

Mastergradsavhandling

Georg Jensen

Profesjonell identitet

En studie av barnehagelæreres
opplevelse av profesjonell identitet.



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk 2014

Georg Jensen

Profesjonell identitet

En studie av barnehagelæreres opplevelse av profesjonell identitet.

Høgskolen i Telemark
Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning
Institutt for pedagogikk
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2014 Georg Jensen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Undersøkelsens problemområde er profesjonsutøveres selvforståelse, og problemstillingen som danner rammen rundt undersøkelsen er barnehagelæreres opplevelse av egen profesjonell identitet.

Undersøkelsen har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og den teoretiske rammen består av teori om profesjonskunnskap, etikk og didaktikk. Undersøkelsen diskuterer danningsidealistiske formål, og politiske måls betydning for forståelsen av den profesjonelle identitet. Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode, og empiri er innhentet via fokusgruppeintervju med barnehagelærere.

Barnehagelærerne i undersøkelsen opplever egen profesjonsutøvelse som både forvirrende og givende, men vektlegger den store andelen med ufaglærte, samt økende politiske krav til barnehagens innhold som krevende. Barnehagelærerne i undersøkelsen opplevde egen profesjonell identitet ut ifra assistenter som forventer flat struktur, og lav grad av arbeidsdeling. Ut ifra et samfunn som ikke helt forstår det faglige behovet i barnehagen. Ut ifra utdanningsinstitusjoner som ikke presenterer praksis på en riktig måte. Ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler at de ikke kan bruke. Og ut ifra fagfeller hvor de møter legitimitet som profesjonelle.

I lys av undersøkelsen drøfter jeg forekomsten av et krysspress mellom barnehagens formål, og politiske målsettinger for sektoren.

Abstract

This research project tries to understand how kindergarten teachers understand themselves as professionals, and seeks to give a collective description of their understanding of their own professional identity.

This research has a phenomenological and hermeneutical approach, and the theoretical framework consists of theory situated in ethics, didactics, and professional knowledge. The research also emphasizes the importance of how political and institutional guidelines influence the understanding of a professional identity. I have used a qualitative approach, and data was collected using focus-group interviews.

The kindergarten teachers experienced their own role as professionals as both giving and confusing. They emphasize that both political demands, and the large amount of untrained workers in the kindergartens, affects their roles as professionals.

The kindergarten teachers in this research understand their own professional identity from the following factors: Untrained personnel who expect them to work as their peers, and hide their professional knowledge. Societies lack of acceptance for their role as professionals. Educational institutions that do not present praxis correctly. Having a professional knowledge that they are unable to use. The last factor are significant others who share their professional training, and where they meet acceptance as professionals. I discuss whether there exists cross-pressures between the purpose of kindergartens, and political goals that affect the sector.

Innholdsfortegnelse.

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
DEL 1 PRESENTASJON	9
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Problemområde	12
1.3 Avgrensing	12
1.4 Problemstilling og forskerspørsmål	12
1.5 Struktur	13
2 Bakgrunnsteppe	13
2.1 Eksisterende forskning	13
3 Begrepsavklaring	14
3.1 Barnehagelærer	14
3.2 Profesjonell identitet	15
3.3 Profesjonskunnskap	15
3.4 Ufaglærte i barnehagesektoren	16
DEL 2 TEORETISK RAMME	17
4 Profesjonell identitet i barnehagen	18
4.1 Utviklingen av barnehagen og barnehagelærerutdanningen	21
4.2 Barnehagelærerens profesjonelle identitet.	23
4.3 Statlige og institusjonelle krav til profesjonalitet	24
DEL 3 METODE	26
5 Metodiske betraktninger	27
5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	27
5.1.1 Fenomenologi	27
5.1.2 Hermeneutikk	28
5.2 Kvalitativ og kvantitativ forskning	29
5.3 Kvalitativt intervju	29
5.4 Transkripsjon	30

5.5 Analyse	31
5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	33
5.7 Etiske vurderinger	34
5.8 Redegjørelse av ontologiske, epistemologiske og aksiologiske standpunkt.....	35
DEL 4 EMPIRI	37
6 Om empiri og metodevalg	38
6.1 Valg av metode	38
6.2 Forberedelse til datainnsamling.....	38
6.3 Datainnsamling og utvalg	39
6.4 Analyseprosess	40
6.5 Validitet	41
DEL 5 RESULTATER	42
7 Presentasjon av data	43
7.1 Barnehagelærerens opplevelse av profesjonell identitet.	43
7.2 Profesjonell identitet - visjon og virkelighet	44
7.2 Overføring av profesjonell identitet	45
7.4 Hva forstår barnehagelærere seg ut ifra?	46
8 Tolkning av data	47
8.1 Glansbilde-metaforen	48
8.2 Folkevalgt-metaforen	51
8.3 Strikk-metaforen.....	53
DEL 6 DISKUSJON	57
9 Bakgrunn for diskusjon.....	58
9.1 Profesjonell identitet i et krysspress mellom mål og formål.....	58
9.2 Om formål og mål	59
9.3 Etiske utordringer i møte med mål og formål	61
9.4 Føringer for profesjonsetikk og politiske mål i barnehagesektoren	61
9.5 Barnehagelæreren i et krysspress	64
10 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål.....	68
10.1 Hvordan opplever barnehagelærere at de oppfyller institusjonelle og politiske krav til profesjonell identitet?.....	68
10.2 Hvordan opplever barnehagelærere møtet mellom egne visjoner om profesjonell identitet og yrkesfeltets krav?.....	68
10.3 Hvordan opplever barnehagelærere yrkesfeltets overføring av profesjonell identitet?.....	69
11 Refleksjon over eget arbeid.....	70

12 Forslag til videre forskning.....	71
13 Oppsummering	72
Referanser/litteraturliste.....	73
Oversikt over tabeller og figurer.....	77
Vedlegg	78

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på to lærerrike år som masterstudent. Jeg har fått det faglige påfyllet jeg ønsket meg for å kunne gjøre en enda bedre innsats i jobben som styrer i barnehage, og det skal nå bli godt og bare ha en ting å konsentrere seg om.

En stor takk til alle de flotte menneskene jeg har studert med disse årene. Dere har vært inspirerende og varme!

Og en obligatorisk takk til kona og våre tre små, som orka å holde ut med en stressa student.

Skotselv, 13.5.14. Georg Jensen.

DEL 1 PRESENTASJON

1 Innledning

Barnehagelærerne utgjør en relativt stor del av det totale antall høyskoleutdannende profesjonsutøvere i Norge, med totalt 31525 personer med godkjent utdanning per 2013 (SSB 2013). Dette tallet inkluderer både barnehagelærere, og den parallelt eksisterende tittelen førskolelærere. Disse representerer et profesjonsyrke som er relativt nytt, da det er knappe 40 år siden de første kullene ble uteksaminert etter opprettelsen av barnehageloven i 1975. Det eksisterer en del forskning på barnehagelærerens ledelsesfunksjon, både som pedagogiske ledere og som styrere (Gotvassli, 2010, Skogen 2010, Børhaug et al, 2011) og det er også gjort forskning som fokuserer på arbeidsdelingen blant profesjonsutøvere og ufaglærte i barnehagen (Steinnes & Haug 2013), men det synes å være lite forskning på hvordan barnehagelæreren opplever sin egen profesjonelle identitet, og hva de forstår egen profesjonalitet på bakgrunn av.

Jeg vil med denne oppgaven forsøke å gi et innblikk i hvordan det kan oppleves å være en profesjonell barnehagelærere anno 2014, og forske på hvilke faktorer som er med på danne, definere og justere denne forståelsen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den norske barnehagen er historisk sett en relativt ny sektor, hvor danningen av en statlig institusjonell ramme for oppvekst har grodd frem siden innføringen av barnehageloven i 1975 (Balke & Denk 2012). Føringerne for hva barnehagene skal inneholde har vært i en konstant utvikling siden den gang, og barnehagens rolle i et samfunns – og opplæringsperspektiv påvirkes og endres av politiske ambisjoner for våre kommende generasjoner. Barnehagene har gått fra å være en omsorgsinstitusjon til en pedagogisk virksomhet (Østrem 2011) og kravet til barnehagelærernes kompetanse og funksjonelle rolle er i endring. Dette har ført til et politisk krav om å utdanne profesjonelle utøvere i sektoren, som er i stand til å utøve barnehagens samfunnsmandat som pedagogisk virksomhet i tråd med lovverk og stadig skiftende politisk føringer for hva innholdet i barnehagene skal kunne ut i på lang sikt (Meld. St 24, 2013)

1.2. Problemområde

Undersøkelsens problemområde er barnehagelæreres profesjonell identitet, og fokus er på å gjennomføre en fenomenologisk undersøkelse for å få tak i en kollektiv beskrivelse av selve opplevelsen av egen profesjonell identitet, slik den fremstår i møte med utdanningsinstitusjonene og barnehagesektoren. Problemområde vil derfor berøre de faktorer som er med på å forme den profesjonelle barnehagelærers forståelse av egen profesjonskunnskap. Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen, fastslår at barnehagelæreres kompetanse er avgjørende for kvaliteten i sektoren. Det ønskes flere utdannende barnehagelærere inn sektoren, og kvaliteten på den kompetansen de innehar skal styrkes (St.meld.nr. 41, 2009). Samtidig er det ønskelig at fremtidens barnehagelærer skal være en sentral aktør og medhjelper i det å nå politiske mål for sektoren (Meld. St 24, 2013) Begge disse meldingene gir barnehagelæreren et medansvar for å sikre politisk forankrede kvalitetskrav, og beskriver en lojal, villig og dyktig profesjonsutøver som skal være med på å nå både lærings og dannelses mål innenfor en samfunnsøkonomisk nyttekontekst. (Meld. St 24, 2013)

1.3 Avgrensning

Forståelse av barnehagelærers profesjonelle identitet, og utfordringer knyttet til dannelsen, bevaringen og endringen av denne kan berøre både ledelse, etikk, profesjonskunnskap, didaktikk og politikk. Jeg vil i denne undersøkelsen vektlegge etikk, politikk og profesjonskunnskap fordi det etiske aspektet berører holdninger og verdier, det politiske berører målsettinger for hvordan sektoren skal arbeide og fremstå, og profesjonskunnskapen fordi denne berører utdanningsinstitusjonenes rolle hvor grunnlaget for en profesjonell identitet skapes. Profesjonskunnskapen danner også rammen for forskning og teori som skal klargjøre, kritisere, inspirere og definere sektoren. Det er skrevet mye om ledelse i barnehagesektoren det siden innføringen av den første rammeplanen, men det finnes lite som omhandler den profesjonelle yrkesutøverens opplevelse av en profesjonell identitet utover det å kunne utøve en teknisk ledelse innenfor rammeplanens føringer. Målet for undersøkelsen er få tak i en kollektiv forståelse av profesjonell identitet, slik denne er skapt ut ifra egne forventninger, utdanning, kompetansemål og møte med arbeidsfeltet.

1.4 Problemstilling og forskerspørsmål

MAFAL undersøkelsen viser at pedagogiske ledere i barnehagen har en svak profesjonell identitet, og at nyutdannede nokså ukritisk tilpasser seg det eksisterende yrkesfeltet (Steinnes & Haug 2013). NOKUT undersøkelsen viste at profesjonsutøverne hadde vansker med å skulle definere kjerneverdiene i egen profesjon, og dermed også innholdet i egen profesjonell identitet. Dette forklares med en tradisjon hvor førskolelærerstudenter har kommet inn på studiene med lavt karaktersnitt, hatt moderat arbeidsinnsats i løpet av studiet, og således fullført studiene med lave karakterer.

NOKUT undersøkelsen førte til at har det kommet en ny forskrift om barnehagelærerutdanningen hvor intensjonen er å styrke alle aspekter ved utdanningen. Forskriften fremstår som tro mot barnehagens formål og dannelsideal, og tydeliggjør en styrkning av profesjonsetisk refleksjon og profesjonell identitet (Forskrift om barnehagelærerutdanningen 2012).

En viktig del av barnehagelærerutdannelsen er den kontakten studentene har med praksisfeltet i løpet av studietiden, og den erfaringsoverføringen som foregår i disse møtene. Øvingslærerne er profesjonelle med minst to års yrkeserfaring, og vil derved fremstå som viktig rollemodeller i studentens forståelse av profesjonell identitet.

Den nye forskriften om barnehagelærerutdanningen presiserer at praksistiden skal tilsvare minst 100 dager i løpet av studiet, og øvingslærerens personlige egnethet og faglige grunnlag vil ha stor betydning for studentenes sosialiseringssprosess.

Vurderer man dette opp imot resultatene fra MAFAL prosjektet og NOKUT undersøkelsen kan det være mulig å si at dette blir en sosialisering inn i et utydelig profesjonsfelleskap (Steinnes & Haug 2013).

De fire forskningsspørsmålene som danner rammen for gjennomføringen av undersøkelsen er:

1. Hvordan opplever barnehagelærere at de oppfyller institusjonelle og politiske krav til profesjonell identitet?
2. Hvordan opplever barnehagelærere møtet mellom egne visjoner om profesjonell identitet og yrkesfeltets krav?
3. Hvordan opplever barnehagelærere yrkesfeltets overføring av profesjonell identitet?
4. Hva forstår barnehagelærere seg selv ut ifra?

1.5 Struktur

Oppgaven består av 6 hoveddeler: presentasjon, teoretisk ramme, metode, empiri, resultater og diskusjon. Del 1 innledning, beskriver valg av tema, problemområde, avgrensing, aktuelle forskerspørsmål, samt bakgrunnsteppe og begrepsavklaring. Del 2 teoretisk ramme, er en presentasjon av teori som danner grunnlaget for oppgavens forståelsesramme. Del 3 metode, er en redegjørelse av metode og metodologi. Her klargjør jeg vitenskapsteoretisk ståsted og egne bias, samt gir en beskrivelse av etiske vurderinger, validitet og analyseverktøy. Del 4 empiri, gir en beskrivelse av metodevalg, utvalg, datainnsamling, analyseprosess og undersøkelsens validitet. Del 5 resultater, gir en presentasjon av undersøkelsens data, og en tolkning av materialet. Del 6 diskusjon, inneholder diskusjon, oppsummering og refleksjon over eget arbeid.

2 Bakgrunnsteppe

Det eksisterer lite forskning som konkret har tatt for seg temaet profesjonell identitet hos barnehagelærere, men det er noen større undersøkelser som berører temaet, og som har gitt datagrunnlag som kan benyttes i denne oppgaven. Videre følger en redegjørelse for de mest sentrale undersøkelsene; MAFAL undersøkelsen og NOKUT sin evaluering av førskolelærerutdanningen.¹

2.1 Eksisterende forskning

MAFAL prosjektet undersøkte hvordan pedagogiske ledere mestret egen yrkesrolle i et arbeidsfelt hvor brorparten av alle ansatte er ufaglærte (Høgskolen i Volda 2011). MAFAL undersøkelsen konkluderte blant annet med at pedagogiske ledere i barnehagen har en svak profesjonell identitet. I stedet for å befeste og styrke sin stilling som profesjonsutøver skjer det heller en tilpasning til den etablerte praksis i møte med barnehagene (Steinnes & Haug 2013). Undersøkelsen viste at det er svak grad av

¹ MAFAL undersøkelsen «Meistring av førskulelærarrolla i et arbeidsfelt med lekmannspreg» var et prosjekt i regi av Høgskulen i Volda og Senter for profesjonsstudier i perioden 2008-2011.

NOKUT utførte i perioden 2018-2010 en evaluering av førskolelærerutdanningen ved alle landets utdanningsinstitusjoner. Undersøkelsen ble gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

arbeidsdeling i barnehagesektoren, hvor ufaglærte og profesjonelle ofte gjør samme arbeidsoppgaver. Dette forklares både med en generell flat struktur i en sektor hvor et mindretall faktisk har en profesjonsutdanning, og med funn fra NOKUT undersøkelsen som viser at barnehagelærerne ikke klarer definere eller dyrke sin egen profesjon i barnehagene (Steinnes & Haug 2013).

NOKUT undersøkelsen konkluderte blant annet med at førskolelærere slet med å definere de kjerneverdier som skal utgjøre egen profesjonsidentitet. Undersøkelsen peker også på at førskolelærere generelt har kommet inn på studiene med lavt karaktersnitt, og videre fullført studiene med tilsvarende lave karakterer. Undersøkelsen pekte også på at førskolelærerne slet med å definere kjerneverdiene ved egen profesjon. Som en følge av NOKUT undersøkelsen har det kommet en ny forskrift om barnehagelærerutdanningen som søker å styrke profesjonsutøverens kvalifikasjon. (Forskrift om barnehagelærerutdanningen 2012).

3 Begrepsavklaring

Jeg vil her raskt gjøre rede for begreper som er betydningsfulle for å lese undersøkelsen. Begrepene er barnehagelærer, profesjonell identitet, profesjonskunnskap og ufaglærte i barnehagesektoren.

3.1 Barnehagelærer

En yrkesutøver som fyller kravene til på kunne kalle seg barnehagelærer skal ha fullført en treårig barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Utdannelsen het frem til våren 2013 førskolelærerutdanning, og de som har tatt denne utdannelsen er kvalifiserte på likt nivå som barnehagelærere (Forskrift for barnehagelærerutdanningen 2012).

Som en direkte følge av NOKUT undersøkelsen har det kommet en ny forskrift om barnehagelærerutdanningen som har som siktemål å styrke utdanningen. Forskriften fremstår som tro mot barnehagens formål og danningsideal, og tydeliggjør en styrkning av både profesjonell identitet og profesjonsetisk refleksjon (Forskrift om barnehagelærerutdanningen 2012). Barnehagelærerens mandat i barnehage er å gi barn under opplæringspliktig alder en etisk omsorg i nær forståelse med barnets hjem, samt

fremme danning og læring som grunnlag for allsidig utvikling, i tråd med føringer gitt i barnehageloven (Lov om barnehager 2006).

