

Vennskap og profesjonalitet

En kvalitativ studie av hvordan kollegiale vennsksforhold har
betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

Kjersti Nøvik

Vår 2013



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

FORORD

Skrivningen av denne masteroppgaven har vært like spennende og lærerik, som den har vært en krevende og lang prosess. Nå som jeg har kommet i mål, er tiden kommet for å takke dem som har medvirket til gjennomføringen av prosjektet.

For det første retter jeg en stor takk til de pedagogiske lederne som ga av sin tid og delte sine erfaringer. Jeg takker også min veileder Astrid Tolo for konstruktive tilbakemeldinger, og kloke og motiverende ord.

En stor takk rettes til familie og venner for støtte og forståelse gjennom hele denne perioden. En særlig takk til min venninne Gro og min søster Elisabeth for korrekturlesning. Jeg vil også takke gjengen på lesesalen for faglige innspill og latter i alvorstyngede tider. Ikke minst: Takk for vennskapet!

Den som i størst grad har tatt del i opp- og nedturer i forskningsprosessen er min forlovede, Andrés. Tusen takk for nyttige og faglige innspill som pedagog, men først og fremst for alle de gangene du har ventet tålmodig med middagen klar og smilet på lur når jeg har kommet sliten hjem etter mangfoldige timer på lesesalen. Uten deg ville jeg aldri klart det!

Mai, 2013

Kjersti Nøvik

SAMMENDRAG

Målet for denne studien er å undersøke hvordan kollegialt vennskap har betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen. Studien har kvalitativt design, og med en hermeneutisk tilnærming er det gjennomført intervjuer med seks pedagogiske ledere. Materialet for prosjektet er bygget på deres opplevelse av kollegiale vennskapsforhold og profesjonalitet. Ved å intervju pedagogiske ledere har jeg fått innsikt i den kollegiale samhandlingen både fra et ledelses- og samarbeidsperspektiv.

Det teoretiske utgangspunktet for studien er teori om barnehageorganisasjonen, vennskap og kollegial samhandling, og relasjons-, profesjons- og organisasjonsteori. Sentrale bidrag er Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland (red.) (2011), French (2007), Gotvassli (2012), Haslebo (2003), Hochschild (2012), Molander & Terum (2011), Skau (2005; 2011), Sturdy og Grey (2007), Vernon (2011) og Tholin (2013).

De viktigste punktene for det jeg har avdekket, vist og problematisert er at det mellommenneskelige arbeidet med barna forutsetter et relasjonelt verdisett som ikke kan standardiseres. Både personlighet og emosjonell tilgjengelighet er en sentral del av den profesjonelle kompetansen og det profesjonelle arbeidet kollegiet skal utføre sammen. Det relasjonelle arbeidet kan derfor utfordre det tradisjonelle synet på profesjonell praksis, der det *private* har blitt neglisjert som en profesjonell trussel. Det relasjonelle aspektet ved arbeidet har innvirkning på den kollegiale samhandlingen ved at det gir et særlig behov for støtte, åpenhet og samhold. Informantene omtaler det som gjensidig ivaretagelse i form av vennskap. Vennskapet er profesjonalisert ved at det gjør at de ansatte mestrer en profesjonell balansegang mellom nærhet og distanse til det relasjonelle arbeidet. Det er altså til nytte for det profesjonelle arbeidet de skal utføre sammen overfor barna. Informantene omtaler dette som *kollegialt vennskap*.

Vennskap har tradisjonelt blitt betraktet som noe privat og personlig, i motsetning til det objektive og rasjonelle som er kjennetegn på det *profesjonelle*. Dette prosjektet peker på at de ansatte er i en spenning mellom disse. Vennskap har så blitt en måte å beskrive den emosjonelle og personlige nærheten det relasjonelle arbeidet medfører, og som i tillegg ser ut til å være en forutsetning for å utføre arbeidet på en profesjonell måte.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate how collegial friendships can affect the professional work of the nursery. The study has a qualitative design, and with a hermeneutic approach I have conducted interviews with six preschool leaders. The material for the project is built on their experience of collegial friendship and professionalism from both a management and collaboration perspective.

The theoretical basis for the study is theory of nursery organization, friendships and collegial interaction, and relational, professional and organizational theory.

Contributions from: Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland (red.) (2011) French (2007), Gotvassli (2012), Haslebo (2003), Hochschild (2012), Molander & Terum (2011), Skau (2005; 2011), Sturdy and Grey (2007), Vernon (2011) and Tholin (2013) are central.

Throughout the analysis and discussion of the respondent's descriptions there are clear indications that the interpersonal work with children requires a relational value that can not be standardized. The relational aspect of working in kindergartens therefore challenges the general perception that equates professionalism with emotional distance. Both personality and emotional availability are key parts of the professional competence. The work's relational nature has an impact on the collegial interactions in that it creates a special need for support, openness and solidarity. Informants review the mutually safeguarding in terms of friendship. Friendship has been professionalized in that it allows the employees master a professional balance between closeness and distance to the relational work, and is thus useful for their professional practice. Informants refer to this as *collegial friendship*.

Friendship has traditionally been seen as something private and personal, as opposed to the objective and rational, which are the hallmarks of the professional. The project points out that the employees are in a tension between these two. In this project friendships have been a way to describe how the employees have to use their personality and emotions as prerequisite for performing work in a professional manner.

INNHold

1	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2	Politiske føringer om kvalitet i det relasjonelle arbeidet	8
1.3	Forskningsspørsmål og avgrensning.....	10
1.4	Søkemetode.....	10
1.5	Begrepsavklaringer	11
1.6	Oppgavens oppbygging	16
2	TIDLIGERE FORSKNING	17
2.1	Internasjonal forskning om kollegiale vennskapsforhold.....	18
2.2	Nordisk forskning om barnehagen.....	20
2.3	Oppsummering av tidligere forskning	23
3	TEORETISK PERSPEKTIV	24
3.1	Barnehagen i et kollegialt organisasjonsperspektiv	24
3.2	Emosjoner i arbeidet	25
3.3	Emosjoner i det kollegiale samarbeidet	28
3.4	Oppsummering av teoretisk perspektiv	30
4	METODE	32
4.1	Forskningsmetode og design	32
4.2	Tilgang til feltet og gjennomføring av undersøkelsen	34
4.3	Fra tale til tekst	38
4.4	Prosjektets troverdighet	40
5	PRESENTASJON AV FUNN	45
5.1	Profesjonalitet	45
5.2	Kollegiale relasjoner	50

5.3	Kollegiale vennskapsforhold	54
5.4	Oppsummering av funn	62
6	DRØFTING.....	64
6.1	«Jeg prøver så godt jeg kan å la disse følelsene ligge ute».....	64
6.2	«(...) den personlige veien inn».....	66
6.3	Vennskap i kollegiet	69
6.4	«(...) dét er privaten min, og dét er jobben min»	71
7	AVSLUTNING	74
7.1	Konklusjon.....	75
7.2	Videre forskning	76
8	REFERANSER	78
9	VEDLEGG	84
9.1	Vedlegg 1.....	84
9.1.1	Vedlegg.....	85
9.2	Vedlegg 3	86
9.3	Vedlegg	87

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehageyrket er et relasjonelt yrke, der personalet i samarbeid arbeider for og med mennesker. Det vil si at de ansatte har relasjoner til andre mennesker som en helt sentral del av arbeidet. De må investere i direkte kontakt og muntlig kommunikasjon med andre mennesker gjennom hele arbeidsdagen. Å bruke seg selv på denne måten kan oppleves belastende, og mange ansatte beskriver at de er svært sliten og trøtt etter en endt arbeidsdag (Dalsgaard & Mejl, 2009, s. 169; Utdanningsforbundet, 2007; Arbeidsforskningsinstituttet, 2008). Samarbeidets fysiske areal er i tillegg i de fleste barnehager ganske lite i forhold til antall mennesker. I for eksempel avdelingsbarnehager er den enkelte avdeling i gjennomsnitt ca. 40-50 kvadratmeter. Videre er forsvarlig bemanning én pedagogisk leder og to til tre fagarbeidere og/eller assistenter. Gjennomsnittlig antall barn per ansatt ligger på 3,4 barn for grupper med barn inntil 3 år og 5,5 for grupper med barn over 3 år (NOU 2012: 1). I tillegg til møtet med foresatte og familiemedlemmer er følgene et hektisk og relasjonelt tett arbeidsmiljø som krever sterke samarbeidskonstellasjoner.

Vennskap er et sosialt fenomen som eksisterer og erfares i alle organisasjoner, men inntrykket er at det er særlig mye vennskapsforhold i barnehagekollegiet. Det kan se ut som at årsaken til dette er at barnehagens høye sosiale tetthet byr på emosjonelle utfordringer og gir et særlig behov for kollegialt samhold. Vennskap har tradisjonelt blitt betraktet som noe privat og personlig, i motsetning til det objektive og rasjonelle som er kjennetegn på det profesjonelle (Sturdy & Grey, 2007; Dalsgaard & Mejl, 2009; Skau, 2005; Haslebo, 2006). En vanlig oppfatning er derfor at kolleger ikke skal være ens venner (Sturdy & Grey, 2007; French, 2007; Riese, 2012). Med denne masteravhandlingen ønsker jeg derfor å undersøke hvilken betydning vennskapsrelasjoner i kollegiet har for det profesjonelle arbeidet i barnehagen.

Temaet for denne masteravhandlingen er kollegial samhandling og profesjonalitet i barnehagen. Valget av dette temaet bunner i en særlig interesse for det mellommenneskelige arbeidet i barnehagen. Denne interessen har blitt opparbeidet gjennom min førskolelærerutdanning og arbeidserfaring i barnehagen, både som assistent og pedagogisk leder. Jeg ser at det er en økende interesse for barnehagen som

en profesjonell organisasjon, men at den kollegiale samhandlingens betydning for det profesjonelle arbeidet sjeldent har blitt analysert. Kunnskap om den kollegiale samhandlingen i lys av vennskap betrakter jeg derfor som noe som kan være et viktig bidrag til å forstå barnehageorganisasjonens profesjonelle arbeid bedre.

1.2 Politiske føringer om kvalitet i det relasjonelle arbeidet

Selve profesjonalitetsbegrepet synes å være et lite benyttet begrep i politiske føringer tilknyttet barnehagen. I følge Eide (2011) er imidlertid kvalitetsbegrepet nært knyttet til det som omtales som det profesjonelle, og dette begrepet er mye brukt i rammeplaner og lovverk som omhandler barnehagen. Barnehagekvaliteten har også vært et sentralt tema i både nasjonal og internasjonal barnehageforskning de siste tiårene. Dette har med at barnehagen nå i større grad settes inn i en større samfunnsmessig sammenheng, med flere krav og forventninger til kvaliteten på arbeidet (Larsen, Kampmann, Persson, Moser, Ploug, Kousholt, Sommersel, & Steenberg, 2012, s. 60). I følge stortingsmeldingen *Fremtidens barnehage* (2012 – 2013) er det likevel behov for enda mer utvikling av kvaliteten i barnehagetilbudet, deriblant ved å styrke barnehagen som læringsarena, ha lavere pris, flere ansatte og full barnehagedekning.

Kvalitet i barnehagen dreier seg også om kvaliteten på det relasjonelle arbeidet til de ansatte overfor barna og deres foresatte. I følge NOU-utredningen *Til barnas beste; Ny lovgivning for barnehagen* (2012) er slik mellommenneskelig kvalitet vanskelig å definere. Her vil det derfor være nyttig å sette det opp mot den allmenne forståelsen av begrepet. Kvalitet er i følge Eide (2011) noe som kan sikres gjennom formaliserte og standardiserte rutiner og ledelseskontroll. I relasjonelle yrker som barnehagen er dette problematisk. Ansvar må også forskyves til arbeidsutøverne. St. meld. 24. (2012 – 2013) presiserer derfor at de ansatte som selv er avgjørende for kvaliteten. Kvalitet referer da til at alle deres handlinger skal være *til barnas beste*.

I et innspill fra Utdanningsforbundet til meldingsarbeidet uttaler forbundet at:

«Lærerprofesjonens oppgave handler om å *ville* på vegne av barna, *se* alle, snakke *med*, *bekreft* og *berike* barnas hverdag» (St. meld. 24, 2012 – 2013, s. 94). Kvalitet overfor barna referer altså til de ansattes evne til å gi omsorg og nærhet. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) omtaler dette som personalets

primær oppgave. Det relasjonelle arbeidet innebærer at de ansatte skal legge til rette for et godt psykososialt miljø og et inkluderende fellesskap i nært samarbeid med barnas foresatte. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for dette (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Det vil altså si at kvaliteten på det relasjonelle arbeidet så å si er betinget av at de ansatte er emosjonelt tilgjengelige.

I tillegg til at det emosjonelle aspektet ved barnehageyrket, kan vi med tanke på at arbeidsdagen i barnehagen dreier seg om 7.5 timers *ansikt-til-ansikt-kontakt* med andre mennesker påstå at kvantiteten av sosiale relasjoner i barnehagen er usedvanlig høy (Eide, 2011, s. 93). Arbeidsplassen kjennetegnes av høyt stressnivå, og yrkesutøverne må tåle kaos (Gotvassli, 2012, s. 40). Kollegial velferd i barnehagen blir derfor beskrevet i NOU 2012: 1 (2012) som noe som også er av særlig betydning for barnehagekvaliteten: «Høyt stressnivå vil føre til økt fravær og lavere emosjonell tilgjengelighet overfor barna, og begge deler vil virke negativt inn på etableringen av gode relasjoner mellom personalet og barna» (Clarke, Stewart & Allhusen, 2005, i NOU 2012: 1, s. 61). Barnehagens ledelse blir derfor oppfordret til å legge til rette for kollegial trivsel der de ansatte føler seg trygge, ivaretatt og støttet.

Kunnskapsdepartementet har i samarbeid med *Kommunesektorens organisasjon* (2010) utarbeidet et hefte som heter «Best sammen- om å øke nærværet i barnehagen». Her legges det vekt på at det psykososiale kollegiale miljøet er en sentral faktor for å gi barn og foresatte et best mulig barnehagetilbud. Et godt psykososialt kollegialt miljø som grunnlag for kvalitet kommer dog ikke av seg selv, men avhenger i følge *Arbeidsmiljøloven* § 4-3. (2005) av rutiner for samarbeid mellom ledelse og ansatte, overholdelse av lovpålagte arbeidsmiljøtiltak og medarbeidersamtaler. Kollegial nærhet kan imidlertid heller ikke her utelukkende sikres gjennom slike prosedyrer og systemer, men avhenger på lik linje med relasjonen til barna og deres foresatte, av at den enkelte ansatte er emosjonelt tilgjengelig i den kollegiale samhandlingen.

1.3 Forskningsspørsmål og avgrensning

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

Hvordan kan kollegialt vennskap ha betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen?

Hensikten med prosjektet er å utvikle mer innsikt i de ansattes samhandling og samhandlingens betydning for det profesjonelle arbeidet. Jeg har formulert tre forskningsspørsmål som utdyper målet for studien. Disse fungerer også som underproblemstillinger, som samlet skal svare på problemstillingen:

Hva representerer profesjonalitet i barnehagen?

Hva kjennetegner de kollegiale relasjonene i barnehagen?

Hvordan kommer kollegiale vennskapsforhold til uttrykk i barnehagen?

Studien har en fenomenologisk tilnærming til temaet og jeg har benyttet meg av kvalitativt design. Jeg har interesse for å forstå den kollegiale interaktiviteten som et sosialt fenomen ut fra de ansattes perspektiver og har utført semistrukturerte intervjuer med seks pedagogiske ledere. Dette var et bevisst valg som følge av at pedagogiske ledere har rollen som *mellomledere*. Det betyr at de både er leder for-, men også i tett samarbeid med øvrige ansatte. Deres forståelse og opplevelse av vennskap i kollegiet og profesjonalitet er derfor sentral fordi jeg får innsikt i temaet både fra et profesjons-, ledelses- og samarbeidsperspektiv.

1.4 Søkemetode

Funnene i intervjumaterialet vil bli drøftet i lys av relasjons-, profesjons- og organisasjonsteori og forskning. I denne teksten vil jeg gjøre rede for min søkemetode.

Det har vært en krevende prosess å finne aktuell teori for min studie. Dette skyldes at kollegiale vennskapsforhold så å si er uberørt i profesjons- og organisasjonslitteraturen. For å finne relevant forskning direkte relatert til kollegiale vennskapsforhold og profesjonalitet har jeg vært nødt til å søke internasjonalt og i annen profesjonslitteratur. I barnehagelitteraturen har jeg bare funnet teori som berører mitt emne indirekte. I tillegg til barnehagelitteraturen, har jeg derfor benyttet meg av teori som omhandler det

å arbeide med mennesker generelt. Fokuset mitt har vært å finne ut hva som regnes som profesjonelt i det relasjonelle arbeidet og hvordan det relasjonelle arbeidet påvirker det kollegiet samhandling.

Databasene jeg har brukt er først og fremst Bibsys og Google scholar, men jeg har også benyttet meg av ISI Web of science og Eric. Søkeordene for mine funn har vært kombinasjoner av ord som *kolleger; organisasjon; organisasjonsanalyse; barnehage; pedagogisk leder; barnehagelærer; arbeidsmiljø; psykososialt miljø; vennskap; relasjoner; relasjonsprofesjoner; profesjonalitet; profesjoner; profesjonsstudier; kvalitet; gruppedynamikk; personlig; personlighet; mellommenneskelig; emosjoner; følelser; omsorg*. I tillegg til søk i databasene har jeg benyttet meg av litteraturlistene i artikler og bøker jeg fant gjennom søkene. På den måten har jeg funnet frem til de mest sentrale referansene for mitt tema.

1.5 Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg presentere aktuelle begreper for mitt forskningsprosjekt. Det er to viktige begreper i problemstillingen, det er: *Profesjonalitet* og *vennskap*. Dette er store begreper som vil bli brukt mye i oppgaven og som er nødvendig å avklare.

Definisjonene jeg presenterer er de jeg i dette prosjektet bygger min forståelse på. Med tanke på at konteksten for min oppgave er barnehagen, vil jeg i tillegg gi en forklaring av hva som forstås med profesjonsutøvelse i barnehagen.

Vennskap

Vennskap har en sentral del i de fleste menneskers hverdag og har opptatt mennesker gjennom alle tider. Likevel er vennskap noe som sjeldent blir definert. Årsaken til dette kan være at en slik definisjon er forutgitt. De fleste har både erfaring med og intuisjoner om hva det vil si å være og å ha en venn. Hvis vi likevel skal forsøke å definere vennskap kan vi si at det først og fremst er en *relasjon*. En relasjon kan forklares med at det er et forhold eller en forbindelse mellom to mennesker: *Et jeg og et du* (Buber, 1984, i Kristiansen, 2011, s. 34). Samtidig krever vennskap noe mer enn bare at det er en relasjon. En hverdagslig oppfatning av vennskap er at det er en relasjon mellom to parter som velger å ha denne relasjonen til hverandre. Vennskap preges altså av

frivillighet; man velger sine venner (Sturdy & Grey, 2007, s. 160; Berndt, 2002, i Riese, 2012, s. 3). Vennskapsrelasjoner er altså noe som skal oppleves lystbetont; en venn er en man har *lyst* til å henvende seg til for å få selskap, støtte og omsorg.

Diskusjoner om vennskap kan spores tilbake antikkens Hellas. I boken *Den nikomakiske etikk* drøfter Aristoteles (384/322 f. Kr.) vennskap på en måte som dagens moderne mennesker fremdeles kan kjenne seg igjen i (Sturdy & Grey, 2007; French, 2007; Vernon, 2010). I følge Aristoteles er den hverdagslige oppfatningen av vennskap som jeg nå har skissert, det *ideelle* vennskapet: «These are people who love each other because of who they are in themselves» (Vernon, 2010, s. 4). En slik vennskapsrelasjon kan etter Aristoteles sin definisjon beskrives som ubetinget, nært og varig vennskap, eller slik man i hverdagsspråket beskriver noen som *bestevenner*.

Aristoteles beskriver ytterligere to andre typer vennskapsrelasjoner. Den første av disse etableres og næres av at partene i relasjonen har noe til felles, for eksempel fritidssysler som fotball, sladder, shopping o.l. (Vernon, 2010, s. 4). Vennskapsrelasjonen er imidlertid betinget av at partene har noe til felles og det er dette alene som gjør at partene trives i hverandres selskap: «(...) the pleasure they themselves get from them» (French, 2007, s. 263). Vennskapet bærer preg av mer spesifikt interessefellesskap.

Det andre vennskapet er derimot betinget av at partene er nyttige for, og på sett og vis avhengige av hverandre: «(...) like the friendship between an employee and a boss, or a doctor and a patient, or a politician and an ally» (Vernon, 2010, s. 4). Altså kan en også karakterisere vennskapet som noe er nyttig og hensiktsmessig som oppstår i mer formelle relasjoner. Det kan i større grad defineres som en *vennlig tone* for egen vinning, enn en genuin vennskapsrelasjon.

Det som skiller disse to skisserte vennskapsformene fra det første *ideelle* vennskapet er at partene i relasjonen ikke først og fremst verdsetter hverandre ubetinget. Vennskapet springer ut av det de selv oppnår av å være i relasjonen (Sturdy & Grey, 2007; French, 2007; Vernon, 2010; Riese, 2012). Det Aristoteles med dette illustrerer er dermed at vennskapsrelasjoner kan bli hierarkisert etter styrke, lengde og ulike karakteristika, og kan strekke seg fra mennesker man knapt kjenner, til mennesker man aldri ville klart seg uten, alt etter hvordan relasjonene til disse blir definert.

Profesjonalitet og profesjoner

I hverdagspråket forbindes det å være profesjonell til det å være kunnskapsrik, dreven og erfaren innen et felt. Det å være profesjonell henviser derfor særlig til visse yrkesgrupper som gjennom både praktisk og teoretisk utdanning har oppnådd profesjonell status. På bakgrunn av dette omtales de som *profesjoner* (Molander & Terum, 2010). Lærere, ingeniører, advokater, revisorer, prester og leger er eksempler på yrker som er anerkjent som profesjoner. Disse yrkene kjennetegnes av at de betraktes av allmenheten som særlig samfunnsmessig betydelig og at de er gitt et samfunnsmandat. Deres spesialiserte utdanning gir dem monopol på deres yrke og mulighet til å utføre arbeidsoppgavene mer eller mindre autonomt. Et annet kjennetegn er at de er tjenesteytende yrker, og ikke produksjonsyrker.

