

# IDENTITET SOM FAGARBEIDER

*En kvalitativ studie av fagarbeidere i barnehages  
identifisering med yrkesrollen*

Lena J. Spernes Sawe



Masteroppgave i pedagogikk  
Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2018



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:** Identitet som fagarbeider. En kvalitativ studie av fagarbeidere i barnehages identifisering med yrkesrollen.

**AV:** Lena J. Spernes Sawe

**EKSAMEN:** PED 4391 - Masteroppgave

**SEMESTER:** Høst 2018

Allmenn studieretning

Ansatte i norsk barnehage har varierende utdanningsbakgrunn; barnehagelærere med høyere utdanning, fagarbeidere med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag på videregående skole nivå og assistenter uten krav til utdanning. Forskning på yrkesroller i barnehagen skiller i svært liten grad på fagarbeidere og assistenter, og kun ett forskningsprosjekt har viet fagarbeiderne oppmerksomhet (Bråten & Tønder, 2015, 2017). Lovendringer om bemanning i barnehage stiller krav til antall barn per ansatt og antall barnehagelærere, men omtaler ikke fagarbeidere (Barnehageloven, 2005). Dette, til tross for et ønske om økt kompetanse blant alle barnehagens ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017), at barnehagen er det viktigste arbeidsmarkedet for fagarbeidere med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag (Bråten & Tønder, 2015) og at det har vært etterspurt en minimumsnorm også for denne yrkesgruppen (NOU 2012:1).

Kunnskapsdepartementet (2016) fremhever viktigheten av fagarbeidere i barnehage og departementet fremhever behov for mer forskning på denne yrkesgruppen. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til nettopp dette ved å fremheve fagarbeideres stemme om sin rolle i barnehagen. Problemstillingen er som følger; *hvordan identifiserer fagarbeidere i barnehage seg med yrkesrollen?*

Det søkes svar på denne problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva har bidratt til valg av utdanning og yrke og hvorfor arbeider de fortsatt i barnehage?
- 2) Hvilke arbeidsoppgaver har fagarbeidere og hvordan er arbeidsdelingen på deres arbeidsplass?
- 3) Hvordan forstår fagarbeidere sin yrkesrolle i forhold til assistenter?

Studien baseres på et sosialkonstruktivistisk perspektiv og er inspirert av en fenomenologisk innfallsvinkel. Undersøkelsen er godkjent av NSD, og det er brukt kvalitative intervju i datainnsamlingen. Åtte fagarbeidere i fire barnehager er intervjuet. Intervjuene er transkriberte i sin helhet, og sitater fra intervjuene brukes i analysen. Det er foretatt en tematisk analyse og temaene er fremkommet i et samspill mellom teori og empiri.

Analysen er strukturert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Svar på første forskningsspørsmål viser at personlige egenskaper og interesse for barn er årsaken til valg av utdanning, men at valget om å ha barnehagen som arbeidsplass var mer tilfeldig. Svar på andre forskningsspørsmål viser at arbeidsoppgavene til fagarbeidere i hovedsak er å være sammen med barna i lek og daglige aktiviteter. Arbeidsdelingen i barnehagen skiller ikke mellom arbeidsoppgaver fagarbeidere og assistenter gjør. Tredje forskningsspørsmål viser at samtlige fagarbeidere identifiserer seg med assistenter når de sier at det viktigste for å være en god barnehageansatt er personlige egenskaper og erfaring fra arbeid i barnehage. Noen få trekker fram at fagarbeidere gjennom sin utdanning har større grunnlag for refleksjon.

På bakgrunn av analysen presenteres det to hovedfunn: 1) verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap og 2) like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like. Det er lite som tyder på at informantenes utdanning er sentral i forståelsen av hvordan de identifiserer seg med yrkesrollen og lekmannsperspektivet fremkommer isteden som rådende. At fagarbeidere gjør de samme arbeidsoppgavene som assistenter bidrar også til at de i liten grad identifiserer seg med egen yrkesrolle. Istedenfor å se fagarbeidere som én gruppe og dermed ha en yrkesidentitet som fagarbeider (kollektiv profesjonell identitet), gir informantene i studien uttrykk for at denne gruppen består av *både* fagarbeidere og assistenter. Oppgaven konkluderer dermed med at fagarbeidere har en svak yrkesidentitet. Det er flere utfordringer knyttet til dette, men en sentral utfordring som trekkes fram er fagarbeidernes utdanning; barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Det stilles avslutningsvis spørsmål ved om en yrkesfagutdanning som retter seg tydeligere mot arbeid i barnehage kan bidra til å gi fagarbeidere i barnehagen bedre forutsetninger for identifisering med denne rollen.

# **Identitet som fagarbeider**

En kvalitativ studie av fagarbeidere i barnehages identifisering med yrkesrollen.

Copyright Lena J. Spernes Sawe

2018

Identitet som fagarbeider. En kvalitativ studie av fagarbeidere i barnehages identifisering med yrkesrollen.

Lena J. Spernes Sawe

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

VI

# Forord

Nå er arbeidet med masteroppgaven ved veis ende og jeg kan se tilbake på en spennende, men samtidig krevende periode. Jeg ønsker å benytte denne anledningen til å si takk til noen jeg mener fortjener det.

Først og fremst vil jeg takke hovedveileder Elisabeth Bjørnstad og biveileder Gerd Sylvi Steinnes. Tusen takk for utrolig god veiledning! Tilbakemeldingene fra dere har vært grundige og konstruktive, og de har bidratt til utvikling hos både teksten og meg selv.

Jeg vil også takke de åtte fagarbeiderne som satt av tid til å snakke med meg i en travel barnehagehverdag. Samtalene med dere var spennende og lærerike.

Mine medstudenter på allmenn studieretning er en gjeng med fine folk. Takk for nyttige kollokviegrupper, interessante samtaler og hyggelige lunsjer gjennom studietiden.

Jeg vil også takke venner og familie for heiarop, barnepass og gode grunner til å ta pause fra skrivingen. Samtidig har dere hatt forståelse for at jeg ikke har kunnet være med på alt som er gøy i innspurten. En spesiell takk til mamma for at du alltid har vist interesse for oppgaven og gitt meg anledning til å lufte tankene når jeg har trengt det. Du er så fin å ha når det butter! Tusen takk for at du tok deg tid til korrekturlesing.

Den siste takken går til mine aller kjæreste; Jonas og Samuel. Takk for at dere er så fine, rare og kule å leve med! Og takk for at dere alltid har troa. Nå gleder jeg meg til mer tid med dere!

Oslo, oktober 2018

Lena J. Spernes Sawe





# Innholdsfortegnelse

<b>Vedlegg / Appendiks</b> .....	<b>101</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>102</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring</b> .....	<b>103</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>106</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Tematikk</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Utdanning til fagarbeider i barnehage</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3 Aktuelle styringsdokumenter</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4 Tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
1.4.1 Ulike yrkesroller i barnehagen.....	10
1.4.2 Fagarbeiderrollen .....	13
1.4.3 Kunnskapsbidraget i denne masteroppgaven.....	14
<b>1.5 Problemstilling</b> .....	<b>15</b>
1.5.1 Analyseenhet og problemstilling .....	16
1.5.2 Avgrensning .....	17
1.5.3 Begrepspresiseringer.....	17
<b>1.6 Oppbygning og struktur</b> .....	<b>19</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Barnehagen som organisasjon</b> .....	<b>21</b>
2.1.1 Organisasjonsstruktur.....	22
2.1.2 Organisasjonskultur.....	24
2.1.3 Oppsummering.....	25
<b>2.2 Profesjonell identitet</b> .....	<b>26</b>
2.2.1 Identitet.....	27
2.2.2 Profesjonalitet.....	31
2.2.3 Kollektiv og individuell profesjonell identitet .....	36
2.2.4 Oppsummering.....	37
<b>3 Metode</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2 Intervju som metode</b> .....	<b>40</b>
<b>3.3 Utvalg</b> .....	<b>41</b>
3.3.1 Rekruttering av utvalg.....	41
3.3.2 Presentasjon av utvalg.....	43
<b>3.4 Datainnsamlingsprosessen</b> .....	<b>45</b>
3.4.1 Forberedelser til datainnsamling og utarbeidelse av intervjuguide.....	45
3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene .....	47
3.4.3 Transkribering.....	49
<b>3.5 Metode for analyse av materiale</b> .....	<b>50</b>
<b>3.6 Spørsmål om forskningens kvalitet</b> .....	<b>52</b>
3.6.1 Validitet og reliabilitet.....	52

3.6.2	Generalisering og overføringsverdi.....	54
3.6.3	Forskerrollen.....	54
<b>3.7</b>	<b>Etiske overveielser.....</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>Utdannings- og yrkesvalg.....</b>	<b>57</b>
4.1.1	Valg av utdanning: barne- og ungdomsarbeider.....	57
4.1.2	Valg av arbeidsplass: barnehage.....	59
4.1.3	Fortsatt barnehage - flere år senere.....	61
4.1.4	Oppsummering.....	64
<b>4.2</b>	<b>Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling.....</b>	<b>65</b>
4.2.1	Arbeidsoppgaver.....	65
4.2.2	Arbeidsdeling.....	67
4.2.3	Forskjellige arbeidsoppgaver som kilde til konflikt.....	71
4.2.4	Oppsummering.....	73
<b>4.3</b>	<b>Fagarbeider versus assistent.....</b>	<b>75</b>
4.3.1	Utdanningens rolle.....	75
4.3.2	Personlige egenskaper.....	78
4.3.3	Arbeidserfaring.....	80
4.3.4	Kunnskap til å begrunne- og reflektere over praksis.....	82
4.3.5	Oppsummering.....	83
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering av analyse og hovedfunn.....</b>	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>Kompetanse som vektlegges for yrkesrollen.....</b>	<b>85</b>
<b>5.3</b>	<b>Identifisering med assistenter.....</b>	<b>87</b>
5.3.1	Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling.....	87
5.3.2	Fagarbeider - en kategori?.....	89
<b>5.4</b>	<b>Fagarbeideres identifisering med yrkesrollen.....</b>	<b>90</b>
<b>5.5</b>	<b>Mulige utfordringer og implikasjoner.....</b>	<b>91</b>
<b>6</b>	<b>Avsluttende kommentar.....</b>	<b>93</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>95</b>
	<b>Vedlegg / Appendiks.....</b>	<b>101</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>102</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring.....</b>	<b>103</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</b>	<b>106</b>

# 1 Innledning

Grunnbemanningen i norske barnehager består av flere ulike yrkesroller. I denne masteroppgaven er det fagarbeidere, med utdanning til barne- og ungdomsarbeider på yrkesfagnivå, som er av interesse. Denne gruppen utgjør en femtedel av ansatte i barnehagen og befinner seg utdanningsmessig i en posisjon mellom barnehagelærere og assistenter. Det finnes svært lite forskning om denne yrkesgruppen og Kunnskapsdepartementet (2016) etterspør mer kunnskap om fagarbeidere i barnehage. Dette bidrar til å gjøre tematikken svært aktuell. Det at fagarbeidere befinner seg i en posisjon mellom barnehagelærere og assistenter på en arbeidsplass som tradisjonelt sett har hatt lite forskjell mellom de ulike yrkesrollene, gjør det spesielt interessant å se på fagarbeidere i et identitetsperspektiv; hvordan de opplever seg selv som yrkesutøvere.

Etter at tematikken presenteres mer inngående i denne innledningen, finner jeg det nødvendig å gi en kort redegjørelse for utdanningsbakgrunnen til fagarbeidere i barnehage. Noen av kompetansemålene i utdanningen er valgt ut for å presentere hvilken kunnskap barne- og ungdomsarbeidere skal ha etter endt utdanning. Jeg finner det også nødvendig å presentere offentlige dokumenter som har betydning for yrkesrollene i barnehagen.

I forskningsoversikten presenteres relevant forskning på feltet. Her er artikler fra prosjektet *Meistring av førskolelærarrolla i eit arbeidsfelt med leikmanspreg* (MAFAL) og fafo-rapportene om barne- og ungdomsarbeideres stilling i barnehagen (Bråten & Tønder, 2015, 2017) svært aktuelle. Etter presentasjonen av tidligere forskning argumenteres det for at det å løfte frem fagarbeideres stemme blir et viktig kunnskapsbidrag om ansatte i barnehage. Siden tidligere forskning legger grunnlaget for det som forskes på i denne oppgaven presenteres forskningsoversikten før analyseenhet og problemstillingen om hvordan fagarbeidere identifiserer seg med yrkesrollen. Forskningsspørsmålene er rettet mot fagarbeideres utdannings- og yrkesvalg, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling samt deres rolle sett i sammenheng med assistenter. Dette presenteres før avgrensning og begrepspresisering. Studien baserer seg på kvalitative intervjuer med åtte fagarbeidere i fire forskjellige barnehager og er analysert i lys av teori om organisasjon, identitet og profesjonalitet.

## 1.1 Tematikk

Barnehagens plass i det norske samfunnet har endret seg markant de seneste årene. I 2006 ble barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006, 05.04), og i 2009 fikk alle ettåringer lovfestet rett til barnehageplass (Barnehageloven, 2005, §12 a). I dag går 91,3 prosent av alle barn mellom ett og fem år i barnehage (Statistisk sentralbyrå 2018, 04.04). Dette viser at barnehagens funksjon har endret seg fra å være et tilbud om tilsyn til å bli første, dog frivillige, del av utdanningsløpet. Dette har også bidratt til større politisk interesse når det gjelder barnehagens innhold og kompetansen til barnehagens grunnbemanning.

Utdanningsdirektoratet (2017, 15.12.) definerer grunnbemanningen i barnehagen som de ansatte som jobber direkte med barna, og flere forskjellige yrkesgrupper er representerte i grunnbemanningen; barnehagelærere (38,5%), ansatte med annen relevant høyere pedagogisk utdanning (2,9%), barne- og ungdomsarbeidere (20,1%) og ansatte med annen bakgrunn (38,5%). Ansatte med annen bakgrunn ansettes som assistenter. Av disse har 1,9 prosent høyere utdanning og 4,5 prosent annen fagarbeiderutdanning enn barne- og ungdomsarbeiderfag. Bakgrunnen til de øvrige 32,1 prosent sier statistikken ingenting om.

Den yrkesgruppen som er av interesse i denne oppgaven er som sagt fagarbeidere i barnehage som har barne- og ungdomsarbeiderfag fra videregående skole. De utgjør en femdel av ansatte i barnehagen, og er den tredje største yrkesgruppen blant barnehagens grunnbemanning. De to største yrkesgruppene som fagarbeidere jobber sammen med er barnehagelærere og assistenter. Disse gruppene er begge dobbelt så store som fagarbeidere. Fagarbeidere befinner seg også utdanningsmessig mellom disse to yrkesgruppene. Den ene gruppen, barnehagelærere har vesentlig høyere pedagogisk utdanning enn fagarbeidere og assistenter har ingen krav til pedagogisk utdanning. I Melding til Stortinget nr. 19 (2015-2016) hevdes det at fagarbeidere er en viktig ansattgruppe i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette begrunnes med at fagarbeidere, i tillegg til barnehagelærere, har barnefaglig kompetanse. Stortingsmeldingen problematiserer ikke hvor godt egnet barne- og ungdomsarbeiderfaget er for arbeid i barnehage, men den stiller spørsmål ved om fagarbeideres kompetanse blir godt nok utnyttet i barnehagen. I den sammenheng ønsker Kunnskapsdepartementet mer kunnskap om fagarbeidere som yrkesgruppe i barnehagen.

At Kunnskapsdepartementet etterspør forskning rettet mot fagarbeidere som yrkesgruppe i barnehagen, er berettiget. Tidligere forskning med fokus på barnehagens personale, har i all hovedsak operert med kun to yrkesgrupper; barnehagelærere og assistenter. Fagarbeidere, med barne- og ungdomsarbeiderfag, har vært inkludert i assistentgruppen som ikke har pedagogisk utdanning (se f.eks. Smeby, 2011; Steinnes & Haug, 2013). Bråten og Tønder (2015, 2017) har gjennomført et forskningsprosjekt om barne- og ungdomsarbeiderens stilling i norsk arbeidsliv. Én undersøkelse hadde fokus på arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeidere (Bråten & Tønder, 2015), mens en annen fokuserte på hvordan barne- og ungdomsarbeidere selv opplevde rollen sin i barnehage og skole (Bråten og Tønder, 2017). De hevder at undersøkelsene de selv har gjennomført er den eneste som retter fokus mot barne- og ungdomsarbeidere som en egen ansattgruppe i barnehagen. Deres undersøkelser er gjort på oppdrag fra Fagforbundet, som mange barne- og ungdomsarbeidere er organisert gjennom. Dette forsterker inntrykket av manglende forskningsmessig interesse knyttet til barne- og ungdomsarbeideres rolle i barnehagen.

Den dagsaktuelle allmenne- og politiske interessen for bemanningen i barnehagen, og den manglende kunnskapen om fagarbeidere som yrkesgruppe, har dannet bakteppe for tematikken i denne masteroppgaven. Jeg forsøker å forstå hvordan fagarbeidere opplever sin plass blant barnehagens grunnbemanning gjennom å lytte til deres opplevelse av eget yrke og erfaringer fra barnehagehverdagen. Ved å løfte fram fagarbeideres egen stemme er hensikten å bidra til mer kunnskap om fagarbeidere som yrkesgruppe i barnehagen.

Undersøkelsen bygger på kvalitative intervjuer med åtte fagarbeidere fordelt på fire barnehager i Oslo og Akershus. Alle barnehagene er deltakere i GoBaN-prosjektet<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) er Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet. Prosjektet undersøker blant annet hvordan barnehagen påvirker barnehagebarn og hva som karakteriserer en god barnehage. Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Akershus, Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Sørøst-Norge. Les mer på prosjektets egen hjemmeside: [www.goban.no](http://www.goban.no)

## 1.2 Utdanning til fagarbeider i barnehage

Barne- og ungdomsarbeiderfaget er en utdanning på videregående skolenivå som gir grunnlag til å jobbe med barn og ungdom i alderen null til atten år (Utdanningsdirektoratet, 2007, 01.08). Denne utdanningen gir mulighet for arbeid innenfor ulike arenaer der barn og unge er. Dette kan være barnehage, skole, fritidsklubb eller andre tiltak for barn og unge.

Utdanningsdirektoratet (2007, 01.08) hevder at innholdet i barne- og ungdomsarbeiderfaget er svært relevant for fremtidig arbeid i barnehage. I og med at fagarbeideres utdanning er av interesse i denne oppgaven, finner jeg det nødvendig å presentere noe av innholdet i utdanningen.

Det er to måter å oppnå fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Den ene er gjennom lærlingeordningen. Det innebærer to år på videregående skole og to år som lærling i bedrift (for eksempel barnehage, skole eller fritidsklubb). Bestått praktisk og teoretisk prøve gir fagbrev og tittelen barne- og ungdomsarbeider. De to årene på skole består av både fellesfag (norsk, engelsk, samfunnsfag, kroppsøving), programfag og yrkesfaglig fordyping. Gjennom yrkesfaglig fordyping kan elevene<sup>2</sup> stifte nærmere bekjentskap til et eller flere aktuelle yrkesfag.

Den andre veien til tittelen barne- og ungdomsarbeider er gjennom praksiskandidatordningen. Denne ordningen ble gjort gjeldende fra 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016, 22.02). Med praksiskandidatordningen får personer som allerede er i jobb som barnehageassistenter mulighet til å ta fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Dette kan gjøres dersom de har tre års arbeidserfaring fra barnehage. Arbeidserfaringen vedkommende har vil da erstatte lærlingtiden (Utdanningsdirektoratet, 2016, 22.02).

Formålet med barne- og ungdomsarbeiderfaget er at elevene skal «bidra til tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske tilbud for barn og unge i alderen 0-18 år».

(Utdanningsdirektoratet, 2007, 01.08). Programfagene, som utgjør 50 prosent av barne- og ungdomsarbeiderfaget, inneholder de tre fagene «helsefremmende arbeid», «kommunikasjon og samhandling» og «yrkesutøvelse» (Utdanningsdirektoratet, 2007, 01.08). For å gi en

---

<sup>2</sup> Begrepet elev benyttes fordi det er dette begrepet som brukes til å omtale de som går barne- og ungdomsarbeiderutdanningen i læreplanen. Jeg ser at begrepet kan gi assosiasjoner til ungdommer, og vil gjøre oppmerksom på at det også kan være voksne som tar denne utdanningen (både gjennom lærlinge- og praksiskandidatordningen).

oversikt over hva fagene inneholder, velger jeg å presentere noen av kompetansemålene i hvert av de tre fagene etter avsluttet utdanning. Av plasshensyn har jeg kun tatt med noen av målene, og med dette utvalget ønsker jeg å vise bredden i hva elevene skal tilegne seg av kunnskap og ferdigheter.

### Helsefremmende arbeid

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge
- veilede barn og unge i påkledning som passer den enkelte aktivitet, årstid og værforhold
- gjennomføre tiltak som kan bidra til å forebygge ensomhet, mobbing og diskriminering
- identifisere tegn på omsorgssvikt og andre bekymringsfulle forhold og varsle i tråd med gjeldende regelverk

### Kommunikasjon og samhandling

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- kommunisere og samhandle med barn, unge og foresatte
- legge til rette for utvikling av barn og unges selvfølelse og identitet
- bruke strategier for konflikthåndtering og veilede barn og unge i å håndtere konflikter
- drøfte hva rollemodeller betyr i barn og unges sosialiseringsspross

### Yrkesutøvelse

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon

- gjennomføre aktiviteter som stimulerer barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling
- følge gjeldende regelverk for taushetsplikt og personvern
- tilberede mat og måltider for barn og unge i tråd med gjeldende regelverk og retningslinjer for mat og måltider

Som oversikten over viser er innholdet i barne- og ungdomsarbeiderfaget svært omfattende. Den inneholder både teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og erfaring innenfor et svært vidt spekter; fra etiske overveielser til praktiske gjøremål. Jeg presiserer igjen at programfagene utgjør 50 prosent av samlet undervisningstid gjennom to år i videregående skole for lærlingeordningen.

To av de åtte informantene i denne undersøkelsen er utdannet barnepleiere fordi de har gjennomført utdanningen før den nåværende utdanningen til barne- og ungdomsarbeider var etablert. Jeg vil gjøre oppmerksom på at dette ikke er den nåværende yrkesfagutdanningen til barsel- og barnepleier, men en tidligere versjon av barne- og ungdomsarbeiderfaget. Selv om utdanningene har ulikt navn og kanskje noe ulikt innhold (jf. Høst & Hovdhaugen, 2013), velger jeg å se bort fra dette da personer med denne utdanningen også sertifiserer til å bli ansatt som fagarbeider i barnehage etter endt utdanning. Alle de åtte informantene i denne studien omtales derfor som fagarbeidere.

### **1.3 Aktuelle styringsdokumenter**

Som tidligere nevnt har barnehagen plass i utdanningsløpet bidratt til større politisk interesse for barnehagen generelt, men også for bemanningen i barnehagen og for barnehagepersonalets kompetanse. Dette kapittelet vil presentere sentrale styringsdokumenter og rapporter som har vært aktuelle for barnehageutviklingen.

Flere Stortingsmeldinger har de senere årene hatt fokus på både kvantitative og kvalitative tiltak for å utvikle barnehagen. Barnehagens kvantitative løft startet med barnehageforliket og Stortingsmelding nr. 24 *Barnehage tilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* (Barne-



og familiedepartementet, 2003). Meldingen bidro til en kraftig barnehageutbygging slik at alle ettåringer skulle få mulighet for en barnehageplass. Med *Barnehageloven* i 2005 og *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* i 2006, fikk barnehagen også et kvalitativt løft ved at det ble stilt krav til barnehagens innhold og barnehagens bemanning. Barnehageloven var imidlertid svært upresis når det gjaldt bemanning i barnehagen: «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» (Barnehageloven, 2005, §18).

Implementeringen av rammeplanen for barnehagen ble evaluert, og evalueringsrapporten slår fast at barnehagens personale ikke har tilstrekkelig kompetanse til å oppfylle kravene i rammeplanen (Østrem et al., 2009). Østrem og kollegaer (2009) konkluderer med at det er behov for flere barnehagelærere i barnehagen. Brenna-utvalget (NOU 2010:8) uttrykker også bekymring for barnehagepersonalets kompetanse. Utvalget hevder at barnehagepersonalet ikke innehar den kompetansen som kreves for å håndtere mulige utfordringer i barnehagen. De foreslår å innføre et system for etter- og videreutdanning av ansatte i barnehagen. Videre foreslår utvalget en rekke forslag for å rekruttere studenter til barnehagelærerutdanningen. Brenna-utvalget sier ingenting om fagarbeidere i barnehagen, men de hevder at det bør være et minimumskrav for formelle kvalifikasjoner hos barnehagens assistenter. Øye-utvalget, utvalget bak NOU-rapporten *Til barnas beste* (NOU 2012:1), deler Brenna-utvalgets bekymring for personalsituasjonen i norske barnehager. Øye-utvalget foreslår en bemanning i barnehagen med 50 prosent barnehagelærere og 25 prosent fagarbeidere. Stortingsmelding 24 (2012-2013), *Framtidens barnehage*, følger ikke opp Øye-utvalgets anbefalinger om grunnbemanning i barnehagen.

OECD (2015) hevder at en av hovedutfordringene til norske barnehager er mangelen på kvalifisert personale, og rapporten sier at de øvrige ansatte som arbeider sammen med barnehagelærerne i barnehagen bør ha barnefaglig utdanning. Som nevnt innledningsvis, hevder Kunnskapsdepartementet i Melding til Stortinget nr. 19 (2015-2016) at fagarbeidere er en viktig ansattgruppe i barnehagen. Begrunnelsen for dette er at fagarbeidere har en utdanning som gir barnefaglig kompetanse. Med bakgrunn i denne stortingsmeldingen ble det utarbeidet en ny kompetansestrategi; *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022* (Kunnskapsdepartementet, 2017, 05.09). Strategien har blant annet som mål å øke antall fagarbeidere i barnehagen. I tillegg til at barnehagen oppfordres til å ansette flere fagarbeidere, skal assistenter uten formell

kompetanse kunne ta fagbrev som barne- og ungdomsarbeider gjennom praksiskandidatordningen.

På tross av anbefalingene om bemanning i barnehagen, har det først i august inneværende år (2018) kommet konkrete krav til minstebemanning. Minstebemanningen, omtalt som *bemanningsnormen*, er én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år (Barnehageloven, 2005, §18, sist endret 2018). Fra august 2018 er også antall pedagoger i barnehagen økt. Dette vises i *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (2017, § 1, sist endret 2018) som krever en maksimumsgrense på syv barn per barnehagelærer for barn under tre år (mot tidligere 9) og 14 barn per barnehagelærer for barn over tre år (mot tidligere 18). Endringen av *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* blir videre i denne oppgaven omtalt som *pedagognormen*.

Det kom inn en rekke høringsvar til Kunnskapsdepartementet på pedagognormen. Et av dem var fra Fagforbundet som blant annet organiserer barne- og ungdomsarbeidere. De etterlyste en norm også for barne- og ungdomsarbeidere, og foreslo, som Brenna-utvalget, at i tillegg til 50 prosent barnehagelærere skal 25 prosent av barnehagens ansatte ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. De begrunner dette med at også barne- og ungdomsarbeiderfaget har sitt primærområde i barnehagen og at barne- og ungdomsarbeiderne derfor kan «utfylle kompetansen til førskolelæreren» (Fagforbundet, 2017, 20.09).

Den nye bemanningsnormen har utløst protester fra både barnehageeiere, barnehagepersonale og barnehageforeldre (Løkås, 2018, 07.05; Ridar, Lien & Sæther, 2018, 12.04).

Barnehageeiere i både kommunal og privat sektor bekymrer seg for at loven ikke fullfinansieres, og de frykter for at det vil bli vanskelig å skaffe økonomiske midler til å ansette flere (Sæther, 2018, 16.05; Løkås, 2018, 07.05). Både barnehagepersonale og foreldre har engasjert seg gjennom bevegelsene «barnehageopprør» og «foreldreopprøret» som mener bemanningsnormen ikke tar hensyn til situasjoner der en eller flere ansatte er borte fra avdeling under for eksempel planleggingstid, møter og personalets vaktturnus. De arbeider derfor for at kravet om minstebemanning skal gjelde hele barnehagens åpningstid (Ridar, Lien & Sæther, 2018, 12.04). Både bemanningsnormen i seg selv og protestene og engasjementet rundt denne retter seg altså i hovedsak ikke mot *hvilken* kompetanse ansatte i barnehagen skal ha, men *antall* barn per ansatt.

Barnehageloven (2005, sist endret 2018) omtaler kun styrer og pedagogisk leder av yrkesrollene i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med at rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ikke skiller mellom arbeidsoppgaver og roller som de ulike yrkesgruppene i barnehagen skal ha. Barnehagelærer er kun nevnt én gang i rammeplanen; «Barnehagelærer er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver». Siden andre yrkesroller i barnehagen ikke er definert i Barnehageloven (2005, sist endret 2018) nevnes de heller ikke i rammeplanen som konsekvent bruker betegnelsen personalet. Rammeplanen sier at barnehagens personale innbefatter alle som arbeider i barnehagen. I omtalen av det pedagogiske innholdet i barnehagen, for eksempel i forbindelse med de syv fagområdene, skrives det kun hva personalet skal være/gjøre. Rammeplanen kan dermed forstås slik at det ikke er nødvendig med pedagogisk utdanning for å gjennomføre pedagogisk arbeid i barnehagen.

## 1.4 Tidligere forskning

OECD (2006) skiller mellom skoleforberedende og sosialpedagogisk fokus i medlemslandenes barnehagepedagogikk og plasserer nordiske barnehager innenfor sistnevnte kategori. Barnehagens ansatte omtales som enten «teacher» eller «child care staff». Av særlig interesse for denne oppgaven er fagarbeideres posisjon mellom ansatte med barnehagelærerutdanning på høgskolenivå og ansatte uten barnehagerelevant utdanning. OECD (2006, s. 163) skriver at «the qualifications of child care workers differ greatly from country to country», og det blir derfor vanskelig for meg å trekke frem forskning om barnehageansatte i andre nordiske land, selv om de også har ansatte med yrkesfaglig utdanning. På bakgrunn av dette, at oppgaven diskuterer den norske debatten om bemanning i barnehage samt fagarbeiderutdanningen slik den er i Norge, har jeg valgt å fokusere på forskning relatert til den norske barnehagekonteksten i dette kapitlet.

For å finne studier har jeg benyttet både strukturerte søk og snøballmetoden. Sistnevnte innebærer at jeg, gjennom lesing av aktuelle artikler, har funnet nye forskere eller studier som har vært interessante å søke videre på.

Kapittelet er delt i tre hoveddeler. Den første, 1.4.1 presenterer forskning om ulike yrkesroller i barnehagen hvor fagarbeidere ikke er spesifisert eller synliggjort. I 1.4.2 presenteres den eneste studien jeg har funnet med fokus på fagarbeideres rolle i barnehagen. I 1.4.3 tydeliggjøres hva denne masteroppgaven bidrar med innenfor kunnskapsfeltet.

### **1.4.1 Ulike yrkesroller i barnehagen**

Studier som presenteres i det følgende er blant annet hentet fra forskningsprosjektet *Meistring av førskulelærarolla i eit arbeidsfelt med leikmannspreget* (MAFAL) (Håberg, 2015; Løvgren, 2014; Smeby, 2011; Steinnes, 2013, 2014a, 2014b; Steinnes & Haug, 2013). Som tittelen viser rettet prosjektet oppmerksomheten mot hvordan barnehagelærere opplever å arbeide i et miljø som er lekmannspreget. Begrepet 'lekmannspreget' ble knyttet til to forhold; at barnehagelæreres arbeidsfellesskap i hovedsak består av kollegaer uten barnefaglig kompetanse og at flere av arbeidsoppgavene likner på oppgaver som gjøres i hjemmet. I utgangspunktet tok prosjektet hensyn til at det er tre yrkesgrupper i barnehagen; barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter. Forskergruppen oppdaget imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom svarene fra fagarbeidere og assistenter, og de to gruppene ble derfor slått sammen og omtalt som assistenter (Steinnes, 2014b).