Det er pr. mars 2014 ingen studenter som har rukket å gå ferdig et treårig løp på det nye barnehagelærerstudiet, og det er usikkert om de som har førskolelærerertittel i dag, på noe vis vil adopterer denne nye betegnelsen. For denne oppgaves del velger jeg for enkelhets skyld konsekvent å bruke det nye begrepet *barnehagelærer* for å slippe forvirring rundt yrkestittelen.

3.2 Profesjonell identitet

Begrepet profesjonell identitet er her tenkt som en personlig summativ beskrivelse av den sammensmeltingen som oppstår når en profesjonell utøvers profesjonskunnskap og personlig erfaring, skaper en ramme rundt, og en forståelse av, eget selvbilde.

Heggen gjør rede for en ytre forståelse av begrepet profesjonell identitet, og hevder at det ikke finnes en allmenngyldig objektiv definisjon, men kun en normativ forståelse som stadig vil defineres og redefineres i møte med forskjellige yrkesfelt (Heggen 2005).

I kapittel 4 vil jeg gjøre videre rede for begrepet profesjonell identitet via aktuell teori, forskning og aktuelle grunnlagsdokumenter

3.3 Profesjonskunnskap

Jens-Christian Smeby viser til at utdanningen som fører frem til en gitt profesjonskunnskap både kan ha en sertifiserende og en disiplinerende rolle (Smeby 2011). Sertifiseringen kan gi tilgang til kunnskap, som igjen gir tilgang til privilegerte stillinger innenfor et fagfelt. Utdanningen kan også styres av politiske mål hvor profesjonskunnskapen inneholder en grad av politisk kontroll, og således være disiplinerende (Smeby 2011).

I Harald Grimens beskrivelse av profesjonskunnskap argumenterer han for at profesjonskunnskapen har mange likhetstrekk med vitenskapelige disipliner, samtidig som profesjoner og disipliner ikke nødvendigvis deler samme kunnskapsbase (Grimen 2008). I forhold til omsorgsfag viser han også til en praktisk dimensjon ved

profesjonskunnskapen, hvor kunnskapshåndteringen har en normativ side. For barnehagelæreren vil dette i henhold til Grimen forstås som det etiske valg man står ovenfor i håndteringen av yrket. Det kan for eksempel være hvordan man bruker eget kunnskapsgrunnlag for å leve seg inn i problematikken til foreldre og barn som strever, eller hva slags kommunikativ innfallsvinkel man benytter i møte med enkeltpersoner eller samarbeidene institusjoner. Denne praktiske kunnskapen overføres og deles med de som er på vei inn i profesjonen, og novisene vil således preges av den eksiterende måten profesjonskunnskapen forvaltes på (Grimen 2008). Profesjonskunnskap kan således forstås som summen av den teoretiske og praktiske kunnskap som hører til en gitt forskningsbasert utdanning, og som igjen utvikles og endres i møte med arbeidsfeltet og politiske målsettinger.

3.4 Ufaglærte i barnehagesektoren

Majoriteten av alle ansatte i barnehagesektoren er ufaglærte, og barnehagesektoren står ovenfor en utfordring med tanke på det store antall ufaglærte som har sitt daglige virke i norske barnehager. Pr 2011 hadde 40 000 av totalt 82 000 ansatte i norske barnehager ingen barnefaglig utdanning, og det var konstituert 4000 pedagogiske ledere og 200 styreere som ikke tilfredsstilte utdanningskravene (St.meld.nr. 24, 2013).

Barnehagelærere vil til vanlig møte utfordringer i det å skulle jobbe tett på kollegaer uten samme profesjonskunnskap som de selv besitter. Dette står i motsetning til kollegiet i andre institusjoner som berører barns oppvekst. Herunder skole, helsestasjon, sykehus, barnevern, Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste og Barne- og Ungdomspsykiatrien. Alle disse har en klar overvekt av profesjonsutøvere med klare institusjonelle krav til formell utdanning, og dette vil kunne gi lettere tilgang til en homogen forståelseshorisont mot faget man står innenfor.

En ufaglært i barnehage kan ha forskjellige yrkestitler selv om jobben består av det samme. Ufaglærte ansettes både som assistenter, pedagogiske medarbeidere, og barneveiledere. De to sistnevnte er titler som igjen kan gi inntrykk av at den ansatte har en utdanning innen pedagogikk eller veiledning. Dette er titler som er gitt for å heise statusen til ufaglærte.

DEL 2 TEORETISK RAMME

4. Profesjonell identitet i barnehagen

Jeg vil først gjøre rede for hvilke føringer som definerer den ytre forståelse av det å inneha en profesjonell identitet i barnehagesektoren via rammeplan for barnehager og forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Deretter vil jeg vise til forskning og teori som har formet barnehagesektoren og barnehagelærerens utvikling frem til i dag, og som påvirker forståelsen av både identitet, danning, kvalifikasjon og profesjonell identitet.

Det er særlig to forskrifter som legger føringer for hvordan barnehagelæreren som profesjonsutøver, skal forstå sin egen profesjonelle identitet, og som beskriver for samfunnet hvordan vi skal oppfatte barnehagelærerne. Dette er ikke teoretisert materiale i tradisjonell forstand, men jeg mener det er viktig å vise og beskrive disse føringene som danner rammen rundt barnehagelærernes profesjonelle identitet.

Rammeplanen for barnehager definerer ikke direkte hva en profesjonell identitet skal bestå av, eller hvordan den skal forstås, men lister opp en rekke føringer, dyder, personlige egenskaper og faglige kunnskaper som skal danne rammen rundt den profesjonelle barnehagelærer. Rammeplanen er klar på at en barnehagelærers personlighet skal komme til uttrykk på en slik måte at man ikke virker diskriminerende ovenfor innholdet i menneskerettighetskonvensjonen, og man skal vise en praktisk tilslutning til demokratiet, likestilling og likeverd. (Rammeplan for barnehager 2011). Den profesjonelle beskrives via de handlinger han skal utøve, og de verdier og den kunnskap som skal danne rammen for utøvelsen. Det er særlig fokusområdene omsorg, læring og lek som knyttes til den profesjonelles kunnskap, kompetanse og ferdigheter. I arbeidet med omsorg viktig-gjøres den profesjonelles evne til å handle i tråd med yrkesetiske forpliktelser, som forstås som det å handle omsorgsfullt overfor alle barn. I arbeidet med lek gis barnehagelæreren et ansvar for å tilrettelegge for denne, ved å inspirere og legge til rette for allsidig lek. Rammeplanen forklarer lek som en barnestyrte og frivillig aktivitet, hvor barnehagelæreren ikke dikterer innholdet. Barns læring knyttes til kvaliteten i samspillet med barnehagelæreren, og vektlegger en anerkjennende holdning i møte med den andre. Rammeplanen gir også barnehagelæreren et særskilt ansvar for arbeidet med planlegging, dokumentasjon og foreldresamarbeid i forhold til alle aspekter ved arbeidet med omsorg, lek og læring (Rammeplan for barnehager 2011).

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen beskriver både det faglige innholdet i utdanningen, samt at den uttrykker en ønsket integrering inn imot det å fremstå som en profesjonsutdanning i henhold til institusjonell selvforståelse og politiske føringer (Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen 2012). Den relativt nye forskriften kom på plass som en konsekvens av resultatene i NOKUT undersøkelsen, og på bakgrunn av innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. (Rundskriv F-04-12, 2012).

Målet har vært en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som også er attraktiv, innovativ og krevende, og som har høy kvalitet. (Rundskriv F-04-12, 2012, s.1).

Forskriftens formål er da definert som det å sikre at utdanningsinstitusjonene tilbyr en utdanning preget av høy kvalitet, samtidig som den presiserer det forpliktende samspillet som skal foregå mellom praksisfelt og institusjon. I formingen av den enkeltes profesjonelle identitet benyttes *kvalifikasjonsbegrepet* for å oppsummere hva læringsutbyttet skal føre til. I merknadene til forskriften summeres grunnlaget for læringsutbyttet med kategoriene kunnskap, ferdighet og kompetanse.

Kunnskap: *Faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap, metakognitiv kunnskap.*

Ferdighet: *Evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner.*

Kompetanse: *Generelle ferdigheter som oppøves gjennom fagstudier, og som kan ha overføringsverdi innenfor framtidig yrkesutøvelse. Eksempler: Selvstendighet, ansvarlighet, læringskompetanse, kommunikativ kompetanse, mellommenneskelige ferdigheter (Merknad til F-04-12, 2012, s.2).*

Etter endt utdanning skal da utøveren sitte igjen med en «profesjonsforståelse» basert på læringsinnholdet man møter i utdanningsinstitusjonene, og overføringene som foregår i praksisperiodene i løpet av studiet. Dannelsen av en profesjonell identitet i forståelse med intensjonen i rammeplan for barnehagelærerutdanningen er da avhengig av flere faktorer. For det første må studenten ha fått tilgang til den nødvendige fagkunnskapen fra utdanningsinstitusjonene. Deretter må samarbeidet med praksisfeltet ha foregått på en slik måte at profesjonsforståelsen utvikles og styrkes i møtet med de som har sitt daglige virke i barnehagene. Og sist men ikke minst er det hele avhengig av studentens egeninnsats gjennom studiet. NOKUT undersøkelsen viste at studenter på den gamle

førskolelærerutdanningen gikk ut av studiene med gjennomgående lave karakterer og lav grad av egeninnsats. (NOKUT 2010) Steinnes & Haug mener NOKUT undersøkelsen viser at de nyutdannede profesjonelle utøverne dermed står i fare for å integreres inn i det eksisterende arbeidsfeltet, uten å evne å hevde egen profesjonalitet. (Steinnes & Haug 2013) Stortingsmeldingen om kvalitet i barnehage (St.meld.nr. 41, 2009) vektlegger videre at det er personalets samlede kompetanse som er avgjørende for kvaliteten i den enkelte barnehage, men vektlegger barnehagelærerens særlig ansvar, og hvordan dette ligger til grunn for en utøvelse av barnehagens samfunnsmandat i tråd med føringene gitt i rammeplanen.

Jeg har vist til at begrepet *kvalifikasjon* er sentralt for forståelsen av barnehagelærerens profesjonsutøvelse og profesjonsforståelse, og jeg benytter meg av Gert Biestas forståelse av kvalifikasjonsbegrepet, slik han beskriver det som en institusjonell utøvelse av politiske mål (2009). Kvalifisering er her forstått som summen av utdanningsinstitusjonenes opplæring når det gjelder den forståelse, kunnskap og de ferdigheter profesjonsutøveren trenger å etablere i løpet av utdanningen for å kunne bli en produktiv og tilpasset deltager i samfunnet. I et større perspektiv utgjør denne forståelsen, kunnskapen og ferdighetstilegnelsen en innføring i viktigheten av produksjon som samfunnsnyttig funksjon. Biesta hevder at denne linken mellom opplæring og produksjon er det reelle grunnlaget til at nasjoner ønsker å finansiere utdanning for sine borgere (Biesta 2009). Dette fremholdes ikke som en negativ faktor i seg selv, da dette er en forutsetning for økonomisk vekst, men han fremhever viktigheten av at utøverne må evne å kritisere grunnlaget. Den nye forskriften om barnehagelærerutdanningen vektlegger det å kvalifisere kandidaten til å kunne *utøve* yrket. En profesjonsutøver skal inneha de kunnskaper, ferdigheter og den generelle kompetansen som trengs for å forvalte barnehagens samfunnsmandat (Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning 2012). Kvalifikasjonen består da av tilegnelse av teoretisk og praktisk kunnskap om barns utvikling, lek, læring og dannelsesprosesser. Samt en tilegnelse av de profesjonsverktøyene man trenger for å være en god utøver i møte med arbeidsfeltet. En summativ beskrivelse, og godt bilde av den samlede kunnskapen, kan være *praktisk visdom* slik denne fremkommer hos den gode profesjonsutøveren (Dunne 2011). Dunne beskriver den praktiske visdommen som en fronesis egenskap hvor profesjonsutøveren ikke definerer kunnskap og verdier som en teknisk rasjonalitet, men søker å være vis, etisk, åpen og undersøkende i møte med den

kunnskapen barn skal møte (Dunne 2011). Denne fronesis egenskapen bærer et visst slektskap til rammeplan for barnehagers bruk av *anerkjennende væremåte* og *undrende* som en grunnholdning for profesjonsutøverne.

Rammene rundt barnehagelærerens profesjonelle identitet er således konstituert og definert av både etiske, institusjonelle og politiske krav til profesjonalitet. En profesjonell barnehagelærer skal inneha de kvalifikasjoner som trengs for å tilrettelegge for barns lek, læring og danning inn i mot eksisterende samfunnsordning. Denne kvalifikasjonen forstås da på bakgrunn av Rammeplan for barnehager og Rammeplan for barnehagelærerutdanningen, som fagkunnskap, praktiske og teoretiske ferdigheter, samt personlig og fagrelatert kompetanse som kan ha en overføringsverdi innenfor yrkesfeltet.

4.1 Utviklingen av barnehagesektoren og barnehagelærerutdanningen

Jeg vil her gi en beskrivelse av utviklingen av barnehagesektoren siden 70 tallet, og hvordan dette har påvirket barnehagelærerutdanningen. Dette for å vise utviklingen av det innhold som ligger til grunn for dagens krav til profesjonskompetanse hos barnehagelærerne, og som virker på opplevelsen av profesjonell identitet.

Innføringen av en egen Barnehagelov i 1975 gjorde for første gang at «barnehage» skulle brukes som begrep om alle dag-institusjoner som tilbød pedagogisk tilrettelagt virksomhet for barn under opplæringspliktig alder. Dette førte med seg en endring i organiseringen av profesjonsutdanning rettet inn mot barnehager. Den første førskolelærerutdanning så dagens lys i 1971, og utviklet seg i løpet av 70 årene fra å være en ett og to-årig utdanning, til å etablere seg som en treårig høyskoleutdanning med artium som opptakskrav fra 1980 (NOKUT 2010).

Norske barnehager har lenge vært i en endringsprosess hvor fokus stadig dreies fra en familieorientert struktur mot en nytenkning av profesjonell identitet (Steinnes & Haug 2013). Med innføringen av den første rammeplanen for barnehager i 1996 ble barnehagesektoren i økende grad definert som en arena hvor pedagogikk, sosialisering, læring, lek og omsorg utgjorde det innholdet barn skulle møte (Rammeplan for barnehagen 1996). Det ble satt krav til innholdet som noe mer enn bare barnepass, lek og omsorg. Fra og med 2003 ble kommunene lovpålagt å sørge for barnehageplass, og

ansvaret for barnehagene ble fra og med 2006 overført til Kunnskapsdepartementet (NOKUT 2010). Med innføringen av ny rammeplan i 2006, og siden med revidering i 2011, ble barnehagene for alvor definert som pedagogiske virksomheter.

Læringsbegrepet var utvidet fra og gjelde «her og nå» situasjoner, skoleforberedelse og generelle pedagogiske aktiviteter, til å omfavne 7 spesifikke fagområder som alle barn skal møte i løpet av tiden de tilbringer i barnehagen (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2011). Fagområdene var nå spisset inn mot innholdet i barneskolen, og kunne i større grad tolkes som et tegn på at barnehagene nå var en direkte forberedelse på skoleløpet. Det nye danningsbegrepet som ble innført hadde erstattet oppdragelsesbegrepet og en av intensjonene var at danning skulle romme summen av det verdibaserte innholdet barn skulle møte i barnehagen, og fungere som en prosess for å bli en selvstendig og godt tilpasset borger i samfunnet.

Danningsbegrepet ble første gang introdusert i rapporten *Klar, ferdig, gå - Tyngre satsing på de små* (Søbstad, 2005), og rapporten introduserte danning som et begrep som favnet mer enn det tradisjonelle oppdragelsesbegrepet.

Det handler ikke om pene manerer, men om en personlig prosess, et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene og evne og vilje til å reflektere over egne handlinger og væremåter. (Søbstad, 2005, s.34).

I det pågående arbeidet med ny rammeplan som skal være ferdig 2016, skal danningsbegrepet revideres slik at det lettere kan omsettes til praksis, og de 7 fagområdene skal endres for å bedre passe aktuelle samfunnsendringer, herunder implementering av IKT i barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2014). For å møte denne snart 20-årige evolusjonen innen barnehagefeltet har det også oppstått et behov for endring av førskolelærerutdanningen, og kravet til den profesjonelle identiteten som skal være et resultat av utdanningsprosessen. (NOKUT 2010). Førskolelærertittelen er erstattet med barnehagelærer, og det er utarbeidet en ny forskrift for utdanningen. Barnehagens samfunnsmandatet anno 2014 forstås som det å oppdra neste generasjons borgere slik at de kan leve meningsfulle liv på et personlig plan, at de får kunnskapen som trengs for å tolke og forstå verden, samt at barna på sikt skal kunne bidra til videre samfunnsøkonomisk utvikling innenfor en vestlig demokratisk forståelseshorisont (St.meld.nr. nr.41).

4.2 Barnehagelærerens profesjonelle identitet

For å kunne beskrive eller redegjøre for en forståelse av barnehagelæreres profesjonelle identitet, vil det være riktig å først klargjøre identitetsbegrepet slik det forstås ut ifra et teoretisk perspektiv. G.H Mead står støtt som en av de viktigste bidragsyterne når det gjelder å beskrive de prosesser som er med på å danne det bildet vi har av oss selv og andre. Med teoribegrepet *symbolsk interaksjonisme* forstås hvordan vi bruker språket for å danne et bilde av oss selv, og andre, i de møtene vi alle er en del av hver dag (Bø 2000). Bø forklarer symbolsk interaksjonisme som en ytre, releasjonsbasert teori hvor individets identitet dannes i dets egen forståelse av signifikante andres gjensvar på egen atferd. Signifikante andre er personer som er betydningsfulle for individet, mens generaliserte andre forklares som konvensjoner, verdier og holdninger som den enkelte har internalisert, og som igjen er med på å styre dets atferd. Bø beskriver videre identitet som et subjektiv anliggende, hvor alt leder ut ifra hvordan den enkelte opplever seg selv (Bø 2000).

