



# **«Det er ikke tilfeldig at du gjør som du gjør»**

**En studie av hvilke forventninger styrer har til barnehagelærers profesjonskunnskap, og hvordan styrer beskriver det som er særegent ved denne kunnskapen.**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masterprogram: Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Navn på kandidat: Elisabeth Thuseth Holmvik**

**juni/2015**

## Sammendrag

Formålet med denne masteravhandling er å finne svar som kan belyse hvordan styrer beskriver en barnehagelærers profesjonskunnskap, og hva som er særegent ved denne kunnskapen.

Undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i Grimens definisjon av begrepet profesjonskunnskap.

Grimens viktigste poeng er at profesjonskunnskap baserer seg på en nødvendig teoretisk og praktisk kunnskap, og at profesjonsutøveren har behov for en bestemt forståelse for å kunne utøve sin profesjon på en god måte (Grimen, 2010).

For å finne informasjon om dette har jeg gjort en kvalitativ studie og gjennomført seks dybdeintervju, med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål i lys av problemformuleringen.

Materialet er analysert og presentert med disse forskningsspørsmål som overskrifter.

Jeg fant flere fellesnevner i de svarene jeg fikk av mine informanter.

Kommentatorkompetanse og profesjonelt skjønn kommer fram som viktig funn, og er fellesnevner i de ulike intervjuene.

Jeg har videre drøftet de momenter som jeg fant særlig interessante, og knyttet disse til tidligere aktuell forskning og Grimens begrep om profesjonskunnskap.

## **Abstract:**

The purpose of this Master's thesis has been to find answers which can elucidate how kindergarten leaders describe a preschool teacher's professional knowledge, and how they describe peculiarity of their knowledge. The study is conducted based on Grimen's definition of the term of professional.

Grimen's most important point is that professional knowledge is based on a necessary theoretical and practical knowledge. The Professional needs a certain understanding to practice his professionalism in a duality way (Grimen, 2010).

To find information about this, I did a qualitative study, and completed six depth interviews with origin in three resource questions, to lighten the problem formulation.

The material is been analyzed and introduced with these resource questions as headlines.

I could find several common denominators in the answers from my informants.

Comments- and professional judgment skills appears as an important issue, and the common denominators of the different interviews.

Further, I discussed the moments I found extraordinary interesting, and linked these until previous actual research, and Grimen's idea of professional knowledge.

## Forord

«Hvordan orker du som tre barns mor, og i full jobb som barnehagestyrer å skrive en masteroppgave?» - et spørsmål jeg har fått flere ganger gjennom dette studiet. Og sett tilbake på denne studietiden, så kan jeg beskrive denne tiden som en både lærerik og krevende periode, krydret med utallige utfordringer og prøvelser. Arbeidet med å skrive selve masteroppgaven har både vært en periode preget med glede og entusiasme, men samtidig like mye frustrasjon. Ordet spennende er kanskje et ord som best dekker det følelsesspekter det har vært å skrive denne oppgaven for meg.

Men gjennom alle utfordringer og prøvelser, gjennom forelesninger, samt diskusjoner med kollegaer og medstudenter, opplever jeg at hele denne studieperioden har gitt meg både en dypere innsikt, samt flere perspektiver innenfor min profesjonsutøvelse som barnehagelærer og styrer for en barnehage. Kunnskap jeg både ønsker å videreformidle tanker fra til andre profesjonsutøvere, men også å bruke for å fortsette å videreutvikle profesjonskunnskap.

Jeg ønsker imidlertid å rette en stor, stor takk til alle de som har hjulpet meg gjennom denne prosessen med å skrive ferdig denne oppgaven.

Først ønsker jeg å takke min veileder Gunvor Løkken som med sine kloke ord og konstruktive tilbakemeldinger - igjen og igjen har hjulpet meg tilbake i framdrift og inn på riktig kurs.

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter samt mine kollegaer fra bydel Frogner i Oslo. Deres utredninger og betraktninger har gitt meg nye tanker å gå i dybden på.

Takk også til alle mine informanter, som avsatte tid i en ellers så travel arbeidshverdag for å svare på mine spørsmål i mine dybdeintervju.

Og sist men ikke minst ønsker jeg å takke min familie. Uten deres oppmuntring, tålmodighet og raushet i møte med meg gjennom denne perioden - hadde jeg aldri kunnet fullført dette masterstudiet.

Tusen, tusen takk!

## Innhold

1.0. Innledning .....	7
1.1. Min problemformulering for studien .....	8
1.2 Med historien kan vi fornemme.....	8
1.3 Definisjon av profesjonskunnskap og hvilken rolle denne har for studien .....	9
1.4. Tidligere forskning .....	12
1.4.1. MAFAL prosjektet.....	12
1.4.2. Prosjektet yrkesrollene i barnehagen .....	13
1.4.3. Prosjektet nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året.....	14
1.4.4. Prosjektet førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket .....	15
1.5. utfordringer med å se den særegne kunnskap.....	17
2. Metode.....	20
2.1. Kvalitativ studie .....	20
2.2. Forskningsintervju .....	21
2.3. Utvalg.....	22
2.4. Prosessen med å finne kandidater .....	22
2.5. Forskningsetisk refleksjon .....	23
2.6. Transkribering.....	24
2.7. Tabell .....	26
3.0. Resultat.....	27
3.1 Styrers opplevelse av nødvendig kunnskap .....	27
3.2. Styrers beskrivelse av særegen kompetanse .....	30
3.3. Styrers beskrivelse av forskjell i kompetanse.....	33
4.0. Analyse .....	37
4.1. Teoretisk kunnskap og relasjonskunnskap.....	37
4.2. Bred teoretisk kunnskap.....	39
4.3. Å kunne utøve skjønn.....	40
4.4. Barnas utvikling .....	40
4.5. Pedagogisk kompetanse.....	41
4.6. Betydning av utdanning.....	42
4.7. Nødvendig og særegen profesjonskunnskap .....	44
5.0. Drøfting.....	45
5.1. Aktørkompetanse .....	46
5.2. Aktørkompetanse og kommentatorkompetanse.....	47

5.3. Relasjonskompetanse.....	48
6.0. Avslutning.....	49
6.1. Kommentar til studiens kvalitet.....	51
Litteraturliste:.....	52
Vedlegg 1.....	53
Vedlegg 2.....	54

## 1.0. Innledning

Denne avhandlingen handler om styrers beskrivelse av hva som er særegent ved barnehagelærerens profesjonskunnskap. Studienes tittel er hentet fra et sitat som er gitt fra en av mine informanter i denne studien. Et sitat jeg opplever at underbygger tråden i flere av mine informanters tilbakemelding på mine spørsmål under dybdeintervju.

Min opplevelse er at det er relativt mange i dagens samfunn som mener at «alle kan jobbe i barnehage», og at denne yrkesutøvelse nærmest ikke krever noen forkunnskaper. Min opplevelse med bakgrunn i samtaler med barnehagelærere som jobber i forskjellige roller i barnehagene, er at flere til dels uttrykker at det *er* en forskjell i kunnskap mellom en ufaglært og en barnehagelærer, men at de samtidig finner det vanskelig å artikulere *hva* denne forskjellen er. For det finnes jo også dyktige yrkesutøvere blant de ufaglærte, og flere av de arbeidsoppgavene som utføres i barnehagen bærer preg av alminnelige hverdagsaktiviteter som eksempelvis påkledning og måltider.

En styrer i mitt materiale beskrev under intervju en samtale hun hadde hatt med en far:

*En far kom til meg og spurte «Hva er forskjellen på en pedagogisk leder og en assistent? De gjør jo de samme tingene!» Også sier jeg til ham, - du sitter og tegner med et barn, - hva tenker du da? Jo, jeg ser jo på at det er fint, fine farger og at de hadde gleden av å tegne. Og så sa jeg: det gjør en pedagogisk leder også, men samtidig, helt automatisk, uten å tenke, så ser de (barnehagelæreren) også på hvordan barnet tegner en sirkel, har han pinsettgrepet inne, vi snakker om farger, kan han benevne fargene? Hvordan er hånden og øye-koordinasjonen? Alt dette kommer sånn automatisk i det du sitter og jobber med barn. Mens når du jobber som assistent kan du godt se disse tingene, men du vet ikke at du ser disse tingene. De har ikke bevissthet rundt det som skjer.*

Faren denne styreren samtalte med uttrykte gjennom spørsmålet sin oppfatning av at de som jobber i barnehage gjør de samme tingene, og han undret seg med bakgrunn i dette hva som er forskjell mellom en barnehagelærer og en assistent. En realitet som kan gjøre det utfordrende å artikulere særlig den særegne kompetanse hos en barnehagelærer.

Med bakgrunn i at styrer i så stor grad påvirker utvikling av både profesjonskunnskapen i barnehagen generelt men også av de enkelte barnehagelærerne som arbeider i barnehagen, har jeg vært særlig interessert i å finne nærmere ut av hva nettopp denne gruppen uttrykker som

både nødvendig og særskilt ved en barnehagelærers profesjonskunnskap. Dette har således blitt mitt utgangspunkt for denne masteravhandling.

Med utgangspunkt Grimens definisjon av profesjonskunnskap, samt tidligere forskning og intervju av et utvalg styrere, har jeg gått nærmere inn i dette.

## **1.1. Min problemformulering for studien**

Med bakgrunn i studiets tematikk har jeg valgt følgende problemformulering:

*Hvilke forventninger har styrer til barnehagelærers profesjonskunnskap? Og hvordan vil styrer beskrive den særegne profesjonskunnskap hos en barnehagelærer?*

Forskningsspørsmålene har vært:

1. Hvilken kunnskap opplever styrer at er nødvendig for en barnehagelærer å ha?
2. Hvordan vil styrer beskrive forskjellen på kompetanse hos en assistent med lang erfaring og en barnehagelærer?
3. Hvordan vil styrer beskrive en barnehagelærers særegne kompetanse?

## **1.2 Med historien kan vi fornemme**

Når vi ser på barnehagens historie kan vi se at denne er relativt kort og at den i hovedsak er bygget på to tradisjoner. På den ene siden har vi barneasylene med sitt omsorgsperspektiv og på den andre siden har vi Frøbelbarnehagene som bygde på læring gjennom lek. I dag ses barnehagen på som en naturlig del av utdanningsforløpet (Ødegård, 2011). Når vi ser på barnehagens historiske linje, kan vi også se at det tidligere ikke fantes krav til utdanning for



de som skulle arbeide i barnehagene, og at det først var gjennom Barnehageloven i 1975 at det ble fastsatt at barnehager skulle være pedagogiske institusjoner hvor det utdannede personalet skulle være førskolelærere (Ødegård, 2011). Interessante fakta som jeg vil anta at på hver sin ulike måter har vært med å innvirke til både samfunnets samt barnehagelærerens egen opplevelse av nødvendighet for profesjonskunnskap, og graden av det særskilte ved denne kunnskapen.

Barnehagen omtales per i dag som et frivillig velferdsgode, og gjennom barnehagens overordnede og styrende dokumenter som Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager, defineres alle barnehagens mål. Her finner vi blant annet at barnehagen skal være etablert på et helhetlig læringssyn, med danning, lek, omsorg og læring som grunnpilarer (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å oppnå disse overordnede målene har myndighetene gjennom barnehagelovens § 18 fastsatt at det er nødvendig med barnehagelærerkompetanse i barnehagene, samt at det i Forskrift om pedagogisk bemanning § 1 er fastsatt hvor mange barnehagelærere det skal være i forhold til antall barn og deres alder (Kunnskapsdepartementet, 2005). Det blir således gjennom både lover og forskrifter poengtert noe om både type kunnskap samt behov og krav til kunnskap i en barnehage.

Som beskrevet over ønsker jeg gjennom min studie å se nærmere på hvordan styrer artikulere barnehagelærers profesjonskunnskap, og hva de vil beskrive som særskilt med denne kunnskapen. I forbindelse med min studie av dette området, har jeg samtidig en underliggende nysgjerrighet på om styrer opplever at også assistenter med lang erfaring kan oppnå den samme type kunnskap som en barnehagelærer.

For å skape en bredere forståelse for denne studiens grunnmur ønsker jeg nå å redegjøre for den definisjon av profesjonskunnskap som jeg har valgt å benytte i denne studien.

### **1.3 Definisjon av profesjonskunnskap og hvilken rolle denne har for studien**

Sett ut fra profesjonsforskningshistorien, kan profesjonskunnskap forstås på flere måter. Jeg har i min studie valgt å definere begrepet profesjonskunnskap slik Grimen (2010) gjør. Grimen henviser til en bestemt type høyere utdanning, som inneholder både en teoretisk og vitenskapelig kunnskap samt praksis (Grimen, 2010, s. 71).

Han beskriver altså profesjonskunnskap som en nødvendig kunnskap som er basert på både praktisk og teoretisk kunnskap. Utøveren vil derfor innenfor sitt gitte funksjonssystem ha behov for en bestemt forståelse for å kunne utøve sin profesjon på en god måte (Grimen, 2010).

Ser vi nærmere på begrepene praktisk og teoretisk kunnskap, vil vi finne at faglitteraturen ofte skiller disse to kunnskapsbasene fra hverandre. Den praktiske kunnskapen knyttes helst direkte til en person, som en kunnskap som vanskelig kan skilles fra personen selv eller fra de situasjonene denne personen benytter sin kunnskap i (Grimen, 2010). Dersom for eksempel en arbeidsoppgave kan utføres ved å følge en manual eller instruksjon, kan handlingen i stor grad bære preg av å være mekanisk. Det vil ikke kreve en profesjonskunnskap for å utføre arbeidsoppgaven, men vil da i utgangspunktet være en arbeidsoppgave alle kan utføre (Grimen & Molander, 2010).

Den teoretiske delen av kunnskapen erverves gjennom utdanningsinstitusjoner som eksempelvis høyskoler eller universiteter, og er nært knyttet sammen med den bestemte profesjonen den teoretiske kunnskap er knyttet opp mot (Grimen, 2010). Hva angår den teoretiske kunnskapen så vil den som er bærer av denne kunnskapen, i større grad enklere kunne erstattes av et annet menneske med den samme teoretiske kunnskap. Dette har sammenheng med at teoretisk kunnskap lettere både kan overføres og læres av alle mennesker som anser den teoretiske kunnskap som interessant. En kunnskap som for øvrig i hovedsak overføres gjennom å lese litteratur.

