellt intresseområde (Kvale & Brinkmann,

2015/2018, s. 52). Dessa aspekter är med och påverkar hur trovärdig, ärlig och informativa upplysning informanterna väljer att dela.

3.12.4 Insider och outsider

Insider och outsider-begrepp refererar till olika perspektiv och positioner i forskning och de tillgång till olika form av data. En insider är en person som baserat på unika position och specialitet, innehar kunskap andra inte har (Kvernbekk, 2005/2018, s. 18). Insider-status kan också beskrivas som en aktör, medan outsider-status kan beskrivas som en observatör (Kvernbekk, 2005/2018, s. 42). Enligt Kvernbekk har en outsiders inte förmågan att se, förstå eller representera relevant fenomen på användbart sätt, men hen kan vara en extern kunskapskälla utöver insidern (Kvernbekk, 2005/2018, s. 51). Samtidigt krävs det en insider-position som utgångspunkt, för att veta hur någonting egentligen är (Kvernbekk, 2005/2018, ss. 20–21). Det är viktigt att jag i min roll som forskare i mötet med informanterna, är medveten om de olika positionerna och att jag inte tar beslutningar baserat på egen känsla och definiering av insider-status. Vidare skriver Kvernbekk att tolkningen av vem som är insider bör baseras på«[...] en nyanserad analys av hva det er insider eventuelt kan vite som andre ikke kan [...]» (Kvernbekk, 2005/2018, s. 21). Det betyder alltså att forskaren kan uppleva sig som en insider, men det garanterar inte att informanterna upplever det samma. Vidare skriver Kvernbekk att insider-status kan baseras på tex. social status, bestämda familjer, gruppindelning och en upplevelse av gemenskap (Kvernbekk, 2005/2018, s. 27).

Det finns olika kriterier på vad som kan definiera en insider, Kvernbekk (2005/2018) nämner tex. formella kriterierna, fördel med dem är att det kan skapa en tydlig beskrivning av referensgruppen (2005/2018, s. 27). Exempel på formella kriterier kan tex. vara utbildning, solidaritet gentemot varandra, och yrke (Kvernbekk, 2005/2018, s. 27). Samtidigt är Kvernbekk skeptisk till om formella kriterier är det som kan definiera en insider. Det är inte självklart att de formella likheterna mellan forskare och informanterna gör forskaren till en insider, informanterna har tex. egen kultur och sina upplevelser. Forskaren på sin sida, kan ha andra upplevelser och tolkningar. I mitt tillfälle har mina informanter sina tolkningar och bakgrunder och eftersom jag har en annorlunda bakgrund, kan det ge outsider-status. På samma sätt som olikheterna påverkar min relation med informanterna, kan det att vi har lik utbildning och yrke skapa likheter i relationen och det kan istället ge en insider-status. Kvernbekk (2005/2018) är kritisk till om de formella kriterierna är en bra beskrivning av insider-status och därför använder hon en mer filosofisk tillnärmning, kallat förstahandserfarenheter. Hon skriver att förstahandserfarenheter handlar om att människan «[...] ser med egen øyne, hører, lukter, kjenner og føler på egen kropp» (Kvernbekk, 2005/2018, s. 29). Förstahandserfarenheter handlar alltså om upplevelser, känslor och intryck, vilket enligt Kvernbekk, är en bättre beskrivning av vad som gör forskaren till en insider än formel behörighet (Kvernbekk, 2005/2018, s. 29). Mina

formella behörigheter som insider är alltså samma yrke, titel och utbildning som informanterna och mina förstahandserfarenheter är att jag upplevt det samma som informanterna genom erfarenhet och känslor (Kvernbekk, 2005/2018, s. 29). Enligt Kvernbekk's teori är det alltså mina förstahandserfarenheter som i utgångspunkt är viktiga i insider-relationen, men den kan också styrkas av mina formella kriterier. I nästa kapitel kommer en närmare presentation av mina fynd och min analys. Analysdelen bygger på fokussamtalen med pedagogerna satt upp mot teori och egen reflektion.

4 ANALYSDEL/AVSLUTANDE DISKUSSION

4.1 VAD ÄR ETT ÖGONBLICK?

En av pedagogerna i fokussamtal 1, beskrev ögonblick som: «[...] *det spontane [...] det møte med vært enkelt barn [...] hvor det kan skje noe magisk [...]*», pedagogerna fortsatte med att ett ögonblick också betyder: «[...] *at vi [...] klarer å fange opp de tingene som barna er opptatt av [...] de tingene som de har lyst til å formidle[...]*». Som visat i teoridelen beskriver Weber (1920/1999, s. 26) meningsfulla handlingar som ett osynligt, mystiskt förlopp. Därför är det intressant att pedagogerna relaterar ögonblick till något magiskt. Magi och mystik är tätt relaterade till varandra, båda kräver tålmodighet och tid, båda kan också uppfattas som svårdefinierade och oförklarliga. Magikerna vet oftast svaret bakom trollkonsten, men åskådaren ser den inte, samtidigt krävs det olika aktörer för att fullföra, både magikerna och åskådaren. I ett ögonblick blir pedagogerna och barnen som magiker, de ser det oförklarliga. Små situationerna i barnehagevardag är verkligen magiska, men magi kräver god tid, vilket inte alltid finns i barnehagen. Det finns inte alltid tid till att leka i vattenpölen, knyta skon själv eller rita färdigt teckningen. Barnehagevardagen består av många magiska möten mellan barn och anställda, det kan vara en tröstande famn, ett leende, hjälp att klä på ett jackan, eller förklara för ett gråtande barn att mamma och pappa kommer tillbaka. För att möta situationerna på riktigt sätt, krävs det pedagogiskt skjön. Det krävs också tid och rum för de anställda i barnehagen att möta de situationerna som uppstår.

4.2 TOLKNING AV ÖGONBLICK

Det finns som nämnt i teorikapitel, olika tolkning av begreppet ögonblick och en klar definition går nog inte att hitta. Hur begreppet definieras tänker jag bestäms av den som får frågan, det är en individuell tolkning som en del av barnehagens komplexitet, om än, en extremt viktig del. Under fokussamtalen pratade informanterna en del om definition av ögonblick, några tyckte det vara svårt att definiera utan att ha reflekterat över det innan, men de flesta verkade anse ögonblick som något spontant, magiskt och något som sker i möte med barn och pedagog. Möjligheten till att fånga upp

det barnen tycker är viktigt just här och nu. En av pedagogerna i fokussamtal 1 sa att ögonblick för henne är något som händer: «[...] her og nå, akkurat nå [...] ikke noe planlagt [...] noe som bare oppstår [...]» och i fokussamtal 2 sa en av pedagogerna att ögonblick handlar om «[...] alle de små tingene [...] følelsen av, i dag har jeg sett alle barn [...]». Utifrån det jag hörde var ett ögonblick, för många av pedagogerna, här och nu situationer, små saker, som bara blev till och i enighet med Sheridan & Samuelsson (2000) är möte någonting som är beroende av interaktion, det kräver både engagemang och närvaro här och nu. Som också hänvisat till i teorin skriver Sheridan & Samuelsson (2000) att ett möte innebär ett helhetligt fokus på barnet och det i sin tur genererar i pedagogisk kvalitet och det kommer jag ta med mig genom hela analysen.

Att se och fånga ett ögonblick skulle kunna vara en handling med fokus på handlingen i sig själv, inte resultatet, det blir precis som Weber (1920/1999) beskriver, en värderationell handling, den har egenvärde och ett mål i sig själv. Ögonblick kan också skapas genom entusiasm från pedagogens sida, vilket enligt Weber då är en affektiv handling. Just entusiasmen och viktigheten av det *ögonblicket*, tycker jag en av pedagogerna i fokussamtal 2, konkretiserade tydligt, hon sa: «[...] de gangene, jeg legger bort alt som skal skje, og hva som må bli gjort [...] stå i det som skjer nå; her og nå [...]». Det kan tyda på att ett ögonblick innebära, något abstrakt, och komplext. Till trots för olika definitioner av ögonblick från pedagogernas sida verkade det ändå beskrev *här och nu* situationer.

4.3 TID OCH MÖTE

När jag själv jobbade som pedagogisk leder upplevde jag många situationer där jag inte alltid kunde vara närvarande på det sättet jag önskade. Det kan tex. vara ett barn som blir intresserad av en vattenpöl på vägen, innan slutdestination. För att möta barnet i det ögonblicket krävs det tid, intresse och handlingsrum. Det krävs handlingsrum för möjligheten till meningsfull handlande, som visat i teoridelen är det något som sker i mötet. Sheridan och Samuelsson (2000, s. 130) lägger vikt på interaktionen. I interaktion sker ett handlande mellan två aktörer, och om den som handlar, anpassar sig efter aktören sker en social handling, dvs. något meningsfullt, precis som beskrivet i teoridelen relaterat till Weber (1920/1999). Om pedagogen väljer att möta barnet i leken med vattnet, utför pedagogen en social handling, det skapar mening både för barnet och för pedagogen själv. Samtidigt kan det gå ut över funktionaliteten i att komma i tid till tex. måltiden i barnehagen. Det är intressant, för vad är det som sätter tiden för måltiden? Det är antagligen inte pedagogen själv, kanske organisationsstrukturen kan vara delaktig i det? Precis som hänvisat till Gotvassli (1990/2006) i teoridelen, skapar organisationsstrukturen, den formella och oformella strukturen. Den oformella strukturen, påverka bemötande av handlingar både genom osynliga regler och förväntningar hos aktörerna i organisationen. I den fiktiva situationen över är det antagligen en förväntning till att

pedagogen gentemot pauser, byta blöjor, förbereda och förbereda måltid. De förväntningarna spelar ut från de traditionella hållningarna som finns i personalgruppen. Precis som Weber (1920/1999) skriver, är de traditionella hållningarna oreflekterade och ingrodda uppfattningar, som en alltid har gjort. Om måltiden alltid har varit samma tid kan det alltså krocka med pedagogen och barnets möjlighet till att mötas och fokusera på vattnet där och då. Även fast pedagogen tar sig tid till det mötet kan andra anställda bli otåliga. Ögonblicket försvinner och den oformella kulturen har konkurrerat ut ögonblicket. Samtidigt har det traditionella beteendet konkurrerat ut en meningsfull handling och när det inte finns tid, är det svårt att utföra meningsfulla handlingar.