Kåre Heggen beskriver forestillingen om profesjonell identitet som den enkeltes forståelse av hva som er viktig for å bedrive god eller profesjonell yrkesutøving (Heggen 2005). Han bruker begrepet fagkunnskap som en summativ forståelse for å vise hvordan profesjonsutdanningens teoretiske grunnlag er en klargjøring for profesjonell handling i yrket. Han argumenterer videre for at profesjonell identitet må knyttes til selvforståelsen, og at all tidligere praksis vil spille inn i den enkeltes subjektive forståelse av profesjonelle identitet. Han skiller således mellom individets profesjonelle identitet, som en sammensmelting av individets fortid, nåtid og fremtid, og profesjonsidentitet, som en institusjonell selvforståelse som den enkelte profesjon ønsker å utvikle og verne om for å få anerkjennelse av samfunnet (Heggen 2005). Han presiserer at profesjonsidentiteten ikke trenger å være retningsførende for den enkeltes opplevelse av egen profesjonell identitet, og sier dette om hva som er kilder for danningen av den profesjonelle identitet:

Danninga av PI er ein kompleks samanheng av den personlege biografien. Utover det som er nemt kan også den offentlige velferdsideologien, forventningar til den profesjonelle yrkesrolla nedfelt i offentlige utgreiingar, lover og reglar, vere viktige kjelder. Det gjeld fagplanar for utdanning og autorisering av kvalifiserte yrkesutøvarar og den utdanning og opplæring som skjer på skule og praksisplass. (Heggen 2005, s 450).

I følge Østrem har Berit Bae siden 80-tallet, vært en av de som har hatt størst innflytelse over barnehagelærerstudenters danning av egen forståelse av å være profesjonell, med innføringen av anerkjennelsesbegrepet i barnehagepedagogikken. Hun har vært en av de mest leste pensumforfatteren i utdanningens historie, og hennes beskrivelse av den anerkjennende profesjonelle har vært betydningsfullt i forhold til barnehagelærestudenters selvforståelse som profesjonsutøvere (Østrem 2012).

4.3 Politiske og institusjonelle krav til profesjonalitet

Barnehagelæreren påvirkes og styres av både politiske og institusjonelle krav til profesjonalitet. De politiske kravene kommer i form av stortingsmeldinger, preposisjoner, lovendringer og forskrifter som setter dagsorden for både opplæringsidealer, målsettinger og kvalitet i barnehagesektoren (Østrem 2011, Heggen 2005). Det institusjonelle rammeverket består av utdanningsinstitusjonens krav til ønsket profesjonsutvikling og forståelse, og hvordan det er ønsket at profesjonen skal fremstå for samfunnet (Heggen 2005, Biesta 2009, Grimen 2008, Klafki 2011, Wyller 2011). Jeg vil i diskusjonsdelen ta for meg hvordan politiske og institusjonelle krav til profesjonalitet kan virke mot hverandre. Institusjonelt knyttes barnehagelærerens profesjonalitet til begreper som omsorg, danning, læring, lek, dokumentasjon og personalledelse. Fra politisk hold brukes også begreper som samfunnsøkonomisk nytte, mål, tilpasning og regulering. Østrem argumenterer for at politiske mål ikke må få forrang over det idealistiske dannelsesidealet barnehagelærerne er satt til å forvalte, og hevder at det fra politisk hold i stadig større grad kreves et målbart læringsutbytte fra barnehagesektoren (Østrem 2012). Hun viser at kravet om et gitt utbytte er situert i en politisk-økonomisk nyttetenkning, der læringsinnholdet skal gi en avkastning i kroner og øre i fremtiden. Hun mener å se at denne tenkning i dag rettes mot alle nivåer i utdanningssystemet i kjølvannet av en nyliberalistisk målstyringsideologi (Østrem 2012). W.Klafkis utgreiing av dannelsessteori og didaktikk, vil også ha relevans for denne oppgaven. Hans perspektiver på institusjonell danning, det moderne prestasjonssamfunn og studenters evne til kritisk evaluering av didaktikken (Klafki 2011), vil belyses i diskusjonsdelen. Jeg vil også benytte meg av J. Hellesnes forståelse av den skjulte rasjonalitet i samfunnet, og hans perspektiv på teknikk, forstått som en politisk og instrumentalistisk utøvelse av studenters dannelsesprosess (Hellesnes 1992).

Hellesnes ønsket seg en revurdering, utviding, og reformasjon av dannelsesbegrepet. Han kom med en appell om og ikke la danning forstås som utdanning, og argumentert med at utdanning er et tidsbegrenset syssel, mens dannelse er noe livslangt og mer dyptgripende hvor individets aksjoner og interaksjonen er determinerende for utviklingen. Han var imot en instrumentalistisk mål-middel tenkning hvor danning kunne bli vurdert ut ifra menneskenes måloppnåelse innenfor et dogmatisk system.

Danninga kan korkje brukast eller misbrukast, for danninga er det vi brukar og misbrukar ut frå. (Hellesnes, 1992. s.80).

Han satte dermed et skille mellom det å kritisk dannes til å være en borger i samfunnet, og det å tilpasses til det eksisterende uten å få et grunnlag som gjør en enkelte i stand til å kritisere gjeldene rasjonalitet.

DEL 3 METODE

5 Metodiske betraktninger

I dette kapitlet gjør jeg rede for vitenskapsteoretiske begreper som forklarer og belyser sentrale aspekter av undersøkelsens metodiske valg. Først en utgreiing om henholdsvis vitenskapsteoretisk ståsted, fenomenologi og hermeneutikk. Deretter om kvalitativ og kvantitativ forskning, med en videre utdyping av kvalitativt intervju. Så følger kapitler som omhandler transkripsjon, analyse, validitet og etiske betraktninger. Helt tilslutt har jeg gjort rede for egen forforståelse ved å beskrive ontologiske, epistemologiske og aksiologiske standpunkt.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Frode Nyeng beskriver vitenskapsteori som en filosofisk disiplin, som har til hensikt å avklare vitenskapens kjennetegn, og forklarer videre vitenskap som systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som tar utgangspunkt i en kritisk holdning (Nyeng 2012). Resultatene av disse undersøkelsen skal gjøres tilgjengelig for offentligheten.

En forskers vitenskapsteoretiske ståsted er med på å bestemme hvilke, og hva slags resultater man kommer frem til i en undersøkelse (Nyeng 2012). Summen av forskerens ontologiske, epistemologiske og aksiologiske forståelseshorisont setter premissene for tolkningen av den verden han forsker på, og dermed resultatene som produseres.

5.1.1 Fenomenologi

En fenomenologisk innfallsvinkel er et godt utgangspunkt når man som forsker ønsker å nå frem til kjernen av et opplevd fenomen. Fenomenologi vokste frem som en filosofisk forståelseshorisont i starten av det forrige århundre, og satte fokus på viktigheten av menneskene egne erfaringer av fenomen (Creswell 2013).

Creswell hevder at selve grunntanken innen fenomenologisk forskning er å kunne redusere subjektive opplevelser med et fenomen, til en universell beskrivelse av selve essensen i fenomenet (Creswell 2013). Han beskriver en fenomenologisk tilnærming til analyse av data som det å få tak i meningsfulle utsagn fra informantene, og deretter trekke og samle disse utsagnene i «meningsklynger». En videre analyse av disse

meningsklyngene vil være til hjelp for å kunne trekke ut selve essensen av det fenomen som forskeren undersøker.

Nyeng beskriver en fenomenologisk innstilling som det å innta en kritisk-refleksiv innstilling til summen av våre erfaringer. Han peker også på hvordan det og nettopp beskrive opplevelser kan belyse den konstruerte virkelighet.

«Gjennom å beskrive folks subjektive opplevelser fanger man også indirekte de strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen som sementerer fenomenene» (Nyeng.F s.35 2012).

I denne undersøkelsen er det *opplevelse av profesjonell identitet* som trer frem som fenomen, og jeg ønsker å kunne beskrive den kollektive opplevelsen av dette fenomenet for å gi en gyldig beskrivelse av barnehagelæreres egen oppfatning av denne profesjonelle identiteten.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneues*, og betyr fortolker eller tolk (Kleven 2011). Hermeneutikken som vitenskap springer ut ifra et behov for å etablere metoderegler for hvordan man skal tolke eller forstå en tekst, og var i sitt tidlige stadium tiltenkt fortolkningen av religiøse og klassiske gresk-romerske tekster (Kleven 2011). Dagens hermeneutiske vitenskap legger til grunn betydningen av leserens eller fortolkerens forforståelse av det fenomenet som det forskes på, og baserer seg ifølge Kleven på Gadammers utredning av forforståelse-begrepet (Kleven 2011). Her finnes ingen universell objektiv sannhet om et gitt fenomen, men kun en sammenfattet forståelse gjort av forskjellige individer innenfor varierende kontekster over tid.

Kleven vektlegger betydning av forskerens evne til empati og innleving i en tekst som en forutsetning for komme til kjernen av hva avsenderen egentlig kan ha ment (Kleven 2011). Hermeneutikken skiller seg således fra en positivistisk tradisjon ved at forskeren må godta, og anerkjenne at han bringer med seg egne forventninger og forkunnskaper om et gitt fenomen inn i forskningsprosessen (Nyeng 2012).

5.2 Kvalitativ og kvantitativ forskning

Innen vitenskapsteorien har det vært en tradisjon med å sette kvalitativ og kvantitativ forskning opp imot hverandre som to motpoler som vanskelig lar seg forene, der den ene søker forståelse og den andre målbarhet (Creswell 2013). Kvantitativ forskning beskrives som en tradisjon hvor objektivitet, reliabilitet og presisjon er viktige verktøy for å sikre validitet når man søker etter målbare svar hos et større utvalg informanter (Kleven 2011). Kvalitativ forskning på den andre side beskrives som et verktøy som kan benyttes når noe skal *forståes*, i motsetning til at dette *noe* skal måles (Creswell 2013). Kvalitative undersøkelser er undersøkelser hvor forskeren ikke nødvendigvis holder avstand til det som forskes på, men godtar eller redegjør for egen påvirkning, og påvirkning fra deltagerne.

«...a qualitative approach is appropriate to use to study a research problem when the problem needs to be explored; when a complex, detailed understanding is needed; when the researcher wants to write in a literary, flexible style; and when the researcher seeks to understand the context or settings of participants» (Creswell, 2013, s65).

Ut ifra en slik forståelse er en kvalitativ metode passende for en fenomenologisk undersøkelse som anerkjenner at kunnskap skapes i kontekst og via sosiale relasjoner, og nettopp derfor vil denne undersøkelsen vil være av kvalitativ art.

5.3 Kvalitativt intervju

Kvale og Brinkmann presenter det kvalitative forskningsintervjuet som et forsøk på å forstå verden og fenomenene som omgir oss ut ifra intervjupersonenes egen forståelse. Et kvalitativt intervju skal kunne hjelpe forskeren med avdekke en erfart verden i forkant av et vitenskapelig arbeide (Kvale & Brinkmann 2009). Når Creswell beskriver generelle retningslinjer for gjennomføring av en fenomenologisk undersøkelse, vektlegger han særlig to vide og åpne spørsmål som bør være en del av et intervju.

What have you experienced in terms of the phenomenon? What contexts or situations have typically influenced or affected your experience of the phenomenon? (Creswell s. 81, 2013).

Disse to spørsmålene vil danne grunnlaget for undersøkelsens intervjuguide, og oversatt og tilpasset mitt bruk vil de da lyde som følger:

1. Hvilken opplevelse har du av egen profesjonell identitet?
2. I hvilke settinger eller kontekst opplever du at din profesjonelle identitet kommer til syne?

Creswell argumenter også for at en fenomenologisk tilnærming åpner for andre vide og åpne spørsmålsformuleringer, og for denne undersøkelsen vil dette bety utformingen av en rekke støttespørsmål som kan hjelpe dialogen i gang ved behov, og som kan gi informasjon knytte til forskningsspørsmål. Rent teknisk vil dette da være avklarende spørsmål som hjelper dialogen i gang ved å definere og avgrense.

Når Kleven omtaler interaksjon i kvalitative intervjusituasjoner påpeker han at det innenfor en sosialkonstruktivistisk epistemologi er rom for at både intervjuer og intervjuobjekt sammen diskuterer begrepenes innhold, betydning, og deres effekt på virkeligheten (Kleven 2011). Dette er en god innfallsvinkel i forhold til den planlagt intervjusituasjonen i undersøkelsen. Skulle de to hovedspørsmålene fremstå som uforståelige eller meningsløse for intervjuobjekt, så vil en felles avklaring av begrepene være en forutsetning for å gjennomføre intervjuet etter hensikten.

5.4 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann oppsummerer transkriberingsprosessen som en skriftliggjøring av det muntlige språk med tanke på å klargjøre materialet for en vitenskapelig analyse (Kvale & Brinkmann 2009). De beskriver selve transkriberingen som starten på analyseprosessen, da forskeren vil kunne strukturere og skape seg en oversikt underveis. Videre beskriver de hvordan forskeren selv kan være en trussel mot validiteten i transkriberingen av et kvalitativt intervju, nettopp fordi forforståelsen og kontekst spiller en viktig rolle innenfor en hermeneutisk tilnærming til vitenskap. Forskerens tilnærming til metoden som skal brukes ved transkribering vil således kunne påvirke sluttmaterialet som skal analyseres. Informantenes utsagn kan misforståes, feiltolkes eller utelates helt, og viktig informasjon kan således gå tapt (Kvale & Brinkmann 2009). Kvale og Brinkmann vurderer transkripsjonens validitet som en komplisert affære. På den ene siden vil det alltid være snakk om informantenes pålitelighet, og på den andre

side vil forskerens forforståelse og hensikt kunne være en trussel. De presiserer at det ikke finnes en objektiv og sann oversettelse fra et muntlig til et skriftlig skriftspråk. (Kvale & Brinkmann 2009).

I denne undersøkelsen har jeg ønsket å sikre informantens integritet og faglighet ved å transkribere materialet i en form som virker noe mere formell og sammenhengende enn det rene talespråket. Dette er gjort i tråd med Kvale og Brinkmanns anbefalinger for hvordan man bør presentere det transkriberte materialet for informantene, og bygger på en systematikk hvor man utelater gjentakelser, nøling, usammenhengende tale og lignende, som kan gjøre at informanten opplever seg selv usikker eller kunnskapsløs. Transkripsjoner skal forstås og behandles som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann 2009).

5.5 Analyse

I analysen av undersøkelsen vil jeg støtte meg til Creswells mal for dataanalyse av fenomenologiske undersøkelser (Creswell s.207, 2013). Alle intervjuer skal tas opp med diktafon og transkriberes.

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.



Fig .1-1

En utdypning av innholdet i analyseprosessen vil da resultere i følgende fremgangsmåte:

Creswell fremhever det at forskeren foretar *epoche* eller rapportering av egne bias, som avgjørende for undersøkelsens gyldighet, og jeg vil gjøre rede for egne opplevelser av fenomenet som et trinn i analyseprosessen. Dette skal gjøres for å forsøke å fjerne fokus fra egne oppfatninger, og gjøre det lettere å holde fokus på deltagerens opplevelser. Jeg har sammenfattet dette i kapittelet 5.8.

Trinn to i undersøkelsen består av å analysere det transkriberte materialet med tanke på å gjenkjenne signifikante ord, setninger og fraser som kan være beskrivende for deltagerens opplevelser, og deretter lage en verdinøytral liste over disse for videre analyse. Trinn tre i analysen vil da bestå av å formulere meningsbærende enheter, eller fortolkninger ut ifra listen med signifikante utsagn. Kvale & Brinkmann forklarer prosessen i de to ovennevnte trinnene som det å fortette meningen med utsagn på en slik måte at meningen ikke går tapt, men kommer like godt frem (Kvale & Brinkmann, 2009).

Trinn fire i analysen vil da være å lage en «textural description», ved å vise en beskrivende ramme rundt det opplevde fenomenet. For å gjøre dette må forskeren lage en beskrivelse av hva deltagerne hadde av opplevelse med fenomenet, ved å formulere beskrivelsen basert på deres egne ord (Creswell 2013). Siste trinn i analysen vil være å lage en strukturell beskrivelse av den kontekst og setting som dannet rammene for undersøkelsen, for å vise hvordan dette kan ha påvirket deltagerne. Summen av disse 5 trinnene i analysen vil være en sammenhengende beskrivelse av fenomenet, som rommer deltagerens kollektive opplevelse basert på deres egne utsagn, og hvor man sammenfatter de delene av opplevelsen som er med på å skape en helhetlig forståelse (Creswell 2013).

Dette siste punktet inneholder selve essensen av fenomenet, og vil fremstå som en lengre og grundig oppsummert beskrivelse av den kollektive opplevelsen barnehagelærerne har av egen profesjonell identitet.

5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet forstås som gyldighet i data og er en redegjørelse for en vitenskapelig undersøkelse, for å klargjøre forskerens treffsikkerhet (Nyeng 2012). I forhold til en kvalitativ undersøkelses generelle validitet så vil dette bero på dens gyldighet og nøyaktighet med tanke på gjennomføring og konklusjon (Creswell 2013). Validiteten sier noe om hvor riktig vi kan forvente at resultatene er ut ifra forskerens presentasjon, vinkling, valg av ståsted og instrumenter. Validitet sier i all hovedsak hvor bekreftbare resultatene er sett opp imot den gyldigheten forskerens kompetanse, utvalg, og problemstilling gir undersøkelsen.

David Silverman sammenfatter validitetsbegrepet på en enkel, men dekkende måte:

«validity» is another word for truth. (Silverman 2010, s 275).

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes pålitelighet, konsistens og troverdighet og settes ofte i sammenheng med hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres (Kvale & Brinkmann 2009). I gjennomføringen av et kvalitativt intervju, er det særlig intervjueren som kan påvirke reliabiliteten, ved å stille ledende spørsmål som kan påvirke svarene på en slik måte at disse vanskelig kan reproduseres av en annen forsker (Kvale & Brinkmann 2009).

