

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagekunnskap
Juni 2022

På randen

En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske lederes erfaringer med
barnehagens rammebetingelser

Hedda Westerhagen Jakobsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for barnehagelærerutdanning

FORORD

Denne oppgaven har vært viktig for meg, fordi den springer ut fra mine egne opplevelser og erfaringer fra arbeidet som pedagogisk leder. Selv tok jeg avgjørelsen om å slutte i jobben da jeg, litt for ofte følte på å ikke strekke til. En avgjørelse som var vanskelig å ta fordi barnehagefaget ligger hjertet mitt så veldig nært. Nå har mine opplevelser og erfaringer ført til en masteroppgave, og det er jeg veldig stolt av.

Det har vært en lang prosess, og jeg kjenner på takknemlighet for at jeg har hatt muligheten til å gjennomføre prosjektet – for dere som har vært en del av selve oppgaven og for dere som har vært rundt.

Takk til de pedagogiske lederne som sa ja til å delta i fokusgruppeintervjuer, for at dere tok dere tid og delte deres erfaringer og opplevelser med meg.

Takk til veilederen min, Olav Kasin. Du har fått mine tanker og ideer på spor av det en masteroppgave skal være. Uten deg hadde dette trolig blitt en litt for lang novelle.

Takk til vennene mine, som har godtatt at jeg har prioritert lesesalen fremfor dere – nå ser jeg veldig frem til å være mer sammen med dere. Til Hanna, som gjentatte ganger har etterspurt livstegn når jeg til tider har vært litt for langt inne i skrivetåka, det har betydd mye. Og til Karoline, som har blitt min «mentor» knyttet til dette prosjektet. Jeg beundrer din evne til å vise interesse for et fagfelt som er så langt fra det du holder på med. Takk for at du har lest oppgaven og kommet med tilbakemeldinger, det har vært til veldig god hjelp.

Og til dere som kanskje har betydd aller mest, mamma, pappa, Kaja og Nora – takk for at dere alltid støtter meg, lytter og heier.

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven gir jeg et innblikk i hvordan barnehagens rammebetingelser kan påvirke pedagogiske leders arbeid. Hva består arbeidet til den pedagogiske lederen av? Hvilke rammebetingelser har barnehagen? På hvilken måte er rammebetingelsene og arbeidsutførelsen knyttet sammen? Og, hvilke konsekvenser kan rammebetingelsene ha for arbeidet? Dette er spørsmål jeg forsøker å svare på i denne oppgaven. Oppgavens tematikk springer ut fra egne erfaringer ved arbeidet som pedagogisk leder, og tar for seg opplevelse- og erfaringsdimensjonen ved arbeidet knyttet til rollen.

Barnehagelovens formålsparagraf tillegger barnehagen noen oppgaver som personalet i den enkelte barnehage forpliktes å jobbe med, men denne formidler også et ansvar. Samtidig er barnehagens organisasjon en del av et større system, bestående av en rekke rammebetingelser som i ulik grad påvirker muligheten for å imøtekomme de oppgavene og det ansvaret som barnehagen tillegges.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske leders arbeid?* Denne tilnærmer jeg meg ved å ta i bruk to forskningsmetoder: Tekst- og dokumentanalyse og fokusgruppeintervjuer. Ved hjelp av tekst- og dokumentanalyse, legger jeg frem et utvalg av ulike rammebetingelser som barnehagen har. Disse rammebetingelsene knytter seg til ulik styring av barnehagen, personalet, barnegruppen og barnehagens fysiske utforming. Deretter presenterer jeg hva pedagogiske leders arbeid består av, med utgangspunkt i fokusgruppeintervjuer jeg har gjennomført. Her viser jeg til et skille mellom oppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver. Eksempelvis forteller pedagogene om møtevirksomhet, som en del av deres arbeidsoppgaver, likevel opplever de at bemanning og personalets stabilitet påvirker gjennomføringen. De forteller om ulik organisering av spesialpedagogisk hjelp som medfører situasjoner der de må velge mellom hvilke barn de skal prioritere. Skillet jeg viser til, mellom oppgaver og ansvar blir videre drøftet i lys av organisasjonsteori og profesjonsteori.

SUMMARY

This master thesis examines the different prerequisite conditions that can affect the work of kindergarten teachers. What does the work of the kindergarten teacher consist of? What are the prerequisite conditions in a kindergarten? In what way does the prerequisite conditions affect the job of the kindergarten teacher? These are the questions that this master thesis attempts to answer. The thesis' theme has its roots in my own experiences as a kindergarten teacher – and tackles the experiences connected to being a kindergarten teacher.

Many tasks are given to the staff of the kindergarten in the objects clause of the Kindergarten Act (Barnehageloven 2005, § 1). At the same time, this law conveys responsibility. The organization of the kindergarten is also part of a grater whole consisting of different prerequisite conditions that to different extents affects the staff's ability to carry out the tasks given to them in the objects clause of the Kindergarten Act.

The research question is: "What consequences can the prerequisite conditions of the kindergarten have for the work of kindergarten teachers?" I attempt to answer the question using two different research methods:

Firstly, I use analysis of texts and documents to examine what the prerequisite conditions of the kindergarten are. I examine how the prerequisite conditions affects the leadership of the kindergarten, the staff, the group dynamics of the children and the physical layout of the workplace.

Secondly, I use *focus group interviews* to examine what the work of the kindergarten teacher consists of. I have focused on the difference between the tasks and the responsibilities connected to the position. For example, the teachers I have interviewed explain that organizing meetings is an important task in their position. However, prerequisite conditions such as a shortage of staff or high turnover often makes this difficult in practice. They also explain that prerequisite conditions make it difficult for them to give enough attention to the children who need it. They explain that they often find themselves in a position where they must choose between which children to prioritize. When discussing the difference between task and responsibilities, I have applied organizational theory and theory of professions.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	2
Sammendrag	3
Summary	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling.....	8
1.1.1 Barnehagens formål	9
1.1.2 Tidligere forskning	11
1.2 Oppgavens oppbygning	13
2.0 Sentrale begreper og Teoretiske perspektiver.....	15
2.1 Oppgavens mest sentrale begrep – Rammebetingelser	15
2.2 Et annet sentralt begrep – Strukturell kvalitet.....	16
2.3 Organisasjonsteori: Barnehagen som organisasjon	17
2.4 Profesjonsteori: Hvordan forstå en profesjon?.....	21
2.4.1 Profesjonsetikk	23
2.4.2 Forståelse av ansvar med utgangspunkt i to styringslogikker.....	24
2.5 Oppsummering av organisasjonsteori og profesjonsteori	26
3.0 Metode	27
3.1 Tekst- og dokumentanalyse	27
3.2 Fokusgruppeintervju	29
3.3 Rekruttering av deltakere	30
3.4 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervju	30
3.5 Fokusgruppeintervju via digitale plattformer	32
3.6 Å forske i eget felt	33
3.7 Forskningsetiske hensyn.....	34
3.8 Hvordan har datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene blitt analysert?	35
3.9 Andre metodiske valg.....	36
3.10 Pålitelighet og gyldighet av prosjektet	36
4.0 Hvilke rammebetingelser har barnehagen?	38
4.1 Styring av barnehagen.....	39

4.1.1 Juridisk styring av barnehagen	40
4.1.2 Økonomisk styring av barnehagen.....	41
4.1.3 Pedagogisk styring av barnehagen	43
4.2 Personalet i barnehagen	45
4.2.1 Grunnbemanning, pedagogisk bemanning og krav til kompetanse.....	45
4.2.2 Personalets stabilitet.....	47
4.3 Barnegruppa	49
4.3.1 Gruppestørrelse og sammensetning	49
4.3.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	50
4.4 Barnehagens utforming og organisering.....	52
4.4.1 Barnehagens krav til fysiske utforming	52
4.4.2 Avdelings- og baseorganisering.....	53
4.5 Oppsummering av rammebetingelsene.....	54
5.0 Analyse av datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene	57
5.1 Arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder	58
5.1.1 Daglig arbeid på avdeling/base og ivaretagelse av barnegruppa.....	59
5.1.2 Oppfølging av barn med behov for ekstra støtte	61
5.1.3 Møtevirksomhet.....	64
5.1.4 Administrativt arbeid.....	65
5.2 Ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver.....	68
5.2.1 Om å føle på et ansvar	69
5.2.2 Opplevelser av ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet.....	75
6.0 Diskusjon: hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske lederes arbeid?.....	80
6.1 Hvordan påvirker rammebetingelsene muligheten til å utføre arbeidsoppgavene?.....	80
6.2 Hvordan påvirker rammebetingelsene muligheten til å ta ansvaret som følger profesjonsrollen?	83
6.3 Avsluttende refleksjon.....	87
Litteraturliste.....	90
Vedlegg 1: Vil du delta i forskningsprosjektet "Barnehagens rammebetingelser"?.....	96
Vedlegg 2: Kjøreplan for fokusgruppeintervju.....	99

1.0 INNLEDNING

Det er fredag ettermiddag på jobb. Min kollega har gått hjem for dagen og jeg står igjen med 14 barn i aldersspennet to til fem år. Jeg har organisert hvilestund for de som vil det, men gitt barna beskjed om at jeg ikke kan være med på det i dag, så de må være der alene. Jeg har lagt flere sanger jeg vet de liker og et eventyr i kø på Spotify, det burde holde til drøye tjue minutter. Jeg lukker døren og går ut til resten av barna. Jeg vet jeg burde vaske bordene og koste gulvet, så jeg setter i gang. Delegerer oppgaver til barna, så de kan være med å vaske. Finner frem svamper og flere barn viser interesse.

Nå er alle med og hjelper meg. Det varer kanskje ett minutt så går det for langt og jeg mister tålmodigheten. De tar alt for mye vann på svampene, og det blir vått på gulvet. Jeg avslutter, ber de legge fra seg svampene, finne papir og tørke opp alt vannet som nå strekker seg fra vasken på badet til bordene på avdelingen.

Det begynner å komme foreldre som skal hente barna sine inn på avdelingen. Det blir urolig. Barna klarer ikke sitte i ro med en aktivitet. De løper frem og tilbake fra gangen til duplokroken, rundt bordene, hopper i sofaen, et barn forsvinner ut fra avdelingen. Det er rotete, så vi må rydde. Jeg ringer i bjella og setter i gang ryddetid. Jeg får ikke med meg alle barna, så jeg blir sint. Jeg setter meg ned ved bordet, tar frem tegnesaker og plastelina, sier de må velge mellom disse aktivitetene. Det er konflikter jeg må håndtere.

En far kommenterer at han synes jeg ser sint ut, jeg nikker og anerkjenner at det er jeg. En mor spør om vi har gjort noe hyggelig i dag. Jeg mumler fram at vi har lekt med såpe ute. Eller – jeg vet egentlig ikke om jeg sa det engang, jeg tenkte i hvert fall at jeg skulle si det. Men jeg mister det, tårene presser på, jeg blir skjelven i stemmen, leppa begynner å rykke, og jeg går midt i samtalen.

Gjemmer meg ved kjøkkenet og håper ingen kommer for å hente matboksen til barnet sitt. Jeg begynner å gråte, hikster, gir meg selv noen sekunder til å samle meg. Tørker tårene, puster og strammer meg opp. Samler de fire barna som er igjen. Tar en toåring i hver hånd, ber fireåringene følge etter meg og leverer de til kollegaen min på naboavdelingen. Jeg plasserer dem rundt bordet. Ber dem sitte der å tegne. Jeg ser på kollegaen min og er gråtkvalt, klarer ikke si hva det er før jeg har pustet noen ganger. Jeg sier de må være her, jeg må ha fem minutter. Hun spør tydelig hvor mange barn jeg har, hvor mange hun skal passe på. Jeg mumler, så hun må spørre flere ganger. Jeg sier navnene deres, så går jeg. Redd for at foreldrene som er i gangen skal se at jeg gråter, jeg prøver å skjule ansiktet, går ut fra avdelingen og vet ikke hvor jeg skal gjemme meg. På pauserommet? Det er store vinduer, det kan komme foreldre og ansatte, jeg går bortover gangen og inn på do. Jeg setter meg på gulvet blant dopapir og vaskemiddel. Knekker sammen, gråter, hiver etter pusten.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg ta for meg hvordan det kan være å jobbe i barnehage. Fortellingen ovenfor er en historie fra det virkelige liv, og et eksempel på hvordan jeg tidvis opplevde arbeidshverdagen som pedagogisk leder. Mitt inntrykk er at jeg ikke er alene om å ha en slik historie, noe #uforsvarlig – historiene til barnehageopprøret kan tyde på (Barnehageopprøret, 2022). Jeg ønsker derfor å bruke denne oppgaven til å synliggjøre hvordan pedagogiske ledere opplever sin arbeidshverdag, og hvilke muligheter de opplever at de har for å løse barnehagens oppgaver.

For, hvilke oppgaver er det barnehagen pålegges, og hvordan samsvarer egentlig barnehagens oppgaver og ansvar med de rammene barnehagen har? Hva slags forventninger møter pedagogiske ledere? Hvilket ansvar blir de gitt? Og, hvilket ansvar opplever de selv at de har?

Med utgangspunkt i egne erfaringer fra barnehagen, har jeg en opplevelse av at noe står på spill; Er det slik at rammene for barnehagens virksomhet står i veien for barnehagens mulighet til å utføre de oppgavene og det ansvaret barnehagen er tillagt? Har barnehagen egentlig de nødvendige forutsetningene for å realisere barnehagens formål?

Siden mars 2018, har aksjonsgruppen *Barnehageopprør* delt historier fra barnehagehverdagen på nettsiden barnehageoppror.com. Dette er historier som synliggjør faktiske forhold i barnehagene. Historiene har blitt markert med #uforsvarlig, trolig for å formidle at forholdene i barnehagen ikke er slik de burde være. Fremdeles blir det postet innlegg på nettsiden deres, noe jeg mener kan tyde på at det er noe utilfreds ved hvordan forholdene i barnehagen oppleves.

Opgavens problemstilling lyder som følger; **Hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske lederes arbeid?**

Hvordan jeg har valgt å gripe fatt i problemstillingen vil jeg gi en nærmere beskrivelse av avslutningsvis i denne delen. Men jeg vil her si noe om bakgrunnen for hvorfor jeg velger å fokusere på den pedagogiske leder, da det er ulike grunner til dette. For det første var det mine erfaringer fra barnehagen som var utgangspunkt for at jeg ønsket å skrive en masteroppgave, fordi jeg kjente på et behov for å synliggjøre de faktiske forholdene som jeg opplever at jeg ikke er alene om å ha. Disse erfaringene er hovedsakelig knyttet til stillingen som pedagogisk leder. For det andre handler det om å tydeliggjøre kompleksiteten i arbeidsoppgaver og ansvar som ligger i stillingen som pedagogisk leder, da jeg har en følelse av at dette ikke synliggjøres nok.

Å være pedagogisk leder innebærer å ha arbeidsoppgaver, ansvarsområder og forventninger som strekker seg i ulike retninger og som tidvis går på kryss og tvers. På den ene siden innebærer det å ha et overordnet pedagogisk ansvar for barnegruppen du er satt til å lede, samtidig ivareta enkeltbarn

sine behov og et godt samarbeid med deres foreldre. På den andre siden innebærer det å være leder for de andre ansatte som jobber med den samme barnegruppen. Videre er du en del av barnehagens ledergruppe, der du sammen med andre pedagogiske lederne skal utøve faglighet og delta i beslutningsprosesser på vegne av barnehagen. Som pedagogisk leder er du også underordnet både en styrer eller daglig leder og en barnehageeier. Styreren kan ha med sine forventninger til arbeidet som skal foregå på en avdeling, base eller sone, og barnehageeieren har frihet til å pålegge deg og dine kollegaer oppgaver som du mer eller mindre blir nødt til å gjennomføre.

Alle disse – barna, foreldrene, barnegruppa, ansatte som jobber med samme barnegruppe, styrer, barnehageeier, gjør den pedagogiske lederens arbeid komplekst. Dette er fordi de alle vil ha forventninger, muligens ulike forventninger som kan motstride hverandre. Den pedagogiske lederen blir stående i midten av alle disse forventningene, og med ansvar for å imøtekomme dem på best mulig måte.

Jeg vil videre ta for meg barnehagens lovfestede oppgaver, ved å se på ulike sider ved barnehagens formålsparagraf. Dette gjør jeg for å gi et innblikk i hvilke oppgaver og ansvar barnehagen er tillagt, og for å vise hva barnehagens ansatte forpliktet å jobbe med. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning på området, for å belyse hvordan dette har blitt forsket på tidligere, og for å aktualisere oppgavens tematikk.

1.1.1 BARNEHAGENS FORMÅL

I barnehagelovens (2005) § 1 blir barnehagens formål formidlet. Et formål kan oversettes som et mål eller en hensikt. På denne måten kan vi forstå formålsparagrafen som en konkretisering av hva hensikten med barnehagen skal være, og dermed hva personalet forpliktet til å jobbe med. Denne danner et felles utgangspunkt for alle som jobber i, med og for barnehage, og er med på å ramme inn virksomheten. Jeg vil trekke frem de hovedmomentene som formidles gjennom denne paragrafen, for å belyse hvilke oppgaver som pålegges barnehagens ansatte.

I Barnehagelovens formålsparagraf tillegges barnehagen sitt samfunnsmandat. Her står det:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven 2005, § 1).

I barnehagens rammeplan, blir samfunnsmandatet gjentatt eksplisitt, og her legges det til at «lek, omsorg, læring og dannelse skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Barnehagens arbeid blir derfor å imøtekomme innholdet i samfunnsmandatet, gjennom en helhetlig tilnærming, der ulike oppgaver flettes inn i hverandre.

Samfunnsmandatet tar for seg barnehagens mest sentrale oppgave, og det oppdraget barnehagen har fått i oppgave å forvalte fra staten. Selv om dette formuleres i en setning, er innholdet omfattende, da begrepene som benyttes, omsorg, lek, læring og danning, er innholdsrike og mangetydige. Samfunnsmandatet poengterer at det skal være et samarbeid mellom barnehage og hjem. Foreldresamarbeid kan derfor forstås som en av barnehagens viktigste oppgaver, og helt essensielt for å kunne ivareta barns behov for omsorg og lek. Omsorg, lek, læring og danning er begreper som er knyttet sammen og som barnehagens videre arbeid skal ta utgangspunkt i. Barnehagens oppgave er å sørge for at alle barn som går i barnehage opplever at deres behov for omsorg og lek ivaretas, og at barnehagen fremmer læring og danning. Til sammen skal dette danne grunnlaget for barns allsidige utvikling.

Videre i formålsparagrafen blir det som kan forstås som barnehagens verdigrunnlag formidlet, barns rett til medvirkning og anerkjennelse av barndommens egenverdi. Barnehagens verdigrunnlag bygger på verdier som «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Barnehageloven, 2005, § 1). Dette skal danne et felles utgangspunkt for barnehagene, og er verdier som barnehagen forpliktes til å legge til grunn for sitt arbeid. I formålsparagrafens andre ledd gis barn retten til å medvirke i barnehagen, tilpasset deres alder og forutsetninger (Barnehageloven, 2005, § 1). Dette tydeliggjøres også gjennom barnehagelovens § 3 og i rammeplanen, der tematikken løftes frem i egne kapitler. I rammeplanen vises det til grunnloven og FNs barnekonvensjon som formidler det samme (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Barns rett til medvirkning er dermed tungt forankret, noe som tillegger barnehagen et stort ansvar om å imøtekomme dette. Formålsparagrafens tredje og siste ledd tar for seg at barnehagen har i oppgave å anerkjenne barndommens egenverdi. Dette innebærer å sørge for at barn opplever en god barndom, der de trives, kan utvikle vennskap og får mulighet til å leke (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Områdene som formidles gjennom formålsparagrafen sier noe om hva barnehagen skal være, og kan dermed tolkes som oppgaver barnehagens personale forpliktes å jobbe med. Dette kan begrunnes i formuleringene som benyttes: «barnehagen skal», «barn skal få» eller «barn skal ha» (Barnehageloven, 2005, § 1). På en annen side kan områdene i formålsparagrafen også forstås å formidle et ansvar, da de fire punktene som er trukket frem både er omfattende og tidkrevende. For å kunne imøtekomme de oppgavene og det ansvaret barnehagens formålsparagraf formidler trengs det et handlingsrom for at dette skal kunne utspilles. Det krever tid og rom for å kunne utvikle et tett samarbeid med barns foreldre, for å sørge for barns allsidige utvikling, imøtekomme deres behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning. Samtidig som barnehagen forpliktes til å arbeide utfra barnehagens verdigrunnlag, sørge for at barn får medvirke og opplever at barndommens egenverdi

anerkjennes. Slik jeg ser det vil dette handlingsrommet påvirkes av barnehagens rammebetingelser, som vi senere skal se nærmere på.

1.1.2 TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen vil jeg ta for meg noe av forskningen som har blitt gjort tidligere, for å synliggjøre at oppgavens tematikk er relevant å løfte frem. Jeg er opptatt av erfarings- og opplevelsedimensjonen ved rammebetingelsene, og dette ligger derfor til grunn for utvalget som presenteres her.

Forskningsprosjektene som presenteres nedenfor mener jeg kan forstås som beslektet til tematikken jeg tar for meg.

Solveig Østrem (2015) tar i artikkelen *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt*, for seg hvordan barnehagelærere erfarer å stå i spenningsfeltet mellom samfunnet og enkeltmennesket. Her stiller hun spørsmålet: «Hvilke forutsetninger er til stede når barnehagelærere opplever at de kan utøve et profesjonelt arbeid i samsvar med sitt samfunnsmandat?» (Østrem, 2015, s. 263). Hun spør etter forutsetninger, mens jeg mer spesifikt ønsker å undersøke rammebetingelsene. Østrem (2015, s. 291-297) trekker frem posisjonen barnehagelærere befinner seg i, der de blir dratt mellom egne verdier, krav fra kommunen og deres samfunnsmandat. Hun skriver om en tillitsbrist mellom profesjon og forvaltning, der barnehagelærerne og barnehageeier ser ut til å ha ulike forståelser for hvordan barnehagens samfunnsmandat skal oppfylles. Og, trekker videre frem at det å ha et samfunnsmandat også innebærer å stå opp for profesjonen og si ifra når noe går imot barnehagens formål.

I forlengelse av arbeidet med teksten ovenfor har Østrem (2018, s. 178) forsøkt å finne svar på hvorfor barnehagelærere velger å bli i yrket, til tross for at de opplever å stå i et krysspress med ulike og tidvis uforenlige krav. Hun tilnærmer seg tematikken ved å se de positive beskrivelsene barnehagelærerne har av yrket, og trekker frem fem dimensjoner. Relasjonen til barna, det viktige samfunnsoppdraget, engasjement for faget, allsidigheten og friheten (Østrem, 2018, s. 185). Likevel skriver hun at begrensede rammevilkår vil kunne utfordre disse elementene, noe som gjør artikkelen alvorspreket. Fordi dagens styringstendenser i barnehagene ser ut til å utfordre det som oppleves essensielt og meningsfullt (Østrem, 2018, s. 195). Det kan derfor forstås som at Østrem (2018) forsøker å vise hva som kan stå på spill om muligheten for å bevare de positive elementene ved barnehagen forminskes, ved å løfte frem grunnene til at barnehagelærere velger å bli i yrket.

I boken *Barnehagen som arbeidsplass – å vare som pedagog og leder*, tar Magritt Lundestad (2012, s. 15) for seg hvordan det kan oppleves å utøve rollene som pedagog og leder i barnehagen, hva barnehagelærere anser som viktig for å vare i disse rollene og hva som kan gi motivasjon for- og engasjement i yrket. Lundestad (2012) er opptatt av rollen som pedagogisk leder. Å inneha en rolle

vil medføre at du tillegges noen forventinger. Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan disse forventningene oppleves, og hva som skjer når forutsetningene for å oppfylle disse er utilstrekkelige eller mangelfulle.

Pettersvold og Østrem (2018) viser i boken *Profesjonell uro* til et forskningsprosjekt der profesjonsutøvere motsetter seg detaljstyring og krav som de opplever strider mot deres formening om hva som er faglig og etisk forsvarlig. Det jeg finner interessant er at boken springer ut fra barnehagelæreres egenopplevde historier. Forfatterne bruker disse for å synliggjøre dagens barnehagesektor – hva som står på spill og hvordan økt styring utfordrer profesjonalitet. På denne måten benytter de barnehagelæreres erfaringer for å belyse temaer som motstand, kritikk, uro og ansvar. Temaer som jeg kan relateres til denne oppgaven.

Fafo har særlig to rapporter jeg vil trekke frem. *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna* (Nicolaisen et al., 2012), og *Tidsbruk i barnehagen. Rapportering, organisering og ledelse* (Haakestad et al., 2015). Den første rapporten springer ut fra en bekymring hos de ansatte i bydel Alna, der de opplever at økt arbeidsmengde går på bekostning av tid med barna. Dette er noe pedagogene jeg har snakket med også gir uttrykk for. Den andre rapporten undersøker tiden barnehager bruker på rapportering og dokumentasjon og hvem det rapporteres til. Et interessant funn som presenteres er at når styrere i barnehagene oppgir at de bruker mye tid på rapporteringsarbeid medfører dette mer ansvar på de pedagogiske lederne for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

I artikkelen *Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen*, stiller Eide, Winger og Wolf (2019) spørsmål ved små barns mulighet til å erfare livskvalitet i ulike gruppetyper, og i hvilken grad barn blir møtt som uerstattelige deltakere i barnefellesskapet. Forfatterne benytter betegnelsen hverdagslogistikk, og tematiserer hvordan stram logistikk, tidspress og travle dager kan påvirke hvordan barnehagehverdagen kan være for små barn. Dette kan ses i sammenheng med fortellingen jeg presenterte innledningsvis, der logistikk og organisering ikke bare går utover barna, men også den som utfører arbeidet. Deltakerne i forskningsprosjektet jeg har gjennomført forteller også om lignende historier, der slike faktorer utfordrer deres følelse av tilstrekkelighet.

Disse forskningsprosjektene berører barnehagens rammebetingelser på ulike måter. Som jeg kommer tilbake til, er begrepet «rammebetingelser» nokså vidt, og kan i stor grad knyttes til både «forutsetninger» og «rammevilkår» hos Østrem (2015, 2018), «styring» hos Østrem og Pettersvold (2018) og «hverdagslogistikk» hos Eide, Winger og Wold (2019). Samtidig vil også opplevelser ved å utøve rollen som pedagogisk leder (Lundestad, 2012) og hvordan tidsbruken i barnehagen er, kunne

knyttet til noe av det samme. De tar for seg det jeg vil sammenfatte under begrepet «rammebetingelser», og hvordan disse påvirker profesjonen, de pedagogiske ledernes arbeidshverdag, barns hverdagsliv i barnehagen, styreres arbeid og tidsbruken i barnehagen. Jeg vil undersøke denne erfarings- og opplevelsesdimensjonen nærmere ved å ta for meg hvilke konsekvenser ulike rammebetingelser har for de aktørene som befinner seg i barnehagen på daglig basis, da jeg mener dette er et spørsmål som bør stilles. Altså, hvordan erfarer pedagogiske ledere rammebetingelsene barnehagen har?

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel to tar jeg for meg de sentrale begrepene for oppgaven, og de teoretiske perspektivene som senere benyttes i diskusjonen. Her presenteres begrepet rammebetingelser og jeg tydeliggjør hvordan jeg forstår begrepet. Deretter tar jeg for meg begrepet strukturell kvalitet, og hvordan de kvalitetsindikatorene som legges til grunn for å måle strukturell kvalitet gjør seg gjeldende når barnehagens rammebetingelser skal løftes frem. Videre legger jeg frem organisasjonsteori og profesjonsteori som teoretiske utgangspunkt. Knyttet til profesjonsteori løfter jeg spesielt frem profesjonsetikk og to forståelser av ansvar.

I kapittel tre beskriver jeg de metodiske valgene jeg har gjort i arbeid med denne oppgaven. Her legger jeg frem de valgte metodene, tekst- og dokumentanalyse og fokusgruppeintervju. Planlegging, gjennomføring og bearbeiding av fokusgruppeintervjuene får i denne delen stor plass. Dette er av hensyn til prosjektet pålitelighet og gyldighet, da jeg mener en måte å imøtekomme dette på, er ved å vise frem stegene som har blitt gjort.

I kapittel fire presenterer jeg datamaterialet fra tekst- og dokumentanalysen jeg har foretatt meg. Rammebetingelsene som trekkes frem er; barnehagens styring, herunder juridisk styring, økonomisk styring og pedagogisk styring, bemanningsnorm, pedagognorm, krav til kompetanse og personalgruppens stabilitet, barnegruppen i form av gruppesammensetning og barn med rett på spesialpedagogisk hjelp. Deretter barnehagens fysiske utforming, hvor jeg blant annet trekker inn ulike organisering av barnehager.

I kapittel fem analyserer jeg datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene ved å dele det inn i to hoveddeler – arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder, og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver. Disse hoveddelene har igjen underkategorier som løftes frem. I denne delen blir datamaterialet sett i lys av rammebetingelsene som presenteres i kapittel fire.

I kapittel seks diskuterer jeg det som har blitt lagt frem i kapittel fem i lys av organisasjonsteori og profesjonsteori. Her forsøker jeg å sammenfatte det de pedagogiske lederne snakker om når de

omtaler arbeidsoppgavene sine og ansvaret de har, og trekke paralleller til teoriene. Deretter avslutter jeg kapittelet med en avsluttende refleksjon.

2.0 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER

De begrepene og perspektivene som kan hjelpe med å belyse oppgavens tema finner jeg innenfor organisasjonsteori og profesjonsteori. Organisasjonsteori gir en beskrivelse av hvilke elementer barnehagen som organisasjon består av, hvordan disse påvirker hverandre og dermed hvordan strukturer påvirker betingelser for arbeidet i barnehagen. Profesjonsteori tar opp ulike forventninger som rettes mot en profesjon, hva er dens formål og hvilke oppgaver den har. Samtidig en nærmere konkretisering av profesjonelt ansvar og profesjonsetikk

2.1 Oppgavens mest sentrale begrep – Rammebetingelser

Begrepet rammebetingelser er oppgavens hovedbegrep. Når jeg benytter meg av begrepet rammebetingelser, sikter jeg til de forutsetningene barnehagen har, og de mulighetene som barnehagens ansatte har til å ivareta barnehagens oppgaver og det ansvaret de pålegges. Hvordan styres barnehagen, hvordan er barnehagen organisert og hvordan ser barnehagens økonomi ut. Hvilke krav stilles til bemanning og kompetanse, sammensetninger av barnegruppene og barnehagens fysiske utforming. Dette er alle rammebetingelser som vil si noe om hvilke forutsetninger barnehagen har for sitt arbeid. Eksempelvis vil antall ansatte på en barnegruppe avgjøre i hvilken grad de ansatte har tid til hvert enkelt barn. Barnehagens lokaler kan spille inn på barns lekemuligheter og muligheten pedagoger har for å organisere sin barnegruppe i mindre grupper. Videre kan barnehageeiers forventninger og krav påvirke hvordan pedagoger må prioritere sin arbeidstid.