Profesjoner har et tillitsbasert ansvar og har derfor mye makt (Molander & Terum, 2010, s. 14). Å beskrive et yrke som en profesjon uttrykker derfor forventninger til profesjonalitet. Det må være noen kvaliteter ved yrket og det må være organisert på en bestemt måte. Grimen (2010) betegner det som *profesjonskriterier*. Det første kriteriet omtaler han som *organisatorisk* fordi de må være tilknyttet en kollegial organisasjon. Termen kollega kan oversettes som arbeidskamerat eller medarbeider. En kollegial organisasjonsform kjennetegnes av samarbeid mellom kolleger, der yrkesutøverne har lik eller ulik formell kompetanse basert på lisens eller autorisasjon (Svensson & Karlsson, 2010, s. 262). Det andre profesjonskriteriet omtales som *epistemisk*. Profesjoner er kunnskapsanvendere, og må bygge på vitenskapelig kunnskap for å bli kvalifisert og sertifisert som profesjon (Grimen, 2010, s. 150). Og det tredje kriteriet er *politisk*. De må få samfunnsmessig tillit og rett til å ivareta de bestemte arbeidsoppgavene (Grimen, 2010, s. 150). Ved å oppfylle *organisatoriske, epistemiske* og *politiske* profesjonskriterier blir profesjonene sådan legitimert, og deres tillitsbaserte ansvar og makt rettferdiggjort, gjennom både interne (kollegial selvbinding) og eksterne (administrative og juridiske) kontrollmekanismer (Molander & Terum, 2010, s. 15).

Det er både strid om og heller ikke entydige grenser mellom hvilke yrker som kan og ikke kan betegnes som profesjoner. I følge Molander & Terum (2010) kan mange yrker ha flere eller færre profesjonskarakteristika. Selv om noen yrker har oppnådd profesjonell status vil det heller ikke bety at profesjonsutøverne utøver yrket på en profesjonell måte. Profesjonalitet refererer her til: «(...) tjenesteytingens kvalitet,

effektivitet, behovstilpasning og rettferdighet» (Molander & Terum, 2010, s. 16). Noe som innebærer krav om at utøverne viser at de er sitt ansvar verdig ved at de kan realisere god kvalitet i praksis og grunnleggende sine handlinger i tråd med overnevnte punkter på en overbevisende måte. Profesjonalitet knyttes også til lojalitet overfor mandat, som for eksempel offentlige retningslinjer, lover og forskrifter og den enkelte organisasjons spesifikke regler, forskrifter og rutiner

Profesjonsutøvelse i barnehagen

I følge Gotvassli (2012) har det vært liten tradisjon for å forstå barnehagevirksomheten i et organisasjonsperspektiv, selv om barnehagen er en organisasjon på lik linje med en rekke andre samfunnsinstitusjoner. Etter hvert som barnehageyrket har blitt mer og mer vitenskapeliggjort, er det i dag regnet som særlig viktig å forstå barnehagen som en organisasjon for å få god innsikt i hvordan barnehagen fungerer. I et slikt organisasjonsperspektiv er det et vanlig syn at den norske barnehagen er en lite formalisert og rutinert organisasjon (Børhaug, 2011, s. 49). En av årsakene til dette er for det første at barnehagen består av en høy del ufaglærte. For det andre har barnehagen en funksjon som familien tradisjonelt har hatt. I tillegg til å være det første trinnet i utdanningen, har barnehagen en «hjemmekoselig» atmosfære med uformelle hverdagsrutiner som bleieskift, lek og omsorg. Barnehagen har på bakgrunn av dette lenge ikke blitt oppfattet som profesjonelt arbeid (Bastiansen, 1991; Gotvassli, 1991, i Børhaug & Lotsberg, 2010, s. 81; Børhaug, 2011). Fortsatt blir barnehageyrket ikke regnet som en selvstendig profesjon, men en del av lærerprofesjonen eller en såkalt *semiprofesjon*. Mange argumenterer for at den uformelle og urutinerte organiseringen er viktig med tanke på at barnehagen må ta hensyn til sentrale verdier som for eksempel omsorg. Børhaug (2011) diskuterer på den annen side om dette i stedet handler om at barnehagen i et organisasjonsperspektiv ikke har vært og fortsatt ikke er godt nok dokumentert. I følgende tekst vil jeg derfor vise at barnehagen har så mange profesjonskarakteristika, at det vil være nyttig å analysere barnehagen i en slik profesjonell forståelsesramme.

Barnehagen er et velferdstilbud for foreldre i den forstand at foreldre gir barnehagen oppdraget med å ta vare på deres barn, men den er også en *lærende* arbeidsorganisasjon (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 21). Det å være

barnehagelærer er derfor en del av lærerprofesjonen. Verdigrunnlaget, innholdet i og oppgavene til barnehagen er fastsatt av barnehageloven og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 4). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) er den forpliktende rammen for planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomheten. Barnehagen har altså fått et samfunnsmandat der de skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs-, oppdragelses- og læringsmiljø i samsvar med eksisterende vitenskapelig kunnskap om barndom og barns behov (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppbygging, 2011, s. 11). Omsorg, oppdragelse og læring er altså begreper med store føringer for virksomheten. Videre forklares arbeidsutførelsen overfor barna som noe skal skje i nært samarbeid og forståelse med barnas foresatte. Personalets både faglige og personlige kompetanse blir derfor beskrevet som barnehagens viktigste ressurs og forutsetning for et godt barnehagetilbud (St.meld. 41, 2008-2009, s. 22).

Når det kommer til selve barnehagestrukturen består barnehagen som sagt av en stor andel ufaglærte yrkesutøvere, men barnehagen har også en styrer (daglig leder), flere barnehagelærere (mellomledere) og assistenter med faglig bakgrunn. Både styrere og barnehagelærere har en minimums treårig pedagogisk profesjonsutdanning. Styrere har det overordnede ansvaret for organisasjonen og dens ansatte, mens barnehagelærere har ledelsesansvar på en avdeling eller i et team overfor en barnegruppe. Det vil si at barnehagelærerne er assistentenes nærmeste overordnede, men at både barnehagelærere og styrere har mandat til å drive pedagogisk ledelse i barnehagen. Å drive pedagogisk ledelse kan i følge Gotvassli (2012) forstås som å initiere og lede lærings- og refleksjonsprosesser i barnehagen. I praksis innebærer det at styrer og mellomlederne har ansvar for at den pedagogiske virksomheten drives, utvikles, planlegges, gjennomføres, dokumenteres og vurderes i tråd med barnehagelovens og rammeplanens føringer.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne teksten er et resultat av konstruksjoner og rekonstruksjoner. Den er styrt av fortløpende lesning, tolkning og skriving i dialog mellom teori og empiri. For å synliggjøre det pågående refleksive tolkningsarbeidet, har jeg likevel tilstrebet å gi teksten en lineær fremstilling.

Avhandlingen har jeg disponert i syv kapitler. Med dette innledningskapittelet (*Kapittel 1*) har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema, kontekst og jeg har presisert problemstillingen. Jeg har også gitt definisjoner av sentrale begreper som jeg i dette prosjektet bygger min forståelse på.

I kapittel 2: *Tidligere forskning*, viser jeg til internasjonal og Nordisk forskning som legges til grunn for mitt forskningsarbeid. Jeg vil her vise til noen internasjonale forskningsprosjekter om kollegiale vennsforhold og Nordisk forskning som omhandler barnehagen som organisasjon, det profesjonelle arbeidet og barnehagekollegiet.

Kapittel 3: *Teoretisk perspektiv*, er en presentasjon av de teoretiske perspektivene som har vært grunnlaget for retning og prioritering i min forskningsprosess. Her går jeg nærmere inn på barnehagen som kollegial organisasjon og dens menneskebehandling funksjon og hvordan de ansatte må bruke sine emosjoner og personlighet i det relasjonelle arbeidet.

Kapittel 4: *Metode*, er en redegjørelse av de strategier og fremgangsmåter jeg har benyttet for å svare på problemstillingen.

Kapittel 5: *Presentasjon av funn*, er viet til empiri, der hovedfunnene i datamaterialet vil gjøres rede for.

Kapittel 6: *Drøfting*, er diskusjonsdelen i oppgaven. Det jeg betrakter som de mest relevante funnene vil settes opp mot tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget for oppgaven og problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i.

Kapittel 7: *Avslutning*, er en oppsummering av prosjektet og konkluderende betraktninger der jeg viser hvordan jeg har svart på svart på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Jeg avslutter med å presentere noen tanker om videre forskning.

2 TIDLIGERE FORSKNING

Jeg skal i dette kapittelet vise til tidligere forskning som legges til grunn for mitt forskningsarbeid. I tråd med min problemstilling har jeg hatt fokus på å finne tidligere studier som har analysert barnehageansattes profesjonelle arbeid og de verdier som er innebygd i deres relasjonshandlinger med hverandre. Ved å legge internasjonal barnehageforskning til grunn for mitt prosjekt kan jeg risikere å presentere en barnehageorganisasjon som er annerledes bygd opp, basert på et annet pedagogisk grunnsyn og med andre verdier og prioriteringer, enn den norske. Med tanke på at mitt forskningsfelt er den norske barnehagen, har jeg derfor valgt å legge vekt på å finne og presentere Nordisk barnehageforskning som kan underbygge min studie (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009, s. 2).

Barnehager er vitenskapelig sett et forholdsvis uutforsket felt. Selv om innsatsen knyttet til barnehageforskning i Norge er tredoblet siden 2007, er det fortsatt med tanke på barnehagesektorens størrelse og samfunnsmessige betydning fortsatt behov for en mye større satsing på forskningsbasert kunnskap knyttet til barnehagen (NOU 2012: 1; Alvestad et al., 2009). De studiene som har blitt utført viser dog en stadig større interesse for de organisasjonsmessige forholdene i sektoren enn det har vært tidligere. En forskergruppe som kartla og systematiserte Nordisk barnehageforskning for året 2011, viser for eksempel at det pedagogiske personale er undersøkelsesgjensstand i 64 % av forskningsprosjektene som ble utført (Larsen, Kampmann, Persson, Moser, Ploug, Kousholt, Sommersel & Steenberg, 2013). Kollegiale vennskapsforhold i barnehagen ser imidlertid ut til å være et uberørt emne. Det ser heller ikke ut til å være undersøkt i internasjonal barnehageforskning.

En del av studiene som har blitt utført de siste tiårene omhandler barnehagestrukturen, den pedagogiske ledelsens identitet og måter å forholde seg til praksis på (Larsen et al., 2013). Det har også blitt utført noen undersøkelser om arbeidsmiljøet i barnehagen. Disse har blant annet omhandlet arbeidets relasjonelle art og hvordan det har innvirkning på den kollegiale samhandlingen. Med tanke på at min undersøkelse handler om kollegiale vennskapsforhold og personalets profesjonelle arbeid, ser jeg at disse studiene berører mitt emne indirekte. For å finne studier som har undersøkt kollegiale vennskapsforhold

direkte har jeg derimot vært nødt til å henvende meg til internasjonal forskning og annen profesjonslitteratur.

I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for det jeg har funnet av internasjonal forskning som kollegiale vennskapsforhold i organisasjoner. Dette vil så etterfølges av et kapittel som presenter nordiske studier som har forsket på barnehagens profesjonelle arbeid og dens kollegiale organisasjonskultur, og det psykososiale miljøet.

2.1 Internasjonal forskning om kollegiale vennskapsforhold

Alle organisasjoner har mellommenneskelige formelle- og uformelle forhold. Sturdy & Grey (2007) viser til Roberts (1991) som betegner de uformelle forholdene som «The unsurveilled spaces of organizational life»; i korridorene og på toalettet, før og etter møter, i lunsjpausen o.l. (Roberts, 1991 i Sturdy & Grey, 2007, s. 160). Følelser forstås også som et uformelt aspekt i organisasjoner (Sturdy & Grey, 2007; Sturdy, 2003). Den uformelle strukturen betraktes altså som noe som kan være godt skjult, i motsetning til den formelle strukturen som består av eksplisitte regler, faste arbeidsfordelinger, arbeidsgrupper og rutinererte møter (Gotvassli, 2012, s. 177). Hvis man betrakter arbeidsorganisasjoner som en av kildene til vennskapet, er det derfor lett å betrakte dette som noe som kun er forbeholdt den uformelle strukturen. Dette har også vært den dominerende måten vennskap har blitt omtalt. Sturdy og Grey (2007) påstår at en slik antagelse er feilaktig. De peker på et stort behov for en forskningsagenda når det gjelder kollegiale vennskapsforhold. I sin artikkel: *Friendship and Organizational Analysis. Toward a Research Agenda* (2007) forsøker de å sette søkelys på vennskap som et fenomen som er situasjons- og erfaringsbetinget og som har samhörighet med alle typer relasjoner, også de kollegiale (Sturdy og Grey, 2007, s. 257).

Det finnes en rekke tilfeller av bedrifter som er utviklet av parter i en vennerelasjon. Det er heller ikke ukjent at enkelte går inn for å etablere vennskapsrelasjoner med mennesker i innflytelsesrike posisjoner for å bygge karriere (Buchanan & Badham, 1999, i Sturdy & Grey, 2007, s. 167). French (2007) omtaler derfor vennskap som et mektig middel for å få økonomiske eller politiske fordeler. For det andre hevder Sturdy og Grey (2007) at organisasjonsteorien bare neglisjerer *termen* vennskap. De sier at kollegiale vennskapsforhold omtales indirekte i organisasjonsteorien når den anvender

termer som blant annet sosial kapital, relasjoner, nettverk og tillitt: «Organizational analysis touches on themes that are closely related to friendship» (Sturdy & Grey, 2007, s. 163). I et forsøk på å opprettholde det tradisjonelle synet på organisasjoner som noe som kan benevnes og beskrives på en entydig og objektiv måte, er det likevel få som anvender vennskapsbegrepet direkte.

Berman, West og Richter (2002) definerer kollegiale vennsksforhold som hensiktsmessige for kollegial samhandling. De omtaler dem som *ikke-eksklusive arbeidsrelasjoner*, som kjennetegnes av gjensidig tillit, respekt, forpliktelse og felles interesser. Kollegiale vennsksforhold kan slik betraktes som et *system* for den kollegiale organiseringen, og gjøre det blir lettere å ta beslutninger på vegne av andre, mobilisere ressurser og utveksle informasjon (Lincoln & Miller (1979). Vennskap har derfor blitt en ny og moderne ledelsesstrategi, fordi kollegiale vennsksforhold ser ut til å bidra til redusere stress, bedre ansattes kommunikasjonsevne og oppgaveløsninger i team, og slik også kvaliteten på det profesjonelle arbeidet. Med utgangspunkt i dette utførte Berman, West og Richter (2002) en større nasjonal survey i USA som undersøkte i hvilken grad erfarne toppledere oppfordrer, tolererer eller motvirker etablering av vennsksforhold. Undersøkelsen var basert på slike moderne idéer om hvordan kollegialt vennskap bør tolereres og til og med fremmes i arbeidsorganisasjoner (Considine & Lewis, 1999; Bruce & Novinson, 1999; Comeau-Kirschner & Wah; 1999; Hesselbein, 1997, i Berman, West & Richter, 2002). Resultatet var at det å legge til rette for vennskap i kollegiet blir benyttet av flere som en mer eller mindre bevisst ledelsesstrategi, og majoriteten av informantene er videre positiv til vennskap i personalgruppen. Det negative med vennskap assosieres til mer personlige vennerelasjoner, der partene blant annet også er involvert i hverandres fritid. Konsekvensene av slike nære relasjoner kan i følge informantene medføre favorisering, distraksjon og lojalitetskonflikter (Berman, West & Richter, 2002, s. 223). I slike tilfeller forklares det som en viktig lederoppgave å adressere slike nære vennsksrelasjoner som noe som kan utfordre den profesjonelle praksisen og svekke kvaliteten på arbeidet.

I sammenheng med min problemstilling må jeg ta hensyn til at forskningen jeg nå har presentert har noen begrensninger. Forskningen vender seg først og fremst mot toppledere i organisasjoner med en byråkratisk og hierarkisk oppbygging. Det er i hovedsak deres perspektiv på kollegialt vennskap mellom de øvrige ansatte som blir

belyst, og ikke de som er i selve relasjonen. Det som likevel er interessant i relasjon til mitt prosjekt, er for det første at vennskap er en vesentlig del av både uformelle og formelle forhold i organisasjoner. For det andre gir forskningen eksempel på at vennskap også kan være til nytte for det profesjonelle arbeidet. Det betyr ikke at man skal betrakte vennskap som noe som er overordnet og grunnleggende for alle organisasjoners profesjonelle praksis. Det som er illustrert er at det å anta at kollegiale vennsksforhold aldri har vært berørt innen organisasjonsteorien og heller ikke har betydning for profesjonell praksis, kan være svært misvisende. I neste kapittel vil jeg derfor si litt om hva vi ut fra nordiske studier vet om de kollegiale relasjonene i barnehager, og om den kollegiale samhandlingen har en egenart har innvirkning på det profesjonelle arbeidet.

2.2 Nordisk forskning om barnehagen

Gotvassli (2012; 1990) er en norsk forsker som var en av de første som utførte studier som analyserte barnehagevirksomheten i et kollegialt organisasjonsperspektiv. Han betraktes derfor som en av de mest sentrale referansene for norsk tenkning om barnehagen som organisasjon. Gotvassli sine teorier er mye benyttet i veiledende litteratur om barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2010). I 1989 utførte han en større styrerundersøkelse der barnehagestyrernes roller og arbeidsoppgaver ble kartlagt. Ett av funnene var at ansvars- og maktfordelingen i personalstrukturen i barnehagen var flytende. Det viste seg at barnehagestyrerne opplevde manglende teoretisk og praktisk kompetanse i det å lede andre voksne (Gotvassli, 2012, s. 14). I 2008 utførte Børhaug & Lotsberg (2010) et forskningsprosjekt der de undersøkte om den flate strukturen som Gotvassli (1990) fant i sine studier fortsatt var gjeldende. Det viste seg her at barnehagen i sin helhet har mange flere byråkratiske trekk enn tidligere, men at den pedagogiske ledelsen på den enkelte avdelingen eller overfor et team i mindre grad er formalisert.

En doktoravhandling utført av Ødegård (2013) i 2011 viser at pedagogiske ledere sin rolle mellomleder preges av et rådende likhetsprinsipp og motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskurser. De jobber tett med barna, deres foresatte og de øvrige ansatte, og til forskjell fra styrere har de ikke like stort administrativt ansvar. Ødegård (2013) knytter derfor usikkerheten til de pedagogiske lederne til at det direkte arbeidet

med barna historisk er knyttet til to sterke tradisjoner. Disse omtales som *Asyltradisjonen*, som vektlegger barnehagen som en omsorgsinstitusjon, og *Frøbeltradisjonen*, som vektlegger barnehagen som en læringsinstitusjon (Blom, 2004, i Ødegård, 2013). I følge artikkelen til Ødegård (2013) var barnehagen tidligere dominert av førstnevnte. Etterhvert som barnehagen har fått anerkjennelse som det første steget i utdanningen, har sektoren søkt en mer instrumental tenkning og oppbygging. Til tross for dette preges barnehagen fortsatt av et relasjonsorientert verdsett og en flat struktur som konsekvens av dette. En undersøkelse fra 2009 viser for eksempel at verdier som trygghet og omsorg vektlegges mest av foreldre (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009, s. 54). En annen undersøkelse utført av Frogh, Bøe & Hognestad (2012) viser at mange barnehagelærere er kritisk til hvordan læringsdiskursen i barnehagen har endret seg mot en instrumentell tenkning. De nye kravene og endringene i sektoren søker imidlertid ikke en slik total instrumentalisering, men en sammensmelting av barnehagen som omsorgs- og læringsinstitusjon, og med sistnevnte også en mer hierarkisk ledelsesforståelse (Ødegård, 2013). Det er derimot manglende kunnskap om en slik organisatorisk oppbygging i barnehagen og hvilke ledelsesideologier som best kan dens egenart (Ødegård, 2013). I følge Larsen et al. (2013) viser flere av studiene utført i Norden i 2012 at det er hensiktsmessig å søke etter konsensus og et profesjonelt språk som kan anvendes til å forstå og håndtere de nye kravene og forventningene til rollen som mellomleder i barnehagen.

Kuisma & Sandberg (2008) har undersøkt og analysert svenske barnehagelærerstudenter og barnehagelærere sin forståelse av profesjonalitet og deres rolle som leder. Informantene i denne undersøkelse forklarte at en av deres viktigste oppgaver som leder er å profesjonalisere arbeidet til de øvrige ansatte. Det å være profesjonell ble knyttet til å bruke vitenskapelig kunnskap som grunnlag for arbeidet, i tillegg til det å være kompetent, objektiv, prosessorientert, handlings- og holdningsbevisst (Kuisma & Sandberg, 2008). Arbeidets relasjonelle betingelser gjorde at informantene også forklarte sin profesjonelle lederrolle som å være sensitiv på en ansvarsfull måte: «Use a warm heart in combination with a cold brain» (Kuisma & Sandberg, 2008, s. 190). Relatert til kollegiet ble det å ikke være *for* personlig og privat i relasjonen forklart som en profesjonell og etisk retningslinje. Gotvassli (1990) og Børhaug og Lotsberg (2010) sine undersøkelser viser på en annen side at barnehageledelsen i stor grad vektlegger de mellommenneskelige forholdene i kollegiet. En slik *ivaretagelse* ble blant annet omtalt

som en taktikk for å motvirke et høyt sykefravær, fordi sykefraværet blant barnehageansatte har vært- og er fremdeles høyere enn i arbeidslivet for øvrig (NOU 2012: 1, 2012, s. 83). Norske barnehager med et stabilt personell blir derfor som omtalt som barnehager av god kvalitet (NOU, 2012:1; OECD, 2012). Med tanke på at kollegial trivsel bidrar til personalstabilitet, vil jeg i det følgende si noe av det vi vet om den kollegiale samhandlingen i den norske barnehagen.

Allerede på 1930-tallet viste den anerkjente Hawthorne-studien at produksjonen i en organisasjon ikke kan sees uavhengig av det mellommenneskelige samspillet på arbeidsplassen (Roethlisberger & Dickens, 1939, s. 551, i Sturdy & Grey, 2007, s. 159; Grey, 2013, s. 42). Dette bidro til en allmenn oppfatning at et tilfredsstillende psykososialt arbeidsmiljø har positiv effekt på kvaliteten på arbeidet, og at de ansatte ikke kan regnes som utelukkende økonomisk motiverte (Grey, 2013, s. 42). I dag har vi en egen Arbeidsmiljølov (2005). Loven skal sikre en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon ved å forhindre fysiske og psykiske skadevirkninger. Det er også et mangfold av forskning som har undersøkt det psykososiale arbeidsmiljøet i ulike bedrifter for å forbedre og utvikle de sosiale arbeidsforholdene.

