

“Itte no knussel”: Je tek dom alle!

En kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger

Magne Svendsen

2011

Høgskolen i Oslo og Akershus,
avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,
Master i barnehagepedagogikk

“Itte no knussel”: Je tek dom alle!

En kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger

Magne Svendsen

2011

Høgskolen i Oslo og Akershus,
avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,
Master i barnehagepedagogikk

Tallene og bokstavene møttes en dag og ville slåss.

Vi vinner alltid, sa tallene.

Vi gir oss aldri, sa bokstavene.

Dermed lå de hulter til bulter.

Inger Hagerup

Sammendrag

Tittel: “Itte no knussel”: Je tek dom alle!

Undertittel: «En kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger.»

Bakgrunn og formål:

Gjennom mitt arbeid som pedagogisk leder i over ti år, hvor jeg har arbeidet på småbarns-, storbarns- og aldersblandet avdeling, har tilretteleggingen for enkeltbarnet og barnegruppa alltid krevd tilpasning og endring fra min side. Derimot har min egen opplevelse av min yrkesrolle og forventningene til den vært uforandret. Barnegruppas behov for individuell tilrettelegging har blitt oppfylt, men har hatt liten påvirkning på min rolle i barnehagens strukturelle og organisatoriske hverdag. Disse faktorene ønsker jeg å se nærmere på i denne studien, og dette ledet fram til min problemstilling.

Problemstilling:

Hva uttaler pedagogiske ledere om sin profesjon og profesjonsutøvelse sett i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sine respektive avdelinger?

Metode:

Ut fra bakgrunn og problemstilling ble en empirisk-kvantitativ metode valgt. Jeg ønsker å få et overblikk over pedagogiske lederes oppfatninger av egen profesjon og profesjonsutøvelse. Data er stilt til disposisjon av Høgskolen i Volda og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus igjennom MAFAL – prosjektet. Innsamlingen er survey og instrumentet er et spørreskjema. Fokuset for denne oppgaven er de 1192 pedagogiske lederne som responderte på spørreundersøkelsen.

Dataanalyse:

Datamaterialet ble behandlet i Statistical Package for Social Science (SPSS). Problemstillingen og forskningsutgangspunktet for prosjektet er i utgangspunktet deskriptivt. Formålet er å få frem omfang og variasjoner ved uttalelser om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på tre typer av aldersinndelte avdelinger. Analyser som vektlegger gjennomsnittsverdier mellom de tre utvalgene av pedagogiske ledere er måleenheten som er benyttet. Det er også aktuelt å se på samvariasjon mellom noen av variablene. Utvalget er av en slik størrelse og svarprosenten på et så pass akseptabelt nivå, at det kan brukes slutningsstatistikk.

Resultater:

Resultatene viser i hovedtrekk at pedagogiske ledere, uansett hvilken aldersinndeling de har på avdelingen, generelt har uttalt seg som en unison profesjonsgruppe.

Likevel forekommer det signifikante utslag mellom de tre utvalgene på enkelte spørsmål. Disse berører først og fremst gruppene av de pedagogiske ledere som arbeider med de yngste (0-3 år) som først og fremst er gjeldende for pedagogiske ledere som arbeider på 0-3 års avdeling eller 0-5 års avdeling. Temaene med signifikante utslag de pedagogiske lederne forteller om, er benyttelse av styringsdokumenter og involveringsfrekvens i ulike aktiviteter.

I tillegg viser analysene store utslag når det gjelder hva slags alderssammensatte barnegrupper pedagogiske ledere ønsker å arbeide på kontra hva slags alderssammensatt avdeling de jobber på.

Forord

Dette prosjektet ville ikke være mulig uten velvillig støtte i fra MAFAL- prosjektet ved prosjekt leder Professor Peder Haug ved Høgskolen i Volda og Professor Jens-Christian Smeby ved Senter for profesjonsforskning ved Høgskolen i Oslo. Takk for at jeg fikk bruk MAFAL materialet og for inkludering i prosjektets møter og diskusjoner.

Jeg takke min hovedveileder, Jan-Erik Johansson. For lange og lærerike dyp dykk inn i statistikkens og barnehagens verden. Sjelden har «programmerings»-øker vært så interessante. Min veileder Mette Løvgren ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo, for hennes konstruktive tilbake meldinger og store tålmodighet. På samme vis vil jeg takke Nina Winger for konstruktiv kritikk og uvurderlig støtte i innspurten.

Jeg vil også takke og sende en takk til de lærere og forelesere jeg har møtt gjennom mitt 4-årige deltidsstudium i barnehagepedagogikk, spesielt Lars Gulbrandsen som viste meg statistikkens muligheter. Mine medstudenter vil jeg også takke, spesielt kollokvien; Hege, Inger-Hilde, Katrine, Marianne, Randi og Åste, tusen takk for lærerike og høylytte møter, i faglige og sosiale sammenhenger.

Til alle mine venner, fordi dere nettopp er venner. Til ungene, kollegaer og ledere ved Heftyes- og Bjerkedalen barnehage, takk for tilretteleggelse og muligheten til gjennomføring av dette prosjektet.

Til de som er viktigst av alt. Min familie, uten deres støtte og tilstedeværelse ville ingenting være mulig.

Nå kommer jeg hjem!

Bislett, høsten 2011

Magne Svendsen

Summary

Title: “End of discussion!?”: I’ll have the lot!

Subtitle: “A quantitative study of opinions about own profession and exercise of profession among educational leaders working with children of different ages.”

Primary thought and goals for this thesis:

I have been working as an educational leader for over a decade - a working career which has given me the opportunity to work with all the three major age groups. This has acquired an adaption and change of my skills towards the children regardless of age. On the other hand has my own experience of my professional role and expectations from parents, co-workers and leaders, towards my professional role been unaltered.

The children’s needs for customary adaption of care and tutoring has been sufficed for, but has not influenced my professional role in the structural and organizational everyday life of the kindergarden.

These are the factors I want to look closer at in this study and this lead me to my thesis question.

Thesis Question:

“What does educational leaders working with different agespanned childrengroups on a dailybases, reveal about their own profession and exercise of profession?”

Metode:

My approach to this study goes through a quantitative approach. The project: Mastering the pre-school teacher role in a workingfield based on laymansterm (My translation), in norwegian: Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg : MAFAL, The MAFAL – study is conducted by Høgskolen i Volda and Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Which is generated from a survey conducted in the spring of 2009, and was distributed to 1000 randomly selected pre-schools. 1192 educational leaders responded to the questionnaire. Their response is the subject of the analysis in this thesis. I have divided the pre-school teachers into three different cases. The cases are defined by what age-group the children the educational leaders are working with on a daily bases. The three case categories are the childrens agegroup: 0-3 year, 3-5 year and 0-5 year. Method of analysis contains an approach by using the statistical analysis One-way, which focus on the mean score provided from the pre-school teachers within the three different cases.

Analysis:

My Data were handled in the computer software program Statistical Package for Social Science (SPSS). The starting point in this thesis is descriptive. The goal is to find out what pre-school teachers can reveal about their own thoughts about profession and professional conduct according to which age group of children they are working on a daily bases. Their self-graded thoughts are measured and compared through the means analysis, One-way analysis of variance. The three cases of educational leaders contains such number of respondents, that their numbers meets the general statistical demands on size of cases that makes them representative to the overall population.

Results:

The main tendency is that educational leaders, regardless of the agespan of children they are working with on a daily bases, generally replies on a mutual bases.

Never the less there are statistical significant differences between the three cases of pre-school teachers. These differences are first and foremost connected to the use of

official pre-school guideline documents and the frequency of interactivity in ordinary pre-school activities.

Second and last does the analysis show strong tendencies in which agegroup of children educational leaders prefer to work with on a dailybases, if they were granted their wish to choose freely.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Tema og bakgrunn for oppgaven	1
1.1.1	Tema	1
1.1.2	Bakgrunn	1
1.2	Min Problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens innhold og oppbygging.....	3
1.3.1	Kapitelenes innhold	3
2	Teoretisk klangbunn	5
2.1.1	Profesjon.....	5
2.1.2	Historie	7
2.1.3	Forskning.....	9
2.1.4	Kognitiv dissonans	11
2.1.5	Oppsummering	14
3	Metode	15
3.1	Innledning.....	15
3.2	Survey.....	16
3.3	MAFAL.....	16
	(Mestring Av Førskulelærarrolla i eit Arbeidsfelt med Lekmannspreg)	16
3.4	Utvalg	18
3.5	Generalisering	18
3.6	Statistisk bearbeidelse og statistiske analyser	19
3.6.1	T-test.....	19
3.6.2	One-Way Analysis of Variance – ANOVA	20
3.6.3	Post Hoc test – Bonferroni	21
3.7	Validitet.....	22
3.7.1	Statistisk validitet	22
3.7.2	Begreps validitet.....	22
3.7.3	Indre validitet.....	23

3.7.4	Ytre validitet	23
3.8	Reliabilitet	23
3.9	Etiske overveielser	24
4	Resultater	25
4.1	Innledning.....	25
4.2	Tre utvalg av pedagogiske ledere.....	27
4.3	De pedagogiske ledernes bakgrunnsvariabler	27
4.3.1	Oppsummering av de pedagogiske ledernes bakgrunn	29
4.4	MAFAL-spørsmål og samsvar i respons.....	30
4.4.1	«I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver?» (Q08)	30
4.4.2	Omtrent hvor mange prosent av stillingen bruker du vanligvis på?.....	31
4.4.3	Vurdering av kompetanse: «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om ditt arbeid?» (Q10)	33
4.4.4	Personlig kompetanse:» I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?» Q14.....	34
4.4.5	Yrkesstolthet: «I hvilken grad vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om førskolelæreryrket og ditt forhold til det?» Q16.....	34
4.4.6	Bruk av temahefter: »I hvilken grad bruker du temaheftene som følger med Rammeplanen?» (Q23).....	35
4.4.7	Innføring av Rammeplanen i hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander? (Q24)	35
4.4.8	Følelser kring jobben: « ... utsagn om følelser du kan ha i forhold til jobben din»(Q32).....	36
4.4.9	Oppsummering av samsvar mellom uttalelsene fra de tre utvalgene	36
4.5	Signifikante utslag i mellom utvalgene	37
4.5.1	Involvering (Q8).....	37
4.5.2	Utsagn om eget arbeid	48
4.5.3	Bruk av temahefter	49
4.5.4	Konsekvenser av innføring av Rammeplanen.....	51
4.5.5	Følelser i forhold til arbeid	53
4.5.6	Oppsummering av signifikante utslag	54

4.6	Dissonans.....	55
4.7	Oppsummering av funnene fra analysene	56
5	Drøfting	59
6	Konklusjon	66
7	Litteraturliste	68
8	Vedlegg.....	72

Tabell liste

Tabell		side
1	<i>Fordeling av Pedagogiske Ledere på Avdelingstype</i>	28
2	<i>Means Signifikante Bakgrunns Variabler</i>	30
3	<i>Means Prosent av Stillingen Brukt på... (Q9)</i>	32
5	<i>Means Signifikante Utslag i Involvering (Q 8)</i>	39
6	<i>Bonferroni. Delta Aktivt i Frilek (Q8_3)</i>	40
7	<i>Bonferroni. Lede Formings-, Musikk- og Drama Aktiviteter (Q8_4)</i>	41
8	<i>Bonferroni. Lese for Barna (Q8_5)</i>	42
9	<i>Bonferroni. Ta opp Vanskelige eller Følsomme Tema med et Barns Foreldre (Q8_10)</i>	44
10	<i>Bonferroni. Delta i Av- og Påkledning (Q8_12)</i>	47
11	<i>Bonferroni. Ha Ansvar for Gjennomføring av Spesialpedagogiske Tiltak (Q8_13)</i>	48
12	<i>Means Signifikante Utslag i Utsagn om Eget Arbeid (Q10)</i>	49
13	<i>Means Signifikante Utslag i Bruk av Temahefter (Q23)</i>	51
14	<i>Means Signifikante Utslag i Konsekvenser av Innføring av Rammeplan(Q24)</i>	52
15	<i>Means Signifikante Utslag i Følelser i Forhold til Arbeid (Q32)</i>	54
16	<i>Crosstable Prosent av Pedagogiske Ledere Hvor de Jobber og Ønsker å Jobbe</i>	56

1 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

1.1.1 Tema

Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på den pedagogiske lederen og hva «hun» kan fortelle om sin profesjon og profesjonsutøvelse. Videre vil jeg se om det «hun» kan fortelle skiller seg ut på bakgrunn av hvilket alderssegment «hun» jobber med til daglig. Oppfatter den pedagogiske lederen sin profesjon og utøver den pedagogiske lederen sin profesjon annerledes dersom «hun» jobber med 0-3 åringer, 3-5 åringer eller 0-5 åringer?

1.1.2 Bakgrunn

Min bakgrunn for et slikt fokus er at det har i den senere tid vært et stort fokus på den norske barnehagen. Først og fremst gjaldt fokuset manglende barnehageplasser som ledet til en storstilt utbygging. Med denne fulgte barnehagemodeller som base-barnehager og avdelingsfrie barnehager. Dette har gitt utvidede konstellasjoner i antall barn per avdeling og aldersspennet innad på avdelingene (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011) Nå som barnehageplassene er tilnærmet utbygd har fokuset dreiet seg mot innholdet og kvaliteten i barnehagen. Uansett hvordan barnehagen organiserer eller inndeler barnegruppa, så krever lovverket kvalifisert bemanning, i denne sammenhengen er det, den pedagogiske lederen (Kunnskaps departementet, 2006a). Det betyr, slik jeg ser det, at den pedagogiske lederen har fått nye utfordringer som gruppe i den senere tid. Legger vi til at barnehagen nå er en del av utdanningssystemet, øker det forventningene til dagens pedagogiske ledere, da barnehagen som en del av utdanningssystemet er utsatt for både press og påvirkning på samme måte som med skolen. Dette har sammenheng med synet på barn, lek og læring. Nyere forskning har ført til en revurdering av synet på barn. Etter dette paradigmeskiftet blir barnet selv sett på som en selvstendig og aktiv deltaker i sin egen læring og utvikling, i samspillet med sine omgivelser (Kunnskaps departementet, 2006b). Samtidig som barnehagen introduseres for det «nye» barnet opplever barnehagen et økende fokus på barn og læring. Det nye barnesyntet, og det økende fokuset er ikke nødvendigvis motstridende krefter, men de vil nødvendigvis ha betydning for den pedagogiske lederens opplevelse av sin egen profesjon og profesjonsutøvelse, slik jeg ser det.

1.2 Min Problemstilling

Problemstillingen min vil da omhandle hva den pedagogiske lederen kan fortelle som en gruppe inndelt etter hvilken alderssammensetting det er på avdelingen de jobber på. Dette blir en form for kartlegging av om det finnes mulige faktorer i deres arbeid som fører til at de oppfatter sin profesjon og profesjonsutførelse forskjellig ut ifra hvilket alderssegment de jobber med daglig.

Hva forteller pedagogiske ledere om sin profesjon og profesjonsutøvelse sett i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sine respektive avdelinger?

Som klangbunn for denne problemstillingen kommer jeg med følgende påstand, som vil være min Null hypotese og utgangspunkt for mine kommende analyser.

«Pedagogiske ledere har lik oppfatning av sin profesjon og virke uansett hvilken aldersinndeling det er på deres respektive avdeling.»

Påstanden begrunner jeg med følgende, utdannelsen er lik for de aller fleste pedagogiske ledere. De er utdannet førskolelærere. Grunnutdanningen er lik over hele landet. Den er en treårig grunnutdannelse. Utdanningen i seg selv retter seg ikke spesifikt mot et alderssegment av barnehagebarn. Dette gir førskolelærere en generell kompetanse i å tilrettelegge for og støtte barns utvikling innenfor alderen 0-5 år. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Nokut, 2010) forteller blant annet i en gjennomgang av førskolelærerutdanningen at den mest markerte endringen av barnehagen er at det i dag er langt flere små barn der enn for bare noen få år siden. Selv om ett- og toåringer utgjør en stor del av barnehagebarna, har dagens førskolelærerutdanning hittil i stor grad vært rettet mot de eldste førskolebarna. Å ha ansvar for de minste krever annen kunnskap og beherskelse av andre arbeidsformer enn arbeid med de større barna (NOKUT, 2010 s. 100). Det tilsier at de førskolelærerne som utgjør 90 % av de pedagogiske lederne i datamaterialet som går igjennom i denne oppgaven er generalister. Utdannet i en tradisjon som historisk har mest erfaring fra og formet i arbeidet med barn i alderen 3-5 år.

At de pedagogiske lederne har et likt utgangspunkt, og at barnehagens rammestruktur tilsier at responsen fra undersøkelsen burde gi et tilnærmet likt svar,

men hvordan vil det slå ut når man tar hensyn til de ulike aldersinndelte avdelingene de arbeider på?

1.3 Oppgavens innhold og oppbygging

1.3.1 Kapitelenes innhold

Kapittel 1.

Jeg har her redegjort for tema, bakgrunn og mål for min oppgave. Videre har jeg presentert min problemstilling.

Kapittel 2.

Her presenterer jeg den pedagogiske lederen, slik denne profesjonens mandat blir beskrevet i lovverk. Lover og regler for bemanning i barnehagen som påvirker den pedagogiske lederens ansvarsområde. Dette kapittelet omhandler et kort historisk tilbakeblikk på barnehage og avdelingenes utvikling sett ut ifra alderssammensetningen på den ulike avdelingstype.

Videre presenteres den tidligere forskningen om pedagogiske ledere relatert til hva slags aldersgruppe de jobber med og implikasjoner av dette. Kapittelet avrundes med en kort presentasjon av psykologisk forklaringsmodell som belyser årsaker og sammenhenger ved menneskers valg.

Kapittel 3.

Her går jeg igjennom mitt valg av metode. Hvilke deler den består av, og hvordan jeg har tenkt å bruke dem i denne oppgaven. Videre presenteres data, innsamlingsmetode, og styrker og svakheter ved dataene. Dette knyttes opp mot resultatene, og deres holdbarhet i en statistisk sammenheng. Så presenterer jeg hovedanalyseverktøyet som ser nærmere på gjennomsnittsskår og sammenligning av denne mellom utvalgene.

Kapittel 4.

Jeg tar her utgangspunkt i datagrunnlaget fra MAFAL undersøkelsen for å belyse min problemstilling. Jeg gjennomfører de analysene jeg har beskrevet i kapittel tre og redegjør for resultatene. Noen utvalgte resultat problematiseres for å gjøre dem tydeligere i forhold til deres videre bruk i denne oppgaven. Jeg presenter først de tre utvalgene av pedagogiske ledere. Så presenterer jeg spørsmålene, hvordan de er

organisert i grupper, og hvordan de er bygd opp. Dette etterfølges av en redegjørelse av de spørsmål og resultatene fra disse, som ikke gir signifikante utslag på en samlet organisering. Enkelte utvalgte resultat blir presentert grundigere.

