

Historier fra virkeligheten

Barnehagen som inkluderende arena, bak kulissene.

Mai Josefsen Berggren

kandidatnummer: 45

Bacheloroppgave

BDBAC4900

Veiledere: Arnt Nordli og Karianne Franck

Trondheim, april, 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1.0 INNLEDNING	4
1.1 AKTUALISERING AV TEMA	4
1.1.1 « <i>Det normative glansbilde</i> ».....	4
1.1.2 « <i>Det deskriptive narrativ</i> ».....	4
1.1.3 « <i>Det komplekse spenningsfelt</i> »	5
1.2 Forskningsprosjektets tilnærming	6
1.2.1 Begrepsavklaring:	6
2.0 DET TEORETISKE POSTAMENT	7
2.1 En befaring av personlige perspektiv og historier fra virkeligheten	7
2.2 Rammeplan, de åpne føringers domene.....	8
2.3 Pedagogisk organisasjonsstruktur, praksisfeltet og vice versa.....	8
2.4 En pedagogisk organisator, inspirator og katalysator.....	10
2.5 Pedagogisk begeistring og lønnsomhet	11
2.6 Det teoretiske landskapet – en balansegang mellom det kjente og ukjente	13
3.0 METODISK ARBEID	13
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 Et åpent og samtaletilnærmet intervju	14
3.3 Forskningsprosjektets vei ut i felten.....	14
3.4 Feltarbeid.....	15
3.5 Analysearbeid	16
3.5.1 Analysearbeidets stegvise prosess:	16
3.5.2 Delanalyse	16
3.6 Kritisk tenkning, refleksjon og kvalitetssikring	18
3.7 Etske hensyn	19

4.0 FUNN	20
4.1 Organisatoriske og strukturelle rammer.....	20
4.1.1 opplæring.....	20
4.1.2 Bemanningsstruktur, sykefravær og organisering.....	21
4.1.3 Systematisk inkluderingsarbeid	22
4.2 Ledelse.....	22
4.2.1 Pedagogisk støttefunksjon	22
4.2.2. Veiledning	24
4.3. Det pedagogiske innhold.....	24
4.3.1 Arbeidsoppgaver og ansvarsfordeling.....	24
5.0 DRØFTING	25
5.1 Informantenes opplevelser og erfaring med medvirkning og inkludering.....	25
5.1.1 Medvirkning, et offer for behovsendringer, høy jobbrotasjon og ytre omstendigheter	25
5.1.2 Inkludering et offer for avgrensning, organisasjonspolicy og økonomiske tiltak.....	26
5.2 Informantenes opplevelse og erfaring med ledelse og veiledning.....	28
5.2.1 Ledelse som hovedrolle både i et behovs – og mangelperspektiv.....	28
5.2.2 Veiledning, navigasjon, omsorg og coaching	29
5.3 Informantenes erfaring med det pedagogiske arbeidet.....	31
5.3.1 Opplevelsen av en praktisk, repetitivt og rutinepreget arbeidshverdag.....	31
6.0 AVSLUTNING	33
Litteraturliste	
Vedlegg 1 – Samtykkeskjema	38
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	42

FORORD

Denne bacheloren er skrevet i samarbeid med Dronning Mauds Minnehøyskole, og er et selvstendig studentarbeid. Jeg vil takke veilederne mine Arnt Nordli og Karianne Franck, for faglig veiledning, og motivasjon som holdt progresjon oppe. Jeg vil også takke informantene, som lot meg få ta del i deres livsverden. Det var en spennende opplevelse, som ga meg viktig og verdifull kunnskap. I forskningsprosjektet presentasjon har jeg valgt å benytte et engasjerende språk med humoristisk undertone, som et utgangspunkt for leservennlighet. Samtidig er forskerblikket mitt konstruktivt og faglig orientert, for å skape et aktuelt, pedagogisk meningsinnhold.

I 2016 startet jeg min yrkeskarriere som vikar i barnehagesektoren. Det er mye som har festet seg på minnet fra denne tiden, men det som ligger lengst fremme i pannen, er følelsen av learning by doing, helt satt på spissen. Det var følelsen av å bli kastet inn i dypet med hodet først, uten armringer, flytevest og andre sikkerhetstiltak. Jeg unner den jeg da var, en mulighet for opplæring, veiledning og refleksjon over egne pedagogiske handlinger. Dette kunne styrket min posisjon som vikar, som pedagogisk medarbeider og som rollemodell for barna. Denne personlige opplevelsen er bakenforliggende interessegrunnlag for forskningsprosjektets tema og undersøkelse. Det blir min mulighet til å kunne studere om mine opplevelser kan sees som unike, tilfeldige eller som representativt for et viss utvalg av barnehagefeltet.

1.0 INNLEDNING

1.1 AKTUALISERING AV TEMA

1.1.1 «*Det normative glansbilde*»

I første halvdel av 2023, publiserte kunnskapsminister Tonje Brenna og regjeringen en nasjonal barnehagestrategi, kalt *barnehagen for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023). Med den presenterer de sitt overordnede og partipolitiske blikk på barnehagesektoren, samt sine ambisiøse barnehagefaglige prioritering, mot 2030. Disse prioriteringene sentrerer seg rundt tre satsningsområder; økt kompetanse, bedre styring i barnehagene og reduksjon av økonomiske sperrer. Innen 2030 skal pedagogandel måles til 60%, mens de resterende satsningsområdene skal bidra til et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, på landsbasis. Andel av personell uten formell kompetanse og høyt sykefravær, fremheves også som et optimistisk mål å utbedre, innen 2030.

Den tidligere politiske utviklingsstrategien fra 2013, (revidert i 2022), *fremtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering* (Kunnskapsdepartementet, 2022) har etter min tolkning og til sammenligning, et mindre strategisk, formelt og ambisiøst blikk på barnehagesektoren. Der ble det hovedsakelig skissert mål som tilsiktet å både gi verdi til, og utvikling av, den kompetansen som eksisterte innad i barnehagen. Den fremhevet at alle i personalet, uavhengig av kompetansenivå, skulle få mulighet til å få hevet sin kompetanse. Det skulle etableres en systematisk opplæringsplan, som videre skulle følges opp med veiledning. Et system for kompetanseutvikling skulle bidra til en felles barnehagefaglig grunnkompetanse. Det var mindre snakk om å innhente ytterligere formell kompetanse, og mer om å bevare og forsterke det som allerede var.

1.1.2 «*Det deskriptive narrativ*»

For å gi en reell aktualisering av tema, ser jeg det som nødvendig å også se til barnehagesektoren i en hverdagslig kontekst. På barnehagedagen trykker Trønderbladet et barnehagepolitisk debattinnlegget, av Bae Nyholt (2023). Her formidler hun sitt perspektiv på virkelighetens barnehage, og fremhever spesielt hvilken betydningen bemanning har, som

nøkkelen til gode dager for både barn og voksne. Hun tydeliggjør også hvordan hun i årevis har vært med på å dekke over et alvorlig og pågående problem i barnehagen - bemanningssituasjonen. En avisartikkel på barnehage.no samme dag, uttrykker også bekymring for pedagogmangelen i norske barnehager (Bergundhaugen, 2023). Her fremheves i tillegg en vesentlig faktor som påvirker bemanningssituasjonen – høyt sykefravær. Dette støttes videre opp av organisasjonspsykolog Benedicte Emilie Langseth-Eide, som i et avisintervju med Mariell Løkås (2022), for barnehage.no, orienterer om at Norge faktisk ligger på topp blant OECD-landenes sykefravær. Bemanningssituasjonen ser kanskje grei ut på papiret, men virkeligheten viser en annen praksis. Langseth-Eide argumenterer derfor med at sykefravær i barnehagene gir et tilleggsstrukturelt problem, som må håndteres.

Utdanningsforbundet (<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/viken/nyheter/2021-viken/krav-om-lovfesting-av-vikarer-i-barnehagene>) er med på å understøtte argumentasjonen om et strukturelt utfordringsproblem. Et høyt sykefravær i barnehagen gir et stort behov for bruk av vikarer. Det burde derfor være en generell grunnregel som tillot å sette inn vikar fra første dag, i en sykefraværperiode. En formell ordning med forpliktende bestemmelser, sikrer rask tilgang på vikarressurs, og styrker den samlede bemanningen, gjennom redusering av arbeidsmengde og arbeidsbelastning, til det gjenværende personalet. Slik vil sykefraværet kunne bli lavere på sikt.

1.1.3 «*Det komplekse spenningsfelt*»

Temapresentasjonens hovedpoeng er å tydeliggjøre noe av forskjellene jeg finner i de to utviklingsstrategiene. Ordlyden som tidligere synliggjorde den uformelle kompetanse og praktiske erfaring i et verdiperspektiv, fremstår å være av mindre skala. Det er skapt et omdreiningspunkt som retter fokus mot den formelle kompetanse. Felles barnehagefaglig grunnkompetanse, opplæring, veiledning og utvikling, er omstrukturert til prosentvis måling av formell kompetanse. Begge utviklingsstrategiene sikter på høye målsettinger, men virker til å mangle konkrete løsningsplaner. Dette blir spesielt synlig i det motsigende perspektiv, som bevitner om høyt sykefravær og behov for mer arbeidskraft. Det fins et ubehandlet gap mellom det normative og deskriptive, og jeg stiller meg undrende til dette pedagogiske minefeltet.

Ved å ta utgangspunkt i det komplekse spenningsfeltet, søker jeg å se hvordan overordnede organisatoriske føringer, gjør seg synlig i pedagogisk arbeid. Min nysgjerrighet trekkes på

bakgrunn av egen erfaring, mot gruppene uten formell utdanningskompetanse, og deres opplevelser av en arbeidshverdag i et pedagogisk minefeltet. Jeg søker kjennskap til hvordan de ivaretas, utvikles og styrkes som arbeidsressurs, og hvilke rammebetingelser som ligger til grunn for slikt arbeid.

1.2 Forskningsprosjektets tilnærming

Jeg har avgrenset definisjon av uformell kompetanse, til å gjelde en gruppe av vikarer. Med utgangspunkt i innledende tema, er problemstillingen satt til:

«Ledelse, inkludering og mulighet for medvirkning i pedagogisk sammenheng: hvilken opplevelse har vikarene av dette selv? Hvilke erfaringer har de med pedagogiske arbeid, og hvordan vil de beskrive en arbeidsdag i vikarperspektiv?»

Problemstillingen viderefremidler mitt ønske om å forstå barnehagen som en inkluderende arena, og bli kjent med vikarrollen og dens arbeidshverdag. Dette gjøres gjennom å søke innsikt i vikarers subjektive opplevelser og erfaringer. Å få ta del i deres livsverden vil kunne gi meg et bilde av vikarrollen i pedagogisk betydning.

1.2.1 Begrepsavklaring:

For å finne deltakere som passet inn i studien, definerte jeg hvem det ville være hensiktsmessig å inkludere. Ved å velge personer med bestemte kunnskaper eller erfaringer, gjøres et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s.75). Jeg foretok derfor et kriteriebasert utvalg for hvilken gruppe av vikarer jeg ønsket dypere kjennskap til. Disse vil videre refereres til som informanter.

Vikarer: Informantene må jobbe i kontraktsfestet engasjement, eller være fast vikar for en og samme barnehage. De skal ikke ha fullført barnehagefaglig utdanning, eller annen type utdanning som er barnehagefaglig relevant.

Inkludering: Blir sett i verdiperspektiv; å bli invitert med inn i arbeidsmiljøet.

Ledelse: Omhandler det veiledende området av pedagogiske arbeid.

Medvirkning: At innspill og synspunkter fra vikarrollen er ønskelig og blir anerkjent.

Pedagogisk arbeid: Det pedagogiske innholdet.

