

Gerd Sylvi Steinnes

Profesjonalitet under press?

Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane

Avhandling for graden Ph.d i profesjonsstudier
Senter for profesjonsstudier
Høgskolen i Oslo og Akershus

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

Avhandling 2014 nr 2

ISSN 1893-0476

ISBN 978-82-93208-75-4

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringscenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

For manuell bestilling fax (47) 64 84 90 07.

Trykket hos Allkopi

Trykket på Multilaser 80 g hvit

Forord

Som ein av svært få i min generasjon, gjekk eg i barnehage. Rett nok i berre nokre få månader, men nok til å sette spor. Eg hugsar lite konkret frå innhaldet i kvardagane denne tida, med unntak av Astrid som vart den beste venen min i barnehagen, og nokre skræmmande store gutar. Men eg hugsar lukter som er knytt til vage minne, og då eg i vaksen alder var på besøk i den gamle barnehagen, kom særleg eitt minne fram, framkalla av kjende lukter. Det var første dagen, og mor mi som arbeidde på ein butikk i sentrum, sykla til barnehagen med meg på bagasjebrettet. Vi var nok like spente begge to. Eg var det einaste nye barnet, så alle andre kjende kvarandre godt frå før. Mor mi helste på dei vaksne, og hjelpte meg å finne hylla mi før ho sykla til sin eigen jobb. Det vart ikkje praktisert noko som likna på tilvenningstid, så ein fekk finne seg til rette som best ein kunne. For dei andre borna og personalet heldt dagen fram som vanleg. Sidan eg ikkje fann min plass i dette, valde eg å ta sekken min og rusle stilt ut døra i mine nye tøfler. Det høyrer med til historia at då mor mi tok meg med tilbake til barnehagen, hadde personalet ikkje lagt merke til at eg hadde vore borte.

Dette var starten på mitt barnehageliv og mi interesse for barnehagefeltet. Seinare har eg vore involvert i dette feltet gjennom mange års arbeid som førskulelærer, som høgskulelektor i førskulelærerutdanninga og gjennom rolla som prosjektleiar for rettleiing av nyutdanna. Heile vegen har eg hatt eit sterkt engasjement for feltet og ei interesse for førskulelæraren si rolle. Å få høve til fordjuping som eit slikt avhandlingsarbeid gir, har difor vore eit privilegium. Det har også vore utfordrande å skulle sjå på barnehagefeltet og førskulelærarrolla med eit ope og kritisk blikk. Det er mange som skal takkast for samarbeid og støtte gjennom prosessen.

Først vil eg takke rettleiaren min, Kåre Heggen, som har følgt meg heilt sidan arbeidet med hovudfaget. Du har bidrege med konstruktive tilbakemeldingar og nyttige perspektiv, og har stor fagleg innsikt. Slik har du vore ei uunnverleg støtte. Takk også til Høgskulen i Volda som har gitt meg rom for å arbeide med avhandlinga, og til Senter for profesjonsstudier for god tilrettelegging. Ei særleg takk til Lars Inge Terum.

Utan at kollega Bente Vatne hadde tatt initiativ til ein søknad om midlar frå forskingsrådet til det som etter kvart vart kalla MAFAL-prosjektet, hadde ikkje denne avhandlinga vore mogleg. Ein stor takk for samarbeidet i prosjektet, og for di avgjerande rolle for å få meg til å ta steget inn i forskinga. Peder Haug har vore prosjektleiar, og fortener takk for at døra alltid har stått open når eg har ynskt å diskutere små og store spørsmål. Å ha ein kollega som så raust deler av sin kunnskap med andre, er ein uvurderleg ressurs. Takk også til dei andre

deltakarane i MAFAL-prosjektet, og særleg til Jens Christian Smeby og Lars Gulbrandsen, for tilbakemelding på tekster. Takk til Liv Gjems for konstruktive innspel på sluttlesingsseminaret.

Gjennom det nasjonale kompetansenettverket *Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere* møtte eg Liv Torunn Eik og Elin Ødegård, som i løpet av dei siste par åra har avslutta sine doktorgradsarbeid om nyutdanna førskulelærarar. Gjennom interessa for barnehagefeltet og førskulelærarane sine vilkår, utvikla det seg raskt eit fellesskap. Takk for diskusjonar, fagleg samarbeid, inspirasjon og vennskap.

Å arbeide med ei avhandling inneber langsame og einsame prosessar. Ei særskild takk går difor til kollega og stipendiat Randi Myklebust, som gjennom alle desse åra har lytta til mine frustrasjonar og som har vore til støtte både fagleg og sosialt. Gjennom vår felles pause med «kveldsmat» på gangen om ettermiddagen, før vi begge har tatt fatt på kveldsøkta, har det vorte skapt eit fellesskap som har vore svært viktig. Takk for samhald, vennskap og oppmuntring, og for at du har delt av di tid med meg! Takk også til medstipendiat Hilde Opsal som har gått i førevegen og bidrege med gode råd i prosessen.

Sist, men ikkje minst, ein stor takk til dei næraste og kjæraste som har heia på meg frå sidelinja og hatt forståing for at avhandlingsarbeidet har tatt mykje konsentrasjon og oppteke meg både kveldar og helgar. Eg ser fram til å få meir tid saman med dykk som er aller viktigast for at livet skal vere godt.

Volda, mai 2014

Gerd Sylvi Steinnes

Samandrag

Denne avhandlinga handlar om førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og samarbeidet med assistentane. Førskulelærarane arbeider i eit felt som er statleg regulert, men der mange av arbeidsoppgåvene liknar på oppgåver som vert gjennomført i dei fleste heimar med barn. Skiljet mellom det profesjonelle og det private kan difor vere uklart.

Etter ein periode med sterk ekspansjon har barnehagen blitt ein sentral del av velferdsstaten, og både innhald og organisering har relevans for stadig fleire familiar. Lenge har det politiske fokuset vore retta mot kvantitet og utbygging, meir enn på kvalitet. Per i dag manglar det omlag 4000 førskulelærarar for å stette krava i Lov om barnehagar. Førskulelærarane utgjør ein tredel av personalet, medan fleirtalet av dei tilsette er assistentar, mange av dei utan barnehagefagleg utdanning. I seinare tid har innhald og kvalitet vorte framheva, og høg pedagogisk kvalitet vert relatert til eit kompetent personale. Både arbeidet sin karakter og samansetjinga av personalet kan representere eit press mot profesjonen. Det aktualiserer forskning på korleis førskulelærarane forstår og meistrar den profesjonelle rolla, og kva vilkår dei møter for profesjonell utvikling.

Formålet med studien har vore å utvikle kunnskap om førskulelærarane si profesjonelle utvikling, og forståing for kva utfordringar dei møter i profesjonaliseringsprosessen. Tidlegare studiar har i avgrensa grad undersøkt tilhøvet mellom førskulelærarar og assistentar empirisk. Gjennom surveyundersøkinga FluData har avhandlinga hatt tilgang til data frå eit stort tal assistentar og førskulelærarar i norske barnehagar. Dette gir innsikt i korleis dei ulike yrkesgruppene vurderer eigen, og kvarandre sin, kompetanse. Intervju av førskulelærarstudentar i siste semester av utdanninga, gir data om endringar i kunnskapsbasen gjennom utdanninga.

Problemstillinga for avhandlinga er: *Korleis meistrar førskulelærarane rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og samarbeidet med assistentane?* Avhandlinga består av eit innleiande essay og fire artiklar. Avhandlinga er inspirert av perspektiv frå sosiokulturell teori, profesjonsteori og rammefaktorteori. Profesjonsteorien gir innsikt i kva vilkår som er sentrale i profesjonaliseringsprosessen for at profesjonen skal oppnå jurisdiksjon og legitimitet. Perspektiv frå sosiokulturell teori handlar i denne samanhengen primært om kunnskapsutvikling i utdanning og yrke. Rammefaktorteori er nytta for å vise korleis ulike vilkår heng saman, og dannar ei overordna ramme for å forstå førskulelærarane si meistring og profesjonelle utvikling. I det ligg det ei forståing av at ulike teoretiske perspektiv kan finne sin plass innanfor denne ramma.

Den første artikkelen har tittelen *Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør?* Det empiriske grunnlaget for artikkelen bygger på tre informasjonskjelder; StudData, FluData og intervju med nyutdanna førskulelærarar. Intervjumaterialet som er nytta her, er henta frå eit tidlegare arbeid (Steinnes, 2007). Med utgangspunkt i utfordringar knytt til det som vert definert som eit lekmannsprei i barnehagen, drøftar artikkelen ulike tilhøve som pregar førskulelæraren sitt møte med yrket og vilkår for profesjonell utvikling. Slike vilkår relaterer seg mellom anna til tradisjon og strukturelle tilhøve i barnehagen, og ein horisontal

diskurs, der allmennkunnskap står sterkt. Tilhøvet mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan representere ei utfordring for førskulelæraren si mestring av rolla. Eit sentralt spørsmål er om den teoretiske delen av førskulelæraren sin kunnskapsbase har tilstrekkelege vilkår for utvikling, eller om denne vert gjort usynleg i møtet med ein praksisnær kultur. Som del av dette er det undersøkt og drøfta kva førskulelærarar i ulike fasar av yrkeslivet opplever som sentrale kompetanseområde i yrket. FluData viser at sjølv om verdsetjing av fagkunnskap aukar i takt med erfaring frå yrket, vurderer førskulelærarar i alle fasar av yrkeslivet fagkunnskap lågare enn personlege evner og verdiar og haldningar. Berre praktiske ferdigheiter vert rangert lågare.

Vilkår som vidare er tematiserte, er korleis nyutdanna førskulelærarar opplever møtet med yrket, og i kva grad dei opplever å få tilgang til fagleg oppdatering i arbeidet. Dei nyutdanna førskulelærarane rapporterte gjennom intervju om ei oppleving av manglande samsvar mellom innhaldet i arbeidet, og forventningar om kva utdanninga hadde kvalifisert dei for. I tillegg opplevde dei i liten grad systematisk introduksjon til yrket. Både StudData og FluData stadfestar ei oppfatning av at systematisk rettleiing og opplæring er mangelfullt i barnehagen.

Artikkel to, *Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten*, studerer arbeidsdelinga mellom førskulelærarar og assistentar i norske barnehagar, og drøftar dei to gruppene sine oppfatningar av kva som er viktig kunnskap for å utføre ulike pedagogiske oppgåver. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er analysar av FluData. Analysane viser at førskulelærarar og assistentar utfører om lag like mykje praktisk arbeid som ikkje involverer borna, medan førskulelærarane nyttar meir tid på administrasjon enn assistentane. Det inneber at assistentane er mest til stades i det daglege arbeidet med borna.

Materialet viser at det er marginale skilje i arbeidsoppgåvene mellom dei to gruppene, og i korleis dei opplever seg kvalifiserte for arbeidet. Eit aktuelt spørsmål er om kulturen i barnehagen er mindre dominert av førskulelærarane sine formelle kvalifikasjonar, og desto meir prega av allmennkunnskap og populære oppfatningar av kva som er sentralt i oppseding av barn. Artikkelen presenterer to ulike scenarior for i kva grad førskulelæraren får gjennomslag for profesjonell kunnskap. Det første handlar om at førskulelæraren entrar barnehagefeltet med tiltru til eigen kunnskapsbase og at denne kunnskapen vert verdsett i feltet. Alternativt kan førskulelæraren tilpasse seg ein ikkje-akademisk kultur for å unngå motstand blant assistentane. Ei sentral utfordring for førskulelæraren, er at kunnskapsbasen har mange fellestrekk med allmennkunnskap om barn. I tillegg er barnehagen prega av ein likskapskultur, der skilnader i kompetanse vert tilslørt meir enn framheva. Artikkelen konkluderer med at den profesjonelle kunnskapen likevel til ei viss grad vert verdsett. Det kjem til uttrykk gjennom at verdsetjing av fagkunnskap stig i takt med erfaring frå arbeid i barnehagen, slik det vart presentert i artikkel ein.

Den tredje artikkelen, *Frå assistent til nyutdanna førskulelærar*, har studert studentar med og utan lang erfaring som assistent før dei tok til i førskulelærarutdanninga. Det empiriske grunnlaget er individuelle intervju og fokusgruppeintervju av studentar i siste semester av si førskulelærarutdanning på deltid. Utgangspunktet for artikkelen var om studentar med lang erfaring som assistent for utdanninga, oppfattar målet med å ta utdanning primært som

kvalifiserande eller sertifiserande. Den siste tilnærminga indikerer at erfaringane frå arbeidet som assistent i seg sjølv har utstyrt studentane med den nødvendige kompetansen for arbeidet som førskulelærer, men at utdanninga er eit nødvendig virkemiddel for å tilfredsstille formelle krav. Artikkelen har samanlikna korleis informantane har opplevd verdien av utdanninga, og innhaldet i denne, og drøftar korleis både utdanning og yrkeslivet kan vere verdifulle arenaer for læring. Å studere korleis studentane opplever endringar i den profesjonelle kunnskapsbasen, gir perspektiv på verdien av formell utdanning for rolla som førskulelærer. Begge grupper rapporterer om at dei har lært mykje gjennom utdanninga. Studien konkluderer med at samanlikna med studentar utan lang erfaring frå arbeid i barnehage før utdanninga, har dei erfarne meir kontekstuell kunnskap som kan gi støtte til meiningsskaping relatert til innhaldet i utdanninga. Omfattande praksiserfaringar viser seg nyttige som grunnlag for å ta opp i seg innhaldet i utdanninga. Dette kjem til uttrykk gjennom korleis dei erfarne er i stand til å setje ord på tileigna kunnskap og kva som skil denne frå kunnskapen dei hadde før utdanninga. Studien viser også at den profesjonelle kunnskapsbasen dei tidlegare assistentane har tileigna seg gjennom utdanninga, gjer dei i stand til å reflektere over pedagogiske spørsmål på ein annan måte enn tidlegare. Medvitet om korleis denne kunnskapen er viktig og relevant for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan vere viktig for å oppnå legitimitet og anerkjening i yrket.

Den siste artikkelen, *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten*, studerer samansetjinga av personalet, kompetanse og arbeidsdeling i barnehagen i lys av eit rammefaktorperspektiv, og bygger på analysar av FluData. Hovudspørsmåla som er drøfta er korleis samansetjinga av personalet og den formelle kompetansen påverkar arbeidsdelinga, og korleis den eksisterande praksisen kan forklarast. Den rammefaktorteoretiske tilnærminga (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1984) løftar fram ei forklaringsramme som ser arbeidsdelinga i barnehagen i samanheng med fleire tilhøve. Artikkelen drøftar korleis arbeidsdelinga i barnehagen er prega av barnehagen sin tradisjon og rådande ideal, av strukturelle tilhøve, og av utfordringar knytt til kompetanse i personalgruppa. Innanfor rammefaktortenkninga er den individuelle kompetansen sentral i det som kan definerast som førskulelæraren sitt handlingsrom. Ei forklaring på arbeidsdelinga er at førskulelæraren manglar legitimitet i den profesjonelle rolla og at den profesjonelle kompetansen ikkje har sterk nok gjennomslagskraft. Det kan såleis vere at utdanninga ikkje har tilført den nødvendige kompetansen. Manglande legitimitet kan også botne i at førskulelæraren manglar den individuelle personlege styrken i møtet med ei personalgruppe som har overvekt av ufaglærte. Det empiriske materialet gir ikkje grunnlag for å trekke klare konklusjonar om kva som er den sterkaste faktoren. Konklusjonen i artikkelen er difor at det ikkje vil vere tilstrekkeleg å studere berre ein faktor om ein skal forstå og endre eksisterande praksis. Skal grunnleggjande endring skje, må det gjerast tiltak både i utdanninga og i barnehagen som organisasjon.

Avhandlinga konkluderer med at barnehagen er prega av lite differensiert arbeidsdeling mellom førskulelærarar og assistentar. Dette, kombinert med korleis dei ulike gruppene vurderer eigen og kvarandre sin kompetanse, bidreg til manglande synleggjing av førskulelæraren sitt særskilde kunnskapsgrunnlag. Avhandlinga har likevel identifisert nokre arbeidsoppgåver der førskulelærarane ser ut til å ha eit tilnærma monopol på ansvar.

Utfordringa er at desse er tidsmessig marginale aktivitetar og at symbolverdien difor er avgrensa. Det er vanskeleg å sjå konturar av ein sterk, fagleg kunnskapsbase blant førskulelærarane når vi analyserer surveydata. Intervjumaterialet viser likevel at utdanninga har gitt utvida teoretisk forståing som grunnlag for refleksjon over praksis. Denne kunnskapen er lite synleg for andre og må difor artikulerast for at andre skal få innsyn i den. Dersom førskulelærarane underkommuniserer eigen kunnskap og vurderer assistentane som like kompetente som dei sjølve, undergrev dei sin eigen posisjon. Førskulelærarane må difor sjølve ta ansvar for profesjonen. Avhandlinga konkluderer med at førskulelærarane sin profesjonalitet står under press ved at dei på den eine sida skal vere garantistar for kvalitet i barnehagetilbodet, og som del av dette må bidra til å styrke assistentane sin kompetanse, samtidig som dei i eit profesjonsperspektiv må verne om profesjonen sine grenser om dei skal lukkast med å styrke førskulelærarane sin status. Dette presset vert aktualisert gjennom samansetjinga av personalet og barnehagen si heilskapelege organisering, der omsorg og læring er integrerte prosessar. Det er også eit resultat av ein overordna diskurs om kva som er viktig kompetanse for å gjere ein god jobb i barnehagen, representert gjennom kva Lov om barnehagar definerer som nødvendige profesjonelle kvalifikasjonar for arbeidet.

Abstract

This thesis explores how kindergarten teachers are coping with their professional role in light of the qualification process and their cooperation with the kindergarten assistants. Kindergarten teachers work in a field which is regulated by the government, but where a lot of the work tasks resemble those being performed in most homes with children. Hence, the difference between the professional and the private might be indistinct.

After some years of heavy expansion, kindergartens have become an integral part of the welfare state, and both its content and organization have relevance for an increasing number of families. For a long time the political focus has been directed towards quantity and development, rather than on quality. As of today, there is a shortage of 4000 kindergarten teachers in order to meet the requirements in the Act on Day Care Institutions. Kindergarten teachers constitutes one third of the staff, while the majority is kindergarten assistants, many of which do not have a relevant education. In recent time the contents and quality has been emphasized more strongly, and a high pedagogical quality is being related to a competent staff. Both the character of the work and the composition of the staff can represent a strain on the profession. This actualizes research on how kindergarten teachers understand and manage the professional role, and on what kind of conditions they meet in their professional development.

The aim of this study has been to further developing knowledge about kindergarten teachers' professional development and their understanding of the challenges they face in the process of professionalization. Previous studies have to a limited degree examined the relation between kindergarten teachers and assistants empirically. Through the survey FluData this thesis has had access to data from a large number of assistants and kindergarten teachers in Norwegian kindergartens. This gives an insight into how the different professions regard their own, and each other's, competence. Interviews of kindergarten teacher students during their last semester of the education, gives data on changes in their knowledge base throughout the education.

The problem discussed in this thesis is: *How do kindergarten teachers cope with their role, in light of qualifying for the profession and the cooperation with the assistants?* The thesis is consists of an introductory essay and four papers. The thesis is inspired by perspectives from sociocultural theory, theory on professions and frame factor theory. Theory on professions provides an insight into important terms in the process of professionalization, in order for the profession to attaining jurisdiction and legitimacy. Perspectives from sociocultural theory, in this context, relates to the development of knowledge in education and profession. The contribution of the frame factor theory is to show how different terms are connected, and it creates an overarching framework for the understanding of kindergarten teachers' proficiency and professional development. This calls for an understanding where the different theoretical perspectives can find their place within this framework.

The first article is named *From education to profession. Kindergarten teachers as professionals?* Empirical the article is built on three sources of information; StudData,

FluData and interviews with kindergarten teachers in their first year of work. The interviews were collected in a previously conducted research (Steinnes, 2007). Starting with the challenges that are defined as layman characteristics in the kindergarten, this article discusses the different conditions that affect the kindergarten teachers in their encounter with the profession and the terms for professional development. These terms are related to conditions including tradition and structural circumstances in kindergartens, and a horizontal discourse, where general knowledge has a strong standing. The relation between theoretical and practical knowledge can represent a challenge for kindergarten teachers and their proficiency in the role. An important question is whether the theoretical part of kindergarten teachers' knowledge base has the sufficient terms of development, or if it is made invisible in the encounter with a practice-based culture. As part of this, the study has examined what kindergarten teachers in different phases of their professional life experience as central areas of competence in the profession. FluData shows that even though there is an increasing valuation of professional knowledge in line with experience from the occupation, kindergarten teachers in all phases value professional knowledge lower than personal ability, values and attitudes. Only practical knowledge is less valued.

Other conditions that are discussed, are how newly educated kindergarten teachers experience the introduction to the profession, and to what degree they feel that they are getting access to professional updating in their work. The newly educated kindergarten teachers reported through the interviews that they experienced a missing relation between the content of their work and the expectation of qualifications that had been instilled through their education. In addition they experienced a lack of systematic introduction to the profession. Both StudData and FluData confirm a perception of a lack of systematic guidance and training in kindergartens.

The second paper, *Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten*, studies the division of labor between kindergarten teachers and assistants in Norwegian kindergartens, discussing the perception from each group of what is the most important knowledge needed to perform different pedagogical tasks. The empirical foundation for the article is analysis of FluData. The analyses show that kindergarten teachers and assistants perform about the same amount of practical work that does not involve children, while kindergarten teachers spend more time on administration. This implies that the assistants are spending the most time with the children during day-to-day work.

The empirical material shows only a marginal difference in the tasks performed by the two groups, and in how adept they feel towards their work. A relevant question then is if the culture in the kindergarten is less dominated by the kindergarten teachers' formal qualifications, and more affected by general knowledge and popular beliefs on what is important in the upbringing of children. The paper presents two different scenarios of the impact of the kindergarten teachers' professional knowledge. The first is that kindergarten teachers enter the kindergarten field with a confidence in their own knowledge base, and that this knowledge is valued in the field. An alternative is that the kindergarten teachers adapt to a non-academic culture to avoid resistance among the assistants. A main challenge for the kindergarten teacher is that the knowledge base has many traits that are similar to general

knowledge about children. In addition kindergartens are characterized by a culture of equality, where differences in competence are obscured rather than emphasized. The paper still concludes that the professional knowledge is valued to a certain degree. This appears through an increasing valuation of expertise in parallel with the increase in experience from working in kindergartens, as presented in the first paper.

The third paper, *From assistant to newly educated kindergarten teacher*, has studied students with and without comprehensive experience as kindergarten assistants previous to the kindergarten teacher education. The empirical basis of the paper is individual interviews and focus group interviews of students in their last semester of their part-time education. The point of departure for the article was to examine whether students with comprehensive experience as assistants previous to the education, primarily perceived the education as qualifying or as certifying. The latter approach would indicate that experience from working as a kindergarten assistant in itself has equipped the students with the necessary competence for working as a kindergarten teacher, but that the education is needed to satisfy formal demands. The paper compares how the informants experienced the content and the value of their education, and discusses how both education and workplace can be valuable venues for learning. Studying how the students perceive changes in the professional knowledge base, gives perspectives on the value of formal education for the role as kindergarten teacher. Both groups report that they have learned a lot through the education. The conclusion of the study is that compared to students with limited experience from working in kindergartens, the students with comprehensive experiences have more contextual knowledge, which can support the students understanding of the contents of the education. Comprehensive practical experience has shown to be useful as a foundation to absorb the contents of the education. This is expressed through how the experienced students are capable of articulating the knowledge they have acquired, and what separates this from the knowledge they had prior to the education. The study also shows that the professional knowledge base the former assistants acquired through education has made them more capable of reflection on pedagogical questions. Consciousness of how this knowledge is relevant to the pedagogical work in kindergartens is probably important to achieve legitimacy and recognition of the profession.

The last paper, *Consequences of staff composition in Norwegian kindergartens*, studies the composition of staff, competence and division of labor in kindergartens in light of a frame factor perspective, building on analysis of FluData. The main questions that are discussed are how the composition of staff and formal competence affects the division of labor, and how the existing practice can be explained. The frame factor-theoretical approach (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1984) offers an explanatory framework seeing the division of labor in kindergartens being affected by the tradition and prevailing ideals, of structural conditions, and by challenges related to competence in the staff. Within the frame factor theory the individual competence is central in what can be defined as the kindergarten teacher's domain. One possible explanation of the division of labor is that kindergarten teachers are lacking legitimacy in the professional role, and that the professional competence does not have an impact that is strong enough. Hence, the education might have failed in providing the

necessary competence. A lack of legitimacy can also occur because the kindergarten teacher does not have the individual personal strength when facing a staff where the majority has a low level of professional education. The empirical material does not give the basis to conclude about which one of these is the strongest factor. The paper therefore concludes that it will not be sufficient to study only one factor if one is to understand and change the existing practices. If there is to be a fundamental change, it must be done by making changes in both the education and in kindergartens as an organization.

The thesis concludes that kindergartens are affected by a weak differentiation in division of labor between kindergarten teachers and assistants. This combined with the assessments made by the different groups in regards to their own and each other's competence, adds to a lacking demonstration of kindergarten teachers distinctive knowledge base. The thesis has however identified some tasks where kindergarten teachers seem to have a monopoly of responsibility. The challenge is that these are marginally time-consuming activities and hence the symbolic value is limited. It is not easy to see contours of a strong, professional knowledge base amongst kindergarten teachers when we analyze the empirical data. The interview-material does however show that the education has given an extended theoretical understanding as a foundation for reflection. This knowledge is not very visible for others and has to be articulated for others to gain an insight into it. If kindergarten teachers under-communicates their own knowledge and assess the assistants as equally competent, they undermine their own position. Kindergarten teachers must therefore themselves take responsibility for their profession. The thesis concludes that kindergarten teachers' professionalism is under pressure with them on one side being the guarantee for quality in the kindergarten, and as a part of this having to increase the competence of assistants, while in a profession-perspective having to protect their professions boundaries if they are to succeed in strengthening the status of kindergarten teachers. This pressure is actualized through the composition of staff, and by the organization of the kindergarten, where care and learning and integrated processes. It is also a result of a social discourse, and perceptions of what is the required expertise in order to do a good job in kindergarten, represented through what is defined as formal requirements in The Act on Day Care Institutions.

Innhald

1.0 Introduksjon	1
1.1 Det norske barnehagefeltet	1
1.1.1 Den barnehagepolitiske diskursen	3
1.1.2 Eit døme på førskulelærarane sitt bidrag i diskursen	5
1.2 Inntakskvalitet i førskulelærarutdanninga	5
1.3 Presisering og avgrensing av avhandlinga sitt tema	7
1.4 Avhandlinga si problemstilling og forskingsspørsmål	8
1.5 Avhandlinga si oppbygging.....	11
2.0 Relevant forsking på barnehagefeltet	12
2.1 Den norske barnehagemodellen	12
2.2 Profesjonalisering og kvalifisering	13
2.2.1 Profesjonalisering i eit kvinnedominert felt	16
2.3 Kontekstuelle faktorar	17
2.4 Frå utdanning til yrke	18
2.5 Tilhøvet mellom ulike grupper av tilsette i barnehagen	22
2.6 Forskingsstatus, kort oppsummert.....	25
3.0 Teoretiske perspektiv	27
3.1 Sentrale omgrep i tema og problemstilling.....	28
3.1.1 Kompetanse og kvalifisering.....	28
3.1.2 Rolle og identitet	30
3.1.3 Meistring	30
3.1.4 Profesjonalitet	32
3.1.4.1 Profesjonsomgrepet	33
3.1.4.2 Profesjonalisering	34
3.2 Utdanninga sin funksjon i eit profesjonssosiologisk perspektiv.....	35
3.2.1 Jurisdiksjon og legitimitet.....	35
3.2.1.1 Utfordringar for jurisdiksjonen.....	37
3.3 Kunnskaputvikling i sosiokulturelle perspektiv	39
3.3.1 Kulturelle reiskapar som medierande artefakt	40
3.3.2 Distribuert kunnskap	40
3.4 Kunnskapsutvikling i utdanning og yrke	41
3.4.1 Individuell og kulturell kunnskap	42
3.4.2 Kunnskapsutvikling på arbeidsplassen	44

3.5 Systemperspektiv på kvalifisering	45
3.5.1 Rammefaktorteori	46
3.6 Kort oppsummering.....	47
4.0 Metodologiske val og vurderingar	48
4.1 Vitskapsteoretisk ramme	49
4.2 Tradisjonar i barnehageforskinga i Noreg	50
4.3 Kvantitative metodar.....	54
4.3.1 FluData	54
4.3.1.1Spørsmålsutval og analysemetodar	55
4.3.1.2 Vurdering av FluData	56
4.4 Kvalitative data	58
4.4.1 Intervju og fokusgruppe	58
4.4.2 Transkribering.....	60
4.4.3 Analyse og funn	61
4.5 Validitet og reliabilitet.....	62
4.5.1 Forskaren sin posisjon	64
4.6 Refleksjonar rundt etiske vurderingar.....	65
5.0 Artikkane	68
5.1 Artikkel 1. Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør?.....	68
5.2 Artikkel 2. Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten	69
5.3 Artikkel 3. Frå assistent til nyutdanna førskulelærer	71
5.4 Artikkel 4. Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten.....	72
6.0 Oppsummering og diskusjon.....	74
6.1 Førskulelæraren sin profesjonell kunnskapsbase	75
6.2 Arenaer for kvalifisering	78
6.2.1 Kvalifisering gjennom utdanninga	79
6.2.2 Utdanning som sertifisering eller kvalifisering?	80
6.2.3 Læring på arbeidsplassen	80
6.3 Profesjonsutøving i barnehagefeltet.....	82
6.3.1 Arbeidsdeling.....	82
6.3.2 Kraftfulle kulturelle reiskapar?.....	84
6.4 Anerkjennning av den profesjonelle rolla	85
6.4.1 Språket som grunnlag for profesjonell autoritet.....	85
6.4.2 Kampen om jurisdiksjonen?	86

7.0 Konklusjon	89
8.0 Avsluttande kommentarar	93
8.1 Avhandlinga sitt bidrag.....	93
8.2 Område for vidare forskning	93
9.0 Litteraturliste	96
Vedlegg	104
1 – Spørjeskjema til pedagogiske leiarar	105
2 – Spørjeskjema til assistentar.....	113
3 – Figur FluData.....	121
4 – Deltaking i intervju i samband med prosjekt om førskulelærarrolla.....	122
5 – Intervjuguide	125
6 – Fokusgruppeintervju.....	127
Artiklar	129
1 – Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør?	130
2 – Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergarten.....	151
3 - Frå assistent til nyutdanna førskulelærar.....	170
4 - Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten.....	188

1.0 Introduksjon

Denne avhandlinga studerer førskulelærarar¹ si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane, og har eit særleg fokus på yrkesarenaen sine vilkår for meistring. Formålet med studien har vore å utvikle kunnskap om førskulelærarane si profesjonelle utvikling og utvide forståinga av kva utfordringar dei møter i profesjonaliseringsprosessen. Denne kunnskapen og forståinga kan ha relevans for innhaldet i utdanninga og støtte førskulelæraren si profesjonelle utvikling i yrket. Førskulelæraren arbeider i eit felt som er statleg regulert, men der mange av arbeidsoppgåvene liknar mykje på det som går føre seg i private heimar. I tillegg er fleirtalet av dei tilsette utan formell pedagogisk utdanning. Dette kan representere utfordringar for utviklinga av den profesjonelle rolla som førskulelærer. Innleiingsvis ønskjer eg å ramme inn førskulelæraren sitt arbeid i ein samfunnskontekst før eg kjem attende til dei konkrete forskingsspørsmåla. Eg vil også peike på nokre utfordringar knytte til inntakskvalitet i førskulelærarutdanninga, som er relevant for spørsmålet om meistring av den profesjonelle rolla.

1.1 Det norske barnehagefeltet

Den norske barnehagen har gått gjennom ein periode med sterk ekspansjon, og barnehagetilbod har blitt eit velferdsgode for svært mange familiar. Frå tre prosent dekning på 1970-talet er det i dag rett til barnehageplass for alle over eitt år². Barnehagen sitt innhald vedkjem stadig fleire barn og foreldre, og både organisatorisk og innhaldsmessig er barnehagen i endring. Ein massiv auke i talet på barn under tre år gir nye praktiske og pedagogiske utfordringar, samtidig som det politiske fokuset er retta mot tidleg innsats og barnehagen som verkemiddel i arbeidet med sosial utjamning (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Dette gjer barnehagen og førskulelæreryrket, som eit av dei sentrale yrka i velferdsstaten, særleg interessant som forskingsområde.

Fram til nokså nyleg har det politiske nivået hatt fokus på kvantitet, der arbeidet med å skaffe barnehageplass til alle og til ein låg pris, har vore sentralt. Når dette målet er nådd, er ei naturleg følgje at det frå politisk hald vert retta merksemd mot kvalitet i barnehagen.

¹ Frå hausten 2013 er nemninga på utdanninga endra frå førskulelærarutdanning til barnehagelærarutdanning. Sidan det empiriske materialet omhandlar førskulelærarar, vel eg å nytte denne yrkestittelen i avhandlinga.

² Må ha fylt eitt år innan 1. september

Ambisjonane for barnehagen er store. Når tilbodet omfattar majoriteten av barn i Noreg, kan barnehagen som grunnmur for livslang læring vere ein realistisk idé. I St.meld. 41 (2007-2008) er to av hovudmåla for kvalitetsarbeidet i barnehagen å styrke barnehagen som læringsarena og å sikre likeverdig og høg kvalitet i alle barnehagar. NOU-meldinga «Til barnas beste» (Kunnskapsdepartementet, 2012b) som har greidd ut tilhøve kring ny lov om barnehagar, peikar på at personalet sin kompetanse er vesentleg for kvaliteten i barnehagen sitt pedagogiske tilbod. Denne oppfatninga har sin basis mellom anna i EPPE-studien³ som nettopp konkluderer med at høgt kvalifisert personale er den viktigaste faktoren for høg pedagogisk kvalitet og for barn si læring (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Dette vert støtta av anna internasjonalt forskning (Bowman, Donovan & Burns, 2001; Whitebook, 2003). OECD konkluderer slik:

Settings that have staff with higher qualifications, especially with a good portion of trained teachers on the staff, show higher quality and their children make more progress [...]. The higher the qualification of staff, particularly the manager of the center, the more progress children made (OECD, 2006, s. 216).

Sjølv om ein er open for at ulike strukturelle faktorar spelar inn, legg utvalet i den omtalte NOU-meldinga til grunn at personalet sin kompetanse er den viktigaste enkeltfaktoren for kvalitet i barnehagen. Samstundes er realitetane at kvalifiserte førskulelærarar utgjer om lag ein tredjedel av det totale personalet i norske barnehagar⁴. Den største gruppa av tilsette er assistentar, dei fleste utan barnehagefagleg utdanning. Det inneber at førskulelæraren skal vere leiars for mange tilsette som kan ha lang erfaring frå arbeid i barnehagen, men som manglar formell pedagogisk utdanning. Førskulelærarane får slik eit hovudansvar både for kompetanseheving i personalgruppa og for å sikre at føringar i barnehageleva og rammeplanen vert følgt (Moser & Röthle, 2007). På basis av meldinga om kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012b) foreslo Øie-utvalet difor mellom anna å lovfeste ei høgare pedagognorm enn den ein har i dag. Forslaget fekk ikkje gjennomslag. Dette kan forståast i lys av motstridane behov i samfunnet. På den eine sida vil politikarane ha

³ “The Effectivce Pre-school and Primary Education project” er den største europeiske studien som er gjennomført med formål å studere mellom anna kva påverknad opphald i barnehage har på barn si utvikling og læring.

⁴ SSB 2013

kvalitativt gode barnehagar og på den andre sida ønskjer dei å gi tilbod til flest moglege barn og foreldre. Sidan det per i dag manglar kvalifiserte førskulelærarar for å dekke krava, vil ei styrkt pedagognorm bidra til endå større mangel på førskulelærarar. Det kan i sin tur bidra til at færre barn får tilbod om plass i barnehage.

1.1.1 Den barnehagepolitiske diskursen

Debatten i etterkant av innstillinga frå Øie-utvalet (Kunnskapsdepartementet, 2012b) har vore prega av ulike oppfatningar om kva krav som skal stillast til dei tilsette i barnehagen og kva kompetanse som er viktig. Å framheve at utdanna personale er viktig for høg pedagogisk kvalitet, ser ut til å stimulere behovet for å forsvare tilsette utan førskulelærarutdanning. Oppfatninga av at assistentar med realkompetanse gjer ein minst like god jobb som utdanna førskulelærarar er ein gjengangar i diskusjonen (Greve, Jahnsen & Solheim, 2014; Solheim, 2013). Denne oppfatninga vert forsvart både av førskulelærarar og assistentar. Som fleire av artiklane i avhandlinga peikar på, ser barnehagen ut til å vere prega av ein lekmannskultur (Steinnes, 2010) og ein flat struktur i arbeidsdelinga. Det inneber mellom anna at oppgåver ikkje vert fordelte etter kompetanse, men meir etter praktiske omsyn. Aasen (2012) hevdar at den flate strukturen har bidrege til ein svak autoritetsposisjon for førskulelærarane som gruppe og at dei i liten grad har posisjonert seg som profesjonelle med fagutdanning. Å framheve den profesjonelle kompetansen har vore sett på som egoistisk og lite solidarisk (ibid.). Forsking omkring desse spørsmåla er difor både nødvendig og relevant med tanke på målsetjinga om styrkt pedagogisk kvalitet i barnehagetilbodet.

Dei seinare åra har det vore sett eit politisk fokus på barnehagen som arena for sosial utjamning. I dette ligg det mellom anna forventningar om at barnehagen skal vere ein læringsarena som kan førebygge vanskar i seinare skulegang. At merksemda mot barnehagen aukar i takt med utbygginga, vil vere både naturleg og nødvendig. Fleire åttarar likevel mot ei utvikling der den tradisjonelle barnehagepedagogikken kjem i bakgrunnen (Johansson, 2007; Moser & Röthle, 2007). Seland (2009) viser korleis auka nasjonal og lokal styring av barnehagane, prega av ein økonomisk rasjonalitet, kan snevre inn førskulelærarane sitt handlingsrom og få konsekvensar for barn sine høve til læring. Eit større fokus på læring har ført til diskusjonar og motstand, basert mellom anna på ein tanke om at auka læringstrykk inneber eit brot med barnehagen sin eigenart (Thoresen, 2009; Vatne, 2012; Øksnes, 2010). Solbrekke og Østrem (2011) hevdar dessutan at førskulelæraren si profesjonelle rolle kjem under press frå kravet om effektivitet og økonomisk nyttetenking, og at det profesjonelle

ansvaret vert utfordra av New Public Management-tankegangen eller det Bernstein (2001) omtalar som ein desentrert marknadspedagogisk identitet. Solbrekke og Østrem peikar mellom anna på at det i Stortingsmelding 41(2007) *Kvalitet i barnehagen* vert nytta ein økonomisk terminologi for å argumentere for satsinga på gode barnehagar (Solbrekke & Østrem, 2011). I ein slik tradisjon vert pedagogikken styrt av økonomisk rasjonalitet og effektivitet meir enn av faglege vurderingar. Tradisjonelt har interaksjonen med borna vore viktigare enn å synleggjere det faglege innhaldet (Broström, 2009). Ei utfordring i denne samanhengen kan vere at mykje av arbeidet i barnehagen er prega av lite målbare pedagogiske mål og mangel på objektive kriterium for måloppnåing. Ei nyttetenking kan skape spenningar og usemje om kva som er godt og effektivt (Solbrekke & Østrem, 2011). Kva som vinn størst terreng, vil vere avhengig av profesjonen og profesjonsutøveren sin styrke. Dette inneber at førskulelæraren sin profesjonalitet kan stå under press frå fleire sider, både i form av ein marknadspedagogisk rasjonalitet, eit arbeidsfellesskap der profesjonen er i mindretal og ved at den profesjonelle kunnskapsbasen vert utfordra. Dei to siste elementa vert utdjupa vidare i avhandlinga.

Debatten ovanfor er eit døme på ein diskurs der representantar for førskulelærarutdanningane har vore særleg aktive. I ein samfunnsdiskurs der fokuset på læring i barnehagen er sterkt, ville det vere naturleg å tru at dette også har innverknad på kva forventningar det politiske nivået har til faglege kvalifikasjonar blant tilsette i barnehagen. Melding til Stortinget 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) gir ikkje grunnlag for å forvente omfattande grep for å styrke den pedagogiske kompetansen i barnehagen dei næraste åra. Det vert i ein viss skala satsa på kompetanseheving av assistentar, men det er altså ikkje vedteke å auke talet på førskulelærarar. Det kan difor sjå ut til at samanhengen mellom personalet sin kompetanse og barn sitt læringsutbytte ikkje fullt ut har fått gjennomslag. Argumentasjonen kan likevel vere prega av praktiske omsyn meir enn at han er uttrykk for ideologiske førestellingar. Som eg var inne på ovanfor, manglar ein med dagens pedagognorm mange førskulelærarar for å fylle allereie eksisterande pedagogstillingar. Det må difor utdannast fleire førskulelærarar for å kunne innføre eit krav om styrkt pedagognorm. I eit systemperspektiv vil ulike faktorar henge tett saman, og rammefaktorteorien (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1994) viser korleis endring vil vere naudsynt på fleire område om ein skal oppnå maksimal effekt. Berre å styrke pedagognorma vil i dette perspektivet ikkje vere nok for å heve kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

1.1.2 Eit døme på førskulelærarane sitt bidrag i diskursen

Både ein generell samfunnsdiskurs og den politiske diskursen knytte til barnehagefeltet vil ha relevans for førskulelæraren si oppfatning av eiga rolle. Som fleire av artiklane peikar på, kan skiftande politiske regime ha bidrege til at oppfatninga av kva som skal vere barnehagen sitt primære mål har endra seg over tid. Samstundes er det eit sentralt poeng at førskulelærarane sjølve kan bidra både i diskursen på eit meir overordna plan og til den aktuelle tilstanden i barnehagen gjennom handling og samhandling. Dei vil kunne påverke vilkår for eiga meistring gjennom samspel med relevante aktørar. Eit døme på førskulelærarane sitt bidrag i den politiske diskursen, er debatten som oppstod i forkant av innføring av ein rammeplan for barnehagen sitt innhald i 1996. Mange ønskte planen velkommen og såg den som ei nødvendig styring og synleggjering av barnehagen sitt innhald, men fleire motstandarar var redde for at ein forpliktande plan skulle bidra til ei standardisering av barndommen (Greve, mfl., 2014). Planen kunne også true førskulelæraren sin valfridom og sjølvstende. Erfaringane med innføring av rammeplanen har vist at tolkinga av planen, og også lokal praksis, ikkje har vore strengt regulert, men i stor grad overlate til førskulelærarane sjølve å definere (Østrem, mfl., 2009). Sjølve rammeplanen ser difor ikkje ut til å ha innskrenka førskulelæraren sin autonomi. Dette viser at førskulelæraren sitt handlingsrom kan vere relativt stort. Slik barnehagen er organisert, sentralt og lokalt, må ein likevel ta høgde for at førskulelæraren er styrt av rammer ho eller han sjølv ikkje har fullt ut kontroll over. Den rammefaktorteoretiske tilnærminga er difor nyttig som forståingsramme. Dette vert utdjupa i kapittel 3.5.1.

1.2 Inntakskvalitet i førskulelærarutdanninga

I takt med den omfattande utbygginga av barnehagar det vart vist til ovanfor, aukar behovet for fleire førskulelærarar. Som ei følgje av dette har det vore sett i gang nye utdanningstilbod for å rekruttere førskulelærarar, som til dømes arbeidsplassbasert førskulelærarutdanning.

Dette kan vere viktige tiltak dersom utdanninga gir tilstrekkeleg kvalitet.

Kvalifiseringsresultatet er avhengig av mellom anna kven som vert rekruttert inn i utdanninga (Haug, 2010). Ei utfordring er at ein trass i omfattande rekrutteringskampanjar⁵ ikkje har fått fleire til å søkje førskulelærarutdanning. Konkurransen om studieplassane er svak, noko som inneber at søkjarar får tilgang til studiet sjølv med eit lågt karaktersnitt. Inntakskvaliteten på

⁵ T.d. «Verdens fineste stilling ledig», Kunnskapsdepartementet

studentar i førskulelærerutdanninga vert difor relevant med tanke på meistring av rolla. Er studentane som vert rekrutterte inn i utdanninga, fagleg sterke nok til å ta hand om dei utfordringane dei møter i barnehagefeltet? Avhandlinga sitt empiriske materiale gir ikkje grunnlag for å konkludere i desse spørsmåla, men eg vel likevel å løfte dette fram som ein underliggande premiss for å studere førskulelærarane si meistring av rolla.

Inntakskvaliteten til førskulelærerutdanninga har dei siste åra generelt vore relativt låg, sjølv om det er nokre skilnader mellom institusjonane. Ei undersøking av Mastekaasa (2008) viser at samanlikna med studentar i allmennlærerutdanning, sjukepleie og ingeniørutdanning, hadde førskulelærerutdanninga langt lågare del studentar med karaktersnitt over 4,5 ved opptak i åra 1999-2006. NOKUT-evalueringa av førskulelærerutdanninga viser at i 2009 var gjennomsnittleg poengsum for førskulelærerstudentane som møtte til utdanninga, 35,6 (Hagesæther, 2010). Undersøkinga til Mastekaasa (2008) syner at det er ein signifikant samanheng mellom karakterar frå vidaregåande skule og både karakterar og gjennomføringsgrad i høgare utdanning. NOKUT-evalueringa viser likevel at gjennomstrøyminga og studiepoengproduksjonen i førskulelærerutdanninga er god samanlikna med andre studium (Hagesæter, 2010). Dette vert forklart mellom anna ved ei tett oppfølging av studentane og eit nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet. Det er ei mogleg forklaring. Ei anna kan vere at institusjonane over tid medvite eller umedvite tilpassar seg eit lågare nivå. Fleire av førskulelærerutdanningsinstitusjonane i evalueringa vart kritiserte for å nytte lite ressursar på utdanninga. Evalueringa tyder dessutan på at studentane sin innsats i studiet er relativt låg samanlikna med andre grupper. I gjennomsnitt nyttar studentar i førskulelærerutdanninga ca. 25 timar per veke på studiearbeid. Både forskinga omtalt ovanfor og NOKUT-evalueringa kan tyde på at studentar kjem seg gjennom utdanninga utan å legge ned ein særleg stor arbeidsinnsats, sjølv med låge karakterar frå vidaregåande. Det kan difor vere grunn til å spørje om dei ressursane som har vore nytta, både frå utdanningsinstitusjonane og frå studentane si side, har vore tilstrekkelege for å løfte studentar med svakt fagleg grunnlag til eit høgt fagleg nivå.

Inntakskvaliteten og studentane sin bakgrunn er viktig også fordi det kan påverke det faglege miljøet i studiet. Den erfaringa svake studentar tek med seg frå tidlegare skulegang, kan verke inn på korleis dei tek opp i seg utdanningsinnhaldet i førskulelærerutdanninga. Guile og Young (2003) peikar på at studentar som har streva i skulesamheng tidlegare, vil ha vanskar

med å verdsetje potensialet i akademisk kunnskap og dermed ha vanskar med å stole på at denne skal kunne hjelpe dei i å meistre utfordringar i yrket. Studentane må gjennom utdanninga få støtte til å sjå slik kunnskap som ein ressurs. Særleg viktig vil denne støtta vere i møtet med eit felt der den akademiske kunnskapen kan vere lite synleg, og praktisk kunnskap dominerande. Denne dominansen vert av Gustumhaugen (2013) omtalt som ei praktisk makt, representert ved majoriteten av dei tilsette. Den akademiske kunnskapen sin relevans kan difor verte utfordra frå fleire sider.

MAFAL-studien⁶ viser at til lenger førskulelærarar har arbeidd i barnehagen, til høgare verdset dei teoretisk kunnskap (Steinnes, 2010). Årsaka kan vere at den faglege ballasten er sentral og at praksisfeltet representerer ein læringsarena der ein lærer av kvarandre (Vatne & Gjems, 2014). Ei alternativ forståing er at dei som var utdanna for 20 år sidan hadde eit heilt anna grunnlag før utdanninga. Karakternivået var høgare, omfanget av undervisning var større og innhaldet i utdanninga annleis. Tidlegare var førskulelærarstudentane rekrutterte frå middelklassen, medan stadig fleire av førskulelærarstudentane i dag kjem frå heimar der andelen høgare utdanning er låg samanlikna med andre utdanningar (Gulbrandsen, 2009). I lys av perspektiva ovanfor kan dei som tok utdanning på 1980- og 90-talet ha hatt andre føresetnader for verdsetjing av kunnskapsinnhaldet i utdanninga, og dermed ein annan styrke til å verne om profesjonen, enn mange av dei som vert utdanna i dag.

1.3 Presisering og avgrensing av avhandlinga sitt tema

Det overordna temaet for avhandlinga er korleis førskulelærarane meistrar den profesjonelle rolla, i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane. Korleis ein meistrar yrket vil ha konsekvensar både for profesjonsidentitet og profesjonell identitet (Heggen, 2007; Steinnes, 2007). Spørsmålet om meistring av den profesjonelle rolla har vore utdjupa og belyst gjennom fire artiklar som på ulike måtar drøftar sider ved dette temaet. Artiklane har følgjande overskrifter:

1. Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør.

⁶ MAFAL: «Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg». NFR-prosjekt i samarbeid mellom forskarar ved Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo og Akershus

2. Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten.
3. Frå assistent til nyutdanna førskulelærer.
4. Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten.

Sentralt i avhandlingsarbeidet er kva rolle førskulelærarprofesjonen sitt kunnskapsgrunnlag spelar for utøvinga av yrket, og kva som konstituerer dei viktigaste utfordringane i møtet med yrkesfeltet. Som ein del av dette vert også arbeidsdelinga mellom førskulelærarane og assistentane undersøkt og diskutert.

