



Hva gjør pedagogene i barnehagen? Barnehagelærernes arbeidsdeling i møte med skjerpet pedagognorm

Anne Homme* & Helene Marie Kjærgård Eide

Universitetet i Bergen, Norge

*Korrespondanse: Anne Homme, e-post: anne.homme@uib.no

Sammendrag

Skjerpet pedagognorm i barnehagene kan ses som uttrykk for at pedagogisk kompetanse og kvalitet ses i sammenheng. Denne artikkelen undersøker hvordan ansvar og oppgaver fordeles mellom pedagoger i barnehagen og hvilken betydning ulike måter å organisere pedagogressursen kan få for barnehagelærerprofesjonens jurisdiksjon på barnehagefeltet. Artikkelen bygger på data fra en komparativ caseundersøkelse i åtte barnehager i 2017 og 2018 som hadde femti prosent andel barnehagelærere. Vi har intervjuet styрere, pedagoger, fagarbeidere/assistenter og eierrepresentanter. Analysen bygger på teori om profesjonssystemer (Abbott, 1988) og viser hvordan arbeidsdeling skjer ut fra subjektive problemdefinisjoner av barnehagelærernes og fagarbeidernes/assistentenes oppgaver. Barnehagelærerne i de ulike barnehagene tildeles forskjellige oppgaver og ansvarsområder. Noen får et mer spesialisert ansvar, mens andre utformer barnehagelæreroppгaver som en støttefunksjon til pedagogisk lederrollen. Forhandlinger om arbeidsoppгaver kan muliggjøre og utfordre barnehagelærernes profesjonalisering. Analysen indikerer at det fortsatt er en vei å gå i arbeidet med å fastsette profesjonens ambisjon med den skjerpede pedagognormen. Arbeidsdelingsprosessene er i stadig endring og bør følges videre opp med forskning som kan tilføre ny kunnskap om hvordan skjerpet pedagognorm kan styrke kompetanse, profesjonalisering og det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Nøkkelord: arbeidsdeling; barnehagelærer; subjektiv problemdefinisjon; profesjonalisering

Summary

What Do the Teachers Do? The Division of Labour Between Early Childhood Teachers in Kindergartens With Increased Teacher-to-Child Ratio

Norwegian national regulations that increase the percentage of early childhood teachers among staff in kindergartens indicate that pedagogical competence and quality are related. However, we need more insight into how quality, teacher professional competence and staffing are linked in the kindergartens. The article is based on data from a comparative case study in eight kindergartens in 2017 and 2018 which all had a proportion of fifty per cent teachers among their staff. The data consists of interviews with kindergarten heads, teachers, skilled workers, assistants, and owners. The analysis is based on a theoretical approach on the system of professions (Abbott, 1988), and shows how the division of labor based on subjective problem definitions vary between the kindergartens. Negotiations on work tasks at the local level both enable and challenge the professionalization of teachers. Thus, we find that the government's ambitions to strengthen competence and thereby quality in the kindergarten sector can be implemented in various ways. An increase of kindergarten teachers among staff does not necessarily strengthen specialization of professional practice. Further, the work of determining the profession's ambition with the teacher staffing regulation is yet still to be developed and defined.

Keywords: *division of labor; kindergarten teacher; subjective problem definition; professionalization*

Gjesteredaktører: Karin Hognestad, Marit Bøe, Elin Birgitte Ljunggren, Kari Ludvigsen og Alona Laski

Innledning

I denne artikkelen undersøker vi arbeidsdeling mellom barnehagelærere i barnehagen. Med skjerpning av pedagognormen i 2018 og ny bemanningsnorm fra 2019, ble kravet til andel barnehagelærere hevet fra 33 til 43 prosent. Den nye bemanningsnormen er, sammen med ny pedagognorm, uttrykk for at pedagogisk kompetanse og kvalitet ses i sammenheng (Gotvassli, 2020). Dette underbygges av regjeringens reviderte barnehagestrategi, *Barnehagen for en ny tid*, hvor ett av tre satsingsområder er økt kompetanse med blant annet en opptrapping av andelen pedagoger til 60 prosent i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023). I NOU 2022: 13, *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*, foreslås løsninger for kompetanseutvikling for ansatte i barnehage (og skole) som tiltak for å utvikle kvaliteten i tilbudet. Her trekkes spesialisering innenfor ledelse, fagområder, forskning og partnerskap, samt inkluderende praksis, fram som mulige karriereveier for barnehagelærere. Vi ser altså at man fra politisk hold vektlegger å styrke kompetanse for å heve kvaliteten i barnehagesektoren (Gotvassli, 2020; NOU 2022: 13). En slik strategi kan knyttes til det som McClelland (1990) karakteriserer som profesjonalisering ovenfra. Julia Evetts (2011) forklarer profesjonalisering ovenfra som at krefter utenfor profesjonen, som for eksempel nasjonale myndigheter, søker å styrke et tjenestefelt gjennom å utforme tiltak som har til hensikt å løfte og ansvarliggjøre profesjoner på feltet. Profesjonalisering innenfra er når profesjonsutøverne selv utformer standarder og verdier for profesjonsutøvelsen (Evetts, 2011; McClelland, 1990). Vi forstår satsingen på kompetanseheving i barnehagen som forsøk på å heve kvaliteten både gjennom profesjonalisering ovenfra og innenfra. For å kunne si noe om profesjonalisering innenfra,

må vi studere arbeidsdelingen i barnehagelærerprofesjonen. I artikkelen spør vi: Hvordan fordeles ansvar og oppgaver mellom pedagoger i barnehagen? Hvilken betydning kan ulike måter å organisere pedagogressursen få for barnehagelærerprofesjonens jurisdiksjon på barnehagefeltet? Artikkelens problemstilling omhandler arbeidsdeling og spesialisering mellom pedagoger i barnehagen.

Hva forteller forskning om økt andel pedagoger i barnehagen?

Det er gjennomført enkelte studier på betydningen av økt andel pedagoger i barnehager i Norge. Myrvold (2014) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse av økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene som var først ute av de store ideelle barnehageeierne til å prøve ut en ordning med femti prosent andel pedagoger.¹ Undersøkelsen konkluderer med at flere pedagoger fører til mer faglighet fordi pedagogene har flere å snakke med, de bruker fagspråket aktivt, finner støtte i kolleger med samme kompetanse, arbeidet er mindre stressende og det er lettere å se assistenter. Økt fokus på faglighet gir dessuten opplevelse av høyere status i yrket. Myrvold peker på enkelte utfordringer og anbefaler barnehagene med økt andel pedagoger å se nærmere på bruk, holdninger til og organisering av plantid, ivaretagelse av assistenter, samt prosesser rundt maktfordeling og posisjonering mellom pedagoger (Myrvold, 2014).

Kleppe og Bjørnstad (2019) undersøkte (i april 2018) det de kaller «hverdagskvalitet» i barnehager med høyere andel barnehagelærere enn normen. Gjennom bruk av observasjonsverktøyene ITERS-R og ECERS-R i 16 barnehageavdelinger fant de at en relativt høy andel barnehagelærere i barnehagen gir relativt god prosesskvalitet. Gruppeintervjuer med personalet i barnehagene forklarte den overveiende gode prosesskvaliteten med at barnehagelærere har god relasjonskompetanse², de er gode rollemodeller både for barn og andre ansatte, og at det er verdifullt å ha flere utdannede kolleger å diskutere faglige spørsmål med. Videre avdekket intervjuene at ansvarsfordeling og spesialisering bidrar til bedre hverdagskvalitet.