Generalisering omhandler å utvide forskningsresultatenes gyldighetsområde, slik at resultatene også kan være gyldige for andre personer og settinger en de som la grunnlaget for den opprinnelige undersøkelsen (Kleven 2011). I nyere kvalitativ forskningsmetodologi er det vanlig å bruke begrepet overføring i stedet for generalisering (Ibid). For at resultater skal være generaliserbare fra en gruppe til en annen, må det ikke være forskjeller mellom gruppene som kan påvirke resultatene. Innenfor kvalitativ forskning kaller man ofte to sammenlignbare grupper for «typiske for utvalget», men i et kritisk perspektiv er det vanskelig å definere to eller flere forskjellige individer eller grupperinger som typiske, og man kan derfor alltid stille spørsmålstegn om gyldigheten av å overføre resultater gruppene imellom (Kleven 2011).

5.7 Etiske vurderinger

Denne undersøkelsen slutter seg til generelle forskningsetiske retningslinjer i samsvar med forskningsetikkloven (forskningsetikkloven 2006). Her forstått som å unngå plagiering, manipulering av analysen eller konstruering av falsk empiri for å underbygge ønskede resultater. Kleven fremhever viktigheten av å følge et allment etisk skadeprinsipp, hvor forskningen ikke skal være til skade eller ulempe for dem det forskes på, samt viktigheten av at deltagelse skal skje ut ifra et fritt, informert samtykke (Kleven 2012).

For denne undersøkelsen vil det å ivareta en bevisst holdning til forskningsetiske spørsmål bestå av følgende vurderinger, basert på Creswells inndeling av etiske dilemma (Creswell s.58-59, 2013) og tilpasset innholdet beskrevet i denne masteroppgaven.

- I. I forkant av analysen: Jeg sørger for at alle deltagere er godt informert om undersøkelsen, og at frivillig samtykke er innhentet. Hensyn til personvern er ivaretatt i henhold til retningslinjer gitt av NSD.
- II. I datainnsamlingsfasen: Jeg har en åpen dialog med deltagere, og legger til rette for å klargjøre hensikten med undersøkelsen og forståelsen av spørsmålenes innhold. Vi diskuterer nøkkelbegrepenes betydning før intervjuet tar til.
- III. I analysen: Jeg redegjør for ontologisk, epistemologisk og axiologisk standpunkt for å plassere meg selv i forskningsfeltet, samt redegjør for egne erfaringer med fenomenet. Analysen bringes tilbake til informanter for validering før rapporten ferdigstilles.
- IV. I rapportdelen av oppgaven: Kommentarer fra valideringsprosessen er tatt med i rapportdel, og jeg bestreber meg på å rapportere i en språkdrakt tilpasset den aktuelle lesergruppen. Informanter beskyttes mot gjenkjenning og utlevering, og kilder er korrekt gjengitt.

Summen av disse etiske evalueringene vil være med på å ivareta forskningsetiske hensyn i undersøkelsen.

5.8 Redegjørelse av ontologiske, epistemologiske og aksiologiske standpunkt

Jeg vil først redegjøre for egen erfaring med fenomenet som skal undersøkes, da dette beskrives som en essensiell del av forarbeidet i fenomenologiske undersøkelser, og er førende for analysemodellen jeg har valgt (Creswell 2013). Jeg er utdannet førskolelærer, har jobbet som pedagogisk leder, og jobber nå som barnehagestyrer. Jeg er også medeier i to barnehager med til sammen 150 barn og 50 ansatte. I mitt daglige virke jobber jeg aktivt med kompetansebygging i barnehage, og jeg tror jeg har utviklet en god forutsetning for å forstå innholdet i opplevelsen av *barnehagelærers profesjonelle identitet* ved å fordype meg i emnet i forbindelse med flere fag i dette masterstudiet. Min oppfattelse er at barnehagelærere generelt har en utydelig oppfattelse av hva denne profesjonelle identiteten egentlig rommer, og at dette kommer av at barnehagelærerne selv er med på å svekke egen profesjonell identitet, ved og i for stor grad tilpasse seg assistentenes forventninger til ansvars – og arbeidsdeling.

Dette forskningsprosjektets ontologiske standpunkt bygger på et konstruktivistisk syn på hva virkeligheten består av, og hvordan denne fremstår for oss. Det vil her si at virkeligheten består av konstruksjoner som dannes i språk, kultur, kontekst og samhandling. Virkeligheten er flersidig, og eksisterer på flere nivåer. Creswell beskriver den kvalitative forskerens ontologiske oppgave som det å få tak i, og beskrive individers forskjellige virkelighet (Creswell 2013). I et fenomenologisk perspektiv vil man da argumentere for at virkeligheten kan fremstå som en kollektiv sum av subjektive opplevelser. Et flittig arbeide med empiri kan avdekke generelle strukturer som sier noe om hvordan den kollektive virkeligheten trer frem for oss.

Mitt standpunkt i forhold til fenomenologiens epistemologi er at disse konstruksjonene om virkeligheten må fortolkes innenfor den sosiale konteksten hvor de skapes, og mitt syn på hva som er gyldig kunnskap om virkeligheten er således situert innenfor en sosialkonstruktivistisk kunnskapsteori.

Mitt aksiologiske standpunkt er da også situert i et sosialkonstruktivistisk forhold til fenomenologien. Som forsker vil man være preget og formet av sin egen forståelse av kultur, kontekst og verdier, og disse vil være en del av forskerblikket selv om man forsøker å nullstille egen forståelse i møte med deltagerne i undersøkelsen. Så lenge

man er en del av den sosiale virkeligheten, kan man ikke stige ut av denne for å betrakte den med et verdinøytralt blikk.

Dette ontologiske, epistemologiske og aksiologiske standpunktet vil også forme mitt blikk både som deltager i undersøkelsen, og som tolker av innsamlede data. Som forsker er man også situert i den kontekst, og kultur man undersøker, og er således aldri helt verdinøytral i sine undersøkelser eller tolkning av disse. I sin utredning om perspektiver og paradigmer hevder Kleven at kunnskap ikke kan dannes uten språk, forventninger og teori, og at vi derfor alltid vil være farget av nettopp det innta et gitt perspektiv.

«Et eller annet sted må vi stå når vi skal se utover landskapet» (Kleven s.58 2013).

Dette enkle, men samtidig megetsigende sitatet, fungerer som en påminnelse om min egen rolle som forsker, og hvordan min forforståelse vil være med på å forme en kollektivt konstruert sannhet.

DEL 4 EMPIRI

6 Om empiri og metodevalg

Empiri stammer fra det greske ordet *empeira*, som betyr erfaring. Når denne erfaringen underlegges regler for vitenskapelige undersøkelser kan empiri defineres som metodiske kontrollerbare iakttagelser av virkeligheten, slik disse fremkommer innenfor vitenskapens faglige rammer (Nyeng 2011).

En forskers metodevalg kan forstås som forskerens valg av fremgangsmåte for å enten belyse eller besvare spørsmål han har stilt, eller for å få kunnskap (Kleven 2011).

I denne delen har jeg gjort rede for metodevalg, datainnsamling, utvalg og validitet. Deretter følger en presentasjon av materialet, samt analyse og tolkning.

6.1 Valg av metode

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse hvor datainnsamling fra informanter har foregått ved et fokusgruppeintervju. Metoden passer godt til en fenomenologisk tilnærming for å summere en kollektiv opplevelse av et gitt fenomen (Creswell 2013). Jeg har fulgt Creswells anbefalinger for gjennomførelsen av fenomenologiske undersøkelser, og har gjort rede for egne forforståelser av temaet, samtidig som jeg er klar over at egne meninger og holdninger kan farge og påvirke både intervju og analyse.

6.2 Forberedelse til datainnsamling

Et nøkkelord i undersøkelsen er *opplevelse*. Dette opplevelsesbegrepet rommer et menneskes erfarte livsverden, og det er den enkelte som har eierskap til det å uttrykke sin egen opplevelse av virkeligheten. Jeg ønsker dermed helt spesifikt å få tilgang til et gitt antall barnehagelæreres subjektive *opplevelse* av profesjonell identitet, for så å beskrive denne opplevelsen som en kollektivt oppfattet virkelighet. Denne grunninnstillingen var en viktig rettesnor i arbeidet med intervjuguidens utforming (vedlegg 2).

Intervjuguiden er utformet ut ifra de to hovedspørsmålene jeg har presentert tidligere, og supplert med en rekke tilleggsspørsmål som søker å avdekke personlige erfaringer med fenomenet «profesjonell identitet» I kapittel 5.3 presenterte jeg de to

hovedspørsmålene som skal danne rammen for undersøkelsen i tråd med Creswells anbefalinger. De var som følger: *Hvilken opplevelse har du av egen profesjonell identitet? I hvilke settinger eller kontekst opplever du at din profesjonelle identitet kommer til syne?* Totalt besto intervjuguiden av 11 spørsmål, hvor enkelte også hadde tilhørende del-spørsmål. Jeg valgte å plassere de nevnte hovedspørsmålene midt i intervjuguiden, ut ifra en tanke om at det kunne vært lurt å varme opp fokusgruppa litt før disse spørsmålene skulle diskuteres, samtidig som jeg da ville ha tid igjen til å få utdypet svarene, eller følge opp nye problemstillinger ved behov.

Før datainnsamlingen tok til fikk alle informanter utdelt et informasjonsskriv om undersøkelsen, med en tilhørende samtykkeerklæring (vedlegg 1). Informasjonsskrivet forklarte formålet med undersøkelsen, og begrunnet hvorfor den enkelte ble forespurt om å være med. Jeg fikk så avtalt et tidspunkt som passet for alle parter, og lånte et møterom hvor vi kunne få sitte uforstyrret.

6.3 Datainnsamling og utvalg

Undersøkelsen har foregått som fokusgruppeintervju med barnehagelærere. Et fokusgruppeintervju er rett og slett et gruppeintervju hvor fokus settes på et bestemt diskusjonstema, og hvor den som intervjuer i stor grad lar deltagerne diskutere innbyrdes (Kvale & Brinkmann 2009). Teorien sier at fokusgruppeintervjuer kan gjøre det lettere for informantene å utforske personlige og følsomme temaer i et gruppesamspill, og dette var bakgrunnen for mitt valg av intervjumetode for å komme tettere innpå fenomenet *profesjonell identitet*. I følge Creswell vil et utvalg på 5 personer være gyldig for en fenomenologisk undersøkelse (Creswell 2013). Utvalget besto av 5 barnehagelærere og dekker derved Creswells krav til gyldighet med tanke på utvalg.

Jeg tok kontakt med aktuelle barnehager via styrer, og ba denne om hjelp med utvelgelsen ut ifra gitte inkluderingskriterier. Utvalget måtte naturlig nok ha en forutsetning for å kunne beskrive fenomenet «profesjonell identitet» ut ifra at alle måtte ha gjennomført førskolelærer eller barnehagelærerutdanningen. Inkluderingskriterier var at man er ansatt i en barnehage, i en stilling hvor det er krav til den formelle utdanningen, og at man hadde minst 6 måneders arbeidserfaring. Sistnevnte for å sikre

at respondentene har opparbeidet et visst erfaringsgrunnlag, og dermed har et grunnlag for å beskrive opplevelsen av egen profesjonell identitet i møtet med arbeidsfeltet. Intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. I forkant av undersøkelsen delte jeg ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) som i detalj forklarte hensikten med undersøkelsen og som inneholdt alle krav Personvernombudet for forskning har til et samtykkeskjema (NSD, 2013). Telefonisk kontakt med NSD tilsa at undersøkelsen ikke utløste meldeplikt, da intervjuobjektene ikke ville være identifiserbare, og lydopptak ikke skulle lagres på datamaskin. Jeg brukte diktafon og notater under intervjuet, og transkriberte ved å spille av diktafon via hodetelefoner for å bedre kunne skille ut informantene når de ble ivrige å snakket i munnen på hverandre. Alle informanter fikk en kodebetegnelse som jeg festet ved utsagn i transkriberingen, og jeg noterte ned når gruppen uttrykte enighet, eller uenighet rundt et spørsmål for å kunne se hvor mange som var enige eller uenige i utsagn under analysearbeidet av transkripsjonen.

6.4 Analyseprosess

I analyseprosessen har jeg bestrebet meg på å ha et bevisst, og kritisk forhold til egen forforståelse, og hva jeg bringer med meg inn i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har hatt en løpende vurdering av hvorvidt måten jeg har stilt spørsmål på kunne virke ledene for svarene jeg har fått. En slik påvirkning vil kunne være svekkende for undersøkelsens reliabilitet med tanke på å gjenskape resultater, men jeg har forsøkt å slå meg til ro med at det menneskelige aspektet ved kvalitative undersøkelser alltid vil påvirke i en eller annen grad, og at det derfor alltid vil være mulig å gjøre feil (Kvale & Brinkmann 2009).

Analysen har foregått etter prinsipper gitt av Creswell, og utdypet i kapittel 5.5.

6.5 Validitet

Med utgangspunkt i en fenomenologisk epistemologi som innfallsvinkel, vil denne undersøkelsens validitet blant annet bestå av den kollektive anerkjennelsen informantene eventuelt gir beskrivelsen av det opplevde fenomenet «profesjonell identitet». Grunnet tidspress og, rakk jeg ikke å gjennomføre dette trinnet før oppgaven skulle leveres inn. Alle informanter har bedt om å få en kopi av den ferdig oppgaven for gjennomlesning, og jeg vil sørge for at det skjer. En endelig validering vil da ikke skje før oppgaven er ferdigstilt, og dette er en trussel mot validiteten.

Jeg har også gjort rede for mitt ontologiske, epistemologiske og aksiologiske standpunkt, og derved posisjonert meg innenfor undersøkelsen. I forhold til validitet i utvalg er informantene også etter min mening den målgruppen som best kan svare på spørsmålene, da alle er godkjente barnehagelærere med jobberfaring fra profesjonsfeltet. De har således det beste grunnlaget for å kunne uttale seg om hvordan det oppleves å være en profesjonell barnehagelærer og hvordan egen profesjonell identitet kommer til syne for seg selv og andre.

Teorigrunnlaget tilsa at fokusgruppeintervju ville være en god tilnærming for avdekke fenomenet ved at informanten kunne tørre å utforske flere sider av seg selv i gruppe (Kvale & Brinkmann 2009), men jeg tror også andre alternativ, som for eksempel én til én intervju kunne vært benyttet med godt resultat. Nærheten man får i en én til én situasjon kunne muligens både fungert som en fortrolighetssone, og som en trussel, avhengig av min rolle som intervjuer. I fokusgruppeintervjuet var samspillfokuset først og fremst rettet mot deltagerne, og ikke mot meg som intervjuer.

Jeg har benyttet meg av en vitenskapelig omtalt metode for innsamling, koding og tolking av data, ved å følge Creswells retningslinjer for tilnærming og analyse (Creswell 2013).

DEL 5 RESULTATER

7. Presentasjon av data

Resultatene er beskrevet ut ifra de fire forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningen, og disse er i omskrevet form benytte som kapitteoverskrifter.

7.1 Barnehagelærerens opplevelse av profesjonell identitet

Jeg vil her beskrive funn knyttet til informantenes opplevelse av profesjonell identitet i lys av det de opplever som institusjonelle og politiske krav til hva en profesjonsutøver skal være. Når det gjelder institusjonelle krav som påvirket opplevelsen av profesjonell identitet, så knyttet gruppen dette opp imot rammeplanens føringer for barnehagens innhold, og utdanningsinstitusjonenes utførelse av opplæringen som skal føre frem til den klargjorte profesjonsutøver. En av informantene opplevde rammeplanens føringer som en positiv rettesnor for det daglige arbeidet, forstått som at et tydelig krav til pedagogisk innhold er positivt for kvaliteten. Alle informantene fortalte at det er for mange arbeidsoppgaver som stjeler tiden fra det de opplever som det viktigste ved yrkesutførelsen, nemlig tid til å være med barna. En av informantene sa hun hadde jobbet i sektoren i mange år, og var helt klar på at det har vært en stor utvikling til forventninger og krav rundt skriftliggjøring og planlegging. Gruppen virket enige i at det gikk med for mye tid til skriftliggjøring, og at dette kom i veien for kontakten med barna. En av informantene uttalte følgende

Også blir det jo høyere og høyere forventninger til kvalitet. At kvaliteten skal bli høyere, som igjen innebærer at man får flere arbeidsoppgaver, som igjen innebærer at man er vekke fra det som egentlig er poenget. Det blir større krav til at det skal bli høyere kvalitet men alt det som bygger oppunder det, gjør at vi ikke er tilstede lenger. Det er nesten så jeg føler at vi er tilbake til at barnehagen bare er en oppholdsplass istedenfor et pedagogisk tilbud.

En av informantene knyttet tidsbruken til skriftliggjøring opp mot en stadig økning av krav til kvalitet, samtidig som hun opplevde at pengeoverføringen til sektoren ble strammet inn. Hun opplevde at dette virket mot sin hensikt, da reduserte overføringer betyr færre ansatte på jobb. To av informantene opplevde det som frustrerende at det ikke var klare politiske føringer for å øke bemanningen i barnehagene, og da særlig med tanke på å få inn flere med fagutdanning. Herunder også barne- og ungdomsarbeidere.

Det økte dokumentasjonskravet ble forstått som en politisk føring for å oppnå høyere kvalitet i barnehagesektoren.

Alle informantene uttrykte en opplevelse av å ikke bli tatt fullt på alvor som profesjonelle utøvere i møte med eget arbeidsliv og samfunnet rundt. De knyttet denne opplevelsen til følgende faktorer:

1. «Det hersker en oppfatning om at hvem som helst kan jobbe i barnehage».
2. «Vi blir ikke hørt som profesjonsgruppe. Vi har ingen klar stemme ut mot samfunnet.»
3. «Vår faglighet blir ikke etterspurt. Vi skal jo bare jobbe med barn»

Disse opplevelsene utdypes og settes i kontekst i tolkningsdelen.

På spørsmål om når informantene opplever at deres profesjonelle identitet kommer til syne, både for dem selv og for andre, var gruppen samstemte i at det først skjedde i samhandling med andre med samme fagutdanning. Det var først da de opplevde det som akseptert å benytte egen fagterminologi, samt det å kunne diskutere barn ut fra noe annet enn en oppdragelsesfunksjon.