1.3 Disposisjon

Videre i forskningsprosjektet redegjøres det for et teoretisk postament (2.0). Med begrepet postament illustrerer jeg viktigheten av kapittelet i sin helhet. Det søker å være en grunnbase, systematisk satt sammen av underkapitler, som til sammen konstruerer en bærebjelke. I postamentet defineres det for teorier, begreper og pedagogiske fagområder som er relevante for problemstillingen. Det gir i tillegg et fruktbart forståelsesgrunnlag for metode, analyse og drøfting. I [kap.3.0](#), presenteres det metodiske arbeidet, med mål om å være transparent mtp. på kvalitetsprinsippet. [Kap.4.0](#) gir oversikt av relevante hovedfunn, i lys av problemstilling. [Kap.5.0](#) drøfter funn opp mot problemstilling og teoretisk postament [Kap.6.0](#) gir forskningsprosjektet en avrunding.

2.0 DET TEORETISKE POSTAMENT

2.1 En befaring av personlige perspektiv og historier fra virkeligheten

Teorikapittelet definerer innledningsvis for det vitenskapssyn som står for forskningsprosjekts innramming. Hensikten med dette er å etablere en bro mellom teori og empiri, og tilby et meningsgrunnlag som samsvarer med videre innhold. I følge Store norske leksikon (https://snl.no/Edmund_Husserl), utviklet Edmund Husserl fenomenologien, for å kunne beskrive og analysere bevisstheten. Som retning søker den å virkeliggjøre for subjektet. Subjektets livsverden blir derfor særlig viktig i denne retningen. Den etablerer den konkrete virkelighet vi erfarer og lever i, til forutsetning for all empirisk vitenskap. Subjektperspektivet blir kilde for at vitenskapen ikke mister kontakt med den livsverden som først gjorde den mulig.

Et fenomenologisk syn gjør seg derfor egnet som vitenskapelig ramme for forskningsprosjektet, sett i lys av substansen i problemstillingen. Videre teoretisk grunnlag søker å gi problemstillingen, et teoretisk tyngdepunkt og grunnlag for å videre tolkning, og forståelse for det datamaterialet viser til. Den vitenskapelige vinklingen tilbyr ulike muligheter til subjektivformidling, gjennom systematiske valg og vurdering i forskningsprosessen, som står i samsvar med det fenomenologiske og forskningsvitenskapelige syn. Det understøtter hovedpoenget om å beskrive en livsverden og virkeligheten slik den erfares og opplevelse av informantene selv (Thagaard, 2015, s.40).

2.2 Rammeplan, de åpne føringers domene

Rammeplanen som ny og revidert versjon skulle tydeliggjøre barnehagens forpliktelser og personalets ansvar ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), heretter omtalt som rammeplan, skulle på denne måten fremheve barnehagen som en lærende organisasjon, og kvalitetssikre dens innhold. Den formidler videre hvordan hele personalet skal inngå som deltakere i prosesser som bidrar til å kvalitetssikre barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Kunnskapsministeren poengterte også i den nye versjonen at barnehagen trenger dyktige ansatte og aktive eiere, som finner gode lokale løsninger innenfor regelverket, og at barnehagelærerne spiller en viktig rolle for dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Jfr. Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006), heretter referert til som lovens korttittel, barnehageloven, skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet (barnehageloven, 2006, § 2), hvor bemanningen må være tilstrekkelig for at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (barnehageloven, 2006, § 26). Dette står i samsvar med det som Larsen og Slåtten (2020) beskriver som kjennetegn for barnehageorganisasjoner. Barnehagelærere som arbeidstakere inngår i en organisatorisk sammenheng. Et kjennetegn på dagens barnehage er at samfunnsmandatet er blitt mer omfattende og formålsbestemt. Det settes flere krav til pedagogisk kompetanse hos de som jobber der (s.9). Kompetanseutvikling og opplæring av alle ansatte burde derfor etter min mening, utgjøre en sentral dimensjon ved barnehagens kvalitetsarbeid, spesielt sett i lys av barnehagelovens (2006) krav om pedagogisk virksomhet og tilstrekkelig bemanning.

2.3 Pedagogisk organisasjonsstruktur, praksisfeltet og vice versa

I lys av rammeplan (2017) og barnehageloven (2006), blir det legitimt å videre forankre forskningsprosjektet i teori om organisasjonsstruktur, for å tydeliggjøre forholdet mellom ytre omstendigheter og barnehagens indre kjerne. Irgens (2022) diskuterer verdien av dette, ved å vise til at det å forstå barnehagen som en virksomhet og organisasjon, bevisstgjør hvilken betydning omgivelsene spiller for det praktiske arbeidet man utfører (s.222). Ved å redegjøre for et organisasjonsperspektiv tilbys derfor kunnskap som kan bidra til forståelse for forholdene som eksisterer.

Barnehagen kan studeres på ulike vis, men definisjoner som baserer seg på mennesker, sammenslutninger, oppgaver, mål og system virker logisk å trekke frem i denne sammenheng. Irgens (2022) beskriver de klassiske organisasjonsteoriens sterke sider, ved å fremheve de som forutsigbare, fordi kvalitetssikring blir lettere og organisasjonens innhold blir mer oversiktlig. Innvendingene mot klassiske teorier er at det legges for stor vekt på formelle og strukturelle sider, at omgivelsene kan virke fraværende, at regelstyring står for sterkt, at organisasjonene kan bli for langsomme, og at ansattes kunnskaper ikke blir utnyttet (s.246). Larsen og Slåtten (2020) tilbyr derfor en definisjon som fungerer bedre i denne kontekst, da den søker å hensynta alle relasjonsprosesser som skaper forhold mellom det indre og det ytre.

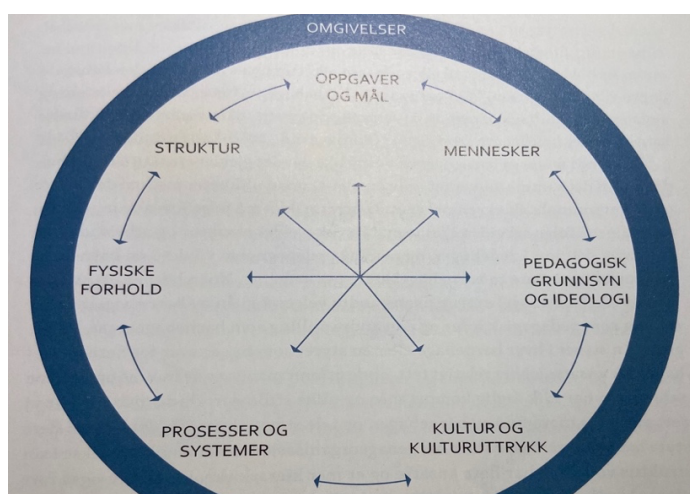


Fig. 2.1. Barnehagen som organisasjon – en helhetlig modell (Larsen & Slåtten, 2020, s.31).

Denne modellen følger prinsippet om at alle elementene står i forhold til hverandre, og at endring i ett element, fører til endring i de andre elementene. Modellen gjør seg som et fint eksempel på hvordan barnehagen stadig må være i utvikling, for å tilpasse seg. Barnehagen kan alltid være en arena for å inkludere noe nytt, men det krever at man er villig til å tilpasse og endre seg, med mål om å utvikle og forbedre seg for fellesskapets beste.

At en organisasjon kan studeres så konkret, må ikke forveksles med at det er perfekt samsvar mellom det formelle og det som praktisk skjer i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s.114). Jacobsen og Thorsvik (2022) viser til at grensene mellom omgivelsene og organisasjoner har blitt mer flytende. Man står i et avhengighetsforhold til omgivelsene, som kan føre til at man opplever press, usikkerhet og utfordringer (s.20-21). Dette er også reelt i barnehageperspektiv. Innledningen viser til høyt sykefravær, mangel på tilstrekkelige ressurser og hull i bemanningssituasjon, som noen av barnehagens utfordringsområder. En

god løsning blir derfor som Jacobsen og Thorsvik (2022) poengterer, å leie inn arbeidskraft. Ny arbeidskraft kan oppleves å være en belastning. Det må læres opp og veiledes. Det skaper endring i bemanningsstrukturen, som igjen kan føre til flere andre endringer som må hensyntas i videre ledd, og så er prosessen i gang. Forskningsarbeidet kan bidra med å dokumentere slike endringer, og gi innsikt i noen av organisasjonssystemet påvirkere, og hvordan de håndteres i praksis.

2.4 En pedagogisk organisator, inspirator og katalysator

Organisasjon og ledelse henger nøye sammen. Det blir derfor også et område det blir viktig å fremheve. Organisasjoner danner rammer for ledelse (Larsen & Slåtten, 2020, s.21). I rammeplan (2017) blir pedagogisk leder gitt i ansvar å lede det pedagogiske arbeidet, og sørge for at barnehagen når krav og målsettinger innen området den er satt til å lede (s.15). Men pedagogisk leder har samtidig også ansvar for å veilede. Skoglund og Sundsvall (2020) utvider derfor begrepet pedagogisk ledelse, på en måte som virker aktuell å belyse. De betegner en pedagogisk leder, som en lærer på barnehagenivå. En pedagogisk leder, leder læringsprosesser både for barn og medarbeidere. Det dreier seg like ofte om personalutvikling, som pedagogisk innhold, planer og mål (s.13). Ledelse handler med andre ord også om å skape relasjon.

Pedagogisk leder har derfor ansvar for å både dekke produktiviteten, og samtidig arbeide i et integrasjonsaspekt hvor motivasjonsarbeid, kompetanseutvikling og veiledning inngår som viktig faktorer. Dette jfr. Adizes definisjon av lederfunksjonene produsent, administrator, entreprenør og integrator (Gotvassli, 2013, s.63). Pedagogisk leders anlegg for å mestre dette avanserte kombinasjonsarbeidet, blir derfor avgjørende for informantene. Carson og Birkelands (2020) perspektiver på veiledning, kan bidra som pedagogiske verktøy inn i dette avanserte kombinasjonsarbeidet. Ifølge dem er veiledningens mål å bevisstgjøre de forhold som styrer yrkespraksisen. Veiledning er praksisorientert, kollegaorientert, yrkesfagligorientert og kompetanseorientert, og dekker slik grunnelementene i pedagogisk leders integrasjonsaspekt, på samme måte som rammeplan (2017) legger føringer for grunnelementene i produksjonsaspektet.

Jeg velger spesielt å henviser til veiledningsmodellen Carson og Birkeland (2020) navngir som refleksjon over handling, fordi den kunne være relevant å etterfølge i lys av problemstilling. Refleksjon over handling bevisstgjør det praktiske og pedagogiske arbeidet, som spesielt

gruppen uten formell utdanningskompetanse kan dra nytte av. Veiledningsmodellens siktemål er å utvikle et forhold mellom handling og refleksjon, ved å bevisstgjøre bruken av pedagogisk argumentasjoner, som et ledd i å utvikle bevissthet rundt egen handlingspraksis. Modellen fremhever hvordan enhver handling, også kan være basert på praksisbaserte og erfaringsbaserte begrunnelser. Den er derfor ikke forbeholdt ferdig utdannede. Endring i kunnskapsbasen vil etter hvert også gi tilgang på relevante faglige begrunnelser (s.83-108).