En av pedagogen i fokussamtal 1 konkretiserade just den problematiken. Hon upplevde att det inte finns tillräckligt med tid till att se alla barn, det var för mycket annat som skulle göras, det var alltid många praktiska oppgaver som skulle prioriteras, menade hon. Som Gotvassli (1990/2006) skriver är dagsrytm är en del av den formella strukturen och när det inte finns tid till att sitta ner med barnet pga. satt dagsrytm, är det ett tydligt tecken på att den formella kulturen har en inverkan i pedagogens arbete. För vad är det som säger att det är pedagogen som bör avbryta samspelet för att ta tag i det praktiska som måste ordnas? Det finns inga satta ramar på vem som gör vad, därför kan pedagogen sättas i en obekväm situation, som blir krock mellan barnet och praktiska sysslor, kanske med utgångspunkt i satta arbetsuppgifter baserat på vakter? Om det hade varit en tydligare hierarkis indelning i vad som var pedagogens uppgifter och medarbetarnas uppgifter hade det kanske skapat större handlingsrum för pedagogen att vara kvar i situationen. Det visar också till behov för tydligare formell struktur och tydligare arbetsfördelning, det påminner om det i den formella strukturen, Børhaug m.fl. (2011) kallar en hierarkis variant.

4.4 VAD ÄR FLAT STRUKTUR?

För att få en bild av hur strukturen ser ut ute i barnehagerna frågade jag informanterna om det i starten av både fokussamtal 1 och 2. Det var intressant att höra vad de tänkte, för det har varit diskussioner relaterat till just det under de senaste åren. Som hänvisat i teoridelen har Gotvassli (2020) tyder forskning på att vardagspråk dominerar barnehager. I en undersökning Gotvassli (2020) hänvisar till, menade styrer att det kom av flat struktur och likhetskultur. Det är intressant för precis som styrerna upplever det, ansåg även mina informanter att strukturen i barnehagen är flat. För att konkretisera vad de menade kommer en smak på vad pedagogerna svarade här:

«Jeg tenker en barnehager hvor rollene flyter fritt, hvor ikke leder har noen tydelig lederrolle og assistenter ikke har en tydelig assistentrolle [...]» (Pedagog 2, fokussamtal 2).

«[...]typisk det jeg tenker i barnehage [...] flat struktur, fordi en ikke verdsetter den [...] utdannelsen en bør ha, når en jobber med barn [...]» (Pedagog 1, fokussamtal 1).

«[...] det er gjerne hva som er i barnehagen [...]» (Pedagog 1, fokussamtal 2).

«[...] alle oppgaver er satt til den vakten en har [...] sånn at det skal være likt mellom ansatte, uten å tenke på om det er forskjell i utdanning eller kompetanse» (Pedagog 3, fokussamtal 2).

Utifrån det pedagogerna säger här, tänker jag att det är mycket i den oformella kulturen, speciellt baserat på organisationskulturen, som påverkar upplevelse av flat struktur. I enighet med Jacobsen & Thorsvik (1997/2007) verkar mycket av pedagogernas uttalanden handla om värderingar, normer och grundläggande antaganden. Det överstämmer också med Børhaug m.fl. (2011) som skriver att flat struktur kan baseras på gamla kulturella drag. När pedagogerna reflekterade vidare kring flat struktur berättade en av pedagogerna i fokussamtal 2 att när hon skulle starta i nytt jobb som pedagogisk leder, upplevde hon att hon inte fick något ledaransvar alls, och assistenterna och pedagog, gjorde precis samma saker, trots olik utbildning. Det verkade vara ett återkommande problem de aktuella barnehagerna. Upplevelser av att det inte spelar någon roll vem som gör vad, alla ska göra allt osv. var vanliga. När jag lyssnade på pedagogernas började jag tänka på om *anställd efter kvalifikationer*, verkligen gäller i barnehagen. Enligt Veiden (2020) är nämligen byråkrati något som styrs av fasta, förutsägbara regler och föreskrifter och barnehagen bygger i utgångspunkt på en byråkratisk grundmur men fynden visar motsvarigheten. Det krävs inte någon specifik kompetens för att tex. ordna mat, tvätta handdukar eller andra praktiska oppgaver och vad gör det med den reelle kompetensen som finns. Enligt pedagogerna, i både fokussamtal 1 & 2, låg fördelning av arbetsuppgifter i vaktssystemet inte baserat på utbildning, även det styrker påståenden om det är flat struktur i barnehagen.

Precis som Veiden (2020) skriver, är traditionella handlingar också baserade på, osynliga reglerna, vilket han också omnämner som motsättningen av byråkrati och statsförvaltningarnas styrningssätt (Veiden, 2020). En av pedagogerna i fokussamtal 1 sa tex. att: «[...] alle oppgaver er satt til den vakten en har [...] alle gjør alle arbeidsoppgaver og deler, sånn at det skal være likt [...]». Det pedagogerna säger här intygas av Gotvassli (1990/2006) tankar angående den otydliga struktureringen i barnehagen (Gotvassli K.-Å. , 1990/2006). Enligt det som pedagogerna gav uttryck för verkar alltså mycket av arbetsfördelningen baseras på Webers (1920/1999) tolkning av traditionella handlingar dvs. ofreflekterade handlingar, ingrodda vanor och uppfattningar

Som nämnt i teoridelen skriver också Veiden (2020) att människors handlingar baseras på oskrivna regler, de reglerna skapas, precis som barnehagens kultur, av andras förväntningar och normer. Oftast är medarbetare anställda efter aktuell kvalifikation, åtminstone som utgångspunkt (Veiden, 2020). Det bekräftar också Gotvassli (1990/2006) när han hävdar att tydliga anställningsinstruktioner sätter formella ramar som vidare ska bidra till tydlig arbetsfördelning. Baserat på mina fynd, verkar

det dock inte gälla som praktik i barnehagen. Anställningsinstruktionerna verkar i stället suddas ut och bli icke-existerande. Under mina fokussamtal pratade pedagogerna om arbetsbeskrivningen och kom in på hållningar på arbetsplatsen. I fokussamtal 1, där de under längre period jobbat med att få en tydligare arbetsbeskrivning, möttes pedagogerna ofta av negativa hållningar i starten av projektet, både bland ledare och assistenter. När de började gå igenom vad för arbetsbeskrivningar som egentligen bör gälla angående de praktiska oppgaverna i vardagen, skapade det mycket diskussion. Assisterer och fagarbetare som jobbat i barnehage var mån om att alla skulle göra *likt* och att det skulle vara *rättvist*, det är tydliga spår efter traditionella handlingar. En del medarbetare ville inte helt förstå varför pedagogerna inte skulle skifta bälja tex. Pedagogerna i fokussamtal 1, upplevde också att fagarbetarna och assistenterna trodde pedagogerna endast satt i möten, utan att göra några pedagogiska oppgaver. Enligt en av pedagogerna i fokussamtal 1, kunde hållningar också visas i yttranden som: *jag skiftade blöjor tidigare idag, så nu är det din tur*, tankegång, vilket också kan tyda på oklar arbetsbeskrivning, baseras på att praktiska saker, istället för kompetens. Det är en tydlig reproduktion av traditionella handlingar, eftersom det antyder rättvis fördelning.

4.5 HÖGRE KRAV, MINDRE FLAT STRUKTUR?

En av pedagogerna i fokussamtal 2 önskade att kraven för att jobba i barnehage var högre. Hon menade att högre krav kunde motivera fler assistenter att ta fagarbeiderutdannig. För låga kompetenskrav i barnehagen genom utbildningen, tror jag kan påverka pedagogiska kvalitén negativt och som en av pedagogerna i fokussamtal 2 sa, är det många som fortfarande inte verkar veta att barnehagelærerutdanning är en treårig bachelor. Hon argumenterade vidare för att det bidrar till att inte barnehagelærere ses på som ett professionsyrke och att det samtidigt skapar en flat struktur som inte uppmuntrar till vidare utbildning. Enligt samma pedagog finns det dessutom inget att sikta vidare på när en jobbar som pedagogisk leder. Hon sa att oavsett vilken utbildning en tar, eller vad för extrakunskap en lär sig, är det ingen skillnad i vare sig lön eller status och pedagogen belyste att det inte skapar någon motivation för vidare utbildning heller, hon menade att en står och stampar på samma ställe oavsett. En annan problematik som en av pedagogerna i fokussamtal 2 belyste tex. när det placeras ut lärlingar från Nav i barnehagen. Som hänvisat i teoridelen styrs formella strukturen b.la. genom relation till omgivningen och i följe Børhaug, m.fl. (2011) är det tex. formella krav från andra offentligt styrande organ. När barnehagen får krav om att tex. ta emot lärlingar eller liknanden i barnehage, är det ett formellt krav som de inte kan tacka nej till, men vad gör det med den pedagogiska kvalitén och vad säger det om kvalitén i barnehagen? Enligt pedagogerna i fokussamtal 2 säger det också något om barnehagen status. I tillägg till att det blir fler i barnehagen utan pedagogisk utbildning blir det ytterligare en sak att följa upp och det ansvaret riskerar att falla på pedagogen. För att konkretisera problematiken, blir det inte heller ett meningsfullt praktiserande för

barnehagens pedagogiska kvalitet. Det är snarare spår av ett önskat beteende, med fokus på det Weber (1920/1999) kategoriserar som föremålsrationella handling, något som bara ska göras. Enligt samma pedagog, är det snarare ett bevis på att kompetens och utbildning inte värdesättes inom barnehagen organisering och det igen genererar till flat struktur. I motsättning till att kunna tillrättalägga för att möta barn i ögonblicken, får pedagogen ännu fler utomstående ansvarsuppgifter. En av pedagogerna i fokussamtal 2, konkretiserade också problematiken med att många som inte vet vad de ska göra efter gymnasiet, gärna söker jobb i barnehagen. Hon menade att uppfattning som: «[...] *alle kan jobbe i barnehage* [...]», är en standard. Den uppfattningen tänker jag kan komma av organisationskulturen dvs. den oformella strukturen. I enighet med Jacobsen & Thorsvik (1997/2007) baseras organisationskulturen på värderingar och ett antagande om att alla kan jobba i barnehage är en inpräntat värdering som är med och bygger organisationen och påverkar den flata strukturen.