Hverken studiene fra MAFAL-prosjektet eller de andre studiene som presenteres i denne delen løfter frem fagarbeiderrollen spesielt. Studien bruker altså betegnelsen assistenter for både fagarbeidere og assistenter i barnehage.

Steinnes og Haug (2013) presenterer funn som viser hvordan oppgavene fordeles mellom barnehagelærere og assistenter og hvordan de to yrkesgruppene tenker at arbeidet bør fordeles. Både barnehagelærere og assistenter synliggjorde tidsbruk på forskjellige arbeidsoppgaver, hvilke oppgaver de mente passet best til de to yrkesgruppene og hvilken kompetanse de anså som viktig for å arbeide i barnehage. Resultatene viser at det er assistenter som er mest sammen med barna fordi barnehagelærere i hovedsak er pedagogiske ledere, og pedagogiske ledere bruker mer tid på administrasjon og andre ledelsesoppgaver. Når det gjelder hvilke oppgaver assistenter og barnehagelærere mener passer best for de to yrkesgruppene, sier begge gruppene at barnehagelærere er mest egnet til oppgaver knyttet til administrasjon og ledelse, spesialpedagogiske oppgaver og enkelte organiserte aktiviteter. De resterende oppgavene innebærer blant annet bleieskift, påkledning og lek med barn. Her mener både barnehagelærere og assistenter at begge gruppene er like godt egnet til å utføre

disse oppgavene. Det er interessant å merke seg at ingen av arbeidsoppgavene i barnehagen anses å passe best til assistentgruppen.

Smeby (2011) viser i likhet med Steinnes og Haug (2013) at barnehagelærere og assistenter tilbringer omtrent like mye tid på de ulike arbeidsoppgavene. Dette med unntak av oppgaver knyttet til foreldresamarbeid og gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak, samt å lede femårsklubb hvor barnehagelærer tilbringer vesentlig mer tid enn assistentene. Begge gruppene, både barnehagelærere og assistenter, mener at barnehagelærere er best egnet til å utføre disse arbeidsoppgavene. Studien finner ingen forskjeller mellom gruppene når det gjelder mestring av eget arbeid.

Aasen (2010) stiller spørsmål ved hvorvidt de daglige arbeidsoppgavene i barnehagen skal fordeles likt mellom barnehagelærere og assistenter. Hun hevder at når barnehagepersonalets arbeidsoppgaver i hovedsak fordeles etter vaktturnus blir det ikke tatt hensyn til ansattes kompetanse. Børhaug, Helgøy, Homme og Ludvigsen (2011) har funnet ut at en slik arbeidsdeling er mest vanlig i barnehager som er organisert som avdelingsbarnehager. Dette påpekes også hos Smeby (2011) som sier at på små avdelinger med få ansatte må alle ta del i de fleste arbeidsoppgavene.

Selv om barnehagens arbeidsdeling kan gi uttrykk for et svakt skille mellom barnehagelærere og assistenter, påpeker Håberg (2014) at det er forskjeller mellom de to yrkesgruppene når det gjelder å definere barnehagens innhold. Hun undersøker hvordan likheter og ulikheter mellom barnehagelærere og assistenter kommer til uttrykk i planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb. Håberg (2014) hevder at siden barnehagelærere er de som planlegger og vurderer disse aktivitetene, har de derfor større handlingsrom enn assistenter når det gjelder å bestemme hvilket innhold barnehagen skal ha.

Mens Håberg (2014) hevder at barnehagelærere, til tross for like arbeidsoppgaver som assistenter, har større autonomi, fremhever Eik (2014) at det er forskjeller i utførelsen av arbeidet til de to yrkesgruppene. Hun belyser nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i arbeid. Hun finner at selv om arbeidsoppgavene barnehagelærere og assistenter utfører kan se tilnærmet like ut, er det forskjeller i kvaliteten på utførelsen. Eik (2014) hevder at barnehagelærere har større pedagogisk bevissthet enn assistentene i samspillet med barna. Dette vises gjennom

observasjon av at assistenter avbrøt barnehagelærere i arbeid med barna, fordi assistentene fokuserte på effektiv gjennomføring av praktiske oppgaver.

Eik (2014) viser hvordan ulikheter mellom barnehagelærere og assistenter kan komme til uttrykk i hvordan de vurderer det praktiske arbeidet med barna. Jeg vil poengtere at også forskere med ulik bakgrunn og perspektiv vil kunne forstå arbeidsoppgavene i barnehagen ulikt. Et eksempel på dette er hvordan Steinnes og Haug (2013) og Smeby (2011) har ulik måte å kategorisere arbeidsoppgaver i barnehagen på. Mens Steinnes og Haug (2013) plasserer alle arbeidsoppgaver som involverer barn i én kategori, skiller Smeby (2011) mellom pedagogisk arbeid og praktisk arbeid. Eksempelvis plasserer Smeby (2011) bleieskift, av- og påkledning og lesing for barn i kategorien praktiske oppgaver, mens samlingsstund og andre organiserte aktiviteter kategoriseres som pedagogiske oppgaver.

Studiene over kan gi uttrykk for en likhetsideologi når det daglige arbeidet fordeles likt mellom barnehagelærere og assistenter. Aasen (2010) hevder at likhetsidealet i barnehagesektoren vises blant annet gjennom at barnehagelærere underbygger sin kompetanse, og at de identifiserer seg med kollegaer uten barnehagelærerutdanning heller enn egen akademisk bakgrunn. Dette blir også fremtredende hos Steinnes (2014a) som viser at barnehagens personale mener verdier og holdninger er viktigere enn fagkunnskap for å være en god barnehageansatt. Hun hevder at det kan være vanskelig å skille barnehagelærers kunnskap fra allmenn kunnskap om barn.

Steinnes (2013) sammenlikner barnehagelærerstudenter med og uten erfaring fra arbeid i barnehage og finner at studenter med lang erfaring kan forklare utførelsen av arbeidet med et rikere språk enn de uten erfaring. Hun hevder at den teoretiske kunnskapen som er tilegnet gjennom utdanning ikke kan sammenliknes med den kunnskapen studentene har opparbeidet seg gjennom flere års arbeid i barnehage når det gjelder å forstå barnehagens innhold. Også andre studier påpeker at barnehagelærere har vanskelig for å uttrykke teoretisk kunnskap (Eik, 2014; Løvgren, 2012; Larsen & Slåtten, 2017; Ødegård, 2011; Aasen, 2010).

Likhetsideologien kan også ses i sammenheng med lekmannspektivet. Børhaug og kollegaer (2011) hevder at det er en likhetsideologi som preger barnehagens organisasjonskultur og at denne har utspring i en sosialpedagogisk tankegang der det legges stor vekt på dagliglivets gjøremål. Et av funnene er at assistenter ser de praktiske gjøremålene

som svært viktige oppgaver i barnehagen, og de uttrykker derfor frustrasjon over barnehagelæreres planleggingstid. Løvgren (2012) påpeker også dette likhetsidealet når hun viser at barnehagelærere ikke distanserer seg fra assistenter. Hun påpeker at siden majoriteten av personalet i barnehagen er assistenter og arbeidsoppgavene likner på oppgaver i hjemmet, gis det yrkesautoritet til de som har mest erfaring med dette.

I motsetning til studiene som har vært presentert over gjør Bråten og Jordfald (2018) et tydelig skille på fagarbeidere og assistenter. De har blant annet undersøkt hvordan assistenter (uten krav til utdanning) vurderer egen rolle i barnehagen. De viser at grunnen til at assistentene i studien søkte jobb i barnehage var fordi de ønsket å jobbe med barn. Assistenters arbeidsoppgaver beskrives som tett på barna og preget av daglige rutiner og gjøremål. Bråten og Jordfald (2018) finner at assistentene betviler at et fagbrev vil gi dem andre arbeidsoppgaver, men at det kan bidra til en trygghet i jobben og sikkerhet for fremtiden.

### **1.4.2 Fagarbeiderrollen**

Som sagt har jeg kun funnet ett eneste forskningsprosjekt som har hovedfokus på fagarbeidere i barnehagen (Bråten & Tønder, 2015, 2017). Prosjektet ble gjennomført på oppdrag fra fagforbundet og bestod av to moduler. Den første modulen kartlegger arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget (Bråten & Tønder, 2015). Med arbeidsgivere menes oppvekstsjefer, kommunale sjefer og virksomhetsledere. Den andre modulen undersøker hvordan fagarbeidere selv mener de får brukt sin kompetanse i arbeidslivet, og her retter en del seg spesielt mot arbeid i barnehage (Bråten & Tønder, 2017). Funnene fra prosjektet viser at arbeidsgivere mener ansettelse av fagarbeidere vil bidra til økt kvalitet i barnehagen. De uttrykker at lærlinger, som en del av bemanningen, er positivt for barnehagen. Arbeidsgivere ser et stort eller ganske stort behov for å ansette denne yrkesgruppen (Bråten & Tønder, 2015). Bråten og Tønder (2017) hevder at både styrere og barnehagelærere er positive til fagarbeideres kompetanse og at de har høyere forventninger til dem enn til assistenter. Fagarbeidere beskrives også som mer oppmerksomme enn assistenter. Selv om arbeidsgivere er positive til fagarbeidere i barnehagen, viser resultatene at nyutdannede barne- og ungdomsarbeidere sliter med å få jobb. Lærlingordningen fungerer dermed ikke som en rekrutteringsordning. Bråten og Tønder (2015) hevder at økt fokus på

profesjonalisering og formell kompetanse i sektoren vil kunne bidra til å øke etterspørselen etter fagarbeidere i barnehagen.

Bråten og Tønder (2017) hevder at flere fagarbeidere opplever at de ikke får arbeidsoppgaver som passer med deres kompetanse. Det er pedagogisk leder som avgjør hvilket ansvar fagarbeidere skal ha, og på den måten har fagarbeidere som yrkesgruppe ikke egne arbeidsoppgaver som er forankret i deres faglige bakgrunn. Allikevel hevder de at fagarbeidere har stor grad av autonomi fordi fagbrevet bidrar til et teoretisk utgangspunkt som gir faglig trygghet, og at fagbrevet er av betydning for en faglig identitet.

Bråten og Tønder (2017) hevder at når forskning viser at barnehagelærere har flere arbeidsoppgaver som ikke er direkte knyttet til barna, kan fagarbeideres rolle bli betydelig viktigere i det praktisk-pedagogiske arbeidet. De mener at fagarbeidere bidrar til å øke kvaliteten i barnehagen både på grunn av kompetanse til å planlegge, gjennomføre og vurdere aktiviteter, men også fordi de har relasjonell kompetanse i uformelle møter med barna. Fagarbeidere blir dermed en viktig støttespiller for barnehagelærere. Videre hevder Bråten og Tønder (2017) at ved å ansette fagarbeidere kan behovet for veiledning og opplæring av personalet bli mindre fordi fagarbeidere har mer kompetanse enn assistenter. På den måten vil barnehagelærere frigis mer tid til å være sammen med barna.

Ifølge Bråten og Tønder (2015) er barnehagen det arbeidsmarkedet som er viktigst for barne- og ungdomsarbeidere, men de hevder at fagarbeidere er «en oversett gruppe i forskningen omkring arbeidsorganiseringen i barnehagene» (Bråten & Tønder, 2017, s. 21).

### **1.4.3 Kunnskapsbidraget i denne masteroppgaven**

Jeg vil kort begrunne hvorfor jeg finner temaet for denne masteroppgaven aktuell. Dette gjøres på bakgrunn av det som har blitt fremhevet fra aktuelle styringsdokumenter (kapittel 1.3) og tidligere forskning (kapittel 1.4). Oppgavens aktualitet fremheves som tre punkter; 1) lite forskning på fagarbeidere i barnehage, 2) klart uttrykt behov for mer forskning på denne yrkesgruppen og 3) manglende fremheving av fagarbeiderrollen i barnehagens styringsdokumenter.

Når det gjelder forskning på fagarbeider i barnehage velger jeg å dele denne i tre grupper. Den første er forskning som ikke gjør et skille på fagarbeidere og assistenter (jf. Børhaug et al., 2011; Eik, 2014; Larsen & Slåtten, 2017; Ødegård, 2011; Aasen, 2010). Den andre er



forskning som i utgangspunktet forsøker å gjøre dette skillet, men som finner så små forskjeller at de likevel velger å omtale dem som én gruppe (jf. Håberg, 2015; Løvgren, 2014; Smeby, 2011; Steinnes, 2013, 2014a, 2014b; Steinnes & Haug, 2013). Den tredje er forskning som fremhever fagarbeiderrollen (Bråten & Tønder, 2015, 2017). Det at sistnevnte er gjort på oppdrag fra fagforbundet er med på å understreke manglende forskningsmessig interesse på fagarbeidere i barnehage.

Det neste punktet som fremhever viktigheten av arbeidet som gjøres med denne oppgaven er et tydelig uttrykt behov for forskning på fagarbeidere med barne- og ungdomsarbeiderutdanning i barnehage. Dette fremheves både i forskningsprosjektet til Bråten og Tønder (2015, 2017) og i Melding til Stortinget nr. 19 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det siste argumentet for oppgavens aktualitet er manglende definisjon av fagarbeiderrollen i Barnehageloven (2005) og rammeplanen for barnehagen (2017). Styringsdokumentene bruker ikke begrepet fagarbeider og det stilles derfor heller ikke krav til fagbrev for utøvelse av barnehagens oppgaver.

Den manglende oppmerksomheten rundt fagarbeidere i barnehagen og det uttrykte behovet for mer kunnskap, viser viktigheten av forskning innenfor dette feltet. Denne masteroppgavens bidrag blir derfor å løfte frem fagarbeideres stemme for å fremskaffe mer kunnskap om yrkesrollen fagarbeider i barnehage.

## **1.5 Problemstilling**

Jeg vil i dette delkapitlet presentere hva som er enhet for analyse, problemstilling med forskningsspørsmål, avgrensning av problemstillingen og til sist presisering av sentrale begreper i oppgaven.

### 1.5.1 Analyseenhet og problemstilling

Som sagt har det de senere årene vært økende politisk og allmenn oppmerksomhet rettet mot bemanningen i barnehagen, dette gjelder både antall voksne per barn og de ansattes kompetanse. Når det gjelder ansattes kompetanse har fokuset i hovedsak vært å øke antall barnehagelærere. Fagarbeidere i barnehagen er, som vist, en yrkesgruppe som sjelden synliggjøres i offentlige dokumenter eller i forskning. Jeg ønsker derfor å rette oppmerksomhet mot denne yrkesgruppen. Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om fagarbeidere i barnehagen gjennom å studere hvordan de forstår sin egen yrkesrolle.

Enhet for analyse blir derfor hvordan fagarbeidere i barnehagen beskriver opplevelser og erfaringer knyttet til det å være fagarbeider. Fagarbeideren forstås i denne studien på individnivå, men i en yrkesutøversituasjon med relasjon til andre yrkesutøvere. Miljøet og relasjoner til andre vil derfor være av avgjørende betydning for hvordan et individ forstår seg selv (Mead, 1913, 1962; Gee, 2000, Heggen, 2008). Dette gjør identitetsperspektivet relevant for denne oppgaven, og problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet med bakgrunn i Heggens (2008) begrep profesjonell identitet. Selv om Heggen (2008) omtaler profesjonell identitet i forbindelse med profesjoner med høyere utdanning, ser jeg verdien i å benytte teorier fra profesjonsforskningen for å studere fagarbeidere med yrkesfagutdanning. Dette skal jeg argumentere for i kapittel 1.5.3 og 2.2.

Problemstillingen det søkes svar på i denne masteroppgaven er:

*Hvordan identifiserer fagarbeidere i barnehage seg med yrkesrollen?*

I følge Heggen (2008) er både yrkesvalg og relasjon til kollegaer vesentlig for identifisering med en yrkesrolle. For å søke mulige svar på problemstillingen, benytter jeg meg av følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hva har bidratt til valg av utdanning og yrke og hvorfor arbeider de fortsatt i barnehagen?*
- 2) *Hvilke arbeidsoppgaver har fagarbeidere og hvordan er arbeidsdelingen på deres arbeidsplass?*
- 3) *Hvordan forstår fagarbeidere sin yrkesrolle i forhold til assistenters yrkesrolle?*

## 1.5.2 Avgrensning

I et forskningsprosjekt vil det alltid måtte foretas avgrensninger, og den vesentlige avgrensningen vises i problemstillingen og i forskningsspørsmålene (Creswell, 2012). Jeg har i dette prosjektet undersøkt fagarbeideres identifisering med yrkesrollen. Ifølge Eriksen (2001) har identiteten mange dimensjoner og her har jeg vektlagt hvordan fagarbeideres utdanning- og yrkesvalg samt hvordan de forstår seg selv i relasjon til yrkesgruppen assistenter i barnehagen, preger deres identifisering med fagarbeiderrollen.

I denne teksten er jeg interessert i å undersøke hvordan identifisering med egen yrkesrolle kan forstås hos én av flere yrkesgrupper i barnehagen; fagarbeidere. På bakgrunn av tidligere forskning om fagarbeideres posisjon i barnehagen, er fagarbeidere i relasjon til assistenter av interesse. Når fagarbeiderne gjennom intervjuene snakker om sin arbeidshverdag omtaler de både barnehagelærere og assistenter, men for å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på forholdet mellom fagarbeider og assistent.

Det må også foretas teoretiske avgrensninger. Teorien som er valgt vil ikke kunne beskrive fagarbeideres identifisering med yrkesrollen i sin helhet, men vil gi noen parametere som kan bidra til å beskrive deler av fenomenet (jf. Kvernbekk, 2002). I denne oppgaven tas det utgangspunkt i Heggens (2008, s. 324) definisjon av profesjonell identitet:

Ei meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar, haldningar kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheter eller kunnskapar som konstituerer meg som yrkesutøvar.

Med utgangspunkt i hvordan Heggen kan forstås i dette sitatet, blir det nødvendig å benytte seg av flere teorier som til sammen vil kunne bidra til å analysere fagarbeideres identifisering med yrkesrollen (jf. Kvernbekk, 2005). Det ene er knyttet til individets oppfatning av seg selv som yrkesutøver og det andre er hva som bidrar til å bli en profesjonell yrkesutøver. Jeg finner det også nødvendig å belyse barnehagen som organisasjon for å kunne beskrive og forstå fagarbeideres identifisering med sin yrkesrolle.

## 1.5.3 Begrepspresiseringer

Temaet for denne oppgaven innebærer å studere fagarbeidere i barnehage. Jeg har valgt å benytte begreper fra profesjonsteorien selv om jeg er innforstått med at fagarbeider i

barnehage ikke kan omtales som en profesjon. Molander og Terum (2008a, s.13) beskriver profesjonsstudier som «vitenskapelige studier av profesjoner, profesjonsutøvelse og profesjonsutøvere» med den hensikt å utvikle kunnskap om disse. Grimen og Molander (2008) hevder at profesjoners yrkesutøvelse innehar et skjønnsaspekt. Jørgensen (2009, referert i Bråten & Tønder, 2017) påpeker at utøvelse av skjønn også er fremtredende hos fagarbeidere. Slik jeg forstår det utøver fagarbeidere i barnehage skjønn i sitt daglige arbeid med barna, og derfor finner jeg det fruktbart å bruke begreper fra profesjonsteorien som analytiske verktøy for denne studien.

Oppgaven undersøker hvordan fagarbeidere i barnehagen identifiserer seg med yrkesrollen. Som sagt brukes begreper fra profesjonsteorien i denne studien, og jeg finner begrepet profesjonell identitet verdifullt i analysen. Begrepet profesjonell identitet rommer både en individuell og en kollektiv side (Heggen, 2008). Den kollektive profesjonelle identiteten omtaler Heggen (2008) som profesjonsidentiteten. På bakgrunn av det jeg til nå har argumentert for knyttet til fagarbeidere som yrke, finner jeg det naturlig å benytte begrepet yrkesidentitet når det gjelder de kollektive sidene ved fagarbeideres identifisering med eget yrke.

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål blir det viktig å se fagarbeidernes perspektiv på blant annet relasjonen til andre ansatte i barnehagens grunnbemanning. Som tidligere nevnt utgjør grunnbemanningen de i personalet som arbeider dirkete med barna. Begrepet 'bemanning' brukes ofte synonymt med grunnbemanning og videre i denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet bemanning.

Pedagogisk medarbeider, barneveileder, og assistent er alle eksempler på stillingsbetegnelser som kan brukes på både ufaglærte assistenter og personer med utdanning som barne- og ungdomsarbeider. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan barnehageansatte med utdanning som barne- og ungdomsarbeidere identifiserer seg med sin yrkesrolle som fagarbeider. Dette innebærer som tidligere nevnt hvordan de forstår seg selv i forhold til assistenter som ikke har denne fagutdanningen. Som nevnt innledningsvis har noen assistenter i barnehage utdanning, men denne yrkesgruppen er ikke i en stilling hvor barnefaglig utdanning er et krav. For å få jobb som fagarbeider må man derimot ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Skillet mellom disse to yrkesgruppene er viktig å merke seg.

Utdanningsdirektoratet (2007, 01.08) omtaler utdanningen til barne- og ungdomsarbeider som barne- og ungdomsarbeiderfaget. Jeg vil, i tillegg til å benytte barne- og ungdomsarbeiderfaget, også benytte barne- og ungdomsarbeiderutdanningen og fagarbeiderutdanningen om tilsvarende utdanning i denne oppgaven.

Personer med yrkesfaglig kompetanse arbeider i mange ulike sektorer og det er flere enn barne- og ungdomsarbeidere som omtales som fagarbeider. Når begrepet fagarbeider benyttes i denne teksten henvises det utelukkende til fagarbeider i barnehage.

Barnehagelærere har i flere barnehager stillingstittel pedagogisk leder. Informantene i denne studien omtaler stort sett barnehagelærerne på sin avdeling for «ped-leder». Jeg har likevel valgt å bruke begrepet barnehagelærer, både fordi barnehagelærer viser til en ansatt med barnehagelærerutdanning, og fordi det også er barnehagelærere i barnehagen som ikke har avdelingslederansvar. I analysedelen blir allikevel pedagogisk leder/«ped-leder» brukt da flere av informantenes uttalelser, som blir gjengitt i sitater, inneholder dette begrepet.

Barnehagens grupper kan organiseres på forskjellige måter (soner, baser, avdelinger). Siden alle barnehagene som informantene i denne studien arbeider i er avdelingsorganisert, brukes utelukkende begrepet avdeling.

## **1.6 Oppbygning og struktur**

Jeg vil nå presentere hvordan oppgaven er bygd opp og strukturert. Dette gjøres gjennom å presentere hvert av de følgende kapitlene og kort hva de inneholder.

Kapittel 2 er teorikapitlet. Dette består av to deler; 2.1 handler om barnehagen som arbeidsplass. Her benyttes de organisasjonsteoretiske begrepene organisasjonsstruktur og organisasjonskultur. Dette for å kunne forstå hvordan arbeidsplassen kan skape rammer for fagarbeideres identifisering med sin yrkesrolle. 2.2 tar for seg begrepet profesjonell identitet gjennom først å redegjøre for identitetsbegrepet. Deretter hvilken rolle utdanning og ulike kunnskapsformer kan ha i yrkesutøvelsen. Her presenteres også lekmannsperspektivet som tradisjonelt sett har hatt stor betydning for hvordan barnehagen ses på som arbeidsfelt. Til slutt belyses individuelle og kollektive aspekter ved profesjonell identitet.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Her redegjøres det for og drøftes de valgene som er tatt gjennom hele forskningsprosessen. Første del handler om oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og intervju som metode. Deretter presenteres og reflekteres det over de valg som er gjort knyttet til valg av informanter, datainnsamlingsprosessen, analyseprosessen, samt spørsmål om forskningens kvalitet og etiske overveielser.

I kapittel 4 presenteres og analyseres empirien. Kapittelet er inndelt i tre delkapitler på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål; 4.1 presenterer og analyserer empiri knyttet til informantenes utdannings og yrkesvalg, 4.2 tar for seg informantenes forståelse av sin yrkesrolle knyttet til arbeidsoppgaver og arbeidsdeling og kapittel 4.3 tar for seg informantenes forståelse av sin yrkesrolle i forhold til rollen assistent. Avslutningsvis i hver del gis det svar på det aktuelle forskningsspørsmålet.

Kapittel 5 oppsummerer først analysen og presenterer og diskuterer de to hovedfunnene; 1) verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap og 2) like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like. Diskusjonen fører til et svar på masteroppgavens problemstilling; at fagarbeideres identifisering med sin yrkesrolle ligger nært opptil assistentrollen. Siste del av kapittel fem viser hvilken betydning diskusjonen kan ha for fremtidig barne- og ungdomsarbeiderutdanning.

Til slutt, i kapittel 6, gis en kort oppsummering av diskusjonen og svaret på oppgavens problemstilling. Kapittelet fremhever behovet for mer forskning på fagarbeiderrollen i barnehage og gir avslutningsvis idéer til videre forskning.

## 2 Teori

Det er valgt to teoretiske innganger for å belyse fagarbeideres identifisering med egen yrkesrolle. Teorikapitlet er derfor delt i to hoveddeler; barnehagen som organisasjon og profesjonell identitet. Siden oppgavens problemstilling vektlegger identitetsperspektivet, vies sistnevnte størst plass i teorikapitlet.

For å kunne si noe om fagarbeideres yrkesrolle anser jeg det som nødvendig å si noe om deres arbeidsplass, barnehagen. Kapittel 2.1 belyser hva som kjennetegner barnehagen som organisasjon i lys av de organisasjonsteoretiske begrepene organisasjonsstruktur og organisasjonskultur (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Larsen & Slåtten, 2014<sup>3</sup>, Mintzberg, 1979; Schein, 2010).

Kapittel 2.2 belyser ulike sider ved begrepet profesjonell identitet. Som sagt i innledningskapitlet er fagarbeider i barnehagen et yrke og ikke en profesjon. Det er argumentert for, og vil argumenteres videre for i 2.2, hvorfor det likevel benyttes profesjonsteori. Kapitlet tar først for seg begrepet identitet (Mead, 1913, 1962; Gee, 2000), deretter profesjonalitet (Smeby, 2008; Aristoteles, 2008; Grimen, 2008; Skau, 2017). Til slutt løftes det frem kollektive og individuelle sider ved identitetsbegrepet (Heggen, 2008).

### 2.1 Barnehagen som organisasjon

Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 18) definerer en organisasjon som «et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål». Sentralt i denne definisjonen er at organisasjoner består av mennesker som samhandler med hverandre og grunnen til at de opprettes er fordi de skal løse bestemte oppgaver. Organisasjoner jobber mot å nå mål, enten kortsiktige eller langsiktige, og er bevisst utformet på den måten man tror er

---

<sup>3</sup> Jacobsen og Thorsvik (2013) bygger blant annet på Mintzberg (1979) og Schein (2010), mens Larsen og Slåtten (2014) i stor grad baserer seg på Jacobsen & Thorsvik (2013). På tross av dette finner jeg likevel Larsen og Slåtten relevant, da denne boken er skrevet spesielt rettet mot barnehage.

mest hensiktsmessig for den bestemte organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Videre omtaler Jacobsen og Thorsvik (2013) organisasjoner som produksjonssystemer. Det innebærer at alle organisasjoner produserer noe; enten det er produkter, beslutninger eller tjenester.

Ifølge Larsen og Slåtten (2014) har alle organisasjoner svært mange likhetstrekk. Likevel oppsummerer de det som er mest typisk for barnehagen som organisasjon:

Den er relasjonsorientert, består av tilsatte med og uten høyere utdanning, er et pedagogisk tilbud, har barn og foreldre som brukere, produserer tjenester, er hierarkisk men har likevel nokså flat struktur i praksis, kommer inn under kontroll og tilsyn fra politisk hold, er en samfunnsinstitusjon og et velferdstilbud, og avhengig av omgivelsene (Larsen & Slåtten, 2014, s. 25).

For kort å oppsummere Larsen og Slåtten (2013) definisjon kan man si at barnehagen er en relasjonsrelatert samfunnsinstitusjon og et pedagogisk tilbud med barn og foreldre som brukere. Barnehagen består av ansatte med variert utdanningsbakgrunn og selv om den er hierarkisk, har den en flat struktur i praksis.

Organisasjonsteori benyttes for å studere menneskers atferd i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Siden mennesker kan handle og oppføre seg forskjellig utfra hvilken kontekst eller situasjon de er i, er det vanlig å dele organisasjonsteori inn i to hovedelementer; formelle og uformelle trekk ved organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 22-23) er de formelle trekkene «bevisst besluttet og ofte nedfelt skriftlig blant annet i planer, organisasjonskart og stillingsinstrukser», mens de uformelle trekkene «har vokst frem i organisasjonen over tid» slik som for eksempel verdier og normer. Organisasjonsstruktur er et sentralt begrep i forbindelse med organisasjonens formelle trekk, mens organisasjonskultur er sentralt for de uformelle trekkene (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I de to følgende delkapitlene vil jeg redegjøre for de to begrepene. Jeg vil presisere at begge begrepene er svært komplekse og her har jeg, naturlig nok, vært nødt til å gjøre et utvalg og presenterer de aspektene ved begrepene jeg anser som mest sentrale for denne oppgaven.

### **2.1.1 Organisasjonsstruktur**

Mintzberg (1979, s. 2) beskriver organisasjonsstruktur slik:



The structure of an organization can be defined simply as the sum total of the ways in which it divides its labor into distinct tasks and then achieves coordination among them.

Organisasjonsstruktur innebærer altså hvordan de ulike arbeidsoppgavene i organisasjonen grupperes, deles og koordineres. Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 70) hevder at organisasjonsstrukturen er det som skaper «stabilitet og regularitet i måten folk jobber på» selv om menneskene som arbeider i organisasjonen er vidt forskjellige.

Arbeidsoppgaver kan koordineres på ulike måter og dette kaller Mintzberg (1979) for koordineringsmekanismer. Han presenterer fem ulike koordineringsmekanismer; 1) gjensidig tilpasning (mutual adjustment), 2) direkte tilsyn (direct supervision), 3) standardisering av arbeidsoppgaver (standardization of work process), 4) standardisering av resultater (standardization of work outputs) og 5) standardisering av arbeiderens kunnskap og ferdigheter (standardization of worker skills).

Ifølge Mintzberg (1979) er det ved gjensidig tilpasning de som arbeider som sørger for at alle arbeidsoppgaver blir gjort. Dette skjer gjennom automatisk å tilpasse seg hverandre gjennom uformell kommunikasjon som i mange tilfeller skjer nonverbalt. Han påpeker at dette er en svært enkel koordineringsform som skjer i de enkleste organisasjonene. I motsetning til gjensidig tilpasning, der alle som arbeider har kontrollen over arbeidet, er det ved direkte tilsyn en bestemt person som tar ansvaret for andres arbeid. En koordinering fra gjensidig tilpasning til direkte tilsyn blir ofte nødvendig for å koordinere arbeidet til mange mennesker (Mintzberg, 1979).

Ved koordineringsmekanismen standardisering av arbeidsoppgaver, er innholdet i hvordan oppgaven skal løses bestemt på forhånd (Mintzberg, 1979). På den måten kan man si at den som arbeider nærmest følger en oppskrift eller manual for hvordan oppgaven skal løses. Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at selv om standardisering av arbeidsoppgaver kan være tidsbesparende, er det noen negative sider ved en slik organisering. Den er blant annet uhensiktsmessig dersom uforutsette situasjoner skulle oppstå, og gir mindre mulighet for fleksibilitet. Dette kan, slik jeg forstår det, ses i sammenheng med barnehagepersonalets arbeidshverdag der utøvelse av skjønn samt det å følge barns initiativ, er en svært viktig del av jobben (jf. Heggen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017).