Vi har tidligere undersøkt betingelser og arbeidsmåter for kvalitet i åtte barnehager med femti prosent andel pedagoger (Eide & Homme, 2019). Her fant vi at barnehagene varierte i ansvars- og oppgavefordelingen mellom pedagogene og mellom pedagoger og andre ansatte, og videre at barnehagens organisering og ledelse påvirker pedagogrollene i den enkelte barnehagen. Spørsmålet om i hvilken grad økt pedagogtetthet fører til økt kvalitet, må derfor ses i sammenheng med en kompleks kvalitetsforståelse som kommer til uttrykk i barnehagene, med nasjonale forventninger, samt eiers og barnehageansattes egne forventninger.

1 Kanvas vedtok i 2011 en målsetting om 50 prosent andel barnehagelærere i sine barnehager, og i 2017 var andelen barnehagelærere i Kanvas 49,4 prosent (Kanvas, 2018).

2 I rapporten til Kleppe og Bjørnstad (2019) er ikke begrepet «relasjonskompetanse» definert, men synes å være det begrepet barnehageansatte bruker i intervjuene.

Wadel (2021) har undersøkt erfaringer med delt lederskap i tre barnehager etter innføringen av skjerpet pedagognorm, basert på intervjuer med styrere og pedagogiske ledere i barnehagene. Med delt lederskap i barnehagen viser Wadel til barnehager med to likestilte pedagogiske ledere på hver enhet (avdeling, base osv.). Wadel finner at det er en styrke ved to likestilte pedagogiske ledere at de får til faglig refleksjon og utvikling i personalgruppen, og at faglig refleksjon øker muligheten for å heve kvaliteten i barnehagen. En svakhet ved delt lederskap er at samordning mellom lederne, og utvikling av relasjonen mellom dem, kan oppleves krevende, noe som kan ta tid fra andre arbeidsoppgaver og tilstedeværelse med barna. Utfordringen med at flere barnehagelærere på samme enhet skal dele lederoppgaver, løftes også frem i undersøkelsen vår fra 2019 (Eide & Homme, 2019).

Et interessant nytt bidrag er Johannesen og Thuns antologi *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (2023). Her er et kvalitativt datamateriale, fra barnehager i en kommune som har valgt felles organisering av pedagogressursene i sine barnehager, undersøkt fra ulike problemstillinger og perspektiver. Den overordnede problemstillingen for antologien er «Hvordan kan ny organisering virke inn på yrkesroller og profesjonalitet i barnehagen?». Kommunen i undersøkelsen hadde bestemt at barnehagelærerne i noen av kommunens barnehager kun skulle arbeide i barnehagens såkalte kjernetid, blant annet for å styrke fagmiljøet i barnehagen og for at barnehagelærerne skulle være mer til stede med barna. Et sentralt og overordnet funn er at ansatte i barnehagen erfarte eiers styring av ny arbeidsdeling som utfordrende. Siden grensene mellom arbeidsoppgavene til yrkesgruppene i barnehagen er utydelig, går oppgavefordelingen ofte på tvers av stillingskategori og er avhengig av vaktordningen, altså når på dagen en er på arbeid (Eide & Homme, 2019; Helgøy et al., 2010). Med en organisering der alle barnehagelærerne går faste vakter, viser Thun og Førde (2023) at fagarbeidere og assistenter får tildelt flere praktiske oppgaver borte fra barna og at assistentrollen dermed svekkes. Et annet viktig funn er at pedagogene mister den direkte kontakten med foreldre (Brennhovd & Johannesen, 2023). Til tross for dette erfarer pedagogene at de har fått en tydeligere lederfunksjon og er løftet som faggruppe (Larsen & Laski, 2023).

Et gjennomgående funn på tvers av de refererte studiene synes å være at økt andel pedagoger skaper endring for alle ansatte i barnehagen, og at det kan oppleves som nedvurderende for fagarbeidere og assistenter at barnehagelærerne er styrket i barnehageorganisasjonen (Eide & Homme, 2019; Johannesen & Thun, 2023; Kleppe & Bjørnstad, 2019). Styrkingen av barnehagelærerprofesjonen i retning av mindre praktiske omsorgsoppgaver kan også erfares som problematisk for barnehagelærerne. Omsorg i det pedagogiske arbeidet innebærer fysiske og praktiske dimensjoner som stell, hygiene og ernæring (Tholin, 2018; Østrem et al., 2009), og en overføring av slike oppgaver fra barnehagelærere til fagarbeidere og assistenter kan rokke ved barnehagelærernes profesjonelle identitet (Børhaug & Bøe, 2022). Undersøkelsene viser imidlertid i liten grad på hvilke måter den økte andelen pedagoger skaper endringer i arbeidsdelingen innenfor barnehagelærerprofesjon. Er det

slik at alle gjør det samme? For å kunne si noe om arbeidsdelingen innenfor barnehagelærerprofesjonen, trenger vi et begrepsapparat som forklarer og nyanserer hvorfor oppgaver og ansvar fordeles slik det gjør.

Teoretisk tilnærming

Profesjoners kontroll over kunnskap og oppgaver

Vi legger til grunn et profesjonsteoretisk perspektiv på arbeidsdeling og organisering i barnehagen (Abbott, 1988). Abbott (1988) setter fokus på profesjonssystemet, profesjoners jurisdiksjonsområder og forholdet mellom disse. Gjennom et profesjonsteoretisk blikk på barnehagen, retter vi søkelyset mot kunnskap og oppgaver i barnehagen og, ikke minst, kontroll over disse. Ifølge Abbott (1988, s. 8) er den mest sentrale egenskapen ved en profesjon nettopp kontroll over kunnskap og oppgaver. I barnehagen er det barnehagelærerne som besitter og forvalter den abstrakte kunnskapen som er definert for arbeidsfeltet. Dermed kan vi betrakte barnehagelærerne som en profesjon. Imidlertid har barnehagelærerne, ifølge Smeby (2011), i liten grad klart å utvikle den abstrakte kunnskapen og synliggjøre den profesjonelle dimensjonen ved det praktiske arbeidet i barnehagen. Et interessant spørsmål er i hvilken grad og hvordan økt antall barnehagelærere i barnehagen kan få betydning for barnehagelærernes synliggjøring og anvendelse av den abstrakte kunnskapen i arbeidet?

For å undersøke hvordan ansvar og oppgaver fordeles mellom pedagoger i barnehagen og hvilken betydning ulike måter å organisere pedagogressursen på kan få for barnehagelærernes profesjonalisering, må vi – i tråd med Abbott (1988) – studere fordeling av arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Et interessant trekk ved pedagognormen fra 2018, er at den ikke legger føringer på hvordan barnehagene skal bruke den økte pedagogressursen (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017), men det er delegert til barnehageeier å avgjøre hvordan den økte ressursen skal brukes. Johannesen og Thun (2023) viser, som nevnt over, til en kommune som har valgt en felles løsning for (noen av) sine barnehager, men barnehageeier kan også overlate til den enkelte barnehagen hvordan den skal bruke pedagogressursen. For å forstå barnehagelærernes profesjonalisering, er det derfor nødvendig å studere arbeidsdeling på barnehagenivå.