I lys av pedagogisk leders mulighet til å skape rom for inkludering og medvirkning, er det også relevant å redegjøre for barnehagebasert kompetanseutvikling som pedagogisk verktøy. Barnehagebasert kompetanseutvikling som begrep, så sitt lys i sammenheng med utviklingsstrategien fra 2013. Det er kompetansearbeid rettet mot hele kollegiale, med tiltak som omfatter alle ansattgrupper uavhengig av utdanningsnivå (Gotvassli, 2013, s.170). Det blir en måte å overføre teoretisk kunnskap og kompetanse på, fra papiret og over til hverdagslige rammer, hvor de lærde bidrar med å overføre av sin kunnskap. Det er samskaping, samhandling og det kollektive som endres og utvikles. Det gir vilje og lyst til å lære og samarbeide (Gotvassli, 2013, s.165). Jeg beregner derfor barnehagebasert kompetanseutvikling som en god strategi for å inkludere hele personalgruppen på tvers av stillingsroller.

2.5 Pedagogisk begeistring og lønnsomhet

For å kunne navigere gjennom produksjons - og integrasjonsaspekt, kreves en engasjert og motivert leder. Pedagogiske ledere bør innta et reflekter forhold til hvilken lederatferd som vil være berettiget. I sammenheng med problemstillingens nøkkelbegreper, kan vi derfor se mot begrepet transformasjonsledelse. Transformasjonsledelse forstås som en prosess hvor ledere og medarbeidere løfter hverandre opp. Man er bevisste verdifelleskapet, og man gir av seg selv for felles sak og felles fremtid (Gotvassli, 2013, s.49). En BI - presentasjon om transformasjonsledelse (Glasø, 2019), presenterer transformasjonsledelsens fire i'er; inspirasjon, innflytelse, individualitet og intellekt som grunnprinsippene. Jeg gjør et avbrekk i teorifremstillingen, ved å tilby et humoristisk perspektiv på transformasjonsledelse og de fire i'ene (Melhus, 2023). Figuren er ikke av vitenskapelig art, men tilbyr et idealisert bilde av transformasjonsledelse, og et speilbilde av problemstillingens innhold.



Fig. 2.2 Transformasjonsledere er begeistringsledere som skaper rom for anerkjennelse, bekreftelse og gode resultater.

En mer teoretisk modell som kan nyansere transformasjonsledelse, er presentert av kunnskapsbasen ved NTNU (<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lederrollen>). Modellen illustrerer hvilke ledelsestyper som gir ønskelige resultater, sammenlignet med andre.

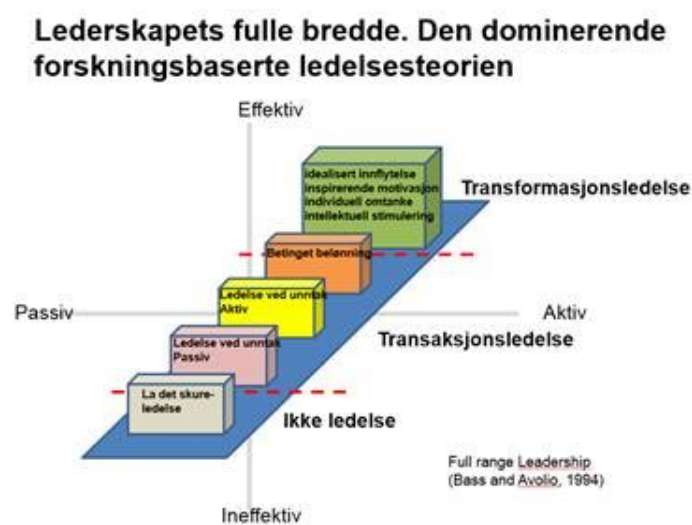


Fig. 2.3 Full range leadership (NTNU,2022).

Transformasjonsledelse beskrives her som en effektiv ledelse på grunnlag av en motivasjonsorientert leder. Kunnskapsbasen (NTNU, 2022) kategoriserer videre transformasjonsledelse som en mulighet til å tydeliggjøre seg som en omtenkssom leder. Det tas høyde for ulike diskusjoner rundt transformasjonsmodellen som en retningsgivende og universell teori. Den får likevel sin plassering her, da den virker til å kunne gi plass for de viktigste holdepunktene i forskningsprosjekts problemstilling. Transformasjonsledelse tar tak

i det ustabile, uforutsigbare og kollektivistiske. Den bearbeider komplekse og skiftende arbeidsoppgaver, med indre belønning som motivasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s.430). Jacobsen og Thorsvik (2022) belyser også hvordan transformasjonsmodellen fungerer best i organisasjoner som virker innenfor dynamiske omgivelser, og som opplever press for endringer. Noe som ytterligere setter modellen i sammenheng med spenningsforholdet mellom de normative føringer og de deskriptive utfordringer i barnehagebildet.

2.6 Det teoretiske landskapet – en balansegang mellom det kjente og ukjente

I teorikapitlet er det redegjort for rammene rundt barnehagen som organisasjon, og at det ikke alltid foreligger samsvar mellom disse og realiteten i organisasjon. På bakgrunn av det, trekkes betydningen av en tydelig og tilstedeværende leder frem, for å kunne styrke de pedagogiske arbeidsmåter, der de strukturelle føringer har svakheter. Jeg vil avslutningsvis hente opp igjen Irgens (2022), for å gi en oppsummering som sammenfatter det store bilde. Irgens (2022) beskriver profesjonalitet som autonomi til å omdanne kunnskap og delegere ansvar. Det gir mulighet til å utvikle kollektiv klokskap og teoretisk kunnskap for praktiske handlinger. Herunder kompetanse og mestringsfølelse i møte med nye oppgaver. Skal man utvikle praktisk klokskap, trenger man tilgang på varierende og utfordrende erfaringer. Man trenger noe, eller noen, som kan fungere som et moralsk kompass, som kan være til hjelp når man skal navigere (s.97). I dette ser jeg mulighet til å gi plass til det nye, utfordre det gamle, og omfavne både delene og helheten.

3.0 METODISK ARBEID

Etter kjennskap til Dallands (2017) orientering om ulike forskningsmetoder, ble det i dette forskningsprosjekt valgt en metodikk som inntar en fintfølede, fleksibel, nær og forståelsebasert tilnærming. Disse egenskapene ble valgt som bidragsverktøy ut ifra deres evne til å kunne synliggjøre de sosialpedagogiske fenomenene i studiefeltet, og skape en mening ut av dem. Videre følger en presentasjon av mine metodiske vurderinger, og en redegjørelse av det metodiske arbeidet.

3.1 Valg av metode

Valget om kvalitativ metode begrunnes i argumentasjon om at den som verktøy ansees som best egnet for innsikt i menneskelige uttrykk og subjektive opplevelser. Det er en anvendelig metode når man søker å forstå meninger bak opplevelser (Bergsland & Jæger, 2022, s.28). Den ga derfor mest mening opp mot problemstillingens kjerne, hvor informantenes opplevelser, erfaringer og livsverden står sentralt.

3.2 Et åpent og samtaletilnærmet intervju

Et intervju fremsto som den mest naturlige fremgangsmåte fordi det åpnet opp for en mellommenneskelig forbindelse. Det ble brukt god tid på bearbeiding av en intervjuguide, i samarbeid med veiledere, for å skape en fleksibel og samtaletilnærmet intervjustruktur. Intervjuet ble arrangert med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns forståelsesform av kvalitative forskningsintervju (Dalland, 2017, s.65). Utvalgte aspekter av forståelsesformen inspirerte til måter å innhente informasjon på, som kunne synliggjøre informantens livsverden, og videre brukes til fortolkning av dens betydningen. Disponering av kvalitative spørsmål åpnet for at informantene kunne beskrive fritt. Dette ble videre kombinert med spørsmål av presis (deskriptivt) art, for å også fange nyanserte beskrivelser. Dette ga spesifikk informasjon, som gjorde det mulig å tolke meningen i sentrale erfaringer og opplevelser fra deres livsverden.

Måten å stille spørsmål på, er avgjørende for hvilke type svar som tilbys. Med det som argumentet, ble intervjuet organisert etter en semi-strukturert dramaturgi, jfr. Thagaards (2015) beskrivelse (s.98), tiltenkt som et praktisk nybegynner grep. Det ble strukturert både hovedspørsmål og underspørsmål, hvor hovedspørsmålene introduserte de viktigste temaene i problemstillingen, mens underspørsmålene var tilgjengelige med den hensikt om å kunne få mer utfyllende meningsinnhold (Thagaard, 2015, s.100-101). Alle informantene kunne slik bli stilt samme spørsmål, uten at det var nødvendig å følge samme rekkefølge.

3.3 Forskningsprosjektets vei ut i felten

Det ble tatt et valg om å ikke oppsøke informantene selv for å spørre om deltakelse, for å unngå å skape en situasjon hvor informantene følte seg pliktig til å delta. Styrere ved respektive barnehager, ble et mellomledd, som kunne videreformidle til de som fremsto som

aktuelle kandidater. Valg om antall ble tatt på bakgrunn av rammeforutsetninger som geografi, praktiske forhold og tidstilgjengelighet. Det ble opprinnelig planlagt fire intervju, men kun to ble gjennomført, pga. uforutsette omstendigheter fra informantenes side. Pga. forskningsprosjektets tidsestimat, ble det valgt å gå for de to som fortsatt stilte seg disponibel, og ikke bruke tid på å innhente reserveinformanter.

3.4 Feltarbeid

Forholdene rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på samtalen, ifølge Dalland (2017). Dallands (2017) beskrivelser for «forhold rundt intervjuet», skapte utgangspunkt for en nær samtale, som ikke ble formell eller stiv (s.81-84). Jeg viste fleksibilitet for hvor intervjuet skulle holdes, og gjennomførte etter hva som var lettest for den enkelte informant. Selve intervjuet startet mykt med en gjennomgang av samtykkeskjemaet, hvor informantene også fikk mulighet til å stille spørsmål. Dette eliminerte sjansen for tvil og usikkerhet.

Intervjuetguidens struktur fungerte som en veileder og gjorde det lett å forstå hva vi skulle snakke om, for alle parter. Det ga meg også mulighet til drive samtalen godt fremover.

Forskerposisjonens evne til sensitivitet opplevdes som avgjørende for å forstå når det var rom for å grave dypere, og for at informantene selv kunne velge hvor mye de ville dele, og hva de ville fremheve. Det måtte være naturlig at spørsmålene ble stilt der de ble stilt. Spørsmål som var viktig for problemstillingen måtte først og fremst bli diskutert, men informantenes tankerekkefølge og tempo satte anslagsgivende takt.

Lydopptaker ble benyttet som verktøy under intervju, etter godkjennelse fra SIKT/NSD.

Lydopptaker ble en måte å skape troverdighet på, da opptak gjorde det mulig å ta vare på alt som ble sagt, samt fange opp nyanser i språk og stemmeleie (Dalland, 2017, s.85). Det ga samtidig umiddelbar tilgang på kildens faktiske utsagn. Dette gjorde at forskningstolkningene kunne settes i samsvar med datamaterialet til enhver tid. Å ha datamaterialet digitalt tilgjengelig, tillot også bearbeiding av datamaterialet over flere omganger, med mål om en pålitelig metode. Analyseprosessen ble slik oversiktlig med mulighet til å vurdere hvert steg underveis. Lydopptaket ble også et nyttig verktøy for å kunne skille primærdata fra egne fortolkninger (Thagaard, 2015, s.203).

3.5 Analysearbeid

Å gjøre opptak av kvalitativ data ga etter hvert en vesentlig stor mengde med skriftlig data. Dette krevde videre innsikt i ulike analysemetoder, for å kunne ta en avgjørelse på hvilken metode som ville være mest effektiv sett opp mot mengde datamateriale. Hovedkriteriumet var at analysen måtte bidra med å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet på en nøyaktig og pålitelig måte. På bakgrunn av det fremsto Larsen (2017) og hennes innholdsanalyse som mest aktuell. Her inngår koding av datautsnitt og kategorisering som de to viktigste analytiske hjelpemidlene. Jeg la til klassifisering for å skape bedre forutsetninger for meg selv, i pålitelighetsperspektiv. Dette delkapittelet har som hensikt å systematisk skissere analysearbeidets innhold, valg og bearbeiding.