En fjerde koordineringsmekanisme er standardisering av resultater. I motsetning til ved standardisering av arbeidsoppgaver, står her den ansatte fritt til å bestemme hvordan

oppgaven skal løses så lenge det gir ønsket resultat (Mintzberg, 1979). Jacobsen og Torsvik (2013) hevder denne formen for koordinering åpner opp for blant annet kreativitet og fleksibilitet, men at en negativ side kan være at de ansatte kan bli fokusert på resultatet av den ene oppgaven og dermed mister oppmerksomheten på organisasjonens overordnede mål.

Den siste koordineringsmekanismen Mintzberg (1979) presenterer er standardisering av de ansattes kunnskap og ferdigheter. Han hevder en slik koordinering blir nødvendig når arbeidsoppgaven krever bestemte kunnskaper eller ferdigheter fra de ansatte. Denne koordineringsmekanismen vil kunne vise seg i organisasjoner der arbeidsoppgaver fordeles utfra blant annet ansattes utdanningsbakgrunn. Sett i forbindelse med noen av studiene presentert under tidligere forskning (kapittel 1.4), vil det at barnehagelærer gjennomfører administrasjons- og lederoppgaver forstås som standardisering av kunnskap.

Flere av de nevnte koordineringsmekanismene innebærer standardisering som sier noe om hvor formaliserte arbeidsoppgavene i organisasjonen er. Larsen og Slåtten (2013) hevder at høy grad av standardisering gir lav grad av autonomi og lav grad av standardisering gir høy grad av autonomi.

Selv om organisasjonsstruktur formelt sett bestemmer hvordan arbeidsoppgaver fordeles, vil også kulturen i organisasjonen bidra til å styre blant annet arbeidsdelingen. Dette utdypes i neste del som handler om organisasjonskultur.

## **2.1.2 Organisasjonskultur**

Mens organisasjonsstrukturen er en del av de formelle sidene ved en organisasjon, er kulturen del av de uformelle. Organisasjonskulturen vil derfor, i likhet med organisasjonsstrukturen, bidra til å påvirke hvordan de ansatte oppfører seg og handler (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Schein (2010) definerer organisasjonskultur slik:

[...] a pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaption and internal integration, which has worked well enough to be considered as valid and, therefore, to be thought to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.

Utfra definisjonen ovenfor kan vi si at organisasjonskulturer skapes gjennom interaksjon mellom mennesker og bidrar til en felles forståelse av hvordan man skal handle, tenke eller

føle. Schein (2010) skiller mellom tre nivåer i en organisasjons kultur; 1) artefakter (artifacts), 2) verdier og normer (espoused beliefs and values) og 3) grunnleggende antakelser (basic underlying assumptions). De tre nivåene er stadig i gjensidig påvirkning av hverandre.

Artefakter beskrives som alt som kan observeres hos en gruppe mennesker (Schein, 2010). Fysisk miljø og gjenstander, språk, myter og historier om organisasjonen, rutiner eller hvordan de ansatte oppfører seg er eksempler på artefakter i en organisasjon. Siden artefakter er alt som kan ses, høres eller føles, vil koordineringsmekanismene som ble presentert over, komme til uttrykk som artefakter i organisasjonskulturen. I en barnehagekontekst vil dermed barnehagens kultur kunne bidra til å påvirke arbeidsdelingen (Larsen & Slåtten, 2014).

Slik jeg forstår Schein (2010) innebærer verdier og normer idéer om hva som er bra, og uformelle regler legger opp til å handle etter disse idéene. Arbeidsgrupper kan over tid utvikle felles verdier og normer og noen ganger kan disse stå i strid med organisasjonens formelle struktur. På den måten kan verdier reflektere ønsket atferd, men ikke nødvendigvis observert atferd (Schein, 2010). Verdier og normer kan også utvikle seg til å bli grunnleggende antakelser som beskrives som siste nivå i en organisasjonskultur. Dette skjer når verdiene og normene blir så internalisert at de forstås som en virkelighet (Schein, 2010). Slik jeg forstår det, vil de grunnleggende antakelsene være barnehagens diskurs.

Ut fra beskrivelsen ovenfor kan vi dele organisasjonskultur inn i to forhold; kulturuttrykk og kulturinnhold. Kulturuttrykk vil da innebære organisasjonskulturens artefakter, mens kulturinnholdet vil bestå av organisasjonens verdier, normer og grunnleggende antakelser (Larsen & Slåtten, 2014).

### **2.1.3 Oppsummering**

Den første delen av teorikapitlet har presentert organisasjonsteori med den hensikt å kunne beskrive barnehagen som arbeidsplass. Barnehagen som organisasjon kjennetegnes ved at den består av ansatte med forskjellig utdanningsbakgrunn, i forskjellige stillinger.

Barnehagen produserer tjenester med både barn og foreldre som brukere, og tjenestene innebærer å være et pedagogisk tilbud om tilsyn og opplæring (Larsen & Slåtten, 2013).

Organisasjonsstruktur beskrives som måten arbeidsoppgaver grupperes, deles og koordineres (Mintzberg, 1979). Her skiller det mellom fem ulike koordineringsmekanismer; gjensidig tilpasning, direkte tilsyn, standardisering av arbeidsoppgaver, standardisering av resultater og

standardisering av kunnskap og ferdigheter. Organisasjonskultur forklares av Schein (2010) som en gruppes felles antakelser om hva som er riktig måte å være eller handle på.

Organisasjonskulturen deles inn i tre nivåer; artefakter, verdier og normer og grunnleggende antakelser. Artefakter beskrives som organisasjonens kulturuttrykk fordi det kan observeres, mens verdier og normer og grunnleggende antakelser er en del av organisasjonens kulturinnhold.

Både barnehagens organisasjonsstruktur og organisasjonskultur vil ha innvirkning på blant annet hvordan arbeidsoppgaver fordeles i personalgruppen, og dermed også hva som ligger i fagarbeideres yrkesrolle. Til nå har kapitlet presentert teori som kan bidra til å forstå hvordan barnehagen er som arbeidsplass og fagarbeideres posisjon på arbeidsplassen. Neste del av teorikapitlet vil fokusere på teori som kan bidra til å forstå identitetsaspektet ved fagarbeideren som yrkesutøver. Dette gjøres gjennom å belyse det jeg forstår som noen sentrale aspekter ved begrepet profesjonell identitet.

## **2.2 Profesjonell identitet**

Dette kapitlet vil belyse begrepet profesjonell identitet. Først, i kapittel 2.2.1 redegjøres det for identitetsbegrepet. Her benyttes Mead og symbolsk interaksjonisme (1913, 1962) og Gees (2000) teori om ulike perspektiver på identitet. Profesjonell identitet handler om hvilken kunnskap og hvilke egenskaper individet opplever som viktig for yrkesutøvelsen (Heggen, 2008), og jeg finner det derfor nødvendig, i tillegg til å belyse identitetsbegrepet, også å belyse hvilken betydning utdanning kan ha for å kvalifisere seg til et yrke (Smeby, 2008), ulike kunnskapsformer som vil være sentrale i yrkesutøvelsen (Aristoteles, 2008; Grimen, 2008; Skau, 2017) samt lekmannsperspektivet (Heggen, 2008). Jeg har valgt å kalle kapittel 2.2.2 for profesjonalitet. Til slutt, i kapittel 2.2.3, redegjøres det for kollektive og individuelle sider ved profesjonell identitet.

Som vist innledningsvis kan fagarbeider, på grunn av sin yrkesfagutdanning, ikke regnes som en profesjon, men et yrke. Molander og Terum (2008a) viser til Weber og beskriver et yrke som kvalifisert ervervsarbeid. Jeg vil presisere at jeg på ingen måte forsøker å sammenlikne fagarbeidere med profesjonsutøvere, men at jeg finner begreper fra profesjonsteorien

fruktbare for å studere organisatoriske og performative aspekter ved fagarbeidere i barnehagens virke. Bråten og Tønder (2015, 2017) benytter enkelte begreper fra profesjonsteorien i studier av fagarbeidere, og slik jeg ser det vil dette også kunne være et argument for å bruke begreper som er beregnet på bruk i profesjonsstudier i denne oppgaven.

### **2.2.1 Identitet**

Profesjonell identitet handler om hvordan individet oppfatter seg selv som yrkesutøver (Heggen, 2008). For å kunne si noe om profesjonell identitet, finner jeg det derfor nødvendig å belyse identitetsbegrepet. Fordi identitet er et så stort og komplekst forskningsområde vil jeg foreta noen valg knyttet til hvilke sider av identitetsbegrepet som skal belyses. Denne oppgaven har et sosialkonstruktivistisk perspektiv (jf. Hatch, 2002). Det innebærer en forståelse av at utviklingen av egen identitet skjer i samspill med andre mennesker. Fagarbeideren forstås i denne oppgaven som en del av et felleskap, men det er fagarbeideren som individ som er enhet for analyse. Jeg finner det derfor hensiktsmessig å bruke Meads (1913, 1962) teori om symbolsk interaksjonisme, samt Gees (2000) teori om hvordan individet forstår seg selv gjennom deltakelse i ulike diskurser, som teoretisk rammeverk i forbindelse med identitet. I det følgende presenteres teoriene til Mead og Gee i hver sin del.

#### **Symbolsk interaksjonisme**

Selv om symbolsk interaksjonisme er et begrep som brukes noe ulikt av ulike teoretikere, er det George Herbert Mead og hans bruk av begrepet som har bidratt til at han fremstår som den symbolske interaksjonismens opphavsmann (Vaage, 1998). Å interagere vil si at individet ikke fremstår i et vakuum, men at samspill med andre mennesker er sentral i identitetsdannelsen. Interaksjonen med andre mennesker bidrar til at individet indirekte oppfatter seg selv gjennom andre. Dette kommer tydelig til uttrykk i hvordan Mead (1913) forstår begrepet *self* (selvet).

Ifølge Mead (1913) har selvet to sider *I* og *me*, eller *jeg-et* og *meg-et* som jeg velger å bruke i denne teksten. *Jeg-et* er selvets subjektsform, mens *meg-et* er objektsformen. Selv om selvet består av to sider, hevder Mead (1913, s. 375) at *jeg-et* er avhengig av *meg-et* i bevisstheten av selvet: «If the «I» speaks, the «me» hears. If the «I» strikes, the «me» feels the blow». Han utdyper dette med å si at individet kun blir et subjekt for seg selv når vedkommende handler med referanse til både seg selv og til andre samtidig. *Meg-et* representerer det individet ser av seg selv gjennom andre. Mead (1913, s. 375) eksemplifiserer med å vise til hvordan et

spebarn reagerer på andres og egen påvirkning når han hevder at spebarnet er «consciously affected by others before he is consciously affected by himself». Hvordan et barn oppfatter seg selv påvirkes derfor av hvordan foreldrenes/omsorgspersonenes oppfatning av barnet kommer til uttrykk (både verbalt og nonverbalt). Videre, etterhvert som barnet blir ungdom og voksen, får han/hun flere erfaringer med sosial interaksjon fra forskjellige typer relasjoner. Disse erfaringene bidrar samlet sett til hvordan individet oppfatter seg selv. Siden sosial interaksjon er noe som erfares gjennom hele livet, kan man si at oppfatningen av selvet er i stadig utvikling (Mead, 1962).

Ifølge Mead (1962), vil individet gjennom ulike erfaringer kunne forutsi hvilke reaksjoner andre vil gi på sin adferd. Videre generaliseres disse reaksjonene, og individet vurderer seg selv i forhold til de generelle normene og verdiene disse reaksjonene danner. Mead (1962) bruker begrepet den 'generaliserte andre' om disse generelle normene og verdiene. Begrepet symbolsk interaksjonisme forklarer hvordan individet gjennom interaksjon med andre mennesker deler normer og verdier med disse, og hvordan dette også bidrar til individets vurdering av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Siden en rekke andre menneskers reaksjoner er avgjørende for hvordan individet oppfatter seg selv, påstår Mead (1962, s. 142) at et individ har flere sider ved selvet hvor hver av dem besvarer reaksjonene til de ulike sosiale relasjonene han eller hun har vært en del av.

Symbolsk interaksjonisme kan forstås som et uttrykk for hvordan individet er i stand til å innta andres roller i selvvurderingsprosessen. Individet kan ifølge Mead (1962) overta roller med både et kollektivt og et individuelt utgangspunkt. Som et eksempel på dette i en fagarbeidersituasjon, vil et kollektivt utgangspunkt være at fagarbeideren har en forståelse av hvordan fagarbeiderrollen er eller skal være med utgangspunkt i hvordan kollegaer utfører yrkesrollen. Det individuelle utgangspunktet er hvordan fagarbeideren anser seg selv inn i denne rolleforståelsen. Mead (1962, s. 154) er opptatt av sosiale grupper. Utfra denne oppgavens tema forstås den sosiale gruppen som kollegaer i barnehagen, og den generaliserte andre er derfor verdier og normer i barnehagen. Hva som anses som legitimt i kollegafelleskapet vil derfor være av betydning for hvordan fagarbeidere ser på seg selv og sin yrkesrolle (jf. Mead, 1962).

Med utgangspunkt i redegjørelsen av Meads relasjonelle syn på identitet, kan vi si at identiteten vil være i forandring gjennom hele livet. Individet blir stadig påvirket i møte med nye mennesker eller situasjoner og gjennom nye erfaringer. Dette kan ses i sammenheng med

Eriksen (2001) som hevder at det er en rekke ulike dimensjoner som er med på å konstituere den enkeltes identitet. Utdanning og yrke kan være eksempler på slike dimensjoner. De ulike dimensjonene vil alle bidra inn i sosialiseringprosessen og forme individet til den de er - både profesjonelt og privat.

### **Ulike perspektiv på identitet**

Individets forståelse av andres oppfatning er også sentralt hos Gee (2000, s. 99) når han definerer identitetsbegrepet som betydningen av å være og å bli gjenkjent som «a certain kind of person». Videre hevder han at

The «kind of person» one is recognized as «being, » at a given time or place, can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and, of course, can be ambiguous or unstable (Gee, 2000, s. 99).

Ifølge Gee (2000) er identiteten kontekststøttet, den er ustabil og i stadig endring og det er mulig å ha flere identiteter på en gang. Han hevder at synet på identitet endres gjennom historiske og institusjonelle rammer. Gee (2000) kategoriserer synet på identitet ut fra fire perspektiver; naturperspektivet (naturidentitet), institusjonsperspektivet (institusjonsidentitet), diskursperspektivet (diskursidentitet) og interessegruppeperspektivet (interessegruppeidentitet). I det følgende vil jeg redegjøre for Gees (2000) presentasjon av de fire måtene å forstå identitet på.

Naturperspektivet ser på identitet som det som ligger i mennesket fra naturens side (Gee, 2000). Dette kan for eksempel gjelde gener eller personlighetstrekk. Med dette perspektivet vil man ha en forståelse av at det er naturen og ikke samfunnet som styrer identiteten. Gee (2000) hevder likevel at naturidentiteten er avhengig av å bli registrert av individet og andre mennesker det er i samspill med for å kunne oppfattes som en identitet. På denne måten spiller oppveksterfaringer og kultur også en viktig rolle for naturidentiteten.

N-identities must always gain their force as identities through the work of institutions, discourse and dialogue, or affinity groups, that is, the very forces that constitute our other perspectives on identity (Gee, 2000, s. 102).

Dette kan forstås slik at naturperspektivet alene ikke kan forklare et individs identitet, og dette kommer tydelig fram i de tre neste identitetsperspektivene.

Institusjonsperspektivet forstår identitet som noe som utvikles gjennom en posisjon man har fått i en institusjon (Gee, 2000). Her gis individet en posisjon gjennom autorisasjon fra en

autoritet, for eksempel en arbeidsgiver. Stillingen, eller posisjonen, som fagarbeider i barnehage kan ses som et eksempel. For å ha denne stillingen må man ha vært gjennom en yrkesfagutdanning, og et bestått fagbrev kan ses på som den autorisasjonen vedkommende behøver for å inneha denne stillingen. Gee (2000) hevder at en naturidentitet kan gå over til å bli en institusjonsidentitet dersom noe ved naturidentiteten blir viktige trekk for en posisjon i en institusjon.

Diskursperspektivet ser identitet som noe som blir konstruert gjennom kommunikasjon eller samspill med andre (Gee, 2000). Ifølge Gee (2000) er institusjonsidentitet og diskursidentitet gjensidig avhengig av hverandre. Dersom man har en posisjon på en arbeidsplass, som for eksempel fagarbeider i barnehage, vil man ikke kunne identifisere seg med denne posisjonen før andre omtaler og behandler vedkommende som fagarbeider. Her ser jeg tydelige koblinger til Meads (1913) beskrivelse av jeg-ets og meg-ets forbindelse.

Interessegrupperspektivet handler om identiteten knyttet til å være en del av en gruppe eller et felleskap med felles interesser (Gee, 2000). For å utgjøre en interessegruppe må alle medlemmene dele «allegiance to, access to, and participation in specific practices» (Gee, 2000, s. 105). Å være en del av en interessegruppe innebærer derfor deltagelse i gruppens tenke- og handlemåter (Gee, 2000). En interessegruppe kan derfor ses i nær forbindelse til det Mead (1962) omtaler som sosial gruppe. Dette vil utdypes når det i kapittel 3.4 handler om kollektiv identitet.

Gees (2000) beskrivelser av ulike perspektiver på identitet kan ses i forbindelse med Meads (1962) teori om symbolsk interaksjonisme. Dette er fordi omgivelsene alltid vil bidra til å forme individets forståelse av seg selv gjennom å registrere eller ikke registrere sine naturlige trekk (Gee, 2000). Som tidligere nevnt hevder Gee (2000) at et individ kan endre identitet utfra konteksten, og det er derfor mulig å ha flere identiteter på en gang.

Dette delkapitlet har redegjort for identitetsbegrepet gjennom Meads teori om symbolsk interaksjonisme (1913, 1962) og Gees (2000) kategorisering av ulike perspektiver på identitet. Identiteten er i kontinuerlig utvikling og påvirkes gjennom samhandling med andre mennesker. Hvordan individet oppfatter seg selv vil derfor avhenge av hvordan han/hun forstår at andre oppfatter han/henne, og hvilken situasjon vedkommende er i. Ethvert individ er en del av et sosialt system som har sine normer og regler. Disse vil også bidra i identitetsdannelsen og styre individets oppfatning av seg selv.



Som nevnt over hevder Gee (2000) at sider ved naturidentiteten kan bli viktige for posisjonen i institusjonen. Dette kan ses i forbindelse til hvordan Heggen (2008) forklarer at personlig og profesjonell identitet påvirker hverandre<sup>4</sup>. Men for å snakke om profesjonell identitet ser jeg det nødvendig, utfra Heggens (2008) definisjon av begrepet, blant annet å redegjøre for hva som kan anses som profesjonell kompetanse i det spesifikke yrket. Dette vil gjøres i neste delkapittel.

### **2.2.2 Profesjonalitet**

Profesjonell identitet omhandler hvordan man forstår seg selv som yrkesutøver (Heggen, 2008). Som sagt innledningsvis i teorikapittelet, brukes profesjonsteori for å forstå fagarbeiders yrkesrolle, jeg finner deler av denne teorien nyttig for å beskrive og forstå fagarbeidere i barnehagens identifisering med yrkesrollen, til tross for at de ikke defineres som en profesjon (jf. Molander & Terum, 2008a). Steinnes (2007, s.45) hevder at man ikke trenger å tilhøre en profesjon for å oppfatte seg som profesjonell, men at det handler om «ei vurdering av handlingar og standard for arbeidet». Profesjonell vil i denne sammenhengen forstås som hvordan fagarbeidere opplever seg som dyktige i sitt arbeide fremfor å oppfylle kravene til en klassisk profesjon. Jeg vil derfor videre redegjøre for kunnskapsformer i yrkesutøvelsen (Aristoteles, 2008; Gilje, 2017; Grimen, 2008; Skau, 2003), utdanningens rolle (Smeby, 2008) og lekmannsperspektivet (Heggen, 2008).

#### **Kunnskapsformer i yrkesutøvelsen**

Den greske filosofen Aristoteles (2008) opererer med flere kunnskapsbegreper. I det følgende vil jeg presentere episteme, techne og fronesis fordi disse tre kunnskapsformene kan forstås som grunnleggende for yrkesutøvelsen (jf. Gilje, 2017; Grimen, 2008)<sup>5</sup>.

Episteme kan beskrives som vitenskapelig, teoretisk kunnskap (Aristoteles, 2008), og begrepet er nært knyttet til hvordan Platon, Aristoteles lærer, forstod kunnskap (Grimen, 2008). ‘Det platonske kunnskapsbegrepet’ innebærer at «kunnskap er «begrunnede sanne oppfatninger»» (Grimen, 2008, s.81), og i så måte kan episteme forstås som universell.

Episteme ble sett på som den viktigste formen for kunnskap i antikken, og dominerer

---

<sup>4</sup> Se kapittel 2.2.3

<sup>5</sup> Grimen (2008) og Gilje (2017) benytter begge Aristoteles’ tre kunnskapsformer i sin beskrivelse av kunnskap i forbindelse profesjonsstudier. Siden jeg forstår Grimen og Giljes tilnærming som relevante for denne oppgavens tematikk bygger kapitlet, i tillegg til Aristoteles, også på deres beskrivelse av de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis.

fremdeles en allmenn forståelse av kunnskap (Gilje, 2017). Aristoteles ønsket imidlertid å fremheve flere dimensjoner ved kunnskapsbegrepet (Grimen, 2008). Dette innebar å løfte frem at kunnskap også kunne omfatte praktisk handling. De to neste kunnskapsformene, techne og fronesis, er begge former for praktisk kunnskap.

Kunnskapsformen techne handler om å ha praktisk kunnskap eller ferdigheter til å lage ting (Aristoteles, 2008). Et aspekt som skiller techne fra episteme og fronesis er at det som lages er noe konkret. Det kan for eksempel være et byggverk eller et maleri. Techne handler altså om evnen til å skape noe som ikke har eksistert tidligere (Grimen, 2008).

Fronesis er, i likhet med techne, også en form for praktisk kunnskap. Det er imidlertid et vesentlig skille mellom fronesis og techne; Techne har et mål utenfor seg selv i det produktet som skapes, mens ved fronesis er selve handlingen målet (Aristoteles, 2008). Fronesis dreier seg om evnen til «å handle klokt» og blir derfor ofte omtalt som praktisk klokskap (Grimen, 2008, s. 73). Det innebærer å «fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s.78). Fronesis handler derfor ikke kun om å gjøre rett i situasjoner med universale, legitime regler, men også i spesifikke situasjoner: «klokskapen gjelder ikke bare det allmenne; det må også gi kjennskap til enkelttilfellene, for den gjelder handling, og handlingen gjelder enkelttilfellene» (Aristoteles, 2008, s.103). Grimen (2008) påpeker at fronesis kun kan oppnås gjennom erfaring med å vurdere liknende situasjoner og at det derfor kreves livserfaring for å besitte denne formen for kunnskap. Gilje (2017, s. 25) utdyper at det ikke nødvendigvis handler om alder, «men om man har relevant erfaring fra liknende caser».

Grimen (2008) hevder at det er kravene den praktiske yrkesutøvelsen stiller som knytter sammen de ulike kunnskapselementene. Han kaller dette 'praktiske synteser'. Ifølge Hovdenak og Wiese (2017) er samspill mellom de ulike kunnskapsformene et viktig utgangspunkt for profesjonalitet. De viser til Korthagen og Kessels (1999, referert i Hovdenak & Wiese, 2017) som diskuterer relasjonen mellom episteme og fronesis. Hovdenak og Wiese (2017) hevder at episteme innebærer teoretiske modeller av generell karakter. Når den generelle kunnskapen er transformert til en spesifikk kontekst gjennom «refleksjon, vurdering og påfølgende handling» har man oppnådd fronesis (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 175).

Som nevnt ovenfor er både techne og fronesis praktiske kunnskapsformer. Gilje (2017, s.26) hevder at utfra Aristoteles kunnskapsperspektiv, kan man si at praktisk kunnskap er en syntese av techne og fronesis. Grunnen til at syntesen er praktisk er fordi den utspilles på handlingsnivå. Gilje (2017) viser her til Grimen (2008) sitt begrep om praktiske synteser som betyr at det er utfordringene i den praktiske yrkesutøvelsen som integrerer de forskjellige kunnskapsformene. På den måten forstås yrkesutøvelsen som «en praktisk helhet», mens de ulike kunnskapsformene forstås som biter som er satt sammen for å fylle denne helheten (Grimen, 2008, s. 74).

Det er arbeidsoppgavenes karakter som til syvende og sist vil bestemme hva som er gode, forsvarlige og hensiktsmessige praktiske synteser og hvilken plass forskningsbasert kunnskap, teknisk-instrumentell ferdighetskunnskap (techne) og praktisk-moralsk klokskap (fronesis) vil ha i profesjonelle handlinger (Gilje 2017, s.26).

Aristoteles kunnskapsteori har inspirert mange teoretikere, og slik jeg forstår Skaus (2017) beskrivelse av profesjonell kompetanse, kan de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis legges til grunn for denne beskrivelsen.

Skau (2017) beskriver profesjonell kompetanse i arbeid med mennesker som teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Å besitte teoretisk kunnskap innebærer at yrkesutøveren har kjennskap til faglige begreper og teoretiske modeller samt at vedkommende har kjennskap til de lovene og reglene som gjelder for yrket. Yrkesspesifikke ferdigheter forstås som de praktiske ferdighetene som kreves for å utøve yrket. Personlig kompetanse vil si både hvordan yrkesutøveren forstår seg selv i samspill med andre, hvordan andre får være i møte med yrkesutøveren og hva yrkesutøveren «har å gi på et mellommenneskelig plan» (Skau, 2017, s. 60). Skau hevder at erfaringer man gjør i livet bidrar til å utvikle den personlige kompetansen og at denne erfaringsbaserte kompetansen er i kontinuerlig utvikling gjennom hele livet.

Ifølge Skau (2017, s. 68), kan en yrkesutøver som har utviklet alle de tre kunnskapsområdene «bruke både hodet, hjertet og hendene i sin yrkesutøvelse», men hun påpeker at det sjelden er likevekt mellom de tre områdene innenfor ulike yrkesgrupper. Som eksempel nevner hun at praktiske yrkesutøvere kan ha utviklet sin personlige kompetanse i møte med andre, men at den teoretiske kunnskapen kan være svak. Hun hevder at blant praktiske yrkesfagarbeidere har yrkesspesifikke ferdigheter høyest status og at disse kan bruke begrepet «teoretiker» kan brukes nedsettende (Skau, 2017, s. 60).

Ifølge Grimen er et kjennetegn ved praktisk kunnskap (techne og fronesis/yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse) at den er indeksert. Indeksert kunnskap betyr at «kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra den som har den og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt» (Grimen, 2008, s. 76). Dette er blant annet fordi praktisk kunnskap er kroppslig. Det betyr at praktisk kunnskap etableres gjennom «innøvde kroppslige ferdigheter i fortrolighet med omgivelsene» (Grimen, 2008, s. 79). I motsetning til teoretisk kunnskap (episteme) er praktisk kunnskap (techne, fronesis) mindre avhengig av språk; «Vi kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe» (Grimen, 2008, s. 79). Her kunne det vært interessant å trekke inn perspektiver på begrepet taus kunnskap (jf. Polanyi, 1983). Diskusjonen omkring dette begrepet er imidlertid så stor og kompleks at jeg har valgt ikke å gå inn på dette i denne oppgaven.

### **Utdanning**

Et av profesjonsforskningens interesseområder er høyere utdanning (Molander & Terum, 2008a). Yrket fagarbeider i barnehage er som sagt, ikke et resultat av høyere utdanning, men en yrkesfagutdanning på videregående skolenivå. Jeg har likevel valgt å benytte begrepene 'sertifisering' og 'kvalifisering' (Smeby, 2008) fra profesjonsteorien da jeg anser disse som relevante begreper for å forstå hvilken rolle fagutdanningen kan ha både knyttet til det å ha en yrkestittel og i utøvelsen av yrket.

Ifølge Smeby (2008), innebærer utdanning som kvalifisering til et yrke, en forståelse av at den fremtidige yrkesutøveren tilegner seg det kunnskapsgrunnlaget han eller hun trenger for å utøve yrket på en god måte gjennom utdanningen. På den måten blir teoretisk kunnskap «en viktig forutsetning for profesjonell praksis» (Smeby, 2008, s. 87). Med en forståelse av at utdanning har utelukkende kvalifiserende funksjon vil man da kunne si at kunnskapen tilegnet gjennom utdanning vil kunne «direkte overføres» til yrket og at læringen som skjer på arbeidsplassen vedlikeholder og videreutvikler denne kunnskapen (Smeby, 2008, s.87). En slik forståelse vil være i strid med et situert syn på læring. Det innebærer at kunnskap ikke direkte kan overføres mellom ulike kontekster (Wertch, 1998). Eraut (2000, s.122) hevder blant annet at noen sider ved kvalifiseringen til et yrke først skjer i arbeidslivet:

Knowledge of contexts and organisations is often acquired through a process of socialisation through observation, induction and increasing participation rather than formal inquiry.

Med en slik forståelse har utdanning ikke alene en kvalifiserende funksjon, og kan derfor forstås som det Smeby (2008) kaller utdanning som sertifisering. Identitet og læring er to begreper som er nært knyttet til hverandre (Heggen, 2008). Siden denne masteroppgaven er avgrenset til å omhandle identitetsaspektet, slik det ble argumentert for i forrige kapittel, vil ikke begrepet læring utdypes ytterligere.

En forståelse av utdanning som sertifisering innebærer at utdanning ses på som et sertifikat for å kunne få en bestemt stilling som krever en spesiell utdannelse. Personer uten dette sertifikatet vil ikke kunne få denne stillingen (Smeby, 2008). Det å kreve en bestemt utdanning kan bidra til å gjøre enkelte yrker tilgjengelig for færre. Selv om Smeby (2008, s. 89) som sagt skriver om høyere utdanning og å «monopolisere adgangen til lukrative yrker», forstår jeg det slik at denne teorien også kan ses i forbindelse med yrkesfagutdanninger; Fagbrevet som mottas etter endt barne- og ungdomsarbeiderutdanning og godkjent fagprøve vil sertifisere til en stilling som fagarbeider i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2007, 01.08). En person uten dette fagbrevet vil ikke kunne få denne stillingen.

Smeby (2008) påpeker at det ikke nødvendigvis trenger å være noen motsetning mellom sertifisering og kvalifisering. En fagarbeiderutdanning og et fagbrev kan derfor både fungere som en sertifisering og en kvalifisering til yrket fagarbeider i barnehage. Et sentralt spørsmål blir derfor i hvilken grad utdanningen til barne- og ungdomsarbeider også kvalifiserer til arbeid som fagarbeider i barnehage i tillegg til å fungere som en sertifisering gjennom fagbrevet.

### **Lekmannsperspektiv**

Ifølge Heggen (2008) har det vært forbundet et lekmannsperspektiv til yrker innenfor helse-, oppvekst- og utdanningssektoren, deriblant også barnehage. Han beskriver dette perspektivet slik: ««sundt bondevett», personlege eigenskapar og godt lag med barn har blitt vurdert som viktigare enn formelle kvalifikasjonar for å utøve yrka i barnehagen» (Heggen, 2008, s. 329). Lekmannsperspektivet innebærer derfor at det å være en god barnehageansatt avhenger av «dei rette menneskelege eigenskapane» fremfor utdanning (Heggen, 2008, s. 329). Det har vært vist i forskningsoversikten at barnehageansatte vurderer verdier og holdninger og personlige egenskaper som viktigere enn teoretisk kunnskap (Steinnes & Haug, 2013) og dette kan være et uttrykk for at barnehageansatte selv er representanter for dette synet (jf. Heggen, 2008). Barnehagens arbeidsoppgaver ligger nært det som har vært kvinnens

tradisjonelle oppgaver i hjemmet og dette kan bidra til at lekmannsperspektivet opprettholdes (Heggen, 2008).