Fordjuping og avgrensingar i eit avhandlingsarbeid inneber at ein må velje bort sentrale sider som har innverknad på arbeidet som førskulelærer og meistring av rolla. Kjønnsperspektivet og leiing er to slike viktige tema. Leiing av personalet har i fleire norske studiar vore løfta fram som ei særleg utfordring i barnehagen (Hauge, 2001; Seland, 2009; Sevatdal, 2006; Ødegård, 2011). Når dette temaet ikkje vert utdjupa og drøfta spesifikt i denne samanhengen, skjer det i forståing av at dette er sentrale sider ved førskulelærarrolla, men som det ikkje er rom for å fokusere på innanfor ramma av avhandlingsarbeidet. Eg viser difor lesaren til studiane ovanfor der temaet er drøfta inngåande. Også kjønnsperspektivet er særleg relevant i høve til barnehagen som kvinneedominert arbeidsplass, og kunne hatt ein sentral plass innanfor den overordna problematikken for avhandlinga. Mellom anna peikar Johnsdottir (2012) på at ei årsak til at førskulelærarar har vanskar med å oppnå anerkjenning for profesjonen, er at det er eit kvinneedominert yrke. Både leiings- og kjønnsperspektivet kan bidra til ei utvida forståing av problematikken rundt førskulelæraren si meistring av rolla. Innanfor rammene av avhandlingsarbeidet vil det likevel ikkje vere rom for å følgje desse perspektiva, utover at nokre aktuelle prosjekt vert omtala i forskingsoversikta i kapittel 2. Eg viser elles til Løvgren (Under vurdering) som innanfor MAFAL-prosjektet mellom anna studerer arbeidsdeling og kjønn.

1.4 Avhandlinga si problemstilling og forskingsspørsmål

Dei fire artiklane har eit felles utgangspunkt i problemstillinga: *Korleis meistrar førskulelærarane den profesjonelle rolla, sett i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane?* Den overordna problemstillinga er tematisk konkretisert gjennom tre forskingsspørsmål, som vil verte presenterte og utdjupa i det følgjande.

Studien utforskar tre hovudområde som heng tett saman; utdanninga, yrkesutøvinga i barnehagen og aktørane. Både utdanninga og barnehagefeltet representerer kvalifiseringsarenaer som vil ha innverknad på den profesjonelle rolla. Når eg omtalar førskulelæraren/studenten, handlar dette ikkje om primært om personlege føresetnader knytte til *kven* førskulelæraren/studenten er, men meir om *rolla* og korleis ulike erfaringar spelar inn i kvalifiseringsprosjektet. Som det vart vist til ovanfor, konkluderer Gulbrandsen (2007b) med at den sosiale rekrutteringa til førskulelæreryrket er endra. Dette handlar også om alder på studentane. Han finn at nyutdanna førskulelærarar vert stadig eldre og med praksis frå barnehage før utdanninga⁷. Om det er slik at mange er tidlegare assistentar med lang erfaring frå arbeid i barnehagen, korleis kan då desse erfaringane påverke og forme syn på utdanning, kompetanse og yrkesutøving og korleis skil desse seg frå dei yngre sine erfaringar? Dette er spørsmål som er særleg aktuelle med tanke på auken i tilbod om arbeidsplassbaserte utdanningar.

Når det gjeld utdanninga, er hovudfokuset er retta mot kva utdanninga kan bidra med i profesjonaliseringsprosessen, meir enn i kva grad utdanna kandidatar er nøgde med utdanninga. Sentralt her er spørsmåla om kva som er utdanninga sin primære funksjon; å kvalifisere eller sertifisere for yrket (Abbott, 1988; Freidson, 2001; Parsons, 1978). Både Freidson (2001), Larson (1977) og Collins (1979) har løfta fram maktperspektivet i profesjonaliseringsprosessen, der profesjonane vert sett på som «monopolistiske samansvergelsar» som strevar etter kontroll over posisjonar. Freidson (2001) legg likevel vekt på at basisen for profesjonell skjønnsutøving og autonomi er kunnskap tileigna gjennom profesjonsutdanning. Han framhevar den normative og ideologiske betydninga til profesjonane, samstundes som han framstiller desse som eit alternativ til marknadslogikk og byråkratisk logikk. Fagkunnskap kan i ei slik forståing vere til støtte i skjønsmessige handlingar. Han kan også vere ein reiskap for å motverke at marknadskrefter definerer barnehagen sitt innhald, slik det vert åtvåra mot i kapittel 1.1. Freidson (2001) hevdar vidare at det er umogleg å definere og forstå profesjonar uavhengig av kontekst. Det inneber at

⁷ På 1970-talet var 7 av 10 nyutdanna under 25 år, medan knapt 4 av 10 var i same alderskategori 30 år seinare. No er 16 prosent over 35 år, mot berre 3 prosent 30 år tidlegare (Gulbrandsen 2007b).

førskulelærarprofesjonen også må studerast i lys av den samfunnsmessige samanhengen dei står i. Kva som er den dominerande diskursen i barnehagefeltet, har difor relevans.

Avhandlinga har fokus på at kvalifisering ikkje berre kan overlatast til utdanninga aleine, men at også yrkesfeltet er ein viktig læringsarena (Billett, 2010; Eraut, 2010). I høve til barnehagen som felt, er det vidare interessant å studere om ein finn særskilde vilkår her som har innverknad på utforminga av rolla. Kva forventningar og haldningar er det som pregar barnehagefeltet, dei som arbeider der og andre som på ein eller annan måte er del av feltet? Eit sosialt felt slik Bourdieu omtalar det, er eit nettverk eller indre forhold av objektive samband mellom posisjonar (Bourdieu & Waquant, 1995). Sosiale felt vert skapte av aktørar og institusjonar sine felles interesser, men det vil alltid vere kampar innafor feltet (ibid.). Det som opprettheld barnehagefeltet, vil til dømes vere kampen om kva som er god barnehagepedagogikk. Eg har i studien omtalt barnehagefeltet som lekmannsprega. Omgrepet lekmannspreg handlar i denne samanhengen både om utforming av fysisk miljø, ein tradisjon med vekt på omsorg, og haldningar til kva kompetanse som er viktig for dei som arbeider i barnehagen (Steinnes, 2007). Arbeidsdelinga med assistentane er ein sentral del av dette. Om det er slik at barnehagen er prega av ein lekmannskultur, kva utfordringar representerer dette i høve til førskulelæraren si profesjonelle utvikling?

Følgjande forskingsspørsmål vert utdjupa:

- 1. Kva status har den faglege kunnskapsbasen i forståinga av eiga rolle, og korleis verdset førskulelærarane denne kunnskapen?*
- 2. Korleis pregar utdanninga og etablerte tradisjonar i barnehagefeltet førskulelæraren sin profesjonaliseringsprosess og profesjonsutøvinga?*
- 3. Korleis kan vi forstå og forklare sentrale tendensar i materialet i lys av teoretiske perspektiv og forskning på feltet?*

I dei to første spørsmåla ligg det ein diskusjon omkring kvar meistring av praksis har si primære kjelde og kva som er det sterkaste påverknadsfeltet. Dette inneber også ein diskusjon omkring kva rolle ulike former for kunnskapsgrunnlag spelar for utøvinga av yrket og kva utfordringar barnehagetradisjonen kan representere for denne. Medan dei to første forskingsspørsmåla har sitt utspring i det empiriske materialet, har det siste ei innretning der

teori og relevant forskning på feltet vert kopla saman i eit forsøk på å bidra til forståing av empirien.

Studien set søkjelyset både på førskulelærarane sin profesjonelle kompetanse og på tilhøvet mellom ulike yrkesgrupper i barnehagen. Han skil seg frå andre studiar innfor feltet både empirisk og tematisk, og er difor aktuell og relevant som grunnlag for innsikt i særskilde utfordringar for førskulelærarar si profesjonelle utvikling. Avhandlingsarbeidet er del av MAFAL-prosjektet, finansiert av Norges Forskningsråd gjennom «Praksis FOU». Prosjektet har fungert som eit samarbeid mellom forskarar ved Høgskulen i Volda og Høgskulen i Oslo og Akershus, ved Senter for profesjonsstudier.

1.5 Avhandlinga si oppbygging

I kapittel 2 presenterer eg ei oversikt over forskning som er tematisk relevant for mitt arbeid, for å setje avhandlingsarbeidet inn i ei kontekstuell ramme. Kapittel 3 omhandlar teoretiske omgrep og perspektiv. I hovudsak vert sentrale teoretiske perspektiv frå artiklane utdjupa, men også nokre nye teoretiske innfallsvinklar vert presenterte. Sentrale omgrep er kvalifisering, kompetanse, meistring og profesjonalitet. Teoretiske perspektiv er henta frå rammefaktorteori, sosiokulturelle teoriar og profesjonsteori. Metodekapitlet (kapittel 4) gir ei vurdering av forskingsprosessen og drøftar metodologiske preferansar i barnehageforskinga. Kapittel 5 inneheld oversikt over dei fire artiklane avhandlinga bygger på, og kapittel 6 summerer opp og drøftar dei aktuelle forskningsspørsmåla i lys av tidlegare forskning, empiri og teori. Avhandlinga avsluttar med kommentarar omkring studien sine særskilde bidrag og peikar på område for vidare forskning.

2.0 Relevant forskning på barnehagefeltet

I dette kapitlet vil hovudfokuset vere på aktuell forskning knytt til temaet for avhandlinga, som er korleis førskulelærarar meistrar den profesjonelle rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane. Denne kvalifiseringa går føre seg både gjennom utdanning og erfaring, inneheld generelle og spesifikke kvalifiseringselement, og er både formell og uformell. Oversikta over forskingsfeltet er skaffa fram gjennom søk i relevante databasar, gjennom forskingsoversikter, ved deltaking i internasjonale konferansar og gjennom samarbeid med forskarar nasjonalt og internasjonalt. Dei studiane som vert presenterte her, er oppfatta å vere særleg relevante for forskingsspørsmåla, både ved at dei har inspirert mi forskingsinteresse og at dei gir grunnlag for perspektivering og samanlikning. Oversikta har fokus på det særskilde ved barnehagefeltet, her omtala som kontekstuelle faktorar, på profesjonalisering og tilhøvet mellom utdanning og yrke, og på forskning som omhandlar tilhøvet mellom grupper av tilsette i barnehagen. Eg vil først gjere greie for nokre særtrekk ved den norske modellen, som har relevans for korleis ein forstår førskulelæraren si yrkesrolle.

2.1 Den norske barnehagemodellen

Når ein skal studere førskulelæraren si meistring av rolla, er det relevant å sjå dette i lys av barnehagen sin posisjon i samfunnet. Den nordiske barnehagemodellen skil seg til dels frå barnehagar utanom Norden, både når det gjeld innhald og organisering av personalet. Alvestad (2010) peikar på at både strukturar, omgrep og kulturar er annleis. Eit hovudskilje går mellom to hovudtradisjonar der den nordiske modellen integrerer oppseding, danning, leik og læring i eit heilskapleg tilbod, medan den kontinentale modellen i større grad skil mellom omsorg og «undervisning». Den norske barnehagen ber difor preg av at omsorg og læring er integrerte i alle former for aktivitetar, både i formelle og planlagde læringsaktivitetar, men også i kvardagsaktivitetar som måltid, påkledning og liknande. I den kontinentale modellen opererer ein i større grad med ei pedagogisk kjernetid, der formelle læringsaktivitetar står i sentrum. Eit viktig moment er også at Noreg står i ei særstilling når det gjeld forholdstalet mellom tilsette med og utan førskulelærarutdanning. Noreg har låg førskulelærar-ratio samanlikna med dei fleste andre land, også innanfor Norden. Det inneber at det i nokre høve kan vere utfordrande å samanlikne tilhøva for førskulelærarar i norske barnehagar med tilhøva i andre land. Likevel finst det relevante tverrnasjonale studiar som har fokus på utfordringar for førskulelærarar i profesjonaliseringsprosessen og som kan gi perspektiv også på norske

tilhøve. Her finn ein nokre fellestrekk i kva som ser ut til å vere sentrale utfordringar (Miller & Cable, 2011; Moss, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011; Urban, 2008). Dette vert utdjupa i kapittel 2.2.

Mange har skildra den norske barnehagen sin framvekst og gitt gode bidrag til å forstå den historiske og kulturelle konteksten (Balke, 1990; Greve, 1995; Korsvold, 1998, 2008). Det vil ikkje vere rom for å utdjupe desse framstillingane utover det eg har kommentert i innleiinga. Mitt bidrag i denne delen vil ha eit særleg fokus på kva vilkår som bidreg til å påverke førskulelæraren sin profesjonaliseringsprosess og dermed også meistring av rolla. Eg vil hovudsakleg presentere studiar som omhandlar førskulelærarprofesjonen og særskilde utfordringar knytte til rolla som førskulelærer.

2.2 Profesjonalisering og kvalifisering

Innanfor profesjonsforskninga har det ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus vore gjennomført fleire studiar av profesjonane innanfor velferdsstaten, der førskulelærarstudentar og nyutdanna førskulelærarar er samanlikna med andre profesjonar. Studiane er baserte på data frå den longitudinelle databasen StudData⁸. Caspersen og Frøseth (2008) har i sin rapport *Tilbakeblikk på utdanningen* studert yrkesaktivitet, meistring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanninga for fem profesjonsutdanningar. Hovudtrends er at alle gruppene opplever eit gap mellom krav til kompetanse i yrket og kva kompetanse og ferdigheiter dei opplever å ha tileigna seg gjennom utdanninga. Førskulelærarane kjenner seg likevel ifølgje rapporten generelt trygge i yrkesrolla og rapporterer at dei meistrar metodiske sider ved arbeidet godt etter ca. tre år i yrket. Kompetansegapet er størst når det gjeld teoretisk kompetanse. Førskulelærarane er tre år etter avslutta utdanning godt over middels nøgde med utdanninga (gjennomsnitt 3,5 på ein skala frå 1 til 5), også med praksisdelen av denne. Caspersen og Skjøsberg (2009) har studert korleis førskulelærarstudentar vurderer utdanninga, ved å analysere data (StudData) frå førskulelærarstudentar i sitt tredje studieår ved Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Volda. Rapporten konkluderer med at

⁸ Ein longitudinell database, leia og koordinert av Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. StudData omfattar data om tjue profesjonar/profesjonsutdanningar. Databasen skal gi grunnlag for panel-og forløpsstudiar og er eit samarbeidsprosjekt mellom fleire norske høgskular og universitet (www.hioa.no/studdata)

førskulelærarstudentane er godt nøgde med sin teoretiske og relasjonelle kompetanse, men dei er meir usikre på den praktiske kompetansen. Analysane tyder på at det skjer ei endring i opplevinga av eigen kompetanse etter møtet med yrket, og at dei etter tre år i yrket er mindre nøgde enn dei var i siste semester av utdanninga. Dette kan indikere at utdanninga ikkje har svart til forventningane i møtet med yrkesfeltet. Ingen av desse rapportane har drøfta og analysert funna teoretisk, og dei gir såleis inga overordna teoretisk forklaring på tendensane i materialet. Dei er likevel interessante som grunnlag for innsikt i korleis førskulelærar vurderer utdanninga, samanlikna med andre grupper.

Med utgangspunkt i datamateriale frå MAFAL-prosjektet (FluData⁹) har Smeby (2011) studert profesjonalisering av førskulelæreryrket og i kva grad den profesjonelle kompetansen har betydning for arbeidsdelinga mellom førskulelærarar og assistentar. Studien stadfestar den svake arbeidsdelinga som også er framheva i fleire av artiklane i denne avhandlinga. Vidare drøftar Smeby om det samansette kunnskapsgrunnlaget, kombinert med ei heilskapstenking i tilhøvet mellom omsorg og pedagogikk i barnehagen, bidreg til manglande synleggjering av førskulelæraren sin ekspertise og til at førskulelærarane sjølve undergrev eigen profesjonalitet. Han baserer dette på at ulike yrkesgrupper utfører dei same arbeidsoppgåvene og at førskulelærarane ser ut til å vere lite opptekne av å posisjonere seg fagleg og strategisk. Smeby sin argumentasjon om at ei sterkare vektlegging på skulelikande aktivitetar kunne bidra til å gjere førskulelærarane sin ekspertise tydelegare, møter motstand på barnehagefeltet (Smeby, 2014). Denne motstanden eksemplifiserer kva som er dominerande oppfatningar i barnehagediskursen, uttrykt av aktørar som er tett på barnehagefeltet. Den tyder også på at desse aktørane er meir opptekne av å ta vare på barnehagen sitt preg enn av korleis førskulelæraren skal oppnå strategiske fortrinn. Smeby konkluderer med at den svake graden av profesjonalisering innanfrå gjer førskulelærarane mindre motstandsdyktige mot organisatorisk profesjonalisering ovanfrå. Ein konsekvens av dette kan vere at førskulelærarane får mindre påverknad på sentrale verdiar i barnehagen enn dei elles kunne hatt (Smeby, 2011).

⁹ FluData: Ein landsdekkande survey, utarbeidd og administrert av MAFAL-prosjektet, sendt til eit representativt utval av 1000 norske barnehagar våren 2009. Surveyen omfattar spørjeskjema til assistentar og pedagogiske leiarar.

Spørsmålet om profesjonalisering av førskulelæreryrket har vore tema for fleire internasjonale studiar. Ei gruppe forskarar innanfor EU (Miller & Cable, 2011; Moss, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011; Urban, 2008) viser til ei rekkje utfordringar knytte til utøving av ei profesjonell rolle i det dei omtalar som eit delvis deprofesjonalisert felt. At feltet er deprofesjonalisert viser seg ved at arbeidet sin karakter står i motstrid til forventningar om måloppnåing formulerte i overordna rammeverk, og til generelle forventningar til profesjonell praksis i lys av ei marknadsøkonomisk tenking. Ein konklusjon som er gjennomgåande, er at arbeidet i barnehagen i stor grad har eit relasjonelt preg, med omsorg som ein sentral verdi. Prosjektet *Day in the Life of an Early years Practitioner* er eit samarbeid mellom forskarar frå Australia, England, Finland, Nederland, New Zealand, Sverige og Tyskland og har resultert i boka *Early Childhood Grows up* (Dalli, Miller & Urban, 2012). Utgangspunktet for den tverrnasjonale studien er at tilbod til førskulebarn har fått stadig høgare prioritet på den politiske agendaen, samstundes som forskning viser at kvaliteten på tilbodet er assosiert med eit høgt kvalifisert personale (OECD, 2006). Den auka politiske merksemda har også gitt rom for dei som er på innsida av feltet til å engasjere seg i debatten. Eit særleg viktig spørsmål har vore kva det betyr å vere profesjonell innanfor dette området. Forskarane har i prosjektet følgt utvalde førskulelærarar i dei ulike landa gjennom deira arbeidsdag. Organiseringa av førskuletilbod varierer i innhald og utforming, og utfordringane vil såleis vere ulike. Likevel framhevar forskarane nokre likskapar. Arbeidet er prega av kompleksitet og dels motstridande forventningar, med krav om evne til fleksibilitet og handtering av uføreseielege hendingar, samstundes med forventningar om pedagogisk planlegging. Arbeidet er hovudsakleg relasjonelt, med kunnskap om enkeltbarn og den konteksten dei står i som utgangspunkt. Dalli, mfl. (2012) konkluderer slik:

...acting professionally in the different contexts means bringing together layers of understanding and thinking in interacting with children, families and colleagues, in situations that are sometimes ethically challenging, within a curriculum that might look outwardly fragmented but is intricately connected (s. 5).

Dette føreset at ein nyttar ulike former for kunnskap for å opptre profesjonelt, og konklusjonen i prosjektet er at profesjonell handling i relasjonelt arbeid vil bygge både på teoretisk kunnskap og på verdiar og haldningar.

2.2.1 Profesjonalisering i eit kvinnedominert felt.

Innanfor forskning på profesjonalisering av barnehagefeltet er også kjønnspektivet eit viktig tema. Sjølv om det ikkje er følgt opp som tema i avhandlinga, ønskjer eg her å nemne eit par forskingsprosjekt som omhandlar dette og som har særleg relevans i høve til kva som kan setje førskulelæraren sin profesjonalitet under press. Jóhnsdóttir (2012) har i si avhandling studert leing og identitetsdanning blant islandske førskulelærarar. Det empiriske grunnlaget er basert på fokusgruppeintervju av seks personar i kvar av gruppene; styrarar/assisterande styrar, førskulelærarar, anna personale i barnehagen, pedagogiske konsulentar og foreldre. Avhandlinga tek opp korleis førskulelærarar opplever sin eigen profesjonelle identitet og korleis andre interessentar i barnehagen bidreg til å påverke denne. Kjønnspektivet synte seg å vere sentralt. Mellom anna viser forskaren, med referanse til Etzioni (1969) og Witz (1992), korleis kvinnedominerte yrke manglar gjennomslagskraft for å etablere ein posisjon som profesjonar og i staden blir plasserte i kategorien *semiprofesjonar*. Jóhnsdóttir (2012) konkluderer med at leiarskap i barnehagen er tradisjonelt, og at oppfatninga dei islandske førskulelærarane har av seg sjølve som profesjonelle, er prega av kjønnsstereotypiar.

Med utgangspunkt i forskning på finske barnehagar stiller Kinos (2008) spørsmål ved om profesjonalisering eigentleg er mogleg i eit kvinnedominert felt. Kinos har studert samarbeidet mellom førskulelærarar og barnepleiarar¹⁰ og viser korleis desse kjenner tilknytning til ulike felt; førskulelærarane til utdanningsfeltet og barnepleiarane til helse og omsorg. Slik kan den profesjonelle habitusen til dei ulike gruppene vere motstridande, og ulike interesser føre til ein kamp om å restrukturere feltet slik at det korresponderer med dei ulike gruppene sin profesjonelle habitus. Sjølv om det i studien er samanlikna to grupper der begge har ei form for profesjonsutdanning, ser eg her parallellar til den norske organiseringa og tilhøvet mellom førskulelærarar og assistentar. Som del av utfordringane for profesjonalisering i eit kvinnedominert felt, nemner Kinos vidare arbeidet sin karakter. I det ligg det at grensene mellom praktiske ferdigheiter og kunnskap basert på teoretisk utdanning er skiftande og utydelege (ibid.). Eit sentralt problem i høve til profesjonalisering av feltet er ifølgje Kinos (2008) at ingen grupper har vore i stand til å monopolisere feltet og sikre seg

¹⁰ I originalteksten er omgrepet *kindergarten nurses* nytta. I Noreg har ein ikkje denne typen stillingskategori

viktige posisjonar. I Finland er det gjennom politiske dokument framheva fordelar ved at fleire ulike yrkesgrupper er deltakarar i barneomsorga. Karila og Kinon (2012) peikar på at sjølv om det kan vere fordelar med dette, fører det også til konstante forhandlingar mellom ulike grupper, som er både tidkrevjande og utmattande. Slike diskusjonar stel merksemd frå førskulelæraren sine hovudoppgåver, nemleg arbeidet med borna. Det kan også bidra til at førskulelærarane ikkje får utnytta potensialet formell utdanning gir.

2.3 Kontekstuelle faktorar

Børhaug med fleire (2011) har i sitt forskingsprosjekt «Styringsutfordringar, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren» fokusert på korleis styring, organisasjon og leiing i barnehagen er prega av samfunnsmessige endringar. Prosjektet baserer seg på 70 kvalitative intervju med styrarar, pedagogiske konsulentar, pedagogiske leiarar og assistentar frå fire kommunar, i tillegg til data frå ei landsdekkande spørjeskjemaundersøking. Forskarane konkluderer med at den norske barnehagen ber preg av skriftlege og formaliserte rutinar, også for det pedagogiske arbeidet. Dei slår fast at omfanget av rutinar kan innskrenke handlingsrom og autonomi, samstundes som det kan gi ein meir føreseieleg situasjon for dei tilsette og dermed redusere usikkerheita til dømes ved stort arbeidspress. Prosjektet framhevar, som fleire andre, likebehandling og deltaking som sentrale verdiar i barnehagetradisjonen og konkluderer med at arbeidsoppgåver vert fordelte utifrå dagsrytme og vaktordningar framfor faglege kvalifikasjonar. Forskarane knyter «rutiniseringa» mellom anna til det faktum at førskulelæraren er ein del ute av avdelinga for å ta hand om ulike oppgåver, og at det ligg eit ønske om kvalitetssikring bak å ha faste rutinar (Børhaug, mfl., 2011).

Mørkeseth (2012) har gjennomført ein studie der ho har samanlikna skriftlege forteljingar frå 23 førskulelærarar som deltok på eit vidareutdanningskurs ved Universitetet i Stavanger. Forteljingane har form av refleksjonsnotat der studentane fekk i oppdrag å skildre læringskulturen i eigen barnehage. I analysearbeidet er det nytta narrative analysar, der forskaren leitar etter mønster i dei ytringane som kjem til syne, men også etter kva som ikkje dukkar opp i forteljingane. Ho konkluderer på basis av desse tolkingane med at det er mange positive element i barnehagen sin læringskultur. Det forskaren finn særleg utfordrande, er at førskulelærarane i sitt arbeid for å skape læringskultur nyttar ein flat struktur i organiseringa, som påverkar læringskulturen på ein negativ måte. Barnehagen er prega av ein folkeleg og heimleg oppsedingskultur der semje er viktig, og der ein unngår konflikter, hevdar forskaren

(Mørkeseth, 2012). Dermed vert ulikskapar som til dømes skilje i teoretisk kompetanse underkommunisert for å skape harmoni og unngå støy. Forskaren konkluderer med at funna tyder på at barnehagen sin læringskultur i liten grad er bygd på rammeplanen og på barnehagefagleg kunnskap, men meir på sunn fornuft og populære idear om oppseding av barn. Dermed vert førskulelærarane sin fagkunnskap gjort usynleg. Forskaren er her på linje med konklusjonar frå MAFAL-prosjektet og støttar seg mellom anna til Steinnes og Haug (2013) i sine tolkingar.

2.4 Frå utdanning til yrke

Ei svensk avhandling har tematisert førskulelærerutdanninga sin funksjon og relevans. Hensvold (2003) har gjennom intervju av 15 førskulelærarar fire år etter eksamen og eit oppfølgingsintervju med tre av desse åtte år seinare, undersøkt korleis førskulelærarar erfarer sitt arbeid med borna og korleis dei erfarer spora frå lærarutdanninga i relasjon til dette. Spørsmåla i intervjuet handlar om førskulelæraren sin yrkeskompetanse, korleis denne vert utvikla og kva faktorar som positivt eller negativt påverkar den profesjonelle utviklinga. Forskaren konkluderer med at det spesifikke emneinnhaldet i førskulelærerutdanninga har sett få spor hos førskulelærarane, medan arbeidsmåtene i utdanninga har påverka mange av førskulelærarane i arbeidet med borna. Hensvold (2003) konkluderer vidare med at utdanninga først og fremst fungerer som ein sosialiseringsarena, der studentane i løpet av utdanninga vert stadig meir like førskulelærarane i yrket. Med bakgrunn i dette hevdar ho at den profesjonelle kunnskapen til førskulelærarane primært er påverka av dominerande oppfatningar innanfor profesjonskulturen, framfor av sentrale perspektiv og omgrep innanfor utdanningsprogrammet.

Utdanninga var i fokus også i Søndena (2002) si avhandling, der ho studerte korleis refleksjon vert handsama i førskulelærerutdanninga. Forskaren nytta både rammeplanen for utdanninga og lokale praksisplanar som grunnlag for studien. I tillegg vart det gjennomført intervju av studentar, førskulelærarar og pedagogikk lærarar, og observasjon av rettleiingssamtalar. Med bakgrunn i datamaterialet viser ho korleis studentar som tenkjer «rett» i praksisopplæringa, får stort refleksjonsrom, medan rommet lukkar seg for dei som stiller spørsmål utanfor «malen». Ho konkluderer med at på denne måten kan refleksjon verte nytta til å fasthalde det etablerte meir enn til å stille seg kritisk undrande til eksisterande praksis. Slik sett kan førskulelærerstudentar verte sosialiserte inn i det eksisterande, der Fröbel sitt kvinnesyn er del

av ein frosen ideologi som har innverknad på førskulepedagogikken (Søndenå, 2002). Praksis i utdanninga har ikkje hatt fokus i eige forskingsarbeid, men er ein arena det vil vere viktig å studere vidare med omsyn til førskulelærarar si sosialisering og kvalifisering til yrket.

Overgangen frå utdanning til yrke, og utfordringar i å vere ny i profesjonen, er tema hos Eik (2014). Ho har gjennomført ein etnografisk studie der ho intervjuar seks nyutdanna førskulelærarar som fekk rettleiing gjennom det nasjonale programmet *Veiledning av nyutdannede i barnehage og skole*. I tillegg observerte ho rettleiingssamtalar mellom nyutdanna og rettleiarar. Ho fann at dei nyutdanna opplevde meistring av det pedagogiske arbeidet, noko som er i samsvar med undersøkinga til Caspersen og Frøseth (2008) som eg viste til tidlegare. Sjølv om dei nyutdanna ga uttrykk for meistring, fann Eik (2014) at dei var svake på faglege skildringar og analysar og at dei i løpet av det første året i yrket endra språket frå eit «...studentspråk med fagbegreper til et hverdagsspråk preget av konkrete beskrivelser og få fagbegreper» (ibid. s. 170). Eik konkluderer med at førskulelærarane meistra dei fleste profesjonshandlingane, men at dei hadde vanskar med å analysere og vurdere arbeidet. Gjennom omgrepsparet aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1994) viser ho til korleis aktørkompetansen til dei nyutdanna aukar gjennom det første året, medan kommentatorkompetansen stagnerer. Påstanden til forskaren er at kvardagsspråket ikkje er tilstrekkeleg for å fange opp kompleksiteten i det pedagogiske arbeidet (Eik, 2013). Eit sentralt spørsmål er då om førskulelærarane fell inn i falden og vert fanga av haldningar som definerer «korleis gjer vi det her».

Alle dei tre studiane ovanfor relaterer seg til temaet for mi avhandling gjennom at dei har studert kva spor utdanninga har sett hos førskulelærarane. Dei er difor relevante som grunnlag for samanlikning og perspektivering, og kan bygge opp under funn i avhandlinga.

Smeby og Mausestagen (2011) har studert fire relasjonsprofesjonar¹¹ og med bakgrunn i analysar av data frå StudData drøftar dei utdanninga sin relevans på eit meir generelt grunnlag, der tilhøvet mellom læring i utdanning og arbeidslivet er sentrale tema. Mellom anna løftar forfattarane fram ulike retningar i synet på utdanninga sin relevans. Studien peikar på at det innanfor dei fire profesjonsutdanningane er fleire felles tendensar, noko som

¹¹ Sjukepleiarar, førskulelærarar, allmennlærarar og sosialarbeidarar

indikerer at ein kan identifisere felles utfordringar på tvers av profesjonsutdanningar. Det at undervisning og praksis i utdanning vert opplevd som relevant, verkar positivt på i kva grad studentane tileignar seg kunnskap og ferdigheiter gjennom utdanninga. Forskarane finn at meistring i yrket har samband med tileigna kunnskap og ferdigheiter både i utdanninga og i yrket. Alle profesjonsgruppene framhevar at dei har tileigna seg vesentleg kunnskap i arbeidslivet. Eit relevant spørsmål er om denne kunnskapen er noko anna enn dei har tileigna seg i utdanninga. Sidan analysane bygger på ein indeks sett saman av fleire læringsområde, vert det vanskeleg å identifisere om det er særskilde typar kunnskap dei særleg har tileigna seg gjennom arbeidserfaringa. Resultatet aktualiserer arbeidslivet som ein viktig arena for vidare læring, utan at det diskvalifiserer utdanninga som læringsarena. Forskarane peikar på at utdanninga har som eit av sine sentrale formål å danne grunnlag for vidare læring og utvikling. Kunnskapen studentane har tileigna seg gjennom utdanninga, vil vere ein grunnleggande føresetnad for å tileigne seg relevant og viktig kunnskap gjennom yrkespraksis. Smeby og Mausestaden (2011) åttvarar mot å tolke resultatane slik at opplæringa i arbeidslivet betyr meir enn i utdanninga, men framhevar relevansen av å studere både utdanninga og arbeidslivet som kvalifiseringsarena i eit longitudinelt perspektiv. Eg finn difor denne studien relevant for mitt arbeid.

Fleire studiar har hatt fokus på kva slags kunnskap som pregar førskulelærerutdanninga og barnehagefeltet, og kva kultur som dominerer i dette feltet. Dette gir grunnlag for å vurdere vilkåra for førskulelæraren si profesjonelle utvikling i utdanning og yrke. Riksåsen og Vigeland (1994) har samanlikna innhaldet i førskulelærer- og allmennlærerutdanninga, og med basis i Bernstein sin kodeteori peikar dei på at førskulelærerutdanninga er prega av ein usynleg pedagogikk med svake rammer og med vekt på personlege relasjonar og kvardagskunnskap. Dei konkluderer med at førskulelærarane blir sosialiserte inn i ein omsorgskultur der forståing for andre er viktigare enn å få aksept for eigen kompetanse. Dette vert stadfest av Enehaug, Gampiere & Grimsmo (2008) i ein rapport om arbeidsmiljøet i barnehagen, gjennomført som ein survey på bestilling frå Utdanningsforbundet. Førskulelærarane opplever i følgje rapporten at det er lite skilje mellom førskulelærarar og assistentar og at dei har lite tid og rom for fagleg utvikling. Rammeplanen for innhaldet og oppgåvene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) er lite styrande for innhaldet i barnehagen, og rapporten peikar på *kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet*, som inneber at fagleg kvalitet må vike for krav om effektiv handling. Dette reiser viktige spørsmål om i kva

grad det er gap mellom innhald i utdanninga og den kvardagen førskulelæraren står i. Rapporten peikar vidare på at inntakskvaliteten av ufaglærte er låg (ibid.), noko som er interessant i høve til førskulelæraren si meistring av rolla som leiari og rettleiar for personalet i samsvar med krav i overordna styringsdokument.

Fleire danske undersøkingar omhandlar kvalifisering til førskulelæreryrket¹². Bayer og Brinkkjær (2006) har fokus både på kvalifiseringsprosessen og på utfordringar i møtet med yrket, og har samanlikna nyutdanna pedagogar i barnehage og skule. Dei er opptekne av kva kunnskap som pregar førskulelæraren si profesjonsutøving, med bakgrunn i at kvardagskunnskap ser ut til å dominere i barnehagen. I dette ligg det at ein praktisk rasjonalitet dannar basis for arbeidet, meir enn pedagogiske refleksjonar. Forskinga viser at lekmannspreget står sterkt også i danske barnehagar og at førskulelærarane sin yrkespraksis er prega av ein usynleg pedagogikk. Nørregård-Nielsen (2006) stadfestar dette i si avhandling der ho har studert kva vilkår danske pedagogar har for profesjonell utvikling og anerkjenning av profesjonen. Både foreldre, pedagogmedhjelparar og pedagogar vart i undersøkinga spurde om korleis dei oppfatta pedagogane sin kompetanse. Om lag 40 % av foreldra oppfatta ikkje at pedagogane hadde ein kompetanse om barn som var annleis enn den kompetansen dei sjølve hadde som foreldre. Resultata frå pedagogmedhjelparane var på linje med foreldra. Særleg interessant er det at mange av pedagogane var av same oppfatning. Nørregård-Nielsen konkluderer med at pedagogane ”står i skuggen av seg sjølv”. Det inneber at dei manglar tru på eigen kompetanse, dei har vanskar med å stå opp for den faglege profilen og avgrense seg faglege i høve til foreldre og assistentar. Det inneber mellom anna at dei identifiserer seg med personalet i barnehagen meir enn med eigen profesjon. Når pedagogane ikkje ønskjer å framheve seg sjølve som ei gruppe med særskilt kunnskap, inneber det at dei er dårlege til å utøve closure overfor andre grupper tilsette, konkluderer Nørregård-Nielsen (2006). Forskaren konkluderer også med at eit faglege miljø med ei viss mengde pedagogar er sentralt for å sikre faglege diskusjonar og at teori kan danne grunnlag for handling (ibid.). Sidan pedagogtettleiken er høgare i danske enn norske barnehagar, aktualiserer dette ei drøfting av i kva grad samansetjinga av personalet har innverknad på førskulelæraren si meistring av rolla. Desse studiane kan støtte opp under ei forståing som tilseier at førskulelæraren si

¹² M.a Bayer 2000, Bayer og Brinkkjær 2003 og 2005, Bagøe-Nilsen 2005, Gytz-Olesen 2004

profesjonelle utvikling er påverka av fleire faktorar enn førskulelærer-ratio, slik det er presentert gjennom den rammefaktorteoretiske tilnærminga i artikkel fire, *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten*. Dei aktualiserer også spørsmålet om førskulelæraren utnyttar potensialet i profesjonaliseringsprosjektet godt nok.

2.5 Tilhøvet mellom ulike grupper av tilsette i barnehagen

På same måte som den norske modellen skil seg frå andre land når det gjeld forholdstalet mellom tilsette med og utan pedagogisk utdanning, skil den nordiske barnehagemodellen seg ut ved ei heilskaplege organisering, der læring, leik, omsorg og danning er integrerte element, slik eg har vore inne på tidlegare. I ein slik integrert «educare»-modell¹³ kan ein tenke seg at det vil vere vanskelegare å skilje ut spesifikke oppgåver som betre eigna for særskilde yrkesgrupper. Peeters og Vandenbroeck (2011) peikar på at i land der tilbodet er spesialisert, er det dei tilsette med minst utdanning som tek seg av omsorgsoppgåvene. Dette gjer det særleg interessant å studere tilhøvet mellom ulike grupper av tilsette i barnehagen der organiseringa er annleis.

Nokre få norske prosjekt har studert tilhøvet mellom ulike yrkesgrupper i barnehagen. Gunvor Løkken sin studie frå 1992; *Yrkesrollene i barnehagen* var nytta som grunnlag for å utvikle delar av spørjeskjemaet for MAFAL-prosjektet (Løkken, 1992). Studien omfatta 250 assistentar, førskulelærarar og styrarar og er den studien som tematisk ligg tettast opp til MAFAL-prosjektet. I MAFAL-prosjektet har fleire peika på manglande differensiering av arbeidsoppgåver mellom førskulelærarar og assistentar (Haug & Steinnes, 2011; Løvgren, 2012; Smeby, 2011; Steinnes, 2010), og studien til Løkken viser at desse tendensane ikkje er nye. Studien viser at det er stor likskap i dei daglege gjeremåla, men Løkken konkluderer med at førskulelæraren er den som har oversikta og at kunnskap om planlegging er sentralt i førskulelæraren sin kompetanse. Likevel var det vanskeleg å sjå tydelege spor av utdanninga i det direkte arbeidet med borna (Løkken, 1992). Arbeidet med studien er gjennomført i ei tid då praktikantane forsvann som yrkesgruppe i barnehagen. Fram til rundt 1980 var personalet i mange barnehagar samansett av ein førskulelærar, ein assistent og ein praktikant. Med bakgrunn i at kravet om eit praksisår før førskulelærarutdanninga vart fjerna, følgde ein diskusjon om praktikantane skulle erstattast av førskulelærarar eller assistentar. Løkken

¹³ Education and care

(1992) viser til ein debatt prega av sterke ytringar. Assistentane sin argumentasjon var dels svært kjensleladd, som at dei ville «misse eine armen» om det vart fleire førskulelærarar, og dei vart aleine som assistent på avdelinga (Løkken, 1992). Assistentane uttrykte frykt for å verte i mindretal. Dei ville då kunne risikere å verte overkøyrde og misse status og posisjon, og dessutan måtte nokon ta seg av den sunne fornufta (ibid.). Trua på sunn fornuft som grunnlag for profesjonelt arbeid, ser vi klare parallellar til i MAFAL-prosjektet, når dei ulike yrkesgruppene skal vurdere kva som er viktig kompetanse for å gjere eit godt arbeid i barnehagen.

Forskningsprosjektet «Førskulelærer og yrke» (Bastiansen, 1986) gjennomførte tre delundersøkingar; spørjeskjemaundersøking til studentar ved 9 utvalde høgskular, observasjon av arbeidet i tre barnehagar og intervju med tre førskulelærarar i desse barnehagane, i tillegg til intervju med førskulelærarar i to utkantfylke. Formålet var å undersøke kva som påverkar førskulelæraren si yrkeskarriere og arbeidssituasjon. Prosjektet konkluderte med at det var få synlege skilnader mellom førskulelærarar og assistentar, både når det gjeld status og ansvar, roller og arbeidsdeling. Sjølv om førskulelæraren var ansvarleg for planlegging, var dette lite synleg i kvardagen. Bastiansen peika også på at arbeidet som vart utført i barnehagen, i stor grad likna på tradisjonelt kvinnearbeid. Markering av profesjonalitet vart utfordra mellom anna ved at dei demokratiske ideala var framheva og at tanken om likskap representerte ein sentral verdi. Den faglege autoriteten vart utfordra ved at den profesjonelle kunnskapen ikkje alltid var like lett å skilje frå «sunn fornuft». At assistentane var meir stabile og dermed hadde meir praktisk erfaring frå arbeidet, utfordra også i mange høve førskulelæraren sin posisjon og autoritet. Det kunne også gjere det pålagde rettleiingsansvaret vanskeleg (Bastiansen, 1986). Bastiansen sin studie kan lesast som eit tidsbilete frå ein bestemt epoke og eit dominerande regime med omsyn til oppfatningar omkring barnehagen sitt innhald og dei tilsette sin funksjon. Det er såleis interessant at Hauge (2001) gjennom sin studie av nyutdanna førskulelærarar viser korleis «den middelaldrande, erfarne assistenten» har stått som eit bilete på noko truande for den unge og uerfarne førskulelæraren gjennom fleire tiår. Sjølv om dette biletet kan vere under endring sidan førskulelærargruppa no er meir stabil enn assistentgruppa (Gulbrandsen, 2009), ser utfordringar knytte til leing av personalet framleis ut til å vere eit sentralt tema. Særleg interessant er det å sjå korleis likskapsidealet har hatt ein sterk posisjon heilt til i dag, og korleis dette framleis utfordrar den faglege autoriteten.

Av nyare dato finn vi Ødegård (2011) si avhandling som har fokus på nytdanna sitt møte med yrket. I avhandlinga tematiserer ho korleis nytdanna førskulelærarar meistrar og approprierer kulturelle reiskapar i barnehagen. Dei nytdanna informantane i studien var alle deltakarar i det nasjonale rettleiingstiltaket for nytdanna lærarar; *Veiledning av nytdannede, nytilsatte lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Utvalet bestod av fem nytdanna, deira styrarar (5) og rettleiarar (3). Data vart samla inn gjennom individuelle intervju, fokusgruppeintervju og observasjon. Ødegård konkluderer med at barnehagen sin horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon kan avgrense handlingsrommet for utvikling og forbetring, men at det ikkje er denne i seg sjølv som skapar vanskar. I eit relasjonelt og distribuert perspektiv på leiing vil det å utnytte kompetansen i personalgruppa kunne vere ein styrke og ikkje ei undergraving av førskulelæraren si profesjonelle rolle, hevdar forskaren. Som eit grunnleggande problem peikar Ødegård på at samhandling og relasjonar ikkje vert analyserte og arbeidsoppgåver ikkje drøfta. Tradisjonen i barnehagen manglar rom for analysar og drøftingar av kva som bør bevarast og kva som bør forkastast, og diskursen er prega av at «... sånn er det bare» (Ødegård 2011, s. 245). Det kan føre til at ansvarsfordelinga står fram som utydeleg og uavklart, med uklart leiarskap som mogleg konsekvens. Sett i relasjon til mitt eige prosjekt er dette eit interessant perspektiv og kan bygge oppunder tesen om at utdanninga må bidra til å utstyre førskulelærarar med omgrep som gjer dei i stand til å analysere, drøfte og sette ord på eigen kunnskapsbase for å synleggjere denne og for å styrke eigen profesjonalitet.

Ei svensk undersøking kommenterer at førskulelærarane har vore dårlege i å føre fram sine kunnskar og argument i diskusjonar. Ambisjonen har vore å oppnå semje, meir enn å utnytte kompetansen i personalgruppa, vert det hevda (Gustafson & Mellgren, 2008). Også denne studien peikar på manglande differensiering i arbeidsoppgåver mellom ulike yrkesgrupper. Å ha ei spesialinteresse ser ut til å vere eit meir legitimt argument enn at ein har ei utdanning som kvalifiserer for særskilde oppgåver. Rapporten viser at førskulelærarane tek hand om administrative oppgåver i større grad enn dei andre tilsette (ibid.). Samtidig som dette er ein naturleg del av det å vere leiar, fører det til at førskulelærarane er mindre saman med borna enn assistentane. Dette er på linje med funn i MAFAL-studien (Løvgren, 2012).

I kapittel 2.2.1 har eg omtala avhandlinga til Jóhnsdóttir (2012) knytt til profesjonalisering i eit kvinnedominert felt. Eit sitat frå ein islandsk førskulelærer referert i avhandlinga set

søkjelys på det som ser ut til å vere den sentrale utfordringa i mange førskulelærarar sitt arbeid; «If the parents and kids were the only ones here the preschool would be heaven» (s.12). Sitatet viser at utfordringar når det gjeld samarbeid og leing av personalet ser ut til å vere gjennomgåande på tvers av landegrenser. Der er likevel eit tilsynelatande skilje mellom norske og islandske førskulelærarar ved at dei islandske i kampen for auka status og anerkjening ser ut til å ville distansere seg frå dei ufaglærte i barnehagen. Endringar i omgrepsbruk frå til dømes *arbeid* med barn til *undervisning* av barn er eit uttrykk for denne kampen og eit forsøk på å nå opp til nivået til grunnskulelærarane når det gjeld status og løn, hevdar Jóhnsdóttir (2012).

2.6 Forskingsstatus, kort oppsummert

Når det gjeld barnehagen som pedagogisk institusjon, vert det hevda at det ligg ein ideologisk, meir enn empirisk rasjonalitet som basis for utvikling (Haug, 2005). Det har lenge vore hevda at barnehagar a priori er bra for barn, utan at ein har hatt forskning som viser om det faktisk er slik. Fokuset er retta mot kva barnehage bør vere, meir enn korleis han er, og det har ikkje vore stor politisk interesse for å finne ut av kva som faktisk skjer i barnehagen. Då kan argumentasjonen om barnehagen sin kvalitet kvile på ideologiske førestellingar meir enn på empiriske fakta. Den politiske viljen til å satse på barnehageforskning er nokså ny. Først dei siste åra har det vore løyvt monalege midlar til forskning på barnehageområdet.

Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008) viser at i løpet av 2000-talet, har forskning retta mot dei tilsette sine perspektiv auka i omfang. Hovudtyngda i norsk barnehageforskning har likevel fokusert på pedagogiske tema og på spørsmål om barnehagen som organisasjon. Det er difor behov for meir forskning som set søkjelys på kvalifiseringa til yrket. Som vi ser av utgreiinga ovanfor, har ein både nasjonalt og internasjonalt vore oppteken av førskulelærarar sin profesjonelle posisjon og utfordringar i profesjonaliseringsprosessen (Bayer & Brinkkjær, 2006; Dalli, mfl., 2012; Jóhnsdóttir, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Fleire studiar løftar fram tilhøvet mellom ulike yrkesgrupper og korleis dette utfordrar førskulelæraren si profesjonelle rolle (Bastiansen, 1986; Karila & Kinos, 2012; Kinos, 2008; Løkken, 1992; Smeby, 2014). Andre studiar gir grunnlag for samanlikningar mellom førskulelærarar og andre yrkesgrupper utanfor barnehagen (Caspersen & Frøseth, 2008; Caspersen & Skjønsberg, 2009). Den norske barnehagen skil seg på fleire måtar frå organisering av barnehagar i andre land, og kontekstuelle tilhøve er difor relevante (Børhaug,

mfl., 2011; Mørkeseth, 2012). Interesse for overgangen mellom utdanning og yrke har dei seinare åra auka, og fleire studiar er interessante som grunnlag for å forstå utdanninga sin relevans for yrket (Eik, 2014; Hensvold, 2003; Smeby & Mausethagen, 2011; Søndena, 2002; Ødegård, 2011). Eit særleg interessant perspektiv her er i kva grad førskulelærarane nyttar potensialet ei høgare utdanning kan ha for profesjonaliseringsprosessen. Saman med dei teoretiske perspektiva som vert gjorde greie for i neste kapittel, vil forskingsoversikta verte nytta som grunnlag for perspektivering og drøfting av eiga forskning i kapittel 6.

3.0 Teoretiske perspektiv

Studien undersøker korleis førskulelæraren meistrar den profesjonelle rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane. Gjennomgåande omgrep i artiklane er kunnskapsutvikling, kompetanse, kvalifisering og arbeidsdeling. Det teoretiske hovudfokuset ligg på profesjonskvalifisering og ei drøfting av ulike arenaer for slik kvalifisering. Avhandlinga sitt teoretiske grunnlag er henta både frå pedagogikk og profesjonsteori. Frå profesjonsteorien kan vi generelt hente kunnskap om danning, organisering og utvikling av profesjonar. Særleg interessant for avhandlingsarbeidet er perspektiv på utfordringar i profesjonaliseringsprosessen og utdanninga si rolle i denne. Abbott (1988) er her ein sentral bidragsytar, og hans teori er nytta for å utforske spørsmål rundt utdanninga sin funksjon og relevans. Innanfor profesjonsteorien finn vi ulike syn på utdanninga sin funksjon. Skiljet går mellom dei som primært oppfattar utdanninga som kvalifiserande (Abbott, 1988), og dei som meiner at kunnskapsgrunnlaget først og fremst er nytta som legitimering (Collins, 1979; Larson, 1977). Freidson (2001) sin posisjon er at sjølv om utdanning kan bidra til legitimitet og er eit middel for sertifisering, er kunnskapsgrunnlaget ein sentral føresetnad for profesjonalisering og dermed også for autonomi og utøving av skjønn. Dette kunnskapsgrunnlaget vert utfordra i det daglege arbeidet, og den profesjonelle kompetansen vert sett på prøve. Denne forståinga har vore utgangspunktet for avhandlingsarbeidet.