Så redegjør jeg for de spørsmål som returnerte signifikante utslag i mellom utvalgene, målt ut fra gjennomsnittsskåren til det enkelte utvalg. Disse etterfølges også av en grundigere redegjørelse og presentasjon av mulige forklaringsfaktorer. Etter å ha analysert de ulike svarene fra de tre utvalgene av pedagogiske ledere som nevnt ovenfor, ser jeg nærmere på de pedagogiske ledernes uttalelser om hvilken aldersgruppe de jobber på daglig, og hvilken aldersgruppe de ønsker å jobbe med. Resultatene fra denne analysen presenteres og redegjøres for.

Til sist i dette kapitlet presenterer jeg hovedfunnene mine fra dette kapitlet. Jeg ordner dem, og gjør de klar for å drøftes i det kommende kapitlet.

Kapittel 5.

Her vil jeg drøfte de resultatene fra analysene av datamaterialet som ble presentert i det foregående kapitlet. Disse vil jeg forsøke å belyse med elementene som ble redegjort for under kapittel 2. Jeg vil avrunde med en oppsummering av de tendenser jeg mener å ha funnet gjennom prosessen som beskrives i de foregående kapitlene.

Kapittel 6.

I dette kapitlet vil jeg forsøke å oppsummere masterarbeidet, og se nærmere på sammenhengen mellom problemstillingen min, og resultatene av denne prosessen.

Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker om mulige implikasjoner, som resultatene fra dette masterarbeidet kan ha for barnehagefeltet.

2 Teoretisk klangbunn

I den følgende delen av oppgaven vil jeg presentere og avklare barnehagens- og barnehageavdelingenes historie kort, bakgrunnen for den pedagogiske lederens mandat og ansvarsområder. Så vil jeg vise en gjennomgang av tilgjengelig tidligere forskning om pedagogiske ledere på ulike avdelinger. Etter den tidligere forskningen kommer en presentasjon om teori om hva som kan gi en forklaring på hvilke mekanismer som styrer pedagogiske ledes valg. De ulike elementene som presenteres i denne delen av masteroppgaven, vil bli benyttet senere i denne oppgaven til å belyse de ulike funnene fra min metode, og analyser av resultatene fra disse.

2.1.1 Profesjon

Lovverket for barnehager forteller at barnehagen er en pedagogisk virksomhet (KD, 2006a). For å oppfylle kravet om pedagogisk kvalitet i barnehagen slik loven krever, må barnehagen ha et minimum av pedagogisk bemanning. I forskriften til barnehageloven står det:

§1 *Norm for pedagogisk bemanning.*

Det skal være minimum en pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og en pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år og barnas opphold er over seks timer. Barnehager der barn har kortere oppholdstid per dag, kan barnetallet økes noe per pedagogisk leder. (KD, 2006, s.11).

Loven forteller kun om kravet til pedagogisk bemanning. Om resterende bemanningen forteller forskriften til loven: « *Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet*» (KD, 2006, s.5). Dette gir avdelingsinndelinger på 7-9 barn under tre år, og 14-18 barn over tre år. Dette er den vanligste inndelingen av barnehageavdelinger. Tradisjonelt har dette betydd at det er tre voksne på disse avdelingene, en pedagogisk leder og to assistenter. Nyere forskning av International research Institute of Stavanger (IRIS) kan fortelle at de færreste barnehagene (4 av 10) som var med i deres undersøkelse, klarer å etterleve denne pedagognormen, og at et knapt flertall av dagens barnehager er strukturert i tradisjonelle avdelinger, mens et stort flertall av barnehager som er bygd de siste fem årene, har en struktur som er en mellomting mellom avdelingsinndelt og avdelingsfri

barnehage (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011, s.5). Den tradisjonelle inndeling etter pedagognormen blir da en pedagogisk leder per 7-9 0-3 års barn, 14-18 3-5 års barn og når det gjelder 0-5 års avdelinger så er det mange muligheter i mellom 7-18 barn per avdeling per pedagogisk leder. Inndelingen her styres av et prinsipp ut i fra pedagog normen om at det går to 3-5års barnehageplasser per avdeling på en 0-3 års barnehageplass. 0-3 års avdelinger med over 9 barn er vanlig flere steder men pedagog normen er gjeldende og på disse avdelingene skal det være minimum 2 pedagogiske ledere. Antallet barn per avdeling er økende Generelt har utviklingen over tid gått klart i retning av større barnegrupper. Blant alle barnehagene i utvalget er det gjennomsnittlig 12,4 barn per grupper for (0-3) småbarnsgrupper, 18,6 barn per gruppe i (3-5) storbarnsgrupper og 17,6 barn for (0-5) aldersblandete grupper (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011, s.6). Dette gir at pedagognormen er tøyd over sin grense når det gjelder avdelingstyper med 3-5 åringer. Når det gjelder rene 0-3 års avdelinger overskrides den tradisjonelle «3 barn per voksen» grensen, men ikke pedagog normen.

På grunn av de utviskede grensene i alderssammensetning på avdelinger, avdelingstyper, og variasjonen i navn på disse, vil jeg forholde meg til tallintervallene: 0-3, 3-5 og 0-5) som beskrivelse av aldersspennet blant barna på den enkelte type avdeling, og deres respektive pedagogiske ledere, i resten av denne oppgaven. Hva skiller så den pedagogiske lederen fra de andre yrkene i barnehagen? Barnehagens rammeplan forteller om ansvar og innhold knyttet til pedagogiske lederstillinger.

«Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Styrers oppgave innebærer å sørge for at de enkelte medarbeidere får ta i bruk sin kompetanse.» (KD, 2006b, s.10)

Her forteller rammeplanen at ansvarsområdet til pedagogisk leder er knyttet spesielt opp mot utvikling av barnehagen som en pedagogisk virksomhet og veiledning av øvrige personalet. Måten dette skal utføres på forteller rammeplanen om blant annet i punkt 4.

Pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvar for. Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne og for at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om barnehagens virksomhet. Det bør legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet (KD, 2006b, s.26).

Disse lovtekstene lovfester den pedagogiske lederen og styrerens ansvarsområder. Rammeplanen fastsetter også at hele personalet er ansvarliggjort i denne prosessen. Når det gjelder de Pedagogiske lederne sier lovverket at disse skal være utdannet førskolelærere, eller ha annen relevant eller barnefaglig kompetanse (KD, 2006a).

2.1.2 Historie

Ut fra et historisk perspektiv består barnehagen anno 2011 av en sammensmelting av korttidsbarnehager, og barneasyl/daghjem. Dermed har den røtter både innenfor en sosial- og en pedagogisk institusjon. Det første barneasylet i Norge kom i 1837, mens de første barnehagene i Norge trolig ble opprettet i 1870- eller 80-årene (Tønnessen, 2004). Barnehage som en sosial institusjon har utviklet seg fra barneasylene. De Norske barneasylene var inspirert av de engelske barneasylenes utforming. De norske asylene var heldagsinstitusjoner som tok i mot barn helt ned i toårsalderen. Målene for asylene var å gi barna omsorg og oppdragelse, i tillegg til å være den første skolen for de minste barna. Barneasylene endret navn til det mindre belastende daghjem rundt 1900 (Tønnessen, 2004). Barnehagen som pedagogisk institusjon stammer fra den tyske filosofen og pedagogen Friederich Fröbel. Fröbel la frem et nytt syn på barnet med utgangspunkt i romantikkens ideer der barnehagen skulle bygge på barnas egen virksomhet (KD, 2006). Betegnelsen *barnehage* har også sin opprinnelse fra Fröbel. Barnehage er en direkte oversettelse av hans betegnelse *Kindergarten* (Tønnessen, 2004).

I 1975 kom den første loven om barnehager. Det ble det avgjørende skritt tatt i arbeidet med å samkjøre de to tradisjonene, barnehage og daghjem (Tønnessen 1995).

Den opprinnelige barnehageloven fra 1975 kan karakteriseres som barnehagens «merkesten», med den fikk barnehagen sitt første samfunnsmandat. Siden har Barnehageloven endret seg flere ganger gjennom tidene. Både i 1996 og i 2005 ble den revidert. Med den første revideringen i 1996, fastsatte Barne- og familiedepartementet (BFD) den første rammeplanen for barnehagen, *Rammeplan for barnehage* (KD, 1995). Rammeplanen gav barnehagen et samfunnsmandat, en forpliktende ramme for innholdet. Men det tok ikke mange år før barnehagene skulle få en ny reform. Den nye reformen, R06 kom som en følge av Stortingets vedtak om ny barnehagelov i 2005, en andre revidering av barnehageloven (Ingeberg 2007). Selv om barnehagen ikke er obligatorisk og gratis, jobbes det mot at alle barn skal ha muligheten til å gå i barnehagen om foreldrene ønsker det. I 2003 vedtok Stortinget et mål om full barnehagedekning (Barnehage-løftet). En følge av dette var innføringen av formålsparagrafen som lovfestet individuell rett til barnehageplass. Dette trådte i kraft i januar 2009. Dermed ble tilbudet om barnehageplass en lovfestet oppgave for kommunene. Tallene på hvor mange barn som går i barnehagen har endret seg kraftig de siste tiårene, fra 7 prosent i 1975 (om lag 30 500 barn) til hele 87 prosent i 2008 (om lag 262 000 barn). Nå er ikke barnehagen lenger et tilbud for de få, men er mer et nasjonalt velferdsgode (KD 2009).

Rent historisk har barnehagene frem til midten av 1990-tallet vært et tilbud for de få, i hovedsak for barn mellom 3-6 år. Utbyggingen av avdelinger for barn mellom 0-3år, kommer i gang senere, og har også en tregere oppfyllingsgrad enn 3-5 års segmentet av andelen barn i barnehagen, (Statistisk sentralbyrå 1998) og først i 2007 ble det tilnærmet full barnehagedekning i Norge (Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. 2009). Formålet med barnehagene har endret seg, og har ekspandert over tid. Fra å være en institusjon som tilbyr tilsyn av barn på en måte som lignet det familiære hjemmet, til et virkemiddel i arbeids- og likestillingspolitikken (Bleken 2007; Korsvold 2005;2008).

I forbindelse med Reform 97, som innebar senket skolestart med ett år, het det at man skulle ta med seg det *beste* fra både barnehage og skole når seksåringene begynte på skolen. Spørsmålet om hva som var og er det *beste* fra de to pedagogiske kulturene er vanskelig å besvare. I forarbeidene til seksårsreformen beskrev Haug (1994) *barnehagekoden* som uformell og muntlig i sin form og innhold, mens *skolekoden* var mer formell og skriftlig. Reform 97 ble en viktig hendelse som skapte endring for både barnehage og barneskole. Med innføringen av 10-årig skoleplikt i 1997, fikk både barnehagen og barneskolen nye alderstrinn å forholde seg til. Barnehagene mistet seksåringene som de hadde lang erfaring med, og seksåringenes plasser ble i stor grad fylt opp av ettåringer og toåringer, noe barnehagene hadde

relativt lite erfaringer med (Bleken, 2007). Reform 97 som i utgangpunktet var en skolereform, medførte til en stor og krevende barnehagereform. Hvor aldersspennet blant barnehage barn ble forandret og dermed deler av barnehageavdelingenes struktur. Denne konsekvensen ble mer eller mindre "oversett" (Bleken 2007:35).

Antallet barn i barnehagen har som tidligere vist endret seg kraftig de senere årene. Det samme kan sies om avdelingsstrukturene i barnehagen, med innføring av avdelingsfrie- og basebarnehager som har hatt en kraftig oppsving de siste fem årene (Vassenden et al, 2011). Men fra tidlig på 1970-tallet var barnehagene, i all hovedsak, strukturelt inndelt i 0-3 og 3-5 års avdelinger. Hvor 0-5 års avdelingen ekspanderte da 6 åringer gikk over til skolen.

2.1.3 Forskning

Det er lite tidligere forskning om pedagogiske ledere som arbeider på bestemte aldersavgrensede avdelinger. Etter som mine egne søk etter relevant forskning gav lite, var jeg nødt til å sende ut forespørsler via min veileder til andre akademikere i Norden. Resultatet av mitt søkende returnerte ikke mye, men noe. Jeg har ikke funnet noe direkte i Norge, men dersom man ser på tidligere forskning i Sverige, ble det gjort en del undersøkelser av Pedagogiske lederes arbeid i aldersbestemte avdelinger, fra slutten av 1980- tallet til midten av 1990 tallet. Denne forskningen ble i all hovedsak gjort av Knut Sundell.

I en kvantitativ undersøkelse av hvordan ressurser og pedagogikk påvirker barnehagebarn i svenske private og kommunale barnehager, fra 1995, redegjør han for at 54 % av de pedagogiske lederne i arbeidslagene i hans utvalg differensierer sine målsetninger for ulike aldre innad i barnegruppa. Tendensen han viser til i sine funn, viser at arbeidsmålene øker i prioritet med barnas alder, gjengitt i gjennomsnittsverdier fordeler funnene seg som følgende: 10,7 for tre- åringer, 12,9 for fireåringer til 14 for femåringene. Dette er gjennomsnittsverdier ut i fra målsetninger innenfor fagemnene: Sosialemosjonelle, Natur og Kultur, kreativitet og Skole forberedende (Sundell, 1995). Læringstrykket øket med barnas alder i barnehagen. Videre viste analysen at barnas pedagogiske ledere økte sitt fokus på hva de skulle lære jo nærmere barna var overgangen til skole.

I et tidligere forskningsarbeid undersøker Sundell og Salonen (1991), hva foreldre og førskolepersonell mener om barnehagens arbeidsmetoder. I denne undersøkelsen blir blant annet pedagogiske aktiviteter undersøkt. Jeg velger her å trekke fram et resultat av mange, som jeg tar opp senere igjen under metoddelen i denne oppgaven: lesing for barn. I forskningsarbeidet fra 1991 viser funnene at førskolelærerne gjennomfører leseaktiviteter for barna, her gjengitt i prosent av organisert valg av aktiviteter. De yngste (1-3 år) blir lest for i 18 % av aktivitetstiden, de eldste (3-6 år) 24 %, og de Aldersblandede (1-6 år) 24 %. Oppsummert viser tallene at det leses oftere for barn på avdelinger som er mellom 3-6 år, enn for barn mellom 1-3 år (Sundell & Salonen, 1991). Videre oppsummerer funnene i undersøkelsen med at det er små forskjeller mellom de yngstes avdelinger, og de eldstes avdelinger når det gjelder målbevisst arbeid. De dokumenterte oftere og mer gjennomført enn hva som var tilfellet på de aldersblandede avdelingene. I tillegg benyttet de seg oftere av lek i aktivitetene. Sluttsatsen var da at de aldersblandede avdelingene hadde et dårligere organisasjons-, inkludert dokumentasjonsarbeid sammenlignet med de yngstes og de eldste barnas avdelinger.

Kjerstin Lagrell (1991) forteller om aldersinndelte avdelinger i barnehagen etter å ha drevet avdelinger med 0-6 års inndeling over mange år, om fordelene ved å dele inn barnegruppa i 0-2 års, 3-4 og 5-6 års avdelinger. Spesielt vektlegger hun at det da blir lettere å møte enkeltbarnet på sitt nivå. Rent praktisk ble det lettere for førskolelærerne å tilpasse temaer i samlingsstund, lesestund og lignende. Noe som medførte at barna ble mer fokuserte om aktiviteten, og dermed fikk et større utbytte av den. Videre forteller hun at den voksenstyrte delen av barnehagen ble lettere å gjennomføre og tilrettelegge. Lagrell (1991) knytter også denne omleggingen av avdelingenes struktur til at arbeidsmiljøet var så stabilt i den aktuelle barnehagen. Andre konsekvenser hun trakk ut av den strukturelle omleggingen, var at personalet opparbeidet seg en høyere kompetanse og videreutdanning, samt lav utskifting (Lagrell, 1991).

I en gjennomgang av forskning på aldersblandede og aldersinndelte avdelinger i svensk barnehage fra 1992, sammenfatter Knut Sundell sine funn med utgangspunktet for aldersblandede avdelinger. Forventningene var at aldersblandede avdelinger ville være positivt for barnas innlæring, øke den sosiale utviklingen blant barna, og bedre førskolepersonalets arbeidssituasjon som gikk ut på at førskolelærerne følte at de ikke fikk brukt hele sin kompetanse når aldersgruppen var avgrenset (0-3 år eller 3-6 år).

Resultatene, i følge Sundell, (1992) var at barn som gikk i aldersblandede avdelinger, i forhold til aldersinndelte, hadde en svakere språklig og kognitiv utvikling, og at det pedagogiske personalet hadde en større mistrivsel på sin arbeidsplass. Dette argumenterer Sundell først og fremst for ved at de Yngstes omsorgsbehov vanskeliggjorde gjennomføringen av pedagogiske aktiviteter for de Eldste. Dette ble også forsterket ved voksenfravær fra avdelingen ved for eksempel sykdom blant personalet. Videre konkluderer han med at dette ikke er på grunn av avdelingens aldersinndeling, men på mangelen av tilpasset voksenledet pedagogisk virksomhet (Sundell, 1992).

For kort å oppsummere teoridelen med tidligere forskning; førskolelærere differensierer, og prioriterer sitt arbeid etter barnas alder. Aldersblandede avdelinger (1-6 år) kommer dårligere ut når det gjelder pedagogisk dokumentasjon, organisert arbeid. I følge denne forskningen av eldre dato, hadde barna ut på aldersblandede avdelinger en svakere utvikling kognitivt og språklig, enn på andre typer aldersinndelte avdelinger.

2.1.4 Kognitiv dissonans

I denne oppgavens tilfelle vil jeg se nærmere på om dissonans-teorien kan forklare noe ved funnene om hva slags avdelingstype de Pedagogiske lederne arbeider på, og hva slags avdelingstype de ønsker å arbeide på. Da som en psykologisk forklaringsfaktor hos den enkelte pedagogisk leder på sammenhengen mellom deres fortsatte ønske å jobbe med det samme alderssegmentet som tidligere. Videre vil jeg søke å forklare trekket ved de pedagogiske ledere som ønsker å bytte aldersgruppe. Hvor de ikke bytter ut aldersgruppa, men utvider den til å romme flere barnehagealdere. Hvilke trekk ved menneskers valg kan forklare dette?

I 1957 presenterte Leon Festinger sin teori om Kognitiv dissonans. Siden den gang har teorien generert mye forskning, skapt kontroverser og vært igjennom flere revisjoner. En av hovedårsakene til dette mangfold, er at teorien i seg selv er abstrakt beskrevet. Det medfører at den kan brukes i mange forskjellige psykologiske emner hvor man finner samspill mellom forestillinger, følelser og motivasjoner. En person kan ha forestillinger om atferd, følelser, forståelse, oppfatninger og tro. Om seg selv, objekter, andre og grupper. Som nevnt, teorien er ikke fokus på en ting men mange (Harmon-Jones & Mills. 1999, s. 5).

Kognitiv dissonans kan beskrives som en ukomfortabel følelse. Denne følelsen stammer fra en situasjon hvor personen har to motstridende ideer, forestillinger eller verdier samtidig. Kognitiv dissonans defineres her, i utgangspunktet som bestående av abstrakte elementer. Beavois & Joule definerer den kognitive dissonansen også som håndfast, og dermed målbar: « A person can experience an unpleasant state of arousal (state of dissonance) that can be quantified by a ratio and is reduced when this ratio decreases. » (1999, s.43).