### **2.2.3 Kollektiv og individuell profesjonell identitet**

Tematikken i denne masteroppgaven er fagarbeideres identifisering med egen yrkesrolle. I den sammenheng finner jeg det interessant å vise hvordan Heggen (2008) ser forbindelsen mellom profesjon og identitet, her forstått som forholdet mellom yrke og identitet. Han hevder at den profesjonelle identiteten kan ses på som en forlengelse av den personlige identiteten, at de påvirker hverandre og flyter over i hverandre. Jeg vil derfor vise hvordan den individuelle profesjonelle identiteten kan være forbundet med den personlige identiteten, og videre hvordan kollektiv profesjonell identitet også er avhengig av individets individuelle identitet.

Ifølge Heggen (2008) er altså personlig og profesjonell identitet nært forbundet. Han bruker tre argumenter i sin begrunnelse. Det første argumentet er at årene som ungdom/ung voksen er en spesielt viktig fase i et menneskes identitetsdanning. I denne perioden er man ofte under utdanning og derfor mener Heggen (2008) at utdanning må ses på som en viktig del av identitetsdanningen og noe som vever personlig og profesjonell identitet sammen. De som tar utdanning til fagarbeider gjennom lærlingeordningen og går ordinært løp på videregående skole, tilbringer siste halvdel av tenårene under utdanning. Det andre argumentet til å forstå personlig og profesjonell identitet i sammenheng er at når arbeidsoppgavene har en normativ karakter må yrkesutøveren bruke seg selv og sin personlige kompetanse for å kunne utøve yrket på en god måte. Det tredje og siste argumentet som Heggen (2008) bruker for å forklare hvorfor personlig og profesjonell identitet må ses i sammenheng, er at flere yrker er lett synlige for barn i oppveksten. Som eksempel vil barn, gjennom barnehage, få en idé om hva barnehageansatte er og gjør. Siden barnehagepersonale også kan forstås som en «substitute mother» (Moss, 2006), vil det være grunn til å tro at også erfaringer med det å bli tatt vare på av en forelder eller annen nær omsorgsperson, samt å selv ta vare på andre, kan bidra til å skape et bilde av hva som er viktige egenskaper hos en barnehageansatt. Heggen (2008, s. 324) sier at profesjonell identitet ikke kan begrenses til en formell yrkesforberedelse, men at den innebærer en videre identitetsforståelse; «Sjølvidentiteten er grunnleggjande, også profesjonell identitet må byggje på den».

Heggen (2008, s. 232) påpeker også at for å forstå profesjonell identitet må profesjonskvalifisering ses i lys av «dei kunnskapane studenten møter og måten opplæringa er organisert på». Dette er en av grunnene til at jeg tidligere i oppgaven valgte å presentere noe av innholdet i læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfaget (se kapittel 1.2).

Kollektiv identitet omtales også som ‘profesjonsidentitet’, altså det som binder profesjonen sammen. Som nevnt innledningsvis omtales profesjonsidentitet i denne sammenheng som yrkesidentitet. Ifølge Heggen (2008), vil en forståelse av kollektiv identitet som en direkte videreføring av den personlige identiteten være noe problematisk da deltakerne i en gruppe har ulike tilknytninger til gruppen og det vil være ulike måter de gjenkjenner seg på. Derfor tilsier ikke nødvendigvis en kollektiv identitet at medlemmene handler likt, men at de er enige om visse felles symbol.

En kollektiv identitet, eller yrkesidentitet, kan fungere enten som ‘gruppeidentitet’ eller som ‘kategori’ (Heggen, 2008). Gruppeidentitet betyr at deltakerne selv har definert hva som er innholdet i gruppen. Dette kan derfor ses i sammenheng med Gees (2000) interessegruppeidentitet som er presentert i kapittel 2.2.1. En kategori er derimot definert av noen utenforstående - noen som selv ikke er en del av denne kategorien (Heggen, 2008). Slik jeg forstår det kan dette, i arbeidssammenheng, innebære at det felleskapet en ansatt føler tilknytning til og ser seg selv som en del av, ikke nødvendigvis tilhører den kategorien for eksempel arbeidsgiver har plassert vedkommende inn i, gjennom stilling/yrkesrolle. Selv om personer identifiserer seg ulikt med et yrke, vil yrkesidentiteten ha «større eller mindre innverknad på utviklinga av profesjonell identitet» (Heggen, 2008, s. 325).

#### **2.2.4 Oppsummering**

Gjennom dette kapittelet har jeg presentert teori knyttet til begrepene identitet, profesjonalitet og kollektiv og individuell profesjonell identitet. Mead (1913, 1962) og Gee (2000) har vært sentrale teoretikere i forbindelse med identitetsbegrepet. Både Mead (1913, 1962), gjennom symbolsk interaksjonisme, og Gee (2000) med sine fire perspektiver på forståelsen av identitet, viser at identiteten formes gjennom kommunikasjon og samspill med omgivelsene. Symbolsk interaksjonisme forklarer hvordan interaksjon med omgivelse bidrar til individets oppfatning av seg selv. Fagarbeiderens samspill med andre ansatte i barnehagen, assistenter og barnehagelærere, kan derfor ha betydning for hvordan en fagarbeider forstår seg selv og sin egen rolle. Gee (2000) hevder at synet på hvordan identitet forstås endres blant annet

gjennom institusjonelle rammer. Sett i sammenheng med en fagarbeider i barnehagen, kan det bety at barnehagens institusjonelle rammer kan bidra til å endre fagarbeiderens kollektive identitetsforståelse. Dette gjør igjen organisasjonsteorien som ble presentert i kapittel 2.1 relevant.

Profesjonalitet var tema for kapittel 2.2.2, og å være profesjonell ble i den sammenheng forstått som det som gjør en yrkesutøver god i sin utøvelse av arbeidet. Utdanningens rolle for profesjonaliteten ble belyst gjennom begrepene sertifisering og kvalifisering (Smeby, 2008). Selv om disse begrepene knyttes til høyere utdanning, ble det vektlagt at begrepene også kan være nyttige for å forstå fagarbeidere i barnehages identifisering med yrkesrollen. Begrepet kunnskap er sentralt i tilknytning til profesjonalitet, og delen som omhandler kunnskapsformer i yrkesutøvelsen tok utgangspunkt i Aristoteles tre kunnskapsformer; episteme, techne og fronesis. Kort oppsummert blir episteme forstått som teoretisk kunnskap mens techne og fronesis begge er ulike former for praktisk kunnskap (Aristoteles, 2008). De tre kunnskapsformene dannet grunnlaget for hvordan Skau (2017) gjennom å bruke begrepene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse beskriver profesjonell kompetanse. Disse begrepene er alle sentrale for å forstå kunnskapsgrunnlaget til fagarbeider i barnehagen og dermed også fagarbeiders identifisering med sin yrkesrolle.

Kapittel 2.2.3 hadde tittelen kollektiv og individuell profesjonell identitet. Heggen (2008) var den sentrale teoretikeren i dette delkapitlet. Det ble vist hvordan den profesjonelle og den personlige identiteten påvirker hverandre, og dermed også bekreftet viktigheten av at personlig identitet sees i sammenheng med profesjonell identitet (jf. Heggen, 2008). Heggens (2008) definisjon av begrepene gruppeidentitet og kategori var sentrale for å forstå ulike dimensjoner ved kollektiv identitet, samtidig som det ble presisert at kollektiv identitet kan være vesentlig forskjellig fra den individuelle identiteten. Dette fordi individer identifiserer seg ulikt med et yrke. I barnehagesammenheng kan det forstås slik at fagarbeider både kan ha en kollektiv identitet relatert til hvordan barnehagen inndeler personalet etter stillingstitler (kategori) og en kollektiv identitet med utgangspunkt i den gruppen fagarbeideren identifiserer seg med (gruppeidentitet).

De presenterte teoriene vil benyttes i analysen av empirien, men før analysekapitlet presenteres og begrunnes de valg som er gjort i forbindelse med datainnsamling og analyse.



## 3 Metode

I dette kapitlet beskrives og argumenteres det for de valg som er tatt i forbindelse med datainnsamling og analyse. Den vitenskapsteoretiske forståelsen har betydning for gjennomføringen av undersøkelsen, og denne presenteres derfor i kapittel 3.1. Det er valgt kvalitative intervjuer som metode og kapittel 3.2 viser hvorfor nettopp denne metoden egner seg for denne studien. Kapittel 3.3 redegjør for hvordan informantene ble rekruttert for deretter å presentere de åtte informantene. For å gi leseren tillit til empirien beskrives og argumenteres det for hele datainnsamlingsprosessen, fra forberedelse til gjennomføring og transkribering i kapittel 3.4. Det er benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Ryan & Bernard, 2003), og selve analyseprosessen vies plass i kapittel 3.5. Spørsmål om forskningens kvalitet, omhandler hele forskningsprosessen fra start til slutt og gjennomsyrrer derfor hele metodekapitlet (Kvale & Brinkmann, 2017), men kapittel 3.6 diskuterer likevel studiens kvalitet sett i forbindelse med begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, samt forskerrollen. Avslutningsvis, i kapittel 3.7, løftes det frem de etiske overveielser som er gjort i forbindelse med gjennomføringen av denne studien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å kunne forstå og tilegne seg kunnskap om verden er det nødvendig å stille spørsmål, og samfunnsvitenskapen forsøker på en systematisk og vitenskapelig måte å undersøke hvordan mennesker lever i relasjon med sine omgivelser (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Denne studien baserer seg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv og er inspirert av en fenomenologisk innfallsvinkel. Siden forskerens vitenskapsteoretiske ståsted er av betydning for hvilke valg som blir tatt gjennom forskningsprosessen (Kvernbekk, 2002), vil jeg gi en kort redegjørelse for hvordan sosialkonstruktivismen og fenomenologien preger min studie.

En sosialkonstruktivistisk forståelse innebærer at det ikke finnes kun én virkelighet, men flere, og at forskningsdeltakere og forsker sammen skaper kunnskap om og forståelse for det fenomenet som studeres (Hatch, 2002). Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2011) er det nødvendig å være oppmerksom på hvordan forskerens bakgrunn kan være forskjellig fra

informantenes og at de derfor kan ha ulik virkelighetsforståelse. Studien har åtte informanter med tilnærmet lik yrkesbakgrunn, og som jeg skal vise senere i dette kapitlet, er jeg selv barnehagelærer med erfaring fra arbeid i barnehage. Hver av informantene og forskeren i denne studien kan gjennom erfaring og utdanning ha ulike virkelighetsforståelser av livet i barnehagen. Disse forståelsene vil sammen kunne gi kunnskap om informantenes identifisering med yrkesrollen fagarbeider i barnehage.

Videre er det valgt en fenomenologisk innfallsvinkel. Fenomenologien er et teoretisk perspektiv som isteden for å undersøke en objektiv beskrevet virkelighet, forstår atferd som et resultat av erfaringer. Fenomenologien understreker også viktigheten av å studere situasjoner og relasjoner direkte (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Cohen, Manion og Morrison (2011) sier blant annet at sosial virkelighet varierer fra situasjon til situasjon, og de hevder at evnen til å kunne forstå mennesker kommer gjennom refleksjon av fenomenene som studeres. Det såkalte fenomenet i denne studien er fagarbeideres identifisering med sin yrkesrolle sett i sammenheng med deres utdanningsbakgrunn og arbeidshverdag i barnehagen. Hensikten er å få tak i hva som kan være denne yrkesgruppens opplevelse i forbindelse med fenomenet (jf. Postholm, 2010, s. 17). Aspers (2009, s. 8) hevder at det er avgjørende at forskeren selv snakker med personene det gjelder for å få en forståelse for deres opplevelser og erfaringer og at intervju derfor er en egnet metode for fenomenologiske studier. Intervju er også en hensiktsmessig metode fordi forskningen omhandler «ulike aspekter ved menneskelig erfaring» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 135), og kunnskap i en sosialkonstruktivistisk forståelse blir dannet i et samspill mellom mennesker, ofte gjennom samtale (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

## **3.2 Intervju som metode**

Ulike metoder vil kunne gi ulik tilnærming og svar på problemstillingen, og Kvale og Brinkmann (2017, s. 140) påpeker at når 'metode' betyr 'veien til målet', er det avgjørende at forskeren vet hva som er målet før veien til målet bestemmes. De mener derfor at det er viktig å vite studiens formål, samt å tilegne seg kunnskap om temaet før det velges metode for studien. Da fagarbeideres identifisering med egen yrkesrolle ble tema for denne oppgaven, vurderte jeg det slik at samtale med fagarbeidere ville kunne gi mulige svar på

forskningsspørsmålene. Gjennom samtale kan forskeren få del i informantenes opplevelse av sine erfaringer, og intervju er således en egnet metode for å få kjennskap til de erfaringene fagarbeidere har gjennom sin utdanningsbakgrunn og opplevelser fra det daglige arbeidet sammen med andre yrkesgrupper i barnehagen (jf. Kvale & Brinkmann, 2017; Postholm, 2010).

Et fenomenologisk intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) opptatt av å beskrive verden slik forskningsdeltakerne selv opplever den. Min kunnskap og forståelse for informantenes opplevelse ble skapt gjennom interaksjonen med fagarbeiderne i intervjusituasjonen. Cohen, Manion og Morrison (2011, s.412) sier at å bestemme hvorvidt intervjuet skal være strukturert eller ustrukturert avhenger av «'fitness for purpose'». De sier at dersom intervjueren ønsker å gjøre sammenlikninger mellom informantene vil et strukturert intervju være hensiktsmessig, men dersom ønsket er å få data med den enkelte informantens personlige og unike oppfatning vil ustrukturert intervju være det beste valget. I følge Kvale og Brinkmann (2017) befinner et semistrukturert intervju seg mellom et strukturert intervju og et ustrukturert intervju. De hevder at er en egnet metode for en fenomenologisk innfallsvinkel da dette gir rom for informantenes refleksjoner. For å få fram informantenes erfaringer og opplevelser samtidig som samtaletemaene var rettet mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, valgte jeg et semistrukturert intervju.

### **3.3 Utvalg**

I dette delkapitlet vil jeg først vise hvilke overveielser som lå til grunn for rekruttering av utvalget til denne studien og deretter vil jeg kort presentere informantene.

#### **3.3.1 Rekruttering av utvalg**

For å rekruttere informanter til studien ble det sendt ut informasjonsbrev og forespørsel om deltakelse til alle barnehagene i GoBaN-prosjektet, region Oslo og Akershus. Dette utgjør totalt 40 barnehager. Alle de 40 barnehagene hadde tidligere, gjennom deltakelse i prosjektet, sagt seg villige til å bli kontaktet for eventuelle dybdestudier. Det var naturligvis ikke meningen å ha informanter fra 40 barnehager, men fordi jeg hadde fått et inntrykk av at det kunne være vanskelig å skaffe informanter, fant jeg det hensiktsmessig å sende forespørsel til

alle barnehagene. Jeg fikk overaskende mange som ønsket å delta, og jeg valgte fire av barnehagene.

Utvalget i denne studien er valgt strategisk. Det vil si at jeg har valgt ut informanter basert på kriterier som kan bidra til å gi svar på studiens problemstilling (jf. Thagaard, 2008, s. 55). Kriteriene var at alle deltakerne måtte være utdannet til fagarbeider i barnehagen og at stillingen deres var fagarbeider.

Av de interesserte barnehagene valgte jeg to kommunale og to private. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at det kunne være interessant å se om det kunne være forskjeller mellom kommunale og private barnehager. Jeg tenkte også at det kunne være mulig sammenheng mellom informantenes identifisering med egen yrkesrolle og gruppestørrelse på avdelingen eller personalsammensetning (barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter på avdelingen), men siden det var vanskelig å skaffe tilstrekkelig informasjon fra alle barnehager om dette før utvelgelsen tok jeg derfor ikke hensyn til dette da informantene skulle velges. Jeg avtalte intervjuer med barnehagene fortløpende gjennom utvelgelsen og etter det første intervjuet forstod jeg at det kunne være praktisk å ha to informanter fra hver barnehage og for videre utvelgelse var dette et av kriteriene. Jeg tok ikke hensyn til hvorvidt fagarbeiderne hadde ordinær videregående utdanning eller om de hadde tatt utdanning gjennom praksiskandidatordningen. En av informantene hadde fagbrevet gjennom praksiskandidatordningen. I og med at det er en overrepresentasjon av kvinner i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2018), er det ikke overaskende at alle informantene er kvinner, men kjønn har ikke vært et av kriteriene.

Flere av informantene i denne studien har hatt andre yrkesroller i barnehagen tidligere. Dette var ikke et kriterium, men jeg forstod det slik at dette kunne bidra til at de hadde god kjennskap til flere sider ved barnehagens virksomhet. Noen hadde vært pedagogiske ledere på dispensasjon, og noen hadde før utdanning arbeidet som assistenter. Etter at intervjuene var avtalt hadde en av informantene fått en stilling som pedagogisk leder på dispensasjon fordi avdelingens pedagogiske leder var delvis sykemeldt på den tiden intervjuene ble gjennomført. Jeg valgte likevel å ta henne med i utvalget siden hun i utgangspunktet jobbet i en stilling som fagarbeider i barnehagen.

Informantenes stemmer blir sett i sammenheng, og det er således ikke den enkelte fagarbeiders erfaringer og opplevelser jeg ønsker å studere, men hvordan deres stemmer til

sammen beskriver fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2017). Utvalget består altså åtte fagarbeidere hvorav to og to arbeider i samme barnehage.

### 3.3.2 Presentasjon av utvalg

Jeg vil i det følgende presentere de informantene som utgjør utvalget i studien. Som nevnt i innledningen er seks utdannet barne- og ungdomsarbeider og to utdannet barnepleiere og alle arbeidet som fagarbeidere i barnehage. Én var likevel i en stilling som pedagogisk leder på dispensasjon akkurat da intervjuet ble foretatt, men fordi jeg ble fortalt at denne ordningen var kortvarig ble hun, som sagt, med i utvalget. På grunn av informantenes anonymitet er det tatt flere hensyn. Alle informantene blir presentert som fagarbeider uten at det nevnes hvorvidt de er barne- og ungdomsarbeidere eller barnepleiere, eller om de tok utdanning gjennom praksiskandidat- eller lærlingeordningen. Som sagt består utvalget av to og to fagarbeidere i samme barnehage, men det framgår ikke i analysen hvem det er som arbeider sammen. Informasjon om barnehagene utover at de alle er avdelingsbarnehager blir heller ikke presentert. Det blir brukt fiktive navn, og i og med at alle informantene er kvinner og at alle (tilfeldigvis) har tradisjonell norsk bakgrunn, har jeg valgt å bruke tradisjonelle norske kvinnenavn. Informantenes alder samt ansiennitet i barnehage er rundet opp/ned til nærmeste tier – igjen for å anonymisere. Som vist nedenfor har flere av informantene arbeidserfaring fra skole. Siden de arbeider i ulike kommuner har skolefritidsordningen/aktivitetsskolen ulike navn. Jeg velger å bruke skolefritidsordningen (SFO) hos alle informanter slik at det ikke skal kunne si noe om hvilken kommune vedkommende har tilknytning til.

Tabellen gir en oversikt over informantene i studien:

Navn	Alder	Ansiennitet	Annen relevant informasjon
Anne	50 år	30 år	erfaring fra arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon
Heidi	50 år	30 år	erfaring fra arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon
Berit	40 år	20 år	erfaring fra arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon

			videreutdanning som er relevant for arbeid i barnehage arbeidserfaring fra annen bransje.
Victoria	40 år	10 år	erfaring fra arbeid i skole/SFO videreutdanning som er relevant for arbeid i barnehage
Tonje	60 år	10 år	erfaring fra arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon erfaring fra arbeid i skole/SFO arbeidserfaring fra annen bransje
Johanna	40 år	20 år	erfaring fra arbeid i skole/SFO
Marie	30 år	10 år	erfaring fra arbeid i skole/SFO
Kathrine	30 år	10 år	erfaring fra arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon arbeidserfaring fra annen bransje

Tabell 1: Oversikt over informanter

Jeg finner det hensiktsmessig med en kort oppsummering av likheter og ulikheter ved utvalget. Alle informantene er kvinner med etnisk norsk bakgrunn. Selv om det er spredning i alder, hvor yngste er 30 og eldste er 60, er alle voksne og har minst ti års erfaring fra arbeid med barn i barnehage. Alle er i en stilling som fagarbeider bortsett fra en som er pedagogisk leder på dispensasjon, men flere av de andre informantene har også hatt andre yrkesroller i barnehagen – som pedagogisk leder eller assistent. Alle informantene har fagbrev; seks er barne- og ungdomsarbeidere og to har den tidlige barnepleierutdanningen. Utvalget representerer arbeid med hele aldersspekteret i barnehagen, fra ettåringer til skolestartere.

## 3.4 Datainnsamlingsprosessen

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er forberedelsene til et forskningsintervju avgjørende for at resultatet skal kunne gi informasjon av verdi. Jeg vil først i dette delkapitlet vise forberedelsene til denne datainnsamlingen (kapittel 3.4.1). Deretter vil jeg presentere selve gjennomføringen av intervjuene (kapittel 3.4.2) og til slutt arbeidet med transkriberingen (3.4.3).

### 3.4.1 Forberedelser til datainnsamling og utarbeidelse av intervjuguide

Som tidligere nevnt er det viktig å vite studiens formål og ha kunnskap om temaet før man planlegger en studie (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg startet forberedelsene til denne masteroppgaven med å sette meg inn i den politiske debatten knyttet til bemanning i barnehagen og å lese aktuelle styringsdokumenter. Videre leste jeg tidligere forskning og jeg satte meg inn i teori jeg fant relevant for å studere både organisatoriske og performative sider ved det å være yrkesutøver. Her var Molander og Terum (2008b) en viktig bidragsyter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.86) er «begrepsmessig kunnskap om temaet» viktig for å kunne «skape orden og mening når man utfører og analyserer intervjuene». På den måten kan det skapes «grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 141). Jeg erfarte at forberedelsen til selve arbeidet med masteroppgaven bidro til større forståelse både under planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuene.

Hovedformålet med masteroppgaven er, i tillegg til å fremskaffe mer kunnskap om fagarbeidere i barnehage, å lære det forskningsmessige håndverket. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er det krevende å bli en god intervjuer, men dette er en kompetanse som kan læres. De foreslår blant annet å lytte til og transkribere andre forskeres intervjuer og samtidig legge merke til ulike ting intervjueren sier og gjør for å trene opp egen kompetanse. Å transkribere forskeres intervjuer kan fremme ««oppdagelseslæring», der nybegynnere i faget gjennom egen praksis oppdager teknikker og dilemmaer i forbindelse med overføring av levende samtaler til skrevne tekster» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 89). Da jeg forberedte meg til denne masteroppgaven lyttet jeg til og transkriberte tre intervjuer gjennomført av en profesjonell datainnsamler fra forskningsprosjektet GoBaN.

Ved å lytte til forskningsintervjuene og samtidig transkribere disse, fikk jeg innblikk i en reell intervjusituasjon. Denne erfaringen, ved siden av å lese teori om intervjuing og intervjuteknikk, vil jeg påstå hadde positiv påvirkning på forberedelsene til intervjuene jeg selv gjorde. Jeg ble oppmerksom på intervjuerens rolle, hvordan hun stilte spørsmål og reflekterte over hvilke svar spørsmålene inviterte til. Jeg forsøkte å legge merke til intervjuerens ”intonasjon ved spørsmålsstilling, lengden på pauser, følsom lytting og etablering av god kontakt i intervjusituasjonen” (Kvale og Brinkmann, 2007, s. 88). Jeg tror kunnskapen som ble opparbeidet i forkant av de gjennomførte intervjuene ga meg som intervjuer mulighet til å vie mer av min oppmerksomhet og kapasitet til informantene (jf. Kvale og Brinkmann, 2017).

Som sagt valgte jeg å transkribere intervjuer som var gjennomført i et prosjekt innenfor eget forskningstema. Informantene i disse intervjuene var en styrer, en pedagogisk leder og en assistent som utdannet seg til barne- og ungdomsarbeider. Spørsmålene handlet blant annet om hvordan de beskrev en god barnehage, hvordan de fikk benyttet sin kompetanse i arbeidet samt hvilke muligheter de hadde for læring og utvikling på arbeidsplassen. Innholdet i intervjuene ga meg også et tydeligere innblikk i hva det kunne være interessant å forske videre på.

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av interessen som oppstod rundt de allerede gjennomførte intervjuene samt refleksjonen som ble gjort på bakgrunn av kunnskapen jeg tilegnet meg gjennom å lese tidligere forskning og teori om temaet. Tanken bak utformingen av intervjuguiden var at den på forhånd skulle sette rammer for intervjuet samtidig som den skulle gi mulighet for at intervjuet kunne ta ulike veier innenfor disse rammene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 164) spiller hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmål ulike roller i et intervju. I likhet med utarbeidelse av forskningsdesignet bør hva- og hvorfor-spørsmålene besvares før hvordan-spørsmålene stilles i en intervjusetting, og dette tok jeg hensyn til i utformingen av intervjuguiden. I tillegg til å skrive ned konkrete spørsmål leste jeg meg opp på hvordan intervjueren kan være aktivt lyttende til det informanten forteller samt at jeg studerte teknikker som kunne få informanten til å utdype sine fortellinger (jf. Kvale og Brinkmann, 2017).

Intervjuguiden ble utformet i en tabell med tre kolonner der første kolonne viser temaene (relatert til forskningsspørsmål), andre kolonne viser intervju spørsmålene og tredje kolonne



viser mulige oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 1). Kvale og Brinkmann (2017, s. 163) mener det er gunstig å lage to intervjuguider der den ene viser temaene knyttet til forskningsspørsmålene og den andre inneholder intervju spørsmålene «som både tar hensyn til de tematiske og dynamiske dimensjonene». Ved å inndele intervjuguiden i kolonner, slik jeg gjorde, fikk jeg derfor muligheten til å ha «begge» intervjuguidene foran meg under intervjuet. Dette gjorde at jeg gjennom intervjuet også ble minnet på forskningsspørsmålene, som jo er formålet med intervju spørsmålene. Selv om Postholm (2010) hevder at oppfølgingsspørsmål enten skal lages underveis i intervjuet eller før en eventuell ny intervju samtale, hadde jeg allikevel en kolonne med stikkord til mulige oppfølgingsspørsmål. Grunnen til dette var at jeg som fersk intervjuer skulle føle meg trygg på at jeg hadde noen mulige veier å føre intervjuet videre.

### **3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene**

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, og jeg fikk mulighet til å legge intervjuene til fagarbeidernes arbeidstid. Jeg erfarte underveis at dette var et godt valg med hensyn til at informantene var kjente og trygge i omgivelsene samtidig som jeg fikk gjort observasjoner på vei til møterommet/personalrommet der intervjuene ble gjennomført. Observasjonene tok jeg i enkelte tilfeller med meg inn i oppstarten av samtalen for å skape en uformell tone mellom meg og informanten. Jeg kunne også knytte det jeg hadde observert til spørsmål jeg stilte (jf. Kvale og Brinkmann, 2017).

De fleste intervjuene varte i ca. 45 min. Et av intervjuene strakk seg mot en time, mens et annet tok omtrent en halvtime. I de tre siste barnehagene gjennomførte jeg intervjuene med begge informantene på samme dag. Jeg hadde omtrent et kvarter mellom hvert intervju som jeg brukte til å notere noen umiddelbare tanker knyttet til intervjuet og/eller informanten (jf. Kvale & Brinkmann, 2017). I den første barnehagen ble intervjuene gjennomført på to forskjellige dager. Årsaken til dette var at den første informanten introduserte meg for en annen fagarbeider i barnehagen og det var da jeg fant det arbeidsbesparende å ha to informanter ved samme arbeidsplass. Det andre intervjuet ble gjennomført noen dager senere, men denne informanten fortalte at hun ikke hadde snakket med sin kollega om innholdet i intervjuet. De andre informantene i samme barnehage fikk heller ikke mulighet til å snakke sammen da det var så kort tid mellom intervjuene.

Intervjuguiden ble brukt gjennom hvert av intervjuene, rekkefølgen på spørsmålene ble valgt etter hva som falt seg naturlig med tanke på hvilke temaer informantene selv introduserte. Underveis i intervjuet vurderte jeg om det var andre oppfølgingsspørsmål enn de jeg hadde forberedt på forhånd som var mer hensiktsmessige å stille, og oppfølgingsspørsmålene ble derfor endret noe ved hvert enkelt intervju (jf. Postholm, 2010). Intervjuguiden hadde åpne spørsmål som inviterte til refleksjon, og jeg var bevisst viktigheten av å få fram informantens synspunkter og refleksjoner. Likevel vil jeg ta høyde for at informantene kan ha oppfattet noen spørsmål på en annen måte enn det som var intensjonen (jf. Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg forstår det slik at min måte å være på under intervjuene kan ha påvirket hvilken retning samtalene har tatt (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 422) påpeker viktigheten av aktiv lytting og hvilken betydning ikke verbale uttrykk som ansikts- og kroppsspråk kan ha. De hevder at selv det at intervjueren skifter posisjon i stolen kan fortelle hvorvidt intervjueren er interessert i det informantene forteller. Gjennom intervjuet brukte jeg det meste av energien på å være en tilstedeværende lytter. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge på å dele tankene sine. Det var viktig for meg at informantene skulle oppleve anerkjennelse og at de gjennom intervjusituasjonen skulle føle at de hadde bidratt til noe nyttig. Min opplevelse er at de var trygge i intervjusituasjonene fordi de smilte og virket generelt komfortable. En av informantene som startet intervjuet med å snakke Oslo-/Akershusdialekt endret gradvis til en annen dialekt (som jeg tror er hennes opprinnelige dialekt) i siste del av intervjuet. For meg er det et tegn på trygghet når informanten er så fortrolig i situasjonen at hun ikke tenker over hvordan hun snakker.

Det ble benyttet båndopptaker under intervjuene, men det virket ikke som om informantene lot seg forstyrre av denne. Det ble skrevet lite underveis - kun enkle stikkord til mulige oppfølgingsspørsmål. Jeg var bevisst på å ha øyekontakt med informanten slik at de skulle oppleve meg som mentalt tilstedeværende og interessert i det de hadde å fortelle. Ved å smile og nikke viste jeg gjennom kroppsspråket interesse for det de fortalte. En utfordring ved å være deltakende i informantens fortelling på denne måten kan skape situasjoner som kan kunne ut i et terapeutisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2017). Ingen av intervjuene var imidlertid av en slik art at informantene hadde behov for emosjonell støtte for egne betraktninger.

### 3.4.3 Transkribering

Intervjuene foregikk over en periode på fire uker og transkriberingen ble gjort fortløpende etter at hvert intervju var ferdig. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene fra start til slutt, da dette anbefales for å organisere empirien og som en forberedelse til analysen (Creswell, 2012). Dette gjorde at jeg hadde intervjuene friskt i minnet og jeg opplevde derfor ikke behov for å lytte gjennom lydfilen før jeg begynte å transkribere.

Jeg brukte fotpedal under transkriberingen noe som bidro til at pausene ikke ble så lange som de ville blitt om hånda måtte forlate tastaturet for å betjene pauseknappen på båndopptakeren. Dette skapte helhet og sammenheng i teksten underveis mens jeg skrev. Jeg skrev teksten fortløpende og markerte med tegn der det var innlysende hvordan tegnsettingen skulle være. Jeg noterte ordrett også alle gjentakelser, og lyder som virket for eksempel bekreftende, slik som «mhm» eller undrende som «hmm». Informantenes pauser ble også notert. Kortere pauser ble notert med «...» og pauser som var lengre enn et par sekunder ble notert med «(pause)». Dette vises i sitatene som følger i analysedelen.

