

MASTEROPPGAVE
Barnehagekunnskap
November 2020

Barnehagelærerens profesjonalisering gjennom økt
kompetanse

En kvantitativ studie av de nyutdannede
barnehagelærernes valg etter bachelorgraden

Margit Bratten



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier.

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Innhold

Forord	4
Sammendrag.....	5
Summary.....	6
1. Innhold og forskningsspørsmål	8
1.1 Oppgavens oppbygging	9
2. Begrepsavklaring.....	10
2.1 Profesjon.....	10
2.1.1 Semiprofesjon	12
2.2 Barnehagelærerprofesjonen	13
2.3 Oppsummering	14
3. Barnehagen og barnehagelærerens historie.....	14
3.1 1935-1970.....	15
3.2 1970-2000.....	15
3.3 2000 – 2010	16
3.4 2010-2020.....	17
3.5 Oppsummering	18
4. Tidligere forskning	19
4.1 Oppsummering	22
5. Metode	23
5.1. Kvantitativ metode- Spørreundersøkelse	23
5.2 Innhenting av bakgrunnsdata	24
5.3 Utforming av spørsmål.....	25
5.4 Visuell utforming.....	27
5.5 Henvendelse til de utvalgte	28
5.6 Det endelige utvalget	28
5.6.1 Beskrivelse av utvalget.....	30
5.7 Forskningsetikk	33
5.8 Validitet.....	35
5.9 Reliabilitet	36
5.10 Oppsummering	37
6. Presentasjon, analyse, og drøfting av resultatene	38
6.1 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?	38

6.2 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse? - Med studiepoeng ..	39
6.3 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse? - uten studiepoeng .	41
6.4 Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen?	42
7. Konklusjon og videre forskning	45
7.1 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?	45
7.2 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?	46
7.3 Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i utdanningen?	46
7.4 Hva gjør nyutdannede barnehagelærere for å utvikle sin profesjon?	46
7.5 Implikasjoner	47
7.6 Feilkilder og endringer	48
8. Litteratur	49
9. Appendiks	53

Forord

Det har vært veldig lærerikt å skrive denne masteroppgaven. Da jeg ikke hadde noe statistisk bakgrunn fra før, kan man si at min læringskurve på akkurat det området har vært rimelig bratt. Tiden har vært preget av frustrasjoner, humor og glede. Det å nå levere denne masteroppgave gir meg derfor stor mestringsfølelse, men jeg hadde ikke hatt mulighet til å levere den hvis det ikke hadde vært for respondentene som satte av tid til å svare på spørreundersøkelsen. Tusen takk!

For å ha kommet her jeg er nå vil jeg takke mine veiledere Lars Gulbrandsen og Magritt Lundestad for at de har utfordret meg til å bli bedre enn det jeg trodde jeg kunne være. Dere har vært trygge, gode og kunnskapsrike. Selv da Covid-19 kom, klarte dere å skape gode og konstruktive veiledningstimer, til tross for at det ble digitalt. Jeg vil også takke Olav Hovdelien for konstruktive tilbakemeldinger på 80 prosent lesingen.

Helt til slutt vil jeg takke Ole for alle de gode samtalene vi har hatt rundt denne oppgaven. Disse reflekterende samtalene har vært gull verdt for meg. Med ditt gode humør har du gitt meg energi til å fullføre. Nå gleder jeg meg til et nytt kapittel i livet.

Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er barnehagelæreres profesjonskvalifisering gjennom økt kompetanse.

Følgende tre forskningsspørsmål er undersøkt gjennom en kvantitativ tilnærming:

1. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?
2. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?
3. Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om på barnehagelærerstudiet?

For å kunne besvare på forskningsspørsmålene, har jeg brukt en kvantitativ tilnærming og gjennomført en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til barnehagelærerstudenter uteksaminert 2018 fra OsloMet. Da spørreundersøkelsen ble stengt hadde jeg en svarprosent på 21,7. For å finne ut om bortfallet var tilfeldig eller systematisk, ville jeg sammenligne studieretninger, alderen på populasjonen og alderen på utvalget. Jeg fant at alderen på populasjonsgjennomsnittet var 32 år og alderen på utvalg gjennomsnittet var 32 år. Jeg antar derfor at bortfallet var tilfeldig, og ikke systematisk.

Resultatene fra forskningsspørsmål 1 viser at 90,8 prosent av det totale utvalget på 76 arbeider i barnehagen. 92,8 prosent av de 69 som arbeidet i barnehage hadde fått en fast jobb. 95,7 prosent av de 69 som arbeidet i barnehagen er i en heltidsstilling. Resultatene fra forskningsspørsmål 2 viser at 10,5 prosent av 76 hadde tatt eller holdt på med utdanning med studiepoeng. Av disse var henholdsvis 5,3 prosent representert ved mastergradsnivå, og de resterende 5,2 av lavere grad eller videreutdanning. Resultatene viser videre at 14 av 76 hadde tatt kompetanseheving uten studiepoeng. 78,5 prosent av de 14 var i regi av arbeidsgiver/eier. Resultatene fra forskningsspørsmål 3 viser at av de 69 som arbeidet i barnehage var det 6,6 prosent som mente at utdanningen samsvarer svært godt med praksis, 63,2 prosent som mente at utdanningen samsvarer godt med praksis, 21,1 prosent mente at utdanningen samsvarer litt, og ingen mener at utdanningen ikke samsvarte med praksis. 82,9 prosent av 76 mente at lengden på barnehagelærerutdanningen er tilfredsstillende.

Oppsummert viser mine resultater at de aller fleste av respondentene arbeider i barnehagen i en fast heltidsstilling. Videre viser resultatene at de er et fåtall av respondentene som har tatt et bevisst valg om å utvikle sin kompetanse gjennom å ta mer utdanning som gir studiepoeng. Resultatene viser også at i løpet av de to årene respondentene har vært ferdigutdannet, er det få respondenter som har fått tilbud om å delta på kurs eller seminar. Til slutt viser funnene mine at over halvparten av prespondentene.

mener at barnehagelærerutdanningen samsvarer godt med praksis, og at utdanningen ikke trengte å være noe lengre enn tre år.

Summary

The theme for the master's thesis is kindergarten teachers' professional qualification through increased competence. The following three research questions have been investigated through a quantitative approach:

1. What do the newly qualified kindergarten teachers do?
2. What do the newly qualified kindergarten teachers do to develop their competence?
3. What do the newly qualified kindergarten teachers think they could have learned more about in the kindergarten teacher program?

To be able to answer the research questions, I have used a quantitative approach and conducted a survey. The survey was sent out to kindergarten teacher students who graduated in 2018 from OsloMet. When the survey was closed, I had a response rate of 21.7 percent. To find out if the dropout was accidental or systematic, I wanted to compare fields of study, the age of the population and the age of the sample. I found that the age of the population average was 32 years, and the age of the sample average was 32 years. I therefore assume that the loss was accidental, and not systematic.

The results from research question 1 show that 90.8 percent of the total sample of 76 work in the kindergarten. 92.8 percent of the 69 who worked in kindergarten had gotten a permanent job. 95.7 percent of the 69 who worked in the kindergarten are in a full-time position. The results from research question 2 show that 10.5 percent of 76 had taken or were pursuing an education with credits. Of these, 5.3 percent were represented at master's degree level, and the remaining 5.2 at lower degree or further education. The results further show that 14 out of 76 had taken competence development without credits. 78.5 percent of the 14 were under the auspices of the employer / owner. The results from research question 3 show that of the 69 who worked in kindergarten, 6.6 percent thought that the education corresponded very well with practice, 63.2 percent thought that the education corresponded well with practice, 21.1 percent thought that the education corresponded little, and no one thinks that the education did not correspond to practice. 82.9 percent of 76 thought that the length of the kindergarten teacher education was satisfactory.

In summary, my results show that most of the respondents work in the kindergarten in a permanent full-time position. Furthermore, the results show that they are a small number of the respondents who have made a proven choice to develop their competence by taking more education that gives credits. The results also show that during the two years the respondents have completed their education, few respondents have been offered to attend courses or seminars. Finally, my findings show that over half of the respondents.

1. Innhold og forskningsspørsmål

Da jeg startet arbeidet med å skrive masteroppgave, hadde jeg en forståelse av at det var mange barnehagelærere som tok videreutdanning og-/eller mastergrad, og ikke kom tilbake til barnehagen. Selv har jeg hatt mange barnehagelærerkolleger, som har tatt videreutdanning, og begynt å arbeide andre steder enn i barnehagen. Jeg begynte å undre meg over dette, og tenkte at det ville bli en utfordring for sektoren om de som tok videreutdanning ønsker seg vekk, eller fikk tilbud om en annen stilling som det var vanskelig å si nei til. Betydde dette at det var de som ikke styrket sin profesjon gjennom mer kompetanse som blir igjen i barnehagen? Gulbrandsen (2007, s.49) viser i tabell 7.13 at dette var en realitet på det tidspunktet han gjennomførte et prosjekt for NOVA som handlet om kunnskap om rekrutteringen til førskolelæreryrket i barnehagene og yrkesstabiliteten. Tallene til Gulbrandsen (2007) viser at andelen førskolelærere som arbeider i barnehagen etter tilleggsutdannelse, var lavere enn blant dem som ikke hadde tatt tilleggsutdannelse. I oppstartsfasen av denne oppgaven fant jeg imidlertid en artikkel av Gulbrandsen (2018) som var basert på registerdata fram til 2012, og fulgt opp av totalstatistikk om nyutdannede og ansatte i barnehagene (Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning, 2016, s. 1-15). Gulbrandsen (2018, s. 44) beskriver en yrkesgruppe som har gått fra mangel til overskudd. I tillegg til at det er flere barnehagelærere enn det har vært tidligere, skriver forfatteren at de også blir værende lengre i yrket enn tidligere.

Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser en tydelig satsing på videreutdanning innenfor barnehagesektoren. Mange mastergrader og videreutdanninger er rettet mot arbeidet i barnehagen, og regjeringen ønsker at flere ansatte i barnehagen skal ha kunnskap på masternivå. På bakgrunn av funnene til Gulbrandsen (2018), om at yrkesgruppen har gått fra mangel til overskudd, og en satsing på videreutdanning som er barnehagerelevant fra Kunnskapsdepartementet (2017), falt min forståelse av at barnehagelærere som tok videreutdanning ikke kom tilbake til barnehagen, tilsynelatende i grus. Det var ikke mangel på barnehagelærere, og de som tar videreutdanning tar gjerne noe som er rettet inn mot barnehagesektoren. Likevel kan det hende at funnene til Gulbrandsen (2018) ikke lengre er gyldige. Dette førte meg til spørsmålet: Hva gjør nyutdannede barnehagelærere for å utvikle sin profesjon? For å avgrense temaet for denne oppgaven har jeg valgt å utforme tre forskningsspørsmål, der jeg mener at forskningsspørsmål 1 behøver en konkretisering. Da respondentene avsluttet barnehagelærerstudiet for to år siden, er det avgjørende for min oppgave å finne ut av hva

respondentene gjør nå. Studerer de, arbeider de i barnehage, eller arbeider de andre steder enn i barnehagen? På bakgrunn av dette er første forskningsspørsmål;

1. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?
2. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?
3. Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen?

Jeg vil komme mer tilbake til forskningsspørsmålene etter presentasjon av tidligere forskning.

1.1 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg gitt en begrunnelse for hvorfor jeg valgte det temaet jeg gjorde. Jeg har lagt frem min antagelse av barnehagelærerens ferd ut av barnehagesektoren, og presentert nyere forskning som viser det motsatte. Mine forskningsspørsmål blir deretter presentert.

I kapittel 2 vil jeg gi en teoretisk bakgrunn for min oppgave. Jeg vil først presentere og definere begrepet profesjon. Da det ikke er helt enighet mellom forskere om barnehagelærer er en profesjon eller en semiprofesjon, vil jeg derfor presentere begrepet semiprofesjon. Videre kommer det et underkapittel der jeg presenterer barnehagelærerens profesjon. Her presenterer jeg hva som blir forventet at en barnehagelærer innehar for å kalle seg en profesjonsutdannet, og hvorfor barnehagelærere, per dags dato, blir kalt profesjonsutøvere. Jeg vil gjennom hele oppgaven bruke både barnehagelærer og førskolelærertittelen. Hvilken tittel jeg bruker vil være knyttet opp mot hvilken tidskontekst jeg skriver om. Jeg velger å kalle dem førskolelærere helt frem til 2013, da ble navnet endret til barnehagelærer.

Kapittel 3 er en gjennomgang av barnehagen og barnehagelærerens historie. Jeg vil med dette kapitlet gi en presentasjon av hvordan profesjonen, utdanningen, og barnehagefeltet har utviklet seg fra 1930 til 2020. Det er ikke et dypdykk i historie, men heller en kort redegjørelse av viktige momenter som har vært med på å skape den barnehagen og den barnehagelæreren vi kjenner i dag.

I kapittel 4 presenteres tidligere forskning i kronologisk rekkefølge, og vil bli knyttet opp til problemstillingene for denne oppgaven.

I kapittel 5 presenterer jeg metoden som er brukt i undersøkelsen. Her vil jeg først gi leseren et innblikk i hva kvantitativ metode er. Deretter vil jeg gå mer direkte inn på spørreundersøkelse som metode. I underkapitlene vil jeg gi beskrivelser av hvordan jeg innhentet bakgrunnsdata, hvordan prosessen med å forme spørsmålene var, og tanken bak den visuelle utformingen av undersøkelsen. Videre vil jeg

presentere hvordan jeg henvendte meg til utvalget, og en presentasjon av det endelige utvalget. Det forskningsetiske bak oppgaven vil også bli presentert i dette kapitlet. Videre vil jeg foreta en vurdering om validiteten og reliabiliteten i dataene jeg samlet inn.

I kapittel 6 presenterer jeg analysen og resultatene fra spørreundersøkelsen, og drøfter dem opp mot det teoretiske grunnlaget til oppgaven, tidligere forskning, og annen teori som jeg mener er relevant i forhold til drøftingen. Jeg vil også gi en kort redegjørelse for hvordan jeg gikk frem med analysen og gi en begrepsavklaring på statistiske begreper.

Kapittel 7 er en avrunding av oppgaven. Her vil jeg gi en kort oppsummering av resultatene, implikasjoner ved metoden, samt presentere det jeg mener kan være veien videre.

2. Begrepsavklaring

Det er sentralt for oppgavens innhold å tydeliggjøre hva som menes med enkelte begrep, og på hvilken måte de henger sammen med oppgavens forskningsspørsmål. Begreper som profesjon, semiprofesjon og profesjonalisering av barnehagelæreren står sentralt i denne oppgaven, og vil derfor bli definert.

2.1 Profesjon

Definisjonen av hva en profesjon er vil variere ut fra faglige perspektiver og historie. Likevel er det en viss enighet om visse kjennetegn ved en profesjon, for eksempel tillit, makt og muligheten til å utøve faglig skjønn. Jeg vil i dette kapitlet presentere noen definisjoner av begrepet profesjon. Definisjonene er av ulike forfattere som alle har ulik bakgrunn, faglig og historisk.

Torgersen (1972, s.10) ser en profesjon som en relasjon mellom en spesiell utdanning og et yrke. En person med profesjonsutdanning har spesialisert seg innenfor sin yrkesretning. Bedrifter som bygger på en spesifikk type spesialisering, ansetter utelukkende mennesker med *denne spesifikke* utdannelsen. Forfatteren skriver videre;

Vi sier at vi har en profesjon hvor en bestemt langvarig formell utdanning erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen. (s.10)

Jeg ser sammenheng i sitater fra Torgersen (1972) og profesjonaliseringsprosess i barnehagelærers historie. Fra å være en husmor som var barnepasser, til å bli førskolelærer med mye praksis og lite

akademisk kunnskap, til å bli en treårig bachelorutdanning på høyskole (Greve, 1995). På denne måten mener jeg at barnehagelærerutdanningen har gjennomgått en såpass stor endring til i dag å kunne kalles en profesjonsutdanning. Torgersen (1972, s.8-9) skriver videre om begrepets betydning, og trekker frem det engelske ordet *profession* som direkte oversatt til norsk betyr yrke. Torgersen (1972, s. 10) skriver at det er ganske klart at man snakker om et yrke når man nevner begrepet profesjon, men ikke hvilket som helst yrke. Forfatteren trekker frem tre faktorer som må til for at yrke skal være en profesjon.