Profesjonssystemet er basert på profesjonenes ulike jurisdiksjonstyper. Når en yrkesgruppe har full jurisdiksjon, betyr det at den har formell og autorisert kontroll over hele arbeidsfeltet (Abbott, 1988). Barnehagelærerne har overordnet jurisdiksjon over arbeidsoppgavene i barnehagen fordi de besitter og forvalter abstrakt kunnskap som er definert for arbeid i barnehagen. Barnehagelærerne er imidlertid avhengige av andre yrkesutøvere for å gjennomføre alle oppgavene i barnehagen. Denne avhengigheten av fagarbeidere og assistenter har bidratt til at barnehagelærernes jurisdiksjon har vært sårbar. Når det skjer

endringer i en profesjons jurisdiksjonsområde, kan det oppstå nye profesjoner, eller forholdet mellom profesjonene og andre yrkesgrupper på området kan forandres. Selv om fagarbeidere og assistenter i barnehagen er underordnet barnehagelærernes jurisdiksjon, kan det være uklart hva og hvem som definerer arbeidsdelingen mellom yrkesgruppene. Dersom arbeidsoppgavene er overlappende eller uklare, vil representanter for yrkesgruppene, ifølge Abbott, søke å oppnå definisjonsmakt. Noen av barnehagens oppgaver er formelt definert som pedagogiske, mens det kan oppstå forhandlinger om karakteren til andre oppgaver og i hvilken grad disse er pedagogiske eller praktiske gjøremål (Helgøy et al., 2010; Thun & Førde, 2023). Det kan med andre ord oppstå forhandlinger mellom fagarbeidere/assistenter og pedagoger rundt definisjon av tildeling og utforming av arbeidsoppgaver (se Helgøy et al., 2010; Larsen & Slåtten, 2014; Steinnes & Haug, 2013).

Økt andel barnehagelærere kan påvirke arbeidsdelingen mellom yrkesgrupper i barnehagen, men også arbeidsdelingen internt i barnehagelærerprofesjonen (Abbott, 1988; Børhaug & Bøe, 2022). Flere ansatte med barnehagelærerutdanning vil kunne gi barnehagelærerne større muligheter for å styrke sin overordnede jurisdiksjon og synliggjøre den profesjonelle dimensjonen ved arbeidet i barnehagen (Eide et al., 2020), men kan samtidig gi rom for spesialisering og utvikling av hierarki blant barnehagelærerne. For å utforske hvordan økt pedagogtetthet kan påvirke barnehagelærernes profesjonalisering, er det derfor viktig å undersøke innholdet i barnehagelærernes arbeid og konteksten arbeidet skjer innenfor (Abbott, 1988, s. 2).

Profesjonens praksis: problemdefinisjon, problemløsning og handling

Profesjonenes arbeidsoppgaver er, ifølge Abbott (1988, s. 35), menneskelige problemer som er mottakelige for ekspert-tjenester. Arbeidsoppgavene karakteriseres av både objektive og subjektive kjennetegn (Abbott, 1988, s. 39). Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005, § 1). Formålet kan betraktes som barnehagens objektive kjennetegn. Subjektive kjennetegn vil være hvordan ansatte skal arbeide med å ivareta formålet. Subjektive kjennetegn ved arbeidet kan endres over tid avhengig av barnehageinterne prosesser, men også av ekstern påvirkning og gjennom politiske beslutninger, som for eksempel barnehagens rammeplan (Homme et al., 2020). På den måten kan de subjektive kjennetegnene ved arbeidet gjøre profesjonene sårbare for endringer. De subjektive arbeidsoppgavene oppstår i konstruksjonen av profesjonens sentrale oppgaver: kravet om å klassifisere problemet profesjonen skal løse, å forklare problemet og finne løsninger på problemet og, til sist, å løse eller håndtere problemet. Denne tredelte konstruksjonen av profesjonens praksis, den subjektive problemdefinisjonen, har Abbott gitt tre merkelapper hentet fra medisin: diagnostisere, foreskrive behandlingsform (inference), og, til sist, behandling. I vår fremstilling av den subjektive problemdefinisjonen bruker vi begrepene problemdefinering, problemløsning og handling for de tre ulike delene av

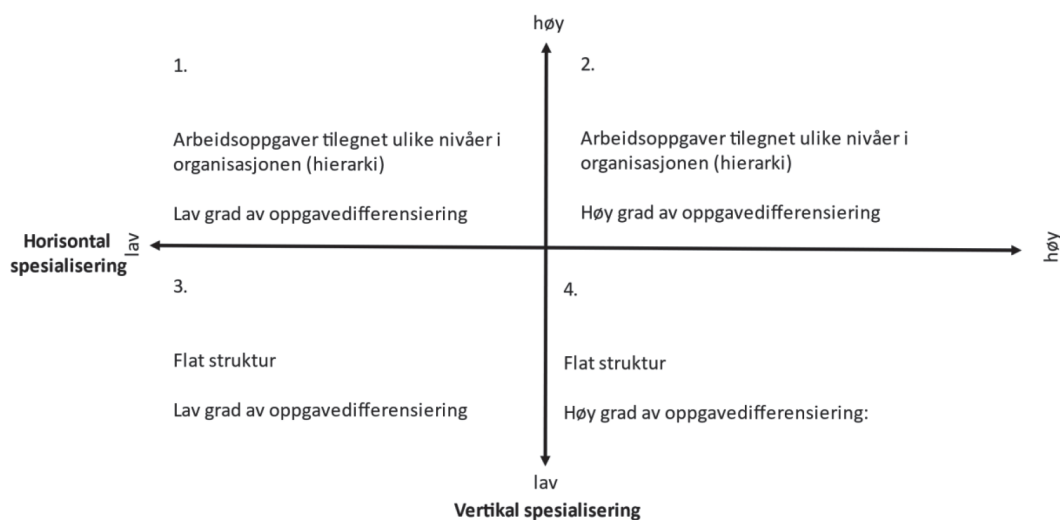
profesjonens praksis. Ved problemdefinering legges subjektive egenskaper til de objektive problemene profesjonene arbeider med. Problemene blir mer enn kun objektive oppgaver, de er relatert til underliggende begrepsmessige dimensjoner og begrunnes i etablert kunnskap og relevans. Handling tilfører også en subjektiv struktur på problemene – for eksempel kan samme handling brukes på ulike problemer. I barnehagelærernes praksis kan det innebære at et handlingsmønster brukes i ulike situasjoner, for eksempel bestemte måter å henvende seg til barna på i ulike situasjoner. I problemløsning skjer den profesjonelle tenkingen. Her bruker profesjonen den abstrakte kunnskapen til å bestemme handling eller å finne løsning på problemet. Dersom denne delen av profesjonens praksis er uklar, det vil si at koplingen mellom problemdefinering og handling er uklar, er profesjonens arbeid tilgjengelig for konkurrenter, for eksempel andre profesjoner eller yrkesgrupper.

Endring og spesialisering av profesjonens oppgaver

Ifølge Abbot (1988) kan en intern inndeling av profesjonen skje hvis oppgaver er så komplekse at de krever spesialisering. Spesialisering skjer som oftest fordi kravene til å utføre bestemte oppgaver utvikler seg slik at ikke alle har kunnskapen som behøves for å utføre dem. Profesjonens oppgaver kan utvides gjennom krav utenfra, fra eier, brukere eller at det av ulike årsaker skjer endringer som følge av forskjeller mellom ulike arbeidssteder (Abbott, 1988, s. 106). Det kan være statusforskjeller mellom ulike spesialiseringer og også internt hierarki, slik vi kjenner til fra medisin. Denne formen for spesialisering kan karakteriseres som en funksjonsspesialisering og er i utgangspunktet en horisontal spesialisering. Spesialisering kan også skje gjennom utvikling av ledelseshierarki, der noen får tildelt arbeidsoppgaver som innebærer ansvar for andres profesjonsutøvelse. Dette kan forklares som vertikal spesialisering. For barnehagene innebærer horisontal og vertikal spesialisering at den bestemte lokale konteksten, eierstrukturer og reformer setter ulike rammer for arbeidsdelingen.