Underveis mens jeg transkriberte, gikk jeg tilbake i lydfilen og lyttet til det jeg hadde skrevet for å forsikre meg om at det som ble skrevet stemte med det informantene sa under intervjuene (jf. Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig så jeg om tegnsettingen stemte med den jeg hadde satt. Der jeg hørte at informanten nølte vurderte jeg hvorvidt jeg skulle bruke spørsmålstegn eller ikke. Jeg hørte også gjennom deler av intervjuer på nytt i de tilfellene jeg under analysen var usikker på hva informanten kunne ha med det hun fortalte. Dette gjorde jeg for å at transkripsjonen skulle representere samtalen på best mulig måte. Jeg vil likevel presisere, slik Cohen, Manion og Morison (2007) gjør, at transkripsjonen aldri kan bli helt korrekt, fordi mye av informasjonen som utveksles i en samtale skjer ved kroppsspråk og mimikk som ikke vil være mulig å ta opp med båndopptaker.

Av hensyn informantenes anonymitet og NSDs retningslinjer, ble det benyttet fiktive navn på informanter og barnehager allerede under transkriberingen.

### 3.5 Metode for analyse av materiale

Hensikten med analyse av datamaterialet er både å kunne beskrive og å kunne forstå det informantene fortalte gjennom intervjuene for at det skal kunne bidra til å svare på problemstillingen om fagarbeideres identifisering med yrkesrollen. Studiens sosialkonstruktivistiske perspektiv innebærer at både min egen og informantenes forståelse av virkeligheten bidrar inn i analysen (jf. Hatch, 2002), og gjennom fenomenologien forsøker jeg å løfte frem fagarbeidernes egen stemme om identifisering med egen yrkesrolle (jf. Aspers, 2009).

Ifølge Ryan og Bernard (2003) er det å identifisere temaer en av de mest sentrale oppgavene innenfor kvalitativ forskning, og i analysen av data har jeg valgt å bruke tematisk analyse. Braun og Clarke (2006, s. 79) beskriver tematisk analyse som «a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data». De hevder at det å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer i datamaterialet kan ses på som grunnleggende for all kvalitativ forskning selv om kvalitative tilnærminger innebærer svært mye forskjellig. De påpeker at dette er fordelen ved bruk av tematisk analyse, nettopp fordi den er fleksibel og kan brukes uavhengig av teoretisk ståsted. Slik jeg definerer tema i denne analysen er dette innhold som går igjen i dataene og som bidrar til å svare på forskningsspørsmålene (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 82). Ryan og Bernard (2003, s. 88) mener temaer kommer fra empirien og fra forståelsen forskeren har fått av fenomenet gjennom blant annet å lese teori. I denne studien er temaene kommet både gjennom empirien samt gjennom teorien jeg har tilegnet meg i forkant og underveis i arbeidet. Dette vil jeg forsøke å vise gjennom presentasjon av analysearbeidet.

Analysen av dataene startet allerede under gjennomføringen av intervjuene. Det å sitte i samme rom og ha en samtale om arbeidshverdagen til fagarbeiderne ga meg innblikk i og refleksjoner rundt hvordan de oppfattet sin egen yrkesrolle og hvordan de forstod denne i sammenheng med de andre yrkesrollene i barnehagen. Allerede under transkriberingen begynte jeg å legge merke til temaer som gikk igjen hos flere eller der enkelte skilte seg ut fra de andre (jf. Ryan og Bernard, 2003). Jeg hadde en blokk hvor jeg noterte det jeg opplevde som interessant og aktuelt for forskningsspørsmålene og problemstillingen. Det at jeg samlet og transkriberte dataene på egenhånd bidro til å gi meg kunnskap om datamaterialet som jeg

ikke ville fått dersom jeg hadde brukt allerede innsamlet data eller om jeg hadde fått noen andre til å ta transkriberingsarbeidet (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarkes (2003) seks trinn for tematisk analyse har fungert som en guide i analysearbeidet. Allikevel har jeg ikke utelukkende latt meg styre av deres skjema, slik de selv argumenterer for at ikke er nødvendig. Hvert enkelt intervju ble lest i sin helhet to ganger. Første gang jeg leste var like etter at transkriberingen var ferdig for å få en umiddelbar oppfatning av hvordan innholdet i intervjuet kunne relateres til problemstillingen. Samtidig som jeg leste foretok jeg understrekinger, og jeg markerte stikkord i margen. Den andre gangen jeg leste gjennom var da alle de åtte intervjuene var ferdig transkribert. Jeg hadde i perioden fra første til andre gjennomlesing lest teori som jeg fant aktuell på bakgrunn av det empirien fortalte meg. Ved andre gangs gjennomlesing gjorde jeg understrekinger og merknader med fargekoder når jeg fant innhold som kunne knyttes til mulige temaer. Da jeg senere så innholdet, og da spesielt de markerte områdene, i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene samt teorien og tidligere forskning, fant jeg mulige temaer. Videre systematiserte jeg dataene ved å lage en oversikt over temaene i intervjuet og hva de forskjellige informantene bidro med som kunne gi svar på dette. På den måten fikk jeg laget en sammenfatning som bidro til å gi meg oversikt over hva de forskjellige informantene vektla.

Jeg forsøkte å finne likheter og forskjeller i det informantene sa (jf. Ryan & Bernard, 2003). Dette var utsagn som var motstridende eller områder hvor de hadde samme oppfatning selv om de uttrykte seg forskjellig.

Jeg lagde på bakgrunn av markeringene, notatene og oversikten over temaene en tabell med ni kolonner hvor jeg skrev temaer loddrett og de fiktive navnene på informantene vannrett. Etter hvert som jeg fant utsagn som kunne relateres til temaene limte jeg disse inn i rutene for tema/informant. Jeg tok med litt mer av utsagnet enn det jeg anså som aktuelt, slik at jeg senere kunne forstå konteksten (jf. Braun & Clarke, 2006). Enkelte utsagn kunne relateres til to eller flere av temaene, og samme sitat kunne da bli notert under to temaer. Dersom det var vesentlig forskjellig hvilken betydning sitatet hadde for temaene ble det notert der jeg oppfattet at det hadde størst betydning.

Prosessen med analysearbeidet har ikke vært lineær og jeg har mange ganger gått fram og tilbake i transkripsjoner, notater fra intervjuene, teori og forskningsspørsmål. Dette har vært

helt avgjørende for å kunne sette meg ordentlig inn i dataene og for å unngå at det som løftes fram i oppgaven kun blir anekdotiske tilnærminger (jf. Braun & Clarke, 2006). Gjennom denne nærheten til data, oppstod det nye idéer og forskningsspørsmålene ble derfor endret noe underveis i arbeidet med analysen (dette er grunnen til at det er andre forskningsspørsmål i intervjuguiden enn i denne oppgaven, se vedlegg 3). Temaene har som vist oppstått gjennom systematisk gjennomgang av de empiriske dataene, samtidig som teorien også ga meg nye perspektiver på innholdet i empirien. Det har derfor skjedd en vekselvirkning mellom teori og empiri i analysen av datamaterialet.

## **3.6 Spørsmål om forskningens kvalitet**

I fenomenologiske studier blir forskeren forstått som det viktigste «forskningsinstrumentet», og studiens kvalitet vil dermed avhenge av forskerens kunnskap knyttet til å behandle og tolke datamaterialet (Postholm, 2010, s. 136). Når jeg i det følgende skal drøfte studiens kvalitet vil jeg derfor i tillegg til å reflektere over studiens gyldighet og pålitelighet, ha fokus på forskerrollen. Dette gjør jeg for å løfte frem hvordan min rolle som forsker har kunnet påvirke studiens resultat.

### **3.6.1 Validitet og reliabilitet**

Både reliabilitet og validitet er noe som vises gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg ønsker derfor å presisere at selv om det i dette delkapitlet er hentet frem spørsmål direkte knyttet til de to begrepene, vil spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet ligge til grunn for det som redegjøres og reflekteres over gjennom hele metodekapitlet.

Validiteten handler om hvorvidt forskningen undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276) og Cohen, Maning og Morrison (2011, s.179) understreker viktigheten av validitet gjennom utsagnet: «if a piece of research is invalid then it is worthless». I motsetning til kvantitative metoder hvor spørsmål om validitet dreier seg om man «måler det du tror du måler», blir det i kvalitative intervjuundersøkelser i tillegg til å si noe om metoden som er benyttet, også viktig å drøfte hvordan «forskeren som person» har

vært avgjørende for kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276-277). Av den grunn ønsker jeg å utdype forskerrollen i et senere delkapittel. Jeg ønsker også å drøfte noen andre sider ved studiens validitet her.

Cohen, Manion og Morison (2011) hevder at ærlighet i beskrivelsene av hvordan dataene er innsamlet og bearbeidet vil ha stor betydning for studiens validitet. At presentasjon av empiri og analyse fremkommer som transparent er viktig i denne forbindelse. Det vises derfor til hva som ble sagt/spurt om før sitatene som løftes frem i neste kapittel. På den måten vil det være lettere for leseren å sette seg inn i hva de aktuelle sitatene relateres til.

Siden intervjuenes formål var å få frem informasjon som kunne svare på problemstillingen om fagarbeideres identifisering med yrkesrollen, oppfordret noen av spørsmålene informantene til å tenke tilbake i tid. Dette gjelder spesielt spørsmål om utdannings- og yrkesvalg, men også situasjoner fra informantenes arbeidshverdag (da samtlige har jobbet i barnehage i ti år eller mer). Retroperspektivet kan ha bidratt til at det de svarer nå er preget av de erfaringene de har hatt etter at de valgte utdanning og det å jobbe i barnehage (jf. Repstad, 1998). Jeg må derfor ta høyde for at informantene kunne ha sagt noe annet dersom de hadde vært nyutdannede.

Forskningens reliabilitet innebærer «hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276) og er en forutsetning for validiteten (Fossland & Thorsen, 2010). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er det viktig med balanse i fokuseringen på reliabilitet. For lite fokus på reliabilitet kan føre til at forskningens funn baseres på vilkårlig subjektivitet, mens for mye fokus på reliabilitet kan hemme kreativitet (Kvale og Brinkmann, 2017). Intervjuguiden bestod av åpne spørsmål og som intervjuer fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål til informantenes svar. Flere av oppfølgingsspørsmålene ble konstruert på bakgrunn av det informantene fortalte og min forforståelse. Informantene fortalte om her-og-nå situasjoner og det kan hende at dersom jeg intervjuet informantene på et annen tidspunkt kunne det vært andre situasjoner de trakk fram. Under intervjuene var jeg opptatt av å bekrefte at jeg forstod informantene. Dette bidro til at jeg ved flere anledninger enten fulgte opp deres utsagn med et ja/nei-spørsmål eller omformulerte det de sa med mine egne ord for så å spørre om jeg hadde forstått dem riktig. I de fleste tilfeller bekreftet de at det jeg sa var i samsvar med det de ønsket å formidle. Dette kan ha bidratt til å validere informantenes utsagn. Det er likevel verdt å stille spørsmål ved om min tolkning var riktig i disse tilfellene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) kan den som

blir intervjuet være opptatt av å svare «riktig» på spørsmål intervjueren stiller. Dersom jeg misoppfattet noe, kan det være slik at de likevel svarte at jeg hadde rett. Dette er ikke noe som kan kontrolleres, annet enn at jeg som sagt har vært nøye med å gjøre transkripsjonene så representative for intervjusituasjonen som mulig ved å transkribere ordrett det som ble sagt, samt notere pause, tonefall osv., samt å beskrive hva som ble sagt før det aktuelle sitatet i analysekapittelet.

### **3.6.2 Generalisering og overføringsverdi**

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra studien «kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Jeg støtter meg til Kvale og Brinkmanns (2017, s. 289) påstand om at all vitenskapelig kunnskap ikke må være «universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker fra evighet til evighet» for å bidra med nyttig kunnskap om et felt.

Hensikten med denne studien er å løfte frem hvordan fagarbeideres identifisering med yrkesrollen kan forstås utfra de åtte informantenes beskrivelser. Selv om studien ikke kan statistisk generaliseres fordi det da ville krevd langt større utvalg og helt andre metoder enn de som er valgt for denne studien (jf. Kleven, 2007), mener jeg allikevel at overenstemmelser med funn fra tidligere studier om barnehagens personale, kan bidra til å styrke denne studiens validitet og derfor anta at funn fra denne studien kan ha overføringsverdi.

### **3.6.3 Forskerrollen**

”Forskeren skal møte med et åpent sinn, ikke med et tomt hode” (Postholm, 2010, s. 128), men må være bevisst at hans eller hennes grad av sensitivitet og kunnskap om intervjuets tema kan påvirke hvilke resultater som løftes fram (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 49).

Forskningen påvirkes av forskerens subjektive teorier og all kvalitativ forskning er av den grunn verdiladet (Postholm 2010, s. 35). Intervjuguiden, intervjusituasjonen og analysen, vil være påvirket av min forforståelse (jf. Gadamer, 2004), og med dette som utgangspunkt finner jeg det nødvendig å kort redegjøre for hvordan min kunnskap og forståelse har kunnet påvirke forskningsarbeidet.

Jeg har arbeidserfaring fra rollene både som assistent og barnehagelærer i barnehage. Gjennom arbeidet i ulike yrkesroller og i ulike barnehager, har jeg kunnskap og erfaring om



arbeidsoppgavene i barnehagen og hvordan blant annet arbeidsdeling og rutiner kan utføres. Denne kunnskapen har bidratt til at jeg både kan planlegge relevante spørsmål samt stille aktuelle oppfølgingsspørsmål til informantene (jf. Kvale og Brinkmann, 2017). I oppstarten av intervjuene fortalte jeg kort informantene om min utdanning og arbeidserfaring. Min tidligere rolle som barnehagelærer kan ha bidratt til å påvirke informantenes svar dersom de oppfattet meg som en representant for barnehagelærere. Jeg var opptatt av å understreke min nåværende rolle som student, nysgjerrig på fagarbeidere i barnehagen. Jeg har gjennom analyseprosessen vært bevisst hvordan min erfaringsbaserte kunnskap om barnehagens innhold og rutiner kan påvirke oppfatningen av det informantene forteller.

### **3.7 Etiske overveielser**

Jeg har i forbindelse med forberedelser til og gjennomføring av denne masteroppgaven, gjort meg kjent med de nasjonale forskningsetiske retningslinjene (NESH) (2016). Det innebærer at jeg gjennom hele forskningsprosessen har reflektert over ulike etiske dilemmaer som kan oppstå knyttet til arbeidet med oppgaven. Tangen (2013, s. 680) hevder at slike etiske dilemmaer oppstår i spenningsfeltet mellom på den ene siden ønsket om å beskytte informantene og på den andre siden å fremskaffe ny kunnskap ved å bruke det beste fra datamaterialet.

Som nevnt har det vært viktig å anonymisere informantene som har bidratt i studien og det har oppstått etiske dilemma i forbindelse med hvor mye informasjon om informantene som skulle være med i oppgaven. Det at blant annet to av informantene er utdannet gjennom den gamle barnepleierutdanningen, en av dem har tatt fagbrevet gjennom praksiskandidatordningen, at en var midlertidig ansatt som pedagogisk leder på dispensasjon da intervjuene ble foretatt og at en sluttet i barnehage for så å begynne igjen, er alle opplysninger som jeg anser som relevante i forbindelse med deres identifisering med egen yrkesrolle. Jeg har likevel valgt å ikke knytte denne informasjonen til den aktuelle informant av hensyn til informantenes anonymitet (se presentasjon av utvalg, kapittel 3.3.2). Andre hensyn som er tatt knyttet til anonymisering er bruk av fiktive navn. Alder og antall års erfaring fra arbeid i barnehage er rundet opp/ ned til nærmeste tiertall. Informantenes arbeidssted er naturlig nok heller ikke spesifisert.

Under rekrutteringen av informanter og i starten av hvert intervju informerte jeg hver informant om at de ikke ville kunne gjenkjennes i oppgaven. De skulle fortelle om seg selv og jobben sin, noe som kan oppleves som sårbart. Det var viktig å forsikre dem om at de ikke kunne bli gjenkjent hverken av kollegaer, ledere eller andre (jf. NESH, 2016). Jeg gjorde dem også oppmerksom på når båndopptakeren ble slått på og av, slik at de skulle være trygge på at det som eventuelt ble fortalt i forkant og etterkant av intervjuet ikke ble regnet som data (jf. Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Kvale og Brinkmann (2017, s.51) påpeker at intervjusituasjonen har et «asymmetrisk maktforhold». Jeg er bevisst at jeg som intervjuer la føringer for hvilke temaer som skulle snakkes om ved at jeg valgte hvor det var passende å stille oppfølgingsspørsmål og når det var passende å gå videre på et nytt tema. Likeledes hadde jeg makt over informantenes historier under analyse og tolkning av empirien (jf. Kvale & Brinkmann, 2017). Det er derfor viktig å beskrive hvordan analysen har foregått slik jeg gjør i kapittel 3.5.

Jeg vil til slutt opplyse om at prosjektet ble meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før rekrutteringsprosessen startet (se vedlegg 1). Alle informanter har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet i forkant av intervjuene og de har samtykket skriftlig på deltakelse gjennom samtykkeskjema (se vedlegg 2).

# 4 Analyse

Det er flere måter å presentere og analysere studiens empiri på, og jeg har valgt gjøre dette i samme kapittel da jeg finner det mest hensiktsmessig for denne oppgavens helhet. For å finne svar på problemstillingen om hvordan fagarbeidere i barnehage identifiserer seg med yrkesrollen, systematiseres temaene som presenteres ved å bruke de tre forskningsspørsmålene for studien; 1) hva som har bidratt til valg av utdanning og yrke og hvorfor de fortsatt jobber i barnehage (kapittel 4.1), 2) hva som er deres arbeidsoppgaver og hvordan arbeidsoppgavene fordeles på arbeidsplassen (kapittel 4.2) og 3) hvordan de forstår sin rolle som fagarbeidere i forhold til rollen som assistent (kapittel 4.3). Det har vært noen utfordringer med å knytte informantenes utsagn til de ulike kapittelinndelingene, da flere utsagn kan relateres til flere forskningsspørsmål. Jeg har likevel valgt å plassere dem der jeg opplever at de har størst tyngde utfra teorien som anvendes. Jeg vil presisere at alle intervjuene har blitt tillagt like mye vekt i analysen, men jeg har valgt å trekke fram de sitatene som best illustrerer temaene. Noen informanter blir derfor av den grunn hyppigere referert til enn andre.

## 4.1 Utdannings- og yrkesvalg

Ifølge Heggen (2008) er det å kvalifisere seg til et yrke, både gjennom utdanning og den første tiden i arbeidslivet, svært viktig i et menneskes identitetsdanning (Heggen, 2008). Dette delkapitlet presenterer funn knyttet til første forskningsspørsmål om informantenes beskrivelser av utdannings- og yrkesvalg. Kapittel 4.1.1 handler om fagarbeidernes valg av utdanning og 4.1.2 handler om valget av barnehagen som arbeidsplass. Videre handler 4.1.3 om hvorfor de fortsatt arbeider i barnehage, flere år etter at det opprinnelige yrkesvalget ble tatt.

### 4.1.1 Valg av utdanning: barne- og ungdomsarbeider

Barne- og ungdomsarbeiderfaget er som nevnt innledningsvis en utdanning som gjennomføres med to år på videregående og to år som lærling i institusjoner for barn og

ungdom som barnehage, skole, fritidsklubb og liknende. En påfølgende bestått praktisk og teoretisk prøve gir fagbrev og yrkestittelen barne- og ungdomsarbeider. En annen vei til fagbrevet er gjennom praksiskandidatordningen. Det vil si at de som allerede er ansatt i en barnehage og har noen års arbeidserfaring, kan gå opp til fagprøven på egen arbeidsplass. Blant informantene i denne studien er det, som sagt, kun én som gjennomførte utdanningen i voksen alder på egen arbeidsplass, de andre tok fagbrevet mens de var ungdommer/unge voksne.

Flere av informantene trekker frem egenskaper hos seg selv som viktige for valget om å ta barne- og ungdomsarbeiderutdanning (jf. Gee, 2000; Skau, 2017). De hevder at disse egenskapene blant annet innebærer at de er «omsorgsfull», «flink med mennesker» og «glad i barn». Jeg vil løfte fram et utsagn fra Victoria som et eksempel på dette. Hun forteller at hun alltid har visst at «det å jobbe med mennesker var liksom min ting». På spørsmål om hva det vil si forklarer hun:

Eeh ... Det handler vel om omsorg. At jeg på en måte har det i meg da. At jeg er et menneske som har omsorg for andre. Også har jeg vel litt den barnetekke som man trenger. Og får god kontakt med barn. Det har jeg vel alltid følt at jeg har hatt. Så da falt det seg naturlig.

Victoria beskriver seg selv som «et menneske som har omsorg for andre» og at hun har «barnetekke», og dette er grunnen til at hun valgte å bli barne- og ungdomsarbeider. Ut fra Victorias beskrivelser er det egenskaper hun har fra naturens side som gjør henne egnet for å jobbe med barn (jf. Gee, 2000). Likevel anser hun disse sidene ved seg selv som viktige for hennes rolle på arbeidsplassen, og disse egenskapene kan derfor også forstås som en del av hennes institusjonsidentitet (jf. Gee, 2000).

I motsetning til de som valgte utdanningen på bakgrunn av egenskaper hos seg selv, forteller Marie at det var vonde erfaringer fra egen oppvekst som i stor grad påvirket hennes valg om å bli barne- og ungdomsarbeider:

For jeg har jo opplevd veldig mye dramatisk selv og blitt mobbet og ikke blitt sett og blitt hørt. Og da tenkte jeg jeg skal være den vokse som ser det barnet. Og det er liksom det jeg skal ta tak i.

Her trekker Marie frem erfaringer knyttet til det å ha «blitt mobbet og ikke blitt sett og blitt hørt» i barndommen. I lys av Mead (1962) kan en mulig tolkning handle om at hvordan andre mennesker responderte på Maries person eller atferd bidro til at hun fikk en vanskelig tid.

Drivet og ønsket om å arbeide med barn kan derfor tolkes som et ønske om å bidra til at barn og ungdom får positive erfaringer fra sosial samhandling i barnehage og skole. Maries erfaringer fra barndommen er en del av hennes personlige identitet, men vil også være en viktig del av hennes faglige identitet. Ansatte i barnehage og skole har vært synlige for Marie gjennom oppveksten, og hun har gjort seg noen erfaringer og refleksjoner knyttet til hva som gjør dem gode eller mindre gode i sin rolle, og hva de skal eller bør være (jf. Heggen, 2008).

Berit skiller seg ut fra resten av utvalget ved ikke å ha det å jobbe med barn som viktigste årsak til å begynne på barn- og ungdomsarbeiderutdanningen. Hun forteller at for henne var det først og fremst det å ta en utdanning som var viktig. Hun hadde tidligere arbeidet i en annen bransje med arbeidstid på kveld og natt, og hun forteller at ønsket om en mer «gunstig» arbeidstid også var med å påvirke valget om å ta barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Berit så i utgangspunktet på denne utdanningen som et steg på veien i et videre utdanningsløp til å bli barnevernspedagog. Hun forteller at hun tenkte at utdanningen og jobben som barne- og ungdomsarbeider skulle bidra til at hun fikk mer kunnskap om og erfaring med barn (jf. Aristoteles, 2008; Skau, 2017). Hun ble imidlertid værende i barnehagen fremfor å studere videre og forteller at «miljøet og det å kunne være et team med andre mennesker og [...] lage resultater» var grunnen til at hun endret planene. Berits beskrivelser av utdanningens rolle kan ses både som sertifiserende og kvalifiserende (jf. Smeby, 2008). Når Berit mener at det først og fremst er å ta en utdanning som er viktig fokuserer hun på de sertifiserende elementene ved en utdanning, mens når hun forteller om at utdanningen skulle bidra til at hun fikk mer kunnskap om og erfaring med barn forstås utdanningens rolle som mer kvalifiserende.

#### **4.1.2 Valg av arbeidsplass: barnehage**

Utdanning til barne- og ungdomsarbeider skal som tidligere nevnt, kvalifisere for arbeid med barn og ungdom i alderen null til atten år. Barnehage er derfor ikke den eneste mulige arbeidsplassen for barne- og ungdomsarbeidere, selv om det er det viktigste arbeidsmarkedet for yrkesgruppen (Bråten & Tønder, 2015). Et interessant funn i datamaterialet er derfor at ingen av informantene i utgangspunktet tenkte at barnehagen skulle bli deres fremtidige arbeidsplass. Informantene har flere ulike beskrivelser av hva det var som gjorde at de, på tross av andre planer, endte opp som fagarbeidere i barnehage.

To av informantene tok fagbrevet før den nåværende barne- og ungdomsarbeiderutdanningen var etablert, og de er dermed utdannet barnepleiere (for at disse informantene ikke skal gjenkjennes i datamaterialet, navngis de som sagt ikke i denne sammenheng). Begge hadde i utgangspunktet tenkt til å arbeide på barselavdeling på sykehus. Den ene forteller at kravene til denne jobben endret seg mens hun var under utdanning, og at hun derfor valgte å forandre planene sine fremfor å studere videre til å bli barsel- og barnepleier. Siden en jobb som fagarbeider i barnehage var en av jobbene utdanningen skulle kvalifisere til, forteller hun at hun valgte å forsøke barnehagen som arbeidsplass og fremhever at «jeg har alltid vært glad i unger». Hennes valg om å jobbe med barn var derfor på bakgrunn av interesser og egenskaper, men det å ha barnehagen som arbeidsplass var et mer tilfeldig valg. Den andre derimot, ble i løpet av studiene inspirert av medelever og lærere til å se for seg en jobb i barnehage og påpeker at det var spesielt givende å være der i praksis:

Jeg ble veldig engasjert i barna der. Hvordan de jobba med barna der. Og ... og ... ja ... Det var liksom det som fikk meg til å tenke at barnehage det er kjempespennende. Det er noe jeg kunne godt tenke meg å fortsette med.

Hun forteller at hun, gjennom utdanningen, både på skolen og i praksis, erfarte at det å jobbe i barnehage var «kjempespennende». Uttrykket «hvordan de jobba med barna der», tilsier at hun forstår barnehageyrket som mer enn bare å være sammen med barna. Utsagnet kan gi signaler om at det å arbeide i barnehage krever spesiell kunnskap og ferdigheter.

Flere av informantene arbeidet i skolefritidsordningen (SFO) før de begynte å jobbe i barnehage. Samtlige av disse uttrykker at ønsket om en jobb i barnehage oppstod fordi de av ulike årsaker opplevde ikke å være fornøyde med skolen som arbeidsplass. Johanna forteller:

Altså det var jo mye mere jobb enn jeg trodde. Da jeg begynte på SFO da. Det var jo ganske sånn på en måte noen ganger litt kaotisk. Eeh ... men så gikk det seg til da. Men det var derfor jeg tenkte at jeg liker heller å jobbe i gruppe. Da jobber man mer annerledes med barna og sånn da. Du får mer kontakt med dem liksom.

Her tolker jeg at det «å jobbe i gruppe» vil si å ha færre barn å forholde seg til og at de på den måten har mulighet til følge opp barna bedre og «få mer kontakt med dem». Dette inntrykket forsterkes når Johanna sier at barnehagen gir mulighet til å jobbe «annerledes med barna» og at det gir «mer kontakt med dem». På SFO går det barn fra første til fjerde klasse og det at Johanna opplevde jobben i skolen som «kaotisk» kan være et tegn på at det var for mange barn til at Johanna opplevde at hun greide å følge alle opp. At det var «mere jobb enn jeg trodde» kan tolkes som et signal om utilstrekkelighet, men på den andre siden kan det også

være en reaksjon på at det å jobbe med barn krever mer enn bare å passe på dersom det var denne innstillingen Johanna hadde før hun begynte å jobbe på SFO.

Victoria beskriver i likhet med Johanna hverdagen på SFO som «kaotisk», hun uttrykker også det samme ønsket om å ha en fast gruppe å forholde seg til slik at hun kan jobbe «ordentlig med barna». I tillegg hadde hun en forventning om barnehagepersonalets kompetanse:

Victoria: Så da bestemte jeg meg for å begynne å jobbe i barnehage for å få litt mer struktur på hverdagen da og kanskje andre som på en måte kanskje hadde mer interesse av å jobbe med barn. Som ikke lå i femti prosent stillinger, men som hadde tatt utdanning og ville jobbe med barn.

Intervjuer: De andre i barnehagen liksom?

Victoria: Ja. For det opplever man jo ikke på SFO egentlig fordi der er det jo bare folk som hopper inn og ut og kanskje ikke har så mye erfaring eller utdanning i forhold til det da.

«Å få litt mer struktur på hverdagen» kan tolkes i forbindelse til det Johanna også uttrykker med ønske om å få følge det jeg forstår som en egen gruppe i barnehagen fremfor mange flere klasser og mange elever på SFO. I barnehagen følger man denne gruppa gjennom hele arbeidsdagen noe jeg vil tro gir en annen nærhet til barna. Victoria hevder også at arbeidstiden i barnehagen er mer gunstig i forbindelse med dette.

Her forstår jeg det slik at Victoria har en opplevelse av at personalet på SFO ikke hadde den interessen og motivasjonen for å jobbe med barn som hun selv hadde, og hun påpeker ønsket om stabilitet hos personalet. Hennes ønske om «flere som hadde tatt utdanning og ville jobbe med barn» kan være et uttrykk for at utdanning gir et signal om denne interessen og motivasjonen, noe Bråten & Tønder (2017) også finner i sin forskning om barne- og ungdomsarbeidere. Victoria kan også gi uttrykk for en viktighet av teoretisk kunnskap (jf. Aristoteles, 2008; Skau, 2017) i arbeidet som fagarbeider. Et ønske om kollegaer med interesse, motivasjon og kunnskap knyttet til å jobbe med barn kan forstås som noe hun savnet på SFO.

### **4.1.3 Fortsatt barnehage - flere år senere**

Dette kapitlet vil presentere funn relatert til informantenes beskrivelser av hvorfor de fortsatt arbeider i barnehagen. Det å bli værende i barnehagen kan forstås som et nytt og viktig valg etter valg av utdanning og arbeidsplass. Felles for informantene er at de alle har lang erfaring

fra arbeid i barnehage – de fleste også i rollen som fagarbeider. Det blir mer og mer vanlig ikke å bli i det samme yrket hele livet, men blant informantene i denne studien er det, med unntak av én, ingen som gir uttrykk for at de har tanker om å bytte yrke. Den ene som forteller at hun har planer om å bytte yrke er Kathrine som ønsker å bli barnehagelærer. Dersom Kathrine utdanner seg til barnehagelærer vil hun fortsatt ha barnehagen som arbeidsplass.

Samtlige informanter fremhever samværet med barna både som viktig og noe som bidrar til trivsel i arbeidet som fagarbeider i barnehage. Slik jeg forstår informantene kan gleden over å være sammen med barna være grunnen til at de fortsatt jobber i barnehage etter mange år i yrket. Følgende utsagn, hvor Kathrine svarer på hva hun liker best ved jobben sin, er representativt for det som går igjen hos samtlige informanter:

Å dele da de her små øyeblikkene med ungene. Altså dem er glad i oss og vi blir glad i dem. Og ... nei jeg bare setter pris på den ... det er en takknemlig jobb rett og slett. Det er hyggelig å være sammen med dem. Og dem setter pris på oss. Og man får så mye tilbake av det man gir på en måte.

Her forteller Kathrine at hun opplever nærværet til barna som noe som gir henne noe verdifullt. «De små tingene» og «de små øyeblikkene» er uttrykk som blir brukt av flere til å beskrive hva det er som gjør nettopp barnehagen til en arbeidsplass de trives på. Samtlige informanter trekker fram gleden over å være sammen med barna er det de liker best ved jobben sin. Jeg tolker også samværet med barna som en av de viktigste årsakene til at de (fortsatt) jobber i barnehage.

Noe annet som peker seg ut som en viktig motivasjonsfaktor for fortsatt arbeid i barnehage er opplevelsen av å bidra i noe de anser som en viktig jobb. For samtlige informanter dreier dette seg først og fremst om å «være til stede for barna», «være sammen med barna» og å «se barna»:

Tonje: Å se barna. Å se alle barna. Og ta barna på alvor. Følelsene dems og. Jeg føler at det er veldig viktig ... sånne ting da.