Som nämnt i teoridelen argumenterar också Børhaug m.fl. (2011, ss. 28–29) för att sätta föreskrifter för organisation är viktiga att följa. Det skapar nämligen ett förtroende och en förståelse för att organisationen är nytänkande och seriös, men vad i de föreskrifterna är egentligen nytänkande? En barnehage kan tex. inte tacka nej till utplaceringar från Nav, för vad skulle det säga om barnehagen som organisation? Om barnehagen skulle försöka tacka nej, kan det påverka huruvida de ses på som seriös och pålitlig. När det egentligen borde vara omvänt. En barnehage som vågar tänka nytt borde belönas och bli till en inspiration för andra. En av pedagogerna i fokussamtal 2 upplevde tex. en press och förväntningar till vad hon som pedagog borde få till och det tyckte hon också gick ut över möjligheter till möte i barnehagen, varje dag. En annan pedagog i samtalet hade likande upplevelse, det var många upplägg och planer som skulle genomföras, tilldelat av någon högre upp i systemet. Det pedagogerna upplever här går att relatera till det Werler (2017) kallar offentliga och pedagogiska handlingar. Som hänvisat i teorin sker pedagogiska handlingar med ett syfte, de är aktiva, precis som Webers (1920/1999) tanke med meningsfulla handlingar. När pedagogerna blir pålagt olika planer de ska följa och genomföra genererar det till inaktiva handlingar, dvs. de är pedagogiska men de blir genomförda bara för att de ska, inte för att det är ett meningsfullt syfte bakom. I den situationen påverkar igen organisationsstrukturen pedagogens möjlighet att till att möta barnen i meningsfulla situationer. I stället för att pedagogen får möjlighet att se de sakerna barnen vill förmedla i mötet, baseras det på planer som vuxna har bestämt, handlingen i att följa upp satta planer blir inaktiv utan syfte, bara det ska bli gjort.

I tillägg till ingrodda, traditionella hållningar tror jag också olika uppfattningarna påverkas av osynliga regler och kulturella hållningar, dessa varierar från barnehage till barnehage. Jag tror också att normerna och värderingarna baseras på organisationskulturen, precis som Gotvassli, (2013/2017) beskriver. Eftersom organisationskulturen är del av den oformella strukturen, är det igen, ett tydligt

bevis på att organisationsstrukturen har stor inverkan på praktiserandet inne i barnehagen. Beteende baseras på *jag vill inte* eller *att alla ska göra likt* hållningar kan skapa konflikter på arbetsplatsen. I tillägg till uppfattningar om att pedagoger inte vill göra praktiska saker, kan det bidra till att viktig tid för pedagogerna i mötet med barn inte får något handlingsrum. Det kan kanske också bidra till att både nya och mer erfarna pedagoger inte hävdar sin kunskap ordentligt. Pedagogerna i båda fokussamtalen, menade att en tydligare indelning mellan vem som gör vad, där det praktiska mest görs av assistenterna, kan skapa en uppfattning av att pedagogerna är bättre än assistenten, vilket blir fel. Det igen, tänker jag kan baseras normer grundat i organisationskulturen i barnehagen dvs. den oformella kulturen. Om organisationskulturen i stället accepterade pedagogers utbildning som en styrka, hade det kanske blivit mindre uppfattningar om att den ena är bättre än den andra. Det borde i stället handla om att om att utnyttja den pedagogiska kompetensen, och vidare höja den pedagogiska kvaliteten. Som hänvisat till i teoridelen menar Hannevig m.fl. (2020/2021) att kartläggning av kompetenser och olik motivering hos medarbetare höjer barnehagen fagliga kompetens. Om alla medarbetare känner att de fått vara delaktiga i arbetsfördelning, till trots för att pedagogen tex. skulle ha mer tid med barnen, kanske det kunde skapa en mer positiv inställning till en tydligare arbetsfördelning. En av pedagogerna i fokussamtal 2 reflekterade också kring att det ju inte handlat om vem som är värd mest, utan att olika personer har olika kompetens i det pedagogiska arbetet. Om organisationsstrukturen la till rätta för att pedagogen faktiskt har mer tid med barnen, skulle den pedagogiska kompetensen som kommer från utbildning komma till nytta. Det skulle antagligen också bli lättare för pedagoger att stå i situationen, utan att känna sig illa till mods när kollegor menar att alla ska göra samma saker.

4.5.1 Likt men olik

Medarbetare har många olika kompetenser de också och det är viktigt att ta vara på och om pedagogen får mer tid till att vara i här och nu situationer, kan det bidra till goda reflektioner och tankar kring hur avdelningen kan jobba vidare med det tillsammans, inkluderat fagarbetare och assistenter. Enligt en informant i fokussamtal 2 handlar det inte om att pedagogiska ledare ska ses på som *bättre* än assistenter och fagarbetare, men den pedagogiska ledaren kan ha *flera perspektiv* i olika situationer pga. sin utbildning. I fokussamtal 2 reflekterande pedagogerna kring detta, och en av dem sa, pedagoger kan ha en mer: «[...] *öpent blick* [...] *i tillegg til teoretisk bakgrunn* [...]» i olika situationer som dyker upp i barnehagen. Informanterna menade också att pedagoger kanske tänker annorlunda kring vad som görs och sägs i barnehagen, tack vare sin pedagogiska utbildning. En av pedagogerna i fokussamtal 2, la vikt på resurser som pedagogiske ledare sitter med efter tre år utbildning och den kunskapen är viktigt att ta vara på samt lyssna till. Både pedagogerna i fokussamtal 1 och fokussamtal 2 verkade också eniga i att mindre fokus på praktiska saker, genererar

i mer tid med barnen och, det igen är utnyttjanden av den pedagogiska kompetensen. För att referera tillbaka till kommentaren, relaterat till öppen blick, tänker jag att det också kan generera i mer tid med barnen. För precis som en pedagog i fokussamtal 1 sa, frambringar fokus på det praktiska mer fokus på andra håll vilket jag tänker kan minimera möjligheterna för en öppen blick. Om det inte finns tid till att höja blicken och se vilka barn som är i behov för extra närhet, skapar det inte heller situationer som bjuder in till tex. värderationella handlingar och aktiva pedagogiska handlingar, där pedagogen kan agera utifrån handling i sig själv. Det att öppna blicken kräver också tid, och det igen, påverkas av den formella strukturen, eftersom den sätter ramar för rutiner och dagsrytm.

4.5.2 Ömsesidig förståelse

I enighet med Børhaug m.fl. (2011), är vikten av arbetsförståelse relaterat till b.la. värderingar, arbets sätt och målsättningar. Arbetsförståelse och värderingar grundas i organisationskulturen, dvs. den oformella strukturen och en ömsesidig förståelse kan bidra till nytänkande. Det menar jag går att relaterat till just det pedagogerna diskuterade över. Utifrån materialet gör de flest samma saker, oavsett utbildning, det är blivit en norm och osynliga regler i barnehagen som institution. Om det på den andra sidan hade varit en ömsesidig förståelse och accept mellan pedagoger och pedagogiska medarbetare, skulle det kunna generera möjligheter för pedagogerna att utnyttja sin pedagogiska kompetens och möta barnen i ögonblicket. När fokus ligger på att handlingar bara ska göras, är det enligt Werler (2017) en inaktiv handling, vilket också kan skapa rum för de traditionella handlingarna, eftersom Weber (1920/1999) menar att traditionella handlingar inte heller är aktiva, eller meningsfulla. Om det på den andra sidan är handlingsrum för aktiva handlingar, en handling som har ett föremål, blir situationen annorlunda. Ur Webers synvinkel (1920/1999) skapas det då handlingsrum för en värderationell handling, samtidigt kan det generera i en pedagogisk, aktiv handling.

I motsättning till traditionella handlingar blir förmålsrationella handlingar mer relevant, i barnehagen dvs. baserat på omgivningen (Weber, 1920/1999). En av pedagogerna i fokussamtal 1 hade erfaret just det. När de var i en ändringsprocess hade de en noggrann genomgång vad som var viktigt för assistenterna och vad som var viktigt för pedagogerna, speciellt relaterade till önsknings, styrkor och svagheter. När alla var delaktiga i den processen, var det lättare för barnehagen att jobba vidare med förändringsprocessen, alla kände sig delaktiga. Min förståelse genom eget praktiserande och i möte med informanterna är att medarbetare har många olika kompetenser de också. Det är viktigt att ta vara på och om pedagogen får mer tid till att vara i här och nu situationer, kan det också bidra till goda reflektioner och tankar kring hur avdelningen kan jobba vidare med det tillsammans, inkluderat fagarbetare och assistenter.

Børhaug m.fl. (2011) uppmärksammar vikten av arbetsförståelse relaterat till b.la. värderingar, arbetssätt och målsättningar i det institutionella perspektivet med fokus på organisationskultur. De hävdar att ömsesidig förståelse kan bidra till nytänkande. Det är viktigt med en ömsesidig förståelse till pedagogers kunskap och ansvar i barnehagen, utan att de med annan typ av utbildning tar sig när av det, de har egna styrkor. Det är också viktigt med hållningar om att all typ av kompetens är en möjlighet till utveckling. Det blir ett annat hållningssätt som kanske inte är tydlig i barnehagen idag. Det är närliggande att tänka att om hållningar i barnhagen i stället fokuserade på de styrkor som finns, kan det tex. relateras till mer fokus på det som Weber (1920/1999) tolkar som föremålsrationella handlingar och ett affektivt beteende dvs. handlingar med som är meningsfulla och med fokus på handlingen i sig själv.