Ser vi på definisjonen av begrepet rammebetingelser, forklares dette som «ytre forhold som stiller krav til eller legger begrensninger på hvordan en virksomhet eller aktivitet skal drives» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). Ytre forhold kan forstås som alle bestemmelser som fastslås på et nasjonalt plan og som er gjeldende for alle landets barnehager. Eksempler på dette er barnehagens krav til bemanning og kompetanse, krav om utforming og innredning, bestemmelser for antall barn en barnehage kan ha utfra barnehagens arealstørrelse og økonomiske tilskuddsordninger. Dette er bestemmelser vi finner i barnehagens lovverk og tilhørende forskrifter. Som Berit Bae (2018, s. 26) skriver vil dette påvirke barnehagelærerens arbeid både direkte og indirekte. Disse ytre rammebetingelsene vil legge føringer for barnehagens virksomhet.

Barnehagens lovverk og tilhørende forskrifter åpner imidlertid for at barnehagen kan tilpasses lokale forhold (Barnehageloven, 2005, § 2). Denne friheten blir hovedsakelig gitt til barnehageeiere. Dette vil si at både barnehageeier og barnehagene selv kan lage bestemmelser og organisere seg selv etter

det som med rimeligheten kan karakteriseres som lokale rammebetingelser. Siden eier har mulighet til å tilpasse til lokale forhold vil barnehager rundt om i landet kunne oppleve ulike rammebetingelser for arbeidet sitt. Eksempelvis kommer dette til syne gjennom ulike måter å organisere og styre barnehager på. Eier vil derfor kunne legge føringer for den enkelte barnehage, som vil spille inn på hvilke rammer ansatte i ulike barnehager må forholde seg til i sitt arbeid med barn.

Den enkelte barnehages personalgruppe kan forstås som en lokal aktør. Beveger vi oss inn i ulike barnehager kan vi se at det er ulike måter å jobbe på, muligens fordi barnehagen har utviklet noen regler, normer eller en kultur som sier hvordan man skal arbeide i den spesifikke barnehage. Eksempelvis vil barnehagens fraværsprosent og personalgruppens grad av stabilitet være noe som knytter seg til den enkelte barnehage, og er dermed faktorer som utvikles på et lokalt plan. Dette kan også forstås som rammebetingelser, fordi det påvirker muligheten for å utføre arbeidet i barnehagen.

Samlet sett kan vi se at barnehagens rammebetingelser utvikles på ulike plan. Mens noen er felles for alle landets barnehager, vil andre variere utfra ulike eiere og utfra personalet i den enkelte barnehage. Fellesnevneren mellom disse er at de påvirker muligheten for å utføre det arbeidet ansatte i barnehagen er satt til å gjøre. I denne oppgaven vil de ulike rammebetingelser berøres, men hovedvekten vil ligge på de ytre rammebetingelsene som bestemmes på nasjonalt nivå og de rammebetingelsene som følger barnehageeiers bestemmelser. Dette er rammebetingelser som hverken styrer, pedagoger eller den resterende personalgruppen kan gjøre noe med, men må innordne seg og arbeide utfra.

2.2 Et annet sentralt begrep – Strukturell kvalitet

Et annet sentralt begrep for oppgaven er strukturell kvalitet. Dette er det ulike grunner til, og jeg vil derfor se på ulike sider ved begrepet.

Enkelt forklart kan vi si at strukturell kvalitet tar for seg kvaliteten på de strukturelle forholdene ved barnehagen. Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 14) eksemplifiserer begrepet ved å vise til blant annet barnehagens lokaler, uteareal, organisasjons- og styringsformer, arbeidsrutiner, planlegging, økonomi, bemanning og kompetanse. Dette står i likhet med det som legges frem i rapporten, *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011* (Sommersel et al., 2013, s. 9-10). Her blir også arbeidsforhold, fasiliteter og ressurser nevnt. Som vi kan se står disse eksemplene i likhet med hvordan begrepet rammebetingelser ble forklart ovenfor. Det kan derfor forstås som at det mer eller mindre er rammebetingelsene som legges til grunn for å måle den strukturelle kvaliteten. Noe som

gjør det naturlig å se på de kvalitetsindikatorerne som legges til grunn for å måle strukturell kvalitet, for å få oversikt over barnehagens rammebetingelser.

Samtidig består begrepet av to ord. Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 14) skriver at strukturell kvalitet vil betegne egenskaper ved rammebetingelsene. Slik jeg forstår det sikter dette inn mot kvalitets-begrepet i strukturell kvalitet. Når vi snakker om kvalitet, snakker vi gjerne om hvor god kvalitet noe har, om den er høy eller lav, om noe fungerer bra eller dårlig. Det åpner derfor for en vurdering – som kan brukes til å belyse erfaringer ved barnehagens rammebetingelser. Hvordan oppleves disse?

Sommersel, Vestergaard og Larsen (2013, s. 9-10) påpeker at strukturelle kvalitetsindikatorer, som de som ble nevnt som eksempler ovenfor, er nødvendig for å skape gode barnehager, men er ikke ene og alene nok. Strukturell kvalitet blir derfor sett i sammenheng med andre former for kvalitet. Likevel kan vi trolig forstå strukturell kvalitet som en forutsetning og et nødvendig utgangspunkt for barnehagens videre arbeid, og for å etterstrebe andre former for kvalitet i barnehagen.

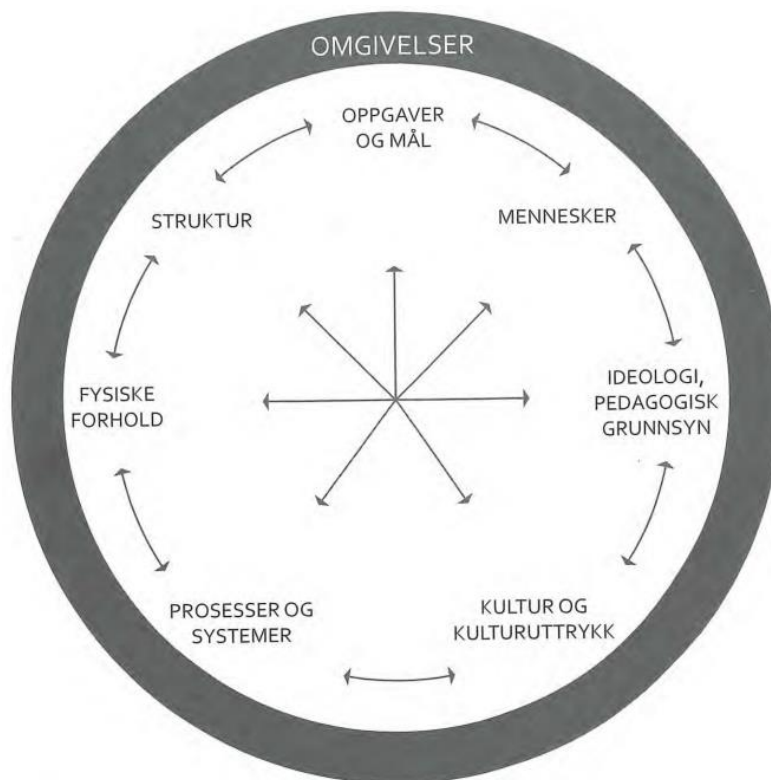
2.3 Organisasjonsteori: Barnehagen som organisasjon

Det teoretiske perspektivet som på en tydelig måte vil kunne forklare betydningen av rammebetingelser og strukturell kvalitet i barnehagen, er organisasjonsteori. Med organisasjonsteori vil vi kunne få et bilde av barnehagen som et system, og innsikt i de ulike elementer som utgjør organisasjonen. Med denne teoretiske rammen kan vi derfor analysere hvordan ulike deler av systemet påvirker hverandre, og dermed hvordan det kan påvirke pedagogiske lederes arbeidsutførelse.

I barnehageloven og rammeplanen blir barnehagen omtalt som en pedagogisk virksomhet og en lærende organisasjon (Barnehageloven, 2005, § 2; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Pedagogikk og læring kan derfor ses på som sentrale begreper som beskriver organisasjonen barnehage. Barnehagen er, i likhet med andre organisasjoner styrt av ulike elementer, som påvirker hverandre. I hvilken grad barnehagen er en lærende organisasjon, vil påvirkes av de ulike elementene. Ifølge Larsen og Slåtten (2014, s. 28-34), som i sin modell (se figur 1 nedenfor) redegjør for barnehagen som organisasjon, kan vi forstå barnehagen som en sammensetning av oppgaver og mål, barnehagens personale, struktur, fysiske forhold, ideologi og pedagogisk grunnsyn, prosesser og systemer, kultur og kulturuttrykk. Samtidig som barnehagen og omgivelsene til barnehagen vil utgjøre et avhengighetsforhold, der omgivelsene bidrar til å drive barnehagen, samtidig som barnehagen drives for omgivelsene.

I hvilken grad pedagogiske ledere opplever muligheten for å utføre sine oppgaver og sitt ansvar, vil naturligvis henge sammen med organisasjonens fungering. Ser vi på modellen og de ulike elementene, kan vi forstå det som at det er en grunn til at det er akkurat disse som presenteres. De er viktige for barnehagen. Kanskje kan vi si, om en av elementene svekkes eller faller bort, vil barnehagen som organisasjon svekkes? For ordenhetens skyld presenterer jeg alle elementene i modellen, men disse vil i ulik grad benyttes i diskusjonen.

Modellen til Larsen og Slåtten (2014, s. 25) tar utgangspunkt i den kjente Leavitts diamant, som er mye brukt innen organisasjonsteori. I likhet med Leavitts diamant står de ulike elementene i modellen i et avhengighetsforhold til hverandre, der endring hos et element kan påvirke de andre elementene.



Figur 1. (Kilde: Larsen og Slåtten 2014, s. 28)

Som vi kan se tar modellen for seg åtte ulike elementer – 1. oppgaver og mål, 2. mennesker, 3. struktur, 4. fysisk forhold, 5. ideologi, pedagogisk grunnsyn, 6. prosesser og systemer, 7. kultur og kulturuttrykk og omgivelser. De nummererte punktene er elementer som påvirker hverandre i organisasjonen, mens omgivelsene kan forstås som en ramme eller en forutsetning for organisasjonen, da både organisasjonen er avhengig av omgivelsene, og motsatt (Larsen & Slåtten, 2014, s. 32). Muligens kan vi si at omgivelsene gir barnehagen en kontekst, setter den i et større samfunnssystem og gir den mening.

Oppgaver og mål: Barnehagen har ulike oppgaver og mål på ulike nivåer. For det første har barnehagen oppgaver og mål som formidles gjennom barnehageloven og rammeplan for barnehager (Larsen & Slåtten, 2014, s. 31). Både barnehageloven og barnehagens rammeplan er nasjonale dokumenter som omfatter alle landes barnehager. Her tillegges barnehagen et samfunnsmandat, det gis føringer for hva barnehagen skal arbeide mot, og hva som skal være hensikten med barnehagen. Barnehagens oppgaver og mål kan også utformes for den enkelte barnegruppe i hver enkelt barnehage, gjennom personalets didaktiske planer for det pedagogiske arbeidet med barna. Disse er likevel forpliktet til å ta utgangspunkt i barnehagens overordnede lovverk og føringer, men hvordan den enkelte barnehage eller pedagog velger å omsette føringene kan variere.

Mennesker: De ansattes rolle i barnehagens organisasjon er essensiell – og vil ha mye å si for arbeidet i barnehagen. Som i alle organisasjoner vil ikke barnehagen fungere uten ansatte (Larsen & Slåtten, 2014, s. 29). Larsen og Slåtten (2014, s. 29) omtaler menneskene i en organisasjon, og deres kompetanse som organisasjonens viktigste virkemiddel. De forklarer dette ved å vise til at det er de ansatte som gjennomfører barnehagens oppgaver, arbeider mot målene som utformes, utvikler organisasjonens ideologi og grunnsyn, skaper struktur og kultur, og bruker den teknologien og det utstyret organisasjonen besitter.

Struktur: Barnehagens struktur omhandler hvordan organisasjonen er bygd opp. Hvordan er oppgavefordelingen i barnehagen? Hvem har myndighet og hvem har ansvar? Larsen og Slåtten (2014, s. 28) skriver at strukturen i barnehagen strukturerer forholdet mellom arbeid som skal gjøres og menneskene som skal utføre arbeidet. Her vil barnehagens regler, rutiner og instruksjoner inngå, både de som er formelle og de som er uformelle. Om noe er formelt eller uformelt, vil avgjøres ut fra hvor førende noe er. Som Larsen og Slåtten (2014, s. 29) hevder, er strukturen i norske barnehager ganske lik. Barnehager drives ut fra det samme regelverket, med noen forskjeller mellom private og kommunale barnehager. De fleste barnehager organiseres gjerne som basebarnehager, sonebarnehager eller avdelingsbarnehager, har en styrer eller daglig leder, en eller flere pedagogiske ledere som har overordnet ansvar for den enkelte barnegruppen, og tilhørende barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere eller barnehagemedarbeidere, avhengig av hvor store barnegruppene er i den enkelte barnehage.

Fysiske forhold: De fysiske forholdene i barnehagen innebærer den fysiske utforming, hvilket utstyr og teknologi barnehagen har (Larsen & Slåtten, 2014, s. 31). Barnehagens fysiske utforming vil kunne innebære uteområdet, barnehagebygget, og utformingen av avdelingene, basene eller sonene. Hvordan er barnehagens rominndeling? Er barnehagebygget et gammelt stort hus, eller et nybygget lokale? Er uteområdet asfaltert og med tillagte lekeplasser, eller har den et frodig uteområde med

trær til å klatre i, jord til å grave i og busker å leke gjemsel i? Barnehagens utstyr vil si tilgangen på leker, pedagogisk utstyr og materiell, mens teknologi omhandler utstyr som datamaskiner, ipader, projektor og lignende.

Ideologi og pedagogisk grunnsyn: Begge disse elementene er essensielle i arbeidet i barnehagen. Det pedagogiske grunnsynet sier noe om hvilke verdier og holdninger personalet i barnehagen har, mens ideologi sier noe om hva som anses som viktig, og hva barnehagens særpreg er. Betegnelsen ideologi kan forstås på ulike måter, men selve begrepet kan forklares som et idésystem, grunnsyn eller samfunnssyn (Skirbekk, 2022). Larsen og Slåtten mener at vi kan forstå barnehagens samfunnsmandat som barnehagens ideologi (Larsen & Slåtten, 2014, s. 32) i. I forlengelse av dette kan vi også forstå barnehagens rammeplan på samme måte. Samfunnsmandatet og rammeplanen formidler en måte å tenke på, et grunnsyn som danner et felles utgangspunkt for barnehagene. Samtidig vil ulike barnehageeieres satsningsområder og egenutviklede arbeidsmetoder også kunne forstås som ideologi, noe vi vil komme tilbake til senere, i delen om pedagogisk styring. Likevel kan vi trolig betegne formidlingene gjennom barnehagens samfunnsmandat og barnehagens rammeplan som barnehagens hoved-ideologi. Her formidles omsorg, lek, læring og danning som essensielt for barns allsidige utvikling, og et felles verdigrunnlag som barnehagens arbeid skal ta utgangspunkt i (Barnehageloven, 2005, § 1), (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette sier noe om hva som anses viktig i barnehagen. Samtidig vil det pedagogiske grunnsynet til personalet påvirke hvordan ideologien settes ut til liv i den enkelte barnehage.

Prosesser og systemer: Hvordan prosesser foregår og hvilke systemer en organisasjon har, sier noe om hvordan organisasjonen er strukturert (Larsen & Slåtten, 2014, s. 31) Larsen og Slåtten (2014, s. 31) fremhever at beslutningsprosesser, målsettingsprosesser, belønningssystemer og informasjonssystemer vil ha betydning for de ansatte og spille inn på hvordan organisasjonen fungerer. Barnehagens kultur kan spille inn på hvordan disse prosessene og systemene ser ut i den enkelte barnehage, da slike prosesser og systemer gjerne utvikles over tid.

Kultur og kulturuttrykk: Kulturen i en barnehage sier noe om organisasjonens grunnleggende antakelser, verdier og normer (Larsen & Slåtten, 2014, s. 30). En kultur utvikles gjerne over tid, og selv om den kan endres er den ofte ganske etablert i den enkelte organisasjon. Gjennom å se på hvordan barnehagens personale snakker, hvordan barnehagen er innredet, rutinene barnehagen har, og hvordan det jobbes i barnehagen, kan man få et inntrykk av kulturen i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2014, s. 30).

Omgivelser: Det ble nevnt at barnehagens omgivelser kan forstås som en ramme eller en forutsetning for barnehagen som organisasjon. Dette er fordi det ikke ville vært noen barnehage

uten omgivelsene, samtidig er omgivelsene avhengige av at barnehagen eksisterer. Barnehagen og omgivelsene utgjør derfor et avhengighetsforhold (Larsen & Slåtten, 2014, s. 32). Det er fem ulike forhold Larsen og Slåtten (2014, s. 32-33) trekker frem når de omtaler dette avhengighetsforholdet. Først og fremst trekkes barn og deres foreldre inn som en faktor. Disse omtales som nære omgivelser og er av betydning for at barnehagen i det hele tatt skal gå rundt. Barnehagen er til for barn, så uten barn og deres foreldre ville ikke barnehagen vært en levedyktig organisasjon. Å kunne imøtekomme foreldrenes behov blir en viktig oppgave for barnehagen, slik at de velger å ha barnet sitt i den spesifikke barnehage. Et annet forhold som trekkes frem er barnehagens fysiske miljø. Hvordan ligger barnehagen til? Hvilke tilbud finnes rundt barnehagen, ulike kulturtilbud og turområder? Dette er faktorer som både kan styrke og svekke barnehagen som organisasjon, da det vil spille inn på hvilke muligheter barnehagen har og dermed hvilket tilbud de kan tilby barn og deres foreldre. Et tredje forhold er barnehagens ulike samarbeidspartnere, slik som helsestasjon, pedagogisk-psykologisk tjeneste, skole og barnevern. Et fjerde forhold er de kommunale politiske og administrative etatene. Eksempelvis er kommunen både barnehageeier og barnemyndighet ovenfor de kommunale barnehagene. Dette vil si at de tar avgjørelser for barnehagene, fører tilsyn og fordele økonomiske tilskudd (Larsen & Slåtten, 2014, s. 33). Kommunen kan derfor bestemme om barnehagene skal dokumentere eller benytte seg av spesifikke pedagogiske verktøy. Dette påvirker kommunale barnehager i større grad enn de private, da private barnehager ikke har kommunen som eier. Det femte forholdet er de nasjonale forholdene. Dette handler først og fremst om den politiske styringen, men også delvis om den nasjonale kulturen. Barnehagen reguleres først og fremst gjennom lovverk, forskrifter og statsbudsjettet på det nasjonale plan, men også gjennom handlingsplaner og stortingsmeldinger, og disse sier noe om hvor fokuset i barnehage-Norge ligger.

Modellen jeg har trukket fram over (figur 1) kan fungere som et utgangspunkt for å analysere det jeg har kalt rammebetingelser for barnehagens virksomhet. På den ene siden hjelper den oss til å forstå hvordan pedagogiske ledere inngår som en del av organisasjonens struktur. På den andre siden er modellen et utgangspunkt for å analysere hvordan barnehagen og dens rammebetingelser kan påvirke arbeidet til den pedagogiske lederen. For å få forståelse av den pedagogiske lederens arbeid er det nødvendig å se nærmere på profesjonsteori, da barnehagelærer-yrket utgjør en profesjon som medfører ulike oppgaver og ansvar.

2.4 Profesjonsteori: Hvordan forstå en profesjon?

Profesjonsteori kan bidra til å gi et bilde av barnehagen som åpner for en mer helhetlig vurdering av oppgavene til den pedagogiske lederen. Ved å benytte en slik teori kan vi undersøke hvordan profesjonen kan forstås, hvilke elementer profesjonen er bygget opp av, hva som kjennetegner dens

relasjon til samfunnet, og hvilke betingelser profesjonen må utøves innenfor. Profesjonsteori kan også gi et utgangspunkt for å vurdere kvaliteten på arbeidet som utføres av en profesjonsutøver. Dette vil jeg berøre ved å se nærmere på profesjonsetikk og profesjonens ansvar.

Ifølge Molander og Terum (2019, s. 20) kan profesjoner forstås som yrker der «personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt». De skriver videre at disse arbeidsoppgavene anses å ha betydning for samfunnet, og at «det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgavene av allmenn interesse». De legger til at det politiske fellesskapet også har tillit til at yrkesgruppen kan sikre at oppgavene løses i tråd med standarder for god yrkesutøvelse. Selv om vi kan se på denne generelle forståelsen av hva en profesjon er, legger forfatterne til at det vil være variasjoner innenfor ulike profesjoner. Barnehagelæreryrket kan utfra det som legges frem forstås som en profesjon, da de har en spesifisert utdanning på barn, og er gitt retten til å utføre barnehagens oppgaver som er nedfelt i lov- og rammeverk. Samtidig er barnehagens eksistens helt nødvendig for samfunnet, da vi enkelt fortalt kan si at samfunnet trenger at barn ivaretas. For å få en tydeligere forståelse av barnehagelæreryrket som profesjon, kan det være nødvendig med en mer konkretisert beskrivelse av kjennetegnene ved denne. La oss derfor se på barnehagelærerprofesjonen spesifikt.

Hennum og Østrem (2016, s. 17-19) knytter barnehagelærerprofesjonen til tre forpliktelser: 1) til et samfunnsmandat, 2) et spesifikt kunnskapsgrunnlag, og 3) til etikken. Barnehagelærere er en av mange profesjoner som vi har i samfunnet, og utgjør i likhet med andre profesjoner et bindeledd mellom stat og enkeltmennesket. Staten er profesjonens oppdragsgiver, og barn og deres foreldre er de som hovedsakelig mottar tjenestene. Oppgavene staten tildeler barnehagelærere er på bakgrunn av barnehagelæreres kompetanse på området. Oppgavene som tildeles profesjonen vil ikke automatisk kunne overføres til praksis uten at de er blitt fortolket. Barnehagens samfunnsmandat sier hva formålet med barnehagen skal være, og fremhever omsorg, lek, læring og danning som sentrale begreper for barnehagen. Likevel sier ikke samfunnsmandatet hvordan dette skal gjøres, noe som gjør barnehagelærerens kunnskapsbakgrunn avgjørende (Hennum & Østrem, 2016, s. 45-46). Kunnskapsgrunnlaget barnehagelærere besitter springer hovedsakelig ut fra en treårig utdanning, men deres yrkeserfaring vil også inngå som en del av denne. Etikken er sentral fordi arbeidet til barnehagelærere har med mennesker å gjøre, arbeidet vil innebære at det tas etiske vurderinger, da hvert barn og hver situasjon vil utgjøre noe unikt. Samfunnsmandatet, kunnskapsgrunnlaget og etikken er derfor å forstå som like avgjørende elementer for barnehagelæreres profesjonsutøvelse, men også for at barnehagelæreryrket skal være en profesjon.

Samfunnsmandatet kan omtales som nokså håndfast, da det er tydelig beskrevet i både barnehageloven (2005, § 1) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kunnskapsgrunnlaget kan omtales som delvis håndfast, da dette er forankret i en konkret utdanning, samtidig kan den muligens være noe utfordrende å forstå for omverdenen. Etikken, også omtalt som profesjonsetikk er på en annen side mindre håndfast. Jeg ønsker derfor å ta en nærmere titt på hva etikk i barnehagen vil si, og hvordan denne er knyttet sammen med kunnskapsgrunnlaget pedagogiske ledere har.

2.4.1 PROFESJONSETIKK

Profesjonsetikk trekkes frem for å kunne belyse viktigheten av de etiske vurderingene pedagogiske ledere gjør, og er nødt til å gjøre i sitt arbeid. Samtidig vil profesjonsetikk kunne knyttes til pedagogers egne opplevelser av kvaliteten på arbeidet de gjør. Siden etikk er en så stor del av profesjonsutøvelsen kan vi også bruke et slikt perspektiv for å vurdere kvaliteten på arbeidet i barnehagen.

Kristin Rydjord Tholin (2021, s. 63-64) tar utgangspunkt i de tre kjennetegnene Christoffersens (2005) anser som sentrale ved yrkesgruppers profesjonsetikk, og relaterer disse til barnehagelærerens arbeid. Disse tar for seg at profesjonsetikk handler om møtet mellom mennesker, at møtet er handlingsorientert og at møtet er fundert i faglig kompetanse.

At profesjonsetikk handler om møter mellom mennesker, innebærer for barnehagelæreren møtet med barnet. I møte med barn, vil barnehagelæreres holdninger og verdier kommuniseres gjennom deres væremåte og handlinger. Dette gjør bevissthet over holdninger og verdier viktig for barnehagelæreren. At profesjonsetikk er handlingsorientert innebærer at barnehagelærere kontinuerlig gjennom sin arbeidshverdag befinner seg i spontane møter med barn og foreldre, og er dermed nødt til å handle i nuet. Det er lite rom for å trekke seg tilbake for å vurdere hvordan man skal handle i en spesifikk situasjon, for deretter å komme tilbake å gjennomføre handlingen. Barnehagelæreren er nødt til å handle faglig og etisk i den gitte situasjon. At profesjonsetikk er fundert i faglig kompetanse innebærer at det er barnehagelærerens utdanning, teorier og praksis som danner grunnlaget for hvordan barnehagelærere handler i den gitte situasjon. Det er derfor noe profesjonelt som ligger bak deres handlinger, og ikke deres personlige følelser eller sosiale relasjoner knyttet til barnet og foreldre som styrer deres handlinger.

I 2012 kom *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Både Tholin (2021, s. 62) og Hennem og Østrem (2016, s. 68) trekker frem denne når de skriver om profesjonsetikk. Hennem og Østrem (2016, s. 68) skriver at man med denne plattformen har «forsøkt å formulere noen prinsipper som regulerer forhold som er spesielle for lærerprofesjonen». Slik jeg ser det kan derfor plattformen leses som

normative retningslinjer for hvordan barnehagelærere skal handle når etiske dilemmaer oppstår. Det faktum at det finnes en slik plattform, kan trolig symbolisere hvor utfordrende etikk kan være i arbeid med barn. På bakgrunn av at profesjonen består av tredelingen – samfunnsmandat, kunnskapsgrunnlag og etikk, må en slik plattform som er utviklet av profesjonen selv forstås som like viktig for barnehagelæreres profesjonsutøvelse som kunnskapsgrunnlaget barnehagelærere besitter og samfunnsmandatet de er tildelt.

Plattformen er utviklet for å utvikle etisk bevissthet i arbeid med barn, og er forpliktende for alle barnehagelærere, lærere, og ledere i barnehage og skole. Dette synliggjør viktigheten av etiske vurderinger. Plattformen retter seg mot ansvaret lærerprofesjonen har i møte med barn, kollegaene på arbeidsplassen og som samfunnsaktør (Utdanningsforbundet, 2012). Noe som tar oss videre til ansvaret som følger etikken. Profesjonens ansvar kan ses som en forlengelse av profesjonsetikken, da det profesjonelle ansvaret som følger en profesjon bærer tydelig preg av etiske spørsmål. Samtidig som man som profesjonsutøver både blir gitt – og påtar seg et ansvar.

2.4.2 FORSTÅELSE AV ANSVAR MED UTGANGSPUNKT I TO STYRINGSLOGIKKER

Å ha en profesjonsrolle slik barnehagelærere har, innebærer som nevnt å stå i en posisjon mellom stat og enkeltmenneske. Barnehagelæreres ansvar knytter seg til begge disse, der de på en side har ansvar for å imøtekomme statens interesser, og på den andre siden, for å imøtekomme enkeltmenneskets interesser. De ulike interesse gir oss grunnlag til å forstå ansvar på ulike måter, og jeg vil i denne delen belyse to ulike måter å forstå ansvar på.

I artikkelen *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*, blir forståelse av ansvar drøftet med utgangspunkt i ulike styringslogikker (Solbrekke & Østrem, 2011). Inndelingen mellom profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt i tabellen nedenfor baserer seg på de engelske oversettelsene av ansvar, responsibility og accountability (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202-203). Forfatterne benytter disse begrepene, da vi på norsk kun har begrepet ansvar, mens på engelsk oversettes begrepet på to ulike måter, som gir ulikt innhold. Responsibility, forstått som profesjonelt ansvar, assosieres med begreper som trust, capability, judgement og choice – tillit, evne, dømmekraft og valg. Mens accountability, oversatt til profesjonell regnskapsplikt assosieres med begreper som count, answerability og obligation – telle, ansvarlighet og forpliktelse. Ved å se på begrepene som knytter seg til de ulike forståelsene av ansvar, kan vi se at ansvarsbegrepet kan tolkes på ulike måter.

Profesjonelt ansvar	Profesjonell regnskapsplikt
Forankret i profesjonelt mandat	Definert av tidens politikk
Tillit	Kontroll
Faglig og moralsk rasjonale	Økonomisk og juridisk rasjonale
Situasjonsbetinget vurdering	Standardiserte rutiner (jfr. kontrakt)
Profesjonsintern evaluering	Ekstern regnskapsplikt
Forhandlede standarder	Førdefinerte indikatorer
Internt (implisitt)språk	Transparent språk
Definert av profesjonen	Definert av politiske mål
Relativ autonomi og personlig ansvar	Rollelydighet i samsvar med arbeidgivers bestemmelser
Proaktiv handling	Reaktiv handling

Figur 2. (Kilde: Solbrekke og Østrem 2011, s. 203)

Ved å forstå ansvar utfra en responsibility-logikk, altså som et profesjonelt ansvar, synliggjøres det en moralsk dimensjon (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Vi kan forstå det som at pedagogens ansvar er forankret i innholdet i barnehagens samfunnsmandat, noe som gjør arbeidet med omsorg, lek, læring og danning sentralt. Profesjonsutøveren gis tillitt og frihet til å imøtekomme sine oppgaver, basert på sin fagkompetanse. Ansvar er frivillig påtatt, og profesjonsutøveren står til ansvar for andre. Profesjonsutøveren gis autonomi til å handle, og til å vurdere sine handlinger utfra sin kunnskap og faglig skjønn. Samtidig ligger lojaliteten hos de barnehagen er ment for, barnet og barnehagens fellesskap (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Vi kan dermed si at denne logikken først og fremst innebærer å ivareta barnets og deres foreldres interesser.

Å forstå ansvar utfra en accountability-logikk, altså en profesjonell regnskapsplikt, innebærer på den andre siden å handle utfra økonomiske indikatorer og rådende politiske interesser. Innenfor denne forståelsen blir ansvar noe som noen andre pålegger deg, og du blir pliktig om å levere resultater i henhold til forutbestemte mål, bestemt av andre utenfor profesjonen. Lojaliteten flyttes dermed fra barnet til det å være lydige i forhold til de kravene du pålegges. Flere og flere barnehager pålegges i dag å benytte seg av ulike pedagogiske verktøy for å sikre barnehagens kvalitet. Bruk av slike verktøy og rapportering av resultater er et eksempel på ansvar forstått utfra en accountability-logikk.

Solbrekke og Østrem (2011, s. 204) mener vi trenger begge forståelsene av ansvar. Dette er fordi man som profesjonsutøver skal ivareta statens interesser i likhet med brukerens interesser. Staten bruker store summer på barnehage – og har derfor rett til å vite hvordan det går i barnehagene. Samtidig er barnehagens samfunnsmandat tillagt barnehagen på bakgrunn av deres kompetanse på barn, de må derfor ha en viss frihet til å utøve denne kompetansen. Det ideelle er derfor at de to ansvarslogikkene opptrer som jevnbyrdige. Det kan likevel forstås som at accountability-logikken er mer rådende enn responsibility-logikken i dagens barnehage (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204).