Den praktiske kunnskapen er altså i motsetning til den teoretiske kunnskapen nært sammenføydd til eieren av kunnskapen, og kan derfor ikke like enkelt erstattes. I følge Grimen vil en profesjonsutøver ha behov for begge disse kunnskapsbasene. For uten den teoretiske kunnskapen vil det være vanskelig å utøve skjønn, vurdere, utvikle eller bedømme og vice versa (Grimen, 2010).

For å klargjøre mitt utgangspunkt for profesjonskunnskap, og således hvordan jeg leser og tolker hva Grimen skriver, ønsker jeg å utdype dette litt nærmere. Gjennom den profesjonskvalifiseringsprosess en barnehagelærer gjennomgår i sitt studieforløp er *evnen* til å både benytte teoretisk kunnskap, samt knytte denne sammen med praktisk kunnskap fundamental. En vesentlig del av barnehagelærerens kunnskapsbase vil således handle om evnen til å sammenføre teoretisk og praktisk kunnskap samt videre med bakgrunn i denne kunnskapen utøve profesjonelt skjønn.

Å utøve skjønn berører også profesjonsutøvelsen for en barnehagelærer. I følge Grimen (2010) vil en profesjonsutøver ha behov for både praktisk og teoretisk kunnskap for å utøve sin profesjon på en god måte. Og slik Grimen beskriver, vil det være vanskelig å utøve nødvendig skjønn uten den teoretiske kunnskapen, og vice versa med den praktiske kunnskapen (Grimen, 2010). Når disse to kunnskapsbasene veves sammen kreves det i de enkelte tilfeller at det utøves skjønn i ulik grad (Grimen, 2010).

Det engelske ordet for skjønn har sin opprinnelse i det latinske ordet *dicernere*, som betyr å «utskille» eller «atskille». Det norske ordet for skjønn har sin opprinnelse i ordet *skyn*, som er et norrønt ord og betyr «omdømme, forstand, dømmekraft, vurdering og vett» (Grimen, 2010 s.180).

Når vi utøver skjønn kan vi dermed se på det som en bedømmelse. Den som utøver skjønn må muligens ta stilling til hvor oppriktig eller falskt et utsagn er, om hva som er estetisk vakkert eller ikke, eller eksempelvis avgjøre når konsekvensene vil være verd eller ikke vil være verd innsatsen. Det kan være mange faktorer som spiller inn og som må i hensyn tas, og slike utvelgelser er derfor ikke alltid enkle. Det kan også være at grensegangen mellom uheldige konsekvenser, eller at de virkninger det skal velges i gir omtrentlig likt utslag. Det kan i tillegg finnes muligheter for forskjelligartet tolkning av en gjeldende målestokk. For eksempel fortolkningen av hva som er estetisk vakkert, hva som er normalt eller hva som er for høy eller lav innsats eller verdi (Grimen, 2010).

Som barnehagelærerstudent skal de gjennom sin profesjonskvalifiseringsprosess lese et bestemt utvalg av teori, men også gjennomføre praksisperioder for å øve på å sammenføre teori i praktisk arbeid. Slik Eik beskriver i sin studie, er barnehagelærere under utdanning i en profesjonskvalifiseringsprosess, som vil kvalifisere til å praktisere profesjonen, men er ikke ensbetydende med utlært (Eik, 2013).

En student som er dyktig i teoretiske fag, behøver nødvendigvis ikke evne å ta i bruk denne kunnskap i sitt praktiske arbeid. Men en student som er dyktig i teoretiske fag og samtidig evner å kontinuerlig knytte teoretisk og praktisk kunnskap sammen, vil både kunne videreutvikle profesjonskunnskap, samt utøve sitt mandat gitt gjennom styringsdokument. Rothuizen (2010) beskriver hvordan de «gode pedagogene» utvikler seg gjennom sammenføyingen mellom den relevante teori og praksiserfaringer. Da er den kontinuerlige vekselprosess mellom disse to elementer som må til for å kunne videreutvikle pedagogens profesjonskunnskap (Rothuizen, 2010).

## 1.4. Tidligere forskning

Tidligere forskning omhandler i høy grad barnehagelærerens arbeidsoppgaver og arbeidsutførelse i barnehagen, samt fordeling og rolleavklaring mellom yrkesgruppen assistent og barnehagelærere. Mye av denne litteraturen som jeg her har funnet kan være med å belyse det som er omkringingliggende knyttet til mine forskningsspørsmål.

Noe jeg opplever som gjentakende momenter fra tidligere forskning, er aspektet om at både assistenter og barnehagelærere utfører mange av de samme oppgavene. Momenter som også kan se ut til å være med på å utydeliggjøre profesjonskunnskapen, både hos barnehagelærere og hos øvrige i personalgruppen eller samfunnet generelt.

Tidligere forskning har for øvrig gitt oss mer kunnskap om barnehagelæreren som profesjonsutøver. Hvilke utfordringer de står ovenfor, deres arbeidskrav, arbeidsfordeling og rammebetingelser. Momenter som på sin måte kan bidra til økt refleksjon rundt barnehagelærerens profesjonskunnskap.

Gjennom ulike litteratursøk i flere bibliotekbaser, har jeg funnet begrenset med litteratur som kunne relateres direkte til min studie med fokus på styrer. Ødegård (2011), Løkken (1992) og Eik (2013) har tidligere gjennomført studier som kan *relateres* inn i min studie. Men jeg fant ingen tidligere studier som har tatt utgangspunkt i hvordan *styrer* uttrykker barnehagelærers særegne kompetanse, eller hva som beskrives som viktig kunnskap for en barnehagelærer å ha for å utøve sin rolle best mulig. Litteraturen jeg har funnet rundt tidligere forskning har jeg likevel opplevd som relevant for å belyse sidelinjene rundt hva jeg studerer.

Jeg tenker videre at ved å studere tidligere forskning vil de områder som det er forsket lite på komme tydeligere fram. Informasjon som jeg opplever som viktig å merke seg, da både tidligere og framtidig forskning vil ha felles krysningspunkter som belyser de ulike innfallsvinkler innenfor fagfeltet sett fra ulike perspektiver.

### 1.4.1. MAFAL prosjektet

MAFAL (Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg) prosjektet har studert både innholdet i barnehagen og hvordan ufaglærte og faglærte fungerer sammen. Hovedformålet med dette prosjektet har vært å øke forskningsbasert kunnskap innenfor

barnehageområdet, og kunne studere forholdet mellom barnehagelærerutdanningen og selve profesjonsutøvelsen. I prosjektet har de således jobbet ut fra to overordnede spørsmål. Det ene spørsmålet handlet om hvordan barnehagelærerne forstod og mestret sitt yrke, og det andre spørsmålet omhandlet hvilket innhold og arbeidsmetoder som finnes i barnehagen (www.hivolda.no).

De spørsmålene i MAFAL prosjektet som særlig rettet seg mot de ulike arbeidsoppgavene i barnehagen ble besvart av både assistenter og barnehagelærere, og resultatet i frekvensrapport av 2012 (Løvgren, M, 2012) viser til at respondentene i denne studien opplever at de fleste oppgaver som utføres i barnehagen passer like godt til assistentene som til barnehagelærerne. For meg er disse resultatene med å underbygge et uttrykk på barnehagelærerens profesjonskunnskap som «allmennkunnskap». Forskning jeg opplever som interessant å knytte opp mot min studie som omhandler hvordan styrer artikulere barnehagelærers særegne kompetanse. Jeg vil senere i min studie komme tilbake til dette prosjektet og se det i lys av øvrig forskning.

#### **1.4.2. Prosjektet yrkesrollene i barnehagen**

Løkken (1992) gjennomførte et prosjekt som handlet om å klargjøre forholdet mellom assistentrollen og rollen som barnehagelærer. Spørreskjema ble sendt til 100 førskolelærere, 100 assistenter og 50 styrere. Sett i forhold til min undersøkelse er det spesielt svar fra styrerne som er interessante. Disse svarene viser at *ingen* av styrere fra undersøkelsen mente at assistentene skulle ha ansvar for oppgaver som observasjon, tolkning, begrunnelse, legge planer, eller det formelle personal- og foreldresamspillet.

På øvrige oppgaver som i større grad handler om praktiske oppgaver som eksempelvis måltid, gjennomføring av planer, «husarbeid» og det uformelle samspill med foreldre og øvrige ansatte, viste resultater fra Løkkens undersøkelse at styrerne fordelte disse oppgavene på både assistenter og barnehagelærere.

Jeg mener også at Løkkens (1992) resultater vedrørende de svarene styrerne ga på de oppgaver som kun skulle være barnehagelærers ansvarsoppgaver, underbygger en formening om at det finnes en spesifikk særegen kompetanse som bare barnehagelærerne har. Selv om

denne nødvendigvis ikke er blitt artikulert tydelig, opplever jeg likevel at de svar denne undersøkelsen viser til gir en klar føring til en spesifikk kompetanse, en profesjonskompetanse.

Det er her også verd å understreke at det var *ingen* styrere som i denne undersøkelsen mente at de ovenfor nevnte oppgaver skulle utføres av assistenter. Noe jeg kjenner som spennende og svært relevante funn med tanke på egen problemformulering og søken etter svar på denne.

Jeg undrer meg samtidig over hva som ligger til grunn for at profesjonen fremdeles i dag ikke evner tydelig å artikulere egen profesjonskunnskap, og stiller meg spørsmål om hvordan en styrers beskrivelse av en barnehagelærers særegne kunnskap, vil påvirke den videre profesjonsutviklingsprosessen innenfor barnehagefeltet.

Det jeg er særlig nysgjerrig på i forkant av mine intervju med påfølgende analyse, er om nåtidens barnehagelærerkompetanse blir satt i skyggen av krav til personal ledelse? Eller om funn fra Løkken (1992), Ødegård (2011) og Eik (2013) sine studier, med utgangspunkt i barnehagelærerens perspektiv, forenes med det perspektiv en styrer har for kompetansekrav i profesjonsutøvelsen?

### **1.4.3. Prosjektet nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året**

Ødegård (2011) stilte i sin studie blant annet spørsmål til styrere om deres opplevelse av de nyutdannede barnehagelæreres kompetanse generelt. Enkelte av styrerne uttrykker at barnehagelærerne innehar en god teoretisk kunnskapsbase, men at de opplever det som vanskelig for barnehagelærerne å knytte denne sammen med praksis. Går vi tilbake og ser på hvordan Grimen beskriver profesjonskunnskap, vil dette være interessante funn å ta med seg videre i søken etter svar på min problemformulering.

Hvilken teori barnehagelærerne innehar, uttrykker Ødegård at hun erfarte at styrerne var særlig uklare på (2011). Ødegård viser på den ene siden til at styrerne uttrykker tilfredshet med barnehagelærernes teoretiske kunnskap, men at de samtidig ikke uttrykker *hvilken* teoretisk kunnskap barnehagelærerne innehar. Funn jeg for øvrig opplever som interessante for min undersøkelse.

I prosjektet til Ødegård finner jeg at styrer opplever barnehagelærerens kunnskap som god, men at de likevel opplever det som utfordrende å artikulere denne kunnskapen tydelig. Disse funn kan ses i lys av det Eik (2013) skriver om kommentatorkompetanse, noe jeg for øvrig vil komme nærmere tilbake til.

#### **1.4.4. Prosjektet førskolelærerens videre kvalifisering det første året i yrket**

En barnehagelærer vil gjennom sin profesjonsutøvelse gjentatte ganger befinne seg i situasjoner hvor det må utøves skjønn. Selv om det å utøve skjønn handler om å ta avgjørelser hvor det ikke finnes forhåndsbestemte eller suverene regler for utøvelse eller handling, er det likevel i profesjonsutøvelsen ilagt en forventning om at den avgjørelse som tas er i tråd med styringsdokumenter, lærerprofesjonens etiske plattform, empirisk kunnskap og formell teoretisk kunnskap.

Rothuizen (2010) sin studie har vært en inspirasjonskilde for Eik hvor han beskriver barnehagelærerens mål for sitt arbeid med ordet dannelse. Men barnehagelærerne kan ikke lage en «anvisning» som vil passe i møte med alle barn, eller som kan beskrive hvordan dette arbeidet skal foregå. Rothuizen (2010) beskriver pedagogens arbeid som et paradoks, hvor paradokset består av at det kun er deg selv som kan danne deg. For dersom noen andre skal danne deg, vil du kun bli en dårlig kopi av den andre. Han uttrykker videre at forutsetningene i pedagogikken er pedagogenes konkrete samspill med den andre personen, men hvor pedagoger ikke har noen kunnskap om hvordan den andre vil spille tilbake på forhånd (Rothuizen, 2010). I sin profesjonsutøvelse må derfor barnehagelærer beherske og utøve skjønn på en god måte, og skjønn må veves sammen med barnehagelærerens profesjonskunnskap.

Eik (2013) skriver i sin studie om de krav som stilles til skjønnutøvelsen og hvordan skjønnutøvelse hverken kan eller skal bygges på personlig synsing eller ureflekterte handlinger. Men at utøvelse av skjønn sett i en profesjonell sammenheng, skal være tuftet på både teoretiske og etiske refleksjoner og vurderinger. Og at behovet for å utøve skjønn er særlig fremtredende i situasjoner hvor de generelle regler, eller den generelle kunnskap mangler eller er mangelfull (Eik, 2013).

Det at styrerne i forbindelse med de mer praktiske oppgaver, har gitt ulike svar på hvem som har hovedansvar, blir særlig interessant ut fra de resultater Eik (2013) viste til i sin studie. Jeg tenker da på hvordan Eik beskriver arbeidsoppgavene som skal utføres som like, men samtidig understreker i sine funn at utførelsen er ulik med bakgrunn i kompetansen til utøveren.

Eik (2013) er i sine analyser inspirert av Hellesnes (1984) hvor han trekker fram begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Det vises til at begrepet aktørkompetanse omhandler den kunnskap som er nødvendig for å kunne utføre ulike spesifikke handlinger. I barnehagesammenheng kan disse eksempelvis være å planlegge og gjennomføre en samling, tur eller en aktivitet. Handlinger som krever at aktøren har en viss type kompetanse for å kunne utøve. Hva angår kommentatorkompetanse, så viser dette begrepet til en mer inngående kunnskap om feltet, som gjør utøveren i stand til å både analysere, evaluere og skildre de samme aktivitetene (Eik, 2013; Molander & Teum, 2008) (Hellesnes, 1984).