7.2 Profesjonell identitet - visjon og virkelighet

Dette kapittelet omhandler barnehagelærernes opplevelse av profesjonen slik den fremstilles ved høyskolene, og profesjonen slik den fremstår i møte med arbeidslivet. Informantene ga en kollektiv beskrivelse av disse arenaene som to forskjellige virkeligheter.

Alle informantene forteller at utdanningsinstitusjonene beskriver en teoretisk virkelighet som i liten grad stemmer med virkeligheten. Informantene opplever å ikke ha fått tilgang til alle de verktøyene og den informasjonen som barnehagene etterspør i arbeidslivet. To av informantene beskriver overgangen fra utdanningsinstitusjon til arbeidsliv som forvirrende. Tre av informantene opplever at høyskolene til tider ga de teori som vanskelig lot seg gjøre om til praksis, og ga uttrykk for at de manglet både ledelses - og veiledningskompetanse ved endt utdanning. En av informantene uttrykte det slik, og fikk støtte av alle i gruppen:

Det var ikke sammenheng mellom teori og praksis, opplevde jeg når jeg kom ut i arbeidslivet. Jeg hadde for eksempel naturfag hvor jeg skulle pugge 20 blomsterarter og 20 trearter. Og det skulle jeg pugge for det kom jeg opp i til eksamen. Også kommer du ut i arbeidslivet, og det første du gjør er å havne opp i en kjempekonflikt mellom to assistenter, hvor du har ansvar for å veilede gjennom de konfliktene der. Også har du ikke hatt noen ting om det. Kanskje en felles forelesning på veiledning. Ellers så får du en barnevernssak da, som det første som skjer, også har du hatt én forelesning om barnehage/barnevern. Og vi hadde ingenting om hvordan man skulle oppdage barn som skal meldes opp.

En av informantene beskrev egen profesjonsutdanning som glansbildeaktig, da den i etterpåklokskapens lys ga en urealistisk og pyntet versjon av barnehagelærerens rolle i arbeidslivet. To av informantene hadde jobbet i barnehagesektoren som assistenter før de tok barnehagelærerutdannelsen, og sa at dette var en nyttig erfaring å ha både under utdannelsen, og i rollen som barnehagelærer.

På spørsmål om utdanningen hadde forberedt de på hva BUP og PPT gjorde, eller hvordan kommunen håndterer saksbehandling i forhold til barn som trenger ekstra oppfølging, eller såkalte styrkningsmidler, svarte alle i gruppene et tydelig nei, samtidig som de uttrykk for at dette var kunnskap de burde fått kjennskap til. En av informantene sa hun gikk rundt med en «klump i magen» grunnet en redsel for at barn som trenger hjelp, ikke får det på grunn av manglende kompetanse hos barnehagelærerne. Informanten opplevde at barnehagelærere ikke hadde de verktøyene som trengtes for å avdekke slik problematikk, ei heller hadde de nok tid til observasjon av barn.

7.3 Overføring av profesjonell identitet

Alle informantene beskriver tidvis overføring av profesjonell identitet i løpet av praksisperioder som tilfeldig, og helt avhengig av den fagligheten øvingslæreren har med seg inn i praksis.

På spørsmål om hvordan øvingslærere de har møtt i praksisperioder har vært med på å forme deres bilde av en barnehagelærer, er den primære tilbakemeldingen at det er personavhengig. Kvaliteten på øvingslæreren beskrives som tilfeldig, og ønsker man faglige utfordringer og ny teoretiske innsikt er man prisgitt å havne hos en faglig sterk person. To av informantene opplevde å ikke få nødvendig informasjon omkring barn med særskilte utfordringer, og to opplevde en svak faglig holdning fra øvingslærerne.

Informantene ga videre en beskrivelse av å bli sett på som «et par ekstra hender», og noen som kom til barnehagen for å gi de som jobbet der ny faglig input. To av informantene opplevde at viktigheten av didaktisk planarbeid ble nedtonet, og kom med følgende utsagn fra øvingslærere de har møtt i praksis:

Slike planer brukes ikke, for vi er ferdige på skolen.

Vi trenger ikke skrive planer for innholdet. Det tar vi i hodet hele tiden

Informantene vektla også at de i enkelte perioder hadde møtt gode forbilder i øvingslærerne, men ga generelt uttrykk for at denne mentoropplæringen var for tilfeldig og lite systematisert til å kunne virke på en tilfredsstillende måte.

7.4 Hva forstår barnehagelærere seg selv ut ifra?

Dette forskningsspørsmålet søker å få tak i alle faktorer som spiller inn når barnehagelæreren skal forklare hvordan han opplever seg selv som profesjonell. Hva er det som er med på å sette i gang selvvurderingen, og hvordan påvirker de forskjellige kategoriene opplevelsen av egen profesjonell identitet? For å gi en forklaring på dette forskningsspørsmålet har jeg har forsøkt å lage et sett med utsagn som viser hva hvordan informantene kollektivt forklarte hvilke faktorer som påvirket profesjonsforståelsen, og opplevelsen av å være profesjonell. Disse faktorene er valgt på bakgrunn av at alle informantene tilsynelatende ga tilslutning til synspunktene i gruppediskusjoner.

Informantene forsto sin egen profesjonelle identitet ut ifra følgende faktorer:

1. Ut ifra assistenter som forventer en flat struktur og lav grad av arbeidsdeling.
2. Ut ifra et samfunn som ikke helt forstår det faglige behovet i barnehagene.
3. Ut ifra utdanningsinstitusjoner som ikke presenterer praksis på en riktig måte.
4. Ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler de ikke kan praktisere.
5. Ut ifra fagfeller hvor de møter legitimitet som profesjonsutøvere.

Jeg vil gi en kort presentasjon av faktorene, og så vil jeg utdype og kontekstualisere i tolkningsdelen av oppgaven.

Informantene opplevde den flate strukturen i barnehage som en utfordring. De forklarte at det var vanskelig å stå frem som profesjonell i en kollegagruppe som ikke etterspurte

fagligheten i særlig grad, men som heller satte verdi på at alle utfører samme praktiske arbeidsoppgaver. En opplevelse av å kunne være profesjonell, og bruke eget fagspråk oppsto først i samhandling med fagfeller. Informantene forklarte videre at samfunnet har en oppfatning av at man ikke nødvendigvis trenger å være profesjonsutdannet for å jobbe med barn i barnehage; «det er jo noe alle kan gjøre». De opplevde også frustrasjon over utdanningsinstitusjonene som ga en glansbildeaktig beskrivelse av hva det betyr å være profesjonell i barnehage, og som i for liten grad utstyrte de med de rette verktøyene for å utføre ledelse, veiledning og oppfølging av enkeltbarnets behov.

8 Tolkning av data

Jeg har valgt å benytte meg av metaforer i tolkningsdelen, i et forsøk på å tydeliggjøre meningsinnholdet i funnene jeg har gjort. Disse sentrale punktene i undersøkelsen kan også være lettere å huske når de fremstilles som metaforer, og dermed levendegjøres for leseren (Kvale & Brinkmann 2009).

En metafor er rikere enn en enkel beskrivelse av dataene. Metaforene virker datareducerende og mønsterdannende (Kvale & Brinkmann 2009, s 290).

Jeg har valgt å samle, og systematisere meningsinnholdet i tre kategorier, som favner de mest sentrale funnene i forhold til opplevelsene av profesjonell identitet.

«Glansbilde-metaforen» viser til barnehagelærernes opplevelse av utdanningsinstitusjonens fremstilling av den virkelighet profesjonsutøverne skulle møte etter endt utdanning. En av informantene brukte begrepet «glansbilde» i intervjusituasjonen, og jeg syntes dette var et godt bilde på den kollektive forståelsen informantene ga av egen opplevelse i møtet med kravene fra yrkesfeltet. Glansbilde – metaforen handler da om forventninger, visjoner og opplevelse av profesjonell identitet.

«Folkevalgt-metaforen» viser til utfordringer informantene beskrev i møte med et personale hvor over halvparten er uten relevant utdanning, og hvor de føler et press om å ikke tre frem som profesjonelle med eget fagspråk. Folkevalgt begrepet spiller på opplevelsen informantene ga av å alltid skulle være en av «gjengen på gulvet» i et miljø med flat struktur, frem til assistentene selv fant ut at de trengte en leder i kortere

perioder i forbindelse med vanskelige avgjørelser eller samtaler. Barnehagelæreren skulle da tre frem som en «valgt av folket» for å representere en sak, og når saken var løst skulle han tre tilbake. Folkevalgt metaforen handler da om hvordan arbeidsfordeling og strukturelle forhold påvirker den profesjonelle identiteten.

«Strikk-metaforen» viser til utfordringer informantene beskrev rundt det å avgrense seg selv som profesjonell utøver, i møte med stadig økende krav til barnehagelæreres arbeidsoppgaver. Metaforen viser konkret til følelsen av å måtte tøy seg langt, og lengre enn langt for å tilfredsstille institusjonelle, politiske og kollegiale krav. Strikk-metaforen handler om hvordan krav til profesjonsutøvelsen påvirker den profesjonelle identiteten, og hvordan forståelsen av barnehagens mål og formål påvirker kvaliteten i sektoren. Barnehagelærerne i undersøkelsen ga en større tilslutning til barnehagens dannelsesidealistiske formål, enn de ga til oppfyllelsen av politiske målsettinger for sektoren.

8.1 Glansbilde-metaforen

Glansbilde-metaforen er en sammenfatning av hvordan informantene kollektivt opplevde utdanningsinstitusjonenes fremstilling av barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Og hvordan denne opplevelsen endret seg i møte med de krav, og den profesjonsforståelsen de møtte i yrkeslivet. Jeg knytter glansbilde-metaforen til følgende faktorer fra kap. 7.4 i resultatdelen; informantene forstår egen profesjonell identitet ut ifra utdanningsinstitusjoner som ikke presenterer praksis på en riktig måte, ut ifra opplevelsen av et samfunn som ikke helt forstår det faglige behovet i barnehagene, og ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler de ikke kan praktisere.

Jeg vil starte med å tolke hvordan utdanningsinstitusjonens presentasjon av praksis påvirker opplevelsen av profesjonell identitet.

Barnehagelærerutdanningens formål innebærer at den har kvalifiserende, sosialisende og subjektiverende funksjon (Biesta 2009), hvor summen av det hele skal forberede studenten på det yrkeslivet som venter etter at utdannelsen er avsluttet. Jeg tolker det slik at informantene i denne undersøkelsen hverken følte seg kvalifiserte, subjektiverte eller korrekt sosialiserte inn i rollen som profesjonelle. En av informantene kom med følgende utsagn som kan underbygge påstanden:

Jeg synes det skulle vært mye mer på «hvordan en skal være en pedagogisk leder» Fremfor mange av de tingene man hadde i forskjellige fag. Det skulle vært masse mer på veiledning, og hvordan veilede personalet. Masse mer på foreldresamarbeid. Masse mer på det å hjelpe barn som trenger det lille ekstra for eksempel. Jeg opplevde at det ikke var sammenheng mellom det en gang når jeg kom ut i arbeidslivet. Jeg tenker jo at da er jo høyskolen nesten med på å undergrave barnehagelæreren sin rolle. Når det er det som på en måte er fokuset. Å lære og brette papirfly i matematikken for eksempel.

Informanten fikk umiddelbart positiv støtte på utsagnet av to av de andre informantene. Informantene kunne ønske at de hadde møtt yrkeslivet med flere verktøy enn det hadde med seg fra utdannelsen, og også kunnskap som var direkte overførbart slik at den kunne vært nyttiggjort fra dag en i yrkesutøvelsen. Herunder var et ønske om å forstå barnehagens rolle i en kommunal struktur, og et ønske om å kunne samhandlet med samarbeidsinstitusjoner som PPT og BUP fra første stund. Denne kunnskapen opplevde de som noe som spesifikt hørte til yrkesfeltet, og at den derfor måtte læres etter utdanningen. Min tolking er videre at informantene i stor grad følte seg usikre på utøvelsen av yrket etter utdanning, fordi overføringsverdien av kunnskapen fra utdanningen var lav.

Informantene opplevde også at samfunnet i varierende grad forstår eller verdsetter det faglige behovet i barnehagene, og dette påvirker opplevelsen av egen profesjonell identitet. Informantene beskrev barnehagelæreren som en noe usynlig yrkesgruppe i samfunnet. De ga en beskrivelse av en yrkesgruppe som ikke var gode nok til å bli hørt, hverken i media, eller i politiske saker som angikk egen profesjonsutøvelse. Alle informantene ga eksempler på situasjoner hvor venner, familie, og bekjente viste liten grad av forståelse for hva en barnehagelærer har av faglig kompetanse, og hvordan denne kommer til syne i barnehagen. En tolkning her kan være at barnehagelærerne opplever at egen profesjonalitet blir marginalisert sammenlignet med andre yrkesgrupper det vil være relevant å sammenligne seg med. En av informantene opplevde blant annet lærerne som flinkere til å bli hørt i saker som angår dem selv. En av informanten kom med følgende utsagn på spørsmål om hvorvidt det påvirket henne at hun opplevde en tankegang som tilsier at hvem som helst kan jobbe i barnehage:

Jeg tenker det. Fordi det sier noe om hva slags syn man har på det å jobbe i barnehage, og jeg som da har lang utdanning, også kan noen som ikke liker barn, eller overhodet ikke har kompetanse til å jobbe med unger, få jobb på flekken for noe som jeg har utdanna meg i 5 år for å gjøre. Jeg blir kjempesint

En tolkning kan være at den store andelen ufaglærte i sektoren har skapt en forståelse i samfunnet av at hvem som helst kan gjøre en god jobb i barnehage, og at man derfor ikke ser behovet for en profesjonsutdanning. Dette vil også henge sammen med informantenes opplevelse av at «folk flest» ikke helt vet hva som foregår i en barnehage.

Informantene forstår også egen profesjonell identitet ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler at de ikke kan praktisere, og som videre forsterker opplevelsen av å bli kvalifisert inn i en glansbildeforestilling av profesjonsutøvelsen. I første rekke relaterte informantene denne opplevelsen til det daglige samarbeidet med ufaglærte assistenter i egen barnehage. Jeg vil utdype denne faktoren under «folkevalgt-metaforen».

To av informantene beskrev at egen familie hadde liten kunnskap om hva en barnehagelæreres faglighet består av, og den ene av disse informantene opplevde at nær familie ikke viste noen forståelse for hvorfor man trengte profesjonelle i barnehagen. Dette kan tas til inntekt for den samlede frustrasjonen informantene beskriver over å ikke bli tatt på alvor som profesjonelle. Når verken signifikante eller generaliserte andre virker å anerkjenne deres kompetanse, vil det kunne være vanskelig å oppleve egen profesjonell identitet som akseptert.

Vi hadde en diskusjon i familien hvor jeg tenkte at jeg har jobbet med dette her i så mange år, og jeg har liksom brent litt for hvor viktig det er, hvorpå min egen mor sier «Jammen herregud hvor mye profesjonalitet dere skal ha i den barnehagen? Dere skal ha så mye pedagoger, og vi vanlige folk i gata er jo ikke bra nok til å jobbe i barnehagen» Og det var det så nedtur å bli møtt med det etter alle de åra her. Jeg tenkte at det kanskje hadde dryppet litt, det med viktigheten av dette her, men nei, det hadde det kanskje ikke allikevel. Så jeg føler at de ikke helt ser hva vi gjør, og hvorfor det er så viktig.

Oppsummert tolker jeg det dit hen at barnehagelæreren opplever de motstridene forventningene til kvalifikasjons - og sosialiseringprosessen (Biesta 2009) som forvirrende. Og denne misnøyen ser ut til å vedvare etter en tid i yrkesfeltet. Alle

informantene ga uttrykk for at de kunne tenke seg at de respektive høyskolene burde endre innholdet slik at det i større grad stemte med «det virkelige liv».

En av informantene foreslo å ha et fjerde år i utdanningen hvor praksis og pedagogisk ledelse var tema, mens en annen informant ønsket en endring som ville gjort henne bedre rustet til å forstå profesjonsutøvelsen i tråd med kravene hun opplevde å møte fra yrkesfeltet.

Oppsummert så viser glansbilde-metaforen til at den enkelte ikke opplever å kjenne seg igjen i det bildet høyskolene skaper av både profesjonsutøveren og yrkesfeltet.

Informantene opplever at den virkeligheten høyskolene viser til er en forherliget idyll som ikke lar seg gjenskape av den nyutdannede i møte med utførelsen av yrket. Dette kan sammenfalle med Heggens redegjørelse rundt dannelsen av profesjonell identitet, hvor han hevder at denne blant annet skapes i en konflikt mellom utdanningen og yrkesfeltets forskjellige perspektiv (Heggen 2005).

8.2 Folkevalgt-metaforen

Folkevalgt-metaforen er en sammenfatning av hvordan informantene kollektivt opplevde egen profesjonell rolle i møte med et yrkesfelt preget av den store delen ufaglærte som også har sitt virke der (St.meld.nr. 41, 2009). Jeg knytter folkevalgt-metaforen til følgende faktorer fra kap.7.4 i resultatdelen: Informantene forstår egen profesjonell identitet ut ifra assistenter som forventer en flat struktur og lav grad av arbeidsdeling, ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler de ikke kan praktisere, og ut ifra fagfeller hvor de møter legitimitet som profesjonsutøvere.

Alle informantene uttrykte en opplevelse av frustrasjon når de ble bedt om å beskrive hvordan de opplevde at assistentene vurderte deres profesjonskompetanse. De beskrev en hverdag hvor det var en forventning om at de skulle delta i alle praktiske arbeidsoppgaver på lik linje med assistentene, samtidig som de skulle være ledere.