4.5.3 Arbetsuppgifter baserat på vakt

Det som genomsyrade båda fokussamtal var problematiken relaterat till dagliga arbetsuppgifterna baserades vakter i stället för kompetens utan på vakten dvs. arbetstiden. När arbetsuppgifter är baserat på vakter, upplevde pedagogerna att alla anställda gjorde samma sak, oberoende av utbildning och kompetens. Enligt en av pedagogerna i fokussamtal 1, tog det både bort fokuset på det fagliga och värdefull tid. En annan pedagog i fokussamtal 1 sa tex. att när hon var ny på sin avdelning hade hennes avdelning ett stort plakat på väggen där det stod vad alla skulle göra, pedagogen berättade att hon tillbringade extremt mycket tid på att stirra på den väggen. Hon sa att hon upplevde att mycket viktig tid, gick till det plakatet i stället för möjligheten till samspel och skapa goda relationer med barnen. Tiden gick i stället till att sortera och registrerar vilka dagliga praktiska uppgifterna hon skulle ansvara för, från dag till dag. Pedagogen berättar vidare att det skapar ett störningsmoment, och en känsla av att huvudet hela tiden var på annat håll än hos barnen. Pedagogerna i fokussamtal 1 diskuterade vidare kring problematiken och reflekterade kring det att *vara i möte* med barn genom lek eller i samtal. I ett sådant möte, var de eniga om att de önskade att de kunde finnas plats till att stanna där, i stället för att behöva fokusera på praktiska göromål. Weber (1971/2000) skriver att härskaren ofta är den som sätter tillit till sina ämbetsmän, utan att basera det på kompetens, det tänker jag är relevant i tolkningen av pedagogernas upplevelser ovan. De upplever att deras kompetens inte är tillräckligt accepterad, och i stället för att organisationen skapar tillit till pedagogernas ansvar baserat på kompetens, baseras det på situationen dvs. alla andra sysslor som ska göras i barnehagen. Det igen blir del av inaktiva pedagogiska handlingar, eftersom det pedagogerna gör inte alltid är en handling med egenvärde.

En av pedagogerna i fokussamtal 2 påpekade att hon upplevde systemet baserat på vakter, gick ut över fokuset relaterat till pedagogiskt ansvar. I stället för att ha möjlighet till samspel med barn, eller lägga till rätta för pedagogisk aktivitet, var fokuset på praktiska uppgifter och att det ska vara likt och

rättvis. Vad som accepterade i olika situationer, påverkas av kulturen på arbetsplatsen och hållningar som *så har vi alltid gjort det* kan lätt sätta spår. Enligt informanterna i båda samtalen, verkade den typen av hållning väletablerad i barnehagens kultur och det kan bidra till att pedagogen inte ges möjlighet att vara en tydlig ledare, vilket i sin tur leder till flatare struktur. Allt detta baseras också på de osynliga reglerna och blir en del av kulturen i barnehagen, precis som vi såg att både Veiden (2020) och Gotvassli (1990/2006) beskriver i teorikapitlet. Enligt Webers tankar kring handlingar (1920/1999) menar jag att den typen av kultur, också kan kopplas till de traditionella handlingarna, dvs. ett ingrovt mönster av lite reflektion och vanor. Kulturen och handlingarna blir vidare en del av barnehagen vardag och förväntat beteende.

4.5.4 Att vara i möte

Pedagogerna i fokussamtal 1 diskuterade vidare kring problematiken och reflekterade kring det att *vara i möte* med barn genom lek eller i samtal. I ett sådant möte, var de eniga om att de önskade att de kunde finnas plats till att stanna där, i stället för att behöva fokusera på praktiska göromål. När barnehagen jobbar med tydligare arbetsbeskrivning och tydligare rollavklarning, bidrar det till mer hierarki och blir en tydligare del av den hierarkisk varianten, dvs. ställningsbeskrivning, dagsrytm, regler och arbetsfördelning, precis som Børhaug, m.fl. (2011) skriver. Organiseringen av de praktiska oppgaverna blir mer strukturerade och precis som Børhaug m.fl. (2011) hänvisar till, blir det ett tydligare regelverk på vem som göra vad.

Samma diskurs hade vart uppe i en annan pedagog som var representerad i fokussamtal 1. För att komma unna vara mer närvarande som pedagog, hade de valt att till rätta lägga för möte med barnen, genom det de kallar fokustid. Fokustid är tid där pedagogerna fokuserar på barnen medan assistenter och fagarbetare fokuserar mer på det praktiska, tex. torka av bordet, förbereda måltid osv. Enligt pedagogen som berättade, har den typen av strukturering bidragit till att det inte blir lika stort fokus på att alla ska gör lika mycket praktiska uppgifter. I stället, vet alla vad de ska göra och det skapar mindre konflikter relaterat till rättvis fördelning av det praktiska. Pedagogerna i fokussamtal 1 har också gått helt bort ifrån vaktrelaterade uppgifter. Det har bidragit till att pedagogerna har sina oppgaver, baserat utbildning samt kompetens och assistenter samt fagarbetare har mer praktiska oppgaver. I stället för vaktrelaterade översikter på vad som ska göras har barnehagen en översikt på vad pedagoger förväntas göra och vad fagarbetare och assistenter förväntas göra dvs. assistenter och fagarbetare delar på uppgifter mer relaterat till praktiska sysslor och pedagogerna har sina arbetsuppgifter mer relaterat till pedagogiskt arbete. Enligt pedagogerna i fokussamtal 1, har det bidragit till ett synliggörande av pedagogernas arbetsuppgifter och det har skapat en förståelse hos assistenterna och fagarbetare, upplever pedagogerna. Det har alltså blivit en tydlig skillnad i

organisationskulturen, som del av den oformella strukturen pga. att det varit en diskussion på högre plan, dvs. genom den formella kulturen.

4.6 ANNORLUNDA ARBETSFÖRDELNING

Mycket av tematiken med tydligare arbetsfördelning enligt informanterna i fokussamtal 1, gick ut på att pedagogerna skulle få mer tid med barnen utan att behöva störas av praktiska sysslor. Innan det fanns en överordnad titel på fokustid, var det inte lika accepterat på alla på avdelningen, vilket påminner om det Børhaug m.fl. (2011) nämner som relationen till omgivningen. Eftersom diskussionen angående arbetsfördelning hade varit upp på högre plan, dvs. den formella strukturen, påverkade det inte barnehagens omdöme negativt, det var accepterat och kunde då jobbas vidare med. Det i sin tur påverkade den oformella strukturen, framför all organisationskulturen, vilket också bidrog till mer positivitet mot ny utveckling, de oformella reglerna hade ändrats. I enighet med Jacobsen & Thorsvik (1997/2007) handlar organisationskulturen om grundläggande värderingar, normer den uppmärksammar också arbetsuppgiftsförståelse relaterat till oformellorganiseringen. Innan barnehagerna jobbade med tydligare arbetsfördelning, fanns det kanske inte någon formell förståelse hos alla medarbetare för det de valt att kalla fokustid. Många av pedagogerna i fokussamtal 1, verkade också se störst motstånd hos medarbetare som jobbat längst. Innan den nya varianten av arbetsfördelning började gälla, problematiserade de som jobbat där längst den typen av tankegång det gällde inte bara medarbetare men också pedagoger. Det kan tyda på att förhandlingsvarianten var delvis regerande i den formella strukturen och det kan också verka som att organiseringen ger rum för att de som har jobbat längst, dvs. praktisk erfarenhet, ifrågasätter dem med formell utbildning, precis som Børhaug m.fl. (2011) preciseras. Det är absolut en resurs med erfarenhets baserat praktiserande, men det kan också bidra till oönskade konflikter i arbetslaget.

4.6.1 Kartläggning och användning av kompetens

För att kunna jobba kompetensbaserat och med tydligare arbetsfördelning, hade barnehagerna i fokussamtal 1 haft en lång kartläggningsprocess. Det visade sig vara relevant relaterat till respekt och tydlighet. Det var också viktigt att kartlägga förväntade uppgifter av pedagogerna. Både pedagoger, assistenter och fagarbetare var skeptiska i starten. Det bidrog till att barnehagerna hade grundliga runder där de reflekterande kring hur de skulle göra. Enigt informanterna upplevde dock många i första omgång missförståelse relaterat till att pedagoger skulle sluta göra praktiska uppgifter, men det var en felaktig tolkning, det var inte var grundtanken. Pedagogerna upplevde att det blev ett projekt i att försöka skapa en djupare förståelse. Både vilka förväntningar fagarbetarna hade till pedagogernas roller och vilka förväntningar pedagogerna hade till fagarbetarnas roller. Enigt informanterna var det viktigt att få fram att en annorlunda arbetsfördelning, inte betyder att pedagogerna skulle sluta med de praktiska uppgifterna som många först trodde. Det handlade

snarare om vad som var bäst för respektive barnehage, sa informanterna. Under processen pratade också pedagogerna med varandra om vad de önskade på sina avdelningar. Det skapade en gemensam förståelse av vad som passade bäst och tog vara på viktiga hållningar och värderingar för alla inkluderade. Barnehagerna gick också igenom vad olika personer trivdes med styrkor hos var enkelt individ, det bidrog till en klar översikt på vem som trivdes med vad och det skapade en positiv stämning och att alla känd sig inkluderade. Erfarenhetsmässigt konkluderade pedagogerna med att diskussioner och reflektioner de hade, var givande och viktigt, en av pedagogerna sammanfattade dessutom med: «[...] det var viktig og bra med diskusjon [...]» och hon menade, det kan föra till vidare utveckling.