Intervjuer: Hvorfor er det så viktig da tenker du?

Tonje: Jo for jeg ... det handler jo om deres situasjon. At de blir tatt på alvor. At de skjønner at de blir sett. Og blir tatt vare på. Som jeg syns er veldig viktig ... særlig de som er så små. For de skal jo formes og sånne ting da.



Johanna forteller også om viktigheten av jobben i barnehage:

Jeg tror ikke folk egentlig tenker over hvor viktig jobb vi har. Jeg tenker bare liksom det her er faktisk små mennesker som vi skal ha respekt for og det er så viktig. For du kan trække så fort på dem. Det er kjempeskummelt. Vi har kjempemye makt.

Slik jeg tolker Tonjes utsagn er jobben som fagarbeider i barnehage viktig fordi hun, gjennom «å se alle barna», «følelsene dems» og å «ta barna på alvor» bidrar til at barna «formes». Jeg tolker Tonje slik at hun forstår seg selv som en person som er viktig for barnas tilknytning og at hun forstår at en trygg tilknytning er viktig for barnas utvikling. Johanna kan også tolkes slik at hun forstår teoretisk kunnskap som viktig for å kunne reflektere over valg som tas i samspillet med barna når hun sier at de voksne må være beviste sin makt i samspill med barn (jf. Aristoteles, 2008; Skau, 2007). Slik jeg tolker Johanna er dette noe som gjelder alle yrkesroller i barnehagen og ikke noe som er spesifikt for fagarbeidere.

Som tidligere presentert har alle informantene forholdsvis lang erfaring fra barnehage og alle har blitt værende i barnehagen etter endt utdanning bortsett fra en av informantene. (For at vedkommende ikke skal gjenkjennes i datamaterialet, navngis hun ikke i denne sammenheng). Hun bestemte seg for å jobbe i et annet yrke en kort periode og hun beskriver årsaken til dette:

Jeg jobba på ei småbarnsavdeling og da føltes det ut som om vi bare skifta bleie, spiste og kledde på. Også gjentok det seg hele tida. Og det er litt demotiverende. Å ikke få gjøre mer enn bare de rutinene.

Etter et par år borte fra barnehagen ønsket hun seg tilbake fordi hun «savna å gjøre noe mer meningsfullt» og hun forstod at arbeidsoppgavene hennes som fagarbeider i barnehagen var mer enn rutiner:

Men det har jeg jo da lært etter hvert at det blir hva du gjør det til sjøl og. Og det trenger ikke å være sånn [bare rutiner].

Informanten forteller her at hun valgte seg bort fra barnehagen fordi arbeidet opplevdes for rutinepreget og at hun «bare skifta bleie, spiste og kledde på». En måte å forstå dette på er at hun kun så de praktiske sidene ved arbeidsoppgavene og i større grad fokuserte på resultatet som for eksempel ren bleie og mette barn fremfor å legge mer vekt på handlingen, altså samspillet med barna, under disse gjøremålene. Dette forstås i sammenheng med det Aristoteles (2008) omtaler som skillet mellom de to praktiske kunnskapsformene *techne* og *fronesis*. Han påpeker at målet med *techne* er produktet, mens målet med *fronesis* er

handlingen. Informanten forteller at hun «savna å gjøre noe meningsfullt» og at dette var grunnen til at hun kom tilbake til barnehagen. Da oppdaget hun også at «det ikke trenger å være sånn [bare rutiner]». Fronesis er som tidligere nevnt en kunnskapsform som utvikles med livserfaring og dette kan være en måte å forstå hvorfor det tok noen år før informanten så disse sidene ved yrket og arbeidsoppgavene (jf. Grimen, 2008).

#### **4.1.4 Oppsummering**

Denne delen av analysekapitlet har forsøkt å besvare forskningsspørsmålet: *Hva har bidratt til valg av utdanning og yrke og hvorfor arbeider de fortsatt i barnehagen?*

I kapittel 4.1.1, som handlet om utdanningsvalg, trakk flere av informantene frem personlige egenskaper og interesser som en viktig grunn til at de valgte å utdanne seg til barne- og ungdomsarbeidere. Disse egenskapene ble beskrevet som det å være «omsorgsfull», «flink med mennesker» og «glad i barn». En av informantene fortalte at vonde erfaringer fra egen oppvekst hadde bidratt som en viktig motivasjon for ønsket om å arbeide med barn. En annen trakk frem at det først og fremst var det å ta en utdanning som var viktig og at det var fristende ikke å jobbe på kveld- eller natt.

Valget om det å arbeide i barnehage var tema for kapittel 4.1.2. Her er sentrale funn at ingen av informantene i utgangspunktet hadde planlagt å arbeide i barnehage. Det er forskjellige grunner til at informantene likevel valgte i barnehagen. To av informantene hadde sett for seg en yrkesfremtid på barselavdeling på sykehus, men ble fagarbeidere i barnehage på grunn av endringer i utdanningen. Flere av informantene arbeidet på SFO men valgte å bytte til barnehage blant annet på grunn av læringsmuligheter og tettere oppfølging av barna. En av informantene så på arbeidet i barnehage som en arena for å få kunnskap om barn før en videre utdanning til barnevernspedagog. Hun valgte imidlertid å bli i barnehagen i likhet med de andre informantene.

Informantenes beskrivelser av hvorfor de ble værende i barnehagen ble presentert i kapittel 4.1.3. Alle informantene i denne studien hadde arbeidet i barnehage i minst ti år. Ingen ga heller uttrykk for at de ønsket å bytte arbeidsplass (sett bort fra en som ønsket å ta barnehagelærerutdanning og dermed bytte rolle). Her var det hovedsakelig to grunner som ble trukket fram. Den ene grunnen er at de opplevde å ha en jobb de trivdes med fordi de

likte å være sammen med barn. Det andre er at de opplevde viktigheten rundt ansvaret for at barna skulle ha det bra i barnehagen.

Som svar på forskningsspørsmålet vil jeg trekke frem at en gjennomgående årsak til utdanningsvalg hos informantene er egenskaper og interesser som de mener gjør dem egnet til å arbeide med barn. Dette handler om omsorg og interesse for å være sammen med barn. Grunnen til at de valgte barnehagen som arbeidsplass er litt tilfeldig. Opplevelsen av å ha en jobb de trives med og som de opplever som viktig beskrives imidlertid som årsaker til at de har valgt å bli i barnehagen og ikke vil bytte arbeidsplass.

## **4.2 Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling**

Dette delkapitlet forsøker å gi svar på det andre forskningsspørsmålet om hva som er fagarbeiderens arbeidsoppgaver og hvordan arbeidsdelingen på informantenes arbeidsplass skjer. Kapitlet gir derfor informasjon om informantenes arbeidshverdag og rolle på arbeidsplassen. 4.2.1 presenterer funn relatert til informantenes arbeidsoppgaver. 4.2.2 handler om arbeidsdeling, mens 4.3.3 handler om deling av arbeidsoppgaver som kan utløse konflikt.

### **4.2.1 Arbeidsoppgaver**

Den første delen av forskningsspørsmålet som dette delkapitlet er relatert til, handler om hvordan informantene beskriver sine arbeidsoppgaver. I det følgende vil jeg presentere informantenes beskrivelser av hvilke oppgaver deres arbeidshverdag består av.

Samtlige informanter forteller at oppgaver knyttet til både praktiske rutiner og relasjonelle arbeidsoppgaver er en stor del av deres jobb i barnehagen. De praktiske oppgavene innebærer blant annet å «rydde ut av oppvaskmaskinen», «dekke på tralla med kopper og fat og sånn», «forberede maten» og «rydding av avdelinga». Her er det resultatet av det fagarbeiderne gjør (techne) som er målet med arbeidsoppgavene (jf. Aristoteles, 2008), og barnehagen er avhengig av dette for å kunne driftes. For eksempel må det finnes rent servise og et tilrettelagt måltid når barna skal spise lunsj.

Informantene forteller også om arbeidsoppgaver som handler om direkte samspill med barna på avdelingen. Her kan Annes beskrivelser av møtet med barna om morgenen ses som et representativt eksempel:

ta imot ungene når de kommer. Si hei og høre åssen natten har vært ... og hjelpe dem til å si hadet hvis de ikke klarer å si hadet selv [...] Hjelpe ungene til å komme i lek eller om de bare trenger et fang.

I motsetning til de praktiske oppgavene forstås Annes handling (fronesis) som målet med arbeidsoppgaven (jf. Aristoteles, 2008); «å ta imot ungene når de kommer», «hjelpe dem til å si hadet», «hjelpe ungene til å komme i lek» eller være sammen med «de som bare trenger et fang». I alle de nevnte situasjonene kan det Skau (2017) kaller personlig kompetanse anses som en viktig kunnskapsform for utøvelsen av disse arbeidsoppgavene. Likevel er det grunn til å tro at dette også er oppgaver som krever teoretisk kunnskap (jf. Skau, 2017) om blant annet barns tilknytning, lek og sosialisering. Steinnes (2014a) påpeker at det kan være vanskelig å skille allmenn og profesjonell kunnskap om barn. Flere av arbeidsoppgavene Anne beskriver er oppgaver som også kan ses som nært forbundet til for eksempel en foreldrerolle. I så måte kan Annes utsagn være et eksempel hvor det vanskelige skillet mellom allmenn og profesjonell kunnskap om barn kommer til syne (jf. Steinnes, 2014a).

I sitatet trekker Anne også fram samarbeidet med foreldrene når hun forteller at en del av jobben er å innhente viktig informasjon fra barnets foreldre gjennom å «høre åssen natten har vært» og bistå barn og foreldre med separasjonen gjennom å «hjelpe dem til å si hadet». Flere av informantene hevder at det å skape et godt samarbeid for å oppnå tillitt fra barnas foreldre er en viktig del av jobben som fagarbeider i barnehage.

I kapittel 4.1.3 forteller informantene at det de opplever som det viktigste ved jobben deres er «å være sammen med barna» og «å se barna». Flere av informantene forteller at de derfor forsøker å benytte tider på dagen med færre barn til stede til å få gjort unna noen praktiske rutineoppgaver. Dette for å bruke mest mulig tid «på gulvet med barna» når alle barna er til stede. Noen trekker frem tiden tidlig på morgenen/sent på ettermiddagen, mens andre trekker frem sove-/hvilestunden som egnede tider til å gjøre enkelte rutineoppgaver.

Selv om arbeidsoppgavene for fagarbeidere i hovedsak er knyttet til arbeid med barna, har flere av informantene erfaring fra arbeid som barnehagelærer på dispensasjon. De har derfor også hatt arbeidsoppgaver som i utgangspunktet tilhører barnehagelærer. De påpeker at barnehagelærer på dispensasjon er en rolle som det er større sannsynlighet for at en

fagarbeider har enn en assistent. Det er imidlertid bare én som hevder at dette utgjør en forskjell i deres daglige rolle på arbeidsplassen, og hun bruker denne siden ved fagarbeiderrollen som et argument for at fagarbeidere må være faglig oppdatert til enhver tid:

Berit: Også er man jo ped-leders høyre hånd. Blir ped-leder'n sykemeldt i fire uker på grunn av operasjon og du må ta over så skal du kunne vite litt om planer. Du skal kunne årsplan. Rammeplan skal du kunne. Du skal jo vite litt.

Intervjuer: Du skal være på vakt og kunne være en backup for å ta over det ansvaret på en måte?

Berit: Ja, mhm. Du skal ha ... du skal liksom følge litt med. Du skal være årvåken. Spørre og grave litt ... «Jeg ser du har skrevet i planene. Hva mener du med de?» Være litt nysgjerrig. Sånn at hvis du må steppe inn så skal du vite hva du snakker om.

Slik Berit forstås her er en viktig jobb for henne, som fagarbeider, å være klart til å «steppe inn» i barnehagelærerens rolle og dermed overta arbeidsoppgavene til vedkommende i tilfelle fravær. Dette innebærer, ifølge Berit, å sørge for å være oppdatert ved å lese planer og stille spørsmål. Det er interessant at det er nettopp Berit som trekker frem denne siden ved fagarbeiderrollen med tanke på at hun er en av informantene som har lengst erfaring med å være barnehagelærer på dispensasjon. Det kan være Berits erfaringer som «ped-leder» i barnehagen gjør det naturlig for henne å alltid være klar til å «steppe inn». Det at hennes kollegaer antakeligvis har en forståelse av henne som «ped-leder» gjennom flere perioder på dispensasjon kan være en forklaring på at Berit lett kan forklare hva hun må kunne for å «ta over» barnehagelærers jobb (jf. Mead, 1962).

#### **4.2.2 Arbeidsdeling**

Hvordan arbeidsoppgaver fordeles kan bidra til å vise hva som skiller eller forener ulike yrkesroller på en arbeidsplass (Mintzberg, 1979; Molander & Terum, 2008a). De åtte informantene i denne studien viser at dette er tilfelle også i de fire barnehagene hvor de arbeider. Jeg har ikke informasjon om hvor lenge hvert team har arbeidet sammen, men jeg forstår det slik at arbeidsdelingen kan variere utfra hvor etablert hvert enkelt team er.

Informantenes beskrivelser viser at det er to måter de fordeler arbeidsoppgavene på. Det ene er gjennom rutine basert på vaktturnus. Det andre er gjennom at de ansatte «ser seg til» hva som skal gjøres. En arbeidsdeling utfra vaktturnus vil si at avdelingens gjøremål er delt inn i faste oppgaver som tilhører en bestemt vakt i avdelingens vaktsystem. Personalet rullerer dermed på oppgaver utfra hvilken vakt de har. Tonje forteller:

Det går veldig på hvilken vakt. Sånn som tidligvakten lager alltid maten. Så sant man ikke er sånn halvdårlig for da overlater man det jo til noen andre. Men sånn ... så er det liksom greia. Mhm.

Det Tonje forteller viser en koordinering av arbeidsoppgaver som er standardisert ved at det er vakten som bestemmer hvilke arbeidsoppgaver teamet skal gjøre (jf. Mintzberg, 1979). Den andre formen for arbeidsdeling som beskrives er, som sagt, ved at de ansatte på avdelingen «ser seg til» hva som skal gjøres. En slik måte å fordele arbeidsoppgaver på passer godt til Mintzbergs (1979) beskrivelse av koordineringsmekanismen gjensidig tilpasning. Her hører ingen oppgaver til en bestemt vakt, eller person, men alle i teamet vurderer hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres. Johanna sier:

At vi bare: «Kan du gjøre det, skal jeg gjøre det, kommer du?»

Hvordan arbeidsoppgavene fordeles viser seg å henge sammen med hvordan informantene beskriver en vanlig dag på jobb i barnehagen. De som lar vaktturnus være det som først og fremst styrer arbeidsdelingen tar utgangspunkt i dagsrytmen og faste gjøremål når de skal beskrive arbeidsdagen sin. De som i hovedsak fordeler arbeidsoppgaver ved å «se seg til» legger i større grad vekt på stemning og atmosfære i sine beskrivelser. I det følgende brukes Berits utsagn som et eksempel på en beskrivelse av dagen utfra rutiner og faste gjøremål:

Kommer litt an på vaktene mine da. Men en tidligvakt for eksempel, kvart over sju til kvart på tre. Da har du inne på ... hos meg så har vi veldig mange barn som kommer klokka halv åtte. Da er det frokost. Også er det veldig sånn frilek. Litt sånn bordaktiviteter og sånn frem til klokka er sånn rundt halv ti. Da begynner vi som regel med ... om det er ... vi har inndelt barna i grupper. Og når jeg tenker på grupper så er det mer sånn temajobbing. Vi har valgt å dele barnegruppa i tre for å få litt mere ut av temaarbeidet vårt. Så da er det temaarbeid. Ellers så er det grupper på tvers av hele huset hvor det er ulike aktiviteter rundt hele huset her. Så er det samlingsstund. Lunsj. Påkledning. Utelek. Avkledning. Matpakker. Også er det frilek og så er det stengt.

Berits beskrivelse av arbeidsdagen, starter på morgenen og går kronologisk gjennom dagen frem til stengetid. Hun har klokkeslett som holdepunkter for når ulike aktiviteter skjer som for eksempel «litt sånn bordaktiviteter frem til klokka er sånn rundt halv ti». Inntrykket forsterkes når hun mot slutten av utsagnet ramser opp aktiviteter uten å si noe mer om dem; «Så er det samlingsstund. Lunsj. Påkledning. Utelek. Avkledning. Matpakker». Dette kan gi inntrykk av at Berit fokuserer på resultatet av sin arbeidsoppgave, slik techne beskrives (jf. Aristoteles, 2008). Det følgende sitatet fra Marie står i kontrast til Berits. Her brukes stemning og atmosfære for å beskrive dagen:

Du merker på humøret til barna når du kommer på morgningen da. Du merker energien om de har en god dag eller en dårlig dag. Så ... det er totalt ulike dager. Egentlig. Så vi tar imot dagen som den kommer til å være men vi tar jo imot hvis ungene ... så tar vi og finner på noe koselig med dem. Muntre dem opp litt. Ta en prat med dem. «Hva er det? Hvorfor er du lei deg?» og si det er lov å være lei seg. Det er sånn ... det er lov å savne mamma og pappa. Og da at vi er villige til ... at vi er åpne til å ta imot samtalen dems. For vi kan ikke [bare si at] «det går bra, men vi glemmer det». Det ... nei. Jeg hadde ikke likt hvis noen hadde sagt «bare drit i det. Det går bra». Nei, jeg vil prate om det. Og jeg vet at ... det er det samme som barn også. De vil også gjerne prate om det.

Her legger Marie stor vekt på handlingen (fronesis) ved utførelsen av arbeidsoppgaven (jf. Aristoteles, 2008), for eksempel å være en god samtalepartner for barna. Det kan tyde på at Marie har en langt større grad av autonomi i sin beskrivelse av yrkesutøvelsen enn det Berit har. Marie gir et eksempel på noe som kan ses i forbindelse hvordan Heggen (2008) beskriver det skjønnsbaserte aspektet ved en profesjonell rolle. Dette fordi Marie, som Heggen (2008, s. 321) sier, må «bruke seg sjølv i relasjon til den andre», altså barnet, for å finne en god løsning på barnets situasjon. Tidligere i analysekapittelet har jeg vist at Maries grunn til å velge barne- og ungdomsarbeideryrket var å gi barn den anerkjennelsen som hun selv opplevde å mangle som barn. I den sammenheng kan det sies at Maries personlige identitet påvirker den faglige identiteten, slik at den faglige identiteten kan ses som en forlengelse av den personlige identiteten (jf. Heggen, 2008).

Berit og Maries beskrivelser ovenfor viser at det kan være en forbindelse mellom standardisering og autonomi (jf. Larsen & Slåtten, 2014). Ifølge Larsen og Slåtten (2014) vil høyere grad av standardisering gi mindre autonomi og motsatt. Berits beskrivelser av dagen ser ut til å bære preg av mer standardisering enn Maries. Likeledes virker det på Maries beskrivelser at hun har større grad av autonomi i arbeidet enn det Berit har.

Uavhengig av om arbeidsoppgavene fordeles etter vaktturnus eller ved å «se seg til» ser det altså ikke ut til at det er utdanning eller stillingstittel som styrer arbeidsdelingen på avdeling. Alle arbeidsoppgavene fordeles relativt likt mellom de ulike rollene i barnehagen. Unntaket er det informantene beskriver som særskilte oppgaver som barnehagelærer har når han/hun er fysisk utenfor avdeling. Dette gjelder for eksempel planlegging, ledermøter og foreldresamtaler. Annes utsagn i forbindelse med spørsmål om hvordan arbeidsoppgavene

fordeles mellom assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere anses som representativt knyttet til utvalgets holdninger om arbeidsdeling:

Her jobber vi likestilt. Og gjør det praktiske arbeidet enten du er barnehagelærer eller assistent eller om du er fagarbeider.

I kapittel 1.4, tidligere forskning, ble det presentert studier som viser at barnehagelærere og assistenter bruker omtrent like mye tid på det praktiske arbeidet (Løvgren, 2012; Steinnes & Haug, 2013; Smeby, 2011). Utfra det informantene forteller er det grunn til å tro at dette også gjelder for informantene og deres arbeidsplasser. Dette inntrykket forsterkes når flere informanter uttrykker at det er vanskelig å svare direkte på spørsmål om hva som skiller en fagarbeider fra en assistent og flere trekker frem at de like arbeidsoppgavene bidrar til å gjøre rollene like.

Heidi: Man er likeverdige. Vi skal gjøre samme type jobb ... da. Men ... så jeg syns man kan stille samme krav til en fagarbeider som til en assistent.

Når Heidi sier «vi skal gjøre samme type jobb» påpeker hun at siden arbeidsoppgavene er de samme for assistenter og fagarbeidere kan man «stille samme krav» til de to yrkesrollene. Dette, sett i lys av det tidligere kapitlet om arbeidsoppgaver og arbeidsdeling, forsterker inntrykket om at barnehagens normer og verdier bærer preg av at de ansatte skal «gjøre samme type jobb» (jf. Mead, 1962). Dersom dette forstås i sammenheng med symbolsk interaksjonisme kan Heidis sitat tolkes slik at hun ikke gjør skille på sin egen rolle som fagarbeider og assistentene fordi det at rollene skal være like er det som anses som legitimt i kollegafelleskapet (jf. Mead, 1962). Dette samsvarer med funn fra Bråten og Tønders (2017) studie som viser at fagarbeider ikke har andre oppgaver som assistenter til tross for sin utdanning eller Bråten og Jordfalds (2018) funn om at assistenter ikke tror fagbrevet vil bidra til andre arbeidsoppgaver i barnehagen.

I motsetning til de andre informantene som synes det er riktig at arbeidsoppgavene mellom de ulike rollene skal fordeles likt, skiller Kathrine seg ut når hun forteller at teamet hennes har snakket om at de ønsker at fagarbeidere og assistenter skal ha noen ulike arbeidsoppgaver. Hun påpeker riktig nok at det er vanskelig å sette ord på hva denne forskjellen skal være fordi «i det daglige så flyter det sammen». Hun uttrykker at det er spesielt hektisk når barnehagelærer ikke er på avdeling og sier at et stort arbeidspress kan gjøre det vanskelig for fagarbeidere å skaffe seg enerett over enkelte arbeidsoppgaver. Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser at med få ansatte til stede blir ansatte nødt til



å fokusere på å få alle arbeidsoppgaver gjort (Smeby, 2011). En slik organisering kan gjøre at det er vanskelig å definere fagarbeiderrollen som noe annet enn assistentrollen:

Jeg tror nok vi gjør oss selv litt usynlige også. Vi er kanskje litt redde for å stikke oss fram. Eh ... Og på en måte så er det kanskje ikke så mange plasser som det er naturlig å stikke seg fram heller.

Kathrines utsagn «vi gjør oss selv litt usynlig», kan tolkes som et uttrykk for at fagarbeidere har en annen kunnskap enn assistenter, men at barnehagens organisasjonskultur og organisasjonsstruktur gjør det vanskelig å bryte ut av dette mønsteret. At det «ikke er så mange plaser som det er mulig å stikke seg fram» kan være et uttrykk for en organisasjonsstruktur basert på koordineringsmekanismer som ikke tar hensyn til fagarbeiderrollen (jf. Mintzberg, 1979). I en organisasjonskultur hvor en idé om at alle er like og skal gjøre det samme vektlegges, kan de ansatte gjøre seg selv litt «usynlige» (jf. Schein, 2010). Utsagnet «vi er kanskje litt redde for å stikke oss fram» understreker dette.

### **4.2.3 Forskjellige arbeidsoppgaver som kilde til konflikt**

Som nevnt over har ingen av barnehagene der informantene arbeider en fordeling av arbeidsoppgaver basert på utdanning og stilling, med unntak av oppgavene som gjøres av barnehagelærer utenfor avdeling. Samtlige informanter uttrykker viktigheten av barnehagelæreren som ansvarlig leder for avdelingen og deres særskilte arbeidsoppgaver knyttet til planlegging og vurdering. Likevel uttrykkes det frustrasjon knyttet til barnehagelærere som ikke bidrar med like mange praktiske oppgaver som assistenter og fagarbeidere. I utsagnet nedenfor uttrykker Berit bekymring rundt det å få flere barnehagelærere på avdelingen som følge av pedagognormen. Hun har tidligere erfart at barnehagelærere har andre ønsker om hvordan arbeidsdelingen skal være. Utsagnet ses på som representativt for utvalgets uttrykk knyttet til arbeidsdeling mellom barnehagelærere på den ene siden og fagarbeidere og assistenter på den andre:

Fordi at jeg tenker at veldig mange barnehagelærere som kommer ... er ferdigutdannet nå sånn som vi ser det ... vil jo helst ikke rydde og ha praktisk arbeid. Og rutiner. Og det er det barnehagehverdagen består av. Det er nittiåtte prosent rutiner og hverdagslige aktiviteter. Så jeg tenker at hvis det er sånn dem lærer på skolen så vil jo vi assistenter og fagarbeidere ikke gjøre noe annet enn å sørge for at barna har det bra. Stelle, skifte, rydde, vaske, påkledning. Og at vi har alle utetidene. Ja. Også skal de ta seg av det pedagogiske arbeidet. Selv om det pedagogiske arbeidet er jo egentlig fra kvart over sju til fem. For alt det du gjør er pedagogisk.

Ifølge Berit er rutiner «det barnehagehverdagen består av» og hun ønsker at alle ansatte på avdeling skal gjøre disse oppgavene. Berit beskriver fagarbeidere og assistenters jobb som å «sørge for at barna har det bra» og at dette innebærer å «stelle, skrifte, rydde, vaske, påkledning». Berits forståelse av barnehagepersonalets oppgaver kan forstås i lys av lekmannsperspektivet (jf. Heggen, 2008). Arbeidsoppgavene beskrives som «hverdagslige aktiviteter» og kan ses nært tilknyttet til de arbeidsoppgavene som er forbundet med den tradisjonelle morsrollen i hjemmet (jf. Steinnes, 2013). Det er likevel en motsetning i Berits utsagn når hun sier at «alt du gjør er pedagogisk» som kan bety at hun ser at arbeidsoppgavene hun omtaler krever en form for pedagogisk kompetanse.

Hvordan Berit setter «vi fagarbeidere og assistenter» opp mot barnehagelærere kan ses i sammenheng med Heggens (2008) beskrivelser av kollektiv profesjonell identitet. Berits utsagn kan forstås slik at hun identifiserer seg i samme gruppe som assistenter. En kollektiv identitet som fagarbeider kan dermed defineres som en kategori og ikke en gruppeidentitet (jf. Heggen, 2008). Dette kommer også til uttrykk hos flere andre informanter når de snakker om arbeidshverdagen i barnehagen. Det blir spesielt tydelig når den nye pedagognormen tas opp i intervjuene, og flere uttrykker bekymring for færre ansatte på avdeling og økt arbeidspress på dem som ikke er barnehagelærere:

Kathrine: I utgangspunktet så tenker jeg jo at det er flott. Men på en annen måte så tenker jeg jo at assa det er enda flere folk, skal det på bekostning av de som faktisk ikke har ubunden tid eller skal fly i møter eller sitte på foreldresamtaler eller såne ting. Eh ... Fordi bytter man da pedagogene ut med dette så vil jo det ta tid fra barn der alle er til stede. Og det har noe å si hvor mange hender som er på plass og da ... av og til så er det ikke alltid at pedagogiske hender er noe bedre enn vanlige hender holdt jeg på å si.

Anne uttrykker noe av det samme:

Anne: Ikke rollen kanskje. Men arbeidsmengden.

Intervjuer: Mhm?

Anne: Liksom hvis det er ... hypotetisk da. Hvis vi er ni barn og det skal være to barnehagelærere også skal dem ha kortere arbeidstid. Da blir det veldig mye igjen på assistenten.

Både Kathrine og Annes utsagn er eksempler på en forståelse av at flere barnehagelærere i barnehagen vil bety flere ansatte som har oppgaver utenfor avdeling. Kathrine omtaler oppgavene som «ubunden tid», «fly i møter» eller «sitte på foreldresamtaler» og dermed

mindre bemanning på avdelingen der barna er. Hun uttrykker at barnehagelærere vil ansettes «på bekostning» av assistenter og fagarbeidere som er mer til stede sammen med barna fordi hun mener at «det har noe å si hvor mange hender som er på plass». Kathrines utsagn uttrykker et behov for å ha nok voksne til å ta hånd om alle barna og i den forbindelse blir det viktigere enn at de ansatte er kvalifisert til å jobbe i barnehage. Dette kan ses i sammenheng med det som tidligere i oppgaven har vært skrevet om at «opprørene» rundt bemanningsnormen først og fremst handler om antall voksne og ikke deres kompetanse eller kvalifikasjoner (Ridar, Lien & Sæther, 2018, 12.04). Kathrines utsagn «så er det er ikke alltid at pedagogiske hender er noe bedre enn vanlige hender» kan forstås i sammenheng med dette. En annen måte å forstå Kathrines utsagn om at ikke nødvendigvis «pedagogiske hender er noe bedre enn vanlige hender» på kan være at praktiske ferdigheter (techne) og klokskap (fronesis) ses på som avgjørende for å kunne jobbe i barnehagen og verdsettes høyere enn teoretisk kunnskap (episteme) (jf. Aristoteles, 2008). Det at Anne bruker uttrykket «kortere arbeidstid» om den jobben pedagogiske ledere gjør utenfor avdeling kan forstås som at Anne ikke verdsetter dette arbeidet og en mulig forklaring kan være at det er vanskelig å verdsette disse arbeidsoppgavene for dem som ikke har nok kunnskap om hva det innebærer (jf. Steinnes, 2013). Uttrykt frustrasjon om barnehagelærers planleggingstid kan ses i sammenheng med tilsvarende funn fra andre studier (Børhaug et al., 2011).

#### **4.2.4 Oppsummering**

Forskningsspørsmålet som har lagt til grunn for dette delkapitlet er: *Hvilke arbeidsoppgaver har fagarbeidere og hvordan er arbeidsdelingen på deres arbeidsplass?*

Kapittel 4.2.1 presenterte og analyserte empiri relatert til fagarbeideres arbeidsoppgaver. Det informantene vektla som de viktigste var arbeidsoppgaver som innebar direkte kontakt med barna i barnehagen. De fortalte at de ønsket å være «på gulvet» der barna er slik at de kan være til stede for barna når de trenger dem, samt «se» alle barna. Andre oppgaver som ble lagt vekt på og som informantene brukte mye tid på var praktiske oppgaver som å rydde og lage mat. Flere påpekte imidlertid at dette er arbeidsoppgaver de prøver å få gjort på tidspunkter hvor det er færre barn på avdeling (som ved soving). Informantene fortalte at det var større sjanser for å bli satt inn som barnehagelærers stedfortreder for fagarbeidere enn for assistenter. Likevel var det bare én som fortalte at dette innebar andre arbeidsoppgaver. Disse

arbeidsoppgavene handlet om å holde seg oppdatert på faget og barnehagelærers planer for avdelingen.

Når arbeidsdeling var tema i kapittel 4.2.2, ble det vist at det hverken var utdanning eller stilling som var styrende for hvordan arbeidsoppgavene på avdeling ble fordelt mellom de ulike yrkesrollene. Noen av informantene beskrev at hver vakt hadde faste arbeidsoppgaver og at de ansatte derfor rullerte på disse oppgavene utfra vaktturnusen. Andre hadde en mer uformell arbeidsdeling ved at hver og en «så seg til» hva det var behov for å gjøre. Videre viste analysen at arbeidsdelingen kunne ses i sammenheng med hvordan informantene beskrev en vanlig arbeidsdag. De som lot vaktturnusen styre arbeidsoppgavene hadde fokus på praktiske gjøremål og rutiner i sine beskrivelser av dagen, mens de som hadde en arbeidsdeling ved å «se seg til» var mer fokusert på stemning og atmosfære i sine beskrivelser.