I lærerprofesjonens etiske plattform (2012) formidles en tydelig responsibility-logikk. I plattformen utheves det eksplisitt at, «barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar» (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2). Videre formidler plattformen at barnehagelæreres lojalitet skal ligge hos barn, at profesjonen har et felles ansvar om å gi barn et godt barnehagetilbud og at man skal erkjenne grenser for egen faglighet og respektere andres kompetanse. Samtidig oppfordrer plattformen til at man som profesjonsutøver «tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander» (Utdanningsforbundet, 2012). Vi kan derfor forstå det som at man som barnehagelærer er forpliktet til det profesjonelle ansvaret, og at man som profesjonsutøver har ansvar som innebærer noe mer enn en «regnskapsplikt».

Knyttet til min problemstilling vil et slikt ansvar handle om selvstendige vurderinger av barnehagens rammebetingelser: Er de tilstrekkelige for å utføre et arbeid av høy kvalitet? Setter de barnehagen i stand til å utføre sitt samfunnsoppdrag? Opplevs rammer og pålegg å være i samsvar med barnehagens verdigrunnlag?

2.5 Oppsummering av organisasjonsteori og profesjonsteori

Både organisasjonsteori og profesjonsteori skal i denne oppgaven brukes for å belyse hvilke konsekvenser barnehagens rammebetingelser har for pedagogiske leders arbeid. Organisasjonsteori benyttes for å analysere hvordan ulike deler av en organisasjon vil kunne påvirke hverandre, og dermed hvilke muligheter pedagogiske ledere har for å utføre sine oppgaver og utøve sitt ansvar. Profesjonsteori knyttes til ulike perspektiver. På den ene siden, tar profesjonsteori opp barnehagens relasjon til samfunnet. På den andre siden, kan profesjonsteori være til hjelp i en analyse av hvordan rammebetingelser påvirker arbeidet, spesielt muligheten til å forvalte det ansvaret man er gitt og det ansvaret man selv opplever som profesjonsutøver. Forståelsene av ansvar vil gjøre seg gjeldende for å forstå hvilket ansvar pedagogene opplever de har, samtidig vil profesjonsetikken trolig kunne bidra til å forklare hvorfor pedagogene opplever dilemmaer i sin arbeidshverdag.

3.0 METODE

I denne delen skal jeg ta for meg de metodiske valgene jeg har gjort. Dette innebærer en redegjørelse for hvilke metoder som har blitt brukt i arbeid med dette prosjektet, hvordan deltakerne har blitt rekruttert, planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene, refleksjoner ved å forske i eget felt, hvilke forskningsetiske hensyn som har blitt tatt, hvordan datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene har blitt analysert, andre metodiske valg som har blitt gjort og noen refleksjoner rundt pålitelighet og gyldighet av prosjektet.

Ifølge Repstad (2019, s. 15) er det prosjektets hensikt som bør avgjøre hvilken fremgangsmåte man velger å benytte seg av. For å si noe om valg av metode, begynner jeg dermed med å legge frem hensikten med prosjektet, før jeg forklarer bruken av de ulike metodene.

I dette prosjektet har hensikten vært å løfte frem kompleksiteten som ligger i den pedagogiske lederens arbeid, samtidig synliggjøre hvordan de opplever å utøve dette arbeidet med de rammebetingelsene barnehagen har. Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er som nevnt innledningsvis – **Hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske leders arbeid?** Denne tilnærmingen gjør det nødvendig å undersøke hvilke rammebetingelser barnehagen egentlig har, samtidig hvordan pedagogiske ledere opplever disse rammebetingelsene. Dette gjør at jeg har benyttet meg av tekst- og dokumentanalyse, og fokusgruppeintervjuer.

3.1 Tekst- og dokumentanalyse

For å undersøke hvilke rammebetingelser barnehagen har, har jeg benyttet meg av tekst- og dokumentanalyse. Måten jeg har gjort dette på er ved å søke meg til – og lese ulike typer tekster og dokumenter. Resultatet av dette arbeidet presenteres i kapittel fire. Jeg vil videre legge frem hvilke type dokumenter og tekster jeg har tatt for meg, og hvordan jeg har gjennomført tekst- og dokumentanalysen.

Jeg har benyttet meg av styringsdokumenter som barnehageloven (2005), rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og andre relevante forskrifter som til sammen utgjør barnehagens rammebetingelser i juridisk forstand. Videre har jeg tatt for meg ulike rapporter og evalueringer som kan leses som en del av myndighetenes system for kvalitetssikring, da vi i rapporter ofte kan se at disse er skrevet på oppdrag fra myndighetene. Et eksempel på dette er IRIS-rapporten, *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet*, som er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Vassenden et al., 2011). Jeg har også benyttet meg av relevante fagbøker og artikler. Disse kan forstås som fagmiljøets selvstendige vurderinger, og er skrevet innenfor en ramme av akademisk frihet, samtidig er de fagfelleverdert, noe som sikrer faglig kvalitet. I tillegg har

jeg tatt i bruk andre dokumenter, som planer, enkeltstående dokumenter og nettsider fra det lokale nivået, som hos kommunen eller hos private barnehagekjeder.

For å få et overordnet bilde av hvilke rammebetingelser barnehagen har jeg tatt utgangspunkt i rapporter som tar for seg strukturell kvalitet i barnehagen, og de kvalitetsindikatorne de undersøker. Utfra dette har jeg gjort et utvalg i hvilke rammebetingelser jeg tar for meg, basert på mine erfaringer fra arbeidet i barnehagen, og på hva deltakerne i fokusgruppeintervjuene snakker om. Jeg har undersøkt hva styringsdokumentene, rapportene og evalueringene, fagbøkene og artiklene og andre dokumenter sier om ulike former for styring av barnehagen, hvilke bestemmelser og vurderinger som finnes knyttet til bemanning og kompetansekrav, størrelse og organisering av barnegrupper, og for barnehagens fysiske utforming. Dette utgjør de fire kategoriene jeg tar for meg – styring, personalet, barnegruppen og barnehagens fysiske utforming. Disse har igjen sine underkategorier, styring tar for seg juridisk styring, økonomisk styring og pedagogisk styring. Personalet tar for seg grunnbemanning, pedagogisk bemanning, personalets kompetanse og personalets stabilitet. Barnegruppa tar for seg barnegruppens størrelse og mulighet for tilrettelegging for barn med særlige behov. Barnehagens fysiske utforming tar for seg kravene til fysisk utforming og ulik type organisering.

Denne tilnærmingen kan anses som en tekst- og dokumentanalyse. Kanskje kunne jeg forklart metoden som en ren dokumentanalyse, men jeg legger til tekst, for å poengtere mangfoldet av ulikt materiale jeg har benyttet meg av. Når jeg benytter denne betegnelsen legger jeg Repstad (2019, s. 103) sin brede forklaring av dokumentanalyse til grunn. Han forklarer dette som en metode der man «leser et skriftlig materiale og gjør bruk av det i analyse og rapport i den grad man finner at det er med på å kaste lys over ens problemstilling» (Repstad, 2019, s. 103). Dette innebærer at så lenge materialet man benytter bidrar til å belyse problemstillingen, kan det forstås som en dokumentanalyse. Repstad (2019, s. 103) forklarer at metoden kan benyttes blant annet for å finne bakgrunnsstoff, eller for å gi et nødvendig bakteppe både for forskeren selv og for leseren. I denne oppgaven er det hovedsakelig det siste som har vært min hensikt, da jeg har ønsket å synliggjøre hvilke rammebetingelser barnehagen har, og videre – hvilke konsekvenser disse kan ha for pedagogiske lederes arbeid.

Asdal og Reinertsen (2020) forklarer at dokumenter innebærer en aktiv handling, og at de er relasjonelle. At et dokument innebærer en aktiv handling betyr at hvert enkelt dokument forsøker å påvise noe, representere noe eller gjenskape noe. De skriver at et dokument enkelt forklart, dokumenterer noe, og at det er en grunn til at det har blitt skrevet ned og bevart. At et dokument er relasjonelt betyr at det knytter seg til noe annet utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15).

Slik jeg forstår det vil dette si at dokumenter relaterer til noe og noen, de befinner seg i en kontekst og vil dermed ha verdi for noen. Forståelsen kan bidra til å se viktigheten i de tekstene og dokumentene som har blitt lest, og som anvendes i fremstillingen av barnehagens rammebetingelser. Vi kan forstå det som at materialet forsøker å formidle noe, og på grunn av sin relasjonelle karakter, vil disse ha verdi for barnehagen. For eksempel vil barnehageloven (2005) styre barnehagen juridisk, da den formidler barnehagens lovverk som barnehagene er forpliktet til å følge. Det samme gjelder barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017) som er en utdypning av barnehageloven. Samtidig som denne legger rammer for pedagogisk styring av barnehagen.

Med tekst- og dokumentanalysen har jeg forsøkt å kartlegge ulike rammebetingelser for barnehagen. I tillegg til å benytte meg av denne metoden, presenterer jeg i kapittel fem et kvalitativt materiale basert på fokusgruppeintervjuer med pedagogiske ledere i barnehagen. Siktemålet med denne tilnærmingen er å fange opp hvordan rammebetingelser erfares og oppleves, og hvordan disse påvirker det konkrete arbeidet i barnehagen.

3.2 Fokusgruppeintervju

For å kunne undersøke hvilke konsekvenser disse rammebetingelsene kan ha for pedagogiske ledere, fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av fokusgrunneintervju. Dette er en forskningsmetode som retter oppmerksomheten mot informantene, og kan ifølge Lerdal og Karlsson (2008, s. 172) bidra til å løfte frem subjektive opplevelser, erfaringer, synspunkter og holdninger. Når hensikten er å finne ut av erfaringer og opplevelser hos en bestemt gruppe mennesker, blir det naturlig å benytte en metode som åpner for at de får mulighet til å snakke.

Slik jeg forstår det, er det glidende overganger mellom fokusgruppeintervju, fokusgruppe og gruppeintervju. Jeg har lagt Bente Halkier (2010) og Lerdal og Karlsson (2008) sine forståelser av fokusgrupper/fokusgruppeintervju til grunn for hvordan jeg har forstått og tatt i bruk fokusgruppeintervju som metode. Forfatterne benytter seg av ulike betegnelser, men slik jeg ser det er det flere likhetstrekk, og jeg har derfor valgt betegnelsen fokusgruppeintervju. Halkier (2012) baserer sin forståelse på den kjente fokusgruppeforskeren David Morgan, og trekker frem kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus som kjennetegn ved metoden. Disse kjennetegnene medfører at forskeren kan bestemme rammen rundt fokusgruppeintervjuet ved å avgjøre hvilke informanter som involveres og tematikken, deretter er det deltakerne som produserer datamaterialet gjennom samhandling med hverandre (Halkier, 2012, s. 10).

I dette prosjektet har pedagogiske ledere stått for gruppesamhandlingen og dermed dataproduksjonen. Tematikken jeg presenterte for deltakerne var, barnehagens rammebetingelser, og jeg presiserte at jeg ønsket å høre deres erfaringer og opplevelser knyttet til disse.

Å løfte frem deltakernes opplevelser, erfaringer, synspunkter og perspektiver, tror jeg kan bidra til å utvikle forståelse for deres arbeid. Samtidig som når søkelyset settes på den pedagogiske lederen, sier vi indirekte at det de opplever og erfarer er viktig, noe jeg ønsker å formidle til den enkelte pedagog, men også til samfunnet utad. Det må likevel presiseres at det datamaterialet som springer ut fra fokusgruppeintervjuene ikke vil kunne resultere i generelle forståelser, da utvalget jeg tar for meg består av få deltakere.

3.3 Rekruttering av deltakere

Rekrutteringen av deltakere til fokusgruppeintervjuene har foregått gjennom eget faglig nettverk og gjennom den såkalte snøballmetoden. Snøballmetoden går ut på at man benytter personer man kjenner til eller vet om som bindeledd til å nå ut til aktuelle kandidater (Johannessen et al., 2016, s. 123). I mitt tilfelle foregikk dette gjennom at jeg spurte nåværende medstudenter om de visste om noen de trodde ville tenke seg å delta i et fokusgruppeintervju. Samtidig rekrutterte jeg gjennom mitt faglige nettverk, ved å kontakte tidligere kollegaer og tidligere medstudenter fra barnehagelærerutdanningen. Mine kriterier for å rekruttere har vært at deltakerne må ha et engasjement for tematikken som diskuteres, samtidig jobbe som pedagogisk leder i Oslo på nåværende tidspunkt. Totalt sett førte rekrutteringsprosessen til en gruppe på sju pedagogiske ledere – Vera, Emil, Frida, Jakob, Isak, Ingrid og Nils. Alle jobbet i Oslo, og Vera, Emil, Ingrid og Nils representerte kommunal eier, mens Frida, Jakob og Isak representerte ulike private eiere.

3.4 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervju

Da prosjektet ble meldt inn, var tanken å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer med fire deltakere i hver gruppe, to deltakere som representerte offentlig sektor og to som representerte privat sektor. Begge fokusgruppeintervjuene skulle avholdes fysisk slik at den sosiale samhandlingen kunne utspille seg, slik metoden baserer seg på (Halkier, 2010, s. 10). Det viste seg at dette ikke var like enkelt å gjennomføre som antatt. Deltakerne hadde travle timeplaner, sykdom ble meldt inn og det ble innført fritidskarantene som gjorde det krevende å finne et tidspunkt som passet for samtlige i gruppa. Dette gjorde at jeg omsider så meg nødt til å flytte begge fokusgruppeintervjuene til zoom.

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble det sendt ut en konkretisering av hva fokusgruppeintervjuet skulle omhandle, forklaring av hva jeg la i begrepet rammebetingelser og en liste over punkter for hva jeg ønsket å høre deres erfaringer om. Punktene tok for seg bemanning, utforming og materiell,

organisering, barnegruppen og barnehageeier. Forskningsspørsmålet jeg presenterte for deltakerne var: «Hvilke erfaringer ved barnehagens rammebetingelser har pedagogiske ledere?»

Utgangspunktet for møtene var dermed like, men selve fokusgruppeintervjuene utartet ulikt, både når det gjaldt gruppesamhandlingen, innhold og i hvilken grad min rolle som forsker var styrende eller ikke styrende. Nedenfor vil jeg gi et innblikk i de to fokusgruppeintervjuene for å utdype dette. Deretter vil jeg trekke frem noen refleksjoner angående forskning via digital plattform.

Det første fokusgruppeintervjuet: Det første fokusgruppeintervjuet besto av to deltakere, en fra kommunal barnehage og en fra privat barnehage. I utgangspunktet skulle gruppen bestå av tre deltakere, men på grunn av sykdom og fravær ble gruppen redusert. Den ene av de to gjenværende deltakerne skulle i utgangspunktet ikke delta, men ble spontant med, da denne personen var samboer til den andre deltakeren. Denne spontane deltakelsen medførte at de to deltakerne stilte noe ulikt i forhold til hvor mye informasjon de hadde fått i forkant.

Siden gruppen bestod av to deltakere som var noe ulikt forberedt, var det naturlig at jeg inntok en styrende rolle. Listen over punkter ble derfor nøye fulgt, og jeg stilte i tillegg noen oppfølgingsspørsmål. Bakgrunnen for hvorfor fokusgruppeintervjuet ble gjennomført til tross for frafall kom av at jeg ønsket å respektere tiden deltakeren hadde satt av til fokusgruppeintervjuet, og fordi jeg kjente på et tidspress om å komme i gang med datainnsamlingen.

Det andre fokusgruppeintervjuet: Den andre fokusgruppen besto av fem deltakere. Tre av disse representerte kommunale barnehager og to av dem representerte ulike private barnehager.

I utgangspunktet skulle dette fokusgruppeintervjuet foregå i fysisk format i barnehagen til en av deltakerne. Halkier (2010, s. 42-43) skriver om hvordan et emnerrelevant sted kan være fordelaktig i form av at steder vi befinner oss på alltid vil påvirke oss. Å diskutere tematikk knyttet til barnehage i en setting der tematikken utspiller seg, kan gi deltakerne assosiasjoner som man muligens ikke ville fått på et nøytralt sted. Det ble likevel ikke slik at fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i barnehagen, da to deltakere meldte inn fravær, og jeg så meg nødt til å utsette og avtale en ny dato. Jeg tok denne vurderingen på bakgrunn av at det i det første fokusgruppeintervjuet også hadde vært frafall i deltakere, og dermed ville jeg ha flere deltakere i det andre fokusgruppeintervjuet for å få et bredere datamateriale. Når jeg skulle finne en ny dato bestemte jeg meg for å invitere de til zoom, for å øke sjansen for at flere hadde mulighet til å delta.

Dette fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i overkant av en uke etter det som i første omgang var planen. I prosessen med å finne en ny dato tok jeg meg friheten til å utvide gruppen med en deltaker,

som i utgangspunktet skulle delta i den første fokusgruppen. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket så mange synspunkter som mulig.

Under selve gjennomføringen varierte det hvor mye deltakerne deltok i samtalen. Noen ganger opplevde jeg at pedagogene fra de private barnehagene falt litt av, når pedagogene fra de kommunale barnehagene snakket om utfordringer de opplevde. Muligens synliggjør dette at det er variasjoner mellom erfaringer ved rammebetingelsene for private og kommunale barnehager. Samtalen hadde likevel en naturlig flyt der deltakerne diskuterte, stilte hverandre spørsmål og kom med egne innspill. Dette gjorde at jeg kunne innta en ikke styrende rolle, slik som jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

3.5 Fokusgruppeintervju via digitale plattformer

Bakgrunnen for å gjennomføre fokusgruppeintervjuene via zoom bunnet i større mulighet for forutsigbarhet, og et ønske om å ikke oppta mer av tiden til pedagogene enn nødvendig.

Som Halkier (2010, s. 78) poengterer vil den største utfordringen ved å benytte seg av et digitalt kommunikasjonsverktøy være det faktum at man ikke møtes fysisk. Slik jeg forstår det, retter dette seg mot at metoden baserer seg på sosial samhandling og at dette kan hemmes ved å benytte en digital plattform. For meg så vekker dette et spørsmål om hva sosial samhandling egentlig innebærer, og hva hensikten med fokusgruppeintervjuet er. Umiddelbart vil vi kanskje tenke oss til at sosial samhandling forutsetter fysisk kontakt. Men søker vi opp begrepene, blir verken sosial eller samhandling umiddelbart knyttet til fysisk kontakt. Sosial forklares som «noe som er knyttet til forhold mellom mennesker», og samhandling både som direkte og indirekte kommunikasjon (Tjora, 2022; Noack & Tjora, 2022). Sosial samhandling vil derfor kunne finne sted når deltakere samtaler med hverandre i et digitalt rom. Det blir også aktuelt å stille spørsmål om det er mulig å oppnå formålet med fokusgruppeintervjuet gjennom en digital plattform. I denne sammenhengen lå interessen i deltakernes verbale utsagn. Noe jeg opplever at man har god mulighet til å tilegne seg gjennom en slik plattform.

Likevel kommer vi muligens ikke utenom at fysisk tilstedeværelse og ikke fysisk tilstedeværelse kan bidra til ulik dynamikk i en gruppe. Tiltak som dermed ble gjort i fokusgruppeintervjuene var at kamera og mikrofon skulle være på gjennom hele samtalen. Hadde deltakerne ikke ville hatt på kamera kunne de nok fort forsvunnet litt, men dette var ikke noe problem da samtlige uoppfordret hadde kameraet sitt på. Derimot informerte jeg i forkant av samtalen om at jeg ville at alle skulle ha mikrofonen sin på for å skape mest mulig flyt i samtalen. På denne måten kunne deltakerne gå inn og

ut i samtalen på en mer naturlig måte. Deltakerne hadde mulighet til å se hverandres ansikter, og kunne bekrefte hverandres utsagn med blant annet smil og nikk.

Den økte bruken av digitale plattformer som arena for møtevirksomhet de senere årene, og det at mine deltakere selv foreslo zoom som et alternativ for å gjennomføre fokusgruppeintervjuene, gjorde meg trygg i avgjørelsen om å inkludere dette i prosjektet. At deltakerne selv foreslo zoom kunne tyde på at de var godt kjent med verktøyet. God kjennskap til verktøyet tenker jeg må være en forutsetning for å benytte seg av en slik plattform i forskning.

3.6 Å forske i eget felt

I arbeid med dette prosjektet har jeg tatt på meg rollen som forsker. Jeg skriver «tatt på meg», fordi det er det jeg har gjort. For egentlig så er jeg barnehagelærer, med flere års erfaring fra arbeid i barnehagen, både som vikar og som pedagogisk leder. Dette gjør at jeg har en del erfaringer som er en stor del av meg og som danner grunnlag for mine perspektiver. Samtidig har jeg et stort engasjement for tematikken jeg tar for meg, da tematikken først og fremst springer ut fra mine erfaringer fra arbeid i barnehage. Denne bakgrunnen har helt klart preget både datainnsamlingen, og analysen.

I begynnelsen av prosjektet var jeg opptatt av at jeg skulle innta en forskerrolle, og dermed legge barnehagelæreren i meg, til side. I arbeid med prosjektet har jeg endret taktikk og forstått at en kombinasjon av disse rollene kan være verdifullt. Bakgrunnen for at jeg tenkte at jeg først og fremst skulle være forsker bunnet i en redsel for å la mine erfaringer og perspektiver prege både datainnsamlingen og resultatene som kommer frem i oppgaven. Det vil likevel være sånn at datamateriale vil henge sammen med det forskeren interesserer seg for (Johannessen, et al., 2016, s. 34). Vi har noe som opptar oss, et eget blikk og noen erfaringer som gjør at vi ser på en viss måte. Jeg har derfor omgjort denne enten-eller holdningen til en både-og holdning. Som det er nevnt tidligere ønsket jeg å skrive en masteroppgave på bakgrunn av de erfaringene jeg har fra arbeidet som pedagogisk leder. Jeg har ønsket å belyse hvordan det kan føles å stå med arbeidsoppgaver og forventninger som går på kryss og tvers. Slik jeg ser det er derfor denne oppgaven et tydelig eksempel på at data følger forskerens interesse.

Jeg tror min bakgrunn har bidratt til at jeg i større grad kan sette meg i de fenomenene og den problematikken pedagogene snakker om. Cato Wadel (2014, s. 27) benytter seg av betegnelsen gjensidig felleskunnskap. Han skriver at det ikke nødvendigvis er den faglige innsikten som gjør at man som forsker forstår hva man observerer, men den gjensidige felleskunnskapen som man har med deltakerne i prosjektet. Muligens kan det sies at deltakerne og jeg har en gjensidig

felleskunnskap, som gjør muligheten til å forstå hverandre og hvordan noe oppleves enklere enn om vi ikke hadde hatt denne. Wadel (2014, s. 27) legger likevel til at forskerrollen i eget felt kan føre til at noe tas for gitt og at man dermed ikke stiller nok spørsmål ved ulike fenomener. Selv om jeg vil påstå at det i dette prosjektet har vært i prosjektets favør at jeg har den bakgrunnen jeg har, må det likevel løftes frem at dette også kan ha medført noen tatt-for-gitt-heter.

3.7 Forskningsetiske hensyn

De etiske hensynene som jeg anser viktigst å trekke frem, er de som knytter seg til fokusgruppeintervjuene. Her har pedagogiske ledere stått for dataproduksjonen, noe som medfører at det må tas noen forskningsetiske hensyn. De etiske spørsmålene blir særlig aktuelle innenfor samfunnsforskning fordi den forholder seg til enkeltmennesket (Johannessen et al., 2016, s. 83). De etiske hensynene som har blitt gjort i dette prosjektet knytter seg spesielt til ansvaret for å informere, innhenting av samtykke og ivaretagelse av deltakernes personvern. Dette er hensyn som formidles gjennom de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også omtalt som NESH (2021). I forlengelse av dette, legger jeg også her frem andre etiske aspekt som har dukket opp underveis i prosjektet.

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble det informert om hva deltakelse i prosjektet ville innebære, hvordan databehandlingen ville foregå, hvem som hadde tilgang på dette, og hvor lenge det kom til å bli oppbevart. Dette står er i overensstemmelse med NESH (2021, s. 17) sitt punkt angående ansvar for å informere. På informasjonen som ble sendt ut var det vedlagt et samtykkeskjema som deltakerne signerte og leverte inn.

Tiltak som har blitt gjort i forhold til hensyn til deltakernes personvern har hovedsakelig vært anonymisering. Når lydopptakene ble transkribert, fikk deltakerne fiktive navn, dialekter ble omgjort til bokmål, og navnet på barnehagen eller kjeden de jobbet i ble fjernet, men notert ned i et eget dokument. Ved fremstilling av direkte sitater i oppgaven har jeg i flere tilfeller fjernet unødvendige fyllord og tenkepauser, med hensikt om å skape bedre flyt i sitatene. Dette tiltaket står i likhet med Østrem (2018, 184-185) (2015, s. 268) som i tekstene *Hvorfor barnehagelærere ikke slutter og Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt*, gjør lignende tiltak for å skape en god overgang fra muntlig språk til skriftspråk. Videre har lydfilen fra fokusgruppeintervjuene blitt lagret på en minnepenn, mens transkripsjonen med de fiktive navnene var på min maskin.

Andre etiske aspekt knytter seg til rekrutteringsprosessen og gruppesammensetningen av deltakerne. Som nevnt var noen av deltakerne rekruttert gjennom mitt eget faglige nettverk. Dette var pedagoger jeg enten hadde jobbet med tidligere eller studert med, og som jeg dermed kjente.

Det var deres engasjement rundt tematikken som først og fremst lå til grunn for at jeg spurte om de ønsket å delta. Det må også legges til at ingen av deltakerne var nære venner av meg.

I det ene fokusgruppeintervjuet var de to deltakerne et samboerpar, med to barn.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på formiddagen, en søndag, noe som gjorde at de hadde barn de skulle ta seg hånd om samtidig som de deltok i fokusgruppeintervjuet. Det faktum at disse var et foreldrepar kan ha spilt inn på graden av diskusjon. Samtidig som familielivet som utspilte seg parallelt med fokusgruppeintervjuet trolig gjorde noe med kontinuiteten i samtalen, og fokuset på de ulike temaene som ble diskutert. Kanskje kan spontaniteten og improvisasjonen som dette fokusgruppeintervjuet bar preg av, speile livet i barnehagen?

3.8 Hvordan har datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene blitt analysert?

Når jeg har analysert datamaterialet har jeg vært opptatt av å vektlegge det som opptar deltakerne. Jeg har derfor brukt mye tid på å se på datamaterialet, og prøvd meg frem med ulike inndelinger for å få frem essensen i materialet. Jeg har stilt spørsmål som: «hva er det dette materialet tar for seg?» og «hva er det pedagogene egentlig snakker om?» Det kan trolig forstås at jeg har benyttet meg av en kategorisk inndeling, slik Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 164-165) forklarer denne fremgangsmåten. En kategorisk inndeling, også forstått som en tverrsnittbasert inndeling betyr at man markerer setninger eller avsnitt for å identifisere og finne spesielle temaer i materialet (Johannessen et al., 2016, s. 164). Dette fører til noen kategorier, slik det har gjort med mitt materiale, og jeg skal gjøre et forsøk i å forklare denne prosessen.

Materialet er først og fremst delt i to, arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder, og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver. Jeg begynte med å identifisere hvilke arbeidsoppgaver pedagogene formidlet at de hadde. Bakgrunnen for hvorfor jeg begynte med dette var fordi slik jeg så det var det en konkret måte å nærme meg materialet, og på den måten kunne jeg få noe oversikt over noe som i begynnelsen virket uoversiktlig. Når arbeidsoppgavene var identifisert, og kategorisert i fire kategorier, så jeg at det likevel var interessante momenter igjen som ikke var tatt med, og som jeg ikke ville forkaste. Kategorien knyttet til arbeidsoppgavene sa også lite om det som kan oppleves komplekst og utfordrende med å være pedagogisk leder. Jeg så derfor at arbeidet deres handlet om noe mer. Det var her kategorien, ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver kom til, både i form av å føle på et ansvar og et ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet. Disse førte igjen med seg noen underkategorier.

Proessen med å finne kategoriene og studere materialet har vært en parallell prosess. Likevel er det materialet som hovedsakelig har ført til utforming av kategoriene, fordi deltakerne har snakket om et spesifikt tema, for eksempel ubundet arbeidstid, som har ført til at dette har blitt en kategori. Etter at aktuelt datamateriale var kategorisert, så jeg på hvilke kategorier som lignet hverandre, og forsøkte dermed å sammenfatte, slik at det ikke skulle bli for mange kategorier. Eksempel på dette er kategorien «bruk av ubundet arbeidstid og registrering av overtidsarbeid».

Som det har blitt nevnt, har jeg gjennomført to fokusgruppeintervjuer som utartet noe ulikt. Dette medførte nokså ulik struktur på hvordan dataene kom frem i transkripsjonen. Fordi jeg synes det har vært enklere å orientere meg i transkripsjonen på det andre fokusgruppeintervjuet og at de her snakket mer om de punktene jeg var opptatt av, er det dette datamaterialet som i størst grad har styrt hvordan kategoriseringen har blitt gjort. Dette blir også i større grad anvendt i oppgaven.

3.9 Andre metodiske valg

I denne oppgaven er datamaterialet viet stor plass, både i form av rammebetingelsene som presenteres, og samtalene i fokusgruppeintervjuet. Dette er et metodisk grep jeg har gjort, og kan trolig ses på som et virkemiddel for å løfte frem og synliggjøre både rammebetingelsene, og arbeidet til den pedagogiske lederen.

De rammebetingelsene som pedagogene nevner, enten eksplisitt eller implisitt har også vært medvirkende til hvilke rammebetingelser jeg tar for meg i delen om rammebetingelser.

For ordenhetens skyld har jeg valgt å analysere datamaterialet fra fokusgruppene i lys av rammebetingelsene som presenteres i kapittel fire. Mens jeg i kapittel seks trekker ut hovedelementene fra det som løftes frem i analysen, og drøfter dette i lys av organisasjonsteori og profesjonsteori.

3.10 Pålitelighet og gyldighet av prosjektet

Redegjørelsen over skal sikre transparens knyttet til spørsmål om pålitelighet og gyldighet av dette prosjektet. Her vil jeg reflektere noe mer over betydningen av disse to begrepene, og hvordan jeg mener å ha sikret både pålitelighet og gyldighet.

Pålitelighet knytter seg til å vurdere det datamaterialet som har blitt brukt – «hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannesen et al., 2016, s. 231). I denne oppgaven refererer jeg til ulike dokumenter. Disse har blitt lest og forstått i sammenhengen de inngår i. I arbeid med prosjektet har jeg gjort opptak av samtaler gjennom to fokusgruppeintervjuer, transkribert disse og sitert i fremleggelsen av datamaterialet i kapittel fem. Videre har jeg, slik det

fremgår i dette kapitlet, reflektert over min rolle i fokusgruppeintervjuene. Thagaard (2018, s. 188) nevner begrepet transparens når hun skriver om studiers pålitelighet, og at påliteligheten styrkes om man er transparent i fremleggelsen av forskningsprosessen. Dette har jeg forsøkt å tilnærme meg ved å være åpen om prosessen ved dette arbeidet, valgene som har blitt gjort og hensynene som har blitt tatt.