Det var en opplevelse av at barnehagelærerne skulle være en av «gjengen på gulvet» frem til det oppsto et behov for en leder. Dette gjaldt særlig situasjoner hvor assistenter følte at egen kompetanse ikke strakk til og situasjoner som opplevdes som vanskelige å håndtere. Det oppsto da et behov for at barnehagelæreren skulle trå frem som den kunnskapsrike, faglige, sterke og tydelige leder for ordne opp. I etterkant av en slik hendelse møtte informanten en forventning om at de atter skulle tre tilbake, og være en

av «gjengen på gulvet» Dette harmonerer godt med funn fra MAFAL undersøkelsen hvor det ble slått fast at det var en lav grad av arbeidsdeling i barnehagene, og at assistenter og barnehagelærere stort sett utførte de samme arbeidsoppgavene. Dette kan også tolkes i lys av funn som viser at barnehagelærerne sliter med å holde fast ved egen profesjonalitet, grunnet manglende evne til å definere kjerneverdier ved egen profesjon (Steinnes & Haug 2013). En av informantene beskriver det slik:

De ser liksom slitet sitt, men jeg føler ikke at vi får noen anerkjennelse for den jobben vi gjør og at vi er tilstede. Og heller ikke for at vi legger planer sånn at det skal lette deres arbeidsdag både når vi er der og når vi ikke er tilstede. Vi skal ta alt det vanskelige, samtidig skal vi være der og jobbe på lik linje med dem. Og vi skal ta avgjørelsene og de skal ha det enkelt.

Informantene beskrev en opplevelse av oppgittethet over hvordan barnehagen av og til fungerte som en rekrutteringsarena, hvor kommunen og private eier ukritisk plasserte mennesker som trengte språkopplæring eller arbeidspraksis for å øke grunnbemanningen.

Når det gjelder det å ta inn de som trenger språktrening, så egner de seg kanskje ikke engang til å jobbe med barn. Og de har ikke godt norsk språk, så de kan ikke kommunisere med barna, og heller ikke med voksne. Det skaper ekstraarbeid, konflikter og frustrasjon. Og gjør hverdagen tyngre.

Informantene uttrykket også en kollektiv frustrasjon rundt det de oppfattet som et manglende minstekrav til den kompetanse og egnethet en assistent bør ha.

Jeg synes det er så selvmotsigende på så mange punkter. Nå har jeg jobba i fire barnehager, etter at jeg var utdanna. Det er greit nok at man stiller visse krav til å gå inn i en pedagogstilling, men mange plasser så opplever man at det stilles overhodet ingen krav til assistentstillinger. Eller hvis man ser på hvordan man ansetter folk i vikarbyrå som man sender ut i barnehagen, man blir jo overraska noen ganger. For hvordan går det an å ansette slike personer? Så viser det jo hvilket syn samfunnet rundt har på hva det krever av en å jobbe i barnehage. Det krever jo egentlig ingenting! Du kan jo egentlig ansatte hvem som helst.

I diskusjonen rundt denne problematikken, var politisk målstyring, og politikeres forståelse av kvalitet i barnehagene et tema. Slik jeg tolker det handler dette om at barnehagelærernes forståelse av den kvaliteten personalets samlede kompetanse skal utgjøre, ikke sammenfaller med politiske føringer. En utbyggingen av barnehagesektoren i raskt tempo, har naturlig nok ført med seg en generell økt

bemanning for å dekke kravet om full barnehagedekning. Det kan være slik at kommunene og private arbeidsgivere først og fremst har konsentrert seg om å fylle opp alle de ledige stillingene, og at faglige krav har kommet i annen rekke. Dette vil kunne sammenfalle med tiltakene for øke den faglige kvaliteten i barnehagesektoren, hvor etter- og videreutdanning er høyt prioritert (St.meld.nr. 41, 2009).

Tre av informantene oppga at de først følte egen profesjonell identitet som barnehagelærer, i møte med fagfeller med tilsvarende utdanning. Først da opplevde de å kunne bruke fagspråket som er knyttet til profesjonen. Dette gjaldt da i møtevirksomhet i forbindelse med jobb, eller sosialisering med venner som også er barnehagelærere. Dette kan tolkes ut ifra en forståelse hvor barnehagelærerens manglende mulighet til å fremstå som profesjonell på arbeidsplassen, fører til at alle fagfeller blir oppfattet som signifikante andre, som man kan speile egen selvforståelse i (Bø 2000).

Folkevalgt-metaforen rommer således barnehagelærerens frustrasjon over og ikke evne å fremstå som profesjonelle i alle arenaer i profesjonsutøvelsen. Og den rommer opplevelsen av å kun ha aksept for å fremstå som profesjonell når ufaglærte definerer et behov for det. Jeg tolker hele denne forståelsen på bakgrunn av den flate strukturen i barnehagesektoren (Steinnes & Haug 2013), hvor det kan være vanskelig å befestе sin posisjon som profesjonell, og hvor en økt andel barnehagelærere per barnehage kunne vært med på å fremheve kjerneverdier for den profesjonelles identitet.

8.3 Strikk-metaforen

Strikk-metaforen er en sammenfatning av hvordan informantene kollektivt opplevde følelsen av å hele tiden få mer å gjøre, uten å få mer tid eller ressurser til å løse oppgavene. Jeg knytter strikk-metaforen til følgende faktorer fra kap.7.4 i resultatdelen: informantene opplever egen profesjonell identitet ut ifra et samfunn som ikke helt forstår det faglige behovet i barnehagene, og hvor de selv ikke har en felles stemme ut ad. Og ut ifra assistenter som forventer en flat struktur, og en lav grad av arbeidsdeling. I strikk-metaforen dukker også målstyring og kvalitetsfaktorer for sektoren opp som faktorer.

Når det gjelder faktorer som kan knyttes til strikk- metaforen, omhandlet diskusjonen i fokusgruppen i stor grad forholdet mellom barnehagens formål, slik de forsto det ut ifra

rammeplanen for barnehager, og politiske føringer for kvalitet, og jeg vil komme nærmere innpå dette i slutten av kapittelet.

Informantene fortalte alle om en hektisk arbeidshverdag, hvor de opplevde å ha for mange oppgaver. Herunder foreldresamarbeid, kartlegging, observasjon, veiledning av assistenter, utfylling av didaktiske planer og generelle ledelsesoppgaver tilknyttet stillingene. Det var særlig opplevelsen av økte krav til skriftliggjøring som var oppe som tema. Informantene oppfattet et økt ønske om kvalitet, som en føring for å skulle skriftliggjøre flere aspekter ved barns hverdag i barnehagen. En av informantene uttrykte det slik:

Hovedoppgava er jo at vi skal gi et pedagogisk tilbud til barn, men det er så mange ting rundt det å gi pedagogisk tilbud til barn som innebærer så mye jobb, og det tar bort tiden til å gi pedagogisk tilbud av høy kvalitet. For å oppnå den høye kvaliteten, så må man gjøre så mange arbeidsoppgaver utenom, som igjen gjør at man er borte fra barna, og da føler jeg at det ikke er noe sammenheng.

Informantene opplevde også manglende faglighet blant assistentgruppene de jobbet med, samt den lave graden av arbeidsdeling, som en negativ påvirkningsfaktor på egen arbeidskapasitet. Det opplevdes som strevsomt å både skulle utføre arbeidsoppgaver ut ifra assistentenes forventninger, og de krav som hører til barnehagelærerstillingen.

Informantene ga en beskrivelse av en hverdag hvor det ikke var aksept for å vise sin faglighet til enhver tid. De skulle delta i en flat struktur for å dra lasset sammen med assistentene, samtidig som ledelsen i barnehagen hadde en forventning om at de skulle fremstå som profesjonelle for både assistenter og foreldregruppen.

Jeg tolker det slik at barnehagelærerne i denne undersøkelsen opplevde å måtte være en del av «gjengen på gulvet», og å dele på arbeidsoppgavene, for å oppnå legitimitet som kollega. Denne kollega-legitimiteten forstår jeg som en forutsetning for at barnehagelærerne skulle kunne hente frem egen faglighet og profesjonskunnskap i samspillet med assistentene, uten å møte for stor motstand.

Følgene utsagn fra en av informantene kan illustrere hvordan opplevelsen av det å måtte legge vekk faglighet for å få aksept blant assistentene, samtidig som man gjerne skulle ha gjort noe for å forandre situasjonen:

Jeg tenker og at man må tørre å stå litt frem med den fagligheten man har. Hvis man ikke gjør det er man jo med på at den flate strukturen bare blir værende. Da akseptere vi det jo. Da sier vi at det er greit. Da undergraver vi oss selv. «Egentlig så trengte vi jo ikke disse tre åra med førskolelærerutdanning» men vi

gjør jo det, og da må vi jo på en måte stå frem med den fagligheten vi har. Og tale om det kommer motbør.

Utsagnet står i samsvar med undersøkelser som viser at barnehagelærerne sliter med å etablere seg som profesjonelle i egen barnehage, grunnet lav grad av arbeidsdeling, og vanskeligheter med å definere en kjerneverdi for egen profesjon (Steinnes & Haug 2013). Informantene ga uttrykk for å oppleve egen profesjon som lite synlig i media, og offentligheten generelt. Denne mangelen på en klart definert profesjon kan også være førende for det inntrykket ufaglærte har av barnehagelærerne.

To av informantene forklarte at de opplevde å jobbe mye gratis på fritiden for å rekke alle krav til planlegging og dokumentasjon. En av informantene uttalte at hun også hadde gjort dette før, men at hun nå var klar på at det var slutt på gratisarbeidet. Alle informantene samtykket i at dette var i strid med ønsket arbeidssituasjon, da det gikk utover tiden man ønsket å være sammen med barna. Informantene satte denne opplevelsen i sammenheng med økte krav til dokumentasjon.

Jeg tolker disse utsagnene som en frustrasjon over å skulle planlegge flere og flere av barnas aktiviteter, samtidig som man skal måle og dokumentere hva slags læringsutbytte barna har fått ut av aktiviteten. Dette i konflikt med forståelsen av yrkesutøvelsen ut ifra barnehagelærernes egne visjoner, og det danningsperspektivet rammeplan for barnehager presenterer. En av informantene beskrev en opplevelse av at samfunnet var mer opptatt av kvantitet enn kvalitet i sektoren, forstått som at full barnehagedekning som politisk målsetting, hadde forrang over kvalitet i voksen-barn relasjoner.

Som nevnt innledningsvis i kapittelet, så angikk diskusjonen i fokusgruppen i stor grad tematikk som omhandlet forholdet mellom barnehagens formål, slik informantene forsto det ut ifra rammeplanen for barnehager, og politiske føringer for kvalitet.

Mål forstår jeg som politiske krav og føringer som påvirker profesjonsutøvelsen med det informantene opplevde som innskrenkning i økonomiske rammer, en manglende vilje til å definere en tydelig bemanningsnorm, samt økte krav til skriftliggjøring og dokumentasjon. Formål forstår jeg som rammeplanens føringer, som definerer et danningsidealistisk bilde av profesjonsutførelsen. I min tolkning setter jeg formål og mål som motstridene, men utfyllende kategorier. Her forstått som at politiske føringer er tekniske, mens danningsidelismen er førende for barnehagelærerens utøvelse av eget mandat, og derved styrende for formålet.

Det virker å være en frustrasjon over hensikten med opplæringen i barnehagen hvor dannning og formål står i et anstrengt forhold til politiske målsettinger og en tilpasnings tankegang. Barnehagelærerne ønsker å bruke tiden på det de opplever som viktigst, og det beskrives som å drive med pedagogiske aktiviteter og undring sammen med barna. Slik jeg tolker det ønsker barnehagelærerne seg først og fremst mer tid som kommer barna til gode, samtidig som de ikke er motstandere av planarbeid eller dokumentasjon. De beskriver en virkelighet hvor prioriteringen er motsatt, og hvor skriftliggjøring har fått forrang over det å være sammen.

En teknisk tilnærming til kvalitet i sektoren virker ikke å være i motsetningsforhold til barnehagelærernes ønsker, så lenge det er dannelsesidealismens syn på barndom man er teknisk ut ifra. Utfordringen for barnehagelæreren virker å være det å bli hørt som profesjonsgruppe, og denne manglende statusen fører igjen til vanskeligheter med å påvirke hva det er barn skal få opplæring på bakgrunn av.

Dette forholdet mellom barnehagens mål og formål vil danne rammen for diskusjonen i neste kapittel.

DEL 6 DISKUSJON

9 Bakgrunn for diskusjon

Det er mange innfallsvinkler som kunne vært brukt for å diskutere rammene rundt barnehagelæreres opplevelse av egen profesjonell identitet. Jeg nevnte innledningsvis at jeg avgrenset oppgaven til å handle om etikk, politikk og profesjonskunnskap og vektla blant annet det etiske aspektet fordi det berører holdninger og verdier.

Jeg vil diskutere hvordan politiske og institusjonelle krav påvirker yrkesutførelsen, og hvordan den profesjonelle kan oppleve å havne i et krysspress mellom institusjonelle formål, og politiske mål. I min tolkning av datamaterialet i kapittel 8 forsto jeg at en stor del av opplevelsen av profesjonell identitet er situert i, og forstått ut ifra hensikten med den opplæring som foregår i barnehagen. Her forstått som mål og formål.

9.1 Profesjonell identitet i et krysspress mellom mål og formål

Hvordan skal barnehagelærerne forstå den etiske dimensjonen ved egen profesjonell identitet, når det ikke alltid virker å være samsvar mellom ideologiske og politiske mål for barnehagesektoren?

Jeg vil argumentere for at det eksisterer et krysspress hvor barnehagelærere, i kraft av profesjonskunnskap og det etiske ansvar som følger med, blir dratt mellom utøvelsen av mål og formål i møte med profesjonsfeltet, og dette påvirker forståelsen av profesjonell identitet.

Barnehagelæreren skal ivareta og videreføre et dannelsesidealistisk formål, samtidig som politiske målsetninger basert på en effektiv utdanningsøkonomi får stadig større fotfeste innenfor sektoren. Det å manøvrere blant både mål – og formålsbaserte krav krever en profesjonell klokskap i utøvelsen av det etiske ansvaret. En klokskap som må skapes og forvaltes innenfor barnehageprofesjonens egne rammer, men som nyere forskningsresultater hevder at barnehagelærere sliter med å etablere i møte med det eksisterende profesjonsfeltet. Heggen peker på at dagens barnehagelærere har et svært lavt opptakssnitt sammenlignet med opptakskravene på 80 og 90 tallet (Heggen 2005), samtidig som NOKUT undersøkelsen viser at studentene også ofte går ut av barnehagelærerstudiet med lave karakterer. Heggen poengterer også at det er studenter under et faglig gjennomsnitt som legger føringene for den undervisningen som skjer i de

enkelte klasserom (Heggen 2005). Det kan være naturlig å spørre om hvordan dette vil påvirke selvbildet til den ferdigutdannede profesjonsutøveren i møte med samfunnets forventninger til profesjonens egenpresentasjon, og i forståelsen av mål og formål for barnehagesektoren. For å vise hvilke etiske utfordringer dagens barnehagelærere står ovenfor i fortolkning av institusjonens formål, og i oppfyllelsen av institusjonelle politiske mål, vil det være på sin plass å først gi en utdypning av henholdsvis mål og formål, samt vise til forskjellene. Jeg vil deretter diskutere forholdet mellom barnehagelærerens profesjonsetiske plattform, og politiske krav i barnehagesektoren på bakgrunn av forskning rundt barnehagelæreres profesjonelle identitet og kompetanse.

9.2 Om formål og mål

Formål er forankret i barnehageloven, og utdypet i rammeplan for barnehagen som er forskriften til loven. I vid forstand forstås formålet for barnehagen som en danning til demokratisk deltagelse i et samfunn preget av menneskerettslige verdier. Barn skal gjennom aktiv deltagelse oppleve å få en gryende forståelse av store mellommenneskelige temaer som medbestemmelse, likeverd, solidaritet og demokrati for å nevne noen. Når alle temaer oppsummeres danner de rammen for integrasjonsprosessen mot borgerskap i et vestlig demokratisk samfunn, hvor barnet også skal forlate barnehagen med et sett skoleforberedende ferdigheter som skal sikre en kontinuitet i kunnskapspåfyllingen (Rammeplan for barnehagen 2011). Solbrekke og Østrem viser at selv om formålet i rammeplanen er situert i et generelt dannelsesperspektiv, så implementeres innholdet ut ifra skjønsmessige vurderinger i sektoren, der kunnskap og ferdigheter som lett lar seg måle har fått et fortrinn over estetiske fagområder som etikk, religion og filosofi (Solbrekke & Østrem, 2011).

Den profesjonelle utøvers håndtering av det etiske ansvaret som ligger i formålet er også skissert i rammeplanen for barnehager. Videre er det utdanningsinstitusjonene, i kraft av forskrift for barnehagelærerutdanningen, som har det grunnleggende ansvaret for barnehagelærernes møte med det profesjonelle etiske ansvar (Forskrift om barnehagelærerutdanningen 2012). Jeg kommer tilbake til innholdet i disse grunnlagsdokumentene og diskuterer føringene som følger av den forpliktelsens disse gir.

Når det gjelder *mål*, som motsats til *formål*, er det her forstått som politiske målsettinger begrunnet ut ifra et økonomisk nytteperspektiv. Mål som skal kunne etterprøves, kartlegges og vurderes ut ifra den nytteverdien de skaper for det fremtidige samfunnet.

«Å bruke ressurser på et godt utdanningssystem med gode barnehager gir god avkastning både for barna og samfunnet, og er dermed en av de viktigste investeringene vi kan gjøre for fremtiden. (...) Forskning viser at barnehage gir en samfunnsøkonomisk gevinst, blant annet som følge av positive effekter på barns utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning i voksen alder. Samtidig reduseres offentlige utgifter knytte til spesialundervisning, trygdeutbetalinger, kriminalitet og helseutgifter.» (Meld. St.24 2013, s 10).

Østrem argumenterer for at de politiske målene for barnehagen får et stadig større fotfeste i sektoren. Hun peker blant annet på ordlyden i stortingsmelding Nr.24 om fremtidens barnehager og mener at denne helt tydelig har fokus på at opplæringen i stadig større grad preges av en tilpasningstankegang som er preget av en kunnskapsøkonomisk undertone hvor målsettinger som ikke er forenlige med formålet får økt prioritet (Østrem 2011).