Hellesnes (1984) viser aktørkompetanse på et gitt område er en nødvendig kompetanse å ha for å kunne utøve kommentatorkompetanse. Hellesnes understreker dette ved å uttrykke at dersom det er fravær av aktørkompetanse, så vil det heller ikke eksistere kommentatorkompetanse (1984).

Eik benytter disse to kompetansebegrepene, aktørkompetanse og kommentatorkompetanse, for å rette søkelyset mot de ulike oppgaver som er knyttet til barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv. Eik beskriver her både det behov en barnehagelærer har for å utføre det spekter av oppgaver som er forbundet med profesjonsutøvelsen, da er det aktørkompetansen som står i fokus. Men hun retter også søkelyset mot de forventninger som kan knyttes til kommentatorkompetansen, som i den sammenheng handler om å analysere, skildre og evaluere sine profesjonshandlinger (Eik, 2013).

Den lærdom og refleksjon som ligger i å skulle beskrive, analysere og evaluere sine handlinger i et profesjonsfellesskap, eller for å øke kunnskap og bevisstgjøre ufaglærte, er for øvrig noe jeg anser som en viktig kompetanse å ha for en barnehagelærer.

Jeg tenker at det også her er naturlig å trekke sammenhenger mellom det å inneha en så bred kompetanse på et område, at den kan bidra til å kaste nytt lyst over hendelser eller handlinger innen feltet, samt mulighetene for å improvisere. Slik også Eik hevder, så opplever også jeg at improvisasjon og utøvelse av profesjonelt skjønn er i slekt med hverandre. Og jeg tenker her



at profesjonskunnskapen sett ut i fra Grimens definisjon, vil være grunnlaget for både å utøve profesjonelt skjønn, improvisere samt benytte seg av en aktør og kommentatorkompetanse innenfor det gitte området som i denne sammenheng forstås med barnehagearenaen.

Eik (2013) argumenterer for at barnehagelærerprofesjonen er en relasjonsprofesjon. Dette med bakgrunn i barnehagens interesser, som består av flere grupper. Disse er eksempelvis barn, foreldre, kollegaer og det øvrige samfunn generelt. Relasjonskompetansen vil således være en særlig viktig kompetanse for en barnehagelærer å inneha, samt evnen til stadig å kunne vurdere og å diskutere, både egen og felles kompetanse i et profesjonelt fellesskap (Eik, 2013).

Mine erfaringer fra barnehagesektoren, er at det i dag er særlig lederegenskapene som vektlegges hos barnehagelærerne, jeg er derfor spent på om disse synspunkt vil være momenter mitt utvalg av styrere vil trekke fram i intervjuene.

## 1.5. utfordringer med å se den særegne kunnskap

Ikke minst gjennom å studere Liv Torunn Eiks doktorgradstudie (Eik, 2013) har jeg funnet flere interessante perspektiver som jeg opplever som særlig relevant forskning knyttet opp mot min problemformulering. Eik viser i sin studie til de utfordringer vi kan finne med profesjonskunnskapen og legitimeringen av denne.

I en arbeidssituasjon hvor det er overtall av ufaglærte, og hvor ufaglærte og profesjonskvalifiserte gjør flere av de samme arbeidsoppgavene, kan det være vanskelig å artikulere hva som gjør barnehagelærers profesjonskunnskap *særegen*.

Det finnes naturligvis flere dyktige ufaglærte i barnehagene. Men av de nevnte forskningsresultater kan vi se at deres kunnskap, som danner grunnlag for utøvelsen av arbeid med barn, likevel er ulik fra barnehagelærerens utøvelse av de samme arbeidsoppgavene.

At barnehagelærere og ufaglærte utfører flere av de samme arbeidsoppgavene underbygges i resultatene fra MAFAL prosjektet. Men resultatene fra MAFAL prosjektet gir ingen utdypende informasjon om *hvordan* disse arbeidsoppgavene blir utført, altså om barnehagelærere og assistenter utfører de samme arbeidsoppgavene likt. Både Eik (2013) og

Løkken (1992) viser at den kunnskapen barnehagelærerne har om barnet, samt den kunnskapen de har om planlegging, medvirker til et høyere fokus på sammenheng og utvikling, i møte med de samme arbeidsoppgavene.

Slik jeg leser resultatene kan jeg se at selv om arbeidsoppgavene er like, utføres de ulikt med bakgrunn i om det er en barnehagelærer eller en ufaglært som utfører oppgavene. Eik sier i sin studie at arbeidsoppgavene i høyere grad ble preget av å være rutiner når ufaglærte utførte arbeidsoppgavene, kontra en barnehagelærers utførelse. At oppgavene ble utført på ulikt grunnlag (Eik, 2013).

Jeg vil hevde at barnehagens hverdag har en overvekt av de handlinger vi kan benevne som hverdagsaktiviteter, som eksempelvis påkledning, måltid, bleieskift, spontan lek og barneinitiert formingsaktivitet. Men også de spesifikt tilrettelagte pedagogiske aktiviteter skal utøves og ha sin plass i barnehagens hverdag. Eik viser i sin studie til det mangfold som preger barnehagelærerpedagogikken, og viser til at dens særpreg er at den utøves både i det uformelle samspill med utgangspunkt i hverdagsaktiviteter, men naturligvis også i de formelle læringsaktivitetene (Eik, 2013). Eik viser også til hvordan særlig studentene som har mindre erfaring, opplevde det som utfordrende å skulle artikulere hva som er en barnehagelærers særegne kompetanse.

Ut fra min gjennomgang av tidligere forskning opplever jeg det som særlig spennende å søke svar hos styrere på min problemformulering. Hvilken kunnskap uttrykker styrer at er nødvendig for en barnehagelærer å ha? Og hvordan vil en styrer beskrive barnehagelærerens særegne kompetanse?

De momenter jeg til nå har valgt å trekke fram fra tidligere forskning, er refleksjoner jeg har lagt til grunn i forkant av intervjuundersøkelsene med mitt utvalg av styrere. Jeg opplever forøvrig at de spørsmål Ødegård stilte i sin studie til styrerne vedrørende barnehagelærerens kompetanse, underbygger min fornemmelse om at barnehagelærerne muligens selv ikke er godt nok reflekterte over egen kunnskap som profesjonsutøver. Noe jeg ser at kan bidra til å skape utfordringer når den særegne kunnskap skal artikuleres.

En styrer i barnehagen skal ha hovedansvaret for alt pedagogisk arbeid i barnehagen. Å vite mer om hva en styrer uttrykker som nødvendig kunnskap for en barnehagelærer å inneha, mener jeg at vil være betydningsfullt i et profesjonskunnskapsrettet fokus.

Når jeg ser på hvordan Grimen beskriver profesjonskunnskap, samt hvordan både han, Eik og Rothuizen knytter utøvelse av skjønn inn i dette arbeidet, opplever jeg at de er med på å sette søkelys mot et viktig område som viser til kriterier og forutsetninger for å utøve barnehagelærerprofesjonen. Grimen viser til både den praktiske og den teoretiske kunnskap som må ligge til grunn for utøvelsen, og hvordan utøvelse av skjønn er en viktig og naturlig del av dette. Dette er kanskje også noe av kjernen i det spørsmål jeg har stilt meg i denne oppgaven, og som det igjen kan være vanskelig å artikulere eller vise gjennom dokumentasjon.

Slik jeg tolker hva Grimen beskriver, samt hvordan jeg har forstått Rothuizen (2010), og de funn både Eik (2013) og Løkken (1992) viser til, opplever jeg det som viktig å understreke hva Grimen viser til vedrørende profesjonskunnskap. Med det mener jeg at det er viktig å tydeliggjøre hvordan den teoretiske kunnskap og den praktiske kunnskap er avhengig av hverandre, og at det i krysningpunktet mellom disse to kunnskapsgrupper vil dannes et grunnlag for utøvelse skjønn.

Det kan videre være fristende å bruke uttrykk som utøvelse av «godt og dårlig skjønn», men slik Eik viser til i sin forskning, så behøver ikke ulikhetene i utøvelse av skjønn bety at den ene utøver er bedre eller dårligere skjønn enn den andre, men heller at det setter søkelys på *grunnlaget* for utøvelsen av skjønn, som må da må artikuleres og drøftes (Eik, 2013).

## 2. Metode

Denne intervjustudien har til hensikt å besvare hvordan styrer beskriver barnehagelærers særegne kunnskap, samt hva styrer opplever som nødvendig kunnskap for en barnehagelærer å ha.

For å besvare dette har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken kunnskap opplever styrer at er nødvendig for en barnehagelærer å ha?
2. Hvordan vil styrer beskrive forskjellen på kompetanse hos en assistent med lang erfaring og en barnehagelærer?
3. Hvordan vil styrer beskrive en barnehagelærers særegne kompetanse?

Flick (2011) beskriver flere ulike innfallsvinkler for forskning, samt hvilke områder som bør gjennomtenkes før valg av metode blir tatt (Flick, 2011). Noen av de spørsmål som må gjennomtenkes før valg av metode tas, påvirkes blant annet av den mengde tid som er til rådighet, hvilken hensikt studiet har for fagfeltet det forskes innenfor og hvilken tilnærming, analyse og evaluering av innsamlet data som vil være best egnet for å nå hensikten med studiet (Flick, 2011).

Refleksjoner og vurderinger knyttet både til både ulike forskningsmetoder og ulike innfallsvinkler ble vurdert tidlig i prosessen av denne studien. Det var særlig begrensninger knyttet til tid, samt de spørsmål jeg søkte svar på som ble avgjørende for de valg av forskningsmetode jeg har tatt for denne studien.

### 2.1. Kvalitativ studie

Kvalitative studier er en god innfallsvinkel for at forskeren skal kunne gå i dybden på det han eller hun søker etter informasjon på. Ofte gjennomføres kvalitative studier med datainnsamling gjennom observasjoner eller intervju. Men for at forskeren skal kunne oppnå målet med å gå i dybden etter svar, er det samtidig viktig at forskeren selv har en god

kjennskap til området han eller hun forsker på. Forskerens egne opplevelser samt relevant teoriutvalg vil også være særlig viktig ved en slik datainnsamling (Dalen, 2011). Jeg har valgt å benytte meg av forskningsintervju som metode for å innhente data.

## 2.2. Forskningsintervju

En av hensiktene med å benytte forskningsintervju som metode, er å skape innsikt og forståelse av informantenes perspektiv rundt forskningsspørsmålet. Jeg ønsker gjennom mine intervjuer å innhente informasjon om hva styrere opplever er barnehagelærerens særegne kunnskap i motsetning til en assistent. Å benytte forskningsintervju som metode, gir meg en mulighet til å innhente informasjon rundt mitt tema slik styrer ser det. Med livsverden vises det til den opplevelse vi har av verden i dagliglivet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg anvender det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som semistrukturert forskningsintervju. Et semistrukturert forskningsintervju benyttes særlig når forskeren ønsker å belyse sitt forskningsspørsmål ut fra informantens beskrivelse av emnet. Det ligner mye på en dagligdags samtale, men profesjonelt intervju er formålet (Kvale og Brinkmann, 2009, s 47).

Selv om et slikt oppsett på forskningsintervjuet ved første øyekast kan se ut som en vanlig samtale, inneholder intervjuet en forhåndsbestemt måte å stille spørsmål på. Det er særlig viktig at et forskningsintervju som er semistrukturert har en god intervjuguide (se vedlegg 1) som gir forslag til spørsmål rettet inn mot problemformulering og forskningsspørsmål. Forskeren må tenke deskriptivt ved å søke så beskrivende og nyanserte beskrivelser som mulig fra sin informant (Kvale og Brinkmann, 2009). Dersom forskeren skal komme dypt nok vil det være viktig at forskeren klarer å stille så gode spørsmål at de lar informantene svare så fordomsfritt og nyansert som mulig.

En av utfordringene ved slike forskningsintervjuer at forskeren må klare å legge fra seg sin egen kategorisering og analyseteori. Jeg har flere ganger i samtale med andre erfart hvor snart det er å legge egne meninger og tolkninger i utsagn underveis i samtalen. Jeg er likevel bevisst på at målet med et forskningsintervju er å innhente kvalitativ informasjon om hva *styrere* anser som barnehagelæreres særegne profesjonskunnskap, og at denne informasjonen

skal bli så utdypende og fordomsfri som mulig. Min oppgave som forsker vil derfor være å lede informanten fram til mitt gitte intervjutema og ikke lede mine informanter til bestemte meninger (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **2.3. Utvalg**

For å få det beste grunnlag for et mest mulig beskrivende og nyansert innblikk fra hver respondent, har jeg besluttet ikke å gjennomføre mer enn seks dybdeintervjuer.

Jeg har et selektivt utvalg hvor kriteriene for de som skal intervjues først og fremst er at de er utdannet barnehagelærer og at de arbeider som styrer ved en barnehage. Jeg har samtidig et kriterium om at informantene skal ha mer enn fem års erfaring som styrer.

I min studie ønsker jeg gjerne at mine informanter kommer fra ulike typer barnehager, både kommunale og private av varierende størrelse. Jeg tenker at jeg gjennom å velge barnehager av ulik størrelse og med ulik driftsform, kan få en indikasjon på hvordan driftsform og størrelse av barnehagene kan virke inn på styrers opplevelse av barnehagelærernes særegne kunnskap. Jeg er for øvrig bevisst at jeg ikke skal intervjuere styrere i egen bydel, eller styrere jeg har kjennskap til fra tidligere arbeidsforhold. Dette for å unngå solidaritetskonflikter og videre forringe kvaliteten på innsamlet materiale slik Dalen beskriver (2011).

### **2.4. Prosessen med å finne kandidater**

For å finne mine kandidater har jeg først forhørt meg med flere profesjonsutøvere innenfor fagfeltet som eksempelvis medstudenter, høgskolelærere og styrerkollegaer. Forespørslene ble gjort muntlig. Jeg fikk mange gode innspill på styrere som skulle passe mine kriterier, og gjorde av disse et utvalg på seks styrere som jeg valgte å forespørre om intervjudeltakelse.

Den første kontakten med mine informanter ble gjort over telefon, hvor jeg både presenterte mitt prosjekt og min hensikt med kontakten. Alle seks styrere jeg valgte å kontakte svarte umiddelbart ja til å delta på intervju.

Ingen hadde på forhånd fått utdelt skriftlig presentasjon av prosjektet, men jeg gikk på nytt igjennom hensikten med studiet, samt lot informantene få lese en kortfattet bakgrunn for intervjuet da vi møttes til avtalt intervju (se vedlegg 2). Under intervjuene forholdt jeg meg i hovedsak til intervjuguiden, med tilhørende oppklarende spørsmål underveis for å sikre forståelsen av informantens utsagn. Alle dybdeintervjuene varte i omlag en time og ble tatt opp på bånd.