- I. Lang formell utdanning.
- II. Personer som stort sett er orientert mot bestemte oppgaver.
- III. Yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre enn de med denne utdannelsen.

Et profesjonsyrke er et spesielt yrke som står i et spesielt forhold til yrkesutøverens egenskaper mener Torgersen (1972, s. 8-9).

Abbott (1988, s.1) skriver at profesjoner dominerer vår verden. Profesjonsutøvere healer kroppen vår, redder vår sjel, og måler vår fortjeneste. Likevel er mennesker ambivalent til dem. Det er altså motstridende holdninger og følelser til hva som ligger i begrepet profesjon. En annen definisjon av begrepet er; «apply somewhat abstract knowledge to particular cases» (Abbott, 1988, s.318). Molander & Terum (2019, s. 17-19) er litt mer konkret i sin beskrivelse av begrepet profesjon. De skriver at det er vanlig å omtale en profesjon som et yrke. For å gi en beskrivelse på hva som kjennetegner en profesjon som et yrke deler forfatterne begrepet inn i to aspekter; det organisatoriske aspektet og det performative aspektet.

- I) Det organisatoriske aspektet handler om at en yrkesgruppe har kontroll over arbeidsoppgavene sine
 - Monopolordning vil i denne sammenheng si at ved å kontrollere adgangen til en arbeidsoppgave kontrollerer man også tilbudet av tjenesten.
 - Autonomi i profesjonen vil si at man er relativt fri i hvordan man utfører en arbeidsoppgave.
 - Institusjonelt imperativ beskriver forfatterne som en kontrakt der profesjonen forplikter seg til å tjene noen allmenne interesser. Selv om profesjonen er bunden til samfunnets mandat og kontrakten, kan man fremme særegne interesser.
- II) Det performative aspektet skriver forfatterne handler om at profesjonsutøverens arbeidsoppgaver må gjennomføres med formell kunnskap og skjønn.

Gjennom profesjonen vil en barnehagelærer forplikte seg til allmenne interesser ved å ivareta barnas behov for omsorg, lek, læring, og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Greve et al. (2014) diskuterer om barnehagelærere holder på å miste en viktig del av profesjonen sin, nemlig autonomi. Krav fra eiere, politikere og samfunnet om mer standardiserte verktøy, og detaljstyring begrenser autonomien til barnehagelærerne. Forfatterne skriver at å «overstyre» på denne måten gjør at barnehagelæreren ikke får brukt sitt faglige skjønn utfra hva vedkommende synes er fornuftig. Rønnestad (2019, s. 285) skriver om at en profesjon ikke er noe konstant, men en prosess. I den sammenheng skriver han om profesjonell utvikling som han mener handler om en opplevelse av vekst, opplevelse av tilbakegang, en generell karriereutvikling, og gjensidig påvirkning.

2.1.1 Semiprofesjon

Smeby (2014, s.12) mener at barnehagelæreryrket mest sannsynlig ikke vil utvikle seg til å bli en profesjon. Han mener at de myke verdiene, synet på læring og omsorg, som står helt sentralt i barnehagen, er grunnen til dette. Birkeland et al. (2016, s. 214) skriver at begrepet semiprofesjon kan virke nedsettende for viktige yrkesgrupper. Slike yrker er ofte kvinnedominerte. Forfatterne mener at begrepet ikke brukes som et negativt ladd begrep, men heller en betegnelse på profesjoner som ikke besitter kunnskapsbasen som gjør dem autonom. Videre mener forfatterne at yrkesgrupper som blir betegnet som semiprofesjoner ikke kan påvirke prosesser i samfunnet.

Gore & Morrison (2001) skriver

We believe teacher educators need to take a stronger stand in relation to government forces, taking action to demand appropriately resourced reform initiatives that would truly professionalize teaching and teacher education. Not to do so would simply perpetuate teaching and teacher education as semiprofessional enterprises. (s. 581)

Eik (2014, s. 373) skriver at førskolelæreres legitimitet som profesjon bygger på at samfunnet har tillit til deres kunnskaper og utøvelse av profesjonelt skjønn. Førskolelærernes kunnskaper og skjønnsmessige vurderinger må derfor kunne artikuleres og diskuteres. Det er ikke alt i en barnehagehverdag som kan begrepsfestes. Forfatteren trekker frem begrepet omsorg som et eksempel. Pettersen & Simonsen (2010, s. 56) skriver at for semiprofesjoner som sykepleiere og lærere, har det vært viktig å utvikle det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for profesjonen. Uavhengig om profesjonen er formell eller uformell har de som forutsetning at de profesjonelle er faglig oppdaterte og forvalter kunnskapsfeltet de representerer. For barnehagelærerutdanningen som profesjonsutdanning må man i større grad enn disiplin-fag, som historie, sosiologi, filosofi og fysikk, begrunne de spesifikke kompetansebehovene som

yrkesfeltet krever teoretisk. Praktiske arbeidssituasjoner og oppgaver om problemløsning av yrkespraksis, bidrar til integrasjonen av de ulike komponentene. De ulike faglige emnene kommer med andre ord frem i praksisutøvelsen og fremmer profesjonskunnskapen (Vågan & Havnes, 2013, s. 300).

2.2 Barnehagelærerprofesjonen

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (UHL-Lærerutdanning, 2018, s. 5) står det blant annet: «Kunnskapsområdene i utdanningen skal være profesjonsrettede og bestå av forskningsbaserte lærerutdanningsfag». Wittek (2016, s. 193) skriver om profesjonsutdanningens komplekse utdanningsløp. Hun skriver at en «profesjonsutdannelse skal forberede studenter til et yrkesliv med høye krav til kunnskap og ferdigheter». Ved å være på jakt etter ny kunnskap, være nysgjerrig og ha evnen til å utvide sitt kunnskapsgrunnlag skriver Hennem & Østrem (2016, s. 47) at barnehagelæreren bidrar til at yrket blir profesjonalisert. Forfatterne bruker begrepet *faglig ydmykhet* og mener med det at barnehagelæreren må være ydmyk ovenfor hva kunnskap man har og hva kunnskap man mangler, eller trenger påfyll av. Eik et al. (2016, s. 66) skriver at barnehagelærerens profesjonslæring blir skapt både gjennom utdanning, møte med profesjonen og gjennom allmenne livserfaringer. FAFO rapporten som Jensen et al. (2019, s. 7-8) skrev, er basert på resultatene fra den tredje undersøkelsen av videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere. Deltakerne i denne undersøkelsen var de som hadde fått tilbud om videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» studieåret 2018/2019. Resultatene viste at deltagerne oppfattet pensum som «passe» krevende, læringsutbytte som høyt, og at samlingene og forelesningene var gode. De fleste deltagerne mente at videreutdanningen var nyttig i forhold til jobben i barnehagen. Wittek (2016, s. 193) skriver at en utfordring alle profesjonsutdannelse har til felles er at studentene må utvikle kunnskaper og ferdigheter som profesjonsutøvere, samt utvikle sine personlige ferdigheter. Videre løftes det frem at forholdet teori-praksis bør samstemme. UHL- Lærerutdanning (2012, s. 154) skriver at et mål for barnehagelærerutdanningen er å utdanne profesjonsutøvere som kan gjøre en forskjell og som har kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å bidra inn i og videreutvikle den praksisen de har blitt en del av. Kunnskapsdepartementet (2017, s.2) skriver i Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 at kompetansestrategien skal støtte opp om arbeidet med rekruttering og kompetanseutvikling. Barnehagen skal være et sted der de ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et fellesskap. Dette krever kompetent og oppdatert barnehageledelse. Med revidert kompetansestrategi ønsker regjeringen å tydeliggjøre de ulike aktørenes roller og ansvar for kompetanseutvikling og legger til grunn et godt samarbeid i sektor for å nå strategiens mål. Selmer -Olsen (2017, 1-5 avsn) spør; Hva er

grunnen til at grunnskolelærerutdanningen er en masterutdanning og at barnehagelærerutdanningen er en bachelorutdanning? Han argumenterer i en kronikk for at det ikke er grunnlag nok for å hevde at grunnskolelærer skal være en mastergrad, og barnehagelærer skal være en bachelorgrad. Forfatteren skriver at dette kan handle om en mangel på kunnskap om de yngste barna. Forfatteren trekker frem Island og Finland som begge har en barnehagelærerutdanning på 5 år, et omfang som tilsvarer en norsk mastergrad.

Vatne (2012, s.10) skriver om at erfaringen er en del av profesjonskvalifiseringen. Resultatet fra MAFAL studiene viser at dess lengre erfaring de pedagogiske lederne og assistentene har fra arbeid i barnehagen, dess mer vekt legger de selv på egen læring. Forfatteren finner at læring er mindre i fokus når en er nyansatt eller nyutdannet. Etter fire år i barnehagesektoren svarer 49 prosent av assistentene og 50 prosent av pedagogiske ledere at de i stor grad legger vekt på egen læring. Denne prosenten øker med antall år med erfaring i barnehagen. Vatne (2012, s. 11) fant videre at flere av informantene mente at en masterutdanning gjorde dem bedre rustet til å forstå kritiske analyser i områder som politikk og pedagogikk. Informantene forteller at de har fått mer faglig trygghet, blitt mer kritisk og fått en tydeligere stemme etter at de tok masterutdannelse. Forfatteren mener at dette bidrar til myndiggjøring av profesjonen.

2.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gitt en oversikt over begreper jeg mener er relevante for oppgavens forskningsspørsmål. Vatne (2012, s. 11) fant at faglig trygghet, en tydeligere stemme, og en forståelse for kritisk analyse var noen av egenskapene en person med mastergrad opparbeidet. Torgersen (1972, s. 10) skriver at en som er profesjonsutdannet er spesialist innenfor sitt felt. Slik jeg forstår handler det om at de som, i dette tilfellet, har tatt en mastergrad, evner å spesialisere seg enda mer innenfor sin profesjon, og at profesjonen på denne måten blir tydeligere. Setter vi dette i relasjon til det andre forskningsspørsmålet i oppgaven, er det interessant å se nærmere på hva de nyutdannede barnehagelærerne gjør for å videreutvikle sin kompetanse.

3. Barnehagen og barnehagelærerens historie

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av barnehagen og barnehagelærerens historie. Kapitlet er delt inn i kronologiske tidsepoker. Jeg har valgt å trekke frem hendelser i barnehagen og barnehagelærerens historie som er mest relevant for mine forskningsspørsmål, det vil derfor være noe tidsepoker jeg utelater.

3.1 1935-1970

Det er vanskelig å vite eksakt hvem de første barnehagelærerinnene var (Greve, 1995, s. 19-20).

Forfatteren skriver om grupper av kvinner som jobbet i daghjem og barnehager, men som ikke var så synlige i samfunnet, med unntak av noen få ildsjeler. Disse daghjemmene og barnehagene var et byfenomen, og barnehagelærerinnene kom mest sannsynlig selv fra storbyer. For å bli barnehagelærerinne måtte man reise til utlandet for utdanning, noe som forfatteren mener kan fortelle oss at disse kvinnene kom fra bemidlede familier. I 1935 ble Barnevernsakademiet opprettet i Oslo (Greve, 1995, s. 36). For å kunne komme inn på denne skolen måtte søkerne ha realskole, husmorskole, barnepleierutdanning, og ha erfaring fra arbeid i barnehage. I tillegg til dette måtte studentene betale skolepenger på 40 kroner i måneden, noe som utelukket søkere fra lavt bemidlede familier. I 1947 var det Trondheim sin tur å åpne en utdanningsinstitusjon. Like etter kom det enda en i Oslo, og året etter en i Bergen. Hvor lang utdanningen skulle være var blant annet Inger Idsøe engasjert i. Hun satt i styret til Barnevernsakademiet, og hadde to saker hun engasjerte seg mye i (Greve, 1995, s. 37). Det var krav om at en barnehagelærerinnene skulle ha en toårig utdanning, og at de skulle få godkjent sin yrkestittel. Sakene ble ofte tatt opp og diskutert på styremøtene i småbarnspedagogene, men da yrket ikke var så godt kjent i samfunnet var det krevende å få folk utenfor miljøet til å innse at utdanningen var nødvendig. Her ser vi det første sporet mot profesjonalisering av barnehagelærerutdanningen.

3.2 1970-2000

Barnehagen gikk fra å være et tilbud for utvalgte grupper, til et gode for de fleste barn.

Daginstitutionsutvalget anbefalte i 1971 en foreløpig innstilling om at *Forsøksrådet for skoleverket* også burde inkludere dagsintuisjoner i sin virksomhet (Barne - og familiedepartementet, 2005, s. 70). Utvalget kom med sin endelige innstilling om førskoler i 1972 (NOU 1972: 39, s. 39). Her står det blant annet at det er naturlig å ha en felles administrasjon for førskolen og skolen. I 1975 kom den første loven om barnehager (Barne - og familiedepartementet, 2005, s. 28) som gjorde at barnehagen fikk en selvstendig plass i offentlig politikk. Formålet med loven var å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Videre i loven sto det at det var et krav at styrere hadde førskolelærerutdanning, og at avdelingsledere også burde ha førskolelærerutdanning.

I 1995 kom revidert barnehagelov (Lov om barnehager med forskrifter, 1995) og i 1995 kom den første *Rammeplan for barnehage* (Barne – og familiedepartementet, 1995). Departementet mente at loven fra 1975 ikke lenger ville være dekkende for de utfordringene man da sto ovenfor. Videre var det et ønske fra regjeringen om full barnehagedekning i løpet av 1990 tallet (Barne - og familiedepartementet, 2005,

s. 29). Vekst i antall barnehager ble brutt på 1990 tallet da Reform 97 og innføringen av kontantstøtte kom (Baklien et al., 2001, s. 49). Forfatterne skriver at slutføringen av Reform 97 gjorde at det ble en stopp av vekst i antall barnehager sammenlignet med året før. I 1998 ble det færre barnehager, men antall barn med barnehageplass økte. Behovet for flere barnehager ble begrunnet ut fra familie – og oppvekstpolitikken. Tiden var inne for å gjøre barnehagens oppgaver og innhold mer tydelig i samfunnet, da barnehagen skulle ha en viktig rolle for barns oppvekstmiljø (Barne - og familiedepartementet, 2005, s. 29). Normen for pedagogisk bemanning ble justert på 1990 tallet (Barne - og familiedepartementet, 2005, s. 30), da var det et krav om en pedagogisk leder per 14 til 18 barn over tre år, og en pedagogisk leder på 7 til 9 barn under tre år.

3.3 2000 – 2010

På bakgrunn av målet om full barnehagedekning innen 2005, ble det i 2003 innført makspris for barnehageplasser. Denne ble evaluert i St. meld 28 ((2004-2005), s. 5-48). Arbeidsgruppen om kvalitet i barnehagen (2005, s. 81) la frem et forslag om økt rekruttering av pedagoger i barnehagene. Grunnen til dette er en sterk utbygging av antall barnehager, for å få til full barnehagedekning. Flere barnehager skapte behov for flere barnehagelærere, noe som var vanskelig å få til. Særlig de yngste barna, som krevde dobbelt så mange barnehagelærere som de eldste barna, gjorde det krevende å få tak i nok pedagoger. I rapporten til Kvalitetsutvalget mente utvalget at halvparten av dem som arbeider i barnehagen skulle ha førskolelærerutdanning. Gulbrandsen (2007, s.49) presenterer i sin rapport tabell 7.13 som viser andelen ansatte som arbeidet i barnehagen i 2005. I tabellen får man et innblikk i hvor mange prosent som har tatt tilleggsutdannelse, og -/ eller ikke tatt noe utdannelse. Tabellen viser at det i 2005 var flest som ikke hadde tilleggsutdannelse som arbeidet i barnehagen.