3.5.1 Analysearbeidets stegvise prosess:

Jeg anså det som forskerrollens oppgave å ivareta informantene videre etter intervjusituasjonen, med respekt for dem og deres livsverden. Derfor ble innholdsanalysen strukturert i en stegvis prosess, referert til som delanalyse av Larsen (2017, s.114-118). Stegvis og prosessorientert analyse ga rom for en pålitelig korrelasjon mellom informantenes uttrykk og eget tolkningsarbeid. Videre følger en redegjørelse av delanalysens fremgangsmåte.

3.5.2 Delanalyse

Steg 1 – transkripsjon og koding: Det obligatoriske første leddet i prosessen var transkribering av intervjuene, ord for ord. Dette er en standard måte å bearbeide intervju på, og handler om å skrive ut et intervju for å bevare mest mulig av det som opprinnelige ble sagt, og legge til tema som ble berørt (Dalland, 2017, s.92). Deretter ble det tatt en andregangs transkripsjon, for å tilpasse intervjuet til et tekstformat uten tilleggsord, overflødig språk og ordlyder. Dette ga en datamengde som ble enklere å tolke. Tekstformatet ble avslutningsvist bearbeidet i to nye omganger. Først med lytting til **hva** som ble sagt, og markering av relevante utsagn, jfr. problemstillingens innhold. Disse utsagnene ble definerte som **deskriptive kodegrupper**. I siste lytterunde ble det også lagt til **forklarende kodegrupper**, som definerte forskerperspektivets tolkning av det som ble sagt.

Deskriptive koder	Fortolkende koder
Du er på en ny base hver dag. Alle kjenner til barna og rutiner mye bedre enn deg. I tillegg så får man stort sett alle de praktiske oppgavene.	<i>Organisatoriske rammer gjør det krevende å være vikar. Informanten virker å savne rammer som gir trygghet og oversikt.</i>
Mitt første møte med barnehagen var krevende. Jeg ble bare hevet inn i det, uten innføring i rutinene.	<i>Ingen systematisk opplæring som kan etablere et godt utgangspunkt.</i>

Fig. 3.1 Utsnitt av fortolkende datakoder og deskriptive datakoder.

Steg 2 – Klassifisering og kategorisering: Det forestående prosess-steg, krevde videre en organisering av datakodene. Det ble iverksatt en prosess hvor deskriptive datakoder ble klassifisert over til stikkordsform, som tydeliggjorde hvilke undertemaer som var blitt tatt opp i løpet av intervjuene. Stikkordene ble så videre organisert inn i passende kategorier, som representerte tematiske hovedfunn. Eksempelvis ble stikkord/undertema opplæring, veiledning og organisering, gruppert inn i hovedkategorien ledelse. På denne måten ble det enklere å redusere undertemaer som ikke var store nok til å være egne hovedfunn.

Deskriptive koder – informant 1	Deskriptive koder – informant 2	Fortolkende koder	Klassifisering	Kategori
Jeg aldri fått noen opplæring. Jeg brukte lang tid på å forstå det som foregikk rundt.	Jeg har aldri fått noe opplæring utover sjekklister	Det tilbys ingen systematisk opplæring.	Organisering Opplæring Veiledning	Ledelse

Fig. 3.2 Utsnitt av organisering av deskriptive datakoder, fortolkende datakoder, omklassifisering av datakoder, og strukturering av kategorier.

Steg 3 – Datamatrikse: Siste steg i prosessen ble å samle alle datakoder i en datamatrikse. Datamatriksen ga et oversiktlig totalbilde som gjorde det lettere å sammenligne, finne mønster og se tendenser. Nedenfor er et eksempelutsnitt da matriksen i sin helhet blir for omfattende å presentere i teksten.

Kategori	Informant 1	Informant 2	Fortolkende koder
Strukturelle og organisatoriske styringsrammer	Jeg får ikke lov av ledelsen til å delta på noen møter som holdes. Dette for å spare penger.	Jeg får delta på personalmøter, avdelingsmøter og planleggingsdager.	Det er individuelle rammefaktorer som påvirker inkludering av vikarrollen, og videre dens utgangspunkt for medvirkning i det pedagogisk arbeid.

Figur 3.3 – Utsnitt av datamatriksen.

3.6 Kritisk tenkning, refleksjon og kvalitetssikring

Underveis i forskningsprosjektet ble det vesentlig å innta en kritisk posisjon til eget arbeid. Å være metodekritisk har blant annet bidratt til refleksjon rundt valg av metode. En annen tilnærming som kunne vært aktuelt å benytte, er observasjon av ledelse, inkludering og medvirkning i praksis. Dette ville imidlertid synliggjort mine subjektive opplevelser fra et forskningsperspektiv, motstridende av hva problemstillingen søker. Spørreskjema var også et alternativ, men ble forkastet fordi jeg anser at ledelse, inkludering og medvirkning dårlig lar seg måle i tall.

Å benytte et kvalitativt intervju, krevde også en kritisk refleksjon over hva som kan ha påvirket intervjusituasjonene. Dette defineres av Larsen (2017) som intervju effekt, spørsmåleffekt og konteksteffekt (s.124). At intervjuene ble holdt på informantens arbeidssted, type spørsmål, valg av rekkefølge, samt fysiske eller ytre reaksjoner på deres svar fra min side, kan alle ha hatt påvirkende effekt på informantene, og gi svakheter i datamaterialet. Mitt forsøk på å skape jevnbyrdighet, har også vært oppe til vurdering. En lydopptaker fanger ikke opp fysiske signaler, og det gjør det vanskelig å vite om informantens historie var reelle eller redigerte for å passe inn i min intervjuguide (Thagaard,

2015, s.115). Det tas høyde for at dette kan gi feilkilder i lydopptaket. Det er også av poeng å nevne at informantene fikk videreformidlet samtykkeskjema av sine styrere ved forespørsel om deltakelse. Samtykkeskjemaet ga en tydelig innramming av hvilket tema det skulle forskes i, og hvilken temaorientering intervjuet hadde. At disse rammene ble gitt på forhånd, kan ha bidratt til at informantene gjorde seg opp noen tanker om temaet prematurt. Et motargument for dette er at intervjuguiden imidlertid ikke ble lagt ved i kontaktforbindelsen, som en motvekt for forhåndsdefinerte svar og spesifikke konstruerte fremstillinger.

Analysemetoden er også vurdert på bakgrunn av prinsippet om kvalitetssikring. Det fremste kriteriet var at analysen måtte stå i samsvar med den virkelighet som ble studert. I den sammenheng var det mest troverdig og pålitelig å benytte en analysemetode som gikk under tema – og personsentrert tilnærming. I følge Thagaard (2015) retter disse analysetilnærmingene søkelys mot meningsinnholdet. Analysen tidligere redegjort for, ansees som å ha et personsentrert perspektiv fordi den søker kjennskap til informantene som gruppe og deres subjektive erfaringer. At den i tillegg er temasentrert begrunnes i at det retter fokus mot meningsforståelse for de temaene informantene velger å utdype. Analysemetoden ga mulighet til å behandle all informasjon, fra alle deltaker, om de samme temaene. Det gjøres oppmerksomt på at analysen ikke er generaliserbar, men kun gir et eksempel på hvordan det er for et utvalg av feltet.

3.7 Ethiske hensyn

Ethiske dilemmaer har en fremtreden plass innenfor kvalitative metoder, fordi det oppstår en nær kontakt mellom forsker og informant. I tillegg får forskeren tilgang på data som kan knyttes til personer som deltar i forskningsprosjektet (Thagaard, 2015, s.25). De tre etiske hovedprinsippene informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Bergsland & Jæger, 2022, s.47), ble også gjeldene for dette forskningsprosjektet. Et samtykkeskjema ble utarbeidet så tydelig som mulig, for å sikre at det ikke skulle være vanskelig å forstå hva en deltakelse innebar. Den inneholdt en avtalefestet del om anonymitet og behandling av personopplysninger, som beskrev hvordan all informasjon ble ansett og behandlet som konfidensielt. Slik kunne informantene selv vurdere eventuelle konsekvenser ved å delta. Samtykkeskjemaet kan leses i vedlegg 1. Informantene fikk også tilgang til sammendrag intervjuet, etter at det var renskrevet, for å hensynta den etiske dimensjonen om at informantene skal ha kontroll over hvilke opplysninger de har gitt, at det blir fremstilt riktig

og behandlet etter formidlet intensjon. Begge informantene har i ettertid godkjent intervjuene i sin helhet.

Dalland (2017) argumenterer med at en god forberedelse av informantene sikrer at informasjonen som er gitt, er forstått slik den var ment. Det gir en god mulighet til å skape en felles forståelse av hensikten med intervjuet (s.80). Det ble ettertrykkelig spesifisert at det var erfaringer og opplevelser var forskerfokus, over konkrete beskrivelser av hva, hvor og hvorfor. Ingen informanter skulle presenteres slik at de kunne gjenkjennes i forskningsarbeidet, da det ikke vil være nødvendig med annet enn deskriptive utsagn for å tolke og analysere. Når jeg som forsker ber om å få ta del i informantens livsverden, anså jeg det som viktig å vise sensitivitet og ydmykhet for dette.

4.0 FUNN

I dette kapittelet presenteres funn fra informantene som best beskriver deres opplevelser, erfaringer og livsverden. Kapittelet presenteres som et innledende utgangspunkt for drøfting. Kapitlene bør derfor leses med en sirkulær tilnærming. Funnene har en tematisk inndeling, hvor informantens opplevelser og erfaringer presenteres gjennom deskriptive datakoder, merket i kursiv. I tillegg presenteres også fortolkende datakoder, for å tilby forskerperspektivets forståelsesgrunnlag. Funnene er inndelt i tre hovedkategorier, og er navngitt av veiledende overskrifter. De inneholder undertemaer som gir avsnittene meningsinnhold.

4.1 Organisatoriske og strukturelle rammer

4.1.1 opplæring

Funnene markerer for samsvar i informantens første møte med barnehagen. Begge informantens beskriver en stressende opplevelse av å starte som ny vikar. Oppstarten ble påvirket av hyppige behovsdringer i de strukturelle rammene, på regelmessig basis. Erfaringene de formidler peker mot ressursmangel for å etablere en forutsigbar og støttende oppstart. At informantene er innhentet på et kritisk punktet, blir hovedbærende påvirkningsfaktor.

Informant 1: *Noen opplæring har jeg aldri fått. Da kunne jeg stresset ned, tatt meg tid til å forstå hva som skjedde rundt meg. Jeg var her og der, og frem og tilbake på alle basene på de forskjellige husene. Jeg var aldri i ro 2 dager på rad, og fikk aldri slått meg til ro.*

Informant 2: *«Mitt første møte med barnehagen var uforutsigbar. Jeg fikk ingen informasjon om hvordan de brukte å gjøre ting. Ble bare hevet inn i det. Viste ingenting om rutinene deres, så jeg måtte bare bli med på det som skjedde. Det opplevde jeg som veldig uforutsigbart og krevende».*

Det som for informantene føltes å være avgjørende for å fungere som en god vikar, var kunnskap som ble overlatt til de selv å tilegne seg. Informantene greier likevel å se situasjonene utenfra i ettertid, og reflekterer over hva som kunne gitt de et annet utgangspunkt.