Gyldighet handler om hvorvidt den valgte fremgangsmåten og funnene som fremlegges, representerer virkeligheten, og formidler formålet med studien på en god måte (Johannesen et al. 2016, s. 232). Dette har jeg forsøkt å tilnærme meg ved å hele veien holde fokuset på hensikten med prosjektet og problemstillingen. Det er dette som har ligget til grunn for de valgene og vurderingene jeg har tatt, og metodene har blitt valgt på bakgrunn av prosjektets tematikk. Dette bidrar til å styrke prosjektets gyldighet. Jeg har avklart hva jeg legger til grunn for begrepet rammebetingelser, for at leseren skal forstå hvordan *jeg* forstår begrepet og følgelig anvender det i denne oppgaven. Videre har jeg konkretisert og kategorisert ulike typer rammebetingelser som barnehagen har. Dette utvalget av rammebetingelser har blitt analysert opp mot de erfaringene som pedagogene formidlet i fokusgruppeintervjuene. Samlet sett kan dette bidra til å gi oss et inntrykk av hvilke konsekvenser barnehagens rammebetingelser kan ha for pedagogiske lederes arbeid.

4.0 HVILKE RAMMEBETINGELSER HAR BARNEHAGEN?

Det som presenteres i denne delen er resultatet av teks- og dokumentanalysen jeg har foretatt meg, og utgjør dermed en del av materialet for oppgaven. Her konkretiserer jeg forhold som vil være sentrale for å belyse problemstillingen. Som nevnt tidligere legger jeg her frem et utvalg av rammebetingelser barnehagen har. Rammebetingelser jeg vil berøre følger en kategorisk inndeling, som synliggjøres i inndelingen nedenfor.

Som nevnt kan vi ved å se på de kvalitetsindikatorene som legges til grunn for å måle strukturell kvalitet, få et inntrykk av hva barnehagens rammebetingelser innebærer. Her er det ulike undersøkelser vi kan lene oss på, og jeg har valgt å trekke frem noen for å gi et bilde på hva rammebetingelser i barnehagen handler om. Deretter trekker jeg ut det jeg anser som de mest essensielle rammebetingelsene og som i stor grad påvirker arbeidet i barnehagen.

I rapporten *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* fra IRIS (Vassenden et al., 2011) blir strukturell kvalitet koblet til antall ansatte, personalets kvalifikasjoner, antall barn per gruppe, alders- og kjønns sammensetning, areal per barn, fysisk miljø for barn med funksjonsnedsettelse og personalets stabilitet. I tillegg legger forfatterne til at egnede lokaler, utstyr og materiell, og mattilbud vil spille inn på den strukturelle kvaliteten. I rapporten *Kvalitet i barnehagen* (Gulbrandsen & Eliassen, 2012) beskrives strukturell kvalitet som lokaler, uteareal, organisasjons- og styringsformer, arbeidsrutiner, planlegging, økonomiske innsatsfaktorer, bemanning, personalets kompetanse og grad av stabilitet. I samarbeidsrapporten *Mulighetens barnehage, kvalitet i Oslo kommunes barnehager* (Hernes, et al., 2021, s. 19) blir strukturell kvalitet vurdert utfra økonomiske betingelser, barnehagens størrelse og beliggenhet, fysiske og materielle forhold ved og i barnehagen, arkitektonisk utforming, areal og romløsning, organisering i baser eller avdelinger, antall ansatte og barn, personalets kvalifikasjoner og sammensetning.

Vi kan se her at det er mange ulike faktorer som legges til grunn for den strukturelle kvaliteten i barnehagen, og at det er flere av disse som overlapper hverandre. Jeg sammenfatter og aktualiserer det som listes opp i avsnittet over i følgende hovedkategorier:

- Ulike former for styring av barnehagen
- Personalet
- Barnegruppa
- Barnehagens fysiske utforming

Disse kategoriene konkretiserer jeg i følgende forhold:

- Ulike former for styring av barnehagen
 - Juridisk styring
 - Økonomisk styring
 - Pedagogisk styring
- Personalet
 - Grunnbemanning
 - Pedagogisk bemanning
 - Personalets kompetanse
 - Personalets stabilitet
- Barnegruppa
 - Barnegruppens størrelse
 - Mulighet for tilrettelegging for barn med særlige behov
- Barnehagens fysiske utforming
 - Krav til fysisk utforming
 - Størrelse på barnehagen og type organisering

Disse underpunktene vil slik jeg ser det være en del av barnehagens rammebetingelser, fordi de vil si noe om hvilke forutsetninger og muligheter barnehagen har. Noen av punktene vil reguleres gjennom lovverk, forskrifter og andre dokumenter. Andre vil variere utfra barnehageeiers lokale tilpasninger, mens det i de resterende tilfeller bestemmes utfra personalet i den enkelte barnehage. Til sammen vil disse faktorene, uavhengig av hvem de bestemmes av være med å ramme inn barnehagelærerens arbeid og være faktorer som barnehagelæreren må forholde seg til i sitt daglige arbeid. Med denne listen som utgangspunkt vil jeg videre forsøke å gi en oversikt over hvordan dette kan forstås som rammebetingelser for barnehagen.

4.1 Styring av barnehagen

I denne delen vil jeg ta for meg ulik styring av barnehagen, med utgangspunkt i Børhaug og Moen (2014, s. 182-185) sine forklaringer av hierarkisk regelstyring, økonomisk styring og pedagogisk styring. Selv om forfatterne bruker betegnelsen hierarkisk regelstyring, har jeg oversatt dette begrepet med juridisk styring, da dette er et mer velkjent begrep. Dette er alle styringsformer som finner sted i barnehagen, og som rammer inn organisasjonen. Hvordan ulike styringsformer kan tenkes å virke i barnehagen, blir utdypet nedenfor.

4.1.1 JURIDISK STYRING AV BARNEHAGEN

Juridisk styring, også forstått som hierarkisk regelstyring, vil si styring i form av at det er en part som utarbeider et regelverk som de som skal utføre arbeidet forpliktes til å følge (Børhaug & Moen, 2014, s. 182). Stortinget, regjeringen, kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet påvirker barnehagene på et nasjonalt nivå (Børhaug & Moen, 2014, s. 35). Vi kan derfor forstå disse partene å ha en juridisk styrende funksjon for barnehagene, selv om de har noe ulik innflytelse. Disse bestemmer standarder og ordninger som omfavner alle landets barnehager. Disse partene vil derfor bidra til å ramme inn barnehagen som virksomhet gjennom sine bestemmelser og føringer (Børhaug & Moen, 2014, s. 35). Eksempler på dette finner vi i barnehageloven som er utarbeidet av stortinget, og rammeplanen som er utarbeidet av kunnskapsdepartementet. Dette er regelverk som er gjeldende for alle landets barnehager, uavhengig av barnehagens eier.

Stortinget er den lovgivende statsmakten til barnehagen i Norge. Dette vil si at det er Stortinget som definerer de viktigste rammene og prinsippene for barnehagen som virksomhet (Børhaug & Moen, 2014, s. 38-39). Disse formidles gjennom lov om barnehager. I barnehageloven har stortinget bestemt hva formålet med barnehagen er, hva hovedprinsippene for innholdet i barnehagen skal være, hvordan finansieringen skal foregå, og hvem som skal forvalte loven (Børhaug & Moen, 2014, s. 38). I barnehageloven tildeles kommunen ansvaret som barnehagemyndighet. Som barnehagemyndighet blir kommunen ansvarlig for at barnehagen følger barnehageloven og tilhørende forskrifter (barnehageloven, 2005, § 10). Dette vil innebære å blant annet å føre tilsyn ovenfor barnehagene.

I hvilken grad regjeringen påvirker barnehage, avhenger av interessen partiene i regjeringen har for barnehagene (Børhaug & Moen, 2014, s. 41). Regjeringen har mulighet til å løfte frem saker og påvirke hva stortinget er opptatt av. Uavhengig av regjeringens interesse for å løfte frem egne saker om barnehager har de likevel ansvar for å iverksette stortingsvedtak. Samtidig sørge for at befolkningen oppfatter vedtakene som rimelige og rettferdige (Børhaug & Moen, 2014, s. 41). Dette kan eksempelvis være ved å sende et lovforslag ut på høring, slik at de som berøres av de eventuelle lovendringene gis muligheten til å dele sitt synspunkt.

Kunnskapsdepartementet er barnehagens fagdepartement, og har i oppgave å ha oversikt over det barnehagepolitiske feltet (Børhaug & Moen, 2014, s. 44). Dette innebærer å innhente informasjon og videreformidle til regjeringen og Stortinget. Kunnskapsdepartementet har det overordnet ansvar for arbeid med barnehagens innhold, kvalitet og faglig utvikling (Børhaug & Moen, 2014, s. 45). Samtidig skal de sørge for at lover og vedtak etter retningslinjer fra regjeringen og stortinget iverksettes. Dette betyr at om kunnskapsdepartementet er blitt gitt fullmakt til å ferdigstille forskrifter, kan de påvirke

hvordan disse ender med å se ut (Børhaug & Moen, 2014, s. 44). Kunnskapsdepartementet har også mulighet til å sette i gang nye tiltak og gjøre endringer for barnehagen (Børhaug & Moen, 2014, s. 43-45). Kunnskapsdepartementet har utarbeidet ulike forskrifter som er gjeldende for barnehagen, eksempler på dette er forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen (2017) og forskrift om ansvar for spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder (2017).

Utdanningsdirektoratet er underlagt Kunnskapsdepartementet, og skal i motsetning til departementet ikke være politisk styrt (Børhaug & Moen, 2014, s. 45). Utdanningsdirektoratet skal fokusere på fagkyndighet om barnehager, og bidra til kvalitetsutvikling. Utdanningsdirektoratet har fått tildelt følgende oppgaver fra kunnskapsdepartementet: «dokumentasjon og analyse av tilstanden, kvalitets- og kompetanseutvikling, tilskudds- og regelverksforvaltning, tilsynsoppgaver og veiledning i feltet» (Børhaug & Moen, 2014, s. 46). Som forfatterne påpeker, vil dette ha mye å si for barnehagens rammer. Utdanningsdirektoratets tilnærming til oppgaven fra kunnskapsdepartementet kan vi se ved å gå inn på utdanningsdirektoratet sine nettsider. Klikker vi oss inn på barnehage, kommer det opp et stort oppslagsverk. Dette er alt fra tolkning av barnehagens regelverk, oversikt over barnehagens tilskuddsordninger, hvordan det skal tilrettelegges for barn med spesialpedagogiske behov, og masse mer (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Ved å se på den juridiske styringen av barnehagen kan vi se at barnehagen er en del av et stort system, der parter har mulighet til å påvirke på ulike nivåer. Kanskje kan vi, ved å se på denne oversikten stille spørsmål om barnehagens mulighet til å påvirke føringer og bestemmelser for eget arbeid? Eller påvirkes barnehagen kun av parter utenfor barnehagen? Hvilke partier som sitter i regjering eller hvilke partier som dominerer i kunnskapsdepartementet vil som vi ser kunne gi ringvirkninger for arbeidet i barnehagen. Disse partene må også trolig forstås som viktigst for barnehagen, da de i mer eller mindre grad befinner seg mellom barnehagefeltet og stortinget, og har en posisjon der de kan påvirke i begge retninger. Hvordan juridisk styring mer eksplisitt påvirker barnehagen tar jeg for meg i delen om grunnbemanning, pedagogisk bemanning og krav til kompetanse, hvor jeg ser på hva lovverket sier.

4.1.2 ØKONOMISK STYRING AV BARNEHAGEN

Økonomisk styring innebærer at det gis økonomiske midler til de som gjør det den styrende parten vil de skal gjøre (Børhaug & Moen, 2014, s. 184). I barnehagen er det kommunen som utgjør den økonomiske styringen av barnehagen (Børhaug & Moen, 2014, s. 184). Dette kommer frem i

barnehageloven, der de har blitt tildelt ansvaret som lokal barnehagemyndighet (barnehageloven, 2005, § 10). Dette innebærer et finansieringsansvar for kommunene, uavhengig av eierform. I denne delen skal jeg ta for meg den økonomiske styringen av barnehagen.

I Norge er det vanlig å dele barnehagesektoren inn i privat eide barnehager og kommunalt eide barnehager. Private og kommunale barnehager finansieres på ulik måte, men skal ifølge forskrift om likeverdig behandling av barnehager i forhold til offentlige tilskudd, motta samme tilskudd så lenge de private barnehagene kan regnes som godkjente (forskrift om likebehandling av barnehager, 2004, § 1). Ut fra den enkeltes kommune sitt budsjett vil kommunen avgjøre hvor mye som skal tildeles barnehagene (Regjeringen, 2021). Kommunens budsjett består av kommunale skatter, overføringer fra staten og brukerbetaling. Skatteinntektene vil henge sammen med innbyggernes inntektsnivå, noe som kan føre til variasjon i ulike kommuner. Det tildeles derfor en sum fra staten som skal ha en utjevne funksjon, i tillegg til at foreldrene betaler for barnehageplassen (Børhaug & Moen, 2014, s. 63).

Mens kommunale barnehager mottar en overføring fra kommunens budsjett, mottar private barnehager et driftstilskudd og et kapitaltilskudd (Private barnehagers landsforbund, u.å). Dette er summer som tildeles ut fra ulike satser og som barnehagen mottar en gang i året. Tilskuddet private barnehager mottar fra kommunen beregnes ut fra kommunens regnskap for kostnader til ordinær barnehagedrift (Regjeringen, 2021). Det er derfor grunn til å tro at det er samme satser som gjelder for de kommunale eide barnehagene. For å gi et inntrykk av hvilke summer dette er snakk om vil jeg gi et eksempel.

Det er vanlig med ulike satser for barn mellom 0-2 år og barn mellom 3-6 år. Dette henger sammen med at det er andre krav til grunnbemanning og pedagogisk bemanning blant de yngste barna. Ser vi på Utdanningsdirektoratet (2022b) sin oversikt over nasjonale tilskuddssatser for barnehager, deles private barnehagers tilskudd i driftstilskudd og kapitaltilskudd. I 2022 skal private ordinære barnehager motta 244 300 per barn fra null til to år og 119 100 per barn fra tre til seks år i driftstilskudd, om de er enkeltstående barnehager. Videre skal de motta kapitaltilskudd på 9 400 per heltidsplass barnehagen har. Denne siste summen kan økes om barnehagen er ny eller har fått stor økning i godkjent areal.

Satsene kommunen forholder seg til skiller mellom små og store barn, der barnehagene mottar mer tilskudd for små barn enn store barn. Dette er som følge av at det er strengere krav til bemanning blant de små barna. I barnehagelovens (2005) § 26 om grunnbemanning og i forskriften om pedagogisk bemanning (2017), § 1 norm om pedagogisk bemanning, presiseres det at «barn skal

regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år.» Denne presiseringen er det utdanningsforbundet som har jobbet frem, på bakgrunn av at barnehageeiere har sett muligheten til å flytte barn under tre år over på storbarnsavdeling og dermed gjøre ledig en småbarns-plass ekstra, slik at de kan motta ekstra småbarn-støtte (Utdanningsforbundet 2018b, s. 8).

I tillegg til å motta kommunale tilskudd, mottar både kommunale og private barnehager foreldrebetaling (Private Barnehagers Landsforbund, u.å). Regjeringen har fastsatt maksprisen på foreldrebetaling til å være 3 315 per måned fra og med 1. januar 2022, og 3 305 fra august 2022 (Regjeringen, 2021). Kommunen har ulike ordninger som gjør at foreldre med lav økonomi eller som har flere barn kan betale mindre. I disse tilfellene kompenserer kommunen inntektsreduksjonen til private barnehager (utdanningsdirektoratet, 2021a). På bakgrunn av forskrift om likeverdig betaling er det grunn til å tro at det finnes lignende ordninger for de kommunale barnehagene. I tillegg kan barnehagen kreve betaling for mat, såkalte matpenger (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Tilskuddsordningene er komplekse og kan være krevende å sette seg inn i. Likevel gir det som har blitt lagt frem et inntrykk av barnehagens økonomiske styring, hva som utgjør de økonomiske rammene og hvordan pengene fordeles i private og kommunale barnehager. Antall barn i barnehagen kan se ut til å ha en stor innvirkning på tilskuddet barnehagen tildeles. Flere barn, og særlig barn under tre år, medfører høyere tilskudd. Faktorer som barnehagens størrelse kan også være med å avgjøre hvor mye tilskudd barnehagen kan motta, da det stilles krav til mengden areal per barn, og jo mer areal, jo flere barn er det plass til. Det samme gjelder reglene for hva som regnes som små barn og store barn. Tilskuddet barnehagen mottar fra kommunen, og foreldrebetaling, inkludert matpenger utgjør barnehagens økonomi og til sammen er dette midlene barnehagen har til disposisjon for å drive sin virksomhet.

4.1.3 PEDAGOGISK STYRING AV BARNEHAGEN

I motsetning til juridisk styring og økonomisk styring som er lovpålagt, er pedagogisk styring en mindre bindende styringsform, da denne formidles gjennom normative føringer (Børhaug & Moen, 2014, s. 184). Likevel vil pedagogisk styring trolig kunne oppleves bindende for de som jobber i den enkelte barnehage. Barnehageloven åpner for pedagogisk styring, i form av at barnehagens eier gis frihet til å kunne tilpasse rammeplanen til lokale forhold (barnehageloven, 2005, § 2). Pedagogisk styring baserer seg på å påvirke gjennom kunnskap og nytenkning, ofte i form av at den styrende parten definerer og formidler standarder for hvordan ting skal være og hvordan noe skal gjøres (Børhaug & Moen, 2014, s. 184-185). Eksempel på dette er Oslo kommune sine oslostandarder, eller ulike private barnehageeieres egne utarbeidede føringer for arbeidet i barnehagen, som vi skal se på

i denne delen. Ulike barnehageeiere kan derfor utforme egne mål og lokale retningslinjer for sine barnehager, noe som gjør denne formen for styring verdt å se nærmere, da det vil kunne påvirke arbeidsutførelsen i den enkelte barnehage. I det som følger, vil jeg derfor ta for meg hvordan dette kan se ut ved å trekke frem noen eksempler på ulike fokusområder barnehager kan ha.

Barnehagens eier kan deles i to hovedkategorier, kommunal eier eller privat eier. Eksempelvis er Oslo kommune barnehageeier for de kommunale barnehagene i Oslo, mens Læringsverkstedet, Fus, Espira og Norlandia er privateide barnehagekjeder. I Ekspertgruppens rapport om barnehagerollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 166) hevdes det at de kommunale og de private barnehagene fokuserer på ulike områder. Der de private retter seg er mot friluft og praktisk-estetiske aktiviteter, retter kommunale barnehager seg mer mot språkutvikling. Tar vi en titt innom nettsidene til ulike barnehageeiere kan vi få et nærmere inntrykk av dette. Poenget her er ikke å gi en detaljert beskrivelse av den enkelte barnehages fokusområde og profil, men å vise at en retningsbestemt kurs sier noe om hvordan det er forventet at det jobbes i den enkelte barnehage og at dette kan utgjøre indre bestemte rammebetingelser av barnehageeier.

På Oslo kommune sine nettsider angående kvalitetsstandarder og veiledere, har de for eksempel flere oslostandarder som skal bidra til utvikling i barnehagen (Oslo kommune, u.å.). Disse tar for seg leke- og språkmiljø, tilvenning, samarbeid mellom barnehage og skole, og samarbeid mellom helsestasjon, barnehage og barneverntjeneste. Dette sier noe om hvilke områder Oslo kommune er opptatt av at de ansatte i deres barnehager jobber med.

Ser vi videre på de privateide kjedene, vil vi på Fus sine nettsider se at de benytter seg av «barnet først», som kan forstås som fus sin metode, og muligens visjon. Dette jobber de med gjennom å benytte seg av verktøyene TIK (turning into kids) og CLASS (classroom assessment scoring system (Fus, 2022)). Ser vi oss videre til kunnskapsbarnehagen Espira, benytter de seg av det de kaller Espira BLIKK som kvalitetsverktøy og de formidler at de har en mat og måltidssatsning (Espira, 2020). Læringsverkstedet (u.å.) kan også forstås å ha en satsning innen mat, da de har utarbeidet et matkonsept de kaller Et Godt Måltid. Samtidig noe de omtaler som hjertekultur i arbeid med det psykososiale barnehagemiljøet. Utfra Norlandia barnehagene (u.å.) sine nettsider blir det formidlet satsningsområder som Mat med smak, som er deres måltidskonsept, et aktivitetskonsept de kaller Jump, og go green for en bærekraftig fremtid. Videre presenterer de temaarbeidet Quest, som er et arrangement som arrangeres en gang i året der barnehagene i forkant jobber med et bestemt tema.

Uavhengig av skillet mellom privat og kommunal barnehageeier kan det også trekkes frem andre barnehager med ulik profilering, som sier noe om hva barnehagen retter seg mot. Ved å se på

Utdanningsdirektoratets (2022c) sin nettside, barnehagefakta, kan vi få oversikt over antallet barnehager med ulik profilering. Her vises det at det er 363 friluftsbarnhager, 208 tros- eller livssynsbarnhager, 72 gårdsbarnhager, 58 idrettsbarnhager, 50 steinerbarnhager og 20 samiske barnehager, for å vise et utvalg.

Vi kan se at det er ulike måter å drive barnehage på, noe som både gir et mangfoldig barnehagetilbud, men også ulike måter å jobbe på for de ansatte. I lærerprofesjonens etiske plattform formidles det at barnehagens ansatte skal være «lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer, så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform» (Utdanningsforbundet 2012). Dette sier noe om at det forventes at de ansatte jobber utfra de arbeidsmetodene barnehageeieren bestemmer. Samtidig kan sitatet tolkes som en forsikring om at barnehageeierens bestemmelser ikke kan gå på akkord med barnehagens samfunnsmandat.

4.2 Personalet i barnehagen

I barnehageloven blir retningslinjene angående personalet i barnehagen formidlet gjennom tre paragrafer; § 24 styrer, § 25 pedagogisk bemanning og § 26 grunnbemanning (Barnehageloven, 2005 § 24-26). I tillegg finnes det forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2017) som utdyper bestemmelsene i barnehageloven. Jeg vil i denne delen ta for meg hva lov og forskrift sier om grunnbemanning, pedagogisk bemanning og krav til kompetanse. Dette kan leses som et eksempel på hvordan juridisk styring påvirker barnehagen. Deretter vil jeg ta for meg hvordan bemanningsnormene og krav til kompetanse henger sammen med personalets stabilitet.

4.2.1 GRUNNBEMANNING, PEDAGOGISK BEMANNING OG KRAV TIL KOMPETANSE

Grunnbemanningen omhandler barnehagens totale bemanning, altså barnehagens personale i sin helhet. I Barnehagelovens (2005) § 26 angående grunnbemanning gis det føring på antall ansatte per barn. Her står det at «Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barn er over tre år». En barnegruppe på 18 barn i alderen tre til seks år skal derfor ha tre ansatte, og en barnegruppe på ni barn på under tre år skal ha tre ansatte. Selv om paragrafen gir et estimat på antall ansatte per barn legges det til at «bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet». Det kan derfor tolkes som at det gis rom for en skjønnsmessig vurdering, og at kravet som stilles gjennom loven er et minimumskrav.

I forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager konkretiseres kravet om kompetanse og antallet pedagogiske ledere per barn. Innledningsvis står det at «barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk bemanning». Også her gis det rom for en skjønnsmessig vurdering. Videre står det: «Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per fjorten barn over tre år.» I § 25 i barnehageloven står det at det forutsettes barnehagelærerutdanning for ha stilling som pedagogisk leder. Men det legges til at annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk anses som likeverdig som en barnehagelærerutdanning.

For barnehagens daglige leder, også omtalt som styrer, stilles det samme krav til kompetanse, som det gjør gjennom den pedagogiske bemanningen; «barnehagelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnehagefaglig og pedagogisk kompetanse» (Barnehageloven, 2005 §24). Barnehagens krav om kompetanse retter seg derfor mot den pedagogiske bemanningen og styreren. I forskriften presiseres det at styreren har arbeidsoppgaver som krever tid til administrasjon og ledelse, og dermed ikke regnes som en del av barnehagens pedagogiske bemanning (forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen, 2017, § 1). Det er først når styreren er i direkte kontakt med barn at styreren kan regnes som en del av barnehagens grunnbemanning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Oppsummert kan vi muligens si det slik; barnehagens grunnbemanning skal utgjøre én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år. Dette er uavhengig av utdanningsbakgrunn. Antall pedagogiske ledere skal være én per syv barn under tre år og én per fjorten barn over tre år. Her stilles det krav til barnehagefaglig kompetanse eller tilsvarende treårig utdanning. Barnehagens styrer skal ha samme type utdanning som den pedagogiske lederen, men regnes ikke som en del av den pedagogiske bemanningen. Kravet om kompetanse i barnehagen blir derfor kun formidlet gjennom den pedagogiske bemanningen, og styreren (Barnehageloven, 2005, § 24-25).

I forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage (2017), § 3 fremkommer det at det kan gis dispensasjon fra utdanningskravet både hos styrer og hos pedagogisk leder for inntil ett år om gangen. Ved å se på utdanningsdirektoratets nettside, barnehagefakta (2022c), kan vi se at dette er en ordning som benyttes. Oversikten viser at kun 70,9 prosent av barnehagene i landet oppfyller normen om pedagogisk bemanning. 22,5 prosent oppfyller normen for pedagogisk bemanning ved å benytte seg av dispensasjonsordningen, og 6,7 prosent oppfyller ikke denne normen. At dette er en ordning som benyttes i så stor grad som den gjøres kan trolig uttrykkes som bekymringsverdig, da kravet om kompetanse i barnehagen i utgangspunktet er lav. Dette kan begrunnes ved å se på en lignende oversikt på barnehagefakta.no som viser at det er 42 prosent av alle ansatte i barnehager i

Norge som har utdanningsbakgrunn som barnehagelærere (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Dette er godt under halvparten av barnehagens ansatte. Likevel tilsvarer prosentandelen omtrent den skjerpede pedagognormen på 43 prosent som kom 2017 (Utdanningsforbundet, 2018b, s. 3).

Det kan stilles spørsmålstegn til både kravet om kompetanse og til barnehagens bemanning. Det eneste kravet som stilles til kompetanse i barnehagen er rettet mot den pedagogiske bemanningen og styreren, likevel åpnes det opp for at dette kan innebære annen utdanningsbakgrunn enn barnehagelærerutdanning. Dette synliggjøres gjennom barnehagens bruk av dispensasjon for å oppfylle den pedagogiske bemanningen. Samtidig blir det i grunnbemanningsnormen og i norm for pedagogisk bemanning brukt betegnelsen «minst» (barnehageloven, 2005 § 25-26). Estimater for hvor mange ansatte grunnbemanningen og den pedagogiske bemanningen skal innebære, er dermed et minstekrav (Utdanningsforbundet, u.å.). Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 150) kommenterer at det kan se ut til at normen i praksis tolkes som en maksimumsnorm. Ut fra min egen erfaring synes dette å stemme. Utdanningsforbundet legger til at «det er altså ingenting i veien for å ansette flere voksne i barnehagen» (Utdanningsforbundet, u.å.) Dette kan være verdt å merke seg.

Hvilke krav som stilles til antall ansatte og de ansattes kompetanse vil være med å avgjøre i hvilken grad barnehagen har mulighet til å utføre sine oppgaver. På den måten kan vi forstå grunnbemanning, pedagogisk bemanning og krav til kompetanse som grunnleggende rammebetingelser for barnehagens arbeid. I forlengelse av dette ser jeg det naturlig å diskutere barnehagens grad av stabilitet.

4.2.2 PERSONALETS STABILITET

Gulbrandsen og Eliassen (2012) knytter i sin rapport stabilitet til lengden på ansettelsesforhold, både når det gjelder styreren og de andre ansatte. Slik blir det også fremstilt i rapporten fra IRIS (Vassenden et al., 2011), men her tar de for seg pedagogiske ledere og assistenter. Videre tar IRIS for seg sykefravær og spesialpedagoger blant personalet som en del av stabiliteten. Jeg vil trekke frem noen tall for å belyse dette. For deretter å ta for meg barnehagens sykefraværstatistikk.

IRIS-rapporten (Vassenden et al., 2011, s. 95) viser til at det i 2009 var 10 prosent pedagogiske ledere og 11 prosent assistenter som sluttet. Disse tallene kan underbygges ved å se på rapporten til Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 38-39) som gjorde en lignende undersøkelse der de tok for seg ansatte med og uten barnehagelærerutdanning. I 2008 var det 9 prosent med barnehagelærerutdanning som sluttet, og i 2012 var tallet på 6 prosent. Av de uten barnehagelærerutdanning var tallet på 11 prosent i 2008 og 8 prosent i 2012. Når de tar for seg stabiliteten blant barnehagens daglige leder, vises det til lengden på ansettelsesforholdet. Det fremkommer at det i 2008 var 39 prosent som hadde vært i stillingen som styrer i samme barnehage

i mer enn åtte år, og 53 prosent i mer enn fire år. I 2012 viser tallene lignende tendens, der 42 prosent hadde vært i jobben i mer enn åtte år, og 61 prosent i mer enn fire år (Gulbrandsen & Eliassen 2012, s. 35).

På arbeidsplasser der det er mennesker vil det være naturlig at noen slutter, men om prosenten er stor, kan det muligens stilles spørsmål ved barnehagens mulighet for kontinuitet i henhold til oppfølging av barn og til barnehagens arbeid, sett i langtidsperspektiv. Det som trolig er en mer avgjørende faktor i barnehagens daglige arbeid er graden av fravær, og eventuelle muligheten barnehagen har til å erstatte ansatte som av ulike grunner er forhindret å komme på jobb. Jeg inkluderer derfor barnehagens sykefraværstatistikk som en del av barnehagens stabilitet.

Ser vi på stabilitet i forhold til sykefravær, blir sykefraværprosenten anslått å være på 8,5 i 2009 (Vassenden et al., 2011, s. 96). Mer oppdaterte tall legges frem i Private Barnehagers Landsforbund (2021) sin statistikk angående sykefravær i barnehagene. Her fremgår det at sykefraværet er på 11,3 prosent i kommunale barnehager og 10,3 prosent i private barnehager. Dette er et gjennomsnitt av alle landets barnehager, noe som vil si at hos noen vil prosenten være høyere, mens hos andre vil den være lavere.

I rapporten *Mulighetens barnehager, kvalitet i Oslo kommunes barnehager* (Hernes et al., 2021) omtaler forfatterne sykefraværet i barnehagesektoren som generelt høyt. Utfra deres undersøkelse påstår de at sykefravær er en stor utfordring og at det er særlig korttidsfravær som oppleves krevende fordi det ikke hentes inn vikar, med mindre situasjonen er spesiell. Løsningene de har sett at forekommer, er at personalet flyttes til andre avdelinger og at man innad i barnehagen hjelper hverandre. Dette står i likhet med min erfaring. Når fravær løses på denne måten vil ikke bemanningsnormen, verken pedagogisk bemanning og grunnbemanning følge lovverket.