I min bruk av begrepene *mål* og *formål* er det ikke ment å skille disse to fullstendig slik at de fremstår som dikotomier. Det vil være urealistisk og nærmest umulig for den profesjonelle barnehagelærer å utøve formålet, uten å ha klare mål for hva danning, læring og deltagelse skal føre til. Mitt skille mellom mål og formål forstås som et skille mellom et dannelsesidealistisk formål ut ifra samfunnsmandatet, og politiske mål som er tolket ut ifra et økonomisk nytteperspektiv. Mål forstås da som politiske krav til den gevinsten samfunnet skal høste på bakgrunn av satsningen på barnehage som en del av utdanningssystemet.

Fremveksten av en europeisk utdanningspolitikk som i stadig større grader styres av politiske mål, har også skapt grunnlaget for kritikk av tankegangen. I tidsaktuell barnehagesammenheng kan aktuelle representanter for dette være; Østrems kritiske tilnærming til politiske føringer for subjektivering (Østrem 2012). Biestas spørsmål om hva som er den egentlige hensikten med statsfinansiert utdanning, og hans kritikk av manglende etisk verdiforankring i utdanningspolitikk (Biesta 2007, 2009) og Dunnes formaning om en utdanningssektor styrt av lærerens klokskap (*fronesis*) hvor etikken har forrang over politikken (Dunne 2011). En fellesnevner for disse er et ønske om en kursendring, hvor opplæringens formål skal utøves i tråd med det etiske ideal det hviler på, uten en teknisk tilnærming for å nå politiske mål som ligger utenfor formålet.

Mål som har til hensikt å være første byggestein på vei mot integrert borgerskap kan både være situert innenfor formål og politiske mål. Det er først når man analyserer eller vurderer hensikten med målene ut ifra et kritisk perspektiv, at man kan gjenkjenne den egentlige rasjonaliteten. Hellesnes gjorde et skille mellom danning og utdanning (Hellesnes 1992) hvor danning i denne sammenheng blir det formålstjenlige, det som skal fremstå som barnehagens ideal, mens utdanningen er en tilpasning styrt av andre motiver enn de som skal råde i formålets ordlyd. I denne konteksten forstått som en tilpasning preget av politiske målsetninger.

9.3 Etiske utfordringer i møte med mål og formål

Jeg vil nå drøfte hvilke etiske utfordringer som kan oppstå for barnehagelærere i deres utøvelse av profesjonsetikk. Jeg vil beskrive dette ut ifra en grunntanke hvor den profesjonelle skal *utøve* et etisk basert profesjonsgrunnlag ut ifra et lojalitetsforhold til kjerneverdier som definerer en gitt profesjon. For barnehagesektoren kan dette forstås som en lojalitet mot opplæringen og verdiforankringen gitt av høyskoler, en lojalitet mot formål og dannelsidealet, og en lojalitet til det å utøve et mandat som er i stadig påvirkning av politiske idealer hvor samfunnets ønsker for kommende generasjoner stadig forankres og re-forankres innenfor en økonomisk og kulturell kontekst.

9.4 Føringer for profesjonsetikk og politiske mål i barnehagesektoren

Jeg vil her vise hvilke tidsaktuelle føringer som definerer rammene for både profesjonsetikken og politiske målsetninger innenfor barnehagesektoren. Jeg skal først ta for meg det idealistiske grunnlaget for profesjonsetikken i form av lovverk og forskrifter. Jeg vil deretter beskrive politiske målsettinger slik disse fremkommer i aktuelle stortingsmeldinger, og tilslutt vise til aktuell forskning som viser til barnehagelæreres forutsetninger for å ta profesjonsetiske valg i forhold til mål og formål.

Hvilke dokumenter er det så som er formelt styrende for profesjonsetikken i barnehagesektoren? Først og fremst så er det barnehageloven og rammeplanen som til

sammen definerer formålet, og det dannelsesidealet som skal råde. Rammeplanen utdyper og tydeliggjør utøvelsen av formålet innenfor en allmenngyldig etisk og verdibasert ramme hvor menneskerettigheter og demokrati står sentralt. Barnet skal dannes til medborgerskap, og prosessen skal hjelpes frem av kompetente barnehageansatte, foreldre og nærmiljø. Rammeplanen skal både være rettleidende, og til hjelp og støtte for barnehagelærerne i deres daglige virke. Rammeplanen inneholder ikke en klar kritisk holdning til tilpasning, da den ikke diskuterer hva som styrer hensikten med opplæringen, men kun beskriver en normativ ramme for hva hensikten skal tilstedekomme (Rammeplanen for barnehager 2011). Barnehagelæreren blir ikke invitert inn i en diskusjon rundt mål og formål, eller tilpasning og danning. Når det er sagt så fremstår heller ikke forskriften som en utslørt politisk agenda, da formålsparagrafen som skal være styrende for all aktivitet i barnehagen er verdiforankret utenfor et utdanningsøkonomisk perspektiv.

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. (§1 Lov om barnehager 2011).

Det eksisterer også en etisk plattform for læreryrket, men dette er ikke et styringsdokument for sektoren på lik linje med lovverk og forskrifter, men kan heller vurderes som en fagforeningspolitisk målsetting slik den er utarbeidet av utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet 2014). Plattformen er distribuert til fagforeningens medlemmer, men det er uklart i hvilken grad den oppfattes som allmenngyldig for barnehagesektoren. Plattformen er for eksempel ikke å finne blant nettdokumentene til den største interesse – og arbeidsgiverorganisasjonen for private barnehager i Norge, PBL, pr mars 2014, hvor over 2300 av landets barnehager har tilknytning (PBL 2014). Så selv om plattformen har et nedslagsfelt velger jeg å holde den utenfor denne diskusjonen, som omhandler nasjonalt forankrede mål og formål. Hvilke politiske målsettinger er så rådende for sektoren, og hvordan kommer disse til uttrykk? Før jeg greier ut om et par aktuelle stortingsmeldinger kan det være på plass med en generell forståelse av politikken forhold til barnehagen som dannelsesarena. En grunnramme for politiske føringer kan være at all statsfinansiert utdanning og opplæring må ha et ønsket element av tilpasning til det eksisterende, og forståelse av medborgerskap, som en tilsiktet effekt. Det er ikke ønskelig eller produktivt å oppdra

nye generasjoner som ikke passer inn i den virkeligheten vi har skapt. St.meld.nr 24 presiserer som nevnt at en god opplæring fra barnehagealder kan føre til lavere helseutgifter og trygdeutbetalinger, mindre kriminalitet og reduserte utgifter til spesialundervisning (St.meld.nr 24, s 10). Begrepet *opplæring* kan her stå synonymt med tilpasning hvis målsettingen er at barna skal vokse seg inn i det eksisterende uten å forstyrre det bestående i særlig grad, og det er kanskje en forutsetning hvis overnevnte økonomiske mål skal nås?

I forståelsen av krysspresset barnehagelæreren opplever i møte med mål og formålskrav, er det særlig stortingsmelding Nr. 24 om Fremtidens barnehage og stortingsmelding nr. 41 om kvalitet i barnehagen som har aktualitet. Til sammen beskriver de Stoltenberg-regjeringens ønsker for den samlede påvirkningen barnehagen som utdanningsinstitusjon skal ha på profesjons – og samfunnsutviklingen. Det ønskes flere utdannende barnehagelærere inn sektoren, og kvaliteten på den kompetansen de innehar skal styrkes (St.meld.nr. 41, 2009). Samtidig skal barnehagelæreren være en sentral aktør og medhjelper i det å nå politiske mål for sektoren (Meld. St 24, 2013). Begge disse meldingene gir barnehagelæreren et medansvar for å sikre politisk forankrede kvalitetskrav, og beskriver en lojal og villig profesjonsutøver som skal være med å dra i riktig retning. Dette kan da forstås som en politisk forventning om å skape en verdi som er mer en summen av den danningen formålet beskriver.

Solbrekke og Østrem stiller blant annet spørsmål om politiske endringsprosesser kan være med på skape en teknisk forståelse av barnehagelærernes profesjonsetikk.

«Vi har videre stilt spørsmål ved om endringene innebærer at det profesjonelle ansvar flyttes fra et moralsk og faglig ansvar til en mer teknisk regnskapsplikt» (Solbrekke, Østrem 2011, s 207).

Norge er med i et europeisk kunnskapskappløp hvor den tilsynelatende forståelsen er at nasjonene med høyest kunnskapsnivå vil være best økonomisk rustet i fremtiden. For å finne ut hvem som leder i kappløpet utfører nasjonene sammenlignbare tester i form av PISA undersøkelser som publiseres og derved sørger for en kunnskapsrangering blant nasjonene som deltar. For at ikke våre barn skal sakke akterut i dette kunnskapskappløpet er det innført kartleggingsprøver i skolen som skal måle, korrigere, og forbedre den nasjonale scoren. I rammeplanen brukes ordet «dokumentasjon» om den vurderingen som foregår, men i den pågående debatten om språkstesting av 3 åringer er kartlegging blitt et sentralt begrep også her (Østrem 2011). Argumentasjonen for å

delta i kunnskapskappløpet ligger både innenfor en politisk terminologi, og innenfor en argumentasjon om hva som er «til barns beste». Ut ifra Østrem's perspektiver kan denne tenkning sies å være forkledd. Det som skal være til barnets beste er egentlig til samfunnsøkonomiens beste, og viktigheten av barns opplæring blir brukt som en nesten uangripelig argumentasjon for å forsvare et ønske om økt kartlegging.

Når dette skjer innenfor en ukritisk kontekst kan dette forstås som det Wyller beskriver som sinnelagsetikkens feilgrep; når handlingens mål får fortrinn over den opplevelsen barn og deres foreldre har av å bli kartlagt. (Wyller 2011). Det kan oppstå en form for overformynderi hvor de som kartlegges ikke er reelt frivillige, eller får være med å samtykke til hensikten med undersøkelsen.

9.5 Barnehagelæreren i et krysspress

Som vist tidligere består opplæringsnormen for barnehagesektoren av mer enn bare det danningsidealistiske formålet. Sektoren er også styrt av politiske interesser preget av nasjonale og internasjonale ønsker for samfunnsutvikling, hvor krav til en økonomisk nytteverdi og tilpasningsnorm i stor grad gjør seg gjeldene. Barnehagelæreren står i krysspresset mellom å utøve mål og formål.

En forutsetning for å kunne oppfylle mål innenfor formålets ideal, vil være en profesjonsskapt visdom eller klokskap hos profesjonsutøveren, hvor hver enkelt er stand til å vurdere om målene man skal oppnå er forenlige med formålet. Så da må man jo stille spørsmålet; hvor godt rustet er dagens barnehagelærere til å stå i krysspresset mellom mål og formål? For å svare på spørsmålet vil jeg belyse funn fra to sentrale undersøkelser: MAFAL prosjektet som undersøkte hvordan pedagogiske ledere mestret egen yrkesrolle (Høgskolen i Volda 2011), og NOKUT sin undersøkelse av kvaliteten i førskolelærerutdanningen. (NOKUT 2010).

MAFAL undersøkelsen konkluderte med at pedagogiske ledere i barnehagen har en svak profesjonell identitet. I stedet for å befeste og styrke sin stilling som profesjonsutøver skjer det heller en tilpasning til den etablerte praksis i møte med barnehagene (Steinnes & Haug 2013).

NOKUT undersøkelsen konkluderte blant annet med at førskolelærere slet med å definere de kjerneverdier som skal utgjøre egen profesjonsidentitet. Undersøkelsen peker også på at førskolelærere generelt har kommet inn på studiene med lavt

karaktersnitt, og videre fullført studiene med tilsvarende lave karakterer. Som en direkte følge av NOKUT undersøkelsen har det kommet en ny forskrift om barnehagelærerutdanningen som har som siktemål å styrke utdanningen. Forskriften fremstår som tro mot barnehagens formål og danningsideal, og tydeliggjør en styrkning av både profesjonell identitet og profesjonsetisk refleksjon (Forskrift om barnehagelærerutdanningen 2012).

Forskriften legger også stor vekt på den overføringen som skal skje mellom yrkesfeltet og studenten, og her oppstår et dilemma. En stor del av utdanningen foregår ute i praksisfeltet hvor etablerte øvingslærere fungerer som læremestere, og overførere av profesjonell etikk og profesjonell identitet. Den nye forskriften setter denne praksisperioden til minst 100 dager i løpet av studietiden. Kvaliteten på den opplæringen øvingslæreren har fått, og deres personlige egnethet for mentorrollen vil da sette et markant preg på den sosialiseringssprosessen hver enkelt student skal gjennomgå. Ser man dette opp imot resultatene fra MAFAL prosjektet og NOKUT undersøkelsen kan det være mulig å si at dette blir en sosialisering inn i et utydelig profesjonsfelleskap (Steinnes & Haug 2013). Den praksisorienterte danningen av den enkeltes opplevelse av profesjonell identitet virker dermed å kunne være tilfeldig, og uten en organisert overføring av de kjerneverdier som skal definere profesjonen.

Denne diskusjonen har til hensikt å problematisere forholdet mellom mål og formål, og viser til profesjonsetiske utfordringer for barnehagelærerne. Som nevnt er ikke min hensikt å skille disse fullstendig. Hensikten er å vise at det kreves en profesjonsetisk klokskap av barnehagelærerne for å kunne vurdere om det man ønsker å måle er innenfor rammene av formålets ideal. Denne klokskapen skal sikre en profesjonsetisk integritet i møte med det økende politiske kravet til kartlegging og målbare resultater. Skjervheim står bak innføringen av begrepet «det instrumentalistiske mistaket», og beskrev det som det mistaket som skjer når vi benytter naturvitenskapelig metode som grunnlag for tolkning av samfunnsvitenskapene (Wyller 2011). Med andre ord det feilgrepet som kan skjer når vi ensidig tolker praksis ut ifra teknikk. Kanskje kan denne forståelsen også brukes for å forklare hva som kan skje når barnehagelæreres profesjonsetikk utfordres av en teknisk tilnærming til måloppnåelse innenfor formålet. Forstått som når en politisk tolking av de resultater man ønsker for barnehagesektoren overføres til barnehagelærerens fortolkning av formålet. Den ukritiske profesjonelle vil kunne ha vansker med å gjenkjenne hvilken rasjonalitet det er som er styrende for

kravene, og derved miste av syne om man utøver mål eller formål. En teknisk målstyring står ikke nødvendigvis i motsetning til formål og praksis, men det må være det dannelsbaserte formålet som setter premissene for hva som skal måles, og ikke minst hvorfor noe skal måles (Østrem 2011).

En belysning av barnehagelærerens utfordring i møte med mål og formål i det daglige virke kan være Østrem's analyse av TRAS verktøyet som brukes i mange barnehager i landet for å kartlegge barns språkutvikling. TRAS presenteres i veiledninger og opplæringsøyemed som et verktøy i tråd med formålsbaserte intensjoner, men Østrem mener å avsløre at det i virkeligheten også er et verktøy som har fokus på kontroll, og opplæring til ønskede sosiale ferdigheter (Østrem 2011), og at det dermed representerer en tilpasningsprosess som strider mot barnehagens formål. Hun peker på at barns autonomi og medbestemmelse er utelukket fra verktøyets instruks, og at det derved også blir svært utydelig å forstå hva som egentlig måles. Barnets ønsker og hensikter i målingssituasjonen blir med andre ord ikke tillagt mening eller verdi (Østrem 2011). Barnehagelæreren risikerer dermed å bedrive en kartleggingspraksis stikk i strid med formålet.

I W. Klafkis perspektiver på institusjonell danning vektlegger han nødvendigheten av studenters evne til kritisk evaluering av didaktikken, for å selv kunne medvirke til å legge rammene for utdanningsinstitusjonenes innhold (Klafki 2001). Han fører en kritisk argumentasjon for å skille pedagogikken fra det moderne prestasjonssamfunn, for å ikke blindt kopiere samfunnet ved å vektlegge en prestasjonspedagogikk. I et slikt perspektiv kan man på bakgrunn av MAFAL undersøkelsen spørre om barnehagelærere som profesjonsgruppe vil være i stand til å bli hørt i en slik diskusjon?

Hvis fremtidens barnehagelærere lettere skal være i stand til å gjenkjenne rasjonalitetene bak henholdsvis mål, og formålsutøvelse, kan det være nødvendig med en styrkning av det kritiske perspektivet i barnehagelærerutdanningen. En profesjonsutdanning som i så stor grad er med på å danne grunnlaget for medborgerskap bør gi utøverne evne til å kritisere selve hensikten med opplæringens mål. Ut ifra resultatene fra MAFAL og NOKUT undersøkelsene kan man stille spørsmål ved om hvorvidt dagens profesjonsutøvere har det kunnskapsgrunnlaget som trengs for å gjenkjenne rasjonalitetene bak både en politisk måltenkning og en formålsidealistisk danning. Og videre om ny forskrift for barnehagelærerutdanningen danner grunnlag for

en kritisk danning av profesjonsetikk, eller om den legger føringer for ukritisk tilpasning til den eksisterende forståelse av profesjonen. Smeby stiller spørsmålsteget ved om barnehagelærere i det hele tatt kan kalles en profesjon ut ifra mangelen på en egen spesifikk kunnskapsbase, og hvorvidt den svake graden av profesjonalisering innenfra er en trussel mot selvforståelsen. Han hevder at yrkesgruppen kan utsettes for ytre krav til profesjonalisering uten at de kan gjenkjenne rasjonaliteten som ligger bak (Smeby 2011), og slik sett kan muligens politiske og tekniske målsettinger lettere få innpass i denne gruppen enn det ville gjort i profesjoner med en klar selvforståelse ut ifra en vitenskapelig kunnskapsbase.