For å studere førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket, er det også nyttig å hente inn teori frå pedagogikken. Særleg relevant er teoriar om kunnskapsutvikling, og meir spesifikt korleis ulike arenaer kan bidra til kvalifisering. Her er perspektiv og omgrep frå sosiokulturelle teoriar aktuelle som støtte for å forstå relevansen av utdanning og yrke som arenaer for kunnskapsutvikling og kompetansebygging. Sosiokulturelle teoriar har som utgangspunkt at mennesket skaper og vert skapt av samfunnet og at individet er del av ulike kontekstar (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978, 2001). Kjenneteikn ved synet på kunnskapsutvikling og læring innanfor denne paraplyen er at den er situert, grunnleggande sosial, distribuert og mediert. Vidare er språket sentralt, og læring skjer gjennom deltaking i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). Perspektiv som vert utdjupa her er hovudsakleg henta frå Eraut (1994, 2007, 2010), Billett (2010), Nygren (2004) og Lave og Wenger (1991). Sosiokulturell teori kan sjåast som eit samleomgrep meir enn som uttrykk for ein eintydig storleik (Dysthe, 2001), og det vil difor variere kva som vert lagt vekt på i dei ulike

tilnærmingane. Den kulturhistoriske skulen (Leontjev, 1978; Vygotskij, 1978) understreka subjektet sin sjølvstendige posisjon og betydninga av medierte artefakt. I dette ligg det at individet sjeldan reagerer direkte i høve til omgjevnadene, men nyttar reiskapar og verkty i kunnskapsproduksjon. Slike reiskapar og teikn er ifølgje Vygotskij (1978) sentralt i all menneskeleg aktivitet. Lave og Wenger (1991) legg særleg vekt på praksisfellesskapet og det situerte, der kunnskapen er knytt til konkrete kontekstar og har lite verdi for andre arenaer, medan Eraut (1994, 2010) har ei meir heilskapleg forståing av læring og kunnskapsutvikling. Kunnskap kan i hans perspektiv vere både individuell og kulturell, og både utdanning og yrkesfeltet er viktige arenaer for kunnskapsutvikling. Avhandlingsarbeidet har samhandling som utgangspunkt, og ser på kunnskap utvikla på ein arena som relevant også i andre samanhengar. Dei teoretiske perspektiva vert utdjupa vidare i dette kapitlet. Målsetjinga har ikkje vore å utvikle ein ny, symbiotisk teori på basis av dei ulike teoretiske perspektiva, men å gjere nytte av ulike tilnærmingar for å belyse temaet for avhandlinga frå ulike sider. Dette inneber ei grunnlagsforståing som tilseier at dei ulike perspektiva har ulike bidrag inn mot temaet.

3.1 Sentrale omgrep i tema og problemstilling

I denne delen gjer eg greie for nokre viktige omgrep i problemstillinga og temaet for avhandlingsarbeidet. Utvikling av kompetanse er ein sentral del av kvalifiseringa, og utdjuing og avklaring av omgrepet er difor eit viktig grunnlag for forståing. Vidare har eg valt å utdjupe omgrepa meistring, rolle og identitet og perspektiv på profesjonalisering. Formålet er å presentere ei grunnlagsforståing, nokre underliggande premisser, som ikkje er nytta aktivt i analysane, men som likevel pregar forståinga av temaet.

3.1.1 Kompetanse og kvalifisering

Omgrepa kompetanse og kvalifisering er gjennomgåande i artiklane. I strategiplanen for kompetanseutvikling av barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007) er kvalitetsutvikling knytt til ei stadig utvikling av personalet sin kompetanse. Å vere kvalifisert for eit yrke inneber å ha ein bestemt kompetanse. Slik kompetanse er ifølgje strategiplanen avgjerande for å møte nye krav og utfordringar i ein lærande organisasjon. Kompetanse vert her definert som... «evne til å møte komplekse krav, situasjonar og utfordringar» (ibid. s. 7). Vidare knyter planen læring og kompetanse til individuell og kollektiv handling og samhandling der både individet sjølv og føresetnader i læringsmiljøet er sentrale i utviklinga. OECD peikar på at kompetanse er samansett av kognitive og praktiske ferdigheiter, kunnskap,

verdiar og haldningar og andre sosiale komponentar som saman kan bidra til effektiv handling (DESECO, 2002). Rammeplanen for førskulelærerutdanninga frå 2003 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), slår fast at førskulelærarar skal utvikle fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Gotvassli (2013) definerer summen av desse som *meistringskompetanse*. I forskrifta for ny barnehagelærerutdanning, gjeldande frå hausten 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2012a), er dei ulike kompetanseområda delvis vidareførte, men presiserte gjennom læringsutbytteformuleringane kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse. Desse læringsutbytteformuleringane er ein følgje av tilpassing til EU sitt kvalifikasjonsrammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2011a) med formål å fremje mobilitet mellom land, styrke livslang læring og bidra til auka kvalitet i utdanningssystema. I Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver (Kunnskapsdepartementet, 2011b) er kvalitet knytt til utvikling av personalet sin kompetanse, men kompetanseomgrepet er ikkje definert eller drøfta. Styrar er ansvarleg for at personalet får nytta sin kompetanse, men det er interessant å merke seg at planen korkje løftar fram førskulelæraren sin særskilde kompetanse eller skil mellom kompetansen til dei ulike yrkesgruppene.

Relatert til det empiriske materialet i denne avhandlinga er den totale kompetansen til førskulelæraren operasjonalisert som personlege evner, verdiar og haldningar, fagkunnskapar og praktiske ferdigheiter. Denne forståinga er henta frå StudData-materialet og er i tråd med Eraut (1994, 2004) si oppfatning av at kompetanse inneheld tre hovudelement; kunnskap, verdiar og ferdigheiter. Verdiar og haldningar baserer seg på kva som styrer handlingane og på oppfatningar av kva som er god og dårleg praksis. Omgrepet personlege evner er knytt til den vi er som person og kan indikere at det ligg noko genetisk til grunn. Min bruk av dette omgrepet støttar ikkje ei oppfatning av at nokre er «fødde til» å bli førskulelærar, men at ein gjennom livet har gjort erfaringar som har bidrege til å forme ein som person. I dette ligg det noko meir intuitivt enn i fagkunnskapar og praktiske ferdigheiter. Arbeidet som førskulelærar har eit sterkt relasjonelt preg, og ein nyttar seg sjølv som arbeidsreiskap i samspel med barn og andre vaksne. Det kan difor vere vanskeleg å trekke klare skilje mellom ei privat og ei profesjonell rolle. Praktiske ferdigheiter handlar i denne samanhengen om yrkesspesifikke ferdigheiter som gjer at arbeidet vert gjennomført på ein smidig måte, medan fagkunnskap er operasjonalisert som kunnskap om barn, barndom og samfunn som er sentralt for å drive pedagogisk arbeid. Denne kunnskapen kan tileignast både gjennom utdanning og i arbeid,

men utdanninga har som hovudoppgdrag å bidra til at førskulelæraren har eit solid fagleg grunnlag for yrkesutøvinga. Kunnskap er del av den totale kompetansen, som igjen er sentralt i den profesjonelle rolla. Nygren (2004) framhevar at når vi studerer kompetanse, må vi gjere dette i relasjon til konteksten, ved at kompetanse fungerer i lys av den kulturelle og materielle konteksten den vert utøvd i (ibid.). Kva kompetanse som er sentral for førskulelæraren vil mellom anna henge saman med ei dominerande oppfatning av kva som er barnehagen sitt sentrale oppdrag.

3.1.2 Rolle og identitet

Når eg i avhandlinga nyttar omgrepet *rolle* og omtalar den profesjonelle rolla eller førskulelærarrolla, er det i ei forståing av at rolla som førskulelærer er tett knytt saman med ein *identitet* som påverkar utøvinga av rolla. Heggen (2007) skil mellom *profesjonell identitet* som er knytt til den einskilde personen og *profesjonsidentitet* som omhandlar kollektive trekk ved dei som utøver yrket. Førskulelæraren sin identifikasjon med yrkesrolla har også samanheng med meistring; «...profesjonskvalifisering handlar også om å identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon, og i tillegg å identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i dette feltet» (Heggen, 2007, s.321). Jóhnsdóttir (2012) viser likevel korleis identiteten som førskulelærer ikkje nødvendigvis er synonym med rolla eller funksjonen som førskulelærer, sidan forventningar til denne ofte ligg utanfor den einskilde sin kontroll. Med Sachs sine ord uttrykkjer ho det slik; «identities organise the meaning whereas roles organise the functions» (Sachs, 2003, s. 126). Innhaldet i rolla er bestemt av både egne og andre sine forventningar til korleis denne skal utøvast og skil seg difor delvis frå identifikasjon med rolla. I dette skiljet ligg det ei oppfatning av at det ikkje nødvendigvis er samsvar mellom ideal og realitetar, ved at førskulelærarane kan påleggast oppgåver som er i strid med det dei meiner er ideelt. Eit døme på dette er arbeidsdelinga i barnehagen, der praktiske rammer kan overstyre førskulelæraren si oppfatning av kven som er mest kompetent til å utføre arbeidet. Vi kan skilje mellom identitet som noko vi *er* og rolle som noko vi *gjer*. Dette avhandlingsarbeidet har fokus på førskulelærarrolla og oppfatningar omkring kompetanse relatert til denne, og drøftar difor ikkje identitetsutvikling nærare.

3.1.3 Meistring

Eit sentralt formål for profesjonsutdanningar er å bidra til at utøvarane blir i stand til å meistre yrket (Heggen & Terum, 2010). Slike utdanningar er heteroteliske ved at det er eit bestemt tilhøve mellom innhaldet i utdanninga og eit samfunnsmessig behov som definerer innhaldet.

Profesjonsutøvarar skal yte gode tenester. I dette ligg det også ei forventning om at utdanninga kan bidra til eit medvit om dei krava som ligg til yrkesrolla. Meistring som omgrep har mange valørar, men kan enklast sett handle om at ein har den kompetansen som er nødvendig for å møte ulike krav som vert stilte til ein. Samstundes vil det ikkje alltid vere samsvar mellom dei krava individet stiller til seg sjølv og forventningar frå andre til rolla. Bandura (1997) sin teori plasserer seg innanfor sosialkognitiv teori, og han identifiserer meistring gjennom omgrepsparet opplevd og reell. Denne dikotomien er nyttig for å forstå at det ikkje alltid treng å vere samsvar mellom eigne og andre sine meistringsforventningar. Forventninga om å meistre, av Bandura (1997) omtalt som «self-efficacy», heng saman med førskulelæraren si oppfatning av personleg kompetanse i høve til det profesjonelle oppdraget. «Gaining knowledge and skills that enables one to fulfill personal standards of merit tend to heighten interest and a firm sense of personal efficacy» (Bandura, 1982, s. 133). I overgangen mellom utdanning og yrke bidreg kjensla av meistring positivt i sosialiseringssprosessen og i læringsprosessar (Bandura, 1997). Korleis førskulelærarane opplever meistring og kva forventningar dei har til å oppnå gode resultat vil difor ha innverknad på den profesjonelle utviklinga. Bandura omtalar også betydninga av «power-holders». Desse kan gjennom formell eller uformell makt kontrollere kva som er mogleg å få til i eit arbeidsfellesskap. I barnehagen kan assistentar med lang arbeidserfaring ha ei rolle som uformelle makthaldarar, der dei i særleg grad har hand om ei praktisk makt som kan konkurrere ut den intelligente makta (Gustumhaugen, 2013). Den praktiske makta kan handle om reglar, rutinar og strukturar som «sit i veggene» og til dels er ureflekterte og umedvitne. Den intelligente makta inneheld eit fagleg og pedagogisk medvit, eller det Abbott (1988) innanfor profesjonssosiologien omtalar som kunnskapsmessig kontroll og intellektuell jurisdiksjon. Kor trygge til dømes nyutdanna førskulelærarar er på sin faglege kompetanse vil kunne innverke på korleis dei opplever å ha ein profesjonell styrke som bidreg til meistring i møtet med assistentgruppa.

Meistring i arbeidslivet vert gjerne knytt til normative forventningar relaterte til utøving av eit yrke (Molander & Terum, 2008), men desse forventningane blir ikkje oppfatta på same måte av alle som er berørte av dei. Førskulelæraren kan oppleve ei kjensle av mestring i arbeidet utan at denne vert vurdert som reell ut frå objektive standardar for yrket, og utan at ein oppfyller overordna krav og forventningar til rolla. Tilhøvet mellom førskulelærarar og assistentar er eit sentralt tema i avhandlinga, med utgangspunkt i at dei to yrkesgruppene kan ha ulike forventningar til kvarandre og til kva som er god praksis.

Raaen (2007) viser at meistring føreset både handlingskompetanse og handlingsberedskap. Det inneber at ein har grunnleggande føresetnader for å kunne ivareta sentrale oppgåver og samstundes vilje til å gripe utfordringar i arbeidet. Med utgangspunkt i politiske og ideologiske føringar vil meistring omfatte profesjonell kunnskap og moralsk entreprise (Raaen, 2007). Dette inneber at ein handlar både fagleg og etisk forsvarleg. Raaen peikar vidare på at krava til meistring kan vere både formelle og uformelle, og det kan oppstå spenningar mellom desse (ibid.). Slik kan til dømes krav formulerte i barnehagelova og andre styringsdokument vere i motstrid til ein etablert praksis i barnehagen og til forventningar frå nære samarbeidspartar. Om ein knyter meistring til måloppnåing, møter førskulelærarane i barnehagen andre utfordringar enn til dømes lærarar i skulen. I barnehagen vurderer ein i liten grad mål for enkeltbarn, og resultatane er mindre synlege utifrå objektive kriterium (Riksaasen & Vigeland, 1994). Det kan ha innverknad på førskulelæraren si oppleving av meistring, ved at ein manglar objektive standardar å måle resultatane utifrå.

Arfwedson (1984) peikar på betydninga av kultur og kode på arbeidsplassen og viser at individet sjeldan står i ein isolert kontekst, men vert påverka av rammene rundt. Dette viser vidare til eit systemteoretisk perspektiv der ein studerer førskulelæraren som individ og barnehagen som verksemd i samanheng, og der ein analyserer meistring i lys av det som skjer på ulike nivå. Desse omfattar alt frå personlege til institusjonaliserte og formaliserte relasjonar og gjer det mogleg å studere førskulelæraren si meistring i høve til sentrale føringar for barnehagens innhald og oppgåver. Førskulelæraren si meistring og forståing av rolla vil vere påverka både av ein overordna diskurs, av den interne kulturen på arbeidsplassen og dei rammevilkåra dei står i. I avhandlinga er difor rammefaktorteori (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1984) nytta som eit perspektiv i drøftingar omkring konsekvensar av arbeidsdelinga i barnehagen.

3.1.4 Profesjonalitet

Sentralt i avhandlingsarbeidet er kva faktorar som kan setje førskulelæraren si rolle under press og kva som konstituerer viktige utfordringar for rolla. Å vere profesjonell er ei kompleks sak ifølgje Jensen, Lahn og Nerland (2012). Profesjonelle er forventa å utføre eit arbeid som baserer seg på kollektive verdiar og kunnskap, og legitimiteten er mellom anna avhengig av at profesjonelle vurderingar vert gjorde på bakgrunn av ein felles kunnskapsbase. Dalli (2008) argumenterer for at profesjonalitet er gjenstand for stadige rekonstruksjonar og at det difor kan forståast som ein diskurs like mykje som eit fenomen. Det inneber at krava til

profesjonelle vil endre seg i takt med samfunnsutviklinga og vere influerte av politiske og ideologiske diskursar.

Innanfor profesjonsteorien vert det peika på at profesjonar har både eit performativt og eit organisatorisk aspekt (Abbott, 1988; Molander & Terum, 2008; Weber, 1972). Det performative viser til profesjonen sin praksis og til kvaliteten i utøvinga av eit yrke, medan det organisatoriske omhandlar kontroll over arbeidsoppgåver. Molander og Terum (2008) viser korleis det performative relaterer seg til det organisatoriske gjennom å gjere sannsynleg at praksisen er av ein slik kvalitet at særskilde kvalifikasjonar er ein føresetnad for utøving av yrket. Profesjonane er gitt ein rett til å utføre arbeidsoppgåver meir eller mindre autonomt. I det ligg det forventningar til at yrkesgruppa gjennomfører oppgåvene på ein kvalitativt god måte og at utdanninga dannar grunnlag for ein viss standard. Eg kjem tilbake til utdanninga sin funksjon i kapittel 3.2, men vil her gå inn i omgrepa profesjon og profesjonalisering.

3.1.4.1 Profesjonsomgrepet

I kva grad førskulelæreryrket og fleire liknande yrke kan definerast som profesjonar, er eit diskusjonsspørsmål. Vi har i dag ei rekke profesjonsutdanningar som etter snevre definisjonar ikkje ville passe inn i profesjonskategorien. Smeby (2014) hevdar at kunnskapsgrunnlaget som vert vektlagt av førskulelærarane, truleg gjer at yrket ikkje vil utvikle seg til ein profesjon. Dette handlar mellom anna om det heilskaplege syn på læring og omsorg som er vektlagt i barnehagen, og der mjuke verdiar er viktige. Førskulelæreryrket vert gjerne også omtalt som ein *semiprofesjon* (Etzioni, 1969; Jóhnsdóttir, 2012). Det inneber at yrket har nokre trekk frå dei idealtypiske profesjonane, men det tilfredsstiller ikkje alle kriteria. Profesjonsomgrepet har ifølgje Molander og Smeby (2013) to dimensjonar, som viser til ekspertise som eit kognitivt fenomen og som institusjonalisering av ekspertise gjennom jurisdiksjon. I dette ligg det at yrke kan ha sterke eller svake trekk av profesjon som institusjon (ibid.). Nørregård-Nielsen (2006) knyter ønsket om profesjonalisering og anerkjenning til ønsket om makt til å definere sitt eige arbeid, om autonomi, påverknad og pengar. Eg har ikkje som mål å konkludere med om førskulelæreryrket er eller kan utvikle seg til ein profesjon, men vil kort gjere greie for nokre sentrale trekk ved profesjonar og peike på utfordringar for førskulelæreryrket relaterte til nokre av desse.

Dei tradisjonelle profesjonskriteria slår fast at profesjonar har tilnærma *monopol* på bestemte stillingar, og dei er gitt *jurisdiksjon* eller lisens for utøving av yrket. Det er naudsynt med ei

særskilt *formell utdanning* for å bli medlem av yrkesgruppa. Spørsmålet om *viten* er sentralt innfor profesjonsteorien. Profesjonsutøveren har difor langvarig *utdanning* basert på systematisk og vitenskapleg teori. Det må vere ei *offentleg godkjenning* av yrkesutøvarane, det må eksistere ein *organisasjon* for desse og det må finnast ein *yrkesetisk kodeks* som spesifiserer etiske standardar som yrkesgruppa er forplikta på (Molander & Terum, 2008). Dei tre siste elementa er til ei viss grad oppfylte. Førskulelærarane får gjennom utdanninga ei formell godkjenning, dei er formelt organiserte, og Utdanningsforbundet har i 2012 vedteke ein yrkesetisk kodeks. Denne er rett nok berre retningsgjevande så lenge den ikkje er formelt godteken av Stortinget. Utdanningane ser i særleg grad ut til å handle om monopol og jurisdiksjon. Monopolet vert utfordra både ved at det vert gitt omfattande dispensasjonar frå kravet om førskulelærarutdanning ved tilsetjing i slike stillingar, og ved at fleirtalet av dei tilsette i barnehagen er utan førskulelærarutdanning. Det inneber at førskulelæraren ikkje har monopol på å utføre bestemte oppgåver, og at dei ikkje har full kontroll over arbeidsoppgåvene. Dette kan utgjere hindringar i profesjonaliseringa. Spørsmål omkring førskulelæraren sin kunnskapsbase og utfordringar for jurisdiksjonen vert vidare utdjupa i kapittel 3.2 og 3.2.1.1.

3.1.4.2 Profesjonalisering

Det treng ikkje vere samanheng mellom kvalitet i yrkesutøvinga og om yrket er definert som profesjon. Med utgangspunkt i temaet for avhandlinga kan det difor vere nyttig å skilje mellom indre og ytre profesjonalisering (Bastiansen, 1986), sjølv om desse også relaterer seg til kvarandre slik vi såg ovanfor. Ytre profesjonalisering knyter an til det organisatoriske aspektet og relaterer seg til utvikling av profesjonen meir generelt, medan den indre profesjonaliseringa handlar om kvalitet i tileigning av kunnskap og rettar seg meir mot dei individuelle aktørane enn systema rundt desse. Indre profesjonalisering bidreg i særleg grad til innsikt i den profesjonelle rolla og medvit om kva som er kvalitativt god praksis. Kva som er vurdert som ønska profesjonelle kvalifikasjonar for førskulelæraren vil likevel vere påverka av verdibaserte vurderingar og forstått i lys av dominerande oppfatningar av mellom anna barndom, foreldra si rolle og barnehagen sin funksjon (Oberhuemer, 2008). Karila (2008) omtalar profesjonalitet som eit fleirnivåfenomen som vert påverka av endringar både på makronivå (t.d. endringar i policy-nivået) og på mikronivå (til dømes kulturen på arbeidsplassen). Kva som konstituerer kvalitet vil difor endre seg over tid.

Nokre av perspektiva ovanfor vert utdjupa i neste kapittel, der fokuset er retta mot profesjonssosiologiske perspektiv på utdanning.

3.2 Utdanninga sin funksjon i eit profesjonssosiologisk perspektiv

Når det gjeld utdanninga sitt bidrag i førskulelæraren si forståing av den profesjonelle rolla, er drøftingar omkring utdanninga sin funksjon relevant for å forstå kva rolle utdanninga spelar.

Artikkel tre, *Frå assistent til førskulelærer*, presenterer to hovudretningar innanfor profesjonsteori i synet på kva som er utdanninga sin primære funksjon og kva rolle kunnskap spelar i profesjonell praksis. Utdanninga kan vere kvalifiserande eller sertifiserande. I argumentasjonen for at spørsmål omkring kunnskap er sentralt i profesjonsteorien, nyttar Caspersen (2013) nemningane *konfliktperspektiv* og *funksjonalistperspektiv* for å synleggjere ulike oppfatningar av kunnskapen si rolle. I funksjonalistperspektivet er kunnskapen sjølve grunnlaget for profesjonell praksis (Freidson, 2001), og det primære formålet vil vere å kvalifisere for yrket. I konfliktperspektivet vert utdanninga sett på som eit middel til å stenge andre ute frå profesjonen (Collins, 1979; Larson, 1977) og hensikta vil primært vere å sertifisere for yrket. I konfliktperspektivet er utdanninga si kvalifiserande rolle av avgrensa verdi, og utvikling av profesjonell kunnskap underordna. Kampen om profesjonsstatus vil då innebere ei avgrensing av oppgåver som høyrer til profesjonen, samtidig som ein stenger tilgangen for andre til desse oppgåvene.

Perspektiva på utdanning som sertifiserande og kvalifiserande treng ikkje å vere gjensidig ekskluderande. Som eg har argumentert for i artikkel tre, kan førskulelæraren tileigne seg ny kunnskap gjennom utdanninga samtidig som denne også sertifiserer for ein ny posisjon. Dette finn eg støtte for hos Freidson (2001) som viser at utdanninga både kan vere kvalifiserande og den kan nyttast som grunnlag for å oppnå legitimitet. I det vidare går eg nærare inn på omgrepa legitimitet og jurisdiksjon som er sentrale i denne samanhengen.

3.2.1 Jurisdiksjon og legitimitet

Abbott (1988) sitt omgrep jurisdiksjon er relatert til profesjonane sin legitimitet og eksklusive rett til å utøve eit yrke og ha kontroll over særskilde oppgåver. Denne legitimiteten er likevel basert på vitskapleg kunnskap som skil seg frå ein generell allmennkunnskap. Denne kunnskapsbasen kan vere eit viktig bidrag i profesjonaliseringsprosessen og difor sentral for styrken i det juridiske vernet og for profesjonen sin legitimitet. *The ability of a profession to sustain its jurisdictions lies partly in the power and prestige of its academic knowledge*

(Abbott, 1988, s. 54). Abbott løftar fram korleis abstrakt kunnskap gir strategiske fortrinn i kampen om råderett over eit felt. Makt og kontroll over arbeidet vil difor vere sentrale dimensjonar. I avhandlingsarbeidet har førskulelæraren sitt tilhøve til assistentane vore framheva som ei utfordring. Dette representerer ein «nærkamp» gjennom daglege forhandlingar om posisjonar på mikronivå. Førskulelæraren sin legitimitet kan også verte utfordra av yrkesgrupper utanfor barnehagen, som profesjonelle innanfor barnevern, helsestasjon og psykologitenesta. Nørregård-Nielsen (2006) viser korleis ei rekke institusjonar og grupper prøver å trengje seg inn på profesjonen. Ei særleg utfordring kan handle om diagnostisering, fortolking og behandling der jurisdiksjonen er sårbar for intervensjon frå andre yrkesgrupper (Abbott, 1988). Makronivået er representert mellom anna av policy-nivået, der lover, rammeplanar og stortingsmeldingar kan spele ei sentral rolle som dimensjonar av makt.

Legitimiteten er avhengig av ein balanse mellom formalisering og folkeleggjering. Abstrakt kunnskap som ikkje kan vise til resultat (til dømes effektiv behandling av sjukdom), manglar legitimitet. Det same gjeld for profesjonell handling som er basert på kunnskap som vert oppfatta som allmennkunnskap. *Expert action without formalization is perceived by clients as craft knowledge, lacking the special legitimacy that is supplied by the connection of abstractions with general values* (Abbott, 1988, s. 104). Abbott (1988) vektlegg korleis profesjonell utvikling er eit vekselspel mellom å skape og bli skapt i interaksjon med omgjevnadene. I dette ligg det mellom anna ei forståing av at personlege verdiane kan vere grunnlaget for val av utdanning og at desse verdiane kan verte både styrkte og utfordra gjennom utdanninga (Abbott, 1988). Hard og Jøhnsdóttir (2013) viser i si forskning frå Island og Australia til ei utbreidd oppfatning av at dei som søker arbeid i barnehagen, generelt er «kind people» og at barnehagen er prega av ei vennleg atmosfære. Dersom til dømes verdiane og haldningar vert løfta fram som den viktigaste kompetansen for å gjere ein god jobb i barnehagen, kan det vere uttrykk for haldningar som har danna grunnlag for val av utdanning. Desse haldningane kan ha vorte styrkte gjennom utdanninga og i yrket, ved at ein møter andre med same innstillinga (Abbott, 1988). Til dømes kan studentar gjennom praksis i utdanninga møte praksislærarar som er sterke representantar for bestemte haldningar og som bidreg til konformitet. Også medstudentar og faglærarar kan vere berarar av slike haldningar.

3.2.1.1 Utfordringar for jurisdiksjonen

Glazer (2007) drøftar utfordringar for jurisdiksjonen med utgangspunkt i Abbott sitt bidrag. Ei viktig utfordring, slik han ser det, er i kva grad profesjonen bygger på eit sjølvstendig kunnskapsgrunnlag, eller om kunnskapsbasen er kontrollert av andre. Glazer peikar på at ein konsistent læreplan og ein «signaturpedagogikk» er sentralt (ibid.). Han viser til at lærarar manglar ein systematisert, profesjonell kunnskapsbase, noko som svekker læraren si stilling overfor lekfolk. Ei liknande utfordring finn vi når det gjeld kunnskapsbasen til førskulelærarane. Førskulelærarutdanninga har vore bygd opp rundt mange små fag, og sjølv om pedagogikk har vore gjennomgåande og meir omfattande enn dei andre faga, er pedagogikkfaget i seg sjølv sett saman av fleire ulike disiplinær (psykologi, sosiologi, filosofi, didaktikk og idéhistorie). I omorganiseringa av ny grunnskulelærarutdanning vart det innført eit profesjonsfag, *pedagogikk og elevkunnskap*, som skulle ha eit særleg ansvar for integrasjon og yrkesførebuing (Haug, 2013). I den nye barnehagelærarutdanninga, gjeldande frå hausten 2013, har ein tilsynelatande gått motsett veg og innført kunnskapsområde som erstating for fag. Pedagogikk er integrert i desse kunnskapsområda, og faget har ikkje lenger ei sjølvstendig rolle. Sjølv om pedagogikk er tillagt eit særleg ansvar for samanheng i studiet, kan det stillast spørsmål ved om utdanninga i endå større grad enn tidlegare vil kunne lide under fråveret av eit konsistent disiplinærfag eller profesjonsfag som grunnlag for ein eksklusiv kunnskapsbase. Det vil truleg vere avhengig av om ein greier å skape *praktiske syntesar* (Grimen, 2008) der desse kunnskapsområda er sette saman slik at dei utgjer meningsfulle heilskapar som peikar mot utfordringar i yrkesfeltet. Eit av måla med ei omorganisering frå fag til kunnskapsområde er at desse skal reflektere yrkesfeltet og oppdraget, og bidra til sterkare yrkesretting av utdanninga. Intensjonen er god, og så står det igjen å sjå korleis dette let seg løyse i praksis.

Korleis utdanninga har vore og er organisert vil nok ikkje vere den einaste forklaringa på utfordringar i førskulelæraren sin profesjonaliseringsprosess. Arbeidet sin karakter er også ein sentral faktor. I høve til utdanningsfeltet er Glazer (2007) oppteken av at lærarar i sitt arbeid manglar ei tydeleg klassifisering som kan fungere som rettesnor for arbeidet. Denne klassifiseringa kan hjelpe profesjonen til å oppretthalde kontroll over praksis og på den måten stenge lekfolk ute frå dei profesjonelle oppgåvene. Shulman (2005) viser til korleis *signature pedagogies* er sentrale i utdanning av nye yrkesutøvarar. Dette omhandlar karakteristiske former for undervisning eller læring. Gjennom slike *signature pedagogies* får novisene

innblikk i sentrale sider ved yrket, og dei vert instruerte i korleis dei skal tenke, utøve yrket og handle med integritet. Signaturpedagogikken definerer kva som vert verdsett som viktig kunnskap, og dersom denne er utydeleg, kan det skape vanskar for identitetskonstruksjonen i overgangen mellom utdanning og yrke.

Styrken i ein profesjon sin jurisdiksjon, vil vere avhengig av kor målbart resultatet av arbeidet er (Glazer, 2007). Ei utfordring for førskulepedagogikken har nettopp vore at det pedagogiske arbeidet er lite målbart, og pedagogikken vert omtalt som «usynleg» (Riksaasen & Vigeland, 1994). Østrem (2008) har studert allmennlærarar og viser til korleis desse brukar seg sjølve som reiskap i arbeidet. Ho peikar på at der ligg nokre sentrale utfordringar i at lærararbeidet i stor grad handlar om relasjonar mellom menneske og aktivitetar i dagleglivet. Dette inneber også at bakgrunnen for handlingar ofte vil vere usynleg for dei som observerer arbeidet frå utsida. Østrem hevdar at ikkje alle sider ved arbeidet nødvendigvis er synleg for læraren sjølv heller (ibid.). Her finn vi ein parallell til førskulelæraren sitt arbeid i barnehagen og det eg har definert som barnehagen sitt lekmannspreg. Knyter vi dette til Bernstein (Bernstein, mfl., 2001) sin teori om klassifisering, finn vi at barnehagen i endå større grad enn skulen er prega av svake innrammingar og klassifikasjonar. Riksaasen (1994) hevdar med bakgrunn i Bernstein sin teori at førskulelærarar er utdanna til å arbeide i samsvar med ein usynleg pedagogikk. Eit sentralt element i den usynlege pedagogikken er leik, og leiken har i barnehagekulturen vore den primære arenaen for læring. Læringsprosessane er i ein slik kultur ikkje retta mot spesifikk overføring av kunnskap, men meir mot «å lære å lære» (Riksaasen, 1994). Korleis denne læringa konkret skjer, er ikkje alltid like lett å synleggjere for omverda.

Ein sentral trussel mot jurisdiksjonen, er at lekfolk får tilgang til å utføre same arbeidsoppgåvene som dei profesjonelle. Glazer (2007) peikar på at bruken av lærarar som ikkje er formelt sertifiserte for yrket er ein av dei alvorlegaste truslane mot å oppretthalde ein profesjon sin jurisdiksjon. Overført til barnehagekonteksten vil overvekta av assistentar, i tillegg til stadig aukande dispensasjonar frå utdanningskravet, kunne bidra til å svekke førskulelærarprofesjonen sitt juridiske vern.

For å oppsummere spørsmålet om legitimitet og jurisdiksjon knytt til førskulelæraren si meistring av yrket, kan vi konkludere med at det juridiske vernet av førskulelærarprofesjonen vert utfordra av ei rekke tilhøve. Desse omhandlar sentrale faktorar som svak vitskapleg

kunnskapsbase, manglande eksklusivitet i tilgangen til yrket og lite målbare og synlege resultat av arbeidet.

3.3 Kunnskaputvikling i sosiokulturelle perspektiv

Som eg var inne på innleiingsvis, vil kva kvalifikasjonar som er sett på som viktige vere påverka av dei krav og forventningar samfunnet stiller til barnehagen og til det mandatet førskulelæraren har fått. Den samfunnsmessige konteksten er i dette perspektivet viktig når ein studerer meistring i lys av kvalifiseringa til yrket. Det same er kulturen førskulelæraren skal utvikle den profesjonelle rolla i (Wertsch, 1991). Denne kan vere både overordna og relatert til den einskilde institusjonen, og representerer både generaliserte og individuelle forventningar til yrkesutøvinga.

Den kulturhistoriske skulen er grunnlaget for fleire retningar innanfor sosiokulturell teori. Her ser ein den menneskelege utviklinga i eit historisk perspektiv. Ein tek utgangspunkt i menneske si materielle samhandling med omverda og legg eit dialektisk perspektiv til grunn på tilhøvet mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjonar hos menneska (Vygotskij, 2001). Nygren (2004) bygger på desse perspektiva når han knyter krava til kompetanse både til konkrete personar og til oppgåver. Dette inneber at både indre og ytre vilkår vil ha konsekvensar for profesjonsutøveren si meistring av yrket. I det ligg det ei forståing av at både personlege og intellektuelle faktorar (indre) og den sosiokulturelle og materielle konteksten (ytre) er sentrale i kompetanseutviklinga og i yrkesutøvinga. Andre menneske, organisatoriske strukturar og kulturelle reiskaper er døme på element i den sosiokulturelle og materielle konteksten (ibid). At læring skjer i ein kontekst inneber at den er del av ein vev av integrerte element. Dette inneber at førskulelæraren sin individuelle kompetanse vert utfordra og forma i samspel med andre menneske gjennom bruk av ulike kulturelle reiskapar og innanfor organisatoriske rammer.

Innanfor sosiokulturelle teoriar generelt er andre menneske og kulturelle reiskapar eller artefakt viktige (Säljö, 2006; Wertsch, 1998). Aktiviteten må difor studerast i lys av ei historisk ramme der både samhandling og bruk av kulturelle reiskapar og teikn er sentralt. Korleis førskulelæraren oppfattar krav og forventningar til yrkesrolla vert då ein konsekvens av den politiske og barnehagehistoriske konteksten, der førskulelæraren sjølv er ein aktiv bidragsytar i sin kvalifiseringsprosess, og der dei kulturelle reiskapane er viktige i utvikling av ei profesjonell rolle.

3.3.1 Kulturelle reiskapar som medierande artefakt

Kulturelle reiskapar kan vere både intellektuelle og fysiske (Säljö, 2001), og kan fungere medierande (Wertsch, 1998). Det inneber at dei kan vere til støtte i læringsprosessar. Intellektuelle reiskapar eller ressursar bidreg til meistring av mentale prosessar og støttar tenkinga (Vygotskij, 1978). Språket er ifølgje Hoel (2008) den viktigaste kollektive reiskapen vi har. Ein låner ord frå andre og legg samstundes eigen bodskap inn i det som vert uttrykt. Hoel viser korleis profesjonsutøvarar utfører arbeidet gjennom bruk av institusjonelle former for kunnskap som i stor grad er av språkleg karakter. «...å lære eit fag inneber å bli kulturalisert inn i måtar å bruke språket på som skil faget frå andre fag» (Hoel, 2008 s. 52). Sosial praksis vert påverka av språklege ytringar og språket er sentralt for å grunngje handlingar og analysere erfaringar. Det vil difor vere relevant i kva grad førskulelæraren nyttar eit profesjonsspråk med fagleg grunngjevne argument framfor eit kvardagsspråk der til dømes ein praktisk rasjonalitet dominerer.

Både utdanning og yrkespraksis har sine institusjonelle former. Slik kan sosial praksis i ein barnehage også vere påverka av kva som vert lagt vekt på i kommunikasjonen. Både abstrakte teoriar og meir konkrete hjelpemiddel i kvardagen kan utgjere medierande artefakt som kan bidra til meistring av rolla som førskulelærer. Mellom anna kan den flate strukturen i arbeidsdelinga representere ei form for menneskeskapt, medierande artefakt (Aasen, 2012) som er knytt tett opp til kulturen og bygger på felles verdiar og ideologiar. Ei etablert dagsrytme der ein gjentek dei same rutinane og aktivitetane frå dag til dag, kan på same måte fungere som eit medierande artefakt som gir støtte til den pedagogiske leiaren i organiseringa av det pedagogiske og praktiske arbeidet. Også pedagogiske teoriar kan vere til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av eit pedagogisk opplegg. Eit relevant spørsmål er om ei vektlegging av kulturelt knytte artefakt som flat struktur og manglande differensiering i arbeidsoppgåver etter utdanningsnivå, kan bidra til å svekke førskulelæraren sin profesjonelle posisjon. Dette vert utdjupa i kapittel 6.

3.3.2 Distribuert kunnskap

Som profesjonell må du forhandle om posisjonen i arbeidsfellesskapet, og desse forhandlingane omfattar kva kunnskap som er gyldig (Nygren, 2004). Det kan stillast spørsmål ved om samansetjinga av personalet i barnehagen representerer ei utfordring i utvikling av ei profesjonell rolle som førskulelærer ved at den kunnskapen som dominerer er annleis enn i utdanninga. Säljö (2002) understrekar at reproduksjon av kunnskap og

ferdigheiter skjer gjennom kollektive prosessar. Den kunnskapen førskulelæraren tek med seg frå utdanninga vert forma på nytt og ny kunnskap vert utvikla gjennom samarbeidet med assistentane. Det inneber at kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor eit fellesskap og at ulike aktørar har ulik kunnskap som er viktig for heilskapen (Dysthe, 2001). Slike forhandlingar som er omtalt ovanfor handlar om ei institusjonalisering av sosiale og kommunikative prosessar, og er sentrale for å halde ved like og utvikle kunnskapar og ferdigheiter (Säljö, 2006).

Gjennom utvikling av situerte identitetar lærer ein korleis ein skal opptre og kva som er forventa av ein i ulike samanhengar. Dette skjer gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre. Som ny førskulelærer vil ein verte påverka av ein dominerande samfunnsdiskurs, men først og fremst av den konkrete barnehagen ein vert del av. Det er likevel viktig å framheve at førskulelæraren også er med på å forme praksis gjennom si deltaking, basert på sin kunnskap og tidlegare erfaringar. Säljö (2002) framhevar at ein i eit sosiokulturelt perspektiv ser den lærande sin eigen aktivitet som sentral for kunnskapsdanning. Introduksjonen til yrket er difor ikkje ein einvegsprosess der førskulelæraren tilpassar seg eksisterande praksis, men eit gjensidig vekselspel.

3.4 Kunnskapsutvikling i utdanning og yrke

Relevant kompetanse for å meistre ei rolle må forståast både i høve til einskildpersonar og i høve til arbeidsoppgåvene eller oppdraget (Nygren, 2004). Særleg relevant finn eg det å setje fokus på den dominerande barnehagediskursen når ein studerer konteksten. Skifte i politisk dominans vil føre til at barnehagen sitt oppdrag endrar seg over tid. Dette har konsekvensar for kva som vert vurdert å vere sentrale oppgåver (Hagesæther, 2010; Steinnes, 2010). Krava til rolla vil difor også verte endra. Sentralt i barnehagediskursen vil vere kva kompetanse som vert verdsett som viktig for å arbeide med små barn, når det gjeld forventningar frå politisk nivå, samfunnet generelt og frå nære samarbeidspartar spesielt.

I avhandlingsarbeidet er tilhøvet mellom førskulelærarar og assistentar eit sentralt tema, og i artikkel to, *Common sense or professional qualifications? Division of labor in Norwegian kindergarten*, drøftar eg om arbeidet i barnehagen er basert på sunn fornuft meir enn på profesjonell kunnskap. I dette ligg det ikkje ei oppfatning av at sunn fornuft og formell kunnskap treng å vere motsetnader, men eg stiller spørsmål ved om den sunne fornufta overstyrer profesjonell kunnskap. Utgangspunktet for spørsmålet er ei arbeidsdeling i

barnehagen som i avgrensa grad ser ut til å vere bestemt av formelle kvalifikasjonar. Det inneber at førskulelærarar og assistentar i stor grad er involverte i dei same arbeidsoppgåvene. Nygren (2004) framhevar at føresetnadene for å kunne realisere den profesjonelle kompetansen er avhengig av at viktige personar anerkjenner profesjonsutøvarens sin kompetanse og handlingar. Å få aksept for at den profesjonelle kunnskapen førskulelærarane har tileigna seg gjennom utdanning, er viktig, kan vere ei utfordring i eit felt der store delar av arbeidet liknar mykje på det som går føre seg i heimen. Både foreldre og assistentar vil kunne stille spørsmål ved utdanninga sin relevans. Forsking viser at nyutdanna manglar legitimitet når det gjeld å få aksept for at teoretisk kunnskap er viktig (Ødegård, 2011). Dersom det er slik at legitimiteten er svak, kan vi leite etter årsaker til dette både i utdanninga og i tilhøve i barnehagen som felt, slik vi finn det drøfta i artikkel fire.

Som eg var inne på innleiingsvis i teorikapitlet, finn vi innanfor paraplyen av sosiokulturelle teoriar variasjonar i synet på kva arena som er den beste for læring og kunnskapsutvikling i høve til utvikling av profesjonalitet. Spørsmålet om kva som konstituerer profesjonelle kvalifikasjonar, er drøfta av mellom anna Eraut (1994, 2007, 2010). Han hevdar at debatten om individuell og sosiokulturell kunnskap har utvikla seg til å bli lite fruktbar, ved at ein inntek svært steile posisjonar i kvar sin ytterkant. I staden for å sjå dei ulike perspektiva som gjensidig ekskluderande, viser han korleis dei kan bidra på ulike måtar i ei heilskapleg forståing av læring og kunnskapsutvikling. På same måte forsøker han å bygge bru mellom ulike læringsarenaer ved å peike på at utdanninga og arbeidsplassen bidreg til læring og kunnskapsutvikling på kvar sine måtar (Eraut, 2010). Majoriteten av læringsaktivitetar er likevel ikkje formelt lært, men innbakt i arbeidet (Eraut, 2012). Skal kunnskapen vere nyttig for praksis, må den integrerast med verdiar og ferdigheiter. Dette inneber at kunnskapsutvikling gjennom yrkesutøvinga kan få ei sentral rolle.

3.4.1 Individuell og kulturell kunnskap

Eraut (2004, 2010) sitt skilje mellom individuell og kulturell kunnskap kan bidra til ei forståing av korleis kunnskapen er samansett av personlege, individuelle innsikter og erfaringar som utgjer den individuelle kunnskapsbasen, og kunnskap som er utvikla gjennom samarbeid og felles refleksjon i eit arbeidsfellesskap. Kulturell kunnskap spelar ifølgje Eraut ei nøkkelrolle i eit arbeidsfellesskap og vil vere naudsynt for å kunne realisere ein konsistent praksis (ibid.). Den kulturelle kunnskapen vil både vere systematisert (kodifisert) og personleg. Innanfor eit arbeidsfellesskap i barnehagen, vil ein utvikle felles forståingar som

påverkar måten ein utøver arbeidet på og som dels vil skilje måten ein arbeider på frå andre barnehagar. Denne kunnskapen er gjerne implisitt og tatt for gitt, slik at ein ikkje er medviten om korleis han påverkar praksis. Det er ei utfordring å kjenne igjen kunnskap som ikkje lenger er drøfta og reflektert over (Eraut, 2010). Han vert difor lett usynleg.

Ei sentral utfordring med omsyn til kunnskap lært gjennom utdanninga, er å sjå verdien av denne kunnskapen i yrket. Det handlar mellom anna om å vere i stand til å velje ut relevant kunnskap i høve til aktuelle utfordringar og forstå korleis denne kan vere til nytte. Særleg nyutdanna førskulelærarar vil trenge reiskapar for å kode om kunnskap. Kunnskapen må vidare tilpassast den nye arenaen (Eraut, 2010). Overgangen mellom utdanning og yrke vert oppfatta å vere ein viktig læringsarena (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). For at kunnskap tileigna til dømes gjennom utdanninga skal vere relevant i andre kontekstar, er ei direkte overføring ikkje tilstrekkeleg. Diskusjonen omkring ulike kunnskapsformer og arenaer for kunnskapsutvikling og læring aktualiserer difor spørsmålet omkring rekontekstualisering av kunnskap. I to av artiklane har Bernstein sine omgrep horisontal og vertikal diskurs vore nytta, relaterte til ulike former for kunnskap. Sjølv om Bernstein gjerne vert plassert innanfor ein tradisjon av sosial realisme (Young, 2008), har eg funne omgrepa nyttige for å klargjere skiljet mellom ulike former for kunnskap. Horisontale diskursar speglar ei form for daglegdags kunnskap, eller «common sense» som Bernstein sjølv omtalar det (Bernstein, 1996). Denne kunnskapen er knytt til bestemte kontekstar, og verdien av kunnskapen i nye kontekstar kan vere avgrensa. Kva form for horisontal kunnskap som vert utvikla og vektlagt i dei ulike barnehagane, vil såleis variere. Vertikale diskursar viser til kodifisert, teoretisk kunnskap. Denne kunnskapen kan bidra til danning av ein profesjonell base, men den kan ikkje omsetjast direkte til praktisk handling (Heggen & Smeby, 2012). For at slik kunnskap skal vere meningsfylt i det daglege arbeidet, må den igjennom ein prosess der den vert omforma eller *rekontekstualisert*. Van Oers (1998) sine omgrep vertikal og horisontal rekontekstualisering av kunnskap er nyttige for å synleggjere ulike element i denne omforminga. Den horisontale rekontekstualiseringa handlar om å utføre oppgåver ein har øvd på tidlegare i nye samanhengar, til dømes at ein har øvd på eit dramaopplegg i utdanninga som ein seinare har nytte av i arbeid med borna i barnehagen. I vertikal rekontekstualisering kan teoriar lærte i ein kontekst danne grunnlag for handling i ein ny kontekst. Dette kan bidra til ny innsikt og styrkt refleksjon over etablert praksis. Dersom førskulelæraren nyttar teoriar frå dramaundervisning i utdanninga som grunnlag for inspirasjon og planlegging av

dramaaktivitetar i barnehagen, kan dette vere eit uttrykk for vertikal rekontekstualisering. Begge formene for rekontekstualisering gir nye erfaringar og kan føre til ny læring.

3.4.2 Kunnskapsutvikling på arbeidsplassen

Det er lite realistisk å tru at nyutdanna førskulelærarar skal ha lært alt dei treng å kunne gjennom utdanninga. Arbeidsplassen vert difor ein viktig arena for kunnskapsutvikling. Eraut (2010, 2012) sine studiar viser at læring på arbeidsplassen er uformell og i liten grad planlagt. Læringa veks ut av krav og utfordringar i arbeidet. Ein grunnleggande føresetnad for vidare læring er at ein får tilbakemeldingar og støtte i slike prosessar, ifølgje Eraut (2010, 2012).

“The key factors supporting such informal learning are the appropriate levels of challenge and support, confidence and commitment, and personal agency” (Eraut, 2012, s. 21). Ei utfordring for førskulelærarar kan vere kvar dei skal hente denne støtta frå, og om dei har den naudsynte faglege tryggleiken (Ødegård, 2011). Læring på arbeidsplassen føreset ifølgje Eraut (2012) vidare at der er tid og rom for hyppige diskusjonar med kollegaer. Dette kan vere ei utfordring i barnehagekvardagen dersom faglege drøftingar vert prioriterte ned og praktiske oppgåver trengjer seg på (Enehaug, mfl., 2008; Gustumhaugen, 2013; Nørregård-Nielsen, 2006).

Wenger (2008) framhevar at det å hevde sin kompetanse er ulikt fordelt i eit personale, og at å ha makt i eit fellesskap er sentralt for å ha innflytelse på det som blir lært. Den som har makt, har også innflytelse på samspelet mellom kompetanse og oppleving, og difor er den sosiale karakteren på fellesskapet viktig for kvaliteten på læringa. På same måte som Eraut skildrar personleg og kulturell kunnskap, framhevar Wenger (2008) at læring er ein interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personleg oppleving. Wenger lanserte saman med Lave omgrepet *legitim perifer deltakelse*, og dei har vore opptekne av å formidle at læring primært skjer gjennom deltaking i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger har i liten grad vore opptekne av utdanninga som læringsarena, men kommenterer at læringa som skjer gjennom utdanning, i avgrensa grad kan overførast til relevante yrkesarenaer.

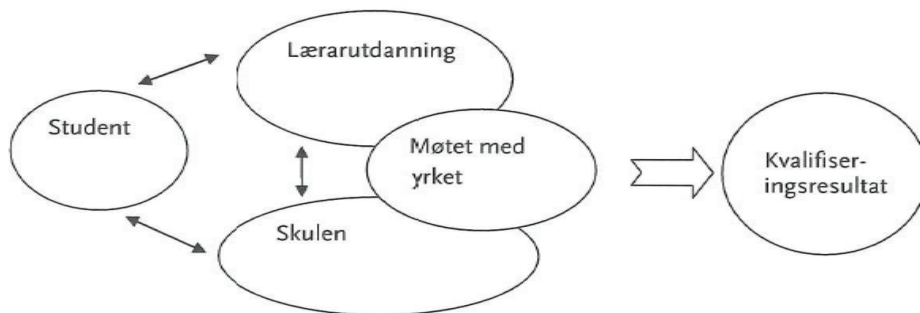
Læring gjennom utdanninga er primært læring for eksamen (ibid.). Generelt er dei kritiske til at kunnskap utvikla i ein kontekst kan overførast til ein annan, sidan all læring er situert. Når deltakinga vert skildra som perifer og samstundes legitim, er det uttrykk for at det å vere ny i eit praksisfellesskap gir rom for å vekse inn i oppgåvene i fellesskapet utan at dette vert sett på som noko negativt. Tvert imot kan ein som ny også bidra til kunnskapsutvikling gjennom forhandlingar i felles praksis (Wenger, 1998). Slik sett gir perspektivet eit positivt bidrag, ved at ein ser nykomaren som ein viktig bidragsytar, samstundes som det vert gitt rom for å prøve

og feile utan for store konsekvensar. I høve til barnehagen som praksisfellesskap kan det likevel reisast nokre innvendingar. Den første handlar om at dei fleste nyutdanna førskulelærarar må tre inn i leiarstillingar, enten som pedagogisk leiar eller styrar. Dei må difor ta eit særleg ansvar for kva som skjer i praksisfellesskapet. Den andre innvendinga er knytt til samansetjinga av personalet og kva konsekvensar det kan ha for førskulelæraren sin autoritet og maktposisjon å ta ei perifer rolle. Desse spørsmåla vert drøfta seinare.