Som Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 34) beskriver, «høy personalmessig stabilitet sikrer få og stabile relasjoner mellom voksne og barn». Samtidig formidler de at dette har verdi for de ansatte da det gir de mulighet til å utvikle bedre kjennskap til og forståelse for barns behov. IRIS-rapporten (Vassenden et al., 2011, s. 94) legger til at dette også vil være viktig for foreldre, slik at de ikke har mange ukjente ansatte å forholde seg til. I forlengelsen av dette vil jeg legge til viktigheten dette har for barnehagens ansatte, da det sier noe om forutsetningene de har for å gjennomføre sitt daglige arbeid. Færre ansatte, vil enkelt sett si flere arbeidsoppgaver på de resterende ansatte. I IRIS-rapporten skrives det at hindret stabilitet på grunn av sykefravær kan for ansatte bety en slitsom arbeidsdag. De legger til at «dette må antas å ha klar betydning for barns sosiale og pedagogiske kvalitet» (Vassenden et al., 2011, s. 96). Dette belyser viktigheten av stabilitet.

Barnehagen er ifølge barnehageloven forpliktet til å ha en tilstrekkelig bemanning for å kunne drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (barnehageloven, 2005, § 26). Samtidig skal den pedagogiske bemanningen være forsvarlig (forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon, 2017, § 1). Muligens kan man si at personalets stabilitet er en forutsetning for å sikre at disse føringene overholdes.

4.3 Barnegruppa

Innenfor denne kategorien vil jeg trekke frem rammebetingelser knyttet til barnegruppens størrelse og barnehagens mulighet til å imøtekomme barns krav om spesialpedagogisk hjelp. Hvordan ser sammensetningen av barnegrupper ut, og hvilken rolle har barnehagen i prosessen med å innhente ressurser til barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp? Dette er spørsmål jeg vil tilnærme meg i det som følger.

4.3.1 GRUPPESTØRRELSE OG SAMMENSETNING

I Norge finnes det ingen nasjonale føringer for hvordan barnegrupper skal settes sammen. Dette vil si at størrelsen på gruppene og sammensetningen av aldre kan variere (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 53). Likevel er det noen tendenser når det gjelder gruppestørrelse. Oversikten utdanningsdirektoratet (2021c) legger frem, viser at det vanligste blant småbarngruppene, altså barn i alderen 0 til 2 år, er en andel på 9 barn, mens det i storbarnsgrupper, altså 3 til 5 år og aldersblandede grupper som oftest er 18 barn. Dette er likevel ikke noen fasit, og barnegruppene rundt om i landet varierer. 60 prosent av barnehagene har over 9 barn i en småbarnsgruppe og 37 prosent har over 18 barn i en storbarnsgruppe. I overensstemmelse med tall fra Utdanningsforbundet (2018a) som i perioden 2017 til 2018 gjennomførte en kartlegging av faktiske gruppestørrelser i barnehagene. Dette innebærer undersøkelser av gruppestørrelsen og de ansattes tilstedeværelse gjennom hele barnehagedagen. I rapporten (Utdanningsforbundet, 2018a) deles barnegruppene inn i småbarnsgrupper, storbarnsgrupper og aldersblandede grupper, i likhet med Utdanningsdirektoratet. Tallene viser oss at småbarngruppene i gjennomsnitt består av 8,9 barn, i storbarnsgrupper er det i gjennomsnitt 14,2 barn, mens det i aldersblandede grupper er i gjennomsnitt 16,2 barn. Det er verdt å merke seg at dette er gjennomsnittstallet. Eksempelvis sier 39 prosent at småbarnsgruppene består av 10 eller flere barn, og 5 prosent består av 16 barn eller flere. Blant storbarnsgruppene sier 20 prosent at gruppen består av 19 barn eller flere.

I Stortingsmeldingen Fremtidens barnehage (Meld. St.24 (2012-2013), s. 53) fremkommer det at jo større en barnehage er, jo større er barnegruppene. Flere barn, vil utgjøre krav om flere ansatte ifølge grunnbemanningsnormen og pedagognormen. Likevel påpeker meldingen (Meld. St.24 (2012-

2013, s. 54) at flere ansatte på en gruppe ikke nødvendigvis vil veie opp for en større gruppe barn da muligheten for gjennomføring av aktiviteter blir mindre. Ifølge meldingen har det blitt diskutert å innføre et makskrav om gruppestørrelse, likevel argumenteres det imot på bakgrunn av at barnehageeier må kunne organisere grupper etter behov.

Siden det ikke finnes noe regelverk for barnehagen om hvor store eller små barnegruppene kan være, åpner dette for at barnehagen har mulighet til å tilpasse størrelsen på barnegruppene ut fra eget ønske. Barnegruppens størrelse vil ha påvirkning på barnehagens arbeid, da flere barn i en gruppe gjør at de ansatte har flere barn de må fordele tiden sin på. Dette er derfor et eksempel på et område hvor den enkelte barnehage kan være med og påvirke sine rammebetingelser. Selv om det er tendenser angående gruppestørrelse har barnehagen friheten til å velge en annen organiseringsmåte når det gjelder størrelsen på gruppene.

Det faktum at det er noen tendenser, slik tall fra Utdanningsdirektorater og Utdanningsforbundet viser, til tross for et åpent regelverk er interessant. Det kan se ut som det er en felles forståelse om hva som er mest hensiktsmessig når det kommer til gruppestørrelse, en slags uskrevet regel. Er det slik at barnehagen til en viss grad følger denne uskrevne regelen fordi det er en gruppestørrelse som fungerer godt, eller er det en innarbeidet måte å organisere gruppene på som gjør at vi nærmest oppfatter det som en regel kontra noe vi kan påvirke? Begrenser barnehagen seg selv ved å forholde seg til normative regler angående gruppestørrelse?

4.3.2 SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN

I en barnegruppe vil naturligvis barn ha ulike behov. I mange tilfeller vil deres behov være mulig å dekke innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, men for andre vil det være nødvendig med spesialpedagogisk hjelp. I barnehageloven § 31 fremkommer det at «barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det». Dette handler om at barn tidlig skal få støtte i utvikling og læring (barnehageloven, 2005, § 31). Retten om spesialpedagogisk hjelp er ifølge lovverket uavhengig om barn går i barnehage eller ikke, noe som vil si at den ikke direkte knyttes til og må gis i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). De fleste barn har likevel mange timer i barnehagen, noe som gjør barnehagen til en naturlig arena å utføre spesialpedagogisk hjelp på.

Andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har hatt en jevn økning de siste årene. I Utdanningsdirektoratets tall og analyse av barnehager 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018) legges det frem at det i 2014 var 7 799 barn som hadde enkeltvedtak og dermed mottok spesialpedagogisk hjelp. I 2021 var det 9 725 barn som hadde denne støtten

(Utdanningsdirektoratet, 2021d). Fra 2014 til 2021 har det dermed vært en økning på 1 926 barn på sju år. Det kan være grunn til å tro at disse tallene har økt i 2022. At tallene øker er i og for seg ikke problematisk, det er muligheten barnehagen har til å følge opp disse barna som det kan stilles spørsmålstegn ved, og hvilken rolle barnehagen har i prosessen om å innhente ressurser. Barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp har etter loven krav på det, noe som fordrer at dette imøtekommes.

Barnehagen har i oppgave om å tilpasse barnehagetilbudet til barns behov og forutsetninger. Hvis barnehagen mener dette ikke er forenelig kan de i samarbeid med foreldrene kreve sakkyndig vurdering av barnet for å undersøke om barnet har krav på spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Barnehagen må derfor i samarbeid med foreldrene til barnet sette i gang prosessen om å anskaffe spesialpedagogisk hjelp. Om et barn har krav på spesialpedagogisk hjelp er det ikke barnehagen som avgjør, det er det PPT og kommunen som gjør. PPT gjør den sakkyndige vurderingen og kommunen fatter vedtaket, og sammen avgjør de hvem som skal gi hjelpen og hvordan den skal organiseres (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 7). Vilkåret for å kunne motta spesialpedagogisk hjelp er at barnet må ha særlige behov. I dette ligger det at barnets behov må skille seg fra behovene barn på samme alder vanligvis har. Her ses det gjerne på barnets utvikling, læring, evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Vi kan forstå barnehagen som ansvarlig for den innledende og oppfølgende fasen ved enkeltbarn. I prosessen om å avgjøre barnets behov for spesialpedagogisk hjelp, kan det ifølge retningslinjene se ut som barnehagen blir en passiv part, da de måtte innordne seg utfra PPT sine vurderinger og kommunens bestemmelser.

PPT skal gjøre en vurdering på om barnehagen har ressurser og kompetanse til å hjelpe barnet i barnehagen, innenfor det ordinære barnehagetilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Ifølge Utdanningsdirektoratets tolkning av barnehagelovens § 34 bokstav e, angående krav til kompetanse, hevdes det at det ikke «stilles særskilte kompetansekrav for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Likevel skriver utdanningsdirektoratet «vi mener bestemmelsene bør forstås slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet bør gis av en person med formell pedagogisk kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Denne formuleringen åpner slik jeg ser det for ulike tolkninger, da den er relativt vag. Formell pedagogisk kompetanse kan trolig tolkes som barnehagelærerutdanning, da denne utdanningen utgjør pedagogisk kompetanse, og på bakgrunn av at kravet ikke retter seg mot at kompetansen må være spesialpedagogisk. Videre legges det frem at «bruk av assistent kan kun skje dersom det fremstår som forsvarlig». Det påpekes at begrepet assistent innebærer at man står i relasjon til en som har kompetanse. Siden det heller ikke

her utdypes hvilken kompetanse, kan dette i og for også forstås som barnehagelærerens kompetanse.

Det kan se ut til at saksgangen og ansvarsområdene når det kommer til barns rett til spesialpedagogisk hjelp er godt kommunisert. Men det kan stilles spørsmål om barn egentlig får den hjelpen de har rett på når det ikke stilles særlig krav til kompetansen til den som skal gi barnet hjelp. Hvordan hjelpen i praksis skal gis er også mindre kommunisert, noe som muligens åpner for ulike måter å gjennomføre hjelpen på. Når den spesialpedagogiske hjelpen gis i barnehagen, kan det også stilles spørsmålsteget ved om barnehagens lokaler er egnet til å gi spesialpedagogisk hjelp? Kompetanse, ekstra ressurs i form av en person som kan utføre hjelpen, barnehagens utforming og tilgang på mindre, adskilte rom vil alle være rammebetingelser for barnehagens mulighet til å tilby spesialpedagogisk hjelp. I neste del vil fysisk utforming diskuteres.

4.4 Barnehagens utforming og organisering

Barnehagens fysiske utforming tar for seg barnehagebygget, og det fysiske rommet barnehagelæreren kan benytte seg av i arbeidet med barna. Barnehagens lokaler vil for eksempel kunne spille inn på muligheten man har til å dele opp barnegruppa og for at barn kan trekke seg tilbake på eget initiativ. I denne delen tar jeg for meg regelverket barnehagen har knyttet til barnehagens fysiske utforming. Dette tar hovedsakelig for seg hvor mye plass som skal beregnes til et barn. Deretter legger jeg frem de to mest anvendte måtene å organisere barnehager på – baseorganisering og avdelingsorganisering. Samlet sett sier dette noe om de fysiske rammene barnehagen har.

4.4.1 BARNEHAGENS KRAV TIL FYSISKE UTFORMING

I forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (1996, § 1) formidles det at miljøet i barnehagen skal fremme helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og forebygge sykdom og skade. Barnehagens lokaler og uteområder skal dermed utformes slik at dette overholdes (Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv, 1996, § 9). I Helsedirektoratets kommentar til forskriften, skriver de at den veiledende normen er fire kvadratmeter per barn over tre år og omtrent en tredjedel mer enn fire kvadratmeter per barn under tre år (Helsedirektoratet, u.å.).

Utdanningsdirektoratet (2022c) anslår på sin nettside barnehagefakta.no at det gjennomsnittlige arealet for barn under tre år skal være 5,3 kvadratmeter. Videre skriver Helsedirektoratet (u.å.) at barnehagens uteareal bør være minst seks ganger så stort som normen for inneareal. Både uteareal, barnehagens utforming og innredning skal ha som mål å ivareta barns sikkerhet.

Tallene som legges frem her er generelle regler som gjelder for alle barnehager uavhengig av barnehageeier og organiseringsform. Dette forteller oss at hvor stort areal en barnehage har, vil

påvirke hvor antallet barnehageplasser en barnehage kan tilby. Hvilken organiseringsform barnehagen har vil kunne fortelle noe om hvordan barnehagens rom er inndelt, og hvordan lokalene de har til rådighet ser ut. I en forlengelse av reglementet for arealstørrelse presenterer jeg derfor de to vanligste måtene å organisere barnehager på.

4.4.2 AVDELINGS- OG BASEORGANISERING

Barnehager har ulike måter å organisere seg på. Ulike organiseringsmåter kan gi ulike rammebetingelser for barnehagens arbeid, fordi det kan si noe om forholdet mellom barnehagens fysiske utforming og organisasjonens organisering. Hvordan ser barnehagens rominndelinger ut? Finnes det ulike temarom som barnegruppene kan rullere på, eller har den enkelte barnegruppe egne tiltenkte rom? Tendensen er at barnehager enten organiserer seg ut fra baser eller avdelinger. Dette kan underbygges i en rekke rapporter, som jeg vil trekke frem. Deretter vil jeg ta for meg kjennetegnene ved base- og avdelingsorganisering.

Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 99) viser at en prosentandel på 79 har en avdelingsorganisering, mens 13 prosent har en avdelingsfri organisering, eller en såkalt baseorganisering. Lignende tall finner vi i IRIS-rapporten (Vassenden et al., 2011, s. 46), som refererer til Winsvold og Gulbrandsen sin nova-rapport fra 2009. Denne viser at 80 prosent har en avdelingsorganisering, mens 13 prosent opererer med en avdelingsfri organisering. IRIS-rapporten viser samme tendens, men presenterer et mer nyansert bilde, der de opererer med en skala som har avdelingsorganisering i den ene enden og baseorganisering i den andre enden (Vassenden et al., 2011, s. 47). Jeg vil legge til at selv om tendensen viser at avdelings- eller baseorganisering er mest brukt, finnes det barnehager som kombinerer disse to organiseringsformene, eller organiserer på andre måter (Vassenden et al., 2011, s. 47-48).

Tradisjonelt sett har barnehager blitt organisert i avdelinger (Seland, 2011, s. 34). Muligens er dette grunnen til at avdelingsbarnehager fremdeles er mest utbredt. Avdelingsorganiseringen innebærer at hver barnegruppe har sin avdeling der de er når de er i barnehagen, utenom når de er ute. En avdeling kan ha varierende størrelse og planløsning, men vanligvis vil den inneholde et sted for å spise, lekerom, et større fellesområde og en garderobe.

I 2007 hadde Norge omtrent full barnehagedekning, og i 2009 ble retten til barnehageplass ved fylte ett år lovfestet (Seland, 2011, s. 34). På 2000-tallet ble det derfor bygget mange nye barnehager, der flere av disse var større enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene og med mer varierte rom. Disse barnehagene omtales ulikt, noen kaller de sonebarnehager, basebarnehage, avdelingsløs barnehage eller som Seland omtaler de som, fleksible barnehager. Kjennetegnet for denne typen organisering av

barnehagene er likevel at den enkelte basegruppen har ett baseområde der de gjerne er på morgenen og ettermiddagen, mens resten av barnehagens areal forstås som et fellesareal som alle barnehagens barn kan benytte seg av. Dette fellesarealet er gjerne fordelt inn i ulike rom som innehar ulikt utstyr, det kan være alt fra bibliotek til gymrom (Seland, 2011, s. 35).

Ulik organisering av barnehagen gir ulike forutsetninger for hvordan arbeidet med barna kan foregå. Hvordan et bygg er konstruert er ofte nokså statisk og dermed krevende å gjøre noe med. Samtidig vil hvordan et bygg er konstruert si noe om hvilken organiseringsmåte som er mest hensiktsmessig. En barnehage som er bygget for å være en basebarnehage bør drives på denne måten, da andre organiseringsmåter enn denne vil kunne gi noen logistikkutfordringer. Noen barnehager er heller ikke bygget for å være barnehage, noe rapporten *Mulighetenes barnehage, Kvalitet i Oslo kommunes barnehager* (Hernes et al., 2021, s. 116) påpeker. Dette kan gi uhensiktsmessige planløsninger.

4.5 Oppsummering av rammebetingelsene

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse ulike rammebetingelser barnehagen har. Samlet sett kan disse forstås som det *mulighetsrommet* barnehagen har til å imøtekomme de oppgavene og det ansvaret de tildeles gjennom barnehagens formålsparagraf. Noen av rammebetingelsene er forankret i lov, forskrift eller andre styringsdokumenter for barnehagen, og er dermed gjeldende for alle landets barnehager. Noen rammebetingelser påvirkes av barnehageeiere, og kan derfor variere lokalt. Barnehagens lovverk åpner opp for lokale tilpasninger, og gjør det derfor mulig for eier og den enkelte barnehage å utforme det som kan kalles lokale rammebetingelser.

Innenfor den første kategorien - barnehagens styring, har vi sett at barnehagen styres i form av juridisk, økonomisk og pedagogisk styring. Stortinget, regjeringen og kunnskapsdepartementet kan påvirke arbeidet i barnehagene i stor grad, da de legger føringer og utvikler rammeverk for barnehagens virksomhet. Barnehagen forpliktes å følge dette regelverket, og trolig utgjør de barnehagens tydeligste rammebetingelser. Dette synliggjøres gjennom eksempelvis barnehagens krav om kompetanse, norm om pedagogisk bemanning og grunnbemanningsnorm. Innenfor den økonomiske styringen har vi sett hvordan de økonomiske midlene tildeles barnehagen, og at det er et tydelige regelverk som tilsier at private og kommunale barnehager skal behandles likeverdig i fordelingen av tilskudd. Dette forteller oss at de økonomiske rammene for barnehager, uavhengig om de er privat eller kommunalt eid skal være like. Spørsmålet videre blir hvordan disse midlene brukes innad i virksomheten? Ved å se på den pedagogiske styringen av barnehager, kan vi se at rammebetingelsene kan variere i større grad mellom barnehager, da barnehageeier er gitt frihet til å tilpasse rammeplanen til lokale forhold. Barnehager kan derfor ha ulike satsningsområder og

profileringer som vil kunne påvirke hvordan det forventes at personalet i den enkelte barnehage jobber.

Barnehagens krav til kompetanse og bemanning er nøye regulert gjennom barnehagens lovverk. Dette sier noe om hvor mange ansatte og hvor mye kompetanse som trengs for å løse barnehagens oppgaver. Men er det egentlig nok? Slik jeg ser det er dette kanskje de rammebetingelsene barnehagen har, som er tydeligst formulert i barnehagens lovverk. Det interessante er likevel at det åpnes for bruk av dispensasjon fra utdanningskravet, og at bemanningsnormen formuleres som et minstekrav. Dette kan derfor føre til ulik praksis i ulike barnehager, og dermed ulike rammebetingelser for barnehagens personale.

Når jeg har tatt for meg rammebetingelser knyttet til barnegruppen har hensikten vært å synliggjøre at sammensetningen av barnegrupper vil påvirke pedagogiske lederes arbeid, da større barnegrupper vil medføre oppfølging av flere barn. Her viser jeg til tendenser som finnes, da vi ikke har noen nasjonale føringer for hvordan barnegrupper skal settes sammen. Samtidig, har jeg ønsket å vise frem hvilken rolle barnehagen har i innhenting av ressurser for barn med særlige behov. Tallene vi har sett på tyder på at antallet barn med behov for ekstra oppfølging øker, noe som kan medføre ekstra ansvar og arbeidsoppgaver for barnehagens personale. Barnehagens rolle i innhenting av spesialpedagogisk støtte anser jeg derfor for en nokså definerende rammebetingelse for hvordan de ansatte har mulighet til å ivareta barn med særlige behov.

Trolig vil den fysiske utformingen barnehager har variere i nokså stor grad. Formålet med å ta for meg barnehagens fysiske utforming har likevel vært å synliggjøre at det finnes noen regler knyttet til hvor mye plass som skal beregnes per barn, og at dette er gjeldende for alle barnehager. Denne vil kunne regulere hvor mange barn en barnehage kan ha utfra barnehagens totale arealstørrelse. Samtidig vil organiseringsmåten til barnehagen kunne si noe om hvordan et bygg er konstruert, og dermed hvilke muligheter barnehagebygget gir de pedagogiske lederne i arbeidet med barna.

Ved å lese denne fremstillingen kan vi få et inntrykk av hvordan barnehagens rammebetingelser ser ut, men hvordan oppleves disse i praksis? Videre vil jeg ta med meg dette materialet og se det i sammenheng med hvordan de pedagogiske lederne jeg har snakket med, omtaler sine arbeidshverdager. For hvilke arbeidsoppgaver er det pedagogene egentlig formidler at de har? Og hvordan opplever de muligheten til å imøtekomme disse utfra de rammebetingelsene de har å forholde seg til? Hvilke begrensninger eller muligheter kan ulike barnehageeiere gi? Hvordan kan barnehagens økonomi spille inn på pedagogers mulighet til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver? Hvordan påvirker bemanningen muligheten for å imøtekomme barnehagens formål? Hva har

størrelsen på barnegruppen å si for hvordan barnehagen evner å ivareta barna? Hvordan kan organiseringen av spesialpedagogisk hjelp påvirke hvilken oppfølging enkeltbarn får? Dette er noen spørsmål som danner grunnlag for analysen i neste del.

5.0 ANALYSE AV DATAMATERIALET FRA FOKUSGRUPPEINTERVJUENE

I dette kapittelet presenterer og analyserer jeg datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene, i lys av rammebetingelsene som ble presentert i kapittel fire. Dette gjør jeg ved å sortere materialet fra fokusgruppeintervjuene i to hoveddeler – arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder, og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver (se tabellen nedenfor).

Jeg mener datamaterialet viser et skille, mellom arbeidsoppgavene som følger stillingen som pedagogisk leder, og det ansvaret pedagogene tar på seg, som følge av at de har en profesjonsrolle. Dette skillet har jeg blitt bevisst på etter å ha studert datamaterialet gjentatte ganger. En nærmere forklaring på hvordan datamaterialet har blitt analysert, er beskrevet i metode-delen. Et eksempel som kan hjelpe i fremstillingen av dette skillet er når pedagogene forteller om arbeidsoppgaver som omhandler oppfølging av barn, foreldresamarbeid og administrative oppgaver, men også forteller om et ansvar for å ivareta barns sikkerhet, at barnehagen overholder en faglig karakter og at avvik synliggjøres.

En mer utfyllende oversikt som synliggjør dette skillet, kan se slik ut: (Figur 3.)

Den pedagogiske lederes oppgaver og ansvar	
Arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder <ul style="list-style-type: none">• Daglig arbeid på avdeling/base og ivaretagelse av barnegruppa• Oppfølging av barn med behov for ekstra støtte• Møtevirksomhet• Administrativt arbeid	Ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver <p>Et følt ansvar:</p> <ul style="list-style-type: none">• for barns sikkerhet• for oppfølging av enkeltbarn• for barnehagens faglighet <p>Opplevelser av ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sette grenser og vise et transparent bilde av forholdene• Bruke ubundet arbeidstid og registrere overtidsarbeid

Som pedagogisk leder er du tillagt oppgaver som mer eller mindre er beskrevet i arbeidskontrakten din. Disse oppgavene blir også beskrevet i stillingsutlysninger. Ved å søke opp ledige stillinger som pedagogisk leder, kan vi se at arbeidsoppgavene som er tillagt stillingen orienterer seg rundt –

planlegging, gjennomføring og evaluering av pedagogisk opplegg, foreldresamarbeid, opplæring og veiledning av barnehagemedarbeidere, samarbeid med eksterne instanser, ansvar for den helhetlige omsorgen for det enkelte barn, skape et godt lek- og læringsmiljø, bidra til faglig utvikling av barnehagens pedagogiske virksomhet. Når du inntreer i et arbeidsforhold skriver du under på at dette er oppgaver du tar på deg.

På en annen side, forteller pedagogene om et ansvar. For eksempel forteller Emil og Nils om et ansvar for å ivareta barns sikkerhet til tross underbemanning, - eller Vera som sier: «Hvordan skal vi være en faglig arbeidsplass hvor vi skal følge opp vanskeligstilte barn hvis det ikke skal jobbes med fag i det hele tatt". Slik jeg ser det er dette eksempler som formidler at pedagogene opplever å ha et ansvar som strekker seg utover de oppgavene de har knyttet til stillingstittelen deres. Det kan derfor være verdt å stille spørsmålet: hvilken mulighet har pedagogiske ledere til å påta seg dette ansvaret i henhold til de rammebetingelsene barnehagen har?

Videre følger det to deler: I første del tar jeg for meg oppgavene pedagogene formidler de har knyttet til stillingstittelen som pedagogisk leder, og hvilke muligheter de har for å imøtekomme disse utfra de rammebetingelsene barnehagen har. I denne delen kategoriseres arbeidsoppgavene på følgende måte: daglig arbeid på avdelingen/basen, oppfølging av barn med behov for ekstra støtte, møtevirksomhet og administrativt arbeid. I andre del tar jeg for meg oppgaver og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver, og muligheten de har til å imøtekomme dette i henhold til rammebetingelsene. I denne delen, deles datamaterialet inn i to deler, med følgende underdeler: Den første delen - om å føle på et ansvar, tar for seg ansvar for barns sikkerhet, ansvar for oppfølging av enkeltbarn og ansvar for barnehagens faglighet. Den andre delen, opplevelser av ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet, tar for seg, å sette grenser og å vise frem forholdene, samt å bruke ubundet arbeidstid og å registrere overtidsarbeid.

5.1 Arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder

Jeg har delt arbeidsoppgavene til de pedagogiske lederne inn i fire kategorier. Den første handler om det daglige arbeidet på avdelingen eller basen samt ivaretagelse av barnegruppa. Den andre handler om oppfølging av barn som har behov for ekstra støtte. Det andre punktet kunne inngått som en del av det første, men på bakgrunn av oppmerksomheten dette får av informantene, har jeg valgt å kategorisere det som en egen arbeidsoppgave. Den tredje handler det om møtevirksomhet, både i form av at de må delta i møter og at de selv må arrangere møter. Den fjerde kategorien handler om administrativt arbeid som gjøres utenfor avdelingen eller basen.

5.1.1 DAGLIG ARBEID PÅ AVDELING/BASE OG IVARETAKELSE AV BARNEGRUPPA

Arbeidet som inngår innenfor denne kategorien omhandler organiseringen av dagen både med hensyn til barn og ansatte: å være til stede sammen med barna, veiledning av personalet og den daglige kontakten med foreldre. Oppsummert kan vi si at den pedagogiske lederen har overordnet ansvar for avdelingen eller basens daglige drift. Mulighetene pedagogene har til å ivareta disse oppgavene kan se ut til å påvirkes av rammebetingelser som barnegruppens størrelse og sammensetning, og barnas ulike behov. Samtidig kan det se ut til at bemanning, personalets kompetanse og personalets stabilitet spiller inn på arbeidet.

Jeg spør pedagogene hva de anser som det viktigste arbeidet de gjør i løpet av dagen. De svarer noe ulikt, men fellesnevneren kan likevel forstås å være den samme.

Ingrid: Samtale med barna, og ha tid til samtale med barna.

Isak: Jeg er enig, å bare kunne høre på dem, og fortsette med det de har lyst til. Vi er veldig på medvirkning hos oss, så hvis de begynner å snakke om monstre da for eksempel, også kan vi finne en eller annen måte å leke monsterlek eller bygge en monsterhytte, at du tar barnas innspill og jobber utfra det, det synes jeg er viktig.

Emil: Det viktigste jeg gjør i løpet av dagen er jo det pedagogiske arbeidet med barna. Det er derfor vi er der, men altså, det sier mye og ingenting.

Nils: Føler jo kanskje at det viktigste jeg gjør er at alle barna føler seg sett og verdsatt. Også bygger jeg jo alt oppå det igjen, det må jo bygges der, det er jo bare en start.

Jakob: Akkurat nå, etter de årene her så føler jeg at det viktigste jeg gjør er å motivere de ansatte så barna får det best mulig, altså det ender jo med barna da. Men mye motivere og veilede.

Vera: En ting som jeg har lagt merke til etter at jeg ble barnehageforelder selv, er jo at det viktigste, det jeg ser etter i alt av dokumentasjon og sånt er "får barnet mitt være med?" Er det noen der som liker henne? Er det noen ansatte der som liker henne? Er det noen barn der som liker henne? Det er på en måte det eneste. "Åja dere har malt i dag" (gir uttrykk for at hun ikke byr seg). Jeg prøver å se, på dette her bildet, og der ser jeg, «okei her er det fire barn som sitter rundt samme aktivitet og der er også mitt barn!» Ikke sant. Det er det sosiale og at folk liker henne som er det viktigste, så da tenker jeg at da er det det jeg skal by på, og sørge for at ungene får leke og har venner. Jeg vil jo gjerne ha en god relasjon til alle selv, men at de får gode relasjoner til hverandre også, det er ganske viktig.

Slik jeg tolker sitatene, er fellesnevneren at hensynet til barna kommer i første rekke. Pedagogene er opptatt av å ha tid til å snakke med barna, leke med dem, gjennomføre pedagogisk arbeid, og at barna skal føle seg sett og verdsatt. Videre påpeker de viktigheten av å tilrettelegge for at barna har det bra, for at de er likt av andre barn og ansatte, for at har venner og får leke. Dette kan leses i nær tilknytning til innholdet i barnehagens formålsparagraf, der blant annet ivaretagelse for barns behov for omsorg og lek, og anerkjennelse av barndommens egenverdi er med på å danne grunnlaget for barnehagens formål.

Barnegruppene de pedagogiske lederne har ansvar for varierer i størrelse og sammensetning. Isak forteller at han har 16 barn på sin avdeling, der to av disse er to år. Ingrid forteller om sin gruppe som består av 23 barn på tre og fire år. Vera forteller om grupper i hennes barnehage på 12 barn og seks barn. Mens Frida forteller om 40 barn fordelt på fire avdelinger. Ulike gruppesammensetninger som det vises til her, er i overensstemmelse med det faktum at vi ikke har nasjonal regulering på gruppestørrelse eller sammensetning.

Isak forteller om barnegruppen han jobber med:

Selvfølgelig skulle vi hatt en voksen til, vi er litt sånn mellomavdeling, istedenfor 18 barn så er vi 16, siden vi har to toåringer, så det er ganske stort sprang, og vi må være ganske tett på de minste, og ja, det spiser mye voksentid.

Når Isak sier mellomavdeling, tolker jeg det som at han mener i antall, ikke i barnas alder. Som vi har vært inne på har Utdanningsforbundet (2018b, s. 8) utarbeidet en treårsregel som tilsier at barn skal regnes som tre år fra august året de fyller tre år. På Isak sin avdeling har de løst det med å anse barna under tre år som to barn. På den måten har de to færre barn på tre ansatte. Som Isak sier blir det et stort sprang i alder på avdelingen, og toåringene trenger tettere oppfølging, noe som vil si at deres behov for oppfølging vil gå på bekostning av de resterende barna i barnegruppa.

Selv om barnegruppens størrelse ikke er regulert gjennom nasjonale retningslinjer, vil grunnbemanning og pedagogisk bemanning følge barnegruppens størrelse. På Ingrid sin avdeling med 23 barn er de fire ansatte, herunder to pedagogiske ledere, en barnehagelærer og en barnehagemedarbeider. Vera sin avdeling har en pedagogisk leder og en barnehagemedarbeider. Som det blir diskutert i Stortingsmeldingen, *Fremtidens barnehage* (Meld. St.24 (2012-2013), s. 53), og som det ble lagt frem tidligere i oppgaven, vil ikke nødvendigvis flere ansatte på en gruppe veie opp for en større gruppe barn.

Bemanning blir helt essensielt i arbeidet med å imøtekomme oppgavene pedagogene forteller om innledningsvis. Isak mener det handler om tid, og tid får man gjennom tilstrekkelig bemanning. Han

sier: «Bemanning er det viktigste uten tvil, for det handler om tid, ikke sant, tid til den praten har du hvis det er nok folk».

Når pedagogene snakker om hvordan de opplever å være to pedagogiske ledere på en avdeling og en barnehagemedarbeider, kommer oppgaven om å veilede personalet også opp. Muligens kan tiden pedagogene bruker på veiledning henge sammen med barnehagemedarbeideren(e) sin erfaring, kompetanse, og til en viss grad stabilitet i form av lengden på ansettelsesforhold. Stor gjennomtrekk av medarbeidere vil trolig føre til et større behov for veiledning, da det kan kreve tid å komme inn i en jobb.

På bakgrunn av at barnehagen i 2017 fikk skjerpet pedagognorm på 43 prosent (Utdanningsforbundet, 2018b, s. 3), økte antallet barnehagelærere. Dette kan ha ledet til at veiledningsoppgaven har blitt mindre, da flere ufaglærte har blitt erstattet med barnehagelærerutdannede. På samme tid har muligens den skjerpede pedagognormen også medført muligheten til å dele på veiledningsoppgavene.

5.1.2 OPPFØLGING AV BARN MED BEHOV FOR EKSTRA STØTTE

Arbeid knyttet til barn som har behov for ekstra støtte får stor plass i datamaterialet, og kan forstås som en arbeidsoppgave som opptar pedagogene, og som de bruker mye tid på. Dette arbeidet handler om å ivareta barn som har behov for ekstra støtte, delta i møter angående enkeltbarn, utarbeide planer og/eller følge dem opp. Hovedsakelig handler dette om barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, men det innebærer også barn som har behov for språkopplæring og barn som har mindre utfordringer.

Antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen øker. Fra 2014 til 2021 har andelen barn som mottar denne støtten økt med 1 926 barn (Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021d). I mitt datamateriale synliggjøres dette, da flere av pedagogene forteller om barn som har behov for ekstra oppfølging. Jeg vil legge frem noen eksempler der barns behov utgjør krav om spesialpedagogisk hjelp.

Frida: Sånn som nå, så har jeg en gutt som er tung autist og han får 20 timer i uka, han er der litt mer enn 20 timer, det er liksom, og da skal han innenfor det allmenpedagogiske tilbudet, for det er jo snakk om det her med det allmenpedagogiske tilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet, hvor du på en måte skal fange alle, men du har jo ikke sjans.

Frida opplever altså at barnets behov er større enn det hun klarer å håndtere. Tildelte timer for spesialpedagogisk støtte er ikke nok. Emil gir uttrykk for noe av det samme:

Emil: I fjor så hadde vi to barn som var på spekteret på avdelinga. De hadde 17 timer vedtak hver, men var i barnehagen ganske mye mer enn 17 timer i uka, og de måtte ha en til en oppfølging begge to for å stoppe utagering og selvskading. Vi hadde 34 timer til sammen på de to barna. Men det var ikke to stykker der samtidig, så vi har måtte bruke minst en fra grunnbemanninga til å dekke over behovene deres, i tillegg til barn som ikke snakker norsk, som vi skal lære dem. Og andre barn som har utfordringer i løpet av året, også er det utenfor de lovpålagte timene de har fått, siden de har fått vedtak. Så står du der med hatten i hånda og må spørre om å få hjelp da, for å stoppe at de skader seg selv. Det er ganske håpløst, også skal vi lære barn som ikke snakker norsk, norsk før de begynner på skolen, og eneste støtten man får til de barna er at noen kommer og sier "dere får ha litt smågrupper da".

Emil opplever i likhet med Frida at tildelte timer ikke sammenfaller med tiden som kreves for å treffe barnas behov. Når han i tillegg har andre barn i sin barnegruppe som har behov for tettere oppfølging, gir han uttrykk for at tiden ikke strekker til. Likevel kan han ikke løpe fra det ansvaret han opplever å ha overfor de barna som trenger hjelp. I Veras barnehage organiseres den spesialpedagogiske hjelpen noe annerledes, noe som tillegger henne et større ansvar for det spesifikke barnet enn hos Frida og Emil:

Vera: Vi har ikke fått noe sånn spesialpedagogisk, vi har bare fått sånn, «ja den her ungen er på spekteret og får et vedtak med tak på 15 timer kanskje, 16 timer». Også kanskje du får en vikar fra et vikarbyrå som skal ta vare på de andre ungene hvor du kanskje til og med har to andre barn som også har vedtak. Også skal du være sammen med det her ene barnet. Da blir jeg litt sånn «er det god bruk av ressurser?» Er det gode betingelser for både å ha en god arbeidsdag for de man jobber med, fordi du merker jo at medarbeiderne reagerer på at «sorry, men nå skal jeg gå å være sammen med det her ene barnet.» Også sitter de igjen med alt ansvaret som egentlig jeg skulle hatt. Det er jo også en utfordring når du ikke får noen som har den kompetansen de skal ha og du er nødt til å gjøre absolutt alt selv.

Utdragene som er lagt frem er eksempler på tilfeller der PPT har gjort en sakkyndig vurdering, og kommunen deretter har fattet vedtak. Det har blitt bestemt hvor mange timer barnet har rett på ekstra støtte og hvordan hjelpen skal organiseres. Utover dette står pedagogene igjen med det resterende arbeidet som går utenfor disse timene, eller som i Veras tilfelle der hun er den som har blitt tildelt oppgaven om å gjennomføre hjelpen. Det er noe ved utdragene som tyder på at pedagogene er utilfreds, og det er tydelig at de ikke anser hjelpen barna mottar som tilstrekkelig.

Det overnevnte handler til dels om at barn ikke tildeles nok timer fra PPT og kommunen, utfra det pedagogene opplever at de har behov for. Emil forteller om et tilfelle der konsekvensen av å ikke ha hjelp kunne føre til selvskading og utagering. Barna ble tildelt 17 timer hver ukentlig, men dette var mye mindre enn timene de var i barnehagen i løpet av en uke. Ser vi på Utdanningsdirektoratets oversikt over oppholdstid i barnehagen fra 2021 har de aller fleste barn 41 timer eller mer i barnehagen i uken (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Fordelt på fem dager vil dette utgjøre minst 8,5 timer. Tar vi utgangspunkt i disse tallene, vil de to barna Emil forteller om ha 24 timer hver der de ikke har støtte. At grunnbemanningen må ta seg av disse barna er helt forståelig, da de helt klart har store behov. Utfordringen blir likevel at når en fra grunnbemanningen må være tett på et av disse barna går det på bekostning av tiden personen kan bruke på den resterende barnegruppa. Det blir et spørsmål om prioritering. Samtidig vil disse barnas behov være såpass omfattende at personalet i praksis ikke har noe valg. At barn har tildelt for få timer, som igjen får konsekvenser for grunnbemanningen, ser ut til å være gjennomgående i de tre utdragene. Har barna behov for spesialpedagogisk hjelp er behovene deres gjerne så store at de egentlig kunne trengt støtte alle timene de var i barnehagen. Disse behovene stopper ikke etter det gitte timeantallet er brukt opp.

Det kan også stilles spørsmål om krav til kompetanse når spesialpedagogisk hjelp skal gis. I Veras tilfelle, blir hun, med sin barnehagelærerutdanning, tildelt oppgaven om å følge opp barnet hun har på sin avdeling med behov for spesialpedagogisk hjelp. Som hun forteller, er det utfordrende når barn ikke får den kompetansen de skal ha, og hun må gjøre så godt hun kan utfra sine forutsetninger. Som vi har sett tidligere stilles det ikke særskilt krav til kompetanse for å gi spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8) – likevel mener Utdanningsdirektoratet det bør foreligge formell pedagogisk kompetanse for å gi spesialpedagogisk hjelp. Vera har barnehagelærerutdanning, noe som må kunne tolkes som en formell pedagogisk kompetanse. Muligens oppfylles Utdanningsdirektoratets formening om at spesialpedagogisk hjelp bør innebære formell pedagogisk bemanning, når Vera gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen. Likevel vil denne type organiseringen av spesialpedagogisk hjelp gå på bekostning av den pedagogiske bemanningen, da hun erstattes med en ufaglært vikar. Emil kjenner til denne måten å organisere spesialpedagogisk hjelp på, og forteller:

Men jeg synes hver gang det blir snakk om spesialpedagoger og sånn, så er alltid forslaget at de får en eller annen vikar fra et vikarbyrå som kommer inn på avdelinga så kan ped.lederen gjøre den jobben.

Denne måten å organisere spesialpedagogisk hjelp på fører til at pedagogen blir tillagt ekstra arbeidsoppgaver. Samtidig reiser det spørsmålet om barnet egentlig får den spesialpedagogiske

hjelpen barnet har krav på, da pedagogenes utdannelse i utgangspunktet ikke gir de kompetanse til å jobbe med denne typen utfordringer. Ut fra det Emil sier, lurer jeg på om det er økonomiske årsaker til at man velger en slik type organisering av spesialpedagogisk hjelp. En vikar er gjerne ufaglært, og lønnes dermed deretter, mens en spesialpedagog vil naturligvis være mer kostbart. På en annen side kan det tenkes at det er manko på tilgangen på spesialpedagoger – kanskje samsvarer ikke behovet for spesialpedagoger, med antallet spesialpedagoger som finnes.

Et annet aspekt i diskusjonen om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er barnehagens lokaler. Emil spør: «Har man lokaler til å ha de små gruppene, hvis man har tid og ansatte til å gjøre det, har man plass til det?» Å ha barn i smågrupper, en til en oppfølging, skjerme av til barn som strever med utagering eller selvskading, krever at barnehagen til en viss grad er tilrettelagt for dette. Vera forteller:

Det her er jo gjerne unger som tar mye plass, som trenger mye plass, hvis du er sensitiv for lyd og lys og andre mennesker. Vi hadde et helt rom som var skjermet av til bare ett barn, og når du da enda har veldig lite plass til resten, det er liksom, ja.

Når ett rom settes av til ett barn, vil det automatisk gå på bekostning av plassen de resterende barna i barnegruppa har til rådighet. Som det ble nevnt tidligere, skal barnehagens fysiske miljø fremme helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og forebygge sykdom og skade (Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv, 1996, § 1). Dette skal gjelde for alle barn i barnehagen.

Problematikken knyttet til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, vekker spørsmål om barnehagens lokaler er tilpasset oppfølging av barn med omfattende spesialpedagogiske behov. Kanskje vil barnehager med baseorganisering i større grad kunne tilby skjermede rom, da basebarnehager gjerne opererer med flere mindre rom enn det tradisjonelt er i ordinære avdelingsbarnehager.

5.1.3 MØTEVIRKSOMHET

I datamaterialet som presenteres ovenfor, gis det tydelig uttrykk for at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp medfører ekstra møtevirksomhet. I tillegg nevnes møter som avdelingsmøter, overgangsmøter med skolen, foreldresamtaler, personalmøter og planleggingsdager. I hvilken grad dette gjennomføres eller avlyses, ser ut til å stå i et avhengighetsforhold til personalgruppens stabilitet. Samtidig blir det et spørsmål om barnehagens økonomiske rammer, og muligheten til å utbetale overtidsbetaling hvis møter skal gjennomføres på kveldstid.

På spørsmål om hvordan organiseringen rundt møtevirksomhet oppleves i praksis, svarer Isak:

Altså helt generelt så synes jeg det går veldig greit egentlig, så lenge vi er alle på jobb. Vi pleier å være litt smarte når vi setter møtetider, det er som regel når vi er ute eller et eller annet. Så det synes jeg vi løser på en grei måte, og er det sånn at folk er syke eller det ikke er fornuftig å ha møter så avlyses det.

Sitatet kan tolkes som at hensynet til barnets ivaretagelse kommer i første rekke. Samtidig kan det forstås at om et møte overholdes eller ikke, avhenger av personalgruppens tilstedeværelse. Stabilitet ble tidligere presentert som en rammebetingelse, og her kan vi se den i praksis. Ser vi tilbake på tallene for barnehagens sykefravær utgjør kommunale barnehager 11,3 prosent og private barnehager 10,3 prosent (Private Barnehagers Landsforbund, 2021). Når møter gjennomføres vil det være en som tas ut av grunnbemanningen, noe som gjør at de resterende ansatte på avdelingen eller basen har flere barn enn de skal ha ifølge normen. Om det i tillegg er fravær fra før vil det bli enda færre ansatte igjen sammen med barna.

Vera forteller om hvordan koronasituasjonen har påvirket møtevirksomheten, hun sier: «Det første som blir nedprioritert er jo alt av sånn her, avdelingsmøte, personalmøte, plantid». Hun forteller om en samling hun hadde hatt med studiegruppen sin, der det ble delt lignende erfaringer: «Det var flere som sa det var kutta i alt. De hadde ikke hatt et avdelingsmøte på to år omtrent fordi de ikke fikk overtid for å ha det på kveldstid».

Muligens kan det stilles spørsmål om barnehagens økonomiske rammer, og muligheter de har for å utbetale overtid for at møter skal gjennomføres på kveldstid. I arbeidsmiljøloven (2005) § 10-6 står det at, «Arbeid utover avtalt arbeidstid må ikke gjennomføres uten at det foreligger et særlig og tidsavgrenset behov for det». Da blir spørsmålet om møter skal gjennomføres på kveldstid eller ikke et spørsmål om hvorvidt behovet regnes som stort nok?

Blir møtevirksomhet i form av avdelingsmøter, tverrfaglige møter, overgangsmøter og foreldresamtaler avlyst vil det til dels kunne påvirke barnehagens kontinuitet. Det kan stilles spørsmål til barnehagens utviklingsarbeid, oppfølging av barn og faglig innhold, om det så skulle være en tendens at møtevirksomhet og personalgruppens fravær avhenger av hverandre.

5.1.4 ADMINISTRATIVT ARBEID

I likhet med oppmerksomheten pedagogene gir til tematikken angående barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, får også den pedagogiske lederens ubundne arbeidstid stor plass i fokusgruppeintervjuene. Når pedagogene snakker om ubundet arbeidstid, omhandler dette hvordan den organiseres, om timeantallet egentlig er tilstrekkelig i forhold til oppgavene pedagogene har og hvordan det påvirker bemanningen sammen med barna. Den pedagogiske lederens administrative

arbeid knyttes gjerne til denne tiden. Utfra det pedagogene sier handler deres administrative oppgaver om dokumentasjon, informasjon, utarbeide månedsplaner, skrive månedsbrev, sette seg inn i pedagogisk programmer, rapportering angående enkeltbarn og å forberede foreldresamtaler. For noen av pedagogene har de en mer sentral rolle i barnehagens drift enn andre, hvilket medfører at de tillegges flere administrative oppgaver.

På spørsmål om hvordan den ubundne tiden organiseres, svarer pedagogene:

Vera: Vi har gjort et forsøk på å ha felles plantid annenhver mandag for å få bedre samarbeid.

Emil: På min avdeling har vi hele dager.

Nils: Jeg har en kombo-løsning, jeg går noen halvtimer før eller kommer noen halvtimer senere, også har jeg en dag i måneden hvor jeg skal være borte.

Ingrid: Hos oss så ble det bestemt for noen år siden at hver pedagogisk leder skulle ha to timer på jobb, slik at vi kunne sitte sammen og planlegge samtidig, også i tillegg gå to timer tidligere på tidligvakt. Slik at man jobba to timer hjemme og to timer på jobb.

Isak: Jeg drar tidlig når jeg har tidligvakt og kommer en time senere når jeg har senvakt.

Måten barnehager organiserer dette på er opp til den enkelte barnehage, slik at selve organiseringen av den ubundne arbeidstiden er en rammebetingelse som kan utarbeides av personalet. Likevel vil rammebetingelser som barnehagens grunnbemanningsnorm spille inn på organiseringen, da denne sier at, «bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» (barnehageloven 2005, § 26). Den pedagogiske lederen er en del av barnehagens grunnbemanning, og tiden pedagogene bruker borte fra avdelingen eller basen vil i utgangspunktet medføre færre ansatte sammen med barna.

Når Emil forteller at de på hans avdeling har hele dager med ubundet arbeidstid, reagerer Frida:

Frida: men har dere vikar inn da eller?

Emil: nei, neineinei, selvfølgelig ikke.

Frida: hæ? Går de to da?

Emil: ja, gjør det.

Frida: vet du, det synes jeg er helt hårreisende.

Emil: ja, men alternativet er at vi går litt mindre hver dag.

Frida jobber i en mindre privat barnehage, mens Emil jobber i en større kommunal barnehage. Det kan virke på måten Frida reagerer at hun ikke kjenner igjen denne organiseringen av ubundet arbeidstid, og at hun anser den som lite forsvarlig. Emil, på sin side mener dette er den beste måten å løse det på, til tross for at han, i måten han legger det frem på, gir uttrykk for at han forstår at dette ikke er optimalt. På måten Emil sier at det selvfølgelig ikke settes inn vikar, tenker jeg dette handler om barnehagens økonomi, og muligheten de har til å erstatte en pedagog som har ubundet arbeidstid. Hos Frida ser ikke dette ut til å være noe problem, noe som kan være tegn på at de økonomiske midlene brukes ulikt i private og kommunale barnehager, eller at de organiserer på en måte som oppleves bedre. På bakgrunn av at de pedagogiske lederne viser ulike måter å organisere ubundet arbeidstid på, kan det se ut som at dette forsøkes å organiseres på best mulig måte, uten at det settes inn vikar. Emil beskriver dagen, når pedagogene på hans avdeling har hele dager med ubundet arbeidstid som «en litt kjip dag», men til gjengjeld sier han at, «de andre dagene er mye bedre». Det vil si at de på Emil sin avdeling har en dag i uken der de avviker fra grunnbemanningsnormen. Emil har jobbet som pedagogisk leder i flere år, og opplever likevel dette som den beste måten å løse ubunden arbeidstid på.

Om timeantallet er tilstrekkelig, er en pågående diskusjon. For pedagogene kan det se ut til å handle om hvilke behov de har i barnegruppen sin. Ingrid, som har jobbet som pedagogisk leder i 25 år, forteller om at hun de siste tre-fire årene har hatt barn med omfattende spesialpedagogiske utfordringer.

Ingrid: Unger som både er innom Kapellveien, med autisme, og habiliteringa på Ullevål. Det er fysioterapeuter, det er alt mulig du skal forholde deg til, og ha møter med, og koordinere. Så jeg vil påstå det at når du har det på avdelinga di, og har fire timer ubundet arbeidstid så har du altfor lite.

Lignende kommentarer kommer fra Vera som sier: «Du bruker all plantiden din på å planlegge gruppeaktiviteter rundt spesifikke barn, istedenfor hva som er det beste for alle.» Mens Vera kan oppleve at hun tidvis blir tildelt oppgaven om å følge opp enkeltbarn, er dette ikke gjeldende praksis i Ingrid sin barnehage. Likevel opplever både Ingrid og Vera at det følger ekstra arbeidsoppgaver knyttet til å ha barn med behov for spesialpedagogisk hjelp på avdelingen sin. Det går på bekostning av tid til å planlegge og følge opp de andre barna i barnegruppa.

Ubundet arbeidstid har bestått av fire timer siden det ble innført tidlig i 1970 (Greve et al., 2014, s. 123). Samtidig kan det muligens argumenteres for at barnehagen i sin helhet har fått flere timer ubundet arbeidstid i form av at det har kommet flere barnehagelærere inn i barnehagen som har krav på denne tiden. Man har dermed flere personer med ubundet arbeidstid å dele

arbeidsoppgavene på. Likevel blir spørsmålet om organisering av denne tiden kanskje enda mer kompleks, da det blir enda mer krevende å få endene til å møtes når hele barnehagens åpningstid skal dekkes med personale, i tillegg til at ubundet arbeidstid skal tas ut.

Flere av pedagogene nevner at ubundet arbeidstid går på bekostning av tid med barna. Det kan se ut som at dette er en enda større utfordring etter at det kom flere barnehagelærere inn i barnehagen.

Eksempelvis sier Jakob:

Når man har fått større pedagogtetthet, som man kaller det, så er det jo egentlig ikke større tetthet for det er flere som er mer borte fra jobb. Så det blir jo færre folk på jobb, jo flere ped. ledere man er.

At vi har fått flere utdannede barnehagelærere i barnehagen er i utgangspunktet positivt, da det medfører mer faglig kompetanse. Likevel kan det på Jakob forstås som at dette i praksis oppleves problematisk når det kommer til organiseringen av den ubundne arbeidstiden. Så lenge praksisen er slik at det ikke settes inn en erstatter i tiden ubundet arbeidstid tas ut, vil det medføre at pedagogene er borte fra barna, og at bemanningen i disse timene dermed ikke tilsvarer barnehagens pedagog- eller grunnbemanningsnorm. Er det i tillegg flere som har krav på denne tiden må den ganges med antallet som har krav på det. Fire timer til administrativt arbeid per pedagog vil si fire timer der barna ikke har den bemanningen de har krav på. Ingrid oppsummerer det på følgende måte: «men altså, hvordan man vrir eller vender på det, ubundet arbeidstid gjør at man er borte fra avdelingen, og da er det mindre folk med barna.» Samtidig må det legges til at ubundet arbeidstid er tid som vil kunne gagne barna, da dette er tid som brukes til å planlegge pedagogisk innhold, følge opp barn og utvikle barnehagen.

Tematikken ubundet arbeidstid er kompleks fordi den er nødvendig for barnehagens faglige innhold og muligens nokså avgjørende for i hvilken grad barnehagen skal kunne anses som en pedagogisk virksomhet. Som det blir listet opp innledningsvis her, vil denne tiden gi pedagogene mulighet til å dokumentere, informere, utarbeide månedsplaner, skrive månedsbrev, sette seg inn i pedagogiske programmer, rapportere angående enkeltbarn og forberede foreldresamtaler. Men prisen man betaler for dette er at barna har færre ansatte rundt seg.

5.2 Ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver

Arbeidsoppgavene pedagogene omtaler og som er blitt lagt frem ovenfor, knytter seg til stillingen de har som pedagogiske ledere. Daglig arbeid på avdelingen eller basen, oppfølging av barn med behov for ekstra støtte, møtevirksomhet og administrativt arbeid er arbeidsoppgaver som mer eller mindre følger stillingstittelen som pedagogisk leder. Dette er dermed oppgaver du sier ja til å påta deg når

du tiltrer stillingen. I tillegg til dette, formidler pedagogene at de har et ansvar som strekker seg utover disse arbeidsoppgavene. Dette ansvaret kan knyttes til rollen de har som profesjonsutøver, og de verdiene og etikken som følger deres profesjonelle ansvar. Ansvaret er likevel komplekst fordi det er noe som ikke pålegges dem slik som oppgavene som følger stillingstittelen deres gjør, men det er et ansvar de tar på seg, samtidig er de mer eller mindre nødt til å påta seg dette ansvaret. Gjennom mitt datamateriale kan vi se at profesjonsrollen til pedagogene kommer til syne gjennom formidling av en ansvarsfølelse og et ønske om eller et behov for synliggjøring.

5.2.1 OM Å FØLE PÅ ET ANSVAR

Dette følte ansvaret kommer, slik jeg ser det, til syne hovedsakelig på tre måter: - ansvar for barns sikkerhet, et ansvar knyttet til oppfølging av enkeltbarn, og et ansvar for barnehagens faglighet. Dette er et analytisk skille jeg gjør, da jeg ønsker å vurdere hvor stor følelsen av ansvar er, og hvorvidt den strekker seg over flere områder. I praksis vil naturligvis områdene kunne skli noe over i hverandre.

Ansvar for barns sikkerhet

Pedagogene snakker om et ansvar for å ivareta barns sikkerhet. Dette fordrer en tilstrekkelig bemanning og muligheten til å kunne fatte beslutninger, noe de opplever at de har varierende tilgang til.

Som pedagogisk leder har du et overordnet ansvar for barnegruppen du er satt til å lede. Ser vi på ansvaret som tillegges den pedagogiske lederen gjennom rammeplanen, er oppgavene knyttet til det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Verken rammeplanen eller barnehageloven noe særlig om deres ansvar for å ivareta barnas sikkerhet. Det begge deler derimot sier noe om, er at barnehagen skal være et trygt sted (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19; Barnehageloven, 2005, § 1). Av dette bør man kunne lese at barns sikkerhet er en forutsetning for forsvarlig drift, men ifølge de pedagogiske lederne, stemmer ikke det. De uttrykker noe jeg oppfatter som et paradoks når de forteller at de har ansvar for barns sikkerhet og for eventuelle konsekvenser om den ikke ivaretas, samtidig som de ikke har mulighet til å fatte større beslutninger utfra hva de mener er best for barnegruppa de har ansvar for. Både Emil og Nils formidler episoder som tar for seg dette paradokset. Begge episodene fant sted under strenge koronarestriksjoner.

Emil: Vi stengte en avdeling fordi alle var syke så det var ingen kjente til å ta imot barna. Men da var beskjeden fra bydelen at det kan vi drite i å gjøre igjen for styreren i barnehagen har ikke myndighet til å gjøre det, det må bydelsdirektøren gjøre. Når avgjørelser må tas så langt unna de som faktisk gjør jobben så er det også et ganske stort problem.

Nils: Akkurat den der møtte vi også på ganske nylig, da alle ansatte på småbarnsavdelingen ble syke og vi fikk også beskjed om at vi ikke kunne stenge småbarnsavdelingen selv om vi var for få ellers. Vi måtte gjennom en prosess, og vi måtte spørre foreldrene veldig pent sånn "kan dere kanskje vurdere å ..." Det følte ikke trygt å holde det åpent for barna med den bemanningen.

På måten Emil formulerer seg virker det som han opplever det frustrerende å ikke kunne fatte beslutninger innad i barnehagen. Nils forteller om at de må ta omveien om foreldrene for å lette situasjonen med for få ansatte. Dette vil i utgangspunktet gjøre prosessen lengre, da flere parter involveres i beslutningsprosessen. Det kan forstås som at både Emil og Nils, utfra sitt pedagogiske skjønns har gjort en vurdering på at barnehagen ikke har mulighet til å ivareta barnas sikkerhet med den bemanningen de tilbyr. Verken Emil eller Nils opplever å bli lyttet til, da de ender med å få tilsnakk eller blir bedt om å ikke ta den avgjørelsen de synes er mest forsvarlig.

Utsagnene til Emil og Nils er et ut resultat av en underbemanning. Det er flere av informantene som forteller om forhold der de ifølge norm for pedagogisk bemanning og grunnbemanning, opplever utilstrekkelig bemanning. I flere av tilfellene omhandler det utfordringer knyttet til det faktum at bemanningsnormen ikke tar hensyn til at barnehagens åpningstid strekker seg over flere timer enn den enkelte ansattes arbeidsdag. Pedagogene deler flere episoder fra ettermiddager på jobb der de ikke er tilstrekkelig bemannet, og står igjen med ansvar for mange flere barn enn hva de ifølge regelverket skal ha. I denne diskusjonen blir også pedagogenes beslutningsmakt aktuelt.

Emil forteller om en ordning i hans barnehage, der avdelingene forsøker å hjelpe hverandre ved å slå seg sammen på ettermiddagene. Konsekvensen av denne ordningen kan føre til et stort antall barn og alt for få ansatte. Han forteller:

Det er jo lett at man kommer i en situasjon der det er 20 unger igjen på en avdeling med én ansatt. Jeg hadde 26 barn på en avdeling engang jeg, alene. Det er jo ikke forsvarlig, men det gikk jo fint. Ingen ble borte og jeg tror riktige foreldre henta riktige unger. Men det var før korona så da var det aldri noe overtidsbetalt. I den situasjonen burde jo noen jobbet over. Men hva gjør man da, når man egentlig ikke har noen myndighet til å ta noen avgjørelser til å pålegge noen å jobbe over?

For meg så fremgår det av sitatet en slags følelse av maktesløshet, der Emil blir stående ansvarlig overfor det enkelte barn, og for eventuelle konsekvenser av at så mange barn skal tas hånd om av en person. Samtidig er handlingsalternativene begrensede. På den ene siden er det spørsmål om overtidsbetaling og muligheten man har til å beordre en kollega om å jobbe ekstra, og på den andre

siden er det å trumfe bemanningsnormen, og overholde de ansattes arbeidstid. Dette kan trolig oppleves som et spørsmål om man skal prioritere lojalitet ovenfor barna eller arbeidsgiver.

At sikkerheten i barnehagen er ivaretatt bør, slik jeg ser det, være en grunnleggende forutsetning ved barnehagens daglige drift. Vi bør forvente at det ivaretas, og at det ikke er en oppgave pedagogene behøver å bruke mye tid på. Likevel gir deltakerne i min undersøkelse uttrykk for at det er en oppgave de har og muligens en bekymring de kjenner på. Når ivaretagelse av sikkerhet blir en stor oppgave å imøtekomme, kan det tenkes at det pedagogiske arbeidet blir tilsidesatt. Emil stiller spørsmålet: «Er det pedagogisk drift vi driver, eller er det barnepass?» Muligens er dette et aktuelt spørsmål å stille hvis ivaretagelse av sikkerhet blir en omfattende oppgave som overskygger andre oppgaver. Jeg anser Emil sitt spørsmål som legitimt da regelverket knyttet til barnehagens bemanning formidler tilstrekkelig bemanning som en forutsetning for at barnehagen skal kunne drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Kanskje må det videre stilles spørsmål ved hva en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet egentlig innebærer, og hvem som har makt til å definere det.

Ansvar for oppfølging av enkeltbarn

Det følte ansvaret knyttet til ivaretagelse av enkeltbarn forårsaker at de pedagogiske lederne ikke føler at de strekker til – de blir satt i situasjoner der de må velge hvilke barn de skal bruke tid på, og må stå til ansvar for valg av prioriteringer. De pedagogiske lederne snakker om barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, og barna som går innenfor det allmenpedagogiske tilbudet; det vil si barn som har mindre behov, som trenger språkstøtte som pedagogene i utgangspunktet kan gi dem, barn som trenger å bli sett eller barn som trenger noen å leke med. Dette er behov som barn flest har og i en barnegruppe vil det trolig være like mange av disse mindre behovene som det er barn. Jeg vil trekke frem noen utdrag for å synliggjøre dette.