## 2.5. Forskningsetisk refleksjon

I forbindelse med forskningsintervju vil det være viktig at forskeren har reflektert over maktrelasjoner og mulige etiske dilemma som kan oppstå.

Selv om et forskningsintervju ligner på en dagligdags samtale, er det likevel forskeren som leder veien gjennom samtalen med sine spørsmål og sin grad av åpenhet og fordomsfrihet. En forsker kan ta uheldige valg og eksempelvis være for pågående, eller for lukket i møte med andres uttalte meninger eller verdier. I tillegg er det forskeren selv som har monopol på hvordan informasjonen som gis gjennom forskningsintervjuet skal fortolkes i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2009). I alle disse aspektene ligger det et maktforhold.

For at forskningsintervjuet skal oppnå sin hensikt, er det like viktig at forskeren er bevisst disse mulige aspektene ved et intervju som at han eller hun har en god intervjuguide.

Noen av de retningslinjene en forsker må forholde seg til i et forskningsintervju, er med på å styrke utøvelsen av skjønn, og på å legge grunnlag for gode valg (Forskningsetiske komiteer, 2006). Det stilles blant annet forventninger til respekt, informasjon om forskningsprosjektet, og innhenting av tillatelser fra både de som skal være informanter samt fra NSD<sup>1</sup>. Både personvernloven, Personopplysningsforskriften, Forvaltningsloven, Helseregisterloven,

---

<sup>1</sup> NSD står for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. NSD skal sikre dataformidling og tjenesteyting ovenfor forskningssektoren.

Straffeloven, Barneloven og Åndsverkloven faller naturlig inn under tematikken forskningsetikk (Forskningsetiske komiteer, 2006).

I forkant av mine intervjuer var jeg i kontakt med NSD over telefon med forespørsel om eventuell meldeplikt knyttet til min planlagte studie. NSD ga til svar at så lenge det ikke ble opprettet noen koblingsnøkler, og dersom mine opptak bare var en stemme hvor hverken navn eller barnehagenavn inngår, var min studie utenfor hva som omfattes av meldeplikt. Dette har jeg vært påpasselig med under opptak.

Også Dalen viser til viktigheten i at de som skal intervjues ikke skal kunne identifiseres i etterkant (Dalen, 2011). Det å på forhånd å reflektere over de ulike dilemmaer som kan oppstå under intervjuet, knyttet til både informantenes og forskerens ulike forventninger for møtet, er viktige momenter i denne etiske refleksjon (Dalen, 2011).

En forsker som i forkant av intervjuet reflekterer rundt de faktorer som kan innvirke på intervjuets kvalitet, vil øke sjansen for at både intervjuer og informant opplever intervjusituasjonen som nødvendig komfortabel. Å skape en gjensidig tillit som er med å balansere den nødvendige nærhet og distanse mellom forsker og informanter, kan ofte være en utfordring, men det er samtidig viktig å skape en fornuftig balanse (Dalen, 2011).

For å oppnå gode forutsetninger med å skape balanse i disse spørsmålene, mener jeg at refleksjon over egen rolle som forsker, samt bevissthet over hvordan denne rollen kan påvirke informantene forskjellig vil være avgjørende.

## 2.6. Transkribering

Talespråk og skriftspråk er to ulike språk (Kvale og Brinkmann, 2009), og selve transkriberingen er derfor en like viktig del av analysen i forbindelse med et intervju. Stemmeleie, kroppsspråk og ufullstendige setninger kan være en utfordring når muntlig språk skal «oversettes» til skriftspråk, og det er derfor å foretrekke at den som har holdt intervjuet er den samme som transkriberer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Foruten å bli godt kjent med eget materiale, vil den som intervjuer også få fram selve innholdet i intervjuet i en transkriberingsprosess (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt å



transkribere mine intervjuer med presisjon, eller sagt med andre ord så har jeg transkribert alle intervjuene i sin helhet uten å utelate noe av det som ble sagt i intervjusituasjonene. I videre analyse har jeg valgt å se nærmere på de områder jeg opplever best besvarer min problemformulering.

Når jeg har transkribert har jeg valgt å bruke de råd som blir gitt gjennom boken til Kvale og Brinkmann (2009), om å benevne meg selv som forsker med F, og den som blir intervjuet med bokstavene IP (intervjuperson) samt med et nummer for å skille på informantene.

Selve prosessen med å transkribere alle intervjuene har tatt lang tid og pågikk over flere dager. Dette har naturligvis en sammenheng med den presisjon jeg valgte å transkribere ut i fra, hvor alle lyder og gester gitt i intervjuet, ble gjengitt i det skriftlige materialet.

I tillegg har jeg vært nødt til å gjøre selve transkriberingen to ganger, da det ferdig transkriberte materialet ble makulert ved en feiltakelse etter første transkriberingsprosess. Da jeg på ny transkriberte mitt materiale fikk jeg ytterligere refleksjoner knyttet til de svar mine intervjupersoner hadde gitt meg, og jeg fikk erfaring av å se mitt materiale ut fra et nytt perspektiv enn hva jeg gjorde ved første transkriberingsprosess.

Jeg har i min studie gjennomført dybdeintervju med seks informanter, men med bakgrunn i uheldige tekniske omstendigheter i løpet av prosessen, er det fire av mine transkriberte lydopptak som gjengis i denne studien.

De informantene jeg viser til gjennom disse resultatene, har alle ulike bakgrunner og kommer fra ulike barnehagestrukturer.

Informantene jobber innenfor både kommunal og privat sektor, og jobber i barnehager av varierende størrelse. En av barnehagene er en idretts- og naturbarnehage, en annen av styrerne jobbet i en barnehage hvor relasjonsbygging ble vektlagt, de øvrige to arbeidet i henholdsvis en privat andelsbarnehage og en kommunal barnehage. Alle barnehagene har beliggenhet på Østlandet.

Alle styrerne som ble intervjuet oppfylte forøvrigt mine ønskede kriterier for deltakelse.

## 2.7. Tabell

<b>Informant</b>	<b>Antall år som styrer</b>	<b>Driftsform</b>	<b>Videreutdanning</b>
1	6	Kommunal	Veiledning
2	22	Privat	Veiledning
3	13	Kommunal	Veiledning
4	7	Privat	Master i barnehagepedagogikk
5	6	Privat andelsbarnehage	Ledelse
6	16	Kommunal	Master i barnehagepedagogikk

## 3.0 Resultat

I dette kapittelet presenterer jeg informantenes ulike svar på mine forskningsspørsmål etterfulgt av mine kommentarer.

### 3.1 Styrers opplevelse av nødvendig kunnskap

**F:** *Hvilken kunnskap opplever du som styrer at er nødvendig for en barnehagelærer å ha?*

**IP 1:**

Ja, altså, han skal kunne rammeplanen, lovverk som barnehagen har å jobbe ut i fra som er nødvendig i barnehagen som verktøy. Den skal ha kunnskap innenfor foreldresamarbeid, den daglige veiledning med personalet, i hverdagssituasjoner, den skal ha kunnskap om barn, barns utvikling, om barns medbestemmelse, barns forståelse, - altså hvordan utviklingen går i forhold til det kognitive, det fysiske og det motoriske, – alt det som har med barn å gjøre. Helheten. Og den skal ha kunnskap i forhold til samarbeid, respekt for personalet, og det å være en god medarbeider og ha en tanke rundt hva som er et godt arbeidsmiljø. Det er absolutt sosial kompetanse.

**Kommentar:** IP 1 opplever det som nødvendig at barnehagelærerne har en allsidig kunnskapsbase, og viser gjennom sitt svar til at IP1 ikke bare opplever kunnskapen om barnet og dets utvikling som nødvendig, men også kunnskap om de styrende rammer rundt arbeidet samt sosial kompetanse. Jeg opplever at IP1 formidler at alle disse kunnskapsgrenene er like nødvendige å ha for å kunne utøve det arbeidet som forventes av en barnehagelærer, og gjennom sitt svar verken fremhever eller prioriterer ned enkelte av disse kunnskapsgrenene framfor andre.

**IP 2:** Det er noe som ligger i bunn som jeg tenker er viktig at de har og som de skal ha, og det er kunnskap om barns utvikling. Men den viktigste kunnskapen er faktisk kunnskapen om den relasjonelle biten. Voksen – barn, voksen – voksen, i forhold til foreldre og i forhold til de du er satt til å lede. Jeg tenker at det er den viktigste kunnskapen, selvfølgelig fordi vi har jobbet

mye med det. jeg tenker at det gjør dem til gode pedagoger, at de er gode i menneskemøtene. Fordi det med basisen og den kunnskapen de skal ha med seg i utdanningen sin, den har de jo, jeg synes jo at det er viktig at de har kunnskap om barns utvikling, men det ligger i utdannelsen å kunne. Men du skal kunne være en leder i et relasjonelt perspektiv, da må du kunne vite mye om hvordan du er selv og hvordan du skal ta ansvar for deg selv i møte med ungene, være en tydelig leder med personlig språk. det samme gjelder i forhold til de du er satt til å lede, du har et lederansvar ute i forhold til voksengruppa. Og når du kommer til veiledningsbiten med foreldrene, så blir dette viktig å vektlegge egentlig. Ledelse i den forstand at du er god i det mellommenneskelige det er en veldig vesentlig bit for å skape en god barnehage, for meg er det iallfall det. Det handler mye om å bli bevisst på hvem jeg er selv. Den viktigste biten i forhold til dette er i forhold til ungene, det er jo de vi er her for. Å bli tydelig ovenfor enkeltbarn, tydelig ovenfor å lede en gruppe, men der drypper det også ovenfor de du jobber med, du er jo rollemodell for ungene men også for de du er satt til å lede.

**Kommentar:** IP2 uttrykker også at den grunnleggende kunnskap om barnet som viktig kunnskap for en barnehagelærer, slik også IP1 uttrykte i sitt svar. Men IP2 understreker samtidig særlig den relasjonelle kompetansen hos en barnehagelærer som særlig nødvendig. Jeg opplever at IP2 uttrykker den relasjonelle kompetansen som særlig grunnleggende for å kunne skape det gode lærings- og utviklingsmiljø for barna, og for å kunne skape det gode samarbeid med foreldre og medarbeidere i sitt arbeid.

**IP 3:** På generelt grunnlag så må de ha god kunnskap om barns utvikling og de må ha øyne for å se viktigheten av lek. Evnen til å bygge gode relasjoner, både barn, andre ansatte og ikke minst foreldrene. De må ha gode sosiale antenner, og så synes jeg at det er veldig viktig at en barnehagelærer er en leder, at du har gode lederegenskaper. Når vi skal ansette ped.ledere hos oss, så ser jeg etter lederegenskapene. Det er litt fordi vi har 4 stykker på hver avdeling, vi har utvidede avdelinger, og det betyr at de må lede en personalgruppe hver dag, og det er veldig selvstendige avdelinger det vi har, ut i skogen. Så den lederegenskapen den er veldig viktig for meg. Jeg tenker at alt det andre er noe som du kan tilegne deg gjennom skole og litteratur, men det å være en leder er noe som du har med deg av natur. Det sitter litt i ryggmargen, enten så er du en leder eller så er du ikke en leder. Du skal ha med deg alle de andre på de samme tingene.

**Kommentar:** Selv om IP3 trekker fram både kunnskapen om barn og den relasjonelle kunnskapen, opplever jeg likevel at IP3 vektlegger egenskaper knyttet til ledelse. Et kunnskapsområde som har samme utgangspunkt for formål som IP2 understreket knyttet til den relasjonelle kompetanse for å skape godt samarbeidsklima, men likevel sett fra ett annet perspektiv.

**IP 4:** De må ha kunnskap om de samfunnsmandat som er for barnehagen, det må de ha de ha kunnskap om. Det betyr også at de må ha kunnskap om omsorg, lek, læring og danning. De fire kjerneområdene, og de må også ha kunnskap om det som nå kommer til å bli språk. Det vet vi gjennom den nye rammeplanen som kommer. Det må man ha kunnskap om. I forhold til hva man også må ha kunnskaper om er fagområdene. En viss basiskunnskap i de kunnskapsområder som Rammeplanen setter opp. Etter mitt skjønn så må man også ha en kunnskap om årsplanarbeid, for det er også et krav i Rammeplanen. Og fordi vi skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet, så må man også ha kunnskap om didaktisk planlegging. Om didaktikk. Og jeg vil også hevde metodikk, som er et av de områdene som er underkommunisert i dag. Og et av de områdene som blir trukket veldig fram i utgangspunktet for den nye Rammeplanen er jo demokratiet i en multikulturell verden. Så jeg tenker at det også må være ting man må ha kunnskaper om. Men i alle disse må områdene så er det hele tiden spørsmål om mengde og hvordan. Altså hva slags kunnskaper. For en ting er å øve seg på ferdigheter på gitar for eksempel, i forhold til fagområdet musikk. En annen ting er vurdering av behov for å kunne musikkhistorie. Er det nødvendig? Innenfor faget norsk fagområdet, trenger man å lære seg å bli en god historieforteller, eller trenger man i norskfaget å lære om barns språklige utvikling. Det er jo alltid en «høgskolens utfordring». Hvor legger man lista? Og hvordan kan man forvente at studenten lever opp til de krav som settes til studenten?

Dette er alltid et dilemma. Det jeg av og til tenker, siden jeg har hatt studenter i ganske mange år, så synes jeg at evnen til å kunne måle hva studenten har lært kan noen ganger ikke måles med å skrive en «mappe». Om jeg har et pensum jeg skal lese, så forventer jeg at det sitter noe igjen som jeg skal kunne regne med at studenten har fått med seg eller forstått. Og den der tror jeg høgskolen innbiller seg, at det viktigste er ikke hva studenten lærer, det viktigste er at de lærer seg å reflektere. Og på noen områder tenker jeg jo at det er sant, men på den annen side så er det litt som Turid skriver om i den boka. At om du skal jobbe med improvisasjon

for eksempel, så forutsetter det at det er så nøye planlagt og at du har så god kunnskap at du har evnen til å slippe deg løs i det. Og det er der jeg skulle ønske meg en slags sikring på at dette kan du i hvert fall. Når du har blitt førskolelærer. For evnen til å lære er noe som du må velge å ville ta i bruk, og litt sånn den holdning de jeg kjenner har som driver med regnskap, mange av de kan jo bokholderi, og det er det samme systemet for bokholderi i dag som det var for veldig mange år siden. Så når man er ferdig på skolen så tenker man at man er ferdig. Jeg kan systemet. Så kommer det masse endringer i datasystemer, endringer av programmer, software, linker til å linke opp ulike regneark opp mot hverandre for å få andre bilder, og det synes de ikke er like kult. De synes det er kjempe vanskelig å forholde seg til, fordi at de kjenner prinsippene og prinsippene er de samme. Altså er det menneskelig svikt. De har kunnskapen de har behov for, men det er alle de programmene som de skal lære som er problemet for dem. Og litt sånn kan jeg tenke meg at førskolelæreryrket er også. De sier at førskolelærere er flinke til å lære og holde seg oppdaterte og lese og sånn, men jeg tror ikke at det nødvendigvis alltid er sånn. Men med en bred kunnskap i bunn, som det er en eller annen slags sikring på. Så tenker jeg at det er det som er forutsetningen for å ville lære mer. De kjenner at dette er jeg god på, dette kan jeg på rams.