3.5 Systemperspektiv på kvalifisering

Konstruksjonen av profesjonell kompetanse og ekspertise vil ha ulike dimensjonar. Den inneheld ein personleg dimensjon, den har basis i spesifikk kunnskap om feltet og vert påverka av den aktuelle arbeidsstaden. Utøvinga av yrket skjer innanfor ein dynamisk heilskap der samspelet mellom individet og omverda er sentralt, slik det er gjort greie for i kapittel 3.3. Som utgangspunkt for MAFAL-prosjektet var det nytta ein modell av Munthe (2007) som grunnlag for å analysere og forstå prosessane i overgangen mellom utdanning og yrke.

Figur 1. Faktorar som påverkar kvalifiseringa til læraryrket



Faktorar som påverkar kvalifiseringa til læraryrket (Haug, 2010, s. 12)

Modellen ovanfor er ein omarbeidd versjon av Munthe sin originale modell (Haug, 2010) og framhevar at kvalifiseringa for yrket og kvaliteten på yrkesutøvinga er ein konsekvens av *kven* som blir rekruttert inn i utdanninga, av forhold i *utdanninga* og av forhold i den aktuelle *barnehagen* førskulelæraren arbeider i. Kvalifiseringa har konsekvensar for opplevinga av møtet med yrket og samstundes er dette også ein kvalifiseringsarena. Førskulelæraren si meistring av yrket, oppfatning av rolla og av eigne kvalifikasjonar for å utføre eit profesjonelt

arbeid, vil vere avhengig av dei erfaringar ein har gjort på ulike arenaer. Ulike studentar vil møte utdanninga med ulike erfaringar som vil ha innverknad på korleis dei tek opp i seg utdanningsinnhaldet, slik det mellom anna vart gjort greie for i kapittel 1.2. Vidare vil det vere sentralt korleis dei vert møtte og korleis dei sjølve møter yrkesarenaen.

3.5.1 Rammefaktorteori

Den rammefaktorteoretiske tilnærminga som er nytta i artikkel fire; *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten* kan representere eit supplement til Munthe sin modell, presentert ovanfor (Haug, 2010). Utgangspunktet for teorien var forskning på undervisning i den svenske grunnskulen. Dette danna grunnlag for utvikling av ein teoretisk modell der ein forsøkte å analysere korleis sosialt samspel og kulturelle og materielle tilhøve konstituerte ein faktisk røyndom. Pedagogisk handling skjer innanfor bestemte grenser eller rammer som læraren må tilpasse seg (Lundgren, 1984). Ein tek utgangspunkt i kva som faktisk er mogleg, og skil mellom faktorar som lærarar og elevar har kontroll over og rammer som ikkje kan manipulerast (Lundgren, 1984). Eit sentralt poeng er at rammene ikkje berre er avgrensande, men dei kan også gi rom for endringar baserte på medvitne val frå læraren si side. Sjølv om teorien vart utvikla i tilknytning til spørsmål omkring korleis undervisningspraksis vart forma av dei vilkåra skulen som organisasjon gir, har den overføringsverdi til barnehagekonteksten. Vi har difor i artikkel fire prøvd å forklare og forstå arbeidsdelinga i barnehagen med støtte i denne teorien. Her vert arbeidsdeling og synet på relevant kunnskap og kompetanse vurdert i lys av dei rammene barnehagen som organisasjon og førskulelærarprofesjonen er påverka av. Rammefaktorteorien konkretiserer desse rammene og gir tilgang til overordna forklaringar, som kan supplere dei andre perspektiva og løfte blikket frå førskulelæraren som individuell aktør.

Omgrepet *organisatorisk ramme* viser til fysiske og administrative rammer som set grenser for aktiviteten i skulen eller barnehagen (Dahllöf, 1967). Lundgren (1994) inkluderte seinare også juridiske rammer og pedagogiske rammer, dei siste hovudsakleg knytte til læreplan. Ulike rammevilkår avgjer kva faktorar som er særleg verksame og kva effekt dei får, på same tid som rammevilkåra opnar for kva som vil vere mogleg. Lundgren skildrar korleis rammefaktorane også regulerer kva som vert den dominerande diskursen i feltet. Kva det blir snakka om er bestemt av *læreplanen* og tekster relaterte til denne, av *juridiske reglar* og av *fysiske rammer*, hevdar Lundgren (1984). I artikkel fire viser vi korleis desse tre overordna rammesystema delvis grip inn i kvarandre og at personalet sin kompetanse er assosiert med

alle tre. Korleis førskulelæraren sin kompetanse vert verdsett vil i lys av dette perspektivet vere avhengig av faktorar innanfor dei ulike systema, men også av kva mulegheiter førskulelæraren ser for si eiga utvikling innanfor rammene (Steinnes & Haug, 2013). Dermed vert både strukturelle faktorar og samhandling mellom ulike aktørar viktige. Eit døme på ei sentral ramme relatert til førskulelæraren sitt handlingsrom og til den profesjonelle utviklinga, kan vere forholdstalet mellom førskulelærarar og assistentar. Vidare kan det at Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) i liten grad differensierer mellom ulike yrkesgrupper i omtalen av måla for barnehagen si verksemd, vere eit døme på at læreplanen styrer den dominerande diskursen.

3. 6 Kort oppsummering

I teorikapitlet har eg presentert og utdjupa teoretiske perspektiv som også har danna grunnlag for dei fire artiklane. Teorigrunnlaget baserer seg på tre hovudområde; kunnskapsutvikling og kvalifisering i eit sosiokulturelt perspektiv, eit systemperspektiv og eit profesjonssosiologisk perspektiv. Fokuset er retta både mot korleis ulike arenaer kvalifiserer til profesjonell praksis og på utfordringar i kvalifiseringsprosessen. Systemperspektivet, slik det er nytta her, relaterer seg til dei to andre perspektiva ved at det gir ei overordna ramme for forståing av dei vilkåra førskulelæraren står i. Sjølv om det ikkje vil vere mogleg å gjere klare skilje mellom perspektiva sin relevans inn mot forskingsspørsmåla, bidreg det sosiokulturelle perspektivet primært i utforsking av spørsmålet om kunnskapsbasen (spørsmål 1), medan profesjonsteori er særleg nyttig i ei drøfting av førskulelæraren si profesjonsutøving og utfordringar i profesjonaliseringsprosessen (spørsmål 2). Dei teoretiske perspektiva vert nytta som reiskap i analysar og drøfting av det empiriske materialet og som grunnlag for innsikt i kva som kan konstituere viktige utfordringar for førskulelæraren i kvalifiseringsprosjektet. Kjerneomgrepa frå sosiokulturell teori som vert tatt opp igjen i kapittel 6, er kulturelle reiskapar og distribuert kunnskap. I dette ligg det også ei drøfting av individuell og kulturell kunnskap, slik vi finn denne presentert hos Eraut (2010). Frå profesjonsteori er omgrepa profesjonalisering, jurisdiksjon og legitimitet sentrale. I tillegg er omgrep relaterte til problemstilling og tema for avhandlinga utdjupa innleiingsvis for å klargjere mi forståing av desse. Dette gjeld omgrepa kompetanse, meistring, rolle og identitet. Desse perspektiva dannar eit bakteppe for analyse og drøfting, men vil ikkje vere nytta som analysereiskap på same måte som dei overordna teoretiske perspektiva.

4.0 Metodologiske val og vurderingar

Artiklane i avhandlinga bygger på ulike datakjelder, frå intervju med einskildpersonar og fokusgruppeintervju til surveyundersøkingar, og avhandlinga har såleis eit fleirmetodisk eller *multiple methods design* (Morse, 2010). Den første artikkelen bygger på intervju med nyutdanna førskulelærarar i kombinasjon med materiale frå StudData-basen ¹⁴, innsamla og administrert av Senter for profesjonsstudier ved Høgskulen i Oslo og Akershus, og datamateriale frå MAFAL-prosjektet ¹⁵, omtala som «FluData». Artikkel nummer to og fire bygger på «Flu Data» aleine, medan grunnlaget for artikkel tre er individuelle intervju og fokusgruppeintervju av studentar i siste semester av si førskulelærerutdanning. Figur 1 gir ein oversikt over datakjelder i dei ulike artiklane.

Tabell 1. Datakjelder for dei ulike artiklane

Artikkel	Datakjelde	Informantar
1 Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør	StudData, FluData, intervju	Førskulelærarar i ulike fasar i arbeidslivet
2 Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten	FluData	Førskulelærarar og assistentar
3 Frå assistent til førskulelærar	Individuelle intervju og fokusgruppeintervju	Førskulelærarstudentar i siste semester av utdanninga
4 Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten	FluData	Førskulelærarar og assistentar

Målsetjinga var i utgangspunktet å hovudsakleg basere avhandlinga på kvantitative data, men undervegs i prosessen oppstod behovet for å undersøke kva som låg bak tala for å få ei djupare innsikt i nokre av dei aktuelle spørsmåla. Særleg omhandla dette spørsmål om korleis utdanninga hadde bidrege til kunnskapsutvikling og korleis dette påverka førskulelæraren sitt arbeid. Dei kvantitative data gav ikkje tilstrekkeleg grunnlag for konklusjonar om dette, og

¹⁴ <http://www.hioa.no/studdata>

¹⁵ <http://www.hivolda.no/nyn/hivolda/forskning-og-utvikling/forskning-og-utvikling/utdanningsforskning/mafal/mafal>

intervju kunne slik vere ein måte å belyse resultatata frå spørjeundersøkinga på som gav eit breiare grunnlag for tolking.

Valet av eit fleirmetodisk design inneber at eg har gjort nytte av ulike tradisjonar som kan ha motstridande epistemologiske utgangspunkt, og dei bidreg med ulike kunnskapsaspekt (Fossåskaret, 1997). Det har difor vore viktig å vere merksam på at grunnlaget for metodane er ulike og at dei på kvar sin måte har si sjølvstendige tilnærming til forskingsspørsmåla.

4.1 Vitskapsteoretisk ramme

Grunnlagsforståinga i arbeidet med datamaterialet har vore at dette ikkje gir tilgang til absolutte sanningar og kausale forklaringar, men at det må konstruerast ei forståing av materialet både gjennom interaksjon med sentrale aktørar og gjennom teoristudier. I sosial konstruktivisme inneber kjerneelementa at røyndomen vert konstruert og skapt på nytt gjennom interaksjon og samhandling mellom menneske (Berger & Luckmann, 2000). Det inneber også at samfunnskonteksten og det eg har omtala som ein overordna diskurs, er eit viktig bakteppe for forståing. Dei funna ein gjer, må analyserast og tolkast i lys av den aktuelle historiske perioden, av teoretiske perspektiv og av forskaren sine verdiar (Ringdal, 2013).

Intervju, og kanskje i særleg grad fokusgruppeintervju, vert gjerne naturleg plasserte innfor ei slik sosialkonstruktivistisk ramme der formålet er å konstruere ny kunnskap i samspel med informantane (Holstein & Gubrium, 2011; Jóhnsdóttir, 2012; Kamberelis & Dimitriadis, 2011a). Ein hentar ikkje først og fremst inn data, men ein skaper mening gjennom interaksjon. Spørjeskjema som vert handsama statistisk, vert i større grad oppfatta å produsere faktakunnskap gjennom kvantifisering og ei «objektivering» av prosessen (Kamberelis & Dimitriadis, 2011a; Kleven, 2011a). Karimbelis og Dimitriadis (2011a) skil mellom ei fortolkande tilnærming til forskning og *hard science* der kunnskap og realitetar er gitte storleikar (s.546). Dette klare skiljet mellom tradisjonar er diskutert. Eit grunnleggande skilje mellom dei to tradisjonane gjeld likevel nærleiken til prosessen i sjøve innsamlinga av data, og at skiljet mellom innsamlingsprosess og forskingsprosess er mindre ved til dømes intervju enn ved bruk av spørjeskjema.

Det er ulike oppfatningar av kva rolle forskaren sin subjektive posisjon spelar (Kleven, 2011a). Relatert til ei sosialkonstruktivistisk forståing vil forskaren sin posisjon ha innverknad

også ved bruk av kvantitative data, sjølv om nokre vil åtvare mot å trekke forståinga av sosialkonstruktivisme for langt (Holstein & Gubrium, 2011). Det kan argumenterast for at også slike data i ei viss forståing er konstruerte, gjennom formulering og val av spørsmål, av utvalet menneske som svarar på skjemaet og gjennom forskaren som analyserer og tolkar data og deretter presenterer si forståing av desse. Erfaringane frå MAFAL-prosjektet viser at forskarar med ulik bakgrunn har lagt ulike tolkingar i analysar av materialet. Forskarar med primærerfaringar frå arbeid i barnehage kan ha andre forståingar enn dei som står på utsida av feltet. I staden for å sjå dette som eit problem, kan det bidra til å skjerpe det kritiske blikket og til å utvikle nye forståingshorisontar.

Konteksten og forskaren sin posisjon har, slik eg ser det, relevans i analysar av både kvalitative og kvantitative data, og det kan difor identifiserast nokre felles kjernepunkt ved dei ulike tilnærmingane. Forskaren sin bakgrunn og posisjon er altså ein viktig faktor i forskingsprosessen. Eg vel difor å starte med nokre refleksjonar rundt tradisjonar i barnehageforskninga i Noreg og min eigen posisjon i dette feltet.

4.2 Tradisjonar i barnehageforskninga i Noreg

Når eg i utgangspunktet planla avhandlinga som eit hovudsakleg kvantitativt prosjekt, var det med ein tanke om at forskning basert på kvantitative data var nødvendig for å belyse barnehagefeltet ut over det som har vore gjort tidlegare. Avgjerda har møtt både indre og ytre motstand. Den ytre motstanden handlar om forventningar og haldningar blant delar av miljøet som forskar på barnehage i Noreg, som stiller spørsmål ved kva kvantitative data kan bidra til for utvikling av barnehagefeltet. På eit seminar om etikk i forskning hausten 2010, initiert av forskingsrådet, vart det av fleire innleiarar framheva at barnehageforskninga må vere *praksisnær* for å vere praksisretta. I dette låg det ei klart uttrykt oppfatning om at ein som forskar på barnehageområdet må vere tett på praksis og difor *fysisk til stades* i praksisfeltet. Bruk av spørjeskjema for å hente inn data vart kritisert for å vere på avstand frå barnehagen og tradisjonane der, og dermed heller ikkje eigna til å bidra med relevant kunnskap for å utvikle og opplyse feltet. Det vart også peika på at spørjeskjema gir avgrensa informasjon ved at vi berre får tak i intensjonsplanet hos informantane, og det vart difor stilt spørsmål ved om kunnskapen er gyldig. For å vite kva informantane faktisk gjer, må vi ut og studere *handling*, vart det hevda. Slik ytre motstand har eg også møtt når eg har presentert resultat frå prosjektet i ulike samanhengar. Den indre motstanden botna i at eg sjølv gjennom ulike

arenaer har vore knytt til barnehagefeltet, og er påverka av tradisjonen frå innsida (Kvernbekk, 2005; Paulgaard, 1997).

Kunnskapsoversikter over norsk barnehageforskning (Borg, mfl., 2008; Gulbrandsen, Johanson & Nilsen, 2002) peikar på at det eksisterer lite forskingsbasert kunnskap om innhaldet i barnehagen og at forskinga har vore fragmentert. Dei kvalitative metodane har dominert innanfor barnehagefeltet, og den mest vanlege forma for barnehageforskning i Noreg har over tid vore feltarbeid og observasjon med påfølgjande kvalitativ analyse (Borg, mfl., 2008; Gulbrandsen, mfl., 2002). Det epistemologiske utgangspunktet for slike studiar har gjerne hatt fokus på intersubjektiv kunnskap, der formålet med feltarbeid har vore å utvikle feltet gjennom å vere aktivt til stades.

Val av forskingsdesign har truleg hatt samanheng både med ideologi og økonomi, sidan ekstern finansiering av store barnehageprosjekt er av nyare dato. Det er mogleg at den ideologiske rasjonaliteten som eg viste til i innleiinga, også har konsekvensar for metodologiske val i forskinga. Ifølgje Little (1991) er metodologisk pluralisme ikkje berre mogleg, men også ønskjeleg i samfunnsvitskapleg forskning. Behovet for forskning som gir eit større bilete er påtrengande, og her har MAFAL-prosjektet ein viktig funksjon. Dei store, kvantitative forskingsprosjekta er viktige for å få eit meir overordna blick på innhaldet og organiseringa i barnehagen. Det er behov for forskning basert på kvantitative data for å ramme inn meir avgrensa kvalitative prosjekt, og barnehagefeltet vil truleg tene på ei allsidig metodologisk tilnærming.

Motsetnader mellom ulike tradisjonar er kjende, ikkje berre i barnehageforskning. Metodologisk monoteisme inneber at ein avviser alternative framgangsmåtar og metodar. Positivismestriden på 1960- og 70-talet vert av Grimen (2002) omtalt som ein grunnlagsdebatt som drøfta føresetnadene for samfunnsvitskapane og med utgangspunkt i ein motstand mot tanken om «unity of science» (s. 65). I denne «einskaplege vitskapen» låg ei oppfatning av at det ikkje er grunnleggande skilje mellom vitskapane, noko motstandarane protesterte mot. Striden omfatta også kritikk mot kvantitative metodar. Dette botna i ei oppfatning av at kvalitative metodar var meir tilpassa samfunnsvitskapen, med menneske si handling som sentrale forskningstema (Ringdal 2007). Denne kritikken finn vi framleis blant aktørar i barnehageforskninga, som eg tidlegare var inne på. Tranøy (1986) viser til det ideologikritiske aspektet i forskning, og at om ein forskar nyttar metodar som ikkje blir aksepterte av kollegaer,

inneber det at forskaren må forsvare seg med adekvate argument. At ein metode kan vekke forarging, slik Tranøy skildrar det, kan ha samanheng med ideologiske spørsmål og kva slags metodar som er vurdert som legitime innanfor feltet. Dette gir gjenklang i høve til eige arbeid. Eg må argumentere for bruken av kvantitative metodar i eiga forskning, når eg drøftar denne med andre forskarar på barnehagefeltet. Mange av dei som driv barnehageforskning, har bakgrunn som førskulelærarar. Ei særleg utfordring kan då vere at ein er sterkt sosialisert inn i ein tradisjon med kunnskapsteoretiske, ontologiske og metodologiske preferansar som gir særlege føringar.

Guba og Lincoln framhevar at spørsmålet om metode er sekundært til spørsmålet om paradigme, som dei skildrar som ... *a set of basic beliefs* som representerer ... *a worldview that defines ...the nature of the world, the individuals place in it and the range of possible relationships to that world and its parts...* (Guba & Lincoln, 2005, s.107). Paradigmet styrer forskaren ontologisk og epistemologisk, og val av metode er ein konsekvens av eit bestemt ontologisk og epistemologisk utgangspunkt. Forskingsparadigmet definerer kva som ligg innanfor grensene for legitim forskning. I kva grad metoden kan gi svar på aktuelle spørsmål er avhengig av utgangspunktet. Guba og Lincoln (2005) framhevar at det metodologiske spørsmålet ikkje må reduserast til eit spørsmål om val av metode. Metoden må passe inn i ein metodologi som er bestemt på førehand og er del av ein større heilskap. Forskaren si plassering i synet på til dømes barn si utvikling og læring kan ha konsekvensar for dei konkrete metodar som vert valde i barnehageforskninga. Val av kvalitative metodar heng då saman med eit grunnleggande teorisyn. Dette kan vere prega av oppfatningar om kva som skal vere barnehagen sin eigenart, der omsorg og nærleik vert framheva som sentralt. Desse oppfatningane kan ha innverknad på kva ein ser som tenlege metodar i forskninga, og bruk av kvantitative metodar kan oppfatast som å bryte med barnehagen sin ideologi. Dersom denne forklaringa stemmer, kan ein stille spørsmål ved om det er i strid med det vitskaplege grunnlaget i barnehageforskninga å trekke på kvantitative metodar i forskninga. Svaret vil vere avhengig av kva posisjon ein tek.

Ringdal (2013) viser til at valet mellom ulike forskingsstrategiar kan vere resultat av kva som er oppfatta å vere mest nyttig, eller basert på eit særskilt vitskapsfilosofisk standpunkt. I dag er det vanleg å sjå pragmatisk på val av forskingsstrategi. Problemstillinga og forskaren sin kompetanse påverkar valet, og ulike forskingsstrategiar kan vere gyldige til same tid (ibid.).

Dette inneber aksept for metodologisk pluralisme, og ei oppfatning av at ulike metodar kan vere haldbare og gyldige (Kleven, 2011a). Eit slikt val betyr ikkje at ein manglar eit vitenskapleg grunnlag, men at ein kombinerer strategiar med utgangspunkt i kva som er mest tenleg. Kleven framhevar at det er grunn til å gjere val på bakgrunn av kva metoden kan tilby i forhold til problemstillinga, meir enn å velje på reint vitenskapsfilosofisk grunnlag (ibid.). Det krev at ein kan frigjere seg frå ideologiske dogme. Som del av barnehagetradisjonen gjennom mange år som førskulelærer og seinare som lektor i førskulelærarutdanninga, er eg personleg prega av desse dogma. Å velje eit kvantitativt design møtte difor noko indre motstand som måtte handsamast, samtidig som det gav ein kritisk distanse som er særleg viktig for ein *insider* (Kvernbekk, 2005).

Ein kvar forskar har sin personlege biografi som påverkar korleis ein forstår verda rundt seg (Denzin & Lincoln, 2005). Det at forskaren har kjennskap til miljøet han eller ho studerer, kan vurderast på ulike måtar. *På den ene siden kan forskeren forstå informantens situasjon, og forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun eller han utvikler. På den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer* (Thagaard, 2010, s. 181). Når du er sosialisert inn i eit felt og identifiserer deg med dette, kan det vere ei utfordring å unngå å vere normativ. Tolkingar kan vere prega av oppfatningar av kva som er ønskjelege tilstandar i feltet, med manglande objektivitet som mogleg resultat. Dette har vore ei utfordring eg har vore medviten om gjennom heile prosessen, og eg har difor nytta ulike fora for å presentere og drøfte resultat og tolkingar undervegs for å styrke det kritiske blikket på forskinga. Fullstendig objektivitet vil truleg vere umogleg, og førestellinga om vitenskapleg kunnskap som noko objektivt og «avpersonifisert» blir problematisert av mellom andre Paulgaard (1997). Som forskar vil ein uansett stå i ein tradisjon som bidreg til ei eller anna føreforståing. Er ein medviten om denne føreforståinga, treng den ikkje vere ei feilkjelde, men heller ein føresetnad for innsikt. Gjennom arbeidet med utvikling av spørjeundersøkinga og med intervjuar har eg sett det som ein styrke at eg har erfaring frå feltet gjennom ulike posisjonar, og det har gitt eit godt grunnlag for å vite kva spørsmål det var viktig å stille. Det har også vore ein styrke å kjenne innhaldet i sentrale omgrep i barnehagekvardagen, og min bakgrunn gav legitimitet i intervjurunden.

4.3 Kvantitative metodar

To av artiklane er baserte på materiale frå FluData aleine, medan ein artikkel kombinerer data frå StudData, FluData og intervju. Eg vil i det følgjande gjere kort greie for dei kvantitative databasane og korleis desse har vore nytta i avhandlinga.

Den første artikkelen var naturleg nok skriven tidleg i avhandlingsløpet og her vart det nytta intervjumateriale frå ein tidlegare studie (Steinnes, 2007), kombinert med data frå den longitudinelle databasen StudData¹⁶ og FluData. Det var nytta berre avgrensa materiale frå StudData, og spørsmåla som var undersøkte, handla om i kva grad nyutdanna førskulelærarar opplevde å få opplæring og rettleiing i yrket¹⁷ (spørsmål 22 SD1-3). Data var henta frå ein rapport av Caspersen og Frøseth (2008) og ga tilgang til kunnskap vi ikkje fekk gjennom FluData.

4.3.1 FluData

Denne undersøkinga vart send ut til ei representativt utval av 1000 norske barnehagar våren 2009, og var utarbeidd av ei gruppe forskarar frå Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo¹⁸, senter for profesjonsstudier. Når fleire skal samarbeide om utvikling av spørjeskjema, er det ei utfordring at skjemaet kan bli for omfattande om alle skal få dekt sine tema. Samstundes krev slike forhandlingar at ein er medviten om formålet med spørsmåla og må argumentere for å få plass til desse, noko som kan gjere arbeidet meir målretta. Vi ser likevel i ettertid at andre viktige spørsmål kunne ha vore stilte. Spørsmåla i surveyen bygde delvis på StudData, og formålet var å kunne samanlikne våre tverrsnittsdata med longitudinelle data. I arbeidet med spørjeskjemaet nytta ein også tidlegare undersøkingar frå barnehagefeltet som grunnlag for samanlikning (Løkken, 1992; Nafstad, 1976). Her var ein særleg oppteken av å kunne studere ei eventuell utvikling og endring i førskulelærarar si oppfatning av førskulelærarrolla frå 1970-talet og fram til i dag.

¹⁶ StudData er eit samarbeidsprosjekt der elleve høgskular og universitet deltek og den omfattar tju profesjonar/profesjonsutdanningar. StudData har ulike panel og fasar. Materialet som var nytta i artikkelen er henta frå panel 1, fase 3 der førskulelærarar utdanna frå Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Volda svarte på spørjeskjemaet tre år etter fullført utdanning. Svarprosenten var på 55 og omfatta 121 respondentar.

¹⁷ «Hva slags opplæring har du fått etter at du begynte i din nåværende jobb?»

¹⁸ No Høgskolen i Oslo og Akershus

Styrrarane i kvar barnehage vart bedne om å distribuere spørjeskjemaet til minimum ein og maksimum tre av både assistentar og pedagogiske leiarar/førskulelærarar¹⁹. Desse vart i spørjeskjemaet bedne om å svare på spørsmål om ulike sider ved arbeidet i barnehagen og om oppfatningar omkring kompetanse for arbeid med små barn. Skjemaet hadde identiske spørsmål til assistentar og førskulelærarar, slik at dei gir grunnlag for samanlikning mellom gruppene. I undersøkinga fekk vi svar frå ca. 58 % av barnehagane som hadde fått tilsendt spørjeskjemaet. Av informantane var 1192 pedagogiske leiarar og 1357 assistentar frå 576 barnehagar. I analysane har eg berre nytta data frå pedagogiske leiarar med førskulelærarutdanning og talet på informantar vert difor 998 i denne gruppa. Sidan vi ikkje har oversikt over det totale talet på tilsette i dei utvalde barnehagane, veit vi ikkje noko om svarprosent i høve til gruppene av respondentar. Det kan vere ei utfordring i tolkinga av resultatane at ein ikkje har innsikt i korleis utvalet av informantar er gjort innanfor kvar barnehage. Når styrrarane fekk ansvar for å rekruttere deltakarar i undersøkinga, må vi ta høgde for at dei ville velje stabile og motiverte arbeidstakarar (Løvgren & Gulbrandsen, 2012). Ein indikasjon på dette er at prosenten utdanna fagarbeidarar er høgre i vårt materiale enn i populasjonen. Det inneber at vi ikkje veit om vi har representativt utval. Det er også eit poeng at styrrarane har hatt større fridom i valet av assistentar enn av pedagogiske leiarar, sidan assistentane er dobbelt så mange (Friis, 2014). I ein del av barnehagane vil styrrarar ikkje hatt fridom i det heile med omsyn til val av pedagogar.

4.3.1.1 Spørsmålssutval og analysemetodar

Når det gjeld metodar for analysar av materialet frå FluData, har det hovudsakleg vore nytta frekvensanalysar og deskriptiv statistikk i artiklane i avhandlinga. Signifikansnivå og i kva grad tala representerer eit gjennomsnittsnivå er markert i presentasjon av data i artiklane. Det kan innvendast at meir avanserte metodar kunne ha vore tenlege, men vurderinga var at frekvensanalysar gav svar på dei spørsmåla ein stilte. Formålet har vore å få fram informasjon om korleis førskulelærarar og assistentar oppfatta ulike sider ved arbeidet for å danne seg eit overordna bilete av dette. I dette ligg det ei forståing av at avhandlinga har eit beskrivande og drøftande formål meir enn å legge vekt på eintydige årsaksforklaringar.

¹⁹ Nokre av dei pedagogiske leiarane i materialet hadde dispensasjon frå kravet om førskulelærarutdanning. Desse er ikkje med i analysane som artiklane bygger på.

Spørsmål som har vore analyserte gjennom deskriptiv statistikk og frekvensanalysar i artikkel ein, *Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør?* er om førskulelærarane opplever å få systematisk opplæring for å vidareutvikle seg som førskulelærar, og i kva grad dei får rettleiing i arbeidet (spørsmål 15, vedlegg 1). Vidare er data på spørsmålet om kva kompetanse førskulelærarane ser på som særleg viktig for å gjere ein god jobb i barnehagen (spørsmål 13) analysert.

I artikkel to, *Common sense or professional qualifications. Division of labor in kindergarten*, er det gjennomført frekvensanalyse av svara på spørsmålet om kor mykje tid assistentar og førskulelærarar opplever å bruke på ulike oppgåver i barnehagen (spørsmål 9).

Frekvensanalyse er også gjennomført på spørsmålet om kva oppgåver dei er involverte i (spørsmål 8), og om desse oppgåvene høver best for førskulelærarar, for assistentar eller for begge grupper (spørsmål 19). Når det gjeld oppgåver som i særleg grad er relaterte til alder på barnegruppa («5-årsklubb» og «skifte bleier»), var det viktig å fjerne dei som ikkje arbeidde med barn i relevant alder frå datagrunnlaget. Spørsmål 13 er analysert også i denne artikkelen, men her er det gjort samanlikningar mellom førskulelærarar og assistentar og resultatane er analyserte i høve til erfaring som ny variabel. Vurdering av eigen kompetanse (spørsmål 14) tek utgangspunkt i eit batteri på totalt 19 items (vedlegg 3). Desse dannar utgangspunkt for konstruksjon av tre indeksar; praktisk kunnskap, relasjonell kunnskap og teoretisk kunnskap. Grunnlaget for indeksane var ei vurdering av kva items som høyrde naturleg saman, og er basert både på forskaren sine vurderingar og andre prosjekt som har gjort liknande konstruksjonar (Smeby & Vågan, 2008). Artikkel fire, *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten* har, som artikkel to, gjennomført frekvensanalysar av spørsmål 8, 9 og 13 (sjå ovanfor).

4.3.1.2 Vurdering av FluData

Det er ei generell utfordring ved bruk av spørjeskjema at ein ikkje har kunnskap om korleis informantane har tolka innhaldet i spørsmåla og at dei kan ha mistydd kva det er spurt om. For å sikre at vår intensjon med spørsmåla i størst mogleg grad harmonerte med informantane si tolking, vart spørsmål og sentrale omgrep drøfta inngåande med førskulelærarar som var med i styringsgruppa for prosjektet. I ettertid ser ein at det også kunne ha vore ein fordel å ha representantar for assistentgruppa med i styringsgruppa. Det er særleg utfordrande å skulle samanlikne to grupper der den eine har høgskuleutdanning og den andre eit lågare utdanningsnivå. Eksempelvis vil svaret på spørsmålet om kor god den teoretiske forståinga er

(spørsmål 11) kunne henge saman med kor viktig ein meiner teoretisk kunnskap er for arbeidet i barnehagen og korleis ein tolkar omgrepet teoretisk kunnskap. Dette vil kunne ha innverknad på omgrepsvaliditeten (Kleven, 2011b). Det er grunn til å tru at informantane svarar med utgangspunkt i eigen bakgrunn og posisjon, og at tolkinga av spørsmåla vil variere. Dette gjeld særleg spørsmål som omhandlar vurdering av eigen kompetanse (spørsmål 14). Her vil pedagogane ha eit anna grunnlag for å vurdere desse spørsmåla enn assistentane, både med bakgrunn i at dei har ei fagutdanning som kan gi omgrepa eit anna innhald, men også fordi det vert stilt ulike krav til dei i yrkesrolla. Eit døme på at innhaldet i spørsmålet kan ha vorte oppfatta ulikt er spørsmålet om innsikt i reglar og avgjersler. Her kan assistentane ha svart utifrå korleis dei opplever dette i barnehagen sitt indre liv, medan førskulelærarane som har ansvar for kontakt med eksterne partar kan ha svart utifrå meir overordna reglar. Det er mogleg dette er noko av forklaringa på at vi finn små skilnader i vurdering av eigen kompetanse og det er rimeleg å stille spørsmål ved om vi her har greidd å måle det vi ønskte. Basert på svake skilnader mellom førskulelærarar og assistentar kan det sjå ut til at effekten av utdanning ikkje er tydeleg i materialet. Samstundes ser vi teikn på at utdanninga slår ut på nokre område. Sjølv om skilnadene gjennomgåande er små, får vi ved å gruppere område tematisk i akademisk/profesjonell kunnskap, relasjonell kunnskap og praktisk kunnskap slik det er vist i artikkelen *Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten* (Steinnes, 2014 upublisert), signifikante skilnader innanfor det ein definerte som akademisk/profesjonell kunnskap.

Dei ulike gruppene kan altså ha svart med utgangspunkt i bakgrunn og posisjon, og utifrå kva krav og forventningar dei opplever til stillinga. I arbeidet med datamaterialet var det i denne samanheng interessant å studere eventuelle skilnader mellom assistentar med og utan fagutdanning. Blant gruppa assistentar finn vi ei lita gruppe som er utdanna fagarbeidarar. Desse har fagutdanning på vidaregåande skulenivå og har ei viss grad av teoretisk skulering. Sjølv om gruppa fagarbeidarar gjennomgåande vurderte sin kompetanse høgare enn assistentgruppa elles, var skilnadene ikkje store nok til å vere signifikante. Materialet gir oss difor ikkje grunnlag for eintydige konklusjonar omkring korleis utdanning har påverka svara.

Som eg var inne på ovanfor, er det generelt slik ved spørjeskjema at ein ikkje har kontroll over korleis informantane har oppfatta og tolka spørsmåla. Eit anna døme på slike utfordringar er batteriet som omhandlar viktig kompetanse i yrket (spørsmål 13). Her veit vi

lite om kva informantane i surveyundersøkingane har lagt i omgrepet fagkunnskap. Innanfor førskulelærerutdanninga skil ein gjerne mellom fagkunnskap og pedagogisk kunnskap, der fagkunnskapen er relatert til fag som norsk, drama, matematikk, musikk og så vidare. Det er difor mogleg at nokre av informantane ikkje har integrert pedagogisk kunnskap i si tolking av fagkunnskap. Gjennom avklaringar i intervju har ein likevel fått ein viss peikepinn på korleis førskulelærarane kan ha operasjonalisert omgrepa. Informantane i intervju oppfatta fagkunnskap som det dei lærer i utdanninga, inkludert pedagogikk. Dei har altså knytt fagkunnskapen til formell læring gjennom utdanninga. Så kan ein argumentere for at fagkunnskap også kan lærast på ulike måtar gjennom yrket og at dei som har arbeidd mange år, kan ha andre oppfatningar enn studentar ved slutten av utdanninga. Dette viser noko av kompleksiteten.

4.4 Kvalitative data

Gjennom arbeidet med det kvantitative materialet, dukka det opp spørsmål surveyundersøkinga ikkje gav svar på. Særleg handla dette om i kva grad eller korleis utdanninga har ført til endringar i kunnskap og praksis. For å studere dette vidare, fann eg det særleg relevant å intervju studentar i siste semester av førskulelærerutdanninga, som tidlegare hadde arbeidd som assistent i barnehagen. Dei tok utdanning på deltid og arbeidde alle i barnehage ved sida av utdanninga, dei fleste som førskulelærer eller pedagogisk leiar på dispensasjon. Ei arbeidde som assistent, men hadde ansvar som pedagogisk leiar i periodar. Desse tidlegare assistentane ville vere i ein unik posisjon for å skildre kva eventuelle endringar dei erfarte gjennom utdanninga og kva konsekvensar desse har hatt for det pedagogiske arbeidet. Som grunnlag for å gjere samanlikningar vart det også valt ut ei gruppe studentar med lite eller ingen erfaring som assistent før utdanninga.

4.4.1 Intervju og fokusgruppe

Grunnlaget for artikkel tre, *Frå assistent til førskulelærer*, er individuelle intervju og fokusgruppeintervju med studentar i siste året av førskulelærerutdanninga hausten 2011/våren 2012. Studentane følgde ei samlingsbasert deltidsutdanning ved ein mellomstor høgskule, og vart rekrutterte etter å ha motteke munnleg og skriftleg informasjon om studien (vedlegg 4). Som det er skildra i artikkelen, vart det gjort eit strategisk utval ved at informantane oppfylte særskilde kriterium med omsyn til erfaring frå arbeid i barnehage (Malterud, 2008; Thagaard, 2010). Med bakgrunn i at ein ønskte å studere endringar i kompetanse gjennom utdanninga, vart det rekruttert to grupper baserte på lite eller mykje erfaring frå arbeid i barnehage før

utdanninga. Informantane i gruppe ein hadde frå ti til 22 års erfaring. I gruppe to hadde ingen meir enn eitt års erfaring før utdanninga. Det melde seg sju deltakarar til gruppe ein og ni til gruppe to. Det vart gjennomført eit intervju med kvar av respondentane i begge gruppene i tillegg til eit fokusgruppeintervju med dei av studentane som hadde meir enn ti års erfaring. Argumenta for å velje dei erfarne til fokusgruppeintervju var at desse kunne gi særleg innsikt i korleis dei opplevde skiljet i kompetanse knytt til utføring av arbeidsoppgåver i barnehagen og kva eventuelle skilnader dei opplevde i rolla som assistent kontra førskulelærer. Desse kunne også i særleg grad bidra til å skildre prosessen frå erfaren assistent til nesten ferdig utdanna førskulelærer, og dette peika seg ut som eit interessant tema å følge opp.

Intervjuguiden for dei individuelle intervju vart utforma på bakgrunn av analysar av data frå FluData-materialet som ein ønskte å undersøke vidare (vedlegg 5). Primært omfatta dette spørsmål om utdanninga og om fagleg kompetanse. Intervjuguiden var retningsgivande for intervju, samstundes som interessante innspel frå informantane vart følgde opp. Dei individuelle intervju danna vidare utgangspunkt for kva tema som vart tatt opp i fokusgruppa og for intervjuguiden (vedlegg 6). I tillegg til å utdjupe spørsmål om overgang frå ei yrkesrolle til ei anna, var tilhøvet mellom ulike yrkesgrupper i barnehagen drøfta.

Som eg var inne på tidlegare, vert fokusgrupper i særleg grad oppfatta å bidra til konstruksjon av kunnskap og meining (Silverman, 2006). Slike intervju kan dessutan gi utvida innsikt i kva resonnement som ligg til grunn for informantane sine handlingar, oppfatningar og haldningar (Powell & Single, 1996). Fokusgruppeintervju kan produsere data ein ikkje får gjennom individuelle intervju, ved at informantane responderer på kvarandre sine utsegner (Kamberelis & Dimitriadis, 2011b). Når tema som var drøfta i dei individuelle intervju vart løfta fram i fokusgruppa, gav det høve til fordjuping og perspektivering. Gjennom å følge diskusjonen og argumentasjonen kan du som forskar få djupare innsikt i temaet.

Når det gjeld utvalet til fokusgruppeintervju, er det viktig å vere merksam på at det kan ligge eit visst komformitetspress innanfor gruppa. Nokre åtvarar difor mot å nytte deltakarar som kjenner kvarandre frå før i slike intervju, sidan det kan legge uønskte føringar for deltakarane sine bidrag (Fern, 1982; Morgan, 1988). Deltakarane kan påverke kvarandre sine ytringar ved at det vert eit press om å vere einige. I denne samanhengen kunne eit konformitetspress handle om å framstille førskulelærarrolla på ein bestemt måte. Samstundes kan det å ha ei felles plattform bidra til «safe spaces» der deltakarane deler felles utfordringar og der

forskaren sin posisjon ikkje legg så sterke føringar som i individuelle intervju (Kamberelis & Dimitriadis, 2011b). Når eg har analysert samtalan i både individuelle intervju og fokusgruppeintervju, finn eg ikkje grunnlag for at deltakarane i fokusgruppa har vegra seg mot å uttrykke seg fritt. Det kan henge saman med at dei ikkje opplevde temaet som kontroversielt, men det kan også ha vore ein fordel at dei kjende kvarandre godt frå før. Dei hadde eit fellesskap gjennom å vere deltakarar i ein studiekultur med rom for faglege diskusjonar, og dei hadde eit felles erfaringsrunnlag som såg ut til å bidra positivt i prosessen (Denscombe, 1998; Malterud, 2008). Dynamikken i gruppa var god og evalueringa av sekvensen positiv, og felles plattform var i denne samanhengen ein føresetnad.

Rolla som intervjuar i fokusgrupper er noko annleis enn ved individuelle intervju, særleg med tanke på den sosiale samhandlinga i gruppa (Halkier, 2010). I omtalen av fokusgruppeintervju nyttar ein gjerne nemninga *moderator*. Moderatoren skal både få deltakarane til å snakke godt saman og handtere den sosiale dynamikken (ibid.). Eg ønskte i utgangspunktet å la samtalen flyte relativt fritt, men var budd på at eg også måtte bidra til struktur i høve til dei sentrale tema som skulle drøftast. Gjennom dei individuelle intervju observerte eg at deltakarane var ulike og at nokre var meir verbale enn andre. Innleiingsvis i fokusgruppeintervjuet tematiserte eg difor at det var viktig å la alle kome til orde. Informantane ønskte då at eg skulle ha ein ordstyrarfunksjon slik at alle fekk sleppe til etter tur. Eg fekk difor ei litt meir aktiv rolle enn eg hadde planlagt, men dette var viktig for dynamikken i gruppa.

4.4.2 Transkribering

I både dei individuelle intervju og i fokusgruppa vart det nytta lydbandopptakar. Før transkriberingsarbeidet starta, lytta eg gjennom alle intervju. Eg nytta her Audacity som hjelpemiddel i prosessen med overgang frå tale til tekst. Lydkvaliteten på opptaka var god. Ifølgje Kvale (2009) er transkripsjonar abstraksjonar og sosiale konstruksjonar, og ikkje eksakte kopiar av realitetane. Det finst inga sann, objektiv omsetjing frå munnleg til skriftleg form. Transkripsjonane vil mellom anna vere farga av forskaren si forståing og tolking. I samband med arbeidet med transkribering vart det gjort ei vurdering av kva som var hovudformålet med intervju. Intervju fungerte som eit supplement til spørjeundersøkinga, og målet var primært å undersøkje nærare i kva grad eller korleis utdanninga har ført til endringar i kunnskap og praksis. Eg var oppteken av kva som var tenleg for mi forskning (Kvale 2009). Informantane sine historier var det sentrale, og eg hadde difor fokus på innhaldet i ytringane, meir enn på forma. Her var det ikkje eit poeng å gjere detaljerte

språklege analysar, ei heller var psykologiske tolkingar til dømes av nektingar eller teikn på frykt sentralt (ibid.). Etter å ha lytta til intervjuar fleire gonger, fann eg ikkje mønster i til dømes nonverbale ytringar (til dømes latter, sukk eller gjentekne pausar i ytringane) eller stamming og repetisjonar som endra innhaldet i formuleringane. I lys av dette valde eg å ikkje legge for stor vekt på slike signal. Omsynet til at det ikkje skulle vere mogleg å kjenne igjen ytringar frå informantane, gjorde at eg nytta eit nøytralt språk, der særlege dialektord vart erstatta med nøytrale formuleringar. Utover dette vart innhaldet i ytringane skrivne ned ordrett. Konfidensialiteten vart også ivareteken gjennom å gi informantane fiktive namn.

4.4.3 Analyse og funn

Eg vurderte å nytte eit formalisert analyseverktøy i analysane av intervjuar, som til dømes NVIVO. Sidan spørsmåla i intervjuar var baserte på spørsmål frå surveyundersøkinga FluData, var kategoriane hovudsakleg lagde på førehand. Om dei same spørsmåla skulle kunne belysast med ulike metodar, var det viktig å nytte dei same kategoriane. Eg valde difor å ikkje nytte slike analyseverktøy. Etter at intervjuar var transkriberte og lesne gjennom fleire gonger, vart dei grupperte utifrå dei sentrale tema i undersøkinga. Leiing av vaksne og personalsamarbeid var i tillegg tema som opptok informantane, men dette har ikkje blitt følgt vidare opp i avhandlinga. Som ei ramme for tolking av intervjuar låg også teoriar om profesjonskvalifisering til grunn. Som eg har kommentert i artikkel tre, kan dette ha avgrensa tolkingane noko, men var formålstenleg for å halde fokus i undersøkinga.

Sentrale funn i intervjuar er presenterte og drøfta i artikkelen, men eg vel her å gi eit kort oversyn over desse. Det var eit klart skilje i motivasjon for å ta utdanning mellom dei erfarne og dei med lite eller ingen erfaring. Der det for den siste gruppa var nokså tilfeldig at dei valde førskulelæruddanning, var dei erfarne motiverte av eit ønske om å lære meir og få nye utfordringar. Begge grupper var nøgde med utdanninga og opplevde at dei hadde lært mykje. Eit gjennomgåande trekk frå dei individuelle intervjuar var at informantane i begge grupper gav uttrykk for at dei reflekterte på ein annan måte enn tidlegare. Denne refleksjonen skreiv seg, slik informantane oppfatta det, frå ein utvida kunnskap dei hadde tileigna seg gjennom utdanninga. Dei opplevde at dei hadde skaffa seg ei fagleg tyngd som gjorde dei tryggare i grunngevingar og argumentasjon. Denne danna basis for nye handlingsmåtar og såg ut til å kunne erstatte noko av den intuitive kunnskapen, slik særleg dei erfarne skildra dette. Det var eit skilje i korleis informantane i dei to gruppene var i stand til å konkretisere korleis dette påverka praksis. Dei erfarne gav slike døme gjennom å skildre korleis dei hadde tenkt og

handla annleis i arbeidet som assistent. Eit sentralt tema for utdjuing i fokusgruppa var difor kva informantane opplevde å vere det viktigaste skiljet frå før dei tok utdanninga til no når dei snart var ferdig utdanna. Informanten Anne peika på noko interessant når ho uttrykte at ho trudde ho kunne mykje om barn også før utdanninga, men at kunnskapen som var tileigna gjennom utdanninga, representerte ein annan type kunnskap. Dei andre i fokusgruppa stadfesta dette. Dette kan synleggjere eit skilje mellom realkunnskap og formell kunnskap, og at ein har blitt meir medviten om dette skiljet i kunnskapsinnhald i løpet av utdanninga enn ein var som assistent. Likevel var dei erfarne særleg opptekne av at alle skulle kjenne seg verdsette og at det ikkje skulle vere «forskjell på folk». Dette resulterte i at førskulelærarar og assistentar i hovudsak utførte dei same arbeidsoppgåvene i det daglege. Haldningane støttar funna i surveyundersøkinga om manglande differensiering i arbeidsoppgåver og ein flat struktur. Dei erfarne meinte likevel at dei hadde eit strategisk fortrinn ved at dei kjende feltet frå rolla som assistent og difor i store grad visste kvar motstanden låg (sjå også kap. 5.3). Det å ha kontekstuell kunnskap var difor ein fordel både i utdanninga, der dei erfarne hadde knaggar å hengje teorien på, og i yrket der dei hadde strategiar for å møte motstand i personalgruppa.

4.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om i kva grad ein metode er eigna til å undersøkje det den er tenkt å undersøkje og reliabilitet er knytt til om forskingsresultata er konsistente og pålitelege (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg vel her å ikkje gi ei generell utdjuing av dei to omgrepa, men peikar i staden på konkrete utfordringar i undersøkinga. Kvar av metodane som er nytta i avhandlinga har sine grunnleggande utfordringar. Intervjua fordi det kan stillast spørsmål ved om det som kjem fram her er noko anna enn einskildpersonar sine personlege historier, og spørjeskjemaundersøkinga fordi ein ikkje får fram intensjonsplanet.

Spørsmålet om validitet kan vidare knytast til minst to forhold i FluData-materialet. Det eine er at dei ulike gruppene svarar svært likt på spørsmåla, og det andre at dei svarar gjennomgåande positivt. Målingsfeil kan oppstå ved at informantane framstiller seg sjølve meir positivt enn det er grunnlag for (Judd, Smith & Kidder, 1991; Ringdal, 2013). Når ein ser svara frå undersøkinga under eitt, kjem det fram at både assistentar og pedagogiske leiarar svarar gjennomgåande positivt. I dette ligg det til dømes at dei vurderer sin eigen kompetanse relativt høgt på ein skala frå 1 til 5. Det er ikkje utenkjeleg at det kan ligge ein motivasjon til

grunn som handlar om å framstille profesjonen og barnehagen på ein mest mogleg positiv måte (Goffman, 1959). Årsaka kan vere at dei svarer utifrå det som innanfor feltet kan oppfatast å vere idealet. Eit døme på dette er at svært mange svarar at dei deltek aktivt i frileik. Leiken har ein stor symbolverdi i barnehagen og å svare negativt på dette spørsmålet kunne oppfatast å bryte med ein dominerande ideologi. I kva grad dette er avgjerande for tolking av resultatane, er avhengig av formålet med undersøkinga. I denne samanhengen var vi ute etter informantane si oppfatning, og vi har ikkje grunnlag for å konkludere med korleis dette gir seg utslag i ein konkret praksis. Det vi kan trekke slutningar om, er korleis førskulelærarane og assistentane oppfatar aktuelle tema og korleis dei ønskjer å presentere seg sjølve. Frå forskning innanfor skuleområdet erfarer ein også at lærarane svarer meir positivt enn det ein skulle forvente utifrå andre signal om tilhøva i skulen (NYMY²⁰-prosjektet). Dette er difor eit kjent fenomen. Ringdal (2013) viser også til «enighetssyndromet», der personar kan ha ein tendens til å svare i same retning på alle spørsmål uavhengig av innhald. Korleis spørsmåla er utforma kan i seg sjølv gi retning for svara. Dette forsøkte ein å motverke i FluData-undersøkinga gjennom variasjon i skalabruken og at ein drøfta med representantar frå førskulelærargruppa korleis spørsmåla kunne verte oppfatta.

Utfordringar knytte til sjølvrapportering er truleg særleg store på spørsmålet om korleis personalet nyttar tida si (spørsmål 9). Her vert informantane bedne om å angi kor mange prosent av stillinga dei nyttar på administrasjon og leiing, arbeid direkte med barn og praktisk arbeid utan barn. I arbeidet med utforminga av spørjeskjemaet drøfta forskargruppa korleis dette skulle løysast. Uansett korleis spørsmålet vart stilt, ville det vere utfordrande å få heilt presise vurderingar av korleis dei ulike gruppene fordelte seg mellom ulike arbeidsoppgåver. Utan ein detaljert tidsbruksstudie vil svara uansett verte omtrentlege. Rapporteringa gir likevel eit bilete som stemmer med det vi kjenner frå før, at dei pedagogiske leiarane nyttar meir tid på administrasjon og leiing enn assistentane. Mellom anna har dei ein del av stillinga som ubunden tid. Formålet har ikkje vore å få ei eksakt oversikt over ulike arbeidsoppgåver, men heller å vise kven som nyttar mest tid saman med borna. Det er viktig å presisere at vi

²⁰ Nyutdannede læreres mestring av yrket (HIO, UIS og HVO)

ikkje kan seie noko om kvaliteten på samspelet med borna, eller korleis dei ulike gruppene nyttar tida si saman med borna.