Arbeidsforskningsinstituttet (2008) og *Utdanningsforbundet* (2007) er noen av dem som har utført arbeidsmiljøundersøkelser i Norske barnehager. I deres rapporter kom det frem at en del barnehageansatte opplever arbeidet som psykisk belastende.

Arbeidsmiljøforskningsinstituttets rapport (2008) beskriver at dette skyldes at kvantiteten av de sosiale relasjonene er svært høy. Arbeidet blir forklart som noe som krever tett og fortløpende samarbeid. I tillegg til kontakten med barn, deres foresatte og familiemedlemmer nevner informantene at det så å si er umulig å trekke seg litt sosialt tilbake i løpet av arbeidstiden. De opplevde også at de må gi mye av *seg selv* emosjonelt i arbeidet med barna. Å gi av seg selv på denne måten, blir imidlertid av *Arbeidsmiljøforskningsinstituttet* (2008) beskrevet som et naturlig krav i relasjonelle yrker. I undersøkelsene kom frem at det å legge til rette for sosiale uformelle sammenkomster utenfor arbeidstiden er verdifullt for å lette på det emosjonelle stresset (*Arbeidsforskningsinstituttet*, 2008, s. 24). Det som var interessant med *Utdanningsforbundets* undersøkelse (2007) var at andelen som beskriver seg som svært psykisk slitne etter jobb er signifikant lavere blant de som oppga at de føler seg sett, hørt og støttet i kollegiet (*Utdanningsforbundet*, 2007, s. 24). *Utdanningsforbundet*

(2007) oppfordrer derfor på grunnlag av dette funnet at personalledelsen generelt jobber inngående med å skape et godt samhandlingsklima som preges av slik ivaretagelse.

2.3 Oppsummering av tidligere forskning

Jeg har nå presentert ulike forskningsprosjekter som har vært et grunnlag for min studie. I første del av dette kapitlet presenterte jeg internasjonal forskning om kollegiale vennskapsforhold i organisasjoner. Jeg har med disse studiene gitt eksempel på hvorfor vennskap er betraktet som noe som ikke hører hjemme i den profesjonelle sfæren, og hvorfor vennskap bør være det. Forskningen viser blant annet at vennskap kan betraktes som et system for god kollegial samhandling, og at det som fenomen er presentert indirekte gjennom andre termer som beskriver et tilfredsstillende kollegialt psykososialt miljø.

Forskning om barnehagen viser at den i større grad enn tidligere er betraktet som en lærende organisasjon, og at sektoren nærmer seg mer instrumental tenkning og oppbygging. Barnehagestrukturen preges imidlertid fortsatt av å være tilsynelatende flat. Forskning peker på at de store endringene i barnehagesektoren har medført motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskurser, og at mange pedagogiske ledere er usikre på sin profesjonelle praksis.

Den flate strukturen ser på den ene siden ut til å være noe som har med at barnehagen tradisjonelt preges av å ha et omsorgs- og relasjonsorientert verdisett. På en annen side ser det ut som at det har noe med arbeidets mellommenneskelige betingelser. Den tradisjonelle betydningen av profesjonalitet, ved å skille mellom det personlige og det profesjonelle, virker som å være vanskelig eller så å si umulig i når man arbeider i barnehagen. Den flate strukturen kan derfor se ut til å være en mer eller mindre bevisst strategi for kollegial ivaretagelse. I følge forskning om vennskap kan dette betraktes som ensbetydende med å legge til rette for kollegiale vennskapsforhold. I neste kapittel vil jeg derfor presentere teori som ser nærmere på barnehagen som menneskebehandler organisasjon, og den kollegiale samhandlingen i lys av det relasjonelle aspektet

3 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver jeg har valgt for min studie. Disse perspektivene har vært grunnlag for retning og prioritering i min forskningsprosess (Befring, 2007). For å forstå barnehagekollegiets samhandling er det hensiktsmessig først å forstå de kulturelle- og kontekstavhengige normene for samhandlingen. I barnehagen kan det se ut som at disse i stor grad determineres av barnehagens relasjonelle arbeid. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere teori som setter barnehagen i et kollegialt og menneskebehandlernde organisasjonsperspektiv, og videre vise hvordan dette har innvirkning på kollegiet ved at de ansatte må bruke sine emosjoner og personlighet i det profesjonelle arbeidet.

3.1 Barnehagen i et kollegialt organisasjonsperspektiv

Barnehagen er en lærende arbeidsorganisasjon, og slik er den også en *menneskebehandlernde* arbeidsorganisasjon: «(...) som har tette bånd til omgivelsene gjennom direkte relasjoner til klienter, pasienter, elever og tilsvarende» (Svensson, 2010, s. 135). Det vil si at ansatte i barnehagen arbeider sammen med-, og for barn og deres foresatte. Menneskebehandlernde organisasjoner kjennetegnes av at de er vanskelig å styre og kontrollere. Dette skyldes at disse virksomhetene initieres og defineres gjennom direkte møter mellom ansatte og klienter, snarere enn via delegerte direktiver i overensstemmelse med beslutninger ovenfra (Svensson, 2010, s. 136). Barnehagen skiller seg derfor fra organisasjoner med en mer streng byråkratisk og hierarkisk oppbygging. Det er for eksempel ingen klare sammenhenger mellom virkemidler og måloppnåelse, og det er vanskelig å vite om man har nådd målet: «(...) følelsen av at en burde/kunne ha gjort det bedre, vil alltid være tilstede» (Gotvassli, 2012, s. 32).

Mangelen på organisatorisk kontroll og styring i barnehagen, gir barnehagelærerne stort rom for bruk av skjønn og moral. *Skjønn* kan forklares som allmenne handlingsregler på enkelttilfeller der man må ta beslutninger basert på dømmekraft (Grimen & Molander, 2010, s. 179). Hvorvidt dømmekraften er god eller ikke betinges av den moralske begrunnelsen av den. Det vil si at man gjør en gjennomtenkt vurdering av om det er en god eller dårlig handling i forhold til konteksten (Haslebo, 2006, s. 160). Det som

skiller bruk av skjønn i menneskebeholdende organisasjoner fra andre organisasjoner er at yrkesutøverne i mye større grad må utøve skjønn i én til én-interaksjonene med barna og deres foresatte. Omsorg skal for eksempel gjennomsyre alt arbeidet, og er derfor et område som kan fordre etisk funderte holdninger (Tholin, 2008, i Tholin, 2013). De ansatte i barnehagen har også et nært tillitsforhold med barna, og får blant annet tilgang til personlig informasjon som må ivaretas på en moralsk begrunnet måte.

Barnehagen som kollegial organisasjon defineres av Svensson (2010) som et sosialt system med yrkesutøvere som bevisst jobber sammen mot et felles mål (Svensson, 2010). Barnehagens relasjonelle arbeid handler altså ikke bare om interaksjon med barn og foresatte, men tett kollegial samhandling. I følge Bae (1992) kan man si at de er i et gjensidig avhengighetsforhold. Organisasjonen er kollegialt organisert, og er med dette et beslutningsfellesskap der avgjørelser tas i felleskap. Det sosiale systemet kan derfor fremstilles som den mest profesjonelle ressursen for arbeidet ved at det regulerer yrkesutøverne sine handlinger. Det betegnes som en form for *indre kontroll* kolleger imellom: «Dei må som kollektiv styre seg selv ved å styre hverandre og styre hverandre ved å styre seg selv» (Grimen, 2010, s. 144). Som forklart i kapittel 1.5 er kollegial organisering et uttrykk for *profesjonsmoral*. I barnehagens praksis handler profesjonsmoral blant annet om at de ansatte må være særlig observante og gjøre en nøye vurdering av hverandre i én til én-interaksjonene med menneskene arbeidet omhandler, og deres etiske betraktninger og holdninger knyttet til dette. Man kan si at de har et *intrapsykisk* ansvar for hverandre. De bedømmer hverandre ut fra hverandres adferd, og gjør hverandre bevisst på adferden selv (Haslebo, 2006, s. 176). Med tanke på at ikke alle som jobber i barnehagen er profesjonsutøvere, er det i hovedsak styrere og barnehagelærere som har ansvaret for å begrense eller promotere ønsket adferd. Det innebærer også regulering av adferden i den kollegiale samhandlingen, noe som innebærer en gjensidig vurdering av den pedagogiske lederens relasjonelle tilnærming til assistentene og de øvrige ansattes relasjonelle tilnærming til hverandre.

3.2 Emosjoner i arbeidet

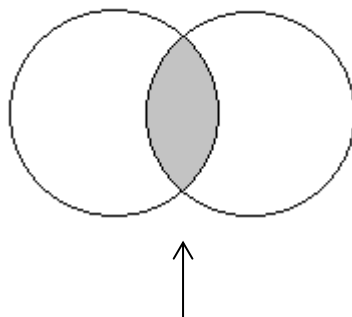
I likhet med alle organisasjoner, består barnehagen av en uformell og en formell del, og den enkelte ansatte, av en privat og en profesjonell del (Dalsgaard & Mejl, 2009). Den vanlige oppfatningen av det å være profesjonell er at man skal skille strengt mellom det

formelle og det uformelle, og det private og profesjonelle: «Slik blir det personlige til noe som ikke hører hjemme i en arbeidssituasjon» (Skau, 2005, s. 45). Samtidig viser forskningen som jeg har presentert i kapittel 2, at vennskap både er en del av- og kan være til nytte for det profesjonelle arbeidet. I barnehagen er de ansatte som nevnt også pålagt å være omsorgsfulle overfor barna. Synonymer til omsorgsbegrepet er å ta vare på eller vise omtanke. Omsorg forbindes altså med noe sentimentalt og personlig (Tholin, 2013, s. 17). Det personlige defineres av Skau (2011) som: «(...) kjærlighetsevne, emosjonell og sosial intelligens, humor, intuisjon eller personlig integritet» (Skau, 2011, s. 52). Å gi omsorg er derfor nært knyttet til omsorgsgiverens personlighet. Å benytte sin personlighet er imidlertid lett å anta som en selvfølge og noe skjer av seg selv (Tholin, 2013, s. 31). Jeg vil derfor forklare kompleksiteten i disse begrepene, og hvordan de ansattes personlighet må profesjonaliseres i relasjonelle yrker.

Dalsgaard og Mejl (2009) betegner profesjonsutøveren i relasjonelle yrker som *fagpersonlig*, fordi den personlige delen er en del av og i lag med den profesjonelle faglige kompetansen. Et profesjonelt samspill med menneskene arbeidet omhandler, blir i dette perspektivet på sett og vis ensbetydende med at yrkesutøveren er i stand til å være personlig i møte med dem. Å anvende sin personlighet på en profesjonell måte innebærer da at man er reflektert og bevisst på *seg selv*, og at man mestrer å finne en passende overlapping mellom egen personlighet og faget i det pedagogiske arbeidet (Gotvassli, 2012; Daalsgård & Mejl, 2009; Skau, 2005; Tholin, 2013). Gotvassli (2012) i illustrerer det med to sirkler som overlapper hverandre:

Faglig identitet

Personlig identitet



Profesjonalisme

Figur 1. Skjematisk skisse av hvordan de ansatte benytter sin personlighet på en profesjonell måte (Gotvassli, 2012, s. 34).

Det at man må benytte egen personlighet i arbeidet, betyr at man må bruke sine emosjoner. Emosjoner defineres av Jakhelln (2011) som noe som oppstår i skjæringspunktet mellom subjektive erfaringer og sosial praksis. Hun forklarer at pedagogiske yrker er *emosjonelle* fordi de forutsetter emosjonell engasjement. Det er vanlig å betrakte emosjoner og fornuften som et motsetningspar, ved at sistnevnte er den som egner seg best til rasjonell adferd (Grelland, 2011, s. 117). I profesjonell sammenheng må man derfor benytte emosjonene på en fornuftig måte. Hochschild (2012) definerer det som *emosjonell arbeidskraft*: «This labor requires one to induce or suppress feeling in order to sustain the outward countenance that produces the proper state of mind in other» (Hochschild, 2012, s. 7). Å bruke emosjonene fornuftig vil altså innebære en undertrykkelse av egne følelser. Dette er imidlertid noe som kjennetegner alle serviceyrker. Personlig *egnethet* er for eksempel noe som stadig duker opp i utlysningstekster for ledige jobber: «(...) evne og vilje til samarbeid *til* sans fra humor og stå-på-humor, som det het i stillingsutlysning» (Skau, 2006, s. 51). Man kan si at ansattes emosjoner generelt og til en viss grad blir *kjøpt, solgt og regulert* (Hochschild, 2012, s. 153).

Moralsk sett definerer Holthe (2003) mellommenneskelig arbeid som å gi *etisk omsorg*, og de ansatte i barnehagen regnes sådan som *profesjonelle omsorgsarbeidere* (Holthe, 2003, s. 82-83). Det betyr at man skal gi omsorg ut fra ervervet profesjonskunnskap som skiller seg fra den hverdagslige og amatørmessige kunnskapen: «(...) å skille mellom den affektive tilstanden, der kroppen er stilt til følelsenes disposisjon som uttrykksmedium, og den tilstanden som kreves for at tanken og fornuften skal få rom» (Grelland, 2011, s. 117). Det å være å være kompetent har altså ikke utelukkende med eksamenskarakter, akademisk grad eller erfaring for den saks skyld. I alle relasjonelle yrker er personlig kompetanse vel så viktig, og når man jobber med barn kan man egentlig si at det er en helt avgjørende del av den samlede profesjonelle kompetansen (Skau, 2011, s. 52). Det å være profesjonell betyr likevel at noen væremåter bare hører hjemme i den private sfæren. Skau (2011) definerer det private som et sosialt definert rom, og i jobbsammenheng kan man kun være i den private sfæren på fritiden.

Pedagogiske yrker forutsetter til forskjell fra mange andre yrker at det etableres en særlig personlig kontakt mellom ansatte og klienter (Løgstrup, 2008, 52). I barnehagen settes det på spissen ved at det på sett og vis er foreldres og barns rett at de ansatte skal være glad i barnet deres: «I barnehagen er det svært viktig at barna får oppleve varme og kjæleik» (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 12). Det regnes som en selvfølge at man som assistent, og særlig som barnehagelærer som har investert i en utdanning, er glad i barn generelt. Det er også en generell oppfatning at enkelte rett og slett ikke passer til å jobbe med mennesker, særlig barn (Tholin, 2013). Det at yrkesutøverne i barnehagen alltid føler følelsesmessig tilknytning til barna, er ikke alltid tilfelle. Å arbeide profesjonelt innebærer det at selv om de ansatte i utgangspunktet ikke er knyttet til barna følelsesmessig, så må de mestre til dels å være og i alle fall vise utad at de er det (Holthe, 2003, s. 83). Det å være profesjonell i barnehagen blir altså å ha en balanse mellom ikke å føle for mye eller for lite (Hochschild, 2012; Dalsgaard & Mejl, 2009; Jakhelln, 2011; Skau, 2005).

3.3 Emosjoner i det kollegiale samarbeidet

Barnehagehverdagen preges av et høyt stressnivå som følge av blant annet travelhet, tidspress og høyt støynivå, men det å mestre følelsesaspektet ved arbeidet er for mange ansatte en av de største påkjenningene. I følge Hochschild (2012) kan en slik følelsesmessig profesjonalisering gjøre at man opplever seg selv som emosjonell falsk eller det han betegner som *emosjonell automatisert* (min oversettelse). En slik falskhet kan være en forsvarsmekanisme mot manglende mestring av å benytte emosjoner i yrkesutøvelsen, der det å handle fornuftig og det å være i affekt kommer i en konflikt (Grelland, 2011, s. 116). Når følelsene derimot blir benyttet i arbeidet på en suksessfull måte føler ikke den ansatte seg følelsesmessig falsk eller kald, men er fornøyd med hvordan den personlige servicen faktisk var (Hochschild, 2012, s. 136). Vedkommende blir heller ikke oppfattet som kald eller falsk av andre. Det vil si at man mestrer personalisering eller depersonalisering på egen vilje uten at man «tingliggjør» det personlige og blir et instrument eller redskap (Haslebo, 2006, s. 47).

Faren for emosjonelt stress i barnehagen knyttes særlig til «omsorgskulturen». Mange opplever at de ikke klarer å distansere seg emosjonelt fra barna og deres problemer: «(...) de er med deg i arbeidet og hjemme» (Gotvassli, 1990, s. 33). Hensynet til barna

og deres behov kan også gjøre at en selv forneker en del av sine egne behov og som forklart i kapittel 2, viser for eksempel forskning at mange ansatte føler seg emosjonelt utslitt. I personalgruppen er også de emosjonelle forholdene gjeldende (Gotvassli, 1990; Fribo, 2008). Den emosjonelle stemningen i kollegiet og individenes emosjoner i retning positivt eller negativt humør har innvirkning på det faglige fellesskapet: «(...) et utslag av arbeidets art, omsorgen for små barn over lengre tid i en arbeidskultur med relativt flat struktur» (Gotvassli, 1990, s. 33). Hvordan personalet kommuniserer verbalt og nonverbalt med hverandre og hvordan informasjon gis og tas, påvirker hvordan den enkelte opplever personalsamarbeidet. I følge Fribo (2008) merker også foresatte og barna stemningen i det kollegiale samarbeidet, og barna beskrives her som de mest følsomme. Å arbeide alene kunne kanskje på sett og vis gjort arbeidet litt enklere, men man arbeider sjeldent alene i barnehagen. Til og med som leder kan man ikke være den eneste som bestemmer, og nøye seg med bare å forholde seg egne idéer i arbeidet (Fribo, 2008, s. 151). I følge Løgstrup (2008) vil imidlertid all mellommenneskelig samhandling påvirke ens emosjoner på godt og vondt. Han sier at dette ikke er å komme foruten, og setter det på spissen med dette sitatet:

Den enkelte har aldrig med et annet menneske at gøre uten at han holder noget av dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan være forfærdende meget så det simpelthen står til den enkelte, om den andres liv lykkes eller ej. (Løgstrup, 2008, s. 25).

Hvis vi derimot ser dette sitatet i lys av hvordan barnehageansattes profesjonelle praksis preges av en særlig tett kollegial samhandling, kan det bety at kollegers adferd har en særlig stor innvirkning på hverandres profesjonelle mestring.

I følge Skau (2005) kan det å anvende sine emosjoner og personlighet være *broen* mellom det individuelle og kollektivet, fordi det skaper et *jeg-du-forhold*, og ikke et *jeg-det-forhold*. I et *jeg-det-forhold* gjøres den andre til gjenstand for objektivisering, og man ser bort i fra personens unikhhet og egenart (Buber, 1984, i Kristiansen, 2011). I motsetning til den hverdagslige oppfattelsen av det personlige som noe individuelt og privat, betyr det at emosjonene til de ansatte er det som gjør at de klarer å forholde seg til hverandre på en god måte. Barnehagens omsorgskultur, der de ansatte i større grad

enn andre yrker må benytte sin personlighet og sine følelser, behøver altså ikke å være en kilde til emosjonelt stress. Det kan derimot være nyttig med tanke på det psykososiale miljøet i kollegiet og det relasjonelle arbeidet de skal utføre sammen. Det personlige og emosjonelle bidrar til utvikling og læring (Skau, 2005). Skau (2005) beskriver det som et gjensidighetsforhold der partene *gir* og *tar*, ved at begge partene er i stand til å skille mellom *seg selv* og andre og har en gjensidig interesse for hverandres perspektiver, og evne til å ta hensyn til disse. Haslebo (2005) mener at man gjennom dette blir i bedre stand til å benytte bestemt teoretisk kunnskap og visse yrkesspesifikke ferdigheter i møte sine kolleger på en profesjonell måte. Dette personlighetsaspektet i kollegiale relasjoner er imidlertid langt mindre utviklet og så å si ikke anvendt. Haslebo (2005) betegner det som et behov for et *sosialt konstruktivistisk perspektiv* på organisasjoner, og mener at en større interesse for den komplekse gjensidigheten i interaksjonene mellom de ansatte i organisasjoner gir langt større muligheter for å forstå dem. Utfordringen med en analyse av de relasjonelle interaksjonene i organisasjoner, er imidlertid hvordan analyser av relasjoner generelt har en tendens til å bli statiske og ensidige på en måte som ikke fanger opp den relasjonelle kompleksiteten (Bae, 1992, s. 40).

3.4 Oppsummering av teoretisk perspektiv

I dette kapitlet har jeg presentert teori som omtaler barnehagen i et kollegialt og menneskebehandlerende organisasjonsperspektiv. Jeg har videre vist hvordan det mellommenneskelige arbeidet innebærer at de ansatte må bruke sine emosjoner og sin personlighet i det profesjonelle arbeidet. Å bruke *seg selv* på en profesjonell måte forutsetter at de ansatte klarer å kommersialisere sine emosjoner og sin personlighet. De ansatte beskrives derfor blant annet som profesjonelle omsorgsarbeidere, og arbeidet som emosjonell arbeidskraft (Holthe, 2003; Hochschild, 2012). I disse definisjonene ligger det at profesjonalitet er å ha en balanse mellom å være emosjonell nær og distansert til arbeidet. Utfordringen er at en slik balanse kan medføre emosjonelt stress ved at det krever en særlig intrapsykisk bevissthet og refleksjon.

Det emosjonelle aspektet ved arbeidet har innvirkning på den kollegiale samhandlingen ved at de også får et intrapsykisk ansvar for hverandre. En viktig del av det pedagogiske ledelsesmandatet er å sørge for at de øvrige ansatte bruker *seg selv* på en profesjonell

måte. Dette forklarer Grimen (2010) som et uttrykk for profesjonsmoral. Høy bemanningstetthet og det å anvende seg selv gjør imidlertid at den kollegiale samhandlingen selv er i en vag grense mellom emosjonell nærhet og distanse. En konsekvens av en ganske flat struktur og en relasjonell og emosjonell tetthet gjør at det i barnehagen i større grad enn i andre organisasjoner kan oppleves som et behov å være emosjonelt nær sine kolleger. Emosjonell ivaretagelse forstås her som noe som gjør at de klarer å forholde seg til sine kolleger på en positiv måte.

I lys av forskning på vennskap som ble presentert i kapittel 2.1, kan vi anta at det er mye vennskap i barnehagekollegiet. I drøftingskapittelet vil jeg derfor sette de teoretiske perspektivene jeg nå har presenter opp mot tidligere forskning om vennskap i kollegier. I kommende kapitler vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått vitenskapelig frem for å analysere kollegiale vennsksforhold og profesjonelt arbeid i barnehagen, videre vil jeg presentere empiri, som så etterfølges av et avsluttende kapittel der jeg drøfter materialet og setter det opp mot teori og tidligere forskning.