Som det ble lagt frem tidligere kan barnets foreldre og barnehagen be om at PPT gjør en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har behov som gir rett på spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Likevel er det PPT som gjør en vurdering av om barnet har krav på støtte eller ikke, og hvordan hjelpen eventuelt skal organiseres. Det kan virke på pedagogene at dette skillet mellom hva som utgjør krav til spesialpedagogisk hjelp og ikke medfører at noen barn faller gjennom. Jakob uttrykker bekymring angående de barna som ikke har tydelige nok diagnoser til å få vedtak, men som har store nok utfordringer til at det allmenpedagogiske tilbudet oppleves utfordrende. Han sier følgende:

Man tar de verste barna også er det noen barn som detter mellom to stoler, det er jo grusomt da, men det er jo realiteten. Hvert fall sånn jeg erfarer det, dessverre. Du ser jo at

det ikke går like bra med alle når de begynner på skolen, ikke sant. Med de som detter litt mellom to stoler.

Emil uttrykker at han kjenner igjen det Jakob snakker om og viser til hvilket ansvar dette medfører. Samarbeid med barns foreldre og PPT krever tid, noe pedagogene har begrenset tilgang på. I tillegg har pedagogene flere barn de skal følge opp, og som vi har sett: kun fire timer satt av til administrativt arbeid. De blir derfor nødt til å prioritere hvor tiden skal brukes, noe som medfører at noe annet prioriteres bort. Dette er noe både Jakob og Emil kjenner på:

Emil: Det er en forferdelig følelse å vite at her kunne det ha blitt gjort mye mer, men jeg har prioritert annerledes.

Jakob: Ja, ikke sant. Eller måtte prioritere annerledes da.

Emil: Jeg tror jeg har prioritert så riktig som jeg kunne, men det hjelper ikke det ene barnet som jeg vet ikke har fått den hjelpen det har hatt behov for.

Emil beskriver en følelse av å ikke ha gjort nok, eller ikke hatt mulighet til å gjøre nok. Dette er gjenkjennbart hos Nils. Jeg stiller spørsmål om hva det gjør med pedagogene å stå i det å ha barn som trenger spesialpedagogisk støtte, men kun får begrenset timer med en ekstern ressursperson. I timene denne eksterne ressurspersonen ikke er til stede blir ansvaret for barnet de ansatte på avdelingen sitt. Nils forteller:

Man blir jo veldig sliten, for du jobber og jobber, og gjør mye som du kanskje føler du ikke er helt kompetent på, samtidig som jeg hvert fall føler jeg er mislykket. Jeg klarer ikke å gjøre den jobben jeg er utdannet til å gjøre, og ta vare på alle de andre barna mine. Barn som ikke er på spekteret eller som ikke har noen vedtak, men som helt klart har behov for voksenoppfølging, og som trenger det, og jeg har ikke tid til å ta alle på en gang. Så da går du og jobber masse ekstra også sitter du og tenker "åh, jeg fikk ikke gjort det med Ole, og han trenger det." Ikke sant, det er veldig frustrerende.

Nils er utdannet barnehagelærer, han har gått tre år på skolen for å utdanne seg til jobben i barnehagen, samtidig uttrykker han at han tidvis føler seg mislykket. Han kjenner at han ikke strekker til og at han ikke har kapasitet til å følge opp alle barna han i utgangspunktet har ansvar for. Det at Nils føler på mislykkethet, til tross for at han oppfyller barnehagens utdanningskrav, sier trolig noe om forholdet mellom kompetansekrav og arbeidsmengde i barnehagen. Han føler ikke at kompetansen han sitter på er nok, selv om han oppfyller utdanningskravet som kreves for å fylle rollen som er pålagt dette ansvaret. Emil forteller om lignende utfordringer, der behovene i barnegruppen er større enn det han evner å rekke over, han sier:

Det er mange barn jeg har sendt til skole som jeg vet ikke har fått den oppfølgingen de burde hatt, barn som burde fått mye bedre språkopplæring, men altså, jeg har ikke tid til å gjøre det. Jeg kan ikke lære et barn som ikke snakker norsk, jeg kan ikke lære det norsk på et år samtidig som jeg skal stoppe to barn fra selvskadning og to barn som slåss hele tiden, også da tre barn med språkproblemer, da strekker man ikke til.

Utfra utdragene til pedagogene kan det virke som om det er en følelse av utilstrekkelighet som rår, og at de ofte havner i situasjoner der de står overfor en utfordring de nærmest ikke vet hvordan de skal håndtere. Frida forteller at i hennes barnehage er det ingen som har norsk som morsmål, og stiller spørsmål om hva man skal gjøre hvis ressursene ikke strekker til. Frida sier:

Skal vi bare godta det, at ungene ikke får god nok opplæring i forhold til det vi egentlig lover?

Som det ble lagt frem tidligere, har barn med særlige behov krav på spesialpedagogisk hjelp, og det er PPT og kommunen som organiserer hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Hvor mange timer et barn har krav på ekstern støtte er derfor ikke noe barnehagen har mulighet til å bestemme. De må innordne seg etter de bestemmelsene PPT og kommunen vedtar. Likevel kan det, basert på utdragene forstås som at det er de pedagogiske lederne som blir stående med ansvarsfølelsen om å ikke strekke til eller ikke ha gjort nok.

Blant de punktene som trekkes frem fra lærerprofesjonens etiske plattform formidles det at personalet skal ha respekt for andres kompetanse og erkjenne grenser for egen faglighet (Utdanningsforbundet, 2012). Dette innebærer blant annet å ikke påta seg oppgaver som er utenfor den enkelte barnehagelærers kompetansefelt. Barnehagepedagogikk og spesialpedagogikk er ulike studieretninger av en grunn, de har ulikt innhold og gir ulik kompetanse. Det kan forstås på pedagogene at de ikke ønsker å ta på seg rollen som spesialpedagog, noe som kan komme av en erkjennelse om at deres faglighet ikke er god nok på det området, men det kan også handle om å ikke ta på seg flere oppgaver enn de allerede har. Likevel blir dette et ansvar de får, da de tross alt har ansvar for alle barna i sin gruppe, uavhengig av deres faglige forutsetninger og barnas behov.

Ansvar for barnehagens faglighet

Barnehagens samfunnsmandat er tillagt barnehagen på bakgrunn av kompetansen som er i barnehagene. Utøvelse av barnehagelæreres kompetanse er dermed essensielt for at barnehagen skal ha den funksjonen som den er ment å ha – «ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, § 1). Det kan imidlertid virke som om pedagogene ikke opplever barnehagen som en faglig nok forankret virksomhet.

Er det pedagogisk drift vi driver, eller er det barnepass? spør Emil.

Dette er et spørsmål han i løpet av fokusgruppeintervjuet gjentar to ganger. Jeg tolker spørsmålet hans som et spørsmål om barnehagens faglige innhold. Når pedagoger forteller om episoder der de må prioritere ivaretagelse av barns sikkerhet, er det en oppgave som naturligvis vil prioriteres foran arbeid med for eksempel barnehagens fagområder. Eller når pedagogene forteller om episoder der det er tydelig brudd på bemanningsnormen, vil prioriteringen naturligvis være å sørge for at alle barna først og fremst har det bra, fremfor å for eksempel sette i gang et prosjekt.

Vera ytrer lignende bekymring for barnehagens faglige innhold. Som nevnt tidligere, forteller hun om avdelingsmøter, personalmøter og ubundet arbeidstid som har blitt nedprioritert og avlyst i koronaperioden. At barnehagen har hatt store utfordringer i løpet av pandemien har vært tydelig kommunisert gjennom ulike medier, men det at møtevirksomhet og tid til administrativt arbeid nedprioriteres og avlyses kan trolig ikke kun knyttes til pandemien. Som nevnt tidligere blir sykefraværet i barnehagesektoren beskrevet som generelt høyt (Hernes et al., 2021). Samtidig kan vi ved å se på barnehagens sykefraværsprosent tolke dette som en utfordring også uavhengig av korona (Private Barnehagers Landsforbund, 2021).

Vera sier: Hvordan skal vi være en faglig arbeidsplass hvor vi skal følge opp vanskeligstilte barn hvis det ikke skal jobbes med fag i det hele tatt?

Slik Vera erfarer det, handler ikke barnehagens faglige arbeid bare om hvilket barnehagetilbud vi tilbyr barn, men det er også med på å danne et utgangspunkt for spesialpedagoger og andre eksterne instanser som kommer inn i barnehagen. Hun forteller videre:

Hvordan skal det gå med alle de her eksterne spesialpedagogene som kommer til en avdeling hvor det ikke eksisterer en plan for hva man skal gjøre og du skal integrere den her ungen inn i det allmennpedagogiske tilbudet, du skal sørge for at det er samsvar mellom spesialpedagogikken og det de andre ungene holdet på med, også finnes det ingen plan, det finnes ingen mål eller mening.

Som Vera uttrykker det, kan vi forstå at noe av målet med spesialpedagogiske arbeid, er at barn som har behov for ekstra støtte opplever å være en del av barnegruppens fellesskap. Det kan se ut til at barnehagens faglige innhold har en dominoeffekt på videre arbeid; Faller det faglige arbeidet bort, vil det trolig få konsekvenser for hvilket spesialpedagogisk tilbud barn med behov for støtte mottar. Samtidig som det kan ha innvirkning på andre eksterne samarbeidspartnere som kommer inn i barnehagen, da det kan være krevende å diskutere barnehagens arbeid hvis dette ikke dokumenteres på et vis, fordi det ikke finnes tid til å gjøre det.

5.2.2 OPPLEVELSER AV ANSVAR FOR Å SYNLIGGJØRE BARNEHAGENS VIRKSOMHET

I likhet med at pedagogene formidler et følt ansvar for barns sikkerhet, ivaretagelsen av enkeltbarn og barnehagens faglighet, er de også opptatt av å synliggjøre de forholdene de opplever i barnehagen. Gjennom min analysering av datamaterialet, kan dette behovet eller ønsket om synliggjøring kategoriseres i to deler: 1) Sette grenser og vise et transparent bilde av forholdene, og 2) Bruke ubundet arbeidstid og registrere overtidsarbeid. Det kan oppfattes som at dette handler om å formidle en tydelig posisjon, delvis som arbeidstaker i en stor barnehagesektor, men også som profesjonsutøver som forvalter kunnskap og som er satt til oppgaven om å imøtekomme barnehagens formål. Pedagogene sier ifra når arbeid går på bekostning av egen helse og utholdenhet og formidler et transparent bilde av de faktiske arbeidsforholdene de opplever, samtidig stiller de noen krav og står på de kravene de allerede har.

Sette grenser og vise et transparent bilde av forholdene

Hvordan pedagogene setter grenser og hvor tydelige de er når de gjør det, varierer. Likevel uttrykker de enighet om at det er viktig å sette grenser, både i form av å ta de beslutningene som må tas, eller ved å si nei når det forventes at du skal jobbe over din egentlige arbeidstid. Pedagogene er også opptatt av å synliggjøre de forholdene som er i barnehagen, ved blant annet å gi foreldre innsyn i deres arbeidshverdag. Begrunnelsene de har for både å sette disse grensene og for å synliggjøre forholdene er, slik jeg ser det, legitime.

Vera forteller at man i visse tilfeller er nødt til å kunne ta en beslutning i øyeblikket, og at dette er noe hun opplever at hun bare må gjøre, også må eventuelle konsekvenser håndteres i etterkant. Hun forklarer seg på følgende måte:

Ofte kommer vi inn med lua i hånda og er sånn «å vær så snill, kan vi kanskje og kunne vi ha hatt», fordi vi har en veldig flat struktur, og hvem er det som egentlig bestemmer, hvem er det som har myndighet til å bestemme, og styreren er borte, «ja okei, da holder vi bare ut da», ikke sant. Så det å be om tilgivelse istedenfor tillatelse har jeg blitt mye bedre på.

Jakob har en lignende uttalelse når det blir snakk om overtidsarbeid. Han uttrykker at noen ganger er man nødt til å si nei. Han forteller at han har formidlet til kollegaene sine at de må sette ned foten, og si nei til å jobbe lenger enn det man egentlig skal. Slik jeg forstår Jakob handler dette om å ikke bare se behovet den ene dagen, men å se behovet i et langtidsperspektiv. Fordi konsekvensen av å jevnlig jobbe ekstra kan føre til større sykefravær. Han sier:

Jeg har vært den ene som ikke har vært syk, og hvis jeg begynner å jobbe overtid så kommer jeg til å bli syk før eller siden. Han forteller videre: Jeg har oppfordret folk til å sette ned foten litt, når man merker det, «jeg jobba en halvtime over der, en time over der», til slutt så må du bare si nei, at du ikke orker. Men det er vanskelig, det krever jo litt ryggrad.

Jeg får inntrykk av at det for Jakob handler om å ta forebyggende valg, slik at han kan holde ut i jobben over lengre tid. Selv om dette kan virke som en selvsagt logikk, eier Jakob at det krever ryggrad. Både Emil og Jakob er enige om at konsekvensen av å si nei kan oppleves krevende, da det ikke er arbeidsgiver som vil kjenne mest på konsekvensene som medfører, men barna på avdelingen eller basen.

Jakob sier: Du må på en måte straffe brukeren, og det må man jo gjøre da hvis du skal klare å få gjennom noe, og det er litt trist, at det har kommet dit.

Når Vera sier at hun tar avgjørelser når det trengs, eller når Jakob sier nei til overtidarbeid, kan dette forstås som en måte å synliggjøre behov ovenfor kollegaer eller for lederen sin. Men synliggjøringen handler også om å si noe til omverdenen om hvilke forhold som eksisterer i barnehagen. Slik pedagogene omtaler det, retter dette seg hovedsakelig mot barnas foreldre. Vera sier:

Jeg er litt sånn at grenser må settes. Hvis vi ikke gjør det, så blir det hvert fall aldri gjort noen ting og hvis ikke foreldrene får en følelse av at «oj, her er det ikke nok ressurser», da kommer de jo hvert fall ikke til å gidde å engasjere seg i barnehagesaken, vi må jo sende noen signaler ut av barnehagen også.

Jakob stiller seg bak Vera, og mener at foreldrene også må få innsyn i hvilket arbeid som egentlig foregår i barnehagen. Han mener at organiseringen av dagene overskygger det pedagogiske arbeidet. Jakob sier:

Jeg er helt enig i det, at det er viktig at vi formidler det også til foreldrene. At mye av jobben vår går ut på logistikk, planlegge dagene og passe på at barnas trygghet er ivaretatt.

Selv om Vera og Jakob er tydelige på at forholdene må synliggjøres, kan det virke som at dette krever en del av pedagogene. Emil forteller om tidligere erfaringer som gjør at han ikke synes det er like lett å være åpen om arbeidsforholdene han opplever. Emil sier:

Der jeg jobbet før så var det en som ble beordret ut av stillingen (...). Så jeg har sett veldig tydelig konsekvensene av å snakke om forholdene i barnehagen. Jeg tror det er bedre i den

bydelen jeg jobber i nå, men jeg har alltid den frykten for å uttale meg i media, eller til foreldre om forholdene, for jeg vet det kan komme konsekvenser.

At Emil kjenner på denne frykten, er i utgangspunktet skremmende, da det kan si noe om kulturen som eksisterer i barnehagene. For hvorfor skal forholdene i barnehagen ikke formidles. Slik Vera begrunner sine uttalelser til foreldrene, handler ikke dette om å si noe negativt om arbeidsplassen hennes, men om å forklare hvorfor hun har begrenset kapasitet. Hun sier:

Det er jo ikke noe jeg sier for å sverte min arbeidsplass, det er jo for å si at det er ikke noe mer vikarer, og jeg er alene, så derfor kan jeg dessverre ikke hjelpe dere med ditt og datt.

Bakgrunnen for hvorfor man forteller om forholdene kommer igjen hos Frida, som forteller at hun synes det skal formidles til foreldre om en tur blir avlyst eller et opplegg utgår fordi det ikke er nok personale på jobb. Frida sier: «jeg synes jo det er greit at foreldrene får vite sånne ting, så de ikke tror at vi bare kan gjøre alt vi har planlagt selv om vi er mindre folk på jobb».

På den ene siden kan det se ut som at grunnen til at pedagogene forteller om forholdene i barnehagen, handler om å realitetsorientere foreldrene om hva som er mulig å få til under de gitte omstendighetene. Samtidig som de ønsker å gi en begrunnelse for hvorfor de ikke har mer kapasitet. På en annen side kan det se ut som det handler om noe større; at det er et slags skrik om hjelp.

Bruke ubundet arbeidstid og registrere overtidsarbeid

Pedagogene er opptatt av at den ubundne arbeidstiden brukes, og at overtidsarbeid må registreres. Den ubundne arbeidstiden er fire timer som er satt av til å utføre de administrative oppgavene pedagogene har. Slik jeg forstår dem, er de opptatt av å bruke disse timene for å vise at det er behov for dem, og at de tidvis ikke strekker til. Hvis timene ikke strekker til, men det fortsatt er arbeidsoppgaver som er nødt til å gjøres, synliggjør de dette ved å registrere overtidstimer. Det kan likevel oppfattes som at det er noe ulik kultur med hensyn til hvordan barnehager forholder seg til overtidstimer, men pedagogene uttrykker enighet om at de ønsker å kompenseres for ekstra arbeid – noe som i bunn og grunn bør betraktes som et helt legitimt ønske.

Som nevnt tidligere, er ubundet arbeidstid et tema som opptar pedagogene. Hvordan den organiseres, om timeantallet er tilstrekkelig og hvordan den påvirker bemanningen sammen med barna når tiden tas ut. Til tross for dette, uttrykker pedagogene at det likevel er viktig å bruke denne tiden, selv om det kan gå på bekostning av noe annet.

Emil sier: Men i kontraktene våre står det at vi har fire timer ubundet arbeidstid, så det er noe vi har krav på. Og når vi velger å ikke bruke den så er det uheldig for da får arbeidsgiver et argument for å ta den fra oss.

Det kan forstås som at Emil er bekymret for at denne tiden skal kunne fjernes, om den ikke brukes. Han uttrykker at dette er et krav de som pedagogiske ledere har, selv om det kan være krevende å ta ut denne tiden. De resterende pedagogene uttrykker enighet med Emil, samtidig som de også formidler at de synes det er krevende med organiseringen. Han sier videre at det heller ikke er deres ansvar, som pedagogiske ledere å tilrettelegge for ubundet arbeidstid. Emil sier:

Så når det er sykdom og ting skjer og det er mye å gjøre på jobb, så er det fortsatt arbeidsgiver sitt ansvar å legge til rette for at vi kan ta den ut. Det er egentlig ikke vårt ansvar å få det til å gå rundt, det er styrerens sitt ansvar. Men det er fortsatt vi som må gjøre det da.

Slik jeg leser utdraget, er Emil tydelig på at det er hans leder som i utgangspunktet skal sørge for at han og de andre pedagogiske lederne i barnehagen hans får mulighet til å ta ut ubundet arbeidstid. Tiden pedagogene bruker på ubundet arbeidstid medfører at det er en mindre i grunnbemanningen, da bemanningsnormene ikke tar hensyn til at pedagoger også har arbeid som ikke kan gjøres på avdelingen eller basen. Dette vil medføre at det er færre ansatte sammen med barna, og ved eventuell sykdom, kan situasjonen bli sårbar. Det kan likevel virke som at Emil forsøker å distansere seg fra slike dilemmaer, ved å tydeliggjøre hvor ansvaret ligger. Han benytter begreper «egentlig», som kan tyde på at det likevel er et sprik mellom hvordan det er ment å skulle være, og hvordan det er i praksis.

Som nevnt tidligere, har barnehagene en høy sykefraværstatistikk. Hvis pedagogene ofrer ubundet arbeidstid ved fraværstilfeller, kan det stilles spørsmål ved hva som skjer med det arbeidet de egentlig skulle gjort i denne tiden. Blir det droppet, eller blir det registrert som overtid?

Ingrid: «Hvis det er noe jeg må gjøre, som en foreldresamtale eller en rapport jeg må skrive, men jeg kan ikke gå fra avdelingen fordi de er bare tre stykker på 23 barn, da kan jeg ikke bare forsvinne, det går ikke, da skriver jeg det opp også tar jeg det ut når vi er færre barn».

Slik jeg forstår Ingrid, handler dette om å prioritere hva som er viktigst i den gitte situasjon. Har hun en foreldresamtale eller en rapport hun må skrive, er dette arbeid som ikke kan avlyses. Det er oppgaver hun er nødt til å gjøre, og som følger ansvaret hun har som pedagogisk leder. Samtidig har hun ansvar for barnegruppen, og for at situasjonen på avdelingen er holdbar for både ansatte og barn. Hun blir derfor nødt til å tilpasse seg, men gjør det tydelig at hun da registrerer de ekstra timene og dermed får igjen for det på et senere tidspunkt. Vera er også opptatt av å registrere ekstra arbeid, og kan se ut til å ha tatt på seg rollen om å formidle dette til kollegaer på hennes arbeidsplass. Hun sier:

Jeg driver og går etter folk og minner dem om å skrive overtid og sånt, for jeg har sagt det at du kan ikke komme etterpå å klage på at du jobber så mye og at du gjør så mye og er her masse alene utenom arbeidstida di, det er ingen som ser det hvis du ikke krever å få betalt for det eller kompenseres for det på noen som helst måte».

Slik jeg leser Vera sitt utsagn, er det først når overtidarbeid registreres, at det blir synlig. Det kan virke som at hun forsøker å skape en kultur der overtid registreres fortløpende. Det er forståelig at det kan føre til misnøye hvis overtidarbeid ikke blir kompensert for, noe sitatet ovenfor bærer preg av.

6.0 DISKUSJON: HVILKE KONSEKVENSER KAN BARNEHAGENS RAMMEBETINGELSER HA FOR PEDAGOGISKE LEDERES ARBEID?

Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen – «Hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske lederes arbeid?» Tidligere ble ulike rammebetingelser barnehagen har belyst, og i den foregående delen ble pedagogenes ulike opplevelser og erfaringer ved disse lagt frem. Her hevdet jeg at pedagogenes arbeid består av - arbeidsoppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver. Dette skillet mener jeg det er viktig å løfte frem, da det forteller oss hvor omfattende og mangesidig arbeidet til pedagogiske ledere er. Det er ikke kun snakk om å utføre oppgaver knyttet til stillingstittelen deres. De har også et ansvar som ser ut til å strekke seg (langt) utover dette. I denne delen, i likhet med den forrige, velger jeg å strukturere kapittelet utfra dette skillet. Jeg vil forsøke å tilnærme meg problemstillingen ved å ta i bruk de teoretiske perspektivene som ble presentert tidligere i oppgaven – organisasjonsteori og profesjonsteori, herunder profesjonsetikk og ansvar knyttet til ulike styringslogikker. Organisasjonsteori vil trekkes inn i begge de to delene, mens profesjonsteorien vil inngå i den siste delen.

6.1 Hvordan påvirker rammebetingelsene muligheten til å utføre arbeidsoppgavene?

Analysen ovenfor viser at arbeidsoppgavene de pedagogiske lederne har består av følgende:

- et daglig arbeid på avdelingen eller basen og ivaretagelse av barnegruppa
- følge opp barn som har behov for ekstra støtte
- delta i og arrangere møter
- og utføre administrativt arbeid utenfor avdelingen eller basen

Her nevner pedagogene flere av de ulike rammebetingelsene som tidligere ble presentert: bemanning, barnegruppens størrelse og sammensetning, organiseringen av spesialpedagogisk hjelp, barnehagens lokaler og stabilitet. Slik jeg ser det, er pedagogenes arbeid nært knyttet til disse rammebetingelsene, da de påvirker mulighetene de har til å utføre oppgavene og kvaliteten på utførelsen. Inntrykket jeg sitter igjen med er at pedagogene ofte befinner seg i situasjoner der de blir stilt ovenfor valg, og at disse valgene har begrensede handlingsalternativer. For eksempel vil møtevirksomhet medføre at pedagogene er borte fra barna, likevel er deltakelse ved møter en del av

deres arbeidsoppgaver. Dette ser ut til å være nært knyttet til barnehagens bemanning. Et annet eksempel, er når pedagogene har barn i barnegruppen som har omfattende spesialpedagogiske behov, men ikke tildeles mange nok timer med ekstern støtte. Når pedagogene må ta seg av dem [barna med særlige behov] i hele barnehagens åpningstid, går det utover tiden som skal vies de resterende barna i barnegruppen. Organisering av spesialpedagogisk hjelp kan derfor se ut til å bli en avgjørende faktor for hvordan disse barna imøtekommes, for hvor mye tid de resterende barna i barnegruppen får sammen med de ansatte, og for de pedagogiske ledernes følelse av tilstrekkelighet. Samtidig, ser begrenset tid ut til å være en gjenganger i flere av uttalelsene til pedagogene. I det som følger trekker jeg frem det jeg anser som sentralt for å kunne imøtekomme de arbeidsoppgavene pedagogene formidler at de har, i stillingen som pedagogisk leder. Dette skal jeg drøfte i lys av den organisasjonsteoretiske modellen til Slåtten og Larsen (2014).

For å kunne imøtekomme arbeidsoppgavene på avdelingen og følge opp barnegruppen, blir gruppesammensetningene og bemanning essensielt. Isak forteller om en gruppesammensetning der han har to to-åringer på en storbarnsgruppe, og at disse barna trenger tettere oppfølging fordi de er små, noe som medfører at de resterende barna får noe mindre oppfølging. Det kan derfor forstås som at det her blir et valg om hvem man skal prioritere. Videre forteller han om viktigheten av bemanning, og knytter det til tid. Han sier at bemanning handler om tid. Snur vi på det kan vi trolig si at når bemanningen ikke tilsvarer de normene barnehagen har, medfører det at pedagogene ikke har nok tid til barna. Larsen og Slåtten (2014) omtaler menneskene og deres kompetanse som organisasjonens viktigste virkemiddel, nettopp fordi det er de som utfører de oppgavene og jobber mot de målene organisasjonen har. I barnehagens samfunnsmandat, og i formålsparagrafen er barns utvikling det som løftes frem, og omsorg, lek, læring og danning er sentrale begreper som pedagogene er forpliktet til å jobbe med. Når pedagogene forteller om deres viktigste arbeid, er det hensynet til barnet som gjennomsyrrer deres uttalelser, noe som kan ses i sammenheng med formålsparagrafen og samfunnsmandatet. Hvis barnehagens viktigste virkemiddel – de som jobber der, ikke opplever å ha nok tid til å utføre de oppgavene de er satt til å gjøre, bør vi stille spørsmål ved om barnehagen ivaretar barnehagens formål, eller om formålet begrenses utfra tiden pedagogene har til rådighet.

Når pedagogene snakker om oppgaven de har knyttet til barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, er fellesnevneren at barn ikke tildeles nok timer utfra det pedagogene mener de har behov for. På den ene siden medfører dette ekstra jobb for pedagogene – samtidig som de pedagogiske lederne blir satt i en situasjon der de må velge hvilke barn de skal fokusere på; enten barnet med særlige behov eller barna i den resterende barnegruppa. Utfra de situasjonene pedagogene forteller om, kan det på den andre siden se ut til at de egentlig ikke har noe valg, da behovene de forteller om er såpas

omfattende at det trolig ville vært uforsvarlig å ikke ta hensyn til disse. I forlengelse av dette, kan det stilles spørsmål ved om barn egentlig får den spesialpedagogiske hjelpen de ifølge regelverket har rett på (Barnehageloven, 2005, § 31), da pedagogene forteller om ulike måter å organisere hjelpen på. Trolig sier organiseringen av spesialpedagogisk hjelp noe om strukturen i barnehagen, som tar for seg forholdet mellom arbeid som skal gjøres og menneskene som skal utføre det. Det kan se ut som om det er et språk mellom de som står for organiseringen av spesialpedagogisk hjelp (PPT og kommunen), og kapasiteten pedagogene opplever at barnehagen har til disse barna. Kanskje trenger PPT og kommunen bedre innsikt i barnehagehverdagen og kapasiteten som eksisterer der for at barn skal få den støtten de har krav på?

Emil stiller også spørsmål om barnehagens lokaler egentlig er tilegnet å gi barn skjermet spesialpedagogisk hjelp, noe som sikter seg inn på barnehagens fysiske forhold (Larsen & Slåtten, 2014, s. 31). Bli et rom brukt til et barn, medfører det at den resterende barnegruppen har mindre plass, og dermed vil trolig normen for areal per barn ikke følges. Dette synliggjør i likhet med de øvrige situasjonene et valg om å prioritere at barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp får den plassen det trenger, eller om den resterende barnegruppen skal få den arealmengden de etter regelverket (Helsedirektoratet, u.å.) har krav på.

Møtevirksomhet kan trolig sies å stå i et avhengighetsforhold til personalets stabilitet, da det kan se ut til at møter avholdes avhengig av nærvær eller fravær blant personalet. Her kan det igjen se ut til at pedagogene blir stilt ovenfor valg. Avdelingsmøter, overgangsmøter, tverrfaglige møter og foreldresamtaler holdes for en grunn – det er behov for dem. Likevel vil deltakelse på et møte medføre én mindre ansatt sammen med barna, da pedagogene inngår i barnehagens grunnbemanning. Er det i tillegg fravær på avdelingen eller basen, vil det trolig ikke være forsvarlig at enda en ansatt skal gå fra barna. Her kan det stilles spørsmål om det er barnehagens økonomiske rammer som spiller inn, og muligheten de har til å sette inn vikarer eller utbetale overtid hvis dette arbeidet gjennomføres etter arbeidstid? Ser vi det ut fra Larsen og Slåtten (2014) sin forklaring av organisasjoners prosesser og systemer, virker det som det å sette inn vikar eller utbetale overtid, er noe som har blitt utviklet over tid, og dermed har blitt en kultur. En kultur der det ikke settes inn vikar for å overholde møtevirksomhet, eller utbetales overtid ved møtevirksomhet etter arbeidstid.

Muligheten pedagogene har til å imøtekomme de administrative oppgavene de har er knyttet til organiseringen av ubundet arbeidstid. Her forteller pedagogene om ulike praksis. Både grunnbemanning og økonomi kan forstås som sentrale faktorer ved organiseringen. Jeg ser også her noen valg pedagogene står overfor: valget mellom å overholde barnehagens grunnbemanningsnorm, eller stå på kravet om ubundet arbeidstid. Når pedagogene gjennomfører sine administrative

oppgaver, medfører dette at det er én ansatt mindre sammen med barna, samtidig er det administrative arbeidet noe som pedagogene er nødt til å gjennomføre. Noe som kommer frem gjennom merarbeidet som pedagogene får når de også skal utføre spesialpedagogisk hjelp, slik Vera forteller om – eller som for de resterende pedagogene, skal følge opp behovene som barna i barnegruppen deres har. De fire timene til administrativt arbeid strekker ikke til, samtidig som det byr på utfordringer for både barnegruppen og bemanningen når de tar ut disse timene. Det kan se ut som at det i dette tilfellet ikke finnes gode valgalternativer.

Både møtevirksomhet og administrativt arbeid vil det være fruktbart å påstå at er helt essensielt for barnehagens faglige arbeid, og for å kunne imøtekomme barnehagens formål. Muligheten for å gjennomføre dette retter seg, slik jeg ser det, mot barnehagens prosesser og systemer, og hvor etablerte disse er. Hvis møtevirksomhet og administrativt arbeid kan avlyses på grunn av stabiliteten i form av, utilstrekkelig bemanning, sier dette trolig noe om hvor velutviklede systemer barnehagen har. Når barnehagen har et høyt sykefravær, tyder dette på at det trengs systemer som gjør at barnehagen ikke settes på vent i disse periodene. For hvordan skal det egentlig gå med barnehagens utviklingsarbeid, oppfølging av barn og barnehagens faglige innhold hvis møtevirksomhet og administrativt arbeid nedprioriteres på grunn av sykefravær.