Til tross for at informantene løftet barnehagelærers arbeid utenfor avdeling frem som svært viktig for avdelingen arbeid, ble det uttrykket en idé om at barnehagelærer skulle gjøre like mye praktiske arbeidsoppgaver som resten av personalet. I kapittel 4.2.3 ble det løftet frem beskrivelser fra informantene om at barnehagelærere kunne ønske en annen arbeidsdeling enn resten av personalet. Dette ble omtalt som en kilde til frustrasjon og konflikt.

Et mulig svar på forskningsspørsmålet er at fagarbeideres arbeidsoppgaver i hovedsak innebærer å være sammen med barna i lek og daglige aktiviteter, samt praktiske oppgaver som blant annet rydding og matlaging. Informantene beskrev to ulike former for arbeidsdeling. Den ene måten var at vaktturnus styrte arbeidsdelingen, den andre måten var at alle ansatte «så seg til» hva som skulle gjøres. I begge tilfeller ble det ikke beskrevet egne oppgaver for fagarbeidere. Barnehagelærere hadde egne oppgaver, mens fagarbeidere og assistenter gjorde det samme. I forbindelse med arbeidsoppgaver og arbeidsdeling kan det derfor refereres til to grupper ansatte; «fagarbeidere og assistenter» og «barnehagelærere». Hvordan fagarbeidere forstår sin egen yrkesrolle i forhold til rollen assistent vil utdypes i neste kapittel.

## 4.3 Fagarbeider versus assistent

Dette kapittelet viser hvordan informantene i studien uttrykker en forståelse av sin yrkesrolle i forhold til assistenters yrkesrolle. Den følgende analysen deles i fire underkapitler som viser ulike forhold som skiller eller forener fagarbeideres yrkesrolle i forhold til assistenters; 4.3.1 utdanningens rolle, 4.3.2 personlige egenskaper, 4.3.3 arbeidserfaring, 4.3.4 kunnskap til å begrunne og reflektere over praksis.

Som nevnt innledningsvis overlapper dette kapitlet med kapittel 4.2 som handler om arbeidsoppgaver og arbeidsdeling. Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling kunne vært nevnt her som et forhold som bidrar til å forene assistenter og fagarbeidere. Siden dette er et så stort tema, valgte jeg å presentere disse funnene i et eget kapittel. Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling blir derfor ikke løftet spesielt fram igjen i dette delkapitlet.

### 4.3.1 Utdanningens rolle

Denne delen handler om hvilken rolle informantene mener fagarbeiderutdanningen har for hvordan fagarbeidere ser på sin yrkesrolle i forhold til assistenter. Mens noen ser på fagbrevet som et sertifikat til en stillingstittel som fagarbeider og noe høyere lønn, er andre opptatt av å forsøke å uttrykke kunnskapen utdanningen har bidratt med. Enkelte trekker frem begge deler, slik Tonje gjør når hun blir spurt om hva forskjellen mellom en assistent og en fagarbeider er:

Tonje: (Pause) Forskjellen (Pause). Fagarbeidere tjener litt bedre da (latter).

Intervjuer: (Latter)

Tonje: Ellers så er det det at man har den lille tyngden da. At man vet at man har liksom bestått noe innen det yrket man har.

Som nevnt i forrige delkapittel synes flere av informantene at det var vanskelig å svare direkte på spørsmålet om hva som skiller en fagarbeider fra en assistent. Dette ses også i Tonjes utsagn hvor hun må bruke litt tid på å tenke seg om før hun påpeker lønn som den forskjellen hun umiddelbart kommer på. Videre påpeker hun at fagarbeidere «har den lille tyngden» og har «bestått noe» innen barnehageyrket. Dersom Tonje mener «at man liksom har bestått noe» er en beskrivelse av hva «den lille tyngden» innebærer, kan hun forstås slik at hun snakker om fagbrevet som et bevis og en inngangsbillett til stillingen som fagarbeider i

barnehage (jf. Smeby, 2008). Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser at assistenter ser på fagbrevet som noe som utelukkende bidrar til sikkerhet for fremtidig jobb (Bråten og Jordfald, 2018). Tonje kan også tolkes slik at hun refererer til «den lille tyngden» som en teoretisk kunnskap fagarbeidere har på grunn av sin utdanning (jf. Aristoteles, 2008; Smeby, 2008; Skau, 2017). Fagarbeideres kunnskap som et resultat av utdanning er noe Kathrine også snakker om i forbindelse med hva som skiller fagarbeidere og assistenter:

Eh ... det er vel den kunnskapen vi har fått med oss. Og at den skal sitte litt lenger fram i panna hos en fagarbeider. Vi får høyere lønn for det, vi har faktisk gått på skole og vi har et fagbrev. Og det bør man kunne se.

Her hevder Kathrine at det er «kunnskapen vi har fått med oss» fordi «vi har faktisk gått på skole» som skiller de to rollene fagarbeider og assistent i barnehagen. I den forbindelse kan Kathrine forstås slik at hun ser på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen som kvalifiserende for jobben som fagarbeider i barnehage (jf. Smeby, 2008). Dette kan ses i sammenheng med Bråten og Tønders (2017) funn om at utdanningen bidrar til faglig trygghet for fagarbeidere. Når Kathrine likevel sier at denne kunnskapen «skal sitte litt lenger fram i panna hos en fagarbeider» kan det forstås slik at dette er kunnskap som også assistenter kan besitte. I så fall kan det være grunn til å tro at det ikke er utdanningen alene som bidrar til denne kvalifiseringen, men at det også finnes andre måter å lære det Kathrine omtaler. Utfra det informantene forteller kan dette være personlige egenskaper eller noe som er lært gjennom arbeidserfaring. Dette vil jeg komme tilbake til i de neste delkapitlene.

Marie forteller om hvordan lærlingtiden bidro til å kvalifisere henne for yrkesrollen som barne- og ungdomsarbeider. Hun valgte å bytte lærlingplass fra SFO til barnehage fordi hun ikke opplevde forventet læringsutbytte som lærling på SFO. Ifølge Marie, bidro erfaringen fra tiden som lærling i barnehage til at hun forstår seg selv som noe annet enn en assistent:

Jeg følte jeg ble sånn ansatt som en vanlig assistent da [på SFO]. Jeg ble egentlig ikke lært noe som helst. Så jeg følte jeg ble liksom glemt bort. Så ingen lærte meg opp der i det hele tatt. Også andre året så ... fikk jeg jobbe her. I (navn på barnehage). Og der fikk jeg masse lærling og hadde masse oppfølging og liksom lærte hva som var riktig og hva som var bra og oppfølging ... liksom hvordan behandle barna og ta imot foreldre ikke minst. Så her følte jeg at jeg lærte masse. Som fagarbeider på en måte.

Her gjør Marie et skille på assistent og fagarbeider ved at hun beskriver arbeidet hun gjorde på SFO som arbeidet til en assistent, mens arbeidet i barnehagen ga henne en tydeligere fagarbeiderrolle. Lærlingtiden innbefatter halvparten av utdanningen til barne- og ungdomsarbeider og kan derfor ses på som svært viktig for å sosialiseres og kvalifiseres til

yrkesrollen (jf. Eraut, 2000). I motsetning til Marie som opplevde overgangen fra utdanning til yrke som positiv for hennes faglige identitet, forteller Victoria om overgang fra utdanning til arbeidsliv som overraskende fordi hun hadde forventet å ha en tydeligere yrkesrolle som fagarbeider. I kapittelet om valg av utdanning og yrke ble det presentert at Victoria hadde høye forventninger til barne- og ungdomsarbeiderutdanningen og rollen som fagarbeider i barnehage, men hun erfarte at disse ikke ble innfridd:

Victoria: Ehm ... og jeg syns jo ikke at de på en måte de har klart det de fortalte oss den gangen hvor vi tok utdanning da. At vi på en måte skulle ha en god rolle i barnehagen. Vi er ikke like verdsatt som det jeg føler vi burde bli da.

Intervjuer: Nei ... på hvilken måte da tenker du?

Victoria: Nei at det på en måte har blitt en vanlig assistentstilling på en måte. At man ... altså man får jo brukt faget, men assa i forhold til lønn, i forhold til altså fagarbeidergruppen da så syns jeg jo ikke at det har blitt akkurat sånn som det ble sagt.

Victoria etterspør det å «ha en god rolle i barnehagen» og at hun opplever at fagarbeidere ikke er «like verdsatt som vi burde bli». Grunnen til dette mener hun er at fagarbeiderstillingen fungerer som «en vanlig assistentstilling». Victoria kan derfor forstås slik at selv om fagbrevet sertifiserer til en stilling som fagarbeider, og at denne stillingen ikke er mulig å få for de som ikke har dette (jf. Smeby, 2008), i realiteten ikke har betydning fordi stillingen er lik den som ikke krever utdanning/fagbrev.

Victoria uttrykker likevel et utbytte av utdanningen ved at hun «får jo brukt faget», selv om det ikke presiseres hva «faget» innebærer. Flere av informantene har vanskeligheter med å sette ord på den teoretiske kunnskapen de som fagarbeidere har fått gjennom utdanningen. Dette vises for eksempel når den av informantene som tok utdanning gjennom praksiskandidatordningen, og derfor også har lang erfaring som assistent, skal fortelle hvordan arbeidet hennes endret seg før og etter utdanning. (Av hensyn til informantens anonymitet navngis hun ikke i denne sammenheng):

Jeg vil ikke si at jeg syns det er noe sånn forskjell egentlig. Uten at jeg har fått faglig påfyll. Og ser ... man tenkte liksom når jeg begynte tenkte jeg at det blir vel sikkert stort sett ... man har jo litt mere i ... påfyll i ryggsekken da. Som er positivt. Så sånn sett er det jo veldig greit.

Her opplever jeg at informantens utsagn har interessante motsetninger. Hun hevder at det ikke er noen forskjell i arbeidet hennes som assistent eller fagarbeider. Samtidig trekker hun frem «faglig påfyll» og «påfyll i ryggsekken» som noe som har bidratt positivt for hennes

barnehagefaglige kunnskap. Hun klarer likevel ikke sette ord på hva dette «påfyllet» innebærer. Dette er også noe tidligere forskning har vist at barnehagelærere har vanskeligheter med (Eik, 2014; Steinnes, 2013; Ødegård, 2011). Det kan være vanskelig for informanten å se hva utdanningen har bidratt til dersom fagarbeidere og assistenters rolle er så lik som det ble påpekt tidligere i analysen. Siden informanten i tillegg skiftet posisjon på egen arbeidsplass kan det ha vært ekstra vanskelig for henne å synliggjøre den forandringen som gir grunnlag for en ny rolle (jf. Steinnes, 2013). Hennes uklarhet rundt egen yrkesrolle kan ses i sammenheng med det sentrale spørsmålet innen identitetsteori, nemlig «kven ein er og kven ein ønskjer å vere» (Heggen, 2008, s.323).

### 4.3.2 Personlige egenskaper

Selv om det ser ut til å være en oppfatning om at fagarbeidere har noe spesifikk kunnskap gjennom sin utdanning, hevder samtlige informanter at det er de ansattes egenskaper og ikke den utdanningen de har, som er viktigst hos barnehagepersonalet. Flere av informantene hevder, som tidligere nevnt, at grunnen til valget om å arbeide med barn var fordi de anser seg selv som «glad i barn», «har barnetekke», «flink med mennesker» og «omsorgsfull». Dette er egenskaper og ferdigheter som utfra informantenes beskrivelser kan oppnås uten utdanning, og flere påpeker at en assistent kan være «like god» som en fagarbeider bare vedkommende har de rette egenskapene. Når Anne blir utfordret på hvordan disse egenskapene kan læres, gir hun et svar som ses som representativt for resten av utvalget knyttet til personlige egenskaper:

Anne: Det ligger i deg det. Det ... nei, jeg tenker at du kan ikke gå på en skole på universitetet eller ta studier for å lære deg å bli glad i barn og like å jobbe med barn. Det er noe du har.

Intervjuer: Men kan man lære det hvis man jobber da?

Anne: Kanskje hvis man er innstilt på at du ... du prøver på det liksom. Men eh ... jeg tror at du må ha en egen gnist. Og brenne for at du skal ta vare på de små. Og lære dem åssen livet er.

Her hevder Anne at det å være en god barnehageansatt krever å ha «en egen gnist» som «er noe du har» uavhengig av utdanning. At det er noe som «ligger i deg» kan tolkes som om denne egenskapen er nærmest medfødt (jf. Gee, 2000). Dette inntrykket forsterkes ved at flere av informantene bruker uttrykket «født til å jobbe med barn» om de som har denne «gnisten» i seg. Dette kan problematiseres utfra et syn om at vi utvikler oss i relasjon til



omgivelsene slik at denne gnisten vil være et resultat av erfaringer (Mead, 1962). Med et slikt syn på utvikling blir Anne utfordret på om «gnisten» er noe som kan erverves i arbeidslivet, men avfeier dette. Når Anne uttrykker at jobben hennes innebærer å «lære dem [barna] åssen livet er», kan det forstås slik at hun tenker at eget levd liv er tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehage. Sitatet fra Marie forsterker dette inntrykket når hun svarer på spørsmål om hva som er forskjellen på en fagarbeider og en assistent:

Jeg ser ikke på dem [assistentene] som annerledes. For de er like flinke til å ta vare på barn. Om jeg ikke hadde utdanning som fagarbeider så hadde jeg vært meg sjøl. Egentlig. Rett og slett.

Maries sitat understreker synet på viktigheten av personlig kompetanse for arbeid i barnehage. At assistenter er «like flinke til å ta vare på barn» kan tyde på at det ikke er kunnskap gjennom utdanning, men personlige egenskaper som verdsettes. Hun peker på at hun hadde «vært seg sjøl» selv uten utdanning og på den måten anser hun egenskapene som gjør henne egnet til yrket noe som er gitt henne fra naturens side (jf. Gee, 2000).

Anne og Maries uttalelser knyttet til at det å være seg selv er nok for å utføre en god jobb, kan ses som et uttrykk for lekmannsperspektivet (jf. Heggen, 2008). Ifølge Heggen (2008) har lekmannsperspektivet hatt mye å si for barnehagen som arbeidsplass. Dette innebærer at ««sundt bondevett», personlege eigenskapar og godt lag med barn har blitt vurdert som viktigare enn formelle kvalifikasjoner» (Heggen, 2008, s. 329). Dette vises også gjennom Steinnes' (2014a) forskning der både assistenter (inkludert fagarbeidere) og barnehagelærere vurderer verdier og holdninger og personlige egenskaper som viktigere enn fagkunnskap og praktiske ferdigheter for arbeid i barnehage, slik informantene i denne studien også hevder.

Selv om informantene vektlegger personlig kompetanse fremfor teoretisk kunnskap for arbeid i barnehage, skiller Johanna seg fra resten av utvalget når hun trekker fram et ønske om at flere av assistentene tar fagbrev:

Noen ganger kommer det folk som er født til å jobbe med barn. Som er pedagogiske. Hvordan være-måten mot barn. Men det er jo ikke alle det. [...] Så jeg tenker noen ganger at det også er endel som kanskje burde tatt barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. [...] Siden faget går litt dypere. Så det syns jeg er viktig. Og det er for barnas skyld. Jeg syns det er så viktig. Jeg tror ikke folk egentlig tenker over hvor viktig jobb vi har. Jeg tenker bare liksom det her er små mennesker som vi skal ha respekt for og det er så viktig. For du kan trække så fort på dem. Det er kjempeskummelt, vi har kjempemye makt.

Selv om Victoria her, i likhet med resten av utvalget, hevder at noen er «født til å jobbe med barn» eller «som *er* pedagogiske» (min kursivering), nærmest som en del av sin naturidentitet (jf. Gee, 2000) hevder hun også at det å bli en god barnehageansatt kan læres. Hun uttrykker et ønske om flere barne- og ungdomsarbeidere. Utsagnet «faget går litt dypere» kan tolkes som et uttrykk for behovet for teoretisk kunnskap også blant de som ikke er barnehagelærere. Victoria påpeker makten som ligger i det å være voksen i barnehagen og uttrykker viktigheten av at de voksne som jobber i barnehagen har kunnskap nok til å forvalte denne makten på en god måte (jf. Bae, 1996). Victoria kan tolkes slik at hun mener barne- og ungdomsarbeiderutdanningen kan bidra med denne kunnskapen.

### 4.3.3 Arbeidserfaring

Informantene i denne studien løfter frem erfaring fra arbeid i barnehage som svært viktig for å tilegne seg og utvikle kunnskap som er nødvendige for å arbeide i barnehage. Flere av informantene påpeker at arbeidserfaring kan kompensere for manglende utdanning i å være en god barnehageansatt. Dette kommer, som vist tidligere, blant annet fram hos Kathrine som på spørsmål om hva som skiller en fagarbeider fra en assistent svarer at det er «kunnskapen vi har fått med oss. Og at den skal sitte litt lenger framme i panna hos en fagarbeider». Likevel avbryter hun seg selv med å presisere:

Jeg sier ikke at man skal kunne se forskjell på en assistent som har jobba i tjue år og en nyutdannet fagarbeider for det er mye som læres underveis, men hvis du har to ferskinger så bør man kunne se forskjell der.

Kathrine hevder her at fagarbeidere, gjennom sin utdanning, har et annet utgangspunkt for å gjøre en god jobb i barnehagen enn det assistenter har. Likevel blir kunnskapen som følger med det å ha et fagbrev mindre viktig i forhold til assistenter som har lang erfaring. Dette forsterkes av Victoria som hevder at arbeidserfaring kan anses som en form for utdanning:

Jeg tenker jo at de [assistenter] bør kunne det samme. Så derfor tenker jeg jo at det er viktig at man får inn barne- og ungdomsarbeidere. Det er viktig at det er mennesker i barnehagen som har kompetanse på det man gjør. Samtidig så er det jo mange mennesker som jobber i barnehagen som har såppas mye erfaring at du kan på en måte nesten si at de har utdannelsen.

Victoria og Kathrine uttrykker her det som går igjen hos samtlige informanter, nemlig at den kunnskapen fagarbeidere får gjennom utdanning, kan læres i arbeidslivet. Evnen til å handle klokt er en høyt verdsatt kunnskapsform for barnehageansatte både i denne studien og i tidligere forskning (Steinnes & Haug, 2013). Siden livserfaring og erfaring med å vurdere

liknende situasjoner er en forutsetning for å besitte denne type kunnskap (Gilje, 2017; Grimen, 2008), kan det være en måte å forstå informantenes vekt på arbeidserfaring.

Samtlige informanter forteller at de opplever å bli spurt om tips og råd av kollegaer i det daglige arbeidet. Sitatet nedenfor kan vise hvordan erfaring synes å vektlegges stort hos informantene når det gjelder kompetanse til å svare på spørsmål fra kollegaer:

Anne: Det kan være noen som kommer og spør hvordan ... kan vi gjøre det sånn og sånn eller? Hva skal vi gjøre sånn og sånn?

Intervjuer: Hvem er det som spør da?

Anne: Det er stort sett de unge (latter).

Intervjuer: Ja?

Anne: Ja det er nok de yngste.

Intervjuer: De med mindre erfaring?

Anne: Ja, de under førti (latter).

Intervjuer: Ja (latter). Og det kan være både assistenter eller barnehagelærere og hva som helst ikke sant?

Anne: Ja. Mhm.

Selv om jeg som intervjuer i dette tilfellet er nødt til å stille noen ledende spørsmål for å få bekreftet min oppfattelse av det informanten sier, forstår jeg det slik at Anne her mener at erfaring, både yrkeserfaring og livserfaring er noe som kan gi status i barnehagen. Tidligere forskning har påpekt at nyutdannede barnehagelærere kan oppleve rollen som leder vanskelig, spesielt med et personale som er eldre og har lengre arbeidserfaring enn dem selv (Eik, 2014; Steinnes, 2013; Ødegård, 2011). Eik (2014) viser blant annet at nyutdannede barnehagelærere sliter med å begrunne og beskrive sine handlinger og dermed blir overprøvd av erfarne assistenter. Utdraget fra intervjuet med Anne kan forstås som en stemme fra den andre siden av dette da Anne er eksempel på en barnehageansatt med mye livs- og arbeidserfaring. Det at hun selv opplever at kollegaer kommer til henne når de lurer på noe og på den måten gir henne makten til å avgjøre hvordan ting skal gjøres («kan vi gjøre det sånn og sånn»). Annes erfaringer med at andre gir henne denne makten kan bidra til å gi henne en forståelse av at hun har en viktig posisjon i barnehagen (jf. Mead, 1962).

#### 4.3.4 Kunnskap til å begrunne- og reflektere over praksis

Samtlige informanter uttrykker at det er viktig å kunne begrunne de valgene som tas gjennom barnehagedagen, argumentere i diskusjoner og reflektere over det barna gjør og sin egen rolle i arbeidshverdagen. Som svar på spørsmål om hva en fagarbeider bør kunne, oppsummerer Kathrine og Heidi mye av det som går igjen hos flere av informantene:

Kathrine: Bør jo kunne litt om barn sin utvikling. Eh ... vite om sosial kompetanse. Hva som er viktig der. Og hvorfor det er viktig. Og kanskje lære seg enda mere om å begrunne for seg selv de valgene man tar i løpet av dagen. Eh ... og da har man kommet ganske langt hvis man kan begrunne. Begrunne hva som ... Hvorfor man har lyst til å gjøre det på den og den måten. Og hvis at man ... å være litt kritisk til seg selv da. Har man gjort noe dumt så prøve å finne ut hvorfor. Hvorfor det ble sånn. Og hva man kan gjøre med det en annen gang.

Kathrine trekker fram viktigheten av å forsøke å forstå de situasjonene som oppstår i barnehagehverdagen. Hun hevder at teoretisk kunnskap (jf. Grimen, 2008; Skau, 2017) om «barn sin utvikling», «sosial kompetanse» for å «begrunne [...] hvorfor man har lyst til å gjøre det på den og den måten» er viktig. Heidi hevder at assistenter kan mangle den kunnskapen fagarbeidere har knyttet til å reflektere over sin egen rolle i arbeidet med barna:

At man [assistenter] er litt brå. Dumper litt midt oppi situasjoner hvor man kanskje kunne vært litt mere var. Være litt mere ... at man [fagarbeidere] observerer litt før man griper inn og ... Tenker litt mere hva man sier da.

Heidis beskrivelse av at assistenter «dumper litt midt oppi situasjoner» kan tolkes som at de ikke har den samme teoretiske kunnskapen som gir evne til å reflektere over og vurdere det som skjer, for eksempel når barna leker og hvor deres plass som voksne bør være i den enkelte situasjon. Både Kathrine og Heidis beskrivelser av fagarbeideres kunnskap kan ses i sammenheng med Aristoteles (2008) begreper episteme og fronesis. Slik jeg tolker det kan både Kathrine og Heidi forstås slik at det er episteme som ligger til grunn for fronesis. Dette kan derfor ses i sammenheng med transformasjonen fra det generelle (episteme) til det spesielle (fronseis), som Hovdenak og Wiese (2017) snakker om. Evnen til å begrunne og reflektere over valg kan være noe som skiller fagarbeidere fra assistenter. At fagarbeidere er mer oppmerksomme enn assistenter er også noe som trekkes frem hos Bråten og Tønder (2017). Når flere av informantene i stor grad vektlegger arbeidserfaring og personlige egenskaper som viktige for å utføre gode handlinger og være en god barnehagearbeider, kan det stilles spørsmål ved hvor stor plass den teoretiske kunnskapen som Kathrine og Heidis sitater er eksempler på, likevel har i det store bildet.

### 4.3.5 Oppsummering

Dette kapittelet har presentert og analysert funn som skal svare på forskningsspørsmålet:

*Hvordan forstår fagarbeider sin yrkesrolle i forhold til assistenter?*

Kapittel 4.3.1, som handlet om utdanningens rolle, viste at utdanning både kunne bli sett på som en inngangsbillett til stillingstittelen fagarbeider, men også som en viktig kunnskapskilde som ga forutsetninger for å gjøre en god jobb i barnehagen. Disse to sidene ved utdanningens rolle ble utdypet videre i kapittelet.

Kapittel 4.3.2 viste at personlige egenskaper var noe som ble sterkt vektlagt hos informantene. Dette bidro til å forene fagarbeideres syn på seg selv i forhold til assistentene. Flere mente at det var egenskaper ved dem som gjorde dem egnet til å jobbe i barnehage og at utdanning ikke betød så mye dersom man ikke var personlig egnet. De fleste informantene stilte seg tvilende til om dette var egenskaper som kunne læres gjennom utdanning. Her skilte én informant seg ut ved å påstå at utdanning kunne bidra til å få kunnskap om og bli bevist den definisjonsmakten voksne i barnehagen har ovenfor barn.

I kapittel 4.3.3 kom det fram at arbeidserfaring vektlegges fremfor utdanning. Informantene så på arbeidserfaring som en form for utdanning og mente derfor at lang fartstid i barnehagen kunne kompensere for manglende utdanning. På den måten ga informantene uttrykk for at assistenter kan lære det samme som fagarbeider ved å jobbe lenge i barnehage.

Kapittel 4.3.4 handlet om at informantene syntes det var viktig å kunne begrunne de valgene som ble tatt gjennom arbeidsdagen og å argumentere i diskusjoner. De trakk også frem viktigheten av å reflektere over det barna gjør og deres egen rolle i samspill med barna. Enkelte trakk fram at noe som kan skille fagarbeidere og assistenter er nettopp denne evnen til å reflektere over praksis. Sett i lys av funnene knyttet til vektleggingen av personlige egenskaper og arbeidserfaring er det likevel grunn til å stille spørsmål ved om det er fagarbeiderutdanningen som ligger til grunn for disse refleksjonene.

Oppsummert kan et svar på forskningsspørsmålet være at samtlige fagarbeidere identifiserer seg med assistenter når det hevdes at personlige egenskaper og arbeidserfaring er det som ligger til grunn for å være en god barnehageansatt. Utdanning ses ikke på som like viktig. Det er likevel en interessant motsetning når noen påpeker at utdanningen har bidratt til et skille mellom fagarbeidere og assistenter i evnen til refleksjon.

# 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil studiens funn diskuteres i lys av teori og tidligere forskning. Kapittel 5.1 oppsummerer analysen og dermed svarene på de tre forskningsspørsmålene. Denne oppsummeringen leder frem til en presentasjon av studiens hovedfunn som er; 1) verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap og 2) like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like. Videre diskuteres hovedfunnene i kapittel 5.2 og 5.3. Kapittel 5.4 forsøker å oppsummere diskusjonen med den hensikt å svare på oppgavens problemstilling. Videre presenterer kapittel 5.5 noen mulige utfordringer og implikasjoner relatert til svaret på problemstillingen.

## 5.1 Oppsummering av analyse og hovedfunn

Analysen har vist at informantenes utdanningsvalg i stor grad var basert meninger om at de hadde egenskaper som gjorde dem egnet for å jobbe med barn. Ingen av dem hadde i utgangspunktet planer om å ha barnehagen som arbeidsplass. De valgte imidlertid å fortsette i barnehagen fordi de trivdes i samspillet med barna og opplevde å ha en viktig jobb. Når det gjaldt fagarbeideres arbeidsoppgaver ble disse beskrevet som både relasjonelle og praktiske. Det var svært få antydninger til at fagarbeidere hadde andre oppgaver enn assistenter i det daglige. Arbeidsdelingen på informantenes arbeidsplasser skjedde enten gjennom å «se seg til» eller ved at de ulike arbeidsoppgavene fulgte vaktturnusen. Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling var en av flere ting som bidro til å utjevne skillet mellom fagarbeidere og assistenter. Den sterke vektleggingen av personlige egenskaper og arbeidserfaring bidro også til dette. Utdanningen som sertifisering, i form av fagbrevet og stillingstittelen fagarbeider, og kvalifisering, i form av blant annet kunnskap til å reflektere over og begrunne praksis, var noe som kunne bidra til å skille fagarbeidere fra assistenter. Den sterke vektleggingen av personlige egenskaper og arbeidserfaring overskygget imidlertid dette.

Ut fra svarene på forskningsspørsmålene finner jeg to hovedfunn som vil diskuteres videre og dermed bidra til å finne mulige svar på problemstillingen. Disse er: 1) verdier, holdninger,

personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap og 2) like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like. Hovedfunnene trekkes frem av flere årsaker. Den viktigste er at begge oppsummerer det som var gjennomgående i analysen. Hovedfunn 1) verdier og holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap, legger opp til en diskusjon om kunnskapsformene (jf. Aristoteles, 2008; Gilje, 2017; Grimen, 2008) sett i sammenheng med til identitetsteori (Jf. Gee, 2000; Heggen, 2008; Mead, 1913, 1962) og kan på den måten si noe om fagarbeideres identifisering med egen yrkesrolle. Hovedfunn 2) like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like drøftes ved å se sammenhenger mellom kunnskapsformene, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling (jf. Aristoteles, 2008; Gilje, 2017; Grimen, 2008; Mintzberg, 1979; Skau, 2017), samt diskusjon om fagarbeideres kollektive identitet (jf. Gee, 2000; Heggen, 2008; Mead, 1913, 1962).

De to hovedfunnene diskuteres i hvert sitt kapittel (5.2 og 5.3).

## **5.2 Kompetanse som vektlegges for yrkesrollen**

Som sagt er et av studiens to hovedfunn at verdier, holdninger, personlige egenskaper og arbeidserfaring vektlegges fremfor teoretisk kunnskap. For å finne mulige svar på oppgavens problemstilling finner jeg det derfor hensiktsmessig å diskutere hvordan kunnskapsformene vektlegges for yrkesrollen.

Beskrivelser av den profesjonelle kompetansen (Skau, 2017) kan ses i nær forbindelse til Aristoteles (2008) tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. Hvilken kunnskap en yrkesutøver vektlegger for det han eller hun mener er god yrkesutøvelse vil i stor grad kunne si noe om vedkommendes profesjonelle identitet (Heggen, 2008).

Kunnskapsformen episteme består av «begrunnede, sanne oppfatninger» (Grimen, 2008, s.81). Slik Skau (2017) bruker begrepet teoretisk kunnskap, vil det kunne beskrives som kjennskap til faglige begreper og teorier, samt de lovene og reglene som gjelder for yrket. Sett i lys av studiens funn kommer denne formen for kunnskap svært lite til uttrykk. Det hevdes enkelte ganger *at* teoretisk kunnskap er viktig, uten å utdype *hvilken* teoretisk kunnskap eller *hvorfor* denne kunnskapen er viktig. Som vist i kapittel 4.3.4 kan teoretisk

kunnskap komme til syne gjennom å begrunne og reflektere over de handlinger som gjøres. I den forstand vil denne kunnskapen kunne bidra til et metaperspektiv; å kunne se seg selv som yrkesutøver utenfra. Som analysen viser benytter informantene sjelden muligheten til å gå ut av her-og-nå situasjonen og over i et metaperspektiv, og det er interessant å merke seg at refleksjonen er nærmest fraværende i beskrivelser av yrket.

Steinnes (2013) oppfordrer til at barnehagelærere må vise og sette ord på profesjonens kunnskapsgrunnlag, og at dette kan bidra til en profesjonalisering av barnehagelæreryrket. Andre har også påpekt at barnehagelærere mangler et språk for å begrunne egne handlinger (Eik, 2014; Ødegård, 2014). Når barnehagelærere med treårig høyskoleutdanning har problemer med å begrunne egne handlinger, er det svært forståelig at også fagarbeidere med yrkesfagutdanning kan synes dette er vanskelig. På en annen side finner Bråten og Tønder (2017) at barne- og ungdomsarbeiderutdanningen har bidratt til faglig trygghet og identitet for fagarbeidere. Dette samsvarer i liten grad med funn fra denne oppgaven.

I tillegg til personlige egenskaper er arbeidserfaring noe som vektlegges sterkt i empirien. Å inneha kunnskapsformen fronesis og derfor mestre praksis er avhengig av erfaring (Grimen, 2008). Gilje (2017) utdyper dette med å påpeke at erfaring både handler om livserfaring, men også om erfaring med liknende situasjoner. I den forbindelse kan lærlingtiden ses på som en arena til å få slik erfaring og dermed kvalifisere til yrket som fagarbeider i barnehage (jf. Eraut, 2000; Smeby, 2008). Her blir det viktig å presisere at selv om informantene betviler teoretisk kunnskap og utdanningens verdi, er det ingen som hevder at barne- og ungdomsarbeiderutdanningen har negativ effekt på arbeid i barnehage.