4 METODE

Innen ethvert forskningsprosjekt er det å være vitenskapelig redelig et grunnleggende og selvsagt krav (Befring, 2010, s. 67). Det vil si at fremgangsmåten og de strategier som er benyttet skal være tilgjengelige og presenteres på en tydelig måte. I følgende tekst skal jeg derfor vise at de strategier og fremgangsmåter jeg har benyttet i mitt forskningsprosjekt har svart på min problemstilling. Det vil si hvordan temaet og formålet med prosjektet, metode og forskningsopplegg/design og etiske betraktninger er i samsvar. I første omgang vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode og design. Videre vil jeg beskrive prosessen der jeg innhentet og analyserte datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg forklare hvordan jeg har sikret prosjektets validitet, reliabilitet og mine forskningsetiske vurderinger knyttet til prosjektet.

4.1 Forskningsmetode og design

Kvalitativt forskningsdesign

Forskning kan i følge Befring (2010) karakteriseres som *kvalitetsarbeid*. Kvalitet gjelder her både innhold, metode og troverdighet. I praksis betyr det at man jobber systematisk med å finne ny viten og øke kunnskapen innen et fagområde som fra før fremstår som etablert og anerkjent. Fremgangsmåten betinges av en *metode*. Metode kan forstås som et sett med regler som brukes på en forholdsvis mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Det finnes ulike forskningsmetoder, og valget mellom disse determineres av hva slags type kunnskap og innsikt forskningsprosjektet har som formål å innhente. Det vil si at det er nært knyttet til prosjektets problemstilling.

Utgangspunktet for mitt prosjekt er problemstillingen:

Hvordan kan kollegialt vennskap ha betydning for det profesjonelle samarbeidet i barnehagen?

Med dette ønsker jeg å belyse pedagogiske lederes opplevelser av de kollegiale relasjonene i barnehagen, heretter det profesjonelle samarbeidet og kollegiale vennsksrelasjoner, slik det erfarer av dem som leder og samarbeidspartner. Slike subjektive opplevelser er vanskelig å måle og kvantifisere gjennom statistisk analyse. Jeg vil gå i dybden og ikke i bredden, og min studie er derfor en kvalitativ studie fordi hensikten er detaljerte beskrivelser av subjektiv forståelse-, opplevelse av-, og holdning til et sosialt fenomen (Befring, 2010, s.29). Jeg ønsket at pedagogiske ledere i barnehagen skulle få sette ord på sine tanker og opplevelser knyttet til det kollegiale samarbeidet. Jeg søker altså en kvalitativ forståelse av dette uttrykt gjennom språket. I følge Kvale & Brinkmann (2010) kan det kvalitative intervjuet være et slikt samtaleverktøy. Det kvalitative intervjuet legger til rette for er kontekstuell, narrativ og pragmatisk kunnskapsproduksjon. En slik tilnærming kan derfor belyse det som er skjult ved direkte observasjon og som ofte tas for gitt, og er derfor særlig relevant for min problemstilling som omhandler fenomenet *vennskap* og *profesjonalitet*.

Det finnes ulike former for kvalitative intervju. Jeg betrakter virkeligheten som den mennesker oppfatter og uttrykker. Jeg har derfor interesse for å forstå et den kollegiale interaktiviteten som sosialt fenomen ut fra pedagogiske lederes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47): En intervjuform som har en slik fenomenologisk tilnærming er *det semistrukturerte intervjuet*. Jeg kom derfor frem til at denne intervjuformen er best egnet for hva slags type kunnskap og innsikt min avhandling hadde som formål å innhente og belyse.

Det semistrukturerte intervjuet

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at det ligger i spenningen mellom en vanlig samtale og et strukturert intervju med et bestemt formål (Hatch, 2002, s. 94). Som forsker forholder man seg til en intervjuguide med emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143). Rekkefølgen av spørsmålene og formuleringen av disse under det enkelte intervju kunne imidlertid variere. I tillegg gir det semistrukturerte intervjuet rom for spontane oppfølgingsspørsmål. Fordelen med dette er i følge Kvale & Brinkmann (2010) at det gir intervjueren mulighet til å respondere på den enkelte informants utsagn, og til få dypere innblikk i noe som er

uklart. Ved å benytte denne tilnærmingen kunne jeg derfor fremme rike og detaljerte beskrivelser av det fenomenet jeg undersøker.

Det er lett å betrakte det semistrukturerte intervjuet som en metode som er lett å gjennomføre. Bakgrunnen for en slik slutning er at den er,- og skal være nærliggende en «vanlig» samtale (Hatch, 2002, s. 94). Utfordringen med det semistrukturerte intervjuet kan derfor være å finne balansen mellom å føre en slik «vanlig» samtale og den strukturerte dimensjonen ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47-51). Denne typen intervju beskrives derfor av Kvale & Brinkmann (2010) som en særegen teknikk der øvelse er nødvendig, og uerfarne forskere oppfordres til å utføre pilotintervju for å øve seg. Jeg var en slik uerfaren forsker og utførte derfor to pilotintervju. Når jeg utførte disse opplevde jeg imidlertid at jeg var mye mer avhengig av intervjuguiden enn det jeg trodde jeg kom til å være. Intervjuene ble rett og slett altfor strukturert. I forkant av de «ordentlige» intervjuene jobbet jeg derfor mye med å lære meg gangen i- og spørsmålene i intervjuguiden mer eller mindre utenat. Jeg forberedte meg også ved å lese prosjektplanen grundig for å bli enda mer sikker på temaet og min undersøkelses hensikt. Å ha gjort dette hadde svært god effekt på utførelsen av hoved-intervjuene. Jeg var i mye mindre grad bundet av å lese opp fra og følge intervjuguiden strengt. Jeg opplevde at jeg i større grad mestret å holde fokuset på selve samtalen, kunne stille spontane oppfølgingsspørsmål og bruke min fulle konsentrasjon på å lytte til og anerkjenne informantenes utsagn.

4.2 Tilgang til feltet og gjennomføring av undersøkelsen

Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes av at utvalget er lite, der den vitenskapelige kvaliteten i stedet defineres av at de få informantene bidrar med betydelige mengder informasjon (Ryen, 2010, s. 85). Som min problemstilling tilsier er mitt forskningsfelt barnehagen, og mine informanter er pedagogiske ledere. Med hensyn til mitt forskningsfelt som er barnehagen, og problemstillingen, var det formålstjenlig å gjøre et strategisk utvalg for å presentere barnehageinstitusjonens kompleksitet. Det vil si at jeg så godt det lot seg

gjennomføre, ville representere både mannlige- og kvinnelige pedagogiske ledere med ulik arbeidserfaring, samt basebarnehager og avdelingsbarnehager innen både privat og offentlig sektor.

Av praktiske årsaker valgte jeg å intervju pedagogiske ledere i *Bergen kommune*. I første omgang kontaktet jeg barnehagemyndigheten via telefon for å høre om de hadde noen anbefalinger eller ønsker for hvilke barnehager jeg skulle kontakte.

Myndighetsoppgavene omfatter nemlig alle barnehagene i kommunen, både kommunale og ikke-kommunale (St.meld. nr. 41, 2008-2009). De var interessert i prosjektet og ga meg telefonnumre og adresser til åtte ulike barnehager fra åtte bydeler som representerer det utvalget jeg ønsket. Fire pedagogiske ledere fra denne listen takket ja til å delta i prosjektet. Siden jeg måtte ha flere informanter brukte jeg så listen over barnehager i Bergen kommune på kommunens hjemmeside, for å finne andre barnehager med pedagogiske ledere som kunne være interesserte i å delta. Jeg kontaktet da styrerne i de potensielle barnehagene på denne listen, med forespørsel om styrer ville viderefremme mitt prosjekt til de pedagogiske lederne i barnehagen. Jeg sendte så epost med informasjonsskriv med praktisk informasjon og oppgavens formål. Etter en del telefonsamtaler hadde seks pedagogiske ledere sagt seg villig til å delta i mitt prosjekt, innen de kriteriene jeg ønsket. Utvalget så slik ut:

Informant nr.	Kjønn	Arbeidserfaring som pedagogisk leder oppgitt i år	Annen arbeidserfaring i barnehage oppgitt i år	Kommunal	Privat	Base	Avdeling
1.	M	2	1 ½		x	x	
2.	K	4	5	X		x	
3.	K	1 ½	9		x		x
4.	K	15	-	X			x
5.	M	6 ½	-		x		x
6.	K	18	-		x		x

I transkriberingen, analysen og i denne teksten har informantene blitt anonymisert med fiktive navn og blir sitert som 1.: *Hans*, 2.: *Line*, 3.: *Siri*, 4.: *Kari*, 5.: *Geir* og 6.: *Anne*.

Gjennomføring av intervjuer

Jeg gjennomførte seks individuelle intervju på halvannen time i perioden august og september 2012. Alle intervjuene ble utført på arbeidsplassen til informantene etter informantenes ønske. Det var videre opp til informantene å bestemme tidspunkt for intervjuet, slik at det passet etter deres tidsskjema og for å unngå muligheten til å bli avbrutt under intervjuet. Alle intervjuene ble utført på pause- eller møterom skjermet for støy.

Forskningsintervjuet betegnes av Kvale & Brinkmann (2010) som en interpersonlig situasjon ved at det er en samtale mellom to parter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 137). For å vende min fulle konsentrasjon på best mulig måte mot samtalen mellom meg, intervjueren, og de intervjuede, benyttet jeg meg av lydopptaker. Lydopptakene var så utgangspunktet for videre meningsanalyse og tolkning av materiale. Alternativet var å bruke notatblokk, men konsekvensen kunne da blitt at noteringen ville vært hemmende for samspillet mellom den intervjuede og meg. Ved å bruke lydopptaker måtte jeg på en annen side sørge for at begge partene snakket forholdsvis høyt og tydelig (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188). Jeg tok også med meg ekstra batterier og utførte en liten lydtest før hvert enkelt intervju ble gjennomført. På den måten forsikret jeg at lydopptakeren fungerte som den skulle under intervjuene. Før jeg satt i gang lydopptakeren introduserte jeg meg selv og fortalte litt om prosjektet. Jeg ga informantene mulighet til å stille noen spørsmål hvis det var noe han/hun var usikker på. Avslutningsvis informerte jeg om lydopptakeren, og forsikret meg om at det var greit at jeg brukte den, og sørget for å få deres underskrift på et samtykkeskjema. Selv om jeg brukte lydopptaker hadde jeg en notatblokk tilgjengelig i tilfelle det var behov for å notere. Denne boka ble imidlertid først og fremst brukt som en «dagbok» til oppsummering av min opplevelse av de ulike intervjuene i etterkant av hvert intervju. Jeg skrev ned refleksjoner rundt hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra, på den måten var det også en forberedelse til neste intervju, og ikke minst en form for dokumentasjon på min forskningsprosess og opplevelsen av den.

Jeg hadde på forhånd skrevet en intervjuguide som jeg skulle benytte meg av under intervjuene. Den inneholdt spørsmål og emner som skulle dekkes. Spørsmålene var så åpne som mulig slik for å sikre fullstendige svar, i tillegg var de tilpasset informantene

med tanke på alder, ordforråd og erfaring. Kvale & Brinkmann (2010) forklarer intervjuguiden som et *manuskript*: «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143). Det vil si at det kan variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og rekkefølgen er strengt determinerte. Siden jeg hadde valgt en semistrukturert intervjuform var den i hovedsak en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143). Under intervjuene fulgte jeg derfor intervjuguiden i form av å sørge for at alle temaene ble dekket, men spørsmålene varierte både i rekkefølge og form. Jeg fokuserte i stedet på å lytte aktivt slik at jeg kunne oppfatte hva hvert enkelt svar betydde, og hele horisonten av mulige betydninger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 146). Å kunne lytte aktivt på den måten forutsatte videre at jeg hadde god kunnskap om intervjutemaet, og de emnene jeg ville berøre, slik at jeg var trygg nok til å kunne unngå å lese direkte opp fra intervjuguiden. Videre jobbet jeg mye på forhånd med å tilegne meg kunnskap om forskjellige måter å spørre på. For eksempel hvordan jeg kunne formulere *åpne spørsmål* for å få så fullstendige svar som mulig, *spesifiserende spørsmål* for å få mer presise beskrivelser, eller *strukturerende spørsmål* for å angi når et emne er ferdigbehandlet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 147-148).

For å være en som ikke har erfaring med kvalitative forskningsintervju var intervjuene i sin helhet en god opplevelse. Denne mestringsfølelsen økte med antall intervju jeg utførte. Jeg erfarte at jeg ble mer og mer uavhengig av å se på intervjuguiden, og mer sikker på hva jeg var ute etter og de ulike måtene jeg kunne formulere spørsmålene mer formålstjenlig. Det å intervju informantene på deres egen arbeidsplass så ut til å bidra til at informantene følte seg avslappet og trygg, fordi de var i sine egne omgivelser. Mange av dem uttrykte at det var berikende og faglig nyttig å ta seg tid til refleksjon og sette ord på sine opplevelser. Noen fortalte i tillegg at det å bli lyttet til og gitt oppmerksomhet hadde en terapeutisk effekt.

Den største utfordringen gjennom hele intervjuperioden var å stille det jeg tidligere omtalte som *strukturerende spørsmål*: «(...) direkte og høflig avbryte lange svar som er irrelevante for emnet» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 148). Dette bidro på den ene siden til at informantene opplevde meg som svært lyttende, ydmyk og interessert i det som ble sagt. I følge Kvale & Brinkmann (2010) kan nemlig det å lytte oppmerksomt og vise respekt for det den intervjuede sier skape god kontakt. På den annen side førte mine

vanskeligheter med å styre samtalen til mye irrelevant materiale, som ga meg mye ekstra arbeid når materialet skulle transkriberes og analyseres.

4.3 Fra tale til tekst

Transkribering

For å gjøre intervjuet analyserbart og strukturert måtte det transkriberes. Selve analysen av materialet startet imidlertid lenge før og under selve intervjuet ved at det ble tatt avgjørelser om hva jeg ønsket å spørre om, og for eksempel hvilke oppfølgingsspørsmål som skulle stilles (Hatch, 2002, s. 149). Starten på det som Hatch (2002) betegner som den *formelle analysen*, begynte derimot når det muntlige intervjuet ble transkribert til skriftlig form. En fordel i følge Hatch (2002) er å transkribere hvert enkelt intervju umiddelbart etter at intervjuet har blitt gjennomført. Så godt det lot seg gjøre, tok jeg meg tid til dette. Det tok i gjennomsnitt seks timer å transkribere hvert intervju og transkripsjonen kom på rundt 20 sider.

Siden jeg benyttet meg av lydopptaker overførte jeg opptakene direkte over til min datamaskin, videre lyttet jeg til dem og noterte ned samtalen så nøyaktig som mulig. Når jeg noterte satte jeg også i gang en egen fortolkningsprosess ved at jeg videre måtte ta avgjørelser vedrørende hvor mange detaljer som skulle gjengis. *Streng* transkribering kan være avgjørende for reliabiliteten til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 194). Transkriberingen skal derfor gjøres ordrett og med så mange detaljer som nødvendig. Det viktigste for mitt prosjekt var imidlertid å få frem informantenes meningsformidling. Jeg lot derfor være å notere ned pauser, overlappinger og intonasjoner i ordvekslingen fordi det ikke hadde noen betydning for meningsformidlingen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 191). Jeg anonymiserte også informantene og barnehagene ved å omformulere informantenes dialekter til bokmål og benytte fiktive navn og steder uten å endre innholdet.

Analyse

Den analytiske fremgangsmåten determineres i stor grad av forskerens skjønn og prosjektets hensikt. Formålet mitt var å ha en induktiv tilnærming til analysen der jeg

har ville søke etter forståelse og spesielle forhold som kunne nyansere emnet. Jeg hadde over hundre sider med empiri og måtte i første omgang finne en måte å organisere materialet for å få en bedre oversikt. Ved å få oversikt kunne jeg lettere se de ulike interessante sidene i de individuelle intervjuene, for slik å tolke dem på en dypere måte som alle intervjuene sammen kunne kategoriseres under.

I første omgang leste jeg grundig gjennom de individuelle intervjuene flere ganger for å få et helhetsinntrykk. For å komprimere materialet utførte jeg det Kvale og Brinkmann (2010) kaller *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212): «Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt, gjengis med få ord» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212). Dette gjorde jeg ved å notere sammentrekkende stikkord i margin som overordnet formidlet hva de enkelte avsnittene handlet om. Å gjøre det på den måten bidro til at jeg lettere fikk oversikt over materialet og de ulike perspektivene som den enkelte informant formidlet. Jeg trakk deretter frem de uttalelsene som jeg mente var av størst relevans for min problemstilling. Dette ble etterfulgt av at jeg markerte dem i ulike farger i tråd med mine forskningsspørsmål, og kategoriserte så alle intervjuene etter disse på et nytt dokument. Da kunne jeg lettere se om informantene hadde felles erfaringer som intervjumaterialet videre kunne sorteres under. Jeg lagret de originale transkripsjonene slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake ved behov for et bedre helhetsinntrykk. Jeg vurderte også kontinuerlig hva som ville være interessant å diskutere i drøftingskapittel. Jeg valgte å notere disse refleksjonene på et eget dokument for å unngå tolkning i funnkapittelet, der hensikten er å gjengi informantenes utsagn på en nøytral måte.

Når materialet var komprimert og systematisert på en oversiktlig måte var det lagt et godt utgangspunkt for videre kategorisering og fortolkning slik det skulle presenteres i funnkapittelet. Jeg skrev i første omgang ut empiridelen ved å vise til informantenes sitater, deretter skrev jeg om disse for å få frem meningen bedre. Min omskriving ble da i stedet eksemplifisert med sitater for å illustrere at det faktisk var det informantene formidlet. Presentasjonen disponerte jeg videre i tre ulike deler etter de tre forskningsspørsmålene mine. Deretter ble disse videre kategorisert i underkategorier for å forstørre mening og for å trekke frem ulike perspektiver og de mest relevante funnene innenfor hvert forskningsspørsmål.

4.4 Prosjektets troverdighet

Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet i forskningsprosjekter kan forstås som påliteligheten og gyldigheten til prosjektets utførelse og funn. Knyttet til kvalitative forskningsprosjekter vil validitet innebære hvorvidt den metoden som blir benyttet undersøker det den er ment å undersøke, og dersom forskningsresultatene i tillegg er konsistente og troverdige vil de også være reliable (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251). Høy validitet og reliabilitet representerer sådan gyldig vitenskapelig kunnskap. For å sikre mitt forskningsprosjekts validitet og reliabilitet er det viktig at jeg har gjort rede for alle mine valg og fortolkninger på en grundig måte. Min moralske integritet og prosjektets vitenskapelige kredibilitet har gjennom dette blitt forsikret.

I kvalitativ metodikk betraktes mennesket som subjektivt, og opplever seg selv og sine omgivelser som unike. Derfor gir det ingen mening å søke etter kvalitet i form av at utfallet skal kunne reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, slik reliabilitet kjennetegnes av (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Kvalitative undersøkelser avviser denne tradisjonelle naturvitenskapelige metoden, der hensikten er å være objektiv og generalisere via tall og statistikk. I kvalitative forskningsprosjekt handler det derimot om å motvirke det Kvale & Brinkmann (2010) omtaler som *vilkårlig subjektivitet*. Det gjorde jeg ved å være bevisst og eksplisitt på deltagerens subjektivitet. Jeg har videre vurdert spørsmålene i min intervjuguide nøye, fordi ordvalg og spørsmålsform kan påvirke informantene og lede til bestemte svar. Nøytrale spørsmål forutsatte for eksempel at jeg unngikk ledende- og ja/nei- spørsmål. Samtidig var spørsmålene ledende i den forstand at jeg var bevisst på *hva* jeg ville ha svar på. En slik fremgangsmåte forutsatte at jeg ledet intervjuet, samtidig som jeg ga rom for at informantene svarte ut fra sine tanker og erfaringer. Transkripsjonen og analysen er ellers utført på en ryddig og oversiktlig måte: Jeg har skrevet detaljerte notater der jeg har forklart prosessen og begrunnet mine valg, og gjengitt materialet på en så ordrett måte som mulig i transkripsjonen. I presentasjonen av empirien i denne oppgaven har jeg videre tilstrebet en ivaretagelse av informantens utsagn, også der jeg ikke har benyttet direkte sitat.

Å motvirke vilkårlig subjektivitet handler også om min forforståelse. Det vil for eksempel bety at jeg har anerkjent at min erfaring med barnehagesektoren som barnehagelærer, og den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom førskolelærerutdanningen har medbragt en bakgrunnsforståelse av fenomenet jeg har undersøkt. Dette har så videre hatt innvirkning på analysen og tolkningen av innsamlede data. På den ene siden kan det betraktes som et gode fordi min bakgrunn har gitt meg tilgang til problemstillingen innenifra. På en annen side er faren at oppfatninger kan medføre ubalanserte vinklinger, tendensiøse problemstillinger og tolkninger (Befring, 2010, s. 83). Jeg har derfor jobbet mye med det Befring (2010) forklarer som *personlig desentrering*, for å få et mest mulig nøkternt forhold til prosjektet. Det vil si at jeg har jobbet mye med å skille ut og være bevisst på min egen forståelse av- og opplevelse med problemstillingen, slik at jeg så godt som mulig kunne se etter mønstre, kategorier og/eller tema i materialet uavhengig av min erfaring.

Kvale & Brinkmann (2010) omtaler validitet som en *håndverksmessig kvalitet*, og deler her validiteten inn i flere aspekter. For det første snakker han om forskerens kompetanse. Det vil si at man har opparbeidet beherskelse av det kvalitative forskningsverktøyet. Som følge av at det var første gang jeg utførte et kvalitativt forskningsprosjekt anerkjenner jeg at min beherskelse av denne metoden er begrenset. Teoretisk fordypning i forkant av prosjektet, samt tett oppfølging av veileder gjennom hele prosessen har derfor vært både nyttig og nødvendig for utførelsen. I følge Kvale & Brinkmann (2010) avhenger nemlig validiteten av at prosjektet blir diskutert i dialog. På den måten kan man bekrefte at metodikken og problemstillingen er i samsvar (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 258). Her har det også vært nyttig å diskutere med mine medstudenter. I tillegg har det at jeg stilte informantene åpne spørsmål, ga de tid til å gi fullstendige svar, og etterspurte hvordan de opplevde intervjuet i etterkant, også vært et særdeles viktig sikringsbidrag.