For å forstå barnehagelærernes arbeid i barnehagen, må vi se nærmere på kunnskapsgrunnlaget deres. Barnehagelærerutdanningen er en treårig bachelorutdanning fra en godkjent høyere utdanningsinstitusjon i Norge eller treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven, 2005), eventuelt godkjent yrkeskvalifikasjon fra utlandet. Utdanningen kvalifiserer til stillinger i barnehage som barnehagelærer, pedagogisk leder og styrer. Kunnskap om barnas utvikling og læringsstrategier på de ulike alderstrinn er en viktig del av barnehagelærernes abstrakte kunnskap (NOU 2012: 1). Pedagogikk har vært det mest sentrale enkeltfaget i utdanningen, men andre fagdisipliner har også inngått. Fagdisiplinene er nå erstattet med kunnskapsområdene *barns utvikling, lek og læring; samfunn, religion, livssyn og etikk; språk, tekst og matematikk; kunst, kultur og kreativitet; natur, helse og bevegelse; ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. Aasen (gjengitt i Nordby, 2011) fryktet at denne endringen i utdanningen ville innebære at den forskningsmessige forankringen

i utdanningen forvitret, og at utdanningen ville få en svakere tilknytning til de ulike fagdisiplinene (se også Friis, 2013). Samtidig kan omstruktureringen ha bidratt til å synliggjøre barnehagelærernes særegne kompetanse. Kunnskapsgrunnlaget synliggjør bredden i barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag, men viser også at det er lite spesialisering i grunnutdanningen.



Figur 1. Horisontal og vertikal spesialisering mellom pedagoger

Vår teoretiske tilnærming gjør det mulig for oss å undersøke kompleksiteten i innføringen av økt andel pedagoger i barnehagene. På bakgrunn av forskning om arbeidsdeling i barnehagen (Børhaug & Bøe, 2022; Børhaug et al., 2011; Helgøy et al., 2010; Johannesen & Thun, 2023; Larsen & Slåtten, 2014; Smeby, 2011; Steinnes & Haug, 2013) kan vi tenke oss at inndelingen av arbeidsoppgaver mellom barnehagelærere kan gå i ulike retninger. Figur 1 indikerer fire mulige hovedkategorier langs dimensjonene stillingsstruktur (likestilling–hierarki) og fordeling av arbeidsoppgaver/kunnskap (generalist–spesialist) (Eide & Homme, 2019).

I figur 1 kombinerer vi de to formene for spesialisering for å illustrere hvordan de to begrepene danner vårt analytiske rammeverk. Den horisontale linjen i figuren indikerer graden av horisontal spesialisering fra lav (venstre) til høy (høyre), mens den vertikale linjen indikerer grad av vertikal spesialisering fra lav (bunn) til høy (topp). Kvadrat 1 representerer høy grad av horisontal spesialisering, altså lav grad av arbeidsoppgavedifferensiering, og høy grad av vertikal spesialisering, det vil si at ansvar legges til ulike nivåer i organisasjonen i en hierarkisk struktur. Kvadrat 2 representerer både høy grad av horisontal spesialisering og høy grad av vertikal spesialisering. Kvadrat 3 representerer en organisasjon med både lav grad av horisontal spesialisering og lav grad av vertikal spesialisering, noe som indikerer en flat struktur med liten eller ingen formell arbeidsoppgavedifferensiering. Endelig representerer kvadrat 4 en høy grad av horisontal spesialisering og en lav grad av vertikal spesialisering, noe som indikerer en flat organisasjonsstruktur med høy grad av

arbeidsoppgavedifferensiering. Figur 1 tar høyde for at fordelingen av barnehagelærernes arbeidsoppgaver kan bestemmes av både interne og eksterne forhold. Oppgavefordelingen kan være fastsatt av eiere, av styrer eller utviklet gjennom prosesser lokalt i barnehagen, gjennom forhandlinger eller gjennom at «ting går seg til» over tid.

Metode og datagrunnlag

Artikkelen bygger på kvalitative intervjudata fra en undersøkelse som ble gjennomført i åtte norske barnehager høsten 2017 og våren 2018, altså i forkant av implementering av forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. Det er tidligere publisert en rapport fra undersøkelsen (Eide & Homme, 2019). Studien er relevant fordi arbeidsdelingen i barnehagen er under stadig forhandling, og nasjonale myndigheter legger ikke føringer på den lokale arbeidsdelingen. Antall barnehager er avveid for å kunne oppnå en god balanse mellom bredde og dybdekunnskap (Patton, 1990). Utvalget representerer variasjon i størrelse, organiseringsform, rekrutteringsgrunnlag og utforming av pedagogrollen, og ivaretar slik hensynet til variasjon i tråd med Creswell og Poths (2016) anbefalinger for casestudier. Det samlede datagrunnlaget består av 16 fokusgruppeintervju (Halkier, 2010) og 39 individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) med ansatte i barnehagene, samt to individuelle intervju med eierrepresentanter for barnehagene. Hvert intervju varte om lag 60 minutter og ble gjennomført med begge forfatterne til stede.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD, nå Sikt). Fire av de åtte barnehagene er kommunale, og fire har privat eier. I hver av casebarnehagene gjennomførte vi kvalitative semistrukturerte intervjuer med ansatte i alle stillingskategorier og med eierrepresentanter. Deltakerbarnehagene ble rekruttert gjennom eierne, mens det var styrerne i barnehagene som rekrutterte deltakerne til fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Alle deltakere ble imidlertid gitt både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet i forkant av intervjuene og gav sitt skriftlige samtykke til deltakelse. Dette for å sikre at alle deltakere fikk tilstrekkelig informasjon om at deltakelse i undersøkelsen var frivillig og ikke ville få konsekvenser for videre arbeid og relasjoner i egen arbeidsplass (Hatch, 2002; Silvermann, 2011). I tabell 1 under gis en kortfattet oversikt over deltakere i undersøkelsen.

Tabell 1. Oversikt over deltakere i undersøkelsen

| Eier | 1 representant privat eier | 1 representant kommunal eier |
|-------------------------|---|--|
| Barnehager | Glittertind, Snøhetta, Melderskin, Svolvegeita | Besseggen, Trolltunga, Galdhøpiggen, Valdresflya |
| Ansatte i barnehager | 4 daglige ledere 21 pedagoger 17 fagarbeidere/assistenter | 4 styrere 16 pedagoger 14 fagarbeidere/assistenter |
| Samlet antall deltakere | 43 | 35 |

Denne artikkelen bygger i hovedsak på intervjuene med barnehageansatte. Deltakerne i intervjuene i hver stillingskategori representerer variasjon med hensyn til kjønn, utdanning, språkbakgrunn og arbeidserfaring, men et gjennomgående trekk for ansattgruppen fagarbeidere og assistenter er at de fleste her har lang arbeidserfaring. I presentasjonen av intervjumaterialet bruker vi betegnelsene «pedagog» om alle barnehagelærere og pedagogiske ledere og «styrer» om styrer og daglig leder. Barnehagene er gitt fiktive navn.

I etterkant av intervjuene ble samtalene transkribert, og den videre bearbeidelsen av data er gjort med utgangspunkt i transkripsjonene. Analysen av intervjuene er gjennomført som en stegvis tematisk innholdsanalyse (Braun & Clarke, 2006), hvor ambisjonene har vært å avdekke hvordan barnehagene anvender pedagogressursene i tråd med komparativ case-metode (Yin, 2003, s. 14–15). Først gjennomførte vi en kategorisk lesning av transkripsjonene hvor vi kodet pedagogenes arbeidsoppgaver slik disse ble beskrevet av deltakerne etter kategorier i figur 1 over. Gjennom dette steget identifiserte vi ulike grader av spesialisering på tvers av yrkesgrupper. I det neste steget ble arbeidsdeling mellom ansatte indentifisert gjennom det analytiske spørsmålet: *Hvordan fordeles ansvar og oppgaver mellom ansatte i barnehagen?* I det siste analytiske steget ble analysen rettet inn mot å identifisere hvordan arbeidsoppgaver og ansvar ble fordelt mellom pedagogene i den enkelte barnehage gjennom det analytiske spørsmålet: *Hvordan fordeles arbeidsoppgavene mellom pedagoger i barnehagene?*