Som visat i teoridelen skriver Hannevig m.fl. (2020/2021) att en kartläggning av personalen är viktigt för att den pedagogiska ledaren ska vara en god ledare. Det krävs också en medvetenhet baserat på var medarbetares individuella styrkor. När jag lyssnade på det pedagogerna i fokussamtal 1 sa relaterat till kartläggning, tänker jag att det är precis det som Hannevig m.fl. (2020/2021) bekräftar. För att tydliggöra pedagogens ansvarsområden verkar det krävas en noggrann genomgång av kompetenserna som finns i personalgruppen, både hos ledarna med också och medarbetarna. En ändring kan inte ske utan att alla involverade känner sig delaktiga.

4.6.2 Tydligare arbetsfördelning - mer tid?

När jag frågade pedagogerna i fokussamtal 1 som var störst skillnaden innan och efter de jobbat med tydligare rollupplärning och arbetsfördelning, sa en av pedagogerna hon märkte det genom text. Hållningarna kring de praktiska. När de hade börjat jobba med en tydligare hierarki på avdelningen, hade inte det praktiska ansvaret baserat på rättvisa lika stort fokus. Utifrån det pedagogerna berättade verkade det också som att det blivit större accept för att bli varande i samspel med barn utan att behövs avbryta. Hon menade att det gällde både om pedagoger var i samspel men och om medarbetare var det. Det var mer naturligt att inte avbryta samspelet och det föll sig naturligt att den som inte var i samspel tog ansvar för om ett barn text. behövde ny blöja, utan missnöje och «vi gör alla likt» hållningar var inte lika mycket fokus på längre, menade hon. Det igen är ett bevis på att det har skett en ändring i den oformella kulturen. Det i sin tur verkade ur min synvinkel, skapad fler möjligheter till att stanna i ögonblicket, utan behöva avbryta.

Pedagogerna i fokussamtal 1, menade också att de kunde använda sin utbildning mer positivt i stället för att söka sig bort ifrån barnehagen pga. utbrändhet och för lite motivation. Samtidigt förtydligade pedagogerna att de inte slutat med att göra praktiska saker, men när de gjorde var det ofta ihop med barn och med tid till att ta vara på situationen. I den här diskursen kan de praktiska uppgifterna tolkas som traditionella handlingar och utifrån det pedagogerna i fokussamtal 1 sa, verkade det upplevas som mindre meningsfulla handlingar från pedagogens sida. När arbetsfördelningen i stället

ändrades, verkade det skapa mer tid för pedagogen att vara i möte, det på sin sida bidrog till att de situationer som förut inte varit särskilt meningsfulla, i stället blev situationer där det praktiska gjordes med reflektion, dvs. mer mot en värderationell handling, precis som Weber (1922) i Gilje (2019) är inne på.

Pedagogerna i fokussamtal 1, upplevde också att alla arbetsuppgifter gick smidigare när det var tydligt för alla vem som skulle göra vad. Pedagogen upplevde att det blev bättre stämning, alla bidrog och tiden gick inte till att diskutera vems tur det var att göra vilka praktiska uppgifter utan till att faktiskt möta barnen. Det i sin tur bidrog till att de upplevde arbetsdagen mindre tung. Alla pedagogerna i fokussamtal 1 upplevde också att det blev en bättre lojalitet i att lyfta varandra och det bidrog vidare till att de upplevde att de trivdes i barnehagen och kunde vara goda pedagoger. I enighet med Gotvassli (1990/2006 s.179) menar jag att den organisationsförändringen som blir beskrivet över, påminner mer om *linjeorganisation* och *matrisorganisering* jämfört med barnehagerna som inte jobbar med tydligare arbetsuppgiftsfördelning. När pedagoger blir delvis friköpta från praktiska oppgaver skapas det möjlighet till att utnyttja sin specialkompetens, precis som matrisorganisering utgår ifrån. Linjeorganisationen baseras också på olika ansvar och uppgifter baserat på vart i hierarkilinjen en står. Det blir också en tydligare rollavklarning och förväntning, vilket bidrar till mindre oklarheter enligt Gotvassli (1990/2006). Det kan tyda på att barnehagerna behöver en tydligare linje och matrisorganisering än vad det är idag.

4.6.3 Samma struktur – olik uppfattning

Även fast det är överordnade mål som barnehagen ska jobba utifrån, hade pedagogerna från barnehagerna som jobbat med tydligare arbetsfördelning dvs. fokussamtal 1, olika upplevelser. En av dem berättade att hon blev mött med sarkasm och fått frågan om: «[...] *hun var en sånn snill pedagog, som også vasket bord [...]?*» när hon bytt avdelning, baserat på vad pedagogen säger, verkar det bekräfta avsaknad tydlighet i de formella rollerna. Precis som Gotvassli (1990/2006) skriver att det är olika förväntningar kommer fram både i den formella och oformella strukturen. Hållningarna gentemot pedagogen som startade på en ny avdelning, kan kanske tex. komma av att avdelningen fortfarande präglas och domineras av traditionella hållningar (Weber, 1990/1999). Avdelningen har kanske en vana som tillsäger att alla har likt ansvar för att tex. torka bordet, oberoende av utbildning. Det kan leda till att diskussion relaterat till möte mellan barn och pedagog. Det kan också lägga grunden för tolkningar som att pedagoger som anpassar sig efter de traditionella handlingarna är *snälla*, medan de som försöker fokusera mer på det pedagogiska, uppfattas som otrevliga, svekfulls eller inte ter sig enligt accepterade normer.

På den andra sidan hade den nya arbetsfördelningar enligt pedagogerna i fokussamtal 1 arbetats fram under många möten, både mellan pedagogiska medarbetar-pedagoger, pedagoger-pedagoger

och pedagoger-styrer. Samtidigt hade diskussionen varit uppe på högre plan, eftersom den inkluderar flera barnehager. Tillsammans kom de fram till tydliga riktninglinjer i hur de önskade att jobba, tex. som avdelning med fokustid. När det var tydligare riktninglinjer skapade en mer formell regel. Under fokussamtal 1 uppfattade jag inte om det nya arbetssättet, relaterat till hur var enkelt avdelning valde att jobba vidare med de formella reglerna. Det kan därför relatera till en mer hierarkis variant och därmed påverkad av den formella strukturen, samtidigt kan det också vara del av organisationskulturen, som på sin sida är del av den oformella strukturen eftersom det skett en ändring i de osynliga reglerna, normerna och kulturen generellt.

4.7 MAKT OCH ROLLAVKLARNING

Tid är en av fördelarna pedagogerna i fokussamtal 1 nämner som en positiv förändring när de började jobba med tydligare arbetsfördelning. När deras tid går att använda i mötet med barnen i stället för praktiska uppgifter, blir det mycket mer effektivt och givande att jobba som pedagog. Jag tror också den typ av prioriteringar skapar en tydligare form för makt hos pedagogerna och det i sin tur, kan skapa mer respekt för pedagogerna som ledare. En av pedagogerna i fokussamtal 1 sa tex. att hon nästan aldrig var i köket eller tvättrummet längre. Om det förekom, var det ofta i sällskap med ett fåtal barn och det var inte stressigt. Pedagogen sa att hon fick vara med barnen så mycket som möjligt och det var hon glad för. Pedagogen fortsatte med att det säkert varierar beroende på vem en jobbar med, men hon upplevde åtminstone att de hade funnit god rytm i sin arbetsgrupp. Baserat på det pedagogen säger här, tycker jag det verkar som att en tydligare rollavklarning värkar skapa tydligare respekt gentemot vikten av pedagogens kunskap och det tänker jag att en kan kalla en form för makt. Respekt gentemot kunskap tänker jag tex. är viktig relaterat till det Gotvassli (1990/2006) kallar *personligmakt*, makt baserat på baserat på respekt och tilltro hos kollegorna. Det verkade som en tydligare rollavklarning bidrar till mer respekt upp mot olika typ av kompetens och kunskap. Det i sin tur tror jag kan baseras på att det skapats ett nytt sätt att tänka i det kulturella perspektivet, vilket i också påverkar både den formella och oformella kulturen. I barnehagerna som inte hade lika tydlig rollavklarning, verkade kulturen fortfarande präglades av missnöje. En av pedagogerna i fokussamtal 2 sa tex. att hon försökte delegera mer praktiska saker till assistenter och fagarbetare, i den nuvarande barnehagen upplevde hon att det gick bra, men i barnehagen pedagogen jobbade innan däremot var det helt annorlunda. Pedagogen upplevde att assistenter och fagarbetare i den tidigare barnehagen tog mer ansvar än de borde och det var svårt att ändra den kulturen, för de hade jobbat ihop länge. I den nyare barnehagen däremot, var det fler nyanställda, de hade inga gamla hållningssätt att förhålla sig till och kulturen hade inte blivit inarbetat, det bidrog till att de kunde mötas på mitten och hon som var ny pedagog, upplevde att hennes kollegor respekterade förändring.