I følge Kvale & Brinkmann (2010) er den håndverksmessige kvaliteten videre betinger av hvor vidt man er kritisk til sine fortolkninger slik at man kan gjenkjenne eventuelle feilkilder. Eksempel på feilkilder kan for eksempel være at jeg forventet *en* sannhet når jeg spurte informantene hvordan kollegiale vennsforhold kommer til uttrykk i barnehagen, mens informantens svar egentlig var en gjenspeiling av den enkelte informantens personlige synspunkt og opplevelse av dette fenomenet. Dette eksempelet

illustrerer at både intervjuguiden og min tilnærming som intervjuer kan være utfordrende å validere. Kvale & Brinkmann (2010) sier imidlertid: «Det kan tvert imot skyldes den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 257). Min oppgave som forsker var derfor å gjenkjenne når informantens svar var et uttrykk for personlig synspunkt og erfaring, og at dette i seg selv kan vise at venns­kapsrelasjoner i kollegiet består av nyanser og labilitet. Det krevde derfor en grundig utspørring av det som blir sagt og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis i form av *på stedet-kontroll* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253). Dette betyr ikke at jeg ble oppfattet som kontrollerende i min tilnærming som intervjuer i selve intervjusituasjonen. Jeg fokuserte i stedet mye på å lytte, utvise ydmykhet og troverdighet i møte med informantene. Jeg gjentok for eksempel det informanten sa, og spurte om jeg hadde forstått henne/han riktig. På den måten ble ikke kontroll av og grundig utspørring oppfattet som truende. Det at jeg tilnærmet meg på denne måten skapte sådan en behagelig atmosfære som var til fordel for informantenes ordholdenhet.

Validitet beskrives også som noe som innbefatter forskerens evne til å følge forskningens etiske retningslinjer. Forskningsetikk handler om at man i sin forskningsprosess kontinuerlig reflekterer over og er bevisst på de etiske konsekvensene av avgjørelser som tas. I forgående kapittel vil jeg derfor gjøre rede for de forskningsetiske vurderingene jeg har gjort tilknyttet mitt prosjekt.

Forskningsetiske vurderinger

I ethvert forskningsprosjekt vil det opplyses og lagres personopplysninger. Et av de viktigste etiske prinsippene i ethvert forskningsprosjekt er derfor å sikre deltagerne anonymitet. Mitt prosjekt har som følger blitt rapportert og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Ringdal, 2011, s. 429). NSD sikrer informanter både rettigheter og konfidensialitet knyttet til deres deltagelse. I min avhandling har de enkelte barnehager, avdelinger, informanter og andre omtalte personer videre blitt anonymisert gjennom bruk av fiktive navn fra første stund jeg satt i gang transkriberingen (Ringdal, 2011, s. 430). Jeg gjorde også transkripsjonen på bokmål og unngikk dermed også gjenkjennelse gjennom den enkelte informantens dialekt.

I stor grad handler forskningsetiske vurderinger om sunn fornuft ved at mine avgjørelser og handlinger som forsker er til informantens beste, slik at de ivaretas gjennom en respektfull og rettferdig tilnærming (Hatch, 2002, s. 69). En respektfull og rettferdig tilnærming er å gi utdypende informasjon om prosjektets formål og de mulige risikoer og fordeler en deltagelse medfører. De rekrutterte informantene fikk derfor et samtykkeskjema som forsikret frivillig deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88-90). De fikk også utlevert et informasjonsskriv som beskrev prosjektet, prosjektets fremgangs-måte og en nøye beskrivelse av hva deltagelse ville gå ut på. Informantene ble her informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektdeltagelsen. Skrivet inneholdt også informasjon om at jeg ønsket å bruke lydopptager under intervjuet. Her informerte jeg om at det ville være nødvendig å lagre lydopptaket. Jeg forsikret så den enkelte informant om at jeg følger de krav som stilles i forhold til oppbevaring av data, og at data ville makuleres straks det ikke lengre skulle brukes (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 195). Jeg var også forberedt på og ville respektere at informantene kunne reagere ulikt på lydopptakeren i selve intervjusituasjonen og kunne be seg frabedt bruk av dette mediet, og at dette var noe jeg måtte respektere og i stedet benytte meg av notatblokken.

For å belyse min problemstilling var det hensiktsmessig for meg å få innsikt i, samt analysere pedagogiske ledere sine tanker, følelser og opplevelser knyttet til kollegiet i barnehagen. Dette gjorde jeg ved å bruke en semistrukturert intervjuform som er nærliggende en «vanlig» samtale, der jeg stilte åpne spørsmål og var lyttende og anerkjennende. Med andre ord benyttet jeg en intervjumetode som var egnet for utforskning av deres privatliv (Birch et al. 2002, s. 1. i Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80). Kvale & Brinkmann (2010) betegner derfor metoden som en *kvasiterapeutisk* tilnærming og sier at den er særlig sårbar for etiske problemstillinger. Ved å benytte meg av denne intervjumetoden økte derfor betydningen av den moralske integriteten til meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Jeg har som følger vært særlig bevisst på balansen mellom distanse og nærhet til mine informanter, der denne følelsesmessige nærheten kunne bidra til at informantene i intervjusituasjonen kunne røpe opplevelser og følelser de senere kunne angre på. I intervjusituasjonen var jeg derfor svært nøye på å se an den enkelte informants respons på min mellommenneskelige tilnærming, og kontinuerlig tenke over hva slags spørsmål jeg stilte, og hvor følelsesmessig utdypende disse var. For hvert intervju revurderte jeg min

tilnærming til informantene med et kritisk blikk og benyttet så dette som utvikling og lærdom til neste intervju. Pilotintervju var i dette tilfelle effektivt ved at de jeg intervjuet ga meg respons på hvordan min tilnærming opplevdes og følt. Responsen på min tilnærming til informantene så heldigvis ut til å være tilfredsstillende. Informantene ga heller ikke uttrykk for at intervjusituasjonen var ubehagelig eller følelsesmessig krenkende.

5 PRESENTASJON AV FUNN

I følgende tekst vil jeg presentere datamaterialet. Jeg har kategorisert presentasjonen etter de tre forskningsspørsmålene:

Hva representerer profesjonalitet i barnehagen?

Hva kjennetegner de kollegiale relasjonene i barnehagen?

Hvordan kommer vennskap til uttrykk i personalgruppen?

Jeg så valgt å dele forskningsspørsmålene inn i underkategorier for å få bedre fremmeningene til informantene og det jeg betrakter som mest relevant for min problemstilling. Forskningsspørsmålene og medfølgende underkategorier er hver for seg viktig for videre belysning av ulike perspektiver og nyanser, men det er også relevant å se dem i sammenheng fordi de i sin helhet bygger opp til og belyser problemstillingen.

5.1 Profesjonalitet

Hva representerer profesjonalitet i barnehagen?

I intervjuene snakker informantene om profesjonalitet på ulike måter. De knytter profesjonalitet til rammeplan og lovverk, det vil si forventninger til profesjonalitet utenfra. Informantene reflekterer også rundt profesjonelle forventninger til seg selv, til det kollegiale samarbeidet og den enkelte medarbeider. De snakker også om hva de opplever som profesjonelt i møte med foreldre og barn. De knytter så profesjonalitet videre til den enkelte ansattes stillingsnivå, det vil si pedagogiske lederes, faglærtes og ufaglærtes profesjonelle bevissthet og praksis.

Jeg har valgt å sortere svarene informantene gav ut fra informantenes forståelse av profesjonalitet i barnehagen, med hensyn til hvordan de opplever det å være profesjonell i møte med kolleger, og personalstruktur, stillingsnivå og profesjonalitet.

Profesjonalitet i lys av mandat og arbeidet med barna i barnehagen

Når jeg under intervjuene ville undersøke hva et profesjonelt kollegialt samarbeid betyr for informantene var det hensiktsmessig først å la de snakke generelt om hvordan de

forstår profesjonalitet i barnehagen. På den måten kunne de videre trekke linjer til hva dette betyr for selve samarbeidet. Det som kom frem her var at profesjonalitet forbindes med å følge øvre rammeplan og lovverk tilknyttet barn og arbeid i barnehagen. På en annen side snakker de om profesjonalitet i det direkte møtet med menneskene arbeidet vedrører. De skiller altså mellom ytre formelle forventinger til profesjonalitet og hva de selv erfarer som profesjonelt i selve relasjonen til barn og foreldre.

Informantenes forståelse av profesjonalitet i barnehagen blir av de fleste i første omgang forbundet med politiske føringer om det å arbeide i barnehagen. De omtaler disse som rammer, retningslinjer, mandat og direktiv gitt av blant annet *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011): «Du skal være lojal mot kommunen, du skal være lojal mot og jobbe etter barnehageloven» (Anne). Mandatet til de pedagogiske lederne er å se til at rammeverk og lovverk blir fulgt: «(...) det er i forhold til direktivet, det vi er pålagt å sette ut i livet her, alt vi må påse at blir gjort» (Line). I følge Hans og Siri innebærer en av retningslinjene at de ansatte har kunnskap om og er oppdatert på forskning relatert til barnehagearbeid, og på hvilken måte dette har betydning for den profesjonelle praksisen: «(...) Så skal vi se hva dette har blitt til i rammeplanen og hva det blir til i årsplanen, men også hva det blir til hos oss» (Hans). I dette ligger at de ansatte også må tenke nøye gjennom hva de gjør og hvorfor de gjør det.

Informantene forbinder altså profesjonalitet til de formelle og faglige kravene som rammeplan og lovverk setter i form av å være en faglig kompetent og bevisst yrkesutøver. Det å være en faglig kompetent yrkesutøver kan med andre ord forstås som å være en bevisst yrkesutøver.

Det å være bevisst knytter informantene videre til det å håndtere sensitiv informasjon om enkeltbarn og deres foresatte på en etisk forsvarlig måte. Taushetsplikten forklares som en av flere *etiske* retningslinjer som er satt av øvrige lover og rammeverk: «Du er bundet av taushetsplikten» (Anne). Denne retningslinjen innebærer at den enkelte ansatte må sikre barnas og deres foresattes konfidensialitet.

Profesjonalitet forklares også av informantene som noe som forutsetter progresjon i den forstand at man er i stadig utvikling. I følge Geir er man aldri ferdig utlært fordi: «(...) man hele tiden vil treffe på nye barn som kommer med nye ting der det repertoaret du har fra før ikke virker» (Geir). For Line er dette er forutsetning for alle fungerende arbeidsplasser. Handlingsrepertoaret til de ansatte er altså ikke utviklet en gang for alle,

og i barnehagen må repertoaret utvikles videre i møte med individuelle barna. I tillegg må utviklingen skje i tråd med forskning som kan fornye synet på barn og barnehagearbeidets mål og metoder. På den måten kan vi si at progresjon er en verdi i seg selv.

Når jeg spør om hva de opplever som profesjonelt i det direkte møtet med barna og foreldrene blir barnehagen omtalt av flere av informantene som en servicebedrift. Å gi profesjonell service innebærer i følge Siri å kvalitetssikre barnehagens arbeid ovenfor foreldre. Å kvalitetssikre innebærer for henne å vise utad hvorfor barnehagen er et godt tilbud for deres barn: «Det er liksom en kvalitetssikring for dem at de har ungene i barnehagen akkurat hos oss» (Siri). Det innebærer at de ansatte må vise og begrunne den pedagogiske og faglige praksisen overfor foreldrene.

Å gi profesjonell service i det direkte møtet med foreldrene og barna blir på en annen side også omtalt som noe som den enkelte ansatte i barnehagen må gi av *seg selv*: «Jeg må bruke min empati, og det er ikke noe man lærer, det er noe man har. Hjertet, det har du. Du lærer ikke å ha et varmt hjerte. Det er noe du har som privatperson. Men det må gjøres på en måte som er profesjonell» (Line). Kari betegner det som å gi *profesjonell omsorg*. Med det mener hun at man både har nærhet og avstand til det man holder på med. Omsorgs-begrepet benyttes også av Hans. Han forklarer profesjonell omsorg som noe mer enn bare omsorg: «Det er profesjonalitet fordi det er tuftet på noe annet, det er bygget på forskning» (Hans). I følge informantene må det å gi av *seg selv* altså gjøres i tråd med de krav som er satt om faglig og etisk kompetanse, bevissthet og progresjon.

Noen av informantene erfarer på en annen side at det å måtte gi av *seg selv* gjør det umulig å være *bare* profesjonell: «(...) jeg prøver så godt jeg kan å la disse følelsene ligge ute, men du kan ikke det, fordi det er mennesker det er snakk om» (Anne). Line forklarer at hun opplever at dette er noe særegent med yrket fordi menneskene yrket omhandler er barn. På bakgrunn av dette stiller Line spørsmål ved hva det egentlig innebærer å være profesjonell:

Hva er det egentlig å være profesjonell? Hva er det? Profesjonell, det betyr ikke at man ikke skal være menneskelig, og bruke meg selv privat og mine egenskaper i denne jobben. Men jeg må kunne forsvare handlingene mine ut fra det en pedagog skal gjøre, det står jo klart i rammeplanen, det vil si vårt handlingsverktøy. (Line).

I følge Line innebærer derfor profesjonalitet å finne en balansegang der man ikke skal gå for langt hverken i relasjonen til foreldre eller barn.

Profesjonalitet i barnehagen forstås av informantene å forholde seg til formelle rammer, faglig bevissthet og utvikling, og det å følge etiske retningslinjer. I første omgang ser det videre ut som at profesjonalitet oppfattes som å være følelsesmessig distansert. Etterhvert kommer det frem at en slik distanse ikke er mulig i barnehagen på grunn av det relasjonelle arbeidet. Svarene indikerer at oppfatningen av det å være profesjonell i barnehagen ligger i spenningsfeltet mellom å inkludere følelser i arbeidet, samtidig som de ansatte må forholde seg til det formelle mandatet og bare såfremt det er mulig være følelsesmessig distansert.

Kolleger og profesjonalitet

Når informantene reflekterte over hva som er profesjonalitet i barnehagen ble det lagt et grunnlag for videre å undersøke hva de opplever som et profesjonelt kollegialt samarbeid. De snakker både om profesjonelle forventninger til sine kolleger, men også til seg selv i relasjonen til sine kolleger. De trekker også frem hvordan det i kollegiet kan oppstå utfordringer som truer det profesjonelle samarbeidet.

En profesjonell kollegial relasjon, heretter relasjonen både mellom pedagogiske ledere, øvrige fagarbeidere og assistenter, betegnes av Geir som noe som innebærer tillit, respekt og kommunikasjon. Han sier blant annet: «Vi stoler på det de andre gjør i forhold til barna» (Geir). For Siri og Anne er det også viktig at relasjonen innebærer at begge partene kan konstruktiv kritikk om hva som fungerer og ikke fungerer. Anne bruker sin relasjon til en annen pedagog som eksempel:

Det stilles motspørsmål, det blir en slags veiledning og jeg lærer noe av det også. Hvis jeg er kjempefrustrert i hodet og kommer til hennes på avdeling, og så stiller hun spørsmål; «Ja, hva var det? Hva var det? Hva var det?», så får hun deg til å tenke uten å ta parti og være uenig. Det har jo med profesjonalitet å gjøre. I tillegg vet jeg at taushetsplikten blir overholdt. Det er bare jobbrelatert. (Anne).

Videre forklarer hun at menneskene i kollegiet er individuelle og at den enkelte må ha forskjellige tilnæringsmåter, forskjellige måter å veiledes på og følges på.

Det vil si at informantene opplever et profesjonelt kollegialt samarbeid som noe som skal preges av gjensidig tillit og respekt. I tillegg omtales det som profesjonelt at kolleger kan gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger på hverandres arbeidsutførelse, men at hvordan dette gjøres må tilpasses den enkelte kollega.

Line og Anne forklarer så at det kan være vanskelig å omgås en kollega som ikke gir av seg selv og *bare* er profesjonell. De beskriver dette som noe som gjør vedkommende følelsesmessig kald. Anne forklarer at man i henhold til at arbeidet er relasjonelt betinget ikke kan unngå at følelser blir inkludert:

Så jeg tror ikke der går an å være hundre prosent profesjonell, men at man må være bevisst på den balansegangen mellom profesjonalitet og det å være personlig. Det tror jeg at man skal reflektere over ganske ofte. (Anne).

Som jeg skrev tidligere i denne presentasjonen, forklarte informantene at de i møte med barn og foresatte ikke kan være utelukkende profesjonell. Her ser det ut som at de ansatte heller ikke kan være utelukkende profesjonelle i relasjonen til sine kolleger. Med tanke på at informantene i første omgang trakk linjer mellom profesjonalitet og følelsesmessig distanse, kan det dermed se ut som at hva som er profesjonelt i barnehagearbeidet oppleves tvetydig. Det kan se ut til å være et grunnleggende premiss at relasjonen til barn og foresatte bygger på emosjonell involvering, og at dette så har innvirkning på den kollegiale samhandlingen.

Personalstrukturen og profesjonalitet

Når informantene setter ord på hvordan de opplever et profesjonelt kollegialt samarbeid snakker de om hvordan den enkelte ansattes profesjonelle bevissthet og praksis kan sees i sammenheng med den enkeltes stillingsnivå. Det vil her innbefatte nivåforskjellene i personalgruppen på den enkelte avdeling eller team, der pedagogens funksjon er å være leder for fagarbeidere og ufaglærte assistenter.

Barnehagen består av en stor andel ufaglærte, og en høyere andel faglærte ettertraktes derfor av flere av informantene. I følge Geir er det mange dyktige ufaglærte i

barnehagen, men at de som tar utdanning løfter seg opp på et profesjonelt nivå. Line opplever at høy dekning på faglærte også legger til rette for et godt faglig klima, og knytter dette til utdannelsen: «Du blir jo sosialisert inn i den kulturen som du får med deg fra førskolelærerstudiet eller barne- og ungdomsarbeiderutdanningen» (Line). Manglende bevissthet på taushetsplikten nevnes av flere som en vanlig utfordring som truer profesjonaliteten til de ufaglærte. Anne sier for eksempel: «Jeg tror det er i forhold til at du er utdannet, altså profesjonell, at du har dette med taushetsplikten i bakhodet» (Anne).

Med tanke på at informantene mener at utdanning fører til profesjonell bevissthet, opplever informantene at det å være pedagogisk leder innebærer et særlig ansvar for at assistentenes arbeid utføres på en profesjonell måte. Blant annet gjennom veiledning, synliggjøring av pedagogikkfaget for dem og gjøre dem bevisst på hva og hvorfor de gjør som de gjør. Hans synes at det er viktig å få frem at de ufaglærte fra første stund forstår at de ikke kan velge profesjonaliteten bort: «De kan ikke velge vekk å være profesjonelle ansatte, de er pedagoger de også, selv om de ikke har den formelle kompetansen» (Hans). Som følge av at barnehagen består av en del ufaglærte, ser det altså ut som at en viktig del av lederansvaret er å profesjonalisere de ansattes væremåte og arbeidsutførelsen i seg selv.

5.2 Kollegiale relasjoner

Hva kjennetegner de kollegiale relasjonene i barnehagen?

Nøkkeltemaet i denne undersøkelsen er kollegialt vennskap, og vennskap er en form for relasjonell tilknytning med andre mennesker. Under intervjuene valgte jeg derfor først å la informantene snakke om hvordan de opplever de kollegiale relasjonene i barnehagen, slik at vi etter hvert kunne nærme oss hvordan de opplever disse relasjonene i lys av vennskap i kollegiet.

Når informantene skulle sette ord på dette skilte de mellom relasjonen mellom pedagogiske ledere og assistentene, og den generelle samhandlingen i personalgruppen uavhengig av stilling. Jeg har derfor valgt å kategorisere følgende tekst i hvordan informantene opplever relasjonen til assistentene, og hvordan de opplever det kollegiale samarbeidet.

Relasjonen til de ledede, mellom flat og hierarkisk struktur

Stillingen som pedagogisk leder innebærer å utøve ledelse overfor både barn og voksne. De fleste informantene mener at det *skal* være, og at det *er* forskjell i stillingsnivåene. Det ser imidlertid ut til at sektoren generelt preges av å ha en flat struktur og at lederrollen ikke innehar en bestemt stillingsinstruks. Hans definerer seg selv som lederen, og assistentene er fullt klar over at han innehar mer faglig kompetanse. Lederrollen forklarer han derimot som noe som først og fremst går ut på å veilede de øvrige ansatte når han observerer at de ikke utøver arbeidet på en tilfredsstillende måte: «Så er det mer den veilederrollen jeg tar der hvis jeg ser at de ikke gjør det» (Hans). Han har altså funnet en balanse mellom både en flat og en hierarkisk måte å utøve ledelsen på ved å bruke skjønn. Flere av informantene forteller på en annen side at de sliter med å finne en slik balanse, og at dette kan oppleves som et lite dilemma overfor assistentene: «(...) enkelte glemmer at den flate strukturen gjelder at alle skal ha innflytelse på hver vår måte og vi skal ha en åpen dialog, men tross alt så er det nivåforskjell» (Line).

Utfordringer knyttet til den flate strukturen i barnehagen kommer tydeligere frem når informantene forteller mer om hvordan de erfarer sitt mandat til å ta avgjørelser. Flere av informantene forteller at upopulære avgjørelser kan bidra til at enkelte assistenter blir fornærmet eller tar det personlig. Anne sier derimot at hennes stilling som leder innebærer at hun i blant må komme med mer eller mindre negativ kritikk av assistentenes arbeid: «Det er ikke fordi jeg misliker personen, men det er fordi jeg vil at den personen skal gjøre en best mulig jobb» (Anne). Samtidig som informantene mener at det å være leder innebærer å måtte ta upopulære avgjørelser, synes de at det er viktig å ivareta assistentenes følelser. Kari sier at det er viktig å gi assistentene tillit: «(...) det at jeg viser den tilliten at det de finner på er like verdifullt som det jeg finner på, gjør at vi stoler på hverandre og drar lasset lag, og ikke at jeg drar lasset og så sitter de på» (Kari). Anne forteller i tillegg at det er nyttig at assistentene får innsikt i utfordringer hun opplever i arbeidet: «Det er for å få det ned på det nivået at selv om du er pedagog, så er du ikke et orakel» (Anne). Anne setter på en annen side noen grenser for åpenheten, for eksempel frustrasjoner vedrørende organisasjonen og lederrollen. Hun legger her at grensesettingen blant annet er en følge av etiske retningslinjer tilknyttet hennes stilling som leder.

Informantene har med dette illustrert at barnehagen kjennetegnes av en spenning mellom flat- og hierarkisk struktur, og at hovedvekten ligger på den flate strukturen. Det kan virke som at hovedvekten på den flate strukturen kompliserer pedagogens mandat til å ta avgjørelser, samtidig som at den flate strukturen er en bevisst ledelsesteknikk. Det å inkludere assistentene i avgjørelser beskrives nemlig som noe som gjør assistentene motiverte og glade, og at de som følge av dette lettere lar seg lede når det trengs.