Informant 1: *det er mye som kunne blitt sagt og gjort første dagen, som en form for opplæring. Så lite som å sørge for at informasjon flyter, og at den deles. Jeg følte meg ofte utenfor som vikar. Bare det å få helt naturlige beskjeder som hvem ulike barn blir hentet av den dagen, kan hjelpe mye på veien til å føle seg inkludert.*

Informant 2: *Det ville hjulpet på om arbeidsgiver ikke tenkte at jeg som vikar skjønnte alt med en gang, eller kom frem til svaret selv. Jeg tror vi trenger noen som kan støtte oss i denne prosessen. Jeg tenker det kunne blitt satt klarere forventninger til meg, og hva som ansees som viktig som vikar. Jeg savnet generell informasjon om rutiner. Det hadde i oppstarten vært greit for meg å vite hvordan de gjør ting i praksis. Jeg ville kanskje klart og ytet bedre, og vært en bedre voksne. Jeg ville også kanskje ha samarbeide med de andre ansatte på en helt annen måte.*

4.1.2 Bemanningsstruktur, sykefravær og organisering

Strukturelle utfordringsfaktorer som mangel på tilstrekkelig personal, sykefravær og skiftende organisering for å tette bemanningshull, gir funn som beskriver samsvar i erfaring med informantenes mulighet til å medvirke inn i det pedagogisk innholdet. Dette kan også sees i sammenheng med hvilken betydning de erfarer at deres rolle har. **Informant 1** henviser spesifikt til at sykdom og lite grunnbemanning, i kombinasjon med mangelfull opplæring, ble utfordrende.

Informant 1: *«Når realiteten rundt opplæring er slik den er, blir det mest utfordringer med å være vikar. Jeg var på en ny base hver dag, ble aldri kjent med barna, mye hadde skjedd mellom hver gang*

jeg var der. Alle kjente til barna og rutinene bedre enn meg. Det var veldig vanskelig. Da er det mye lettere å jobbe fast på en avdeling, som jeg gjør nå. Jeg får uansett avdeling, alltid mellomvaktene, med stress hele veien og alle overganger. Man kommer til kaos og drar til kaos. I tillegg så får man stort sett kun ansvar for de praktiske oppgavene. Så da jobber man på for å få unna de praktiske gjøremålene forttest mulig, hver dag».

Informant 2: *«Vi driver med mye brannslukning. Jeg skulle ønske at det som var vikar var forventet at man kom inn for slå seg til ro sammen med barna. Men det er ikke tid til det. Som vikar er det stort sett forventninger til at du skal stå for det praktiske».*

4.1.3 Systematisk inkluderingsarbeid

Funnene markerer derimot for et skille i informantenes opplevelse av hvilken praksis de to utvalgte barnehagen har, for systemattrettet arbeid med inkludering av vikarer, utover de kritiske tiltredingspunktene. **Informant 2** får delta på møter som ansees som vesentlig for rollen som vikar, og informanten definerer dette selv som en form for utvidet opplæring, som kan dekke over hullene som kan oppstå som følge av en mangelfull systematisk opplæring: *«Jeg får mulighet til å delta på personalmøter, avdelingsmøter og planleggingsdager. Der er det refleksjon rundt rutiner og rundt hvordan man gjøre noe. Men det kan også være om hva som skal skje fremover, slik at man er forberedt. Og refleksjoner rundt enkeltbarn. Det anser jeg som viktig hvis jeg skal kunne være en god vikar».*

Informant 1 får ikke delta på møter, da det ikke ansees som nødvendig som vikar. Dette er et funn som markerer for en barnehage som ikke tilrettelegger for å inkludere vikarer, utover de kritiske punktene. Dette forsterkes av informantens henvisning om at det begrunnes i organisasjonspolicy og økonomisk, begrensende tiltak: *«vi har en avdelingsmøter på kveldstid, som jeg ikke får vært med på. Jeg får beskjed om at det er unødvendig, av ledelsen. Det vet jeg handler om å spare penger. Også er det planleggingsdager. De får jeg heller ikke være med på».*

4.2 Ledelse

4.2.1 Pedagogisk støttefunksjon

Funn viser til at informantene også har ulik opplevelse av rollen «pedagogisk leder».

Informant 1 henter primært sine erfaringer med ledelse fra en barnehage med manglende pedagogisk kompetanse. Det er mange vikarer og ansatte på dispensasjon, som utfyller ledende roller. Dette gjelder også **informant 1**, som har blitt omplassert og fått andre

ansvarsoppgaver: *«Da jeg ble overflyttet til denne gruppen, var det ingen god struktur. Det var også dårlig kommunikasjon. Folk var slitne og ble sykmeldt, og det var underbemannet. Nå skal jeg gå for en pedagogen som er sykmeldt. Vi har i tillegg fått over en til pedagog. Siden hun er fersk, skal vi to skal dele den pedagogiske delen på gruppa. Jeg får et annet ansvar og arbeidsoppgaver fremover, fordi jeg er en av vikarene som har vært lengst på huset, og som kjenner til barn, avdeling og barnehagen best».* **Informant 1**'s erfaring med mye sykdom og mange vikarer, har gitt et springbrett i vikarkarrieren. Informanten har gått over til å fungere som en ressurs utover praktisk nivå, uten at det foreligger på bakgrunn av kartlegging av forutsetninger og kompetanse. Informanten er disponibel og tilgjengelig, i den gitte situasjonen: *«Jeg føler jeg på en måte har et ansvar for å rydde opp, det gir meg motivasjon i jobben. Av de ansatte som jobber på min base nå, er det jeg som har jobbet der lengst, så de sier jo at de ikke ser på meg som en vikar, selv om jeg er det og det er ganske tydelig at jeg er det av og til. Men jeg tror heller ikke de anser meg som det, fordi jeg kjenner plassen og barna best».*

Informant 2, henter sine erfaringer fra en avdeling som styrers på mer standardisert vis. Avdelingen har to pedagogiske ledere, som informanten jobber tett på, og er underlagt. Informanten forteller derfor om en annen type opplevelse av ledelse: *« Det er mest positivt med to pedagogiske ledere, selv om deres kommunikasjon av og til kan gå imot hverandre. Jeg føler at pedagogisk leder har en veldig viktig rolle. Vi er en del unge jenter på avdeling, som egentlig kommer godt overens, men jeg føler meg ofte alene med mine meninger. Jeg er ikke den som tørr å si i fra om forskjellige ting, når pedagogisk leder ikke er der. Ofte snakkes det over barna, og barna blir sittende uten å gjøre noe. Det blir mer som en oppbevaringsplass. Derfor er det bra at pedagogiske ledere er på avdeling for å holde tråden gjennom dagen».* I et tolkningsperspektiv ser det ut til at **informant 2** opplever det som at pedagogiske ledere har overblikket som kommer hele gruppen til gode. Det gir bedre flyt og bedre organisering i det daglige. Det kommer frem at det blir vanskeligere når de ansatte skal håndtere den flate strukturen alene, og det kan fort bli utgangspunkt for motstridene holdninger. Informanten ser derfor behov for tydelige rollemodeller, som gir et bedre utgangspunkt for samarbeidet i ansattgruppen. Pedagogisk leders tilstedeværelse er viktig.

4.2.2. Veiledning

Funn formidler også et skille i informantenes erfaring med veiledning som funksjon.

Informant 1 definisjon av veiledning, presenteres fra et fellesskapsperspektiv: *«Jeg føler det er rom for veiledning på et vis, og det er nok fordi vi føler vi bedriver brannslukning, så vi må stå tett sammen vi voksne. Jeg oppsøker veiledning ofte. Jeg føler ikke at det er noen problem. Det tar vi oss tid til».*

Informant 2 tillegger i motsetning veiledning til å komme primært fra pedagogisk leder, spontant og i hverdagens lommer: *«Veiledning har ganske stor betydning vil jeg si. Hvis man ser vikarer som helhet, er det jo ganske mye man ikke tenker over eller ikke vet. Det har for min del vært med på å styrke kunnskapen. Veiledning kan oppstå spontant, eller jeg kan be om en kjapp samtale. Om man er uten erfaring fra tidligere, så er det ofte behov for større veiledning. Det må være utfordrende i perioder med mye vikarer generelt. I starten blir vi jo nesten en belastning».*

Det er altså indikasjoner på en forskjell i pedagogisk leders synlighet for de to informantene, og hvilket utgangspunkt det har for den pedagogisk støtte de får tilgang på. Dette forsterkes gjennom funnene som videre signaliserer at informantene anser veiledning som en kilde til kunnskap, og som viktig for styrkning av egen yrkesrolle.

4.3. Det pedagogiske innhold

4.3.1 Arbeidsoppgaver og ansvarsfordeling

Det er samsvar i hvilken erfaring informantene har av sine arbeidsoppgaver i det daglige. Informantene viser til at de primært får ansvar for praktiske gjøremål, slik at andre kan organisere et pedagogisk innholdet.

Informant 1: *Mine oppgaver har primært frem til nå, før jeg gikk inn i nytt engasjement, hovedsakelig vært praktiske gjøremål. Det innebærer å delta på frokost, holde oversikt i gangen, være i lek med barna, prøve å igangsette aktivitet, men det er sjeldent pga. sykdom blant personalet, så det blir mye frilek både inne og ute, og lite innhold i noe. Det gjør det mulig for andre å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre pedagogisk innhold. Planlegging og organisering er ikke noe jeg frem til nå, har fått vært med på å utføre. Jeg har alltid fått mulighet til å ha påvirkningskraft, men ikke utført så mye selv.*

Informant 2: *Mine oppgaver er stort sett satt i forbindelse med rutiner. Det går stort sett i praktiske gjøremål, jeg tar ikke del i så mye annet. Jeg legger til rette for at andre skal kunne ta seg av planleggingen av det pedagogiske arbeidet.*

Funnene understreker at det først er når **informant 1** har byttet avdeling, at informanten føler å ha innsikt i hva som ligger bak det pedagogiske arbeidet. **Informant 2** understøtter dette, ved å vise til at tilgang til avdelingsmøter, mest gir mer innsikt i rutiner, noe som også faller under definisjon praktiske gjøremål. Funnene demonstrer at en vikar først og fremst er tilknyttet det praktiske og rutinepregede området av en pedagogisk hverdag, frem til endring i behov kan føre til en jobbrotasjon.

5.0 DRØFTING

Denne delen av forskningsprosjektet vil gjøre en drøfting av funn, sett i lys av problemstillingen. Siden problemstillingen er todelt, vil jeg presentere funn etter den delen av problemstillingen de samsvarer med. Innledningsvis vil jeg derfor starte med å redegjøre de funnene som beskriver *hvordan informantene selv opplever og erfarer medvirkning, inkludering og ledelse, i pedagogisk sammenheng.*

5.1 Informantenes opplevelser og erfaring med medvirkning og inkludering.

5.1.1 Medvirkning, et offer for behovsendringer, høy jobbrotasjon og ytre omstendigheter

Informantene har for forskningens del gitt utfyllende, ufiltrerte og ærlige beskrivelser, av sin pedagogiske livsverden. Som funnene allerede har redegjort for, beskriver begge informantene sin første tid i barnehagen som krevende. Som vikar blir man primært plassert etter hva de praktiske behovene krever. Informantene virker til å fungere som to ekstra hender, opp mot rutinepregede oppgaver. De blir ikke først og fremst tiltenkt en medvirkende rolle, som kan bidra til å forsterke det pedagogiske innholdet. Informantene ble plassert inn i et system, uten orientering, forberedelser eller nødvendig informasjon. Samtidig utviser de bevissthet rundt dette selv, og klarer på det grunnlag å sette navn på hva som kunne ført til positive endringer i deres første møte med barnehagen. På den måten avdekker funnene linjer

som peker opp mot organisatoriske rammer, og setter det i relasjon til medvirkning – og inkluderingsperspektivet.