Forskningskvalitet vurderes ut fra spørsmål om gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Drageset & Ellingsen, 2010). Undersøkelsen har gjennomgående anvendt forskertriangulering (Berthelsen & Hølge-Hazelton, 2020; Denzin, 1970; Lincoln & Guba, 1985) som et virkemiddel for å ivareta kvalitetshensyn knyttet til troverdighet, gyldighet og transparens (Drageset & Ellingsen, 2010). Begge forskerne har utviklet forskningsdesignet som er anvendt, deltatt i intervjuer, analysene er gjort ved at begge forskerne har diskutert og utviklet analytiske kategorier gjennomgående i analyseprosessen, og den foreliggende artikkelen er skrevet av begge forskerne. For å styrke kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2009) har vi underveis i intervjuene etterspurt deltakernes tolkninger av egne utsagn, og i etterkant av undersøkelsen har vi presentert resultater på fagkonferanser for barnehageansatte i tillegg til vitenskapelige konferanser. Som en kvalitativ caseundersøkelse har denne studien begrenset empirisk overføringsverdi (Drageset & Ellingsen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Studien har imidlertid analytisk overføringsverdi idet den belyser erfaringer som kan gi innspill til arbeid med endringer i barnehagers arbeidsdeling og ulike måter barnehager kan bruke pedagogressursen.

Funn: Vertikal og horisontal spesialisering

Forskning om arbeidsdeling og struktur i norske barnehager har tatt utgangspunkt i en tradisjonell organisering av barnehager i avdelinger med faste barnegrupper (Børhaug et al., 2011; Gottvassli, 1996), der hovedandelen av barnehagelærerens arbeidsoppgaver er

knyttet til en avdeling hvor en rekke arbeidsoppgaver blir utført av fagarbeidere og assistenter (Helgøy et al., 2010). Vi fant en slik avdelingsorganisering i fire av barnehagene. Tradisjonelt har en avdeling blitt ledet av en pedagogisk leder som jobber sammen med to fagarbeidere eller assistenter. De fire øvrige barnehagene var organisert på litt ulike måter. En av barnehagene var organisert i avdelinger, men med omfattende samarbeid mellom avdelingene. Her delte barnehagelærerne ansvaret for to avdelinger og arbeidet sammen med fire fagarbeidere og assistenter. I de tre siste barnehagene var barna koblet til en base eller lignende, men hadde autonomi og frihet til å bevege seg og leke i hele barnehagen. I disse barnehagene hadde barnehagelærerne mer spesialiserte arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Undersøkelsen viser altså at de ulike måtene å organisere barnegruppene på, ga retningslinjer for inndelingen av barnehagelærernes arbeidsoppgaver. I tillegg fant vi eksempler på ulik grad av horisontal og vertikal spesialisering i organisering av barnehagelæreropp-gaver som ikke var knyttet til organiseringen av barnegrupper. Økt andel pedagoger kan sann sett se ut til å skape endringer i den horisontale spesialiseringen blant barnehagelærere på arbeidsplassen. Det er i disse arbeidsdelingsprosessene vi kan forvente at barnehagelærernes problemdefinisjoner, løsninger og handlingsalternativer settes i spill.

Vertikal spesialisering

Ved å undersøke horisontal og vertikal spesialisering i barnehagene, kan vi identifisere alle de fire kategoriene som ble introdusert i figur 1. Analysen viste at den vertikale spesialiseringen ble bestemt av barnehageeier, ikke av barnehagestyrer eller ansatte. Den kommunale eieren hadde valgt vertikal spesialisering av barnehagelærerne. Her fant vi en klar arbeidsdeling ved at noen barnehagelærere hadde stilling som pedagogisk leder, mens andre hadde stilling som barnehagelærer. Pedagogisk leder innebar lederansvar med høyere lønn enn barnehagelærer som var uten lederansvar. Den private eieren likestilte alle barnehagelærerne og lønnet dem tilsvarende pedagogisk leder. Sett i lys av figur 1, vil de kommunale barnehagene i undersøkelsen kunne identifiseres i de øvre kvadratene i figuren, mens de private barnehagene kan identifiseres i de nedre kvadratene.

Horisontal spesialisering

I motsetning til vertikal spesialisering, ble horisontal spesialisering av arbeidsoppgaver bestemt på barnehagenivå. Her ble arbeidsoppgaver og ansvar forhandlet fram mellom medlemmer av det pedagogiske personalet, det vil si ledere og barnehagelærere. Vi fant variasjon i graden av horisontal spesialisering blant barnehagelærerne og identifiserte to hovedtendenser: en der det ikke var noe klart skille mellom arbeidsoppgaver mellom ansatte med barnehagelærerutdanning og en der arbeidsoppgavene til barnehagelærerne var differensiert og spesialisert. I figur 1 finner vi de to hovedtendensene ved at barnehagene på venstre side i figuren (kvadrat 1 og 3) var preget av ingen eller svak differensiering av arbeidsoppgaver. I disse barnehagene fant vi at barnehagelærerne på tvers av eventuell

forskjell i stillingskategori utførte de samme arbeidsoppgavene, i tråd med de tradisjonelle arbeidsoppgavene til pedagogiske ledere. Arbeidsdelingen var her uformell og kunne forhandles på daglig basis, slik sitatet under viser:

Jeg tenker at når det kommer inn flere barnehagelærere, så er det jo klart at ressursene må bli brukt til noe veldig fornuftig. Jeg synes ikke det har vært så veldig synlig. [...] vi er kanskje litt der nå at vi ikke helt skjønner hvem som har ansvaret for hva, ja det hadde kanskje vært bedre om en av barnehagelærerne hadde hatt ... Vi trenger ikke tre stykker som skriver månedsskriv, eller tre stykker som skriver ukeplan. Men det er veldig fint for huset sin del om man heller har noen som har ansvaret for, for eksempel dokumentasjon, eller språk, tekst og matematikk, som har ekstra fokus på det. (Pedagog, Galdhøpiggen barnehage)

Sitatet over illustrerer at forhandlingene om fordeling av oppgaver er pågående og under stadig endring. Pedagogen påpeker at det er en forventning om at økt andel barnehagelærere skal tilføre barnehagen noe mer enn tilfellet var før skjerpet pedagognorm. Økt spesialisering innenfor ivaretagelsen av fagområder eller dokumentasjon, er sentrale aspekter ved barnehagens innhold og oppgaver (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at de interne forhandlingene også formes av ytre rammer for barnehagens virksomhet. Et annet eksempel på lav grad av horisontal spesialisering fant vi i barnehager som fordelte store deler av arbeidet etter personalets vaktordning:

[Arbeidsoppgavene er knyttet til] min vakt, og det går jo på omgang, alle oppgavene. [...] Vi har jo de vaktene, oppgavene som følger vaktene våre, og så har alle ett ansvarsområde utenom. Ja, kanskje en har ansvar for pauserommet og en har ansvar for formingsrommet, sånne ting. (Fagarbeider, Glittertind barnehage)

Fordeling av oppgaver i henhold til vaktordning, vil si at oppgavene rullerte mellom hele personalet.

Tre hovedmønstre i horisontal differensiering: administrative oppgaver, fagområder, kollegaveiledning

I barnehagene med horisontal differensiering, fant vi at inndeling av arbeidsoppgaver fulgte tre mønstre. Det ene mønsteret var at de delte inn oppgaver etter administrative funksjoner som personalansvar, foreldresamtaler og eksterne møter. Et eksempel på inndeling etter administrative funksjoner finner vi i sitatet under.