For å auke reliabiliteten er det viktig at datainnsamlinga vert planlagd og gjennomført på ein god måte (Fangen & Sellerberg, 2011). Når det gjeld FluData, var denne planlagd i ei gruppe med erfarne forskarar. I tillegg var representantar frå feltet som skulle undersøkast involverte i utforminga av spørjeskjema. Fleire av forskarane i prosjektet har gjennomført analysar av det same datamaterialet, noko som bidreg til å kvalitetssikre resultatane. Det er også ein styrke at FluData bygger på andre godt gjennomprøvde datasett, som til dømes StudData. Eg har dessutan i ettertid gjennomført ei undersøking med nokre av elementa frå FluData-undersøkinga, der alle pedagogiske leiarar (n=44) og assistentar (n=89) i ein kommune fekk tilsendt spørjeskjema. 95 % av dei pedagogiske leiarane og 79 % av assistentane svarte på undersøkinga. Undersøkinga er relevant i vurdering av reliabilitet fordi den viser dei same tendensane som i FluData²¹. Med så høg svarprosent er det sannsynleg at ein har fått tak i breidda av dei tilsette. Det svekker ei tolking som tilseier at resultatane i FluData ikkje er representative fordi ein kanskje berre har fått svar frå dei mest motiverte.

Reliabiliteten både i surveyundersøkinga og intervjuet kan styrkast ved at funna samsvarer med funn frå andre undersøkingar. Anna forskning som er relevant for mi undersøking er presentert i kapittel 2 og i kapittel 6.

4.5.1 Forskaren sin posisjon

Forskaren sin posisjon er relevant i alle former for datainnsamling, men det er ei særleg utfordring i intervjuet at samspelet med forskaren og forskaren sin posisjon kan legge føringar for kva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantane i dei individuelle intervjuet og i fokusgruppa var informerte om at eg hadde bakgrunn som høgskulelektor i førskulelærerutdanninga. I dette ligg det ein asymmetri og ein maktfaktor som kan ha påverka korleis dei omtalte utdanninga. Dette såg likevel ikkje ut til å avgrense kritiske ytringar.

²¹ Prosjektet «Teamleing» for barnehagane i Haram kommune våren 2013. Både assistentar og pedagogiske leiarar framhevar verdiar og haldningar som den viktigaste kunnskapen for å gjere ein god jobb. Som i FluData vurderer assistentane fagkunnskap som minst viktig. På spørsmål om kva arbeidsoppgåver som høver best for dei to yrkesgruppene, er svara samanfallande med FluData med unntak på spørsmål som gjeld praktisk arbeid utan barn. Her meinte ca. 70 % av pedagogane og 20 % av assistentane at dette passa best for assistentar. Dette temaet hadde vore tema for diskusjon i forkant av undersøkinga, noko som kan ha bidrege til at svara er avvikande frå FluData.

Temaet vart også drøfta med informantane, og eg la vekt på at dei skulle kjenne seg fri til å uttale seg om utdanninga. Det at nokon lyttar til kva ein har å seie over ein lengre periode, kan gjere intervju til ei unik oppleving (Kvale, 1997). Dette harmonerer godt med tilbakemeldingane frå mange av informantane, som uttrykte glede over å kunne snakke om utdanninga og rolla som førskulelærer med nokon som var genuint interessert i dette, og innanfor ei ramme av konfidensialitet.

I arbeidet med intervjuva var eg medviten om at min eigen posisjon og bakgrunn frå barnehagefeltet i ulike nivå kunne påverke innhaldet i samtalan. Faren for at informantane kunne ønske å stadfeste eksisterande haldningar hos forskaren, og at eg sjølv kunne overhøyre utsegner som gjekk på tvers av mi føreforståing, var til stades. Eg var difor særleg oppteken av å lytte ope til det informantane hadde på hjertet, samtidig som det var nødvendig med ein struktur og utdjuping av innspel. Det var også viktig å skape ein viss objektiv distanse i analysane av materialet.

Både surveyundersøkinga og intervjuva baserer seg på informantane sine personlege oppfatningar, og ovanfor har eg peika på nokre utfordringar i analysar av data frå FluData. Også intervjuet kan representere slike dilemma sidan dei tidlegare assistentane i sin sjølvpresentasjon kunne vere opptekne av å skape avstand til rolla som assistent. Når dei framhevar kva dei har lært gjennom utdanninga, har vi ingen garanti for at dette har konsekvensar ut over formuleringsnivået. Dette var forsøkt motverka ved at eg stilte oppfølgings spørsmål og bad dei konkretisere og utdjupe slike utsegner.

Dei utfordringane som har vore peika på når det gjeld reliabilitet og validitet, er ikkje særskilde for denne undersøkinga. Å vere medviten om desse innvendingane i arbeidet med analysar og tolking av materialet, bidreg til å styrke truverdet.

4.6 Refleksjonar rundt etiske vurderingar

Både hovudprosjektet²² og delprosjektet med intervju er godkjende hos Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, og har følgd gjeldande retningsliner for forskingsarbeid. Etske vurderingar er viktige gjennom heile forskingsprosessen, og Kvale (2009) omtalar intervjuundersøkingar som moralske føretak. Dei etiske og moralske

²² MAFAL-studien

vurderingane vil vere særleg viktige ved intervju og fokusgruppeintervju, sidan informantane her vert utsette for ein direkte interaksjon med forskaren, og når det gjeld fokusgruppeintervju også med andre deltakarar i gruppa. Brinkmann og Kvale (2005) stiller elles spørsmål ved ei oppfatning av at kvalitativ forskning er grunnleggande etisk overordna kvantitative tilnærmingar. Dei ulike metodane stiller ulike krav til etiske vurderingar, særleg når det gjeld konfidensialitet. Konfidensialitet er eit gjennomgåande tema når Kvale (2009) skildrar sju stadium som bør gjennomsyre forskingsprosessen for å sikre at etiske forhold blir tatt omsyn til. Når det gjeld surveyundersøkingane, har eg ikkje hatt tilgang til kven som hadde svart på skjemaet, noko som langt på veg tek i vare kravet om konfidensialitet. Dei individuelle intervjuar gir andre utfordringar. Intervjupersonane gav skriftleg samtykke til deltaking, basert på informasjon om siktemålet med undersøkinga og opplysningar om korleis data ville verte handsama. Dei fekk også informasjon om at dei kunne trekke seg frå studien kva tid som helst. Anonymitet er så langt det er mogleg sikra ved at informantane er gitt fiktive namn i transkripsjonane, og at det ikkje vert referert til utsegner eller opplysningar som kan bidra til identifisering. Slik anonymitet og konfidensialitet er vanskelegare å sikre i fokusgrupper (Barbour & Kitzinger, 1999). Sjølv om deltakarane vart oppfordra til å handsame opplysningane frå fokusgruppa konfidensielt, hadde eg som forskar ikkje ein posisjon som kunne forplikte dei juridisk. Ein var difor avhengig av intern og gjensidig tillit. Samstundes omhandla intervjuar i stor grad den profesjonelle rolla som førskulelærar og ikkje private, intime opplysningar. Det som var diskutert i fokusgruppa, var tema ein kan forvente er gjenstand for diskusjon også i opne fora.

I eit sosialkonstruktivistisk perspektiv må ein ta inn over seg at forskinga verkar interaktivt og at det å klassifisere grupper kan få konsekvensar for korleis dei både ser på seg sjølve og korleis dei vert oppfatta av andre (Ringdal, 2013). Fleire er opptekne av konsekvensane ein studie kan ha for dei involverte og at informantane må kunne forvente å få noko igjen i positiv forstand (Hoyle, Harris & Judd, 2002; Kvale, 1997). Det har vore eit dilemma at ein gjennom å studere utfordringar for førskulelærarar si meistring av rolla kan bidra til å støtte opp om eit negativt fokus. Eg har difor vore oppteken av å ikkje klassifisere førskulelærarane på ein måte som bidreg til segmentering av negative haldningar (Ringdal, 2013). Kvale (1997) peikar på at forskaren ikkje berre må ha fokus på den vitenskaplege verdien av forskinga, men at ein må ta sikte på å forbetre situasjonen for dei forskinga gjeld. Gjennom heile forskingsprosessen har eg vore oppteken av å formidle resultat gjennom konferansar og foredrag, og å stimulere til

debatt omkring sentrale sider ved arbeidet. På denne måten har eg gitt noko tilbake til feltet, samstundes som eg har fått innspel til alternative tolkingar. Tilbakemeldingane på formidlinga har vore positive, og hovudinstrykket har vore at førskulelærarane som gruppe ønskjer større forskingsfokus på barnehagen generelt, og på vilkår for førskulelærarane spesielt.

5.0 Artiklane

Dette kapitlet gir eit kort resymé av dei fire artiklane i avhandlinga. Artiklane er presentert i kronologisk rekkefølge etter produksjon og ikkje etter tidspunkt for publisering. Med unntak av artikkel to, som er godkjend for publisering, er alle publiserte.

5.1 Artikkel 1. Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør?

Fagfellevurdert og publisert i antologien *Ny som lærer. Sjansespill og samspill*. Løkensgard Hoel, Engvik og Hansen (red). (2010)

Artikkelen tek som utgangspunkt at førskulelærarane opererer i eit politisk generert felt, samstundes som dei utfører oppgåver som i stor grad er assosierte med heim og familie. Fagutdanningsnivået blant dei tilsette er lågt, og fleirtalet er utan pedagogisk utdanning. Det empiriske grunnlaget for artikkelen bygger på tre informasjonskjelder; StudData, innsamla og administrert av Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo i 2006, FluData innsamla gjennom MAFAL-prosjektet våren 2009, og intervju med nyutdanna førskulelærarar der intervjuguiden var basert på aktuelle spørsmål i StudData-materialet. Intervjumaterialet er henta frå ein tidlegare studie (Steinnes 2007).

Med utgangspunkt i utfordringar knytte til det som i artikkelen vert definert som eit lekmannspreg i barnehagen, drøftar artikkelen ulike tilhøve som pregar førskulelæraren sitt møte med yrket og vilkår for profesjonell utvikling. Slike vilkår relaterer seg mellom anna til tradisjon og strukturelle tilhøve i barnehagen, og det som etter Bernstein (2001) kan omtalast som ein horisontal diskurs, der allmennkunnskap står sterkt. I dette biletet kan tilhøvet mellom teoretisk og praktisk kunnskap representere ei utfordring i førskulelæraren sin identitetskonstruksjon og meistring av rolla. Som del av dette er det undersøkt og drøfta kva førskulelærarar i ulike fasar av yrkeslivet opplever som sentrale kompetanseområde i yrket. Fleire danske undersøkingar viser at pedagogane har vanskar med å avgrense seg fagleg i relasjon til foreldre og assistentar (Bayer & Brinkkjær, 2006; Nørregård-Nielsen, 2006). Eit sentralt spørsmål i artikkelen er om den teoretiske delen av førskulelæraren sin kunnskapsbase har tilstrekkelege vilkår for utvikling, eller om denne blir gjort usynleg i møtet med ein kultur dominert av praktisk kunnskap. Teoretisk vert dette belyst gjennom fokus på overgangen mellom utdanning og yrke (Caspersen & Frøseth, 2008; Jordell, 1986; Østrem, 2008) og det som Eraut (2004) omtalar som eit kulturelt gap mellom formell utdanning og læring på

arbeidsplassen. Grimen (2008) sitt omgrep *praktiske synteser* viser korleis ulike kunnskapselement kan spele saman, noko som føreset både praktisk og teoretisk kunnskap.

Vilkår som vidare er tematiserte i artikkelen er korleis nyutdanna førskulelærarar opplever møtet med yrket, tilrettelegging av introduksjonen til yrket og i kva grad dei opplever å få tilgang til fagleg oppdatering i arbeidet. Dei nyutdanna førskulelærarane rapporterer gjennom intervjuet ei oppleving av manglande samsvar mellom innhaldet i arbeidet og forventningar om kva utdanninga har kvalifisert dei for. I tillegg opplever dei lite systematikk over introduksjonen til yrket, og både StudData og FluData stadfestar ei oppfatning av at systematisk rettleiing og opplæring er lite utbreidd i barnehagen²³. Når det gjeld spørsmålet om sentrale kompetanseområde i yrket, viser FluData at nyutdanna førskulelærarar vurderte fagkunnskap lågare enn personlege evner og verdiar og haldningar. Berre praktiske ferdigheiter vart vurdert lågare. Verdsetjing av fagkunnskap aukar i takt med erfaring frå yrket, men også etter over tjue års erfaring frå yrket vert fagkunnskapen vurdert lågare enn personlege evner og verdiar og haldningar.

5.2 Artikkel 2. Common sense or professional qualifications? Division of labor in kindergarten

Akseptert for publisering i EECERA journal volum 21 nr. 4, 2014.

Artikkel to studerer arbeidsdelinga mellom førskulelærarar og assistentar i norske barnehagar, og drøftar med bakgrunn i dette dei to gruppene sine oppfatningar av kva som er viktig kunnskap for å utføre ulike pedagogiske oppgåver i barnehagen. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er analysar av databasen FluData. Spørsmåla som er analyserte, handlar om kva personalet nyttar tida si på (spm.9), kva arbeidsoppgåver dei er involverte i (spm.8) og kva arbeidsoppgåver som høver best for dei to yrkesgruppene (spm.19) (sjå vedlegg 1).

Analysane viser at førskulelærarar og assistentar utfører om lag like mykje praktisk arbeid som ikkje involverer borna, medan førskulelærarane nyttar meir tid på administrasjon enn assistentane. Det inneber at assistentane er den gruppa som er mest til stades i det direkte arbeidet med borna. Materialet viser elles at det er relativt lite skilje i arbeidsoppgåvene

²³ Denne undersøkinga var gjennomført før tiltaket med rettleiing for nyutdanna vart innført for barnehagane. Det er difor grunn til å tru at omfanget av rettleiing for nyutdanna førskulelærarar har auka.

mellom dei to gruppene, og i korleis dei opplever seg kvalifiserte for arbeidet. Berre formelt samarbeid med foreldra, spesialpedagogiske tiltak og leing av femårsklubb vert av begge grupper vurdert å passe best for førskulelærarar. Dette samsvarar også med kva oppgåver dei er involverte i. Eit aktuelt spørsmål i artikkelen er difor om kulturen i barnehagen er mindre dominert av førskulelærarane sine formelle kvalifikasjonar og desto meir prega av allmennkunnskap og populære oppfatningar av kva som er sentralt i oppseding av barn. Teoretisk vert dette belyst mellom anna gjennom Eraut (2004) sine omgrep individuell og kulturell kunnskap, og som i artikkel ein er Bernstein (1996) sitt perspektiv på vertikal og horisontal kunnskap relevant. Desse perspektiva bidreg til å setje søkelys på ulike kunnskapsformer i barnehagen som arbeidsfelleskap.

Artikkelen drøftar kunnskapsgrunnlaget til førskulelærarar og assistentar, og deira tilhøve til profesjonell kunnskap. Han presenterer vidare i to ulike scenario i kva grad førskulelæraren får gjennomslag for profesjonell, akademisk kunnskap i barnehagen sitt arbeidsfelleskap. I det første scenarioet entrar førskulelæraren barnehagefeltet med tiltru til eigen kunnskapsbase og til at denne kunnskapen vert verdsett i dette møtet. I det andre scenarioet tilpassar førskulelæraren seg ein ikkje-akademisk kultur for å unngå motstand blant assistentane. I tillegg til at desse utgjer to tredelar av personalet er fleirtalet er utan pedagogisk utdanning. Ei anna sentral utfordring for førskulelæraren er at det pedagogiske innhaldet ikkje er lett å identifisere, og at kunnskapsbasen har mange fellestrekk med allmennkunnskap om barn. Førskulelæraren sin kunnskap kan verte oppfatta som «sunn fornuft» og å synleggjere kva som skil dei ulike formene for kunnskap, kan difor vere vanskeleg. Barnehagen ser ut til å vere prega av ein likskapskultur, der skilnader i kompetanse vert tilsørt meir enn framheva. Dette vert stadfest gjennom korleis gruppene vurderer eigen og kvarandre sin kompetanse. Artikkelen peikar på at sjølv om førskulelæraren opplever nokre utfordringar knytte til desse tilhøva, finn ein teikn på at den profesjonelle, akademiske kunnskapen til ei viss grad er verdsett blant personalet. Denne tolkinga baserer seg på at verdsetjing av fagkunnskap stiger i takt med erfaring frå arbeid i barnehagen, slik det også var presentert i artikkel ein, og at førskulelærarane vert vurdert til å vere best kvalifiserte for å ha ansvar for nokre av oppgåvene i barnehagen. Det siste antyder ein viss aksept for at nokre oppgåver krev særskild kompetanse, medan det første kan vere eit uttrykk for at kulturell kunnskap utviklar seg gjennom samhandling, og at førskulelæraren sitt kunnskapsgrunnlag frå utdanninga spelar ei rolle i denne.

5.3 Artikkel 3. Frå assistent til nyutdanna førskulelærer

Publisert i tidsskriftet *FOU i praksis* volum 7, nr.1-2013.

Førskulelærerstudentar blir stadig eldre, og ei av årsakene til dette er eit tilbod om deltidsutdanning som gjer det mogleg å halde fram i arbeid i barnehagen ved sidan av studiar (Gulbrandsen, 2009). Den tredje artikkelen har studert studentar med og utan lang erfaring som assistent før dei tok til i utdanninga. Det empiriske grunnlaget er individuelle intervju av 16 studentar i siste semester av si førskulelærerutdanning på deltid og fokusgruppeintervju av 7 av desse studentane. I artikkelen er studentar med og utan lang erfaring frå barnehage før utdanninga samanlikna med tanke på korleis dei har opplevd innhaldet i utdanninga og verdien av formell utdanning. Å studere korleis særleg dei erfarne assistentane opplever endringar i den profesjonelle kunnskapsbasen, samanlikna med studentar utan slik erfaring, gir perspektiv på verdien av formell utdanning for den profesjonelle rolla som førskulelærer.

Utgangspunktet for artikkelen var spørsmål omkring i kva grad studentar med lang erfaring som assistent før utdanninga, oppfattar målet med å ta utdanning primært som kvalifiserande eller sertifiserande (Abbott, 1988; Collins, 1979; Freidson, 2001; Larson, 1977). Den siste tilnærminga indikerer at erfaringane frå arbeidet som assistent i seg sjølv har utstyrt studentane med den nødvendige kompetansen for arbeidet som førskulelærer, men at utdanninga er eit nødvendig verkemiddel for å tilfredsstillе krav om utdanning som er definert i Lov om barnehagar (2006). Alternativet er at desse tidlegare assistentane har ønske om å heve kunnskapsnivået, og at dei ser utdanninga som ein viktig kvalifiseringsarena. Artikkelen drøftar korleis både utdanning og yrkeslivet kan vere verdifulle arenaer for læring (Billett, 2010; Eraut, 2010).

Studien peikar på nokre skilje mellom studentar med og utan lang erfaring frå arbeid i barnehage før utdanninga. Sjølv om begge grupper rapporterer at dei er nøgde med innhaldet i utdanninga og at dei har lært mykje, viser intervju at dei erfarne har meir kontekstuell kunnskap som kan gi støtte i meiningsskaping relatert til innhaldet i utdanninga. Omfattande praksiserfaringar vert framheva som viktige for korleis dei erfarne tek opp i seg innhaldet i utdanninga. Dette viser seg mellom anna i korleis dei er i stand til å setje ord på tileigna kunnskap, og på kva som skil denne frå kunnskapen dei hadde før utdanninga (erfaringskunnskapen). At førskulelærerar meistarar å kommunisere kva som er sentralt i den profesjonelle kunnskapsbasen og korleis denne kunnskapen er viktig og relevant for det

pedagogiske arbeidet i barnehagen, er viktig for å oppnå legitimitet og anerkjenning i yrket. Studien viser også at dei tidlegare assistentane opplever å ha utvikla ein profesjonell kunnskapsbase gjennom utdanninga, som gjer dei i stand til å reflektere over pedagogiske spørsmål på ein annan måte enn tidlegare.

5.4 Artikkel 4. Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten

Publisert i tidsskriftet *Nordisk barnehageforskning*, 12. juni 2013 (Steinnes & Haug, 2013).

Den siste artikkelen studerer samansetjinga av personalet, kompetanse og arbeidsdeling i barnehagen i lys av eit rammefaktorperspektiv, og bygger på analysar av FluData. Spørsmåla som er analyserte, handlar om fordeling av arbeidstid (spm. 9), i kva grad assistentar og førskulelærarar er involverte i ulike oppgåver i jobben (spm. 8) og kva dei oppfattar som viktig kompetanse for å gjere ein god jobb (spm.13) (sjå vedlegg 1). Hovudspørsmålet som er drøfta, er korleis samansetjinga av personalet og den formelle kompetansen påverkar arbeidsdelinga, og korleis den eksisterande praksisen kan forklarast. Den rammefaktorteoretiske tilnærminga (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1984) løftar fram ei forklaringsramme som peikar på at arbeidsdelinga i barnehagen må sjåast i samheng med fleire tilhøve, og artikkelen presenterer ein modell som utgangspunkt for analyse. Modellen tek utgangspunkt i overordna faktorar som Lov om barnehagar, læreplanen og barnehagen sine ressursar eller rammeverk. Personalet sin kompetanse er assosiert til kvar av dei tre rammefaktorane. Ei svak differensiering av arbeidsoppgåver mellom førskulelærarar og assistentar, kan forklarast på fleire måtar. Artikkelen drøftar korleis arbeidsdelinga i barnehagen er prega av barnehagen sin tradisjon og rådande ideal, av strukturelle tilhøve og av utfordringar i høve til kompetanse i personalgruppa. Ei forståing er at denne svake differensieringa reflekterer tradisjonen og ideala i barnehagen. Den kan også vere i samsvar med barnehagen sin læreplan, som i liten grad skil mellom grupper med ulike kompetanse i sine formuleringar. Vidare kan arbeidsdelinga vere i tråd med aktuelle retningslinjer og strukturar.

Ei alternativ forståing av manglande differensiering er at dei praktiske rammene ikkje tillét ei anna form for organisering. Så lenge førskulelærarar utgjer om lag ein tredel av dei tilsette i barnehagen, vil mange pedagogiske oppgåver måtte delegerast til assistentane. Det vil også innebere ei forventning om at assistentane kan gjennomføre oppgåver sjølvstendig utan at

førskulelæreren er til stades. Eit alternativ til dagens organisering kunne vere innføring av pedagogisk kjernetid. Dette ville bryte radikalt med det rådande synet på norsk barnehagepedagogikk, der ein ser omsorg og læring som heilskaplege prosessar.

Innanfor rammefaktortenkninga er den individuelle kompetansen sentral i det som kan definerast som førskulelæraren sitt handlingsrom. Ei tredje forklaring på arbeidsdelinga er at førskulelæreren manglar legitimitet i den profesjonelle rolla og at den profesjonelle kompetansen ikkje har sterk nok gjennomslagskraft. Det kan såleis vere at utdanninga ikkje har tilført den nødvendige kompetansen. Manglande legitimitet kan også botne i at førskulelæreren manglar den individuelle personlege styrken i møtet med ei personalgruppe som har overvekt av ufaglærte. Det empiriske materialet gir ikkje grunnlag for å trekke eintydige konklusjonar om kva som er den sterkaste faktoren. I lys av rammefaktorteorien må ein sjå alle faktorane i samanheng. Konklusjonen i artikkelen er difor at det ikkje vil vere tilstrekkeleg å studere berre ein faktor om ein skal forstå og endre eksisterande praksis. Skal grunnleggande endring skje, må det gjerast tiltak både i utdanninga og i barnehagen som organisasjon på same tid.

6.0 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet vil eg sjå nærare på ulike moment for førskulelæraren si kvalifisering til yrket og meistring av rolla, som har vore presenterte i artiklane og i kapp. Særleg relevant er kva faktorar som kan bidra til at førskulelæraren sin profesjonalitet står under press. Når det gjeld kvalifisering, er utgangspunktet ei brei tilnærming, der eg har lagt til grunn at denne skjer gjennom ulike livserfaringar, gjennom teoretisk skulering og praktisk erfaring. Kvalifiseringa er difor både formell og uformell. Diskusjonen tek utgangspunkt i det empiriske materialet som er gjort greie for i artiklane og i metodekapitlet i kapp. Sentralt i dette er FluData der det er henta data om arbeidsdeling og kven førskulelærarar og assistentar vurderer som mest kompetente til å utføre ulike arbeidsoppgåver, om oppfatningar av eigen kunnskap og kva som er viktig kunnskap for å gjere ein god jobb i barnehagen. Intervjua gir perspektiv på kunnskapsutvikling gjennom utdanninga, og særleg relevant her er korleis utdanninga har bidrege til endring i kunnskapsbasen for førskulelærerstudentar med lang erfaring som assistent frå før utdanninga.

Dei teoretiske perspektiva frå kapittel 3 vert her nytta som grunnlag for analyse og forståing av det empiriske materialet. Utdanninga og yrkesarenaen sin relevans for kunnskapsutvikling og kvalifisering er grunnleggande. Kjerneomgrepa frå sosiokulturell teori som er førte vidare frå kapittel 3, er kulturelle reiskapar og distribuert kunnskap. I dette ligg det også ei drøfting av individuell og kulturell kunnskap (Eraut, 2010). Frå profesjonsteori er omgrepa profesjonalisering, jurisdiksjon og legitimitet sentrale. Førskulelærarane si meistring av yrket må studerast i lys av den konteksten dei står i, slik det er gjort greie for tidlegare. Sidan førskulelærarane både er bidragsytarar i konteksten og styrt av rammer delvis utanfor eigen kontroll, er den rammefaktorteoretiske tilnærminga nyttig som referanseramme for drøftinga. Dei juridiske, pedagogiske, fysiske og administrative rammene vil ikkje berre internt henge saman, men dei vil også regulere og dels verte regulerte av diskursen både i samfunnet generelt og i den einskilde barnehagen spesielt. Kunnskapsgrunnlaget frå kapittel 2, der eg har presentert relevant forskning på feltet, vert også nytta som grunnlag for perspektivering av eigen forskning.

Den overordna problemstillinga er, som det vart gjort greie for i kapittel 1: *Korleis meistrar førskulelærarane den profesjonelle rolla, sett i lys av kvalifiseringa til yrket og*

arbeidsdelinga med assistentane? Denne problemstillinga er tematisk konkretisert gjennom tre forskingsspørsmål, som vert drøfta i dette kapitlet:

- 1. Kva status har den faglege kunnskapsbasen i forståinga av eiga rolle og korleis verdset førskulelærarane denne kunnskapen?*
- 2. Korleis pregar utdanninga og etablerte tradisjonar i barnehagefeltet førskulelæraren sin profesjonaliseringsprosess og profesjonsutøvinga?*
- 3. Korleis kan vi forstå og forklare sentrale tendensar i materialet i lys av teoretiske perspektiv og forskning på feltet?*

Forskingsspørsmåla heng tett saman, og det inneber glidande overgangar i tematiseringa av drøftinga. I lys av ei overordna vitskapsteoretisk ramme med fokus på det sosialkonstruktivistiske, er konteksten viktig for forståing og tolking, og min eigen posisjon vil også ha innverknad på kva som vert vektlagt som særleg relevant og viktig.

6.1 Førskulelæraren sin profesjonell kunnskapsbase

Eit gjennomgåande tema i dei ulike artiklane har vore korleis utdanninga har kvalifisert førskulelærarane for yrket, med særleg vekt på kva vilkår dei møter for vidare profesjonell utvikling i yrkeslivet. Det har vore reist spørsmål ved om den faglege ballasten frå utdanninga vert gjort usynleg i møte med ein praksisnær kultur, prega av ein «common sense» diskurs meir enn av vertikale kunnskapsstrukturar (Bernstein, 1996; Riksaasen & Vigeland, 1994). Ein konklusjon er at førskulelæraren sin kunnskapsbase kan vere vanskeleg å definere og skilje frå allmennkunnskap om barn, og at arbeidet i barnehagen er generelt, uklart og vanskeleg å avgrense eller definere. Dette kan også ha konsekvensar for profesjonaliseringa.

I fleire av artiklane vert omgrepet lekmannspreg nytta. Dette er ikkje eit uttrykk for nedvurdering av kunnskap, men eit forsøk på å forklare kva type kunnskap som dominerer. Det gir også eit signal om kva slags arbeidsoppgåver som pregar barnehagen. Som eg har vore inne på tidlegare, liknar mange av arbeidsoppgåvene på oppgåver gjennomførte i ein kvar heim med barn, det ein gjerne i barnehagen omtalar som kvardagsaktivitetar. Sidan dei fleste assistentar og foreldre vil oppleve at dei meistrar denne forma for aktivitetar rimeleg greitt, vil dette kunne utfordre ein argumentasjon om at det trengst særskilt kompetanse for å utføre dei same oppgåvene i barnehagen. Slik kan det juridiske vernet av eit profesjonsfelt verte utfordra.

FluData-materialet tyder på at førskulelæreren sin kunnskapsbase er lite synleg for andre, og at førskulelærarane sjølv kan mangle medvit om kva som skil eigen kunnskapsbase frå assistentane sin. Dette kan indikere ei svak verdsetjing av kunnskapen førskulelæreren har tileigna seg gjennom utdanninga. Grunnlaget for ei slik tolking er basert primært på korleis assistentar og førskulelærarar vurderer eigen kompetanse. Figuren i vedlegg 3 viser at det på dei fleste områda er marginale skilnader i korleis dei ulike yrkesgruppene opplever denne kompetansen. Med bakgrunn i at førskulelærarane har gjennomført ei profesjonsutdanning, skulle ein forvente at skilnadene var større. Det er likevel viktig å merke seg at nokre skilnader kjem til syne når det gjeld oppfatning av leiarevne, kunnskap om planlegging og organisering og yrkesspesifikk kunnskap. Dei to første relaterer seg til typiske leiarfunksjonar og kan ha sin basis i at det er førskulelæreren som er leiar, medan yrkesspesifikk kunnskap omfattar relevant barnehagefagleg kunnskap. Skilnadene er signifikante, men sett i lys av effektstorleik er dei likevel små. Det svake skiljet kan vere eit uttrykk for at kulturell kunnskap er sentral i barnehagen sitt arbeidsfellesskap, og at denne får ein dominerande plass i høve til den individuelle kunnskapen (Eraut, 2004, 2010). Førskulelæreren vert då sosialisert inn i ein kultur der personlege evner og verdiar og haldningar er vurderte som det mest sentrale for å gjere ein god jobb. Konsekvensar av at abstrakt, formell kunnskap vert underkommunisert, er at den kulturelle kunnskapen får dominere og at den individuelle kunnskapen vert fortrengd (Eraut, 2004). Det kan innebere at førskulelærarane sin utdanningskunnskap får lite rom i fellesskapet.

Om ein ser kunnskapen som distribuert, vil det vere viktig å legge vekt på at ulike personar har ulike bidrag til den kulturelle kunnskapen. I dette perspektivet er det sentralt å sette saman gode team (Aasen, 2012), og kva ein kan få til saman vert viktigare enn å framheve førskulelæreren sin individuelle kunnskap. Førskulelærarane har eit ansvar for å rettleie assistentane og gjennom dette sørgje for kvalitet i alle plan i barnehagen sitt arbeid (Moser & Röthle, 2007). Det inneber å bidra til fagleg utvikling av assistentane, slik at dei får utnytta sitt potensiale best mogleg. Å utnytte potensialet i personalet er ein god strategi for å heve kvaliteten. Dette kan likevel representere eit dilemma for førskulelærarane. På den eine sida har dei ansvar for kvalitet i barnehagetilbodet og på den andre sida skal dei verne om profesjonen. Om assistentane opplever seg like kvalifiserte for arbeidet som førskulelærarane, kan det bidra til manglande råderett over feltet og utgjere ein trussel mot jurisdiksjonen

(Abbott, 1988). For å motverke dette, må førskulelærarane stå fram med eigen kompetanse og gjere denne synleg.

Eraut (1994) hevdar at dersom kunnskapen skal vere nyttig for praksis, må den integrerast med verdiar og ferdigheiter. Denne oppfatninga vert stadfesta i det empiriske grunnlaget for avhandlinga og i særleg grad i intervjua, der det kjem fram at informantane finn det vanskeleg å gjere klare prioriteringar mellom fagkunnskap, verdiar og haldningar, praktiske ferdigheiter og personlege evner. Informantane framhevar at desse områda heng tett saman og at alle er viktige for å gjere ein god jobb. Arbeidet i barnehagen er i stor grad relasjonelt, og prega av at ein nyttar seg sjølv som arbeidsreiskap. Dette er trekk ein vil kjenne att i fleire relasjonelt prega yrke, som eg også var inne på tidlegare. Fagkunnskapen vil vere påverka av verdiar og haldningar og vice versa, og konteksten vil ha innverknad både på kva kunnskap som er gyldig og på kva som vert vektlagt. Sjølv om det er naturleg at dei ulike kunnskapsområda er integrerte, kan det at fagkunnskap ikkje vert framheva likevel representere ei utfordring for profesjonen. Om den generelle haldninga er at det er like viktig å vere «flink med barn» eller ha dei rette verdiane, bidreg det til å gjere fagkunnskapen og delar av førskulelærarane sin profesjonelle base mindre synleg. Dermed kan grunnlaget for profesjonaliseringa verte svekt.

«It is not what you know but how you use it» konkluderer Murray (2013, s. 538), basert på ein studie av utvikling av profesjonell identitet blant *Early Years professionals* i England.

Kunnskap må brukast aktivt for å vere til nytte, og du må ha eit medvit om korleis kunnskapen kan nyttast på best mogleg måte. Forfattaren skildrar dette som lakmustesten på omgrepet profesjonalitet. Om den profesjonelle sjølvforståinga er svak, vil dette ha konsekvensar både for eigen meistring av rolla, men også for andre si oppfatning av profesjonen. Skal førskulelæraren få gjennomslag for at kunnskapen dei har tileigna seg gjennom utdanninga er relevant for arbeidet i barnehagen, vil medvit omkring eige faglege fundament og tryggleik i den faglege ståstaden vere viktig. Det vil også vere eit viktig grunnlag for arbeidet med ei målretta kunnskapsutvikling i assistentgruppa.

Spørsmålet omkring profesjonalisering og utfordringar for profesjonen vert drøfta vidare i kapittel 6.3.

6.2 Arenaer for kvalifisering

I presentasjonen av teoretiske perspektiv vert utfordringar med omsyn til det juridiske vernet av førskulelærarprofesjonen knytt til lite målbare mål og synlege resultat, manglande eksklusivitet i yrket og ein svak vitskapleg kunnskapsbase. Ein sterk profesjonell kunnskapsbase er avgjerande både for profesjonen sin status og for å sikre kvalitet i arbeidet (Joram, 2007). Korleis førskulelæraren meistarar yrket vil mellom anna vere avhengig av i kva grad kunnskap tileigna gjennom utdanninga er opplevd som relevant og nyttig. At arbeidsplassen gir rom for vidareutvikling av den profesjonelle kunnskapsbasen, vil også vere sentralt. Slik er kunnskapsbasen også relatert til pedagogiske rammer.

I artikkel to er det stilt spørsmål ved om utdanninga og barnehagefeltet representerer epistemologiar som ikkje let seg foreine, av Joram (2007) omtala som *clashing epistemologies*. Ei hovudutfordring er at det er grunnleggande skilje i kompetanse mellom dei ulike yrkesgruppene og at fleirtalet av dei tilsette ikkje har pedagogisk utdanning. Det inneber at den største gruppa representerer eit anna kunnskapsgrunnlag enn førskulelærarane, og kan gjere det vanskeleg å få til fagleg relevante diskusjonar. Det er også grunn til å stille spørsmål ved om det er rom og tid nok til å løfte personalet fagleg når så mange ikkje har relevant utdanning. Gustumhaugen (2013) etterlyser rom for refleksjon over faglege spørsmål i barnehagen. «Når personalet mangler en felles pedagogisk plattform, bygget opp på refleksjon og gode diskusjoner, blir praktisk makt større enn intellektuell makt» (Gustumhaugen, 2013s. 46). Praktisk makt kan innebere at ein argumenterer utifrå kva som let seg praktisk gjennomføre, meir enn kva som vil gi fagleg størst utbytte. Døme på korleis denne praktiske makta kan fungere, finn vi i fokusgruppeintervjuet, der ein av dei erfarne assistentane skildrar korleis ho får reaksjonar på at ho har endra fokus frå praktisk effektivitet til at ho no er oppteken av å inkludere borna i ulike prosessar. I møte med den praktiske makta opplever særleg dei unge, nyutdanna utfordringar i høve til utvikling av den kunnskapen dei har tileigna seg gjennom utdanninga. Dei er opptekne av å ikkje skilje seg for mykje ut, og det kan også vere vanskeleg å vite korleis kunnskapen kan vere til nytte. Som ein av førskulelærarane det vert referert til i artikkel ein seier det: «Kvar er Vygotsky når du treng han?» Utsegna synleggjer ei utfordring for mange nyutdanna i å sjå relevansen av kunnskapen dei hadde med frå utdanninga, i møtet med ein kvardag prega av praktisk handling. Den gir også eit bilete av nokre utfordringar med omsyn til synet på kunnskap, og verdien av denne kunnskapen, i overgangen frå utdanningskonteksten til yrkeskonteksten. Om ein ser kunnskap

som direkte overførbare, kan det bidra til at ein opplever at denne ikkje fungerer slik ein forventar (Kvernbekk, 2005). Den kan difor verte forkasta.

6.2.1 Kvalifisering gjennom utdanninga

FluData-materialet gir ikkje grunnlag for å stille seg kritisk til det konkrete innhaldet i utdanninga. Frå andre undersøkingar finn vi at førskulelærarar er relativt godt nøgde med utdanninga, samanlikna med andre profesjonsutdanningar (Caspersen & Frøseth, 2008; Caspersen & Skjøsberg, 2009). I teorikapitlet er det likevel løfta fram nokre utfordringar, som at utdanninga manglar ein signaturpedagogikk og at kunnskapsgrunnlaget kan vere diffust (Shulman, 2005; Ødegård, 2011). Å slå fast om utdanninga har relevans og korleis den eventuelt har ført til endring er vanskeleg, både fordi dette er glidande prosessar og fordi det er vanskeleg å objektivt samanlikne kunnskapen før og etter utdanninga.

Som vist til ovanfor gjer artikkel tre eit forsøk på å vise endringar i kunnskapsbasen før og etter utdanning, gjennom intervju med studentar i siste semester av utdanninga. To grupper studentar vart intervjuet; ei gruppe med liten eller ingen erfaring frå arbeid i barnehagen før utdanninga og ei gruppe med lang erfaring. Begge gruppene rapporterte om stort utbytte av utdanninga. Gjennom å samanlikne dei erfarne assistentane med studentar med lite eller ingen barnehageerfaring, konkluderer artikkelen med at studentane med tidlegare erfaring som assistent har tileigna seg kontekstkunnskap som gjer innhaldet i utdanninga meningsfullt. Dei har i større grad knaggar å henge kunnskapen på enn studentar utan slik erfaring. Omfattande praksiserfaringar er nyttige i høve til korleis dei erfarne tek opp i seg innhaldet i utdanninga. Dette viser seg mellom anna i korleis dei er i stand til å setje ord på tileigna kunnskap og kva som skil denne frå kunnskapen dei hadde før utdanninga (erfaringskunnskapen). Dei erfarne lykkast betre i rekontekstualisering av kunnskapen dei har tileigna seg gjennom utdanninga (Van Oers, 1998), samstundes som omfattande praksiserfaringar gjer det lettare å skape praktiske syntesar (Grimen, 2008). Studien gir innsikt i korleis dei tidlegare assistentane har utvikla ein profesjonell kunnskapsbase gjennom utdanninga, som gjer dei i stand til å reflektere over pedagogiske spørsmål på ein annan måte enn dei gjorde som assistentar. Eit tilleggselement for meistring av rolla er at dei erfarne opplevde å ha eit strategisk fortrinn ved at dei kjende assistentrolla frå innsida. Det gav dei verkty i møte med den praktiske makta som nyutdanna utan slik erfaring mangla.

6.2.2 Utdanning som sertifisering eller kvalifisering?

Eit av dei sentrale teoretiske perspektiva i artikkel tre er i kva grad utdanninga fungerer som hovudsakleg kvalifiserande eller sertifiserande. Konklusjonen er at den kan ha begge funksjonar og at det difor ikkje er eit spørsmål om enten-eller. Samanlikna med ein del andre profesjonsutdanningar vil utdanninga sin sertifiserande funksjon likevel vere svak. Det at førskulelærarane i liten grad posisjonerer seg på bakgrunn av si fagutdanning, kombinert med at den profesjonelle legitimiteten og jurisdiksjonen vert utfordra gjennom omfattande dispensasjonar frå utdanningskravet, tyder på at utdanninga i liten grad fungerer som eit middel for å stenge andre grupper ute. Også utdanninga si kvalifiserande rolle kan stå under press ved at førskulelæraren tilslører eigen kunnskapsbase. Fleire studiar støttar opp under ei oppfatning av at førskulelærarane kommuniserer utifrå det ein er samde om og underkommuniserer det ein ikkje har felles (Hard & Jöhnsdóttir, 2013; Hensvold, 2003; Murray, 2013; Mørkeseth, 2012). Desse studiane støttar også funna i avhandlinga, som viser at verdiar og haldningar vert løfta fram som det viktigaste for å gjere ein god jobb i barnehagen. Dette kan bidra til ei folkeleggjering av førskulelæraren sin fagkunnskap. Dersom førskulelæraren samstundes gir frå seg kontrollen over arbeidsoppgåvene, kan resultatet vere svekka råderett over feltet.

6.2.3 Læring på arbeidsplassen

Læring på arbeidsplassen vert av fleire vurdert som ein viktig faktor i utvikling av kunnskap. Det er likevel ikkje utan relevans korleis slik opplæring skjer, og Eraut (2004) peikar på at opplæringa må vere godt planlagt og tima om den skal vere til nytte. Vidare er det viktig med gode støttesystem. Sidan den norske barnehagen er prega av mangfald i storleik og organisering, vil det variere i kva grad førskulelærarar opplever å ha eit kompakt støttesystem av andre profesjonelle. Frå artikkel ein ser vi at nyutdanna førskulelærarar opplever mangel på systematikk i introduksjonen. Gjennom FluData finn vi dessutan at berre sju prosent av førskulelærarane er heilt samde i at dei får systematisk opplæring for å utvikle seg i rolla. Manglande fagleg støtte kan innebære at ein blir assimilert inn i ein eksisterande kultur, utan fagleg styrke til å ta eit oppgjær med denne. Dette finn vi støtte for hos Eik (2013), som konkluderer med at nyutdanna førskulelærarar i liten grad går inn i gjensidige læringsprosessar på arbeidsplassen, noko ho relaterer til spenningsfeltet mellom ein horisontal og vertikal diskurs og til mangelfull kommentatorkompetanse. Resultatet av manglande fagleg

støtte, kombinert med svak fagleg styrke, kan føre til at faglege utfordringar vert individualiserte og privatiserte.

Guile og Young (2003) peikar på at det er skilnader mellom arbeidsplassar med omsyn til vilkår for kunnskapsutvikling. «Knowledge rich workplaces» (ibid. s.73) gir høve til å delta i spesialiserte arbeidsfelleskap og gjennom å delta i ulike aktiviteter får dei involverte utvikla kunnskapen sin. Dei nemner medisinstudentar som ei slik gruppe. Eg refererte ovanfor til førskulelæreryrket som eit praktisk yrke, men det er også legeyrket og fleire andre profesjonar. Skilnaden ligg kanskje hovudsakleg i korleis legane baserer handlingane sine på vitenskapleg kunnskap. Vi finn også ein sterkare kamp om posisjonar og vern om arbeidsoppgåver mellom yrkesgrupper på sjukehus enn i barnehagen. Dette kan også bidra til at det vitenskaplege kunnskapsgrunnlaget kjem tydelegare fram.

Lave og Wenger (1991) sitt omgrep *legitim perifer deltaking* er uttrykk for ei oppfatning av at nykomaren kan vekse inn i eit praksisfelleskap og gradvis ta større ansvar for arbeidsoppgåvene. Slik kunne denne teorien vere eit nyttig bidrag i høve til læring på arbeidsplassen. Teorien har hatt stort gjennomslagskraft dei seinare åra, og eg ønskjer difor å løfte fram nokre kritiske moment relatert til førskulelærarar si kvalifisering til yrket. Lave og Wenger tek ikkje opp den individuelle situeringa, noko som inneber at individuelle læringsbaner i liten grad har fokus for teorien. Det har også vore hevda at teorien ikkje er tilstrekkeleg for å forklare og forstå korleis læring tileigna i ein kontekst kan vere til nytte i ein annan (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Til dømes vert grensekryssingsperspektivet, og at individet samlar erfaring gjennom ulike arenaer i livsløpet, i liten grad tatt omsyn til (Heggen, 2010). Grensekryssingsperspektivet legg mellom anna vekt på at overgangar til nye erfaringar er kjelde for læring. Eit einsidig fokus på det som vert lært gjennom praksisfelleskapet, kan bidra til å diskvalifisere kunnskapen førskulelæraren har tileigna seg gjennom utdanninga, og bryte med tanken om at kvalifisering skjer både formelt og uformelt. Guile og Young (2003) kritiserer Lave og Wenger for å nedvurdere verdien av å tileigne seg kunnskap som ikkje er erfaringsbasert og knytt til spesifikke kontekster. Dei peikar også på at læring i moderne yrke i tillegg til læring gjennom deltaking føreset tileigning av kunnskap som ikkje nødvendigvis er tilgjengeleg i det aktuelle praksisfelleskapet (ibid.). Dette vert stadfest av informantane i artikkel tre, som skildrar korleis utdanninga har bidrege med ein annan form for kunnskap enn dei har møtt gjennom mange år i yrket. Utdanningskunnskapen har i særleg grad gitt dei verkty for å kunne

reflektere over praksis og dermed også støtte i å kunne analysere denne på eit plan utover handlingsnivået.

Lave og Wenger sitt perspektiv kan vere særleg problematisk i ein kontekst der mange førskulelærarar går direkte inn i leiarstillingar i eit arbeidsfellesskap der fleirtalet er utan formell utdanning. Det vil også vere utfordrande å ta ei perifer rolle dersom ein kjem inn i eit arbeidsfelt med det ein oppfatar som dårleg pedagogisk praksis. Å ta ei perifer rolle vil då generelt gi stor makt til dei ufaglærte og ha konsekvensar for utviklinga av ein profesjonell identitet som førskulelærar (Steinnes, 2007). Slik vil det også kunne svekke legitimiteten.

6.3 Profesjonsutøving i barnehagefeltet

6.3.1 Arbeidsdeling

Den svake differensieringa i arbeidsoppgåver mellom førskulelærarar og assistentar, som er drøfta i fleire av artiklane, kan representere fysiske og administrative rammer som påverkar korleis førskulelæraren forstår og meistrar den profesjonelle rolla. Vi har gjennom artiklane sette at assistentar og førskulelærarar er like mykje involverte i majoriteten av arbeidsoppgåver, og at dette samsvarar med kva oppgåver dei to gruppene meiner høver best for dei respektive yrkesgruppene. Assistentar og førskulelærarar ser altså ut til å oppfatte kvarandre som like kompetente til å utføre dei fleste oppgåver. Funna stadfestar oppfatninga av ein flat struktur og ein likskapskultur i barnehagen, slik vi også finn det i forskning frå 1970- og 1980 talet (Bastiansen, 1986; Løkken, 1992). Det kan altså sjå ut til at på nokre område er endringane små, trass i at barnehagefeltet har ein heilt annan dimensjon i dag enn for 30 år sidan.

Årsakene til arbeidsdelinga kan vere ulike, men barnehagen si organisering og personalsamansetjing er særleg relevant. Både forholdstalet mellom assistentar og pedagogar og at barnehagen sin pedagogikk legg vekt på at omsorg og læring er integrerte gjennom heile dagen, gjer ei slik arbeidsdeling nødvendig for å få kvardagen til å henge saman. Det vil ikkje vere nok førskulelærarar i barnehagen til å dekke heile barnehagen si opningstid, og dermed må assistentane kunne utføre alle former for oppgåver. Alternativet er å innføre ei pedagogisk kjernetid som vil bryte med den heilskaplege modellen for barnehagar som Noreg har tradisjon for.

Med referanse til både rammefaktorteori og Abbott (1988) sine perspektiv på korleis profesjonar utviklar seg, vil det at førskulelæraren er i mindretal i personalet representere ei

særleg utfordring i profesjonaliseringsprosessen. Mange førskulelærarar vil mangle støtte i utforming av rolla, dersom dei næraste samarbeidspartane er assistentar. Det vil også ha konsekvensar for korleis det er mogleg å fordele arbeidsoppgåver, og det at andre utan utdanning gjer dei same arbeidsoppgåvene, utfordrar eksklusiviteten. Likevel kan ein hevde at det vil vere mogleg å utnytte handlingsrommet på ulike måtar frå barnehage til barnehage (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1984). Når arbeidsdelinga ser ut til å vere lik i majoriteten av barnehagane i undersøkinga, kan dette ha samanheng ikkje berre med fysiske og administrative ramar, men også med kva rådande ideologi som styrer barnehagefeltet. Mellom anna kan dette handle om ein kultur der likskap mellom yrkesgrupper vert framheva som eit ideal, slik det vert skildra i intervju med dei erfarne assistentane og som vi finn støtte for i fleire forskingsprosjekt (Børhaug, mfl., 2011; Løkken, 1992; Mørkeseth, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006). At denne ideologien er sterk, kan også forklare at den har fått dominere feltet gjennom fleire tiår.