Det tette kollegiale samarbeidet

Barnehagen er en institusjon for barn der de ansatte skal samarbeide om å legge til rette for barns lek og læring, gi omsorg og samarbeide tett med deres foresatte om barnas oppdragelse. Som tidligere beskrevet preges altså arbeidet av nær samhandling med andre mennesker. I følge informantene kan dette mellommenneskelige aspektet, særlig med tanke på barna, tidvis oppleves som svært følelsesmessig utfordrende:

Plutselig har «Per» slått til «Sarah» og hun blør neseblod, eller noen har satt badet under vann. Du vet du må klare det og helst med et smil. Du skal være et forbilde, du skal være positiv og du vet at det du gjør ser barna, de ser deg og får med seg alt. Det kan være veldig tøft. (Line).

Flere av informantene forteller lignende, og opplever derfor at kollegial støtte og åpenhet rundt det som er følelsesmessig vanskelig oppleves som særlig viktig. Line sier at hun er særlig opptatt av at nyansatte får tett oppfølging og veiledning.

Alle informantene forteller så at det er veldig vanlig med uformelle sosiale sammenkomster utenfor arbeidstid. Her nevnes blant annet utenlandsturer, sommerfester, julebord og «lønningspils». For Kari bidrar dette til at kollegiet får kunnskap om hverandres sterke og svake sider. Hun sier at slik kunnskap er noe som er særlig nyttig for det kollegiale samarbeidet barnehagen:

Jeg tror det at når du jobber med mennesker så må du kjenne de du jobber med veldig godt. Du må vite hvor langt du kan tøyne strikken til folk, hvor mye vi tåler i forhold til travelhet og sånt. Du må vite hvordan vi kan muntre hverandre

opp når vi har det mest hektisk. Du må vite hvordan vi liker å være sammen med folk. (Kari).

Det betyr at det relasjonelle arbeidet i barnehagen kan by på følelsesmessige utfordringer som følge av at arbeidet ikke bare krever nær samhandling med barn, men også tett samarbeid med kolleger. De følelsesmessige utfordringene beskrives av informantene som å ha innvirkning på kollegiet ved at kollegial åpenhet og støtte erfares som nødvendig. Uformelle arrangementer beskrives som å være hensiktsmessig med tanke på at de ansatte i slike sammenhenger får innsikt i medarbeideres personlighet slik at de kan støtte den enkelte på en best mulig måte.

Informantene uttrykker videre at kollegial nærhet også er et bidrag til at barna får et bedre psykososialt miljø å være i: «(...) hvis ikke vi kan være oppriktig og ekte, så kan vi ikke være det ovenfor barna» (Anne). Det vil si at kollegial nærhet ikke bare nyttig for det kollegiale samarbeidet, men at det i tillegg har positiv effekt på relasjonen til barna og barnas relasjon til hverandre.

På en annen side erfarer Anne at privat tilleggsinformasjon om kolleger kan bidra til at avgjørelsene hennes preges av det:

Noen ganger lar jeg nok følelsene styre de avgjørelsene jeg har tatt. Det kan godt være at det oppfattes urettferdig av de andre assistentene fordi at jeg vet mer om denne personen enn den andre, og så kan jeg ikke forklare hvorfor jeg har tatt den. (Anne).

Anne forklarer så at det kan være best å ikke vite for mye: «Når du vet at en har hatt det vanskelig blir du mer forsiktig og passer mer på hva du gjør og sier» (Anne). Line har også noen negative opplevelser med å bli kjent med sine kolleger privat. Hun forteller at hun for eksempel har oppdaget uprofesjonelle sider ved enkelte når hun har truffet dem utenfor arbeidstid. Dette fikk så negativ innvirkning på de profesjonelle arbeidet de skulle utføre sammen, selv om hun i utgangspunktet var fornøyd med arbeidet til vedkommende. Hun sier derfor at man ikke må forvente bestemte egenskaper, meninger og holdninger av kolleger privat, såfremt de gjør et godt faglig arbeid når de er på jobb.

Anne forteller at det på hennes arbeidsplass ikke er så populært med uformelle sammenkomstene utenfor arbeidstid. Hun sier at det for hennes del er positivt, fordi hun så godt det lar seg gjøre ønsker skille mellom jobb og fritid: «Dét er privaten min, og

dét er jobben min» (Anne). Selv om hun skiller ganske strengt, forteller hun likevel om *en* kollega hun er litt nærere enn andre. Anne forklarer at hun tror de fleste har behov for minst en kollega man kan snakke fortrolig med om de følelsesmessige utfordringene på jobben: «Du opplever masse i jobben og hvis du ikke får tømt hodet litt så tror jeg du kan bli litt «kokko» rett og slett, eller deprimert» (Anne). Hun sier at ved å ha en slik kollega, så er man også lojal mot taushetsplikten fordi man ikke kan snakke om disse utfordringene med utenforstående. Ut fra dette kan vi forstå at det ikke er mulig å distansere seg *uansett*, fordi de følelsesmessige inntrykkene på jobben kan bli så sterke at de må settes ord på.

Graden av nærhet og distanse, her også jobb og fritid, ser også ut til å variere fra barnehage til barnehage og fra person til person. Det kan tenkes at dette avhenger av hvordan kollegiet og den enkelte opplever at de mestrer denne balansen. En balanse mellom nærhet/ fritid og jobb/ distanse er i følge informantenes beskrivelser det som ettertraktes.

Nærhet og fritid knytter informantene videre til *vennskap*. Informantenes forståelse og opplevelse av vennskap i kollegiet vil presenteres i følgende kapittel: *Kollegiale vennskapsforhold*.

5.3 Kollegiale vennskapsforhold

Hvordan kommer kollegiale vennskapsforhold til uttrykk i barnehagen?

Når informantene snakker om vennskap i barnehagen skiller de mellom *privat vennskap*, og *kollegialt vennskap*. Informantene forstår og opplever disse to på forskjellig måter. De snakker om hvordan og hvorfor enkelte ikke vil etablere private vennskapsforhold i kollegiet, og negative og positive konsekvenser av kollegiale vennskapsforhold. Jeg har derfor disponert den følgende teksten i ulike former for vennskap, distanse til vennskap, private vennskapsforhold og utfordringer med disse, og til slutt hvordan vennskap kan benyttes som et *profesjonelt virkemiddel*.

Ulike former for vennskap og distanse til vennskap

Når temaet under intervjuet skulle dreie seg om vennskap på arbeidsplassen ønsket jeg i første omgang at informantene skulle reflektere rundt hva vennskap innebærer for dem. Da kom det frem at informantene opplever at det finnes to ulike former for vennskap på arbeidsplassen. Den ene vennskskapsformen forklares som kun *kollegial*, det vil si at vennsksksrelasjonen forholdsvis er innenfor arbeidets rammer (heretter benyttes *kollegialt vennskap*). Den andre ble omtalt som *privat, nær og/eller personlig* (heretter benyttes *privat vennskap*): «Det er to typer vennskap. Det kollegiale vennskapet tenker jeg er den vennskapelige tonen man har mens man er i jobbsammenheng» (Line). Kari beskriver det kollegiale vennskapet som godt *arbeidssvennsksk* i lys av oppgavene som må utføres i samarbeid. Private vennsksksforhold forklares derimot som at partene både er involvert i hverandres private og personlige liv, og en relasjon som forutsetter at partene møtes og trives godt sammen som privatpersoner også.

Anne forteller at hun bevisst unngår å etablere private vennsksksforhold med sine kolleger, deriblant ved å utebli fra sammenkomster arrangert av barnehagen. Hun forklarer at hun har et behov for å skille mellom privatlivet sitt og jobben. På den annen side sier hun at hun er ganske nær de hun jobber med, men at de ikke møtes på fritiden: «Vi vet jo masse om hverandre og er godt under huden på hverandre, men vi har en sånn der at vi ikke møtes på fritiden» (Anne). Hun forklarer at hun på en måte har en privat vennsksksrelasjon til de på jobb, men at det bare er på jobben og til positiv nytte for samarbeidet. Det kollegiale vennskapet kan med dette forstås som en relasjon som i varierende grad kan være nær og personlig, men at det er *kollegialt* ved at vennskapet bare eksisterer innenfor arbeidets rammer.

Informantene forteller om ulike erfaringer med kolleger som unngår enhver form for vennsksksforhold. Kari forteller for eksempel om en kollega som på sett og vis unngår vennskap, ved både å utebli fra uformelle kollegiale sammenkomster som arrangeres av barnehagen, i tillegg til ikke å gi av seg selv personlig. Når jeg spør Kari om hvordan dette påvirker det kollegiale samarbeidet sier hun at det er annerledes å jobbe med henne enn andre: «(...) jeg kjenner henne ikke så godt, jeg vet ikke helt hvor jeg har henne» (Kari). Kari sier på en annen side at dette nødvendigvis ikke har negative konsekvenser for det faglige samarbeidet, og beskriver det som noe som i større grad er et privat behov, enn et faglig et.

Line har også en kollega unngår vennskap i kollegiet. Hun forklarer det som at vedkommende har et behov for å være utelukkende profesjonell, ved ikke å inkludere følelsene sine i jobben. Line opplever at dette gjør vedkommende svært «hardhudet» (Line): «Det er andre som har gått helt ned og blitt så lei seg fordi det har blitt brukt feil ordbruk eller stemmeleie» (Line). Selv forklarer Line at hun har stort fokus på å være profesjonell, men mener samtidig at særlig det kollegiale vennskapet i form av å ta vare på hverandre så å si er nødvendig i barnehagen: «Man må bli ivaretatt fordi det koster mye av en å jobbe med mennesker» (Line). Hun sier at slik ivaretagelse også gjør godt for den profesjonelle rollen: «Den blir mer troverdig og tillitsvekkende» (Line).

Informantene har gitt eksempler på erfaringer med å jobbe med kolleger som på ulike måter distanserer seg fra vennskap i kollegiet. Ut fra det informantene forteller, betraktes både det kollegiale og det private vennskapet som noe som i ulik grad involverer følelser. For enkelte oppleves derfor enhver form for vennskap i kollegiet som noe som kan utfordre profesjonaliteten, og at vennskap derfor ikke er formålstjenlig for arbeidet.

Private vennsksrelasjoner i kollegiale sammenhenger

Private vennsksforhold i kollegier forklares som nære, følelsesladede og personlige relasjoner. Nesten alle informantene forteller at de har, eller har hatt minst en kollega som de har en privat vennerelasjon til. Det viser seg å være et fenomen som informantene er særlig opptatt av. Hans har for eksempel det han beskriver som veldig *sterkt* vennskap med en kollega (Hans). Vennskapet har utviklet seg og vedvart, selv etter de sluttet å arbeide i samme barnehage. Line forteller at hennes to private vennsksrelasjoner i kollegiet kommer av: «(...) mange like synspunkter, verdier, barnesyn og holdninger. Vi er veldig identisk. Samtidig er vi veldig like som privatpersoner i måten å håndtere andre mennesker, barn, altså håndtering av tilværelsen» (Line). Siri sin vennsksrelasjon i kollegiet oppstod også av noe de hadde felles. I dette tilfellet handlet det imidlertid om utfordringer knyttet til arbeidsplassen, og ikke privat: «Hun har vært oppe i lignende situasjoner selv, så det er derfor vi ble venner» (Siri). Geir har på en annen side en vennsksrelasjon som var etablert mange år før han begynte som pedagogisk leder på hans nåværende arbeidsplass.

Siden alle informantene har eller har hatt private vennsksapsrelasjoner med noen i kollegiet, kan det gi en indikasjon på at private vennsksapsforhold er ganske vanlig i barnehagen. Informantene forteller også om mange andre private vennsksapsrelasjoner i kollegiet, og de har mye positivt å si om sine og andres private vennsksapsrelasjoner på jobb. For det første opplever de at det private vennskapet gjør partene i relasjonen faglig sterkere, som følge av at de også har faglige diskusjoner sammen på fritiden. Disse beskrives også som noe gir økt trivsel, glede og motivasjon på jobb, fordi vennskap generelt har positiv effekt ens *personlige følelsesliv*.

Informantene forteller så at de aller fleste relasjonene består av to parter i samme stillingsnivå, og at de yngre er mer åpen og har større behov for å etablere private vennsksapsforhold med noen i kollegiet enn eldre. Behovet betraktes som noe som har sammenheng med at mange av dem er nyutdannet/ eller ny i yrket. Gjennom å etablere vennerelasjoner med andre i samme posisjon, sier Line at de blir sterkere som gruppe. Informantene opplever generelt at alderen har betydning for hvor viktig det er for den enkelte å etablere privat vennskap. Line knytter dette til ansvar: «Som pedagog og i motsatt av alderssjiktet så kjenner på ansvar» (Line): «Det sitter lengre inne, og det tror jeg også preger det å etablere vennskap med folk. Det er noe ned å holde taket, ha kontroll, kaostanken sant» (Line). Oppsummert kjennetegnes altså private vennsksapsrelasjoner i kollegiet av at partene har noe felles privat og/eller på jobb, for eksempel stillingsnivå, erfaringer, alder og behov.

Hans forteller på en annen side at han har en tanke om at i barnehagen, mer enn noe annet sted, så får man lov til å være en stor del av seg selv. Han sier at dette er fordi yrkets rammer gjør at den enkelte ansatte har nødt til å by på seg selv:

Du har nødt til å være noe mer og det skaper mer rom for at de andre blir kjent med flere sider av deg. Når vi blir kjent med flere sider av hverandre så skaper det grobunn for vennskap og en vennskapelighet. (Hans).

Ut fra dette utsagnet og informantenes refleksjoner kan det altså se ut som at det er noe særegent med barnehagen som arbeidsplass, som bidrar til at det utvikles mange private vennsksapsforhold i kollegiet. Hvis vi betrakter det informantene har sagt om vennskap og knytter det til deres tidligere refleksjoner rundt profesjonalitet og de kollegiale relasjonene, kan det tenkes at behovet for vennskap er et utfall av barnehagens relasjonelle og følelsesmessige tetthet.

Utfordringer med private vennskapsforhold

Selv om informantene opplever mye positivt med vennskapsforhold i kollegiet snakker de også om negative konsekvenser med private vennskapsrelasjoner i kollegiet. De forklarer blant annet at det kan være utfordrende å være leder på en avdeling hvis assistentene har private vennskapsforhold. Flere informanter har for eksempel erfart at det dannes grupperinger i kollegiet som følge av private vennskapsrelasjoner: «Det blir en sånn vennegreie der de på en måte blir en enhet» (Geir). Anne forteller at hun har opplevd å ha to assistenter som var nære venninner på avdelingen: «Jeg måtte være veldig klar og tydelig og skjære gjennom, og vise at det er jeg som er lederen» (Anne).

Siri har per i dag utfordringer med å være leder for to assistenter som har en privat vennskapsrelasjon på avdelingen: «(...) lojaliteten går ikke oppover, lojaliteten går mellom de to» (Siri). Dette vennskapet går på bekostning av arbeidsoppgavene til partene i vennskapet, fordi de snakker mye om private ting på jobb, i tillegg til at de dyrker vennskapet på fritiden. Siri forteller at dette har pågått så lenge at hun nå føler at lederrollen har blitt så kraftig utfordret at hennes yrkesidentitet som pedagogisk leder i barnehagen har blitt svekket.

Informantene forteller at det å skille kolleger med personlige vennskapsforhold i noen tilfeller benyttes som en løsning på lignende utfordringer som Siri beskriver: «Vi prøver å skille de ved for eksempel ikke å ha gode venner på samme avdeling» (Kari). Anne mener at det særlig ville komplisert rollen som leder hvis man har en nær vennskapsrelasjon til en av sine assistenter: «Da hadde du kommet i et dilemma. Hvordan hadde du blitt oppfattet som leder? Er du flink nok til å skille roller?» (Anne). Hun stiller også spørsmål ved hvordan de utenforstående assistentene ville opplevd dette private vennskapet. Ut fra det informantene har fortalt kan private vennskapsforhold innad et team eller på en avdeling være utfordrende for de utenforstående.

Flere informanter forteller at pedagogene er mer profesjonelle med tanke på private vennskapsrelasjoner med kolleger: «(...) pedagogene er mer profesjonelle ved at man skiller vennskapet mer» (Kari): «Jeg opplever at assistentene, da spesielt ufaglærte, er mer sånn at de følger hverandre mer og mener det samme» (Kari). I følge Kari må to kolleger med en privat vennskapsrelasjon være god på å skifte mellom rollen som venn og rollen som kollega. I forhold til hennes private vennskap til en annen pedagog

forteller hun at de er veldig bevisst på at når de er i barnehagen, så er de først og fremst pedagoger som styrer hver sin avdeling: «(...) sekundært så er vi venner» (Kari). Hun forklarer dette som at de har en *profesjonell tilnærming* til vennskapet når de er på jobb, og bekrefter sådan at utdanning bidrar til profesjonell bevissthet og praksis.

Hans opplever derimot, at det uansett, også for pedagoger, kan være utfordrende å distansere seg fra et personlig vennsksforhold med en kollega. Han har selv erfart at en vennsksrelasjon til en annen pedagog har hatt påvirkningskraft på hans arbeid, og knytter det til at vennsksrelasjoner medbringer følelser: «(...) det er masse følelser forsvinner masse rasjonalitet og logikk» (Hans). Kari sier for eksempel at nært vennskap med en kollega kan gjøre det vanskelig å ta avgjørelser som går i mot meningene til den man er venn med, fordi man kan føle at man setter vennskapet i fare. Line har erfart dette, og forteller at hun i en annen barnehage faktisk valgte å slutte i en jobb på grunn av et personlig vennsksforhold til en kollega. Hun forteller at en del av årsaken til hennes oppsigelse var at hun var redd for at vennskapet ville bli ødelagt: «Jeg var veldig bevisst på det og kjente på det veldig tidlig at det var en situasjon jeg ikke hadde vært i før» (Anne). Hun sier at det handlet om at hennes venninne ikke var flink på å skille, og at fokuset på barna ble svekket. Her legger hun til at det kanskje ville være lettere å ivareta den private vennsksrelasjonen, hvis de for eksempel hadde sittet på kontor på hver sin datamaskin.

Vennskap kan her forstås som noe som oppleves så følelsesmessig verdifullt at det kan gå på bekostning av arbeidsoppgavene i forbindelse med tredjeparten som er barna, eller i motsatt tilfelle ved at den profesjonelle distansen man må ha til det private vennskapet kan true selve vennskapet. Det vil altså si at private vennsksforhold kan gjøre at det blir ekstra vanskelig å finne balansen mellom den følelsesmessige nærheten og distansen som informantene uttrykker at kollegiet preges av.

Et tredje dilemma kan oppstå hvis kollegaer møtes og snakker om jobben på fritiden. Anne forteller at for noen er jobben det eneste felles stedet de har, og at det da skaper grobunn for å diskutere jobben på fritiden: «Når begynner du å bryte taushetsplikten? Når begynner du å snakke om kollegene dine?» (Anne). Sosiale medier, deriblant *Facebook* omtales i denne sammenheng som et farlig media: «Det kan sies og komme ting, plutselig er det noe som kommer på Facebook som du egentlig ikke skulle visst» (Anne). Flere informanter forteller at det er flere på arbeidsplassen som er venner på

dette sosiale mediet: «Det er kanskje den nye formen for vennskap» (Anne). Private vennsksforhold kan altså by på utfordringer med tanke på til hvordan vennskapet dyrkes på fritiden, deriblant via sosiale medier, ved at partene kan bryte på taushetsplikten og baksnakker andre kolleger.

Å være i en privat vennsksrelasjon med en kollega kan se ut til å kunne gå på bekostning av profesjonaliteten. Hvis vi skal gi en kort oppsummering kan det blant annet medføre baksnakking av kolleger, grupperinger, brudd på taushetsplikten, irrasjonalitet og tap av fokus på arbeidsoppgavene og samhandlingen med barna. Det ser ut som at i hvilken grad relasjonen er en slik trussel, avhenger av hvordan partene i relasjonen forholder seg til det private vennskapet, både i arbeidstiden og utenfor. Det relateres til partenes bevissthet på- og evne til å skifte mellom rollen som privat venn og kollega, jobb og fritid, og det å ha en balanse mellom emosjonell distanse og nærhet. Ut fra det informantene sier er de ufaglærte er mindre flinke til dette. Det kan tolkes som at utdanning bidrar, om så indirekte, til kunnskap om og evne til å balansere mellom følelsesmessig nærhet og distanse i arbeidet.

Vennskap som profesjonelt virkemiddel

Alle informantene snakker om uformelle sammenkomster utenfor arbeidstid som noe som er veldig vanlig i barnehagesektoren. Jeg valgte derfor å spørre om informantene har noen refleksjoner rundt hvorfor det er slik. Kari svarte: «Det er jo en tanke bak når det arrangeres julebord og sånne ting, at man skal ha en arena hvor man kan bli kjent privat. Det ligger jo i det at det dannes vennskap» (Kari). Hun sier at målet nødvendigvis ikke er at personalgruppen skal etablere private vennsksrelasjoner, men vennskap i form av at kollegiet i det minste har en positiv relasjon til hverandre, til nytte for arbeidet.

I forbindelse med dette fortalte Hans om hvordan barnehagens tidligere styrer jobbet mye for at kollegene fikk omsorg for hverandre: «Den omsorgskulturen for hverandre som hun skapte da, den henger i veggene enda» (Hans). Han forteller videre at barnehagen på bakgrunn av dette har blitt omtalt som en *klemmebarnehage*. I følge Hans er de kollegiale relasjonene som følge av dette svært vennskapelige, i tillegg forklarer han at det er et godt faglig miljø. Hans spør derfor det er vennskap som en

genuin relasjon og følelse: «(...) eller er det vennskapelighet som funksjon? Som teknikk?» (Hans). Han stiller altså spørsmål ved om det å legge til rette for vennskap i kollegier kan benyttes som en ledelsesteknikk.

Line forteller at hun faktisk benytter en vennskapelig tilnærming til sine underordnede. Hun betegner det som: «(...) den personlige veien inn» (Line), og sier at en vennskapelig tilnærming er et veldig bevisst virkemiddel, særlig i møte med nyansatte assistenter: «(...) de fleste assistenter er ganske ny i jobben de skal ha, og de er klart sårbare. De er ikke der at «nå er vi faglig, nå er vi personlig». Det tar jeg til etterretning, det å kunne være personlig med dem for å være den fagpersonen etterpå» (Line). Denne tilnærmingen erfarer Line som noe som blant annet bidrar til at nyansatte blant annet våger å prøve ut sin kompetanse.

Ut fra dette kan det tenkes at å legge til rette for vennskap i kollegiet, om ikke nødvendigvis det *private* vennskapet, kanskje er vanlig å benytte som en ledelsesteknikk for å skape et godt faglig arbeidsmiljø. Det kan tenkes at dette er noe som er særlig vanlig innen barnehagesektoren, fordi arbeidet preges av en svært relasjonell og følelsesmessig tetthet slik alle informantene gjennom denne presentasjonen har illustrert. Det kan imidlertid også stilles spørsmål ved om vennskap er noe som generelt benyttes som virkemiddel i organisasjoner, da for eksempel julebord og lignende er et vanlig arrangement i de fleste arbeidsorganisasjoner.