Leo Festinger (1957) påpeker forskjellen mellom to typer universelle tilstander hos et menneske som står ovenfor et valg og eller valgmuligheter. De to tilstandene hevder Festinger at har vesentlige psykologiske implikasjoner på individet som står ovenfor gitte valg muligheter. Tilstandene kaller Festinger: Kognitiv konsonans og kognitiv dissonans (1957, s.3).

Den første tilstanden kjennetegnes ved at individet kjenner samsvar mellom sin kognisjon (tanker, følelser, holdninger og verdier) og atferd (handlinger). Denne tilstanden krever likevekt og er et mål i seg selv i følge Festinger, (1957). Kjennetegnene til den motstående tilstanden kognitiv dissonans, er at den oppleves av individet som psykologisk ubehagelig da det er ubalanse mellom individets kognisjon og atferd. Dette er en uønsket og ustabil tilstand, og i følge Festinger vil individet søke og endre den uønskede dissonante tilstanden til den ønskede konsonante tilstanden. «*Cognitive dissonance can be seen as an antecedent condition which leads to activity oriented toward dissonance reduction just as hunger leads to activity toward hunger reduction*» (Festinger, 1957, s. 3.)

Selv om Festinger her tilskriver dissonans til å gjelde andre biologiske funksjoner vil konsonans og dissonans primært i hans teori være avgrenset til å gjelde likevekt og ubalanse forhold på det kognitive plan.

Av dette følger Festinger opp med to grunnleggende hypoteser:

1. «*The existence of dissonance, being psychologically uncomfortable, will motivate the person to try to reduce the dissonance and achieve consonance.*»
2. “*When dissonance is present, in addition to trying to reduce it, the person will actively avoid situations and information which would likely increase the dissonance.*”

(Festinger, 1957, s. 3.)

Kognitive elementer er i følge Festinger de bestanddeler av kunnskap, mening, tro eller oppfatning et individ har om sin verden, seg selv og sin atferd. Samlet utgjør disse individets kognisjon, som inneholder funksjonelle og strukturelle sider. Videre hevder Festinger at det mellom elementene er relasjoner. Disse kategoriserer han i tre grupper. Par av elementer kan eksistere i konsonante, dissonante eller irrelevante relasjoner. Videre påpeker Festinger at to kognitive elementer er i en konsonant relasjon, hvis, når man ser på elementene hver for seg, et element følger av det andre. Fra dette følger at to kognitive elementer er i en dissonant relasjon til hverandre hvis, når man ser på elementene hver for seg, det motsatte av ett element følger av det andre. Til sist; to kognitive elementer står i en irrelevant relasjon til hverandre hvis de ikke har noe med hverandre å gjøre (Festinger, 1957, s. 260).

Dersom en person har en dissonant relasjon mellom to elementer, vil denne personen søke å gjøre situasjonen til en konsonant relasjon. Dette kan enkelt personer gjøre ved å endre våre holdninger, tro, eller handlinger. Videre skriver Festinger at dissonans også kan reduseres ved at vi mennesker rettfærdiggjør, kritiserer, eller forneker konsekvensene av våre valg.

Grunnen til denne ønskede forandringen beskrives av de følelser vi mennesker har når vi befinner oss i en dissonant situasjon. Der har vi følelser av typen overraskelse, skyld, sinne, frykt eller flauhet. Disse negative følelsene setter i gang et forsvar overfor våre egne negative følelser, som da søker å redusere følelsene slik at vi overbeviser oss selv til å godta at vårt tidligere valg er rett, selv om motstridende beviser foreligger. Den kognitive dissonans- teorien brukes da til å forklare at mennesker er disponibelt anlagt til å tro at våre valg er korrekte. Denne partiske preferansen gir dissonans- teorien sin forutsigbare kraft i å forklare menneskers irrasjonelle, og til tider destruktive valg og handlinger (Festinger, 1957).

Baron (2008) setter spørsmålsteget ved at det er et irrasjonelt valg i ettertid- slik Festinger hevder og gir en annen forklaring, Det er rasjonelt å ønske å være flink. I dette tilfellet endrer individet sine vurderinger av sitt valg slik at det fremstår som en gode beslutningstager nå (s. 217). Selv om beslutningen nå i etterpåkløkskapens lys var dårlig. Rasjonalitet eller irrasjonalitet, står konklusjonen her fra Festinger, i følge Beavois & Joule (1996) at etter å ha foretatt en vanskelig avgjørelse tenderer enkeltmennesket å vurdere sitt første valgte alternativ høyere, og devaluere sterkere det forkastete alternativet enn det gjorde tidligere, altså før valget var tatt (s.151). Rasjonelt eller irrasjonelt, så heller vi mennesker mot å stå fast ved de valg vi en gang har tatt.

2.1.5 Oppsummering

I denne delen har jeg presentert ulike elementer som til sammen vil utgjøre et teoretisk bakteppe, som jeg vil ta med meg til drøftingsdelen av oppgaven. Der vil jeg med klangbunn i elementene fra denne delen, drøfte ulike sider ved resultatene fra mine statistiske analyser.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens metode. Jeg vil videre redegjøre for de eventuelle fordeler og ulemper som mine metodiske valg har gitt. I dette kapitlet vil spørreundersøkelsen (MAFAL) som mine analyser brukes på bli presentert. Videre vil jeg gjennomgå begrunnelsen for mine utvalg av den ovenfornevnte undersøkelsen. Jeg vil også vise hvilke statistiske analyser som blir benyttet, og gjøre rede for validiteten og reabiliteten til undersøkelsen, og mine analysemetoder. Til sist vil jeg presentere de etiske valgene jeg har foretatt, og hvilke betraktninger jeg har gjort meg i løpet av denne delen av forskningsprosessen.

Forskningsmetodologi kan deles opp i kvantitative og kvalitative metoder, det kvantitative kan stå for en standardisering, mens det kvalitative heller mot en ikke-standardisering. Denne metoden er mer åpen og mangetydig. Men skillelinjene kan være noe uskarpe. De kvalitative metodene utgår fra studiesubjektets perspektiv, mens kvantitative studier i større grad går ut fra forskerens ideer om hva som skal være i sentrum (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Kvantitative metoder handler mye om tall og statistikk, mens kvalitative dreier seg om blant annet diskurser, og sosial samhandling. Ofte forekommer en blanding av disse, så kalte ”mixed studies” (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Innenfor barnehagepedagogisk forskning arbeides det tradisjonelt sett mest med kvalitativ metode, men som Rhedding - Jones påpeker er dette todelte synet på forskning i ferd med å endre seg

(...) what is beginning to happen is that some of the more radical and postmodern researchers are seeing that they need to take the quantitative into their research in new ways and not continue the fight or the split between the two. Rhedding - Jones (2005, s.62)

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke en kvantitativ metode for å belyse mine problemstillinger. Dette vil jeg gjøre ved å bruke ulike statistiske analyser, som jeg vil redegjøre for nedenfor i dette kapitlet, på data fra MAFAL spørreskjemaet.

3.2 Survey

Dataene som ligger til grunn for denne oppgaven er innsamlet ved hjelp av et spørreskjema. Spørreskjemaet er strukturert, og har lukkede spørsmål som vil si at respondentene må forholde seg til forhåndsbestemte svaralternativer (vedlegg 1.). Johannessen (2006) fremhever at med forhåndsoppgitte svaralternativer er svarene sammenlignbare fordi alle respondenter får de samme utsagnene som de må forholde seg til. Dette åpner for muligheter for å generalisere resultatene til en større populasjon. Denne måten å innskrenke svarmuligheter på er i følge Befring (2002) egnet til å sammenligne svar i etterkant, og i forkant vil denne spørsmålsformen også forhindre ulike tolkninger av spørsmålene. Derfor bør spørsmålene i et spørreskjema være korte og tydelige, og svaralternativene entydige.

I MAFAL prosjektet er det anvendt et spørreskjema, som ble distribuert til respondentene, en såkalt post - enquête. Ulempen med en post- enquête kan være lav svarprosent, som kan få konsekvenser for representativitet. Ved bruken av post - enquête har forskeren heller ikke kontroll over, hvem det er som ikke svarer, og hvorfor de ikke svarer (Befring, 2007).

3.3 MAFAL

(Mestring Av Førskulelærarrolla i eit Arbeidsfelt med Lekmannspreg)

MAFAL er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Volda, og Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd gjennom programmet «Praksisrettet FOU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning.»

Jeg fikk tilgang til MAFAL i 2010. Prosjektet MAFAL er en stor spørreskjemaundersøkelse som pågikk våren 2009. Respondentene er i hovedsak inndelt i tre underkategorier i denne undersøkelsen: Assistenter, Pedagogiske ledere og Styrere. Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på respondentgruppen Pedagogiske ledere. Denne gruppen vil jeg dele opp i nye undergrupper ut fra følgende premiss: Hva slags avdeling arbeider den enkelte Pedagogiske leder på, ut i fra barnas alder? Under spørsmål 7A: «Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?» (vedlegg 1.). Kan respondentene svare på hva slags avdeling de arbeider på. Jeg vil da sitte igjen med i tre utvalg som fordeler seg ut i fra følgende kriterier:

Det finnes tre mulige avdelingstyper i forhold til barnas alder i spørreskjemaet.

- Småbarnsavdeling (0-3år)
- Storbarnsavdeling (3-5 år)
- Aldersblandet avdeling (0-5 år)

Pedagogiske ledere fra 1000 tilfeldige barnehager har svart på det utsendte spørreskjemaet. Omtrent 60 % av barnehagene returnerte skjemaene. Svarprosenten blant de pedagogiske ledere er ikke kjent da det var den enkelte styrer i hver barnehage som delte ut spørreskjemaet til enkelte av sine assistenter og pedagogiske ledere. Dersom vi legger tall fra 2006 til grunn, så fantes det da 12900 ansatte årsverk besatt pedagogiske ledere i Norge (Utdanningsforbundet, 2006). I det datamaterialet fra MAFAL som jeg har hatt tilgang til finnes det 1192 pedagogiske ledere. Noe som tilsier at datagrunnlaget jeg har hatt tilgang til for denne oppgaven da representerer i overkant av 9 % av de pedagogiske lederne i Norge.

3.4 Utvalg

Et utvalg kan i følge Befring (2002) være en liten gruppe mennesker, dyr, fenomener eller objekter som kan representere en større populasjon. Utvalget kan da være et utdrag av populasjonen som det kan representere. Populasjonen kan beskrives som den gruppen vi ønsker å få kunnskap om (Befring, 2002). Populasjonen jeg ønsker å få mer kunnskap om, er de pedagogiske lederne som har besvart MAFAL spørreskjemaet. Et forskningskriterie i forhold til utvalg, er at utvalget er størst mulig for at det skal kunne representere populasjonen best mulig. Slik jeg redegjorde for i det forrige punktet i oppgaven kan jeg anta at MAFAL- dataene er et utvalg som er stort nok til å representere den totale populasjonen. Videre er det viktig at svarprosenten blant respondentene er høyest mulig. I MAFAL undersøkelsen er rundt 60 % for de barnehagene som spørreskjemaet ble utdelt til.

Noen forskere hevder at en svarprosent på 50 er et minimum for hva som kan godtas i en spørreundersøkelse, men at den helst bør ligge på minst 60-70 % (Holand, 2006). Dersom man legger dette premisset til grunn, så befinner MAFAL responsen i det nedre sjiktet av hva som kan godtas for at man kan trekke en slutning om at utvalget representerer populasjonen man ønsker å undersøke.

3.5 Generalisering

Å generalisere vil si at jeg kan foreta slutninger ut av et utvalg i en populasjon. For at en generalisering kan foretas kreves det at utvalget er stort og representativt i forhold til hva som undersøkes. Et utvalg som er representativt må da ha en sammensetning som tilsvare de kjennetegn av populasjonen som utvalget er hentet fra. Om dette studiet av MAFAL- data kan man si at datamaterialet er unikt når det gjelder undersøkelsens størrelse og omfang i forhold til barnehageansattes holdninger og yrkesutøvelse. En slik størrelse av representasjonen av barnehageansatte i et datamateriale øker undersøkelsens validitet, og videre tilsier at funn fra analyser av et slikt materiale er i stor grad overførbare til å gjelde for hele populasjonen av pedagogiske ledere som arbeider i Norge.

3.6 Statistisk bearbeidelse og statistiske analyser

Jeg brukte programvaren Statistical Package for the Social Sciences (heretter kalt SPSS for videre referanse i denne oppgaven). Det er et dataprogram for statistisk analyser av kvantitative data. Programmet er laget med fokus på hvordan resultater fordeler seg i, og hvordan gjennomsnittsverdier fordeler seg i datagrunnlaget (Johannessen, 2003).

3.6.1 T-test

Jeg forklarer her hva t-test er, selv om jeg ikke benytter meg av rene t-tester i oppgaven. Dette gjør jeg fordi t-tester er den grunnleggende analysen i One-Way Analysis of Variance (her etter kalt ANOVA for videre referanse i denne oppgaven), som er den analysen jeg i all hovedsak benytter i denne oppgaven. Hovedforskjellen mellom disse analysene er at mens t-tester analyserer to utvalg, har Anova muligheten til å analysere flere enn to utvalg samtidig. Forenklet kan man si at Anova består av flere t-tester i en og samme analyse. Jeg redegjør nærmere for Anova senere under denne delen av oppgaven.

Ved å foreta en komparativ tilnærming til datamaterialet (MAFAL) ønsker jeg i utgangspunktet å se nærmere på de tre gruppene; Pedagogiske ledere som jobber med de yngste (0-3 år), pedagogiske ledere som jobber med de eldste (3-5 år) og pedagogiske ledere som jobber med hele barnehagens aldersspekter (0-5 år). Målet er å bekrefte, eller avkrefte om det kan antas å finnes en forskjell i uttalelsene om eget arbeid, fra de forskjellige gruppene.

En fruktbar måte å tydeliggjøre manglende eller eventuelle forskjeller på, er å foreta en T-test som er en Signifikanstest på materialet. Det vil gi et resultat som viser om differansen i gjennomsnitt mellom to utvalg er statistisk signifikant eller ikke (Johannessen 2003. s.111). Tanken bak T-testen er å formulere en hypotese, kalt nullhypotese (H_0), om at det ikke er en forskjell mellom gruppene (populasjonene), og en alternativ hypotese, kalt (H_a), om at det er en forskjell mellom populasjonene (Rowntree 1981, Johannesen & Tufte 2002).

Hypotesetestingen dreier seg om den statistiske sannsynligheten for hvilken av konklusjonene H_0 og H_a som er korrekt, hvor det er hypotesen H_0 som testes direkte. Dersom H_0 ikke stemmer vil H_a automatisk bli bekreftet (Johannessen 2003. s.110). Her er det viktig å påpeke at en hvilken som helst forskjell mellom utvalgene automatisk betyr at nullhypotesen ikke er statistisk gyldig. Da det foreligger seg slik innenfor T-tester at jo større forskjell det er mellom gjennomsnittet til to utvalg, desto

større sannsynlighet vil det være for at nullhypotesen er statistisk ugyldig. Dette gir at gyldigheten ved å velge nullhypotesen (H_0) er mindre jo større forskjellen mellom utvalgene er.

Det som kreves er å finne ut hva som skal til for å forkaste H_0 hypotesen. Med andre ord; Hva kreves for at Hypotesen H_0 skal være statistisk akseptabel? Svaret på dette spørsmålet kalles H_0 s Gyldighetsområde (Noruišis, 2002 s. 235) som videre er avgrenset av signifikansnivået som definerer sannsynlighet for at det blir begått en feil ved å forkaste nullhypotesen. Innenfor statistisk forskning er det en konvensjon om at 5% sannsynlighet ved å ta feil ved å forkaste nullhypotesen (H_0) er akseptabelt (Johannessen 2003, Noruišis 2002, Rowntree 1981, Johannesen & Tufte 2002). Sannsynligheten for å ta feil angis i p-verdier etter det engelske probability som på norsk betyr sannsynlighet. Disse varierer mellom 0 og 1, som da vil gi at dersom differansen mellom to utvalg er identisk, vil p-verdien være en 1,0 som videre vil beskrive at det er svært stor sannsynlighet for at det vil være feil å forkaste nullhypotesen. Forholdet mellom p-verdier, og prosent er at p-verdien 1 tilsvarer 100%. Den akseptable prosenten 5 ved å ta feil ved å forkaste nullhypotesen (H_0) vil da gi en p-verdi på 0,05.

3.6.2 *One-Way Analysis of Variance – ANOVA*

SPSS gir mange muligheter for analyse verktøy. Et av disse er: One-Way Analysis of Variance (heretter kalt ANOVA for videre referanse i denne oppgaven), som undersøker om det er signifikante variasjoner i gjennomsnittene til to eller flere utvalgsgrupper. Jeg bruker ANOVA i denne oppgaven til å se på gjennomsnittsverdiene, og forholdet mellom disse på utvalgene: 0-3 avdelingens pedagogiske ledere, 3-5 avdelingens pedagogiske ledere og 0-5 avdelingens pedagogiske ledere, i denne oppgaven. Når man ønsker å se variasjoner mellom flere enn to utvalg, kan ikke T-testen lenger brukes men som nevnt ovenfor, en analyse som åpner for dette er ANOVA.

For å kunne bruke ANOVA som et analyseverktøy, må datautvalget oppfylle forholdsvis strenge krav. Blant annet krever det at data er på et forholds- eller intervallnivå, som betyr at data kan rangeres, og at rangeringen har lik innbyrdes avstand.

Videre krever ANOVA at data må være tilnærmet normalfordelt, og at utvalgene som blir sammenlignet har en tilnærmet lik varians. ANOVA produserer en test som brukes til å undersøke om en H_0 hypotese om at utvalgene i data har lik gjennomsnittsverdi for

en enkelt variabel. Dersom jeg i denne oppgaven tok for meg å sammenligne gjennomsnittsverdiene fra to utvalg, ville en T-test gitt de samme resultatene. Når jeg her i denne oppgaven sammenligner tre utvalg; 0-3 avdelingenes pedagogiske ledere, 3-5 avdelingenes pedagogiske ledere og 0-5 avdelingenes pedagogiske ledere har ANOVA også den styrken i tillegg at den kan vise flere sammenligninger av gjennomsnitts statistikk og evaluere forskjellene i mellom disse, i alle mulige par - konstellasjoner fra utvalgene. ANOVA test blir også kalla F-test. (Johannessen, 2007).

For hver variabel i data som ANOVA går igjennom produseres det en F- Test og dens signifikantnivå. F-test verdiene blir her brukt til å vurdere de statistiske forskjellene i nivå i mellom utvalgene. Om F-testen viser at det er grunn til å anta at gjennomsnittsverdien mellom to utvalg er signifikant forskjellige, men F-testen i seg selv sier ikke spesifikt om hvilke gjennomsnittsverdier mellom to utvalg som er signifikant forskjellige. For å få bestemt hvilken gjennomsnittsverdi som er signifikant kan man i ANOVA benytte seg av en ”etter test”, en såkalt Post Hoc-test (Noruišis, 2002).