4.7.1 Möte och motstånd

Samma pedagog i fokussamtal 2 hade också mött motstånd som nyutbildad när hon skulle starta sitt första jobb som barnehagelærer. Hon upplevde tex. svårigheter i att komma in i en barnehage där alla jobbat länge, pedagogen upplevde motstånd och fick en känsla av att hon inte hade några speciella arbetsuppgifter, för de som jobbade där sedan innan var vana vid att göra det på sitt sätt. Hon reflekterade vidare och förklarade vikten av att vara tydlig i att det är pedagogen som är ledare och ska delegera olika arbetsuppgifter. Pedagogen var klar på att tydligheten i vem som är ledare och skulle vara del av alla beslutningar, men samtidigt hade hon en önskan om att alla skulle känna sig inkluderade. Från att inte ha mycket makt baserat på utbildning, blev det mer tydligt när de började jobba med tydligare rollavklaring. I barnehagerna som inte jobbade med en tydligare rollavklaring kan det tyckas som att det inte var lika lätt att visa till sin utbildning. Den andra pedagog i fokussamtal 2 sa tex. att det ofta inte fanns tid till planlagda pedagogiska aktiviteter, eftersom det var mycket annat att göra. Pedagogerna i fokussamtal 2 upplevde också att de ofta inte hade tid till att se ordentligt på hur barnen hade det. Den problematiken som diskuteras här, upplever jag kan kopplas till Gotvassli (1990/2006) när han argumenterar för att inte tillräckligt tydliga ställningsbeskrivningar skapar konflikter och oklarheter. Det verkar vara problematiskt för en ledare och speciellt nyutbildad, när ställningsbeskrivningarna inte är tydliga eller blir överkörda av traditionella hållningar. En av pedagogerna i fokussamtal 1 problematiserade precis den tematiken som pedagogen i fokussamtal 2 upplevde och argumenterade för att tydligare rollavklaring kan underlätta för den nyutbildade pedagogen, jag tänker också att det kan skapa mer respekt för nyutbildade. Speciellt utifrån det Gotvassli (1990/2006) hänvisar till som *expertmakt* i teoridelen dvs. status baserat på utbildning och betyg. Tanken bekräftas också om en ser tillbaka på den tydliga skillnad som pedagogerna i fokussamtal 1 upplevde, när arbetsbeskrivningen blev en tydligare del av organiseringen. När det blir en tydligare rollavklaring, blir struktur det en struktur som baserar sig mer på den hierarkisk varianten, dvs. ställningsbeskrivning, dagsrytm, regler och arbetsfördelning, precis som Børhaug, m.fl. (2011) belyser. Organiseringen av de praktiska oppgaverna blir mer strukturerade och precis och blir det ett tydligare regelverk på vem som göra vad, precis som Børhaug, m.fl. (2011) nämner i teoridelen.

4.7.2 ...Mitt i något viktigt

I jämförelse med hur arbetsfördelningen var innan i den barnehagen som provade annorlunda typ av arbetsfördelning, kan det verka som att värderationella handlingar blev mer respekterade och viktiga. I stället för att fokusera på det Weber (1920/1999) kategoriserar som oreflekterade handlingar, ingrodda uppfattningar och vanor, blev fokuset på handlingen i sig själv, inte resultatet. Jag tycker en av pedagogerna i fokussamtal 1 hade ett tydligt exempel på just det, pedagogen sa:

«[...] Hvis jeg har en samtale med en toåring, også merker jeg et av barna ved siden av meg må ha ny bleie [...] akkurat det å få lov til og slippe ta den bleien [...] så jeg kan konsentrere meg videre i rolleleken [...] lov til og være i det møtet, litt til [...] mitt i noe viktig».

Citatet träffade mig och det kändes som en slags beskrivning och svar på det jag söker efter. Det säger nämligen ganska tydligt vad hierarkien gör med möjligheten till att möta barn i ögonblicket, mitt i något viktigt. Tid och möjlighet till att möta barn i ögonblicket kommer inte av sig själv. Det kräver en ändring i barnehagens mest grundläggande organisationsstruktur, det att ta vara på den kompetensen som redan finns, barnehagelærere. Utan dem blir det ingen pedagogisk institution och utan möjlighet till att göra det de kan bäst, jobba pedagogiskt med barn blir det precis som både pedagogerna i fokussamtal 1 och 2 antydde, det blir som att kasta bort viktig kompetens.

4.7.3 Chef eller ledare?

Genom båda fokussamtalen kom det också fram mycket viktiga poäng och en av dem var reflektioner och tankar kring vad hierarki var för dem. Genom samtalen märkte jag att det var betydliga skillnader beroende på hur de olika barnehagerna jobbat med rollavklaring och arbetsfördelning, det förekom olik typ av hierarki och om det var bra eller dåligt var det också delade meningar om. En sak var ändå säker, samtliga pedagoger verkade vara överens om att en tydligare hierarki skulle vara positivt för barnehagen, speciellt relaterat till tydligare rollavklaring. Relaterat till reflektioner om vad hierarki är kom pedagogerna med olika tankar, de beskrev b.la. hierarki som:

«[...] hierarki er både negativt og positivt, det må ikke være negativt i at man er sjef over sjefer, men det er [...] struktur i forhold til rolleavklaring [...]» (Pedagog 2, fokussamtal 1).

«[...] jeg tenker det er viktig, noen er over og setter regler og ramme [...] det er viktig, det er en leder, ikke en sjef» (Pedagog 1, fokussamtal 2).

«[...] ikke helt glad i det ordet, det høres veldig sjefete ut [...] jeg er mer opptatt av at det skal være en leder, ikke sjef, men samtidig [...] er det viktig å tydeliggjøre roller» (Pedagog 2, fokussamtal 2).

I citaten över kan en se olika typ av tolkning, men alla pedagoger relaterar hierarki upp mot tydligare ledarskap. Om en ser på en anställnings annons där en barnehage söker en pedagogisk leder finns det antydning till formella reglerna som bestämmer olika arbetsuppgifter. Som pedagogisk leder måste du tex. ha 3-årig barnehagelærerutdannig, och det är ju vad Gotvassli (1990/2006) kallar ställningsmakt och baserat på Webers tankar kring tjänstemanhierarki, (1971/2000, s.98) kan en få intryck av det faktiskt är en form för hierarki relaterat till anställningsprocesser i barnehagen.

Samtidigt visare mitt material det motsatta, till trots för antydning till hierarki och anställning baserat på formell kompetens, verkar det som nämnt suddas ut när pedagogerna väl börjar jobba.

Tillbaka till pedagogernas uttalanden om vad hierarki egentligen är relaterat till mina undringar märkte jag att många av informanterna hade goda reflektioner kring vad det är att vara en ledare. I en hierarkisk struktur är det en tydlig indelning i vem som är över, under och vem som gör vad, det kommer fram i teoridelen. Men vad ligger egentligen i det att vara överst i en hierarki? För många av informanterna var det viktigt att skilja mellan en ledare och en chef. När jag frågade vad som var sa tex. en pedagog i fokussamtal 2 att en chef säger: «[...] *sånn skall det gjøres!*» medan en ledare säger «[...] *hvordan kan vi gjøre dette på best, mulig måte?*». Den andra pedagogen i fokussamtal 2 beskrev en chef som: «[...] *en som sitter i en svær stol, på et digert kontor med beina på bordet og sjefer runt[...]*». Samtidigt beskrev samma pedagog en ledare som en ledare jobbar mer med gruppen. En chef som sitter med benen på bordet, kan vara ett möjligt utfall av en byråkratisk struktur, som Weber beskriver det dvs. fasta kompetensområden baserat på ett regelverk (Weber, 1971/2000). Kanske det var den formen av styrande som Weber fruktade när han var skeptisk till byråkrati.

Pedagogernas syn på en god ledare, säger mycket om de värderingar de lägger i en god organisering dvs. föreskrifterna som Børhaug m.fl, (2011) är inne på i teoridelen. En av pedagogerna i fokussamtal 2 menade att skillnaden på chef och ledare är att ledaren jobbar med gruppen och chefen delegerar och jobbar inte med gruppen och det är en viktig poäng. En annan av pedagogerna i fokussamtal 2 menade också att det är bra med en tydlig hierarki, men det är stor skillnad i om det upplevs som en regim eller en arbetsplats med spelrum, hon argumenterade också för att det inte är ett satt facit. Det pedagogen är inne på här speglar det pedagogerna i fokussamtal 2 är eniga i. Det är viktigt med hierarkier, de önskade också tydligare hierarki men med spelrum och möjlighet att påverka högre upp. Inte en regim där det endast är de på toppen som bestämmer.

Baserat på det pedagogerna säger här över är det alltså viktigt med en tydlig organisering, men det är också viktigt hur ledarna jobbar med att organisera ledarskapet. Även här tänker jag att pedagogernas poäng går att relaterat till Webers (1971/2000) tankar kring statsförvaltningshierarki, där alla har satta ställningar, men samtidigt är det möjligt att klaga till högre myndighet än endast sin närmaste chef (Weber, 1971/2000, s. 98). I Barnehage perspektiv menar jag att den möjligheten inte alltid är lättillgängligt. Det är svårt att gå via högre myndighet än sin styrer om en medarbetare är oenig eller möter problem, i vissa tillfällen kanske det hade varit gunstigt med andra perspektiv än endas närmaste ledare och det intygade också informanterna. Sammanfattningsvis tänker jag att pedagogerna önskar tydligare ledarskap men också ledarskap som lägger till rätta för handlingsrum och utveckling hos varje individuell medarbetare. Precis som en av pedagogerna i fokussamtal 2

poängterade, går det inte att styra en barnehage som regim, men det går inte heller att styra en barnehage bestående av ett gäng minichefer. Samtidigt behöver pedagogerna få större handlingsrum i att faktiskt leda, både arbetsorganisering och det pedagogiska arbetet. Inte bara uppleva att fokus på det praktiska alltid ska komma först, oavsett kompetens.

4.8 SAMMANFATTANDE REFLEKTION

Så som svar på min problemställning, påverkar barnehagens hierarkiska struktur pedagogens möjlighet till att möta barn i ögonblicket? Först och främst, baserat på det materialet informanterna delade i fokussamtal uppfattar jag att strukturen i barnehagen faktiskt inte är hierarkisk, utan snarare flat. Det var tydligt att pedagogerna upplevde att det inte spelade någon roll vem som gjorde vad i barnehagen, en återkommande tematik var att arbetsuppgifterna inte baserades på utbildning utan på vem som hade vilken vakt. Mycket av arbetsfördelningen och de handlingarna som dominerade verkar, baserat på materialet, ofta kopplades till inaktiva pedagogiska handlingar och mer fokus på förväntat beteende i stället för meningsfulla handlingar. Hållningar som *så har vi alltid gjort* verkar vara väletablerad i barnehagens kultur och enligt pedagogerna går det både ut över möjligheter till att vara tydliga ledare och möjligheten till att möta barn i ögonblicket. När arbetsuppgifterna dessutom är baserad på vakter i stället för utbildning, uppfattade jag det som att informanterna upplevde att värdefull tid med barn konkurreras ut av praktiska sysslor. Anställningsinstruktionerna verkar suddas ut och bli icke-existerande i barnehagens vardag, vilket också bidrar till vidare praktiserande av flat struktur.