I boka «Kritisk og begeistret» spør forfattarane om førskulelæraren si identifisering med assistentane bidreg til ei nedvurdering av eigen profesjonelle yrkesrolle og ei innskrenking av handlingsrom og autonomi (Greve, mfl., 2014). Forholdstalet mellom førskulelærarar og assistentar kan tvinge fram ein slags solidaritet der førskulelæraren må løfte fram og verdsetje assistentane sin kompetanse for å få gjennomført arbeidet. Å identifisere seg med assistentane vil kunne gjere det lettare å akseptere at det er nødvendig å delegere arbeidsoppgåver, og det kan til og med opplevast som ei utviding av handlingsrommet i den praktiske kvardagen. At dette i lys av Abbott (1988) og Freidson (2001) si forståing av grunnlaget for profesjonar kan bidra til å svekke førskulelæraren sin jurisdiksjon og autonomi, vert då underordna. Sjølv om arbeidsdelinga i utgangspunktet er basert på praktiske meir enn ideologiske og strategiske val, kan dei praktiske konsekvensane verke inn på ideologiske førestellingar over tid slik at handlingsrommet vert innskrenka. Ifølgje Abbott (1988) vert profesjonar forma i interaksjon med omgjevnadene. Ein praksis med svakt differensiert arbeidsdeling, kombinert med ein kultur der omsorg og likskap vert framheva som ideal, kan bidra til segmentering av ein dominerande ideologi som får konsekvensar for utøving av rolla. Å derimot framheve førskulelæraren sin profesjonelle kunnskap, kan bli sett på som ei undertrykking av assistentane sin status og posisjon. I eit felt der «mjuke» verdiar er særleg verdsette, kan dette verte oppfatta som illojalt (Aasen, 2012). I ein likskapskultur kan førskulelæraren oppleve det som uakseptabelt å framheve eigen fagkunnskap som grunnleggande viktig for arbeidet. Både

fordi ein er avhengig av å bygge tillitsrelasjonar til assistentgruppa, men også fordi eit fokus på manglande kunnskap kan utfordre ei oppfatning av at barnehagetilbodet er prega av høg kvalitet. I sin tur ville ei slik erkjenning kunne medføre ei svekking av profesjonen sin legitimitet.

6.3.2 Kraftfulle kulturelle reiskapar?

Kulturelle reiskapar og medierande artefakt kan vere både konkrete og abstrakte. Konkrete artefakt er representert gjennom til dømes arbeidsdeling og organisering, medan kva språk som vert nytta eller kva ein snakkar om, er uttrykk for abstrakte artefakt. Språket heng tett i hop med kva som er gjeldande diskurs, og korleis ein vel å ordlegge seg, vil styre kva som vert tillagt vekt, slik det er vist i kapittel 6.4.1. I dette kapitlet ser eg nærare på nokre arbeidsoppgåver som kan utgjere særleg kraftfulle kulturelle reiskapar.

Ved fleire høve er det slått fast at det er svak differensiering mellom assistentar og førskulelærarar med omsyn til kva arbeidsoppgåver dei utfører og kven dei opplever som best eigna for å gjennomføre desse oppgåvene. Likevel kan vi identifisere nokre skilnader i arbeidsoppgåver som foreldresamarbeid, spesialpedagogisk arbeid og skuleførebuande aktivitetar. Her er særleg førskulelærarane sameinte om at desse høver best for førskulelærarar, medan assistentane er delte i synet på dette. Ei forklaring på at førskulelærarane framhevar nettopp desse oppgåvene, kan vere at dei har ein særskilt symbolsk verdi i kampen om posisjonar. Alle arbeidsoppgåvene har innslag av samarbeid med eksterne aktørar som gir førskulelæraren høve til å synleggjere sin kunnskap. I tillegg er gjerne formelle læringssituasjonar, og særskilt skuleførebuande aktivitetar, assosiert med høgare status. Vi ser her nokre trekk som liknar på profesjonskampen i islandske barnehagar (Jóhnsdóttir, 2012). Det kan vere lettare å argumentere for at det er nødvendig med særskilt kompetanse for å gjennomføre slike oppgåver, sidan dei er meir avgrensa og målbare, og mindre pedagogisk diffuse enn mange av dei andre aktivitetane i barnehagen. Det er også lettare å dokumentere resultat og dermed også lettare å ramme inn og klassifisere (Bernstein, mfl., 2001). Dei spesifikke arbeidsoppgåvene kan såleis representere særskilt kraftfulle reiskapar som gir profesjonen ein sterkare posisjon. Her ser vi parallellar til profesjonsteori og det som i Abbott (1988) sitt perspektiv kan omtalast som «reine» pedagogiske oppgåver (Smeby, 2014).

Førskulelærarane nyttar også meir tid enn assistentane på administrasjon og planlegging. Dette er gjerne typiske leiaroppgåver som kan ha stor innverknad på det faglege innhaldet i barnehagen og som kunne bidra til å styrke profesjonen si rolle. Som det går fram av intervjua, meistrar mange førskulelærarar ikkje godt nok å kommunisere innhald og relevans av dette arbeidet til assistentane, noko som fører til frustrasjon over at førskulelæraren er borte frå arbeidet på avdelinga. Dette samsvarar med studien til Bastiansen (1986) som konkluderer med at arbeidet med planlegging og administrasjon var usynleg for andre enn førskulelærarane sjølve. Smeby (2014) viser til at arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling, ikkje nødvendigvis reflekterer ein aksept av ein særskild ekspertise, men at det primært er uttrykk for organisatorisk profesjonalitet ovanfrå. Dermed bidreg desse arbeidsoppgåvene i liten grad til styrkt legitimitet.

6.4 Anerkjennning av den profesjonelle rolla

Legitimitet er sentralt for jurisdiksjon og for utvikling av ei konsistent, profesjonell rolle, og kan vere relatert både til juridiske og pedagogiske rammer. I kva grad førskulelærarar meistrar å kommunisere kva som er sentralt i den profesjonelle kunnskapsbasen, og korleis denne kunnskapen er viktig og relevant for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan vere viktig for å oppnå legitimitet og anerkjennning i yrket. Legitimitet og anerkjennning vil i sin tur vere grunnleggande for meistring av rolla.

6.4.1 Språket som grunnlag for profesjonell autoritet

Språket er, som det vart vist til i teorigapitlet, eit medierande artefakt som påverkar praksis og kan ha innverknad på førskulelæraren si meistring av rolla. For å nå fram og for å behalde sin autoritet, er fagleg argumentasjon sentralt. Skal førskulelæraren vidareutvikle sin profesjonelle kunnskap, føreset også dette ei språkleggjering av profesjonell praksis. Det profesjonelle språket vil vere ein viktig del av den abstrakte akademiske kunnskapen, eit symbolsk uttrykk (Vyotskij, 2001) som bidreg til å oppretthalde makt og prestisje innanfor jurisdiksjonen. Det vil såleis vere viktig at førskulelærarane er medvitne om kva språk dei nyttar i samarbeidet med lekfolk og andre profesjonsgrupper. Dette finn vi støtte for i Eik (2014) si avhandling om nyutdanna førskulelærar, der ho mellom anna nyttar Hellesnes sitt omgrepsspar aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1994).

Kommentatorkompetanse er her knytt til språkleggjering av handlingar, der ein er i stand til å grunngje og analysere praksis. Å kunne setje ord på handlingar er ein føresetnad for å kunne reflektere over desse. Aktørkompetanse relaterer seg til sjølve utføringa av handlingane. Skal

førskulelæraren vinne fram i forhandlingar om særskilte roller i høve til assistentane, må dei kunne definere kva som skil denne gruppa sin kunnskapsbase frå andre sin, og som gjer dei særleg kvalifiserte for spesifikke oppgåver. Det profesjonelle språket kan bidra til å gjere ekspertisen tydeleg for andre, og vere eit verkemiddel i «kampen» om definisjonsmakt. Her ligg det truleg ei særskilt utfordring i at det i det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan vere vanskeleg å skilje fagspråket frå kvardagsspråket. Når pedagogane er i mindretal som fagutdanna, kan dei mangle støtte i sine forhandlingar. Særleg utfordrande ser dette ut til å vere for nyutdanna, som kan mangle legitimitet og tryggleik i sin faglege ståstad (Steinnes, 2010; Ødegård, 2011). Ifølgje Ødegård har dette samanheng mellom anna med at utdanninga har gitt eit uklart teoretisk fundament. Vi har sett at nyutdanna med og utan lang erfaring frå arbeid som assistent før utdanninga, har ulike vilkår for forhandlingar (Steinnes, 2013). Dei erfarne kjenner feltet frå innsida, og gjennom arbeidet som assistent har dei også kjennskap til eventuelle motstandsmekanismar i tilhøvet mellom pedagogar og assistentar. Dette kan gi dei strategiske fordelar i forhandlingsprosessen som nyutdanna utan slik erfaring manglar. Samstundes viser Eik (2014) sin studie at kvardagsspråket ikkje fangar opp kompleksiteten i det pedagogiske arbeidet. Kvardagsspråket vil i lys av dette ikkje vere tilstrekkeleg i analysar og refleksjon over praksis, eller som støtte i førskulelæraren si profesjonelle utvikling. Å synleggjere den faglege kunnskapsbasen gjennom kva språk ein nyttar, kan difor vere avgjerande for å oppnå profesjonell autoritet.

6.4.2 Kampen om jurisdiksjonen?

Makt og kontroll over arbeidet er sentralt i tilhøvet mellom profesjonar. Policy-nivået, som til dømes barnehagelova og rammeplanen for barnehagen sitt innhald, representerer ein overordna diskurs og vil såleis også bere i seg element av makt (Foucault, 1999). Med bakgrunn i analysar gjorde av både arbeidsdeling og synet på kompetanse (vedlegg 3) er det vanskeleg å sjå konturar av ein sterk profesjonskamp i barnehagen, der førskulelærarane er opptekne av å verne om sin jurisdiksjon. Førskulelærarane har få formelle retningslinjer å støtte seg til i ein diskusjon omkring arbeidsdeling. Utover at Lov om barnehagar (Kunnskapsdepartementet, 2005) stiller krav om at styrar og pedagogisk leiar må ha utdanning som førskulelærar, finn ein lite støtte i lova for utforming av den profesjonelle rolla. Rammeplanen viser til at styrar og den pedagogiske leiaren... «har eit særleg ansvar for å planleggje, gjennomføre, vurdere og utvikle oppgåvene og innhaldet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 21). Når rammeplanen elles konsekvent nyttar omgrepet

«barnehagen skal» og «personalet skal», bidreg ikkje dette til å bygge opp under førskulelæraren sitt særskilde ansvar. Manglande konkretisering føreset at den einskilde førskulelærer les si forståing inn i dette. Resultatet vert gjerne at ein fylgjer den aktuelle barnehagen sine tradisjonar for arbeidsdeling. Eit anna perspektiv er at manglande differensiering mellom dei ulike gruppene kan vere eit resultat av at assistentane i kraft av å vere i overtal, og dermed uunnverlege, nettopp har lukkast i *sin* kamp om posisjon og status. Slik kan denne gruppa utgjere «power-holders» med stor uformell makt, som er omtalt av Bandura (1997).

Fleire forskarar har hevda at det kan sjå ut til at førskulelærarane ikkje utnyttar potensialet i profesjonaliseringa (Kinos, 2008; Nørregård-Nielsen, 2006; Smeby, 2014). Arbeidet er av ein karakter som det kan vere vanskeleg å synleggjere som profesjonelt arbeid, og førskulelærarane lykkast ikkje i å stenge andre grupper ute (ibid.). Ovanfor har eg drøfta korleis språket kan vere sentralt for å gjere den profesjonelle kunnskapsbasen synleg for andre. I det eg har omtalt som eit lekmanisprega felt med vekt på likskapstenking og flat struktur, er det likevel ikkje sikkert at førskulelæraren vil verte møtt med aksept for denne kunnskapen. Dette rører ved det eg oppfattar å vere eit kjernepunkt, og som også kan synleggjere viktige dilemma i tilhøvet mellom pedagogikk og profesjonsteori. I eit profesjonsperspektiv vil det vere viktig å profilere profesjonen gjennom å verne om arbeidsoppgåver og få tydeleg fram kva som er førskulelæraren sin særskilde kompetanse (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Det ser ikkje ut til at dette er ein strategi som gir gjenklang hos førskulelærarane (Smeby, 2014). Ei årsak kan vere at det bryt med likskapsideologien i barnehagen. Slik personalsituasjonen i norske barnehagar er per i dag, vil førskulelærarane sitt handlingsrom dessutan vere avgrensa. Dei må ta inn over seg at fleirtalet av dei tilsette manglar relevant utdanning. Å heve kompetansen i assistentgruppa vil vere eit omfattande arbeid og eit ansvar førskulelæraren ikkje kan ta hand om aleine. Dette er eit ansvar som må institusjonaliserast. For å meistre arbeidet og sørgje for best mogleg kvalitet, vil førskulelærarane likevel vere avhengige av eit tett og godt samarbeid med assistentane. Dei må gi assistentane tru på at dei har noko å bidra med, slik at desse kan utføre arbeidet sjølvstendig når det er behov for det. I dette perspektivet vil det kunne vere vanskeleg å framheve førskulelæraren sin særskilde kompetanse som særleg viktig for barnehagen sitt arbeid. I ytste konsekvens kan dette vere eit spørsmål om status kontra kvalitet, der

førskulelærarane ved å profilere eigen posisjon og kunnskap skaper motstand i assistentgruppa, og dermed reduserer føresetnadene for fagleg utvikling i personalet.

7.0 Konklusjon

Korleis yrket er verdsett i samfunnet, vil ha konsekvensar for korleis yrkesrolla vert opplevd og dermed også på kjensla av meistring. Manglande eksklusivitet med omsyn til kva kompetanse som vert oppfatta å vere relevant for å arbeide i barnehagen, kan bidra til å svekke førskulelærarprofesjonen sitt juridiske vern. Ei generell oppfatning om at det viktigaste for å arbeide i barnehagen er at ein har ei form for allmennkunnskap, kan prege førskulelæraren si oppfatning av eigen kompetanse. Som eg har vore inne på ved fleire høve, er førskulelærarane likevel sjølve bidragsytarar til diskursen om barnehagar, og dei har handlingsrom innanfor overordna rammer.

Nyutdanna førskulelærarar kan oppleve manglande støttesystem i møtet med yrket²⁴. Dette handlar om rettleiing, om systematisk introduksjon og for mange at dei kan mangle andre førskulelærarar å identifisere seg med i det daglege arbeidet. Utover det som er særskilt knytt til det å vere ny, vil utfordringane på mange måtar vere felles for nyutdanna og erfarne. Vi ser at når det gjeld vurdering av kva som er viktig kompetanse i yrket, vurderer førskulelærarane fagkunnskapar høgare til lenger dei har vore i yrket. Likevel vert fagkunnskapane vurderte som mindre viktige enn verdiar og haldningar og personlege evner, uavhengig av arbeidserfaring. Når førskulelærarane verdset personlege evner og verdiar og haldningar høgare enn fagkunnskap, kan dei bidra til ein diskurs som støttar opp under ei folkeleggjering av den profesjonelle kunnskapsbasen. Dersom førskulelæraren sin kunnskap vert redusert til allmennkunnskap, noko kven som helst med litt interesse for og erfaring med barn kan tileigne seg, kan profesjonen miste sin legitimitet.

Avhandlinga konkluderer med at barnehagen er prega av lite differensiert arbeidsdeling mellom førskulelærarar og assistentar. Denne arbeidsdelinga, kombinert med korleis dei ulike gruppene vurderer eigen og kvarandre sin kompetanse, bidreg til manglande synleggjering av førskulelæraren sitt særskilde kunnskapsgrunnlag. Avhandlinga har likevel identifisert nokre arbeidsoppgåver der førskulelærarane ser ut til å ha eit tilnærma monopol på ansvar. Desse oppgåvene har eg definert som særleg kraftfulle reiskapar ved at dei er lettare å avgrense og er

²⁴ Etter at MAFAL-studien gjennomførte si datainnsamling, er det vedteke ein intensjonsavtale om at nyutdanna førskulelærarar skal få tilbod om systematisk rettleiing første året i yrket.

prega av ei sterkare klassifisering enn mange andre pedagogiske oppgåver. Utfordringa er at desse er tidsmessig marginale aktivitetar og at symbolverdien difor er avgrensa.

Basert på analysar av korleis førskulelærarane vurderer eigen kunnskap samanlikna med assistentane (FluData), ser ein ikkje konturar av ein sterk, fagleg kunnskapsbase. Gjennom intervjuar med dei tidlegare assistentane finn vi likevel konkrete døme på at desse studentane har tileigna seg kunnskap gjennom utdanninga, som gjer at dei tenkjer og handlar annleis enn dei gjorde då dei arbeidde som assistentar. Ikkje minst har den teoretiske kunnskapen gitt eit anna grunnlag for refleksjon over praksis. Denne kunnskapen er gjerne lite synleg for andre og er difor avhengig av å verte artikulert for at andre skal få innsyn i den. Gjennom å kjenne feltet frå innsida opplever dei erfarne også å ha strategiske fordelar i forhandlingsprosessen med assistentane. Denne kunnskapen kan vere nyttig. Dersom førskulelærarane underkommuniserer eigen kunnskap og vurderer assistentane som like kompetente som dei sjølve, undergrev dei sin eigen posisjon. Førskulelærarane må difor sjølve ta ansvar for profesjonen. Ei særleg utfordring er at førskulelærarane sin profesjonalitet står under press ved at dei på den eine sida skal vere garantistar for kvalitet i barnehagetilbodet, samtidig som dei i eit profesjonsperspektiv må verne om profesjonen sine grenser om dei skal lukkast med å styrke førskulelærarane sin status. Dette presset vert aktualisert gjennom samansetjinga av personalet og barnehagen si heilskaplege organisering, der omsorg og læring er integrerte prosessar. Det vil difor vere vanskeleg å stenge assistentane ute frå dei daglege oppgåvene om barnehagekvardagen skal fungere. Eit alternativ tiltak for å styrke den profesjonelle rolla, kunne vere at førskulelærarane bidrog til at assistentane si kompetanse vart heva til eit slikt nivå at desse kunne ta sjølvstendig ansvar for ein del av oppgåvene, medan førskulelærarane kunne konsentrere seg om spesialisert oppgåver. Denne tanken ser ikkje ut til å ha gjenklang blant førskulelærarane, og dette potensialet for å styrke profesjonen er i liten grad nytta.

Artikkel fire summerer opp utfordringane i førskulelærarane si profesjonelle utvikling og peikar på den flate strukturen som ei særskild utfordring. Med utgangspunkt i den rammefaktorteoretiske tilnærminga vert det konkludert med at for å endre den flate strukturen, er det nødvendig med fleire ulike tiltak. Desse omfattar både barnehagen sitt indre liv og organisering, kompetanseheving på fleire nivå og endringar i utdanninga. Utdanninga må bidra til at ferdigutdanna kandidatar har eit medvit omkring eigen kunnskapsbase, slik at denne kan nyttast som grunnlag for kvalitativt god pedagogisk praksis. Fleire studiar har vist

at utdanninga må bidra til å utstyre førskulelærarane med omgrep som gjer dei i stand til å analysere og drøfte eigen praksis (Eik, 2013; Ødegård, 2011). Førskulelærarane må vidare lære å vere kritiske og reflekterte for å vere i stand til å «fronte» eigen kunnskap og stå opp for eigen profesjon i møtet med eit lekmannsprega felt. Dei må kunne grunngje sine planar, intensjonar og haldningar slik at desse vert synlege for andre.

Ikkje minst vil auka pedagogtettleik kunne gi ein annan støttestruktur for utvikling av ei fagleg rolle enn det som er gjeldande i dag. Dette føreset politisk vilje til endring, og det føreset medvit hos førskulelærarane sjølve. Om endringane som er gjorde i ny barnehagelærarutdanning vil ha effekt på struktur og innhald i barnehagen, står igjen å sjå. Arbeidsgruppa for revisjon av Rammeplan for barnehagen, gjorde eit aktivt grep ved å foreslå ei tydelegare presisering av kva som skal vere pedagogane sitt særskilte ansvar. Dette arbeidet er per i dag lagt på is, så om innspelet vert tatt til følgje, er i skrivande stund uvisst. Eg har vore inne på at ei omfattande kompetanseheving av assistentgruppa vil vere eit stort løft, som førskulelærarane ikkje aleine kan ta hand om. Eit tiltak for auka kvalitet er satsinga på kvalifisering av assistentar, både gjennom KOMPASS²⁵ (kompetanseheving for assistentar) og arbeidsplassbasert barnehagelærardanning der assistentar kan ta barnehagelærarutdanning på deltid parallelt med at dei er i arbeid. Det siste tiltaket kan bidra til å redusere talet på dispensasjonar frå utdanningskravet. Det første tiltaket vil heve kompetansen i personalet og dermed kunne ha innverknad på kvaliteten i det pedagogiske tilbudet, men det vil ta tid og vil truleg ikkje i seg sjølv bidra til å endre strukturen i arbeidsdelinga. Det sterkaste verkemiddelet for ei endring i struktur, nemleg ei lovfesting av fleire pedagogar, ser ikkje ut til å verte innfridd med det første.

At yrkesutdanningar vert oppgraderte til høgare utdanning, kan både forståast som eit resultat av statlege utdanningsreformer og som ein konsekvens av at yrkesgruppene har intensjonar om profesjonalisering av eige yrke. Førskulelærarane ser likevel ikkje ut til å nytte potensialet i ei profesjonalisering fullt ut ved at dei ikkje godt nok synleggjer kva som er eksklusivt i eigen kunnskapsbase. Dette er ei utfordring også utanom Noreg (Nørregård-Nielsen, 2006). Profesjonell kompetanse vert utvikla både gjennom utdanning og gjennom profesjonell praksis. Ufaglærte med lang erfaring kan derfor utfordre den profesjonelle autoriteten, ikkje

²⁵ Initiert av Kunnskapsdepartementet og gjennomført i samarbeid mellom UH-sektoren og Fylkesmannen

minst i høve til nyutdanna profesjonsutøvarar. Arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling (leiaransvar) kan sjåast på som eit resultat av organisatorisk profesjonalisering ovanfrå og reflekterer ikkje nødvendigvis at denne ekspertisen er akseptert. Den lite differensierte arbeidsdelinga som går igjen i datamaterialet, kan tyde på at profesjonaliseringsprosjektet er tufta på eit svakt grunnlag med manglande støtte i barnehagen sitt personale. Overordna føringar, representerte gjennom planverk og formelle reguleringar, speglar dessutan ein samfunnsdiskurs der førskulelæraren i liten grad kan hente støtte for dette prosjektet utanfrå.

Avhandlinga sine funn og konklusjonar baserer seg på tolkingar og gir ikkje grunnlag for å trekke slutningar om kausale samanhengar. Intensjonane har primært vore å skaffe fram kunnskap om feltet, som i sin tur kan bidra til diskusjonar om barnehagen generelt og førskulelærarrolla spesielt. Ramma for avhandlingsarbeidet gjer at det har vore nødvendig å gjere avgrensingar. Avslutningsvis vil eg kommentere nokre område som kan vere aktuelle for vidare forskning, sett i lys av eiga forskning.

8.0 Avsluttande kommentarar

8.1 Avhandlinga sitt bidrag

Avhandlinga sitt særlege bidrag samanlikna med andre studiar på barnehagefeltet, har sitt utspring både i val av teoretiske perspektiv og i empiri. At det er nytta perspektiv både frå pedagogikk og profesjonsteori, gir tilgang til ei forståing av førskulelærarane sin profesjonaliseringsprosess, samstundes som det synleggjer dilemma i denne prosessen slik det er vist i drøftinga. Avhandlinga viser korleis førskulelæraren kan stå i eit krysspress mellom omsynet til kvalitet i barnehagetilbodet og omsynet til vern om profesjonen sin jursidiksjon og legitimitet, og markering av profesjonalitet. Empirisk har studien eit breitt grunnlag. MAFAL-studien involverer både førskulelærarar og assistentar, og studien omfattar eit stort tal barnehagar. Det gir tilgang til ei innsikt som andre studiar av nyare dato ikkje gir. Ved at ein har innhenta data både frå førskulelærargruppa og assistentgruppa gir studien viktig kunnskap om korleis dei ulike gruppene vurderer sin eigen og kvarandre sin kompetanse, i tillegg til kva dei oppfattar å vere sentral kompetanse i arbeidet i den norske barnehagen. Vidare gir studien tilgang til konkret kunnskap om arbeidsdelinga mellom grupper av tilsette, som ein ikkje har hatt tidlegare.

Sidan den norske barnehagemodellen skil seg frå modellar utanfor Norden, er det viktig å studere den norske barnehagen særskilt. Ei utfordring når ein skal studere korleis utdanninga bidreg til kvalifisering, er at ein sjeldan har tilgang på informantar som har utført det same arbeidet før og etter utdanninga. Til vanleg er det ein premiss for profesjonsutøvarar at dei må ha utdanning for å få tilgang til yrket. Her gir artikkel tre i avhandlinga, *Frå assistent til førskulelærar*, eit særleg viktig bidrag når den studerer førskulelærarstudentar, som tidlegare har arbeidd som assistentar, i siste semester av utdanninga. Det empiriske materialet gir her innspel på korleis utdanninga kan bidrega til endringar i kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som kan ha konsekvensar for det pedagogiske arbeidet.

8.2 Område for vidare forskning

MAFAL-studien baserer seg hovudsakleg på sjølvrapportering, og på nokre område er dette ikkje tilstrekkeleg for å få innsikt. Særleg gjeld dette korleis personalet nyttar tida si til ulike aktivitetar. Vi finn at førskulelærarane har mindre tid saman med borna enn assistentane, noko som var eit venta funn utifrå den førkunnskapen ein hadde om barnehagar. Førskulelærarane har planleggingstid, og dei deltek i fleire møte enn assistentane. Å vurdere kor stor del av tida

ein sjølv nyttar til ulike former for arbeid vil likevel vere utfordrande. Svara her vil truleg vere noko omtrentlege. For å få nærare kunnskap om kva dei ulike gruppene konkret nyttar tida til, både saman med og utanfor barnegruppa, vil ein tidsbruksstudie vere særleg aktuell.

Det vil også vere behov for studiar som undersøker nærare kva konsekvensar utdanninga har for den pedagogiske praksisen, og om dei skilnadene ein finn i svara frå førskulelærarar og assistentar, gir utslag i ulike arbeidsmåtar. Ein stipendiat innanfor MAFAL-prosjektet studerer assistentar og førskulelærarar i samlingsstund og femårs-klubb gjennom observasjon, noko som vil gi innsikt i korleis dei ulike yrkesgruppene gjennomfører slike vaksenstyrte aktivitetar. Dette er likevel relativt avgrensa aktivitetar som skil seg frå mange av dei meir «flytande» aktivitetane, og vi treng difor eit breiare bilete av den pedagogiske praksisen. Dette handlar også om i kva grad førskulelærarane meistrar å rekontekstualisere kunnskapen frå utdanninga til yrkesfeltet og såleis gjere seg nytte av kunnskapen som grunnlag og støtte for profesjonell praksis.

Ein har i dag tilgang til longitudinelle, kvantitative data gjennom StudData-basen. Å kople desse opp mot longitudinelle, kvalitative studiar vil vere nyttig for å få innsikt i korleis førskulelæraren utviklar seg fagleg gjennom yrkeslivet. Dette er spørsmål ein ikkje får svar på gjennom MAFAL-prosjektet, men som er særleg relevante i lys av dei skilnadene ein finn mellom førskulelærarar som har arbeidd meir enn 20 år i barnehagen og dei som er utdanna i seinare tid.

I den kvalitative delen av min studie, ser vi at førskulelærarstudentar med tidlegare erfaring som assistent, gav til kjenne eit særleg medvit om det faglege grunnlaget for praksis og at dei var opptekne av at dei var fagpersonar. Dei uttrykte også at bakgrunnen som assistent gav dei eit fortrinn i høve til at dei kjende til ulike motstandsmekanismar blant assistentgruppa. Det er naturleg at dei ved slutten av ei utdanning der dei er på veg inn i ei ny rolle, ønskjer å distansere seg frå rolla som assistent. Det er difor mogleg at det medvitet dei gir uttrykk for knytt til skilnaden mellom førskulelærarar og assistentar sin kunnskapsbase, ikkje kjem like godt til uttrykk i praktisk handling. Det ville vere særleg interessant å studere desse førskulelærarane etter nokre år i arbeid for å undersøkje om det faglege engasjementet er like sterkt til stades som ved slutten av utdanninga, og om det faglege medvitet har konsekvensar for pedagogisk praksis.

Ein er no i gang med ei ny barnehagelærerutdanning som skal vere profesjonsretta og som skal styrke komande barnehagelærarar som leiarar. Det vil vere viktig å studere utdanninga undervegs, noko som vonleg vert tatt i vare gjennom den etablerte følgjegruppa. Særleg aktuelt er praksis i utdanninga som forskingsfelt, med tanke på korleis komande barnehagelærarar vert sosialisert inn i yrket. Ikkje minst vil det vere relevant å følgje dei nyutdanna barnehagelærarane i ulike fasar etter utdanninga, for å få innblikk i om utdanninga har bidrege til ei anna forståing av eiga rolle enn for tidlegare utdanna førskulelærarar. Her vil både StudData-basen og FluData kunne nyttast som utgangspunkt for samanlikning.

9.0 Litteraturliste

- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 101-117). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Nordli.
- Balke, E. (1990). Kvinner som tolkere av barnehagepedagogikken. I U. Bleken, A. Sæggrov, M. Gravir, E. Johannesen, & H. N. Sætre (Red.), *Barnet viste veien. festskrift til Eva Balke*. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bastiansen, A. (1986). *Barndom og profesjonell omsorg*. Otta: Tano
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2006). *Pedagogens vidensformer*. København: BUPL.
- Berger, T. & Luckmann, P. L. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M. & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. [København]: Akademisk.
- Billett, S. (2010). *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt (Vol. 6). Oslo: NOVA.
- Bourdieu, P. & Waquant, J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlaget for samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bowman, B., Donovan, S. & Burns, S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181.
- Broström, S. (2009). Den pædagogiske firkant. I *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (s. S. 139-153). Oslo: Pedagogisk forum.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen* (bind 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge* (Thesis). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Caspersen, J. & Frøseth, M. W. (2008). Tilbakeblikk på utdanningen. Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen (Vol. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsstudier.
- Caspersen, J. & Skjønberg, A. (2009). Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen - resultater fra StudData. *SPS Arbeidsnotat* (Vol. 2).
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Oress.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185.

- Dalli, C., Miller, L. & Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Dordrecht: Springer.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna*. London: Open University Press UK.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbokk of qualitative research* (3. utg., s. 1-32). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DESECO. (2002). Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Neuchatel: OECD.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eik, L. T. (2013). I møtet mellom det spesielle og det uventede. I L. G. Lingås, & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons - og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Monografi). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Enehaug, H., Gampiere, M. & Grimsmo, A. (2008). Arbeidsmiljøet i barnehagen *AFI-notat* (Vol. 9). Oslo.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace setting. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201-221). London: Routledge.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working Practices, and learning. I S. Billett (Red.), *Learning Through Practice*. Dordrecht: Springer.
- Eraut, M. (2012). Developing a broader approach to professional learning. I A. Mc Kee, & M. Eraut (Red.), *Learning trajectories, innovation and identity for professional development* (s. 21-45): Springer Science+Business media.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organizations: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fern, E. F. (1982). The Use of Focus Groups for Idea Generation: The Effects of Group Size, Acquaintanceship, and Moderator on Response Quantity and Quality. *Journal of Marketing Research* 19(1), 1-13.
- Fossåskaret, E. (1997). Ustrukturerte intervju med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data* (s. 11-45). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (Tiltredelsesforelesning ved College de France 2. desember 1970 Oslo: Spartacus.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friis, H. (2014). *Tante eller pedagog? En kvantitativ studie av førskolelæreryrket*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Glazer, J. L. (2007). Educational Professionalism: An Inside-Out View. *American Journal of Education*, 114, 169-189.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Edinburg: University of Edinburg. Social Sciences Research Center.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A., Jahnson, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Vol. 1, s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 191-216). Thousand Oaks: SAGE publications.
- Guile, D. & Young, M. F. D. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte* (bind 4/2009). (NOVA notat Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Johanson, J. E. & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Gustafson, K. & Mellgren, E. (2008). *Yrkesroller i förskolan* (Vol. 01-2008). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustumhaugen, K. (2013). *Blant hjertevarme og utilstrekkelighet. Ett år som barnehagelærer*. Oslo.
- Hagesæther, G. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning 2010. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hard, L. & Jöhnsdóttir, A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Haug, P. (2005). Rammeplan på tynt grunnlag. *Bedre barnehager skriftserie*, 2, 23-25.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk: Om "Pedagogikk og elevkunnskap" i grunnskulelærerutdanninga. I A. Molander, & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 67-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. & Steinnes, G. S. (2011). Educated kindergarten teachers, a prerequisite of quality in Norwegian kindergartens? *Nordic Early Childhood Education and care - Effects and Challenges*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Hauge, S. (2001). "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden". Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nye lærere. *HIO-rapport* (Vol. 10-2001). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Heggen, K. (2007). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Cappelen.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Heggen, K. & Smeby, J. C. (2012). Gir best mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(1), 4-14.
- Heggen, K. & Terum, L. I. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75-97). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellesnes, J. (1994). Vitskapsteori eller fiks ide. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 19(1).
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år etter examen: -hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår* (Monografi). Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: For lærarar og studantar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2011). The constructionist analytics of interpretative practice. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 341-358). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Hoyle, R. H., Harris, M. J. & Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations* (7. utg.). Fort Worth, Texas: Wadsworth. Thomson learning.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). Professional learning in new knowledge Landscapes: A cultural perspective. I K. Jensen, L. C. Lahn, & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Johansson, j.-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium: vart går barnehagepedagogiken idag? I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jóhnsdóttir, A. H. (2012). *Professional Roles, Leadership and Identities of Icelandic Preschool Teachers: Perceptions of Stakeholders* (Monografi). University of London, London.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. Universitetet i Oslo, Tromsø.
- Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6. utg.). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich college Publishers.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011a). Focus groups. Contingent articulations og pedagogy, politics and inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 545-561). Los Angeles: SAGE Publications.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011b). Focus groups. Strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 887-907). Los Angeles: SAGE
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210-224.
- Karila, K. & Kinosh, J. (2012). Acting as professional in a Finnish Early Childhood Education Context. I C. Dalli, L. Miller, & M. Urban (Red.), *Early childhood grows up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. (Vol. 1, s. 55-70). Dordrecht: Springer.
- Kinosh, J. (2008). Professionalism - a breeding ground for struggle. The example of the Finnish daycare senter. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224-241.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-24). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstract forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling av barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo.
- Henta frå <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/UNESCO/NasjonaltKvalifikasjonsrammeverk200612.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Henta frå http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo.
Henta frå <http://www.lovddata.no/for/sf/kd/td-20120604-0475-0.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *NOU (2012:1):Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 24 (2012-2013). Fremtidens barnehage*. Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Oms. 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. (1978). *Activity, conciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Little, D. (1991). *Varieties of social explanation: an introduction to the philosophy of social science*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Lundgren, U. (1984). "Ramfaktorteorins" historia. I D. Broady, & U. Lundgren (Red.), *Skeptron. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion* (s. 69-81). Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Lundgren, U. (1994). Om begränsningarnas möjligheter. I C. Gustafsson, & S. Selander (Red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH : undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerenrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse* (s. 37-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, M. (Under vurdering). *Essentialism at work. Gender, Work and Organization*.
- Løvgren, M. & Gulbrandsen, L. (2012). How early and how long? *Nordisk barnehageforskning*, 5(7), 1-9.
- Malterud, K. (2008). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (bind 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mastekaasa, A. (2008). Tidligere skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanningen *Sps arbeidsnotat* (Vol. 5/2008). Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo
- Miller, L. & Cable, C. (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years* (bind 1). London: Sage.
- Molander, A. & Smeby, J. C. (2013). Innledning. I A. Molander, & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. s. 13-27). Oslo: Universitetsforl.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park.
- Morse, J. (2010). Procedures and practice of mixed method design. I A. Tashakkori, & C. Teddlie (Red.), *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral* (Vol. 2, s. 339-352). Thousand Oaks: SAGE.
- Moser, T. & Röthle, M. (2007). Prolog- Ny rammeplan - ny barnehagepe, nye utfordringer? I T. Moser, & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. (2008). The democratic and reflective professional: Reforming and rethinking the early years workforce. I L. Miller, & C. Cable (Red.), *Professionalism in the early years* Oxon: Hodder education.

- Murray, J. (2013). becoming an early years professional: Developing a new professional identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 527-540.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" opdragelseskultur og førskolelærarenes fagkultur. I T. Vist, & A. Marit (Red.), *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm Akademisk.
- Nafstad, H. E. (1976). *Barnehagen som oppvekstmiljø og arbeidsplass*. Oslo: Tiden.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer (2 bind bind 2)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Oberhuemer, P. (2008). Who is an early years professional? Reflections on policy diversity in Europe. I L. Miller, & C. Cable (Red.), *Professionalism in the early years* (s. 131-141). London: Hodder Education.
- OECD. (2006). *Starting Strong 11: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Parsons, T. (1978). Research with human subjects and the "professional complex". I T. Parsons (Red.), *Action theory and the human condition* (s. 35-65). New York: The Free Press.
- Paulgaard, G. (1997). Feltnarbeid i egen kultur. I E. Fossåskaret, O. L. GFuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. I L. Miller, & C. Cable (Red.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* (s. 62-76). London: Sage.
- Powell, R. A. & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care* , 8(5), 499-504. doi: 10.1093/intqhc/8.5.499
- Raaen, F. D. (2007). Mestrings av læreryrket - hva, hvordan og for hvilke hensikter? *Arbeidsnotat*. Oslo: Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo.
- Riksaasen, R. (1994). Kunnskapskoder og "Sosialisering til lærerroller". I R. Riksaasen, & B. Vigeland (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir.
- Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. [Trondheim]: Tapir.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehage* (Monografi). NTNU, Trondheim.
- Sevatdal, H. (2006). *Førskolelærarens lederoppgaver: nyutdannede førskolelæreres vurdering av krav i yrket og utbytte av utdanningen* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). London: Sage.
- Smeby, J. C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), 43-58.
- Smeby, J. C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 2014(1), 12-19.
- Smeby, J. C. & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til "velferdsstatens yrker" *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet*. (s. 149-169): Statistisk sentralbyrå.
- Smeby, J. C. & Vågan, A. (2008). Recontextualising professional knowledge -newly qualified nurses and physicians. *Journal of Education and work*, 21(2), 159-173.
- Solbrenne, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regneskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 3, 194-209.

- Solheim, M. (2013). *Barnehagene trenger pedagoger*. Henta 15.02 2013 frå <http://www.barnehage.no/no/Kommentar/2013/Februar/Barnehagene-trenger-mer-fagfolk/>
- Steinnes, G. S. (2007). *Vilkår for profesjonell identitet? Danning av identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør. I T. Løkensgard Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer. Sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Steinnes, G. S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *FOU i praksis*, 7(1), 43-60.
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(13), 1-13.
- Sylvia, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood matters*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Trancendens, ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (Monografi). University of Gothenburg, Gøteborg.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (bind 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i det utdanningspolitiske kraftfeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 36-39.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between School and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. F. D. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamont.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo. Henta frå <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan%20FLU2009.pdf>
- Van Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualisation. *Mind, culture and activity*, 5, 135-142.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Vatne, B. & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Nordisk Barnehageforskning*, 8.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). Social læringsteori - aktuelle temaer og utfordringer. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier* (Vol. 2, s. 61-80). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Whitebook, M. (2003). *Bachelor's degrees are best: Higher qualifications for prekindergarten teachers lead to a better learning environments for children*. Washington DC: Trust for Early Childhood.
- Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy*. London: Routledge.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (Monografi). University of Oslo, Oslo.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H., Jansen, T. T. & Nordtømme, S. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" blir innført, brukt og erfart. (Vol. 1). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg

1 – Spørreskjema til pedagogiske leiarar



SPØRRESKJEMA TIL PEDAGOGISKE LEDERE

Dette skjema skal leses maskinelt, det må derfor ikke brettes.

Bruk blå/ svart penn

ID-nummer

--

Kryss settes slik: Ikke skriv i felt merket:

Ikke slik: Kode

--	--	--	--

Eliminere slik:

Tallene skal se slik ut:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1 Hvor mange år har du vært ansatt i denne barnehagen?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

2 Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

3 Hvor mange år har du hatt en annen type jobb med barn tidligere?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

4 Hva er din stillingsprosent?
Oppgi i hele prosent (ett siffer i hver rute).

--	--	--

 %

5a Om du tenker to år frem i tid, tror du at du da vil arbeide i...
Merk: Sett ett kryss

- Barnehage
 Skole
 Annet

5b Er du øvingslærer for førskolelærerstudenter dette året?
Merk: Sett ett kryss

- Ja
 Nei

6 Ditt arbeid i barnehagen:
Er noen av funksjonene nedenfor lagt til stillingen din?
Merk: Sett ett kryss

- Pedagogisk leder
 Pedagog 2
 Styrer
 Annet

7a Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?
Dersom du jobber ikke mye med alle aldersgruppene, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- Barn under 3 år
 Barn 3-5 år
 Barn 0-5 år

7b Hvilken aldersgruppe ønsker du primært å jobbe med?
Dersom du ikke har noen klare ønsker, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- Barn under 3 år
 Barn 3-5 år
 Barn 0-5 år

8 I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?

Hvis du er usikker, velg det alternativet som du synes passer best. Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri 1	2	3	4	Oftest 5
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 Omtrent hvor mange prosent av stillingen din bruker du vanligvis på...

Skriv inn cirka andel i rubrikkene. Pass på at de summeres til 100 prosent. Ett siffer i hver rute

Administrasjon og ledelse (inkludert møtevirksomhet)?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Arbeid direkte med barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Praktisk arbeid uten barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Annet?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
SUM: 1 0 0 %				

10 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om ditt arbeid?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig 0	1	2	3	4	Helt enig 5
Jeg er i stand til å etablere gode samarbeidsforhold med foreldrene til barna i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å samarbeide med foreldre/foresatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper om foreldresamarbeid er tilstrekkelige for å få til et godt samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppfatter at foreldre har tillit til at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er dyktig i arbeid med barn under 3 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg har de nødvendige pedagogiske ferdighetene for å arbeide i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper er tilstrekkelige for arbeidet med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er trygg på at barna vil lære av meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelige kunnskaper i rammeplanens fagområder for innhold i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mestrer å legge til rette rammeplanens fagområder for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vet nøyaktig hva som forventes av meg i jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg får brukt kompetansen min i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L

L

11 Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse.

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Slett ikke 0	1	2	3	4	I meget stor grad 5
Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor god er din teoretiske forståelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt mestrer du de metodiske sidene av arbeidet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor dyktig er du til å arbeide målrettet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 I hvor stor grad legger du vekt på disse områdene i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I liten grad				I stor grad
	1	2	3	4	5
Omsorg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppdragelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosial kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagen som kulturarena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagens verdigrunnlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inkluderende fellesskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikasjon, språk og tekst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kropp, bevegelse og helse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst, kultur og kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur, miljø og teknikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etikk, religion og filosofi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nærmiljø og samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Fagkunnskaper, praktiske ferdigheter, verdier/holdninger og personlige evner kan alle sies å være viktige kompetanseområder når en jobber i barnehage. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å gjøre en god jobb i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke viktig i det hele tatt				Svært viktig	Vet ikke
	1	2	3	4	5	
Fagkunnskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdier og holdninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlige evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

T



3

625741 T

T

T

14 I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I meget stor grad				Ikke i det hele tatt
	1	2	3	4	5
Bred, generell kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesespecifikk kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om planlegging og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsikt i regler og bestemmelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å arbeide under press	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å jobbe selvstendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidsevner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etisk vurderingsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig				Helt enig	Vet ikke
	1	2	3	4	5	
Jeg får veiledning fra noen i barnehagen på mitt arbeid med barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning fra noen utenfor barnehagen (PPT, høgskoler osv.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning på hvordan jeg gjennomfører voksenstyrte aktiviteter med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelig tid til å veilede assistenter og andre ansatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får systematisk opplæring for å kunne videreutvikle meg som førskolelærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mottar ofte gode råd fra assistenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får for lite opplæring i arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg spør gjerne kolleger om tips eller råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan stole på at mine kolleger vil hjelpe meg dersom jeg har behov for det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 I hvilken grad vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om førskolelæreryrket og ditt forhold til det?
 Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt enig 1	2	3	4	Helt uenig 5	Vet ikke
Jeg leser regelmessig fagblader eller tidsskrifter rettet mot førskolelærere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det en helt opplagt sak at jeg skal være medlem i en organisasjon som arbeider for førskolelærernes profesjonsinteresser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stolt over å kunne fortelle andre at jeg er førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at førskolelærerne støtter opp om yrkesorganisasjonene sine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ikke tenke meg noe annet yrke enn å arbeide som førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom jeg skulle gjøre yrkesvalget om igjen, ville jeg ikke satse på å bli førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler liten tilknytning til førskolelæreryrket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Omtrent hvor gammel mener du et barn vanligvis bør være før det begynner i barnehage?
 Merk: Sett ett kryss.

6 måneder	9 måneder	12 måneder	Halvannet år	2 år	3 år	Eldre/aldri
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 Hvor lenge mener du barn vanligvis bør være i barnehage per dag?
 Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke i det hele tatt	Under 4 timer	4-6 timer	6-8 timer	8 timer eller mer
Under 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Over 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Under nevnes noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for assistenter, for ansatte med førskolelærerutdanning eller like godt for begge?
 Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for assistenter	Passer litt bedre for assistenter	Passer begge like godt	Passer litt bedre for førskolelærere	Passer best for førskolelærere
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 Under nevnes igjen noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for menn, for kvinner eller like godt for begge?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for kvinner	Passer litt bedre for kvinner	Passer begge like godt	Passer litt bedre for menn	Passer best for menn
Kontakt med foreldre gjennom hente- og bringesituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veilede/støtte barn i konfliktsituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid uten barn (forberede måltider, rydde etter måltid osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trøste barn som gråter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 I hvilken grad bruker du revidert rammeplan (R-06) i ditt daglige arbeid med barna?

Merk: Kun ett kryss mulig

- Bruker ikke
- Bruker i liten grad
- Bruker i noen grad
- Bruker i stor grad
- Kjenner ikke til.

22 Har du deltatt på kurs i forbindelse med innføring av revidert rammeplan?

Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
- Nei

23 I hvilken grad bruker du temaheftene som følger med Rammeplanen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

Temahefte om:	Bruker ikke	Bruker i liten grad	Bruker i noen grad	Bruker i stor grad	Kjenner ikke til
Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samisk kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De minste barna i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig og kulturelt mangfold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur og miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likestilling i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

┆

┆

24 I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig				Helt enig	
	1	2	3	4	5	Vet ikke
Innføring av revidert rammeplan har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaheftene i tilknytning til rammeplanen har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at det har blitt mer fokus på læringsaspektet i barnehagen som følge av innføring av revidert rammeplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rammeplanen er tilpasset barn under tre år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Noen bakgrunnsopplysninger:

25 Jeg er...

Merk: Kun ett kryss mulig

- Kvinne
- Mann

25 Jeg er født i...

Oppgi fødselsår – 4 siffer. Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

27a Hva slags pedagogisk utdanning har du?

Merk: Sett ett kryss. Sett kryss ved den utdanningen som best beskriver din utdanningsbakgrunn:

- Ingen pedagogisk utdanning
- Førskolelærerutdanning
- Annen pedagogisk utdanning
- Fagarbeider-utdanning
- Annet - Spesifiser: _____

Kode

--	--	--	--

27b Hvis førskolelærerutdanning: Hvilket årstall avsluttet du utdanningen som førskolelærer?

Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

28a Har du tatt noen form for tilleggsutdanning etter fullført førskolelærerutdanning?

Merk: Sett ett kryss

- Ja → Hvis ja, gå til **28b**
- Nei

28b Hva slags utdanning?

Kode

--	--	--	--

28c Hvor mange studiepoeng?

--	--	--	--	--

(1 semester = 30 studiepoeng = 10 vekttall.)

29 Hva er (var) din mors og din fars høyeste utdanningsnivå?

Merk: Sett ett kryss på hver kolonne.

	Mor	Far
Grunnskolenivå (inkludert folkeskole, framhaldsskole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett – eller toårig yrkesfaglig videregående skole eller yrkesskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treårig videregående skole eller gymnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning lavere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning høyere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utdanning som ikke lar seg plassere ovenfor, i så fall hva:

Mor: _____

Far: _____

30 Har du selv barn?

Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
- Nei

31 Har du annen erfaring med barn? (korleder, speiderleder, fotballtrener, musikk lærer o.l.)

Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
- Nei

T

T

32 I det følgende presenteres 27 utsagn om følelser du kan ha i forhold til jobben din. For hvert utsagn skal du ta stilling til hvor ofte du føler deg slik det er beskrevet. Kryss av for det tallet på skalaen som best beskriver dine følelser.

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri i det siste året 0	Noen ganger det siste året 1	Månedlig 2	Noen ganger i måneden 3	Ukentlig 4	Noen ganger i uken 5	Daglig 6
Jeg føler meg følelsesmessig uttømt av arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av arbeidsdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg trett når jeg står opp om morgenen og må se en ny arbeidsdag foran meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lett forstå hvordan barna opplever forskjellige ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg behandler noen barn på en helt upersonlig måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er virkelig en belastning å arbeide med andre mennesker hele dagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar meg av barnas problemer på en effektiv måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg utbrent av arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg har en positiv innvirkning på andre menneskers liv gjennom arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mer ufølsom overfor andre mennesker etter at jeg begynte i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er bekymret for at denne jobben gjør meg hardere rent følelsesmessig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg full av overskudd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobben frustrerer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg arbeider for hardt på jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bryr meg faktisk ikke om hva som skjer med enkelte av barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å arbeide direkte med mennesker legger for mye stress på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett for meg å skape en avslappet stemning for barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg oppløftet når jeg har jobbet nært med barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har oppnådd mange verdifulle ting i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler det som om «strikken er tøyd til bristepunktet»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I arbeidet håndterer jeg følelsesmessige problemer med stor ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at barna og/eller foreldrene gir meg skylden for en del av sine problemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mindre interessert i arbeidet mitt etter at jeg startet i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mindre begeistret for arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker bare å gjøre jobben min i fred uten innblanding fra andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mer kynisk i min vurdering av om arbeidet mitt bidrar med noe som helst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tviler på hvor viktig arbeidet mitt er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

└



Takk for hjelpen!

8

625741

└

2 – Spørjeskjema til assistentar



SPØRRESKJEMA TIL ASSISTENTER

Dette skjema skal leses maskinelt, det må derfor ikke brettes.

Bruk blå/ svart penn

ID-nummer

--

Kryss settes slik: Ikke skriv i felt merket:
Ikke slik: Kode

--	--	--	--

Eliminere slik:

Tallene skal se slik ut:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1 Hvor mange år har du vært ansatt i denne barnehagen?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

2 Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

3 Hvor mange år har du hatt en annen type jobb med barn tidligere?
Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

4 Hva er din stillingsprosent?
Oppgi i hele prosent (ett siffer i hver rute).

--	--	--	--

 %

5 Om du tenker to år frem i tid, tror du at du da vil arbeide i...
Merk: Sett ett kryss

- Barnehage
- Skole
- Annet

6 Ditt arbeid i barnehagen:
Er noen av funksjonene nedenfor lagt til stillingen din?
Merk: Sett ett kryss

- Pedagogisk leder
- Pedagog 2
- Styrer
- Annet

7a Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?
Dersom du jobber like mye med alle aldersgruppene, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- Barn under 3 år
- Barn 3-5 år
- Barn 0-5 år

7b Hvilken aldersgruppe ønsker du primært å jobbe med?
Dersom du ikke har noen klare ønsker, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- Barn under 3 år
- Barn 3-5 år
- Barn 0-5 år

8 I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?
 Hvis du er usikker, velg det alternativet som du synes passer best. Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri 1	2	3	4	Oftest 5
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 Omtrent hvor mange prosent av stillingen din bruker du vanligvis på...
 Skriv inn cirka andel i rubrikkene. Pass på at de summeres til 100 prosent. Ett siffer i hver rute

Administrasjon og ledelse (inkludert møtevirksomhet)?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Arbeid direkte med barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Praktisk arbeid uten barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Annet?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
SUM: 1 0 0 %					

10 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om ditt arbeid?
 Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig 0	1	2	3	4	Helt enig 5
Jeg er i stand til å etablere gode samarbeidsforhold med foreldrene til barna i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å samarbeide med foreldre/foresatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper om foreldresamarbeid er tilstrekkelige for å få til et godt samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppfatter at foreldre har tillit til at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er dyktig i arbeid med barn under 3 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg har de nødvendige pedagogiske ferdighetene for å arbeide i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper er tilstrekkelige for arbeidet med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er trygg på at barna vil lære av meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelige kunnskaper i rammeplanens fagområder for innhold i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mestrer å legge til rette rammeplanens fagområder for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vet nøyaktig hva som forventes av meg i jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg får brukt kompetansen min i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



11 Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse.

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Slett ikke 0	1	2	3	4	I meget stor grad 5
Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor god er din teoretiske forståelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt mestrer du de metodiske sidene av arbeidet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor dyktig er du til å arbeide målrettet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 I hvor stor grad legger du vekt på disse områdene i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I liten grad				I stor grad
	1	2	3	4	5
Omsorg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppdragelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosial kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagen som kulturarena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagens verdigrunnlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inkluderende fellesskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikasjon, språk og tekst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kropp, bevegelse og helse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst, kultur og kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur, miljø og teknikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etikk, religion og filosofi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nærmiljø og samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Fagkunnskaper, praktiske ferdigheter, verdier/holdninger og personlige evner kan alle sies å være viktige kompetanseområder når en jobber i barnehage. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å gjøre en god jobb i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke viktig i det hele tatt				Svært viktig	Vet ikke
	1	2	3	4	5	
Fagkunnskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdier og holdninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlige evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



T

T

14 I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I meget stor grad				Ikke i det hele tatt
	1	2	3	4	5
Bred, generell kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesspesifikk kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om planlegging og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsikt i regler og bestemmelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å arbeide under press	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å jobbe selvstendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidsevner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etisk vurderingsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig				Helt enig	Vet ikke
	1	2	3	4	5	
Jeg får veiledning fra noen i barnehagen på mitt arbeid med barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning fra noen utenfor barnehagen (PPT, høgskoler osv.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning på hvordan jeg gjennomfører voksenstyrte aktiviteter med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får systematisk opplæring for å kunne videreutvikle meg som assistent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mottar ofte gode råd fra andre assistenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får for lite opplæring i arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg spør gjerne kolleger om tips eller råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan stole på at mine kolleger vil hjelpe meg dersom jeg har behov for det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 Omtrent hvor gammel mener du et barn vanligvis bør være før det begynner i barnehage?

Merk: Sett ett kryss.

6 måneder	9 måneder	12 måneder	Halvannet år	2 år	3 år	Eldre/aldri
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Hvor lenge mener du barn vanligvis bør være i barnehage per dag?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke i det hele tatt	Under 4 timer	4-6 timer	6-8 timer	8 timer eller mer
Under 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Over 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 Under nevnes noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for assistenter, for ansatte med førskolelærerutdanning eller like godt for begge?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for assistenter	Passer litt bedre for assistenter	Passer begge like godt	Passer litt bedre for førskolelærere	Passer best for førskolelærere
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Under nevnes igjen noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for menn, for kvinner eller like godt for begge?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for kvinner	Passer litt bedre for kvinner	Passer begge like godt	Passer litt bedre for menn	Passer best for menn
Kontakt med foreldre gjennom hente- og bringesituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veilede/støtte barn i konfliktsituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid uten barn (forberede måltider, rydde etter måltid osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trøste barn som gråter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 I hvilken grad bruker du revidert rammeplan (R-06) i ditt daglige arbeid med barna?
Merk: Kun ett kryss mulig

- Bruker ikke
 Bruker i liten grad
 Bruker i noen grad
 Bruker i stor grad
 Kjenner ikke til.

21 Har du deltatt på kurs i forbindelse med innføring av revidert rammeplan?
Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
 Nei

22 I hvilken grad bruker du temaheftene som følger med Rammeplanen?
Merk: Sett ett kryss på hver linje.

Temahefte om:	Bruker ikke	Bruker i liten grad	Bruker i noen grad	Bruker i stor grad	Kjenner ikke til
Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samisk kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De minste barna i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig og kulturelt mangfold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur og miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likestilling i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?
Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig 1	2	3	4	Helt enig 5	Vet ikke
Innføring av revidert rammeplan har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaheftene i tilknytning til rammeplanen har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at det har blitt mer fokus på læringsaspektet i barnehagen som følge av innføring av revidert rammeplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rammeplanen er tilpasset barn under tre år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Noen bakgrunnsopplysninger:

24 Jeg er...
Merk: Kun ett kryss mulig

- Kvinne
 Mann

25 Jeg er født i...
Oppgi fødselsår – 4 siffer. Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

26 Hvordan vil du beskrive ditt utdanningsnivå (din høyeste utdanning)?
Merk: Kun ett kryss mulig

- Folkeskole/ungdomskole
 Realskole/yrkesskole
 Videregående skole
 Påbegynt utdanning på høgskole eller universitet
 Fullført utdanning på høgskole eller universitet

L

27a Har du noen form for pedagogisk utdanning?
 Merk: Sett ett kryss. Sett kryss ved den utdanningen som best beskriver din utdanningsbakgrunn:

- Ingen pedagogisk utdanning
- Førskolelærerutdanning
- Annen pedagogisk utdanning
- Fagarbeider-utdanning
- Annet - Spesifiser: _____

Kode

27b Hvis førskolelærerutdanning:
 Hvilket årstall avsluttet du utdanningen som førskolelærer?
 Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

28a Tar du for tiden noen utdanning?
 Merk: Sett ett kryss

- Nei
- Ja → Hvis ja, gå til **28b**

28b Tar du førskolelærerutdanning?
 Merk: Sett ett kryss

- Nei
- Ja

Hvis nei, beskriv hvilken utdanning du er i ferd med å ta:
 ("Legesekretær", "Mastergrad i historie", "Politihøgskolen")

Kode

L

29 Hva er (var) din mors og din fars høyeste utdanningsnivå?
 Merk: Sett ett kryss på hver kolonne.

	Mor	Far
Grunnskolenivå (inkludert folkeskole, framhaldsskole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett – eller toårig yrkesfaglig videregående skole eller yrkesskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treårig videregående skole eller gymnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning lavere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning høyere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utdanning som ikke lar seg plassere ovenfor, i så fall hva:

Mor: _____

Far: _____

30 Har du selv barn?
 Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
- Nei

31 Har du annen erfaring med barn? (korleder, speiderleder, fotballtrener, musikk lærer o.l)
 Merk: Kun ett kryss mulig

- Ja
- Nei

T

T

32 I det følgende presenteres 27 utsagn om følelser du kan ha i forhold til jobben din. For hvert utsagn skal du ta stilling til hvor ofte du føler deg slik det er beskrevet. Kryss av for det tallet på skalaen som best beskriver dine følelser.

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri i det siste året 0	Noen ganger det siste året 1	Månedlig 2	Noen ganger i måneden 3	Ukentlig 4	Noen ganger i uken 5	Daglig 6
Jeg føler meg følelsesmessig uttømt av arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av arbeidsdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg trett når jeg står opp om morgenen og må se en ny arbeidsdag foran meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lett forstå hvordan barna opplever forskjellige ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg behandler noen barn på en helt upersonlig måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er virkelig en belastning å arbeide med andre mennesker hele dagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar meg av barnas problemer på en effektiv måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg utbrent av arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg har en positiv innvirkning på andre menneskers liv gjennom arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mer ufølsom overfor andre mennesker etter at jeg begynte i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er bekymret for at denne jobben gjør meg hardere rent følelsesmessig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg full av overskudd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobben frustrerer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg arbeider for hardt på jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bryr meg faktisk ikke om hva som skjer med enkelte av barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å arbeide direkte med mennesker legger for mye stress på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett for meg å skape en avslappet stemning for barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg oppløftet når jeg har jobbet nært med barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har oppnådd mange verdifulle ting i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler det som om «strikken er tøyd til bristepunktet»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I arbeidet håndterer jeg følelsesmessige problemer med stor ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at barna og/eller foreldrene gir meg skylden for en del av sine problemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mindre interessert i arbeidet mitt etter at jeg startet i denne jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mindre begeistret for arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker bare å gjøre jobben min i fred uten innblanding fra andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mer kynisk i min vurdering av om arbeidet mitt bidrar med noe som helst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tviler på hvor viktig arbeidet mitt er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

└



Takk for hjelpen!

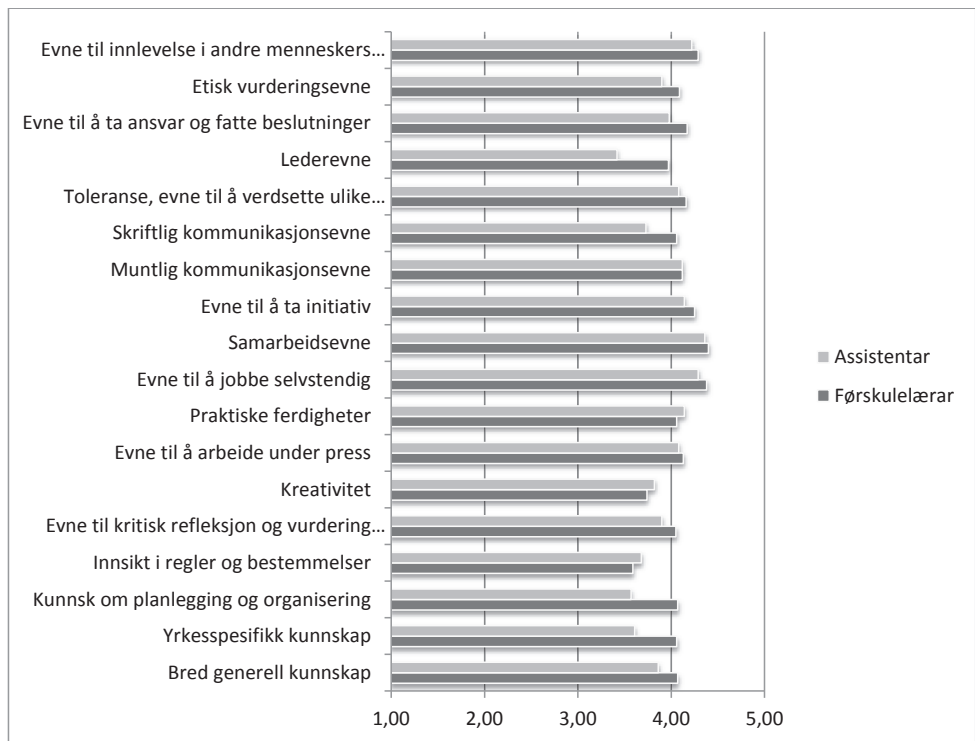
8

625740

└

3 – Figur FluData

Spørsmål 14: I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?



Middelverdier, skala 1- ikke i det hele tatt, til 5-i meget stor grad. N= Ass 1357, Fskl 998

4 – Deltaking i intervju i samband med prosjekt om førskulelærarrolla

I samband med MAFAL- prosjektet som studerer førskulelærarar si meistring av yrket, ønskjer eg å intervju førskulelærarstudentar i siste året av utdanninga. I den samanhengen tek eg kontakt med denne deltidsklassa for spørsmål om deltaking. MAFAL-prosjektet er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høyskolen i Oslo. Den delstudien som er omtala i dette informasjonsskrivet gjeld doktorgradsarbeidet til underteikna. Her er Høgskulen i Volda behandlingsansvarleg, og dei andre prosjektdeltakarane vil ikkje få tilgang til personidentifiserande opplysningar i dette materialet.

Mitt prosjekt har som tittel: **Førskulelæraren si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket.** Studien består av fire delstudiar, med ulike tema. Desse blir presenterte som artiklar publisert i internasjonale tidsskrift eller som bokkapittel. Artiklane utgjer avslutningsvis delar av doktorgradsavhandlinga.

Formålet med denne delstudien er å undersøke om studentar med lang erfaring frå arbeid i barnehage opplever utdanninga annleis enn studentar utan slik erfaring. Gulbrandsen (2007b) viser til at den sosiale rekrutteringa til førskulelæreryrket er endra. Han finn at nyutdanna førskulelærarar vert stadig eldre og har praksis frå barnehage før utdanninga²⁶. Viss det er slik at mange er tidlegare assistentar, korleis kan desse erfaringane påverke og forme deira syn på utdanning, praksisopplæring, kompetanse og yrkesutøving og i kva grad skil dette seg frå erfaringane til dei yngre utan slik praksis?

Undersøkinga blir gjennomført som intervju med enkeltpersonar og eit fokusgruppeintervju der eg samlar informantane til samtale om eit felles tema. Ei gruppe skal bestå av studentar med lang erfaring frå arbeid i barnehage, medan den andre gruppa skal ha informantar utan slik erfaring.

Det vert nytta opptakarutstyr i intervjuet. Opptaka vert lagra på underteikna si datamaskin. Denne er passordbeskytta og berre underteikna har tilgang. Opplysningane skal aidentifiserast ved at namn eller andre personentydige kjennetegn er erstatta med nummer eller kode og fiktive

²⁶ På 1970-talet var 7 av 10 nyutdanna under 25 år, medan knapt 4 av 10 var i same alderskategori 30 år seinare. No er 16 prosent over 35 år, mot berre 3 prosent 30 år tidlegare (Gulbrandsen 2007b).

namn. Disse viser til ei atskilt liste med dei direkte personopplysningane. På denne måten kan opplysningane ikkje bli knytt til en enkeltperson utan å koble nummeret eller koda med lista.

Data vert innhenta til den omtalte studien og personidentifiserbare opplysningar skal ikkje nyttast av andre enn underteikna. Personopplysningane og lydopptaka vil bli sletta når prosjektet er avslutta, seinast ved utgangen av 2013.

Deltaking i undersøkinga er frivillig og samtykke kan trekkast tilbake så lenge studien pågår uten at ein må oppgi grunn. Forskaren er underlagt teieplikt og data vert behandla konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste AS.

Kontaktperson: Gerd Sylvi Steinnes gerds@hivolda.no 70075267

Samtykkeerklæring

Eg har motteke skriftleg og munnleg informasjon og er villeg til å delta i studien **Førskulelæraren si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket**, utført ved Høgskulen i Volda av stipendiat Gerd Sylvi Steinnes.

Eg er kjend med at samtykket kan trekkast tilbake så lenge studien pågår.

Dato/stad

Signatur

5 – Intervjuguide

Gerd Sylvi Steinnes

Prosjekt: “Meistring av førskulelærarolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg”

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

Alder. Kor mange år har du arbeidd i barnehage? Kva slags stilling?

Har du anna form for arbeidserfaring?

Spørsmål om utdanninga:

Kvifor valde du å ta førskulelærarutdanning?

Har utdanninga så langt svart til dei forventningane du hadde då du starta? Kva har vore særleg bra, og kva har du sakna?

Har du lært noko anna enn det du kunne frå før?

Har du lært noko anna enn det du forventa deg av utdanninga?

Spørsmål om fagleg kompetanse:

Kva meiner du er den viktigaste kompetansen for ein førskulelærer i barnehagen?

Er det noko som skil førskulelæraren sin kompetanse frå andre som arbeider i barnehagen?

Er det nokon arbeidsoppgåver i barnehagen som passar betre for førskulelærarar enn assistentar?
(For assistentar?)

Kor viktig oppfattar du områda under å vere for å gjere ein god jobb i barnehagen (på ein skala frå 1-5)?

- Fagkunnskapar
- Praktiske ferdigheiter
- Verdiar og haldningar
- Personlege evner

I kva grad opplever du å ha følgjande kompetanse:

- Brei, generell kunnskap
- Yrkesspesifikk kunnskap
- Planlegging og organisering
- Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eige arbeid

- Praktiske ferdigheiter
- Samarbeidsevner
- Muntlig kommunikasjonsevne
- Skriftleg kommunikasjonsevne
- Leiarevne
- Evne til å ta ansvar og fatte beslutningar
- Etisk vurderingsevne

Opplever du at utdanninga har bidratt til utvikling av kompetanse på dei ulike områda?

Opplever du at utdanninga har kvalifisert deg betre for arbeidet i barnehagen enn om du ikkje hadde tatt slik utdanning?

6 – Fokusgruppeintervju

1. Kva er det viktigaste skiljet hos deg sjølv frå før du tok utdanninga, til no?
2. I intervjuet nemner de alle at de har fått ein heilt anna ballast gjennom utdanninga og særleg gjennom innsikt i teoretisk kunnskap. Har dette ført til endringar i måten de jobbar på, og i tilfelle korleis merkar ein dette? (Opplever de at det er skilnader i korleis de opptrer overfor borna no i høve til før utdanninga?)
3. Kva skil ein førskulelærer sin kompetanse frå assistentar og andre? (Korleis kan ein sjå forskjell på desse gruppene i bhg?)
4. Fleire har gitt uttrykk for ei slags frykt for å bli oppfatta som at ein trur ein er betre enn andre om ein viser det ein kan. Kva handlar denne redselen for å «sette seg over» andre om? Korleis kan den faglege kompetansen synleggjerast utan at dette blir oppfatta som at ein «opphever» seg sjølv på ein urimeleg måte?
5. Det ser ut til at det er stor skilnad m.o.t korleis de opplever støtte på arbeidsplassen. Men alle fortel at det har skjedd store endringar med dokke sjølve. Korleis trur de utfordringa blir når det gjeld å utvikle dette nye som de har lært gjennom utdanninga? Kan det vere lett å falle tilbake på slik ein jobba då ein var assistent når ein møter ein etablert kultur?
6. Prosessen frå å vere assistent eller fagarbeider til no å vere nesten ferdig fskl, kva har vore dei største utfordringane?
7. Kva opplever de er dei største fordelane ved å ha arbeid i bhg og vore assistentar før de tok til på utdanninga?
8. Har de endra oppfatningar om førskulelæreryrket etter at de har tatt denne utdanninga?
9. Fleire har framheva at alle medarbeidarane må få kome fram med sin styrke. Korleis kan ein legge til rette slik at fskl får utnytta sitt potensiale og sin kunnskap best mogleg?

Evt

Fagspråket: ein har sagt at det opplevest som å møte ein vegg når ein prøvar å bruke fagspråk i bhg. Korleis kan denne utfordringa møtast og korleis kan ein bidra til at fagspråk får ein plass i bhg?

Tid til å reflektere i kvardagen. Fleire har sagt at det er lite rom for refleksjon. Kva tid tenkjer de over at det foregår refleksjon i bhg? Kva tid reflekterer de?

Fleire har sagt at det er tydelegast forskjell mellom fskl og ass når det gjeld leiing, men samtidig er det på dette området de etterlyset meir kunnskap. Kva utfordringar gir det for ein nyutdanna fskl?

De har alle saman uttrykt at fagkunnskap er viktig. Kan de utdjupe kvifor de meiner det er viktig?

Artiklar

Artikkel 1: Steinnes, G.S (2010): Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør? I: Hoel m.fl. (2010): *Ny som lærer. Sjansespill og samspill*. Tapir forlag

Artikkel 2: Steinnes, G.S (2014): Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: [10.1080/1350293X.2014.94783](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.94783)

Artikkel 3: Steinnes, G.S. (2013): Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7 (1) s.43-60

Artikkel 4: Steinnes, G.S og P. Haug (2013): Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic early childhood education research journal*, 6 (13), s.1-13

Frå assistent til nyutdanna førskulelærer

Gerd Sylvi Steinnes

I dei siste åra har alderen på nyutdanna førskulelærarar stige markant, og ein tredel er no over 30 år. Mange av desse har lang erfaring frå arbeid i barnehage før utdanninga, og har såleis tileigna seg omfattande kunnskap om arbeid med barn. Spørsmål har vorte stilt om deltidsutdanningar handlar meir om å få eit stempel på denne kunnskapen, enn om primært å kvalifisere til eit yrke. Denne artikkelen undersøker korleis deltidsstudentar i siste del av studiet opplever si eiga kvalifisering gjennom utdanninga. Artikkelen bygger på individuelle intervju og fokusgruppeintervju av 16 studentar i siste året av si deltidsutdanning, og samanliknar korleis studentar med og utan lang erfaring opplever kunnskapsutvikling gjennom utdanninga og utdanninga sin relevans i overgangen til ei ny rolle. Det empiriske materialet vert drøfta i lys av profesjonsteori, med ulike perspektiv på utdanninga sin funksjon og relevans for den profesjonelle rolla.

Gerd Sylvi Steinnes
Høgskulen i Volda
gerds@hivolda.no

Nøkkelord: førskulelæruddanning, sertifisering, kvalifisering, kunnskapsinnhald og relevans

Introduksjon

Denne artikkelen set søkjelyset på førskulelærarar si kvalifisering til yrket og spørsmål om utdanninga sin relevans. NOU-meldinga «Til barnas beste» (Kunnskapsdepartementet, 2012) skapte fornya debatt omkring betydninga av personalet sin kompetanse. Diskusjonen viser at synet på behovet for utdanning, og tiltrua til førskulelæraren sin kompetanse ikkje er eintydig. Nokre ironiserer over korleis ein har kome velberga gjennom barndomen utan tilsyn av kvalifiserte førskulelærarar, og andre spør om barna skal «pedagoges ihel» (TV2 Nyhetene, 2012). I tidlegare artiklar har eg peika på at førskulelæraren sin posisjon vert utfordra mellom anna ved at kjernekompetansen kan vere vanskeleg å skilje frå allmennkunnskap om barn

(Steinnes, 2010). Andre forskarar kommenterer også at førskulelærarane i liten grad synleggjer denne kompetansen (Evenstad & Granholt, 2006; Hensvold, 2011; Nørregård-Nielsen, 2006). Ein viktig faktor i å posisjonere og profesjonalisere førskulelæreryrket kan vere å tydeleggjere utdanninga sin funksjon og relevans. Eit fokus på utdanninga er difor viktig.

Profesjonsforskninga har over tid diskutert spørsmål omkring profesjonsutdanningane sitt tilhøve til praksis (Abbott, 1988; Collins, 1979; Freidson, 2001). Senter for profesjonsstudier ved HiOA har gjennomført mange studiar der kandidatar frå fleire profesjonsutdanningar er følgde frå utdanning til arbeidsliv, og som gir interessante perspektiv på utdanninga. Særleg aktuell her er Smeby og Mausestaden (2011) sin studie av fire relasjonsprofesjonar, der dei drøftar utdanninga sin relevans. På bakgrunn av studien spør Smeby i ein kronikk i Aftenposten (Smeby, 2012) om betydninga av utdanninga er overvurdert og læring i arbeidslivet tilsvarende undervurdert.

Dette arbeidet er del av MAFAL-prosjektet¹, som studerer førskulelæraren si meistring av yrket. Delstudien fokuserer på utdanninga sin funksjon og relevans for rolla som førskulelærer. Han løftar fram teoretiske perspektiv på i kva grad utdanning bidreg til sertifisering eller kvalifisering, og diskuterer ulike arenaer for læring. Empirisk vert materialet belyst gjennom intervju med 16 deltidsstudentar i siste studieår. Fleire har gjennom lang erfaring som assistent tileigna seg relevant kunnskap om arbeid med barn. Artikkelen har eit særleg fokus på studentar med slik erfaring og korleis desse tidlegare assistentane opplever endringar i kunnskapsbasen gjennom utdanninga samanlikna med studentar utan erfaring frå arbeid i barnehage. Artikkelen drøftar utdanninga si sertifiserande og kvalifiserande rolle og stiller spørsmål ved kva forhold som har bidrege i prosessen mot overgang til ei ny rolle. Sentralt i dette er spørsmålet om det er skilje mellom studentar med og utan lang erfaring frå arbeid i barnehage i korleis dei opplever kunnskapsinnhaldet og utdanninga sin relevans.

Desse spørsmåla opnar for to parallelle diskusjonar; den første om erfaring frå arbeid i barnehage påverkar opplevinga av kvalifiseringa til yrket. Den andre om verdien av ulike arenaer for kunnskapstileigning og diskusjonen omkring utdanning som sertifisering eller kvalifisering (Smeby, 2008). Studien er eit viktig bidrag til innsikt i førskulelæraren sin kvalifiseringsprosess. Han gir innspel på i kva grad innhaldet i utdanninga er relevant for yrket og perspektiv på kva betydning denne kunnskapen kan ha for arbeidet i barnehagen. Collins peikar på at ein manglar direkte kunnskap om utdanninga sin relevans for profesjonane, sidan inngangsporten til

1 Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (HVO og HiOA) finansiert av Norges Forskningsråd gjennom programmet «Praksisrettet FOU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning».

desse yrka nettopp er relevant utdanning (Collins, 1979). Forsking viser at det er lite skilje i arbeidsoppgåvene mellom assistentar og førskulelærarar (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011). Informantane har i arbeidet som assistent gjennomført mange av dei oppgåvene dei vil få ansvar for som førskulelærer, og er såleis i ei særstilling med tanke på grunnlag for samanlikning.

Utdanninga sin relevans og funksjon

Innanfor profesjonsforskninga finn vi ulike oppfatningar om utdanning sin relevans for kvalifiseringsprosessen. Dei som løftar fram maktperspektivet i profesjonalisering (Collins, 1979; Freidson, 2001; Larson, 1977), ser profesjonane som «monopolistiske samansvergelsar», samanslutningar som strevar etter kontroll over posisjonar. Gjennom omgrepet *jurisdiksjon* viser Abbott (1988) korleis profesjonane har fått ein offentleg aksept for utøving av yrket, basert på spesialisert, vitskapleg kunnskap. Dette gir profesjonane ein legitim og eksklusiv rett til å utøve yrket. Lov om barnehagar (Kunnskapsdepartementet, 2005) gir førskulelæraren ein slik legitim rett. Abbott peikar på at kunnskapsbasen må vere tilstrekkeleg abstrakt til at han skil seg frå kunnskap andre har, men også til ein viss grad konkret. Samtidig framhevar han at akademisk kunnskap fungerer meir symbolsk enn praktisk. Ei utfordring er at grunnlaget for å oppretthalde jurisdiksjonen delvis ligg i krafta og prestisjen til den akademiske, abstrakte kunnskapen. At førskulelæraren sin profesjonelle kunnskap tilsynelatande ligg tett opp til allmennkunnskap, kan svekke profesjonen sin status.

Collins (1979) argumenterer for at utdanninga først og fremst har ein sertifiserande funksjon, og at mange av dei kvalifikasjonane som er nødvendige i arbeidet, vert lært og utvikla i arbeidslivet. Han hevdar at utdanning sinstitusjonar er lite effektive arenaer for læring, og at utdanning ikkje garanterer for høg produktivitet og kvalitet. Utdanninga sin viktigaste funksjon er såleis å heve statusen til yrket og skape barrierar mellom profesjonsutøvarane og lekfolk slik at tilgangen til yrket vert regulert. I barnehagen kan denne reguleringa verte svekka gjennom omfattande dispensasjonar frå utdanningskravet og manglande differensiering i arbeidsoppgåver. Å studere førskulelærerutdanninga einsidig frå eit strategisk perspektiv er såleis ikkje tilstrekkeleg for å forstå utdanninga sitt bidrag.

Eit alternativ er å undersøkje korleis utdanninga bidreg til kunnskapsutvikling. Kva kunnskap som trengs for å løyse utfordringar i praksis vil variere, og Scanlon (2011) peikar på at profesjonell kunnskap er relativ. Når kunnskapen vert hevda å vere utan verdi, er det basert på to hovudinvenningar; at han ikkje er overførbar eller at han er «feil» (Haug, 2010). Utdanninga kan ikkje tilby kunnskap som fungerer som oppskrifter for handling,

og utdanninga sin relevans kan difor vere vanskeleg å måle. Grimen (2008) framhevar at profesjonell yrkesutøving er prega av eit komplisert samspel mellom teori og praksis. Gjennom omgrepet *praktiske synteser* viser han korleis teorien får meining når ein relaterer han til praksis. Profesjonsutdanning peikar mot eit yrkesfelt, og slik kan delar av kunnskap utgjere meiningfulle samanhengar i yrkesutøvinga der relevans vert skapt.

Med utgangspunkt i oppfatninga av kunnskap som situert og dermed knytt til ein konkret kontekst utfordrar Lave og Wenger (1991) tanken om at kunnskap kan overførast frå utdanning til yrke. Sjølv om læring i ein kontekst vert ein del av identiteten og kan påverke andre delar av livet, veit ein lite om kor mykje dette vil bety. Dei framhevar at læring primært skjer i eit praksisfellesskap, er knytt til lokale konstruksjonar av hendingar, og går føre seg i ein prosess frå legitim perifer deltakar til fullverdig deltakar. Gjennom meiningfull deltaking får nykomaren ein gradvis introduksjon til den profesjonelle rolla. I dette perspektivet har tradisjonell undervisning liten verdi, og den viktigaste læringa skjer i arbeidslivet.

For Billett (2010) og Eraut (1994, 2010) har både utdanning og arbeidsliv verdi som arenaer for verdifull læring. Begge omfattar og utviklar teoretisk og praktisk kunnskap, men dei har ulike kulturar og diskursar. Ifølgje Eraut (2010) vert det viktig å finne ut av kva kunnskap som vert lært best på kva arena. For å kunne overføre kunnskapen mellom ulike arenaer må ein sjå potensialet i kunnskapen, forstå den nye situasjonen, kjenne igjen kva kunnskapar og ferdigheiter som er relevante og overføre desse slik at dei passar i den aktuelle situasjonen. Til slutt må kunnskapen integrerast med tidlegare erverva kunnskap. Ei utfordring i overføringsprosessen er manglande eigarskap til denne. Eraut konkluderer med at formell læring bidreg best når ho er relevant og godt «tima», men læringa må vidareutviklast i praksis for at ho skal verte mest mogleg funksjonell. Ein føresetnad for læring på arbeidsplassen er støtte og tilbakemelding i rolla (Eraut, 2010). Billett (2010) støttar at utdanning og praksis bidreg til ulike former for kunnskap, og at det difor vert viktig å sjå desse som ein heilskap. Sidan praksis er i konstant endring, vil det vere kontinuerleg behov for profesjonell utvikling. Det føreset å kunne sjå praksis frå utsida, og Young (2008) presiserer difor at yrkesretta utdanning må innehalde både teoretisk og yrkesbasert kunnskap. Utdanning tilbyr kunnskap som kan bidra til utvida perspektiv og auka forståing for dei sosiale systema ein er del av. Kunnskap basert på erfaring aleine står i fare for å utvikle seg til rein synsing eller fordommar (Young, 2008, s. 165) og er såleis ikkje tilstrekkeleg i profesjonell praksis.

Som eg var inne på tidlegare, støttar ein del profesjonsforskning tesen om at utdanninga sin relevans for kvalitet i yrkesutøvinga er svak. Dilemmaet ved at det vert reist tvil om nytten av vitskapleg kunnskap, vert løfta fram av mellom andre Heggen (2010). Tvilen vert stimulert ved at nytdanna stiller

spørsmål ved bruksverdien av denne kunnskapen. Brüsling (2001) åtvarar lærarar mot å framheve utdanninga sin manglande yrkesrelevans. Med dette vil dei målber eit syn om at utdanninga ikkje gir dei unike kunnskapane ein nettopp legg vekt på når ein hevdar at berre dei som er kvalifiserte, skal ha tilgang til yrket. Årsaker til tvilen kan, ifølgje Heggen, mellom anna vere auka avstand mellom utdanning og yrkesfelt (Heggen, 2010). Ei utfordring i profesjonskvalifiseringa er at den lærande har nok informasjon om praksisfeltet, slik at kunnskapsinnhaldet i utdanninga gir mening. Studenter med manglande innsikt kan ha vanskar med å relatere det dei lærer til yrkesfeltet. Tvilen kan dermed ha konsekvensar både for profesjonell handling og for den profesjonelle posisjonen. Å undergrave kunnskapen sin verdi kan såleis også vere eit strategisk mistak.

Sjølv om profesjonane tradisjonelt har vore kopla til spørsmål om vitenskapleg kunnskap, hevdar Mathias Urban (2008) at kva ein legg i profesjonalitet, likevel kan vere uttrykk for ein diskurs som ikkje harmonerer med diskursen i barnehagefeltet. Han skisserer eit fundamentalt dilemma ved at førskulelærarar må konstruere og kommunisere ein profesjonell identitet for å verte anerkjende. Denne identiteten representerer ein dominerande kunnskapsdiskurs i samfunnet, men kan vere i motstrid til nøkkelkjennteikn ved barnehagen sin praksis.

Teoripresentasjonen knyter seg til forskningstemaet ved fokus på utdanninga sin relevans og funksjon. Dikotomien mellom utdanning som sertifisering og kvalifisering inneber ikkje at perspektiva er gjensidig ekskluderande. I det vidare vil temaet verte belyst gjennom det empiriske materialet.

Forskingsmetode

Grunnlaget for studien er individuelle intervju med 16 studentar i siste året av førskulelærerutdanninga hausten 2011, og fokusgruppeintervju med eit utval av desse. Studentane følgde ei samlingsbasert deltidsutdanning ved ein mellomstor høgskule, og melde seg som informantar etter å ha motteke munnleg og skriftleg informasjon. Utvalet for intervjuar var strategisk ved at ein ønskte informantar som kunne belyse problemstillingane på ein relevant måte (Malterud, 2008; Thagaard, 2010), og difor oppfylte særskilde kriterium. Det vart rekruttert to grupper basert på erfaring frå arbeid i barnehage før utdanninga. Informantane i gruppe 1 hadde frå ti til 22 års erfaring. Alle arbeidde i barnehage ved sidan av studia, ei som assistent og dei andre som førskulelærer eller pedagogisk leiar på dispensasjon. I gruppe 2 hadde ingen meir enn eitt års erfaring før utdanninga. Seks av informantane arbeidde deltid som assistent parallelt med studiet. Det melde seg sju deltakarar til gruppe 1 og ni til gruppe 2.

Intervjuguiden vart utforma med utgangspunkt i data frå ei spørjeundersøking gjennomført i MAFAL-prosjektet. Det vart gjennomført eit semistrukturert intervju med kvar informant, der ein tok opp alle momenta i intervjuguiden, men også følgde opp interessante innspel frå informantane. På bakgrunn av dei individuelle intervjua vart det gjennomført eit fokusgruppeintervju med dei erfarne assistentane for å avgrense fokus for studien. Slike intervju kan gi større innblikk i resonnementa bak individ sine handlingar, oppfatningar og haldningar (Powell & Single, 1996). Dei erfarne vart valde ut fordi dei i særleg grad kunne bidra til å skildre prosessen frå erfaren assistent til nesten ferdig utdanna førskulelærar, og dette peika seg ut som eit interessant forskingstema.

Nokre åttarar mot å nytte deltakarar som kjenner kvarandre frå før i fokusgruppeintervju, sidan det kan legge uønskte føringar for deltakarane sine bidrag (Fern, 1982; Morgan, 1988). Malterud (2008) argumenterer derimot for betydninga av grupper med felles erfaringsgrunnlag, og Denscombe (1998) framhevar også at diskusjonen i fokusgrupper er basert på emne eller erfaringar som alle deltakarane i gruppa har liknande kjennskap til. Deltakarane i denne studien hadde mange felles erfaringar gjennom at dei hadde studert saman i fleire år. Dynamikken i gruppa var god og evalueringa av sekvensen positiv, og felles plattform var i denne samanhengen ein føresetnad.

Metodekritikk

Ifølgje Gadamer er det er umogleg å oppnå forståing for noko emne utan å først studere sin eigen tradisjon og fordommar som vår posisjon innanfor tradisjonen har skapt i oss (Gadamer, Jørgensen, & Darling Nielsen, 2007). Forskaren sin bakgrunn som lærar i førskulelærarutdanninga er ikkje utan relevans, og førehandsforståinga kan påverke både kva spørsmål som vert stilte og korleis svara vert tolka. Gjennom å studere feltet teoretisk vert dei teoretiske omgrepa nytta som reiskap for å skape avstand og forståing. Spørsmåla i studien er utvikla på bakgrunn av omfattande analysar av eit kvantitativt materiale, eit arbeid som har skapt både innsikt og avstand. Paulgaard (1997) ser den subjektive førehandsforståinga som ein føresetnad for innsikt, meir enn som feilkjelde. Å ha innsidekunnskap om barnehagefeltet kan såleis også vere ein styrke.

Sjølvpresentasjonen er ei utfordring i intervju, og både personlege og profesjonelle årsaker gjer at vi gjerne ønskjer å stå fram som ei positiv utgåve av oss sjølv (Goffman, 1959). Å markere avstand til posisjonen dei har hatt, kan handle både om identitet og status for dei erfarne assistentane. Dei kan ha behov for å skape distanse til rolla som assistent når dei snart er formelt kvalifiserte for ei ny profesjonell rolle. Spørsmålet om posisjonering vert difor drøfta seinare.

Utvalet avgrensar høvet til generalisering til populasjonen studentar, sidan innhald og organisering av studiet kan ha påverka svara. Bortsett frå at studentane var del av eitt særskilt studiekull, skil dei seg truleg ikkje grunnleggande frå andre deltidsstudentar. For å ha best mogleg grunnlag for samanlikning av utbytte var det viktig at studentane var rekrutterte frå same utdanning. Sjølvseleksjon kan gi tilgang på dei mest motiverte studentane, og dei som tek utdanning i vaksen alder kan ha ein særleg motivasjon for utdanningsvalet. Analysane tyder likevel ikkje på at motivasjonsspørsmålet har hatt vesentleg betydning for svara. Materialet vil difor kunne gi verdifull innsikt i korleis desse informantane har opplevd kvalifiseringsprosessen gjennom utdanninga og overgangen til ei anna yrkesrolle, men også bidra til ei meir generell innsikt i slike prosessar.

Analyse

Arbeidet med materialet har hatt eit prosessuelt preg, ved at vegen har gått frå spørjeundersøking via individuelle intervju til fokusgruppeintervju. Gjennom stegvis analyse har ein gått stadig djupare inn i materialet og samtidig avgrensa temaet. Tolkninga har teke utgangspunkt i teoriar om profesjonskvalifisering, og ligg innanfor det Kvale og Brinkmann (2009) omtalar som *teoretisk lesing*. Å bestemme det teoretiske rammeverket på førehand kan bidra til ein-sidede tolkingar. Når temaet likevel var avgrensa og målretta, var ei slik analyseform formålstenleg. Målet med undersøkinga har vore å få utvida innsikt i utdanninga sin relevans og funksjon, og om erfaring har innverknad på korleis studentane tek opp i seg utdanningsinnhaldet. To grunnleggande hovudkategoriar er knytte til deltakarane sine erfaringar som assistent; lang erfaring og ingen eller lite erfaring. Utover dette er kategoriane relaterte tematisk til intervjuinnhaldet.

Resultat

I presentasjonen av data er det nytta ei kategoribasert tilnærming der hovudlinjer i intervjuet vert presenterte tematisk (Thagaard, 2010). Viktige poeng vert understreka og belyst ved at karakteristiske eller typiske utsegnar er nytta som sitat.² Bidraga frå dei erfarne gav særleg interessante perspektiv på kunnskapsutvikling gjennom utdanninga, og desse vart utdjupa i fokusgruppeintervjuet. Resultatpresentasjonen vil difor ha eit særleg fokus på dei erfarne.

2 Dei erfarne er merkte med bokstaven E.

Bakgrunn for val av utdanning

På spørsmålet om kvifor dei bestemte seg for førskulelærarutdanning etter mange år som assistent, har informantane, som på søkjartidspunktet var konstituerte i pedagogstillingar, gjerne vorte oppmoda av arbeidsgjevar om å søkje. Dei erfarne framhevar likevel at motivasjonen botna i eit ønske om å lære meir, og at den kunnskapen dei hadde, ikkje var tilstrekkeleg for arbeidet. Behovet for meir teoretisk tyngd vert uttrykt slik: «Eg var konstituert og følte at eg ikkje var kompetent [...] det blei ikkje riktig følte eg [...] eg var nysgjerrig på å få teoretisk tyngde [...]» (LisbetE). AnneE seier det slik: «[...] men det var mykje eg mangla [...] og så det å kunne stå litt rakygga overfor foreldre og samfunnet elles [...]». Argumentasjonen kan primært knytast til kvalifisering, men også til sertifisering gjennom vektlegging av større utfordringar, ansvar og innflytelse: «[...] det å gå underordna andre var heller ikkje inspirerende nok, eg hadde lyst å by meir på meg sjølv på eit vis [...] det blei lite givande for meg å vere assistent, det blei ikkje utfordrande nok» (LisbetE). HildeE er einig: «Det var eigentleg lysta eller trangen til å gjere noko meir [...] å ha meir innflytelse på arbeidet ein gjer i barnehagen». Forventningane om auka innflytelse og ny formell status impliserer at valet også var strategisk.

Blant studentane med lite eller ingen erfaring varierer grunngevingane, men eit fellestrekk er at valet var relativt tilfeldig. «Eg greidde liksom ikkje å finne noko anna då», seier Berit. For fleire passa det godt at det var ei deltidstudanning, slik at dei kunne arbeide ved sidan av. «Eg visste ikkje kva den gjekk ut på», seier Solveig. Ho valde førskulelærarutdanning fordi ho syntest det virka kjekt å jobbe i barnehage, og ungar hadde ho alltid likt. Slik skil desse seg frå dei erfarne som har gjort målretta val basert på omfattande kunnskap om barnehagefeltet.

Utbytte av utdanninga

Jamt over er informantane nøgde med utdanninga, som har gått meir i djupna enn dei hadde forventa, vore krevjande og fagleg omfattande. Lærarar med erfaring frå arbeid i barnehage vert framheva som positivt, særleg av informantane utan erfaring. Relevante døme bidreg til at undervisninga kjennest meir barnehageretta og relevant. Å arbeide i barnehage parallelt med studia bidreg også til å skape samanheng mellom teori og praksis og gir høve til utprøving undervegs. Informantane etterlyser større fokus på leiarrolla, barn med særskilde behov og samarbeid med barnevernet.

På spørsmål om dei har lært noko anna enn dei kunne frå før gjennom utdanninga, trer tre tema fram: Forståing, bevisstgjerjing og refleksjon. Informantane skildrar at dei har fått ei utvida *forståing* for barn, som gjer dei i stand til å møte desse på ein annan måte enn før utdanninga. Denne for-

ståinga har utgangspunkt i ein fagleg teoretisk kompetanse som gir tryggleik i utøvinga av yrket. Informantane uttrykkjer at kunnskapen dei har tileigna seg gjennom utdanninga, er relevant og har innverknad på praksis. Den teoretiske kunnskapen bidreg til at dei er meir *bevisste* på korleis dei handlar, dei *reflekterer* meir og dei kjenner seg i stand til å kunne forsvare og grunngi vala sine. «Altså, det med refleksjon er det største som har skjedd», seier AnneE. Dei erfarne skildrar korleis denne kunnskapen er annleis enn erfaringskunnskapen. Dei har tileigna seg «handverket» gjennom praksis, men ikkje den grunnleggande teoretiske innsikta som styrker refleksjon og målretta handling. «Du har den faglege tyngda som gjer at du blir trygg i rolla di på ein heilt anna måte», uttrykkjer EliE. Utdanninga har styrkt den munnlege framstillingsevna, sjølv om det å bruke fagspråk kan møte motstand. Den faglege ballasten og trening i munnlege framlegg og diskusjonar bidreg til at det har vorte lettare å ta ordet i faglege samanhengar. «Før gjekk eg aldri inn i diskusjonar», seier Emma. Ho var redd for å verte motsagt, men er no tryggare og ser at diskusjonar er viktige for utvikling av barnehagen. «Eg veit at dette kan eg noko om, så då torer eg å snakke om det rett og slett», seier BeritE. Den teoretiske ballasten ser ut til å ha ført til større tryggleik i arbeidet generelt, og EliE peikar på at dette gjer det lettare å stå i ubehag og ha mot til å ta opp forhold ein reagerer på. Anette omtalar dette som ei fagleg ryggrad.

Dei erfarne trur at utdanninga har ført til grunnleggande endringar som vil få varige konsekvensar for arbeidet: «Du har forandra deg som person [...] det er ei utvikling som er varig», seier EliE i fokusgruppa. Dei andre støttar dette, men HildeE peikar på at du er i ein læringsprosess heile livet, og det vil ha betydning kva slags fagmiljø du kjem inn i. Du er prisgitt arbeidsplassen og det vert viktig å ha andre førskulelærarar å støtte seg til. «Men du må sjølv vere bevisst på at du stadig vil framover», seier EllenE. Sjølv om informantane gir uttrykk for at dei har lært mykje, slår dei seg ikkje til ro med det. Å søkje andre kanalar og impulsar vert framheva som viktig i ein kvardag prega av mangel på tid og rom for fagutvikling.

Vurderinga av utdanninga avslører ingen motsetnader mellom studentane med og utan erfaring. Dei er generelt godt nøgde og opplever at utdanninga har bidrege til ein fagleg tryggleik som har konsekvensar for korleis dei handlar og for kjensla av meistring. Analysen viser likevel at dei erfarne i større grad er i stand til å konkretisere korleis den teoretiske kunnskapen har relevans for praksis.

Viktig kompetanse i yrket

Informantane vart bedne om å vurdere fire område ut frå kor viktige desse er for å gjere ein god jobb i barnehagen; verdiar og haldningar, fagkunnskapar, personlege evner og praktiske ferdigheiter. Særleg dei erfarne fram-

hevar samanhengen mellom områda. To av informantane utan erfaring peikar på at ein må ha fagkunnskap i botnen, medan dei resterande framhevar verdiar og haldningar som sentralt. Emma er oppteken av korleis barna speglar seg i dei vaksne og at verdiar og haldningar difor vert særleg viktige. Fleirtalet av dei erfarne seier at du *må* ha fagkunnskapar og at utdanninga har bidrege vesentleg på dette området. Likevel er fagkunnskap utilstrekkeleg om du ikkje har dei rette verdiane og haldningane. Samtidig kan fagkunnskap bidra til å endre verdiar og holdningar, og er det som skil førskulelæraren frå andre: «Eg kan med handa på hjertet seie at eg ville handla annleis om eg ikkje hadde hatt den faglege biten», seier SynnøveE. Sjølv om ein ikkje kan slå fast at studentane utan erfaring finn fagkunnskap lite viktig, viser analysane at dei erfarne har større medvit omkring fagkunnskapen sin relevans og kan argumentere for dette.

På eit meir ope spørsmål om kva som er den viktigaste kompetansen til ein førskulelærer, er studentane utan erfaring mest opptekne av å «sjå barna», støtte og vere der for dei, og av mellommenneskelege relasjonar. Svara frå dei erfarne varierer frå fokus på barnet til refleksjon og teoretisk forankring. Førskulelæraren som fagleg støtte for barn si læring vert i liten grad løfta fram. Det reiser spørsmålet om dette speglar ein omsorgsdiskurs i barnehagen, og at signala i relevante styringsdokument om sterkare fokus på læring i liten grad har fått gjennomslag.

Skilje mellom assistentar og førskulelærarar

Informantane uttrykkjer at det er få formelle skilje i arbeidsoppgåver i barnehagen. Dei er generelt opptekne av at kollegaene skal kjenne seg aksepterte og verdsette, og at alle skal få utnytta sitt potensial. Særleg studentane utan erfaring finn det vanskeleg å peike på klare skilje fordi strukturen er flat. «Eg veit ikkje om det er så bra å gjere forskjell på folk», seier Reidun og uttrykkjer motstanden mot å differensiere arbeidsoppgåver. Klare førskulelæraroppgåver er foreldresamarbeid, planlegging og organisering. Dette arbeidet kan dels vere lite synleg og formålet er kanskje ikkje alltid like godt kommunisert. LisbetE skildrar korleis dette pregar assistentane sine haldningar: «Dei [førskulelærarane] skal ordne noko papir, dill og dall, litt desse holdningane om at det er ikkje så viktig». I løpet av utdanninga har dei erfarne fått større innblikk i jobben og har endra oppfatning av kor viktig arbeidet til førskulelærarane er. Dei uttrykkjer at førskulelærarane må kommunisere dette til assistentane og samtidig synleggjere kompetansen sin.

Ny kunnskap om barn, barndom og samfunn som dei ikkje hadde som assistent, gjer at dei erfarne opplever å opptre annleis enn før. «Det kan nok sjå ut som vi gjer akkurat det same, så det har noko med tankane å gjere», seier BeritE. Sjølv om grunnlaget for handling kan vere vanskeleg å identifisere, meiner dei at førskulelærarane generelt samspeilar annleis med barn

enn assistentane. Dei reflekterer og vurderer i større grad ut frå ein formell kunnskap om barn. «Du har teoretisk kunnskap og blir meir bevisst på korleis du kan tone deg inn», seier Anette. Den teoretiske kunnskapen gjer at ein handlar mindre intuitivt og ser fleire handlingsalternativ. Det påverkar mellom anna korleis dei grip inn i konflikter. HildeE skildrar korleis ho ofte irriterte seg over små barn som sprang rundt og «herja», og om aha-opplevinga då ho fekk innsikt i teoriar om korleis små barn lærer. Ho har fått mange erfaringar som assistent og har lært mykje gjennom ein god arbeidsplass, men den teoretiske forståinga mangla. Denne forståinga er grunnlaget for ein ny måte å tenke på der heilskap og samanheng er sentralt. At denne faglege innsikta mangla før, var ikkje noko dei nødvendigvis var bevisste på. AnneE seier det slik i fokusgruppa: «Etter lang erfaring trur du på ein måte at du kan veldig mykje om ungar, men du lærer utruleg mykje kvar einaste dag i studiet, syns eg». TorillE stadfestar og får støtte frå dei andre: «Uansett kor flott du er som assistent så vil du mangle noko [...] altså det skjønner man først når man har gått skulen».

I argumentasjon for skilnader mellom førskulelærarar og assistentar er det hovudsakleg det faglege som vert trekt fram, men også posisjonen som leiar vert framheva som argument for å skilje i arbeidsoppgåvene. Dei erfarne er tydelegare på kva skiljet mellom dei ulike gruppene inneber, medan fleire av dei utan erfaring uttrykkjer at dei manglar grunnlag for å vurdere dette.

Ei ny profesjonell rolle

Proessen frå å vere assistent til å verte førskulelærer er krevjande, og dei største utfordringane ligg i møtet med personalet. Informantane opplever varierende grad av støtte frå kollegaer, og særleg det å skifte roller innanfor same arbeidsplass kan vere vanskeleg. Nokre møter ein skepsis som dei tolkar som usikkerheit frå andre assistentar. «Det er vel sånne høgskulegreier dette», møter AnneE gjerne når ho vil introdusere noko nytt. «Du får den som seier at kva trur du at du er no? [...] Ein skal trå litt varsamt og tone seg innpå», seier LisbetE. Du skal altså prøve deg litt fram når det gjeld kva som er akseptert. HildeE kommenterer at ho kjenner på at ho ikkje bør vere så frampå, og at ho merkar at det kan verte reagert på at ho har endra fokus. Til dømes bakar ho ikkje 20 brød i slengen slik ho kunne før. No er ho meir oppteken av å inkludere barna enn å få unna det praktiske arbeidet på kortast mogleg tid.

Fleire av dei unge peikar på at det er utfordrande å skulle stå opp mot eit personale som har lang erfaring og som er mykje eldre enn dei sjølv. Benedicte fortel om motstanden ho opplevde som konstituert pedagogisk leiar: «[...] så det var veldig vanskeleg, for der var eldre som var fast bestemt på å ikkje gjere nye ting [...] det blir ikkje godt mottatt for å sei det sann. Så eg

misses motivasjonen då». At nokre assistentar handlar med utgangspunkt i erfaring, kan også vere utfordrande å handtere, særleg for dei unge som kanskje ikkje heller har eigne barn: «Dei brukar sine morskunnskapar, sant, så viss du klagar på det så er det jo omtrent som du set ein kniv inn i sjølv-tilliten deira [...]», seier Emma. Dei er opptekne av å ha gode relasjonar sidan dei jobbar tett saman. Fleire kommenterer at det er viktig å ikkje «heve seg over» dei andre. Informantane er opptekne av å ikkje skilje seg for mykje ut, og dei tilpassar seg ved å «tone seg inn» og justere handlingane.

Intervjua antydar likevel ein «kamp» om posisjonar i barnehagen. Dei erfarne skildrar fordelene ved å kjenne kulturen frå innsida og kan bruke denne kunnskapen strategisk, medan dei unge manglar både kunnskap og erfaring, noko som gjer prosessen særleg utfordrande. Spørsmålet om posisjonar handlar også om å markere seg mot samfunnet. Anders og Emma peikar på paradokset ved at førskulelæraren i liten grad synleggjer sin faglege kompetanse, og viser til statusen ein får om ein studerer til ingeniør eller marknadsføring. I fokusgruppeintervjuet var informantane opptekne av at barnehagen må kjempe for sin eigenverdi overfor eit press om å verte meir lik skulen. EliE spør om samfunnet ikkje har tillit til førskulelæraren sin kompetanse når dei vert pålagde stadig meir kartleggingsarbeid, og ho peikar på at førskulelærarane må synleggjere kompetansen sin for å få vekk tvilen rundt denne. Det inneber at dei må verte flinkare til å våge å seie at dei meistrar. Å få respekt og aksept for den jobben dei gjer, er viktig for å vere gode rollemodellar for assistentane og for at foreldra skal kunne kjenne seg trygge på kvaliteten på tilbodet.

Oppsummerande kommentarar

Motivasjonen for utdanninga skil seg klart mellom dei to gruppene. Der valet har vore tilfeldig for informantane utan erfaring, har det vore målretta for dei erfarne. Dette påverka også forventningane til utdanninga. Begge gruppene verdset kunnskapen dei har tileigna seg gjennom utdanninga, og å arbeide i barnehage parallelt med studia gjer det lettare å sjå relevansen. Teorien har innverknad på korleis dei utfører arbeidet, men dei erfarne har breiare grunnlag og eit rikare språk for å skildre korleis. Dei skildrar også korleis denne kunnskapen er annleis enn erfaringskunnskapen, og dei ser ut til å ha eit sterkare medvit omkring fagkunnskapen si rolle enn informantane utan erfaring.

Drøfting

Eit hovudskilje i oppfatningar omkring utdanninga sin relevans ser ut til å gå mellom utdanning som kvalifisering og sertifisering. Dei teoretiske per-

spektiva kan bidra til komplementære forståingar og treng ikkje vere gjensidig ekskluderande. Gjennom å tileigne seg formell kunnskap vil grunnlaget for profesjonell praksis verte endra, samtidig som utdanninga sertifiserer for ein ny posisjon.

Når det gjeld ulike kvalifiseringsarenaer, er det liten grunn til å tvile på at mykje kunnskap vert tileigna gjennom arbeidslivet, slik mellom andre Collins (1979) skildrar det. Informantane fortel at dei har lært mykje gjennom praktisk erfaring, og vi ser at særleg dei unge informantane opplever stadig større tryggleik i sitt praksisfellesskap. Med denne kjem også lysta til å ta på seg nye utfordringar. Slik kan ein skildre ein prosess frå perifer til full deltakar i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Ei utfordring ved denne tilnærminga er manglande kopling mellom ulike kontekstar og at relevansen av teoretisk kunnskap i liten grad er teken omsyn til. Dei erfarne skildrar korleis kunnskapen dei har fått gjennom utdanninga, bidreg til ei utvida forståing som mange år med praksiserfaringar ikkje har tilført, sjølv om dei har arbeidd nært saman med førskulelærarar. Dei tek avstand frå delar av sin tidlegare praksis, sjølv om dei opplevde å gjere så godt dei kunne innanfor aktuelle rammer. Dersom arbeidssituasjonen er pressa, kan manglande tid til refleksjon bidra til gjentakning av gamle feilgrep. Eraut (2004) hevdar at praksisfellesskap i ei postmoderne tid ikkje er prega av den stabiliteten Lave og Wenger baserer sin teori på. Eit miljø prega av utskiftingar i personalet gir dårleg grunnlag for fagleg utvikling gjennom praksisfellesskapet. At førskulelæraren i mange høve er den einaste fagutdanna i avdelinga, utfordrar prinsippet om kvalifisering frå perifer til full deltaking. Å ta ei perifer rolle kan harmonere dårleg med rolla som leiar for avdelinga.

Vi ser ovanfor at dei erfarne assistentane uttrykkjer at kunnskapen dei har fått gjennom utdanninga, representerer noko anna enn kunnskap dei har tileigna seg gjennom årelang erfaring. Det er difor grunn til å stille spørsmål ved om praksis aleine kan bidra til å utvikle sentrale sider ved den profesjonelle kompetansen. Teoretisk kunnskap har gitt informantane ei ny forståing som bidreg til utvida refleksjon og som påverkar handlingane. Heggen (2010) argumenterer for at praksis aleine ikkje bidreg til å gjere yrkesutøvarane i stand til å sjå si eiga verksemd utanfrå, og at teoretisk kunnskap difor er ein naudsynt føresetnad for å utvikle praksis. Når informantane skildrar korleis dei vurderer ulike handlingsalternativ, tyder det på at utdanninga har gitt dei det utsideperspektivet og den avstanden som Young (2008) peikar på som viktige. Rutineprega handlingar har fått nytt lys på seg ved at ny kunnskap er utvikla, noko som inneber større sannsyn for kritisk refleksjon (Eraut, 2010). Nettopp refleksjonen vert framheva som ein viktig følge av utdanninga. Kunnskapen gjer dei også tryggere i fagleg argumentasjon. Sjølv om praksis ikkje er teorifri, ser utdanninga ut til å gi

rom og tid for fordjuping som manglar i ein hektisk barnehagekvardag, og som i alle fall på formuleringsplanet endrar praksis.

Synet på kva som er nødvendig kompetanse for å gjere ein god jobb, kan henge saman med kva som vert oppfatta som det sentrale i barnehagen sitt oppdrag. Når Urban (2008) spør om det å vere profesjonell innanfor ramma av tradisjonelle profesjonskriterium, er i strid med barnehagediskursen si vekt på relasjonar, kan dette relaterast til kva som er vurdert som sentralt. Vatne (2010) og Østrem (2009) viser at omsorg, leik og sosial kompetanse vert vektlagt i barnehagen. I MAFAL-prosjektet viser spørjeundersøkinga at verdiar og haldningar vert framheva som viktigare enn fagkunnskap (Steinnes, 2010). Omsorgsdiskursen ser også ut til å prege relasjonane mellom dei vaksne. Å framheve det faglege kan true denne. Resultatet er at førskulelærarane kan kome i skvis mellom ulike diskursar, noko som kan gjere det vanskeleg å utnytte potensialet for fagleg posisjonering. I intervjumaterialet ser vi likevel eit skilje mellom dei to gruppene. Når dei erfarne er tydelegare på at fagkunnskap er viktig, kan det vere eit uttrykk for at dei gjennom utdanninga i større grad har sett fagkunnskapen sin relevans. Eit sterkt forhold til fagkunnskapen kan styrkje den nye posisjonen og motverke at ein fell tilbake i gamle mønster.

Innarbeidd praksis kan skugge for alternative perspektiv. Ødegård (2011) viser at nyutdanna med erfaring som assistent før utdanninga får større legitimitet fordi dei meistrar det praktiske barnehagearbeidet, men ho spør samtidig om desse i for stor grad kan identifisere seg med «erfaringsstyranniet» slik at dei ikkje approprierer dei kvalifiseringsrelevante kompetansane. Fordelen ved å ha kontekstuell barnehagekunnskap er at han utgjer «knaggar» å knyte teorien til, og dei erfarne skildrar dette som «aha-opplevingar». Erfaringane gjer det lettare å abstrahere og differensiere den teoretiske kunnskapen fordi dei har noko å knyte han til. Slik kan dei erfarne oppleve kunnskapen som meir relevant og skape samanhengen sjølv. Dei har nok informasjon om praksisfeltet til at kunnskapsinnhaldet i utdanninga gir mening (Grimen, 2008; Heggen, 2010). Dei erfarne har kontekstuell kunnskap og slepp å bruke energi på å tileigne seg «handverket» på same måte som dei utan erfaring. Denne praktiske handlingskompetansen kan gjere det lettare å verte anerkjent.

På vegen frå assistent til førskulelærer må ein forhandle om posisjon i fellesskapet (Nygren, 2004). Dette inneber forhandlingar om relevant kunnskap, ferdigheiter og mening, og bidreg til å definere kven ein får lov til å vere. For erfarne studentar som skiftar posisjon innanfor same arbeidsplass, kan det vere krevjande å synleggjere endringar i kunnskapsbasen som grunnlag for ei ny rolle og gå inn i forhandlingar om endra praksis. Studentar utan erfaring manglar den kontekstuelle kunnskapen som teoretisk kunnskap kan relaterast til, og dei har i mindre grad enn dei erfarne språk for å synleggjere kunnskapen. At dei delvis ser ut til å mangle støtte innan-

for organisasjonen, inneber utfordringar. At dei i tillegg er opptekne av å «ikkje gjere forskjell på folk», kan svekke førskulelærarprofesjonen sin status og legitimitet.

Sluttord

Profesjonalisering kan innehalde både eit sertifiserande og eit kvalifiserande element, som kan vere gjensidig støttande meir enn ekskluderande. Når grunnlaget for jurisdiksjonen ligg i krafta til den akademiske kunnskapen, vert det sentralt at førskulelæraren har eit solid fagleg fundament som skil seg frå allmennkunnskap. Å verte anerkjent og oppnå legitimitet kan gi større rom for utdanningsinnhaldet i praksis. Informantane rapporterer at utdanninga har vore fagleg krevjande og omfattande, og ho har bidrege til auka teoretisk forståing som grunnlag for utvida refleksjon og fagleg medvit. Det kan sjå ut til at kunnskapsinnhaldet si betydning trer sterkare fram undervegs, og dette tyder på at kvalifiseringsargumentet har vunne terreng. Samtidig viser praksiserfaringar seg nyttige for korleis ein tek opp i seg innhaldet i utdanninga. Studien peikar på nokre grunnleggande skilje mellom studentar med og utan erfaring frå arbeid i barnehage før utdanninga. Dei erfarne har ein annan klangbakgrunn for å forstå innhaldet i utdanninga, noko som viser seg i korleis dei er i stand til å setje ord på kunnskapen. Studentane utan erfaring ser i mindre grad ut til å kunne kommunisere kva som er sentralt i førskulelæraren sin kunnskapsbase og kva som skil assistentar og førskulelærarar. Det kan få innverknad på utforminga av rolla. Å synleggjere utdanninga sin relevans kan bidra til både kvalifisering og sertifisering. Om førskulelæraren meistrar å løfte fram korleis teoretisk kunnskap er relevant, kan det påverke praksis. Det kan også påverke opinionen si oppfatning av kunnskapsbasen sin eksklusivitet og dermed profesjonen sin status og legitimitet.

Sjølv om det empiriske materialet omfattar eit avgrensa utval informantar, gir det nokre perspektiv på kvalifiseringsprosessen som kan gi oss auka innsikt i denne. Korleis den langsiktige verknaden på praksis vert, veit vi derimot lite om, og det kunne såleis vere interessant å studere utviklinga til denne gruppa etter nokre år.

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer.
- Brüsling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 112–127). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Syring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken – for småskalige forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna*. London: Open University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace setting. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (red.), *Workplace learning in context* (s. 201–221). London: Routledge.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I S. Billett (red.), *Learning through practice* (s. 37–58). Dordrecht: Springer.
- Evenstad, R., & Granholt, M. (2006). Førskolelærerutdanningens yrkesrelevans. I T. T. Jahnsen, M. Pettersvold, & K. R. Tholin (red.), *Førskolelæreren* (s. 49–63). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fern, E. F. (1982). The use of focus groups for idea generation: The effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19(1), 1–13.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gadamer, H.-G., Jørgensen, A., & Darling Nielsen, K. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærer – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hensvold, I. (2011). En forändrad yrkesidentitet. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 1–16.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *NOU (2012:1). Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Forfatteren.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malterud, K. (2008). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Paulgaard, G. (1997). *Ungdom, lokalitet og modernitet. Om kulturbrytninger og identitetsutforming i et samfunn nordpå*. Upublisert doktorgradsavhandling, Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499–504. DOI: 10.1093/intqhc/8.5.499
- Scanlon, L. (red.). (2011). «*Becoming*» a professional: An interdisciplinary analysis of professional learning. Lifelong Learning Book Series 16. Dordrecht: Springer.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C. (2012, 25. januar). Virker utdanning?. *Kronikk, Aftenposten*. Lasta ned frå www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Virker-utdanning-6748452.html
- Smeby, J. C., & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu, G. Nygård, T. A. Galloway, A. L. Støren, & A. Turmo (red.), *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør. I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer. Sjansespill og samspill* (s. 115–140). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- TV2 Nyhetene. (2012). *Vil ha 8000 ekstra førskulelærere, men barnehagetopp tviler*. Lasta ned 17. januar 2012 frå: <http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/vil-ha-8000-ekstra-foerskulelaerere-men-barnehagetopp-tviler-3684676.html>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Vatne, B. (2010). *Towards an «Academic day» in Norwegian kindergarten?* Paper presentert på ESFR, 29. september 2010, Milano, Italia.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestrings og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T., & Nordtømme, S. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

English summary: From kindergarten assistant to newly educated kindergarten teacher

The age at which kindergarten teachers qualify is increasing, and today one third of newly qualified teachers is over the age of 30 years. Many of these have experience from working in kindergartens prior to undertaking education in teaching, and have attained extensive knowledge of children. Questions have been raised as to whether the goal of part-time studies in kindergarten teachers' education is certification rather than qualification. The article investigates how part-time students experience qualification through education, and is based on individual and focus group interviews held with 16 students in their final year of education. The study compares how students with either long experience or no experience of working in kindergartens assess their knowledge development during their education, and the relevance of the education for their new role. The empirical material is discussed in the light of theories of professions, with different perspectives on function and relevance for the professional role. The study indicates that students with experience from work in kindergarten prior to the education, value the content of education differently from students without such experiences. In addition, they seem to have a more extensive system of concepts to talk about their professional knowledge base.

Keywords: certification, content of knowledge and relevance, kindergarten teachers' education, qualification

4 - Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten

NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL
TIDSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING

Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten

Gerd Sylvi Steinnes: Department of Education, Volda University College, Norway. E-mail: gerds@hivolda.no

Peder Haug: Department of Education, Volda University College, Norway. E-mail: ph@hivolda.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 13, p. 1-13, PUBLISHED 11TH OF JUNE 2013

Abstract: The main question in this study is related to how the composition and formal competence of staff can affect the division of labor in Norwegian kindergarten. The article discusses the distribution of activities between kindergarten teachers and assistants, and what characterizes the two groups' responsibilities at work. The study is based on a survey representing kindergartens from all over Norway, and is part of a national research project¹. Division of labor is weak. The findings are discussed using a frame factor theoretical approach (Dahlöf 1967, Lundgren 1981). It is argued that several factors affect how staff utilize the scope of action in kindergarten.

Key words: Composition of staff, kindergarten teachers and assistants, division of labor, competence

Criteria for educational quality

Kindergarten has become a significant contribution to the Norwegian welfare state, and is expected to comprise care, experiences and play. Development, learning, growth and formation are the main objectives (Kunnskapsdepartementet, 2011). As a consequence there are strong political expectations that kindergarten should be associated with professionalism and educational quality in order to ensure that children are provided with optimal opportunities to learn and develop. These expectations of quality are today widespread throughout Europe (Dalli, Miller, & Urban, 2012; Miller & Cable, 2011; OECD, 2006; Peeters, 2008). What constitutes such educational quality has been the subject of change over the years (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

The main question in this study is related to the composition and formal competence of staff and the consequences these factors have for the quality of Norwegian kindergarten. Only about 32 percent of staff are qualified kindergarten teachers, given opportunities to develop academic and professional knowledge during years of specific formal education². The remaining staff are kindergarten assistants with no formal job requirements. This composition of staff could represent a

¹ The "MAFAL"-project. "Mastering the role as kindergarten teacher in a field dominated by laymen." Cooperation between researchers at Volda University College and Oslo and Akershus University College. Supported by the Norwegian Council of Research

² Kindergarten teacher training leads to a Bachelor's degree.

challenge to educational quality. Nevertheless, the relationship between staff quality and learning outcome is complex and not so well researched.

The present study is based on a survey representing kindergartens from all over Norway, and is part of a national research project³. The main research question in the article is the following: How does the composition of staff affect the distribution of activities and responsibilities in Norwegian kindergarten, and how can the existing practice be explained? To answer this research problem we look into three sub-questions:

- How is labor divided between kindergarten teachers and assistants?
- What characterizes kindergarten teachers' and assistants' activities and responsibilities?
- Which tasks are more suitable for which group?

These issues have been a topic of discussion and have partly been studied earlier, also in the Scandinavian context. Compared to the other Nordic countries, the proportion of educated professional individuals in Norwegian kindergarten is low, and has been perceived as a possible threat to kindergarten quality (Kunnskapsdepartementet, 2010; OECD, 2001, 2006, 2012). After a political initiative whereby the number of kindergartens in Norway had gradually expanded so that all children in principle could attend, attention was directed towards staff competence as the crucial element to ensure quality (Aukrust & Rydland, 2009). The Office of the Auditor General of Norway, for instance, concluded that staff competence in Norwegian kindergartens is a barrier to intentions of offering high quality (Riksrevisjonen, 2009). To improve kindergarten quality, a public committee recently suggested increasing the number of educated staff in kindergartens (Kunnskapsdepartementet, 2012). In addition, several studies point to the lack of hierarchy amongst staff in kindergarten, including the limited division of labor (Ekström, 2007; Gustavson & Mellgren, 2008; Løkken, 1992; Olsen, 2009). Researchers within the "MAFAL-project" have, for instance, concluded that the division of labor is weak (Haug & Steinnes, 2011; Lovgren, 2012; Smeby, 2011; Steinnes, 2010). A study by Løkken (1992) reveals that one has been aware of these tendencies for many years.

On a more general level the topic of professionalization of early childhood education and care (ECEC) has been addressed by several researchers within the EU area (Cable & Miller, 2008; 2011; Moss, 2008; Peeters, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011; Urban, 2008), showing the challenges of professionalization in a partly deprofessionalized field. This implies a contradiction between how professionals are expected to work to achieve curriculum-defined goals and the character of the work in the ECEC field. Kindergarten work is mostly relational, with caregiving and supervision as central elements. Interaction appears to be more important than content (Broström, 2006). In such work, predefined goals are difficult to measure and general, objective criterias are lacking.

Theoretical approach

The immediate expectation would be that differences in competence also will characterize division of labor, and what kind of activities and responsibilities kindergarten teachers and assistants are engaged in. Here we initially argue that competence cannot function in a vacuum. It is related to and affected by a range of variables in kindergarten that can promote or obstruct the impact of the kindergarten teacher's competence. This notion can contribute to broadening the discussion about how staffs'

³ The "MAFAL"-project.

competences have an influence on educational quality in kindergarten. Michael Eraut's division between individual and cultural knowledge (Eraut, 2004) is one way of illustrating the tension created by the present staff composition. Cultural knowledge represents common ways of doing and reflecting, based on mutual experiences. Kindergarten has traditionally been a close-knit working community, where kindergarten teachers and assistants have been working side by side and where such cultural knowledge is continually being developed through observation, cooperation and informal guiding. This kind of knowledge and collective tradition can be challenged by the knowledge the kindergarten teachers bring with them to the workplace. Such individual knowledge is gained through education, work and life experiences. The tension between the different types of knowledge is especially distinct if it clashes with the established tradition. Nevertheless, it seems that a main challenge is that it is difficult to achieve a breakthrough for individual knowledge in kindergarten (Steinnes 2010). This may represent a challenge to kindergarten teachers' professional activity.

The relevance of higher education is in general debated within theories of professions. One argument is that higher education does not contribute to relevant professional competence. In this line of thought the main function of higher education is to regulate the admission to a profession, and to make sure that the individuals share the profession's central values and attitudes (Smeby, 2008). An alternative interpretation is that higher education in general can contribute to developing professional competence. A relevant question then is how does this apply in the case of kindergarten teacher education. Dallı et al. (2012) accentuate the fact that a new conceptualization of professionalism is required to reflect the complex realities of professional practice in kindergarten. They suggest that the ecological model of Bronfenbrenner would be helpful in explaining this conceptualization, but extend the perspective to...*a critical ecology of the early childhood profession* (p. 7).

Another approach is to turn to the frame factor theoretical approach. Its intention was to explain results achieved in school, and the crucial question was to understand what regulated teaching (Dahllöf, 1967). Urban Dahllöf's study from 1967 concluded that teaching was dependent upon certain conditions that he called frame factors. Teachers could not control these factors, for instance the number of students, the degree of homogeneity between students, time at their disposal and so on (Dahllöf, 1967). Based on further studies it is said that in institutions like school and kindergarten there is a scope of action constituted by three formal frame factors (Lundgren, 1981). They are the rule system (laws), the frame system (resources) and the goal system (curriculum) (figure 1). Within the limits of these regulations, staff are free to choose content and activities for the children, how to put them into effect and to decide the sharing of responsibilities among the staff. The regulating factors define the educational space and opportunities for what it is possible to do, but they do not determine the choices. In other words, teaching is a consequence both of the scope of action constructed by frame factors that teachers cannot control and the individual choice of action within these regulations. Together these structures represent opportunities, but they do not decide practice (Sheridan, 2001).

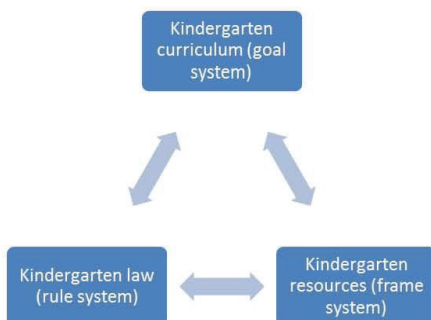


Figure 1 A frame factor model

Staff competence is associated with each of the three frame factors. The three systems interact, but they are also disparate. Formulated intentions often differ from how they are experienced and practiced. In addition, there also are controversies and ambiguity within and between each of the three systems, as we will go into later.

Kindergarten competence is formally linked to the rule system, because a paragraph in the Act on Day Care Institutions stipulates that in kindergartens a minimum of 1/3 of staff are required to be qualified kindergarten teachers. Competence is also a part of the frame system, because competence can be seen as a resource for kindergartens, and specific resources are made available for a certain number of staff. It is also a part of the goal system, because of established educational tradition as well as curriculum formulations about staff qualifications and kindergarten quality. How competence functions then is dependent upon the interplay between the three frame systems and what possibilities staff see in it for their own action.

For a better understanding, we here introduce some characteristics of each of the three systems, as they now appear. Each of them also deals with aspects that for decades have dominated debate, practice and policy in the ECEC field in Norway.

The rule system

Since 2009, all children of more than one year of age have had a formal right to attend kindergarten in Norway. Early childhood education and care is a municipal responsibility, but kindergartens can be owned by private interests. The financing is based on a combination of funding from the state, the municipality and parents. In the first Act on Day Care Institutions (Barne -og familiedepartementet, 1975), the ratio between kindergarten assistants and kindergarten teachers was determined to be two to one, and this is still the case.

The goal system

Kindergarten in Norway has experienced being in a squeeze between being «partly home, partly school» (Jansen, 2007). Childhood and kindergarten have been described as a specific and independent period in life with a value of its own, different from other periods. Kindergarten is child-

4

centered, and the main task has been to offer opportunities for free play and social activities, and not for the teaching or transmitting of knowledge (Målrettet arbeid i barnehagen, 1982; Broström, 2006). The revised curriculum from 2006, however, also accentuates the importance of children's learning and the importance of kindergarten as preparation for school. The paragraphs formulating the objectives of kindergarten and of the school were brought much more in line with each other. Formulations about learning content in kindergarten are now close to the wording for subjects in the national curriculum for school, organized in the same categories though formulated in different words. This has been interpreted as a break with tradition, and has been met with strong resistance (Østrem, 2007) and apparently with a considerable amount of uncertainty amongst kindergarten staff (Berge, 2012).

The frame system

In short, the conditions of the frame system reflect how kindergarten has been made capable of respecting and satisfying the regulations in the other two systems. In the process of establishing today's full coverage of kindergartens from the 1990's onwards, lots of structural aspects became important, many of them dependent upon prevailing resources. In this period the topics of group size, opening hours, the ratio of children to staff, the number of staff in a department, organization, equipment, area, buildings and so on, became indicators of quality and they still are. They were partly state-regulated and partly regulated by the kindergarten owner. The foundation for the expansion was laid in the changes to the Act on Day Care Institutions of 1995, where organizational flexibility and adjustment to the users' needs were emphasized. On the one hand it was desirable to develop new institutions as fast and cheaply as possible. On the other hand it was necessary to create structures of quality.

In 2010, 90 percent of the children aged 1-5 attended kindergarten and 86 percent of them full-time (more than 40 hours a week)⁴. This development has been mostly due to the parents working full-time, combined with an increasing accessibility of places in kindergartens.

In the following we present a study of the division of labor between kindergarten teachers and assistants, and discuss the results according to the elements in the model presented above.

Method and data

As part of the MAFAL-project, a nationwide questionnaire was distributed to 1000 randomly selected kindergartens in spring 2009. The heads of kindergarten were asked to distribute the questionnaire to both assistants and pedagogical leaders and to return a minimum of one and maximum three forms from both groups. The response rate was 59 % of the kindergartens, representing 1357 assistants and 1192 pedagogical leaders. The number of pedagogical leaders that are educated kindergarten teachers is in our material 998. The remaining group has other kinds of similar and approved college education or has a dispensation from the educational requirements laid down in the Act on Day Care Institutions (Kunnskapsdepartementet, 2005). These are not included in the analyses. The educational level amongst the assistants is low, and 55 percent of them have no pedagogical education at any level. About 9 percent have different kinds of pedagogical qualifications at various levels, and there is an overrepresentation of educated assistants (a category named *skilled workers*, assistants educated at secondary school level) in the material. The percentage of educated skilled workers here is 36. In general the percentage is about 13 percent (Gulbrandsen 2007). This might constitute a challenge to

⁴ "Statistics Norway"

the representation, based on an assumption that the heads possibly have chosen the most dedicated employees (Smeby, 2011). Nevertheless, when comparing answers from assistants with different kinds of education, we find limited variations. Hence, we have reason to believe that we in this survey have data that can provide interesting and important knowledge about the research question.

Results

We present results on four issues: Staff education, tasks during working hours for pedagogical leaders and assistants, pedagogical leaders and assistants' involvement in different activities, and what they see as the most important areas of competence for kindergarten staff. As expected, and as shown above, the level of qualifications differs considerably between the groups, and the educational level is lowest amongst the largest group of staff. These are also the ones who are spending the greatest amount of time with the children, according to figure number 2.

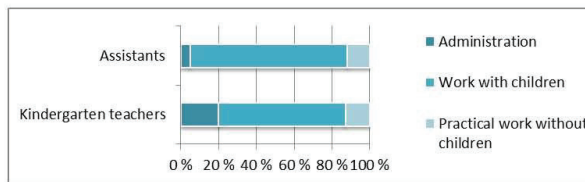


Figure 2 Distribution based on time related to work categories
How much time do you spend on the three categories of work? Percentage. Assistants N=1357, Kindergarten teachers N= 998

While the kindergarten assistants estimate that they spend 81 percent of their total work hours working directly with the children, the kindergarten teachers report that 66 percent of their time is dedicated to this kind of work ($P < .01$). The assistants spend five percent of their working hours on administration, while the amount of such work for kindergarten teachers is 20 percent ($P < .01$). It should be noted that pedagogical leaders until recently have had four hours of planning time per week incorporated in their terms of employment. The level of practical work without children is about the same for both groups, representing 11-12 percent of their total working hours.

Kindergarten teachers and assistants were asked to what extent they are involved in specific activities, and the answers show some distinct tendencies (figure no. 3). Kindergarten teachers are more engaged than kindergarten assistants in parent conferences and discussing difficult issues with parents, duties related to their responsibilities as leaders. In addition they are more than kindergarten assistants involved in what can be defined as specific and specialized pedagogical work closely related to teaching, such as giving special education, teaching five-year olds and chairing at circle time. In no activity are kindergarten assistants more involved than kindergarten teachers. In the remaining activities the two groups participate to about the same degree. One conclusion then is that the division of labor is weak.

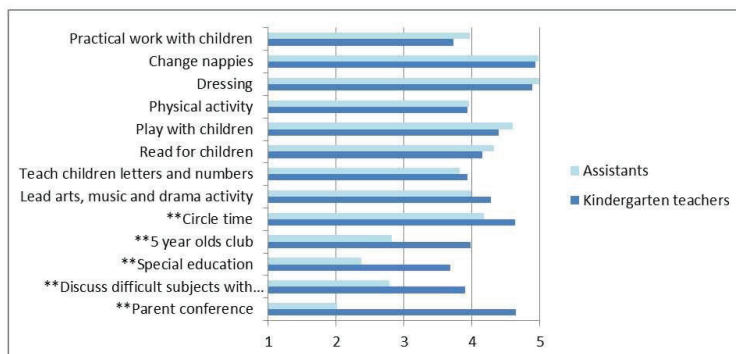


Figure 3 Staff involvement in activities in kindergarten. Involvement in activities in kindergarten; 1: never, 5: often. Mean values, **P<.01 Assistants N=1357, Kindergarten teachers N= 998

When asked what activities or tasks are more suitable for, respectively, kindergarten teachers, assistants and both, the answers are in accordance with what the two groups themselves have reported that they actually do in kindergarten. There is a consensus that leadership responsibilities and specialized and clearly defined pedagogical activities such as giving special education, teaching five-year olds and chairing at circle time are most appropriate for kindergarten teachers to do. Relating to the remaining items both groups express that they are equal, which implies that no activity is defined as being more suitable for kindergarten assistants.

The following question concerns what constitutes the most important areas of competence for kindergarten staff. The areas were defined as professional knowledge, practical skills, values/attitudes and personal abilities (Figure no. 4).

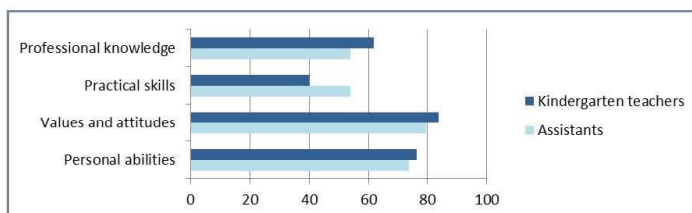


Figure 4 The importance of defined areas of competence
 Note: Defined areas of competence: In percentage of those who find each area very important on a scale varying from not important at all to very important. Assistants, N=1357, Kindergarten teachers N=998, (P<.01). Mean values

The figure reveals that the most important areas for both groups are personal abilities and having the right values and attitudes. The most striking difference is between these areas and professional knowledge and practical skills, and the differences are significant ($P < .01$) within both groups. Between the groups, there are significant differences in all areas, where the kindergarten teachers attach higher values in each area. The exception, and also the most extensive differences revealed between kindergarten teachers and assistants, concerns practical skills; the assistants find this more important than the kindergarten teachers do ($P < .01$). The assistants find practical skills and professional knowledge equally important, while the kindergarten teachers rate practical skills lowest. This could imply that practical knowledge is more important to the assistants than to the kindergarten teachers.

Short summary

From these data we extract several main conclusions in answer to the research questions presented initially.

- There is a limited division of labor in kindergarten between kindergarten assistants and kindergarten teachers.
- Kindergarten teachers are more than kindergarten assistants engaged in leadership responsibilities and specific and clearly defined pedagogical activities. In the remaining activities the two groups participate to about the same degree.
- There is a consensus that leadership responsibilities and specialized and specific pedagogical activities are better suited for kindergarten teachers. They also agree that in the remaining activities the ideal is that the two groups should participate in the work to about the same extent.
- Both groups value general insight and qualities that are not very dependent upon formal education as being the most important competences for kindergarten staff rather than specific and expert competences offered through formal qualifications. Kindergarten teachers rate practical skills lower than kindergarten assistants, but both groups value professional knowledge about the same.

Discussion

Even though the similarities between the two groups in how they respond to the questions presented are extensive, one must take into account that these do not fully explain the question of division of labor. The analyses give no information that could reveal the intentions behind and the quality of action. Having a formal education, it is reasonable to expect that kindergarten teachers might have other intentions behind their actions than the assistants, and that they will perform their duties in a different manner. Kindergarten teachers are in this perspective expected to behave in a more reflected and professional manner. To what extent this is the case, we cannot tell from the current data. However, our main concern here is how to understand and explain the results from the analyses, based on the information at hand and by using frame factor theory as an explanatory model.

A key issue in frame factor theory is that the elements are closely connected to each other (Dahllöf 1998; Lundgren 1981). The theory is presented as a model of thinking and investigation. Dahllöf (1998) has emphasized that the potential in this approach is the possibility of developing and adjusting this way of thinking to the actual research topic, and to create new explanatory models. Consequently,

8

we are using the model based on our understanding of the frame factors, and with reference to the model in figure 1 we will present three scenarios that could explain the above findings.

Kindergarten ideal and tradition

The first scenario is connected to all the three frame factors above, and the scope of action in this understanding reflects the traditional ideals of kindergarten. The division of labor appears to be in accordance with established kindergarten *ideals* and *traditions* and supported by at least some parts of the kindergarten *curriculum*. It also conforms with kindergarten *rules and structures*. The composition of staff is in accordance with the law, and the structural elements in kindergarten such as working plans and the like are adapted to these practices. In short, this is what should be expected in Norwegian kindergartens, this is how the division of labor in kindergarten is supposed to function according to ideals and tradition. The notion that everybody should be able to do almost everything regardless of formal qualifications could be an expression of a tradition of trivialization and an undermining of the pedagogical content in kindergarten (Bae, 2004). A consequence of this tradition could be that the kindergarten teachers' professional knowledge is displaced. It could also affect the learning culture of kindergarten in a way that is not in accordance with official expectations (Mørkeseth, 2012). In a normative view this is a most serious situation. The basis of such a normative view places a considerable responsibility on the kindergarten teacher as the guarantor of pedagogical work of high quality.

The Norwegian kindergarten has traditionally reflected an ideal of equality (Borhaug et al. 2011; Olsen 2011; Steinnes 2010; Odegård 2011). The organization has been grounded in a model with a close resemblance to family life, and the homelike environment reflects a notion of harmony (Mørkeseth, 2012). This explains the priorities of competence areas, personal abilities, values and attitudes as being of more importance than formal professional competences (figure 4), which is also reflected in kindergarten teacher education. The culture seems to be loosely linked to educational theory and is directed much more by practical and personal knowledge (Riksaasen, 1999). Students' own personal experiences are valued more highly than their professional knowledge. In this perspective, kindergarten teacher education has qualified kindergarten teachers for what is the established kindergarten practice.

The kindergarten curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2011) emphasizes the importance of creating a common culture and understanding among the entire staff in order to generate quality in the kindergarten. One of kindergarten teachers' most important competences, therefore, is to supervise kindergarten assistants according to the ideals represented through tradition and curriculum. A close-knit working community provides opportunities for knowledge development through extensive cooperation and informal guidance offered by kindergarten teachers to assistants (Seland, 2009). By supervising the assistants in their work performance, kindergarten teachers are expected to make them capable of performing work of high quality. This way the assistants are given the opportunity to become complete participants in the community of practice (Lave and Wenger, 1991).

From the material we extract that specific pedagogical tasks, like for instance school-preparation activities, are viewed as being more appropriate for kindergarten teachers. The reason is probably that traditionally they have been seen as important pedagogical activities and have always been the specific responsibility of kindergarten teachers (Haug, 2013). In addition, the demarcation between this kind of tasks and other day-to-day pedagogical activities is rather obvious and therefore easy to define. In contrast to several countries in Europe which have a split system model where the distinction between childcare and early education is marked (Oberhuemer, 2005), the Norwegian model is integrated, including all children aged 1-6. The integrated model implies that caring and pedagogy are emphasized as something holistic, which might make it difficult to keep the content of these two areas apart from each other. This might have led to a rather invisible pedagogy where means and goals are difficult to identify and measure (Haug, 2005). According to the curriculum, kindergarten staff are expected to support learning processes during both formal and informal activities throughout the day. The patterns in the division of labor would then reflect this holistic

approach and be in accordance with political expectations and tradition. In addition, tasks like cooperation with the parents are typically the responsibility of leaders. This scenario is challenged by at least two alternative interpretations, related to structures and competence.

A structural explanation

A second way of understanding the lack of a clear division of labor in Norwegian kindergarten is associated with dominant existing structures, mostly connected to the frame system. The scope of action is regulated and restricted by structures and practical frameworks, and the division of labor is then a consequence of such factors. Most kindergartens have long opening hours and these have been increasing during recent decades. This is partly a result of the integrated «educare» model (Broström, 2006) and partly due to parents' need for supervision of their pre-school children during their own long working hours. A full day stay has become very common amongst Norwegian children (Løvgren and Gulbrandsen, 2012). At the same time, the kindergarten teacher ratio has stayed about the same for at least the last forty years (ibid). Furthermore, kindergarten teachers have been given responsibilities for a lot of tasks that are not related to pedagogical work with the children, like administration and practical work, as is reflected in the data material (figure 2). These findings are supported in research by Børhaug et al. (2011) and Seland (2009). In addition, there has been an increase in imposed new tasks like formal documentation of different kinds, which can contribute to distancing the kindergarten teachers still further from working directly with the children.

Long opening hours combined with a low kindergarten teacher ratio force the kindergarten teachers to distribute work tasks without regard to formal qualifications, since the assistants spend more time in direct contact with the children during the day. To get the work done, the kindergarten teachers have to rely on the assistants' ability to work independently when the kindergarten teachers themselves are not present. This is not necessarily seen as ideal, but is done almost by force. To enable kindergarten to achieve the tasks expected of it, a low division of labor is both the consequence and a necessity.

Børhaug et al. (2011) point out that if the pressure of time is high, having fixed routines provides predictability for the staff and minimizes insecurity. They also indicate that if equality is a central value for kindergarten staff, this social-pedagogical thinking could make it easier for kindergarten teachers to gain support for their ideas. Ethical principles that emphasize the equal value of individuals could also affect the division of labor by emphasizing that all tasks are of equal importance (Børhaug et al. 2011, Gustavson and Mellgren, 2008). Seen as consequences of kindergarten organization, the division of labor is legitimized by the priorities of competence areas among kindergarten teachers and assistants. This follows when personal abilities, values and attitudes are seen as being of greater importance than formal professional competence and practical skills (figure 4).

It is possible to choose other ways out of this time squeeze. Such changes might include increasing staff or introducing a far more distinct hierarchy of labor by, for instance, establishing pedagogical core time in kindergarten. The former has primarily financial consequences, while the latter is related to some overarching structures. Pedagogical core time would imply a solid break with the integrated tradition. Seland (2009) warns against the consequences of letting economic rationality determine pedagogical practice, and asserts that this could lay the foundations for a quite new organisation model where pedagogical work is restricted to certain activities and parts of the day. This would represent a solid break with the Norwegian model and pedagogical tradition.

Competence challenges

Within the frame factor theory it is emphasized that the scope of action is not predefined, but will be affected by the individuals involved, and by their individual competencies and priorities. The third scenario suggests that the kindergarten teacher suffers from a lack of legitimacy with regard to his or her professional knowledge, and that this has consequences for the division of labor. In this case, the scope of action will tolerate and even reward professional competence, while the kindergarten teachers

are not able to establish this as the basis for the staff's activity in kindergarten. As mentioned before, Norwegian kindergarten design has used family life as a model. This constitutes a challenge to the professionalization of the field and to the recognition of the kindergarten teacher's professional competence. To be a parent does not formally require other competences than those that come from growing up. What is important in child upbringing is what ordinary parents can manage. So why should there be a need to professionalize this field? Professionalization might even constitute a threat to the role of parenthood.

As our data show, both kindergarten teachers and assistants value general insights and personal qualities as the most important competences for kindergarten staff. When the relevance for work is weak, the professional qualifications will have limited or no effect. The national evaluation of kindergarten teachers' education in Norway 2010 (NOKUT, 2010) indicates that students identify with the kindergarten culture, more than with a common culture of the kindergarten teacher profession. The core competence of the kindergarten teacher profession is not easily identified, and research by Steinnes (2007) shows that when kindergarten teachers were asked to define this core competence, many found it difficult to answer. Moreover, the boundaries of the kindergarten teachers' knowledge base are not necessarily unambiguous and there might not be consensus about these boundaries. This also is a reason why kindergarten teacher education has been labeled as invisible (Riksaasen, 1999). With reference to Basil Bernstein, the framing and classification are weak when it comes to the relations between theory and practice. In this context the students' own personal and private experiences and beliefs become crucial (ibid). These findings are supported by several researchers (Bayer & Brinkkjær, 2006; Norregård-Nielsen, 2006). The kindergarten teacher education is composed of a lot of different subjects, and seems to suffer from the lack of a core subject that could support the process of professionalization of the kindergarten teacher's profession.

Another possibility is that kindergarten teacher education emphasizes competences that are relevant for kindergarten work, but that the kindergarten teachers do not have the personal strength and support to introduce these as the institutions' fundament and to overcome established traditions, ideologies and structures. Several facts from kindergarten teacher education support such a conclusion. Students recruited to kindergarten teacher education have low grades from upper secondary school. The amount of effort they put into their studies is poor, but most students manage to pass their exams (NOKUT, 2010). Consequently it can be argued that this kind of teacher education does not provide the relevant and necessary competencies on an individual level. Even if the education has provided relevant competencies, the individual could be facing difficulties. One challenge might be that kindergarten teachers are not allowed to achieve a breakthrough for their professional knowledge. Resistance could be experienced with relation to societal expectations and general structures, but also within the frameworks of each kindergarten and will affect the scope of action for the individual kindergarten teacher. Being a majority of the staff, the assistants are allowed quite considerable resistance to changes if they disapprove of these. The resistance to changes in kindergarten structures will depend on the cost both to the individual and to society.

Conclusion

From our data it is not possible to conclude which of the three explanations presented above has most credibility. We have presented arguments that make it probable that all three alternatives for the choice of activities within the scope of action are valid. In that case, the limited division of labor is explained by a combination of established kindergarten tradition, strong practical structures and kindergarten teachers' weak professional competence. To be able to change this pattern then, the suggestion has been made to increase the number of kindergarten teachers. On the basis of our discussion here, this might not be sufficient to change the division of labor. To increase one group's individual competence will not necessarily change kindergarten's collective notions and activities. This will only meet one of the factors that regulates the scope of action. We will recommend changes related to all the three explanations presented here, that is changes in kindergarten teacher education, educational courses for kindergarten assistants combined with long-term work-based developmental projects in kindergarten.

Literature

- Aukrust, V. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), (pp.178 – 188).
- Barne og familiedepartementet (The Norwegian department of children and family) (1995). *Framework plan for kindergartens*. Oslo
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Berge, A. (2012). Barnehagens læringskulturer – underveis mot vekslende læringshorisonter. In Vist, T. & M. Alvestad (2012). *Læringskulturer i barnehagen*. (p.44-66).Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *ChildYouth Care Forum* 35 (pp. 391-409). Springer Science + Buisness Media
- Borhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & K. Ludvigsen (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cable, C & L. Miller (2008). *Professionalism in the early years*. London. Hodder Education.
- Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer press. London Philadelphia.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dalli, C., Miller, L. & M.Urban (2012). *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht: Springer.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. Ph.D, Umeå Universitet, Umeå.
- Eraut, M. I. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, F. A. & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*. (pp. 201-221). London og New York : Routledge
- Gulbrandsen, L. (2007). Full dekning, også av førskolelærere? *NOVA Skriftserie* 4/07.
- Gustavson, K. & E.Mellgren (2008). Yrkesroller i forskolan: En utvärderingsstudie av en utbildningsinitierad av Kommunal og Lärarforbundet. *Institusjonen for pedagogik och didaktik*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Haug, P. (2005). Rammesplan på tynt grunnlag. *Bedre barnehager skriftserie nr 2.2005*. Oslo. Utdanningsakademiet.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 112-129). London: Routledge.
- Haug, P. & G.S. Steinnes (2011). Educated kindergarten teachers, a prerequisite of quality in Norwegian kindergartens? *Nordic early childhood education and care - Effects and challenges*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen - ved eit veiskille. In M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Eds.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (pp. 16-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet [The Norwegian Ministry of Education and Research] (2005). *Act on day care institutions*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet [The Norwegian Ministry of Education and Research] (2011). *Framework plan for the content and tasks of kindergarten*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet [The Norwegian Ministry of Education and Research] (2010). *Med forskertrang og lekelyst. NOU 2010:8*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet [The Norwegian Ministry of Education and Research] (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene. NOU 2012:1*.Oslo
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundgren, U. P. (1981). *Model analysis of pedagogical processes. Revised second edition*. Lund: CWK Gleerup.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH : Undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.

- Lovgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse* (pp. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, L. & C. Cable (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years*. London: Sage.
- Moss, P. (2008). The democratic and reflective professional: Reforming and rethinking the early years workforce. In L. Miller and C. Cable (Eds.) *Professionalism in the early years* (pp. 121-130) Oxon. Hodder Education
- Mørkeseeth, E.I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møte mellom "folkelig" oppdragseskultur og førskolelærernes fagkultur. In Vist, T. & M. Alvestad (2012). *Læringskulturer i barnehagen* (pp. 20-43). Oslo. Cappelen Damm Akademisk
- Mållrettet arbeid i barnehagen. (1982). *En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge. Del 1 Hovedrapport*. Oslo: NOKUTs rapporter.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualizing the early pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.
- OECD. (2001). *Starting strong*. Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Olsen, B. (2009). *Når pædagogikken bringer mennesker sammen*. Århus: ViaSysteme.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession*. Amsterdam: SWP
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education: A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene (Vol. 3:13, 2008-2009)*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. PhD dissertation. Trondheim. NTNU
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Smeby, J.C. (2008). Profesjon og utdanning. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), (pp. 43-58).
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: Førskulelæreren som profesjonell aktør. In T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Eds.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (pp. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Urban, M. (2008). The Uncertain expert: A Case study from Germany. In L. Scanlon (Ed), *"Becoming" a professional* (pp. 71-85). Springer Science + Business Media
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. University of Oslo, Oslo.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena. *Nordisk pedagogik*, 27(3), (pp. 277-298).

Ph.d.-graden i profesjonsstudier

Avhandlingene kan kjøpes gjennom HiOAs nettbokhandel <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Skriftserien>.

- Sølvi Mausethagen (2013): *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability.*
- Marita Nordhaug (2013): *Which Patient's Keeper? Partiality and justice in nursing care*
- Ida Drange (2013): *A study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*
- Joakim Caspersen (2013): *Professionalism among novice teachers. How they think, act and perceive knowledge.*
- Asgeir Falch-Eriksen (2012): *The Promise of Trust - An inquiry into the legal design of coercive decision-making in Norway.*
- Anita Røysum (2012): *Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen.*
- Jonas Debasay (2012): *Omsorgens grenser. En studie av hjemmesykepleieres rammebetingelser i pleie av og omsorg for etniske minoritetspasienter.*
- Pål Nygaard (2012): *Profesjonalisering mellom Bildung og Engineering. En studie av de norske ingeniørens profesjonshistorie 1930-1970.*
- Hilde Karlsen (2012): *Not so unconventional after all: A quantitative study of men in care-oriented study programmes and professional occupations in Norway.*
- Louis Royce Botha (2011): *Incorporating indigenous knowledges into knowledge making: experiences from a South African context.*
- Jorunn Vindegg (2011): *Å forstå en familie: Fortellinger som kunnskapskilde i sosialarbeideres profesjonelle yrkesutøvelse.*
- André Vågan (2009): *Physicians in the making.*
- Bodil Tveit (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning.*