Alle informantene uttaler i denne sammenheng at arbeids- og faglig miljø er noe som er avhengig av hverandre, og at man hele tiden må ha fokus på begge deler: «(...) hvis det er et høyt faglig miljø, så har man høye forventninger til hverandre. Da tror jeg det er viktig å jobbe med arbeidsmiljøet så ingen føler at de kommer til kort. Vi må holde sammen» (Anne). Et godt faglig miljø kan så knyttes til *profesjonalitet*, i betydning av å være faglig kompetent, bevisst og reflektert, i tillegg til å følge etiske retningslinjer. Et godt psykososialt arbeidsmiljø kan gjennom dette forstås som noe som er nærliggende det informantene under intervjuene har beskrevet som det *kollegiale* vennskapet: å jobbe godt sammen, vise omsorg, gjensidig respekt og en grader av åpenhet rundt sitt personlige liv for å skape et godt profesjonelt og faglig felleskap.

5.4 Oppsummering av funn

Informantene har kommet med mange refleksjoner om profesjonalitet, kollegiale relasjoner og vennskap i personalgruppen. De forstår og opplever dette på ulike måter, men de har også mye til felles. I følgende tekst vil jeg presentere hovedpunktene i materialet.

Profesjonalitet knyttes til det å være lojal overfor politiske føringer og den enkelte barnehagens stillingsinstruksjoner, i tillegg til faglig progresjon, bevissthet og servicefokus. I det relasjonelle arbeidet beskrives også profesjonalitet som det å ha en balanse mellom det å gi av *seg selv*, bruke sin personlighet og følelser i relasjonen til barn og foresatte, og det å holde en profesjonell distanse.

Barnehagen kjennetegnes av en særlig høy relasjonell kvantitet. Å forholde seg til mennesker i løpet av hele arbeidsdagen oppleves som noe som er følelsesmessig triggende og utfordrende. Kollegial støtte, åpenhet og kunnskap om hverandres private bakgrunn slik at de kan imøtekomme hverandre på best mulig måte, beskrives derfor som særlig viktig. Alle informantene forteller at de har behov for å ha minst *en* kollega som de er mer nær enn andre: de omtaler dette som en form for *vennskap* med noen i kollegiet. I kollegiet skiller informantene mellom to former for vennskap: *kollegialt* vennskap, det vil si vennskap innenfor barnehagens rammer og til fordel for det relasjonelle arbeidet, og *privat* vennskap. Sistnevnte vil si at partene også har en personlig tilknytning til hverandre utenfor arbeidstid. Vennskskapsforhold i kollegiet, særlig de private, kan i følge informantene komplisere lederrollen og det kollegiale samarbeidet, ved at det bringer med seg følelser. For mye følelsesmessig involvering utfordrer den profesjonelle praksisen. Det varierer derfor hvorvidt den enkelte ønsker å distansere seg eller være følelsesmessig nær i relasjonen til sine kolleger. Noen ønsker å skille totalt mellom jobben og sitt private liv, andre opplever på en annen side at det er utfordrende å jobbe med dem som ønsker å ha et slikt sterkt skille.

Det å være venn med sine kolleger, særlig det private vennskapet, forutsetter at de ansatte er flinke til å skifte mellom rollen som venn og kollega. Å ha vennskap i det profesjonelle forutsetter at vennskapet er til tross for, og ikke på tross av arbeidet. En profesjonell tilnærming til vennskapet forutsetter en balanse mellom emosjonell nærhet og distanse. Det betyr altså at vennskap i kollegiet både kan utfordre profesjonaliteten og være et profesjonelt virkemiddel i det relasjonelle arbeidet. En av de pedagogiske

ledere sine oppgaver er derfor å legge til rette for vennskap i form av gode kollegiale relasjoner, og jobbe for at de øvrige ansatte er bevisste på det positive, men også de eventuelle negative følgene av private vennsksrelasjoner i kollegiet.

6 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven og problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg har valgt å vektlegge de funn som synes mest relevante for problemstillingen.

Det kan se ut som at barnehagens relasjonelle arbeid er avgjørende for hvordan informantene forstår og erfarer det å være profesjonelle. Samtidig synes barnehagen å være en plass der fordelene og utfordringene med vennskapsforhold i forhold til profesjonalitet er spesielle. Vennskap blir på en måte blir "satt på spissen" i barnehagen, ved at kollegiale vennskapsforhold omtales som både nyttig og utfordrende for profesjonaliteten. Funnene i min studie kan med dette utfordre den generelle oppfatningen om at det å være profesjonell forutsetter følelsesmessig distanse og at vennskap er noe som ikke hører hjemme i arbeidsorganisasjoner. I dette drøftingskapittelet ser jeg det derfor hensiktsmessig å trenge dypere ned i forståelsen av hvordan disse mekanismene fungerer og undersøke hvordan ulike normer for yrkesutøvelsen blir satt i spill.

Jeg har valgt å disponere drøftingen i tre deler. Først vil jeg drøfte profesjonsutøvelsen av det relasjonelle arbeidet, så vil jeg diskutere det relasjonelle arbeidets betydning for den kollegiale samhandlingen. Disse delene vil så etterfølges av en mer generell drøfting og problematisering av kollegiale og private vennskapsforhold barnehagen. Avslutningsvis vil jeg presentere en oppsummering av min drøfting og en konklusjon der jeg viser hvordan oppgaven i sin helhet har svart på problemstillingen.

6.1 «Jeg prøver så godt jeg kan å la disse følelsene ligge ute»

I følge St. meld. 24: *Fremtidens barnehage* (2012-2013) har satsingen på høyere barnehagedekning siden barnehageforliket i 2003 resultert i at ni av ti barn i dag går i barnehage. Samtidig som antallet barn har økt, har også barnehagekvaliteten blitt mer vektlagt. På den ene siden kan vi si at barnehagen i større grad enn før blir betraktet som en profesjonell organisasjon der læring og utvikling står i sentrum, på en annen side betyr den høye andelen av barn som går i barnehagen at barnehagen i større grad enn noen gang har overtatt funksjonen som hjemmet tradisjonelt har hatt. Selv om barnehagen skal være det første trinnet i utdanningen, kommer en ikke bort i fra at store

del av arbeidsdagene består av uformelle hverdagsrutiner. I den tradisjonelle betydningen av det profesjonelle: som ensidig, standardisert, objektivt og distansert (Sturdy & Grey, 2007; Dalsgaard & Mejl, 2009; Skau, 2005; Haslebo, 2006), slik også informantene forstår det profesjonelle, blir det en konflikt. Som profesjonell arbeidsorganisasjon består den av en kompleksitet. Barnehagen skal være en lærende arbeidsorganisasjon, men samtidig ha en rolle som hjemmet tradisjonelt har hatt. Det har så innvirkning på de ansattes profesjonsutøvelse ved at de blir tillagt en rolle som tradisjonelt tilhører barnas foresatte: De er *omsorgsgivere*.

Informantene knytter profesjonalitet til utdanning, fag, moral og etikk. I hovedsak forbinder de profesjonalitet til det å følge offentlige rammer og lovverk om barnehagens arbeid: «Du skal være lojal mot kommunen, du skal være lojal mot og jobbe etter barnehageloven» (Anne). Et av de mest sentrale funnene er at informantenes opplever at de må involvere seg emosjonelt i det profesjonelle arbeidet. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) presiserer også at de ansattes personlighet spiller en vesentlig rolle i det relasjonelle arbeidet. Å være omsorgsfulle overfor barna er for eksempel noe som går igjen som en sentral retningslinje for arbeidet. Omsorg blir beskrevet som barnehagens samfunnsmandat, der de ansatte har en yrkesetisk forpliktelse til å være nærværende og engasjerte i det enkelte barn (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 29-31). Hvordan dette utføres i praksis er derimot ikke spesifisert i lovverk og rammer for barnehagearbeid, men informantenes refleksjoner og profesjonslitteraturen bunner i at det å bruke *seg selv* ved å gi omsorg må gjøres på en profesjonell måte: «(...) det må gjøres på en måte som er profesjonell» (Line).

Holthe (2003) betegner profesjonsutøvere i menneskebehandling organisasjoner som *profesjonelle omsorgsarbeidere*. Både Gotvassli (2012) og Dalsgaard & Mejl (2009) beskriver at man i relasjonelle yrker er profesjonell hvis man mestrer en passende overlapping mellom egen personlighet og faget i det pedagogiske arbeidet. Dette er så å si nøyaktig det samme som informantene ga uttrykk for i sine beskrivelser. På en annen side ser det ut som at informantene har den hverdagslige oppfattelsen at følelsesmessig involvering strider mot profesjonell praksis (Sturdy & Grey, 2007; Dalsgaard & Mejl, 2009; Haslebo, 2006). Noen av informantene beskriver for eksempel det relasjonelle aspektet ved arbeidet som noe som gjør at de ikke kan være *bare* profesjonell: «(...) jeg prøver så godt å la disse følelsene ligge ute, men du kan ikke det, fordi det er mennesker

det er snakk om» (Anne). Andre sier at de kan bruke sin personlighet i det relasjonelle arbeidet, såfremt de kan forsvare handlingene sine i tråd med øvrige lover og rammeplan. Ut fra det informantene sier ser arbeidet ut til å være i en spenning mellom en opplevelse av å måtte være profesjonell i betydningen å jobbe etter standarder og regelverk, og mellommenneskelig samspill som ikke kan standardiseres. Det er som om det er to sett med normer som kommer i konflikt med hverandre, og spørsmålet er om det ene normsettet får forrang foran det ene.

Det som er interessant i henhold til min problemstilling er hvordan informantene formidler det emosjonelle aspektet ved profesjonsutøvelsen som noe som har innvirkning på kollegiet. På lik linje med det relasjonelle arbeidet, forklarer informantene at de ikke kan distansere seg emosjonelt fra sine kolleger: «(...) jeg tror ikke det går ann å være hundre prosent profesjonell» (Anne). Informantene viser altså igjen at de forstår profesjonalitet som noe som er atskilt fra det personlige. De er- og skal være profesjonelle yrkesutøvere, både i det relasjonelle arbeidet med barna, deres foresatte og i forholdet til sine kolleger, men de kan ikke være utelukkende profesjonell. Å være utelukkende profesjonell forbindes til følelsesmessig kulde og avstand, slik Skau (2005) forklarer det: «Ingen får tillit til en perfekt profesjonell maske» (Skau, 2005, s. 45). Det å benytte emosjoner og egen personlighet i det relasjonelle arbeidet rettfærdiggjøres ved å betegne det som profesjonelt, men ikke *bare* profesjonelt, og emosjonelt nært, men ikke for nært: «(...) det betyr ikke at man ikke skal være menneskelig»: «(...) men jeg må kunne forsvare handlingene mine ut fra det en pedagog skal gjøre, det står jo klart i rammeplanen» (Line). Ut fra det informantene sier kan det altså tyde på at profesjonsbegrepet bør diskuteres og nyanseres mer i barnehagen slik at det ikke oppleves motstridende.

6.2 «(...) den personlige veien inn»

Tidligere barnehageforskning og teori viser at det menneskebehandlende og emosjonelle aspektet kan oppleves utfordrende. I følge informantene har dette innvirkning på kollegiet. De beskriver at det gir et særlig behov for kollegial støtte og åpenhet. Man kan si at yrkets emosjonelle sårbarhet gjør at informantene har et særlig behov for å holde sammen: «Man må bli ivaretatt, for det koster mye å jobbe med mennesker» (Line). De er altså ikke utelukkende omsorgsgivere i møte med barna, men

også omsorgsgivere- og takere i møte med hverandre. Det beskrives som en fordel med tanke på det relasjonelle arbeidet med barna: «(...) hvis ikke vi kan være oppriktig og ekte, så kan vi ikke være det overfor barna» (Anne). Dette utsagnet viser at personalet ønsker å være emosjonelt tilgjengelige for barna, slik Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) pålegger de å være. Det viser også at personalet er opptatt av å være gode rollemodeller for barna, og gjennom sine handlinger overfor hverandre viser hvordan barna skal være overfor andre barn og voksne. De demonstrerer slik hvordan en skal utføre arbeidet på en god måte, gjennom hele arbeidsdagen ved å benytte sine emosjoner og personlighet, og at dette er en arbeids- og organiseringsmåte som hever kvaliteten på der relasjonelle arbeidet (Skau, 2005, s. 42).

Selv om det å anvende sin personlighet og sine emosjoner i relasjonen til sine kolleger kan være nyttig, påpeker informantene at de som leder setter grenser for hvor personlig de kan være med assistentene. De unngår for eksempel åpenhet omkring: «(...) jeg tror at det hadde vært vanskelig hvis jeg skulle lesset over ting på assistenten, egentlig ting som jeg burde ordnet opp i og som jeg burde ha kontroll på» (Anne). Informantene knytter dette til etiske retningslinjer tilknyttet deres mandat som leder og som profesjonell rollemodell. Både materialet i min undersøkelse og tidligere studier viser imidlertid at pedagogiske ledere opplever dette mandatet som tvetydig. Pedagogiske ledere har rollen som både samarbeidspartner og leder, og strukturen i kollegiet viser seg generelt å være i en spenning mellom flat og hierarkisk struktur. Den ene informanten forklarer det slik: «(...) alle skal ha innflytelse på hver vår måte og vi skal ha en åpen dialog, men tross alt er det nivåforskjell» (Line). Mange strever derfor med å finne en balanse mellom å ha det øverste ansvaret og det å være likestilt med assistentene (Ødegård; 2013; Gotvassli, 2012; Børhaug, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2010). I følge mitt materiale kan det også se ut som at assistentene heller ikke vet helt i hvilken grad de skal la seg lede.

Flere informanter forteller at de ufaglærte har en tendens til å bli for personlig ved at de blir fornærmet og føler seg mislikt når det må tas mer eller mindre upopulære avgjørelser på deres vegne. Skau (2005a; 2011b) betrakter det å være personlig i relasjonen til sine kolleger som positivt og nødvendig for den kollegiale gruppedynamikken, særlig i relasjonelle yrker. En slik væremåte som informantene beskriver, betegnes likevel av Skau (2005a; 2011b) som noe som ikke hører hjemme på den profesjonelle arenaen. Å benytte sin personlighet på en profesjonell måte forutsetter

at man skiller mellom *person og sak*, og *seg selv og andre* (Skau, 2005a; 2011b). Informantene forteller at deres oppgave i slike tilfeller er å profesjonalisere assistentenes væremåte ved å gjøre det tydelig at avgjørelsene som tas ikke er personlige: «Det er ikke fordi jeg misliker personen, men det er fordi jeg vil at den personen skal gjøre en best mulig jobb» (Anne). Dette samsvarer med hvordan svenske barnehagelærere i Kuisma & Sandberg (2008) sin undersøkelse oppfatter sin profesjonelle rolle som leder. Der ble det å ikke være *for* personlig og privat i relasjonen forklart som en profesjonell og etisk retningslinje. På lik linje med annen norsk forskning på barnehageledelsen, kommer det samtidig frem at informantene er svært opptatt av å ivareta assistentenes følelser (Utdanningsforbundet, 2007; Gotvassli, 1990; Børhaug & Lotsberg, 2010). Flere informanter forteller for eksempel at deres mandat som leder og avgjørelsene som tas i noen tilfelles påvirkes av privat bakgrunnsinformasjon om assistentene. Slik ivaretagelse og inkludering betegnes av en av informantene som «den personlige veien inn»: «Det å kunne være personlig med dem, for å være den fagpersonen etterpå» (Line). Denne tilnærmingen beskrives som en taktikk for å skape trygghet slik at assistentene får frem og benytter sin kompetanse, og i tillegg som noe som gjør det lettere for dem å ta upopulære avgjørelser som vedrører dem når det trengs.

Den personlige tilnærmingen til assistentene som informantene beskriver kan tolkes på flere måter. På den ene siden kan det se ut som at de lar assistentene i større grad enn dem selv anvende sine emosjoner på en uprofesjonell måte, fordi de ikke har den profesjonelle bakgrunnen. Dette kan på en annen side se ut som en bevisst ledelsesteknikk, ved at de som leder tar profesjonell avstand når de må ta upopulære avgjørelser, men stort sett benytter en mer *vennlig* tilnærming til assistentene. Tilnærmingen er i form av inkludering og ivaretagelse for å skape motivasjon og tillitt til at de som leder tar avgjørelser som er til assistentenes beste: «(...) vi stoler på hverandre» (Kari). Det kan også tenkes at det er verdifullt for arbeidets relasjonelle betingelser generelt, siden informantene beskriver at disse betingelsene gir et særlig behov for samhold, støtte og åpenhet i kollegiet. Det kan eventuelt være at pedagogiske ledere selv også har et behov for å bli ivaretatt av assistentene. Det kan da stilles spørsmål ved om den flate strukturen og *den personlige veien inn*, rett og slett er utfallet av dette behovet. Utfordringen er imidlertid at det emosjonelle hensynet kan gå på bekostning av fornuften (Grelland, 2011): «(...) når det er masse følelser, forsvinner

masse rasjonalitet og logikk» (Hans). Slik kan det også bli en utfordrende oppgave å promotere eller begrense emosjonene på en måte som er profesjonell og hensiktsmessig for det profesjonelle arbeidet.

6.3 Vennskap i kollegiet

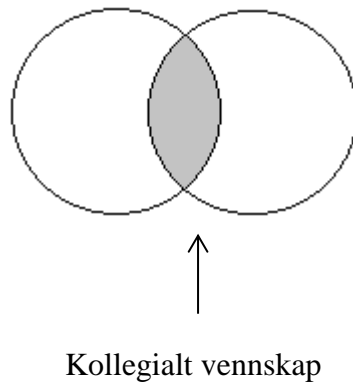
Informantene opplever at det tette kollegiale samarbeidet, og det å måtte bruke sin personlighet og sine emosjoner i arbeidet skaper rom for at kollegiet blir svært godt kjent. I følge informantene skaper dette grobunn for mye vennskap i barnehagekollegiet. I et annet perspektiv kan det tolkes som at behovet for samhold, støtte og åpenhet er et behov for vennskap i seg selv (Sturdy & Grey, 2007). Sturdy og Grey (2007) argumenterer for hvordan vennskap omtales indirekte ved bruk av andre termer i beskrivelsen av et tilfredsstillende psykososialt miljø, fordi selve vennskapsbegrepet relateres til noe uformelt og privat som ikke hører hjemme i en formell og profesjonell kontekst. Ved at de ansatte må anvende sine emosjoner og sin personlighet i det profesjonelle arbeidet med barn og deres foresatte, er imidlertid arbeidet i seg selv noe som ikke passer inn i den tradisjonelle betydningen av profesjonalitet (Skau, 2005). Mye av det informantene sier samsvarer med en av Aristoteles sine vennskapskategorier. Der er ikke det gjensidige behovet for samhold, støtte og åpenhet vennskap slik man i hverdagspråket betegner noen som *bestevenner*, men de er *vennskapelige* til nytte og hensikt for det faglige fellesskapet (Vernon, 2010). Man kan si at kollegiet er i et slags gjensidig avhengighetsforhold slik Bae (1992) beskriver kolleger, men for å fungere i dette avhengighetsforholdet *må* kollegiet være venner. På den måten kan vennskap betraktes som et profesjonelt virkemiddel (Sturdy & Grey, 2007; French, 2007; Vernon, 2010; Berman, West & Richter, 2002). En av informantene sier for eksempel: «Det ligger jo en tanke bak når det arrangeres julebord og sånne ting, at man skal ha en arena hvor man kan bli kjent privat. Det ligger jo i det at det dannes vennskap» (Kari). Informantene forklarer det som å fremme gode arbeidsrelasjoner og betegner det derfor som *kollegialt vennskap*. Det kollegiale vennskapet er nærliggende det vennskapet som Berman, West & Richter (2002) definerer som en mellommenneskelig adferd som bidrar til å redusere stress, bedrer kommunikasjonen, oppgaveløsning i team, og slik også kvaliteten på det profesjonelle arbeidet de skal utføre sammen.

Det viser seg at arbeidets relasjonelle og emosjonelle art ikke bare legger forutsetninger for kollegialt vennskap i form av støtte, åpenhet og samhold, men også grobunn for det informantene betegner som *privat vennskap*. I spenningen mellom det emosjonelle/ personlige og det distanserte/ profesjonelle, opplever de at de har behov for minst *en* vennsapsrelasjon som er mer genuin enn det kollegiale vennskapet som de på sett og vis er pålagt å ha. Vennskapet som informantene snakker om forklares som en relasjon der partene er involvert i hverandres både personlige og private liv. Det oppleves lystbetont, uformelt og naturlig vennskap, eller slik Aristoteles kategoriserer det som *ubetinget* (Vernon, 2010). Det beskrives i tillegg som noe som oppstår som følge av at partene i relasjonene har noe felles. For informantene er det arbeidet i seg selv, i tillegg til noe felles privat: «Samtidig er vi veldig like som privatpersoner» (Line). Informantene observerer imidlertid at slike private vennsapsrelasjoner som regel består av parter i samme stillingsnivå, noe som er sammenfallende med Berman, West & Richter (2002) sin undersøkelse der *vertikale* nære vennsapsforhold blir omtalt som svært sjeldent.

Private vennsapsforhold forklares som noe er så verdifullt for partene i relasjonen at det kan gå på bekostning av arbeidet hvis de involverte er kolleger. Eller slik som en av informantene omtaler det: «(...) lojaliteten går mellom de to» (Siri). På lik linje med Berman, West & Richter (2002) sin undersøkelse av topplederers erfaring med denne *nære* formen for vennskap, opplever informantene at det kan medføre blant annet grupperinger, baksnakking, favorisering, distraksjon og distanse til de utenforstående. Det kan altså legge grunnlag for relasjonskonflikter i kollegiet og et *vi-det-forhold* (Buber, 1984, i Kristiansen, 2011; Haslebo, 2006). For lavt konfliktnivå kan på en annen side medføre stagnasjon, ineffektive beslutninger og manglende engasjement (Haslebo, 2006). Hvis vi derfor betegner et *høyt* konfliktnivå for fiendskap eller det som på hverdagspråklig kalles *uvennskap*, som en total motsetning til privat vennskap, så kan private vennsapsrelasjoner og uvennskap betraktes som to ytterpunkter som ikke hører hjemme i ethvert profesjonelt samarbeid. Inspirert av Gotvassli (2012) sin figur, kan profesjonalisering av vennskapet ut fra informantenes forståelse, illustreres slik:

Privat vennskap

Uvennskap



Figur 2. Skjematisk skisse av hvordan vennskap profesjonaliseres (etter Gotvassli, 2012, s. 34).