Gotvassli (2013) viser til at nye ansatte må få en god introduksjon, oppfølging og veiledning for at de skal fungere som en ressurs (s.155). Funnene synes derimot med overhengende grad, å synliggjøre at både opplæring, medvirkning og inkludering, primært styres av den enkelte barnehages organisatoriske utfordringer. Det er det som setter standarden for informantenes oppstart, og gjør det vanskelig å skape rom for systematisk opplæring. Dette forsterkes gjennom funnene som viser til at informantene ble overlatt til seg selv den første tiden, og selv sto ansvarlig for å innhente den type kunnskap som kunne styrke de som arbeidskraft. Funnene synliggjør videre også at den eneste formen for systematisk opplæring å spore i fokusbarnehagene, er opplæring i de obligatoriske sjekkpunktskjemaene som brukes ilt. dagen. Det er av poeng å se dette opp mot barnehagens dokumenteringskrav. Bruk av slike skjema er noe barnehagen i ettertid kan bli sjekket på, gjennom tilsyn. Larsen og Slåtten (2020) sier at spørsmål om hva som er hensiktsmessig er helt sentral, når det kommer til arbeidsdelingen mellom medarbeidere. Noen ufaglærte kan vise seg å ha mye spesifikk kompetanse, som kan komme det pedagogiske innholdet til gode, på lik basis med utførelse av praktiske oppgaver. Opplæring som inkluderer kartlegging av informantenes bakgrunn, forutsetninger og kompetansegrunnlag, ville derfor kunne gi rom for informantene også kunne blitt inkludert inn, med plass til å medvirke i det pedagogiske innholdet, allerede fra start.

5.1.2 Inkludering et offer for avgrensning, organisasjonspolicy og økonomiske tiltak

Funn understøtter at begge informantene erfarer at inkludering inn i pedagogisk innhold, på samme måte som medvirkning, er i et avhengighetsforhold til overordnede rammer. Skilnaden er at informantene opplever en forskjell i hvordan det gjøres et forsøk på å systematisk tilrettelegge for at de skal inkluderes inn, i utvalgte områder som fokusbarnehagene finner relevant for de som vikarer. **Informant 2** har vist til å inkluderes inn i møtevirksomhet som omhandler de pedagogiske arbeidsområdene hun til vanlig deltar i. Selv om møtevirksomheten slik primært baserer seg på ytterligere informasjon rundt praktiske egenskaper, er det likevel å anse som et forsøk på faglig inkludering fra arbeidsgivers side, og hvordan det samsvarer med hennes positive opplevelse av å bli anerkjent som en del av felleskapet.

Informant 1, blir ekskludert fra slik møtevirksomhet, begrunnet det i barnehagens økonomiske sparetiltak og organisasjonspolicy: *«Vi har en del kveldsmøter. De har jeg ikke vært med på, jeg får beskjed om at det er unødvendig. Det er da avdelingsmøter. Det har vært flere ganger de på min base har sagt at dette møte bør du få med deg, men så snakker jeg med de i ledelsen, som gir beskjed om at det er unødvendig for meg å være med på dem. Det vet jeg er fordi det handler om å spare penger, fordi jeg ikke jobber inn avspasering, men må få betalt for møtevirksomhet på kveldstid»*. Oppgaver som ligger utenfor de praktiske gjøremålene, beskrives gjennom funn, derfor som ukjent uten systematisk inkludering: *«Møtene gjør at man får sett i praksis hvordan det vi reflekterer om, blir jobbet med i praksis. Jeg ser en sammenheng med det som ligger bak. Jeg føler å delta på refleksjonsmøter kan være med på å åpne øynene mine for ulike perspektiv. Det å høre hva andre tenker, gir nye perspektiv.»*

Ifølge Carson og Birkeland (2020) vil ikke innsikt bety at man innser en eller annen sannhet, men at man får ta del i prosesser som muliggjør oppdagelsen av bestemte sammenhenger (s.144). Å systematisk inkluderes i varierende deler av det pedagogiske innholdet, vil derfor kunne bidra til å styrke informantenes innsikt ved å høyne kunnskap. I funnene finnes et håp fra informantenes side, om en pedagogisk arbeidshverdag som inkluderer større invitasjon til medvirkning. Dette håpet sees som relevant å belyse, fordi det ville sørget for at alle i personalets, uavhengig av stillingstittel, ville hatt kunnskap som også kunne gjøre de i stand til å hjelpe til med å håndtere akutte og uforutsette endringer, skal vi lytte til **informant 2**; *Vikarer burde vært kartlagt, så det er definert hva de synes er utfordrende, og hva de kan klare å håndtere selv. Vi ønsker å bli inkludert inn i alle ledd, og gjerne få delegert ansvar.*

Informant 1 fremhever at man ofte føler seg utenfor som vikar, og at man aldri får være med innenfor de usynlige grensene. Det er ikke mye som skal til før man føler man er inkludert. Funnene indikerer at informantene etterspør en tydeligere ramme for opplæring, som inngangsport til en mer oversiktlig arbeidsdag som innebærer både rom for inkludering og medvirkning.

Selv om den helhetlige modellene av Larsen og Slåtten (2020) forteller oss noe om hvorfor endringer oppstår, sier den ingenting om hvordan man arbeider med en slik type prosess. Det tas derfor høyde for at de organisatoriske rammene med skjerpet krav, i tillegg til generell bemanningsmangel og høyt sykefravær, ikke alltid er forenlig med en gunstig velkomst av vikarer på det tidspunktet de tiltrer. Rammeplan (2017) tydeliggjør en skjerping rundt

barnehagens samfunnsmandat og formålkrav, som en tilpasset justering jfr. organisatoriske krav til den pedagogiske kompetansen. Funnene virker i samsvar med disse betraktningene, å indikere at innleie av vikarer håndteres på en slik måte at endringene ikke skal oppleves så omveltende, i tillegg til eksisterende arbeidsbelastning og mangelfull systematisk opplæring. De praktiske oppgavene minsker faren for videre eskalerende endringer i flere elementer. Men på denne måten degraderes både verdien av praktiske oppgaver, og verdien av vikarrollen.

5.2 Informantenes opplevelse og erfaring med ledelse og veiledning

5.2.1 Ledelse som hovedrolle både i et behovs – og mangelperspektiv

Det ikke bare mangel på tilstrekkelige ressurser som er problematisk i barnehagen. At det ikke finnes et obligatorisk kompetanseutviklingsprogram, for de ansatte uten formell utdanning, er også en utfordring. Det gjør at kjernen i pedagogisk ledelse blir å sørge for at nettopp alle opplever å bli sett, anerkjent og involvert inn i et inkluderende fellesskap (Carson & Birkeland, 2020, s.17). Funn viser at ledelse blir satt i sammenheng med faglig veiledning. Dette står også i samsvar med teorigrunnet. Mangel av kompetanseutviklingskrav i de organisatoriske føringene for de uten uformell kompetanse, stiller slik pedagogisk leder i en særs viktig rolle.

Informant 1 har nylig blitt omplassert til en annen gruppe, som et resultat av høyt sykefravær og lite tilstrekkelig personell. Informanten skal sammen med en annen vikarierende pedagog, gå inn som ansvarlig stedfortreder. Dette til tross for at funn avdekker at informanten ikke i forkant er kartlagt, i forbindelse med det ansvar den blir gitt. Det fremstår mest som et akutt behov som må dekkes av de ressurser man har tilgjengelig. Informanten er derfor ikke underlagt en pedagogisk leder, og setter ledelse til et fellesskapsperspektiv. Å gå fra ren vikarrolle til å plutselig fungere som en av styrende stillinger på avdeling, gjør at man hopper over noen ledd på veien; *«Jeg føler det er en form for veiledning på min base også på et vis. Fordi vi driver med så mye brannslukning, må vi stå tett sammen vi voksne. Jeg oppsøker veiledning hos kollegaer. Jeg synes det er fint å kunne dele tips med hverandre»*. Ikke minst mister informanten tilgang på en av de viktigste delene innenfor pedagogisk ledelse, veiledning. *«Jeg føler at jeg på en måte har et ansvar for å rydde opp på avdelingen. Det gir meg helt klart motivasjon. Med en endring i hvordan ansattgruppen skal se ut, har vi hatt fokus på hva som må endres og forbedres. Av de ansatte som er på min base nå er det jeg som*

har jobbet lengst, og jeg tror ikke de andre ser på meg som en vikar, selv om jeg helt klart føler meg som det». Et fellesskapsperspektiv er vel og bra, det som likevel er verdt å poengtere i denne sammenheng, er veiledningens ståsted: erfaringsbasert kompetanse kontra formell kompetanse.

Informant 2 har et mer standardisert perspektiv på pedagogisk ledelse. Funnene viser at veiledning blir erfart som noe som skjer usystematisk og spontant i hverdagens lommer, men den opplevelse likevel som å være tilgjengelig og til stede. **Der informant 2**, kan betraktes å ha et mangelperspektiv på pedagogisk leder, har **informanten 1** et behovsforhold til pedagogisk leder.

Funn peker likevel på at det er samsvar mellom informantenes refleksjoner rundt hvilken betydning veiledning har for de i praksis, og hvordan de fremhever betydningen av veiledning for seg som vikar. Å bli sett, anerkjent og involvert, gjør noe med trygghet, trivsel og tilhørighetsfølelsen; *«Veiledning har en ganske stor betydning vil jeg si. Spesielt hvis man ser vikarer i helhet som en gruppe, uten kompetanse eller utdanning. Det er veldig mye man ikke tenker over og ikke vet om. Det har for min del vært med på å styrke meg inn i personalgruppen».* Det indikerer at informantene ser behov for hjelp til å sortere dagen bedre, slik at man har gode forutsetninger for å yte og samarbeide bedre med andre.

5.2.2 Veiledning, navigasjon, omsorg og coaching

Funnene viser derfor til behovet for en god profesjonsutøver, som bidrar til at også andre utvikler praktiske ferdigheter, gjennom samspill, samarbeid, og utnyttelse av forutsetninger og ressurser (Irgens, 2022, s.97). Dette krever en pedagogisk leder som evner og ser verdien av å tilrettelegge for prosessarbeid i det daglig. Dette prosessarbeidet bør tilby refleksjon, læring og veiledning. Det kan aldri erstatte en formell utdanningskompetanse, men kan virke som et kompensierende bidrag. Et eksempel på dette kan f.eks. være gjennom veiledning. Pedagogisk leder har selv makt til å stille seg engasjert for dette, eller ta den enkleste utvei, og velge stagnering over endring. Det handler om å gjøre et utvalg innen lederstil, personlighetstrekk, relasjonsarbeid, og formidling av lederstil.

Funnene i forskningsprosjektet tyder på at det foreligger gode utgangspunkt for å kunne se mot både transformasjonsledelse og refleksjon over handling, som foretrukne ledelses – og veiledningsprinsipp. På avdeling til **informant 2**, er det to fungerende pedagogiske ledere. I

tillegg inkluderes **informanten** inn i relevant møtevirksomhet. At det foreligger møtevirksomhet som en del av arbeidshverdagen, kan gi mulighet til å videreutvikle møtene til å også omhandle refleksjon over pedagogiske handlinger. Refleksjon over handling gjør det mulig å benytte barnehagebasert kompetanseutvikling som pedagogisk verktøy som fremstår som spesielt egnet for forskningsprosjektets fokusgruppe, fordi det er et utviklingsarbeid som omfavner hele personalet, i den enkelte barnehage, og ikke bare for en spesielt type formålskompetanse (Gotvassli, 2013, s170). På denne måten kan **informanten** få mulighet til å medvirke i langt flere arbeidsområder, tilpasset læringskurvens stigning. Jfr. Carson og Birkeland (2020) tar veiledningsstrategien refleksjon over handling sikte på å utvikle kunnskapsbasen, på individuelt nivå, ved hjelp av en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Gjennom veiledning kan **informanten** slik få den hjelpen den savner til å utvikle sin praksisteori, og det kan videre gi **informantene** mulighet til å være med å medvirke i sterkere grad, i eksisterende pedagogisk praksis. En kunnskapsbase trenger faglig påfyll uansett utgangspunkt, og kan derfor omfavne hele ansattgruppen på tvers (s.83-90). Funnene bevitner om et godt utgangspunkt som ikke pr. dags dato følges opp til sitt potensial. Noe av problematikken som funnene diskuterer, er at to pedagogiske ledere kan oppleves som motstridene pga. dårlig kommunikasjon de imellom. Dette er nok også begrunnelsen for at inkludering og medvirkning, fort blir praktiskorientert.