**Kommentar:** Den kunnskapen IP4 trekker fram som nødvendig for en barnehagelærer å ha, vektet særlig mot den teoretiske kunnskapen. Den relasjonelle kunnskapen ble ikke beskrevet som viktig, men IP4 understreket ulik kunnskap om faget som særlig viktig kunnskap for en barnehagelærer å ha. De øvrige IP'er har også nevnt kunnskap om barnet som nødvendig, men likevel ikke vektet denne kunnskapen like høyt som IP4 gjør gjennom sitt svar på dette spørsmålet.

## 3.2. Styrers beskrivelse av særegen kompetanse

**F:** *Hvordan vil du beskrive en barnehagelærers særegne kompetanse?*

**IP 1:** Bevisstheten rundt barns utvikling, og respekten. Forskjellen går på at det hos en førskolelærer er forventninger. En førskolelærer vet hva en ser etter mens en assistent gjør det, - uten den samme bevisstheten om hva er det er jeg ser og hvorfor jeg skal se etter det. Jeg har lyst til å komme med et eksempel, men et eksempel fra den gang jeg jobbet som ped.leder. Da var det en som spurte meg: «hva er forskjellen på en ped.leder og en assistent?»

De gjør jo de samme tingene!» også sier jeg til ham, - du sitter og tegner med et barn, - hva tenker du da? Jo, jeg ser jo på at det er fint, fine farger og at de hadde gleden av å tegne. Og så sa jeg: det gjør en pedagog også, men samtidig – helt automatisk, uten å tenke - så ser dem (førskolelærer) også på hvordan barnet tenger en sirkel, har han pinsettgrepet inne, vi snakker om farger – kan han benevne fargene? Hvordan er hånden og øye-koordinasjon? Alt dette kommer sånn automatisk i det du sitter å jobber med barn. Mens når du jobber som assistent så kan du godt se disse tingene, men du vet ikke at du ser disse tingene. De har ikke bevissthet rundt det som skjer.

Og disse tingene går igjen, i bleieskift bytter assistentene bleier også, men som pedagog så er dette noe med å ha de en til en, øve inn litt ord, være tydelig, turtakning, bevisstheten rundt det. I bevisstheten rundt måltidet, det de gjør, det de sier, det skal jo assistentene også gjøre, og de gjør det, men hvorfor gjør de det? Det jobber vi mye med. Hva ønsker vi? Det å skulle lære de vår bevissthet, og ikke bare «kan du gi meg den, skal du ha den..», og det går igjen med foreldresamarbeid, det går igjen med samlinger. Jeg mener også det at en førskolelærer har det inni seg det med samarbeid og hvordan vi legger fram ting til foreldrene, når noe som ikke er bra - hvordan de toner seg inn til og ikke fornærme, til å forstå at dette var faktisk noe som ikke var «alright». Det kan på en måte assistenten gjøre også, men de kan like gjerne si «den slo i dag!» og «de sloss ute!». Mens en ped.leder gjerne kan si at «jeg tror ikke at det har vært så bra dag i dag», eller «har det skjedd noe hjemme?» De prøver å finne det underliggende til hva er det som gjør at det er som det er! Hvordan har din dag vært i dag? Det gjenspeiler seg i barna. De tolker hvordan du har det. Hos førskolelærer så er det en mer bevissthet, jeg håper virkelig det *er* det. Det er litt av forventningene som jeg har, og det er litt av de forventningene jeg er ute etter i et intervjuer også. Jeg forventer at du som førskolelærer skal ha en tanke om hva er det som gjør at du gjør som du gjør!

**Kommentar:** IP 1 trekker her fram bevisstheten rundt de handlinger barnehagelæreren gjør som en særegen kompetanse. IP1 viser til at det er mer tilfeldigheter rundt måten ufaglærte møter barn på i ulike situasjoner, men at en barnehagelærer møter barna med en bevissthet om hva barnet har behov for, samt en bevissthet om hvorfor det er godt for barnet.

**IP 2:** Jeg vil beskrive det som en som er utøver av, som er trygg i seg selv i forhold til faget, som utstråler den tryggheten i møte med barna i alle situasjoner, som ser, hører og verdsetter enkeltbarnet – uansett om du er glad eller sint, - at barnet opplever en anerkjennelse i det barnet opplever og den følelsen som vises. Jeg tenker at en som er god i forhold til faget så er

du god til å organisere dagen for enkeltbarnet, for gruppen med barn som gjør at det oppleves som læring i det som foregår, det samme i forhold til å være bevisst det å lage et læringsmiljø som gjør at barna kan få oppleve et mangfold som er i et godt læringsmiljø, de er aktivt tilstede i møte med barna, og organiseringen av dagen. Å lage mindre grupperinger med barna, tenke på hvem du har med deg og gjøre dagen positiv for voksne og barn. Gi ansvar under forutsetninger til de du jobber tett sammen med, det handler om å være en som informerer foreldre samtidig som du har samtaler hvor du hjelper foreldrene til å forstå barnet, jeg tenker både det beskrivende og det du forteller om, men det også er en daglig forankring i det du forteller om til foreldrene, jeg tenker også at det handler litt om det du forteller om til foreldrene på ettermiddagen. Når du jobber med 1-2åringene så er det ikke nødvendigvis bleieinnholdet eller hva de har spist den dagen som behøver å være interessant, men i det øyeblikket vi går inn og bruker det faglige og forteller om episoder som er knyttet til barnet, som er knyttet til relasjon, som har oppdaget som nytt i dag som du faktisk ikke har sett tidligere, det tenker jeg er med på å løfte faget. Hva vi forteller om er med på å gjøre en forskjell.

**Kommentar:** Her ser vi at IP2 viser til kunnskapen rundt barnet sammen med en trygghet i kunnskap rundt barns behov. IP2 fremhever at dette igjen er med på å skape et godt læringsmiljø for barna, og et godt samarbeid med både medarbeidere og foreldre.

**IP 3:** Jeg tror kanskje at det synliggjøres mest med at de har ped'en i ryggmargen, de har evnen til å se et par steg fram, de ser konsekvensene av lek, og viktigheten av lek, de har også konfliktløsningsbriller på seg, slik at de er i forkant av det. mens en assistent gjerne venter til det har oppstått før de løser det, men en førskolelærer har evnen til å legge til rette slik at den konflikten ikke skal oppstå. Men så er det også den generelle utviklingskompetansen de har i forhold til barns utvikling, tilrettelegging av aktiviteter, tilrettelegging i forhold til kjerneområdene, hvordan vi bygger opp det, hvordan vi tilegner oss et tema, metodikken – altså måten de jobber på er annerledes. Det er noe du kan opparbeide deg over tid, men du må på en måte ha teorien på det hvorfor det skal være sånn. Samtidig så er det veldig mange assistenter og fagarbeidere som har jobbet lenge som tilegner seg masse metodisk kunnskap, men de har ikke den teoretiske kunnskapen inne. Det er ikke alltid like enkelt å se forskjellen på en nyutdannet førskolelærer og en assistent som har jobbet lenge, og jeg tror kanskje at vi som styrere og barnehagefolk er veldig opptatt av profesjonen, men jeg tror ikke at foreldrene er det, og jeg vet at ikke barna er det. de ser som «Geir er voksen men Lene er sjef». Det er nok den måten de ser det på. og jeg tror at assistenter som ikke har det ansvar for å legge til



rette, blir mye flinkere i leken og utøve aktivitetene, enn en ped.leder som har ansvar for å tilrettelegge for de har den der overblikksfølelsen der de må skjønne «hvorfors det sånt og hva gjør du nå..?» og så begynne å tenke på neste aktivitet og så videre. en barnehagelærer har et mer langsiktig syn på både de små og de store situasjonene, mens en assistent er mer her og nå. En førskolelærer er mer i forkant, om en assistent er mer i forkant så er det mer tilfeldig. Jeg tenker også på dette med evnen til å være spontan, men når denne spontaniteten slår inn over deg så har gjerne en ped.leder en forkunnskap til å se at det er en bra ting å gjøre, men en assistent kan tenke at det hadde vært gøy å gjort uten å tenke på hva det genererer i etterkant. F.eks. så kan en assistent tenke at nå fyller vi opp det gjørmehullet og hopper i det, mens en ped.leder kan tenke at nå fyller vi opp det gjørmehullet og hopper i det men etterpå prater om mudder og sedimentær bergarter og farger og formingsaktiviteter, mens assistenten gjør det fordi det virker gøy. En barnehagelærer ser mer helheten av barnet og trekker kunnskap fra flere områder inn i hver situasjon.

**Kommentar:** Her viser IP3 til at den pedagogiske kunnskapen barnehagelæreren har med seg fra utdanningen, er den samme kunnskap som gjør at barnehagelæreren kan være i forkant av situasjoner med barna. Enten i møte med aktiviteter og videre læring og undring, eller i forhold til å være i forkant av konflikter eller uønskede situasjoner. At barnehagelæreren har en annen overblikks følelse som gjør at de forstår helheten og vet hvordan de skal både gripe inn og tilrettelegge best mulig for barna.

**IP 4:** Ta barns perspektiv.

**Kommentar:** IP4 svarte svært kort og konsist på dette spørsmål, og fremhevet perspektivtakingen på barna.

### 3.3. Styrers beskrivelse av forskjell i kompetanse

**F:** *Hvordan vil du beskrive forskjellen på en barnehagelærers særegne kompetanse i motsetning til en assistent som har jobbet i mange år?*

**IP 1:** Assistenter er ikke konsekvente, men vi kan heller ikke forvente at assistenter skal være like bevisste som vi førskolelærere, vi har jo tross alt gått tre år på høgskolen for å komme der vi er. Så vi modnes jo underveis. Fra en begynner på førskolestudiet til en er ferdig så skjer det store endringsprosesser, med deg som person. Og man kan godt stå der og skal starte 2.året eller 3.året og tenke «hjelp» jeg vil aldri tørre å være førskolelærer» Ja, også skjer det noe som gjør at du modnes til at du er klar. Så viss du virkelig er den som sitter inne med det som er oppriktig, som ønsker å utøve dette yrket, og det er det du har valgt å skal være, så er det også det du viser når du kommer ut i barnehagen og er trygg på deg, på det du står for. Jeg hadde en samtale med en pedagog her om dagen, hvor jeg kunne fortelle at «jeg er en knakende god pedagog!»

Nå er jeg styrer, men det vet jeg at det er jeg! Så det handler jo om det å være stolt og bevisst på det du er. Jeg glemmer aldri, jeg tar med meg ting og erfaringer og bruker det i forhold til meg selv eller som pedagog. Man skal aldri glemme det i møte med pedagogene, i samtalene med pedagogene, det gir deg også styrke når du er nødt til å ta opp ting, og de sier «at det går ikke an å gjøre det» og jeg kan si at jeg har jobbet 12 år på småbarns avdeling, så det vet jeg at det går. Så det handler om den tryggheten og den stoltheten.

Det er lettere å improvisere også da, om man står trygt i seg selv, om man stoler på den kunnskapen man har – da er det lettere å improvisere. Ja for det må man kanskje gjøre mer i barnehagen.

**Kommentar:** Her kan vi se at IP1 vektlegger både den dannelsingsprosessen som skjer gjennom høgskoleutdanningen, knyttet sammen med de erfaringer som tilegnes underveis i utøvelsen. Jeg opplever at informanten her vektlegger tryggheten på egen kunnskap som særlig viktig for å kunne improvisere og se løsninger på de utfordringer som skal avgjøres på bakgrunn av profesjonelt skjønn.

**IP 2:** Jeg har en assistent som jeg tenker at har veldig mye av den kunnskapen og har det i seg, som er veldig dyktig og som har mye av den måten å tenke på og jobbe på, og som jeg har sett at har tatt ansvar på en veldig positiv måte, og som å ha på å fått ansvar har greid å ta over et ansvar, men det er jo et fåtall som allikevel kan gå inn å ta det ansvaret, da må det være for kortere perioder. Men de mangler pedagogikken i bunn, den faglige biten, men de kan ha mye positivt i seg med å ta inn over seg den kompetanseopplæringen de får, og god til å se inn i deg selv, og ta med deg selv inn i det som vi har satset på over flere år. Men jeg tenker at det å være barnehagelærer og å ha utdannelsen gjør at du har større ballast med deg, men den mellommenneskelige ballasten du har med deg kan sette sperrer for hvordan du som

barnehagelærer klarer å utføre jobben din, og kanskje du ikke klarer å utøve jobben slik jeg forventer at du skal.

**Kommentar:** Det viktige i hva IP2 her sier er at assistenter kan ha mye god relasjonskompetanse, og til dels evne å ta noe av det ansvar for er ilagt en barnehagelærerrolle over kortere perioder. Dette uttrykker IP2 at skyldes mangel på pedagogisk utdanning som er det barnehagelæreren har i sine grunnlag. IP2 hentyder likevel til at de mellommenneskelige erfaringer en barnehagelærer har meg seg fra levd liv og erfaring, kan skape vansker for utøvelse av profesjonen, til tross for godkjent utdanning.

**IP 3:** Forståelsen for det som blir gjort som vi ikke uten videre kan kreve av assistentene. Og som teoretisk faglig basis står på. Helheten. Barneperspektivet.