Ut fra denne figuren kan vi se at kollegialt (profesjonalisert) vennskap ikke bare innebærer en moderat form for privat vennskap, men også en moderat form for uvennskap. Det samsvarer sådan med å benytte sin personlighet og sine følelser på en profesjonell måte (Hochschild, 2012; Dalsgaard & Mejl, 2009; Jakhelln, 2011; Skau, 2005). Det vil si at det er profesjonelt, men ikke *bare* profesjonelt, og emosjonelt nært, men ikke for nært. Det personlige og profesjonelle overlapper hverandre. I en posisjon som leder i barnehagen kan det ut fra det informantenes forstår av deres profesjonelle mandat og etiske retningslinjer tilknyttet deres rolle, at de i større grad må våge å være *uvenner* med de øvrige ansatte: «De kan ikke velge vekk å være profesjonelle ansatte, de er pedagoger de også, selv om de ikke har den formelle kompetansen» (Hans). Ved å arbeide i en både omsorgs- og læringsinstitusjon, med det vi kan omtale som både likhets- og hierarkisk ledelsesideal, kan dette se ut til å være en balansegang som gir en særlig utfordring for kollegiet.

6.4 «(...) dét er privaten min, og dét er jobben min»

Det er et hovedfunn at kollegialt vennskap kan og blir benyttet som et profesjonelt virkemiddel i det relasjonelle arbeidet i barnehagen. Dette kommer frem både i forskning og teori også som omhandler organisasjoner generelt, men barnehagen spesifikt. I barnehagen blir det kollegiale vennskapet omtalt som nødvendig og nyttig

for arbeidets relasjonelle art. I følge informantene medfører det også mye privat vennskap, fordi det kollegiale vennskapet gjør at kollegiet blir svært godt kjent. Det kan derimot diskuteres om de to formene for vennskap ikke skyldes arbeidets relasjonelle betingelser, men at det henger igjen at barnehagen har en funksjon som tradisjonelt tilhører hjemmet og har mange uformelle forhold. Det vil si at den såkalte *asyltradisjonen*, som vektlegger barnehagen som en omsorgsinstitusjon, fortsatt dominerer på den enkelte avdeling og team overfor en barnegruppe (Ødegård, 2013). Å være profesjonell i betydningen å jobbe etter standarder og regelverk og hierarkisk struktur betraktes her som ødeleggende for det relasjonelle arbeidet med barna. I tillegg til bemanningstettheten og den store andelen ufaglærte kan det hende at barnehagen som organisasjon preges av så mange uformelle relasjonelle forhold der vennskapsetablering blir en naturlig del av det sosiale fellesskapet. Å være personlig og anvende sine emosjoner kan derfor regnes som en allment delt og underforstått regel for oppførsel, eller en *norm*. Denne normen kan eksemplifiseres med hvordan noen av informantene omtaler medarbeidere som distanserer seg mer følelsesmessig fra sine medarbeidere enn andre som «(...) annerledes å jobbe med» (Kari) og «hardhudet» (Line).

Enkeltindivider har ulike oppfatninger av hva det betyr å ha og være en venn, og ved å analysere vennskap i en profesjonell kontekst vil det være nødvendig å spørre om det egentlig er mulig å profesjonalisere vennskap og om termen *kollegialt vennskap* i så tilfelle er den korrekte beskrivelsen av en god arbeidsrelasjon. Slik en av informantene stiller spørsmål ved om det er «(...) vennskapelighet som funksjon?» (Hans), kan det kollegiale vennskapet problematiseres ved å stille spørsmål ved om det er hensiktsmessig å depersonalisere vennskapsfenomenet på denne måten. Den hverdagslige oppfatningen er jo at denne relasjonen består av to mennesker som har valgt denne relasjonen av genuin- og ikke pålagt tillit og kjærlighet til hverandre (Vernon, 2010, s. 4). Det vi kan omtale som en norm relatert til vennskap som noe *genuint*, og en norm relatert til profesjonalitet som noe ensidig, standardisert, objektivt og distansert (Sturdy & Grey, 2007; Dalsgaard & Mejl, 2009; Skau, 2005; Haslebo, 2006), kan her betraktes som noe som bunner i at det rett og slett er emosjonelt stressende å kommersialisere *seg selv* og et naturlig behov for et skille mellom disse (Hochschild, 2012). I følge informantene er det noen i kollegiet som opplever det å anvende sin personlighet og emosjoner på en profesjonell måte som utfordrende. For deres del kan det altså være hensiktsmessig beholde de tradisjonelle termene for et godt

psykososialt arbeidsmiljø, som for eksempel sosial kapital, relasjoner, nettverk og tillitt i en profesjonskontekst. Det kan her eventuelt være mer naturlig å betegne profesjonelle virkemidler for godt samarbeid som *høflighet, tillit* og *respekt*, og det å gi konstruktive tilbakemeldinger. På den måten opprettholder en skillet mellom det private og det offentlige, slik Anne adresserer: «Dét er privaten min, dét er jobben min» (Anne).

I alle sosiale kontekster vil private vennskapsforhold oppstå. Informantene forklarer det som et behov for minst en slik relasjon i kollegiet og at dette er et behov som følge av emosjonelle utfordringer i arbeidet. Privat vennskapsetablering kan på en annen side betraktes som en naturlig del av alle sosiale kontekster. Det er et generelt behov både i jobbsammenheng og på fritiden. I et slikt perspektiv er ikke de mange private vennskapsrelasjonene nødvendigvis et utfall av barnehagearbeidets relasjonelle særegenhet, men noe som oppstår i alle kollegiale organisasjoner. Med tanke på at slike relasjoner kan ha en uprofesjonell virkning på profesjonsutøvelsen, både for de utenforstående og partene i relasjonen, vil det likevel være nødvendig å sette søkelys på vennskap i organisasjoner. Slik Grelland (2011) snakker om følelsene i kollegial samhandling, kan vi si at for å lykkes i relasjonell samhandling kan det ha betydning både å akseptere og være bevisst på emosjonenes (vennskapets) plass og hvilken rolle emosjonene (vennskapet) spiller. Grelland (2011) stiller så spørsmål ved om en er ansvarlig overfor ens emosjoner, og det kan derfor stille spørsmål ved om man har et profesjonelt ansvar for hvem man emosjonelt betrakter som sine venner. Å være profesjonell vil imidlertid ikke bety å være ansvarlig for hvem man emosjonelt betrakter som *genuin* venn i kollegiet, slik Aristoteles betegner det *ideelle* vennskapet (Vernon, 2010). Man er derimot på samme måte Grelland (2011) sier man er ansvarlig for sine emosjoner, ansvarlig for å skille mellom den affektive tilstanden som den private vennskapsrelasjonen kan medføre, og den tilstanden som kreves for å være profesjonell. Slik Grimen (2010) omtaler kollegial organisering som et uttrykk for profesjonsmoral, kan en slik ansvarlighet være et sterkt uttrykk for profesjonsmoral i seg selv. Det vil si at de ansatte må observere og vurdere hverandre i én til én-interaksjonene med hverandre, og deres etiske betraktninger og holdninger til vennskap i kollegiet.

7 AVSLUTNING

Temaet for denne studien var kollegiale vennsksforhold og profesjonelt arbeid i barnehagen. Bakgrunnen for valget av dette temaet var et inntrykk av at det er mye vennskap i kollegiet. Jeg betraktet derfor kunnskap om disse vennsksrelasjonene som noe kunne være et viktig bidrag til å forstå de ansattes profesjonelle arbeid bedre.

Med utgangspunkt i dette, stilte jeg i denne undersøkelsen følgende hovedspørsmål:

Hvilken betydning har kollegialt vennskap for profesjonaliteten i barnehagen?

Jeg har prøvd å besvare denne problemstillingen fra ulike synsvinkler gjennom tre underproblemstillinger. Disse har stått sentralt gjennom hele forskningsprosessen:

Hva representerer profesjonalitet i barnehagen?

Hva kjennetegner de kollegiale relasjonene i barnehagen?

Hvordan kommer vennskap til uttrykk i personalgruppen?

Prosjektet har hatt en fenomenologisk tilnærming og en kvalitativ fremgangsmåte. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene har jeg utført semistrukturerte intervjuer med pedagogiske ledere. Materialet for prosjektet er bygget på deres opplevelse av den kollegiale samhandlingen. Ved å intervjuer pedagogiske ledere har jeg fått innsikt i den kollegiale samhandlingen og det profesjonelle arbeidet både fra ledelses- og samarbeidsperspektiv. Jeg har prioritert de mest sentrale funnene fra datamaterialet, og analysert og diskutert dem ved å benytte meg av sentral teori om vennskap, profesjonalitet, organisasjon og samhandling i kollegier. I dette kapittelet skal jeg oppsummere hva jeg mener jeg har avdekket, vist og problematisert, og gå gjennom de viktigste punktene for å understreke hvordan jeg har svart på problemstillingen.

7.1 Konklusjon

Både sentral teori på området og mitt materiale indikerer at barnehagekollegiet er i en spenning mellom følelsesmessig distanse og nærhet. Dette motstridende forholdet i organisasjonen ser ut til ha med barnehagens menneskebehandler funksjon. Arbeidet med barna gjør at de ansatte må anvende *seg selv*, blant annet ved å være omsorgsgivere. Denne studien peker på at barnehagen har et relasjonelt verdsett som ikke kan standardiseres. Anvendelse av personlighet og emosjoner i arbeidet ser ut til å være et normsett som kan utfordre det tradisjonelle synet på profesjonell praksis, der det *private* har blitt neglisjert som en profesjonell trussel.

De funnene som jeg har skissert og drøftet viser at barnehagekollegiet i stor grad også anvender sin personlighet og emosjoner i møte med hverandre. Den pedagogiske ledelsen er opptatt av å ivareta og inkludere det øvrige personalet, og kollegiet er generelt opptatt av å ta vare på hverandre. Det blir forklart både som et behov og en taktikk for profesjonaliteten. De beskriver det som støtte og åpenhet, og definerer dette som *kollegialt vennskap*. Informantene opplever at det kollegiale vennskapet gjør det lettere å håndtere det mellommenneskelige arbeidet og den psykiske belastningen den relasjonelle tettheten arbeidet medfører. Slik er det også kvalitetsøkende for organisasjonen. Ved at de voksne imøtekommer hverandre på en positiv måte, blir de også gode rollemodeller og emosjonelt tilgjengelig for barna. Det er altså profesjonalisert vennskap i den forstand at de er venner for å utføre det relasjonelle arbeidet på en profesjonell måte.

Det kollegiale vennskapet skaper rom for at de ansatte blir godt kjent med hverandre på en privat måte. I motsetning til det kollegiale vennskapet blir dette omtalt som noe som kan være ødeleggende for det profesjonelle samarbeidet ved at vennskapet blir for nært. En slik privat vennskapsrelasjon beskrives som så verdifullt at det gir emosjonene forrang for fornuften. I slike tilfeller kan vennskapet gå på bekostning av den profesjonelle balansegangen mellom det private og det distanserte. I hvilken grad vennskapet i personalgruppen er positivt for profesjonaliteten avhenger altså av hvor privat vennskapet er, og i så tilfelle hvordan de ansatte mestrer å profesjonalisere den private relasjonen.

Informantenes holdninger til profesjonalitet sammenfaller i stor grad med sentral teori, men både materialet og teorien er tvetydig. Profesjonalitet blir omtalt som å følge

reglement og det å være emosjonell distansert, samtidig blir personlighet og emosjonell tilgjengelighet beskrevet som en viktig del av den profesjonelle kompetansen. Mitt prosjekt peker på at de ansatte opplever et særlig krysspress mellom disse. Vennskap har så blitt en måte å sette det på spissen for å beskrive den emosjonelle og personlige nærheten de ansatte preges av.

7.2 Videre forskning

Prosjektet har satt søkelys på pedagogiske læreres opplevelser av den kollegiale samhandlingen. Mitt fokus har vært på vennskap og profesjonalitet. I litteraturgjennomgangen i kapittel 2, peker jeg på at barnehagen er et forholdsvis utforsket felt. Det er få studier som har undersøkt barnehagen i et profesjonelt organisasjonsperspektiv og samhandlingsrelasjonenes betydning for profesjonaliteten. Både underveis og i etterkant av arbeidet har derfor idéer for videre forskning dukket opp.

Et viktig funn i dette prosjektet er at det mellommenneskelige aspektet gir det profesjonelle arbeidet en egenart som hittil har vært et avgrenset og forholdsvis lite beskrevet område. Mitt tema kan derfor inngå i en større sammenheng og være med på å utdype beskrivelsen og forståelsen av hva det innebærer å arbeide profesjonelt i barnehagen. Det ville her vært verdifullt å gå dypere inn i det mellommenneskelige aspektet ved profesjonsutøvelsen. Med tanke på at barnehagens ansatte består av en stor andel ufaglærte, kunne det for eksempel vært aktuelt å undersøke assistentenes forståelse av profesjonalitet i det relasjonelle arbeidet.

Vennskap i kollegiet er et fenomen som så å si er uberørt inne vitenskapelig forskning, særlig i Norden. Å benytte vennskapsbegrepet for å forstå kollegial samhandling i barnehagen, ser jeg har vært en kreativ inngangsport til å forstå samarbeidets betydning for profesjonaliteten i barnehagen. Det ville også vært nyttig å få frem styreres perspektiver på vennskap. I likhet med Berman, West og Richter (2002) sin undersøkelse kan en slik studie gå ut på å belyse i hvilken grad de oppfordrer, tolererer eller motvirker etablering av vennsksrelasjoner. Et spennende prosjekt ville også vært en kvantitativ studie som sammenligner kollegiale vennsksforhold i menneskebehandler organisasjoner med organisasjoner med en mer byråkratisk og hierarkisk oppbygging. På den måten ville vi sett om det emosjonelle aspektet i

menneskebehandling organisasjoner har betydning for hvordan kollegiet arbeider profesjonelt sammen, slik det ser ut til å ha i barnehagen.

8 REFERANSER

- Alvestad, M., Johansson, J.E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55. Hentet fra <http://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/46>
- Arbeidsdepartementet (2005-2006). *LOV 2005-06-17 nr 62: Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-062.html>
- Arbeidsforskningsinstituttet (2008). *En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. (AFI-notat 9 / 2008). Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/L%C3%B8nn%20og%20arbeidsvilk%C3%A5r/Arbeidsmilj%C3%B8/AFI_arbeidsmilj%C3%B8barnehagen.pdf
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke -læring og seg selv og andre. Bae, B. & Waastad, J. E. (red.). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (red.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berman, E. M., West, J. P. & Richter, M. N. Jr. (2002). *Workplace Relations: Friendship Patterns and Consequences (According to Managers)*, 62(2), 212 – 230. doi: 10.1111/0033-3352.00172
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 79-94. Hentet fra <https://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/Article/104>

- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2011/2011-02-4.pdf>
- Dalsgaard, A. H. og Mejl, L. (2009) *Den professionell pædagog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dupont, S. & Liberg, U. (Red.). (2008). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Eide, B. S. (2011). Profesjonsutøvelse og kvalitet. Eide, B. S., Grelland, H. H., Kristiansen, S., Sævareid, H. I. & Aasland, D.G. (red.). *Kvalitet og kvalitetsopplevelse. En bok om kvalitet i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Erikson, G. M. (2012). *Riktig kildebruk. Kunsten å referere og sitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- French, R. (2007). *Friendship and organization: Learning from the western friendship tradition*. 2(3), 255 – 272. doi: 10.1177/1744935907084013
- Fribo, A. (2008). Atmosfære i personalgrupper. Dupont, S. & Liberg, U. (red.). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. (s. 149-165). København: Akademisk forlag.
- Frogh, C., Bøe, M. og Hognestad, K. (2013). Kompetanseutvikling i barnehagen som lærende organisasjon. Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., & Solhaug, T. (red.). *FoU i praksis 2012. Samandrag av artiklane frå konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanning*, 94-102. Trondheim: Akademia forlag. Hentet fra <http://www.tapironline.no/fil/vis/1134>
- Gotvassli, K. Å. (1990). *Barnehagestyrerne – mellom barken og veden. Delrapport nr. 5 prosjektet administrasjon og ledelse i barnehagen*. Nord-Trøndelag: Nord-Trøndelag Distriktshøgskole.
- Gotvassli, K. Å. (2012). *Barnehager. Organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Grelland, H.H. (2011). Følelse og medfølelse. Martin Buber. Eide, B. S., Grelland, H. H., Kristiansen, S., Sævareid, H. I. & Aasland, D.G. (red.). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grey, S. (2013). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations*. Los Angeles, London, New Delhi Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Grey, S. & Sturdy, A. (2007). *Friendship and Organizational Analysis. Toward a Research Agenda*, 16(2), 157-172. doi: 10.1177/1056492606295500
- Grimen, H. (2010). Profesjon og profesjonsmoral. Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 179- 196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. M. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. New York: State University of New York press.
- Holthe, V. G. (2003). *Profesjonalisering av barnehageoppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haslebo, G. (2006). *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Gylling: Dansk psykologisk forlag.
- Hotchschild, A. R. (2012). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*, 37(2), 257-290. doi: 10.1080/19415257.2010.517399
- Kristiansen, S. (2011). Møtet med den andre: Martin Buber. Eide, B. S., Grelland, H. H., Kristiansen, S., Sævareid, H. I. & Aasland, D.G. (red.). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Kuisma, M. & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers` and student preschool teachers` thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 186-195. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930802141618#.UZFIK7WeN6k>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012: 1). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/templates/GenerellSide.aspx?id=672398&epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. St.meld. nr. 24 (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, J.R. & Miller, J. (1979). *Work and Friendship Ties in Organizations: A Comparative Analysis of Relation Network*, 24(2), 181-199. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2392493>
- Løgstrup, K.E. (2008). *Den etiske fordring*. Viborg: Gyldendal
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D., Sommersel H. B., & Steenberg, K. (2013). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2013 nr. 14). Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet fra

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/>

- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D., Sommersel H. B., & Steenberg, K. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2010 nr. 10). Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet fra <http://edu.au.dk/search/local/?q=Forskningskortl%C3%A6gning+og+forskervurdering+af+skandinavisk+forskning+i+%C3%A5ret+2008>
- Molander, A. & Terum, I. T. (red.). (2010). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. New York: Currency/Doubleday.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Riese, H. (2012). Mini-enterprise projects: friendship, business and learning. *Journal of education and Work*, 1–19. doi: 10.1080/13639080.2011.653557
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Sturdy, A. (2003). *Knowing the Unknowable? A Discussion of Methodological and Theoretical Issues in Emotion Research and Organizational Studies*, 10(1), 81-105. doi: 10.1177/1350508403101004
- Svensson, G. L. (2010). Profesjon og organisasjon. Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.

Svensson, G. L. & Karlsson, A. (2010) Profesjoner, kontroll og ansvar. Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget.

Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsforbundet (2007). *Arbeidsmiljøet i barnehagen - En undersøkelse av førskolelærerens arbeidsmiljø*. (Rapport 2007/01). Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2007_1.pdf

Vernon, M. (2010). *The meaning of friendship*. London: Palgrave Macmillan.

Ødegård, E. (2013). Nyutdannede førskolelæreres særskilte ledelsesutfordringer. Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., & Solhaug, T. (red.). *FoU i praksis 2012. Samandrag av artiklane frå konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanning*, 279-286. Hentet fra <http://www.tapironline.no/fil/vis/1156>

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *En evaluering av hvordan Rammepånen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 2009/1). Hentet fra <http://www.hive.no/2009/rapport-1-2009-article6788-2386.html>

9 VEDLEGG

9.1 Vedlegg 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Astrid Tolo
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 31.07.2012 Vår ref:31080 / 3 / KH Deres dato: Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.07.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31080	<i>Personlige relasjoner og profesjonell distanse mellom ansatte i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Tolo</i>
Student	<i>Kjersti Nøvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

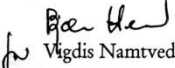
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kjersti Nøvik, Nylandsveien 24, 5039 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kytte.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

9.1.1 Vedlegg

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31080

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget godt utformet.

Datamaterialet anonymiseres innen prosjektslutt 15.05.13 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydfiler og navneliste slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

9.2 Vedlegg 3

Informasjonsskriv til barnehagene

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven omhandler barnehagen, og jeg skal undersøke på hvilken måte kollegialt vennskap kan ha betydning for det profesjonelle samarbeidet i barnehagen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å utføre intervju med 6- 8 pedagogiske ledere. Jeg ønsker at pedagogiske ledere skal sette ord på sine tanker og opplevelser i barnehagen knyttet til vennskap mellom ansatte og utvikling av personalets profesjonelle samarbeid.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en halvannen time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på 92 494671, eller sende en e-post til kno007@uib.no. Du kan også kontakte min veileder Astrid Tolo ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 55 58 48 81 eller på Astrid.tolo@iuh.uib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Kjersti Nøvik
Nylandsveien 24
5039 Bergen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer
.....

9.3 Vedlegg

Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan legges det til rette for faglige diskusjoner i barnehagen eller på den enkelte avdeling?
 - Formelt, spontant, fortløpende, omfang og nytte
2.
 - Kan du komme med eksempel på en relasjon mellom ansatte som er profesjonell?
 - Kan du komme med et eksempel på en relasjon mellom deg som pedagogisk leder og øvrige ansatte som profesjonell?
 - Hvordan arbeider du for å profesjonalisere arbeidet til de øvrige ansatte?
 - Formelt, spontant, fortløpende, omfang og nytte
3.
 - Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom de ansatte?
 - I hvilken grad er relasjonen:
Profesjonell
Vennskapelig
 - Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg som leder og de øvrige ansatte?
 - I hvilken grad er relasjonen:
Profesjonell
Vennskapelig
4.
 - Kan du komme med eksempel på vennskap mellom de ansatte på arbeidsplassen?
 - Hvilken betydning har vennskap mellom de ansatte for personalets profesjonelle arbeid?
5.
 - I hvilken grad opplever du at uformelle sosiale sammenkomster utenfor arbeidstid som viktig for det profesjonelle arbeidet?

- Hvordan påvirker barnehagen etablering av vennskap mellom de ansatte?
6. Hvilken betydning har vennskap mellom deg som leder og de øvrige ansatte for din lederrolle og de ansattes forhold til deg som leder?
 - Positivt
 - Negativt
 7. Hvordan kan vennskap mellom de ansatte være positivt eller negativt for kvaliteten på det profesjonelle arbeidet?
 8. Hvordan kan emosjonell distanse mellom ansatte være positivt eller negativt for det profesjonelle arbeidet?
 9. Hvordan vil du beskrive en relasjon mellom de ansatte som er til positiv nytte både for det profesjonelle arbeidet og det uformelle arbeidsmiljøet?
 10. Oppsummering av funn:
 - Er min tolkning av det du har sagt riktig?
 - Er det noe du ønsker å legge til?