[Vi] fant ut at det beste for barnehagen er å ha to team [...] Det ble for mye organisering [med fire team], følte vi. [...] Så nå har vi en teamleder på småbarnsteam og en på storbarnsteam. [...] Jeg planlegger teammøtet som jeg har uken etterpå, der jeg har fått meldt inn saker fra personalet på mitt småbarnsteam. Jeg vurderer hva som er viktigst

å ta opp for oss [...], hva er det som trengs å gjøres endring på i forhold til hvordan vi driver dagen. [...] Så skriver jeg jo vaktlisten og jeg skriver månedsplanen. Jeg sitter med oversikt over foreldresamtaler, når vi skal ha det, og sender ut skriv til foreldre når det nærmer seg og sånne ting. Jeg planlegger med styrer angående foreldremøter hvordan vi skal legge opp den dagen. Og så er det småting som kommer hele tiden som må inn, sant. Men i all hovedsak så er det det jeg sitter med. (Pedagog, Svolværgeita barnehage)

I sitatet over beskriver pedagogen hvilke administrative oppgaver som er knyttet til funksjonen som teamleder. I denne barnehagen var alle barnehagelærerne lønnsmessig likestilte, men hadde spesialiserte arbeidsoppgaver. Den horisontale spesialiseringen gjaldt både administrative funksjoner og arbeidsoppgaver som tok utgangspunkt i rammeplanens fagområder og andre pedagogiske tema som lek og læring: «Og så har vi barnehagelærere på hvert læringsområde. Vi har valgt å organisere ut fra læringsområde» (pedagog, Svolværgeita barnehage). Denne formen for spesialisering fant vi i flere av barnehagene på tvers av eierskap og grad av vertikal spesialisering:

Vi deler på oppgavene. Det er barnehagelærerne som er ledere for faggruppene. [...] Hver gruppe utformer hva de har lyst til å gjøre dette året. Vi jobber sammen, og vi lager årsplaner i disse gruppene. Så vi har ulike oppgaver i gruppene. [...] Og hele gruppen er med på å skulle farge hva vi skal jobbe med. Så alle blir hørt, kjenner jeg hvert fall. (Pedagog, Valdresflya barnehage)

I sitatet over, fra en barnehage med vertikal spesialisering, ble det løftet fram at faggrupper ledet av pedagoger utgjorde inkluderende faglige felleskap for hele personalet. Det å inkludere fagarbeidere og assistenter i planleggingen og utførelsen av det pedagogiske arbeidet, ble vektlagt i alle barnehagene.

Fagarbeider: [Pedagogene] har hatt fokus på barn hele tiden. Det har de hatt. Jeg synes at de legger veldig gode planer for uken. Det er klart at sånn som inne hos oss så har vi tre [aldersinndelte] grupper, og det er en pedagog på hver gruppe og en assistent, foreløpig, sammen med dem. Så da er det en gruppedag og en turdag hver for seg i uken. Og det fungerer veldig, veldig, veldig bra.

Assistent: Og da er vi med og planlegger. Jeg er på en gruppe som heter Edderkoppgruppen, og da er vi assistenter med på å planlegge med pedagogen hvordan vi vil ha det i gruppen vår, innholdet i gruppen. På en måte bestemmer vi like mye som de, i hvert fall [på vår gruppe].

Fagarbeider: Samme med meg. Jeg kan bestemme like mye som henne, men det er hun som har hovedansvar til slutt, liksom.

Assistent: Men sammen kommer vi til et bra resultat. Men jeg føler vi er på linje med å bestemme hva vi vil gjøre.

(Fagarbeider og assistent, Melderskin barnehage)

Samtalen mellom fagarbeider og assistent som er gjengitt over viser at begge opplevde at de var inkludert i faggrupper og at de hadde innflytelse og medansvar for den pedagogiske aktiviteten. Samtidig kan arbeidsdelingen mellom pedagoger og fagarbeidere/assistenter utfordre pedagogenes jurisdiksjon på barnehagefeltet dersom oppgavene er overlappende. I tilfellet beskrevet over er barnehagelærernes horisontale spesialisering knyttet til aldersbestemte barnegrupper som inkluderer alle fagområdene i rammeplanen. Det å arbeide tett med pedagoger, oppleves som kompetanseutviklende:

Nå har man mer tid til dialogen og begrunnelsen på hvorfor [...] vi gjør ting som vi gjør. Så jeg føler kanskje at jeg lærer mer nå i stedet for å bli delegert oppgaver [slik] det var før. (Fagarbeider, Svolværga barnehage)

Sitatet understreker at det å arbeide tett sammen med flere pedagoger utvikler fagspråket og forståelsen for barnehagens innhold og arbeidsmåter (Larsen & Slåtten, 2017). Inndeling av arbeidet i faggrupper ga også pedagoger muligheten til å fordype seg i bestemte fagfelt, slik en pedagog beskrev det:

Du får lov til å dykke ned i ting. Når vi har femti prosent pedagogtetthet, så må vi organisere litt annerledes. Vi har ulike fagområder eller kompetanseområder som vi har hatt ansvar for. Da jeg hadde realfag, så kunne jeg sette meg ned og konsentrere meg om det sammen med min kollega. Og så vet jeg at når det er noe som har med sosial kompetanse og lek å gjøre, så har «Inger» og «Katja» kontroll på det. Språkarbeidet, det tar de seg av. Ikke sånn at de skal gjøre alt, men de har ansvar for å se til at det blir gjort. Og så kan jeg få lov til da å dykke ned i og være i realfag som ikke har vært min styrke. Så det er så spennende å få lov til å dykke ned i et fagfelt om gangen i stedet for at du skal ha kontroll på alt. Det synes jeg har vært noe av det som har vært veldig spennende med det å ha femti prosent pedagoger. (Pedagog, Snøhetta barnehage)

Pedagogen forklarer her at den horisontale spesialiseringen gir rom for faglig fordypning for pedagogene. I denne barnehagen var kun ansvaret for fagområder fordelt mellom pedagogene. Ut over det var arbeidsdelingen lite preget av horisontal spesialisering. Sitatet illustrerer likevel et viktig poeng om muligheter til faglig fordypning, som kom fram også i andre barnehager.

Den horisontale spesialiseringen er ikke alltid knyttet til kompetanse barnehagelærerne har fra før, men kan også være et resultat av at de får tildelt et ansvarsområde eller

arbeidsoppgaver som krever og gir rom for at de tilegner seg mer spesialisert kompetanse ut over den de har tilegnet seg gjennom barnehagelærerutdanningen.

Den tredje mønsteret var knyttet til veiledning av ansatte i hele barnehageorganisasjonen:

En ting er jo at jeg blir avlastet på de oppgavene som barnehagelærer tar. Jeg føler at jeg kan gå litt mer i dybden. Det er jo refleksjonssamtaler jeg har da, med hele huset, og refleksjonssamtaler har man jo hatt, men kanskje ikke så strukturert. Vi hadde veiledning før, men nå er det mer sånn strukturert. Og at jeg kan gå litt mer i dybden på tingene. Istedenfor at du skal gjøre litt av masse, så skal du gjøre litt av en del og noe ikke i det hele tatt. Og det syns jeg har vært veldig deilig! (Pedagog, Trolltunga barnehage)

Pedagogen som er sitert over hadde videreutdanning i veiledningspedagogikk og opplevde at økt andel pedagoger i barnehagen ga henne muligheter til å bruke denne kompetansen mer enn tidligere og uten at det gikk ut over ivaretagelsen av arbeidsoppgaver knyttet til funksjonen som pedagogisk leder. Dette var det eneste eksempelet vi fant på at videreutdanning eksplisitt ble knyttet til horisontal differensiering. Når det gjaldt ansvar for fagområder var det mer knyttet til pedagogenes interesser, men også til fordypningsemner fra barnehagelærerutdanningen.