Det refereres til en «gnist» som symboliserer interesse og engasjement for det å arbeide med barn i barnehage. Det uttrykkes at denne gnisten er noe som er medfødt og hverken kan erverves gjennom erfaring i arbeidsliv eller utdanning. Sett i sammenheng med Gees (2000) ulike perspektiv på identitet, kan det se ut som at fagarbeiderne anser denne gnisten som en del av sin naturidentitet. Slik jeg forstår Gee (2000) er dette et noe forenklet syn på identitet da han mener at identitet er kontekstavhengig og derfor ustabil. «Glad i barn», «barnetekke», «flink med mennesker» og «omsorgsfull» er egenskaper som er viktige for posisjonen som fagarbeider både for informantene og sett i lys av kompetansemålene i utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det som da kan forstås som en del av naturidentiteten vil derfor også være viktig for institusjonsidentiteten (Gee, 2000).



Egenskapene nevnt ovenfor vektlegges ikke bare for fagarbeiderne selv, men også når de omtaler andre ansatte i barnehagen, både de med og de uten pedagogisk utdanning. Siden dette kan ses i relasjon med tidligere forskningsresultater, som viser at flere yrkesgrupper i barnehagen vektlegger verdier og holdninger og personlige egenskaper som viktigst for å gjøre en god jobb i barnehagen (Steinnes, 2013), kan det stilles spørsmål ved om verdsettingen av denne formen for kunnskap bidrar til å skape en organisasjonskultur som igjen bidrar til å opprettholde lekmannsperspektivet (jf. Heggen, 2008). Dersom organisasjonskulturen (jf. Schein, 2010) ses i sammenheng med Meads (1962) begrep generaliserte andre og Gees (2000) forståelse av diskursidentitet, kan signaler, både i og utenfor barnehagen, bidra til at fagarbeidere undergraver viktigheten av teoretisk kunnskap for arbeid i barnehage.

## **5.3 Identifisering med assistenter**

Det andre hovedfunnet i studien er at like arbeidsoppgaver og identifisering med assistenter bidrar til å gjøre ulike yrkesroller like. Videre diskuteres hvilken kunnskap som beskrives som viktig for å utføre arbeidsoppgavene, samt hvordan arbeidsdeling og identifisering med assistenter bidrar til å kunne si noe om fagarbeideres kollektive identitet.

### **5.3.1 Arbeidsoppgaver og arbeidsdeling**

Forrige del av diskusjonskapitlet, som viste at informantene forstår verdier, holdninger personlige egenskaper og arbeidserfaring som viktigere enn teoretisk kunnskap, fremhever fagarbeideres syn på hvilken kunnskap som er viktig for å være en god barnehageansatt. Dette kan ses i sammenheng med barnehagens organisasjonskultur og dermed ha betydning for fagarbeideres identifisering med sin yrkesrolle. Som vist tidligere vil organisasjonskulturens uttrykk (artefakter) også bidra til å vise hvordan arbeidsoppgaver koordineres (Larsen & Slåtten, 2014; Schein, 2010). Slik jeg forstår det, vil derfor fagarbeideres arbeidsoppgaver og arbeidsdeling med kollegaer kunne bidra til å forstå hvilke kunnskapsformer som vektlegges for yrkesutøvelsen.

Jeg velger å se fagarbeidernes arbeidsoppgaver i forbindelse med kunnskapsformene i yrkesutøvelsen (jf. Aristoteles, 2008; Gilje, 2017; Grimen, 2008; Skau, 2017). Som vist knytter kompetansemålene for barne- og ungdomsarbeiderfaget teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter og praktisk klokskap (jf. kapittel 1.2). Slik jeg forstår det kan kunnskapsformene ses på flere nivåer og i sammenheng med hverandre. La meg ta kompetansemålet om «å veilede barn og unge i påkledning som passer den enkelte aktivitet, årstid og værforhold» som eksempel. I en påkledningssituasjon viser episteme seg blant annet både gjennom å vite hvilke klær som er passende til været, gjennom kunnskap om veiledning av barn og også det å se på påkledningen som en situasjon for læring. Techne blir viktig for de praktiske ferdighetene knyttet til arbeidsoppgaven, mens fronesis blir sentralt for å kunne handle klokt og gjøre situasjonen til en god opplevelse for barnet, ved for eksempel å være en anerkjennende voksen.

Det er vanskelig å se at informantene trekker teoretisk kunnskap inn i sine praktiske og relasjonelle arbeidsoppgaver. Fagarbeiderne er i her-og-nå-situasjonen, og de bruker i liten grad et fagspråk som kunne bidratt til refleksjon over det praktiske og relasjonelle arbeidet. Det er som sagt vanskelig å finne metaperspektivet i det de forteller, og teoretisk kunnskap ville kunne bidratt til denne dimensjonen. Slik jeg forstår det bidrar episteme i mindre grad enn techne og fronesis til fagarbeiders faglige identitet.

Siden det daglige arbeidet på avdeling koordineres gjennom standardisering av arbeidsoppgaver, resultat eller gjennom gjensidig tilpasning (jf. Mintzberg, 1979) ser det ut til at utdanning og stillingstittel ikke er av betydning for hvilke oppgaver som gjøres på avdeling. Det eneste tilfellet der jeg finner en standardisering av kunnskap er gjennom de arbeidsoppgavene som barnehagelærerne gjør, hovedsakelig fysisk utenfor avdeling (jf. Minzberg, 1979). At denne koordineringsmekanismen ikke har betydning for hvilke arbeidsoppgaver fagarbeidere gjør, kan bidra til at deres kunnskap og utdanning ikke verdsettes. Utfra dette forstås fagarbeideres rolle som svært lik assistentenes. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det at de to stillingsgruppene får en tilnærmet lik yrkesrolle, bidrar til å svekke fagarbeideres yrkesidentitet (kollektive profesjonelle identitet). Dette vil jeg gå mer inn på i neste del.

### 5.3.2 Fagarbeider - en kategori?

Ifølge Mead (1913; 1962) har et individs omgivelser betydning for hvordan vedkommende oppfatter seg selv. Funnene i denne studien kan tilsi at omgivelsene, i denne sammenhengen barnehagen og menneskene der, bidrar til å gi fagarbeidere i barnehagen en forståelse av seg selv og sin egen yrkesrolle.

Heggen (2008) deler som nevnt kollektiv profesjonell identitet i to; gruppe og kategori. En gruppe er definert av gruppens medlemmer, mens en kategori er definert av utenforstående. Funn i denne studien viser at fagarbeidere identifiserer seg med gruppen «fagarbeidere og assistenter». En kollektiv identitet, eller yrkesidentitet, som fagarbeider blir derfor en kategori som defineres av blant annet arbeidsgiver og styringsdokumenter for barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med Gees (2000) interessegruppeidentitet som for fagarbeidere da inkluderer både fagarbeidere og assistenter. Det at denne gruppen gjør de samme arbeidsoppgavene og på mange måter har den samme rollen i barnehagen kan, slik jeg forstår det, bidra til fagarbeideres yrkesidentitet (kollektive profesjonelle identitet).

Som vist tidligere er det en idé om likhet som råder barnehagens organisasjonskultur. Tidligere forskning har blant annet vist at barnehagelærere, som har treårig høgskoleutdanning og er høyere oppe i barnehagens hierarki, ikke benytter anledningen til å distansere seg fra assistenter (Løvgren, 2014). Det er da ikke overaskende at fagarbeidere heller ikke gjør dette.

Forskningsoversikten viser at studier i liten grad skiller mellom assistenter og fagarbeidere. Selv om enkelte studier har forsøkt å gjøre et skille, manglet det signifikante forskjeller mellom gruppene, og de ble derfor slått sammen (Se f.eks. Smeby, 2011; Steinnes, 2014b; Steinnes & Haug, 2013). Studiene i forskningsoversikten omtaler fagarbeidere som assistenter, med unntak av studien som omhandler fagarbeidere spesielt (Bråten & Tønder, 2015, 2017). Forskning om yrkesrollene i barnehagen kan derfor gi et inntrykk av to yrkesgrupper; barnehagelærere og assistenter. Gjennom et diskursperspektiv på identitet påpeker Gee (2000) at det ikke vil være mulig å identifisere seg med en posisjon på en arbeidsplass dersom ikke yrkesutøveren selv opplever å bli omtalt som, og behandlet i tråd med denne posisjonen. At fagarbeidere omtales som assistenter vil derfor, etter min forståelse bidra til å svekke deres yrkesidentitet.

## 5.4 Fagarbeideres identifisering med yrkesrollen

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, funnene og diskusjonen rundt disse, vil jeg i dette delkapitlet gi mulige svar på problemstillingen om hvordan fagarbeidere i barnehage identifiserer seg med sin yrkesrolle.

Innenfor et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv finnes det ingen objektive sannheter, men kunnskapen blir til i et samspill mellom intervjuer og informant der informanten beskriver sin erfarte virkelighet (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Hatch, 2002). Selv om det ikke er mulig å gi et entydig svar på problemstillingen, finner jeg klare indikasjoner på hvordan fagarbeidere identifiserer seg med sin yrkesrolle. Dette vil jeg løfte fram videre.

Med utgangspunkt i hvordan utdanningen har bidratt til identifisering med yrkesrollen har jeg problematisert fagarbeideres utdanning, barne- og ungdomsarbeiderfaget. Denne utdanningen er svært omfattende. Den har fokus på *både* barn og ungdom og utdanningen er på videregående skole nivå. På bakgrunn av at informantene uttrykker at deres utdanning har liten relevans for det kunnskapsgrunnlaget de vektlegger for arbeidet, blir det naturlig å stille spørsmål ved hvorvidt barne- og ungdomsarbeiderfaget bidrar til å gi fagarbeidere i barnehagen en kompetanse som gir grunnlag for faglig identitet.

Utdanningen har liten betydning for hvordan fagarbeidere identifiserer seg med egen yrkesrolle. Isteden fremkommer lekmannsperspektivet som svært rådende fordi teoretisk kunnskap overskygges av personlige egenskaper og arbeidserfaring når det gjelder hvilken kompetanse som vektlegges som viktig for å gjøre en god jobb i barnehagen. Barnehagens arbeidsdeling er slik at de fleste arbeidsoppgaver gjøres av alle ansatte uavhengig av utdanning, og fagarbeidere har ingen oppgaver som krever spesiell kunnskap. Dette bidrar til at fagarbeiderne ikke identifiserer sin yrkesrolle relatert til en egen yrkesgruppe, men at fagarbeidere og assistenter forstås som én gruppe.

Diskusjonen har vist at det er vanskelig å identifisere seg med fagarbeiderrollen i barnehagen når fagarbeideren har manglende opplevelse av å bli omtalt som og behandlet i tråd med denne posisjonen. Omgivelsene, både i barnehagen og i samfunnet forøvrig, er med på å påvirke hvordan fagarbeidere forstår seg selv og sin yrkesrolle. Barnehagen, forskning på

yrkesrollene i barnehagen, samfunnsdebatten og politiske styringsdokumenter bidrar i liten grad til å styrke fagarbeideres identifisering med egen yrkesrolle. Fokuset på bemanning i barnehage og vektlegging av pedagogisk personale (barnehagelærere) samtidig som fagarbeidere ikke fremheves spesielt, kan bidra til en svak yrkesidentitet for fagarbeidere.

Dersom jeg skal forsøke å konkludere vil jeg si at barne- og ungdomsarbeiderutdanningen, lekmanperspektivet, identifisering med assistenter samt hvilket fokus som gis fagarbeiderrollen i barnehagen, bidrar til at fagarbeidere identifiserer sin yrkesrolle nært opptil assistentrollen.

## **5.5 Mulige utfordringer og implikasjoner**

På bakgrunn av diskusjonen og mulige svar på problemstillingen, finner jeg det både interessant og nødvendig å fremheve videre hvilke utfordringer barne- og ungdomsarbeiderutdanningen, slik den fremkommer i kunnskapsløftets fagplaner, kan ha for identifisering med yrkesrollen fagarbeider i barnehage.

Innledningsvis i denne oppgaven ble barne- og ungdomsarbeiderutdanningen presentert (Utdanningsdirektoratet, 2007, 01.08). Med en kort repetisjon kan vi si at barne- og ungdomsarbeiderutdanningen er en yrkesfagutdanning som retter seg mot arbeid med barn og ungdom i alderen null til atten år. For å få yrkestittelen barne- og ungdomsarbeider må kandidaten bestå en fagprøve og deretter få tildelt fagbrev. Før dette må kandidaten gjennom to år på videregående skole og to år som lærling i bedrift. Dersom man trekker fra fellesfagene (norsk, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving) som utgjør 50 prosent av undervisningen, har den fremtidige barne- og ungdomsarbeideren til sammen ett års undervisning i programfagene helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse samt prosjekt til fordypning. Som sagt, en annen vei til fagbrevet er gjennom praksiskandidatordningen, hvor den som har arbeidet minst tre år i barnehage kan ta fagprøven på arbeidsplassen. Dette utdanningsløpet har ikke vært vektlagt i denne oppgaven.

Innholdet i de tre programfagene er svært omfattende, og videre vil jeg presentere det jeg anser som to ytterpunkter i måter å forstå kompetansemålene i læreplanen på. På bakgrunn av

hovedfunnet om at personlige egenskaper og arbeidserfaring er viktigere enn teoretisk kunnskap, ønsker jeg å trekke frem to av kompetansemålene som kan ses i sammenheng med lekmannsperspektivet (jf. Heggen, 2008). Det første kompetansemålet gjelder påkledning og sier eleven (fagarbeideren) skal «veilede barn og unge i påkledning som passer den enkelte aktivitet, årstid og værforhold». Det neste kompetansemålet sier at tilberedning av måltider skal skje «i tråd med gjeldende regelverk og retningslinjer». Slik jeg forstår det, kan det oppfattes slik at det er tilstrekkelig med allmennkunnskap om påkledning og måltider for å oppnå disse kompetansemålene. Det motsatte ytterpunktet er kompetansemål i fagplanen som tydeligere viser at det er behov for spesialisert kunnskap om barn og barnehage. To kompetansemål som velges for å vise dette er å kunne «identifisere tegn på omsorgssvikt og andre bekymringsfulle forhold» og å «legge til rette for utvikling av barns selvfølelse og identitet». Slik jeg ser det bør kompetansemålene i fagarbeiderutdanningens læreplan tilpasses utdanningsnivået på videregående skole og formuleres på en måte som gjør det enklere å se sammenhenger mellom kompetansemål og fagarbeideres rolle i barnehagen.

Spørsmålet jeg stiller videre er om det hadde vært hensiktsmessig med en mer spesialisert utdanning for fagarbeidere i barnehage. Dersom utdanningens innhold hadde hatt fokus på barn i barnehagealder, ville dette kunne bidratt til å gi mer kunnskap direkte relevant for arbeid i barnehage. De to årene med undervisning på videregående skole ville da kunne gi mulighet for å gi elevene innsikt i faglige begreper og teoretiske modeller relevant for barnehage (jf. Aristoteles, 2008; Grimen, 2008; Skau, 2017). Videre ville de to årene som lærling i barnehage kunne gi anledning til å trene på de praktiske ferdighetene som trengs for å kunne utøve yrket som fagarbeider (jf. Aristoteles, 2008; Grimen, 2008; Skau, 2007). En utdanning spesielt rettet for arbeid som fagarbeider i barnehage, vil også kunne utvikle teoretisk kunnskap og relevante erfaringer som bidrar til å utvikle praktisk klokskap og personlig kompetanse relevant for yrkesutøvelsen (jf. Aristoteles, 2008; Grimen, 2008; Skau, 2017). En slik spesialisering vil kunne fungere kvalifiserende for en jobb som fagarbeider i barnehage (jf. Smeby, 2008). Et tydeligere fokus på barnehagen som arbeidsplass gjennom hele utdanningsløpet kan, slik jeg forstår det, bidra til at de kommende fagarbeiderne lettere kan se seg selv som fremtidig yrkesutøver og som medlem av en yrkesgruppe. I den forbindelse blir praksiskandidatordningen interessant. Jeg vil komme tilbake til denne i neste kapittel når det presenteres hva det kunne vært interessant å forske videre på.

## 6 Avsluttende kommentar

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å forstå hvordan fagarbeidere i barnehagen identifiserer seg med sin yrkesrolle. Utdanning, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling, samt hvordan de forstår seg selv i forhold til assistrollen har vært sentrale temaer i søken etter denne forståelsen. Analytiske begreper har vært knyttet til barnehagen som organisasjon og profesjonell identitet.

Svaret på problemstillingen viser at fagarbeidere i stor grad identifiserer seg med assistenter fremfor en yrkesrolle som fagarbeider. Analyse og diskusjon viser at både barne- og ungdomsarbeiderutdanningen, lekmannspektivet, samt hvilket fokus som gis fagarbeiderrollen bidrar til dette.

Jeg har trukket fram at en mulig implikasjon knyttet til funnene i studien er endringer i barne- og ungdomsarbeiderutdanningen for å gi fagarbeidere i barnehagen en sterkere yrkesidentitet.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått flere idéer til videre studier. Jeg vil nå avslutningsvis fremheve tre ting jeg finner det spesielt interessant å forske på knyttet til identifisering med yrkesrollen som fagarbeider i barnehage; 1) praksiskandidatordningen, 2) å benytte andre metoder enn intervju og 3) hvordan fagarbeidere forstår sin yrkesrolle i forhold til barnehagelærerrollen.

Det første mulige forskningsprosjektet gjelder praksiskandidatordningen. Denne studien hadde kun én informant med fagbrev gjennom praksiskandidatordningen, mens de andre informantene hadde alle tatt utdanningen mens de var ungdommer. I denne studien skilles det som sagt ikke mellom de to måtene å utdanne seg til fagarbeider på. Tidligere forskning som sammenlikner barnehagelærerstudenter med og uten erfaring fra barnehagen, viser at barnehagelærerne som har erfaring fra arbeid i barnehage før studiene har en sterkere identifisering med rollen som barnehagelærer (Steinnes, 2013). Det ville derfor vært spennende å rette fokus mot fagarbeidere med utdanning gjennom praksiskandidatordningen for å se om de har en sterkere identifisering med sin yrkesrolle enn det fagarbeidere med utdanning fra videregående skole har. En sammenlikning mellom fagarbeidere med og uten erfaring fra barnehage kunne vært spennende.

Den andre jeg vil fremheve som interessant for videre forskning er å benytte andre metoder enn intervju for å fremskaffe mer kunnskap om fagarbeidere i barnehage. Selv om det kvalitative intervjuet gir god anledning til å få informantenes beskrivelser av sin arbeidshverdag, gir det kun mulighet for forskeren til å si noe om hva informantene selv forteller at de gjør. Observasjon kunne vært en interessant metode for å få andre innspill på fagarbeiderrollen i barnehage. Det kunne også vært interessant med dokumentanalyse av læreplanen i barne- og ungdomsarbeiderfaget med den hensikt å løfte frem perspektiver på forholdet mellom politikk og didaktikk.

Den tredje idéen til videre forskning er hvordan fagarbeidere forstår seg selv i forhold til barnehagelærere. Dette er spesielt interessant med tanke på hvordan informantene i denne studien omtalte pedagognormen og hvilke konsekvenser de uttrykte at flere barnehagelærere ville ha for deres egen yrkesrolle.

Helt avslutningsvis vil jeg igjen påpeke at denne studien har et begrenset antall informanter og at det er ikke grunnlag for å kunne generalisere. Jeg tror allikevel at dette bidraget har gitt nyttig kunnskap om hvordan fagarbeidere i barnehagen identifiserer seg med denne rollen.



# Litteraturliste

- Aristoteles (2008). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12. DOI: 10.1080/20797222.2009.1143399
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barn selvopplevelse. I Bae, B. (red.). *Det interessante i det alminnelige -en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005, sist endret 2018). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne – og familiedepartementet. (2003). *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. (Meld. St. 24 2002-2003). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-24-2002-2003-/id135490/sec1>
- Barne – og likestillingsdepartementet. (2006, 05.04). *Barne- og likestillingsdepartementets historikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/bld/dep/historikk/id326/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. ISSN: 1478-0895
- Bråten, M. & Jordfald, B. (2018). Assistentenes rolle i barnehagen. (Fafø-rapport 2018: 25). Hentet fra <https://www.fafø.no/images/pub/2018/20674.pdf>
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne og ungdomsarbeidernes stilling i barnehage og skole*. (Fafø-rapport 2017: 01). Oslo: Fafø.
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2015). *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurderinger av barne- og ungdomsarbeiderfaget*. (Fafø-rapport 2015: 51). Hentet fra <http://docplayer.me/19866103-Kompetanse-og-kvalitet-i-arbeid-med-barn-og-unge.html>
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. New York:

- Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I Eriksen, T. H. (red.). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagforbundet. (2017, 20.09). *Høring om endringer i barnehageloven. Høringssvar fra fagforbundet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Hoering-om-endringer-i-barnehageloven/id2557731/?uid=9ae824cf-080f-4bff-a530-5c25e96a1527>
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017, sist endret 2018). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049?q=forskrift%20om%20pedagogisk%20bemanning>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. London/New York: Continuum
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(2000-2001), 99-125. ISSN: 0091732X
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I Mausehagen, S. & Smeby, J.-C. (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I Molander, A & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 179-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State University of New York Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. DOI: 10.18261
- Høst, H. & Hovdhaugen, E. (2013). Ny struktur – tradisjonelle mønstre. Kunnskapsløftets endringer i et historisk perspektiv. I Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 61-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2014). *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, 219-233. ISSN: 0901-8050
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 05.09). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.) *Innføring i Forskningsmetodologi* (s. 19-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(8), 1-18. ISSN: 1890-9167
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Løkås, M. T. (2018, 07,05). *Vi har faktisk ingen løsning hvis bemanningsnormen blir innført nå*. <https://www.barnehage.no/artikler/vi-har-faktisk-ingen-losning-hvis-bemanningsnormen-blir-innfort-na-br/436220>
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. *The Journal of Philosophy and Scientific Methods*, 10 (14), 374-380.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc.
- Molander, A & Terum, L. I. (2008a). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008b). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. DOI: 10.2304
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/sec1>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/sec1>
- OECD. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review NORWAY*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Glouchester Mass.: Peter Smith.
- Ryan, G. W. & Bernhard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. DOI: 10.1177/1525822X02239569

- Ridar, T., Lien, M. S. & Sæther, A.S. (2018, 12.04). Foreldreopprør: Krever flere ansatte i barnehagene. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/5VwoW1/foreldreopproer-krrever-flere-ansatte-i-barnehagene>
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smeby, J-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. ISSN: 1400-9692
- Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2018.04.04). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarden. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6(13), 1-13. ISSN: 1890-9167
- Steinnes, G. S. (2007). *Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt* (hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Steinnes, G. S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *Tidsskriftet FoU i paksis*, 7(1), 43-60.
- Steinnes, G.S. (2014a). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495. DOI: 10.1080/1350293X.2014.947831
- Steinnes, G. S. (2014b). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskolelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Sæther, J. M. (2018, 16.05). Bråket om bemanningsnorm i barnehagene: Over 100 ordførere har startet et opprør. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/braket-om-bemanningsnorm-i-barnehagene-over-100-ordforere-har-startet-et-oppror-1.114523>
- Tangen, R. (2013). Balancing Ethics and Quality in Educational Reesearch – the Ethical

- Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678-694. DOI: 10.1080/00313831.2013.821089
- Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 15.12). *Ansattes utdanning i barnehagen – andel*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22.02). *Praksiskandidatordningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007, 01.08). *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg3/opplæring i bedrift (BUA3-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01>
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wertch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press Inc.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Høgskolen i Vestfold rapport 1/2009). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesutfordringer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 293-305. ISSN: 0029-2052

# **Vedlegg / Appendiks**

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Tone Kvernbekk  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 21.12.2017

Vår ref: 57393 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.11.2017 for prosjektet:

<i>57393</i>	<i>Fagarbeidernes rolle i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Kvernbekk</i>
<i>Student</i>	<i>Lena Sawe</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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



# Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Lena Spernes Sawe  
Masterstudent ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

Til ansatte  
ved barnehager i GoBaN-prosjektet

Dato: 10.01.2018

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

Deres barnehage er med i forskningsprosjektet GoBaN som har pågått siden 2013 og som bidrar med å utvikle verdifull kunnskap om kvalitet i barnehagen. I forbindelse med dette har dere sagt dere villig til å bli kontaktet for eventuell deltakelse i dybdestudier. Denne henvendelsen er en forespørsel om å delta i prosjektet "Fagarbeidernes rolle i barnehagen", som er undertegnedes masteroppgave.

### **Masterprosjektet "Fagarbeidernes rolle i barnehagen"**

Målsettingen ved denne kvalitative masteroppgaven er å få mer kunnskap og forståelse for fagarbeideres profesjonelle identitet, kunnskap og muligheter for læring i barnehagen.

For å kunne undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med fagarbeidere som arbeider i barnehage. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og denne informasjonen vil bli brukt som datamateriale for masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet og lagret uten navn eller andre direkte gjenkjennende opplysninger og de vil slettes så snart oppgaven er blitt vurdert og senest 31.12.18.

Jeg vil understreke at det er frivillig å delta og at du/dere når som helst kan trekke samtykket til deltakelse tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom samtykket trekkes, vil alle innsamlede opplysninger av personen bli slettet.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg vil ta kontakt om en uke for å høre om du/dere ønsker å være med i studien. Samtykkeerklæringen som ligger vedlagt kan fylles ut og leveres ved intervju.

Ta gjerne kontakt dersom du/dere har spørsmål.

Lena Spernes Sawe

Masterstudent ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

Tlf: [REDACTED]

Epostadresse: [lenaspernessawe@gmail.com](mailto:lenaspernessawe@gmail.com)

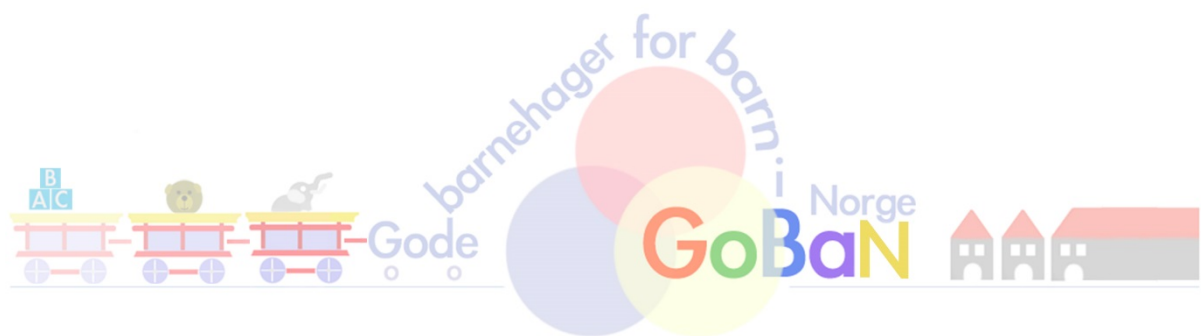
Kontaktinformasjon til veileder:

Prosjektleder GoBaN Elisabeth Bjørnstad

Høgskolen i Oslo og Akershus

Tlf: [REDACTED]

Epostadresse: [eliasbeth.bjornestad@hioa.no](mailto:eliasbeth.bjornestad@hioa.no)



# SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker med dette i å delta som informant i masterprosjektet "Fagarbeidernes rolle i barnehagen".

Sted og dato:

\_\_\_\_\_, den \_\_\_\_\_

Navn (med blokkbokstaver)

\_\_\_\_\_

Underskrift:

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 3: Intervjuguide

- Dato
- ”Navn”
- Barnehagens størrelse, eieform, organisering

Tema/forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Evt oppfølgingsspørsmål
<p>Innledning</p> <p>Bakgrunnsinformasjon</p>	<p>Kan du fortelle litt om utdanningen din?</p> <p>Hvilken yrkeserfaring har du – fra barnehage og andre yrker?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?</p> <p>Kan du si noe om hvorfor du valgte denne jobben?</p> <p>Kan du fortelle litt om hvem det er som arbeider på avdelingen/basen sammen med deg?</p>	<p>Forventninger til yrket</p> <p>Tanker om yrket nå</p> <p>Noe som ble annerledes</p> <p>Pedagogtettethet</p> <p>Andre fagarbeidere</p>

<p>Hvilken kunnskap anser fagarbeidere som viktig for å være profesjonell i sitt arbeid?</p>	<p>Kan du beskrive en ”vanlig dag” på jobb?</p>	<p>Konkrete arbeidsoppgaver</p>
<p>Hvordan opplever fagarbeidere sin rolle i det daglige arbeidet i barnehagen?</p>	<p>Hva mener du er det viktigste du gjør i løpet av en dag?</p>	<p>Hvorfor</p>
	<p>Hva liker du best med jobben din?</p>	<p>Hvorfor</p>
	<p>Kan du fortelle om en situasjon der du opplevde mestring på jobb?</p>	<p>Hva gjorde denne situasjonen god?</p>
	<p>På hvilken måte får du brukt det du kan og er god på i rollen som fagarbeider?</p>	
	<p>Hvem tenker du verdsetter kompetansen din?</p>	<p>Hvordan viser de det? Hva gjør det med deg?</p>
	<p>Hva bør en fagarbeider kunne?</p>	<p>Hvorfor er dette viktig? Hvordan kan dette læres?</p>
	<p>Hva bør en barnehageassistent kunne?</p>	<p>Hvorfor er dette viktig? Hvordan kan dette læres?</p>
	<p>Hva bør en barnehagelærer kunne?</p>	<p>Hvorfor er dette viktig? Hvordan kan dette læres?</p>

	<p>Hva tenker du er forskjellen på en fagarbeider og en assistent?</p>	<p>Kompetanse Arbeidsoppgaver Hvordan kommer forskjellen til syne?</p>
	<p>Hva tenker du er forskjellen på en fagarbeider og en barnehagelærer?</p>	<p>Kompetanse Arbeidsoppgaver Hvordan kommer forskjellen til syne?</p>
<p>Pedagognormen</p>	<p>Hvordan tenker du arbeidsoppgavene i barnehagen bør fordeles mellom de ulike rollene?</p>	<p>Hvorfor Kompetanse/vakt etc.</p>
	<p>Hvilken mulighet har du til å påvirke rutiner/planer?</p>	<p>Hvordan opplever du at dine innspill tas imot?</p>
	<p>Hva tenker du om politikere og medias fremstilling av behovet for barnehagelærere?</p>	
	<p>Hvilke tanker har du om pedagognormen som kommer?</p>	<p>Organisering Arbeidsoppgaver/fordeling</p>
	<p>Hvordan vil den/det påvirke din rolle som fagarbeider?</p>	
<p>Hvordan opplever fagarbeidere sine muligheter for læring og utvikling på arbeidsplassen?</p>	<p>Kan du beskrive en situasjon som du syntes var utfordrende?</p>	<p>Hva var det som gjorde det utfordrende?</p>

<p>Avslutning</p>	<p>Hvilken veiledning får du på jobb?</p> <p>Veileder du noen gang andre?</p> <p>Hvilken mulighet får du til å lære og utvikle deg gjennom jobben?</p> <p>Kan du beskrive en situasjon der du opplevde å lære noe nytt på jobb?</p> <p>Hva er den ultimate team-sammensetningen i barnehagen, om du får velge?</p> <p>Er det noe mer du ønsker å få fram/synes er viktig i forbindelse med det vi har snakket om nå?</p> <p>Takk for at du tok deg tid til denne samtalen ☺</p>	<p>Formell/uformell Av hvem?</p> <p>I hvilke situasjoner? (Nytilsatte, assistenter, vikarer etc?)</p> <p>Veiledning, Kurs Innhold</p> <p>Ansvar, nye oppgaver etc.</p> <p>Hvorfor?</p>
-------------------	---	--