Assistentene kan også ha en helhet og forståelse, men vi kan ikke forvente at assistent kan ha en faglig fundert forståelse. Faglig overbygging. Kan kreve at de utvikler seg i takt med pedagogisk utvikling mer sånn intuitiv forståelse mens assistentene er mer statisk «sånn har vi alltid gjort og det funker liksom». Barnehageutviklingen står jo ikke i ro. Da skal ikke ped.lederne gjøre det heller. Tilpasninger må skje underveis. Den er ikke statisk. Den må tilpasses.

For meg er en barnehagelærer er den som er faglig trygg, sånn som ser barnegruppen, som ser barna og som ser hvordan de skal tilrettelegge for gruppa for å ivareta vekst og utvikling, og som også klarer å løfte blikket og ser barnehagen, ikke bare holde seg nede på sånn avdelingsnivå. Som er trygg i rollen sin og trygg på sin kunnskap om barns utvikling. Og de som er trygg på kunnskapen om barns utvikling er viktig. For de som ikke er trygg i barns utvikling ser heller ikke når det er i ferd med å skli ut, altså assistentene. Og når du er trygg så kan du også improvisere lettere, og når jeg har en trygg ped.leder så kan jeg som styrer også slappe av for jeg vet at barna blir møtt på den beste måte. Men mange ped.ledere vet altså ikke nok om barns utvikling, de kan ikke nok om det. De som er nyutdannet. De har for eksempel ingen metodikk. Jeg kan for eksempel sitte med en ped.leder som føler de ikke får til harmoni i gruppen sin og spørre, hva kan du gjøre da? Hvilke valg har du? Hvilke valg kan du ta? Eksempelvis å dele gruppen? Kan det være noe? Jeg føler jeg må spørre om slike spørsmål av og til. Det er skandale. Jeg har hørt at omsorgsbegrepet er helt fjernet fra den nye barnehagelærerutdanningen.

**Kommentar:** Fra denne informanten opplever jeg at fagligheten vektlegges som grunnlag for både forståelse og handling i møte med barna. Jeg

**IP 4:** Jeg tror igjen forskjellen ligger i nettopp det å reflektere rundt hvordan barn opplever, hva slags forutsetninger barn har for å klare, mestre, eller gi omsorg. Refleksjonen og dialogen om barn, med barns egne opplevelser. Og den tror jeg på sett og vis at er noe særegent for førskolelærere. Det betyr ikke at ikke også assistenter kan lære det, eller at enkelte assistenter har det. Men det er mer tilfeldig. Det har ikke blitt en del av den profesjonsstandard som førskolelæreren har. Det tror jeg heller mot den retning. Jeg tror at profesjonsstandard hos assistenten heller mot at de kan det i enkelte sammenhenger, men man bruker det ikke metodisk hele veien i yrkesutøvelsen.

**Kommentar:** Her kan vi lese at IP 4 understreker kunnskapen om barnets opplevelser, forutsetninger og den type omsorg et barn har behov for som særegent hos en barnehagelærer. Og at hvordan IP4 anser denne kunnskapen som mer tilfeldig hos assistenter.

Viktige funn fra mine informanter vedrørende barnehagelæreres kompetanse er barns perspektiv, helhetlig tenkning, faglig refleksjon, kommentatorkompetanse, samt dynamikk og kompleksitet i krav til kompetanse.

## 4.0. Analyse

De svarene mine informanter har gitt gjennom mine dybdeintervju fører meg videre i mitt arbeid med å finne svar på mine forskningsspørsmål. Ved at alle mine informanter har besvart de samme spørsmålene, vil jeg ha et felles grunnlag å analysere og bearbeide empirien i denne studien. Jeg ønsker nå å trekke fram funn fra disse dybdeintervjuer og bearbeide disse videre.

Mitt fokus har hele tiden vært å knytte mine forskningsspørsmål opp mot Grimens definisjon, og det materialet jeg har transkribert og presentert som resultat har gitt meg et godt grunnlag for videre analyse.

Grimens definisjon av profesjonskunnskap vil være min inngang til videre analysen av resultatet. Som jeg beskrev i innledningskapittelet uttrykker Grimen at profesjonskunnskap er basert både på en nødvendig og spesifikk praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen, 2010). Sammenføyingen av denne nødvendige praktiske og teoretiske kunnskapen vil også utgjøre grunnlaget for skjønnsutøvelse innenfor en profesjon.

De mangfoldige arbeidsoppgavene til en barnehagelærer, karakteriseres av både praktiske og teoretiske vurderinger og handlinger. Handlinger og vurderinger som ofte krever at det utøves profesjonelt skjønn både knyttet til tilrettelegging i forkant av sitt arbeid i møte med barna, foreldrene og øvrige medarbeidere, men også i møte med ulike problemløsende utfordringer knyttet til arbeid i møte med de samme målgruppene. Med utgangspunkt i Grimens definisjon av profesjonskunnskap, vises det også til at det vil være vanskelig å utøve profesjonelt skjønn uten både den praktisk og teoretiske kunnskapen som grunnlag (Grimen, 2010). Slik jeg tolker Grimen er således profesjonsutøvere avhengig av en spesifikk teoretisk og praktisk kunnskap for å kunne tilrettelegge, vurdere, forstå, observere og bedømme både egne og andres handlinger i sin profesjonsutøvelse.

### 4.1. Teoretisk kunnskap og relasjonskunnskap

Når jeg ser nærmere på hva mine informanter har uttrykt gjennom mine forskningsspørsmål, ser jeg at alle i større eller mindre grad har vært innom begge disse kunnskapsformene i ulik variasjon. Jeg opplever således at også mine informanter har uttrykt at begge disse

kunnskapsformene rommer den kunnskap de anser som nødvendig kunnskap for en barnehagelærer å ha. Disse to kunnskapsformer er også de samme kunnskapsformene mine informanter har trukket fram som kjennetegn på barnehagelærers særegne kunnskap. Noe jeg opplever som interessant knyttet til min problemstilling.

I følge Grimens definisjon av profesjonskunnskap og utøvelse av profesjonelt skjønn, viser den til at det er avgjørende at profesjonsutøveren har en spesifikk teoretisk kunnskap. Denne teoretiske kunnskapen tolker jeg som et særlig betydningsfullt grunnlag for å kunne bedømme profesjonelt og velge løsninger i praksis. Slik jeg kan lese gjennom de svarene mine informanter har gitt, artikulerer samtlige svært mange forventninger og krav til barnehagelæreren som profesjonsutøver. Selv om mengden eller type teoretisk kunnskap ble ulikt vektlagt av mine informanter, var alle intervjupersonene innom dette som et moment da de svarte på hvilken kunnskap de anså som nødvendig å ha hos en barnehagelærer.

Når jeg refererer til de svar som omhandlet teoretisk kunnskap, tolker jeg styrerens svar som kunnskap om lovverk og styringsdokument, om barns utvikling og behov, samt teoretisk kunnskap om både didaktikk og metodikk. Slik jeg leser Grimen er det teoretiske grunnlaget viktig å tilegne seg for å kunne utøve profesjonen og omsette kunnskap til praksis.

Jeg opplever ikke at de informanter som i høy grad fremmet relasjonskompetanse bagatelliserte faglige teoretisk kunnskap, men heller at de ønsket å vise til hvordan kunnskap om relasjonsbygging kan fremme eller hemme barns leke- og læringsmiljø i barnehagene. Og at den teoretiske kunnskap om barnet nærmest var å anse som en selvfølgelighet hos en barnehagelærer, men at evner og kunnskap til å bygge relasjoner var det som avgjorde hvordan den faglige kunnskapen ble omsatt i barnehagens hverdagsliv av profesjonsutøverne. Hva angår relasjonskompetanse var det kun en av mine informanter som ikke sa noe spesifikt rundt denne. De øvrige informantene opplever jeg at har beskrevet relasjonskompetanse som en omkringliggende og viktig faktor for å kunne utøve den faglige kompetansen på en hensiktsmessig måte.

Intervjuperson 2 uttrykte at det «det ligger noe i bunn» når denne informant pratet om den faglige kunnskap om barnet. Slik jeg forstår relasjonskompetanse handler ikke dette bare om en praktisk form for kunnskap, men like mye en bred teoretisk kunnskap om mellommenneskelige faktorer. Jeg opplever derfor at en teoretisk kunnskapsbase som retter seg inn mot relasjonskunnskap vil være avgjørende for å kunne utvikle en slik kompetanse. Gjennom de svar jeg har fått opplever jeg at det er ulik teoretisk kunnskap som er blitt

vektlagt. Samtidig er jeg usikker på om alle informantene selv er seg bevisst, og ser den samme kobling mellom teoretisk og praktisk kunnskap slik jeg ser forholdet mellom disse to kunnskapsformer i forbindelse med relasjonskompetanse. Dette er samtidig funn jeg ønsker å trekke fram, da jeg gjennom intervjuprosessen opplevde det som at mine informanter skilte mellom relasjonskompetanse og teoretisk kunnskap. Som eksempel på dette kan jeg av svar fra mine informanter se at IP 4 særlig vektla den faglige kunnskap knyttet opp mot barnehagens mandat og kjerneområder. Mens de øvrige tre informantene vektet relasjoner, og evner til å bygge relasjon mellom både personal, barn og foreldre som en like viktig eller mer viktig kunnskap enn faglig kunnskap hos en barnehagelærer.

Bakgrunnen for min tolkning av hva mine informanter har vektlagt gjennom sine svar, handler om hvordan de har ordlagt seg i sin besvarelse. Jeg undrer i dag på hvordan mine informanter ville plassert kompetanse om eksempelvis relasjoner og ledelse av personal sammen med det jeg omtaler som teoretisk kunnskap. Dette fordi jeg opplever at de i utgangspunktet viser til noe de uttrykker som en praktisk kunnskap når de beskriver relasjonskompetanse eller kompetanse om ledelse.

Denne opplevelsen kan også ha sin bakgrunn i at tilegnet kompetanse om ledelse og relasjoner er svært synlig i praktisk arbeid, og at den derfor lett blir forvekslet med ren praktisk kunnskap. Men slik Grimen beskriver profesjonskunnskap og utøvelse av profesjonelt skjønn er både praktisk og teoretisk kunnskap tett sammenvevet, og avhengige av hverandre knyttet til selve utøvelsen. Jeg tenker også at det vil være vanskelig å utskille og karakterisere eksempelvis relasjonskompetanse som en ren praktisk kunnskap, da det slik jeg ser det vil være nødvendig med en teoretisk forståelse for å kunne utøve praksis. Kunnskapsformene er avhengig av å bli satt sammen for å oppnå det vi ønsker å oppnå eller jobbe mot.

## **4.2. Bred teoretisk kunnskap**

Selv om mine informanter i utgangspunktet har vektlagt kunnskapsformene ulikt, er mitt inntrykk at alle mine intervjupersoner ser det som nødvendig at en barnehagelærer har en svært bred teoretisk kunnskapsplattform i form av faglig kunnskap. Perspektivet på barn var noe både informant 1, 2, 3 og 4 valgte å artikulere som en viktig og særegen kunnskap hos

barnehagelærere i denne sammenheng, men likeså også kunnskap om styringsdokumenter, fagområder, barnets sosiale, fysiske og kognitive utvikling.

Min intervjuperson 4 var selv innom type kunnskap i sin besvarelse, og uttrykte at ikke all kunnskap var nødvendig kunnskap, og at barnehagelærerne måtte vurdere hvilken type kunnskap det var behov for i enhver sammenheng. Som eksempel viste IP 4 her til om kunnskap om å spille gitar eller kunnskap om musikkhistorie. I lys av hva Grimen uttaler om skjønnsutøvelse, mener jeg at også utvelgelse av type kunnskap til hvilken tid og til hvilken anledning er en del av profesjonskunnskapen, og at både det praktiske og teoretiske kunnskapsgrunnlaget vil være avgjørende for å kunne utøve profesjonen på en god måte.

### **4.3. Å kunne utøve skjønn**

Å kunne utøve profesjonelt skjønn er også et viktig grunnlag for å evne improvisasjon i møte med barna, noe som jeg fortolker at styrerne ser på som en naturlig del av arbeid i møte med barn, foreldre og øvrig personal. At for å eksempelvis kunne møte barna på deres læringsbehov og nysgjerrighet til verden som omgir dem, så må også barnehagelærerne som jobber samme med barna ha en høy faglig kompetanse for å kunne slippe seg løs og vise barna både ny kunnskap og ulike muligheter innenfor alle områder barnehagens mandat berører. På samme tid kreves det at de har en praktisk kunnskap for å omforme teorien i handling på en hensiktsmessig måte. Å improvisere i møte med alle samarbeidspartnere en barnehagelærer har i barnehagen samtidig som barnehagelærere skal ivareta krav fra styringsdokumenter og fastsatte planer, forstår jeg som det samme mine informanter beskriver som å ta barnas perspektiv. Noe som for øvrig handler om å utøve profesjonelt skjønn og er et av mine funn i undersøkelsen om hva mine informanter omtaler som særegent ved en barnehagelærers særegne kompetanse.

### **4.4. Barnas utvikling**

Andre funn jeg ønsker å trekke fram blant de svar mine informanter har gitt meg, er hvordan barnehagelæreren evner å se konsekvenser og tilrettelegge for videreutvikling hos barna. At



profesjonsutøvere som er trygge i sin kunnskap og profesjonsutøvelse, er de samme som evner å møte barna med noe som jeg velger å kalle en ubevisst bevissthet i møte med de behov hvert enkelt barn har. Dette handler også om å kunne tilrettelegge for barnets helhetlige utvikling, samt evnen til å avverge uheldig utvikling eller handling knyttet til barns lek, læring og utvikling. Med andre ord at de valg barnehagelæreren tar i sin utøvelse av profesjonen ikke er tilfeldigheter som kan beskrives som «flaks eller uflaks», men tar utgangspunkt i en gitt teoretisk og praktisk kunnskap. Bevisstheten rundt egen og andres handling er samtidig momenter flere av mine informanter viste til når de skulle beskrive forskjellen på en ufaglært med flere års erfaring og en barnehagelærer.