En effektiv målstyring trenger i seg selv ikke å være en negativ utvikling, eller fremstå som ukritisk instrumentalistisk, så lenge sektoren selv deltar i vurderingen av hva vi skal måle og hvorfor vi måler, uavhengig av nasjonale og internasjonale føringer for hva opplæring skal kvalifisere til. Og det er kanskje her fokus bør være i møte med økende krav til kartlegging og målbarhet. Det dannelsesidealistiske formålet har som intensjon å skape en klokskap som ikke like lett passer inn i målingsverktøy, i motsetning til politiske mål hvor kvalitet kan måles som en teknisk nytteverdi for samfunnet.

Biesta avklarer problemstillingen med det han kaller en normativ gyldighet for måling:

«This is the question whether we are indeed measuring what we value, or whether we are just measuring what we can easily measure and thus end up valuing what we (can) measure.» (Biesta 2009, s 21 s.a.).

Dette sitatet summerer på mange måter opp hensikten med å diskutere hvordan mål og formål påvirker barnehagelæreres hverdag. Barnehagelærerne har behov for å styrke troen på egen profesjon, og utvikle egen profesjonell identitet med utgangspunkt i enkelte gjenkjennbare kjerneverdier for barnehagelærer-profesjonen. Disse kjerneverdiene bør oppstå som et resultat av økte krav til prestasjoner gjennom studiet, som igjen kan danne grunnlag for å motvirke det at barnehagelærerne i for stor grad tilpasser seg et yrkesfeltet med overvekt av ufaglærte, og hvor flat struktur og lav grad av arbeidsdeling sees på som en akseptert ordning. Det å skape en legitimitet for profesjonen ut imot samfunnet, vil være et skritt på veien for å kunne ha større påvirkning på om det er mål eller formål som skal være styrende for sektoren, og dermed hva grunnlaget for opplæringen skal bestå av.

10 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen var å få tak i en beskrivelse av barnehagelæreres egen opplevelse av profesjonell identitet. Denne opplevelsen skulle så kunne forstås ved en sammenfatning av svarene på de fire forskerspørsmålene. Jeg vil derfor redegjøre for svar på problemstillingen ved å oppsummere funnene fra forskningsspørsmålene slik de ble presentert i kapittel 8.

10.1 Hvordan opplever barnehagelærere at de oppfyller institusjonelle og politiske krav til profesjonell identitet?

Barnehagelærerne i undersøkelsen opplevde at det var vanskelig å manøvrere blant institusjonelle og politiske krav. Når det gjaldt institusjonelle krav, forstått som rammeplanens føringer og barnehagesektorens egne forventninger, var dette noe som opplevdes som et fundament i yrkesutøvelsen, og dermed også styrende for opplevelsen av egen profesjonell identitet. Det var her barnehagelærerne opplevde å finne aksept for både det å bruke tid på barnet, og det dannelsingsinnholdet de anså som viktig for barns utvikling.

Barnehagelærerne opplevde politiske krav som nødvendige tidstyver i arbeidet med barn, og påpekte at det økte kravet til dokumentasjon og læringsmål ofte kom i veien for egen visjon av yrkesutøvelsen. Barnehagelærerne opplevde også at det var politiske krav som opprettholdt den flate strukturen i sektoren ved å nedprioritere andelen barnehagelærere og fagutdannede i barnehagene.

10.2 Hvordan opplever barnehagelærere møtet mellom egne visjoner om profesjonell identitet og yrkesfeltets krav?

Barnehagelærerne i undersøkelsen opplevde at det var liten sammenheng mellom egne visjoner om profesjonell identitet, og yrkesfeltets krav til det samme. Dette ble satt i sammenheng med at utdanningsinstitusjonene var med på å skape et uriktig bilde av yrkessektoren. Barnehagelærerne opplevde at den profesjonelle identiteten de hadde

dannet i løpet av utdanningen, i stor grad måtte endres og justeres for å passe med «virkeligheten» i barnehagene.

Barnehagelærerne beskrev utdanningen som for akademisk, eller teoretisert, i forhold til den praksisvirkelighet som eksisterer, og at de derfor manglet en del av de arbeidsverktøyene som yrkesfeltet hadde behov for.

10.3 Hvordan opplever barnehagelærere yrkesfeltets overføring av profesjonell identitet?

Barnehagelærerne i undersøkelsen opplevde yrkesfeltets overføring av profesjonell identitet som tilfeldig og personavhengig. I denne konteksten forstått som møte med erfarne barnehagelærere i praksisperioder, og hvordan dette preget forståelsen av egen profesjonell identitet.

Barnehagelærerne opplevde dette møte som en forsmak på den virkelighet de møtte etter endt utdanning, hvor den teoriserte delen av profesjonskunnskapen måtte vike plass for praktisk håndtering av yrket. I denne undersøkelsen forsterket informantenes opplevelser MAFAL undersøkelsens funn, ved å bekrefte en lav grad av arbeidsdeling, og en flat struktur hvor både studenter, assistenter og barnehagelærere i stor grad hadde samme tilnærming til utøvelsen av yrket. Informantene opplevde en nedtoning av viktigheten av didaktikkens rolle, da planlegging og evaluering ikke virket å være en prioritert arbeidsoppgave ute i yrkesfeltet.

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen gir et grunnlag for å si at det kan være stor forskjell mellom utdanningsinstitusjonenes beskrivelse av den profesjonelle identiteten, og den virkelighet studentene møter i praksisperioder.

10.4 Hva forstår barnehagelærere seg selv ut ifra?

Barnehagelærerne i undersøkelsen forsto egen profesjonell identitet ut ifra fem distinkte faktorer. Disse ble først presentert i kapittel 7.4, og var som følger:

1. Ut ifra assistenter som forventer en flat struktur og lav grad av arbeidsdeling.
2. Ut ifra et samfunn som ikke helt forstår det faglige behovet i barnehagene.
3. Ut ifra utdanningsinstitusjoner som ikke presenterer praksis på en riktig måte.
4. Ut ifra en fagkunnskap de eier, men føler de ikke kan praktisere.

5. Ut ifra fagfeller hvor de møter legitimitet som profesjonsutøvere.

Disse fem kategoriene rommer således både samfunn, kollegaer, venner, lærere, teori, eget selvbilde, og utdanningsinstitusjonene. Barnehagelærerens profesjonelle identitet forstås som å være i konstant endring i møte med nye sider av profesjonsforståelsen. Det mest markante endringen skjer ifølge informantene i overgangene fra høyskole til yrkesfeltet.

11 Refleksjon over eget arbeid

Ferdigstilling av denne masteroppgaven har vært en strevsom prosess, hvor det å skape en struktur og ryddighet i fremstillingen har vært det som har gitt mest hodebry. Jeg har forsøkt å gjøre oppgaven både lettlest og tydelig, med det til følge at hver setning har vært kritisk vurdert alt for mange ganger. Det har også vært en utfordring å holde et snevert fokus underveis, da alle små krumspring ut i teori og forskningsmateriale har forårsaket en lyst til å utforske mer.

Jeg har forsøkt å forholde meg kritisk til egen forforståelse, som jeg opplever som førende for store deler av mitt personlige tankegods etter 16 år i barnehagefeltet. Spørsmålet jeg stiller meg selv, er hvorvidt jeg har fått de resultatene jeg hele tiden forventet å finne, nettopp fordi jeg har farget både spørsmålstilling, intervju og tolkning. Når det gjelder datainnsamlingen, så viste det seg at jeg trivdes godt i rollen som intervjuer, og jeg opplevde prosessen med transkribering og tolkning som svært givende og lærerikt.

Jeg etablerte fem kategorier som forklarte hva barnehagelærerne forsto seg selv ut ifra, og dette har vært utslagsgivende for min tolkning. Disse kategoriene er funnet ut ifra spørsmålstillinger i intervjuet, og ut ifra egen forforståelse.

Ut ifra en kritisk vurdering vil det således være mulig for en annen student eller forsker, og finne andre kategorier ut ifra egen forforståelse og personlige påvirkning.

Undersøkelsens overføringsverdi vurderer jeg derfor som svak. En del av denne oppgaven har bestått av nettopp det «å vasse i tvil». Jeg har ofte vært usikker på om jeg burde valgt andre innfallsvinkler eller tolkninger, men har forsøkt å slå meg til ro med at jeg har fulgt egen forskningsskisse ut ifra et godt gjennomarbeidet utgangspunkt, og derfor gjort mitt beste ut ifra de forutsetninger jeg har til rådighet.

12 Forslag til videre forskning

Når det gjelder forslag til videre forskning, vil jeg ført og fremst trekke frem en videreføring av denne masteroppgavens innhold. Så vidt meg bekjent er det ikke publisert større kvalitative undersøkelser av hvordan barnehagelærere opplever sin egen profesjonelle identitet, og hva de forstår den på bakgrunn av. Ut ifra resultatene i denne oppgaven ville forslag til vinkling være på overgangen mellom høyskole og yrkesfelt, hvor det kan virke som om forståelse av egen profesjonell identitet må endres, og tilpasses det som informantene i denne undersøkelsen kalte «den egentlige virkeligheten».

En annet forslag til videre forskning er å undersøke hvordan barnehagelærere opplever at debatten omkring danning og målbarhet, eller formål og mål, påvirker forståelsen av profesjonell identitet. Her kunne det også vært rom for å undersøke hvordan barnehagelærere opplever at de kan være med på å skape endring rundt egen profesjonsutøvelse.

13 Oppsummering

Resultatene for denne undersøkelsen bygger på et begrenset empirisk materiale. Jeg har undersøkt hvordan en gruppe barnehagelærere opplever sin egen profesjonelle identitet, og hva de forstår egen profesjonell identitet ut ifra, og resultatene er derfor primært valide for nettopp denne gruppen. I denne undersøkelsen har jeg benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og en teoretisk ramme av teori om profesjonskunnskap, etikk og didaktikk.

Jeg har vist hvilke faktorer barnehagelærere opplever som betydningsfulle for dannelsen, opprettholdelsen og endringen av egen profesjonell identitet. Disse faktorene var felles for alle deltagerne, og utgjorde samlebegrepene; glansbilde-metaforen, folkevalgt-metaforen og strikk-metaforen.

Undersøkelsen diskuterer dannelsesidealistiske formål, og politiske måls betydning for forståelsen av den profesjonelle identitet. Det virker å være en frustrasjon over til tider motstridene agendaer her, samtidig som barnehagelærerne opplever å ikke være en del av debatten rundt hva barnehagen skal forstås ut ifra.

Det konkluderes med at barnehagelærere har behov for å etablere et sett kjerneverdier som kan knyttes til opplevelsen av den profesjonelle identiteten, og at det er behov for å styrke barnehagelærernes rolle som profesjonsutøvere i en sektor preget av ufaglærte. Det konkluderes også med at det i dag kan virke som om det er for stort gap mellom den virkelighet høyskolene og yrkesfeltet presenterer, og at dette oppleves som forvirrende og lite hensiktsmessig for barnehagelærernes profesjonsforståelse.

Avslutningsvis kan det virke som om barnehagelærerne i undersøkelsen i større grad ønsker å bli tatt på alvor som profesjonelle, både av eget yrkesfelt og av samfunnet.

Referanser/Litteraturliste

Balke, Eva & Denk, Ingrid Maria. (2012, 21. februar). Barnehage: historie. I Store norske leksikon. Hentet 4. Mars 2014 fra <http://snl.no/barnehage%2Fhistorie>.

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø., Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Creswell, J.W (2013). *Qualitative inquiry & research design – choosing among five approaches*. SAGE.

Biesta G. (2007). «Dont count me in» - Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic studies in Education*. 01 (2007), s. 18-29. Hentet fra: http://www.idunn.no/ts/np/2007/01/dont_count_me_in_-_democracy_education_and_the_question_of_inclusion

Biesta, G. (2009). Good education in the time of measurement: on the need to reconnect with the purpose in education. I: *Profesjonskunnskap barnehage. Master I pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse*. Notodden: Høgskolen i Telemark.

Dunne, J. (2011). Professional wisdom in practice. I L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg (Red.), *Towards professional wisdom: practical deliberation in the people professions* (XV, 251 s.) Farnham: Ashgate.

Forskningsetikkloven (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-20060630-056-0.html>

Forskrift om ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012). Hentet fra: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20120604-0475.html&emne=barnehage%20C3%A6rerutdanning*&

Gotvassli, K.Å. (2010). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heggen K. (2005). *Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2005, Vol.89(06), pp.446-460.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Høgskulen i Volda, MAFAL prosjektet (2011) hentet fra: <http://www.hivolda.no/mafal>

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.

Kleven. (red). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo. Unipub.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Rundskriv_F_04_12_korrigert_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet (2012). *Merknad til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2012/rundskriv-f-04-12.html?id=706946>

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

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf

Nyeng, F (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Personvernombudet for forskning, *Krav til samtykke* (2013) Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

Private barnehagers landsforbund (2014) *Om PBL*. Hentet 4.4.14, fra <http://www.pbl.no/no/VERKTOYMENY/Om-PBL/>

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. SAGE.

Skogen, E (Red.). (2010). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, vol. 31, nr 3.

Statistisk sentralbyrå (2013): Statistikkbanken (<https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/define.asp?SubjectCode=17&ProductId=17%2E02&MainTable=Koetra3KCBarneha&contents=CRC3112143092&PLanguage=0&Qid=0&nvl=True&mt=1&pm=&SessID=2532248&FokusertBoks=1&gruppe1=Hele&gruppe2=Hele&VS1=KommunKoetra2012&VS2=&CMSSubjectArea=utdanning&KortNavnWeb=barnehager&StatVariant=&Tabstrip=SELECT&aggresetnr=1&checked=true>)

(Velg: Ansatte i alt med barnehagelærerutdanning alle barnehager).

Steinnes, G & Haug, P (2013). *Consequences of staff composition in norwegian kindergartens*. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 6 (13) s.1-13 Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/400>

St.meld.nr 24 2012-2013 (2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr 41 2008-2009 (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Utdanningsforbundet (2014). *Profesjonsetikk*. Hentet 4.4.14. Fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/L%C3%A6rerprofesjonens%20etiske%20plattform%20p%C3%A5%201-2-3.pdf>

Utdanningsforbundet (2014). *Ny rammeplan først i 2016*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>

Wyller, T. (2011). *Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis*. I Christoffersen S. A (red) *Profesjonsetikk, om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. (s.44-59). Oslo. Universitetsforlaget.

Østrem, S (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Dam A/S.

Østrem, S.(2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I: *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*. Red. Glaser, V., Moen, K. H., Mørraunet, S., & Søbstad, F.: Oslo, Universitetsforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1-1 Analysemodell for fenomenologiske undersøkelser (Creswell, 2013).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

” En studie av barnehagelæreres opplevelse av profesjonell identitet. ”

Bakgrunn og formål

Undersøkelsen er en del av masteroppgaven jeg skal skrive i forbindelse med studiet «mastergrad i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse» som jeg gjennomfører ved Høgskolen i Telemark.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan barnehagelærere forstår sin egen profesjonelle identitet.

Du er spurt om å delta på bakgrunn av din førskolelærer/barnehagelærerutdanning, samt din yrkeserfaring som profesjonsutøver i barnehage.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å være med på et intervju av ca. 1 times varighet. Intervjuene foregår som et fokusgruppeintervju med minimum tre deltager. Intervjuet tas opp på diktafon, og transkriberes for analyse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal behandle lydfiler og transkribert materiale etter intervjuet. Alle intervju anonymiseres i forbindelse med oppgaveskrivingen, og det vil ikke være mulig for lesere og kunne gjenkjenne deltagerne. Alt innsamlet materiale slettes innen 1.8.2014

Prosjektet skal etter planen avsluttes i forbindelse med innlevering av oppgave den 15.5.2014

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 97146484, eller kontakt veileder for prosjektet: Førsteamanuensis Åse Streitlien ved HIT. 35026380

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og funnet å ikke være søknadspliktig.

Vennlig hilsen Georg Jensen.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

FØR INTERVJUET STARTER:

Begrepsavklaring: *Barnehagelærer – dekker også førskolelærer.*

Profesjonell identitet: *hvordan dere oppfatter dere selv som profesjonsutøvere. Din opplevelse av å være en barnehagelærer.*

Profesjonskompetanse: *Summen av teoretisk og praktisk kunnskap du har med deg*

Fokus for intervjuet og undersøkelsen: Hva forstår barnehagelærere sin egen profesjonelle identitet ut ifra? (Hva har skapt opplevelsen av en profesjonell identitet?)

NB. Alle spørsmål/ord i parenteser er ment for å hjelpe i gang hvis svarene uteblir.

Innledende støttespørsmål:

1. Fortell litt om hvilke krav som stilles til dere i rollen/jobben som barnehagelærere.
2. Hvordan opplever dere at assistenter vurderer(beskriver) profesjonskompetansen deres?
3. Hvordan opplever dere omverdenen/omgangskretsen vurderer profesjonskompetansen deres? (Venner, familie, partner)

Hovedspørsmål:

3. Hvilken opplevelse har dere selv av egen profesjonell identitet? - Hva legger du i det å oppleve deg selv som en profesjonell barnehagelærer? (Faglighet? Praktiker? Leder? Hva gjør deg til en profesjonell barnehagelærer?)
4. I hvilke settinger eller kontekster opplever du at din profesjonelle identitet som barnehagelærer kommer til syne? (Hvor, når, sammen med hvem? Når opplever du deg selv som profesjonell?)
5. Hvilke faktorer har vært viktige i prosessen med å skape din identitet som profesjonell barnehagelærer? (Hva har vært med på å skape ditt eget bilde av deg som profesjonell? – Skole? Egne forventninger? Venner? Arbeidsmiljø? Massemedia?)

Støttespørsmål

6. Opplevde dere forskjeller i forståelsen av profesjonell identitet under utdanningen, mot det som møtte dere i jobb etter endt utdanning? (Det å skulle være barnehagelærer)
7. Er det noen gang vanskelig å være barnehagelærer? Hvorfor?

8. Påvirkes dere av hvordan media fremstiller/forstår den profesjonelle identiteten til barnehagelærere?
9. Hvilken del av jobben er dere mest trygg på at dere utfører riktig? Forstått som det å gjøre de *rette* tingene som barnehagelærer og profesjonsutøver.
10. Hvilken del av jobben er dere mest usikre på om dere utfører riktig i tråd med det å være profesjonsutøver?