Styrers rolle i forhandlinger om arbeidsdeling i barnehagen

Som nevnt ble vertikal spesialisering definert av eier, mens horisontal spesialisering ble bestemt på barnehagenivået. Vi fant en sammenheng mellom grad av styrerinvolvering og grad av horisontal spesialisering. Jo mer styrer var involvert, jo mer horisontal spesialisering. I en av barnehagene med lite horisontal spesialisering, overlot styrer arbeidsdelingen til pedagogene:

Jeg blandet meg aldri inn i [arbeidsdelingen i avdelingene]. Det ble bestemt før jeg begynte her. [...] Men det er klart at når du har så kompetente barnehagelærere som har jobbet så lenge og er vant til å fungere som ledere, de vil være ledere og foretrekker å ikke gi opp lederskap, så blir det en utfordring. Så snakker vi om antallet barnehagelærere: Hva gjør du når du har så mange kompetente medarbeidere å lede? (Styrer, Besseggen barnehage)

I sitatet over understreker styreren at de fleste beslutninger om organisering av pedagogressursene ble overlatt til de pedagogiske lederne og barnehagelærerne. Pedagogene hadde bestemt at barnehagelærer skulle avlaste pedagogisk leder. Fordelingen av arbeidsoppgaver ble ikke formalisert, slik at de kunne veksle mellom stilling som pedagogisk leder og barnehagelærer.

I tre av barnehagene med en liten eller moderat grad av horisontal spesialisering, fant vi at styrer ga noen generelle retningslinjer for hvordan de skulle utnytte den økte pedagogressursen:

Vi har gitt barnehagelærerne ansvaret for enkelte fagområder, sånn at de har på en måte fagstillinger knyttet til barnehagen. Den ene har ansvar for *språk, tekst og kommunikasjon* og den andre har ansvar for *kropp, bevegelse, mat og helse*. Og så har jeg en til som snart er ferdig [utdannet] [...], som skal få ansvaret for pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning. De danner på en måte en egen faggruppe innad i barnehagen. (Styrer, Galdhøpiggen barnehage)

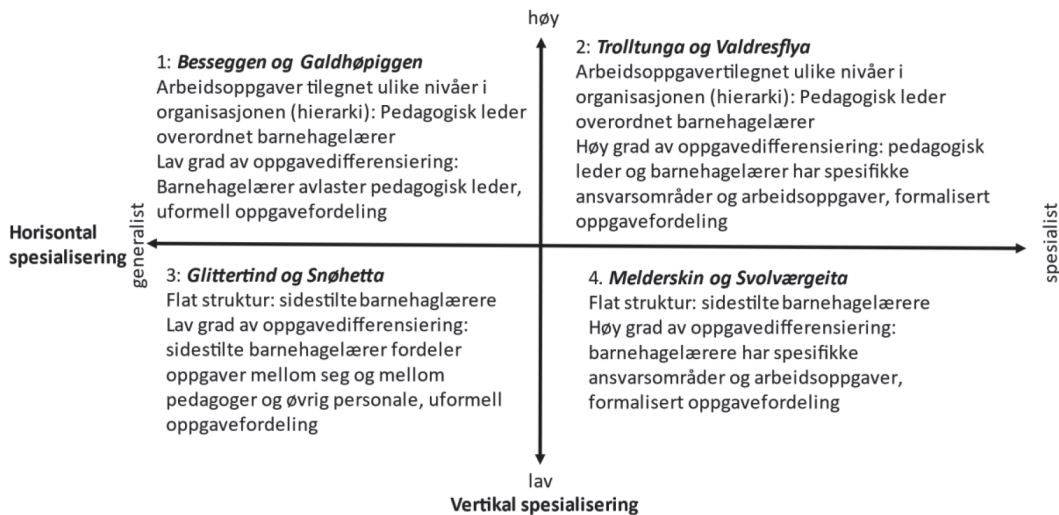
Vi ser i sitatet at styrer fordelte ansvaret for ulike deler av rammeplanen på de tre barnehagelærerne som ikke hadde ansvar som pedagogisk leder i denne barnehagen. Et gjennomgående trekk i disse barnehagene, var imidlertid at flertallet av pedagogene hadde stilling som pedagogisk leder og sammenfallende oppgaver.

I to av barnehagene med høy grad av horisontal spesialisering, deltok styrerne sammen med pedagogiske ledere og barnehagelærere i beslutninger om arbeidsdeling. Styrerne hadde formulert retningslinjer for ressursbruk og diskutert dem med pedagogene. Beslutningene om hvordan man skulle bruke pedagogressursene ble først tatt i barnehagens ledergrupper og deretter formalisert i differensierte stillingsbeskrivelser for alle pedagogene. I alle barnehagene ble inndelingen av arbeidsoppgaver prøvd ut og evaluert, først i ledergruppene og deretter sammen med resten av personalet. Denne formen for utprøving og evaluering gjorde det mulig å endre den interne arbeidsdelingen dersom den ikke fungerte etter intensjonen:

Vi har prøvd ulike ting, og det vel egentlig det, at det er ikke noe som er fastlåst og stivnet. Det skjer så utrolig mye spennende innenfor barnehagefeltet. [...]. Noen ganger så er det sånn at pedagogene her sier «nei, nå må vi stoppe opp litt». Jeg liker å finne ut av ting og prøve ting, men ikke for enhver pris, absolutt ikke. Det er noe med at du skal ha med deg personalet og du skal også ha stabilitet i forhold til barn og barnegrupper, og foreldrene skal forstå hva vi holder på med. [...] På grunn av det, har vi har vært i kontinuerlig utvikling, hva har vi, hva må vi gjøre ...? Vi vurderer og reflekterer over om dette er gode valg i forhold til å oppnå det vi skal. Derfor har jeg vært her så lenge, fordi jeg har et personale som er med på den tenkningen. (Styrer, Trolltunga barnehage)

Styreren peker på nødvendigheten av kollektive prosesser for å skape legitimitet for endringsarbeidet knyttet til arbeidsdeling. Utviklingsorientering har vært viktig for denne styrerens måte å lede på og ved å få med seg pedagogene i arbeidet, skapes det rom for å utvikle og prøve ut nye måter å arbeide på i denne barnehagen.

Figur 2 under oppsummerer arbeidsdelingen i barnehagene etter horisontal og vertikal spesialisering. I neste avsnitt vil vi diskutere hvilken betydning arbeidsdelingen mellom pedagogene kan ha for barnehagelærernes profesjonalisering.



Figur 2. Vertikal og horisontal spesialisering i barnehagene

Diskusjon: Arbeidsdeling og jurisdiksjon i barnehagen med økt pedagogtetthet

Det ikke er objektive kriterier for arbeid i barnehagen ut over ivaretagelsen av barn. Barnehagens formål om å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005, § 1), kan betraktes som objektive kriterier. En utfordring med disse kriteriene er at de ikke sier noe om hvordan oppdraget skal ivaretas. Og det er nettopp hvordan oppdraget skal utføres, den subjektive problemdefinisjonen, som utgjør grunnlaget for arbeidsdelingen mellom pedagogene og mellom pedagogene og øvrig personale. Hvis barnehagelærerne skal styrke jurisdiksjonen, er problemdefinering avgjørende. Analysen viser at flere barnehagelærere bidrar til å løfte fram nye problemdefinisjoner, løsninger og handlingsvalg i barnehagene (Abbott, 1988). For eksempel prøver barnehagene ut nye løsninger gjennom spesialisering uten at det dreier seg om oppdeling av profesjonen.

Analysen viser hvordan økt pedagogtetthet gjennom subjektive problemdefinisjoner (Abbott, 1988) skaper nye muligheter for organisering og arbeidsdeling i barnehagene. Vi har vist at fordelingen av ansvar og oppgaver mellom pedagoger skjer på bakgrunn av eksterne og interne prosesser. Vårt hovedanliggende i den siste delen av analysen har vært å synliggjøre de interne prosessene der forhandlinger om barnehagelærernes arbeidsdeling skjer. Her har analysen avdekket at arbeidsdelingen er under stadig forhandling i noen

barnehager, særlig der det er barnehagelærerne selv som fastsetter oppgavedelingen i det daglige arbeidet. Denne stadige pågående forhandlingen kan oppfattes som et gode fordi den gir fleksibilitet og åpner for variasjon i den enkeltes arbeidsoppgaver. Samtidig vanskeliggjør denne arbeidsdelingslogikken muligheten for systematisk kompetanseheving og spesialisering over tid. Vi finner uttrykk for dette ved at arbeidsdelingen i barnehagene langt på vei fastlegges uten at den er knyttet til formell kompetanse. Det synes her som at det som avgjør arbeidsdelingen er vaktordning og organisering av enheter internt i barnehagene. Barnehagelærernes handlingsalternativ styres dermed av organisatoriske rammer mer enn av profesjonens egne problemdefinisjoner og løsninger.

I noen barnehager finner vi at arbeidsdelingen er knyttet til kompetanse. Spesialisering av arbeidsoppgaver koples da til formell kompetanse tilegnet gjennom videreutdanning eller fordypning i grunnutdanningen. Slik arbeidsdeling åpner for videre horisontal spesialisering i barnehagen og styrker grunnlaget for uformell kompetansebygging på arbeidsplassen. Et eksempel på uformell kompetansebygging som kommer fram i analysen, er utvikling og bruk av fagspråk i barnehagen blant hele personalet (se også Eide & Homme, 2019; Ivarson & Larsen, 2023; Kleppe & Bjørnstad, 2019). Skal denne formen for kompetansebygging bidra til ytterligere profesjonalisering, må den formaliseres, defineres og kontrolleres av barnehagelærerprofesjonen (Abbott, 1988). Vår analyse avdekker at her er det ennå langt igjen til barnehagelærerne har full jurisdiksjon.

Hvilken betydning kan så ulike måter å organisere pedagogressursen få for barnehagelærerprofesjonens jurisdiksjon på barnehagefeltet? Barnehagelærerne er tydeliggjort som ledere (se også Eide & Homme, 2019; Larsen & Laski, 2023; Wadel, 2021). Dermed kan vi argumentere for at barnehagelærerne har fått styrket sin overordnede jurisdiksjon (Abbott, 1988). Likevel er det ikke grunnlag for å hevde at barnehagelærerne er i ferd med å oppnå full jurisdiksjon. De har ikke yrkesmonopol og er fortsatt avhengige av andre, fagarbeidere og assistenter. Til tross for at fagarbeidere og assistenter i noen barnehager erfarer at deres arbeidsoppgaver reduseres til praktiske gjøremål (Eide & Homme, 2019; Kleppe & Bjørnstad, 2019; Thun & Førde, 2023), er disse praktiske gjøremålene en sentral del av det pedagogiske omsorgsarbeidet og dermed også en viktig komponent i barnehagelærernes profesjonelle identitet (Børhaug & Bøe, 2022; Tholin, 2018; Østrem, 2009). Etersom barnehagelærerprofesjonen definerer praktiske gjøremål som en del av det pedagogiske arbeidet, innebærer det at disse oppgavene må inngå i arbeidet deres dersom de skal ha full jurisdiksjon. Et alternativ for barnehagelærerne kan være å definere de praktiske oppgavene, men overlate utførelsen til fagarbeidere og assistenter gjennom rådgivende jurisdiksjon (jf. Abbott, 1988). Dette alternativet er imidlertid en mer usikker og ustabil ordning som åpner for at fagarbeidere og assistenter utvikler egne og konkurrerende abstraksjoner rundt de praktiske oppgavene (Helgøy et al., 2010).

Vi har i denne artikkelen pekt på subjektive kjennetegn ved barnehagelærerprofesjonens arbeidsoppgaver og vist hvordan forhandlinger om disse i barnehagene både kan

muliggjøre og utfordre videre profesjonalisering. Statlige myndigheters ambisjoner for å styrke kompetanse og derigjennom kvalitet i barnehagesektoren, kan løses på ulike måter. Vår analyse indikerer at økt andel barnehagelærere i barnehagen ikke nødvendigvis styrker spesialisering i yrkesutøvelsen og at det fortsatt er en vei å gå i arbeidet med å fastsette profesjonens ambisjon med den skjerpede pedagognormen. På den måten kan det ikke se ut til at den skjerpede pedagognormen så langt viser tendenser til profesjonalisering innenfra (McClelland, 1990). Disse prosessene er imidlertid pågående i barnehager over hele landet og bør følges videre opp med forskning som kan tilføre ny kunnskap om hvordan skjerpet pedagognorm kan styrke kompetanse, profesjonalisering og det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Forfatteromtaler

Anne Homme er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og forsker ved NORCE. Hun har forsket på ledelse, arbeidsdeling og organisering i barnehagen og politikkutforming og iverksetting av reformer i utdanningsfeltet gjennom en årrekke. Homme ledet evalueringen av implementering av rammeplan for barnehagen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2018–2023).

Helene Marie Kjærgård Eide er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og forsker ved NORCE. Hun har forsket på ledelse og profesjon i barnehage, skole og utdanning i fengsel, og ledet Barnehagestudien i evalueringen av implementering av rammeplan for barnehagen (2018–2023).

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. LOV-2005-06-17-64. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berthelsen, C. & Hølge-Hazelton, B. (2020). Forsker-triangulering – en tilgang til observationer i praksis. *Forstyrrelsen – sygeplejefaglig tidsskrift*, 5(3), 16–19.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brennhovd, M. & Johannesen, C. (2023). Å miste foreldresamarbeidet? Personalets kompetanse i samarbeid med foreldre. I C. Johannesen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 81–102). Fagbokforlaget.

- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisasjon og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. & Poths, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Publication Company.
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 4(10), 332–335.
- Eide, M. K., Danielsen, H., Sataøen, S. O. & Olsen, T. (2020). Barnehagestudien. I A. Homme, H. Danielsen & K. Ludvigsen (Red.), *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (Rapport nr. 37/2000). NORCE Samfunn.
- Eide, M. K. & Homme, A. (2019). «Jo flere vi er sammen ...» En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger (Rapport 15). NORCE Samfunnsforskning.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-06-22-1049>
- Friis, H. (2013). *Tante eller pedagog. En kvantitativ studie av førskolelæreryrket* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gotvassli, K. Å. (1996). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Tano.
- Gotvassli, K. Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehage? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43–57.
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (Red.). (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (Rapport nr. 37/2000). NORCE Samfunn.
- Ivarson, K. A. & Larsen, A. K. (2023). En styrket profesjonsrolle? Endringer i profesjonsrollen i lys av prosjektet. I C. Johannesen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 65–80). Fagbokforlaget.
- Johannesen, C. & Thun, C. (Red.). (2023). *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen*. Fagbokforlaget.

- Kanvas. (2018). *Årsrapport 2017*. Stiftelsen Kanvas.
- Kleppe, R. & Bjørnstad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. & Laski, A. (2023). Ledelse, demokrati og psykologisk trygghet. I C. Johannesen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 129–150). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.541>
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1811>
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McClelland, C. E. (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalization 1870–1933. I R. Torstendahl & M. Burrage (Red.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy* (s. 97–113). Sage.
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogisk ledere til likestilte barnehagelærere – en kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvasbarnehagene*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Nordby, K. J. (2011, 24. november). Vil fjerne fagene i ny førskolelærerutdanning. *Aftenposten*.
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage Publications.
- Smeby, J. C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4).

- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.400>
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. M. Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 59–70). Universitetsforlaget.
- Thun, C. & Førde, E. (2023). Hvor går grensene mellom praktiske og pedagogiske oppgaver? I C. Johannesen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 103–128). Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2021). Samlederskap i barnehagen. Erfaringer med delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere. *Søkelys på arbeidslivet*, 38(1), 59–73.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & 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. <http://hdl.handle.net/11250/149122>