På samma gång tolkade jag det som att en *tydligare* hierarkisk struktur faktiskt kan ha stor påverkan på pedagogens möjlighet till att möta barn, här och nu. Jag upplevde att de informanterna som hade en tydligare arbetsfördelning på arbetsplatser, gav uttryck för att det skapade fler möjligheter till både möte och närvaro, samtidigt som de fick mer användning för sin utbildning. Jag uppfattade det också som att pedagogerna menade de fick större handlingsrum till att få vara i möte med barnen, utan att dömas. Pedagogerna som hade en tydligare hierarki gav också intryck av att de praktiska uppgifter inte blev huvudfokus, det var i stället mötet i ögonblicket och barnen som prioriterades.

Informanterna i materialet har både upplevt flat och hierarkisk struktur, och det har olika upplevelser av det, men de var eniga i att en barnehageorganisering kräver öppen dialog och kommunikation. Genom sammanfattningen av materialet från fokussamtal satt upp mot teori, verkar inte barnehagen nå sin fulla potential, eftersom institutionen inte utnyttja kompetensen som finns. De traditionella hållningarna dominerar och det bidrar vidare till att den flata strukturen fortsätter reproduceras genom gamla normerna och värderingar. Det är ingen lockande tanke med en treårig pedagogisk utbildning, om slutdestinationen är en pedagog som ska laga mat, torka av bord eller tvätta kläder.

Det är också påtagligt att det krävs mer respekt för pedagogerna som ledare och enligt informanterna skulle en tydligare hierarkiska struktur i barnehagen vara till stor hjälp. På samma gång preciserade informanterna att barnehagen inte behöver en chef, utan en ledare och som jag förstod det, jobbar en ledare inkluderande, med gruppen. Vidare tänker jag också att fokuset ligger på samarbete, öppenhet, engagemang och inkludering, samtidigt behövs det en tydlig ledare på varje avdelning som kan leda kollegorna i riktig riktning och då behövs pedagogerna. I barnehagen verkar det alltså finnas behov för större tydlighet i vem som är ledare, vem som har vilken utbildning och vad det gör med arbetsfördelning.

Till slut, baserat på mina undersökningar menar jag att det är tydligt att den oformella och formella strukturen har stor påverkan i pedagogens möjligheter till att möta barnen, här och nu. Samtidigt menar jag också att det finns rum och möjlighet till förändring. Det verkar vara en omfattande, tidskrävande process, men samtidigt verkar det som att engagemang börjar bli större och att delar av organisationen börjar förändras. Det motiverar till att det faktiskt kan ske förändring.

5 AVSLUTNING OCH VÄGEN VIDARE

Jag startade den här resan med ett intresse och en nyfikenhet på varför jag genom mitt yrkesliv upplever att jag inte kan jobba pedagogiskt på det sättet jag önskar. Genom den här resan har jag både införskaffat ny kunskap, stärkt min professionsfagliga kompetens och utvecklats som forskare.

Det har varit en lång resa som nu börjar ta slut, samtidigt känns det inte som ett slut, utan snarare en början. Under resan har jag mött på uppförsbackar, nerförsbackar, raka stigar, slingriga stigar, lugnt vatten, vilt vatten och lina platser av ren harmoni. Allt erfarenheter har gjort opgaven till den det blev. Om jag hade startat på nytt igen, hade det kanske blivit en helt annan stig, kanske en annan metod, kanske andra synfallsvinklar och nya erfarenheter. Samtidigt hade det inte blivit som det blev och jag hade inte lärt mig allt jag lärt. Den här opgaven är en produkt av min upplevelse här och nu, och det är precis där jag vill vara.

Det här arbetet har öppnat nya perspektiv, gett mig nya infallsvinklar och skapat motivation för vidare utveckling. Det har också bidragit till ett engagemang i att dela det jag har lärt, förmedla och motivera. Samtidigt har jag, genom hela processen upplevt att många andra har både intresse, motivation och engagemang i att förändra och det inspirera mig till att fortsätta. Den här undersökningen är begränsad av det jag upplevt hittills på den här resan, de valen jag tagit genom hela processen har fört mig hit, samtidigt är det inte ett facit. Det hade därför varit intressant att gå vidare med den här opgavens tematik och se på det ur ett större perspektiv, därför önskar jag jobba vidare med det i en doktorgrad. Avslutningsvis vill jag konkludera med att detta inte är ett slut, men en början.

6 LITTERATURFÖRTECKNING

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994/2007). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Berge, A. (2015). Barnehagen i en brytningstid - Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen. Stavanger: Doktorgradavhandling Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2367503/Anita_Berge.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Brandtzæg, K.-M. (2002 nr.12). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv -og så må de sende oss i barnehagen*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. (L. Tanggaard, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., . . . Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag, Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstartkt forlag.
- Dalen, M. (2004/2010). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ehn, B., & Öberg, P. (2011). Biografisk intervju metode. I K. Fangen, A.-M. Sællerberg, & A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fivelsdal, E. (2000). Om Max Webers sosiologi. I M. Weber, *Max Weber - Makt og byråkrati* (ss. VII-XXII). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2000.
- Fog, J. (2019). *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Gadamer, H.-G. (1990/2012). *Sannhet og Metode - Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax forlag.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode - en historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen - Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2013/2017). *Boka om ledelse i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (1990/1999). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.

- Gotvassli, K.-Å. (1990/2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, Inc.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hannevig, L., Lundestad, M., & Skogen, E. (2020/2021). *Pedagogisk leder i barnehagen - Samhandling, organisering og dialog*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hohr, H. (2018). Opplevelse som pedagogisk oppgave - om "å sette lek på verden". I T. Kvernbekk, M. V. Wright, & T. Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (ss. 116-127). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (1997/2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, M. H., & Jensen, S. Q. (2012). *Kvalitative Udfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2003/2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis - en introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, L.-G. (2003). *Introduktion till vetenskapsteori*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Kitzinger, J. (1994, Januari). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16, ss. 103 - 121. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga - Temavalg, forskningsplan, metoder*. (J. Sjøvoll, Red.) Oslo: Cappelen damm AS.
- Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder : i psykologi og beslægtede fag* (5. utg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Udir.no. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015/2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus AS .
- Kvernbekk, T. (2005/2018). *Pedagogisk teoridannelse -insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole(2)*, ss. 20-25. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%2020202011.pdf>

- Larsen, A., & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider - Nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenologi i praktiken. I B. Starrin, P.-G. Svensson, & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 91-110). Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A.-M. (2005). Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie. Linköping: Doktorgradavhandling Linköpings universitet. Hentet Maj 2, 2022 fra [https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12#:~:text=Pedagogiskt%20arbete%20\(Pedagogic%20practices\)%20%C3%A4r,f%C3%B6rsta%20hand%20skola%20och%20undervisning](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12#:~:text=Pedagogiskt%20arbete%20(Pedagogic%20practices)%20%C3%A4r,f%C3%B6rsta%20hand%20skola%20och%20undervisning).
- Mårtensson, B. D., & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik - En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Repstad, P. (1987/2004). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? - Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2000). Pedagogisk kvalitet i barnehagen - barns læring og utvikling i sentrum. I U. Bleken, T. H. Larsen, K. Røtnes, & K. Røtnes (Red.), *Barnehagepolitikk - for barn: ti innspill til debatt* (ss. 113-147). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik - att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, P.-G. Svensson, & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 73-90). Lund: Studentlitteratur.
- Skirbekk, S., & Tjernshaugen, A. (2021, november 7). *Hierarki*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/hierarki>
- snl.no. (2022, mars 8). *Flat Struktur*. Hentet april 25, 2022 fra snl.no: https://snl.no/flat_struktur
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: Dronning Mauds minne.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Veiden, P. (2020). *Max Weber - Aktuelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Weber, M. (1920/1999). *Verdi og handling*. (H. Jordheim, Overs.) Oslo: Pax forlag.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und gesellschaft*. Tübingen: Verlag von J. C. B. Mohr. Hentet fra <http://hdl.handle.net/2346/47127>
- Weber, M. (1971/2000). *Makt og byråkrati - Essay om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (Vol. 3). (D. Østerberg, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Werler, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot, T. C. Werler, & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk - kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (ss. 166-187). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wesslén, A. (1996). Fokusgrupper - en bra metod i hälsoforskning. *Vår Föda*, 48(3), ss. 21-22.
- Wibeck, V. (2000/2010). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i spenningsfelt. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, S. Østrem, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (ss. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Østrem, S. (2021). *Å skrive akademisk - En veiviser for forskere*. Oslo: Cappelen Damm AS.

7 BILAGOR

Vil du delta i forskningsprosjektet:

”Att möta barn i øgonblikket”?

Mitt navn er Frida Blom og jag er masterstudent på Mastern: *Barnehagekunnskap* på OsloMet. Dette er en forfrågan till dig om att delta i mitt forskningsprosjekt *Att möta barn i Ögonblikket*. Föremålet er å få mer kunnskap om hur olik typ av struktur i barnehagen, tex. hierarkisk struktur, kan påverka pedagogens möjligheter till att möta barn i øgonblikket. I detta skriv får du information om vad deltagelsen vill innebära for dig.

Formål

Prosjektet dette skrevet gæller er min masteroppgave, mitt mål genom projektet er att få mer insikt i hur olik typ av struktur i det stora kan påverka hur det er att jobba i det lilla. Jag vill undersøka hur en mer eller mindre hierarkisk struktur i barnehagen kan vara med og påverka pedagogens handlingsrum, når det gæller att møta barn i øgonblikket. Min problemstilling kretsar kring møtet i øgonblikket dvs. *hår og nu*, og vilka komponenter i strukturens utformning som kan vara med og påverka det. Oppgaven kommer inte fokusera på sensitive områder knytet till temat utan jag er ute efter dina tanker som pedagog, kring strukturen i barnehagens organisering. Hur tænker tex. ni pedagoger, att strukturen påverkar er som professionsutøvere?