#### **4.5. Pedagogisk kompetanse**

Slik jeg tolker den informasjon mine informanter har gitt meg gjennom mine dybdeintervju, peker de mot den pedagogiske kunnskapen som barnehagelærerne har, og betydningen av hvordan denne påvirker arbeidet med barna. De beskrev en form for ubevisst bevissthet, hvor barnehagelærerne på en kontinuerlig måte evner og både planlegge, observere og tilrettelegge for både enkeltbarns ulike behov og barnegruppens ulike behov, men likevel med en form for automatikk i handlingsmønsteret. Som støtte for dette ønsker jeg å vise tilbake til et av de svar jeg fikk under dybdeintervju. Hvor informanten uttrykte hvordan barnehagelærere ubevisst men bevisst observerer barn i eksempelvis en tegneaktivitet. Hvor dette ikke blir en inaktiv hendelse hvor barnehagelæreren kun er til stede, men hvordan barnehagelæreren med bakgrunn i sin pedagogiske kunnskap ubevisst bevisst observerer barnets sosiale ferdigheter, motoriske ferdigheter, kunnskap, bakgrunn eller sammenheng for valg av motiv og eksempelvis valg av farger. Den samme intervjupersonen viste også til at en assistent ikke nødvendigvis gjør seg de samme observasjonene, men at de har et mer praktisk blikk på aktiviteten. Denne bevisstheten, som har sitt utspring fra både teoretisk og praktisk kunnskap er noe jeg vil omtale som et funn knyttet til barnehagelærernes særegne kompetanse. Handlinger, vurderinger og planer kan muligens se tilfeldig ut for et ufaglært øye, men for en profesjonsutøver som kjenner bredden og dimensjonene av hva som skal i hensyn tas i enhver skjønnsutøvelse, vil jeg påstå at det viser til en grunnleggende bredde i både teoretisk og praktisk kunnskap.

Alle mine informanter uttrykte at de opplevde at det var en forskjell i kompetanse hos en barnehagelærer og en ufaglært, selv om den ufaglærte har flere års erfaring fra arbeid i barnehage. Forskjellene mine informanter fremhever er særlig er knyttet til den teoretiske kunnskapen, samt evnen til å reflektere ut fra denne. Den teoretiske kunnskap som her trekkes fram, knyttes opp mot både det å kunne være konsekvent, se helheten samt forståelsen for det pedagogiske arbeidet med barna.

Dette funnet kan underbygges av hva flere av mine informanter har enten bare antydning eller uttrykt gjennom sine svar i dybdeintervjuene, som handler om de beskrivelser eller tiltak en barnehagelærer gjør i møte med barn i barnehagen. At assistentene lettere velger løsninger som har fungert tidligere, framfor å søke forståelsen bak. En av mine informanter uttrykker også at assistenter mangler evnen til å videreutvikle arbeidet med barna på samme måte som barnehagelærerne evner å gjøre dette med bakgrunn i sin profesjonskunnskap. Hvor den faglige forankringen en barnehagelærer har, gjør at de kan improvisere og utøve profesjonelt skjønn. En ufaglært vil ikke kunne se hva som kan være gode tiltak, eller når det vil være nødvendig å endre handlingsmønster eller retning på arbeidet med barna.

#### **4.6. Betydning av utdanning**

Det er naturlig å vise til barnehagelærerutdanningen som grunnlag for forskjellene mellom barnehagelærere og ufaglærte, og vi kan slik også underbygge tesen om både type kunnskap og særegenheten ved denne. Flere av mine informanter peker mot at også ufaglærte kan lære seg deler av den faglige kunnskap en barnehagelærer har, men at selve utøvelsen likevel vil være av en større tilfeldighet samt preges av mangel på konsekvent metodisk handling i yrkesutøvelsen.

Med utgangspunkt i hva jeg søker svar på i denne studien, så er alle disse funne interessante å se nærmere på. Det informasjonsgrunnlag jeg har fått gjennom dybdeintervjuene viser til flere typer kunnskaper, som jeg tolker dit at inneholder begge kunnskapsformene slik Grimen beskriver som en forutsetning for profesjonskunnskap og dertil utøvelse av profesjonelt skjønn. Det bekreftes gjennom de svar jeg har fått at det er en variert mengde med forventninger knyttet til profesjonsutøvelsen som barnehagelærer, og at disse ikke kan trekkes ut og stå separat, men at de konsekvent sees og vurderes ut fra ulike sammenhenger og etter

behov. En barnehagelærer skal eksempelvis både kunne formidle musikkhistorie, glede og nysgjerrighet rundt praktisk bruk av ulike instrumenter. Samtidig skal en barnehagelærer også kunne avdekke og tilrettelegge for særlig oppfølging av barns generelle utvikling, både kognitivt og fysisk. Noe som underbygges både i styringsdokumenter, men også igjennom de svar jeg har fått fra mine informanter i denne studien. Med andre ord kreves det en svært allsidig kunnskap, samt evner til å kunne omforme denne kunnskap i praksis for å utøve barnehageprofesjonen på en ønsket måte.

Etter å ha analysert svarene jeg har fått, opplever jeg med andre ord at alle mine informanter sier mye av det samme hva angår mine forskningsspørsmål, og jeg finner flere likhetstrekk. Både knyttet til spørsmål om nødvendig kunnskap, men også i forhold til barnehagelærere sin særegne kompetanse og ulikheter fra ufaglærte. Alle har uttrykt at den faglige kunnskap og forankring utgjør en forskjell i arbeidet med barna.

Jeg opplever at mine informanter har uttrykt at barnehagelærerne med sin kompetanse har evnen til å kunne jobbe både helhetlig og konsekvent i møte med barna. Men at assistentene ikke innehar de samme egenskaper. Jeg opplever at informantene viser til at det finnes dyktige ufaglærte medarbeidere, men at de vurderinger og refleksjoner de gjør seg er av en mer tilfeldig karakter enn hos barnehagelærerne. At barnehagelærerne evner å se i både langt og kort perspektiv samtidig, både i møte med enkeltbarn men også i møte med større barnegrupper. Jeg opplever gjennom de svar jeg har fått fra mine informanter, at assistentene har en tendens til å være mer «her og nå», og kanskje også lettere ta valg ut fra hva som har fungert tidligere og ikke, framfor å tenke nye tanker og å se på flere sammenhenger til hvorfor eller hvordan barn skal møtes med tanke på å være konsekvent i et helhetsperspektiv. En barnehagelærer handler mye på automatikk med bakgrunn i sin kunnskap. Ikke automatikk i en negativ forstand, men automatikk rundt de konsekvente handlinger en barnehagelærer gjør og det profesjonelle skjønn en barnehagelærer utøver i sitt arbeid. At kompetansen om barnet ligger ubevisst bevisst til stede, og at den er forankret i både den faglige kunnskap men også de erfaringer de har gjort seg underveis i sin profesjonsutøvelse, og at kompetansen videreutvikles. Noe som igjen danner grunnlag for videre refleksjon og nytenking innenfor profesjonsstanden.

## 4.7. Nødvendig og særegen profesjonskunnskap

Jeg opplever således at empirien forteller meg at Grimens definisjon av profesjonskunnskap, samt hans omtale av skjønnsutøvelsen i profesjonen er nært knyttet opp mot både den nødvendige kunnskap og den særskilte kunnskap hos en barnehagelærer. Empirien viser meg videre at en barnehagelærers kunnskapsbase i høy grad kjennetegnes av både teoretisk og praktisk kunnskap, som gjennom alle arbeidsoppgaver er grunnlaget for hvordan barnehagelæreren ubevisst bevist velger løsninger for videreutvikling eller ønsket omdirigering av utvikling. Disse valgene angår både barna, foreldresamarbeid og øvrig samarbeid med personal. Styrer har videre klare forventninger til hva en barnehagelærer skal kunne og mestre i sin utøvelse, og ser disse forventninger i lys av ulike momenter som styrer mener må være til stede for å oppnå ønsket praksis hos barnehagelærerne.

Jeg kan med andre ord også se at den kunnskap en barnehagelærer tilegner seg ikke er av den type kunnskap som med letthet kan videreføres til øvrige medarbeidere. Men er en type kunnskap som både gjennom en spesifikk skolegang samt tilhørende praksis, sammen blir en profesjonskvalifiseringsprosess. Denne prosessen må fortsette i utøvelsen av profesjonen, men utfordringene en barnehagelærer kan møte er at praktiske rutinepregede oppgaver som eksempelvis bleieskift, måltider eller påkledning skaper en opplevelse av at fagkunnskapen kommer i skyggen av praktiske gjøremål. Slik jeg opplever det med bakgrunn i den informasjon jeg har innhentet fra mine informanter er det også *måten* barna til enhver tid blir møtt på som kjennetegner særegenheten i kompetansen, og at særegenheten ikke bare omhandler kunnskap om eksempelvis fagområder eller styringsdokumenter.

Det er ikke nødvendigvis slik at styrer kan sette fingeren konkret på hva en barnehagelærer forventes å ha av spesifikk kunnskap, eller hva som er særegent ved denne kunnskapen, men de viser samtidig til en forventning om at de skal se barnet ut fra et helhetlig perspektiv, hvor de skal kunne gripe inn på en riktig måte i en hver situasjon gjennom barnehagens hverdag. Dette passer inn i hva Rothuizen sier om hvordan barnehagelærere må kunne evne og utøve skjønn på en god måte, og at dette skjønn må veves sammen med barnehagelærerens profesjonskunnskap (Rothuizen, 2010).

## 5.0. Drøfting

Dette kapittelet handler om funn jeg synes er særlig interessante og opplever som fellesnevner i de svar jeg har fått fra mine informanter, blant annet kommentatorkompetanse og utøvelse av profesjonelt skjønn.

De svar mine informanter har gitt, viser til et mangfold av forventninger knyttet til kunnskap hos en barnehagelærer. En kunnskap som både er svært konkret og spesifikt rettet inn mot å kunne ta barns perspektiv men samtidig svært kompleks med et stort omfang av ulike typer kunnskap.

Det forventes altså at barnehagelæreren både har en bred teoretisk kunnskapsbase, og en spesifikk praktisk kunnskapsbase. Sammen danner disse grunnlag for skjønnsutøvelsen, som i høy grad preger både forventninger til og utøvelse av barnehagelærerprofesjonen. Med andre ord forventer styrer en komplekst sammensatt kunnskapsbase, som er den samme som betegnes som særegent ved en barnehagelærers profesjonskunnskap.

Foruten Grimens (2010) tanker om profesjonsutøvelse, har jeg festet meg særlig ved Liv Torunn Eiks studie (2013) i denne sammenheng. Eik (2013) skriver blant annet om det mangfold av oppgaver som angår en barnehagelærers profesjonsutøvelse. I følge Eik (2013) knytter forventningene seg både til å se barnets behov og kunne tilrettelegge for barnets videre dannelsesprosess, men også like mye om å kjenne lovverk og skape et godt samarbeidsklima blant både eksterne instanser, personal, foreldre og barn. Dette er momenter også mine informanter fremhevet som viktige forventninger til barnehagelærere. Et variert arbeid som krever både variert kunnskap og praksis, rammet inn av barnehagens mandat.

Noe jeg i denne sammenheng opplever som særlig interessant i de svar jeg har fått fra mine informanter, er uttalelsen om at ufaglærte kan være bedre enn barnehagelærerne på lek, samt gjennomføring av ulike planlagte aktiviteter. Utsagn som ble koblet mot at barnehagelærerne ofte har flere øvrige arbeidsoppgaver de må rette fokus på, og fordi barnehagelærerne i større grad setter sine møter med barna i et både korttids og langtidsperspektiv samtidig.

Informantene erfarte på den andre siden at assistentene var mere «her og nå», og at de helst valgte de løsninger som de tidligere hadde opplevd at fungerte. Jeg opplever likevel ikke at jeg har grunnlag for å kunne stadfeste dette som en sannhet, men heller stille spørsmål ved om den kompetanse barnehagelærerne har om lek, viser seg på en annen måte enn assistentens måte å leke med barna på.

## 5.1. Aktørkompetanse

Det er for øvrig ikke bare Eik sin studie (2013) som har vist til barnehagelærernes mangfoldige arbeidsoppgaver. Dette kan vi også finne igjen i både MAFAL prosjektet, samt Løkkens studie (1992). Flere av arbeidsoppgavene for en barnehagelærer er de samme som også de ufaglærte medarbeiderne utfører. Jeg ser av dette at funn fra tidligere forskning samsvarer godt med hva mine informanter har uttrykt gjennom min studie. Men med bakgrunn i de konkrete spørsmål jeg stilte mine informanter opplever jeg at de viser til dette mangfoldet, men at mine informanter samtidig understreker ulikhetene i utførelsen. Mitt informasjonsgrunnlag underbygger således funn fra tidligere forskning vedrørende de mangfoldige arbeidsoppgaver en barnehagelærer må utføre, men henviser samtidig til en spesifikk type kunnskap som utgjør den betydningsfulle forskjellen hvor selve utøvelsen er ulik mellom barnehagelærere og ufaglærte.

Mine informanter viser blant annet til at barnehagelærere har en konstruktiv måte å *reflektere* på. Hvor de med sitt faglige grunnlag evner å se barns forutsetninger for læring og mestring i et helhetlig perspektiv. Ikke bare i møte med de planlagte aktiviteter, men like mye i de spontane hverdagssituasjoner eller praktiske gjøremål som skjer sammen med barna. Med andre ord kan jeg se gjennom mitt intervjugrunnlag, at det særegne ved en barnehagelærer er at han eller hun konsekvent handler på en konstruktiv måte i møte med barna. En måte som skaper grunnlag for videre læring og danning i et helhetlig perspektiv, mens det hos en ufaglært vil bære preg av tilfeldigheter hvorvidt de har riktig eller nødvendig kompetanse for å kunne møte barna på den samme måten. Det handler om den grunntanke som var vokst fram gjennom den treårige dannelsingsprosess en barnehagelærer har gjennomgått i møte med utdanningsinstitusjonen.

En annen tilbakevendende faktor hos en barnehagelærers kompetanse, er hyppigheten av situasjoner hvor de avkreves valg og løsninger som baserer seg på *skjønnsutøvelse*. Alle situasjonene hvor barnehagelæreren må vurdere, bedømme og ta beslutninger basert på sin egen profesjonskunnskap, med utgangspunkt i å finne den beste løsning i forhold til kontekst. Enten det gjelder et ønske om eksempelvis en spesifikk endring hos enkelt barn, eller videreutvikling av en spesifikk type kunnskap hos en gruppe barn. Dette er moment jeg mener samsvarer med den type kompetanse Grimen (2010) framhever som nødvendig hos en profesjonsutøver, samt den kompetanse Eik (2013) beskriver som aktørkompetanse.