Larsen og Slåtten (2020) viser til at det faktisk i mange barnehager er de erfaringsbaserte og praktiske oppgavene som tillegges sterkest verdi, og at pedagogisk planlegging ikke bare er forbeholdt pedagogiske ledere (s.173). Dette gjelder også som tendens for funnene fra **informant 1**. **Informant 1** er delaktig i en endrings - og utviklingsprosess. Informanten fremstår som en ressurssterk vikarrolle med mange nivå. Selv om kompetanse og forutsetninger ikke virker å være basert på systematisk kartlegging, har informanten opparbeidet en solid erfaringsbase som har vist seg å få reell verdi. Funnen markerer likevel for at de som avdeling, likevel fremover vil ha behov for systemtrettet arbeid med veiledning og ledelse av hverandre. Sammen skal de som avdeling, endre – og utvikle en tidligere dårlig pedagogisk praksis. Disse funnene markerer at informanten har et behov for å statuere en forandring. Det å omdanne de gamle utfordringene om til nye muligheter, for å kunne gi avdelingen den nye given den trenger.

I den forbindelse passer det å se til transformasjonsledelse, som en passende lederstilen å følge. Den kan medvirke til å skape både balansegang, og rom for fellesskapets

enkeltmedlemmer til å kunne medvirke ut ifra sine forutsetninger. Lederstilen vil også kunne fungere, fordi informanten allerede fremstår som engasjert, motivert og omtenkksom, som er i samsvar med nøkkelverdiene for transformasjonsledelse. Ledelsesstilen gir støtte til prosessen de skal i gang med, som vil være både ukjent, uforutsigbar og kompleks.

Transformasjonsstilen fungerer også godt i omgivelser som opplever press for endringer, helt i tråd med **informants 1** opplevelse av ledelse, inkludering og medvirkning. Jfr. Jacobsen og Thorsvik (2022) tolkninger av ledelsesstilen, handler det om å aktivere og sette ord på følelser som befinner seg i menneskene. Noe som funnene markerer, har vært et problem på avdelingen tidligere; *«Vi har hatt noen som var konfliktskye, som synes det var er enklere å være jatte med, i stede for å si sin mening. Så jeg har kjent på begge deler av arbeidsfordeling. Men nå skal jeg gå for pedagogen som er sykmeldt, og har mulighet til å være med på å påvirke i en annen retning. Jeg føler jeg på en måte har et ansvar for å rydde opp.»* Det blir særst viktig for de, å utvikle en felles visjon, gi inspirasjon, ta hensyn til hverandre som individ, og intellektuelt stimulere gjennom utfordring (s.430).

Drøftingen så langt tar sikte på å avdekke hvordan det å se behovet som foreligger for veiledning, innebærer kartlegging. Kommunikasjon er avgjørende, for at vikarhjelpen ikke skal føles som en belastning. Overordnede rammer, forventinger og krav, overskygger at gode utgangspunkt ikke blir prioritert å følge opp. Vikarrollen kommer ofte inn på et kritisk punkt i barnehagen, som gjør at den ofte får et dårlig utgangspunkt. Rammene rundt barnehagen som organisasjon både beriker og begrenser det pedagogiske innholdet, arbeidsmåter og pedagogisk leder posisjon. Drøftingen har søkt å sette funnene opp mot alternative løsninger, samtidig som det tas høyde for ytre omstendigheter som vil gjøre realiteten utfordrende. Man kan ikke umiddelbart forandre spenningsfeltet mellom det normative og deskriptive, men man kan forsøke å endre hverdagen til det beste for alle, et steg av gangen.

5.3 Informantenes erfaring med det pedagogiske arbeidet

5.3.1 Opplevelsen av en praktisk, repetitivt og rutinepreget arbeidshverdag

Noe av det viktigste man kan gjøre i teamarbeid er å utvikle ferdighetene, som til sammen skal danne en helhet. Et utgangspunkt vil være å dele teamet inn i ulike roller, og så finne frem til hvem som kan dekke de ulike rollene, eventuelt hva som må til for å gjøre teamet komplett. Dette er sentralt, fordi det er det som skiller mellom innhold og funksjon i de ulike

rollene. I tillegg har vi skille mellom de uformelle og de formelle rollene (Gotvassli, 2013, s.209). Funnene understøtter derimot at informantene har samme type erfaring med sine arbeidsoppgaver i det daglig, og at de savner å kunne være mer delaktige inn i det pedagogiske arbeidet. De føler i stor grad den legger til rette for at andre kan planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet. **Informant 1** har i forbindelse med omplassering fått nye muligheter, som ansees som positive: *«planlegging og organisering er noe jeg frem til nå ikke har fått vært med på å utføre. Jeg har alltid fått mulighet til å ha påvirkningskraft, men ikke utført så mye selv. Det får jeg derimot nå. Så der har det endret seg mye for meg, og det kjenner jeg er godt. Det å føle et eierskap til noe, og kunne sette i gang noe selv. Planlegge og gjennomføre»*. **Informant 2:** *«Det går stort sett i praktiske gjøremål, jeg tar ikke del i så mye annet, men det er noe jeg gjerne kunne tenkt meg mer av. Det går stort sett i praktiske gjøremål, jeg tar ikke del i så mye annet, men det er noe jeg gjerne kunne tenkt meg mer av»*.

Ideer informantene kommer på som bidrag til pedagogisk innholdet, blir i stor grad utarbeidet på fritid, og spandert til arbeidsgiver som gratis materiale. Utover dette legitimerer funnene for praktiske gjøremål som en stor del av arbeidshverdagen. Samtidig kommer det frem i funn at flat struktur kan være forstå: *«hvorfor vikarer ikke får delta på alle møter, ha fredagsrullinger, tidlig vakter og fredagslunsj. Man føler seg som en likestilt i det daglige på gulvet, man gjør det samme og man er likestilt som arbeidsressurser om man ser på arbeidshverdagen fra start til slutt»*.

Ifølge Larsen og Slåtten (2020) er barnehager ofte organisert på denne måten, der ufaglærte, assistenter og barnehagelærere utføre de sammen arbeidsoppgavene. Det er et rullerende vaktordningssystem, som gir de ufaglærte, i samsvar med funn fra **informantene**, anledning til å tilrettelegge for pedagogiske oppgaver. I denne sammenheng mangler likevel tilstrekkelig tiltak som sørger for at informantene også får være med å gjennomføre de, sett bort fra **informant 1**'s nylige omplassering. Ifølge Larsen og Slåtten (2020) viser undersøkelser, i samsvar med funn fra informantene, at det savnes en fordeling av oppgaver som innebærer at vasking og rydding også utføres av andre stillingstitler, for å fremme fellesskap, og for å oppjustere verdien av det praktiske arbeidet, som tidligere påpekt. Spørsmål om hva som er hensiktsmessig fremstår derfor, fortsatt i samtykke med funn, å være sentral i diskusjon om arbeidsdeling mellom ufaglærte og pedagogiske medarbeidere.

Jeg vil driste meg til å påpeke at funnene i siste del av drøfting, indikerer et utgangspunkt til å kunne utfordre på områder hvor det skal gjøres noen valg, rundt arbeids – og

ansvarsfordeling. Funnene kan tolkes dit at vektskålen ofte tipper mellom ønsket om at roller, som informantene representerer, skal stå for praktiske gjøremål, som et ledd i å styrke profesjonaliseringer. På andre siden veier et ønsket om å skape jevnbyrdighet for å styrke avdelingens kvalitet og generelle kompetansegrunnlag. En middelvei kan muligens sørge for at profesjonaliseringsprinsippet, ikke går på bekostning av inkluderings – og medvirkningsprinsippet, men at grunnregelen blir å skape et fellesskap som ser mot en felles retning. I **informant 1**'s tilfelle vil en arbeidsfordeling som fremhever tydelige arbeidsoppgaver og ansvarsområder fungere godt i endringsprosessen. For **informant 2** er det gode forutsetninger for å eksperimentere med jevnbyrdighet og delegering av flere ansvarsområder, da det fins både kapasitet og ressurser som understøtter for det.

6.0 AVSLUTNING

Jeg har som hovedbærende motivasjon i denne prosessen hatt som grunnregel å se forskningens relevans opp mot fagfeltet. En barnehage som pedagogisk institusjon er i en spesiell situasjon fordi flertallet som jobber der, faktisk er uten en formell utdanning. Som funnene også har poengtert, gir dette noen variasjoner for de som jobber der (Aasen, 2022, s.131). En studie av uformell kompetanse kan tenkes å bidra til refleksjon over egen profesjon, samt gjøre den relevant opp mot utviklingen av en bærekraftig fremtidig barnehage (Bergsland & Jæger, 2022, s.16).

De politiske kompetansestrategiene (2013-2022/2023) tar sikte på å arrangere en planlagt endring, med ønsket om å forbedre dagens barnehagesituasjon. Strategiske mål skal føre til at innhold endres og styres, og det utvikles strategier for å igangsette endringer (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s.174). Som funnene peker på, ligger mye av utfordringsproblematikken i at målene for planlagte endringer er vanskelig å følge i praksis, fordi man mangler et kompass som kan lede barnehagens indre kjerne dit. Jeg tolker grunnprinsippene i funnene til å omhandle at det først og fremst er behov for gode rammebetingelser, over ambisiøse strategipolitiske mål. Noen studier konkluderer faktisk med at det som ser ut til å ha størst effekt, er målformuleringene som fremstår mindre ambisiøse, fordi de heller antyder hva man konkret skal gjøre. Det er en grunnleggende forståelse av hva man driver med som er det sentrale, og ikke hvor stor visjonene er formulert (s.55-56). Dette er et gyldig argument sett opp mot innledende tema, og funnenes markering. Samtidig handler det også om å godta de ambisiøse, politiskorientert føringer for det de er, og rette blikket mot hva de som føringer kan

tilby for den enkelte barnehagen. Det gir en mulighet for å åpne for det ukjente, uformelle og ufaglærte og styrke fellesskapets kvalitet, uten at det går på bekostning av autonomi og profesjonsidentitet.

Det er vanskelig å trekke en konklusjon ut av forskningsprosjektet da det er et svært omfattende, komplekst og stort tema. Men det har vært spennende å delta i en forskning som inntar en relativt lite brukt vinkling. Selv om det er en smal forskning, kan det likevel være relevant for flere. Jeg har videre fattet interesse for hvordan problemstillingen ville sett ut i en sammenligning av et kommunalt - og privat barnehageperspektiv. Sammenligningen av vikarperspektiv, opp mot et lederperspektiv, kunne også vært en aktuell vinkling. Noe annet som hadde vært spennende å ta tak i, er funnet som markerer for samsvar med min opplevelse av learning by doing. En forskning på barnehagefeltets mulige «go-to modell» for opplæring, hadde også vært en virkningsfull lesing. Den gir ikke de beste forutsetningene for denne problemstillingens hovedbærende nøkkelbegrep, men kunne vært et godt bidrag inn en pedagogisk diskusjon for endring – og utvikling.