Min datainsamling kommer føregå i två omganger, 2–4 fokussamtal med pedagogiske ledare från barnehager i Oslo kommun/andra kommuner i Norge og fokussamtal med pedagogiske ledare i Nodre follo. Pedagogiske ledare från Oslo kommer/andra kommuner kommer vara i en grupp og vid ett annat tilfålle kommer pedagogiske ledare från Nodre follo, vara i en grupp. Vid ett senere tilfålle kommer jag kalla in 6–8 pedagoger till individuelle intervjuer. Insamling av data er alltså två delat, del ett består av fokussamtal og del två består av en individuell intervju.

Del 1, fokussamtal:

I fokussamtalen kommer det delta 1–4 pedagoger från barnehager i Oslo kommun/andra kommuner, som tillsammans ska reflektera kring gett tema (struktur, organisering og pedagogisk kvalitet). Samtalen kommer føregå i 1–2 omganger og kommer ta dig ca 45–60 min.

Del 2, individuell intervju:

I den individuelle intervjun ska jag (Frida) og du tillsammans reflektera og diskutera kring centrale temana som kommit opp i tidligere fokussamtal. Intervjun kommer lægges vid ett senere tilfålle än fokussamtallet og vill ta dig ca 45–60 min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarig for projektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Urvalet for projektet baseras på at du er pedagogisk leder i Oslo kommune/andre kommuner. Anledningen til at jeg valgte Oslo kommune/andre kommuner som fokusområde er for å få inn mange ulike refleksjoner kring hvordan pedagogiske ledere opplever strukturen i dagens barnehage

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du som pedagogisk leder velger å delta i projektet innebærer det at du sammen med 2–3 andre pedagogiske ledere fra Oslo kommune/andre kommuner, kommer delta i 1-2 fokussamtal, det kommer ta deg ca. 45 – 60 minutter. Fokussamtalen kommer fungere som en åpen refleksjonsgruppe der vi diskuterer ulike typer av struktur i barnehagen og hvordan det påvirker ditt jobb som pedagog i møte med barnet, med spesielt fokus på *här och nu* situasjoner. De kommer også handle om organisering, tek. tanker kring struktur og organisering, egne erfaringer osv. Fokussamtal og intervju kommer spelas inn på lydinnspill, anledningen til det er for at jeg som forsker skal kunne være delaktig i samtalen og for at innsamlad data skal være lettere å analysere i etterhand. Samtalen, både fokussamtal og intervju, kommer slettas når analysen er ferdig og projektet innsent (senest 15 oktober 2022 enligt planen).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta, kan du når som helst ta tilbake samtykket utan å oppge grunn. Alle dine personopplysninger kommer da å raderas. Det kommer inte ha några negative konsekvenser for deg om du inte vill delta eller senere velger å dra deg ur.

Fokussamtalen og intervju kommer inte heller påvirka din relation til arbeidsgiveren eller din arbeidsplass, intervju og samtale kommer anonymiseras.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vill bare anvende opplysningarna om deg til beskrevet formål i dette skriv og vi behandlar opplysningarna konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg Frida Blom (masterstudent) og min veileder Tona Gulpinar, Universitetslektor ved OsloMet, har tilgang til lydopptaket og innsamlad data.
- I analyseprosessen forvaras lydopptak og data i låsbart skåp
- Navn og kontaktoppgifter kommer erstattes med en kode som lagras på egen namnliste, skilt fra øvrige data.
- Det kommer inte finnas några personopplysninger registrerte i projektet og deltagerne skal inte gå å kenne igjen på noe måte. Innsamlad data raderas etter slutføring av projekt og de kommer være anonymiserat gjennom hele perioden.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Efter avslutat projekt, noe som etter planen blir senest 15/11 – 22, raderas og makuleras allt av persondata.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandlar opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag av OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert å behandling av personopplysninger i dette prosjektet samråder med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Om du har spørsmål om studien, eller ønsker å vite mer om eller anvende dig av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent i Barnehagekunnskap ved OsloMet:
Frida Blom
Mob: +47 40623329
Priva mail: flb1991@outlook.com
Studentmail: s313994@oslomet.no
- Vägledare och Universitetslektor ved OsloMet:
Tona Gulpinar
Mob: +47 924 23 121
telefon kontor: +47 67 23 75 53
Mail: tona.Gulpinar@oslomet.no
- Vårt personvernombud:
Ingrid S. Jacobsen,
Mail: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:
Tona Gulpinar

Masterstudent:
Frida Blom

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Att se barn i ögonblicket* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokussamtal
- å delta i Individuell intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 BILAGA 2 INTERVJUGUIDE FOKUSSAMTAL 1

Min guide fokussamtal 1

Forskarfråga

”Hur kan barnehagens hierarkisk struktur påverka pedagogens möjligheter att möta barn i ögonblicket?”

Vad är hierarki?

Hierarki er at mennesker eller noe annet rangeres, altså plasseres over og under hverandre. Et eksempel på et hierarki kan være en arbeidsplass der lederne tar mange avgjørelser, og der det er stor forskjell på rollene til toppsjefen, ledere på lavere nivå og vanlige ansatte (Skirbekk & Tjernshaugen, 2021)

Fokusgrupp – förklaring/mitt syfte

Mål med fokussamtalen är att få mer insikt i hur olika typer av struktur i *det stora* kan påverka hur det är att jobba i *det lilla*. Jag önskar reflektioner kring hur en mer eller mindre hierarkisk struktur i barnehagen kan vara med och påverka pedagogens handlingsrum, när det gäller att möta barn i ögonblicket.

Nedanför följer några punkter som jag önskar era tankar och erfarenheter kring.

Inledande frågor:

- Vad tänker ni när jag nämner flat struktur?
- Vad tänker ni när jag nämner hierarkisk struktur?
- Hur upplever ni arbetsfördelning på era arbetsplatser?
- Vad är ett ögonblick för dig/er?

Tema:	Erfarenheter/ upplevelse av
Organisering/Struktur	<ul style="list-style-type: none">- Flat struktur- Hierarkisk struktur- Hierarkisk struktur bra/dåligt?- Strukturens påverkan på dig som pedagog och ditt professionsutövande?

	Vad är de största skillnaderna nu och innan projektet med annorlunda arbetsfördelning?
Arbetsfördelning	<ul style="list-style-type: none"> - Tid till barngruppen/enkelt barn - Tid till utförande av pedagogiskt arbete - Förväntningar - Hållningar - Fördelning av praktiska arbetsuppgifter (tex. vaskning, förbereda måltid osv.) - Ansvarsområden
Pedagogisk kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> - Möte med barn i ögonblicket "här och nu" - Möjlighet till pedagogiskt arbete - Möjlighet till pedagogisk planläggning - Tid till att jobba pedagogiskt med barngrupp/enkelt barn

Avslutande frågor:

- Vad kan göras annorlunda utifrån hierarkiskt perspektiv?
- Hur kan hierarki påverka arbetsmiljö?
- Vad är för och nackdelar med en hierarkisk struktur?
- Hade ni önskat att strukturen var annorlunda på era arbetsplatser?
- Hur hade ni önskat att det var i stället?
- Andra tankar eller reflektioner?

7.3 BILAGA 3 INTERVJUGUIDE FOKUSSAMTAL 2

Min guide till fokussamtal 2

Forskarfråga

”Hur kan en mer eller mindre hierarkisk struktur i barnehagen påverka pedagogens möjligheter att möta barn i ögonblicket?”

Vad är hierarki?

Hierarki er at mennesker eller noe annet rangeres, altså plasseres over og under hverandre. Et eksempel på et hierarki kan være en arbeidsplass der lederne tar mange avgjørelser, og der det er stor forskjell på rollene til toppsjefen, ledere på lavere nivå og vanlige ansatte (Skirbekk & Tjernshaugen, 2021)

Fokusgrupp – förklaring/mitt syfte

Mål med fokussamtalet är att få mer insikt i hur olik typ av struktur i *det stora* kan påverka hur det är att jobba i *det lilla*. Jag önskar reflektioner kring hur en mer eller mindre hierarkisk struktur i barnehagen kan vara med och påverka pedagogens handlingsrum, när det gäller att möta barn i ögonblicket.

Nedanför följer några punkter som jag önskar era tankar och erfarenheter kring.

Inledande frågor:

- Hur länge har du/ni jobbat i barnehage?
- Vad tänker ni när jag nämner flat struktur?
- Vad tänker ni när jag nämner hierarkisk struktur?
- Hur upplever ni arbetsfördelning på era arbetsplatser?
- Vad är ett ögonblick för dig/er?

Tema:	Erfarenheter/ opplevelse av
Organisering/Struktur	<ul style="list-style-type: none">- Hierarkisk struktur, bra/dåligt?- Flat struktur, bra/dåligt?- Strukturens påverkar på dig som pedagog och din professionsutövare?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hur organiseras arbetsfördelningen på era arbetsplatser? - Vad upplever ni att det är för förväntningar/hållningar på era arbetsplatser, utifrån arbetsoppgaver?
Arbetsfördelning	<ul style="list-style-type: none"> - Tid till barngruppen/enkelt barn - Tid till utförande av pedagogiskt arbete - Fördelning av praktiska arbetsuppgifter (tex. vaskning, förbereda måltid osv.) - Ansvarsområden - Pedagogisk kvalitet på arbete - Motivation och utveckling
Pedagogisk kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> - Möte med barn i ögonblicket "här och nu" - Möjlighet till pedagogiskt arbete - Möjlighet till pedagogisk planläggning - Tid till att jobba pedagogiskt med barngrupp/enkelt barn

Avslutande frågor:

- Vad kan göras annorlunda utifrån hierarkiskt perspektiv på din/era arbetsplatser?
- Kan olika former för hierarki påverka arbetsmiljö?
 - o På vilket sätt ev.?
- Vad kan vara för resp. nackdelar med en hierarkisk struktur?
- Hade ni önskat att strukturen var annorlunda på era arbetsplatser?
- Hur hade ni önskat att det var i stället?
- Andra tankar eller reflektioner?
- (Ev evaluering av fokussamtale/upplevelser/tankar)