Eik (2013) skriver i sin studie om hvordan barnehagelærerne gjentatte ganger vil befinne seg i situasjoner hvor det må utøves skjønn, og om viktigheten i at denne ikke er bygd på egen synsing eller ureflekterte handlinger. Men at den skal være tuftet på både teoretiske og etiske refleksjoner. Dette opplever jeg at samsvarer godt med hva mine informanter artikulere at de forventer av sine barnehagelærere, hvor evnen til faglig refleksjon og bevissthet om handling og konsekvens er tilbakevendende svar. Eik (2013) understreker viktigheten i at skjønnsutøvelsen baseres på faglige refleksjoner, noe jeg også opplever at mine informanter legger til grunn i sine forventninger.

## 5.2. Aktørkompetanse og kommentatorkompetanse

For å belyse barnehagelærers særegne kompetanse i et annet perspektiv, kan vi se på hvordan Jon Hellesnes (1984) og Eik (2013) har beskrevet begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Aktørkompetanse handler eksempelvis om å planlegge og å gjennomføre en samling. Kommentatorkompetanse viser på sin side til en inngående kunnskap på fagområdet som danner grunnlag for å kunne analysere, evaluere eller skildre den samme aktiviteten (Eik, 2013). Når jeg ser disse kompetansene i forhold til det mine informanter har fremhevet om utøvelsen av profesjonelt skjønn og evner til refleksjon, opplever jeg at særlig begrepet om kommentatorkompetanse er beskrivende. En kompetanse jeg for øvrig opplever at underbygger det jeg har funnet som særegent ved en barnehagelærers kompetanse. Med andre ord opplever jeg at styrer forventer kommentatorkompetanse hos sine barnehagelærere.

Slik både Eik (2013) og Hellesnes (1984) uttrykker, så krever denne type kompetanse en inngående kunnskap på et bestemt felt. Alle mine informanter har uttrykt at faglig kunnskap er nødvendig, og at denne kunnskapen berører noe av det vi kan beskrive som særegent ved en barnehagelærers kompetanse. Grimen inkluderer da en bestemt type faglig kompetanse innenfor profesjonsfeltet, som en del av definisjonen på profesjoner. Gjennom å se på de eksempler mine informanter har kommet med, hvor flere viser til eksempler fra barnehagehverdagen, vil kommentatorkompetansen være en særlig beskrivende betegnelse på det styrerne i min undersøkelse både forventer og anser som særskilt kompetanse hos barnehagelærere. Både for å kunne utøve profesjonelt skjønn, men også i møte med alle

samarbeidspartnere vil en barnehagelærer ha behov for å kunne bruke kommentatorkompetansen. Å kunne analysere, evaluere eller skildre aktiviteter er forventninger jeg forstår at mine informanter anser som viktig kompetanse hos en barnehagelærer. Dette passer med begrepet kommentatorkompetanse slik Hellesnes (1984) og Eik (2014) har utviklet det.

### 5.3. Relasjonskompetanse

Jeg har videre opplevd det som interessant at majoriteten av mine informanter uttrykte relasjonskompetanse som særlig viktig for en barnehagelærer, noe også Eik (2013) vektlegger i sin studie. Måten relasjonskompetansen ble framhevet på av mine informanter, har gitt meg et inntrykk av at denne kompetansen stod fram fra øvrig teoretisk kompetanse. Eik (2013) knytter også kompetanse om relasjoner inn i profesjonsutøvelsen, men skiller den heller ikke ut som et særegent fenomen for en barnehagelærer.

Evnen til å kunne se og oppfatte hvordan barn har det, hvilke behov de ulike barna har – både i gruppe og som enkelt individ, handler om både en praktisk og en teoretisk kunnskap. Det vil være vanskelig å lære om demokrati og medbestemmelse dersom barna ikke har gode rollemodeller som også har god relasjonskompetanse, men det vil også være vanskelig å lære barna om demokrati og medbestemmelse dersom barnehagelæreren ikke har teoretisk kunnskap om det faglige innholdet på disse områder, eller hvordan det skal formidles.

Jeg opplever her at det er naturlig å knytte begrepet kommentatorkompetanse opp mot det jeg tidligere har skrevet om utøvelse av profesjonelt skjønn, og videre knytte denne til videreutviklingen av profesjonskunnskapen i en større sammenheng. Å trekke disse sammenhenger ser jeg også at Eik (2013) har gjort i sin studie, hvor hun viser til betydningen av å kunne forklare og drøfte sine begrunnelser for utøvelse av profesjonelt skjønn.



## 6.0. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg diskutere kvaliteten på undersøkelsen og se på pedagogiske implikasjoner.

Denne studien av hva styrer opplever som nødvendig kunnskap hos en barnehagelærer, og hvordan styrer vil beskrive en barnehagelærers særegne kompetanse har avdekket særlig to kategorier. Disse er:

- 1) Behovet for kommentatorkompetanse
- 2) Forventninger til utøvelse av profesjonelt skjønn

Mitt datamateriale viser en kollektiv oppfatning av behov for en bred og kompleks kunnskapsbase hos barnehagelærer. Kompleksiteten knytter seg til allsidigheten i både type og mengde kunnskap. En barnehagelærer skal både kunne stimulere barnas fysiske og kognitive behov for utvikling, men også kunne veilede og trygge foreldre som samarbeidspartnere, samt lede en ufaglært personalgruppe i det samme arbeidet med barna. En bred kompetanse om barns utvikling, styringsdokumentenes innhold, fagområdene samt kompetanse om mellommenneskelige faktorer er således det mine informanter oppsummerer som nødvendig kompetanse for en barnehagelærer å ha. En kompetanse som hele tiden må utvikle seg i takt med endringer i samfunnet for øvrig, og er derfor en form for dynamisk kunnskap. I tillegg til at barnehagelæreren har denne kompetansen, er det like viktig at barnehagelæreren utvikler sin *kommentatorkompetanse*.

I tillegg til kommentatorkompetansen viser en annen hovedkategori i mine funn til behovet for *utøvelse av profesjonelt skjønn*. Dette området opplever jeg som et kjernepunkt i en barnehagelærers kompetanse, og innbefatter den kompetansen jeg opplever mine informanter betegner som særskilt hos barnehagelærere. Å kunne reflektere, ta bevisste valg, se sammenhenger og konsekvenser i både nåtid og framtid knyttet til alle situasjoner, er områder jeg opplever uttrykt som særskilt for barnehagelærer.

Med bakgrunn i disse funnene, opplever jeg at det ville være spennende om det blir satt et fokus på dette blant både styrere og profesjonsutøvere. Dette kan bidra til økt bevissthet om nødvendig og særskilt kompetanse hos en barnehagelærer. Det kan også bidra til å videreutvikle slik kompetanse. For det er vanskelig å videreutvikle noe som så ofte omtales så

alt for generelt, gjerne under «merkelapper» som «arbeid med barn» eller «barnepass». Et spørsmål det her kan jobbes videre med er hva kommentatorkompetanse innebærer.

Det kan også være verdifullt å rette lyset mot kontekstens betydning, og hvordan denne innvirker på hva som anses som nødvendig kunnskap. Det er også viktig å fokusere på betydningen av teoretisk kunnskap, som jeg gjennom samtaler med styrene opplevde at de så adskilt fra barnehagens daglige rutineoppgaver.

Grimen (2010), Eik (2013) og Rothuizens (2010) vektlegging av profesjonell skjønnsutøvelse og grunnlaget for denne samt funn fra min egen studie, viser at dette er et viktig kjerneområde innenfor en barnehagelærers profesjonskunnskap, og en særegenhet ved denne. Utvikling av kommentatorkompetanse og utøvelsen av profesjonelt skjønn kan fort bli privatisert. Dersom det finnes få eller ingen arenaer for felles refleksjon og utvikling av kommentatorkompetanse omkring skjønnsutøvelse, kan det bli et individuelt anliggende hvordan teori og praksis tolkes og omformes i praksis. En utfordring her vil for øvrig være hvordan skape felles møteplasser for å utvikle kommentatorkompetanse omkring fenomenet skjønnsutøvelse.

En mer omfattende undersøkelse på dette området mener jeg kunne gi verdifull informasjon for å kunne arbeide videre systematisk med å synliggjøre og kommentere barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Eiks (2013) påpekninger om viktigheten av å se på *grunnlaget* for utøvelse av skjønn framfor å benytte uttrykk som «godt eller dårlig skjønn», anser jeg også med bakgrunn i min studie som særlig viktig å undersøke og drøfte videre i nye studier.

Med bakgrunn i de kollektive forventninger mine informanter har til barnehagelærernes evner til å se helhetlig samt ta barnas perspektiv, knyttet sammen med Eiks studie (2013) som fremhever fagligheten i skjønnsutøvelsen, kunne det derfor vært interessant å se nærmere på hvordan nettopp denne utfordring kvalitetssikres i barnehagene.

Å artikulere en barnehagelærers særegne kompetanse kan tidvis være utfordrende i et yrke med lekmannspreg. Jeg håper at de svar som mine informanter har avdekket, har bidratt til et økt fokus på hva som er en barnehagelærers særegne kompetanse i profesjonsutøvelsen. Jeg håper videre at den informasjon som har framkommet gjennom denne avhandling, kan være med å skape inspirasjon for andre til å studere disse områder videre.

## 6.1. Kommentar til studiens kvalitet

Avslutningsvis har jeg lyst til å kommentere hva jeg anser som styrker og svakheter ved denne undersøkelsen. Noe som blant annet knyttes opp mot mitt valg av metode som har vært intervju.

Med utgangspunkt i de seks informanter jeg valgte å intervju i min studie, vil mitt innsamlede materiale være for lite til at denne studien bidrar til kunnskap som kan generaliseres. Samtidig anser jeg at studien gjennom de funn jeg har erfart gjennom mine intervju samt tidligere forskning er med å bringe fram noen antagelser rundt barnehagelærerens særegne kompetanse. Det er likevel nødvendig å reflektere rundt studiets validitet, da det er jeg som forsker som selv har analysert og tolket det transkriberte materialet, og knyttet dette materialet inn i sammenheng med tidligere forskning.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at reliabiliteten av forskningsstudier handler om hvorvidt det resultat forskeren kommer fram til gjennom sine studier kan reproduseres i en senere studie (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Med bakgrunn i at mine to sentrale funn i denne studien også var fellesnevnerne for de svar jeg fikk av mine informanter, tror jeg at de samme fellesnevnerne ville blitt fremtredende dersom studien skulle gjentas. Dette så fremt de samme tre hovedspørsmål hadde blitt stilt likelydende som i denne studie.

Jeg har gjennom studien vært nøye på at mine informanter ikke skal kunne identifiseres i etterkant, noe som er et viktig moment sett ut i fra en etisk refleksjon knyttet til studien slik Dalen (2011) beskriver det. Jeg har også vært bevisst under både intervju prosess og transkriberingsprosess at jeg skal ha et åpent sinn i møte med de svar mine informanter har gitt, slik at jeg på best mulig måte kunne få fram intervju personens egne beskrivelser rundt mine forskningsspørsmål.

## Litteraturliste:

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grimen, H. (2010). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. *Profesjonsstudier*. I.A.Molander & L.I. Terum (Red.), Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale og Brinkmann. (2009). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løkken, G. (1992). *Fra vepsebol til trykksak*. Trondheim: DMM Feiavdelingen.
- Løvgren, M. (2012). *Frekvensrapport MAFAL*. SPS arbeidsnotat 1/2012. Høgskolen i Oslo og Akershus: Hentet 6.januar 2014 fra [www.fronter.com](http://www.fronter.com)
- Molander, A., & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Rothuizen, J.J. (2010). *Pædagog på egne premisser*. Hentet 8.august fra [www.bupl.dk](http://www.bupl.dk).
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

## Vedlegg 1

### **Intervjuguide:**

Kort presentasjon av bakgrunn

Hvor lenge har du vært ansatt som styrer?

Hvilken (videre)utdanning har du?

Hva liker du best med jobben?

### **Hvilken kunnskap opplever du som styrer at er nødvendig for en barnehagelærer å ha?**

Opplever du at barnehagelærerne har denne kunnskapen?

Opplever du at assistentene har den samme kunnskapen?

Hva vil du si er viktige faktorer for å bli/være en dyktig barnehagelærer?

### **Hvordan vil du beskrive en barnehagelærers særegne kompetanse?**

Hva mener du som styrer at er barnehagelærerens profesjonelle utøvelse?

### **Hvordan vil du beskrive forskjellen på en barnehagelærers særegne kompetanse i motsetning til en assistent som har jobbet i mange år?**

Hva tenker du at barna mister om barnehagelærerne forsvinner fra det daglige arbeidet med barna?

Hvordan viser barnehagelæreren at deres kunnskap er nødvendig ovenfor assistentene?

## Vedlegg 2

### Beskrivelse av prosjektet

Hensikten med å rette et søkelys på barnehagelærerens profesjonskunnskap<sup>1</sup>, begrunnes i mitt ønske om å artikulere deres profesjonskunnskap. En kunnskap som ofte framstilles som «allmennkunnskap». Noe som vi også kan finne igjen som et moment i funn fra blant annet MAFAL prosjektet.

Studiets hensikt begrunnes også ut fra et ønske om å få vite mer om hva *styrer* anser som nødvendig kunnskap for en barnehagelærer å ha, ulikheter i kunnskap mellom hva de ufaglærte og barnehagelærerne innehar, samt se nærmere på hvordan styrer vil beskrive en barnehagelærers særegen kompetanse.

### Min problemformulering for studien er således følgende:

*Hvilke forventninger har styrer til barnehagelærers profesjonskunnskap? Og hvordan vil styrer beskrive den særegne profesjonskunnskap hos en barnehagelærer?*

### Gjennomføring:

For de som ønsker å delta vil jeg foreta et intervju med en varighet på ca. 1 time. Jeg ønsker gjerne å ta opp svarene på lydopptaker, slik at den informasjon dere gir gjennom svarene blir riktig gjengitt i etterkant. Lydopptakene vil bli slettet og transkriberinger makulert så snart studien er levert inn.

Jeg kan for øvrig love full anonymitet for de som deltar, og informasjon som gis vil ikke være gjenkjennelig for andre. Det vil for øvrig være mulig på alle stadier av studiet å trekke seg uten å oppgi noen grunn for hvorfor det ikke ønskes videre deltakelse.

For mer informasjon eller spørsmål kan jeg kontaktes på  
Mobil: 95895453  
Mail: [elisabeth.holmvik@gmail.com](mailto:elisabeth.holmvik@gmail.com)

Med vennlig hilsen  
Elisabeth Thuseth Holmvik

---

<sup>1</sup> Min valgte definisjon på benevnelsen profesjonskunnskap er hentet fra Grimen (2010) og vil bli nærmere forklart senere i dette dokumentet.