3.6.3 Post Hoc test – Bonferroni

I SPSS finnes 18 forskjellige varianter av Post Hoc tester. Bonferroni er en av de mest brukte Post Hoc – testene. Sannsynligvis på grunn av sin høye fleksibilitet, sin ryddige operasjonalitet, og for sin omgjengelighet. Da med tanke på at den kan brukes under flere statistiske analyser som for eksempel ved korrelasjoner, T-tester eller Chi-kvadraten (Olejnik, Li, Supattathum, & Huberty, 1997). Mitt valg av Bonferroni som Post Hoc test i denne oppgaven hviler på denne iboende muligheten for å kombinere statistiske analyser.

Det grunnleggende i Bonferroni Post-Hoc-testen er at signifikansnivået for hver gruppe av gjennomsnittstester blir satt til et fellesnivå. Det mest vanlige innenfor statistikk er 0,05 som tilsvarer en prosent på 5, som brukes som en indikator på om hypotesen som ANOVA- Bonferroni analyserer kan antas for å være gyldig. Signifikansnivået blir i sin tur dividert med antallet av tester, som resulterer i et signifikansnivå for alle de parvise testene. Dette vil gi at dersom ANOVA- Bonferroni returnerer en gjennomsnittsverdi under eller lik 0,05, er det tilsvarende eller mindre en 5 % sannsynlighet for at 0 hypotesen kan forkastes. Dette signifikansnivået blir i min oppgave benyttet til å belyse de gjennomsnittlige forskjellene mellom de tre utvalgene som er nevnt ovenfor i dette kapittelet.

3.7 Validitet

Validitet handler om dataenes gyldighet, og relevans og hvorvidt en faktisk måler det en ønsker å måle (Lund, 2002). For å oppfylle dette kravet, er det viktig at respondentene svarer på det, en ønsker å vite noe om. For å prøve å få en høy validitet er det viktig hele tiden å vurdere hvorvidt spørsmålene og svarkategoriene er velegnet til å gi svar på problemstilling, og forskningsspørsmål. Dette har jeg forsøkt å etterleve. I etterkant vil en ofte se, at noen spørsmål kunne vært utelatt, og at andre skulle vært med. Cook og Campbell referert i Lund og Haugen (2006) har utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser bestående av kvalitetskrav knyttet til 4 typer validitet: Statistisk validitet, begrepsvaliditet og indre/ytre validitet. Denne undersøkelsen er i utgangspunktet ikke kausal men deskriptiv. Lund (2002) mener likevel at deler av validitetssystemet også er relevant for deskriptive undersøkelser. For å oppnå god statistisk validitet stilles det krav om at det kan trekkes en holdbar slutning om at tendenser er både statistisk signifikante, og også rimelig sterk (Lund, 2002).

3.7.1 Statistisk validitet

For å oppnå god statistisk validitet, stilles det krav om at det kan trekkes en holdbar slutning om tendensene i resultatene er både statistisk signifikante, i tillegg at de er rimelig sterke (Lund, 2002). Statistisk styrke på resultater i denne oppgaven vil bli redegjort for under presentasjon av resultater.

3.7.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet omhandler hvor sikker forskeren kan være på om hennes undersøkelser gir svar på det hun har spurt etter (Lund, 2002). Dette ivaretas som oftest, når det gjelder spørreundersøkelser, igjennom et forprosjekt til selve hovedundersøkelsen. Denne forundersøkelsen blir kalt pilotundersøkelse. Pilotundersøkelsen gir forskeren en mulighet til å kalibrere om sine spørsmål, dersom de medførte at respondentene oppfattet spørsmålene som utydelige, eller at de misforstod hva som egentlig ble spurt om, slik at spørsmålene blir mer målrettet når hovedundersøkelsen sendes ut.

3.7.3 Indre validitet

Indre validitet gjelder sikkerheten av en kausal slutning (Lund og Haugen, 2006). Indre validitet er ikke relevant for en deskriptiv undersøkelse, som beskriver fordelingen av variabler og ser på sammenhenger mellom dem. For forståelsen min er preget av mulige årsakssammenhenger, som forsøkes etterprøvd. Det endelige utvalget i undersøkelsen er av en slik størrelse, at det er mulig å reflektere over og argumentere for årsaksfaktorer.

3.7.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om måleresultatenes gyldighet, og om i hvilken grad resultatene er generaliserbare til populasjonen (Lund og Haugen, 2006). Dette sammen med et forholdsvis stort utvalg styrker ytre validitet. Svarprosenten på MAFAL undersøkelsen var på vel 60. I følge Holand (2006) er et frafall på ca. 50 prosent det meste som kan aksepteres, mens en svarprosent mellom 60 og 70 regnes som tilfredsstillende. Dette sammen med et forholdsvis stort utvalg styrker MAFAL dataenes ytre validitet.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om sikkerheten av målingene. Hvor nøyaktig det måles, og om samme måling vil gi samme svar over tid (Lund og Haugen, 2006). Reliabilitet handler om undersøkelsens data, måten de er samlet inn på, bearbeidet, og om de kan etterprøves. I en survey vil høy reliabilitet ha sammenheng med utforming av spørreskjemaet. Det bør være oversiktlig, og gi klare instruksjoner. Språkbruken bør være slik, at feiltolkning reduseres. Det er viktig å tilstrebe et enkelt språk og bruke ord og begreper, som mottaker av skjemaet er fortrolig med. Det må være uttømmende svaralternativer på alle spørsmål.

I MAFAL prosjektet er det anvendt et spørreskjema, som ble sendt i posten til respondentene, en såkalt post- enquête. Ulempen med en post- enquête kan være lav svarprosent, som kan få konsekvenser for representativitet, som redegjort for under punkt 3.2 Survey s.16. Et moment som kan ha svekket MAFAL dataene er at det er styreren, og ikke forskerne, som har delt ut spørreskjemaet til respondentene i de

respektive barnehagene. Ved bruken av post- enquête har forskeren heller ikke kontroll over hvem det er som ikke svarer, og hvorfor de ikke svarer (Befring, 2007).

I spørreundersøkelser om folks opplevelse av hvordan de utfører eller oppfatter fenomener, kan respondenter ha en tendens til å svare det, de vet er rett å gjøre i en gitt setting, kontra det de faktisk gjør (De Vaus, 2002). At respondentene har mulighet til å «pynte på / svart male» sannheten kan være en rehabiliteringsrisiko. Spørreskjemaets utforming og formulering av spørsmål må forsøke å ta mest mulig høyde for dette (De Vaus, 2002).

3.9 Etiske overveielser

Når data blir behandlet i et prosjekt som dette, er det ulike etiske hensyn å ta. For å sikre dette har den Nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2006) gitt 54 retningslinjer for forskningsprosjekter. Et overordnet prinsipp for forskningsarbeid er, at forskeren må arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Lund og Haugen, 2006). Videre sier Lund og Haugen at forskeren må tilrettelegge for at Respondentene har rett og frihet til å foreta egne valg. Deres integritet må sikres, videre må respondentene beskyttes mot urimelige belastninger og skader. I tillegg har de krav på at deres privatliv må vernes.

Forskeren må ved utsendelse av forespørsel om deltakelse informere om frivilligheten i å delta. Samtidig som det opplyses om hvordan de innsamlede data behandles etter at respondentene har gitt disse fra seg. Her har respondentene krav til å vite hvordan deres data anonymiseres, oppbevares og behandles.

4 Resultater

Hva forteller pedagogiske ledere om sin profesjon og profesjonsutøvelse sett i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sine respektive avdelinger?

4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere de funn, og tolkninger av disse som har kommet frem av mine statistiske analyser.

Datagrunnlaget som de følgende resultatene er hentet fra er svært omfattende. Det blir derfor nødvendig å vektlegge hovedtrekkene i de samlede funnene, og presentere utdrag av den tilhørende analysen og følgende drøftingen.

Tabellene som blir vist her i denne delen av oppgaven gjengir gjennomsnittsverdien og standardavviket for hvert av de tre utvalgene 0-3, 3-5 og 0-5 som består av pedagogiske ledere som arbeider på de respektive avdelingstypene. Videre er signifikante forskjeller mellom utvalgene marker med asterix (*). Det at forskjellen i tverrsnitt er signifikant, viser til at forskjellen i gjennomsnitt sannsynligvis ikke er tilfeldig. Om disse forskjellene i gjennomsnitt er signifikante eller ikke, tester jeg ved å sammenligne gjennomsnittet og standardavviket for hvert utvalg. For mange av gjennomsnittsverdiene fra analysene som presenteres under er standardavviket svært lite. Små standardavvik gir at svært små forskjeller i gjennomsnittsverdi mellom de ulike utvalgene blir signifikante. Dette tilsier at alle signifikante forskjeller i seg selv ikke nødvendigvis påpeker forskjeller med reell betydning ute i barnehageverden. Da det er forskjeller og likheter mellom ulike grupper av pedagogiske ledere som er relevant i denne oppgaven, har jeg valgt å markere alle signifikante forskjeller.

Først vil jeg presentere de ulike spørsmålene og kategoriene de pedagogiske lederne er samlet under. Dette følges opp med en nærmere redegjørelse av noen av de pedagogiske ledernes bakgrunnsvariabler.

Når det gjelder spørsmål om opplevelser og utførelse av eget arbeid, vil jeg vise hvordan de er bygd opp og strukturert. Så vil jeg redegjøre for funnene ut fra de tre ulike avdelingstypene 0-3, 3-5 og 0-5. Her vil jeg se nærmere på likheter og forskjeller

i gjennomsnittsverdiene til de tre utvalgte gruppene. Så vil jeg redegjøre for mulige tendenser i responsen.

Jeg vil presentere en overordnet oversikt over de spørsmål som ikke resulterte i noen signifikant forskjell mellom utvalgene. Disse blir presentert rett etter den bolken som forteller om hvordan spørsmålene er, og svaralternativene er bygd opp og samlet. Her vil jeg trekke fram enkelte resultat for å eksemplifisere eventuelle tendenser som jeg finner interessante.

Så vil jeg ta for meg de spørsmål som gir signifikante statistiske utslag mellom utvalgene, for så til sist presentere de svar fra responsen hvor det finnes signifikante statistiske utslag mellom utvalgene. I denne analyseprosessen vil jeg sammenligne gjennomsnittsverdiene fra de tre utvalgene, og redegjøre for resultatene av denne delen av analysen. Dette for å forsøke å finne en indikasjon på hvorvidt en videre spredningen i aldersnivået til barna på avdeling har noen påvirkning på de pedagogiske ledernes holdninger og arbeid.

Denne delen av analysene vil bli etterfulgt av en tabell som redegjør nærmere om de pedagogiske ledernes fordeling på ulike alderssammensatte avdelinger, og på hva slags alderssammensatt avdeling de ønsker å jobbe.

Avslutningsvis vil jeg i dette kapitlet samle og organisere funnene jeg har redegjort for. Presentasjonen av disse danner grunnlaget for å svare på forskningsspørsmålet under drøftingen i det kommende kapitlet.

4.2 Tre utvalg av pedagogiske ledere

Tabell 1.

<i>Descriptives</i>	<i>Fordeling av Pedagogiske Ledere på Avdelingstype</i>			Total
	0-3 års avd.	3-5 års avd.	0-5 års avd.	
Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?				
Antall	349	475	336	1160

Tabellen viser hvordan de pedagogiske lederne fordeler seg på de tre avdelingstypene når de blir spurt om hvilken aldersgruppe de vanligvis jobber med. Ut fra tabellen kan vi se at det er betydelig flere pedagogiske ledere på som jobber med 3-5 åringer enn på de to andre avdelingstypene 0-3 og 0-5. De to siste kategoriene er jevnstore. Denne forskjellen vil ha liten betydning for mine videre analyser, da jeg benytter meg av gjennomsnittet fra de respektive tre utvalgene. Siden hvert utvalg består av så mange pedagogiske ledere vil forskjellen mellom utvalgene gi små hindringer for å sammenligne de respektive gjennomsnittsverdiene (Lund, 2002). Jeg vil også redegjøre for det totale antallet som har besvart dette spørsmålet. Det er som tabellen viser 1160. Det er 32 færre pedagogiske ledere enn antallet som har respondert på spørreundersøkelsen, hvor totalt 1192 svarte. Disse 32 har krysset av for *ubesvart* på dette enkeltspørsmålet.

4.3 De pedagogiske ledernes bakgrunnsvariabler

Under dette punktet vil jeg først kort presentere de ulike bakgrunnsvariablene hos de tre utvalgene som jeg har analysert. Videre vil jeg redegjøre for resultatene av analysene, for så å presentere hovedtendensen, og enkelte signifikante forskjeller mellom utvalgene av pedagogiske ledere. For å se alle analysene henviser jeg til denne oppgavens Apendix A.

Bakgrunnsvariablene som er analysert er:

Q 1 Hvor lenge har de pedagogiske lederne jobbet i denne barnehagen?

Q 2 Hvor lenge har de pedagogiske lederne arbeidet i barnehage?

Q 4 Hva er din stillingsprosent %?

Q25 Hvor gamle de er?

Q27b Når ble du utdannet som førskolelærer?

Q28c Hvor mange studiepoeng?

Det er stor likhet i mellom de pedagogiske lederne blant de tre utvalgene 0-3, 3-5 og 0-5. Stillingsprosenten er lik uansett hva slags type avdeling de pedagogiske lederne arbeider på. Majoriteten (80 %) av de pedagogiske lederne jobber fulltid imens 20 % arbeider i 80 % stilling. Vi finner at de fleste pedagogiske ledere har utdanning som førskolelærere, nærmere 90 %. Barnehageloven åpner for annen relevant utdanning hos pedagogiske ledere (KD, 2006). Dette gir lite utslag i dette materialet. Det er små forskjeller blant de pedagogiske lederne som arbeider på de tre utvalgene, men andelen førskolelærer utdannede er en anelse høyere blant de pedagogiske lederne som arbeider på 0-3 års avdeling. Det utvalget som har den laveste andelen er de pedagogiske lederne som arbeider på 0-5 års avdeling. Videre kan vi se av materialet at over 40 % har tilleggsutdanning, i gjennomsnitt 90 studiepoeng. Det er ingen signifikant forskjell mellom de tre utvalgene i dette store materialet, men de pedagogiske lederne som arbeider på 0-3 og 3-5 har i snitt 20 studiepoeng mer enn de pedagogiske lederne som jobber på 0-5 års avdeling. Når de pedagogiske lederne blir spurt om hvor mange år de har arbeidet i sin nåværende barnehage? Svarer 0-3 års pedagogiske ledere 6 år, mens de to andre utvalgene svarer 7 år. Dette gir at det fortsatt er grunn til å anta at pedagogiske ledere fortsatt er en stabil arbeidskraft i barnehagen. Dette støttes av Gulbrandsen (2008, s.40) som forteller at de pedagogiske lederne er den mest stabile arbeidskraften i barnehagen.

På noen av bakgrunnsvariablene får jeg signifikante utslag blant utvalgene. Disse er redegjort for i tabellen som følger. De interessante signifikante utslagene finner jeg i svarene som blir gitt når de pedagogiske lederne blir spurt om «alder», «når de fullførte førskolelærerutdannelsen sin» og «hvor lenge de har arbeidet i barnehage».

Tabell 2

Means Signifikante Bakgrunns Variabler

Item	Ped.Ledere 0-3 Gjennom- Snitt	Ped.Ledere 3-5 Gjennom- Snitt	Ped.Ledere 0-5 Gjennom- Snitt
Alder i år	38	38	40*
År siden fullført FLU	13	13	15*
År i barnehage totalt	11	11	13*

* $p < 0,05$

Ut fra denne tabellen kan vi lese at de pedagogiske lederne som arbeider på 0-5 års avdeling er noe eldre, og disse også er eksaminert som førskolelærere noe tidligere enn de pedagogiske lederne i fra de to andre avdelingstypene. De pedagogiske lederne på 0-5 års avdeling har også lengre fartstid i barnehagen og dermed noe lengre erfaring, enn de pedagogiske lederne på 0-3 og 0-5 års avdeling.

4.3.1 Oppsummering av de pedagogiske ledernes bakgrunn

Hovedtrekkene i bakgrunnsvariablene er at det ikke finnes noen store forskjeller mellom de tre utvalgene. Pedagogiske ledere er en meget homogen og unison yrkesgruppe. Av de få og små forskjellene blant utvalgene som jeg finner, ser jeg at det er et utvalg som skiller seg ut. Det er utvalget pedagogiske ledere som arbeider på 0-5 års avdeling som skiller seg ut. De som arbeider her er litt eldre, har litt høyere barnehage erfaring, og som en naturlig følge har en førskolelærer utdanning som er litt eldre. Hvis jeg ser på sammenhengen mellom svarene, og hvordan disse korrelerer, så er det et relativt høyt samsvar mellom disse svarene. Jeg finner det interessant i denne sammenhengen at det er det utvalget som er eldst. Lengst barnehageerfaring, og tidligst grunnutdanning, er det utvalget som har lavest etterutdanning målt i studiepoeng.

4.4 MAFAL-spørsmål og samsvar i respons

Her presenteres de ulike listene av spørsmålstema i en kortfattet redegjørelse over svarskalaenes utforming og ytterpunktverdier. Hver liste vil bli etterfulgt av en redegjørelse av de ulike spørsmål som ikke returnerer signifikante utslag mellom de tre utvalgene. For nærmere studie finnes Anova analysene av samtlige spørsmål i appendix 1. Disse spørsmålene som følger under returnerer da ingen signifikante forskjeller mellom de pedagogiske ledernes tilbakemeldinger. Jeg vil allikevel presentere en tydeligere analyse for enkelt spørsmål som jeg finner interessante i denne konteksten av likheter mellom utvalgene.

4.4.1 «I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver?» (Q08)

Skalaen inneholder i utgangspunktet 13 delspørsmål. Av disse har jeg fjernet to (nr 8_1 og 8_5, som omhandler involvering i femårsklubb respektive bleieskift). Da disse to aktivitetene ikke er representert av naturlige årsaker i alle utvalgene.) Her bruker jeg nå 11 spørsmål som omhandler involvering i aktiviteter som samlingsstund, frilek, estetiske aktiviteter, lese for barna, osv. (se vedlegg 1.). Det betyr at de gjennomsnittsskår jeg presenterer er en tendens på hvor *aktive* førskolelærerne er i disse oppgavene. Svarene graderes fra aldri til ofte på en fempunktskala.

Når det gjelder de pedagogiske ledernes involvering i å lede barnesamlinger, utføre praktisk arbeid med barn, delta i fysiske aktiviteter, eller å gjennomføre foreldresamtaler, gir dette ingen signifikante utslag. Samtlige gjennomsnittsverdier befinner seg over medianen 3 på svarskalaen, noe som tilsier at dette er aktiviteter pedagogiske ledere ofte er involvert i.