LITTERATURLISTE

Aasen, W. (2022). *Å utvikle barnehagearbeidet. Ledelsesutfordringer i fremtidens barnehage*. Bergsland, M.D., Jæger, H., (Red.), Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2017-06-21-98)*.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>

Bergsland, M.D., Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (2.utg.). Cappelen Damm AS.

Bergundhaugen, A. (2023, 15/03). *Økt mangel på pedagoger i barnehagen*. Barnehage.no <https://www.barnehage.no/barnehagelaerer-pedagognorm-utdanningsdirektoratet/okt-mangel-pa-pedagoger-i-barnehagene-det-gar-jo-ikke-riktig-vei/242000>

Carson, N., Birkeland, Å. (2020). *Veiledning for barnehagelærer*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Gyldendal akademisk.

Glasø, (u.å.). *Transformasjonsledelse*. Arbeidsmiljø.no. https://www.arbeidsmiljo.no/wp-content/uploads/2014/10/S3_Glasoe.pdf

Gotvassli, K-Aa. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Hetland, H. (2008, 01/03). *Transformasjonsledelse. Inspirasjon til endring*.

Psykologtidsskriftet.no.

<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/transformasjonsledelse-inspirasjon-til-endring?redirected=1>

Irgens, E.J. (2022). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2022). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (5.utg.).

Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnhagen-for-en-ny-tid.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Fremtidens barnehage*. Udir.no

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Larsen, A.K., Slåtten, M.V. (2020). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Løkås, M.T. (2022, 06/04). *Sykefravær i barnehagen – en skvis mellomkrav og bemanning*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/forskning-sykefravaer/sykefravaer-i-barnehagen-blir-en-skvis-mellom-krav-og-bemanning/231434>

Melhus, J.M. (u.å.). *Transformasjon er lønnsom ledelse*. Begeistring.no. <https://begeistring.no/transformasjonsledelse/>

NTNU. (2022, 14/06). *Lederrollen*. Kunnskapsbasen. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lederrollen>

Nyholt, H.B. (2023, 15/03). *I dag tenker jeg at jeg var med på å dekke over et alvorlig problem i barnehagen*. Trønderbladet.no. <https://www.tronderdebatt.no/i-dag-tenker-jeg-at-jeg-i-arevis-var-med-a-dekke-over-et-alvorlig-problem.i-barnehagen/o/5-122-67473>

Ringnes, C., Norvalls, M.K., Grønfoss, S., Westbø, L-I. (2021, 07/07). *Krav om lovfesting av vikarer i barnehagen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/viken/nyheter/2021-viken/krav-om-lovfesting-av-vikarer-i-barnehagene>

Skoglund, T., Sundvall, P. (2020). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. (4.opplag). Universitetsforlaget.

Svendsen, L.F.H. (2020, 17/06). *Edmund Husserl*. Store norske leksikon.

https://snl.no/Edmund_Husserl

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Barnehagen som inkluderende arena”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt bachelorprosjekt, som undersøker barnehagen som inkluderende arena. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om prosjektet, og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er et avsluttende bachelorprosjekt for min utdanning som barnehagelærer, ved Dronning Mauds Minne Høyskole. Formålet er å forstå, og bli kjent med, barnehagen som inkluderende arena. Dette gjøres ved å benytte vikarenes perspektiv. Deres perspektiv gir best innsikt i vikarenes subjektive opplevelse og erfaring med inkludering, medvirkning og ledelse, i det pedagogiske arbeidet. Til grunn for prosjektet, ligger et ønske om en dypere forståelse av vikarrollen, og for om/hvordan den inkluderes inn, og for hvordan den får bidra, som en del av et pedagogisk fagmiljø. Dette vil kunne gi et forståelsebasert utgangspunkt, til å selv lede og veilede vikarer, med tanke på en bærekraftig fremtidig barnehageorganisasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av tema, formål og problemstilling, er utvalgsriteriet for denne studien at du som skal delta har jobbet /jobber, som vikar over en lengre periode i barnehage. Du kan være fast tilkallingsvikar eller for eksempel ha et fast vikarengasjement. Jobber du korttidsoppdrag og i ulike barnehager samtidig, vil du ikke være riktig kandidat for denne studien. Et annet kriterium er at du som vikar er ufaglært innen barnehagelærerfaget. Dvs. at du ikke har tatt fagbrev, fullført pedagogisk formalkompetanse, eller annen type utdanning, som ansees som barnehagefaglig relevant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et fysisk møte med meg, for et intervju. Jeg er fleksibel, så vi finner det tidspunktet som passer deg best. Intervjuet vil ta ca. 30 – 45 min, og jeg kommer gjerne og møter deg, hvor det er enklest og mest hensiktsmessig for deg å gjennomføre. Intervjuet er utformet slik at jeg skal kunne få et innblikk i din arbeidshverdag som vikar. Det vil være spørsmål som retter seg mot din opplevelse med inkludering, veiledning, kommunikasjon og ledelse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Under intervjuet du skal være med på, vil jeg ta lydopptak, for å sikre at jeg får med meg rett og riktig informasjon fra deg. Dette gir oss også tid og rom for en samtale uten andre forstyrrende faktorer. Opplysningene du gir meg vil lagres som lydfil. Lydfilen vil etter intervju, flyttes over på minnepenn, slik at jeg kan transkribere det. Jeg kommer til å sende deg en kopi av ferdigtranskribert intervju, slik at du kan få innsyn, og rette/slette opplysninger du ikke føler deg komfortabel med. Jeg kommer til å gjøre deg som person anonymisert under transkripsjon. Det er kun dine utsagn som vil presenteres skriftlig, og ikke på en måte som kan kobles til deg som person eller din arbeidsgiver. Du som deltaker kan heller ikke gjenkjennes i publikasjonen. Hvis bacheloroppgaven når karakter A eller B, vil den ligge ut på DMMH's arkiv, slik at den kan søkes opp.

Signert samtykkeskjema oppbevares i perioden oppgaven skrives, adskilt fra intervjuene/minnepenn. Minnepenn vil oppbevares innelåst, og samtykkeskjemaene vil arkiveres. Så snart studien er levert inn vil intervjuet i sin helhet bli slettet, slik at informasjon du har gitt meg, vil gjøres utilgjengelig. I tillegg til meg som bachelorkandidat har jeg to veiledere som har innsyn til intervjuet i etterkant. Dette er Arnt Nordli og Karianne Franck V/DMMH. Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet, og behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21/04-23. Alle personopplysningene (som samtykkeskjema og lydfil) vil da slettes. Både jeg og studiestedet er ansvarlig for at datamaterialet vil bli makulert etter oppgaven er levert inn.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Maud minne høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet, er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Dronning Maud minne høyskole ved:

Mai Berggren (student): maijberggren@gmail.com. Tlf: 90 25 72 26

Arnt Nordli: ano@dmmh.no. Tlf: 73 56 83 63

Karianne Franck: kfr@dmmh.no. Tlf: 73 56 83 47

- Vårt personvernombud: fouadm@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mai Berggren, student ved Dronning Mauds Minne Høyskole:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *barnehagen som inkluderende arena*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
 - at mitt intervju lagres som lydfil til prosjektslutt, 21/04-23
-

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

NOTATSKJEMA FOR INTERVJU BACHELORFORSKNING

Intervjudetaljer

Navn på

intervjuer: Mai Berggren, prosjektleder

Starte med informasjon om bachelorprosjekt, gjennomgang av samtykkeskjema, og lagring/behandling av data.

Del 1: Tema – Bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle om bakgrunnen for hvordan du begynte å jobbe barnehage? (*kontekst, motivasjon for jobben, hva førte deg hit?*)
- Kan du beskrive hvordan du opplevde din første dag som ny vikar i barnehagen du er i nå (*Hva var det som gjorde den fin/dårlig, noe spesielt å trekke frem. Var det noe/noen som spesielt gjorde inntrykk, hva og hvorfor. Hva ga mersmak siden du fortsatte?*)
- Sett tilbake, var det noe som kunne vært gjort annerledes denne dagen? (*Hva spesifikt og hvorfor føler du at det kunne gjort noe annerledes for deg. Hvordan kunne det blitt gjort, og hvilken betydning kunne det hatt*)
- Hvilke tidligere erfaringer har du, og evt. utdanning
- Hva er din situasjon i nåværende barnehage (*Stillingstittel, vikarierer*)

for, avdeling, lang periode, hvor ofte, rekruttert hvordan)

- Hvem består personalgruppen av på din avdeling? (*sammensetning av kompetanse, utdanningsnivå og erfaring*)
-

Del 2: Tema - Din arbeidsdag

- Hvordan ser din arbeidsdag ut som vikar? (*Beskriv en typisk arbeidsdag. Kan du gjengi hvilke oppgaver du utfører? Hva inneholder de.*)
- Hvordan vil du beskrive ansvarsfordelingen på din avdeling? (*hvordan blir oppgaver delegert, blir ansvar gitt/tatt, beviste rutiner, refleksjon rundt situasjoner, styringsform, flat struktur, kartlegging kompetanse, forutsetninger og ressurser.*)
- Hva opplever du selv at dine arbeidsoppgaver bidrar med, inn det pedagogiske arbeidet?
- Har du kjennskap til andre oppgaver og ansvarsområder på din avdeling du som vikar ikke har fått gjort deg erfaringer med (*hva tenker du er grunnen til dette, hva skal til for at du også kunne utført disse. Kunne du tenkt deg det, hvorfor/hvorfor ikke?*)
- I barnehagen er det mange ulike møter som gjennomføres av og for de ansatte, kjenner du til hvilken møtevirksomhet som er praksis hos din barnehage?
- Får du mulighet til å delta på disse møtene, og benytter du deg av tilbudet? (*Hva tenker du om at du som vikar ikke får delta/hvilken rolle tar du i*

slike møter? Påvirkes din arbeidshverdag av det som skjer i møtene/opplever du å kunne dra nytte av møtene? Hvorfor deltar du ikke?)

Del 3: Tema -arbeidsmiljø, ledelse og veiledning:

- Opplever du at det foreligger noen forventninger til deg som vikar, fra dine kollegaer? *(forventningspress, forutinntatthet, åpenhet, nysgjerrighet, nyttebruk av kompetanse)*
- Hvordan opplever du kommunikasjon mellom deg og dine medarbeidere på avdelingen? *(hva er det som gjøre den god/dårlig, er det en delingskultur, god dialogflyt og utfordringsområder)*
- Er det noe du kan trekke frem som vanskelig i forholdet mellom de faste ansatte og deg som vikar *(Isåfall hva, og hva tenker du kan ligge til grunn?)*
- Opplever du at det er noen grupper i barnehagen som inkluderer deg som vikar bedre enn andre? *(på hvilken måte?)*
- Har du gjort deg noe tanker om eller erfaringer om hvordan du som vikar, også er med på å påvirke det eksisterende miljøet du kommer inn i, som ny? Beskriv isåfall hvordan?
- Ved behov, føler du det er rom for å oppsøke veiledning på avdeling, ila arbeidshverdagen? *(Hvordan, når, hvor ofte. Medarbeidersamtale?)*
- Hvilken betydning vil du si veiledning har for deg som vikar? *(Ser du*

noen sammenheng mellom ledelse/veiledning og vikarrollen?

- Hvilken opplæring/veiledning har du fått på arbeidsplassen, og av hvem?
-

Del 4: Tema – vikarrollen

- Hva opplever du som mest utfordrende ved å jobbe som vikar?
 - Hva skulle du ønske noen fortalte deg på din første dag som vikar?
 - Ditt beste råd til en pedagogisk leder, fra en vikar?
-

Avrundning: Noen spørsmål, eller mer du ønsker å formidle?

Informasjon om mulighet til å trekke seg, innsyn og korrekturlesning av dataanalyse.