6.2 Hvordan påvirker rammebetingelsene muligheten til å ta ansvaret som følger profesjonsrollen?

Gjennom analysen har vi sett at pedagogenes arbeid, består av mer enn arbeidsoppgavene som knytter seg til stillingen som pedagogisk leder. De formidler også at de har et ansvar utover det som er beskrevet i stillingen. Slik jeg leser det er dette ansvaret et ektefølt og stort ansvar som preger dem. Pedagogene forteller at de føler på et ansvar for barns sikkerhet, for å følge opp enkeltbarn og for barnehagens faglighet. Samtidig forteller de om et ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet, gjennom å sette grenser og vise et transparent bilde av forholdene i barnehagen, i tillegg til å bruke ubundet arbeidstid og registrere overtidsarbeid. Her nevnes ikke rammebetingelsene like eksplisitt som de gjør knyttet til arbeidsoppgavene, i større grad nevnes ulike etiske dilemmaer. Disse vil jeg trekke frem for å belyse ansvaret pedagogene opplever at de har, og se de i lys av både organisasjonsteori og profesjonsteori.

Som presentert tidligere, forplikter barnehagelærerprofesjonen seg til samfunnsmandatet, kunnskapsgrunnlaget og etikken (Hennum & Østrem, 2016, s. 17-19). At barnehagelærere får mulighet til å utøve disse elementene blir derfor sentralt for profesjonen. Som det ble lagt frem, er profesjonsetikk en essensiell del av profesjonsutøvelsen (Tholin, 2021, s. 63-64). Dette synliggjøres

gjennom at pedagogene forteller om ulike etiske dilemmaer de må håndtere. I hvilken grad det er mulighet til å oppfylle de etiske forpliktelsene som pedagogiske ledere har, kan vi stille spørsmål ved. Når rammebetingelsene begrenser de pedagogiske ledernes handlingsalternativer, blir det komplisert å både skulle klare å gi barna den omsorgen de trenger, sikre at barnehagen oppleves som et trygt sted og imøtekomme barnas ulike behov.

Pedagogene forteller om en ansvarsfølelse knyttet til ivaretagelse av barna sin sikkerhet og for de eventuelle konsekvensene som følger om denne ikke ivaretas. De forteller også at de ikke opplever at de har mulighet til å ta de avgjørelsene som trengs for å ivareta sikkerheten til barna. Det kan derfor virke som det er tilfeldigheter som gjør at situasjonene de forteller om går bra. For eksempel for Emil, som forteller at han en ettermiddag hadde 26 barn alene. Han sier: «Ingen ble borte og jeg tror riktige foreldre henta riktige unger». Han sier «tror», som om det var et slags sjansespill, og at det var flaks at det i det hele tatt gikk bra. Både Emil og Nils uttrykker frustrasjon over å stå i situasjoner der de kjenner på dette ansvaret, men opplever å ikke ha noe beslutningsmakt. Hvem som har ansvar og hvem som har myndighet sier noe om strukturen i barnehagen, og vil derfor påvirke organisasjonens funksjonalitet. Trolig vil det være rimelig å anta at det vil medføre mer effektive prosesser om myndighet følger ansvar. For eksempel påpeker Nils at beslutningsprosessene blir lange når han pent må spørre foreldrene om de kan hente barna tidligere på grunn av utilstrekkelig bemanning, fremfor at han selv kan ta avgjørelsen om å stenge tidligere, sette inn en vikar eller beordre en kollega til å jobbe overtid (og få betalt for det). Samtidig må det nevnes at tillitt til at profesjonsutøverne, utfra sitt kunnskapsgrunnlag, kan imøtekomme oppgavene de er tillagt på en god måte. Dette er et sentralt element i profesjonsteori. Molander og Terum (2019, s. 20) skriver at profesjonen gis tillitt til å ivareta oppgaver som er av allmenn interesse, basert på deres kompetanse og i tråd med standarder for god yrkesutøvelse. Utfra det pedagogene forteller får de kanskje ikke den tilliten de i utgangspunktet bør få. Pedagogene forteller om en utilstrekkelig bemanning, som gjør at sikkerheten til barna blir satt på prøve. Det kan tolkes som at dette oppleves som et etisk dilemma der pedagogene må velge mellom å rette sin lojalitet mot barna og deres sikkerhet eller mot arbeidsgiver og regelverket for arbeidstid. Dette belyser skillet mellom profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt (Solbrekke & Østrem, 2011). Å ha lojalitet rettet mot barna og deres sikkerhet medfører at pedagogene må pålegge kollegaer å jobbe ekstra, eller at de selv må gjøre det, og dermed må skrive overtid. Skal de ha lojalitet til arbeidsgiver og regelverket, må de overholde arbeidstiden og la kollegaene sine gå hjem når de er ferdige med en vakt. Eller de må selv gjøre det, og dermed gamble på at det går bra med barna og sikkerheten.

Pedagogene forteller videre om en ansvarsfølelse knyttet til oppfølgingen av enkeltbarn, om å ikke strekke til, og om situasjoner der de opplever å måtte velge mellom barn, noe som igjen løfter frem etiske dilemmaer. Her kan det se ut som om størrelsen på behovene blir det avgjørende, noe som tilsidesetter de resterende barna. At pedagogene blir nødt til å velge mellom barn, medfører at de også må stå til ansvar for valget de tar. I flere av situasjonene pedagogene forteller om, handler det om barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og en opplevelse av at barn ikke blir tildelt ekstra ressurser i mange nok timer. For Nils medfører dette at han føler han ikke mestrer jobben det er forventninger om at han skal mestre, utfra sin utdannelsesbakgrunn. Som jeg har påpekt forteller dette trolig noe om forholdet mellom kompetansekrav og arbeidsmengden som er i barnehagen. Når pedagoger opplever det slik som Nils, bør vi kunne spørre om kompetansekravet i barnehagen egentlig er tilstrekkelig?

Videre blir barnehagens faglighet belyst som et område pedagogene føler ansvar for. At pedagogene føler på dette ansvaret gjør at jeg opplever barnehagefaget som viktig for dem. De er opptatt av at barnehagen opprettholder en viss faglig karakter, og uttrykker bekymring for at fagligheten viskes ut fordi andre oppgaver tar stor plass. Et eksempel på en slik oppgave er blant annet ivaretagelsen av barns sikkerhet. Vera skisserer hvordan barnehagens faglighet henger sammen med spesialpedagogers arbeid med barn, da deres oppgave er å inkludere barnet de arbeider med inn i barnegruppens fellesskap. Samtidig sier det noe om hvilken funksjon barnehagen egentlig har. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet og en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Pedagogikk og læring kan utøves på mange ulike måter, og jeg er overbevist om at dette foregår i barnehagene. Det som likevel kan være bekymringsfullt er tiden som settes av til dette. Som organisasjonsteorien har vist, er oppgaver og mål sentralt for organisasjoner. At barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet og en lærende organisasjon kan forstås som oppgaver barnehagen har, i tråd med det som er barnehagens formål. Om fagligheten faller bort, kan det være utfordrende å imøtekomme forventningene til barnehagen som en dannelsesinstitusjon. Godt faglig arbeid fordrer tid, noe som later til å være mangelvare blant pedagogene.

Pedagogene formidler et ansvar for å synliggjøre barnehagens virksomhet, her løfter de frem viktigheten av å sette grenser og av å vise frem et transparent bilde av barnehagen. Vera uttrykker at hun tar de avgjørelsene hun opplever at hun er nødt til å ta, uavhengig om hun har myndighet til å ta den beslutningen eller ikke. Jakob, på sin side sier at han selv sier nei til å jobbe overtid når han kjenner at han ikke har mer kapasitet, og han oppfordrer kollegaene på arbeidsplassen sin til å gjøre det samme. Jakob forteller at det er noe de er nødt til å gjøre for å kunne holde ut i yrket. Det som

likevel kan se ut til å vekke et etisk dilemma er at konsekvensen av å si nei medfører at pedagogene opplever at de straffer barna, fordi det er barna det går utover når det er færre ansatte på jobb. Det kan være krevende å gjøre som Jakob, men det er et viktig virkemiddel for å synliggjøre at arbeidet i barnehagen er belastende. Pedagogene ønsker å formidle til omverdenen og særlig foreldrene, at de arbeider under krevende forhold. Dette er også noe lærerprofesjonens etiske plattform formidler at pedagoger er forpliktet til å gjøre (Utdanningsforbundet, 2012). Samtidig har pedagogene ulike erfaringer knyttet til å si ifra, noe jeg mener synliggjør barnehagens kultur for kritikk. Barnehagens kultur er et element i organisasjonsteorien som påvirker barnehagen, og som Larsen og Slåtten (2014) påpeker kan kulturen i noen organisasjoner være nokså etablerte. Uavhengig av negative følelser overfor kritikk av barnehagen som institusjon, bør det vurderes som hensiktsmessig å fortsette å uttrykke kritikk så lenge kritikken er til barnas og barnehagens beste.

En annen måte pedagogene formidler at de synliggjør barnehagens virksomhet, er ved å bruke ubundet arbeidstid og registrere overtidsarbeid. Som det har blitt løftet frem tidligere, medfører ubundet arbeidstid noen utfordringer for pedagogene, men de er likevel opptatt av å bruke denne tiden, nettopp fordi de har krav på det. Det kan virke som at det blir ekstra viktig for pedagogene at denne tiden overholdes fordi det handler om å formidle at barnehagen er en pedagogisk og lærende virksomhet der det jobbes med fag. Samtidig kan det virke som det handler om å tydeliggjøre at denne tiden er absolutt nødvendig for at de skal kunne gjennomføre de oppgavene de har. I forlengelse av dette blir registrering av overtidsarbeid diskutert, og viktigheten av å synliggjøre det ekstra arbeidet pedagogene gjør. Også her ser det ut til at barnehagens kultur avgjør hvor høy terskelen er for å registrere de ekstra timene. Som det ble lagt frem, er kultur noe som utvikles over tid, og om en kultur har blitt etablert kan det være utfordrende å endre på den (Larsen & Slåtten, 2014). Men om kulturen for noe så vesentlig som å skrive overtid, eller som det ble nevnt ovenfor, for å uttale seg om forholdene i barnehagen, kan det trolig stilles spørsmålstegn ved barnehagens utviklingsarbeid. Da kritikk, slik Pettersvold og Østrem (2018) forstår det er viktig for å sikre at barnehagen lever opp til barnehagens formål, uten at det snevres inn.

Jeg finner ansvaret pedagogene sier at de har særlig interessant, fordi dette ikke tillegges dem på samme formelle vis som det arbeidsoppgavene knyttet til stillingstittelen deres gjør. Du signerer ikke på at du påtar deg en profesjonsrolle, slik du gjør med stillingen som pedagogisk leder. Likevel påtar pedagogene seg et ansvar. Måten pedagogene snakker om ansvaret de har, står i likhet med Solbrekke og Østrem (2011) sin beskrivelse av profesjonelt ansvar – at det er forankret i et profesjonelt mandat, at de står til ansvar for andre, at de opptrer faglige og moralske i sine

handlinger, at måten de handler på avhenger av den gitte situasjon og at deres lojalitet ligger hos barna og barnehagens fellesskap.

En annen beskrivelse av profesjonelt ansvar er at det er frivillig påtatt (Solbrekke & Østrem 2011). Men i hvilken grad ansvaret er frivillig påtatt kan trolig diskuteres, da det i utgangspunktet ser ut til at det er en selvfølgelighet for pedagogene at de skal ta dette ansvaret. Kanskje er det en forpliktelse de føler på, som følge av profesjonen de representerer og stillingstittelen de har? Likevel synes jeg det må stilles spørsmål om de egentlig har noe valg, da det også kan tolkes som at de arbeidsoppgavene som pedagogene tillegges – og som vi kan finne i stillingsbeskrivelser medfører et mer omfattende ansvar som ikke nødvendigvis kan avgrenses til en enkel stillingsinstruks. Slik det ser ut, er ansvaret pedagogene kjenner på noe som er der kontinuerlig, også når arbeidsdagen i utgangspunktet er avsluttet. Eksempelvis når pedagogene forteller at de ikke kan gå fra barna hvis det medfører en uholdbar situasjon for den eller de resterende ansatte. Eller hvis de er nødt til å skrive en rapport for at et barn skal kunne få spesialpedagogisk hjelp eller en foreldresamtale de må forberede. Utfra det som har blitt lagt frem, opplever pedagogene mange av disse dilemmaene i løpet av dagen, der det etiske og rammebetingelsene til barnehagen kolliderer.

Det profesjonelle ansvaret som pedagogene formidler at de har, og som Solbrekke og Østrem (2011) skriver om, er i tråd med innholdet i lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Her formidles det at lojaliteten skal ligge hos barnet, slik Solbrekke og Østrem (2011) også uttrykker. At profesjonen har et felles ansvar for å gi barn et godt utdanningstilbud, for å fremme profesjonalitet, og at verdiene i samfunnsmandatet og barnehagens formål er forpliktende. Som det også ble lagt frem bør det være en likevekt mellom profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204.) Men slik det kan se ut er muligheten for å utøve det profesjonelle ansvaret såpass liten, at pedagogene blir nødt til å lage større plass til det.

6.3 Avsluttende refleksjon

I denne delen har jeg forsøkt å tilnærme meg oppgavens problemstilling ved å se pedagogiske lederes arbeid opp mot organisasjonsteori og profesjonsteori. Slik det har blitt fremstilt, viser datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene – at den pedagogiske lederens arbeid består av en sammensetning av oppgaver og ansvar; oppgaver knyttet til stillingen som pedagogisk leder og ansvar knyttet til rollen som profesjonsutøver. Jeg har stilt spørsmål om hvilke konsekvenser barnehagens rammebetingelser kan ha for pedagogiske lederes arbeid. Slik jeg ser det, er de mest sentrale konsekvensene begrensninger i mulighetene pedagogene har til å gjennomføre de oppgavene de har, og til å ta det ansvaret de både får og selv tar.

Trolig kan vi si at rammebetingelsene i stor grad utfordrer muligheten pedagogene har til å gjennomføre arbeidet sitt, og at dette påvirker kvaliteten på gjennomføringen. Muligheten de har til å ivareta barnegruppen, til å følge opp barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, og til å gjennomføre nødvendig møtevirksomhet og administrativt arbeid. Pedagogene konkretiserer arbeidet i barnehagen til disse oppgavene, og det kan dermed forstås som at dette er slik de forsøker å imøtekomme barnehagens formål. Likevel preges dette arbeidet av lite tid og stramme rammer, som setter pedagogene i en rekke valg situasjoner der de må prioritere. Å være sammen med barnegruppen og dermed overholde barnehagens bemanningsnorm, eller å gjennomføre administrativt arbeid og dermed overholde deres krav om ubundet arbeidstid. Eller, prioritere barn, utfra hvilke barn som har størst behov for deres støtte. Det kan dermed se ut til at noe, forholdsvis ofte, vil gå på bekostning av noe annet. Slik jeg ser det, gjør dette at det er legitimt å spørre om barnehagens formål ivaretas, eller om formålet begrenses utfra tiden pedagogene har til rådighet? Utfra det som har blitt lagt frem, tror jeg muligens det siste.

Kanskje enda mer, utfordrer rammebetingelsene muligheten de pedagogiske lederne har til å utøve et profesjonelt ansvar. For barns sikkerhet, oppfølgingen av enkeltbarn, for barnehagens faglighet, og for å synliggjøre faktiske forhold ved barnehagens virksomhet. Delvis blir ansvaret tillagt de pedagogiske lederne, delvis påtar de seg det selv. Slik jeg ser det, stiller ikke de pedagogiske lederne spørsmål ved om de skal ta ansvaret eller ikke, men det er noe som ser ut til å være en selvfølge for dem. De tar ansvaret, til tross for begrensede muligheter for å utøve det. Kanskje er vi også helt avhengige av at de påtar seg ansvaret fordi det trolig sikrer en viss faglig kvalitet ved barnehagen, og et forsøk på å ivareta barnehagens formål.

Gjennom oppgaven har jeg antydnet mulige konsekvenser barnehagens rammebetingelser kan ha for pedagogiske lederes arbeid. Jeg skriver antydnet, fordi det trolig ikke kan gis noen konkret beskrivelse av hva som kan være konsekvensen av barnehagens rammebetingelser. At barnehagens rammebetingelser – som vi må anta at er etablert for å sikre trygg og god drift av barnehager – kan ha negative konsekvenser for pedagogiske ledere, bør ikke lede til antakelser om at de ikke også påvirker barnehagens drift positivt. Problemet ligger ikke nødvendigvis i rammebetingelsene isolert, men den tilsynelatende umulige oppgaven det er å operere innenfor dem. Likevel har jeg med denne oppgaven ønsket å belyse de begrensningene rammebetingelsene har for driften og de negative konsekvensene som følger, både for pedagogiske ledere og for de barnehagen er for; barna.

Arbeidshverdagen de pedagogiske lederne snakker om består av å sjonglere indre konflikter med ytre forventninger og begrensninger, hvilket ofte leder til en følelse av maktesløshet og utilstrekkelighet. At de pedagogiske lederne opplever det på denne måten kan trolig forstås som en

alvorlig nok konsekvens i seg selv, da det som må forstås som barnehagens største og viktigste oppgave er å ivareta barn. Barnehagens arbeid med omsorg, lek, læring og danning, skal danne *grunnlag* for barns allsidige utvikling. Det er et grunnlag det er snakk om, som skal dannes i barnehagen. Det er en stor oppgave og et enormt ansvar, likevel ser det ikke ut som at rammebetingelsene følger størrelsen på oppgavene og ansvaret.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem et utdrag Ingrid hadde, som for meg forteller hvorfor denne tematikken er viktig å belyse. Hun forteller om den første pedagogiske lederen hun møtte som fortalte henne følgende: «Vi må huske at dette er barnas barndom, dette er barndommen deres, det er her de er, mesteparten av tiden, de er mer med oss enn de er med foreldrene sine». Ingrid sier at dette er noe hun alltid har i bakhodet. Jeg tenker at vi kanskje er flere som må ha dette i bakhodet. For det er det dette handler om: barns barndom. Det er denne vi utfordrer når barnehagens rammebetingelser begrenser pedagogiske lederes mulighet til å gjennomføre arbeidet sitt.

LITTERATURLISTE

- Arbeidsmiljøloven – aml. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern*. (LOV-1977-02-04-4). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Vigmostad & Bjørke.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#%C2%A724
- Barnehageopprøret. (2022) *Barnehageopprøret*. <https://barnehageoppror.com/>
- Børhaug, K., & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2022) *Rammebetingelse*. Det Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/rammebetingelse>
- Espira. (2020). <https://espira.no/om-espira/>
- Eide, B. H., Winger, N. & Wolf, K. (2019) Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18. 1-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1996). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* FOR-1995-12-01-928. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Forskrift om ansvar for spesialpedagogisk hjelp for barn. (2017). *Forskrift om ansvar for spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder*. (FOR-2017-06-22-1050). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1050>
- Forskrift om likebehandling av barnehager. (2004). *Forskrift om likeverdig behandling av barnehager i forhold til offentlige tilskudd*. FOR-2004-03-19-539. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2004-03-19-539>

- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017) *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049/%C2%A71#%C2%A71>
- Fus. (2022) *Barnet først*. <https://fus.no/barnetforst>
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager, rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. (NOVA Rapport 1/2013). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3415/6157_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R. S., & Svalund, J. (2015). *Tidsbruk i barnehagen, Rapportering, organisering og ledelse*. (Fafo-rapport 2015:43). <https://fafo.no/images/pub/2015/20448.pdf>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (u.å.). § 9. *Utforming og innredning*.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-barnehagen/veiledning-og-god-praksis-1-29/9-utforming-og-innredning>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm.
- Hernes, L., Myrvold, T. M., Gulpinas, T., Os, E., Winger, N., & Zeiner, H. H. (2021). *Mulighetens barnehage: Kvalitet i Oslo kommunes barnehager*. By- og regionforskningsinstituttet NIBR.
<https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6523/Samarbeidsrapport%20NIBR-BLU%202021%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.

Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning* 3(3) (172-175).
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: Å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.

Læringsverkstedet. (u.å). <https://laringsverkstedet.no/om-oss>.

Meld. St.24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Molander, A & Terum, L. I. (2019). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A & Terum, L. I (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nicolaisen, H. Seip, Å. A & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. (Fafo-rapport 2012:01). https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20228.pdf

Noack, T. & Tjora, A. (2022b, 25. mai). *Samhandling*. Store norske leksikon.

<https://snl.no/samhandling>

Norlandia barnehagene. (å.u). <https://norlandiabarnehagene.no/>

Oslo kommune (u.å). *Kvalitetsstandarder og veiledere*.

<https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/kvalitetsstandarder-og-veiledere/#gref>.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget

Private Barnehagers Landsforbund (2021). *Sykefravær i barnehagesektoren*. Barnehagemonitor.

<https://www.barnehagemonitor.no/sykefravaer/>

Private barnehagers landsforbund (u.å.). *Tilskudd i barnehagesektoren*. Barnehagemonitor.

<https://www.barnehagemonitor.no/tilskudd/>

Regjeringen. (2021.12.10). *Finansiering av barnehager*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/finansiering-av-barnehager/id2344788/>

Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.).

Universitetsforlaget.

Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Universitetsforlaget.

Skirbekk, S. (2022, 18. september). ideologi. Store norske leksikon. <https://snl.no/ideologi>

Solbrekke, T. D, & Østrem, S. (2011). *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*. Nordic studies in education. 31, 194-209.

<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>

Sommersel, H. B, Vestergaard, S. & Larsen, M. S (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning*

2006-2011: En systematisk forskningskartlegging. Dansk Clearinghouse for

Uddannelsesforskning. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf)

[forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Vigmostad &

Bjørke.

Tjora, A. (2022, 25. mai). sosial. Store norske leksikon. <https://snl.no/sosial>

Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022a). <https://www.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 17. februar). *Nasjonale tilskuddssatser - barnehager*.

[https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/tilskudd-til-private-](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/tilskudd-til-private-barnehager/Nasjonale-tilskuddsatser/)

[barnehager/Nasjonale-tilskuddsatser/](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/tilskudd-til-private-barnehager/Nasjonale-tilskuddsatser/)

Utdanningsdirektoratet. (2022c, 17. februar). *Nøkkeltallene i Barnehagefakta*. Barnehagefakta.no.

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

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 21. desember). *Foreldrebetaling*. [https://www.udir.no/regelverk-og-](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/)

[tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/)

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Oppholdstid i barnehagen* [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/oppholdstid-bhg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Fakta om barnehager 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Barn med spesialpedagogisk hjelp – barnehage*. [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tall og analyse av barnehager 2018*. Utdanningsdirektoratet. [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kjøkkenassistenter og grunnbemanning*. Regelverkstolkninger frå Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/kjokkenassistenter-og-grunnbemanning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Spesialpedagogisk-hjelp.pdf>
- Utdanningsforbundet. (u.å) *Bedre bemanning i barnehagene*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/bedre-bemanning-i-barnehagene/>
- Utdanningsforbundet. (2018a). *Kartlegging av faktiske gruppestørrelser i barnehagen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/kartlegging-av-faktiske-gruppestorrelser-i-barnehagen/>
- Utdanningsforbundet. (2018b). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm i barnehagene*. Ressurshäfte 5. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshafter/ressurshfte_2018.05_bemanningsnorm_pedagognorm_barnehage.pdf
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* . Rapport IRIS - 2011/029.

<https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631952/IRIS-rapport%202011-029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wandel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutdøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Fagbokforlaget.

Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem, *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-198). Cappelen damm.

VEDLEGG 1: VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET «BARNEHAGENS RAMMEBETINGELSER»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke konsekvenser barnehagens rammebetingelser kan ha for pedagogiske lederes arbeidshverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave innenfor studieretningen master i barnehagekunnskap ved OsloMet. Formålet er å synliggjøre pedagogiske lederes erfaringer, tanker og refleksjoner angående barnehagens rammebetingelser.

Nåværende problemstilling for prosjektet er «hvilke konsekvenser kan barnehagens rammebetingelser ha for pedagogiske lederes arbeidshverdag?» Herunder er forskningsspørsmålet; «hvilke erfaringer ved barnehagens rammebetingelser har pedagogiske ledere?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder, Olav Kasin som representant for OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta fordi du jobber som pedagogisk leder i barnehage i Oslo.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette forskningsprosjektet innebærer å delta i et fokusgruppeintervju sammen med andre pedagogiske ledere. Fokusgruppeintervju vil være opptatt av dine erfaringer, tanker og refleksjoner angående barnehagens rammebetingelser. Dette vil, sammen med spørsmål fra student/forsker danne grunnlag for diskusjon i gruppen.

Størrelsen på fokusgruppen vil kunne bestå av 4-8 deltakere, og selve intervjuet vil ikke vare lenger enn maks to timer. Det vil bli tatt lydopptak av fokusgruppeintervjuet og notater underveis, som til sammen vil danne datamaterialet for forskningsprosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil først og fremst være student/forsker, Hedda Westerhagen Jakobsen som har tilgang til lydopptaket som blir tatt av fokusgruppeintervjuet og de notatene som gjøres underveis. Veileder, Olav Kasin vil kunne ha innsyn i datamaterialet ved behov. Lydopptaket vil i etterkant av

fokusgruppeintervjuet bli transkribert og navn vil bli byttet ut med fiktive navn, slik at informasjonen du kommer med ikke kan spores tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. Juni 2022. Da vil lydopptak og andre identifiseringsbare opplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet ved Olav Kasin har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar 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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Olav Kasin ved OsloMet eller Hedda Westerhagen Jakobsen, student/forsker.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [67 23 55 34](tel:67235534) eller 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 (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Olav Kasin
(Veileder)

Hedda Westerhagen Jakobsen
(student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barnehagens rammebetingelser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: KJØREPLAN FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU

Om meg og bakgrunnen for prosjektet: Jeg er utdannet barnehagelærer, har jobbet to år som pedagogisk leder. Er nå masterstudent på heltid og jobber på siden som skoleassistent på en tilrettelagt avdeling på en ungdomsskole.

Jeg er opptatt av systemet rundt barnehagen og hvordan det tilrettelegges for at de som jobber i barnehagene kan gjøre en god jobb. Disse fokusgruppeintervjuene inngår som en del av min masteroppgave, og hensikten med selve masteroppgaven er å synliggjøre den pedagogiske lederens arbeidshverdag.

(Introduksjonsrunde)

Kjøreregler: forskningsmetoden fokusgruppeintervju baserer seg på den sosial samhandling mellom dere, noe som vil si at den har en mer åpen og løs struktur enn et vanlig intervju. Samtalene dere imellom blir mitt datamateriale som jeg skal analysere og benytte meg av i masteroppgaven min. Jeg kommer likevel til å stille noen spørsmål som jeg ønsker at dere svarer på, og introdusere ulike temaer jeg vil vi skal diskutere. Min rolle vil være å sørge for at vi kommer gjennom de punktene som er satt opp, og at alle får mulighet til å dele sine synspunkter.

- henvende dere til hverandre og kommenterer hverandres utsagn
- blanding mellom løs og stram struktur, at dere snakker sammen og vi alle snakker sammen.
- jeg her for å lære av dere, dere vet best hva deres opplevelser og erfaringer er og det er dette jeg er interessert i å høre om.

Forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer ved barnehagens rammebetingelser har pedagogiske ledere?

Rammebetingelser – forklaring: Med rammebetingelser mener jeg i hovedsak ytre bestemmelser som legger føringer for den pedagogiske lederens arbeid. Disse vil på ulike måter påvirke profesjonsutøvelsen i praksis. Eksempelvis anser jeg bemanningsnormen, areal per barn, ubundet arbeidstid og barnehagens økonomi som rammebetingelser som på en eller annen måte vil legge føringer for hvordan den pedagogiske lederen kan organisere, lede en avdeling eller base og utøve sin profesjon. Disse kan utarte ulikt mellom ulike barnehageeiere, og trolig vil dere ha ulike erfaringer og innspill angående dette. Rammebetingelser kan også forstås som mer normativt bestemt, altså at hver enkelt barnehage kan sette rammer for arbeidet på sin arbeidsplass. I denne sammenhengen er jeg i hovedsak interessert i hvordan dere opplever de ytre rammebetingelsene, de som man må tilpasse seg og i mindre grad kan påvirke. Hvordan virker disse inn på deres arbeidshverdag i praksis?

I tabellen nedenfor har jeg noen temaer jeg anser som essensielle når det er snakk om rammebetingelser. Disse har noen underpunkter som jeg ønsker å høre deres erfaringer og opplevelser ved.

(Starte opptak)

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet i stilling som pedagogisk leder?
- Bakgrunn for valg av yrke?
- Hva tenker dere på når jeg sier barnehagens rammebetingelser?

(gul markering = prioritert)

Tema	Erfaring ved/ opplevelse av:	Utdyping
Bemanning	<ul style="list-style-type: none"> • Dagens bemanningsnormer • Tilgang på vikarer • Sykefravær 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 ansatt per 3 barn u tre år/1 ansatt per 6 barn o tre år - når settes det inn, ved fravær/ antall dager borte - merkes det/hvordan påvirker det?
Utforming og materiell	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagens utforming for barn og ansatte (fellesrom, mindre lekerom, møterom, personalrom, arbeidsrom) • Avdelingens/basens utforming • Tilgang på lekemateriell 	<ul style="list-style-type: none"> - hvordan er den fysiske tilretteleggingen for barn og ansatte? - romslige/trange lokaler? - gamle/kjøper nytt/får donert?
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> • Møtevirksomhet • Pauseavvikling • Ubundet arbeidstid • Åpningstid ift. arbeidstid • Måltidsordninger 	<ul style="list-style-type: none"> - ped.leder.møte, avd.møte, foreldresam, tverrfaglig. - krav på 30 min pause - fire timer, hvordan organiseres det? - lengre åpningstid enn arbeidstid - kokk/catering/ansatte lager mat/inngår i pedagogisk opplegg
Barnegruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Aldersspenn • Antall barn og personell • Barn med særlige behov 	<ul style="list-style-type: none"> - regnes som tre år fra aug - samsvar? - ekstra ressurser,

		behandlingstid, mulighet for tilrettelegging
Barnehageeier	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusområde • Pedagogiske programmer • Retningslinjer dere jobber utfra (f.eks. Oslostandard, spesifikt knyttet til deres barnehage?) • Hvordan oppleves forholdet til eier? 	- i bydelen, fra eier?

Avsluttende spørsmål:

- Hvordan oppleves muligheten til å sette rammer for eget arbeid? (Altså tilpasse de ytre rammebetingelsene til deres arbeidsplass?)
- Hva er det viktigste arbeidet pedagogiske ledere mener de gjør i løpet av en arbeidsdag? (Hvis dere skal sette opp en slags prioriteringsliste)
- Hva skal til for å gjøre barnehagen god innenfor de rammebetingelsene som er? (hva er en god barnehage for dere og er det mulig å gjøre barnehagen god innenfor rammebetingelsene som er)
- Hva tenker dere kan være konsekvenser av rammebetingelsene som har blitt diskutert?

(Avslutte opptak)

- Hvordan syntes dere det var å delta?