Er svarene som forventet? Både ja og nei, at det er samsvar mellom de ulike utvalgene av pedagogiske leders involvering i ledelse av barnesamlinger, praktisk arbeid med barn, og å delta i fysiske aktiviteter, er mangelen på forskjeller som forventet, men når det kommer til involvering i gjennomføring av foreldresamtaler hadde jeg forventet å finne forskjeller i mellom de 3 utvalgene. Da antallet barn på de ulike avdelingstypene er så forskjellige. Det er dobbelt så mange barn på en gjennomsnittlig 3-5 års avdeling i forhold til en 0-3 års avdeling. Noe som burde tilsi at pedagogiske ledere på 3-5 års avdeling avholder dobbelt så mange foreldresamtaler. Når svaralternativene i spørreskjemaet strekker seg fra «Aldri» til «Ofte» på beskrivelsen av de pedagogiske ledernes involvering i denne aktiviteten, burde det være rimelig å anta at pedagogiske ledere på 3-5 avdeling oftere holdt foreldresamtaler enn de pedagogiske ledere fra de to andre utvalgene. Svaret kan ha blitt farget av

hvordan de pedagogiske lederne vektlegger begrepet «Ofte». Handler det om antall foreldresamtaler i løpet av en gitt tidsperiode. I dag? Denne uken? Måned?

I og med at MAFAL- studien ble gjennomført våren 2009, og våren er fra min egen erfaring tiden man avholder foreldresamtaler. Først og fremst med tanke på at det er på slutten av barnehageåret, og man har da som pedagogisk leder hatt mulighet til å oppleve og observere barnet større deler av barnehageåret . Spesielt viktig blir foreldresamtalen for foresatte til barn som nærmer seg overgang mellom småbarns- og storbarnsavdeling eller mellom barnehage og skole. I tillegg er våren er tiden for evaluering av tiltak av spesialpedagogisk art i samråd med barnas foresatte. Da er det rimelig å anta at de pedagogiske lederne som har svart på MAFAL- undersøkelsen, enten var på vei inn i en foreldresamtale- periode, befant seg i, eller nettopp hadde avsluttet en periode med hyppige foreldresamtaler. De kan ha hatt flere samtaler den inneværende uken uten at dette nødvendigvis har noen sammenheng med antall barn på avdelingen. Dette kan være en av årsakene slik jeg ser et til at det ikke forekommer noen forskjell i tilbakemeldingen fra pedagogiske ledere når det gjelder hvor frekvent de er involvert i foreldresamtaler.

4.4.2 Omtrent hvor mange prosent av stillingen bruker du vanligvis på?

Her finnes 4 delspørsmål under hovedspørsmål 9 som omhandler de pedagogiske ledernes vurdering av hvor stor del av sin arbeidstid, angitt i prosent, de benytter på følgende fire oppgaver: «Administrasjon og ledelse», «arbeid direkte med barn», «praktisk arbeid uten barn» og «annet?» Den totale summen av de fire spørsmålene vil til sammen utgjøre 100 %. Dette utgangspunktet gir den følgende tabellen:

Tabell 3

Means Prosent av Stillingen Brukt på... (Q9)

Item	Ped.Ledere 0-3	Ped.Ledere 3-5	Ped.Ledere 0-5
	Gjennom-Snitt %	Gjennom-Snitt %	Gjennom-Snitt %
Administrasjon og ledelse	20 %	20 %	20 %
Arbeid direkte med barn	66 %	66 %	66 %
Praktisk arbeid uten barn	12 %	12 %	12 %
Annet?	2 %	2 %	2 %
Totalt	100 %	100 %	100 %

* $p < 0,05$

Spørsmålslisten om handler som nevnt hvor mye tid, angitt i prosent, de pedagogiske lederne bruker på administrasjon og ledelse (inkludert møtevirksomhet), arbeid direkte med barn, praktisk arbeid uten barn og annet? Analysen viste at samsvaret i gjennomsnittsverdier målt i promille i mellom responsen i fra de tre gruppene med pedagogiske ledere tilnærmet er identisk. Da det skiller mindre enn 1 % mellom gruppene på hvert av de fire spørsmålene. Redigert og omgjort til hel prosent viser tabellen identiske verdier.

Her får vi heller ingen utslag i forskjell mellom gruppene, selv om antall barn på de ulike avdelingstypene varierer som nevnt tidligere. Dette burde vi kunne ventet da flere foreldremøter burde ha økt prosenten på utvalgene 0-3 og 0-5 som har 3-5 åringer på sin avdeling som da vil resultere i flere foreldremøter og økt sannsynlighet for møter med samarbeidsinstanser. Igjen antar jeg at likheten i svarene er basert på tolkning av hva de pedagogiske lederne legger i begrepet Administrasjon og ledelse inkludert møter, eller retttere sagt ut i fra hvilken kontekst de tolker begrepet. Hvis det hadde seg slik at de tolket begrepet ut fra en arbeidsuke som utgangspunkt. Så vil 20 % av stillingen i løpet av en uke, tilsi 1 arbeidsdag. Den består av 7,5 timer. En Pedagogisk leder har 4 timer ubunden tid i uken til planlegging og lignende. I tillegg kommer faste møter av veiledende art som Avdelingsmøte. Videre har de fleste barnehager et møte hvor pedagogiske ledere på tvers av avdelinger med styrer til stede, ofte kalt pedagogisk teammøte. Dersom vi antar at disse møtene har en varighet på til sammen 3,5 timer, noe som ikke er usannsynlig, utgjør ukentlige faste tider til administrasjon, ledelse og møter 7,5 time som tilsvarer 20 %. Så ut ifra et

ukesperspektiv så fungerer tallene respondentene har gitt. Da blir hva vi kan kalle ekstraordinære møter som foreldresamtaler, og samtaler med samarbeidsinstanser, ikke tatt med. Da vil heller ikke antallet barn på den enkeltes pedagogiske lederes avdeling ha noen innvirkning på deres tilbakemelding.

Dette viser etter min mening at hverken utdanning eller barnegruppenes inndeling har noen påvirkning på rammene de pedagogiske lederne arbeider under. Disse strukturene påvirkes kun av barnehagens virksomhet, og de dokumenter som lover og arbeidstidsavtaler. Dette resulterer i at pedagogiske ledere som er i utgangspunktet den eneste profesjonen i barnehagen som har en spesialisert kompetanse på å arbeide med barn, er den profesjonen som er med barna minst. En dag går med til møter, og administrativt arbeid. Grovt sagt, et halvt dagsverk går med til praktisk arbeid uten barn. Dersom vi ser dette i et ukesperspektiv. Dette vil da være arbeid som jeg antar, fra egen erfaring, er vedlikeholdsarbeid som rydding, vasking og andre vedlikeholdsoppgaver. Dette setter jeg et spørsmålstegn ved om er god utnyttelse av pedagogiske ressurser?

4.4.3 Vurdering av kompetanse: «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om ditt arbeid?» (Q10)

Spørsmål 10 har 13 delspørsmål som omhandler ulike konkrete deler av førskolelærerens arbeid: relasjon til foreldre, kompetanse i arbeid med barn etc. Summen av disse variablene gir en indikasjon på hvor høyt førskolelærerne vurderer sin kompetanse i å arbeide i barnehage. Svarene graderes fra « helt uenig» til «helt enig» på en fempunktsskala.

Samsvar i utsagn om eget arbeid Q10. Her blir pedagogene spurt hvorvidt de kan si seg enige i ulike utsagn om eget arbeid. Spørsmålene handler om samarbeidsforhold, omsorg, planarbeid og forventninger m.m. Som tidligere vist i denne delen av oppgaven, ga to spørsmål utslag, de resterende spørsmålene returnerer da nødvendigvis ingen utslag mellom de tre utvalgene. På et generelt grunnlag viser analysene at det er stor enighet blant de pedagogiske lederne når det gjelder utsagnene. Ut fra gjennomsnittsverdiene stiller de seg godt enige i utsagnene, og de fremstår som meget positive i sine utsagn om sitt arbeid.

4.4.4 Personlig kompetanse:» I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?» Q14

Spørsmålsgruppe 14 har 19 delspørsmål som omhandler *personlig kompetanse* som: bred generell kunnskap, kunnskaper i ulike felt som planlegging, lover og forskrifter, samarbeidsevner etc. (se vedlegg). Svarene graderes fra «i meget stor grad» til «ikke i det hele tatt» på en fempunktskala. Denne skala har jeg kodet om sånn at den også starter i den negative vurderingen, og slutter i den positive.

På disse spørsmålene blir de pedagogiske lederne bedt om svare på i hvilken grad de opplever å ha ulike kompetanser. Svarene de gir resulterer i høye skår i gjennomsnittsverdier. På samtlige spørsmål ligger gjennomsnittsverdien på de to øverste svaralternativene, noe som gir at pedagogiske ledere anser at de er i stor grad kompetente når det gjelder områder som for eksempel ledelse, kunnskap og empati. Ingen av spørsmålene burde tilsi at det burde resultere i forskjell ut ifra hvilken avdelingstype man jobbet på, og svarene gir heller ingen signifikante utslag.

4.4.5 Yrkesstolthet: «I hvilken grad vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om førskolelæreryrket og ditt forhold til det?» Q16

Her besvarer førskolelærerne 7 spørsmål om sin *yrkesidentifikasjon*: om å lese fagblader, interesse for fagorganisering, yrkesstolthet og profesjonell selvtillit. Svarene graderes fra i meget stor grad til ikke i det hele tatt på en fempunktskala. Denne skala har jeg også kodet om så at den starter i den negative vurderingen og slutter i den positive.

Resultatene fra analysene på spørsmålene som omhandler sider ved yrkesrollen og profesjonsidentitet viser at pedagogiske ledere er stolte over sin profesjon, og at de ikke angrer på sitt yrkesvalg. Hovedtrekkene fra disse spørsmålene er at pedagogiske ledere er meget trygge på sin egen yrkesrolle. Dette er det bred enighet om uansett om de jobber 0-3, 3-5 eller 0-5 års avdeling.

4.4.6 Bruk av temahefter: »I hvilken grad bruker du temaheftene som følger med Rammeplanen?» (Q23)

I 10 spørsmål fokuseres på de ulike temaheftene (vedlegg 1.). Analysene av disse svarene gir altså informasjon om bredde og dyp i bruket av temaheftene. Svarene graderes fra «bruker ikke» til «bruker i stor grad» på en firepunktskala.

Denne spørsmålslisten omhandler pedagogiske leders bruk av temahefter. Her er kun temaheftet om medvirkning det eneste heftet uten signifikante forskjeller. Dette tilsier at barns medvirkning er noe man arbeider med på alle typer avdelinger, og er et tema som har fokus i barnehagene i forhold til temaene i de resterende temaheftene. Respondentene forteller at dette er et temahefte de bruker i noen grad, noe som tilsvarer midtpunktet på skalaen.

4.4.7 Innføring av Rammeplanen i hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander? (Q24)

Her finnes 4 delspørsmål som omhandler de pedagogiske ledernes vurdering av om innføringen av rammeplan og nye temahefter har medført endringer i pedagogisk praksis i barnehagen, om det har blitt et større fokus på læringsaspektet i barnehagen, og om disse plandokumentene er tilpasset barn under 3. Skalaen går over fem punkter som graderes i økende positiv retning i fra «helt uenig» til «helt enig».

Her returnerer analysen av de 4 spørsmålene som omhandler implementering av rammeplan og temahefter to spørsmål som ikke gir signifikante utslag mellom utvalgene. Dette er påstandene om temaheftene har medført endring i barnehagens pedagogiske praksis, og om rammeplanen er tilpasset barn under 3 år. Når det gjelder den første påstanden forteller de pedagogiske lederne at de hverken er helt uenig eller enig i påstandene, de samles rundt midten av svarskalaen., men spredningen på svarene er et skala trinn. Når det gjelder det andre spørsmålet viser responsen at pedagogiske ledere er tilnærmet enig om at rammeplanen er tilpasset de yngste i barnehagen. Selv om svarene ikke gir et signifikant utslag, så er det en viss forskjell i svarene. Det er de to utvalgene med nettopp den aldersgruppen, pedagogiske ledere på 0-3 og 0-5 års avdeling som er mest enig i påstanden.

4.4.8 Følelser kring jobben: « ... utsagn om følelser du kan ha i forhold til jobben din»(Q32).

Her har jeg brukt de 18 siste spørsmålene, da det er kun disse jeg har hatt tilgang til i fra MAFAL- undersøkelsen, blant annet svarer de pedagogiske lederne på om de oppfatter jobben som frustrerende eller oppløftende. Svarene graderes fra «Aldri i det siste året» til «Daglig» på en syvpunktskala. Da noen av de ulike delspørsmålene er positivt formulert, og noen er negativt formulert, har jeg kodet om samtlige. Slik at de alle er negativt stigende.

Denne listen inneholder 18 spørsmål som omhandler følelser i forhold til egen arbeidssituasjon. 4 av disse returnerte signifikante utslag, og er redegjort for senere i denne delen av oppgaven. De resterende 14 gir ingen utslag. Samlet sett hvis vi ser på de spørsmål som er negativt formulert, rapporterer de pedagogiske lederne at dette er følelser som de sjeldent har, det vil si at skårene samler seg rundt svaralternativet, noen ganger i året. Når det gjelder spørsmål som forholder seg til positive følelser, så er dette noe de pedagogiske lederne opplever noen ganger uken.

4.4.9 Oppsummering av samsvar mellom uttalelsene fra de tre utvalgene

Samsvaret i de pedagogiske ledernes respons på tvers av de ulike alderssegmentene de arbeider med, er så stort at de ikke returnerer noen signifikante utslag. Det gir at Pedagogiske ledere er mer eller mindre samstemt i sin respons om holdninger og tanker rundt, og i sitt arbeid i 62 av 82 spørsmål. Likheter og forskjeller i de ulike Pedagogiske leder utvalgene gir følgende utslag i prosent. I 28 % av responsen fra itemene, er det i de pedagogiske ledernes respons - statistisk sett- uenighet og forskjell i tilbakemeldingene, mens det i 72 % av itemene er enighet og ingen forskjell i tilbakemeldingene. Når jeg tar hensyn til samlingen av respons etter indeks tilhørighet virker det som om at pedagogiske leders utførelse og holdning til eget arbeid er ens uansett hvilken aldersfordeling de har på sine respektive avdelinger.

4.5 Signifikante utslag mellom utvalgene

Jeg startet denne bolken av oppgaven med å gjøre rede for de spørsmål som resulterte i forskjeller mellom utvalgene. I den følgende delen av denne masteroppgaven vil de items som returnerte signifikante forskjeller mellom de tre utvalgene presenteres. Videre grupperer jeg de enkelte items etter gruppeorganiseringen av spørsmålene som jeg gjorde rede for under det foregående punktet i oppgaven. Noen av redegjørelsene vil bli etterfulgt av en refleksjon for å relatere tallene tydeligere med forskning og teori, og dermed forhåpentligvis knytte tallene tydeligere opp mot barnehage, verden og den kommende drøftingen.

4.5.1 Involvering (Q8)

Items under batteri 08 som gir signifikante utslag. Spørsmålene handler om i hvilken grad de pedagogiske lederne er involvert i ulike arbeidsoppgaver.

Q8_3 Delta aktivt i fri lek

Q8_4 Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter

Q8_5 Lese for barna

Q8_9 Lære barn tall og bokstaver

Q8_10 Ta opp vanskelige eller følsomme tema med et barns foreldre

Q8_12 Delta i av- og påkledning

Q8_13 Ha ansvar for gjennomføringen av spesialpedagogiske tiltak

Tabell 4

Means Signifikante Utslag i Hyppighet av Involvering(Q 8)

Item	Ped.Ledere 0-3		Ped.Ledere 3-5		Ped.Ledere 0-5		Sig.
	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- Snitt	Std. Avvik	
Q8_3	4,61*	0,705	4,18	0,859	4,22	0,888	0,000
Q8_4	4,33*	0,801	4,15	0,897	4,17	0,859	0,008
Q8_5	4,29*	0,875	3,95	0,952	4,09	0,921	0,000
Q8_9	3,24*	1,189	4,18	0,863	4,04	0,957	0,000
Q8_10	3,62*	1,000	3,87	0,973	3,96	0,966	0,000
Q8_12	4,90*	0,436	4,80	0,510	4,83	0,528	0,024
Q8_13	3,24*	1,274	3,75	1,143	3,75	1,230	0,000

* $p < 0,05$

Tabellen viser høye skår i gjennomsnittsverdier for alle de tre utvalgene. Svarverdiene befinner seg i den høyeste delen av skalaen. Derfor er det rimelig å komme til den slutning at pedagogiske ledere -uansett avdelingstype- har en høy involvering i aktiviteter med barn, men som tabellen viser, så er det signifikante statistiske forskjeller i mellom utvalgene innen de enkelte aktivitetene.

Ved å kjøre de ulike itemene igjennom Anova, får jeg svaret på hvilke(t) av utvalg(ene) som skiller seg ut i gjennomsnitt. Gjennomsnittsverdiene i tabellen ovenfor kan gi en pekepinn, men Anova gjennom sin Post- Hoc analyse gir en bekreftelse. I denne oppgaven har jeg benyttet meg av Post- Hoc analysen Bonferroni.

Tabell 5

Bonferroni. Delta Aktivt i Frilek (Q8_3)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	0,431*	0,058	0,000	0,29	0,57
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	0,387*	0,063	0,000	0,24	0,54
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,044	0,059	1.000	-0,10	0,19

* $p < 0,05$

Tabellen her viser at det er pedagogene som arbeider med aldersgruppa 0-3 som skiller seg ut i fra de to andre utvalgene med signifikansverdien 0,000. Dette gir at pedagogiske ledere med de eldste barnehagebarna på avdeling 3-5 involverer seg tilnærmet i like stor grad i barnas frilek. Den positive gjennomsnittsforskjellen mellom 0-3, og de to andre utvalgene. Tverrsnittsforskjellen viser at det er 0-3 pedagogene som har en høyere grad av involvering i frilek enn det 3-5- og 0-5 pedagogene har, som knapt har et utslag mellom sine tverrsnitt. 0-3 pedagogene rapporterer at de involverer seg nærmere et halvt skala- poeng mer i snitt.

Tabell 6

Bonferroni. Lede Formings-, Musikk- og Drama Aktiviteter (Q8_4)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	0,179 *	0,061	0,010	0,03	0,33
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	0,157	0,066	0,053	0,00	0,32
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,022	0,062	1,000	-0,13	0,17

* p < 0, 05

Her viser tabellen små utslag mellom de tre utvalgene når de blir spurt om hyppigheten i egen involvering i å lede ulike aktiviteter, men ett utvalg skiller seg ut. Det er 0-3 åringenes pedagogiske ledere. Hvor de rapporterer en hyppigere involvering i ledelse av kunstfag aktiviteter. Deres skår gir signifikante utslag målt mot 3-5 års segmentet, og tilnærmet signifikant utslag (0, 053) i forhold til 0-5 års segmentet. De to siste utvalgene viser en meget svak forskjell i skår. Deres rapporterer står mer eller mindre likt i tverrsnittskår med en differanse på 0, 022. Dette gir at de pedagogiske lederne som arbeider på 0-3 års avdeling i noe større grad er involvert i å lede kunstfagaktiviteter.