Moser et al. (2006, s. 5) skrev en delrapport som presenterte resultater fra en undersøkelse av etter- og videreutdanning i barnehagesektoren. På spørsmålet «Medfører deltakelse i videreutdanningstiltak faren for at ansatte slutter i barnehagen?» viser resultatene fra Moser et al. (2006, s.37) at en fjerdedel av styrerne mente at denne faren fantes. 36 prosent av styrerne som svarte på spørreskjemaet mente at denne faren finnes i noe grad, mens 22 prosent mente at dette i mindre grad eller ikke i det hele tatt var en fare. I 2007 var det flere førskolelærere som arbeidet i barnehagen enn det tidligere hadde vært (Gulbrandsen, 2007, s.16). Forfatteren skriver videre at førskolelærere hadde sluttet å slutte. Rapporten viser også en økende grad av nye kandidater som utdannet seg videre. Kvalitetsgruppen, ledet av Frode Søbstad i 2005, og Brenna – utvalget i 2010 (NOU 2010: 8, s. 8), foreslo å øke førskoleandelen til 50 prosent. Det nye grepet fra det senere Øie-utvalget (NOU 2012: 1, s. 1) var å foreslå en generell

bemanningsnorm med pedagognorm på toppen. Bemanningsnorm og pedagognorm trådte i kraft i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2020), (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017§1).

I 2006 kom en revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, supplert med 11 temahefter (Kunnskapsdepartementet, 2007). I 2008- 2009 kom Meld. St. 41 (2008–2009), s. 27) der det blant annet står om et tiltak som skulle motvirke at nyutdannede valgte å slutte i yrket. Tiltaket ble kalt «Veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». Dette skulle være en systematisk oppfølging og veiledning der de nyutdannede skulle får prøvd ut det de hadde lært i utdanningen og testet i praksis for å drive en god pedagogisk virksomhet. Gulbrandsen (2018, s. 44) skriver at antall pedagoger på dispensasjon vedvarte i flere tiår frem til 2010. Forfatteren skriver at de siste årene har antall dispensasjoner blitt mindre, og trekker frem at det på nasjonalt nivå er overskudd av barnehagelærere.

3.4 2010-2020

I 2010 var 4000 pedagogiske ledere på dispensasjon. Politikere var enige om at antall barnehagelærere i barnehagene, med barnehagelærerutdanning, hadde mye å si for kvaliteten i barnehagen. I Meld. St. 24 (2012-2013), s. 61) presenteres en tabell som gir oversikt over deltakelse i kompetanseutvikling på arbeidsplassen i løpet av det siste året. Tabellen gir en oversikt over den prosentmessige fordelingen blant barnehageansatte og andre ansatte, jeg velger kun å presentere resultatene for barnehagelærere da det er mest aktuelt for denne oppgaven.

I) Videreutdanning (Formell utdanning) 18 prosent.

II) Etterutdanning (Kurs) 62 prosent.

III) Har en jobb som krever at den ansatte stadig lærer noe nytt, samtidig som det er lagt til rette for slik læring 71 prosent.

Følgjegruppa for barnehagelærerutdanningen (2015) kom med sin andre rapport om den nye barnehagelærerutdanningen. I denne rapporten står det blant annet om kravene til generell kompetanse. Et av disse kravene handler om at studentene skal ha «Endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage» (Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 25-33). Videre skriver følgegruppa at pedagogisk ledelse er et læringsutbytte som systematisert må innlemmes i alle faggrensene. Hver enkelt institusjon må vurdere hvordan dette skal gjennomføres.

I 2017 kom den reviderte rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som erstattet den fra 2006. Denne rammeplanen skulle hete Rammeplan for barnehage. Innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet besluttet at flere av dem som arbeider i barnehagen skulle ha barnehagelærerutdannelse, derfor utarbeidet Kunnskapsdepartementet en Strategi for kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017, s.2) skriver i sitt forord at regjeringen har økt antall midler fra 165 millioner kroner til 400 millioner kroner, som skulle gå til kompetansetiltak i barnehagen. Med kompetansetiltak mener departementet fagskoleutdanninger og flere videreutdanningstilbud for barnehagelærere. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 92) skriver at flere og flere barnehagelærere tar master- og tilleggsutdanning, og at myndighetene og barnehagene må ta stilling til at flere og flere tar master eller tilleggsutdanning når det kommer til arbeidsdeling, struktur, stillingskategorier, og fellesskapet i kollegiet. Det er også flere som tar doktorgrad etter fullført master. Dette gjør at vi får en barnehagelærergruppe med forskerkompetanse, noe som vil føre til bredere forskning på barnehagefeltet. Ekspertgruppen trekker derfor slutningen om at sektoren står ovenfor en utfordring i forhold til nye posisjoner, oppgaver, og yrkesroller. I et intervju med Lars Gulbrandsen, om prosjektet GoBaN (Første steg, 2018), forteller han at åtte av ni stipendiater som deltok i prosjektet opprinnelig var barnehagelærere. Han forteller videre at de har rekruttert de beste søkerne uansett om de var barnehagelærere eller ikke, men så det samtidig som en styrke at stipendiatene har erfaring fra arbeid i en barnehage.

3.5 Oppsummering

Barnehagen har vokst fra å være et barnevernstilbud, til et daghjem med et aktivitetstilbud for travle husmødre, til å bli en organisasjon for alle barn over hele Norge. Barnehagelæreren startet med å komme fra bemidlede familier som hadde råd til å sende vedkommende ut av Norge for å ta utdanning, til å bli en treårig profesjonsutdanning som er representert på mange universiteter og høyskoler i landet.

I 2009 kom Meld. St. 41 (2008–2009), s. 27) med tiltaket «Veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». Det skulle motvirke at de nyutdannede slutter i barnehagen. Jeg antar at tema som blir tatt opp i veiledningssamtaler *kan* bunne ut i en kunnskapsmangel. Med denne oppgaven vil jeg blant annet undersøke hva de nyutdannede barnehagelærerne mener at de kunne ha lært mer om på barnehagelærerstudiet. I Meld. St. 24 (2012-2013), s. 61) presenteres blant annet en tabell som gir en oversikt over deltakelse i kompetanseutvikling på jobb de siste 12 månedene. I tabellen ser man at i løpet av et år er det 18 prosent av barnehagelærerne som hadde tatt formell videreutdanning, 62

prosent hadde tatt etterutdanning i form av kurs, og 71 prosent hadde jobber som krevde at de skulle holde seg oppdatert. I 2017 ble det gjort investeringer i kompetanseheving for barnehageansatte. Det ble laget videreutdanninger og mastergrader som lett kunne iverksettes i barnehagen. Da det er mangel på talldata som kan fortelle hva de nyutdannede i barnehagesektoren gjør i relasjon til sin egen kompetanseutvikling, vil jeg gjennom min undersøkelse bidra til økt kunnskap gjennom å bruke nyutdannede som informanter.

4. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere noe av den tidligere forskningen som er knyttet til profesjonsutøvelse i barnehagelæreryrket. I presentasjonen vil den eldste forskningen komme først, deretter vil jeg presentere nyere forskning.

Studiene til Grimsath et al. (2008, s. 221-222) besto av notater fra syv nyutdannede førskolelærere, samt halvstrukturerte intervjuer med åtte barnehagestyrere. Styrerne ble valgt på bakgrunn av geografisk område, barnehagens størrelse og styrernes erfaringer med nyutdannede førskolelærere. Formålet med studien var å utforske de nyutdannedes sitt møte med barnehagen. Mer presist spurte forfatterne hvordan dette møtet virket inn på de nyutdannedes senere faglige utvikling, og hvordan styrer evaluerte og opplevde de nyutdannede sin kompetanse når de begynte å arbeide i barnehagen. Grimsath et al. (2008, s. 223-228) fant at det var bred enighet blant styrerne om at de nyutdannedes identitet var svak, da kunnskapen de nyutdannede førskolelærerne tilegner under utdanning ikke direkte kan overføres til praktiske aktiviteter. Videre mente informantene at de nyutdannede sin egen forståelse av profesjonskravene var uklare. Resultatene fra notatene til de nyutdannede førskolelærerne viste at de syntes det var vanskelig å få autoritet på avdelingen.

Gjennom en spørreundersøkelse som ble sendt ut til barnehageeiere og barnehageansatte skriver Gotvassli et al. (2012) i sammendraget at de kunne analysere datamateriale som beskrev eiernes og barnehageansattes holdninger til kompetanseutvikling. Målet med undersøkelsen var å kartlegge behovet for kompetanseutvikling i barnehager med hensyn til organisering, faglige temaer og hva som

kunne gjøre at noen ikke kunne delta. Funnene er organisert i 10 ¹temaer, men jeg velger kun å presentere fire av dem da de er mest relevant i forhold til min oppgave:

1. Foretrukne faglige temaer for kompetanseutvikling: resultatene viser at respondentene ønsker kompetanseutvikling innenfor:
 - Barn med spesielle behov
 - IKT i arbeidet i barnehagen
 - Ledelse for styrer og pedagogisk leder
2. Barrierer for kompetanseutvikling: Respondentene mente at det trange budsjett i barnehagen, vanskeligheten med å skaffe vikarer, og at tiltakene ikke fører til høyere lønn er noen av barrierene for kompetanseheving.
3. Førskolelærerutdanningens relevans: Respondentene mente at utdanningen forberedte dem svært godt for arbeidet med lek, læring og omsorg. Videre viser resultatene at utdanningen ga respondentene relativt gode ferdigheter til å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk utviklingsarbeid. Respondentene mente at utdanningen gjorde at de var noe egnet på samarbeid med andre instanser, foreldresamarbeid og ledelse/veiledning av personalet.
4. Annen utdanning som kan gi kompetanse til arbeid i barnehagen: Resultatene viser hvilke annen utdanning respondentene kunne tenke seg å ta som kan brukes i barnehagen:
 - Barnevernspedagog
 - Lærerutdanning
 - Vernepleier og andre helsefag
 - Estetiske fag

Eik (2014, s.7) hadde som målet med undersøkelsen å få innsikt i førskolelærernes kompetanse og videre profesjonskvalifisering. I undersøkelsen av seks nyutdannede førskolelærere fant Eik (2014, s. 11)

¹ Vurdering av behov hos andre grupper av ansatte, Forskjeller og likheter mellom kommunale og private barnehager, Barne- og ungdomsarbeideres betingelser i barnehagen, Ønsker/planer om spesialisering på fagskolenivå, Ønsker/planer om førskolelærerutdanning (Gotvassli et al., 2012).

at de nyutdannede førskolelærerne opplevde utfordringer når det gjaldt å bruke planleggingsredskaper som de hadde lært om i utdanningen. Informantene forteller at de opplevde seg lite inkludert i gjensidige læringsprosesser, og utdyper dette ved å si at de ikke ble kjent med barnehagens arbeidsmåter, kultur, og at de ansatte i barnehagen i liten grad viste interesse for deres kunnskap. En siste faktor som begrenset den gjensidige læringen, var bruken av hverdagsspråk og at det var få faglige drøftinger blant de ansatte i barnehagen. Eik (2014, s. 157-158) samlet inn dataene ved å observere deltagere i tre enkeltstående dager fordelt over ett år, samt intervju. Forskeren hadde også gruppeintervjuer der deltagerne fikk delta i minst to gruppeintervjuer i løpet av et år, og de ble observert i to i to veiledningssamtaler. Eik (2014, s. 332) spurte de nyutdannede barnehagelærerne om de hadde behov for videreutdanning. Fem deltagere svarte at de gjerne ville ta videreutdanning senere, fordi de følte de trengte mer kunnskap for å møte barnehagens utfordringer. Økonomi og administrasjon, spesialpedagogikk, IKT, og mer pedagogikk var temaene de kunne tenke seg å ta videreutdanning innenfor.

Steinnes (2014, s. 4) hadde som mål med sin avhandling å få innsikt i de norske førskolelæreres profesjonelle utvikling og deres forståelse av de utfordringer som dukket opp i profesjonaliseringsprosessen. Dataene til Steinnes (2014, s. 54) ble blant annet innhentet ved to spørreskjemaer fra Mafal-prosjektet og StudData² og et individuelt intervju. Av materiale fra Studdata brukte forfatteren materiale som ble besvart tre år etter at førskolelærerne hadde avsluttet førskolelærerutdanningen, her var det 121 respondenter som svarte. Steinnes (2014, s. 58) gjennomførte også fokusintervjuer og individuelle intervjuer av 16 sisteårsstudenter. Hun fant at de som hadde arbeidet i barnehage før de begynte på førskolelærerutdanningen hadde et målbevisst valg om å bli førskolelærer. Studentene som ikke hadde arbeidet i barnehage før de begynte å studere førskolelærer, valgte denne utdannelsen mer tilfeldig. Selv om motivasjonen for å begynne på førskolelærerstudiet var ulikt, føler begge gruppene at de har fått utbytte av utdanningen, men at de studentene som hadde barnehageerfaring før de startet, forsto mer om hvordan det teoretiske aspektet passer inn i det pedagogiske arbeidet. Steinnes (2014, s. 4) intervjuet også ni nyutdannede førskolelærere som har arbeidet i barnehagen i et år. I intervjuer forteller de nyutdannede førskolelærerne at utdanningen ikke forberedte dem nok til hva de ville si å arbeide i barnehage. Førskolelærerne følte også at det skulle ha vært en systematisk introduksjon til yrket. Smeby & Vågan (2007, s. 81) skriver om et fenomen de kaller *praksissjokket*. Det handler i korte

² StudData (Caspersen & Skjønberg, 2009) er en longitudinell spørreundersøkelse der man spør førskolelærerne om deres tid i yrkeslivet og hvordan de opplevde utdannelsen. Mafalprosjektet inneholder svar fra 1357 assistenter og 1192 pedagogiske ledere i 576 barnehager.

trekk om at de nyutdannede føler at utdanningen ikke forbereder dem nok til hva de vil møte i arbeidslivet. Forfatterne stiller blant annet spørsmål om lengden på utdanningen, om den er for kort slik at studentene ikke får nok tid til å tilegne seg nødvendig kunnskap? Selv om begrepet *praksissjokk* ikke blir brukt i Steinnes (2014) sine artikler, er de likevel en påfallende likhet mellom det hun beskriver i sine resultater og det Smeby et al. (2007) skriver om.

TALIS - rapporten er en rapport som presenterer resultater fra TALIS Starting Strong Survey. Nordisk institutt for studier av innovasjon (NIFU), forskning og utdanning fikk i regi av OECD i oppdrag å undersøke ansatte i norske barnehager. TALIS rapporten er en liten del av dette prosjektet som tar opp temaer som trivsel, læring og utvikling. «Målet med rapporten er å bidra mer med kunnskap på disse områdene, og å bidra til videre utvikling av barnehagen – en stor og viktig sektor i dagens samfunn» (Gjerustad et al., 2020, s.7). I relasjon til denne oppgavens tema, trekker jeg kun fram noen av resultatene fra temaene *læring og utvikling*. Respondentene i TALIS rapporten er delt i to grupper; de som arbeider med barn fra 0- 3 år, og de som arbeider med barn fra 3- 5 år. Rapporten tar også for seg alle som arbeider i barnehagen, uavhengig av stillingstittel. Jeg velger kun å presentere resultatene som omhandle pedagoger, da det er mest relevant for denne oppgaven. Gjerustad et al. (2020, s.50- 55) viser i sin rapport en oversikt over andelen ansatte som har deltatt i aktiviteter for faglig utvikling de siste 12 månedene. Forfatterne fant at 88 -89 prosent av respondentene hadde deltatt på deltatt på kurs og/ eller seminarer. Videre fant forfatterne at 15- 16 prosent av respondentene hadde tatt utdanning som gir studiepoeng. Videre finner forfatterne at 33 prosent av de pedagogiske lederne, som arbeidet med barn fra tre til fem år, mente at de hadde stort behov for faglig utvikling innenfor temaene; barns rett til spesialpedagogisk hjelp, og arbeid med tospråklige barn. 28 prosent av de andre pedagogene som arbeidet i barnehagen, mente at de trenger mer kompetanse innenfor de samme temaene som nevnt over.

4.1 Oppsummering

Forskning nevnt i dette kapitlet beskriver nyutdannede barnehagelærere som er usikker på sin identitet (Steinnes, 2014), nyutdannede barnehagelærere som kunne tenke seg å ta videreutdanning (Eik ,2014), et høyt antall pedagoger og pedagogiske ledere som har deltatt på kurs og-/eller seminar og noen som har tatt studer med studiepoeng (Gjerustad et al.,2020). Da ingen av forskningsbidragene som er presentert i dette kapitlet undersøker hva de nyutdannede barnehagelærerne faktisk gjør, vil jeg med denne oppgaven i første omgang undersøke dette. Jeg mener at ved å få en oversikt over hva de

nyutdannede gjør, kan gi en forklarende «grunnmur» for hvordan resultatene på de andre to forskningsspørsmålene utspiller seg.

Gjerustad et al. (2020, s. 50) fant at svært mange av respondentene hadde deltatt på kurs og-/ eller seminarer, og at noen hadde tatt studier som ga studiepoeng de siste 12 månedene. Barns rett til spesialpedagogisk hjelp, og arbeid med tospråklige barn var tema Gjerustad et al. (2020, s. 55) fant at respondentene hadde stort behov for faglig utvikling innenfor. Resultatene fra TALIS rapporten viser at de alle fleste av respondentene har tatt noen form for kompetanseheving de siste 12 månedene. Likevel skiller ikke rapporten nyutdannede barnehagelærere ut fra det totale utvalget. Jeg finner derfor et kunnskapshull som jeg vil forsøke å fylle ved hjelp av min masteroppgave.

Gotvassli et al. (2012) fant at barn med særlige behov, IKT og ledelse var temaer respondentene i deres undersøkelse kunne tenke seg mer kompetanse og utvikling innenfor. Som Gjerustad et al. (2020) har heller ikke Gotvassli et al. (2012) skilt de nyutdannede barnehagelæreren fra utvalget. Steinnes (2014) fant at de nyutdannede førskolelærerne mente at utdanningen ikke forberedte dem nok til hva de ville si å arbeide i barnehage. På forskningsspørsmålet hva de nyutdannede barnehagelærerne mener at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen, vil jeg undersøke om resultatene fra Steinnes (2014) fortsatt stemmer, og videre finne ut om det er noen temaer de gjerne skulle ha lært mer om to år etter fullført barnehagelærerutdanning.

5. Metode

Jeg vil i dette kapitlet presentere metoden jeg har brukt, og hvordan jeg kom frem til det endelige utvalget, og presentasjon av dem. Videre vil jeg presentere problemene ved lav svarprosent, og om den var tilfeldig eller systematisk. Jeg vil også gi en presentasjon av det forskningsetiske rundt oppgaven, samt validitet og reliabilitet.

5.1. Kvantitativ metode- Spørreundersøkelse

Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er:

1. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?
2. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?
3. Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerstudiet?

Utfra forskningsspørsmålene var det ønskelig med et stort utvalg for å samle inn et stort tallmateriale som kunne svare på det jeg skulle undersøke. Det var derfor mest naturlig å velge en kvantitativ metode.

Befring (2015, s. 131-160) skriver at kvantitative metoder er preget av formaliserte prinsipper. Slike prinsipper legger grunnlaget for et klart forskningsdesign, problemformuleringer, dataanalyse og datavalg. Metoden forteller oss ikke noe om bakgrunnen til hvorfor respondentene gjør som de gjør. Ved å bruke en kvalitativ metode i tillegg til den kvantitative metoden kunne jeg ha sett nærmere på den helhetlige vurderingen av enkeltkasus (Kleiven et al., 2011, s. 19). Likevel var hensikten med denne oppgavens forskerspørsmål å kartlegge hva de nyutdannede gjør og mener, og i mindre grad hvorfor de gjør som de gjør eller mener det de mener.

En spørreundersøkelse kan være en god metode hvis man har oversikt over hvilke svaralternativer som er mulig. Hvis man ikke har innsikt i feltet, vil skjemaet bære preg av det, og bli et dårlig redskap for å utvide ny kunnskap om det aktuelle området. Det er derfor viktig at spørreundersøkelsen er nøyaktig utformet slik at den kan støtte opp under problemstillingen (Forskningsetiske komiteer, 2010, s. 8). Tallmateriale fra min undersøkelse kan gi en viss oversikt over hva de nyutdannede barnehagelærerne gjør for å utvikle sin kompetanse, samt gi en oversikt over hva de nyutdannede føler at de burde ha lært mer om i barnehagelærerstudiet. Lund & Huguen (2006, s. 148) skriver at en survey skal kartlegge en gruppe menneskers synspunkter om seg selv og / eller andre, holdninger, væremåter, verdisyn og lignende. Surveyforskning bygger på en oppfatning om at hvis man lurte på hva folk mener eller tror om noe, er det bare å spørre dem. For å nå hele populasjonen i min undersøkelse ble det valgt en nettbasert spørreundersøkelse.

Valget av en nettbasert løsning er gjort på bakgrunn av en antagelse om at dette vil føre til mindre bortfall. Det burde være lettere for respondentene å fylle ut spørreskjemaet i en ledig stund på telefonen eller datamaskinen sin, enn gå til en postkasse og sende det til meg. Likevel kan jeg ikke med sikkerhet si at denne løsningen var den beste, men jeg følte meg trygg på det da mesteparten av populasjonen var mennesker under 40 år, og er flittige brukere av telefonen. Da jeg samtidig kom over en gratis måte å sette opp en survey undersøkelse på, noe som var viktig for meg som masterstudent, mener jeg at dette var det rette valget både for respondentene og meg selv.

5.2 Innhenting av bakgrunnsdata

Tidlig i arbeidet med masteroppgaven valgte jeg å ta utgangspunkt i nyutdannede barnehagelærere ved OsloMet uteksaminert 2018. OsloMet er det lærestedet som utdanner flest barnehagelærerstudenter, og dermed gi et større datamateriale enn om jeg hadde valgt en mindre institusjon. Ved å begrense meg til en institusjon kunne jeg også legge mer arbeid i å få en høy svarprosent fra den gruppen jeg

undersøkte. Innsynsbegjæring³ ble sendt til OsloMet, og da den var godkjent fikk jeg en liste over navn og epost til studentene uteksaminert 2018 ved OsloMet. I denne listen var det heltidsstudenter, deltidsstudenter, og studenter som hadde tatt arbeidsplassert barnehagelærerutdanning, videre kalt ABLU. I etterkant ble det søkt om ny innsynsbegjæring, denne gangen med alle studentenes fødselsdato⁴.

5.3 Utforming av spørsmål

Prosesen med å utforme spørsmålene startet med å lage et tankekart der jeg skrev ned hva jeg tenkte måtte til for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Ved å sortere tankene mine i stikkordsform endte jeg opp med tre hovedtema; arbeidssituasjon, utdanning, og bakgrunn. Utfra disse tre hovedtemaene arbeidet jeg videre med å lage spørsmål som passet inn på rett sted, og endte opp med 25 spørsmål. Spørreundersøkelsen består for det meste av flervalgsspørsmål med enkelt svar, men noen av spørsmålene gir også respondenten mulighet til å velge flere enn ett alternativ. Det som går igjen i undersøkelsen min er «åpne bokser» der respondenter som har svart «annet» kunne skrive. Jeg valgte å skrive konkrete spørsmål som skulle være lette å svare, heller enn kompliserte spørsmål der respondenten må bruke tid på å forstå spørsmålet som blir stilt.

Grønmo (2004, s. 206) skriver at man bør tenke over hvilken rekkefølge spørsmålene i spørreundersøkelsen skal ha. Man bør starte med enkle og interessevekkende spørsmål.

Min undersøkelse startet med spørsmålene som handlet om nåværende arbeidssituasjon. Dette er spørsmål som skal beskrive hverdagen til respondentene, og vil fortelle hvilke rammer de svarer utfra. Spørsmålene i dette temaet inneholdt flervalgsspørsmål med radioknapp format. Noen eksempler på slike spørsmål fra min spørreundersøkelse vises under:

- Arbeider du i barnehage nå?
 - Ja
 - Nei
- Arbeider du heltid eller deltid?
 - Heltid
 - Deltid
- Hvis du ikke arbeider i barnehage, hva er grunnen til det?
 - Studerer

³ Se appendiks IV

⁴Se appendiks V

- Arbeider et annet sted enn i barnehage.
- Permisjon
- Annet

Grønmo (2004, s. 206) mener at man deretter skal følge opp med mer krevende spørsmål.

I andre del av spørreundersøkelsen ønsket jeg å få svar på kompetanseheving i form av høyrere utdanning eller kurs. Jeg ønsket også å finne ut hva respondentene skulle ønske at de hadde lært mer om på barnehagelærerstudiet. Disse spørsmålene krever litt mer gjennomtenkning enn første del av spørreundersøkelsen da respondenten må tenke hva de mener de burde hatt mer av i utdanningen i relasjon til hvordan det er å arbeide i barnehagen. Denne delen av spørreundersøkelsen inneholdt flervalgsspørsmål, flervalgsspørsmål med flere svarmuligheter, og noen åpne bokser det de kunne fylle ut det de selv mente manglet i svaralternativene. Hensikten bak disse spørsmålene var å finne ut om det er en sammenheng mellom det respondentene føler de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen og hva de eventuelt tar videreutdanning innenfor. For de som kun hadde deltatt på kompetanseheving uten studiepoeng, var det interessant å se om det var en sammenheng mellom hva disse respondentene mente de burde ha lært mer om på bachelorgraden og hvilke kurs og/ eller seminar de hadde deltatt på. Eksempelene under viser noen spørsmål som kompetanseheving med og uten studiepoeng, samt samsvar mellom barnehagelærerutdanningen og arbeid i barnehage:

- Hvordan føler du at utdanningen i barnehagelærer samsvarer med arbeidet i barnehagen?
 - Det samsvarer svært godt
 - Det samsvarer godt
 - Det samsvarer litt
 - Det samsvarer ikke
- Hva kunne du ha tenkt deg og lært mer om på bachelorgraden før du begynte å arbeide i barnehagen?
 - Ledelse
 - Veiledning
 - Spesialpedagogikk
 - Småbarnspedagogikk
 - Barn med spesielle behov
 - Flerkulturelle barn

- Barns språklige utvikling
- Annet
 - Hvis du tenker frem i tid, kommer du til å jobbe i barnehagen til pensjonsalder
- Ja
- Nei
- Vet ikke

Spørreskjemaet ble avsluttet med enkle og konkrete bakgrunnsspørsmål. Disse var også flervalgsspørsmål. Spørsmålene dreide seg om kjønn, alder, hvor de bodde under utdanning, hvor de nå bor, og høyeste fullførte utdanning til far og mor.

5.4 Visuell utforming

Jeg startet prosessen med å velge visuell utforming ved å lese statistisk sentralbyrå (2006), videre kalt SSB, sine *Retningslinjer om visuell utforming av spørreundersøkelser*. I denne håndboka står det blant annet om tre faktorer som må til i en spørreundersøkelse;

1. Visuell utforming påvirker hvordan svarpersonene navigerer i skjemaet.
2. Visuell utforming påvirker hvordan svarpersonene leser informasjonen i skjemaet.
3. Visuell utforming påvirker svarpersonenes motivasjon for å svare på skjemaet.

Utfra dette gjorde jeg en vurdering av Universitetet i Oslo, videre kalt UIO, sin nettløsning og betalte nettløsninger (Universitetet i Oslo, 2020, 0:00- 1:33:10). Valgt mitt endte på UIO sin løsning da de hadde et ferdig oppsett som samsvarte med det som sto i håndboka til SSB (2006). Nettløsningen var også gratis. UIO sin nettbaserte spørreundersøkelse hadde et oppsett som gjorde det enkelt for meg å navigere frem rett type spørsmål, og rett bakgrunnsfarge. Da alle respondentene i denne undersøkelsen hadde studert ved OsloMet, la jeg inn logoen av OsloMet som bakgrunnsfarge. Jeg ønsket å lage et «eierforhold» til undersøkelsen, for å motvirke bortfall. Selve spørsmålene ble uthevet i lysegrå, noe som fremhevet dem i noen grad. Spørsmålene ble organisert i tre ulike temaer: arbeidssituasjon, utdanning og bakgrunn. Spørsmålene ble skrevet så konkrete som mulig for å unngå unødvendig tolkning. Videre er det ikke hensiktsmessig for denne undersøkelsen at respondentene måtte svare på alle spørsmålene. Det ble derfor lagt inn automatisk hopping på noen av spørsmålene- hvis respondenten svarte «nei» på spørsmål 1, ble de automatisk flyttet til spørsmål 6,⁵ Grønmo (2004, s.

⁵ Se appendiks II

206) kaller dette for filterspørsmål. Hensikten ved å legge inn filterspørsmål var å minske sjanse for bortfall underveis. Det ble også lagt inn noe åpne tekstbokser der de kunne utdype hvorfor de svarte «annet».

5.5 Henvendelse til de utvalgte

Det var totalt 483 studenter som *skulle* uteksamineres anno 2018, fordelt på heltid, deltid og ABLU. Etter å ha fått godkjent innsynsbegjæring fikk jeg en liste over 350 studentene som *hadde* blitt uteksaminert. 241 hadde gått heltidsstudiet, 79 hadde gått deltidstudiet, og 30 hadde gått ABLU. Jeg sendte ut spørreundersøkelsen til alle epostadressene jeg fikk tilgang til fra OsloMet. Epostadresser som ikke er i bruk mer, ble merket med «ugyldig» ved utsendelse. Listen tildelt av OsloMet inneholdt duplikate e- postadresser. Disse måtte filtreres vekk slik at det kun var unike adresser igjen. Før spørreundersøkelsen ble sendt ut la jeg inn et informasjonsskriv med et samtykkeskjema⁶ som framside. For meg, og undersøkelsens profesjonalitet, var viktig at deltagerne fikk denne informasjonen ordentlig med seg før de begynte utfyllingen. Spørreundersøkelsen ble deretter sendt ut til hele populasjonen på 350 personer. Da det var lav svarprosent ved første utsendelse var det nødvendig å sende ut en påminnelse⁷, der det sto hvor viktig det var at de svarte på undersøkelsen. Det var flere som svarte etter andre utsendelse, men enda var svarprosenten lav. Det ble derfor sendt ut enda en påminnelse, med et mer «personlig» skriv til dem⁸. Dette førte til at enda flere svarte, noe som medfører et bedre grunnlag for å bruke de dataene som var kommet inn.

5.6 Det endelige utvalget

Etter stengt spørreundersøkelse viste opptellingen at 76 personer hadde svart, det vil si en svarprosent på 21,7 prosent. Spørsmålet er om spørreundersøkelsen ble gjennomført på var riktig måte? Kunne et spørreskjema i posten gjort at respondentene følte seg ekstra forpliktet for å svare? Jeg tenker i ettertid at ved å legge inn litt mer tid, i form av direktepost istedenfor masseutsendelse til alle, eller en tekstmelding for å nå frem til dem som ikke hadde svart på undersøkelsen, kunne ha ført til at flere svarte.

Tabell 1 viser hvor mange fra de ulike studieretningene som svarte på spørreundersøkelsen. Med studieretning mener jeg hvilken type barnehagelærerutdanning de tok, heltid, deltid eller ABLU. Videre viser tabellen hvor stor svarprosenten ble i de ulike studieretningene.

⁶ Se appendiks III

⁷ Se appendiks IV

⁸ Se appendiks V

Tabell 1: *Hvor mange fra de ulike studieretningene svarte på min spørreundersøkelse?*

Studieretning	Antall studenter	Antall svar	Svarprosent
Heltid	241	49	20,3%
Deltid	79	18	22,8%
ABLU	30	9	30%

Resultatene fra tabell 1 viser at det var høyest svarprosent blant de som gikk ABLU, med synkende svarprosent mot deltidsstudiet og heltidsstudiet. Den lave svarprosenten fra de som hadde gått heltid kan ses i sammenheng med Vatne (2012, s. 10) som skriver at erfaringen er en del av profesjonskvalifiseringen, og at læring er mindre i fokus hos nyutdannede. Jeg antar at heltidsstudentene ikke hadde så mye erfaring fra barnehagen som ABLU studentene hadde både før og under utdanning, og at dette kan ha innvirkning på hvor viktig de tenkte at undersøkelsen var. Av de heltidsstudentene som nå har arbeidet to år i barnehage, kan det tenkes at det enda er nye ting å sette seg inn i, og at de derfor ikke fant tid i løpet av dagen til å svare på spørreundersøkelsen.

Hvilke konsekvenser bortfall har i en undersøkelse er avhengig av om det er systematisk eller tilfeldig (Hellevik, 2015, s. 213). Forfatteren skriver at ved systematisk bortfall vil det være en sammenheng mellom temaet som blir undersøkt, hvem som svarer, og hvem som ikke svarer. Respondentene i min undersøkelse var kun uteksaminerte barnehagelærere fra OsloMet 2018. Undersøkelsen i seg selv gikk spesifikt på hva den enkelte respondert hadde gjort, hva de tenkte om utdanningen, og diverse konkrete opplysninger om bakgrunnen deres. Tabell 2 viser den gjennomsnittlige alderen på den totale populasjonen på 483 studenter og det endelige utvalget på 76.

Tabell 2: *Gjennomsnittsalder på populasjon og utvalg*

	Mean (Gjennomsnitt)	Standard avvik
Populasjon, Heltid	29 år	5 år
Populasjon, Deltid	36 år	7 år
Populasjon, ABLU	39 år	6 år
Populasjon, Total	32 år	7 år
Utvalg, Totalt	32 år	8 år

Når jeg regnet ut standardavviket i fra gjennomsnittet i tabell 2, viser den at populasjonsalderen sentrerer seg rundt 29- 39 år med en populasjonsgjennomsnitt på 32 år. Utvalgsgjennomsnittet var også 32 år. Ved å se nærmere på alder hos populasjonen og hos utvalget mener jeg at det gir en indikasjon på at bortfallet i undersøkelsen min er tilfeldig, og ikke systematisk.

5.6.1 Beskrivelse av utvalget

Jeg vil i dette underkapittelet beskrive utvalget mitt for leseren. Gjennom tabeller vil jeg presentere resultater fra min undersøkelse som handler om bakgrunnen til respondentene. På spørsmålet om kjønn, kunne respondentene la være å svare. Ser vi på tabellen under ser vi at det ikke er fullt 76 stykker som har svart på dette spørsmålet.

Tabell 3: Kjønnfordelingen i utvalget.

Kvinne	Mann	Ubesvart	Antall
88,2%	10,5%	1,3%	75

Tabell 3 viser at det er flest kvinner som har svart på spørreundersøkelsen.

Tabell 4: Arbeid i barnehage eller ikke.

Arbeid i barnehage	Ikke arbeid i barnehage	Antall
90,8%	9,2%	76

Tabell 4 viser at de aller fleste av respondentene i utvalget mitt, arbeidet i barnehage.

Tabell 5: Hva de som ikke arbeider i barnehage gjør.

Arbeider et annet sted enn i barnehage	Permisjon	Studerer	Annet	Antall
2	2	2	1	7

Resultatene fra tabell 5 er presentert i absolutte tall fordi det er meningsløst å vise så lave svar som prosent. Slik resultatene framstår i tabell 5, er det nesten ingen i utvalget som ikke arbeider i barnehage.

Tabell 6: Ansettelsesform.

Fast	Vikariat	Antall
92,8 %	7,2 %	69

Tabell 6 viser at de aller fleste som arbeider i barnehage har fått en fast stilling.

Tabell 7: Stillingsbrøk til de som arbeider i barnehage.

Heltid	Deltid	Antall
95,7 %	4,3 %	69

Tabell 7 viser at de aller fleste som arbeider i barnehage, arbeider heltid.

I tabell 8 vil resultatene på spørsmålet om hadde tenkt til å arbeide i barnehagen frem til pensjonsalder presenteres. Det var bare de 90,8 prosentene som arbeidet i barnehage som fikk svare på dette spørsmålet.

Tabell 8: Tenker de som arbeider i barnehage å arbeide det til pensjonsalder?

Ja	Nei	Vet ikke	Antall
18,8%	23,2%	58,0 %	69

Tabell 8 viser at det er mest usikkerhet rundt det å arbeide i barnehagen til pensjonistalder.

Tabell 9 viser hvor alle i utvalget bodde før de begynte på barnehagelærerstudiet. Jeg presenterer bare svaralternativer som er blitt besvart.

Tabell 9: Bosted før utdanning.

Oslo/ Akershus	76,3 %
Østlandet	15,7 %
Sørlandet	1,3 %
Vestlandet	3,9 %
Utlandet	2,6 %
Antall	76

Tabell 9 viser at de aller fleste i utvalget bodde i Oslo/Akershus før de begynte å studere barnehagelærer ved OsloMet.

Tabell 10 vil vise hvor alle i utvalget bor nå. Jeg vil i denne tabellen også bare presentere svaralternativer som er besvart.

Tabell 10: Bosted nå.

Oslo/Akershus	85,5%
Østlandet	11,9 %
Nord Norge	1,3 %
Utlandet	1,3 %
Antall	76

I tabell 10 kan man legge merke til en liten sentralisering i antall personer fra utvalget som bodde i Oslo/Akershus før de begynte på OsloMet og hvor mange som bor i Oslo/Akershus etter fullført barnehagelærerutdanning.

Alle i utvalget fikk svare på spørsmålet om far sin høyeste fullførte utdanning. Resultatene vises i tabell 11.

Tabell 11: Far - utdanning

Grunnskole/ Folkeskole	15,8%
Realskole	5,3%
Gymnas/ Videregående	30,3%
Høyskole/ Universitet Cand mag – Bachelor	22,4%
Høyskole/ Universitet Hovedfag – Mastergrad	18,4%
Vet ikke	7,9%
Antall	76

Alle i utvalget fikk også svare på spørsmålet om mor sin høyeste fullførte utdanning. Resultatene vises i tabell 12. *Tabell 12: Mor – utdanning.*

Grunnskole/ Folkeskole	21,1%
Realskole	5,3%
Gymnas/ Videregående	27,6%
Høyskole/ Universitet Cand mag – Bachelor	27,6%
Høyskole/ Universitet Hovedfag- Mastergrad	13,2%
Vet ikke	5,3%
Antall	76

Tabell 11 og 12 viser at fordelingen på utdanninger er ganske likt fordelt mellom far og mor. Likevel viser tabellene at far har tatt litt mer høyere utdanning enn mor.

5.7 Forskningsetikk

Hvinden et al. (2016, s. 8) skriver at innlevelse og fortolkning ofte er en integrert del av forskningsprosessen blant annet i samfunnsvitenskap. Da forskjellige faglige tilnærminger og teoretisk ståsted kan åpne opp for ulike tolkninger av det samme resultatet er det viktig at forskeren reflekterer over hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke datakilder, tolkning og valg av tema. Som forsker skal man dokumentere alt, det skal være en sammenheng i argumentasjonen, resultatene skal

aksepteres slik som de er, og forskeren må være åpen om usikkerhet. Dette er forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av vitenskapsteoretisk prosessjon og forskerens egne verdier.

Hvinden et al. (2016, s 13- 14) skriver om mange etiske hensyn man har som forsker. Da alle disse hensynene ikke er relevant for min oppgave, trekker jeg kun frem det som er mest sentralt i forhold til hvordan dataene til denne oppgaven ble samlet inn;

- Ansvar for å informere: Forsiden til spørreundersøkelsen var et informasjonsskriv til respondentene⁹. I dette skrivet ble det informert om formålet med undersøkelsen, at det er en undersøkelse som skulle danne grunnlag for en masteroppgave, at det bare var jeg som har tilgang til resultatene, hvordan resultatene skal brukes, og hva det vil si å delta i undersøkelsen. I tillegg til dette ble det lagt ved epostadressen til meg og mine veiledere som de kunne ta kontakt hvis det var noe de lurte på. Ved å informere om dette før selve undersøkelsen dukket opp på skjermen, fikk respondentene mulighet til å trekke seg før de startet.
- Personopplysninger handler i denne sammenheng om at forskeren må innhente samtykke fra dem som ønsker å delta i undersøkelsen. Fossheim (2009, «Fritt» og «Informert», avsn. 6-14) skriver at et samtykke vanligvis innhentes før undersøkelsen settes i gang. Forfatteren skriver videre at det er viktig at samtykket ikke er presset eller truet frem, men er «fritt». Respondentene har rett til å vite hva de eventuelt skal delta på, Fossheim (2009, «Informert», avsn. 15) mener derfor at det er viktig å gi tilstrekkelig informasjon på forhånd. Respondentene for min undersøkelse samtykket ved å svare på spørreundersøkelsen, dette var informert om i informasjonsskrivet.

Lund et al. (2006, s. 65 - 66) skriver om fire etiske retningslinjer i forskning. Retningslinjer som gjelder vern av personer, er et overordnet prinsipp i de forskningsetiske retningslinjene. Mer konkret vil det si at det stilles konkrete krav til hvordan forskningen gjennomføres. Det er to punkter som har vært sentrale i prosessen med innhenting av data for denne masteroppgaven. De to andre punktene legges i fotnote¹⁰.

⁹ Se appendiks III

¹⁰ Sikre selvbestemmelse og frihet for dem det gjelder: Forskeren skal beskytte deltagerne mot urimelig og skadelig belastning på privatlivet, og sikre integriteten.

Krav om å unngå skade og smerte- fysisk ubehag, pinlige situasjoner, respekt for individets privatliv- uønsket inngrep og uønsket innsyn i egne eller familiens sensitive forhold (Lund et al., 2006, s. 65 - 66).

- Respekt for frihet og selvbestemmelse: Hovedregelen i all forskning er at den skal være frivillig. Respondentene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten at det vil ha noen negative konsekvenser for dem. Min spørreundersøkelse startet med et informasjonsskriv som informerte om frivillighet i forskning¹¹. Respondentene fikk i dette skrivet informasjon om at ved å delta i undersøkelsen, og sende den inn, samtykker de. Da svarprosenten ble lav ved første utsending ble det sendt ut en påminnelse¹². Dette ble gjort to ganger. Lav svarprosent betyr ikke nødvendigvis at respondentene ikke har hatt tid til å svare, men det kan også bety at de ikke ville delta. I ettertid ser jeg at påminnelsene ikke tok hensyn til dette, og at jeg gjerne kunne ha skrevet noe om at hvis de ikke ville delta i undersøkelsen kunne de sendt meg en e-post. Etter første påminnelse ble det sendt en e- post fra en respondent som ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Vedkommende ble derfor slettet fra min liste, og fikk ikke videre påminnelse.
- Informasjonsplikt og konfidensialitet: Handler om tilstrekkelig informasjon til respondentene. Informasjonen skal være så tydelig at de forstår hensikten med prosjektet og hva de vil si å samtykke. Videre har respondentene krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold skal anonymiseres. I analysen fra svarene fra undersøkelsen var det helt utelukket å trekke fram en enkelt respondert sitt svar. Der er heller ønskelig å sammenligne et større kvanta av svar, noe som samsvarer med teorien bak den kvantitative metoden.

5.8 Validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen. Mer spesifikt betyr validitet forholdet mellom det operasjonelle- hva som *faktisk* blir studert, og det teoretiske- hva som er *hensikten* med undersøkelsen (Grønmo, 2004, s. 251- 252). For å tolke resultatene fra undersøkelsen min på en adekvat måte, måtte jeg vurdere hvordan spørsmålene og svarene egnet seg for å svare på problemstillingen. Jeg valgte derfor å se min undersøkelse utfra statistisk validitet og ytre validitet. Lund (1996, s.21- 23) skriver at statistisk validitet handler om hvorvidt utvalget i undersøkelsen representerer populasjonen på en god måte. Undersøkelsen min ble sendt ut til 350 studenter, altså en relativt stor populasjon. Det ble dessverre en lav svarprosent på 21,7 prosent. Lav svarprosent kan gi

¹¹ Se appendiks III

¹² Se appendiks IV & V

problemer i form av at fordelingen i dataen av svar fra utvalget, ikke er den nødvendigvis er den beste estimatoren for populasjonen. Varians og følgelig standard avvik vil mulig også ikke representeres i riktig grad. Utfra dette ser jeg antydning til at det endelige utvalget ikke representerer den totale populasjonen, da svarene ville gitt større grad av nøyaktighet hvis flere hadde svart.

Lund (1996, s. 28-30) skriver at ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene er overførbare. Undersøkelsen min ble kun sendt ut til avgangsstudenter ved OsloMet 2018. Da spørsmålene i min undersøkelse ikke retter seg spesifikt mot avgangsstudenter ved OsloMet, men heller er generell, mener jeg at undersøkelsen også kan brukes ved andre institusjoner som utdanner barnehagelærere. Hvis noen skulle ønske å bruke min undersøkelse på andre institusjoner eller på uteksaminerte barnehagelærere i Norge, ville det vært fullt mulig å repetere de samme spørsmålene på en annen populasjon.

5.9 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004, s. 240). Det handler om hvorvidt en annen forsker kan reprodusere det samme resultatet på et annet tidspunkt (Lund, 2002). Da min undersøkelse hadde flest faste svaralternativer, ga det respondentene mindre spillerom for tolkning. Det samme gjaldt for meg som skulle tolke data i etterkant. Eksempler på to spørsmål som gir høy reliabilitet hentet fra min undersøkelse:

Hvordan føler du at utdanningen i barnehagelærer samsvarer med arbeidet i barnehagen?

- Det samsvarer svært godt
- Det samsvarer godt
- Det samsvarer litt
- Det samsvarer ikke

Hva kunne du ha tenkt deg og lært mer om på bachelorgraden før du begynte å arbeide i barnehage? På dette spørsmålet var det mulig for respondentene å svare på flere alternativer.

- Ledelse
- Veiledning
- Spesialpedagogikk
- Småbarnsbedagogikk
- Barn med spesielle behov

- Flerkulturelle barn
- Barns språklige utvikling
- annet

Hvordan spørsmålene og svaralternativene er skrevet kan påvirke respondentenes utfall. Jeg har valgt i liten grad å bruke adjektiv og adverb i spørsmål og svar, for å unngå å påvirke respondentenes svar, og heller holdt meg på objektivt og nøytralt språkbruk gjennom hele undersøkelsen. Der språkbruken grenser mot subjektivt er i spørsmål 7: Hva kunne du ha tenkt deg og ha lært mer om på bachelorgraden før du begynte å arbeide i barnehage? Spørsmålet er det ment som en oppfordring til respondenten om å tenke kritisk over allerede gjennomførte studieløp. Respondenten hadde også i dette tilfellet mulighet til ikke å velge noen alternativer eller svare «annet» med ingenting. Selv om meninger, ønsker og livsfase kan ha endret seg i respondentene sine liv i løpet av fem år, derav svart annerledes på noen av spørsmålene, ville reliabiliteten likevel vært like høy som den er nå.

5.10 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en redegjørelse for hvorfor jeg valgte en kvantitativ metode. Valget om å bruke en nettbasert spørreundersøkelse grunnga jeg i at det var den beste måten å nå ut til utvalget på, samt at det var det klart billigste alternativet. Populasjonen var relativt stor, men etter å ha stengt spørreundersøkelsen var svarprosent lav.

Jeg har studert aldersgrupperingene i populasjonen og i det endelige utvalget, og fant at den gjennomsnittlige alderen på populasjonen og utvalget var relativt like. Jeg har derfor trukket slutningen om at det ikke var et systematisk bortfall, men heller tilfeldig, i alle fall utfra alder.

Spørsmålene i undersøkelsen var helt konkrete og ble laget med en «hopp over noen spørsmål»-innstilling. Denne innstillingen gjorde blant annet at respondenter som svarte at de ikke hadde tatt noe kompetanseheving med eller uten studiepoeng, slapp å svare på spørsmål om de hadde tenkt til å arbeide i barnehagen etter utdannelsen de holder på med er ferdig. På denne måten fikk jeg silt ut respondentene som ikke havnet under oppgavens første problemstilling. Det samme gjelder de som svarte at de ikke arbeidet i barnehage nå. Respondentene som svarte «nei» på det spørsmålet, fikk ikke svare på om hva de føler de kunne ha lært mer om på barnehagelærerstudiet. Derimot fikk de svare mer generelle spørsmål om utdanningen, slik som lengden. De fikk også svare på spørsmål som handlet om kompetanseutvikling. Dette vil si at jeg fikk «sortert» respondenter som passet inn under oppgavens andre problemstilling også. Jeg mener at flervalgsspørsmålene og innstillingen nevnt over gjorde

undersøkelsen overkommelig for de aller fleste. Spørsmålene ga lite rom for tolkning, og respondentene trengte ikke å lese, og svare, på spørsmål som ikke var aktuelle for dem.

6. Presentasjon, analyse, og drøfting av resultatene

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte de empiriske funnene mine opp mot det teoretiske grunnlaget fra kapittel tre, tidligere forskning som ble presentert i kapittel fire, og annen teori som har dukket opp underveis og som jeg mener er viktig i drøftingen. Jeg minner om at forskningsspørsmålene som skal besvares i dette kapitlet er følgende:

1. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?
2. Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?
3. Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen?

Presentasjonen av forskningsspørsmålene vil skje i kronologisk rekkefølge, som vist over, men med en liten justering. Forskningsspørsmål 2 har jeg valgt å dele i to; kompetanseheving med studiepoeng og kompetanseheving uten studiepoeng. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å lage flyt i teksten. Videre har jeg valgt å presentere en rekke av spørsmålene som jeg mener er relevante for oppgavens forskningsspørsmål i univariate frekvensfordelinger. Hellevik (2002, s. 206-207) skriver at ved hjelp av univariat frekvensfordeling kan man beskrive en variabel, og hvor mange ganger de forskjellige verdiene på en variabel forekommer. Jeg har også gjort bivariate analyser på noen av variablene jeg mener kan ha sammenheng med hverandre. Johannessen (2003, s. 95-97) skriver at bivariate analyse handler om å sammenligne uavhengige og avhengige variabler, for å se om det er en sammenhenger mellom dem.

6.1 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?

Mine resultater viser at 90,8 prosent av det totale utvalget på 76 personer, arbeider i barnehage. Dette vil dette si 69 respondenter. 92,8 prosent av de 69 har fått seg en fast jobb, og 95,7 prosent av de 69 har fått en heltidsstilling. Jeg mener dette viser et trygt arbeidsmarked for de nyutdannede. Da det var to år siden utvalget ble ferdigutdannet barnehagelærer, kan resultatene mine tyde på at de nyutdannede barnehagelærerne trives med å arbeide i barnehage. Dette samsvarer med Gjerustad et al. (2020, s. 64) som fant at det ser ut som barnehageansatte trives i jobben sin. Jeg mener også at funnene mine som viser at flertallet av utvalget arbeider i barnehagen, samsvarer med resultatene til Gulbrandsen (2018) som om at barnehagelærere har sluttet å slutte.

Gulbrandsen (2018, s. 51) skriver at flere og flere som utdanner seg til barnehagelærer, har erfaring fra arbeid i barnehage. Forfatteren finner at denne gruppen er den mest stabile blant yrkesgruppen. Jeg ønsket derfor å finne ut hvor mange av de 69 som arbeidet i barnehagen som hadde tenkt til å arbeide der til pensjonistalder. Jeg har valgt å gjøre en bivariat analyse der jeg har delt utvalget inn i to grupper, de som er 26 år eller yngre og de som er 27 år eller eldre, og sammenlignet dem med spørsmålet om arbeid i barnehagen til pensjonistalder.

Tabell 13: Hvem i utvalget har planer om å arbeide i barnehage frem til pensjonistalder, betinget av egen alder?

Alder	Hvis du tenker frem i tid, kommer du til å arbeide i barnehage til pensjonistalder?			Antall
	Ja	Nei	Vet ikke	
<26	16%	28%	56%	25
>27	20,4%	20,4%	59,1%	44

Jeg mener at denne tabellen gir et visst innblikk i hva de nyutdannede barnehagelærerne tenker om fremtiden i barnehage, avhengig av hvilken alder de er i nå. Likevel er det ingen signifikant forskjell i alder på respondentene, og om de tenker å arbeide i barnehage til pensjonistalder.

6.2 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse? - Med studiepoeng

For å kunne svare på oppgavens andre forskerspørsmål mente jeg at det var essensielt å spørre alle de 76 i utvalget om de hadde tatt noe mer utdanning med studiepoeng etter fullført barnehagelærerutdanning.

Tabell 14 prosentandelen i utvalget som har tatt eller holder på med utdanning som gir studiepoeng, og hvor stor andel som ikke har gjort det.

Ja, og har fullført	Ja, er i utdanning nå	Nei	Antall
2,6%	7,9%	89,5%	76

Selv om Kunnskapsdepartementet (2017) skriver i Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 at de satser på videreutdanning innenfor barnehagesektoren, der mange mastergrader og videreutdanninger er mer rettet mot arbeidet i barnehagen. Viser mine resultater, vist i tabell 14, at det

ikke er mange, i mitt utvalg som har tatt del i dette tilbudet. Lundestad (2012, s. 206) fant at de erfarne pedagogiske lederne understrekte betydningen av å holde seg faglig aktiv, enten ved prosjekter i barnehagen eller formell videreutdanning. Spørsmålet er da om jeg spurte respondentene «for tidlig» i yrkesløpet, og om resultatene kunne ha sett annerledes ut hvis jeg hadde spurt dem igjen om noen år. Likevel ser jeg likheter mellom mine resultater og resultatene til Gjerustad et al. (2020, s.50). Forfatterne fant at 15- 16 prosent av de pedagogiske lederne og pedagogene hadde tatt utdanning som ga studiepoeng, der det i min spørreundersøkelse viste det at 8 respondenter var i eller hadde fullført videreutdanning med studiepoeng, henholdsvis 10,5 prosent. Jensen et al. (2019, s. 24- 25) viser i Figur 3.1 en aldersfordeling i deres undersøkelse. Figuren viser at de er de eldste respondentene som har tatt videreutdanning. I tabell 15 har jeg laget en oversikt over hvem i mitt utvalg, utfra alder, som har tatt videreutdanning som gir studiepoeng. Jeg har valgt å dele respondentenes alder inn i to, de som er 26 år eller yngre, og de som er 27 år eller eldre.

Tabell15: Har alder en påvirkning på om respondentene velger å ta videreutdanning med studiepoeng eller ikke?

Har du tatt noe mer utdanning med studiepoeng etter fullført bachelorgrad i barnehagelærer?	Alder	
	< 26	>27
Ja, nå	7,4 %	8,2 %
Ja, har fullført	-	4,0 %
Nei	92,6 %	87,8 %
Antall	(27)	(49)

Tabell 15 viser at det er flere av de som er 27 år eller eldre som har tatt videreutdanning med studiepoeng, enn de som er 26 år eller yngre. Likevel er det en veldig liten forskjell, og jeg finner derfor at forskjellen på alder og om de har tatt videreutdanning ikke er signifikant. Mine resultater avviker derfor fra Jensen et al. (2019, s. 24- 25) som fant at de eldste i deres studie var de som hadde tatt mest videreutdannelse med studiepoeng.

Flere og flere av barnehagelærere tar master – og tilleggsutdannelse skriver Kunnskapsdepartementet (2018, s. 92). Mine resultater viser som nevnt at 8 personer i utvalget hadde tatt mer utdanning eller holder på med mer utdanning. Av disse 8 personene var det en som hadde tatt enkeltemne, fire som hadde tatt mastergrad, og tre som hadde tatt videreutdanning. Jeg ønsket å finne ut om de som tok kompetanseheving med studiepoeng hadde tenkt til å arbeide i barnehage etter utdannelsen de holder på med er avsluttet. Resultatene mine viser at 4 personene ønsket det, 1 person ville ikke det, og 3 personer sa de ikke var helt sikre. Hennem et al. (2016, s. 47) bruker begrepet *faglig ydmykhet*. Forfatteren mener at det handler om å være ydmyk ovenfor hva kunnskap man har og hva kunnskap man mangler. For å kunne vite hva kunnskap man har og hva kunnskap man mangler for å utøve arbeidet sitt, mener jeg at man må ha noe erfaring med arbeidet man gjør. Spørsmålet er da om man kan forvente at nyutdannede barnehagelærere har reflektert over sin egen kunnskap, to år etter avsluttet barnehagelærerutdanning? Jeg mener at det vil være unaturlig og oppsøke ny kunnskap uten at man føler behov for det, men at mine resultater kan gi innsikt i hvor fokuset til de nyutdannede barnehagelærerne fra OsloMet uteksaminert 2018 ligger i forhold til arbeidet i barnehage kontra mer studier. Resultatet fra MAFAL studiene viser at det legges mer vekt på læring dess lengre erfaring assistentene og de pedagogiske lederne har fra arbeid i barnehagen (Vatne, 2012, s.10). Forfatteren skriver at erfaring er en del av profesjonskvalifiseringen, og at læring ikke er så mye i fokus blant nyansatte og nyutdannede. Mine resultater kan gi indikasjoner på at resultatene til Vatne (2012) enda stemmer.

6.3 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse? - uten studiepoeng

Da kompetanseutvikling ikke bare innebærer mer studiepoeng, mente jeg at det var nødvendig å spørre om respondentene hadde tatt noe kompetanseheving uten studiepoeng. Alle de 76 i utvalget fikk mulighet til å svare på dette spørsmålet.

Tabell 16: Deltar de nyutdannede barnehagelærerne på kurs eller seminar?

Ja	Nei	Antall
14	62	76

Gjerustad et al. (2020, s.50) fant at 88 -89 prosent av de pedagogiske ledene og pedagogene hadde deltatt på kurs og/ eller seminarer de siste 12 månedene. Eik et al. (2016, s. 133- 134) skriver at barnehagen ikke bare er en viktig del av profesjonslæring, men en sentral arena. De som eier og driver

barnehagen må aktivt finne ut av hvordan kunnskapen til barnehagelæreren kan synliggjøres og utvikles. Resultatene mine trenger derfor ikke å gjenspeile respondentenes motvilje til å gå på kurs og-/eller seminar, men kan heller fortelle noe om tilbudet fra interne og eksterne parter. Tabell 17 gir en oversikt over hvilke aktører som har tilbydd kurs eller seminar, der 14 respondenter har deltatt på dette. Merk at respondenten kunne gi flere svar.

Tabell 17: Hvem er det som tilbyr de nyutdannede barnehagelærerne kurs eller seminar?

Regional ordning	Arbeidsgiver/Eier	Privat kursholder	Staten	Antall
14,3%	78,5%	14,3%	7,1%	14

Ut fra mine resultater er det tydelig at det oftest er arbeidsgiver/eier som tilbyr flest kurs og/- eller seminar. Dette kan tyde på at de aktuelle barnehagene har funnet ut hvordan barnehagelærerens kunnskap skal utvikles, slik som Eik et al. (2016, s. 133-134) skriver. Det vil altså si at disse barnehagene har tatt del i de nyutdannede barnehagelærerne sin profesjonslæring, og ønsker å utvikle den slik at kompetansen blir mer synlig.

6.4 Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen?

Wittek (2016, s. 193) skriver at profesjonsutdannelsen skal forberede studentenes møte med yrkets høye krav til ferdigheter og kunnskaper. Resultatene fra hva de 69 respondentene som arbeidet i barnehagen mente om barnehagelærerutdanningens relevans vises i tabell 18.

Tabell 18: I hvor stor grad samsvar barnehagelærerstudiet og barnehagens praksis?

Den samsvarer svært godt	Den samsvarer godt	Den samsvarer litt	Den samsvarer ikke	Antall
7,2 %	69,6 %	23,2 %	0%	69

Resultatene mine viser at de som arbeidet i barnehage synes at barnehagelærerstudiet er tilfredsstillende og kan være med på å forklare hvorfor så få som 10,5 prosent av respondentene har tatt eller holder på med noe mer utdanning med studiepoeng etter barnehagelærerstudiet. Smeby (2014, s.12) mener at barnehagelæreryrket mest sannsynlig ikke vil utvikle seg til å bli et profesjonsyrke. Jeg

mener at mine resultater viser at profesjonsutdanningen respondentene har tatt samsvarer godt med hvordan det er å arbeide i barnehage, og at utdannelsen er så «rettet» at de aller fleste arbeider i yrkesfeltet utdanningen er ment for. Likevel er profesjonsutvikling ikke noe konstant, men heller en prosess. Rønnestad (2019, s. 285) skriver blant annet at profesjonell utvikling handler om en opplevelse av vekst. Forfatteren mener at ved at profesjonsutøverne opplever en følelse av positiv forbedring, en dypere forståelse av forandringsprosessen, at ferdighetene blir styrket, entusiasme rundt de de arbeider med, og at de overkommer begrensninger de tidligere ikke klarte gjør at de utvikler seg profesjonelt. Da de aller fleste av respondentene for denne undersøkelsen har arbeidet to år i barnehagen, vil jeg påstå at de har begynt prosessen Rønnestad (2019) skriver om.

Selv om det er en høy andel av respondentene som var fornøyd med barnehagelærerstudiet, mener jeg at to år i yrket kan ha gitt de mulighet til en refleksjon over at de teoretiske kvalifikasjonene etter endt studie har begrensninger i forhold til den praktiske hverdagen de møter i profesjonen. Jeg ser det er derfor som aktuelt å kartlegge om det finnes noen faglige hovedområder som går igjen i utvalget som manglende eller ønsket i barnehagelærerstudiet. Spørsmålet gikk ut til de 69 respondentene som arbeidet i en barnehage. Tabellen under viser sammenlagt prosent av utvalget som har respondert på områder de gjerne skulle hatt mer kunnskap under barnehagelærer studiet. Merk at hver respondent kunne gi flere svaralternativer. Resultatene gjengis i synkende prosent.

Tabell 19: Hvilke tema skulle de nyutdannede barnehagelærerne ønske at de hadde lært mer om på barnehagelærerstudiet.

Ledelse	65,2 %
Veiledning	49,3 %
Spesialpedagogikk	43,5 %
Barn med spesielle behov	43,5 %
Barns språklige utvikling	24,6 %
Småbarnspedagogikk	21,7 %
Flerkulturelle barn	15,9 %
Annet	11,6 %
Totalt	69

Resultatene fra tabell 19 har noen likhetstrekk med Gotvassli et al. (2012) sine funn. Forfatterne fant at barn med særlige behov, IKT, ledelse, og arbeid med tospråklige barn var tema respondentene i deres undersøkelse kunne tenkte seg mer kompetanse innenfor. De temaene flest i min undersøkelse svarer at de kunne ha tenkt seg å ha lært mer om i barnehagelærerutdanningen var ledelse og veiledning. Selv om veiledning ikke blir nevnt i resultatene fra Gotvassli et al. (2012) sin undersøkelse, er likevel ledelse nevnt, og det er generelt noe likhet mellom deres funn og mine funn, selv om det er åtte år mellom undersøkelsene. I løpet av disse åtte årene har det kommet en ny rammeplan og en ny nasjonal retningslinje for barnehagelærerutdanning. Tar vi utgangspunkt i Følgjegrups for barnehagelærerutdanning (2015, s. 33) står det blant annet at studentene, gjennom barnehagelærerutdanningen, skulle tilegne seg endring og utviklingskompetanse. Videre skulle studentene kunne lede pedagogisk utviklingsarbeid, og bidra til nytenking. Jeg stiller meg derfor spørrende til hvorfor ledelse går igjen i resultatene til Gotvassli et al. (2012) og mine resultater fra 2020, da det står helt tydelig i Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2015) at pedagogisk ledelse er noe studentene skulle tilegne seg i løpet av barnehagelærerutdanningen. Martinsen (2019) skriver i forord til boka *Perspektiver på ledelse* om hvor kompleks en lederrolle er. Hva er det som gjør at noe går bra, og noe annet ikke går fullt så bra, har ledelse noe med personlighet å gjøre eller er det forventninger fra samfunnet eller en selv som bestemmer hvilken leder man skal være? Slik som Molander et al. (2019, s.279- 204) skriver, er profesjonalisering en prosess, og jeg antar at aspektet rundt ledelse er noe man aldri får nok kunnskap om, da arbeidet man gjør som barnehagelærer er så komplekst. Men da ledelse går igjen som tema som respondentene kunne tenkt seg å ha lært mer om kan man stille seg spørrende til om en lengre barnehagelærerutdanning ville kunne ha gitt andre resultater? Smeby et al. (2007, s. 81) lurar på det samme. Han spør om et lengre utdanningsløp kunne gitt studentene mulighet til å tilegne seg all nødvendig kunnskap før de gikk ut i arbeid. Spørsmål om lengde på barnehagelærerutdanningen var også noe jeg undersøkte i undersøkelsen min.

Tabell 20: Hva synes respondentene om lengden på barnehagelærerstudiet, er det tilfredsstillende?

Ja	Nei	Vet ikke	Antall
82,9%	7,9%	9,2%	76

Tabell 20 viser at 82,9 prosent mener at barnehagelærerutdanningens lengde er bra nok som den er. Selv om tabell 19 viser at 65,2 prosent av de som svarte at de arbeidet i barnehage også svarte at de kunne ha tenkt seg å ha lært mer om ledelse i barnehagelærerutdanningen, mener de likevel av

utdanningen er tilfredsstillende. Spørsmålet er da om respondentene heller kunne ha sett for seg at ledelsesfaget hadde en tydeligere plass i utdanningen? Under læringsutbytte for kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid, står det i nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2012, s. 25) at studentene skal få kunnskap om ledelse og veiledning av mennesker med ulike forutsetninger og bakgrunn. Dette vil si at det var søkelys på ledelse og veiledning i utdanningen da respondentene for denne undersøkelsen tok sin bachelorgrad. Av de 6 personene som mente at lengden på barnehagelærerstudiet ikke var tilfredsstillende, var det 4 av dem som mente at barnehagelærerutdanningen burde være en fireårs studie. Dette vil si at respondentene i svært liten grad er enige i Smeby et al. (2007, s. 81) som spør om et lengre utdanningsløp kunne vært aktuelt for å tilegne seg all nødvendig kunnskap før man går ut i arbeid.

7. Konklusjon og videre forskning

I dette kapitlet vil jeg gi en kort oppsummering av svarene på de tre ulike forskningsspørsmålene. Jeg vil oppsummere svarene på forskningsspørsmålene hver for seg, da jeg mener at dette vil gi en mer oversiktlig oppsummering enn hvis jeg hadde oppsummert alle resultatene samlet. Etter å ha oppsummert svarene fra de tre forskningsspørsmålene, har jeg valgt å sammenfatte dem for å svare på oppgavens hovedproblemstilling. Videre vil jeg diskutere oppgavens implikasjoner i henhold til metoden. Til slutt vil jeg gi en kort beskrivelse av hva jeg ville gjort annerledes hvis jeg hadde gjort studien en gang til.

7.1 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne?

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 90,8 prosent av 76 av respondentene arbeidet i barnehage. 95,7 prosent av de 69 som arbeider i barnehagen hadde en heltidsstilling, og 92,8 prosent av de hadde en fast jobb. Jeg mener at mine resultater samsvarer med Gulbrandsen (2018) sine funn, om at barnehagelærere har sluttet å slutte. Resultatene mine viser at det er stor usikkerhet, uavhengig av alder, om respondentene ønsker å arbeide i barnehagen til pensjonistalder. Av respondentene som var 27 år eller eldre, viser resultatene at 59 prosent av 44 personer ikke visste om de vil arbeide i barnehagen til pensjonistalder. Resultatene viser videre at 58,3 prosent av de 25 personene som var 26 år eller yngre var usikker på om de ville arbeide i barnehagen til pensjonistalder. Da min undersøkelse mangler data om hvilken studieretning respondentene tok, kan jeg ikke sammenligne dem med Gulbrandsen (2018, s. 51) som fant at de som hadde erfaring fra barnehagen før de begynner på barnehagelærerstudiet var de mest stabile innenfor yrkesgruppen.

7.2 Hva gjør de nyutdannede barnehagelærerne for å utvikle sin kompetanse?

Resultatene mine viser at 14 av respondentene hadde deltatt på kurs og-/eller seminar siden de var ferdigutdannet for to år siden. Mine resultater samsvarer ikke med Gjerustad et al. (2020) som fant at oppimot 90 prosent hadde deltatt på kurs/seminar i løpet av de siste 12 månedene. Av de 14 respondentene som hadde deltatt på kurs eller seminar, var det 78,5 prosent som hadde fått dette tilbudet av arbeidsgiver/eier. Resultatene viser videre at 10,5 av respondentene hadde tatt eller holder på med utdanning som gir studiepoeng, av disse var henholdsvis 5,3 prosent representert ved mastergrad. Jeg finner noen likhetstrekk fra Gjerustad et al. (2020, s.50) sine resultater, som viser at 15-16 prosent av respondentene hadde tatt utdanning som gir studiepoeng og mine funn.

7.3 Hva mener de nyutdannede barnehagelærerne at de kunne ha lært mer om i utdanningen?

Oppsummert viser mine resultater at 82,9 prosent av respondentene er fornøyd med lengden barnehagelærerutdanningen. På spørsmålet om hva de som arbeider i barnehage kunne ha tenkte seg å ha lært mer om var det 65,2 prosent som svarte ledelse. Her er det viktig å minne på at respondenten kunne svare på mer enn et svaralternativ på dette spørsmålet. Slik resultatene fremstår mener ikke respondentene at studiet skulle ha vært lengre selv om de gjerne skulle ha lært mer om ledelse. Funnene til Gotvassli et al. (2012) som blir oppsummert i sammendraget, viser blant annet at områder som barn med spesielle behov, IKT, og ledelse var foretrukne faglige temaer som respondentene i dette studiet ønsket kompetanseutvikling innenfor. Barns rett til spesialpedagogisk hjelp, og arbeid med tospråklige barn var temaer Gjerustad et al. (2020, s. 55) fant at 33 prosent av deres respondenter mente at de hadde stort behov for faglig utvikling innenfor. Jeg ser derfor likhetstrekk mellom mine resultater og resultatene til Gotvassli et al. (2012) og Gjerustad et al. (2020).

7.4 Hva gjør nyutdannede barnehagelærere for å utvikle sin profesjon?

I dette underkapittelet vil jeg gjøre en kort oppsummering av funnene fra spørreundersøkelsen som kan gi svar på oppgavens hovedproblemstilling; Hva gjør nyutdannede barnehagelærere for å utvikle sin profesjon? Resultatene fra undersøkelsen viser at 90,8 prosent av det totale utvalget på 76 arbeidet i barnehagen. Funnene mine samsvarer med Gulbrandsen (2018) som skriver at barnehagelærere har sluttet å slutte. De aller fleste i utvalget mitt har altså tatt et valg om å arbeide i barnehagen, der de øker sin kompetanse under praktisering av faget. Eik et al. (2016, s, 66) skriver blant annet at profesjonslæringen til barnehagelærere blir skapt gjennom utdanning, møte med profesjonen og allmenne livserfaringer. Slik jeg ser det handler ikke profesjonslæring kun om utdanning, men også om

erfaring, noe som de aller fleste i utvalget mitt har valgt å fokusere på, to år etter avsluttet barnehagelærerutdanning.

Videre viser mine funn at av de 69 respondentene som arbeidet i barnehagen var det kun 14 som hadde deltatt på kurs-/ og seminar. Arbeidsgiver var drivende faktor for disse kursene -/og seminarene. På bakgrunn av dette har jeg stilt spørsmål om den lave svarprosenten ikke nødvendigvis gjenspeiler en motvilje for kunnskapsutvikling hos respondentene, men om det heller handler om tilbud fra interne og eksterne parter. Det er en påfallende ulikhet på Gjerustad (2020) sine funn om 90 prosent deltagelse på kurs - /seminar innen de siste 12 måneder, og mine funn. Gjerustad (2020) spurte ikke utelukkende nyutdannede barnehagelærere, noe som kan forklare hvorfor funnene til forfatterne og mine er så ulike. Likevel er kurs eller seminar noe man får tilbydd, og jeg antar derfor at valget om å delta ikke nødvendigvis er et bevist valg. Det som derimot er et bevist valg, er avgjørelsen om å ta mer utdanning som gir studiepoeng. 10,5 prosent av utvalget svarte at de hadde tatt valget om å utvikle sin profesjon gjennom ytterligere utdanning med studiepoeng. 65,2 prosent av utvalget svarte at det var faglig mangel på ledelse, likevel mener 82,9 prosent at utdannelsen hadde tilstrekkelig lengde. Spørsmålet er, som jeg har trukket frem tidligere, om jeg sendte ut spørreundersøkelsen for tidlig? Det kan være at respondentene, om noen år, hadde hatt mer fokus på egen profesjonsutvikling, og tatt valg som bevist var for å øke deres kompetanse, og at resultatene ville ha sett annerledes ut da.

7.5 Implikasjoner

Et metodisk problem som jeg har trukket frem i denne masteroppgaven er lav svarrespons. Selv om jeg, ved å se på alder, har funnet ut at bortfallet var tilfeldig, er det nødvendig i etterkant å reflektere over hva som gjorde at det ble så lav respons fra populasjonen. Metoden spørreundersøkelse er utbredt både i diverse forskning og markedsundersøkelser, kan det hende at respondentene var lei av å svare på slike undersøkelser? Etter lav svarprosenten ved første utsendelse, sendte jeg ut en påminnelse. For å få flere i utvalget til å svare på undersøkelsen, ser jeg i etterkant at denne påminnelsen kunne ha blitt skrevet på en mindre akademisk måte, og mer allmenn. Kanskje jeg på denne måten kunne ha fanget flere sin oppmerksomhet. Etter å ha sammenlignet alderen og studieretningene på de 483 personene i den totale populasjonen og utvalget fant jeg at gjennomsnittets alder på populasjonen og utvalget var 32 år. Jeg mener derfor at alderen hos populasjonen og hos utvalget viser at bortfallet i undersøkelsen min kan være tilfeldig, og ikke systematisk.

7.6 Feilkilder og endringer

Om jeg skulle gjennomført den samme studien en gang til, ville jeg i hovedsak rettet fokuset mot spørreundersøkelsen. Underveis i oppgaven har det dukket opp spørsmål som hadde vært interessante for leseren å få besvart, men der spørreundersøkelsens bredde er mangelfull. Jeg kommer til å rette min kritikk på fire områder;

1. Hvilke spørsmål som burde inkluderes.
2. I hvilken grad jeg kunne stilt spørsmålene bedre.
3. Tiden i etterkant av spørreundersøkelsen.
4. Hvordan spørsmålene ble målt.

Spørsmål som jeg mener, ville det vært fruktbare å stille er rettet med selve barnehagelærerutdannelsen. Om respondenten gikk heltid, deltid eller ABLU hadde vært relevant i bivariat analyse i spørsmål om «Tenker du å arbeide i barnehagen til pensjonsalder?», da gjennomsnittsalderen var høyere enn i de andre studieretningene, og de i øvre alderssjikt var i større grad representert i denne delen av populasjonen. Jeg ville også inkludert om respondentene hadde utdanning fra før, og om dette var i form av fagbrev eller annen studiedisiplin. Et annet spørsmål som kunne ha vært inkludert i undersøkelsen er om respondentene har etterspør etter kompetanseutvikling fra arbeidsgiver. Spørsmålene i seg selv holdt god standard i spørreundersøkelsen. Ingen vekting av spørsmålene i form av adjektiv eller adverb, for å skyve respondenten i en spesiell retning. Det var heller ingen problemer i svaralternativene da vektingen gikk like langt i positiv retning som negativ med et klart nullpunkt. I spørsmålet om disse kunne bli gjort bedre, er det et spørsmål som spesielt står frem. Når det kommer til tiden etter spørreundersøkelsen, ville jeg fokusert mer mot måten jeg skulle analysert resultatene. Da jeg hadde valgt kvantitativ metode var dette et nytt fagområde å forholde seg til, og jeg sitter inne nå med en kompetanse teoretisk og om programvare som jeg ikke hadde tidlig i masteroppgaven. Da det er på slutten en tenker på begynnelsen, hadde det vært nyttig å forme spørreundersøkelsen mer i retning av regresjonsanalyse. Likevel gjorde svarprosenten det slik at dette ikke var hensiktsmessig, og da er heller spørsmål om hvordan jeg kunne ha fått flere til å svare på undersøkelsen enn om måten jeg analyserte dataene på kunne ha blitt gjort på en annen måte.

8. Litteratur

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.

Baklien, B., Gulbrandsen, L., & Ellingsæter, A. L. (2001). *Evaluering av kontantstøtteordningen* (Norsk forskningsråd nr. 1/2001). <https://evalueringsportalen.no/evaluering/evaluering-av-kontantstotteordningen>

Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Barne- og familiedepartementet.

Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Departementet Akademika distributør.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk

Birkeland, R. N., Aasebø, S. T., Nome, D., & Yates, W. M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39 (3), 211-227. DOI: 10.18261/issn.1893-8981- 2016-03-03

Caspersen, J. & Skjøsberg, A. (2009). Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen - resultater fra StudData. *SPS Arbeidsnotat* (Vol. 2).

Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling,). Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44082>

Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.

Forskningsetiske komiteer. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. [Brosjyre]. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>

Fossheim, H., J. (2009, 7. mai). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>

Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsrettning?* Rapport fra Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet nr. 2/2015. <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>

Følgjegruppa for barnehagelærerutdannings. (2016) *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdannings til

Kunnskapsdepartementet nr. 3/2016.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu-rapport-nr-3--oktober2016-002-pdf.pdf>

Første steg. (2018, 3. april). Dette er fremtidens barnehageforskere. *Første steg*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/dette-er-fremtidens-barnehageforskere/120223>

Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A. C & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen* (Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehagen (FUBA) og BASIL nr. 10/2020). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2650397/NIFUrapport2010-10.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Gore, J. M. & Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-) profession: challenges in the governance of teacher education. *Teaching and teacher education*, 17 (2001), 567-582. <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.hioa.no/science/article/pii/S0742051X01000142>

Gotvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Rapport. Trøndelag forskning og utvikling 2012:1.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf

Greve, A. (1995). *Førskolelærerens historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Universitetsforlaget.

Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.

Grimstath, G., Nordvik, G., Bergsvik, E. (2008). The Newly Qualified Teacher: A Leader and a Professional? *A Norwegian Study: Journal of in-service Education*, 34 (2), s. 219- 236. <https://www.nb-ecec.org/no/artikler/post-1835328>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. (2007). *Full dekning, også av førskolelærere*. NOVA- NOTAT.

<https://evalueringsportalen.no/evaluering/full-dekning%252C-ogsae-av-forskolelaerere/Full%20dekning/@@inline>

Gulbrandsen, L. (2018). Barnehagelærere – Fra mangel til overskudd. *Søkelys på arbeidslivet*, 35(1- 02), s. 43-55. DOI <https://dio.org/10.18261/issn.1504-7989-2018-01-02-03>

Hellevik, O. (2015). Hva betyr respondentbortfallet i intervjuundersøkelser? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55 (2), s. 211-229. https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/tfs/2015/02/hva_betyr_respondentbortfallet_i_intervjuundersokelser

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.

Hvinden, B., Bang, J. K., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., Monsen, T., Nevøy, A., Samdmo, E., Skilbrei, M. L., Staksrud, E., Tande, K. M., Ulleberg, P. & Øyum, L. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. NESH
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som->

Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J & Talberg, N. (Red.). (2019). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2019* (Fafo Rapport nr. 30/2019).
<https://www.fafo.no/images/pub/2019/20727.pdf>

Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Abstrakt forlag.

Kleiven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Lov om barnehager med forskrifter. (1995). *Lov om barnehager med forskrifter* (LOV-1995-05-15-19).
<https://lovdata.no/static/RDEP/g-2003-0902.pdf>

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.

Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.

Martinsen, Ø. L (2019). Forord. I Ø.L. Martinsen (Red), *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal.

Meld. St. 24 (2012–2013). Fremtidens barnehage. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>

Meld. St. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Molander, A & L. I. Terum (2019). Profesjonsstudier- en introduksjon. I. A. Molander & I.T. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (4. utg., s. 13-26). Universitetsforlaget.

Moser, T., Dudas, B., Jansen, T. T., Pettersvold, M. (2006). *Styreres (daglige lederes) vurderinger av kompetanseutvikling, etter -og videreutdanning*. 4/2006. Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren- kartlegging av tilbud og etterspørsel. Nr 2. Høyskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-04/rapp04-2006.pdf>

NOU, Norges offentlige utredning (2012: 1). *Til barnas beste. Ny lovgiving for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.

NOU, Norges offentlige utredninger (2010: 8). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.

NOU, Norges offentlige utredning (1972: 39). *Førskoler*. Universitetsforlaget

Pettersen, K. S & Simonsen, E. (2010). *Annerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm akademisk.

Rønnestad, M.H. (2019). Profesjonell utvikling. I. A. Molander & I.T. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (4. utg., s. 279-292). Universitetsforlaget.

Selmer- Olsen, I. (2017). Når kommer barnehagesektoren? *Klassekampen*, 177 (2), s. 21-27. <https://dmmh.no/hva-skjer/aktuelt/kronikk-ivar-klassekampen>

Smeby, J. C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. Første steg, 2014(1), 12-19. <https://cld.bz/bookdata/SnKurso/basic-html/page19.html>

Smeby, C. J., & Vågan, A. (2007). Fra utdanning til arbeid. I H. Alvsvåg & O. Førland (Red.) *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* (s. 81-101). Akribe.

Statistisk sentralbyrå. (2006). *Retningslinjer for visuell utforming av spørreskjema*. <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/handbok-88.pdf>

Steinnes, S, S (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktoravhandling] Senter for profesjonsstudier. Høyskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.hioa.no/nb/profesjonalitet-under-press-ein-studie-av-forskulelaerarar-si-meistring-av-rolla-i-lys-av-kvalifiseringa-til-yrket-og-arbeidsdelinga-med-assistentane>

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Universitetsforlaget.

UHL-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. UHR-Lærerutdanning. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkient.pdf>

UHR-Lærerutdanning. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. UHR-Lærerutdanning. https://www.uhr.no/f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020, 25. februar). *Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/>

Universitetet i Oslo UiO. (2020, 2. april). *Course in Nettskjema and TSD* [Videoklipp]. <https://www.uio.no/for-ansatte/kompetanse/tema/data/nettskjema-tsd/video/tsd-nettskjema-2020-04-02.mp4?vrtx=view-as-webpage>

Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (20), s. 1-13.

Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4-5 (97), s. 292-303.

Wittek, L. (2016). Profesjonsutdanning – komplekse utdanningsløp mot kompleks yrkesutøvelse. *Uniped*, 39 (3), s. 193-194. https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/uniped/2016/03/profesjonsutdanning_-_komplekse_utdanningsloep_motkompleks

9. Appendiks

Appendiks I: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

09.01.2020 08:25

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 781720 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres,

og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet

(art. 5.1.1) og sikkerhet (art. 52).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Appendiks II: Spørreundersøkelsen

Arbeider du i barnehage nå?

Ja

Nei

Hvilken stilling har du?

Styrer

Pedagogisk leder

Barnehagelærer

Støttepedagog

Hvilken ansettelseform har du?

Fast

Vikariat

Arbeider du heltid eller deltid?

Heltid

Deltid

Hvis du arbeider deltid, hva er grunnen til det?

Tar utdanning med studiepoeng

Fikk ikke høyere stillingsbrøk

Permisjon

Andre grunner

Hvis du ikke arbeider i barnehage, hva er grunnen til det?

- Studerer
- Arbeider et annet sted enn i barnehage
- Permisjon
- Annet

Utdyp hvorfor du svarte annet på forrige spørsmål

Hvordan føler du at utdanningen i barnehagelærer samsvarer med arbeidet i barnehagen?

- Det samsvarer svært godt
- Det samsvarer godt
- Det samsvarer litt
- Det samsvarer ikke

Hva kunne du ha tenkt deg og lært mer om på bachelorgraden før du begynte å arbeide i barnehage?

- Ledelse
- Veiledning
- Spesialpedagogikk
- Småbarnspedagogikk
- Barn med spesielle behov
- Flerkulturelle barn
- Barns språklige utvikling
- Annet

Utdyp hvorfor du svarte annet på forrige spørsmål

Synes du at lengden på barnehagelærerutdanningen er tilfredsstillende?

- Ja
- Nei

Vet ikke

Hvor mange år mener du at barnehagelærerutdanningen burde være?

4 år

5 år

Har du tatt noe mer utdanning med studiepoeng etter fullført bachelorgrad i barnehagelærer?

Ja, og har fullført

Ja, er i utdanning nå

Nei

Hvilken type utdanning med studiepoeng tar du?

Mastergrad

Videreutdanning

Enkelt emner

Har du tenkt til å jobbe i barnehage etter utdannelsen du holder på med nå er avsluttet?

Ja

Nei

Vet ikke

Har du hatt noe kompetanseheving som ikke er med studiepoeng etter avsluttet barnehagelærerutdanning?

Ja

Nei

Hvem var det i regi av?

Regional ordning

Arbeidsgiver

Eier

Private kursholdere

Staten

Andre

Jeg har ikke hatt noe kompetanseheving etter avsluttet barnehagelærer utdanning

Beskriv hvilke områder du har fått kompetanseheving

Hvis du tenker frem i tid, kommer du til å jobbe i barnehage til pensjonsalder?

Ja

Nei

Vet ikke

Kjønn

Mann

Kvinne

Hvilket årstall er du født?

Hvor bodde du før du tok utdanningen?

Oslo/ Akershus

Østlandet

Sørlandet

Vestlandet

Trøndelag

Nord Norge

Utlandet

Hvor bor du nå?

Oslo/ Akershus

Østlandet

Sørlandet

Vestlandet

Trøndelag

Nord Norge

Utlandet

Hvilken utdanning har din far?

Kryss av for den høyeste utdanning du vet er gjennomført

Grunnskole/ folkeskole

Realskole

Gymnas/ Videregående

Høyskole/ universitet cand mag bachelor

Høyskole/ universitet hovedfag mastergrad

Jeg vet ikke

Hvilken utdanning har din mor?

Kryss av for den høyeste utdanning du vet er gjennomført

Grunnskole/ folkeskole

Realskole

Gymnas/ videregående

Høyskole/ universitet cand mag bachelor

Høyskole/ universitet hovedfag mastergrad

Jeg vet ikke

Appendiks III: Informasjonsskriv til respondentene

/

Barnehagelærers kompetanse og profesjonalisering

Formål

Barnehagelærere skal ta hensyn til nasjonale retningslinjer, samfunnsrelevante problemstillinger og globale utfordringer, samt til den enkelte barnehages visjon og egenart. Dette krever høy kompetanse og omfattende kunnskap, samtidig som barnehagelæreren må være kreativ og faglig oppdatert.

Jeg heter Margit Bratten. Som ledd i min masterutdanning i barnehagepedagogikk ved OsloMet ønsker jeg å undersøke erfaringer og oppfatninger blant nyutdannede barnehagelærere. Konkret vil jeg be alle som tok eksamen som barnehagelærer ved OsloMet i 2018 om å delta i undersøkelsen. Jeg har søkt om, og fått utlevert fra OsloMet e-mail og postadresse til deg og alle de andre som avsluttet eksamen som barnehagelærer dette året.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker at du svarer på de 24 spørsmålene i det følgende spørreskjemaet. Det er spørsmål om din nåværende arbeidssituasjon, din utdanning og bakgrunnsinformasjon om deg. Det vil ta maks 10 minutter å svare på alle spørsmålene.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du også når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til å lage tabeller der det vil være helt umulig å se hva hver enkelt har svart. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg, Margit Bratten, som vil ha tilgang til de svarene dere avgir og jeg har taushetsplikt.

Kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette for å kunne finne deg igjen dersom du skulle velge å trekke deg underveis. Datamaterialet vil lagres på en passord-beskyttet datamaskin. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. august 2020. Da vil alle personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge prosjektet pågår har du rett til:

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

Min behandling av opplysninger om deg er basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [OsloMet](#) har NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- [OsloMet](#) ved Margit Bratten s335419@oslomet.no eller 48060554, eller mine to veiledere, dosent Magritt Lundestad eller forsker Lars Gulbrandsen (larsg@oslomet.no eller 92 48 32 41).
- Vårt personvernombud Ingrid S. Jacobsen kan nås på personvernombud@oslomet.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Selv om det er frivillig å delta, håper likevel du er villig til å hjelpe meg. Forskning er helt avhengig av gode og pålitelige data for å kunne gi et sannferdig bilde av virkeligheten. Den beste garantien for det er at flest mulig deltar slik at de data jeg skal benytte blir mest mulig representative og pålitelige,

Tusen takk for hjelpen

Med vennlig hilsen
Margit Bratten

Masterstudent og prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dette spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31. august 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks IV: Påminnelse nummer en

Påminnelse

I februar sendte jeg deg en invitasjon for å delta i en spørreundersøkelse som omhandler barnehagelærerens profesjon. Jeg kan ikke se at du har svart, og ønsker derfor å minne deg på det. Jeg setter stor pris på om du setter av 3-5 minutter for å svare på noen spørsmål som kan bidra til å belyse barnehagelærerens status og profesjon, samt hjelpe meg i å levere en god masteroppgave. Svarfrist: 29.03.2020.

Selv om det er frivillig å delta, håper jeg likevel du er villig til å hjelpe meg. Forskning er helt avhengig av gode og pålitelige data for å kunne gi et sannferdig bilde av virkeligheten. Den beste garantien for det er at flest mulig deltar slik at de data jeg skal benytte blir mest mulig representative og pålitelige.

Er det noe du lurer på er det bare å ta kontakt:

Margit Bratten (Masterstudent) s335419@oslomet.no eller 48060554,

Magritt Lundestad (Veileder. Førstelektor) Magritt.Lundestad@oslomet.no eller +47 67 23 75 47

Lars Gulbrandsen (Veileder. Forsker) ~~larsg@oslomet.no~~ eller 92 48 32 41.

Med vennlig hilsen

Margit Bratten

Appendiks V: Påminnelse nummer to

Påminnelse

31. mars 2020 sendte jeg deg også en påminnelse for å delta i en spørreundersøkelse som omhandler barnehagelærerens profesjon. Jeg kan enda ikke se at du har svart, og ønsker derfor å minne deg på det. For meg som masterstudent er det utrolig viktig at jeg får flest mulig til å svare, da dette gir pålitelige data. **Ditt** svar er også viktig deg og alle andre barnehagelærere du kjenner som arbeider i barnehagen.

Jeg setter stor pris på om du setter av 3-5 minutter for å svare på noen spørsmål som kan bidra til å belyse barnehagelærerens status og profesjon. Du svarer i utfra det som stemmer for deg, men dine svar er utrolig viktig i det store bilde. Barnehagelærerens profesjon!

Selv om det er frivillig å delta, håper jeg likevel du er villig til å hjelpe meg. Forskning er helt avhengig av gode og pålitelige data for å kunne gi et sannferdig bilde av virkeligheten. Den beste garantien for det er at flest mulig deltar slik at de data jeg skal benytte blir mest mulig representative og pålitelige.

Er det noe du lurer på er det bare å ta kontakt:

Margit Bratten (Masterstudent) s335419@oslomet.no eller 48060554,

Magritt Lundestad (Veileder. Førstelektor) Magritt.Lundestad@oslomet.no eller

47 67 23 75 47

Lars Gulbrandsen (Veileder. Forsker) lars.gulbrandsen@oslomet.no eller 92 48 32 41. |

Med vennlig hilsen

Margit Bratten

Appendiks IV: Innsynsbejæring navn og e- postadresser til uteksaminerte studenter

Hei

Din forespørsel om **innsyn** er behandlet og innvilges etter GDPR Artikkel 6 (Behandlingens lovlighet), punkt 1f: "behandlingen er nødvendig for formål knyttet til de berettigede interessene som forfølges av den behandlingsansvarlige eller en tredjepart, med mindre den registrertes interesser eller grunnleggende rettigheter og friheter går foran og krever vern av personopplysninger, særlig dersom den registrerte er et barn."

Vi minner om dine plikter og ditt ansvar knyttet til bruk av vedlagte personopplysninger og forstår det slik at du allerede er blitt kontaktet av Nina Hestnes som kan gi ytterligere veiledning om dette og registrering av forskningsprosjektet i NSD.

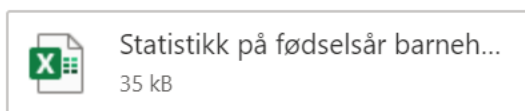
Lykke til med arbeidet videre!

Vennlig hilsen

Hege Wamstad

Seksjon for studieadministrasjon og internasjonalisering
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus)
www.oslomet.no – Ny viten, ny praksis

Appendiks V: Innsynsbegjæring – Alle som startet på barnehagelærerutdanning og som *skulle* uteksamineres i 2018- fødselsdato og fødselsår, ingen navn



Hei

vedlagt finner du statistikk på alder for studenter på barnehagelærerutdanningen som ble ferdige før sommeren 2018.

Vi har ikke velutviklede redskaper for å hente ut alder på studenter. Det som er vedlagt er derfor fødselsdatoer, sortert på studieprogram. Dataene er hentet fra Felles Studentsystem, og kullene er henholdsvis 2015-kullet for heltidsutdanningen, samt 2014-kullene for deltid og ABLU.

Håper du finner det du leter etter her!

Vennlig hilsen

Ola Uvaas

Seksjon for studieadministrasjon og internasjonalisering
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus)
www.oslomet.no – Ny viten, ny praksis

...

Appendiks VI: Godkjenning fra NSD, etter utsatt innlevering

NSD Personvern

02.09.2020 15:01

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 781720 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 28.08.2020.

Vi har nå registrert 15.11.2020 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (31.08.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)