Tabell 7

Bonferroni. Lese for Barna (Q8_5)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	0.344*	0,065	0,000	0,19	0,50
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	0.203*	0,070	0,012	0,03	0,37
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,141	0,066	0,097	-0,02	0,30

* p < 0, 05

I denne tabellen ser vi at de pedagogiske lederne som arbeider med 0-3 åringer skiller seg ut i fra de som arbeider med 3-5- og 0-5 åringene når det gjelder å lese for barna. De pedagogiske lederne som arbeider på 0-3 års avdeling rapporterer at de leser oftere for sine respektive barn, enn hva de to andre utvalgenes pedagogiske ledere rapporterer. Igjen finner vi den minste forskjellen i gjennomsnitt mellom utvalgene bestående av pedagogiske ledere som arbeider på henholdsvis 3-5 og 0-5 års avdeling. Det vil si de pedagoger som har barn fra de eldste aldersgruppene på avdeling, og som er nærmest skolestart. Dette anser jeg som et interessant funn da i fra den tidligere forskningen som er gjort i Sverige, som jeg redegjorde for under kapittel 2 av denne oppgaven, viser at det ble lest mer for barn på avdelinger med barn i alderen 3-5 år enn avdelinger med bare 0-3 åringer (Sundell & Salonen, 1991).

En forklaring på denne forskjellen mener jeg å se ved at den svenske forskningen baserte seg på lesing som en strukturert og målrettet pedagogisk aktivitet. I MAFAL-studiet er det ikke meg bekjent, at spørsmålet er stilt i en slik pedagogisk ramme. Det blir ganske enkelt spurt om hvor ofte pedagogiske ledere er involvert i å lese for barna. Om det leses i en målrettet aktivitet, eller som en omsorgssituasjon vites ikke. Hvis det siste, så kan jeg anta at lesing på 0-3 års avdeling har et høyere innslag av hva jeg kaller en omsorgsramme, enn en målrettet og strukturert leseaktivitet. Jeg vil forfølge og utdype dette nærmere under redegjørelsen av kommende statistiske analyse som omhandler de pedagogiske ledernes involvering i å lære barn om tall og bokstaver. Jeg fortsetter nå min redegjørelse av analysen av pedagogiske leders involvering i å lese for barna.

Vi vet fra den tidligere tabellen at samtlige utvalg har et høyt gjennomsnittsskår, rundt 4 på en skala til 5 som representerer «ofte» og i denne sammenhengen at pedagogiske ledere er ofte involvert i å lese for barna. Da er det rimelig å anta at rammeplanens intensjon om at alle barn i barnehage må få oppleve å

bli lest for daglig oppfylles (Rammeplanen 2006, s.35). Hvorvidt intensjonen i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, særlig innenfor fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst” oppfylles, med tanke på at ”Barnehagen skal bidra til at barna får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping” (s. 34), kan disse tallene si lite om da jeg opplever at dette mer er et spørsmål om kvalitet enn kvantitet. For å få svar på disse mulige årsaken(e) til utslagene mellom de tre utvalgene vil det kreve en annen metodologisk tilnærming enn den jeg har benyttet meg av i denne oppgaven, men jeg vil presentere noen tanker rundt temaet etter at jeg har redegjort for neste spørsmål som jeg da vil se i sammenheng med det foregående.

Tabell 8

Bonferroni. Lære Barn Tall og Bokstaver (Q8_9)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	-0,933*	0,070	0,000	-1,10	-0,76
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	-0,795*	0,076	0,000	-0,98	-0,61
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,138	0,071	0,157	-0,03	0,31

* $p < 0,05$

Når det gjelder denne tabellen så er ikke gjennomsnittsverdiene for de tre utvalgene samlet. Her skiller 0-3 års pedagogene seg med en plassering midt på skalaen rundt 3. De to utvalgene som har de eldste barna 3-5 og 0-5 skårer her tilnærmet ett helt skala- poeng høyere, rundt 4 på en skala til 5. Dersom vi ser det foregående itemet som et eksempel på lesing, og dette itemet som et eksempel på skrift, hvor fokuset ligger på å lære tegns betydning. Så er 0-3 års pedagogene mindre involvert i aktiviteter som omhandler å lære begreper om tegn enn. Selv om lesning er forbundet med tegn så kan det virke som at lesing ikke benyttes i en så stor grad som en læringsarena for bokstavforståelse, som hos de to andre utvalgene. Slår man sammen resultatene for de to ulike avdelingstypene, er tendensen i denne aktivitetens hyppighet og fokus stigende med avdelingens alders inndeling, og dermed barnas alder.

Dersom vi ser de to foregående spørsmålene om å lese for barna, og lære barna om tall og bokstaver i et felles perspektiv, kan det tenkes at noe av tiden som blir brukt til lesning brukes på å lære tall og bokstaver av pedagogiske ledere på 3-5 års avdeling. De to aktivitetene er ikke nødvendigvis motstridene, men står i et gjensidig forhold slik Trine Solstad beskriver det i boken « *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen.* » Hvor hun trekker sammenhenger mellom de ulike faktorene som påvirker lesekompetansen. Faktorer hun trekker fram er leserommet, lesesituasjonen, fellesskapet rundt lesingen og tekstene. Disse utgjør ulike sider som kan betraktes hver for seg, men står allikevel i et gjensidig påvirkningsforhold. Det er disse delene som utgjør det å lese i barnehage. Hun påpeker videre viktigheten av at voksne i barnehagen er kjent med dette slik at de kan tilrettelegge for at barn utvikler et fellesskap rundt lesing.

Andre tolkningsmuligheter av ulikheten mellom utvalgene når de gjelder de to foregående spørsmålene er at pedagogiske ledere på 0-3 års avdeling vektlegger lesing foran tall og bokstav læring da de synes det er en mer passende aktivitet for de yngste. Det å lese kan også ha en annen dimensjon enn rent pedagogisk på avdelinger med barn i alderssegmentet 0-3 år. Den kan og være en aktivitet som tilhører omsorgsdimensjonen. Man leser i en rolig eller «kose»- setting. Min egen erfaring fra småbarnsavdeling er at lesing ofte forekom rett etter at småbarna hadde blitt vekket fra formiddagsluren sin. Hvor en voksen satt i sofaen med «groggy» barn rundt seg som lå og våknet mens de hørte på en lest fortelling. Lesing ble i denne settingen en myk overgang fra sovende til våken, fra en rolig situasjon til den kommende aktiviteten.

Dette var ikke lesing i en pedagogisk formidlingsramme, dette var lesing i en felles opplevd omsorgssituasjon. Begge situasjonene gir et læringsutbytte i forhold til barns lesekompetanse i følge Trine Solstad, og står ikke, nødvendigvis i et motstridende forhold til hverandre (2008). At det er pedagogiske ledere på de to avdelingstypene som har barn som er nærmest skolestart (0-5 og 3-5) som rapporterer hyppigst involvering i å lære barn tall og bokstaver stemmer godt overens med konklusjonene i fra forskningsrapporten «Alle teller mer» fra Østrem utvalget som kom ut i 2009. Rapporten konkluderer med at norske barnehager allerede har et økt fokus på språk og tekst, og at språkopplæringen i seg selv er blitt mer ”skolsk”.

Tabell 9

Bonferroni. Ta opp Vanskelige eller Følsomme Tema med et Barns Foreldre (Q8_10)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	-0,252*	0,069	0,001	-0,42	-0,09
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	-0,334*	0,075	0,000	-0,51	-0,15
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,082	0,070	0,726	-0,09	0,25

* $p < 0,05$

Denne tabellen viser at pedagogiske ledere med det eldste alderssegmentet (3-5 åringer) blant barna på avdeling, er de som oftest er involvert i å ta opp vanskelige og følsomme temaer med barns foreldre. En sannsynlig forklaring på dette er jo at nettopp disse to avdelingstypene inneholder flere barn, det dobbelte når det gjelder 3-5 års avdelingene, i forhold til antallet barn på 0-3 års avdeling. Dette anser jeg som en mulig forklaring til at det er de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling som skiller seg ut i sine tilbakemeldinger på dette spørsmålet. Videre kan disse resultatene ha med spesialpedagogiske årsaker som har med enkeltbarnets utvikling å gjøre. I følge rapporten "Rett til læring", hvor det presenteres tall i fra Statistisk sentral byrås Kostra tall fra 2007 har 5 % av barna i barnehagen nedsatt funksjonsevne (NOU 2009:18). Mange av disse utviklingstrekkene manifesterer seg gjerne i alderer som er etter småbarnsstadiet, og behovet for å ta opp slike tema vil da være større på avdelinger med barn i alderen 3-5 år. Jeg belyser denne tankegangen mer i seksjonen hvor jeg går igjennom pedagogiske lederes involvering i å ha ansvar for gjennomføringen av spesialpedagogiske tiltak senere i denne delen av oppgaven.

Tabell 10

Bonferroni. Delta i Av- og Påkledning (Q8_12)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	0.095*	0,035	0,020	0,01	0,18
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	0,066	0,038	0,237	-0,02	0,16
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,028	0,035	1,000	-0,06	0,11

* $p < 0,05$

Her viser vi av tabellen at det er de pedagogiske lederne som arbeider på 0-3 års avdeling som gir et signifikant utsalg når det gjelder å være involvert i av- og påkledning. Forskjellen i gjennomsnitt er lite men signifikant. Det som er verdt å merke seg er gjennomsnittsverdiene til de tre utvalgene som befinner seg i mellom 4, 80- 4, 90. Dette er meget høye skår i og med at svar skalaen går til 5 som betyr ofte. Dette gir at uansett hvilket alderssegment man har på avdelingen er av- og på kledning en aktivitet som pedagogiske ledere ofte er involvert i uansett forskjellen støtte en 1 åring eller en 5 åring trenger i denne situasjonen. En mulig forklaring er jo at barn trenger noen hjelpende hender i større og mindre grad i denne situasjonen, men i tillegg så er dette en omsorgssituasjon som det har vært et fokus på i forhold til læringssituasjon i barnehagen de siste årene. Viktigheten av dette påpekes også i temaheftet om språkmiljø og språkstimulering, hvor det står at språkstimulering foregår i «gode» samtaler som er den vanligste og viktigste hverdagssamtalen som for eksempel påkledningssituasjonen (s. 26).

Tabell 11

Bonferroni. Ha Ansvar for Gjennomføring av Spesialpedagogiske Tiltak (Q8_13)

(I) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?		(J) Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?	Mean Difference (I-J)	Std. Avvik	Sig.	95% CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Barn 0- 3 år	vs	Barn 3-5 år	-0.510*	0,085	0,000	-0,71	-0,31
Barn 0- 3 år	vs	Barn 0-5 år	-0.512*	0,092	0,000	-0,73	-0,29
Barn 0-5 år	vs	Barn 3-5 år	0,003	0,086	1,000	-0,20	0,21

* p < 0, 05

Her ser vi at det skiller et halvt skalapoeng mellom de som arbeider på 0-3 års avdeling, og de to resterende utvalgene. Tverrsnittskåren befinner seg i mellom 3,24 og 3,75 på en fempunktsskala. Å være involvert i å ha ansvar for spesialpedagogiske tiltak er da ingen sjeldenhet for pedagogiske ledere. Det er da også denne profesjonen som har ansvar for denne oppgaven i barnehagen i følge Barnehageloven. Hvor det vektlegges at pedagogiske ledere har et særlig ansvar for gjennomføring av barnehagens oppgaver og innhold (Barnehageloven §1.7, Barnehagen som pedagogisk virksomhet, 4. ledd). At de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling skiller seg noe ut i lavere skår vil jeg anta at har med alderen på barna i barnegruppa å gjøre. Det er store mangler i konkrete tall for hvor mange, og alder på de barna som har krav på vedtak etter opplæringsloven slik Wendelborg (2006) påpeker i rapporten «Full deltakelse for alle?» hvor han påpeker blant annet at barnehagestatistikken fra Statistisk sentralbyrå ikke gir god nok kunnskap om andel av barnepopulasjonen med funksjonsnedsettelse som faktisk får et barnehagetilbud. Alderen spiller en rolle for vedtak, da det av naturlige årsaker er vanskelig å observere trekk ved barn i alderen 0-3 som skulle tilsi at de er i behov for spesialpedagogisk tilretteleggelse, og innen bekymringen ved barnets utvikling har blitt meldt til passende instans, sakkyndig observasjon er gjort, og vedtak fattet, har barnet blitt så gammelt at det befinner seg på 3-5 års avdeling. En indikasjon i denne oppgaven som støtter at det er færre barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, eventuelt «oppdagede» barn, på 0-3 års avdeling er at de Pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling forteller at de bruker temaheftet: «Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen» mindre enn de to andre utvalgene som har det eldste barnesegmentet på sin avdeling. Dette vil jeg redegjøre for senere i denne delen av oppgaven.

4.5.2 Utsagn om eget arbeid

Items under batteri 10 som gir signifikante utslag. Spørsmålene omhandler påstander om de pedagogiske ledernes arbeidsevner.

Q10_5: Jeg er sikker på at jeg gir god omsorg til barna

Q10_6: Jeg er dyktig i arbeid med barn under 3 år

Tabell 12

Means Signifikante Utslag i Utsagn om Eget Arbeid (Q10)

Item	Ped.Ledere 0-3		Ped.Ledere 3-5		Ped.Ledere 0-5		Sig.
	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	
Q10_5	5,77*	0,579	5,61	0,585	5,63	0,610	0,000
Q10_6	5,54	0,727	4,53*	1,149	5,22	0,860	0,000

* $p < 0,05$

Etter å ha kjørt itemet: «Jeg er sikker på at jeg gir god omsorg til barna» igjennom Anaova analysen med påfølgende post- hoc test, ser jeg at det er utvalget bestående av Pedagogiske ledere som arbeider på 0-3 års avdeling som returnerer den statistisk signifikante forskjellen i tverrsnitt. De har den høyeste gjennomsnitt skåren 5,77 som nærmest tilsvarer at de er helt enig i utsagnet. Forskjellen mellom utvalgene er minimal, det er mer verdt å merke seg at alle utvalgene er helt sikre på at de gir god omsorg til barna.

Når det gjelder påstanden om at jeg er dyktig i arbeid med barn under 3år er det store forskjeller i utslag mellom utvalgene. Generelt kan vi se at det er de utvalgene som har 0-3 åringene på avdeling som leverer de høyeste skårene, og dermed er mest enig i utsagnet. Dette er naturlig, like naturlig vil det da være at de pedagogiske ledere som ikke har 0-3 åringer på avdelingen skårer lavere, tilnærmet et helt skalapoeng lavere. Avdelingstypen de jobber på er tilpasset tilbakemeldingen. De anser seg ikke udyktige men mindre dyktige til å arbeide med barn under tre. Dette kan være en indikasjon på deres valg av avdelingstype som arbeidsplass.

4.5.3 Bruk av temahefter

Items med signifikante utslag i mellom utvalgene, under spørsmålsgruppe 23 som handler om pedagogiske lederes bruk av temahefter.

Jeg vil allikevel i denne bolken av oppgaven som omhandler spørsmål som returnerer signifikante utslag, nevne at itemet over spørsmålet Q23_3 som omhandler barns medvirkning er det eneste spørsmålet om temaheftene som ikke returnerer noen signifikante forskjeller i mellom utvalgene.

Items under batteri 08 som gir signifikante utslag. Spørsmålene handler om i hvilken grad de pedagogiske lederne er involvert i ulike arbeidsoppgaver.

- Q23_ 1 Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen
- Q23_ 2 Antall, rom og form i barnehagen
- Q23_ 4 Samisk kultur
- Q23_ 5 De minste barna i barnehagen
- Q23_ 6 IKT i Barnehagen
- Q23_ 7 Språklig og kulturelt mangfold
- Q23_ 8 Natur og miljø
- Q23_ 9 Menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen
- Q23_10 Likestilling i barnehagen

Tabell 13

Means Signifikante Utslag i Bruk av Temahefter (Q23)

Item	Ped.Ledere 0-3		Ped.Ledere 3-5		Ped.Ledere 0-5		Sig.
	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	
Q23_1	1,89*	1,262	2,29	1,434	2,18	1,451	0,002
Q23_2	2,64*	1,118	3,00	1,198	2,95	1,227	0,000
Q23_4	1,65*	1,279	1,82	1,393	1,94	1,473	0,022
Q23_5	3,32*	1,055	2,11	1,350	2,89	1,213	0,000
Q23_6	2,05*	1,207	2,46	1,325	2,50	1,311	0,000
Q23_7	2,35*	1,279	2,63	1,312	2,64	1,353	0,003
Q23_8	2,54*	1,190	2,89	1,255	2,82	1,235	0,000
Q23_9	1,81*	1,316	2,02	1,404	2,03	1,408	0,047
Q23_10	2,08*	1,398	2,30	1,410	2,33	1,456	0,035

* $p < 0, 05$

Det første jeg vil påpeke her er nivået på gjennomsnittsskåren til de tre utvalgene. De er lave og befinner seg på den nedre delen av svarskalaen. Hvor «Bruker ikke » representeres av 1, «Bruker i liten grad» av 2 og «bruker i noen grad» av 3. Dersom man bruker temaheftene i «stor grad» krysser man av på 4. De lave skårene på temaheftene har et unntak som gjelder temaheftet om småbarn (0-3 år). Her er det de pedagogiske lederne som jobber med akkurat denne aldersgruppen som rapporterer at de benytter seg av heftet i noen grad. At dette segmentet ville skille seg ut kunne vi forvente, men man kunne forvente at de ville svare at de brukte heftet i stor grad også. Det andre utvalget med 0-3åringer på avdelingen, 0-5 segmentet, forteller at de bruker også heftet i noe mindre grad enn de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling. Et halvt skala poeng men det er fortsatt 0,8 skala poeng mer enn de pedagogiske lederne som arbeider med kun 3-5 åringer. At disse benytter seg av dette heftet i liten grad er som naturlig forventet.

Dersom vi ser etter tendenser i denne tabellen, så er det 0-3 års pedagogene som skiller seg mest ut blant utvalgene. De har jevnt over en lavere gjennomsnittsskår en de to andrespektive utvalgene, bortsett fra når det gjelder temaheftet de minste «barna i barnehagen» hvor de har en tydelig høyere skår. Grovt regnet kan forskjellen mellom 0-3 utvalget til de to andre utvalgene redegjøres for i tiendeler, i mens forskjellen mellom de to segmentene 3-5 års- og 0-5 pedagogiske ledere er på hundredels nivå. Det betyr at det er de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling som i sjeldnere grad benytter seg av temaheftene enn de andre pedagogiske lederne.

4.5.4 Konsekvenser av innføring av Rammeplanen

- Q24_1 Innføring av revidert rammeplan har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis
- Q24_3 Jeg opplever at det har blitt mer fokus på læringsaspektet i barnehagen som følge av innføring av revidert rammeplan

Items med signifikante utslag i mellom utvalgene, under spørsmålsgruppe 24 som inneholder utsagn om rammeplanen og konsekvenser av innføringen av denne.

Tabell 14

Means Signifikante Utslag i Konsekvenser av Innføring av Rammeplan(Q24)

Item	Ped.Ledere 0-3		Ped.Ledere 3-5		Ped.Ledere 0-5		Sig.
	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	
Q24_1	3,56	1,017	3,52*	1,103	3,75	1,076	0,012
Q24_3	3,94	1,061	3,86*	1,112	4,05	1,011	0,054

* $p < 0,05$

Ut i fra tabellen kan vi lese at gjennomsnittsverdiene for utvalgene er alle over midtverdien på skalaen som er tre. De pedagogiske lederne samlet er da enige i utsagnene. Dette bekrefter antagelsene til Østrem utvalget hvor det kommer frem i intervjuer med førskolelærere at de opplever at det har blitt større fokus på læring og fag etter innføringen av rammeplanen, og at dette har forandret deres egen praksis. Hvor rammeplanen har medført at de har blitt mer oppmerksomme på å være undrende og undersøkende (Østrem, m.fl, 2009). Når det gjelder hvilket utvalg som skiller seg ut, så er det 0-5 års pedagogene. De rapporter den høyeste gjennomsnittsverdien for begge utsagnene. Med et økt fokus på læringsaspektet som naturlig medfører endringer i den pedagogiske praksis, vil jeg anta at det er 0-5 åringenes pedagogiske ledere som måtte ha foretatt de største endringene. Dette først og fremst på grunn av at deres pedagogiske praksis er den som må differensieres mest, da det er de som har ansvaret for å tilrettelegge for det største aldersspennet blant barn, av de tre utvalgene.

Items med signifikante utslag i mellom utvalgene, under spørsmålsgruppe 32 som inneholder utsagn om følelser hvor respondentene bes å plassere sine egne følelser i forhold til utsagnet på en 7 punkt skala som er inndelt i hvor ofte man har disse følelsene. Hvor rangeringspunktene er beskrevet slik: 0: Aldri det siste året, 1. Noen ganger det siste året, 2. Månedlig, 3.Noen ganger i måneden, 4. Ukentlig, 5 Noen ganger i uken og 6. Daglig. Dette ser jeg nærmere på i den følgende tabellen. Som blir øverst på neste side slik Apa- reglene anbefaler.

4.5.5 Følelser i forhold til arbeid

Spørsmålene som returnerer signifikante utslag i mellom de tre utvalgene er:

Q32_16	Å arbeide direkte med mennesker legger for mye stress på meg
Q32_17	Det er lett for meg å skape en avslappet stemning for barna
Q32_20	Jeg føler det som om «strikken er tøydt til bristepunktet»
Q32_22	Jeg føler at barna og/eller foreldrene gir meg skylden for en del av sine problemer.

Tabell 15

Means Signifikante Utslag i Følelser i Forhold til Arbeid(Q32)

Item	Ped.Ledere 0-3		Ped.Ledere 3-5		Ped.Ledere 0-5		Sig.
	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	Gjennom- snitt	Std. Avvik	
Q32_16	1,62*	0,881	1,83	1,105	1,75	1,070	0,015
Q32_17	6,21*	1,261	5,92	1,208	5,96	1,293	0,004
Q32_20	2,01*	1,243	2,25	1,324	2,21	1,435	0,027
Q32_22	1,42*	0,782	1,61	0,901	1,51	0,904	0,006

* $p < 0, 05$

Her viser tabellen at det å bli stresset av å arbeide direkte med mennesker er en foreteelse som eksisterer blant de pedagogiske lederne i denne undersøkelsen, da de rapporterer at dette er noe de opplever noen ganger i året til månedlig. En mer daglig foreteelse er at de skaper en avslappet stemning i blant barna, og at dette er noe de er gode til. Å oppleve at «strikken er tøydt til bristepunktet» er en månedlig hendelse for pedagogiske ledere i denne undersøkelsen. Det å bli sydebukk for barn og foreldrenes problemer er mer en situasjon som oppstår noen ganger i året enn månedlig.

Igjen så er det 0-3 års segmentet som skiller seg statistisk signifikant ut. De forteller at de oftere tilrettelegger for barna, og at de har sjeldnere negative følelser i forbindelse med arbeidet ut ifra disse fire spørsmålene. Igjen er forskjellen mellom utvalgene små, og det er lite som tilsier fra disse resultatene at Pedagogiske ledere på ulike utvalg har en annerledes arbeidshverdag enn de andre. Jeg merker meg at de utvalgene som føler oftest negative ting på kroppen er de fra de to utvalgene som har det eldste alderssegmentet på sine respektive avdeling. Noe som igjen betyr at de har flere barn

og foresatte å forholde seg til i sin hverdag. Dette kan muligens forklare den lille forskjellen i gjennomsnitt.

4.5.6 Oppsummering av signifikante utslag

Hver for seg kan vi si at for noen items at disse forskjellene i gjennomsnitt er så små at de betyr lite, men mer generelt kan vi se en tendens til at pedagogiske ledere som arbeider med på 0-3 års avdelinger som skiller seg ut blant de tre utvalgene dersom vi legger de statistiske signifikansene til grunn. Det er disse pedagogiske lederne som forteller om en høyere involveringsgrad i ulike aktiviteter i forhold til barna.

Det er pedagogiske ledere på 0-3 års avdeling som sjeldnest benytter seg av temaheftene. De forteller også at det er de som sjeldnest opplever negative følelser i forbindelse med sitt arbeid. Til sammen med de pedagogiske lederne på 0-5 års avdeling, er det de som rapporterer den største økningen i læringsfokus etter innføringen av ny rammeplan. De forteller også at det er de som sjeldnest opplever negative følelser i forbindelse med sitt arbeid sammenlignet med de to andre utvalgene av pedagogiske lederne.

4.6 Dissonans

Her vil jeg se nærmere på hvordan de pedagogiske lederne responderer på spørsmålet om de ønsker å arbeide på en annen avdeling med et annen alders inndeling enn den nåværende avdelingstypen de er på.

Tabell 16

Crosstable Prosent av Pedagogiske Ledere Hvor de Jobber og Ønsker å Jobbe

		Hvilken aldersgruppe ønsker du primært å jobbe med?			Totalt n
		0-3 år	3-5 år	0-5 år	
		Gjennom-Snitt %	Gjennom-Snitt %	Gjennom-Snitt %	
Hvilken aldersgruppe jobber du med?	0-3 år	66 %	8 %	26 %	340
	3-5 år	4 %	74 %	22 %	466
	0-5 år	11 %	26 %	63 %	335
Totalt n		282	459	400	1141

Ut i fra denne tabellen ser vi noen tendenser. Disse er som følger:
 En majoritet av de pedagogiske lederne i MAFAL- studiet forteller at de fortsatt ønsker å jobbe med det alderssegmentet de allerede arbeider med. Dette gjelder 66 % av de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling, 74 % av de pedagogiske lederne på 3-5 års avdeling og 63 % av de pedagogiske lederne på 0-5 års avdeling. Det er de pedagogiske lederne på 3-5 som er de som minst har ønske om å jobbe blant nye alderssammensatte grupper, I den andre enden finner de pedagogiske lederne som jobber med 0-5. Disse har riktignok bare en 3 % lavere skår enn de pedagogiske lederne som jobber med 0-3. Det gir at rundt 10 % fler av de pedagogiske ledere som har barn under 3 år på avdeling enn de med bare 3-5 åringer ønsker å arbeide på en avdeling med en annen aldersinndeling enn sin nå værende.

Dersom vi ser nærmere på de pedagogiske ledere som rapporterer en manglende samklang mellom nåværende avdelingstype, og ønsket avdelingstype, vil dette dissonante segmentets forflytninger avdekke noen tendenser. Av pedagogiske ledere som jobber på 0-3 og 3-5 avdeling, og som ønsker seg noe annet, vil ingen velge bort det alderssegmentet de arbeider med. De ønsker heller å inkludere sitt nåværende

alderssegment med det som mangler av barnehagebarns alder. Det vil si at dersom de «dissonante» pedagogiske lederne arbeider på småbarns avdeling (0-3) så ønsker den klare majoriteten av de «dissonante» pedagogiske lederne å arbeide på 0-5 års avdeling, og ikke 3-5 års avdeling. Av de pedagogiske lederne som arbeider på 3-5 års avdeling som ønsker å forlate sin nåværende avdeling, så ønsker majoriteten av disse «dissonante» pedagogiske lederne å arbeide på 0-5 års avdeling i stedet for 0-3 års avdeling. Når det gjelder de pedagogiske lederne som allerede har alle barnehagealdere på avdelingen 0-5 så ønsker dobbelt så mange å jobbe på 3-5 enn 0-3 års avdeling.

Dersom alle ønsker hadde blitt innfridd, ville det være færre pedagogiske ledere som arbeider på 0-3 års avdelinger. Dersom vi legger sammen de som blir værende og de som ønsker å jobbe på 0-3 års avdeling fra andre avdelingstyper, har denne avdelingstypen et netto tap av pedagogiske ledere. Ser vi på de to andre utvalgene ut ifra samme netto tanke gang finner vi at situasjonen for 3-5 års avdelingene er tilnærmet *status quo* mens det for 0-5 års avdelingene har en betydelig netto økning av pedagogiske ledere. Dette gjør at vi får en hovedtendens totalt sett, hvor pedagogiske ledere i større grad ønsker å arbeide på avdelinger som har innslag av barn i alderen 3-5 enn 0-3 års avdelinger.

4.7 Oppsummering av funnene fra analysene

Den store gruppen av forskjeller i tilbakemeldingene finner jeg under spørsmålsindeksen 8. Den handler om i hvor stor grad de pedagogiske lederne er involvert i ulike aktiviteter i jobben sin. I 7 av 11 spørsmål rapporterer de pedagogiske lederne fra ulike alderssammensatte avdelinger forskjellige verdier. Det er verdt å merke seg at spørsmålene i denne indeksen inneholder aktiviteter som i all hovedsak handler om direkte aktiviteter med barn. Altså her er det forskjeller i pedagogiske ledes samhandling med barn målt i frekvens - tilstedeværelse i ulike samhandlingssituasjoner. De resterende 13 itemene fordeler seg som vist ovenfor i redegjørelsen av signifikante forskjeller.

Samsvaret i de pedagogiske ledernes respons på tvers av de ulike alderssegmentene de arbeider med, er så stort at de ikke returnerer noen signifikante utslag. Det gir at Pedagogiske ledere er mer eller mindre samstemt i sin respons om holdninger og tanker rundt, og i sitt arbeid i 62 av 82 spørsmål. Likheter og forskjeller i de ulike Pedagogiske leder- utvalgene gir følgende utslag i prosent. I 28 % av responsen fra itemene er det i de pedagogiske ledernes respons - statistisk sett -

uenighet og forskjell i tilbakemeldingene, mens det i 72 % av itemene er enighet og ingen forskjell i tilbakemeldingene. Når jeg tar hensyn til samlingen av respons etter indekstilhørighet virker det som om at pedagogiske lederes utførelse og holdning til eget arbeid er ens uansett hvilken aldersfordeling de har på sine respektive avdelinger. Når det gjelder bakgrunnsvariablene så er det 0-5 års avdelingenes pedagogiske ledere som skiller seg noe ut. De er eldre og har lengre barnehage erfaring. De har også den eldste førskolelærer utdanningen, og minst etter utdanning.

Når det kommer til de andre spørsmålene jeg har undersøkt fra MAFAL materialet er det de pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling som skiller seg noe ut, selv om likheten mellom utvalgene er betydelig større i dette segmentet av undersøkelsen. Det som utpeker seg er den lavere benyttelsen av temahefter og involvering i aktiviteter med innhold som er nært beslektet med skolens pedagogiske aktiviteter som å lære barn om tall og bokstaver. Dersom aktivitetene eller handlingene de blir spurt om dreier seg om omsorg eller barnehagepedagogiske aktiviteter som å delta aktivt i fri lek.

En slik tankegang om barnehage og «skolske» aktiviteter kan jeg kanskje ane dersom jeg ser nærmere på det utvalget som skiller seg ut når det gjelder spørsmål om rammeplanen. De pedagogiske lederne som arbeider 3-5 års avdeling er de som synes det har blitt minst endring i fokuset på læring og egen praksis etter innføringen av revidert Rammeplan. Det er det utvalget som kun har barn nær skolealder på avdeling. Endringer de pedagogiske lederne som har småbarn på avdelingen opplever kan tenkes ligger i at det faglige læringsfokuset har blitt tydeligere hos de yngste barna. Når jeg ser på tallene ifra analysen om på hva slags avdelingstype de pedagogiske lederne jobber på, og hvor hvilken avdelingstype de ønsker å jobbe på så er tendensen hos den dissonante gruppen at de ønsker å jobbe på avdelinger som dekker alle barnehagealdere, og at disse ønskene totalt sett for de pedagogiske lederne medfører at det er færre som blir værende som pedagogisk leder på 0-3 års avdeling.

Oppsummert i punkter får jeg følgende liste. Disse punktene kommer jeg til å drøfte i den kommende delen av denne oppgaven.

- Pedagogiske ledere fremstår i all hovedsak som representanter for en samlet og til tider unison gruppe profesjonsutøvere, uansett hvilket alderssegment som finnes på den avdelingen de arbeider på.
- Pedagogiske ledere på 0-5 års avdeling er eldre, har lengre barnehageerfaring og førskolelærerne blant dem er utdannet på et tidligere tidspunkt.
- Pedagogiske ledere på 0-3 års avdeling skiller seg ut i forhold til involveringsfrekvens i ulike barnehageaktiviteter, bruk av temahefter og syn på økt læringsfokus i barnehagen.
- Den avdelingstypen med lavest status når det gjelder hvor de pedagogiske lederne ønsker å jobbe, er 0-3 års avdeling. Avdelingstypen med høyest status er 0-5 års avdeling.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil de utvalgte funnene fra resultatdelen bli drøftet i forhold til problemstillingen som ble stilt innledningsvis i kap.4.0 Resultater og i kapittel 2.0. Før jeg går i gang med drøftingen vil jeg påpeke noen forbehold.

5.1 Innledning

Det er nevnt at denne studien kan ha et eksplorativt preg da den søker å avdekke i et vidt omfang hva pedagogiske ledere forteller om sine oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse. Det er også vist at det er få kjente studier som undersøker sammenhenger mellom pedagogiske lederes oppfatninger om egen profesjon, og utøvelse av den sett i forhold til hva slags alderssammensetting blant barnegruppa de jobber på. Dersom vi skal bli sikre på at de resultater som framkommer er til å stole på, må denne typen av undersøkelse kunne gjentas. På denne bakgrunn av et masterarbeid må jeg være forsiktig med å påberope meg en ekstern gyldighet, selv om det framkommer statistisk signifikante funn i et så stort utvalg.

Nedenunder vil jeg kun kommentere de funnene jeg anser som interessante i fra analysedelen med utgangspunkt i hovedproblemstillingene for Masteroppgaven. Rammen for oppgaven tilsier at det ikke lar seg gjøre å drøfte hvert enkelt funn med utgangspunkt i gjennomgått teoristoff. Jeg vil nå se hva resultatene av analysene fra datamaterialet forteller meg, med klangbunn i de tidligere presenterte elementene fra teorikapittelet, rundt min problemstilling:

Hva forteller pedagogiske ledere om sin profesjon og profesjonsutøvelse sett i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sine respektive avdelinger?

Jeg starter med hovedtendensen i hva de pedagogiske lederne forteller, fra resultatene mine som indikerer at det ikke er noen forskjell i mellom pedagogiske ledere i forhold til hvilken avdelingstype de jobber på. Hvordan kan de være så like? De fleste av mine analyser returnerer et resultat som tilsier at det ikke er noen forskjeller målt i gjennomsnitt mellom de tre utvalgene av pedagogiske ledere. Da førskolelærer- utdannelsen ble etablert i 1935, var det en utdanning med hovedvekt på det praktiske arbeid. Barnehagens utforming og strukturelle utforming har gått hånd i hånd med utvikling av førskolelærerutdanningen

5.2 Pedagogiske ledere på 0-5 års avdeling

Som mine analyser viser er de pedagogiske lederne på denne avdelingstypen eldre og har lengre barnehageerfaring. Som jeg redegjorde for under teori kapittelet i denne oppgaven viser Knut Sundell (1992) til at førskolelærere ønsker å jobbe på 0-5 års avdeling, slik at de får benyttet hele sin kompetanse innenfor barnehage, nemlig det å støtte barn i alderen 0-5 år i deres utvikling. Den norske grunnutdanningen for førskolelærere omfatter hele dette alderssegmentet, slik det gjør i de fleste nordiske landene hvor utdannelsen har et samlet fokus på 1-5/6 år. Her skiller Norden seg ut i forhold til de andre europeiske landene som har en to delt utdanning for barn i alderen 0-6 år. En utdanning myntet på å jobbe med 0-3 åringer, og en for 3-5 åringer. Med økt erfaring ønsker man å utnytte hele sin faglige kompetanse. Avdelingstypen 0-5 år er den eneste gruppen som gir mulighet for dette. Da er det naturlig at de med størst yrkeserfaring søker seg til denne gruppen. De har hatt flest muligheter og mest tid til å posisjonere seg på ønsket avdelingstype. En støtte til denne tankegangen finner jeg i resultatene ved å gjennomgå spørsmålet om hvilken avdelingstype de pedagogiske lederne ønsker å arbeide på (tabell 16, s.57). Der viser analysene at det er nettopp 0-5 års avdeling som har størst tilstrømning dersom de pedagogiske lederne kunne velge avdeling selv. Dette anser jeg som at det er et ønske blant de fleste pedagogiske ledere til å utnytte sin kompetanse til det fulle og dermed jobbe med hele barnehagens alderssegment.

De neste resultatene ønsker jeg å se nærmere på i en større sammenheng, som jeg avslutter denne delen av kapittelet med å drøfte. Dette grepet gjør jeg fordi det er det samme utvalget som er berørt. De pedagogiske lederne som har 0-3 åringer på sin avdeling. Jeg vil presentere de ulike drøftningselementene under en uthevet overskrift i et forsøk på holde strukturen fra punktene fra resultatene av analysedelen i denne oppgaven.

5.3 Om pedagogiske ledere med 0-3 åringer i barnegruppa

De pedagogiske lederne som jobber på rene 0-3 års avdelinger forteller at de ofte er involvert i omsorgsrelaterte aktiviteter, og sjeldnere involvert i «skolske» aktiviteter.

De pedagogiske lederne på 0-3 har gjennomsnittsskår over gjennomsnittet til de andre utvalgene når det gjelder aktiviteter som er tradisjonelle barnehageaktiviteter, som for eksempel involvering i «frilek» og «delta i av- og påkledning».

Gjennomsnittsskåren til pedagogiske ledere ligger under gjennomsnittsskåren til de to andre utvalgene når det gjelder involvering i mer «skolske» aktiviteter som læring av tall og bokstaver. Mye av denne dikotomien mellom omsorg og læring kan beskrives ut i fra barnas behov. Kort sagt; yngre barn har større behov for oppfølging og tilrettelegging enn eldre barn. Dette påvirker også de strukturelle rammene på avdelingen. Dersom vi tar dagsrytmen på en småbarnsavdeling så har denne flere faste punkter enn en dagsrytme på storbarnsavdeling. Hovedpunktene er aktiviteter som er knyttet til barnas basale behov som mat, søvn og hygiene. Disse aktivitetene krever mer voksen tilstedeværelse på småbarnsavdelinger enn på storbarnsavdeling. Dermed vil involveringsfrekvensen hos de pedagogiske lederne være høyere på småbarn enn hos pedagogiske ledere med store barn på avdelingen. Dette gir også at det vil være mindre tid til pedagogiske aktiviteter på en småbarnsavdeling dersom man ser aktivitetene ut ifra denne dikotomien. Det betyr ikke at tilsyn og omsorg ikke kan være gode læringsaktiviteter med stort utviklingspotensial for barna, men at aktivitetenes potensiale endrer seg etter hvor man er i dagsrytmen, og hva aktiviteten i det øyeblikket krever av den pedagogiske lederen. Sagt med andre ord det er forskjell på å få til en god samspillssituasjon i garderoben i kjernetiden, når man er tre voksne på jobb, enn på ettermiddagen når man er to voksne på jobb.

De pedagogiske lederne med 0-3 åringer på avdeling forteller at de benytter seg av temaheftene i mindre grad.

Årsaken til dette gjør jeg meg noen tanker om. Min erfaring selv som pedagogisk leder på 0-3 års avdeling over flere år er at temaheftene først og fremst er et spørsmål om relevans i forholdet til aldersgruppen man jobber med. Jeg har under analysedelen av oppgaven redegjort for mulige årsaker til at pedagogiske ledere på 0-3 års avdeling i mindre grad er involvert i tilrettelegging av spesialpedagogiske tiltak. Hvor jeg beskriver at det er vanskeligere å oppdage barn med behov for slike tiltak på småbarn, og at tidsintervallet fra bekymring om et barns utvikling til et spesialpedagogisk tiltak foreligger, er tidkrevende. Barnet har mest sannsynlig startet på en annen avdeling innen det foreligger. Dersom det forholder seg slik, så er det færre barn på 0-3 som er i behov for tilrettelegging av spesial pedagogisk art, selv om noen er «uoppdagede». Behovet for den pedagogiske lederen av veiledende

dokumenter om emnet vil også være mindre. Pedagogiske ledere på 0-3 vil da i mindre grad benytte seg av temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

Videre er det – naturlig nok- de samme pedagogiske lederne som benytter seg av temaheftet om de minste barna i barnehagen oftest, oftere enn det andre utvalget som har dette alderssegmentet på sin avdeling, de pedagogiske lederne som arbeider på 0-5 års avdeling. Det kan argumenteres for at disse burde bruke dette temaheftet i like stor grad som de pedagogiske lederne som kun arbeider med 0-3 alderssegmentet. En mulig årsak til at det ikke har seg slik er at pedagogene på 0-5 års avdeling har et ekstra alderssegment til å forholde seg til; 3-5 åringene.

Hvert av de sju områdene dekker et vidt læringsfelt, og områdene er til dels overlappende. Fagområdene vil sjelden opptre isolert. Flere områder vil ofte være representert i et temaopplegg, eller i forbindelse med hverdagsaktiviteter. Målene som retter seg mot barnas læreprosesser er formulert som prosessmål. Det er ikke formulert eksplisitte kunnskaps- eller ferdighetsmål. De syv fagområdene i rammeplanen er i stor grad de samme som barn vil møte igjen som enkeltfag i skole. La oss ta to eksempler på fagområder som har fått stor fagpolitisk oppmerksomhet:

Kommunikasjon, språk og tekst og *Antall, rom og form*. Dette er fagområder som i den offentlige debatten omtales som barnehagens språkopplæring og matematikk. Etter hvert som forskning dokumenterer barnehagens betydning for barns senere læring i skolen, kan en spørre om fagdidaktiske arbeidsmåter kan komme til å dominere praksis. Dette kan relateres til tanken om kjernetid og obligatorisk førskole. De tendensene Moser og Röthle (2007) ser som endringer på grunn av en sterkere prioritering av barnehagens skoleforberedende funksjon, forsterkes. Er dette i tråd med rammeplanens intensjon, eller er det en dreining av praksis mot strukturerte og formelle læringsaktiviteter? Spørsmålet er om barns interesser og rett til medvirkning blir tatt på alvor, når ”de voksne” bestemmer at norsk og matte skal stå på timeplanen og kompetansemålene blinker i det fjerne.

Det er etter hvert vanlig å betrakte rammeplanen i barnehagen som en læreplan, men med mindre detaljstyrt innhold enn en læreplan for skolen. I rammebegrepet gis rom for lokal frihet, tilpasning og variasjon. I hvilken grad læreplanen blir realisert, avhenger av de ansattes vilje til å underordne seg læreplanens intensjon og evne til å sette den ut i livet. Men spørsmålet er hvordan de formelle planene blir oppfattet, vurdert og praktisert. Er det en sammenheng mellom planenes intensjoner og realiteter i praksis? Dette stiller spørsmål også på hva slags oppfattelse av læringsplan pedagogiske ledere har. Gjennom St.meld. nr. 16 er som nevnt barnehagen ført sammen med skolen som en helhetlig del av utdanningsløpet. Men det er opptil barnehagene å fortolke, forstå og iverksette rammeplanens intensjoner. Barnehagens

spesielle fortrinn er knyttet til barnegruppa og til det Bae (1996) beskriver som å se ”det interessante i det alminnelige”.

Johansson og Pramling (2007) setter spørsmål om det er mulig å integrere lek og læring i en praksis som er målstyrt. Forskerne påpeker den plassen krav om tidlig språkstimulering, lesing og skriving har fått i barnehagen, og stiller spørsmål ved hva denne utviklingen vil kunne innebære for barnehagens virksomhet og egenart. Mens barnehage pedagogikken i mange år i stor grad har vært sterkt påvirket og videreutviklet av førskolelærerne, er tendensen nå at førskolelærernes påvirkningskraft svekkes. Dette skjer blant annet som følge av innføringen av målorienterte planer for virksomhetene. Dette gir videre et økt læringsfokus i barnehagen.

De pedagogiske lederne forteller at de opplever et økt læringsfokus

Her er det de pedagogiske ledere med det yngste alderssegmentet på avdeling 0-3 år, og 0-5 års avdeling, som skiller seg ut med høyest skår. De pedagogiske lederne på 0-3 års avdeling, gir signifikante utslag på sin lavere gjennomsnittskår. Jeg knytter dette sammen med plasseringen av barnehagen som starten på barns læringskarriere. Gjennom St.meld. nr. 16 er som nevnt barnehagen ført sammen med skolen som en helhetlig del av utdanningsløpet. Men det er opp til barnehagene å fortolke, forstå og iverksette rammeplanens intensjoner. Men tendensen i økt læringsfokus i barnehagen vil ikke avta. Det viser et trekk ved den nye barnehageloven (Lovdata, 2011, s.1) hvor starten på barnehagens formålsparagraf gjør det klart at barnehagen er en pedagogisk virksomhet. I den nye reviderte loven står nå pedagogisk virksomhet alene som samfunnsmandat. De tidligere barnehagelovers passasjer om at barnehagen også er et velferdstilbud for småbarnsforeldre er dermed fjernet. Dette økte læringstrykket får direkte konsekvenser på hvordan de pedagogiske ledere jobber. Responsen deres blir deretter.

De pedagogiske lederne forteller at de fleste av dem som ønsker å bytte avdeling ønsker å jobbe på 0-5 års avdeling, og de færreste av dem ønsker å jobbe 0-3 års avdeling?

Hvorfor vil de færreste jobbe på 0-3 års avdeling i denne undersøkelsen? En naturlig følge av punktet med temahefter som sier at det er vanskeligere å tilpasse temaheftenes innhold til denne aldersgruppen. Mangler førskolelærere utdanning og kunnskap om 0-3 åringen? Nokut rapporten (2011) som gikk igjennom førskolelærerutdanningene i Norge konkluderer med at det trengs et tydeligere fokus

på barn i alderen 0-3 år. Det gjør at det er rimelig å anta at det forholder seg slik at pedagogiske ledere som jobber med 0-3 åringer trenger faglig påfyll i hvordan man tilrettelegger for læring og utvikling for dette alderssegmentet. Dette kan da skje i form av en etterutdanning av pedagogiske ledere samtidig med grep om endringer i den nye førskolelærerutdanninga. I en EU-rapport om omsorg og læring for små barn (Eurydice, 2009) anbefales det at personer med ansvar for små barns læring er spesialister på området, og har utdanning på bachelor- nivå. De europeiske landene organiserer utdanning for arbeid med små barn hovedsakelig i to modeller. Den ene modellen har to utdanningsløp, et for arbeid med barn 1 -3 år og et for arbeid med barn fra 3 år til skolealder.

Barnehagen kan foreta strukturelle endringer slik Lagrell (1991) forteller om. Hvor avdelinger med 0-6 års inndeling deles inn i interne aldersgrupper, i 0-2 års, 3-4 og 5-6 års grupper. Spesielt vektlegger hun at det da blir lettere å møte enkeltbarnet på sitt nivå. Rent praktisk ble det lettere for førskolelærerne å tilpasse temaer i samlingsstund, lesestund og lignende. Dette kan videre vise til en mulig indikasjon på at pedagogiske ledere ikke opplever at det er nok faglige utfordringer på rene 0-3 års avdelinger

Jeg har til nå hatt fokus på de pedagogiske lederne som jeg tidligere i denne oppgaven har referert til som *dissonant*. Nå vil jeg fokusere på de *sonante*. Det er de pedagogiske lederne som blir ved sin lest. De som ønsker å fortsette å jobbe med det alderssegmentet de allerede jobber med. Spesielt de som vil bli værende på rene 0-3 års avdelinger. De vil være en god kilde for informasjon om å gjøre arbeid med de yngste mer ettertraktet. Spesielt om vi ser deres kunnskap i lys av de siste års barnehageutvikling. Hvor alderssegmentet 0-3 år er sterkt økende i barnehagen (Winsvold Gulbrandsen, 2009).

5.4 Oppsummering av drøftingen

Jeg har nå drøftet det som jeg anser som de mest interessante resultatene av mine analyser. Jeg har også belyst disse med innspill fra teoridelen av denne oppgaven. Oppsummert gir denne drøftingen ut i fra et barnehageperspektiv at barnehagens utfordringer deler den i to. Det er de pedagogiske lederne som jobber med 0-3 åringer og spesielt de som jobber på rene 0-3 årsavdelingersom står ovenfor de største utfordringene i forhold til sin profesjonsutøvelse. Jeg har videre forsøkt å skissere ulike motsvar til disse utfordringene. Disse ligger først og fremst ikke hos de pedagogiske lederne selv, men i de strukturelle rammene, og de faktorer som styrer disse.

Det vil kreve et større fokus fra hele barnehagefeltet på de yngste barna, og deres pedagogiske ledes situasjon i barnehagen. I fra det barnehagenære som intern inndeling av barngruppa på avdeling i mer aldershomogene grupper, til det mer fjerne som grep innen utdanningen av førskolelærerutdanningen og endringer i veiledende og styringsdokumenter. Det siste vil være en nødvendig følge dersom det forholder seg slik at innholdet i temaheftene er lite tilgjengelig og tilpassningsdyktig til de yngste barnas behov. Et generelt trekk er at det må for det første fokuseres mer på barn i alderen 0-3 år med sikte på å oppheve dikotomien mellom omsorg og læring for barn i denne aldersgruppen i barnehagen, grunnutdanningen av førskolelærere.

6 Konklusjon

Først vil jeg innlede dette kapittelet med noen betraktninger av resultatet av min forskningsprosess i denne masteroppgaven. For så å peke på noen mulige implikasjoner av de resultatene prosessen har gitt. Disse vil peke tilbake på der jeg startet, i barnehageverden, de pedagogiske lederne og barna i barnegruppa de jobber med.

Denne oppgaven har resultert i flere ubesvarte spørsmål. Mange av disse knytter seg opp mot uvissheten om en årsakssammenheng til resultatene av analysene. Hvorfor forteller de Pedagogiske lederne slik de gjør? Fra et retrospektiv ståsted ser jeg nå at disse kunne kanskje besvares med en oppfølgende undersøkelse. Det mest passende slik jeg ser det ville nok vært en kvalitativ dybdestudie. Hvor jeg ville ha intervjuet noen utvalgte pedagogiske ledere i fra de forskjellige utvalgene. Denne formen for bruk av både kvantitativ og kvalitative metoder for å belyse et felles forskningsspørsmål og verifisere forskningsresultater ville - forhåpentligvis - belyst resultatene, og muligens avklart noen årsaksforhold. Dette metodiske grepet kunne ha vært med på å styrke troverdigheten til funnene i denne oppgaven.

Men på bakgrunn av denne oppgaven så langt, med alle de forbehold til generalisering som jeg tidligere har redegjort for, vil jeg allikevel peke på noen mulige implikasjoner ut ifra resultatene i denne oppgaven.

Jeg har vist at det er en tendens at pedagogiske ledere ønsker seg bort i fra å jobbe med rene 0-3 aldersgrupper. Riktignok er de ikke motvillige til å jobbe med dette alderssegmentet, tvert i mot ønsker de å jobbe med alle barnehagealdre i en og samme gruppe (0-5). Tidligere forskning viser at pedagogiske ledere aldersdifferansierer og deres fokus øker i takt med barnehagebarnas alder (Sundell, 1992). Det er de eldste barnehagebarna som får mest fokus i sin utvikling og læring.

I skrivende stund raser debatten om regjeringens innskrenking av kontantstøtten, dersom den trer i kraft, noe den etter all sannsynlighet gjør, vil ikke presset på 0-3 års plasser i barnehagen avta slik jeg ser det. Dermed heller ikke behovet for pedagogiske ledere som evner og ønsker å tilrett legge for de yngstes behov, utvikling og læring. Denne økningen vil komme i tillegg til den allerede massive økning barnehagen har opplevd av 0-3 års plasser de siste årene (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Dette vil antagelig gjøre at 0-3 års segmentet vil bli den største aldersgruppa i norske barnehager fremover.

Derfor vil jeg dreie fokuset mitt i avslutningen av dette kapittelet som utgjør slutten på denne oppgaven. I hele denne oppgaven har jeg sett på den pedagogiske lederen, men implikasjonene av resultatene vil først og fremst ikke berøre den pedagogiske lederen. Det vil først og fremst berøre det enkelte barnet mellom 0-3 år i barnehagen. Hva vil dette bakteppet bety for de yngste på rene 0-3 års - og aldersblandede avdelinger (0-5 år) i dag og i framtiden? Når dagens pedagogiske ledere forteller at de ønsker seg et utvidet alderssegment, antageligvis på bakgrunn av at de ønsker å benytte hele sin kompetanse. Løsningen slik jeg ser den ligger i et sterkere fokus 0-3 år på grunnutdanningen, og dens utvikling av førskolelærere som vil bli morgendagens pedagogiske leder. Dette vil nødvendigvis, slik jeg ser det, være det rette fokuset for førskolelærerutdanningen for å møte barnehagefeltets behov i forhold til alderen på de barna som faktisk går der. Nokuts (2011) gjennomgang av førskolelærerutdanninga konkluderer med et ønsket økt fokus på de yngste i barnehagen. Derfor ser jeg med spenning og høye forventninger til den nye rammeplanen for førskolelærerutdanninga som er i støpeskjeen i disse dager. Det neste spørsmålet blir da dersom førskolelærerutdanningen får et økt fokus på læring i en omsorgsramme, slik et økt fokus og andel av barn i alderen 0-3 år vil tilsi. Hvilken betydning vil det ha for rekrutteringen til profesjonen? Uansett står profesjon og profesjonsutøvelsen foran store forandringer.

Med disse tankene og ordene avslutter jeg denne oppgaven og går tilbake til rollen som pedagogisk leder, profesjon og profesjonsutøvelse blant de yngste i barnehagen.

7 Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Beauvois, J.L. & Joule, R.V. (1996). *A radical dissonance theory*. London: Taylor and Francis.
- Beauvois, J.L. & Joule, R.V. (1999). A radical point of view on dissonance theory. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (s. 43–70). Washington, DC: American Psychological Association.
- Beck, I. & Margaret G. McKeown (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher* Vol. 55, No 1.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, E. (2002). *Surveys in social research: An introduction*. London: Routledge.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency(EACEA P9 Eurydice).
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gulbrandsen, L. (2008). Hva med de andre? NOVA. Skriftserie 1/08.
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i førskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Skolverket, Stockholm.

- Holand, Aa. (2006): Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.); *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temaheftet. Språklig stimulering og språkmiljø i barnehagen*.
- Ingeberg, P. (2007). Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser. I T. Moser, & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 88-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. og Tufte, P. A. (2000). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannson, E. og Pramling, S.I. (2007). *Utfordringen ved å integrere lek og læring i en målstyrt praksis. I: Første steg nr. 3 - 2007*. Utdanningsforbundet. Oslo.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lagrell, K. (1991). *Åldersindelade avdelingar i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Lovdata, Cappelen Akademiske Forlag, (2011), *Lov om barnehager samt forskrifter*. Oslo. Cappelen Forlag as.
- Moser, T. og Röthle, M. (2007): *Ny Rammeplan – ny Barnehagepedagogikk?* Universitetsforlaget. Oslo.
- Noruišis, M. J. (2002). *Spss 11.0 Guide to Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS.

NOKUT (2006). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*. Del 1: Hovedrapport.

NOU 2009:18 «Rett til læring» Kunnskapsdepartementet.

Olejnik, S., Li, J., Supattathum, S. and Huberty, C.J. (1997). *Multiple testing and statistical power with modified Bonferroni procedures*. *Journal of educational and behavioral statistics*, 22, 389-406.

Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (1997). *Barnehager*. NOS C 492.

Sundell, K. & Salomon, K. (1991). *Vad skal förskolan lära barnen? Förelldrar och förskolepersonal om förskolans arbetsätt*. (FoU-rapport 1991:1). Stockholm. Socialförvaltningens FoU-byrå.

Sundell, K. (1992). *Tripp, trapp, trull. En genomgång av forskning på åldersblandade grupper i svensk förskola och grundskola*. (FoU-rapport 1992:14). Stockholm. Socialförvaltningens FoU-byrå.

Sundell, K. (1995). *Barnen i förskolan. Hur påverkar resurser och pedagogikk barn i kommunala och privata förskolor?* (FoU-rapport 1995:7). Stockholm. Socialförvaltningens FoU-byrå

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rowntree, D. (1981). *Statistics Without Tears. A primer for Non-mathematicians*. London: Penguin Books.

- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie: en innføring*. Oslo Universitetsforlaget.
- Ulriksen, L. (2003). Barnehage, skole og samfunn – rammer og muligheter. Bearbeidet og kommentert av Lars Monsen. *I: Pedagogikk - mangfold og muligheter*. Arneberg, P. og Overland, B. (red). Damm & Søn. Oslo
- Utdanningsforbundet, (2006). *Flere førskolelærere i barnehagen*. Temanotat nr.6/06.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Stavanger: International Research institute of Stavanger.
- Wendelborg, C (2006). *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001–2006. Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Winsvold, A. og L. Gulbrandsen (2009). *Kvantitet og kvalitet – kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA. Rapport nr. 2/09.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D. Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

8 Vedlegg

Til denne masteroppgaven medfølger en CD-rom. Den inneholder utskrifter av alle de analyserer det refereres til i denne oppgaven og andre vedlegg. Denne løsningen ble valgt da denne mengde med vedlegg vil være best tilgjengelig i digitalt format for leseren av denne i oppgaven. Vedleggene foreligger i Pdf- eller Excell format, og leses best i versjonene Adobe reader X, versjon 10.1.0 ©, henholdsvis Microsoft Office Excell 2010 ©.

CD- rom filhierarkiet er som følger:

