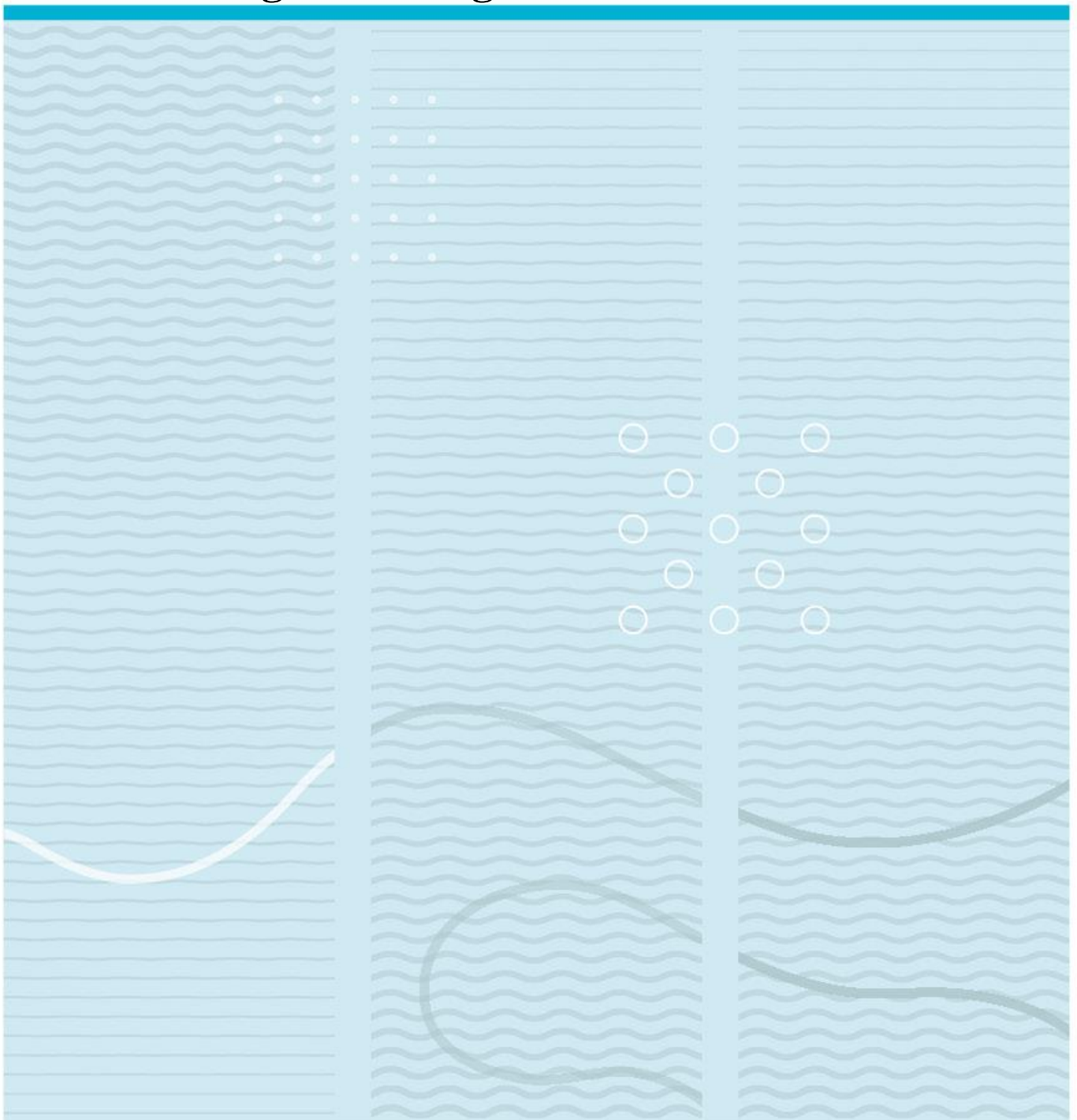


Linn Kristell Bostedt Isaksen

«En studie om pedagogisk lederes profesjonsutøvelse i en barnehage i endring».



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap.
Institutt for pedagogikk.
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Linn Kristell Bostedt Isaksen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i kvalitative data og omhandler pedagogiske lederes profesjonsutøvelse. Formålet med mastergradsavhandlingen har vært å få økt kunnskap om hvordan pedagogiske ledere utøver profesjonen i en barnehage i endring og om politikeres økende interesse har noe å si for profesjonsutøvelsen. Etter at barnehagen ble innlemmet i Kunnskapsdepartementet i 2005 ble institusjonen for alvor ansett som en viktig del i barns utdanningsløp. Økt interesse for barnehagen gjør at det er flere som ønsker og vil noe med barnehagen (Greve, Jansen og Solheim, 2014). Trender og strømninger fra internasjonale aktører som OECD, EU, UNESCO og lignende har også fått innflytelse i Norge med New public management, et økende fokus på læringsutbytte, tidlig innsats og livslang læring. Nygård (2017, s. 2) hevder at: «Det har blitt tydeligere politiske føringer for hvilket innhold barnehagen skal tuftes på, og hva slags kunnskap som skal vektlegges i barnehagen».

På bakgrunn av dette er problemstillingen for denne studien følgende:

Hvilken innvirkning kan politikernes økende interesse ha for pedagogisk leders arbeid, sett fra pedagogisk lederes ståsted?

For å innhente empiri er det brukt kvalitativt forskningsintervju. Jeg intervjuet fire pedagogiske ledere som arbeider i Oslo kommune. Valget av Oslo kommune baserer seg på at barnehagene har vært pålagt mye føringer siden 2006. Bleken (2017, s. 36) hevder at kommunen har satset tungt på en utvikling av barnehagene som en skoleforberedende læringsarena siden den kom inn i Kunnskapsdepartementet. Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling er blant annet tiltakene kommunen har pålagt barnehagene.

Studien redegjør for barnehagelærerprofesjonens historie og profesjonaliseringen av barnehagelærere. Funnene i studien indikerer at den økende interessen har betydning for de pedagogiske lederes autonomi og handlingsrom. Gjennom ulike føringer kan det virke som autonomi og handlingsrom blir begrenset, som videre kan speile seg i profesjonsutøvelsen til de pedagogiske lederne. Videre viser studien at pedagogiske ledere opplever et økt faglig fokus i forhold til at de må begrunne sine handlinger mer og bruke mer fagspråk enn tidligere. Studien indikerer også at på bakgrunn av mer føringer fra myndighetene oppfatter de pedagogiske lederne det som en mistillit til deres profesjonsutøvelse.

Forord

Etter snart 6 år på høyskolen er det nå på tide å gå ut i arbeidslivet og bruke den kunnskapen jeg har ervervet. Dette presenterer seg som både spennende og skummelt på samme tid.

Skolen og studiene har vært mitt stressmoment, gitt meg glede og i noen tilfeller vært en trøst i tunge stunder. Denne masteroppgaven skal være punktumet på en lang reise og jeg håper det kommer fram hvor mye jeg brenner for dette temaet. Det har vært en utrolig stressende og krevende prosess med skriving, men heldigvis har jeg ikke vært alene i dette.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Dosent Kristin Rydjord Tholin. Jeg var heldig som fikk førstevalget mitt som veileder og er veldig takknemlig for all veiledning og gode råd jeg har fått. Jeg har ikke telling på hvor mange mailer jeg har sendt i løpet av denne prosessen, men du er alltid rask på tilbakemelding og svarte på det jeg måtte lure på uavhengig om det var små eller store spørsmål. Dette har jeg satt veldig pris på, da man fort blir usikker når man skal skrive en masteroppgave for første gang.

Jeg ønsker å takke informantene mine som frivillig ønsket å dele sine tanker, refleksjoner og erfaringer. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave!

Videre ønsker jeg å takke Ane Celine. Ikke visste jeg for 6 år siden at jeg skulle møte ei som viste seg å ende opp som en av de viktigste personene i mitt liv. Vi har nå vært gjennom både bachelor og masterutdanning. Det har vært tårer, glede og sinne, men vi klarte det! Jeg vil også takke Live. Du har vært en fantastisk støtte, gitt meg råd og diskutert med meg hvordan jeg burde løse ting. Uten dere begge hadde ikke dette gått!

Jeg må også takke familien min. Min fantastiske mamma som alltid er der med oppmuntrende ord, gode samtaler og gode klemmer. Min lillesøster og bestevenn som alltid heier på meg.

Så må jeg takke min fantastiske ektemann, Tor Ivar. Du har trodd på meg når jeg ikke har trodd at jeg skulle klare tidsfrister, vært stolt av meg når jeg har fått gode resultater og i tillegg har du jobbet hardt så jeg kunne få lov til å kun fokusere på skolen. Nå får du endelig kona di tilbake, elsker deg.

Til slutt vil jeg dedikere denne oppgaven til min pappa. Jeg er sikker på at min akademiske og

politiske interesse stammer fra deg. På innspurten av avhandlingen skjedde det som ikke skulle skje og du ble syk. Det er tungt når noen du er glad i blir syk, men jeg vet også at du er en av de sterkeste jeg kjenner og jeg gleder meg til du blir erklært frisk igjen. Min tøffe, gode og snille pappa, jeg er fryktelig glad i deg.

Linn Kristell Bostedt Isaksen

Holmestrand, august 2018.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	8
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven.....	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Begrepsavklaring.....	10
1.4 Kunnskapsstatus.....	10
1.4.1 Sentrale politiske dokumenter.....	11
1.4.2 Aktuell forskning.....	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	14
2. Teoretisk grunnlag.....	16
2.1 Barnehagelærerprofesjonens historiske utvikling.....	16
2.1.1 De første institusjonene, de første forskriftene og Lysethkomiteen.....	17
2.1.2 Barnehageloven blir vedtatt og årsplaner blir innført.....	19
2.1.3 Rammeplassen for barnehagens innhold og oppgaver.....	20
2.1.4 Fra ett enerådende yrke til barnehageopprør.....	21
2.2 Profesjonsteori.....	23
2.2.1 Profesjonsbegrepet.....	23
2.2.2 Det organisatoriske aspektet.....	24
2.2.3 Det performative aspektet.....	25
2.2.4 Profesjon – monopol eller semi-profesjon?.....	28
2.3 Barnehagelærernes autonomi og handlingsrom.....	29
2.3.1 Faglig skjønn.....	29
2.3.2 Bakkebyråkrater.....	30
2.3.3 Handlingsrom for barnehagelærerne.....	31
2.4 Barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag.....	32
2.4.1 Fagspråk.....	33
2.5 Oppsummering av sentrale begreper og perspektiver.....	34
3. Forskningsmetode.....	36
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming	36

3.2 Valg av metode.....	37
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	37
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	38
3.2.3 Styrker og utfordringer ved metoden.....	38
3.3 Utvalg.....	39
3.4 Gjennomføring av intervju.....	41
3.5 Transkribering av intervjuene.....	42
3.6 Betrachninger av egen forskerrolle og forforståelse.....	43
3.6.1 Nærhet og distanseprinsippet.....	44
3.7 Etske hensyn.....	45
4. Analyse og resultater av intervjuene.....	47
5. Presentasjon og tolkning av funn.....	51
5.1 Kategori 1: Autonomi og handlingsrom – fortsatt en realitet?.....	51
5.2 Kategori 2: Økt fokus på faglighet.....	54
5.3 Kategori 3: Tillit til profesjonen.....	56
6. Drøfting av funn.....	59
6.1 Autonomi og handlingsrom – fortsatt en realitet?.....	59
6.1.1 Handlingsrom.....	61
6.2 Økt fokus på faglighet.....	63
6.2.1 Faglighet og fagspråk.....	63
6.2.2 Økt faglighet = økt kvalitet?.....	65
6.3 Tillit til profesjonen.....	66
6.3.1 Usikkerhet og feilbarhet.....	68
7. Avslutning.....	70
7.1 Videre forskning.....	70
8. Litteraturliste.....	72
9. Vedlegg.....	78

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for temaet i denne studien tar utgangspunkt i Stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring* som regjeringen presenterte i 2016. Et forslag om en språknorm, utbyttebeskrivelse og et tydeligere fokus på en mer skoleforberedende praksis skapte opprør blant barnehagelærerne. Meldingen tok for seg kvalitetsutfordringene i forhold til innholdet i barnehagen og arbeidet med ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Videre ble det sendt ut et høringsutkast i forhold til ny rammeplan. I høringsvaret fra aksjonsgruppa skriver de blant annet: «Høringsutkastet er et styringsdokument som svekker fagfolks mulighet til å gjøre faglige og etiske vurderinger og det åpner opp for mer styring utenfra» (Aksjonsgruppa for Barnehageopprør 2016, 2016, s. 6). Aksjonsgruppa hevder altså at sterke føringer har betydning for barnehagelærerens arbeid. Nygård (2017, s. 4) hevder at statlig styring har betydning for barnehagelæreres autonomi. Mer styring utenfra som aksjonsgruppa peker på, samt svekket mulighet til å gjøre faglige og etiske vurderinger kan bidra til at autonomien til profesjonen kan bli redusert.

Barnehagen ble i 2005 innlemmet i Kunnskapsdepartementet etter å ha vært i Barne- og familiedepartementet siden 1958. Dette markerte barnehagens inntog i utdanningssektoren og barnehagen blir nå ansett som barnas første steg i utdanningsløpet. Med dette økte også den politiske interessen for barnehagen som institusjon og hva den skulle inneholde. Nygård (2017, s. 3) hevder i sin doktorgradsavhandling at barnehagen er nå en arena der det er økt offentlig fokus på læring og barnehagen anses som en sentral del av det livslange læringsløpet. Trender og strømninger fra internasjonale aktører som OECD, EU, UNESCO og lignende har også fått innflytelse i Norge med New public management, et økende fokus på læringsutbytte, tidlig innsats og livslang læring. «Det har blitt tydeligere politiske føringer for hvilket innhold barnehagen skal tuftes på, og hva slags kunnskap som skal vektlegges i barnehagen» (Nygård, 2017, s. 2). Dette påvirker ikke bare skolene, men også barnehagen og herunder barnehagelærerne. Korsvold (1997) hevder allerede i sin studie fra 1997 at barnehagelærerne har flere oppgaver knyttet til organisering og drift, som igjen påvirker tiden barnehagelærerne får til arbeidet med barna.

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling tar også utgangspunkt i min interesse for

barnehagepolitikken og profesjonsteorien. Barnehagepolitikken har engasjert meg siden jeg tok førskolelærerutdannelsen. Jeg ble spesielt opptatt av kartlegging og vurdering av barn. Ikke bare i forhold til hva det vil si for barna som blir kartlagt, men også hvordan dette påvirket barnehagelærernes utøvelse av arbeidet. Da jeg arbeidet som assistent fikk jeg kjennskap til TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) ved at jeg ble satt til å utføre registreringen. Da jeg da startet på førskolelærerutdannelsen og opparbeidet meg kunnskap om hvor kompleks språklæringen til barn er, så jeg hvordan føringer har en påvirkning på barnehagens arbeid. Selv om kartlegging ikke spesifikt er et fokus i denne studien så er det der interessen for politikken innflytelse på barnehagen og videre hva den gjør med barnehagelærerprofesjonen og deres muligheter til å utøve profesjonen startet for mitt vedkommende. Jeg er nysgjerrig på om og i så fall hvordan barnehagelærere som har arbeidet lenge i barnehagen opplever en eventuell endring.

1.2 Problemstilling

Grønmo (2016, s. 73) hevder at om vi ikke stiller gode spørsmål kan vi heller ikke få svar som er verdifulle. Spørsmålene avgjør hva svarene skal omhandle. Videre påstår Grønmo (2016, s. 74) at en samfunnsvitenskapelig problemstilling alltid vil fordre spørsmål som omhandler hvordan bestemte samfunnsforhold skal oppfattes eller forstås. Problemstillingen i samfunnsvitenskapelige studier innbefatter også noen krav som må oppfylles for at den skal kunne anses som en samfunnsvitenskapelig problemstilling. For det første må den ha et fokus på sentrale og interessante forhold i samfunnet. For det andre må problemstillingen åpne for ny forskning av forholdene i samfunnet som trekkes frem. For det tredje må spørsmålet medvirke til at den kollektive forskningen om samfunnsforholdene kan videreføres på en betydningsfull måte (Grønmo, 2016, s. 74). Problemstillingen i denne studien er åpen og tar sikte på å undersøke hvordan forholdene faktisk er i forhold til pedagogiske leders profesjonsutøvelse i barnehagen etter at barnehagen ble lagt inn under Kunnskapsdepartementet. Siden problemstillingen tar sikte på hvordan samfunnsforhold faktisk er kan den kategoriseres som en beskrivende problemstilling. Problemstillingen for studien er som følgende:

Hvilken innvirkning kan politikernes økende interesse ha for pedagogisk leders arbeid, sett fra pedagogisk leders ståsted?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å stille ett forskningsspørsmål:
Hvilken innflytelse kan dette ha for pedagogiske lederes autonomi og handlingsrom?
Forskningsspørsmål blir utformet for å spisse fokuset på hva studien skal omhandle. Det bidrar også til å peke en i retning mot teoretisk innhold (Maxwell, 2013, s. 75).

1.3 Begrepsavklaring

Følgende delkapittel tar for seg en avklaring av noen av begrepene som er sentrale for studien.

Faglighet som begrep kan oppfattes som diffust og vanskelig å definere. Jeg har prøvd å finne en god forklaring på begrepet og ser at flere tar det i bruk uten at det er noe konkret definisjon på hva det innbefatter. Jeg har derfor valgt å se på begrepet *fag*, som kan knyttes med faglighet. Greve, Pedersen og Sviggum (2015, s. 9) hevder at begrepet *fag* også er vanskelig å definere på norsk, fordi det har ulike betydninger. Begrepet springer ut fra middelnedertysk og kan oversettes til «noe sammenføyet». Ifølge Greve et.al (2015, s. 9) kan omtalelsen «noe sammenføyet» gi mening i forhold til at barnehagelærerne opparbeider seg kunnskap under utdanningen som binder sammen hverdagen i barnehagen. Forfatterne (2015) hevder at det faglige kommer frem gjennom aktiviteter som blir utført i barnehagen. Gjennom for eksempel samlingsstund må barnehagelærere bruke sitt kunnskapsgrunnlag og faglige skjønn. Ved bruk av sin faglige kompetanse må barnehagelærerne tilrettelegge for både formelle og uformelle læringssituasjoner (Greve et.al, 2015, s. 9). Videre knytter Greve et. al (2015, s. 10) faglighet til det å være profesjonell, hva det innebærer å være profesjonell og profesjonsbegrepet går jeg nærmere inn på under kapittel 2.2.1.

Siden studien tar for seg yrkesgruppen som en profesjon vil begrepet barnehagelærer bli brukt når jeg skriver om yrkesgruppen i sin helhet. Begrepet pedagogisk leder vil bli benyttet når jeg omtaler stillingen eller informantene mine.

Jeg har valgt å bruke ordene studie, prosjekt og oppgave om hverandre for å generere variasjon i oppgaven.

1.4 Kunnskapsstatus

I dette kapittelet presenterer jeg sentrale politiske dokumenter og aktuell forskning som er relevante for studiens problemstilling. Fokuset med dokumentene har vært å undersøke hva de sier om barnehagelærerprofesjonen, utøvelsen av den og se på ulike føringer som har blitt

presentert de senere årene.

1.4.1 Sentrale politiske dokumenter

De følgende dokumentene som er presentert er politiske dokumenter som er førende for norske barnehager. Barnehageloven (2005) ble etter etterspørsel fra Stortinget vedtatt i 1975 (Korsvold, 1997). Barnehageloven presenterer «de viktigste prinsippene og rammene for virksomheten» (Børhaug og Moen, 2014, s. 38). Gjennom loven blir det definert hva en barnehage innbefatter og dens formål. Loven kan regnes som en vidstrakt rammelov som tildeler departementet som har ansvar for barnehagen i oppgave å produsere tydeliggjørende forskrifter og en rammeplan for barnehagen (Børhaug og Moen, 2014, s. 38 – 39). I forhold til pedagogiske ledes oppgaver presiserer loven at de må ha barnehagelærerutdanning eller likeverdig pedagogisk utdanningen, men at det kan gis dispensasjon og unntak fra kvalifikasjonskravet (Barnehageloven, 2018, §17a)

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, heretter kalt rammeplan ble presentert i 1996 som en forskrift til loven. Rammeplanen forplikter barnehageansatte til å arbeide innenfor en ramme i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin, 2009, s. 3). En ny Rammeplan ble presentert i 2017. Innholdet i begge rammeplanene i forhold til pedagogiske ledes arbeidsoppgaver kan anses som å være ganske like, men i rammeplan fra 2017 presenteres disse under en egen del kalt: «Ansvar og roller». Rammeplanen (2017, s. 16) konstaterer at «Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver». Det kan altså se ut som det er en klarere rollebeskrivelse i den nye rammeplanen. Begge utgavene presiserer at pedagogisk leder har ansvaret for å planlegge, dokumentere og vurdere arbeidet i barnegruppen han eller hun har ansvaret for (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 46, Udir.no, 2017, s. 16). En annen forskjell i den nye rammeplanen er at rammeplanen fra 2011 understreker barnehagens frihet til å velge metoder i forhold til det som skal arbeides med. I rammeplanen fra 2017 er ikke valg av metoder presisert. Den nye rammeplanen har også gått vekk fra begrepet *bør* og bruker nå begrepet *skal* i stedet. Dette fordrer en forpliktelse fra barnehagelærere og kan bidra til at den blir et enklere verktøy å bruke.

Videre ønsker jeg å redegjøre for stortingsmeldingen som danner bakgrunnen for denne

oppgaven.

Stortingsmelding 19 – *Tid for lek og læring* er også et sentralt politisk dokument i denne studien. Meldinger til Stortinget inneholder som regel orienteringer om noe som er utført, eller som regjeringen anser som viktig å utføre (Børhaug og Moen, 2014, s. 48). Meldingene inneholder ofte større saker, planer eller retningslinjer som bør drøftes tidlig i saksforberedelse. Bakgrunnen for at Stortingsmelding 19 - Tid for lek og læring er aktuelt som et sentralt politisk dokument i denne studien er forslagene som ble presentert i meldingen. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 9) påpeker at: «Meldingen fokuserer på det som påvirker kvaliteten på innholdet i barnehagen, og som er relevant for arbeidet med en ny rammeplan». Som nevnt tidligere ble en ny rammeplan vedtatt i 2017. I meldingen skriver de at pedagogisk leder har ansvar for å observere hvordan det pedagogiske og fysiske miljøet støtter barnas trivsel, utvikling og læring, samt legge til rette for å ivareta barns behov. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 35).

Stortingsmeldingen presenterte også ulike forslag som skapte en del opprør i barnehagefeltet. En av forslagene var en språknorm. Språknormen var veiledende og hadde bevisstgjøring av ansatte i arbeidet med barnas språkutvikling som mål. Språknormen skulle beskrive femåringers typiske språkkompetanse basert på form, innhold og bruk, men skulle ikke settes opp som resultat for barns utbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 54). Gjennomgående for meldingen var også et fokus på utbyttebeskrivelse og skoleforberedende praksis. Kunnskapsdepartementet (2016) ønsket blant annet at den nye rammeplanen skal ha «et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen, i samsvar med etablert praksis i de fleste barnehager» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10). Utbyttebeskrivelse var også en av punktene som barnehagefeltet reagerte på: «Utbyttebeskrivelser vil blant annet tydeliggjøre forventningene til barnehagens innhold og til personalets ansvar og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Opprøret baserte seg på at barnehagelærere oppfattet meldingen og forslagene som motstridende mot den nordiske barnehagens helhetlige læringssyn og utfordret barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Det er verdt å nevne at både språknormen og utbyttebeskrivelsen ikke ble vedtatt.

1.4.2 Aktuell forskning

For å finne frem til aktuell forskning spesielt knyttet til profesjon og barnehagelæreres profesjonsutøvelse har jeg brukt litteraturlister, fått tips fra veileder, google scholar, Idunn og

Universitet i Sørøst Norge sine biblioteksider. I forhold til å støtte seg til tidligere forskning på feltet, har jeg avgrenset dette til nordisk barnehageforskning. På bakgrunn av nordiske barnehagers fokus på helhetlig læringssyn og barnesentrert pedagogikk ser jeg denne forskningen som mer relevant i denne studien. «Nordiske førskolelærere har i motsetning til sine europeiske kolleger ansvar for barn i hele aldersspennet fra 1 til 6 år» (Eik, 2013, s.16)

I lys av profesjonsteori er det naturlig å trekke frem Anders Molander og Lars Inge Terum (2008) sin bok om profesjonsstudier, som har vært et bakteppe for hele denne studien. Molander og Terum (2008, s. 13) påpeker at formålet med boken er å bidra til en forståelse av rollen profesjoner har i det moderne samfunn, samt å inspirere til mer forskning på området. Gjennom flere artikler gir boken en oversikt over ulike forskningsfeltet innenfor profesjonsstudier. Boken tar for seg ulike aspekter ved profesjon og profesjonsutøvelse. I denne studien har fokuset vært på selve profesjonsbegrepet og profesjon i forhold til skjønn, tillit og kunnskap.

I forhold til barnehagelæreres profesjonshistorie ønsker jeg å trekke frem Tora Korsvold (1997) sin forskning. Gjennom dokumentanalyser og intervjuer med eldre og yngre barnehagelærere undersøker hun hvordan ansvaret for barn gikk fra et privat anliggende til et offentlig anliggende. Hensikten bak hennes studie har vært å redegjøre og analysere mål for barnehagene som myndighetene har presentert fra 1900 – 1990 – tallet. Videre ønsket hun å presentere hvordan de har blitt utført i praksis (Korsvold, 1997, s. 205). Korsvold peker med sin studie på endringen barnehagen har hatt i samfunnet, samt hvordan barnehagelærernes rolle har endret seg. I forhold til barnehagelærerne hevder hun at en økning av byråkratisering, møtevirksomhet og lignende har bidratt til at barnehagelærere får mindre tid med barna.

Av nyere forskning ønsker jeg å løfte fram Mette Nygård (2017) sin doktorgradsavhandling om barnehagen som en læringsarena i endring. Gjennom sin doktoravhandling belyser hun tematikken fra et politisk og profesjonsperspektiv. Nygård utfører en kritisk diskursanalyse og intervjuer barnehagelærere for å se på den eventuelle endringen som har forekommet. I diskursanalysen hevder hun at det er en del likheter mellom OECD sine visjoner for barnehagen, hvor hovedvekten ligger på spesifikke ferdigheter, samt evaluering og måling av barns resultater (Nygård, 2017). I tillegg hevder hun at læring i barnehagen knyttes til økonomisk samfunnsgevinst. Nygård argumenterer også for at en økt statlig styring kan bidra

til å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi. Hun argumenterer for viktigheten av at barnehagelæreres autonomi opprettholdes «slik at praksis blir noe som utformes i den enkelte barnehagekontekst i møte med det enkelte barn og barnegruppa som helhet» (Nygård, 2017, s. 73).

Liv Torunn Eik sin forskning på nyutdannede barnehagelærere stiller seg som en motsetning til denne studien i forhold til utvalg, da informantene i min studie har arbeidet lenge i barnehagen. Funnene er likevel aktuelle i forhold til fagspråk og profesjonskvalifisering i barnehagen. Avhandlingen tar for seg nyutdannedes videre profesjonskvalifisering det første året i arbeid. Gjennom forskningsprosjektet viser funnene at de nyutdannede opplever at de mestrer det pedagogiske arbeidet, improvisere og utøve faglig skjønn. De møter derimot vanskeligheter med å sette ord på utøvelsen, noe Eik (2013) konkluderer med at tyder på at fagspråket forsvinner fort når en kommer ut i arbeidslivet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 presenterer teorien som danner rammen rundt studien. Her presenterer jeg relevant teori for barnehagelærerprofesjonens historie med Tora Korsvold sin studie. Videre blir profesjonsbegrepet presentert, samt hva en profesjon innebærer knyttet opp mot barnehagelæreryrket.

Kapittel 3 omhandler forskningsmetoden som er brukt i denne studien. Først blir vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming presentert. Videre trekkes det fram kvalitativt forskingsintervju som metode, styrker og utfordringer ved metoden, utvalg og gjennomføring av intervjuene. Det blir videre presentert hvordan transkribering av intervjuene foregikk, deretter betraktninger rundt egen forskerrolle og forforståelse. Ethiske hensyn blir presentert til slutt.

Kapittel 4 tar for seg hvordan analysen har foregått med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) sin temaanalyse, samt resultater av denne.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene mine og foretar en tolkning av disse. Overskriftene presenterer de ulike kategoriene som ble dannet gjennom analysen.

Neste er drøftingen som jeg utfører i kapittel 6. Overskriftene her tar for seg kategoriene jeg kom fram til i analysen og tolkningen av empirien. De representerer hovedfunnene i studien.

Tilslutt er kapittel 7, der jeg presenterer en avslutning og videre forskning.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil prosjektets teoretiske rammeverk bli presentert, det vil si det som danner rammen for temaet i denne studien. Ryen (2002, s. 75) hevder at all forskning er avhengig av teori og det er umulig å komme ut i feltet uten begrepsmessige orienteringer. Selv om denne studien i utgangspunktet er induktiv, vil det være nødvendig med noen perspektiver for å skape en ramme rundt studien. Merriam (i Nilssen, 2012, s. 62) påpeker at et teoretisk rammeverk påvirker alle delene av studien. Det er utgangspunktet for hva du er nysgjerrig på, hva som forundrer deg og som deretter skaper spørsmålene du stiller.

Jeg vil i dette kapitlet først ta for meg noen historiske perspektiver på barnehagelærerprofesjonen. For å kunne se på eventuelle endringer og påvirkning av pedagogiske lederes profesjonsutøvelse vil det være relevant å få et historisk overblikk på profesjonen. Korsvold (1997) sin forskning på hvordan ansvaret for barn gikk fra å være et privat til offentlig anliggende vil brukes som et bakteppe. Teksten vil bli videre supplert med annen gjeldende forskning og teori. Deretter vil jeg presentere sentrale begrep og perspektiver i forhold til barnehagelærerprofesjonen, deres arbeid og studien generelt.

2.1 Barnehagelærerprofesjonens historiske utvikling

For å belyse endringene som har forekommet innenfor barnehagelærerprofesjonen i de rundt 200 årene som barnehagen har vært en del av det norske samfunnet, er det relevant å presentere noen perspektiver fra profesjonens historie. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 15) hevder at barnehagelærere alltid har vært opptatt av og kjempet for at barnehagen skal bli verdsatt. En konsekvens av at søkelyset i økende grad rettes mot barnehagene er at ambisjonene for hva barnehagenes rolle og innhold skal være, blir mange og varierte. Når mange mener mye og definerer hva institusjonen og barnehagelærerprofesjonen skal være, kan det gjøre noe med profesjonsidentiteten. Hanssen (2015, s. 70) peker på tre spenningsforhold som kan være med å skape en usikker yrkesidentitet. Hun mener at rollen som aktiv aktør i barnehageutviklingen blir for barnehagelærerne motstridende og utydelig når den gjennom historien har blitt påvirket av rådende diskurser om hjem og familie. For det andre hevder Hanssen (2015, s. 70) at den diagnostiske kulturen og praktiske pedagogikken stiller som motpoler som stadig vurderes opp mot hverandre i økende tempo med kulturelle og samfunnsmessige endringer. Til slutt påpeker hun at offentlig sektor har gått gjennom mange endringer de siste årene, for eksempel innføringen av New Public Management

(Hanssen, 2015, s. 70). Disse spenningsforholdene er noe forenklet, men gir et bilde av hvilke faktorer som kan være med på å bidra til en usikker profesjonsidentitet for barnehagelærerne. Greve et. al (2014, s. 15) hevder at ved å ha forståelse for fortidens tenkning har man et bedre utgangspunkt for å forstå dagens tenkning og dermed økt forståelse til å bidra med forslag til framtidens løsninger. De påstår videre at det derfor er essensielt at barnehagelærere kjenner sin egen historie og de ideologiske forbildene som er grunnlaget for dagens profesjon, slik at de kan møte dagens press med historisk bevissthet.

Barnehagens historie strekker seg helt tilbake til 1800-tallet og har utspring i to linjer: barneasylar/barnekrybbene og de små Fröbel - barnehagene. Grude (1987, s. 23) hevder at industrialiseringen i England og det faktum at flere mennesker flyttet fra bygda til byen dannet et behov for dem som arbeidet på fabrikkene, da de små barna ofte ble overlatt til seg selv. På bakgrunn av dette ble barneasylene opprettet av fabrikkeieren Robert Owen. Barneasylene i England dannet bakgrunnen for en felles tradisjon i Europa. Det første barneasylet i Norge ble opprettet i 1837. Bestyrerinnen som arbeidet i barneasylene skulle anse sin jobb som en erstatning for mødrene som var på arbeid. Rollen ble utført slik den var kjent fra hjemmet, med fokus på husarbeid og stell av barna. Bestyrerinnene skulle behandle barna omsorgsfullt og tilegne barna deres første kunnskaper. Samtidig skulle arbeidet de utførte ikke fremstå som lønnet arbeid, men som en sosial innsats (Röthle, 1994, s. 24). Samtidig opererte også barnekrybbene. Dette var en annen type institusjon, ofte drevet av kristelige foreninger og for de yngste barna.

Barnehagens andre linje strekker seg tilbake til Friedrich Fröbel. Barnehagene som var opprettet i Frøbels ånd var små og private. De ble ofte beregnet for barn fra familier med god økonomi, da de Frøbelske barnehagene ikke mottok bidrag, annet enn foreldrenes betalinger (Grude, 1987, s. 47). Fröbel – pedagogene, som hadde tatt utdannelsen sin utenlands, fordi det var en av de få utdanningsmulighetene de hadde, drev barnehagene i foreningslokaler eller sine egne private hjem (Grude, 1987, s. 47).

2.1.1 De første institusjonene, de første forskriftene og Lysethkomitéen

På begynnelsen av 1900 – tallet var det et mangfold av institusjoner for småbarn (Greve, 1995, s. 21). Asylene og barnekrybbene var rådende, men 1917 markerte året for opprettelsen av den første folkebarnehagen (Korsvold, 1998, s. 69). Mens asylene og barnekrybbene var beregnet for fattig arbeiderklasser og de som arbeidet på fabrikkene, var folkebarnehagene

åpne for alle (Korsvold, 1998, s. 68). Henriette Schrader – Breymann som var oppretteren av folkebarnehagene, videreutviklet Fröbels idéer og anså ikke barnehagelæreren som en passiv rolle hvor observasjon var fokuset. Barnehagelæreren skulle introdusere ulike emner for barna som et bidrag til deres konsentrasjon og evne til å fordype seg (Greve et.al, 2014, s. 24). Folkebarnehagenes utbredelse i Norge var ikke omfattende, men den første generasjonen av utdannede barnehagelærere hentet likevel idéer derfra og folkebarnehagene hadde derfor en stor innflytelse på den nordiske barnehagemodellen, hevder Korsvold (1998, s. 69).

Før 1950 – tallet var det ikke noen statlig politikk for daginstitusjonene, men i 1954 kom de første forskriftene (Korsvold, 1997, s. 69, 72). Disse sa lite om organiseringen av hverdagen i institusjonene og aktivitetene som skulle foregå. Den daglige organiseringen var det den faglærte pedagogiske ledelsen som hadde ansvar for. Ifølge Korsvold (1997, s. 81) var et samarbeid mellom pedagoger, leger og jurister trolig utgangspunktet for resultatet av forskriftene. Barnehagelærerne var antageligvis de som influerte resultatet mest, dette på bakgrunn av kvinnenenes inngående kjennskap til institusjonen. Videre påpeker Korsvold (1997, s. 83) at forskriftene hadde både direkte og indirekte hjemmet som ideologisk forbilde. Til tross for dette var det understreket viktigheten av at virksomheten skulle ledes på en profesjonell måte. Utdanningen til barnehagelærerne gjorde at de fikk monopol på lederstillingene i daginstitusjonene og Korsvold (1997, s. 83) hevder at å skape en atmosfære for barna, der de kunne trives og finne seg til rette var gjeldende. På dette området ble det satt stor lit til den enkelte barnehagelæreren av myndighetene.

1960 – tallet presenterte seg som et tiår med debatt, utredning og innføring av statlige subsidier ifølge Korsvold (1997, s. 103). Lysethkomitéen ble nedsatt til å utrede spørsmålet om daginstitusjonene. Med utviklingspsykologiens inntog begrunnet komitéen i forskning at førskolealderen ble ansett som den viktigste perioden i et menneskets liv. Opplevelsene barna fikk i løpet av denne perioden var så betydningsfulle for voksenlivet at ansvaret kunne ikke bare ligge hos foreldrene. Daginstitusjonene skulle utfylle hjemmet ved at et egnet personale kunne bidra til gode utviklingsmuligheter (Korsvold, 1997, s. 90). I innstillingen kan man lese: «Derfor er det nødvendig at barneinstitusjonene har pedagogisk utdannet personale som kan gi barna trygghet og den nødvendige følelsesmessige kontakt samtidig som de kan inspirere de små til videre lek og skapende sysselsetting» (Komitéen til å utrede visse spørsmål om daginstitusjoner m. v. for barn, og Departementet for familie- og forbrukersaker,

1961, s. 44). Til tross for en økende interesse for barnehagene, så hadde fortsatt barnehagelærerne mesteparten av ansvaret for den daglige organiseringen og staten hadde fortsatt stor tiltro til pedagogene (Korsvold, 1997, s. 96). Komitéen understrekte at: «Hun er ingen «leketante», hun er en pedagog som det stilles krav til og søkes hjelp hos» (Departementet for familie- og forbrukersaker, 1961 – 1962, s. 26).

2.1.2 Barnehageloven blir vedtatt og årsplaner blir innført

Gjennom behandlingen av Lysethkomitéens innstilling ble det etterspurt en lov gjeldende for daginstitusjonene. I 1969 ble det vedtatt at det skulle nedsettes et nytt utvalg for daginstitusjonene som skulle vurdere spørsmålet vedrørende en lov og i tillegg legge fram et forslag som skulle bidra til et vedtak om en lov (Korsvold, 1997, s. 107 - 108). 1975 stiller seg deretter som et banebrytende år for barnehagens historie. Med sentrale punkter fra innstillingen ble den første barnehageloven vedtatt av Stortinget (Korsvold, 1997, s. 122). Selv om ansvaret for å utforme det pedagogiske innholdet fortsatt ble overlatt til pedagogene, fikk barnehagelærerne større forpliktelser til instanser utenfor barnehagens grenser, dette var forpliktelser 50 – og 60 – tallets barnehagelærere ikke hadde (Korsvold, 1997, s. 137, 297). Blant annet ble arbeidet med barna som det sentrale ved virksomheten lagt større vekt på i løpet av 70 – tallet (Korsvold, 1998, s. 137).

I 1980 – årene lå fokuset på utbygging av barnehager slik at det økende antallet barn som hadde behov for barnehageplass fikk et tilbud. I 1981 ble det presentert en Stortingsmelding med tittelen «Barnehager i 80 – årene». Meldingen hadde hovedfokus på utbygging av barnehager, administrasjon og drift. Utviklingen og trykgheten til barn var fortsatt sentrale punkter, men dette ble ikke utdypet noe nærmere. Det var de pedagogiske lederne som fortsatt hadde ansvaret for dette (Korsvold, 1997, 141, 143 – 144). En departemental gruppe var allerede nedsatt for å se på innholdet i barnehagen og resultatet av gruppas arbeid ble håndboken «Målrettet arbeid i barnehagen». Håndboken tok utgangspunkt i barnehageloven og prinsippene som var grunnlaget for en barnehagevirksomhet. Tanken bak håndboken var at den kunne bli brukt som et redskap for personalet som arbeidet i barnehagen, og inneholdt derfor en konkretisering av et ønsket pedagogisk innhold. Det ble allikevel understreket at boken ikke skulle være noen obligatorisk mønsterplan slik som skolen hadde. Barnehagelæreren skulle ha ansvar for det pedagogiske, og hadde tradisjonelt en fri stilling sto det skrevet i håndboka (Familie- og forbrukerdepartementet, 1990, s. 9).

Mens det tidligere hadde vært stor vekt i lover og forskrifter på at personalet skulle ha faglige kvalifikasjoner, overtok kommunen i 1980 – årene plikten til å godkjenne både barnehager og personalet. Dette betydde at instanser i kommunen fikk makt til å gi dispensasjon fra kravet om en godkjent utdanning hos de pedagogiske lederne i barnehagen. Dette var en viktig avgjørelse fordi personalets kvalifikasjoner ble ansett som en garanti for barnehagens kvalitet. (Korsvold, 1997, s. 162). I 1984 ble kravene i forskriften til barnehageloven endret og med det en tilføyelse med krav om årsplaner. Årsplanen skulle vise en oversikt over den pedagogiske praksisen og aktivitetene i barnehagene. Dette var nytt og ukjent for barnehagelærerne. Ifølge Korsvold (1997, s. 296 – 297) var lite nedfelt i form av felles skriftlige planer, men at arbeidet nå skulle nedskrives gjorde også at barnehagelærerne måtte vie mer tid til dette, og fokuset på administrasjon ble større. De ansatte måtte også nå formulere mål for virksomheten, dette gjorde at barnehagens ansatte måtte forholde seg til hverandre på en annen måte enn de var vant til. Korsvold (1997, s. 296) understreker at innføringer av årsplanene førte til at ikke bare ble de ansattes arbeid atskilligere mer målstyrt, men det ble også byråkratisert. «Departementet hadde tidligere satt sin lit til barnehagelærerinnene og førskolelærerne, og mente at denne yrkesgruppen kunne gi en rimelig sikkerhet for at barnehagen var et trygt og godt sted for barn å være. Slik var det ikke lenger» (Korsvold, 1997, s. 162).

2.1.3 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver

1996 står som nok et revolusjonerende år i barnehagens historie. Året før hadde barnehageloven nok en gang blitt endret, og loven ga nå departementet tilgang til å utforme en forskrift, rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015 – 2016, s. 19). Rammeplanen ble oppfattet som grundig og omfangsrik, ga likevel lite konkrete føringer for selve innholdet i barnehagen. Som et direkte styrende grep til barnehagens pedagogiske innhold var rammeplanen det første lovgivende virkemiddel. Barnehagelærerens autonomi var fortsatt gjeldende, men det ble stilt krav om skriftliggjøring av både planlegging og dokumentasjon av det som skjedde i barnehagene (Greve et. al, 2014, s. 118).

Jansen (2007, s. 17) skriver at hun opplever året 2006 som barnehagens store kursendring. Barnehagen fikk da en ny barnehagelov og ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Med dette ble barnehagen for alvor innlemmet i barns livslange læringsløp. Bjerkestrand og Pålerud (2014, s. 50) skriver at regjeringen gjennom denne store

endringen markerte at det første steget i barns utdanning var barnehagen og at den derfor skulle være en integrert del i utdanningssystemet. Videre påpeker Jansen (2007, s. 18) at betegnelsen av barnehagen i den nye loven blir endret fra «en tilrettelagt pedagogisk virksomhet» til «en pedagogisk virksomhet». Jansen (2007, s. 18) hevder at dette er interessant fordi dette tilsvarer slutten på at barnehagelærerne skulle legge til rette og barna skulle fritt utfolde seg. Den nye betegnelsen ga en indikasjon på at barnehagelærerne nå skulle være aktører som var sentrale i arbeidet og ikke kun tilrettelegge for andre ansattes samhandling med barna. I 2012 overtok Utdanningsdirektoratet ansvaret for oppgaver som Kunnskapsdepartementet tidligere hadde hatt.

2.1.4 Fra ett enerådende yrke til barnehageopprør

Korsvold (1997, s. 296) hevder at mye har vært opp til barnehagelærerens initiativ. Det eksisterte få planer eller retningslinjer og barnehagelærerne hadde derfor stor frihet til å legge opp hverdagen slik de ønsket. Kjennetegnet for praksisarenaen før 70 og 80 – tallet var fravær av sentral styring, dette betydde stor plass for eget initiativ for barnehagelærerne, men med den statlige integrasjonen ble barnehagelærernes autonomi svekket ifølge Korsvold (1997, s. 392 - 393). Mens den eldre generasjonen av barnehagelærere hadde stor autonomi i yrkesrollen, ville den yngre generasjonen kunne oppleve denne som mer begrenset.

Mye har skjedd på de rundt 200 årene barnehagen har vært en del av det norske samfunnet. Barnehagen og barnehagelærerens funksjon har i dagens samfunn en annen betydning, enn den hadde under barneasylene og barnekrybbenes tid. Mens det på tidlig 1900 – tallet var et sted hvor barna kunne være mens foreldre/foresatte var på jobb og de ansatte hadde rådende ansvar for innholdet, er barnehagen i dag ansett som en del av utdanningsløpet og statlige myndigheter skaper en forventning til barnehagelærerne i forhold til hva barnehagen skal inneholde og kvaliteten på den. Fra at barnehagelærerne var nesten enerådende på feltet er det nå mange som ønsker og vil noe med barnehagen. Det er ikke bare norske myndigheter som har søkelyset på barnehagen. Internasjonale organisasjoner som OECD vurderer og uttaler seg om norske barnehager og personalet som jobber i dem. Greve et. al (2014, s. 134) hevder at barnehagelærerne ikke lenger er enerådende, men at profesjonen i stedet er redusert til å ha ansvaret for å administrere det daglige pedagogiske innholdet i barnehagen. Ifølge Korsvold (1997) har barnehagelærernes oppgaver beveget seg fra omsorg, det å skape en atmosfære med fokus på hjemmet og med stor frihet innenfor å utforme det pedagogiske innholdet til en

forpliktelse overfor rammeplanens syv fagområder med krav til dokumentasjon, kartlegging og vurdering (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin i Nygård, 2017, s. 17 – 18).

Barnehagen blir nå koblet til kunnskapsøkonomien og inngår nå som en del i en nasjonal utdanningsstrategi, dette kan ha bidratt til at vilkårene til barnehagelærerens profesjonsutøvelse har blitt endret (Nygård, 2017, s. 66). Det ligger et større press fra global konkurranse og optimaliseringen av menneskelig kapital på hvordan barnehagelærerne som aktører skal tilrettelegge for at barna skal utvikle sin kompetanse (Krejsler, 2013, s. 72). Greve et. al (2014, s. 156) hevder at et økt fokus på målstyring og læringsutbytte med bakgrunn i økonomisk argumentasjon står sterkt i offentlig sektor og gjør at barnehagelæreren står svakere i forhold til deltakelse i diskusjonen om hva barnehagen skal være. Til tross for dette fortsetter barnehagelærere å kjempe for barnehagen og sin egen profesjon. I 2016 startet en gruppe barnehagelærere en facebookgruppe kalt «Barnehageopprøret 2016». Denne aksjonsgruppa ble dannet med grunnlag i Stortingsmelding, nummer 19: Tid for lek og læring. (Kunnskapsdepartementet, 2016) da den introduserte både en språknorm og utbyttebeskrivelse. Barnehageopprøret fikk stor oppslutning og bidro til at regjeringen avsto forslagene som kom i Stortingsmeldingen. Da høringsutkastet for den nye rammeplanen ble presentert i 2016, møtte den mye kritikk fra barnehagefeltet. Barnehageopprøret fortsatte kampen, sammen med mange andre engasjerte både innenfor og utenfor barnehagefeltet. I 2018 sto en ny bemanningsnorm på trappene. Debatten rundt normen skapte ikke bare opprør hos dem som jobbet for, med og i barnehagen, men også foreldrene som hadde barna sine i barnehagen. En egen emneknagg: #uforsvarlig genererte over 300 historier som omhandlet episoder fra barnehagepersonellens hverdag. Underskriftskampanjer Barnehageopprør gruppa og Foreldreopprør ble levert til kunnskapsminister Jan Tore Sanner. Fire representanter var tilstede under høringen for bemanningsnormen og foreldre streiket ved å ta barna deres ut av barnehagen for dagen.

Balke (1995, s. 241) hevder at barnehagens pionerer fikk mye motstand fordi oppdragelse av småbarn ble ansett som et ansvar som var tillagt familien, og var derfor ikke et interesseområde for politikken. Mye har endret seg siden den gang.

Barnehagelærerprofesjonen har som det innledningsvis ble presentert alltid kjempet for barnehagen. Mens barnehagepionerene kjempet for at barnehagen og

barnehagelærerprofesjonen skulle få legitimitet, kjemper dagens barnehagelærere for at det historien og grunnlaget barnehagen er tuftet på skal bevares.

2.2 Profesjonsteori

Mens medisin, juss og filosofi blir ansett som de klassiske profesjonene, har barnehagelæreryrket kjempet for å kunne oppnå profesjonsstatus. For å kunne besvare problemstillingen til denne studien er det nødvendig å få en oversikt over profesjonsbegrepet, hva begrepet innebærer og hvordan dette begrepet omfavner barnehagelærerne.

2.2.1 Profesjonsbegrepet

Profesjon stammer fra det latinske ordet *professio*, som oversatt betyr «offisiell angivelse av erverv» (Profesjon, 2018). Profesjon er et omstridt begrep og hva som inngår i en profesjonsdefinisjon er mye diskutert. Molander og Terum (2008, s. 16) hevder at innenfor den sosiale og politiske verden er noen av de viktigste begrepene, ofte de mest omstridte, dette fordi begrepene ikke bare er beskrivende, men også fordi de tar en praktisk stilling til verden. Ifølge Gallie (i Molander og Terum, 2008, s. 16) innebærer en praktisk stilling til verden at et begrep har noen egenskaper. For det første vil et begrep som tar praktisk stilling til verden være evaluerende, for eksempel vil profesjon som begrep i forhold til yrker skape en forventning om profesjonalitet. For det andre er begrepet så komplekst at ulike synspunkter kan vurderes. Videre bidrar dette til at de ulike synspunktene kan skape ulike evalueringer. Møter en begrepet i lys av en ny forbindelse kan dette åpne for nye fortolkninger. Deltakere innenfor begrepsdiskusjonen anerkjenner at slik de anvender begrepet kan trekkes i tvil av andre, men alle deltakere kan forstå andres bruk begrepet og de synspunktene som den baserer seg på (Molander og Terum, 2008, s. 16).

Videre presenterer Molander og Terum (2008) to aspekter ved profesjonsbegrepet, det *organisatoriske* og det *performative* aspektet. Gjennom disse aspektene presenterer forfatterne (2008) kjennetegn ved profesjoner som en type yrker. Det organisatoriske aspektet omhandler at yrker er organisert på en bestemt måte for å ivareta oppgavene som er tildelt dem. Det performative aspektet representerer praksis, som innehar noen grunnleggende elementer for den virksomheten som den profesjonelle utøver. På bakgrunn av studiens omfang ønsker jeg å gi en kort beskrivelse av de ulike kjennetegnene, før jeg går nærmere inn på noen av kjennetegnene som er mest gjeldende i denne oppgaven.

2.2.2 Det organisatoriske aspektet

Innenfor det organisatoriske aspektet hevder Molander og Terum (2008, s. 18) at en profesjon har kontroll over oppgavene de skal utføre. Kontrollen er på en side ekstern, gjennom tilgangen til arbeidsoppgavene profesjonen har, og på den andre siden intern, gjennom profesjonens utførelse av dem. Gjennom ulike typer av kontroll peker Molander og Terum (2008) på at profesjonene har monopolordninger, som vil si at personer med en viss type utdanning kan utføre arbeidsoppgavene som er tillagt profesjonen. Dessuten innehar profesjonene intern kontroll gjennom formalisert kunnskap og utøvelse av skjønn, dette knytter Molander og Terum (2008) til autonomi. Neste kjennetegn er om et yrke er politisk konstituert. Gjennom monopol og autonomi har profesjonen en dobbelt kontroll over et virksomhetsområde, dette kaller Abbott (1988) for profesjonens jurisdiksjon. En slik jurisdiksjon institusjonaliseres gjennom at staten på fellesskapets vegne gir yrkesgruppen eksklusiv rett til å administrere bestemte arbeidsoppgaver. Eik (2013, s. 37) påpeker at barnehagelærere innehar en slik rett da det er nedfelt i Barnehageloven (2018, § 17a) at barnehagelærere må ha utdanning. På grunnlag av en tillit til barnehagelærerens kompetanse og «gode vilje» delegeres denne myndigheten til yrkesgruppen (Molander og Terum, 2008, s. 18). Det at staten har satset på full barnehagedekning og at barn over 1 år har tilnærmet garantert barnehageplass kan tolkes som en tillitserklæring til profesjonen ifølge Eik (2013, s. 37). Muligheten til å gi dispensasjon fra utdanningskravet kan dog gi et inntrykk av en svekket tillit til barnehagelærerprofesjonen.

Videre presenterer Molander og Terum (2008, s. 18) det institusjonelle imperativ. Dette er knyttet til profesjonene som politisk konstituerte yrker (Eik, 2013, s. 38). Profesjonene innehar en samfunnskontrakt der de forplikter seg til å tjene visse allmenne interesser, men dette fordrer også at de er bundet av et offentlig mandat. For barnehagelærerne er dette barnehageloven og rammeplanen. Det siste kjennetegnet som blir presentert er profesjonell sammenslutning. Profesjonene må opptre som en sammenslutning, og det forutsettes at det ikke bare finnes en gruppe som utøver et sett med samme utvalg av oppgaver. Yrkesgruppen må inneha en kollektiv selvforståelse som profesjon og forsøke å oppnå anerkjennelse for at yrkesgruppen er egnet til å utføre oppgavene mandatet tilsier. Eik (2013, s. 38) stiller spørsmål om barnehagelærerne har oppnådd anerkjennelse og om de har utviklet kollektiv selvforståelse. Barnehagelærerprofesjonens historie dokumenterer at barnehagelærere alltid

har kjempet for barnehagen og deres profesjon, noe de fortsatt gjør det i dagens samfunn. Ut ifra kjennetegnene innenfor det organisatoriske aspektet hevder Eik (2013, s. 38) at til tross for at barnehagelærerne innehar en viss kontroll over oppgavene sine, fremstår ikke profesjonen som sterk. Det faktum at personell uten utdanning utfører mange av de samme oppgavene som barnehagelærerne gjør påvirker bildet av at en barnehagelærer innehar en egnet kompetanse til å utføre spesifikke oppgaver.

2.2.3 Det performative aspektet

For å kunne utøve arbeidsoppgavene til profesjonen på en hensiktsmessig måte må yrkesgruppen inneha formell kunnskap som må kombineres med utøvelse av skjønn. Dette er det en kan kalle praksis ifølge Molander og Terum (2008, s. 19). Videre presenterer forfatterne en identifisering av grunnleggende elementer ved praksis som den profesjonelle utøver.

Det første elementet er at den profesjonelle yter *tjenester*. Barnehagelæreryrket er et tjenesteyrke. Gjennom barnehagene utfører de nesten daglig tjenester på vegne av enten kommunen eller en privat aktør. Molander og Terum (2008, s. 19) hevder at tjenester som har karakter av «informasjon» i vid betydning, kan produsere materielle ting, som for eksempel rapporter. Dette er interessant i forhold til barnehagen. Som allerede påpekt under barnehagelærerprofesjonens historie har barnehagen og barnehagelærerens rolle endret seg mye i løpet av rundt 200 år. Dagens barnehagelærere må dokumentere og rapportere mer enn deres forgjengere. Molander og Terum (2008) påpeker også at felles for de ulike type tjeneste er at det er vanskelig å måle produktiviteten og kontrollere arbeidsprosessen. Måling av arbeidet som skjer i barnehagen er komplisert, da det er mange barnehager og hva som skal måles er vanskelig å avgjøre. Det er likevel utviklet metoder for å kvalitetssikre barnehagene. For å sikre kvalitet fører staten tilsyn av både kommunale og private barnehager. I metodehåndboken for tilsyn skriver Utdanningsdirektoratet (2017, s. 5) at: «Vi skal kontrollere om de oppfyller kravene i barnehageloven og opplæringsloven». Gjør ikke kommunen dette må de sørge for at det blir rettet opp.

Det andre elementet er at profesjonelle tjenester har klienter. Klienter er avhengige av de profesjonelle i den forstand at de søker bistand fra fagpersoner for å kunne håndtere forhold som for dem er betydningsfulle. Hvem klientene er i barnehagesammenheng kan være vanskelig å svare på, siden klient som begrep ikke blir mye brukt i barnehagen. Jeg velger

derfor å benytte meg av Eik (2013, s. 84) sin betegnelse, målpersoner. Det kan diskuteres hvem som er målpersoner i barnehagen, foreldrene eller barna? Foreldrene kan være avhengige i den forstand at de må arbeide for å kunne ta vare på barna sine og derfor har et behov for å ha barna sine i barnehagen, men barnehagen er ikke det eneste alternativet. Det finnes dagmammaer eller noen har kanskje familie og venner som kan stille opp. Barna velger derimot ikke om de ønsker å være i barnehagen eller ikke. Når de er i barnehagen er de derfor avhengige av barnehagelærernes fagkompetanse til å kunne ivareta barnas behov. Eik (2013, s. 84) hevder at hvem barnehagelærerne anser som de viktige målpersonene, kan være betydningsfullt for profesjonsutøvelsen og barnehagelærerens prioriteringer. Da spesielt i interesse og behovskonflikter.

Profesjonelle tjenester er ifølge Molander og Terum (2008, s. 19) forsøk på å løse praktiske problemer som blir presentert av klienter. Disse problemene omhandler problemer som mennesker møter i sin deltakelse med omverden, med seg selv, med den kulturelle tradisjonen og/eller med det samfunnet de lever i. Eik (2013, s. 85) ser disse problemene i lys av barnehagens målpersoner som er barna og trekker linje til mangfoldet i barnehagelærernes pedagogiske arbeid. Jeg støtter meg på denne definisjonen. Disse problemene kan blant annet omhandle barnas første møte med barnehagen eller den kulturelle tradisjonen i forhold til lek og samspill med andre. Den kan også handle om utfordringene som dukker opp når barna skal bli kjent med seg selv eller andre som psykisk og fysiske individer (Eik, 2013, s. 85). Gjennom sine profesjonelle tjenester skal barnehagelærerne bidra til å løse disse problemene, ved å støtte og hjelpe barna.

Profesjonelle tjenester er endringsorienterte ifølge Molander og Terum (2008, s. 19) og utgangspunktet for dette er en motpol mellom to tilstander. Som for eksempel urett/rett eller udannet/dannet. Barnehagelærerne blir stilt overfor endringer på mange ulike plan og at barnehagelæreren er endringsorientert stilles også som krav innenfor barnehagelærerutdanningen. Gjennom generell kompetanse skal barnehagelæreren inneha: «endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, Kunnskapsdepartementet, 2016, § 2).

Profesjonelle tjenester anvender en systematisk *kunnskapsmengde* på enkeltilfeller og

karakteriseres ved bruk av skjønn. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 19) skal enkelttilfellene ytes rettferdighet i sin egenart, samtidig som utøvelsen ikke skal være tilfeldig. I forhold til skjønn påpeker Molander og Terum (2008, s. 20) at den profesjonelle resonneringen om handlingsvalg må begrunnes i en vurdering av enkelttilfeller i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer. Disse to elementene presenterer jeg mer inngående senere i kapittelet.

Profesjonelle tjenester er *normativt regulerte*. Molander og Terum (2008, s. 20) peker på tre typer normative fordringer. «Epistemiske krav til den kunnskapen som brukes (gyldighet), moralske krav til behandlingen av klienter (fairness) og pragmatiske krav til den handlemåten som velges (formålstjenlighet)» (Molander og Terum, 2008, s. 20). Epistemiske krav kan ifølge Eik (2013, s. 90) linkes til evaluering. Evaluering omfatter også kommentatorkompetanse som jeg kommer tilbake til senere. For å kunne evaluere praksisen kreves det at barnehagelærere har inngående kunnskap og oversikt om barnehagen og det som relateres til den. Moralske krav handler om hva det kreves av handlinger som utøves av personalet, samarbeid med foreldre og barn og hvordan det skal vurderes. Eik (2013, s. 90) påpeker at selv om det eksisterer yrkesetiske retningslinjer kreves det en evne til å kritisk reflektere for å kunne forstå og følge opp disse. Samt være bevisst over maktforhold som påvirker forholdene i barnehagen. Siden barnehagen er en organisasjon der tid og ressurser ofte kan være en knapphet, fordrer dette pragmatiske krav til arbeidet. Eik (2013, s. 90) hevder at hva som kan oppfattes som adekvate handlinger kan ikke bestemmes kun ut fra pragmatiske krav, men fortløpende vurderes av felles faglige og etiske vurderinger.

Profesjonell praksis har også elementer av *feilbarhet* og *usikkerhet* hevder Molander og Terum (2008, s. 20). Usikkerheten kan knyttes til hva som blir konsekvensene av ulike handlingsvalg. Dette fordrer derfor et risiko - og ansvarsforhold mellom klienten og den profesjonelle. Klienten tar en risiko ved å overlate sin sak til den profesjonelle, mens dette utgjør et ansvar for den profesjonelle. Barnehagelærere påtar seg et stort ansvar gjennom sin profesjonsutøvelse, som innbefatter barns livskvalitet, utvikling og sikkerhet (Eik, 2013, s. 91). Dette kan skape mye usikkerhet hos barnehagelærerne i forhold til handlingsvalg. Et handlingsvalg som fungerer i en situasjon kan være en feil framgangsmåte i en annen. Risikoen for at barnehagelæreren kan tolke situasjoner feil eller handle på måter som ikke er hensiktsmessige er også tilstede (Eik, 2013, s. 91).

2.2.4 Profesjon - monopol eller semi – profesjon?

Molander og Terum (2008, s. 18) understreker at «profesjoner er monopolordninger». Det vil si at en profesjon der de ansatte har en viss type utdanning reserverer arbeidsoppgaver som bringer inn inntekt. Profesjonen defineres videre som en «ekskluderende» gruppe som stenger av en kilde for kontinuerlig forsørgelse. Molander og Terum (2008, s. 18) påpeker da at i den forstand er profesjonen en organisering av et yrke som er markedsregulerende. Når profesjonen kontrollerer tilgangen til arbeidsoppgavene, kontrollerer den også tjenestetilbudet. Fauske (1991, s. 16) understreker også at monopol er en av profesjonenes kjennetegn. Han hevder at for en profesjon er det en tett kobling mellom utdanning og yrke. Koblingen vil som oftest være så tett at det foreligger et yrkesmonopol. Fauske (1991, s. 18) hevder at begrepet profesjon har fått et endret innhold. Når det kun er noen få som har utdanningen, blir utdanningen ansett som en begrenset gode og tillagt mer verdi i forhold til økonomisk avkasting, prestisje og makt. Fauske (1991, s. 18) hevder derfor at profesjonen får en annen posisjon i samfunnet i dag enn den hadde for bare noen tiår siden. Begrepet som tidligere bare var forbeholdt leger favner flere yrker i dag. Lærere og barnehagelærere er to av yrkene som nå blir omtalt som profesjon. Læreryrket, herunder også barnehagelæreryrket som profesjon har blitt mye diskutert gjennom årene. Etzioni (i Mausethagen, 2015, s. 19) hevder nettopp at det har vært mye diskusjon om læreryrket skal bli klassifisert som en profesjon eller semi – profesjon. Smeby (2014, s. 12) er imidlertid en av dem som har rettet kritikk mot å definere barnehagelæreryrket som en profesjon. Forfatteren påpeker at kunnskapsgrunlaget er en sentral ressurs for at en profesjon skal ha enerett over utvalgte arbeidsoppgaver og at profesjonalisering er knyttet til arbeidsdeling. Smeby (2014, s. 12) hevder at kunnskapsbasen barnehagelærerne sitter med er for diffus, og at arbeidsoppgavene for barnehagelærere og assistenter er for like. Cameron (i Smeby, 2014, s. 14) hevder at siden barnehagens omsorgstradisjon har sterke linjer til en tradisjonell kvinnerolle, kan det fort skape kjønnsstereotypiske meninger om at arbeidsoppgavene som utføres i barnehagen lett kan ivaretas uten vesentlig utdanning.

Hennum og Østrem (2016, s. 20) hevder at det er vanlig at profesjoner i dag innbefatter yrker som fordrer tre til fire års høgskole – eller universitetsutdanning. I tillegg har yrkene et mandat som omhandler bestemte oppgaver på vegne av samfunnet. Barnehagelæreryrket omfattes dermed også av profesjonsbegrepet.

2.3 Barnehagelærerens autonomi og handlingsrom

Autonomi er et sentralt område innenfor profesjonsteoriene og som tidligere presentert inngår i det organisatoriske aspektet Molander og Terum (2008) presenterer. Bø og Helle (2014, s. 28) definerer *autonomi* i pedagogisk ordbok som: ”Selvstyre. Frihet til å foreta viktige valg og beslutninger med konsekvenser for stat, samfunn, grupper, pasienter eller barn”. Molander og Terum (2008, s. 18) hevder at profesjonene har en intern kontroll. Det vil si at profesjonen har autonomi i oppgavene de utfører i arbeidet sitt. Modellen for utførelsen av disse kommer ikke fra en ekstern autoritet, men fra profesjonen selv på bakgrunn av kunnskapen som den administrerer. I barnehagelærerens tilfelle betyr dette, ifølge Molander og Terum (2008) at barnehagelærere gir seg selv sine egne «lover» innenfor barnehagen. Nygård (2017, s. 4) derimot hevder i sin avhandling at statlig styring har betydning for barnehagelærerens autonomi. Hun påpeker at barnehagelærernes autonomi blir svak når deres kontroll over pedagogikken minskes, forventningene til læring og barns oppførsel økes og utbytteevaluering forsterkes. En sterk autonomi hos barnehagelærerne kjennetegnes ved at de kontrollerer konstruksjonen av rom og innhold og at reguleringen av oppførsel og væremåter er svak (Nygård, 2017, s. 34).

2.3.1 Faglig skjønn

I en barnehage oppstår det mange situasjoner som ikke det finnes et entydig svar på og ikke kan løses ved hjelp av regler, formler eller dataprogrammer (Kirkebøen, 2013, s. 27). I disse tilfellene må barnehagelæreren ta i bruk *faglig skjønn*. Ordet skjønn stammer fra det norrøne ordet «skyn» og betyr for eksempel «omdømme, dømmekraft, vurdering og vett» (Grimen og Molander, 2008, s. 180). Ifølge Molander og Terums performative aspekt (2008, s. 20) karakteriseres profesjonelle tjenester ved bruk av skjønn. Dette fordi situasjoner som er problematiske vanskelig lar seg standardisere. Den profesjonelle avgjørelsen om hvordan en skal handle baserer seg på en vurdering av enkelte tilfeller med grunnlag i generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander og Terum, 2008, s. 20). Barnehagelæreren kan altså ikke kun handle på bakgrunn av kunnskapen hun eller han har opparbeidet gjennom studiene, men kunnskapen må kombineres med skjønnet. Dette kan sees i sammenheng med Hennem og Østrem (2016, s. 60) som hevder at kunnskapen ligger som grunnlag for arbeidet, men kan ikke anvendes direkte når man skal utøve faglig skjønn.

Tillit er en sentral faktor i profesjonelle yrker. «Å bli vist tillit er å få skjønnsbasert

beslutningsmakt» ifølge Grimen (2008, s. 203). Det norske samfunn har lagt oppgaven å skape gode barnehager og bidra til barns utvikling og læring i hendene på barnehagelærerne, på bakgrunn av deres utdanning. Oppgaven blir gitt på grunnlag av visse forbehold og gir barnehagelærerne spillerom til å løse oppgaven slik de anser er best. Rammeplanen (2017, s. 16) understreker faglig skjønn som en del av pedagogisk leders arbeid: «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn». Utdannelsen til barnehagelærerne gir en betinget tillit ifølge Grimen (2008, s. 203). Dette er interessant fordi utdannelsens betingelser gir forventinger som kan ses i all tillit. Tillitgiveren, altså staten regner med at tillitmottakerens altså barnehagelærerens vilje er god, at de har kompetanse nok til å ivareta oppgaven de har blitt tildelt og at midlene er passende.

Begrepet skjønn forstått som noe vilkårlig og personlig kan bidra til å redusere betydningen av skjønn og kan sammenlignes med begrepet synsing. Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 61) framlegges standardiserte kartleggingsverktøy som en garanti for at vurdering av barn ikke blir tilfeldige. I håndboken for TRAS nevnes ikke profesjonelt eller faglig skjønn. I fagmiljøet som står bak kartleggingsverktøyet TRAS, omtales skjønn på denne måten: «I en systematisk kartlegging, derimot blir barn på samme alderstrinn stilt overfor likelydende oppgaver og man prøver å redusere det personlige skjønn ved å tilstrebe ensartet så vel i måte å observere på som i måte å registrere på» (Espenakk, 2003, s. 12). I denne forstand blir skjønn framstilt som noe som står i veien for å kunne gjøre faglige vurderinger og kartleggingsverktøyene kan da være med å redusere dette.

2.3.2 Bakkebyråkrater

Lipsky (i Børhaug og Moen, 2014, s. 111) har definert yrkesutøvere som iverksetter offentlig politikk, i arbeidet med ulike grupper i populasjonen for frontlinjepersonale eller «bakkebyråkrater». Lærere og da også barnehagelærere er yrkesutøvere som kan defineres som bakkebyråkrater, da barnehagen er en offentlig institusjon som iverksetter offentlig politikk. Bakkebyråkratene arbeider for å realisere myndighetenes politikk, men vil samtidig ha rom for å utøve skjønn i arbeidet. Arbeidsoppgavene til de som jobber som bakkebyråkrater er gjerne komplekse og kan ha en høy grad av usikkerhet fordi de jobber med mennesker. Beslutningene må tas fortløpende og ofte under press. Videre skriver Lipsky (i Børhaug og Moen, 2014, s.111) at ressurser ofte ikke tilsvarer mål og arbeidsoppgaver. Målene som blir satt er også vage og motstridende, som derfor krever at bakkebyråkratene må

bruke skjønn.

Børhaug og Moen (2014, s. 112) hevder at bakkebyråkratene utvikler mestringsstrategier ettersom de opplever å være i krysspress mellom krav og mål fra myndighetene og behov og ønsker fra de som mottar tjenestene. En av disse strategiene er prioritering av bestemte typer arbeid. Det vil si at visse løsninger eller visse aspekter ved arbeidet vil prioriteres foran andre. Børhaug og Moen (2014, s.112) påpeker at disse strategiene blir utviklet av bakkebyråkratene for å gjøre hverdagen overkommelig.

2.3.3 Handlingsrom for barnehagelærerne

Mens autonomi handler om barnehagelærerens selvstyre, handler handlingsrom om muligheten til å utføre denne. Det pedagogiske handlingsrom kan beskrives som rommet mellom den faktiske virkeligheten i barnehagen og de ytre grensene for hva som er tillatt barnehagevirksomhet (Bø og Helle, 2014, s. 109). Kort sagt kan en si at barnehagelærerne på bakgrunn av tillit fra staten har autonomi til å planlegge, utøve og vurdere arbeidet i barnehagen, innenfor handlingsrommet gitt gjennom retningslinjer fra barnehageloven og rammeplanen. En økt statlig styring vil kunne påvirke handlingsrommet barnehagelærerne har til å kunne utføre ledelse av arbeidet med barna. Nygård (2017, s. 4) hevder at ulik grad av kontroll over barnehagen vil fordre ulikt handlingsrom og ulike muligheter for aktørene til å forhandle om innholdet i barnehagen. Handlingsrom preges altså av rammene rundt barnehagen. Ved økt byråkratisering av barnehagen er det fare for at handlingsrommet for å utøve det barnehagelærerne har fått tillit til minskes. Økt krav om rapportering, møter og ulike bestemmelser virker inn på tiden barnehagelærerne har til rådighet til å planlegge pedagogiske aktiviteter, følge opp personalet og være tilstede på avdelingene. Friedson (i Molander og Terum, 2008, s. 49) hevdet at hvis profesjonelt arbeid skulle styres av byråkrati ville det bidra til en svekkelse av kvaliteten. Overført til barnehagen kan det tenkes at mer fokus på rapportering, kartlegging og møtevirksomhet kan som nevnt over snevre inn handlingsrommet til å utøve den egentlige oppgaven barnehagelærerne har fått tillit til, skape gode barnehager og bidra til barns læring og utvikling.

Handlingsrommet til barnehagelærerne kan også innskrenkes gjennom barnehagelærerens oppfattelse av styringsdokumentene (Greve, Jansen og Solheim, 2014). Retningslinjene for Rammeplanen (2017) stiller krav til barnehagelærerne, men utførelsen av dem er opp til

barnehagelærerne selv. Dette kan samsvare med det Molander og Terum (2008, s. 18) hevder angående at profesjonen skaper sine «egne lover» for profesjonsutøvelse. Oppfatter derimot barnehagelærerne retningslinjene som mer åpne enn de egentlig er kan dette bidra til at barnehagelærerne innskrenker handlingsrommet på eget initiativ og skaper «lover» som kan ansees som hindre.

2.4 Barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag

Ifølge Grimen (2008, s. 71) er et av kjennetegnene ved de klassiske profesjonene at yrkesutøverne innehar en sertifisering til å administrere utvalgte typer av kunnskap. Pedagogisk leder er som tidligere poengtert ikke en av de klassiske profesjonene, men barnehagelærere har allikevel gjennom sin utdannelse opparbeidet seg kunnskap vedrørende barn, ledelse og andre aspekter ved barnehagen. Grimen understreker (2008, s. 71) at for å kunne utøve en profesjon må man ha tatt en utdannelse på et bestemt antall år. På bakgrunn av dette anser jeg barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag i forhold til profesjon som et relevant tema i dette kapittelet.

Grimen (2008, s. 71) stiller spørsmålet om profesjoners kunnskapsgrunnlag er enhetlige eller mangfoldige. For å besvare dette presenterer han begrepene *homogen* og *heterogen* kunnskapsbase. En homogen kunnskapsbase karakteriseres ved at alle elementene kommer fra samme vitenskapelige disiplin eller kunnskapsfelt. Som eksempler nevner Grimen (2008, s. 71) fysikk, biologi eller kjemi. En heterogen kunnskapsbase består av elementer fra forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelt. Denne kunnskapsbasen er ikke helt klar hevder Grimen (2008, s. 71) fordi det er vanskelig å trekke grenser ved vitenskapelige disipliner i forhold til hverandre. Kunnskapsbasen til barnehagelærerprofesjonen tilhører den heterogene, dette fordi den er sammensatt fra mange forskjellige fagfelt. Pedagogikken deles med blant andre disipliner som filosofi, sosiologi og psykologi (Hennum og Østrem, 2016, s. 30). Mens barnehagelærerens didaktiske kunnskap stammer fra blant annet realfag, estetiske fag og språkfag. Hennum og Østrem (2016, s. 30) hevder at barnehagelæreren er med sin vide kunnskapsbase nøkkelen til å realisere et helhetlig pedagogisk mandat. Videre trekker Grimen (2008, s. 73 - 74) frem et perspektiv på profesjonskunnskap som meningsfylte helheter. Disse helhetene er ikke nødvendigvis bundet sammen av omfattende teori, «men av de krav som den samme praktiske yrkesutøvelsen stiller» (Grimen, 2008, s. 74). Grimen (2008, s. 74) bruker begrepet *praktiske synteser*, som vil si at forskjellige deler av kunnskap utgjør meningsfulle

brikker i yrkesutøvelsen. Disse meningsfulle brikkene utgjør grunnlaget for faglighet i barnehagen. Det faglige kommer til lys gjennom aktiviteter i barnehagen, der barnehagelæreren må bruke kunnskapsgrunnlaget i både formelle og uformelle læringssituasjoner (Greve, Pedersen og Sviggum, 2015, s. 9). Videre hevder forfatterne (2015) at det faglige kan anses som å være bærebjelken for barnehagens kvalitetsmessige innhold.

Molander og Terum (2008, s. 23) presenterer begrepene *aktørkompetanse* og *kommentatorkompetanse*. Begrepene er relevante i forhold til denne studien fordi den tar for seg profesjonsutøvelsen til pedagogiske ledere. Profesjonelle utøvere må inneha aktørkompetanse for å kunne utføre praksisen deres, samt kommentatorkompetanse for å kunne sette ord og evaluere denne praksisen. Aktørkompetanse omhandler den kompetansen barnehagelæreren må ha for å kunne utføre handlinger i arbeidet. Barnehagelærerens arbeid innbefatter et stort spekter av oppgaver, blant annet å støtte barn i deres læring og utvikling, utarbeide rapporter, lede personalet og samarbeide med foreldre (Eik, 2013, s. 111). For barnehagelærerne kreves det aktørkompetanse når de blant annet skal gjennomføre prosjekter, avdelingsmøter eller samlingsstunder. Dette krever at barnehagelæreren har kunnskapsgrunnlaget i bunn og utfyller dette med det faglige skjønnnet. Kommentatorkompetanse vil bli presentert mer inngående i neste avsnitt.

2.4.1 Fagspråk

Innenfor kunnskapsbasen barnehagelærerne har opparbeidet seg gjennom studier og erfaringer innbefatter det seg også et *fagspråk*. Fagspråk blir benyttet av ulike grunner. For det første handler det om den kulturelle overføringen. Barnehagelærerne hører til en fagtradisjon som innehar et fagspråk de må tilegne seg (Måseide, 2008, s. 376). For det andre bidrar fagspråket og faguttrykk til å skape et nivå av presisjon for faglig tenking og kommunikasjon. Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 26) er det et behov for fagspråk i barnehagen fordi fagspråk gjør det mulig å knytte teori og praksis sammen. Diskusjoner om teoretiske innfallsvinkler og bruken av faglige begreper, bidrar til å bevare og videreutvikle den faglige kunnskapen, og styrker barnehagelærerens profesjonalitet (Brante og Svensson i Larsen og Slåtten, 2017, s. 2). Barnehagelærerne trenger derfor fagspråket for å kunne artikulere og ha en forståelse for det som skjer i barnehagen. Utad har også fagspråket stor betydning for profesjonen. Dette fordi gjennom fagspråket kan profesjonen oppnå tillit fra foreldre og motta anerkjennelse i

samfunnet. *Kommentatorkompetanse* handler om å kunne analysere, skildre og evaluere aktiviteter. *Skildre* er en av begrepene Molander og Terum (2008) nevner innenfor dette begrepet. Slik jeg tolker dette handler dette blant annet om barnehagelærernes fagspråk. Eik (2013, s. 111) hevder at kommentatorkompetanse handler om å kunne beskrive og begrunne valg av handling som profesjonen utøver. Kommentatorkompetansen, som innbefatter fagspråk bidrar da til at barnehagelærerne kan formidle, resonnere og fortolke. Dette bidrar også til en videreutvikling av profesjonskunnskapen og en mulighet til å kunne kritisk reflektere over egen praksis (Larsen og Slåtten, 2017, s. 2).

I Eik (2013, s. 221) sin forskning hevder hun at nyutdannede barnehagelærerne i liten grad bruker fagspråket når de kommer ut i barnehagen og heller tilpasser seg hverdagsspråket. Barnehagens personell innbefatter ikke bare pedagogene, men også assistenter og fagarbeidere. Dette finner også Ødegård (2011, s. 143) i sin forskning og hevder at nyutdannede synes det er vanskelig å bruke fagbegreper i hverdagen, fordi det ikke er vanlig i barnehagen og de tilpasser seg derfor fort barnehagens hverdagsspråk. Ifølge Eik (2013, s. 66) kan manglende bruk av fagspråk indikere at den teoretiske kunnskapen tillegges lite vekt og det kan oppfattes som at en folkelig oppdragelseskultur er rådende. Hennem og Østrem (2016, s. 28) hevder også at statlig styring og forventningene om en økonomisk avkasting og økt læringsutbytte, presentert gjennom en økonomis fagspråk, kan bidra til å påvirke barnehagelærernes fagspråk. Spesielt fremhever de læringsutbytte, da dette kan resultere i et svakere fagspråk til å formidle barnehagens verdigrunnlag og begrunnelser for barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

2.5 Oppsummering av sentrale begreper og perspektiver

Barnehagens historie strekker seg over 200 år og ifølge Korsvold (1997) sin studie har barnehagelærerprofesjonens *rolle* endret seg. Fra å være enerådende til nåtid innbefatter barnehagelærerprofesjonen betydelige mer føringer enn tidligere.

Profesjonsbegrepet er komplekst og det innebærer en rekke kjennetegn og kriterier for at et yrke skal betegnes som en *profesjon*. Ifølge Molander og Terum (2008) kan dette deles inn i et *organisatorisk* og *performativt* aspekt. Det organisatoriske aspektet presenterer ulike typer av kontroll, både eksternt og internt som har innvirkning på profesjonsutøvelsen. Det performative aspektet viser til elementer ved praksisen som den profesjonelle utøver.

Autonomi er en av kjennetegnene Molander og Terum (2008) inkluderer i det organisatoriske aspektet. Autonomi innebærer at barnehagelæreren selv kan bestemme hvordan de skal legge opp dagene og hvordan de handler i profesjonsutøvelsen sin på bakgrunn av sin faglige kunnskap. Sammen med den faglige kunnskapen må barnehagelærerne også bruke *faglig skjønn*, som vil si at basert på kunnskapen barnehagelæreren innehar og handlingsnormer må barnehagen foreta valg på hvordan han eller hun skal handle i forhold til de ulike situasjonene som dukker opp i barnehagens komplekse hverdag. En delegering av ansvaret for å skape gode barnehager og bidra til barns undring og læring gjennom bruk av kompetanse og faglig skjønn fordrer en betinget *tillit* fra myndighetene. Siden myndighetene ikke kan utføre disse tjenestene selv er de tildelt barnehagelærerne på bakgrunn av deres «gode vilje» (Grimen, 2008). *Handlingsrom* handler om mulighetene barnehagelærerne har til å bruke autonomien og det faglige skjønnet de innehar. Dette rommet skapes mellom kravene som er satt til barnehagen og hva som er virkeligheten i barnehagen (Bø og Helle, 2014). Blir kravene til barnehagen for sterke kan dette bidra til at handlingsrommet blir mindre.

For at et yrke skal kunne omtales som en profesjon må det være sertifisert til å gjøre de tjenestene som krever av yrket (Grimen, 2008). Dette innebærer utdanning hvor barnehagelærerne opparbeider seg en *kunnskapsbase* basert på forskning og teori. I barnehagelæreres tilfelle er dette kunnskapsbasen heterogent, som vil si at kunnskapsbasen er sammensatt av mange ulike vitenskapelige disipliner (Grimen, 2008). Mens barnehagelærerne fort opparbeider seg *aktørkompetanse* i profesjonsutøvelsen, kan det virke som det er vanskeligere å ta i bruk *kommentatorkompetanse* ifølge Eik (2013). I barnehagens hverdag vil barnehagelærerne kunne bruke mange ulike fagdisipliner for å utøve sin profesjon. Innenfor kunnskapsbasen innebærer også et *fagspråk* som Eik (2013) hevder i sin forskning blir svekket i løpet av det første året barnehagelærerne er ute i praksis. Fagspråket glir fort over til hverdagsspråket ifølge Ødegård (2011) fordi den profesjonelle er i undertall på arbeidsplassen. Assistenter, fagarbeider og foreldre gjør at barnehagelæreren muligens må forenkle språket for å kunne utveksle erfaring og planlegge i hverdagen.

Videre ønsker jeg å ta for meg forskningsmetoden som er brukt i denne studien, samt skildre hvordan denne prosessen har gått fram.

3. Forskningsmetode

I dette kapittelet vil det redegjøres for prosjektets metodiske valg og hvilke vurderinger som ligger til grunn for valgt empirisk framgangsmåte. Jeg vil starte med mitt valg av vitenskapsteoretiske ståsted og tilnærming.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. En metode som er kvalitativ kan ha en induktiv inngang eller en deduktiv inngang. Siden problemstillingen er såpass åpen, er inngangen i denne studien induktiv. Ifølge Grønmo (2016, s. 51) har en induktiv studie tyngde på teoriskapning og fortolkning, mens deduktiv har et fokus på teoritestning og problemformulering. På bakgrunn av en induktiv inngang, samt at studien krever en fortolkning av informantenes opplevelser har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming.

Grønmo (2016, s. 393) påpeker at: ”Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst”. Nilssen (2012, s. 72) hevder at tolkning handler om å få fram en mening eller fremheve noe som kan virke utydelig på en klarere måte. I denne studien vil det være informantenes erfaringer og meninger som er aktuelle for tolkning. Gjennom intervjuene med de pedagogiske lederne ble deres meninger og erfaringer gjort opptak av og deretter transkribert. Ut ifra transkripsjonen vil jeg igjen måtte tolke deres utsagn og videre analysere de. Videre hevder Grønmo (2016, s. 393) at ved en hermeneutisk tilnærming vil forskeren ta utgangspunkt i forståelsen og synspunktene til informantene, men også legge tyngde på sin egen fortolkning av informantene og deres synspunkter. Samtidig vil konteksten som intervjuene ble utført og det faktum at det er et profesjonelt intervju ha betydning for tolkningen, dette vil si at den hermeneutiske fortolkningen foregår på flere nivåer (Grønmo, 2016, s. 394).

Grønmo (2016, s. 393) hevder at hermeneutikken legger større tyngde på forforståelsen enn den beslektede fenomenologien. Fortolkningen som forskeren utfører vil ikke kun basere på forståelsen som blir tilegnet under studien, men også den generelle forståelsen forskeren har med seg forut for studien. Min erfaring fra barnehagefeltet og min utdanning er faktorer som spiller inn i min forforståelse. Betraktningmåter, faglige begreper og teoretisk referanseramme er også faktorer som preger forforståelsen ifølge Grønmo (2016, s. 393). Likeledes som min forforståelse vil danne et grunnlag for studien, vil erfaringene og

meningene til informantene være preget av deres forforståelse. Det var derfor viktig at jeg var bevisst min egen forforståelse slik at den ikke overskygget eventuelle funn. Kartlegging i barnehagen er for eksempel et tema som jeg har vært opptatt av og som jeg har en del erfaring med, dette kunne være med å bidra til at min tolkning av et utsagn ble preget av dette.

Grønmo (2016, s. 393) hevder at analyser innenfor hermeneutikken forutsetter at all forståelse har grunnlag i ulike typer forforståelse.

Nilssen (2012, s. 72) hevder at hermeneutikk har en dialogisk natur, da både forståelsen og tolkningen må anees som en kunnskapsprosess som utvikles gjennom en dialog mellom forskeren og det som blir tolket. Marc – Wogau (i Nilssen, 2012, s. 72) påpeker at subjektet (forskeren) og objektet (teksten) begge bidrar til å skape kunnskap. Gjennom den dialogiske prosessen vil et spørsmål føre til svar, som igjen vil føre til et nytt spørsmål. Dette ble gjeldende for meg da jeg startet med analyseprosessen, underveis dukket det opp flere emner som jeg ikke hadde forespeilet før jeg startet studien, som gjorde at jeg måtte stille spørsmål til teksten. Noen av disse spørsmålene utviklet seg videre til kategorier, som igjen bidro til at jeg måtte føre inn ny teori i teorikapittelet.

3.2 Valg av metode

Kvalitativ metode har som mål å få en forståelse av sosiale fenomener og er preget av mange ulike typer av data og analytiske framgangsmåter (Thagaard, 2013, s. 11). Tradisjonelt sett så blir kvalitative metoder ofte linket til forskning som krever nær kontakt mellom forsker og det som skal studeres, men i de senere tid har også analyser av verbale og visuelle uttrykksformer blitt mer vanlig (Thagaard, 2013, s. 11). I denne studien vil tilnærmingen være tradisjonell. Denne metoden falt seg naturlig da mitt mål var å få innsikt i informantene mine sine erfaringer og tanker rundt problemstillingen.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kjennetegnes ved at samtalen foregår mellom en forsker og en informant. Videre påpeker Grønmo (2016, s. 167) at før en skal intervjuer gjør forskeren et utvalg av temaer som skal inngå i alle samtaler. Siden det er forskeren som bestemmer emnet og derfor er med å definere situasjonen, er forskeren også i en maktposisjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 23). Et kvalitativt forskningsintervju er som oftest også fleksibelt, da det er vanskelig å forutsi hva som blir fokuset av de temaene forskeren har forberedt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) hevder at strukturen til et forskningsintervju ligger tett opp til den

dagligdagse samtalen, men siden det er et profesjonelt intervju vil det en bestemt metode og spørreteknikk være involvert.

Med utgangspunkt i denne studiens åpne problemstilling og mitt ønske om at empirien skulle styre hva jeg skulle fokusere på var det viktig at jeg innhentet barnehagelærernes erfaringer, tanker og meninger om temaet for å kunne snevre inn retningen for prosjektet. Dette ville vært vanskelig gjennom observasjon eller spørreskjema da barnehagelærerne ikke ville hatt mulighet til å utdype sine erfaringer eller oppfatninger av temaet.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å utføre et *semistrukturert* intervju. Denne typen intervju brukes når «temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Et slikt intervju vil ikke være en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Selv om jeg ønsket å ha en uformell samtale med informantene, var det viktig at vi holdt oss innenfor temaet og at det var en ramme rundt intervjuet for at jeg skulle få svar på det problemstillingen omhandlet. Intervjuguiden var derfor også preget av at intervjuet skulle være semistrukturert. Den var utformet slik at det var rom for oppfølgingsspørsmål hvis jeg vurderte at dette var nødvendig og rom for å veksle litt mellom spørsmålene, legge til eller utelate noen spørsmål. Grønmo (2016, s. 168) påpeker at intervjuguiden er som en veiledning der det beskrives hvordan forskeren skal gjennomføre intervjuet, med hovedtyngden på hvilke temaer som skal tas opp. Gjennom intervjuene var det flere ganger fenomenet rapportering dukket opp, jeg valgte derfor å legge til et ekstra spørsmål om rapportering da jeg anså det som relevant for temaet.

3.2.3 Styrker og svakheter ved metoden

Kvalitativt forskningsintervju har sine styrker og svakheter. Ved et kvalitativt forskningsintervju kan en få fram erfaringer fra dem som jobber innenfor for feltet man forsker på. En semistrukturert tilnærming gjør også at det er åpenhet for å stille oppfølgingsspørsmål om det er noen temaer som en ønsker å gå nærmere inn på. I tillegg er det lettere å rette opp misforståelser ved å be informanten om å utdype eller forklare de svarene de presenterer. I løpet av intervjuet opplevde jeg flere tilfeller der jeg ba informanten om å utdype eller forklare svarene sine fordi jeg enten ønsket å få en bedre forståelse for hva de fortalte eller at jeg misforsto det de uttrykte. Det var også tilfeller der informantene spurte

meg om å forklare eller gjenta spørsmålene mine. For eksempel ved temaet rapportering spurte en av informantene meg om å utdype hva jeg mente med rapportering. Hadde jeg brukt en annen metode, for eksempel brevmetoden kan det tenkes at det er lettere for informanten å svare det personen selv oppfatter som rapportering og svarene kunne gi en feil representasjon av hva informanten egentlig mener.

En utfordring ved denne metoden er at forsker vil alltid ha en påvirkning på informantene, måten jeg stiller spørsmålene på, sitter, oppfører meg vil kunne ha en påvirkning på svarene informantene gir. Dette støttes opp av Grønmo (2016, s. 173) som skriver: "Forskeren kan framstå eller opptre på en måte som stimulerer eller provoserer respondentene til å uttale seg på bestemte måter". Maxwell (2013, s. 125) hevder også dette og påstår at å utelukke forskerens påvirkning er umulig. Istedenfor at målet blir å eliminere forskerens påvirkning helt, er heller fokuset på å forstå påvirkningen og bruke den produktivt. Dette var noe jeg var veldig bevisst på før jeg skulle utføre mine intervjuer. Jeg var nervøs siden jeg har utført få intervjuer tidligere, og de få har som regel vært barneintervjuer. Jeg ønsket derfor å la informantene snakke mest mulig, og heller komme med oppmuntrende svar og vise interesse for svarene de ga. Under det første intervjuet opplevde jeg at jeg framsto som litt stiv og situasjonen ble mulig mer unaturlig enn den kunne ha vært hvis jeg hadde hatt en mer dialogisk fremgangsmetode. Jeg endret derfor dette i de neste intervjuene og prøvde å være litt mer deltakende. Dette kan knyttes til studiens validitet, som omhandler hvor ting kan gå galt ifølge Maxwell (2013, s. 4). Påvirkning eller reactivity som er begrepet Maxwell (2013, s. 124) bruker er en av truslene mot studiens gyldighet. Siden man som nevnt alltid vil ha en påvirkning på informanten, så vil det også alltid være en sjanse for at svarene ville vært annerledes om en annen forsker hadde utført samme intervju. Med tanke på at jeg gjennom det første intervjuet kan ha virket litt stiv kan dette ha påvirket informanten sitt svar, men dette endret jeg som påpekt innen neste intervju. Det er mulig at en annen forsker ville hatt en annen påvirkning på informantene, men jeg vil fortsatt hevde at svarene til informantene ville vært tilnærmet like til en annen forsker med samme intervjuguide. På en annen side da jeg har lite erfaring med intervju kan det tenkes at en mer erfaren intervjuer kunne gjennomført intervjuene på en mer fordelaktig måte, som kunne bidratt til mer utfyllende svar.

3.3. Utvalg

Utvalget i denne studien baserer seg på et strategisk utvalg. Grønmo (2016, s. 103) skriver at strategiske utvalg ikke bygger på et prinsipp av tilfeldighet, men heller systematiske

vurderinger av hvilke enheter ut fra analytiske og teoretiske formål fremkommer mest relevante og interessante. For denne studien fremsto dette som pedagogiske ledere i barnehagen. Siden jeg ønsket å undersøke om det er en endring i pedagogisk lederes profesjonsutøvelse i barnehagen var det nødvendig at jeg henvendte meg til dem som kunne besvare denne problemstillingen best, som i dette tilfellet var de pedagogiske lederne. Antall informanter var også en faktor. På bakgrunn av tid hadde jeg ikke muligheten til å ha så altfor mange intervjuer, og ut av rundt 8 informanter som meldte sin interesse til å delta valgte jeg ut 4. Jeg hadde satt tre ulike kriterier som jeg mente var gunstig for prosjektet. Jeg ønsket at de pedagogiske lederne skulle ha jobbet i barnehage de siste 10 årene, at de hadde jobbet som pedagogisk leder de siste 5 årene og at de jobbet i Oslo kommune. De 4 jeg endte opp med å velge var de som hadde jobbet lengst i barnehage. Jeg hadde også et ønske om at alle de pedagogiske lederne startet å jobbe i barnehage før overgangen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, men valgte å ikke sette dette som et kriterium da dette kunne bidra til å øke vanskeligheten med å finne informanter. Jeg var allikevel heldig med at alle informantene mine hadde jobbet såpass lenge at ønsket ble innfridd.

Jeg ønsket å intervjuer barnehagelærere fra Oslo kommune fordi kommunen har et stort mangfold av barnehager og har vært gjennom en del føringer som har blitt pålagt av kommunen og bydelene. Bleken (2017, s. 36) hevder at Oslo kommune har i perioden 2006 – 2015 satset tungt på en utvikling av barnehagene som en skoleforberedende læringsarena. For eksempel i 2015 ble «Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling» lansert. Standarden påla de kommunale barnehagene å observere treåringene med kartleggingsprogrammet TRAS. «Derneft å observere og kartlegge alle treåringene med TRAS, etterfulgt av en individuell oppfølgingsplan» (Bleken, 2017, s. 38). Denne har senere blitt opphevet. Men Oslo barnehagenes erfaringer med ulike politiske innspill og føringer kan være med å gi prosjektet en rikere empiri. Informanter som har vært med på innlemmelsen av barnehagen under Kunnskapsdepartementet, vil ha en erfaring av eventuelle endringer i barnehagen og barnehagelærerens profesjon. Det vil også være lettere for de å eventuelt kunne knytte erfaringer til politiske vedtak som har hatt en innflytelse på deres arbeid i barnehagen.

Min innhenting av informanter startet ved at jeg fikk tips av min veileder hvem jeg kunne ta kontakt med. Personen ga meg tips om en bydel i Oslo som kunne passe til mitt utvalg. Ettersom dette var et relevant utgangspunkt for min problemstilling, valgte jeg følgelig å sende en mail med etterspørsel etter informanter til barnehagene i denne bydelen. Da det var lite svar å hente valgte jeg å sende mail til barnehagene i nabobydelen. Da jeg ikke mottok noe særlig svar fra denne bydelen heller og de få svarene jeg fikk var avslag, valgte jeg å endre søket mitt til hele Oslo. Jeg sendte rundt 500 mail til ulike barnehager som jeg tenkte var relevante å ha med i studien. Jeg valgte å ta utgangspunkt i barnehager som gikk inn under majoriteten av de barnehagene som folk flest møter. Det vil si at jeg valgte å ikke henvende meg til barnehager med religiøs formålsparagraf, Reggio Emilia eller Montessori pedagogikk. Grunnen til dette er at jeg ønsket at prosjektet skulle fokusere på det barnehageløpet som flest barnehagebarn inngår i.

3.4 Gjennomføring av intervju

Da jeg sendte ut informasjonen om studien, satt jeg et utgangspunkt på rundt 60 minutter for varigheten av intervjuene. Intervjuene endte opp med å vare mellom 30 – 90 minutter. Jeg ønsket at informantene skulle føle at de fikk sagt det de ønsket uten at de skulle oppleve intervjuet som stressende. Jeg valgte derfor å ikke stoppe informantene hvis de snakket utenfor temaet. Dette har sine fordeler og ulemper. Fordelen er at det var mulighet for at det dukket opp ytringer som jeg ikke forventet og som var interessante poeng. Ulempen er at det ble mer å transkribere for meg, hvordan jeg løste dette kommer jeg tilbake til under «Transkribering av intervju». I starten av hvert intervju valgte jeg å informere på nytt om hva formålet mitt med studien og intervjuet var, selv om dette hadde blitt presentert både i informasjonsskriv og samtykkeskjema. Tre av intervjuene ble gjennomført i barnehagene hvor informantene jobbet, mens ett av intervjuene ble gjennomført på en café. Å ha intervjuene både i barnehage og café bød på noen utfordringer. Under noen av intervjuene var det personale som kom inn for å hente ting eller barn som var tilstede, mens under intervjuet på caféen var det både høy musikk og kaffemaskiner som kunne virke forstyrrende.

I tillegg til diktafonen valgte jeg i starten å ha en bok og kulepenn liggende ved siden av, men siden jeg ønsket å fremstå som tilstede og imøtekommende under intervjuet benyttet jeg meg lite av denne annet enn til å skrive ned oppfølgingsspørsmål jeg lurte på slik at jeg ikke skulle glemme de når informanten var ferdig med å svare. Jeg valgte derimot å ikke ta med

notatboken i de siste intervjuene, fordi jeg vurderte at jeg ikke hadde bruk for den og at den distraherer meg mer enn å være et redskap til hjelp. På bakgrunn av dette synes jeg at de siste samtalen ble mer uformelle enn de første. Dette kan selvfølgelig også ha noe med at jeg ble tryggere som en intervjuer for hvert intervju.

3.5 Transkribering av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) påpeker at transkribering betyr i praksis å transformere. I dette prosjektet ble intervjuene tatt opp på en båndopptaker og deretter transformert fra lyd til tekst. Dette kan by på noen utfordringer fordi intervjuet som blir gjennomført er «et direkte sosialt samspill der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakeren i samtalen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Mens for den som ikke er deltagende i intervjuet og kun leser utskriften er det umulig å oppfatte det ikke-verbale språket. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) sier derfor at transkripsjoner kan være svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser av intervjuer. I en hermeneutisk tilnærming, vil tolkning fra tekst være relevant. Transkripsjonene ble derfor mitt tolkningsmateriale videre i analysen og drøftingen av funnene.

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter at de var gjennomført. Dette var viktig fordi intervjuet da var friskt i minne og mine refleksjoner rundt hva som hadde blitt sagt ikke skulle glemmes. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at det ikke finnes mange standardregler for hvordan man velger å transkribere i forhold til ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil. Under det første intervjuet jeg transkriberte valgte jeg å skrive det jeg hørte så konkret som mulig. Ord som kan betegnes som slang valgte jeg å gjøre om til skriftspråk. Jeg skrev ned alt av «eh..» og andre uttrykk, i tillegg til alle «ja» og «ikke sant» jeg svarte selv. Det neste intervjuet valgte jeg å transkribere litt annerledes for å gjøre jobben litt lettere. Jeg valgte å ikke ta med mine ytringer, med mindre de var nødvendige for å få sammenheng i samtalen og kuttet ned ytringene til kun «eh..» og (latter). De to siste intervjuene strammet jeg enda mer inn på følelsesuttrykk, men beholdt (latter) fordi jeg følte det fikk fram eventuelle utsagn som kunne betegnes som ironiske. Jeg valgte også å utelate personlige historier som enten var for sensitive eller jeg oppfattet som ikke relevante for mitt prosjekt. Dette valgte jeg av hensyn til informantenes anonymitet. Jeg har tatt meg friheten til å renskrive utsagnene når de skulle brukes inn i studien, dette på bakgrunn av at jeg anså for mye følelsesuttrykk som forstyrrende for leseren.

3.6 Betraktninger rundt egen forskerrolle og forforståelse

Nilssen (2012, s. 29) hevder at i kvalitativ forskning så er forskeren det viktigste instrumentet.

Det er forskeren som i hovedsak står for prosessen gjennom forskningen. I motsetningen til andre forskningsinstrumenter så skiller forskeren seg ut, ved at forskeren kan reagere på situasjonen og adaptere datainnsamlingen til konteksten. Dette bidrar til at forskeren kan øke muligheten til å samle inn og produsere meningsfull informasjon (Nilssen, 2012, s. 29).

Samtidig er det å være sitt eget instrument begrensende ved at en er menneskelig. Feil kan bli skje, muligheter kan gå tapt og forskerens bias kan påvirke utfallet av datamaterialet.

Nilssen (2012, s. 31) trekker også frem det refleksive aspektet når det kommer til forskerrollen. Det refleksive aspektet går ut på at «forskeren selv er en del av det sosiale livet hun forsker på» (Nilssen, 2012, s. 31). Leming (i Nilssen, 2012, s. 31) presenterer tre kategorier av refleksivitet. Den første kategorien omhandler forskerens påvirkning gjennom hennes eller hans tilstedeværelse på informantenes adferd. Dette har jeg allerede presentert under kapittel 3.2.3.

Den neste kategorien går ut på hva slags forhold forskeren har til informantene, dette påvirker ifølge Nilssen (2012, s. 31) informasjonen man mottar. Jeg hadde ingen personlige forhold til informantene, da vi ikke hadde møttes før og kun snakket sammen gjennom mail eller på telefon. Samtidig så vil det faglige forholdet være tilstedeværende, da informantene og jeg har samme type utdanning og har erfaring fra barnehagefeltet. Dette tar meg videre til neste kategori.

Den tredje kategorien omhandler forskerens forforståelse. Nilssen (2012, s. 31) hevder at siden mye av den kvalitative forskningen blir gjennomført av forskere som har bakgrunn og interesse for feltet, er redegjørelse og refleksivitet av forforståelsen helt nødvendig.

Forforståelsen forskeren innehar omfatter ikke kun det teoretiske rammeverket, men også blant annet verdier, kunnskap, holdninger og erfaringer fra feltet forskeren skal studere (Nilssen, 2012, s. 68). Før jeg satt i gang med studien gjorde jeg en «researcher identity memo». Maxwell (2013, s. 34) skriver at meningen med et slikt notat er å hjelpe forskeren med å undersøke sine egne mål, følelser, erfaringer, verdier og holdninger til temaet. Dette for å se hva slags ressurser og eventuelle bekymringer mine erfaringer kan bidra med til temaet. I

notatet skrev jeg ned alle erfaringer og meninger jeg hadde rundt temaet. Jeg var allerede bevisst på min holdning i forhold til for eksempel kartlegging og en retning som pekte på mer formell læring innenfor barnehagen. Disse holdningene kunne være et hinder for meg under studien da jeg ikke kan ta for gitt at andre som arbeider i barnehage mener det samme som meg. Min forforståelse er likevel utgangspunktet for denne studien og kan i den betydning ansees som en ressurs. Ifølge Nilssen (2012, s. 68) er forforståelsen nødvendig. Dette fordi forskeren må ha et utgangspunkt for hva han eller hun ser etter og forforståelsen gir derfor en orientering i undersøkelsene. Min interesse og min erfaring med føringer fra myndighetene gjorde at jeg genuint var nysgjerrig på og interessert i hva slags erfaringer, tanker, muligheter og utfordringer de pedagogiske lederne møter på i hverdagen. Selv om jeg var ganske bevisst min egen forforståelse oppdaget jeg allikevel at den i noen av tilfellene styrte fokuset mitt, spesielt om informantene mine sa noe som jeg anså som en bekreftelse på mine tanker. Dette gjaldt spesielt temaet rapportering, dette fant jeg veldig interessant og inkorporerte dette som et ekstra spørsmål i intervjuguiden min til intervjuene som fulgte etter. Da ikke resten av intervjuene sammenfalt med den tankegangen innså jeg at jeg hadde latt forforståelsen min forstyrre. Nilssen (2012, s. 68) hevder at forforståelsen kan sende forskeren på villspor. Dette kan skje når forforståelsen ikke blir underbygget av saken selv, det er noe som ikke stemmer med den eller en ikke finner det man søker. I denne studiens tilfelle var ikke nødvendigvis rapporteringstemaet et villspor, men kan ha bidratt til at jeg gikk glipp av andre mulige temaer.

3.6.1 Nærhet og distanseprinsippet

Widerberg (i Nilssen, 2012, s. 137) hevder at all forskning omhandler en balansegang mellom *nærhet* og *distanse*. Nærheten er generelt en fordel i kvalitativ forskning, da den kan bidra til innsikt. Forskeren opererer ofte med en dobbeltrolle, da en ofte forsker innenfor sitt eget felt. Dette betyr at forskeren kan sitte med en del mer kunnskap utover det datamaterialet presenterer (Nilssen, 2012, s. 138), men nærhetsprinsippet kan også komme med noen ulemper. Troverdigheten i en studie kan bli utfordret hvis en forsker har nærhet til feltet. Flyvberg (i Nilssen, 2012, s. 139) hevder at det er grunnleggende menneskelig å søke etter funn og være mer åpen mot disse funnene, om de bygger opp under det forskeren tror. Jeg har tidligere skrevet om min forforståelse og hvordan den påvirket prosessen med studien. Min erfaring fra barnehagefeltet og mine år på høgskolen bidrar til at jeg har en nærhet til feltet som kan til at jeg kan ta for gitt det informantene mine fortalte meg. Dette opplevde jeg når

jeg gikk gjennom transkripsjonene mine og oppdaget at ved noen av svarene hadde det vært gunstig for meg å stille oppfølgings spørsmål. Wadel (2014, s. 225) hevder at «Forskeren stiller ikke spørsmål ved forhold fordi de er så selvfølgelige». Det kan tenkes at min forforståelse og nærhet til feltet bidro til at jeg trakk slutninger til egne erfaringer og tok det for gitt at det var samme type erfaringer informantene mente. Som jeg har påpekt tidligere, var jeg veldig nøye på å ikke komme med kommentarer eller tanker, annet enn oppfordrende ytringer til informanten. Etter hvert ble jeg mer komfortabel med min rolle som intervjuer og valgte derfor å kommentere med noen egne tanker. For eksempel fortalte en av informantene en personlig historie som jeg kunne relatere til, dette valgte jeg å dele med informanten. Dette kan tenkes har innvirkning på intervjusituasjonen, på den ene siden kunne det få informantene til å føle seg tryggere og bidra til mer åpenhet om egne erfaringer, men på den andre siden kunne det også ha innflytelse på hvordan de valgte å svare videre.

3.7 Etiske hensyn

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) er ikke etiske spørsmål bare forbeholdt den direkte intervjusituasjonen, men integrert i alle faser av undersøkelsen.

Før jeg satte i gang med intervjuene gikk jeg inn på Norsk senter for forskningsdata for å undersøke om min studie var meldepliktig. Ifølge deres retningslinjer var ikke studien meldepliktig, da jeg ikke har behandlet personopplysninger som kunne være identifiserende, ikke har brukt nettbasert spørreskjema, koblingsnøkler eller digitale videoer/bilder (NSD, 2018). Før intervjuene hentet jeg inn samtykke fra informantene. Jeg hadde sendt samtykkeskjemaet på forhånd via mail, slik at informantene kunne lese gjennom det hvis de ønsket dette. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) påpeker at informert samtykke innebærer frivillig deltakelse og at informantene har mulighet til å trekke seg når de måtte ønske. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) at informert samtykke også handler om hvor mye informasjon som bør gis, og når. Mine informanter fikk gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som ble sendt ut på forhånd informasjon om både bakgrunn, formål og design for prosjektet.

Gjennomgående for oppgaven et fokus på anonymitet og konfidensialitet. Informantene mine skulle være trygge på at det ikke ville være mulig å gjenkjenne hverken barnehagen de jobber for eller identiteten deres. Dette påpekte jeg ved innledning av intervjuene, var skrevet i

samtykkeskjema og informasjonsskrivet de mottok på forhånd. Prinsippet for konfidensialitet innebærer ifølge Thagaard (2013, s. 28) at deltakerne i studien skal anonymiseres når studiens resultater presenteres. Når jeg hadde intervjuet og skulle behandle lydfilene ga jeg hvert av intervjuene tall. Gjennom transkriberingen og resten av oppgaven valgte jeg å omgjøre tallene til fiktive navn. Jeg har vært nøye på å bruke de fiktive navnene og heller omformulert setninger som har inneholdt personnavn, navn på arbeidsplass eller navn på bydeler til «barnehagen», «barn», «personalet», «bydel» eller lignende for at konfidensialiteten skal bli ivaretatt.

4. Analyse

Utgangspunktet for denne analysen er problemstillingen, hvor jeg ønsker å se på hvilken innvirkning politikernes økende interesse har på pedagogisk lederes arbeid i barnehagen og hvilken innvirkning det kan ha for pedagogiske leders autonomi og handlingsrom. Gjennom dette delkapittelet vil jeg presentere prosessen med å analysere datamaterialet jeg har innhentet gjennom flere kvalitative forskningsintervju. Jeg vil først gjøre rede for arbeidet med åpen koding, deretter hvordan jeg arbeidet for å komme frem til de ulike kategoriene som danner utgangspunktet for drøftingen.

Thagaard (2013, s.158) skriver om både *personsentrerte* og *temasentrerte tilnærminger*. Mens personsentrerte tilnærminger handler om å analysere personer i fokus, har temasentrerte tilnærminger fokus på temaer i materialet. Analysen i denne studien er en kombinasjon av en personsentrert og temasentrert tilnærming, med hovedvekt på det siste. Dette på bakgrunn av at jeg ønsker å få tak informantenes opplevelse av politikernes innvirkning på deres arbeid, dette utgjør den personsentrerte tilnærmingen. Jeg ønsket derimot å sammenligne informasjonen jeg fikk fra informantene, og se hva de sa om temaene. Dette utgjør den temasentrerte tilnærmingen i analysen. Thagaard (2013, s. 158) påpeker at en kombinasjon av de ulike tilnærmingene ofte forekommer. Jeg har i hovedsak tatt utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, men vil også supplere med Nilssen (2012) og Thagaard (2013).

Thagaard (2013, s. 158) sier at første steg i en analyse er å bli kjent med materialet sitt og at det er strategisk å lese gjennom intervjuene før man går i gang med kodingsprosessen. Dette påpeker også Braun og Clarke (2006) i sin presentasjon av tematiske analyse. Dette handler, ifølge forfatterne om gjentakende lesninger og at en ser etter meninger, ytringer, mønstre og så videre. Braune og Clarke (2006, s. 17) understreker at det er det viktig at en omgjør verbal data til skriftlig og hevder at dette er et av de første stegene til å bli kjent med dataene sine. Denne prosessen har jeg allerede redegjort for under kapittel 3.5. Siden jeg ikke var sikker på hvilken metode jeg skulle bruke før jeg satt i gang med analysen startet jeg med å markere det jeg fant interessant og relevant i forhold til problemstillingen uten å lese gjennom transkripsjonene mine på forhånd. Jeg hadde allikevel begynt å danne meg noen tanker underveis i transkripsjonsprosessen, noen av disse tankene skrev jeg også nederst på de

fysiske transkripsjonene mine slik at jeg hele tiden hadde tilgang på disse mens jeg kodet materialet.

Andre steg i analysen handler om å *utvikle koder* ut ifra materialet. Etter at en har blitt kjent med materialet, går en i gang med å kode det. Thagaard (2013, s. 158) påpeker at å kode materialet og deretter klassifisere materialet inn i ulike kategorier danner grunnlag for både personsentrert og temasentrert tilnærming. Jeg startet med det Nilssen (2012, s. 79) kaller åpen koding. Det vil si at forskeren går nøye gjennom materialet og setter navn på ytringer og fenomener. Etter transkriberingen satt jeg igjen med rundt 40 sider med materiale. Jeg valgte å skrive ut disse sidene slik at jeg hadde mulighet til å skrive tanker og kommentarer i marginen, og markere det jeg syntes var interessant og relevant i forhold til problemstillingen.. Thagaard (2013, s. 159) påpeker at koding er en mer omfattende prosess enn å sette begrep ved siden av utsnittene man koder. Det handler også om å reflektere over sammenhengen mellom kodene som blir brukt og at det blir vektlagt å bruke begreper som fremhever meningsinnholdet i dataene. Kodene jeg brukte vekslet mellom direkte begreper som informantene snakket om og brukte i sine utsagn, som for eksempel autonomi, mens andre koder beskrev hva jeg tenkte informantenes utsagn omhandlet, som for eksempel handlingsrom eller tillit. Nilssen (2012, s. 89) hevder at det er naturlig å ta med videre kodene som man oppdager i første intervjutranskripsjon som et slags par «briller». Dette gjorde også jeg for å se om jeg møtte på de samme kodene i de resterende tre intervjuene, samtidig som jeg også var bevisst på å markere ytringer eller fenomener som skilte seg ut.

Thagaard (2013, s. 187) skriver om empiriske og teoretiske perspektiver i analysen. Prosessen med analysen preges ofte av at oppmerksomheten veksles mellom å undersøke det empiriske meningsinnholdet og å arbeide inn teoretiske begreper. Braune og Clarke (2006, s. 18) hevder at ofte i starten vil kodingen være empirisk rettet og at etter hvert som en går gjennom materialet vil gå tilbake med konkrete spørsmål til materialet. Dette var min erfaring i forhold til kodene *tillit*, *faglighet* og *mer tid* med barna. Disse kodene dukket uventet opp gjennom den åpne kodingen, men etter at jeg oppdaget de gikk jeg tilbake i materialet flere ganger for å se om dette var fenomener og ytringer som flere av de pedagogiske lederne hadde nevnt.

Neste steg fokuserer på analysen i et bredere perspektiv og mer på temaer enn kodene. I denne prosessen starter man å analysere kodene sine og se på hvordan man kan kombinere kodene i

temaer ifølge Braune og Clarke (2006, s. 19). Thagaard (2013, s. 160) understreker at kategorier representerer både temaer som kan refereres til problemstillingen, men også temaer som har blitt utviklet gjennom analyseprosessen. Jeg valgte å skrive opp hver kode jeg hadde kommentert i transkripsjonene på et A4 ark, så plasserte jeg ulike tegn som en stjerne eller en firkant ved siden av hver kode slik at jeg kunne få en indikasjon på hvilke som kunne kombineres sammen til temaer. Jeg tok utgangspunkt i at jeg ønsket å se hvilke temaer som gikk igjen, altså hva var det de pedagogiske lederne nevnte av sine erfaringer og meninger som var likt. Deretter valgte jeg å skrive opp hver tenkt kategori og putte kodene under der jeg tenkte de passet inn. Mange av kodene kunne plasseres under flere kategorier, dette viste meg at mange av temaene kunne flyte over i hverandre.

Ved første gjennomlesning fant jeg fort datautsnitt som beskrev *autonomi* og *handlingsrom* som var begreper som var presentert i teorigrunnlaget mitt. Kodene *rapportering* og *tillit* var to koder som jeg ikke hadde forutsett når jeg arbeidet med forberedelsene til intervjuene. Mens jeg gikk gjennom transkripsjonene mine la jeg også merke til at flere av de pedagogiske lederne påpekte at de opplevde en endring i fokuset på *faglighet* i barnehagen. De hevdet at det var et større fokus på fagligheten nå enn det var da de startet å jobbe i barnehage. En annen ting som fremsto gjennom intervjuene var at de fleste av informantene fortalte at de brukte mye tid sammen med barna og noen sa også at de opplevde at de hadde mer tid sammen med barna enn de har hatt tidligere.

Etter å ha analysert med utgangspunkt i dataene, problemstillingen og teorien kom jeg fram til kategoriene: *Autonomi – fortsatt en realitet? Økt fokus på faglighet, mer tid sammen med barna, ny rammeplan og tillit til profesjonen.*

Braune og Clarke (2006, s. 20) skriver at neste steg starter når du har skapt noen temaer. Ved gjennomgang av temaene ser man hvilke temaer som ikke egner seg til å stå som et hovedtema. For eksempel kan temaet mangle nok data. Noen temaer burde samkjøres, mens andre kan fremtre som temaer som burde stå alene. For å få en oversikt over hva de ulike pedagogiske lederne hadde sagt om de ulike temaene jeg hadde lagd meg, opprettet jeg enkeltstående dokumenter for hvert tema og kopierte inn utsagnene fra transkripsjonene mine. I denne prosessen brukte jeg de analoge transkripsjonene som veileder ettersom jeg hadde skrevet kodene på disse arkene. Det overrasket meg å se at på noen av temaene hadde jeg mer

materiale enn jeg trodde, mens på noen temaer hadde jeg ikke nok materiale. På bakgrunn av dette valgte jeg å droppe kategorien: *Mer tid med barna* og *ny rammeplan* fordi jeg vurderte at jeg ikke hadde nok materiale til at dette kunne stå som en egen kategori.

Jeg endte derfor opp med temaene: *Autonomi – fortsatt en realitet?*, *økt fokus på faglighet* og *tillit til profesjonen*. I følgende kapittel vil jeg presentere disse temaene, funnene innenfor dem og min tolkning av dem.

5. Presentasjon og tolkning av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere funnene som kom fram på bakgrunn av analyse av intervjuene med de pedagogiske lederne og deretter legge frem min tolkning av funnene. Nilssen (2013, s. 104) skriver at det kan være vanskelig å skille analysen fra tolkning og det noen ganger kan være forvirrende å vite hva som er hva. Videre forklarer hun at gjennom prosessen av analysen vil du generere funn, mens tolkningsprosessen skal være en hjelp for å finne mening i funnene dine. Dette kan jeg relatere til i forhold til analyseprosessen i studien. Jeg opplevde prosessen som komplisert og brukte lang tid på å komme frem til de kategoriene jeg endte opp med. Det kan hende at jeg som Nilssen (2013) hevder hadde vanskelighet for å skille analyse og tolkning. Jeg ønsker å starte med å gjenta studiens problemstilling, for så å presentere de ulike kategoriene som ble resultat av analysen. Videre har jeg trukket inn utsagn fra intervjuene og mine tolkninger av dem.

Studiens problemstilling er som presentert tidligere:

Hvilken innvirkning får politikernes økende interesse for pedagogisk leders arbeid, sett fra pedagogisk ledes ståsted?

5.1 Kategori 1: Autonomi og handlingsrom – fortsatt en realitet?

Ett tema som var tydelig når jeg begynte å lese teori i forhold til studien var autonomi. Som allerede redegjort for i teorikapittelet påpeker Molander og Terum (2008) autonomi som et av kjennetegnene til profesjoner. For de pedagogiske lederne handler dette om å kunne «gi seg selv sine egne lover» gjennom en intern kontroll (Molander og Terum, 2008, s. 18). Autonomi var derfor en del av det teoretiske kapittelet og min forforståelse før jeg gjennomførte intervjuene. I intervjuguiden omhandlet det første spørsmålet om de opplevde at de hadde friheten til å planlegge og utforme hverdagen i barnehagen. Marit forklarer hvordan hun opplever det i barnehagen hun jobber i:

Jeg har ganske stor valgfrihet. Sann som fellestemaer og fellesområder som vi skal jobbe med hele veien i barnehagen, så har vi blitt enige oss pedagogiske lederne og styreren. Og så blir jeg enig med mine assistenter når det kommer til avdelingen. Og så er det jeg som på en måte har ansvaret for at ting blir utført og hvordan det blir utført. Hvordan velge å vri det temaet, det er mitt valg, sammen med mine medarbeidere da.

Lise føler også at hun har stor frihet til å legge opp dagene slik hun ønsker, men legger til at de må også forholde seg til ulike dokumenter i forhold til arbeidet. Hun forteller at hun opplever årsplanen oppleves som mer styrt enn tidligere:

Vi har jo dokumenter vi skal forholde oss til, rammeplan og loven og vår egen årsplan. Årsplanen har blitt, altså den er annerledes nå enn hva den var før, det er mye mer som ligger inn på forhånd. Ja, selve malen. Det er vi som legger inn tiltakene våres og sånt. Selv om den også blir noe styrt. Men i det daglige er det jo vi på avdeling som finner ut hvordan vil vi jobbe, hvordan er denne barnegruppa, hva er hensiktsmessig. Hvilket personale har jeg? Hvilke muligheter har jeg?

Svarene de pedagogiske lederne gir tolker jeg som at de oppfatter at de har autonomi til å legge opp hverdagen slik de ønsker. Begge uttrykker det Molander og Terum (2008) hevder går innenfor det organisatoriske aspektet, at profesjoner kvalifiseres gjennom å inneha autonomi i profesjonsutøvelsen. Lise derimot tilføyer at de må forholde seg til barnehagens dokumenter, og at årsplanen er mer styrt enn den har vært tidligere. Jeg tolker dette som at selv om Lise opplever at hun har kontroll over sin egen hverdag, kan hun oppfatte at autonomien er noe begrenset. Det at Lise sier at det er avdelingen som finner ut hvordan de vil jobbe tolker jeg som en utøvelse av faglig skjønn. Ut ifra blant annet barnegruppa og hva som er hensiktsmessig bruker Lise sin kunnskap og sitt faglige skjønn for å utøve det hun anser som best for avdelingen. Alle fire informantene svarte på spørsmålet at de opplevde at de hadde store muligheter til å planlegge og utforme hverdagen sin selv. Flere av de viser til at dette ikke oppleves som en utfordring i det daglige arbeidet på avdelingene.

På spørsmål om hvilken grad barnehagen må arbeide med satsningsområder initiert av kommunen svarer Lise:

Altså vi får beskjed om sånn og sånn og så tilpasser vi det vår hverdag. Så må man si at, men det gikk ikke. Og det var dumt, det var noen som tenkte at det hørtes fint ut ovenfra, men det fikk ikke vi til. Og så.. får vi jo stå for det. Det pleier jo ikke bli så mye spørsmål om det i etterkant heller. Men hvis det blir et tilsyn igjen så kan det jo hende at de spør og sier det må dere får inn her.

På spørsmål om hva som er utfordrende på å forholde seg til politiske føringer svarer Victoria:

Jeg tenker at utfordringene er i å begrense seg selv og ikke tro at du skal få til alt på en gang, for det er det ingen som får til. Så når det renner inn med gode visjoner fra store politikere, så skal du det og så skal du det. Nei, det går ikke det. Så det jeg tenker er at du må først og fremst lære å skrelle.

Selv om de svarer på ulike spørsmål tolker jeg det slik at begge disse svarene handler om det samme. Victoria bruker ordet «skrelle», jeg tolker dette som å skrelle vekk. Dette kan igjen bety velge vekk det som ikke er relevant, eller prioritere hva som er viktigst for deres barnehage eller avdeling, som kan handle om det Børhaug og Moen (2014) kaller for mestringsstrategier. Begge forteller om at det er tanker eller ideer som høres fint ut ovenfra, men som ikke lar seg fullføre i barnehagen. Jeg tolker det derfor slik at de heller bruker sitt faglige skjønn og kunnskapsgrunnlag for å tilpasse de ulike føringene til sin egen barnehage.

På spørsmål om de opplever en endring i pedagogisk leders autonomi og handlingsrom peker Karoline nettopp dette:

Jo, men jeg føler det er større og større krav til rapportering og det påvirker jo både i form av at arbeidstida blir lenger fordi at vi vil skåne ungene fra å bruke tid på det.

Det kan virke som Karoline hevder at arbeidstiden blir lenger fordi de vil skåne barna, altså målpersonene (Eik, 2013) fra administrativt arbeid. Lengere arbeidstid var noe som flere av de andre pedagogiske lederne tok opp også. Jeg tolker Karolines utsagn slik at med autonomien Karoline innehar velger hun å heller tilbringe tiden til det pedagogiske arbeidet med målpersonene og utføre det administrative arbeidet utenfor arbeidstid. Dette fører til at arbeidstiden blir lenger.

Lise og Victoria trekker frem utfordringene med et eventuelt snevrere handlingsrom:

Lise: Det er ikke lett å si at, altså det er litt som jeg sier, den følelsen av at jeg kan ikke gjøre det jeg egentlig burde også må man si at ja, men det vil jeg gjøre, det er det

viktigste. Jeg skal gjøre jobben min, så blir man litt forvirra av alle ønsker, tanker og forventinger som man egentlig kan legge til side.

Victoria: I forhold til handlingsrommet blir det jo veldig mye mindre hvis du er bundet innenfor rammer hvor man faktisk ikke har noe særlig frihet. At man ikke har noe valg. Og de gangene når vi føler at vi ikke har noe valg, at vi både kan stå samlet og gå på og si at dette er ikke godt nok.

Jeg tolker disse svarene som at de pedagogiske lederne opplever at de har autonomien til å legge opp barnehagehverdagen slik de ønsker, men det virker som handlingsrommet til å utføre arbeidet byr på noen utfordringer. Flere av de pedagogiske lederne nevner også gjennom intervjuet at tid, rapportering og sykdom blant personalet oppleves som hindre som utfordrer muligheten de har til å gjennomføre det de ønsker på avdelingen. Som allerede nevnt påvirker rammene rundt og i barnehagen handlingsrommet til barnehagelærerne. Lise og Victoria påpeker begge følelsen av at man ikke har et valg. Hva kommer dette av? Dette ønsker jeg å komme tilbake til under drøftingen. Begge informantene hevdet gjennom intervjuet at med erfaring kommer også tryggheten til å, som Lise nevner «legge til side». Dette tolker jeg som at selv om de opplever en økning av krav og styring ovenfra så har de såpass mye erfaring og kunnskap til å bruke det faglige skjønnem i forhold til hvordan de utfører disse føringene og derfor kan ivareta autonomien. Samtidig påpeker også flere av informantene at de følte de brukte mer tid sammen med barna, dette stiller seg motstridende til at de administrative oppgavene har økt (Korsvold, 1997).

5.2 Kategori 2: Økt fokus på faglighet

Profesjoner som utøver tjenester for samfunnet er kjennetegnet ved at de har opparbeidet kunnskap gjennom utdanning, de er sertifisert til å administrere en bestemt type kunnskap (Grimen, 2008, s. 72). Barnehagelærerprofesjonen innehar et heterogent kunnskapsgrunnlag som innebærer kunnskap fra mange ulike fag. Temaet om kunnskap og faglighet kom fram gjennom spørsmålene som omhandlet endringer i profesjonsutøvelsen. På spørsmål om den pedagogiske lederen kan fortelle om arbeidet sitt nå kontra tidligere svarer Victoria:

Jeg synes det har kommet ganske tydelige føringer for hvordan vi skal jobbe faglig

På spørsmål om pedagogisk leder bruker mer tid på rapportering enn tidligere svarer Marit:

Jeg tenker at det har blitt mer. Jeg føler det har forandra seg veldig i forhold til det faglige siden jeg har begynt. At det har blitt mer bevisst, at det skal vises at det er et yrke det her. At det er faglig kunnskap og at vi skal bruke det og må vise det mer enn tidligere og det er bare kjempe positivt. Og at det er satt mer krav til at man skal, på en måte bruke sånne standarder da, som gjør at det kanskje krever mer fra barnehager som kanskje ikke har gode rutiner på det, som krever det at det skal være pedagogisk leder som skal gjøre sånn og det skal opp på en viss standard for alle barnehager og det støtter jeg absolutt.

Både Victoria og Marit hevder at de opplever et økt faglig fokus. Marit sier at hun opplever en økt bevissthet på at profesjonen skal fremheves og at det er satt mer krav til profesjonen enn tidligere. Det at Marit nevner standarder for barnehager som har mangelfulle rutiner tolker jeg som det Molander og Terum (2008) skildrer i forhold til vanskeligheten av å måle ytelsen av tjenestene. Standarder som Marit nevner kan være med å kvalitetssikre barnehagen. Dette kan dog ha innvirkning på autonomien og det faglige skjønnnet til barnehagelærerne.

På spørsmål om hva pedagogisk leder tenker som utfordrende i forhold til politiske føringene som er rettet mot barnehagen svarer Lise:

Å klare å si ifra, å tørre å si ifra, Veldig mye av språket forsvinner, fagspråket. Det forsvant ganske fort, for man skal snakke med foreldre, man skal snakke til de andre man jobber sammen med som ikke har den samme utdanningen sånn at alle begreper og sånn, de forsvinner. Og når man da skal fronte noe seinere, jammen vi vet sånn og sånn høres det ut som jeg synes det fordi jeg synes det, ikke fordi at jeg vet det. Og si at, men jeg vet jo faktisk det fordi jeg har vært i barnehage i nå mange år og jeg ser endringa. Jeg ser hva ungene trenger og å nå fram med den stemmen, det er ikke alltid så lett.

Dette er interessant da Eik (2013) sin forskning viser nettopp at barnehagelæreres fagspråk forsvinner når de kommer ut i barnehagene. Det at barnehagelærerne er i mindretall når det kommer til bemanningen i barnehagen er noe Eik (2013) og Ødegård (2011) hevder kan være grunnen til at fagspråket forsvinner. Dette er også noe Lise uttrykker gjennom sitt svar. Lise

svarer også at hun synes det er vanskelig å si ifra på bakgrunn av at fagspråket blir utvasket.

Ingen av de pedagogiske lederne uttrykker konkret at de mener det økte fokuset på faglighet er på bakgrunn av at barnehagen har fått et større fokus i samfunnet og fra politikere, men Marit trekker ut ifra min tolkning kvalitetssikring inn som en faktor, som er også noe myndighetene har høyt fokus på. Økt rapportering gjør ifølge informantene at de må være mer bevisst på å skrive ned hvorfor de tar de valgene de gjør. De opplever at de må være tydeligere i månedsplaner til foreldre og at rapporteringen krever at de må bruke flere faglige uttrykk. Som presentert over sier de fleste informantene at de opplever det som positivt at det har blitt et økt fokus på faglighet. Som Victoria hevder er dette med på å endre samfunnets syn på barnehagen og gjør at profesjonen oppnår anerkjennelse.

5.3 Kategori 3: Tillit til profesjonen

Under arbeidet med transkriberingen og analysen av intervjuene ble det etter hvert tydelig at tillit eller i dette tilfellet mistillit var noe som de pedagogiske lederne fremhevet. Tilliten er en nødvendighet fra politikerne for at profesjonen skal kunne bli tildelt oppgavene (Grimen, 2008). Funnene gjennom analysen og datagrunnlaget er derfor bakgrunnen for denne kategorien. I intervjuguiden hadde jeg et eget punkt som omhandlet politiske satsningsområder. På spørsmål om hva de tenker om det økte fokuset på barnehagen fra samfunnet og politikere og de ulike satsningsområdene som har blitt presentert svarer Victoria:

Sånn som jeg tenker er at jeg har gått 4 år på skolen, for å gjøre denne jobben. Da må snart de ufaglærte politikerne i forhold til pedagogikk tenke at det her er jeg kompetent til å gjøre og jeg behøver ikke å måtte rapportere og skrive ned alt. Men vi må lære oss å skrelle og ha den faglige tryggheten i en selv og tenke at: Sorry, kjære kunnskapsminister. Dette kan jeg bedre enn deg.

Tilliten til barnehagelærerprofesjonen blir delegert på blant annet grunnlaget av at den delegerende myndigheten ikke kan beholde beslutningsmyndigheten selv (Grimen, 2008, s. 204). Victoria bruker begrepet «ufaglært» i forhold til politikernes kunnskap om pedagogikk. Hun presiserer at hun har gått på skolen for å kunne utføre jobben, som en av kravene for å kunne utføre en viss type arbeid. Jeg tolker Victorias utsagn som at hun opplever at det økte

fokuset og økte kravene til barnehagen går i strid med tilliten til profesjonen.

Lise og Karoline fremhever pedagogenes kunnskaper i forhold til arbeidet i barnehagen:

Lise: Altså livslang læring er viktig, men hva er læring? Og på hvilken måte? Og det skal ikke politikerne styre, hvordan den læringa skal fungere. Det skal pedagogene styre.

Karoline: Altså du veit jo det når du jobber med barn, om de har ett godt språk eller ikke, så jeg tenker det er litt sånn mistillit som ligger til bunn der og. Og det er provoserende. Det føles litt sånn urettferdig da.

Jeg tolker gjennom svarene til Lise og Karoline at de snakker om barnehagelærerens autonomi og kunnskapsgrunnlag. Sertifiseringen som også innbefatter kunnskapsgrunnlaget ligger til grunn for tilliten til de profesjonelle. Profesjonen er tildelt tilliten på grunnlag av sertifiseringen (Grimen, 2008) og gjennom dette har de autonomi til å ta skjønnsbaserte beslutninger. Det at dette utfordres gjennom for eksempel standarder på hvordan livslang læring skal fungere eller kartleggingsverktøy for å vurdere barns språk kan oppfattes som provoserende for informantene.

Under samtalen om politiske satsningsområder kommer vi inn på «Oslo standarden», som gikk ut på at alle 3 – åringer skulle TRAS kartlegges. Denne standarden ble innført for noen år siden, for senere å bli avviklet igjen. Marit uttrykker sine meninger om dette:

Man har ikke tida. Og jeg tenker litt at du må stole litt på ped.lederen og jeg tenker det at ped.lederen kommer fort når det er noe galt med det som er utafor. Og at man heller kan gi de tilgang til metoder, tilgang til kartleggingsmetoder som du kan bruke for å finne ut hva som feiler den ungen, istedenfor å si at dette er noe som skal gjøres på alle unger.

Flere av informantene svarer at de opplever en mistillit fra myndighetene i forhold til deres kunnskapsgrunnlag og da spesielt rettet mot tidligere satsninger initiert av kommunen. Flere av de pedagogiske lederne svarte at de synes det er positivt at barnehagen endelig kommer i fokus og blir sett på som en del av utdanningsløpet, men at føringer om kartlegging og press på satsningsområder viser en mistillit til barnehagelærere som profesjon. De påpeker at

politikerne må stole på at de pedagogiske lederne kan jobben sin og har kunnskapen det trengs for å utføre arbeidet de har utdannet seg til.

Informantenes svar kan tolkes dithen at økt press på satsningsområder og metodepress oppfattes som en mistillit til deres profesjonsutøvelse. Ut ifra svarene kan det virke som at informantene mener at denne mistilliten er provoserende fordi de har et kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom 3 års utdanning og flere år med erfaring. De pedagogiske lederne og øvrige personalet er de som er tilstede i barnehagen og ser barna hver dag. Jeg tolker det derfor at de pedagogiske lederne anser det som provoserende at de «ufaglærte politikerne» slik Victoria betegner de, skal komme med krav som går ut over tiden til både barn og ansatte i barnehagen.

6. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultater av studien i lys av teorigrunnlaget for å belyse problemstillingen: *Hvilken innvirkning kan politikernes økende interesse ha for pedagogisk leders arbeid, sett fra pedagogisk lederes ståsted?* For å kunne drøfte dette har jeg som tidligere påpekt brukt kvalitativt forskningsintervju som jeg videre har analysert og tolket. Analyse og tolkningsprosessen har deretter resultert i noen kategorier som er grunnlaget for denne drøftingen. For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål inkludert: *Hvilken innflytelse kan dette ha for pedagogiske lederes autonomi og handlingsrom?*

6.1 Autonomi og handlingsrom – fortsatt en realitet?

I barnehagen har pedagogiske ledere ansvar for det pedagogiske innholdet og skal blant annet «tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser som styrker og støtter barns læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). For å kunne utføre disse oppgavene fordrer dette autonomi og handlingsrom. På bakgrunn av analysen og tolkningen kan det virke som om de pedagogiske lederne opplever autonomi i sin profesjonsutøvelse. Gjennom intervjuene uttrykker informantene at de opplever at de har stor frihet til å planlegge og utforme innholdet i barnehagen. I utgangspunktet kan det se ut som dette kan ses i sammenheng med Molander og Terums (2008) redegjørelse for begrepet autonomi. Som nevnt tidligere hevder forfatterne (2008) at profesjonen har en intern kontroll i forhold til sine arbeidsoppgaver, de skaper med det sine egne lover i utførelsen av arbeidet og styres ikke av standarder definert utenfra. Selv om de pedagogiske lederne hevder at de har stor frihet i forhold til innholdet i barnehagen svarer de fleste allikevel at de opplever en endring i forhold til autonomi og handlingsrom. Hva kommer dette av?

Det at de pedagogiske lederne erfarer at de har frihet til å planlegge og utforme innholdet i barnehagen trenger ikke nødvendigvis bety at de ikke opplever endringer i deres autonomi og handlingsrom. Det kan virke som om de fortsatt føler seg frie til å kunne planlegge hvordan innholdet skal gjennomføres, men at hva innholdet skal være er mer styrt enn tidligere. Dette kan Lise sitt utsagn underbygge. Hun forteller som tidligere nevnt at årsplanen kommer med ferdige temaer, som barnehagen selv skal fylle med tiltak. Dette kan tyde på at barnehagelærere har muligheten til å planlegge hvordan de skal gjennomføre tiltak, men temaene er bestemt på forhånd. Hvis det er slik at barnehagens innhold går mot detaljstyring

slik dette eksempelet kan indikere, kan dette ha stor innvirkning på barnehagelæreres autonomi og handlingsrom. For det første kan dette bety at barnehagelærerprofesjonen mister kjennetegnet autonomi som Molander og Terum (2008) presenterer, altså den interne kontrollen som gjør at barnehagelærerne kan danne sine egne lover. Faren ved at barnehagelærerne mister dette kjennetegnet er at det kan bidra til en avprofesjonalisering av barnehagen og barnehagelærere. En avprofesjonalisering av barnehagen vil ha innvirkning på hverdagslivet i barnehagen. Hvis barnehagelærerne må bruke mer tid på å implementere programmer eller bruke standardiserte verktøy som begrenser barnehagelærerens autonomi kan dette føre til at tiden de har sammen med barna blir redusert. Dette kan sees i sammenheng med det Karoline uttrykker: *Det er mye mer rapportering*. Dette trenger ikke bety at barnehagen er blitt avprofesjonalisert, men kan tyde på en retning mot en profesjon som er mer styrt enn tidligere og hvor autonomien kan anses som truet.

For det andre kan mangel på autonomi også hindre barnehagelærerens bruk av faglig skjønn. Hvis det er slik at barnehagelærerne må minimere sitt bruk av faglig skjønn kan det tenkes at oppgavene i barnehagen blir utført uten tilretteleggelsen som barna har behov for. Fordi faglig skjønn representerer hvordan en skal handle på bakgrunn av en vurdering av enkelte tilfeller basert på generelle kunnskaper og handlingsnormer (Grimen og Molander, 2008) kan det tenkes at en redusering av faglig skjønn kan utsette de enkelte tilfellene for en standardisering om føringene er for detaljstyrte. Dette strider mot barnehagens formål og mandatet det er lagt under, der forutsetninger er presisert. Rammeplanen (2017, s. 8) understreker: «Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer». De ulike forutsetningene som ikke bare barna, men også ansatte og foreldre kommer med krever at barnehagelæreren vurderer hvert enkelt tilfelle og handler på bakgrunn av fagkunnskap og den gjeldende situasjonen. Derfor kan for eksempel pålegg i form av økt rapportering bidra til en begrensning av barnehagelæreres faglige skjønn som kan skape et hinder for deres profesjonsutøvelse.

Flere av pedagogene snakker om å velge det som er mulig å gjennomføre i forhold til sin avdeling og Victoria bruker også uttrykket «skrelle» i forhold til ulike føringer eller prosjekter som blir introdusert. Med dette kan det virke som at de pedagogiske lederne omtaler prioritering. På den ene siden kan dette handle om det Børhaug og Moen (2014, s. 111 - 112) kaller for mestringsstrategier. Mestringsstrategiene blir brukt for å «overleve» i yrket ifølge

forfatterne. Når Victoria snakker om å «skrelle vekk» ting kan det virke som dette handler om å prioritere hva som er viktigst og mest gjeldende for hennes arbeidsplass. Flere sier de velger å gjennomføre kun det som de mener de kan tilpasse til sin avdeling. Dette kan blant annet handle om ulike prosjekter initiert av kommunen. Det betyr ikke at de pedagogiske lederne ikke deltar i de ulike prosjektene, men at de velger å fokusere mer på ulike aspekter av prosjektet enn andre. Derfor kan det tenkes at pedagogene bruker mestringsstrategier for å ikke bli forvirret av alle ønsker, tanker og forventninger som man egentlig kan legge til side, slik Lise uttrykker det.

På den andre siden kan dette også handle om at pedagogene i denne studien har lang erfaring i profesjonen. Gjennom mange år i yrket kan det hevdes at pedagogene har opparbeidet seg et godt grunnlag med aktørkompetanse (Molander og Terum, 2008, s. 23). Denne aktørkompetansen er basert på mange års interaksjoner og erfaringer med ulike type situasjoner. Derfor kan det virke som om pedagogene ser mulighetene til å «skrelle» vekk det de ikke anser som så relevant for barnegruppen og heller innlemme det de tenker er viktigst. Hvis det er slik, kan det virke som om at de pedagogiske lederne bruker sitt kunnskapsgrunnlag og sitt faglige skjønntil å vurdere ulike føringer og prosjekter ut ifra barnegruppen og personalgruppen avdelingen deres består av. Dette kan også sees i forhold til hvordan de fordeler tiden sin. De pedagogiske lederne hevder at de bruker mesteparten av tiden sin sammen med barna og noen forteller også at de brukte mer tid med barna enn tidligere. Dette kan virke motstridende til både Korsvold (1997) og Nygård (2017) sin forskning som begge peker på at de administrative oppgavene har økt og at dette fører til mindre tid med barna. Ifølge de pedagogiske lederne er det som tidligere påpekt en økning i administrative oppgaver, i form av dokumentering og møter, men pedagogene velger å «skåne» barna som Victoria uttrykker det. I stedet for å bruke tid vekk fra avdelingen, velger heller de pedagogiske lederne å utføre administrative oppgaver, som for eksempel dokumentering, på fritiden, slik at dette ikke går ut over timene de har sammen med barna. Dette kan anses som at de pedagogiske lederne bruker handlingsrommet sitt i samsvar med det faglige skjønnet og autonomi.

6.1.1 Handlingsrom

Handlingsrommet til barnehagelærere er som nevnt rommet mellom virkeligheten i barnehagen og kravene barnehagene er pålagt fra myndighetene (Bø og Helle, 2014, s. 109)

og er der barnehagelærerne får utført autonomi i arbeidet. Virkeligheten til barnehagen er barn med ulike behov, foreldre, sykdom blant personalet, planer som skal følges opp og så videre. Dagens barnehage er kompleks og skal innbefatte mye. Sterke føringer fra myndighetene innebærer at kravene som er med på å skape handlingsrommet øker. Det kan være at disse kravene påvirker virkeligheten i barnehagen. For eksempel vil ikke krav fra myndighetene ta hensyn til at personalet er redusert på grunn av sykdom. Nygård (2017, s. 4) hevder at selv om en ikke kan trekke en direkte linje mellom ambisjoner fra politikere og pedagogisk praksis, vil en sterkere styring fra myndighetene regulere rammeplan, innhold, hvilken kunnskap og i hvilket tempo og hvordan kunnskap skal erverves og evalueres. Dette kan derfor bidra til et smalere handlingsrom.

Både Lise og Victoria peker på følelsen av å ikke få gjort det de *egentlig* burde og føle at man ikke har noen *valg*. Slik det fremkommer i analysen kan dette handle om et snevrere handlingsrom. På den ene siden kan dette dreie seg om barnehagens rammer og føringer. Barnehagelærerprofesjonens historie har vist at tidligere hadde barnehagelærerne stor frihet til å velge hvordan hverdagen skulle legges opp selv (Korsvold, 1997). Det kan virke som om rammene til barnehagen har endret seg mye på årene institusjonen har vært fremtredende i det norske samfunn. I dagens barnehage er det flere barn, det er større krav til samarbeid med foreldre og andre instanser, det er mer personale som skal følges opp og det kan se ut til at det kreves generelt mer av dagens barnehagelærere. Rapporteringen som for eksempel kartlegging, eller evalueringer av ulike prosjekter, stjeler tid fra pedagogens hverdag og tiden de har sammen med barna. Tiden er begrenset i barnehagen og er en faktor som fort kan bli påvirket. Sykdom i personalet har også stor innvirkning på hverdagen i en barnehage, da avdelinger fort blir underbemannet hvis bare en person blir borte. Samtidig har åpningstidene blitt utvidet, noe som skulle tilsi at barnehagelærere har mer tid å ta av. Selv om dette er tilfelle kan det virke som kravene til hva disse timene skal inneholde har økt, som igjen får en påvirkning av hvor stort handlingsrom barnehagelærerne har.

På den andre siden kan en stille spørsmålet om samfunnets fokus på barnehagens pedagogiske formål og innhold, bidrar til at pedagogene opplever handlingsrommet som mindre? Som tidligere påpekt kan handlingsrom bli innsnevret hvis aktørene oppfatter retningslinjer og føringer som strammere enn de egentlig er (Greve, Jansen og Solheim, 2014). Det at Lise og Victoria peker på følelsen av å ikke ha noe valg kan tyde på at de føler seg bundet av

myndighetenes retningslinjer og pålegg. Rammeplanen som var ny i 2017 ble introdusert gjennom Stortingsmelding 19, der skriver blant annet Kunnskapsdepartementet (2016, s. 35) at rammeplanen skal bli et tydeligere styringsdokument. Videre understreker de at det innebærer likevel ikke at regjeringen ønsker å detaljstyre barnehagen og at det er personalets oppgave å operasjonalisere føringene. Personalet må velge blant annet innhold, arbeidsmåter, vurdering og organisering. Ut ifra dette kan det virke som om regjeringen legger opp til at barnehagelærere skal ha et relativt bredt handlingsrom innenfor barnehagen. Det kan være vanskelig å trekke en slutning om handlingsrommet er begrenset eller om det er pedagogenes opplevelse som gjør det slik. Resultatene fra denne studien kan tyde på at det muligens er en kombinasjon. Det kan allikevel være en antydning mot at handlingsrommet er påvirket av føringene myndighetene presenterer ut ifra hva de pedagogiske lederne uttrykker.

6.2 Økt fokus på faglighet

Som presentert tidligere skriver Grimen (2008, s. 71) at profesjoner kjennetegnes ved at yrkesutøverne er sertifiserte til å utøve bestemte typer kunnskap. Barnehagelærere er derfor gjennom sin utdanning sertifisert til å ha ansvaret for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Gjennom utdanning bygger de seg opp et heterogent kunnskapsgrunnlag som baserer seg på mange ulike fag (Grimen, 2008, s. 72) samtidig som de opparbeider seg et profesjonsspråk. Samtlige av de pedagogiske lederne hevder at de opplever et økt fokus på faglighet i barnehagen. De opplever at handlingene deres må begrunnes mer, at de bruker flere fagbegrep i månedsplaner og at det er en økt dokumentering i forhold til hva de gjør i barnehagen.

6.2.1 Faglighet og fagspråk

Det er interessant at de pedagogiske lederne opplever at det er et økt fokus på faglighet. Det kan virke som at den voksende interessen for barnehagen påvirker hvor faglige barnehagelærere er i barnehagen. Med innlemmelsen av barnehagen i Kunnskapsdepartementet ble institusjonen en del av utdanningsløpet for norske barn og derfor innrettet under utdanningspolitikken (Bleken, 2017, s. 10). Dette kan ha bidratt til at barnehagen har fått en tydeligere profil i samfunnet. En tydeligere tilstedeværelse av barnehagen fører også til at det er flere som vil og mener noe med barnehagen (Greve, Jansen og Solheim, 2014). I løpet av de siste årene har barnehagen også kommet i søkelyset av internasjonale organisasjoner, dette kan gjøre at myndighetene kan føle press på å produsere gode resultater. For å innhente disse resultatene har myndighetene et behov for dokumentasjon av hva som skjer i barnehagen. Fokuset på hva som skjer i barnehagen og

hvordan den fungerer som institusjon krever derfor mer åpenhet og transparens. Pedagogiske ledere er med unntak av assistenter de som tilbringer mest tid med barna og kan si mest om hvordan det pedagogiske opplegget foregår. Dette fordrer at pedagogiske ledere legger fram og begrunner hva de gjør. Rammeplanen (2017, s. 39) understreker nettopp bakgrunnen for dette: «Dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet kan gi foreldre, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i barnehageloven og rammeplanen». Dokumentasjonen blir da en rapport om barnehagens hverdagsliv.

På den ene siden kan det være slik at de pedagogiske lederne tar i bruk sin faglige kunnskap gjennom alle sider ved arbeidet, men at det ikke blir uttalt. Eik (2013) sin forskning viser at fagspråket til de nyutdannede utvaskes i løpet av det første året i yrket. Språket beveger seg til et mer hverdagslig språk relativt raskt ifølge Ødegård (2011). Det at de fleste av pedagogene opplever et økt faglig fokus kan tenkes har noe å si for fagspråket. Er det slik at fagspråket blir mer tydelig når pedagogene får muligheten til å bruke det mer og at de derfor opplever dette som et økt fokus på faglighet? Når det krever av pedagogene å begrunne arbeidet de gjør, fordrer dette vanligvis faglige argumenter. Dette krever at barnehagelærere må ta i bruk kommentatorkompetansen de innehar (Molander og Terum, 2008, s. 23). Barnehagelærerne må skildre, analysere og evaluere arbeidet de gjør. Gjennom månedsplanene som Marit nevner, må de skildre og begrunne arbeidet de har gjort og som de planlegger å gjøre for foreldrene. Kartlegging av barn krever at de skildrer ut ifra de heterogene kunnskapsgrunnlaget sitt hva de har observert i forhold til hvert enkelt barn. Hvis det er slik at fagspråket har fått en større plass i barnehagen enn tidligere, kan det virke som at det er dette pedagogene opplever som økt fokus på faglighet.

På den andre siden handler ikke bare faglighet om fagspråket. Det handler også om hva de pedagogiske lederne gjør i forhold til ulike aktiviteter med barna (Greve, Pedersen og Sviggum, 2015). Er det slik at økt interesse for barnehagen bidrar til at de pedagogiske lederne er mer bevisste på det faglige i samspill med barna? Når barnehagen skal implementere ulike prosjekter eller blir pålagt til å ha fokus på spesifikke temaer i årsplanen som Lise hevder, krever dette muligens at de pedagogiske lederne må ta i bruk deler av det heterogene kunnskapsgrunnlaget som ikke alltid er så fremtredende. Hvis myndighetene pålegger barnehagen for eksempel et prosjekt som havner under fagområdet kunst, kultur og

kreativitet og barnehagen ikke har hatt så stort fokus på dette tidligere, fordrer dette muligens mer av fagkunnskapen innenfor estetiske fag, enn realfagene. Dette er ikke ensbetydende med at man ikke får bruk for de andre fagene i et prosjekt som har et spesifikt tema, for som Grimen (2008) påpeker, så er kunnskapen satt sammen av praktiske synteser som til sammen utgjør meningsfulle brikker i yrkesutøvelsen. Den didaktiske og pedagogiske disiplinen må fortsatt være tilstede, men det kan hevdes at de pedagogiske lederne gjennom temaer de ikke vanligvis fokuserer på får tatt i bruk mer konkrete deler av kunnskapsgrunnlaget. Derfor kan det tenkes at det faglige får en økt bevissthet hos de pedagogiske lederne.

6.2.2 Økt faglighet = økt kvalitet?

Flere av pedagogene uttrykker at de synes det er positivt med økt fokus på barnehagen. Marit trekker frem at et økt faglig fokus og krav til pedagogisk leder kan bidra til at barnehager som ikke har så gode rutiner på blant annet dokumentasjon, kan være med på å løfte barnehager opp til en viss standard. Som nevnt i kapittel 2.31 delegeres oppgavene fordi myndigheten trenger profesjonens kompetanse som myndighetene ikke selv har og ikke kan skaffe seg (Grimen, 2008). Siden behovet er stort for barnehager gjør dette også at det er mange institusjoner som skal ivaretas og i utgangspunktet inneholde høy kvalitet. Hva som er kvalitet i barnehagen kan være vanskelig å definere, men det kan virke som om myndighetene prøver å kvalitetssikre gjennom tilsyn og økte føringer. Men er det slik at et sterkere fokus på faglighet bidrar til å øke kvaliteten i barnehagen? På den ene siden vil et fokus på faglighet forde at pedagogene må begrunne hvorfor de velger de handlingene de gjør. For å gjøre dette er det viktig at pedagogiske ledere reflekterer over egne handlinger og eventuelt endrer handlinger som ikke er hensiktsmessige. Som allerede påpekt er endringsorientering en av elementene ved profesjonell praksis (Molander og Terum, 2008, s. 23). Dette kan bidra til at pedagogiske ledere blir mer bevisst hvordan de utfører jobben sin, som kan føre til forbedringer. Ulike føringer og krav til barnehagen og pedagogisk leder kan også bidra til at det utjevner forskjeller mellom de ulike barnehagene i forhold til arbeidsmåter. En dokumentasjon av barnehagens innhold og hvordan det pedagogiske personalet arbeider kan bidra til å avdekke kvalitetshull. «Å dokumentere den pedagogiske virksomheten handler blant annet om å synliggjøre barnehagens innhold og arbeidsmåter, voksenrollen, barnas trivsel, læringsprosesser og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

På den andre siden kan det være grunn til å tro at selv om pedagogene opplever dette som

positivt krever det mer av tiden deres. Hvis det er slik at ulik type dokumentasjon tar mye tid kan dette gå ut over tiden pedagogene har med barna. Dette kan bidra til at det pedagogiske tilbudet til barna blir svekket og at kvalitetsnivået synker. Dessuten vil mindre tid med barna gi de pedagogiske lederne mindre observasjoner som grunnlag for å dokumentere barns utvikling. Det kan tenkes at det er vanskelig å gjennomføre for eksempel en språkkartlegging hvis de pedagogiske lederne er lite tilstede på avdelingen, og det kan bli satt til personell som ikke har samme utdanning som pedagogene. På bakgrunn av dette kan kartleggingene bli av dårligere kvalitet. Det kan også tenkes at hvis mye tid går til dokumentering og annet administrativt arbeid kan dette påvirke mulighetene barnehagelærere har til å følge opp barns interesser. Som allerede diskutert tidligere virker det som om handlingsrommet til de pedagogiske lederne er mer begrenset enn tidligere. Når pedagogene da uttrykker et økt fokus på faglighet er dette interessant hvis en ser det i sammenheng med handlingsrommet. Er det slik at et snevrere handlingsrom gir muligheter for økt faglighet eller er det en fare for at handlingene blir mindre faglige? Med dette menes at om barnehagelærerne blir utsatt for mer detaljstyring kan det tilsa at det på bakgrunn av et snevrere handlingsrom kan være lettere å ty til allerede ferdig utfylte prosjekter enn å for eksempel følge opp barnas interesser. Språkkartlegging kan for eksempel bli gjennomført mens en har dårlig tid, som kan føre til at observasjonene fort blir nedskrevet uten at det ligger noe mer refleksjon bak det. Den sammensatte fagkunnskapen og det faglige skjønnet blir byttet ut til fordel for raske løsninger for å kunne oppfylle myndighetenes krav.

6.3 Tillit til profesjonen

Grimen (2008) hevder som presentert tidligere, at for at et yrke skal ha profesjonsstatus kreves det tillit fra myndighetene. Denne tilliten er betinget gjennom sertifisering av yrkesutøverne og baserer seg på tillitmottakerens gode vilje og kunnskap (Grimen, 2008, s. 203, 208). Flere av pedagogene forteller at de oppfatter økt dokumentering og føringer som en form for mistillit til profesjonen og oppfatter dette som provoserende.

Som allerede beskrevet innebærer barnehagelærerprofesjonen en utdanning som danner et kunnskapsgrunnlag. Gjennom utdanningen får barnehagelærere sertifisering som gir dem autonomi og handlingsrom til å planlegge og utføre pedagogiske opplegg i barnehagen. Når myndighetene pålegger profesjonen krav som er med på å minske handlingsrommet og gjøre autonomien svakere kan det tenkes at dette fører til en oppfattelse av mistillit hos

barnehagelærerne. For å drøfte hva som kan forårsake dette trekkes Oslo – standarden fram (Bleken, 2017), som har blitt presentert tidligere, der barnehagelærerne skulle kartlegge alle 3 – åringer ved bruk av Tidlig registrering av språkutvikling - skjemaet, som også ble løftet frem av flere av pedagogene i denne studien. Denne innføringen ble satt i gang fordi forskning (Oslo kommune, 2015, s. 4) viste at flere barn startet på skolen med for dårlig språk. En slik innføring fører til detaljstyring av barnehagen og fjerner metodefriheten til barnehagelærerne. Hvis det er slik at barnehagelærere mister metodefriheten sin, kan det bety at de ikke kan velge hvilke metoder de ønsker å bruke til for eksempel å registrere språk eller motorikk, som igjen kan bidra til å svekke autonomien til barnehagelærere og minske handlingsrommet til barnehagelærerne. Det kan tenkes at å innføre for eksempel TRAS, som et pålegg kan oppfattes som at myndighetene ikke har tiltro til at barnehagelærerne kan oppdage de barna som trenger ekstra behov. Karoline uttrykker at: *du veit jo det når du jobber med barn, om de har ett godt språk eller ikke* og Marit hevder også at pedagogisk leder kommer fort når de ser at noe er galt. Dette kan tyde på at de pedagogiske lederne opplever at de har kunnskapen som skal til for å kunne fange opp barn som har mangelfullt språk eller ligger etter på andre ting.

På den ene siden har barnehagelærerne den komplekse kunnskapen sammensatt av et heterogent grunnlag som Grimen (2008) påpeker. Barnehagelærerne har blant annet kunnskap om hvordan språktilegnelsen hos barn fungerer, samtidig har de den pedagogiske kunnskapen som tilsier at man lærer ulikt og derfor har ulike behov for å tilegne seg denne læringen. Dette er kunnskap som den delegerende myndigheten ikke innehar, og derfor har gitt til barnehagelærerne. Grimen (2008, s. 200) hevder at tillit til de profesjonelle vil si at man stoler på deres kompetanse. Føringer som utfordrer barnehagelæreres frihet til å kunne ta de avgjørelsene som de anser er det beste for barna kan derfor anses som en mangel på tillit til barnehagelærerne.

Videre hevder Grimen (2008, s. 207) at alle former for kontroll, både den som er intern og den som er ekstern, uttrykker typer av mistillit. Denne mistilliten trenger likevel ikke bunne i personlig mistillit. I forhold til TRAS ble dette innført på bakgrunn av forskning som viser dårlig språk hos skolestartere (Oslo kommune, 2015, s. 4). Det kan tenkes at myndighetene anser dette som den beste løsningen for å sikre at alle barn har et relativt likt utgangspunkt når de starter på skolen. Det er, som påpekt tidligere, vanskelig å vurdere profesjoners utøvelse,

da myndighetene ikke er tilstede i barnehagene. Derfor kan det tenkes at slike føringer kommer som et resultat av hva forskning og statistikker viser, fremfor et resultat av hva profesjonen selv anser som det viktigste i barnehagens virkelighet. Det kan derfor virke som om utfordringen med å vurdere og evaluere barnehagelæreres arbeid bidrar til at mer spesifikke føringer, som igjen kan bidra til de pedagogiske lederes oppfattelse av en mistillit. Hvis det er slik kan det se ut som om regjeringen utøver det Grimen (2008) kaller institusjonalisert mistillit.

6.3.1 Feilbarhet, usikkerhet og tillit

Det å være en profesjonsutøver der man jobber med mennesker og spesielt små barn er et stort ansvar. Molander og Terum (2008, s. 20) som presentert under kapittel 2.3.3 hevder at feilbarhet og usikkerhet er et av elementene i profesjonell praksis. Siden barnehagen inkluderer både ansatte, foreldre og barn, er det mange ulike individer man må ta hensyn til. Barnehagelærerne skal forholde seg til alle de ulike behovene og må handle på bakgrunn av sin fagkunnskap og sitt faglige skjønn. Siden mennesker er forskjellige og har ulike forutsetninger kan dette føre med seg usikkerhet i arbeidet til barnehagelærerne. Spørsmålet blir da hvis det allerede finnes en usikkerhet i profesjonen, kan denne øke hvis barnehagelærerne opplever en mistillit fra myndighetene i tillegg? Og i så fall hva gjør det med profesjonsutøvelsen?

Når det allerede foreligger feilbarhet og usikkerhet i en profesjon som arbeider med små mennesker og det samtidig er en oppfattelse av mistillit fra myndighetene, kan det tenkes at dette muligens bidrar til økt usikkerhet blant barnehagelærerne. Usikkerheten som allerede finnes gjennom de mange handlingsvalgene barnehagelærere må ta i løpet av en dag, kan da tenkes blir gjennomført med enda mer usikkerhet enn profesjonen allerede innebærer. På grunn av en økt usikkerhet hos barnehagelærerne kan det tenkes at dette kan bidra til en økning av feilbarhet også. Dette er uheldig i forhold til barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Som nevnt tidligere fordrer profesjonsutøvelse i barnehagen både kunnskap og faglig skjønn i forhold til individualisering av barn. Hvordan en skal handle i forhold til barns ulike behov kan allerede inneholde mye usikkerhet, og om barnehagelærere blir usikre på hvordan de skal handle på bakgrunn av et krysspress mellom myndighetene og målpersonene kan dette bidra til feilaktige avgjørelser. Lise påpeker i forhold til handlingsrommet at en blir forvirret når det er så mange tanker, ønsker og forventinger.

En annen forklaring på hvorfor de pedagogiske lederne uttrykker at de opplever mistillit fra myndighetene kan være begrunnet i at Oslo kommune har vært pålagt mye føringer. Bleken (2017) hevder som sagt at Oslo kommune har hatt en tung satsning på å utvikle barnehager som skoleforberedende læringsarenaer siden barnehagene kom inn under Kunnskapsdepartementet. Oslo – standarden, med fokus på kartlegging av barns språklige ferdigheter, ble nevnt flere ganger gjennom intervjuene og det kan derfor tenkes at de pedagogiske lederne har en sterkere opplevelse av detaljstyring enn hva barnehagelærere i andre kommuner har. Hvis dette er realitetene, kan det tenkes at dette fører til en oppfattelse av mistillit fra myndighetenes side.

7. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt om politikeres økende interesse for barnehagen kan ha en innvirkning på pedagogisk lederes profesjonsutøvelse. Høringssvaret til aksjonsgruppen som ble presentert i innledningen viser til en bekymring for en svekkelse av fagfolks mulighet til å gjøre faglige og etiske vurderinger og mer styring utenfra (Aksjonsgruppa for Barnehageopprør 2016, 2016, s. 6). Ut ifra resultatene i denne studien kan det virke som denne bekymringen var berettiget. Studien viser at økte føringer, flere retningslinjer og krav får en innvirkning på hvordan de pedagogiske lederne utøver profesjonen sin. Studien viser blant annet at de pedagogiske lederne opplever at de har autonomi og handlingsrom i barnehagen, men at dette er mer innsnevret enn tidligere. En mangel på autonomi kan føre til at å utøve faglig skjønn som er tett knyttet til profesjonaliseringen av et yrke (Molander og Terum, 2008) blir vanskelig for de pedagogiske lederne. Dette kan bidra til en avprofesjonalisering av barnehagen og barnehagelærerne. Videre viser studiens resultater at pedagogiske ledere opplever et økt faglig fokus, gjennom mer bruk av fagspråk og dokumentasjon. Det kan hevdes at et økt faglig fokus kan være med på å bidra til et tydeligere fagspråk og eventuelt øke kvaliteten på arbeidet. Samtidig kan grunnlaget for det økte faglige fokuset ta tiden vekk fra barna. De pedagogiske lederne uttrykte videre at de opplever mistillit til arbeidet deres. Gjennom føringene som er blitt pålagt de profesjonelle, da spesielt i forhold til Oslo – standarden kan det se ut til at de pedagogiske lederne opplever at myndighetene ikke stoler på deres kunnskap. Dette kan føre til mer usikre pedagoger og øker sjansen for feilbarhet i profesjonsutøvelsen.

7.1 Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har det dukket opp områder som det kan være spennende å se videre på i lys av barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Det kan være interessant å undersøke om andre kommuner som har vært spesielt utsatt for føringsarbeid, slik som Oslo kommune også opplever mistillit. Bergen, Drammen og Oslo er alle kommuner som innførte TRAS kartlegging av alle 3 – åringene. Det kan derfor være spennende å ta utgangspunkt i pedagogiske ledere fra andre kommuner som har opplevd det samme, for eksempel Bergen og Drammen for å se om en finner lignende resultater der.

Denne studien har tatt for seg de pedagogiske lederne, men det kan også være interessant å se videre på hva styrers ledelse har å si for pedagogiske lederes profesjonsutøvelse. Postholm og

Rokkones (2012. s. 43) peker på at både nasjonal og internasjonal forskning viser at støtte fra ledelse bidrar til økt læring blant lærere, som igjen har påvirkning på kvaliteten i klasserommet. Å undersøke hva slags betydning styrere i barnehagen har for barnehagelæreres profesjonsutøvelse når det gjelder å møte forventinger som kan gå ut over profesjonsutøvelsen deres kan være interessant.

8. Litteraturliste

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

Aksjonsgruppa for Barnehageopprør 2016. (2016). *Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Høringssvar]. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/?uid=94e94970-fee5-4e4b-95c1-941d1c7fb838>

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder før vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager m.v. av 17 juni 2005 nr. 19. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_5

Bjerkestrand, M og Pålerud, T (Red.) (2014). *Barnehagelærer- fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bleken, U. (2017). *Barnehagen – for barna?.* Oslo: Pedagogisk Forum

Braun, V og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77 – 101. Hentet fra: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735/>

Bø, I og Helle, L. (2014). Autonomi. I *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Bø, I og Helle, L. (2014). Handlingsrom. I *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Børhaug, K og Moen, K.H. (2014). *Politisk – administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Departementet for familie- og forbrukersaker. (1962). *Om retningslinjer for utbygging og drift av daginstitusjoner m.v. for barn.* (Meld. St 89, 1961 -1962). Hentet fra:

https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1961-62&paid=3&wid=c&psid=DIVL1699&pgid=c_1351&s=True

Eik, T. L. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelærerens videre kvalifisering det første året i yrket.* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf>

Espenakk, U. (2003). *TRAS – håndbok.* Bergen: TRAS – gruppen.

Familie- og forbrukerdepartementet. (1990). *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok.*

Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/c1e4531e921a118596162941bafcaa00?lang=no#0>

Fauske, H. (1991). *Profesjonene – bremsekloss eller syndebukk.* (FAFO – rapport, nr. 118).

Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010050505090

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning m.v av 4 juni 2012.* Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Greve. A. (1995). *Førskolelærerens historie. På vei mot en yrkesidentitet.* Hentet fra:

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008031104066

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

Greve, A, Pedersen, L og Sviggum, H.G. (Red). (2015). *Faglighet i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A, Molander og L.I, Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71 – 85). Oslo: Universitetsforlaget

- Grimen, H og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A, Molander og L.I, Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179 - 196). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A, Molander og L.I, Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197 – 215). Oslo: Universitetsforlaget
- Grude, T. (1987). Det begynte med barneasylene. I E.R. Tømmerbakke & P. Miljeteig – Olssen (Red.), *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år* (s. 23 – 63). Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200088
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hanssen, N.B. (2015). Barnehagelærerens profesjonsidentitet og profesjonsforståelse. Hvem er du og hvem er jeg? *Psykologi i kommunen, 2015* (5), 65 – 76. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Natallia-Bahdanovich-Hanssen-5-2015.pdf>
- Hennum, B.A og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Latvia: Cappelen Damm
- Jansen. T. T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I M.Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 16 – 39). Bergen: Fagbokforlaget
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A, Molander og J. C, Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 27- 43). Oslo: Universitetsforlaget
- Komiteéen til å utrede visse spørsmål om daginstitusjoner m. v. for barn, og Departementet for familie- og forbrukersaker. (1961). *Innstilling fra Komiteéen til å utrede visse spørsmål om daginstitusjoner m. v. for barn : Oppnevnt ved kgl. res. 6. mars 1959*. Oslo. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/1791ff26357555c392abc7ceda3d3ff9?page=0&searchText=Innsti>

[ling%20fra%20komiteen%20til%20å%20utrede%20visse%20spørsmål%20om%20dagens%20titusjoner%20m.%20v.%20for%20barn](#)

Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945 – 1990*. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008071700031

Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030900125

Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). 2.Opplag. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurransevnen. Når «barnets danning blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. I K. Steinsholt og M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 69-94). Oslo: Cappelen Damm.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehage*. (Meld. St 19, 2015 – 2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Larsen, A.K og Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyrers profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 2017 (14), 1-18. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1811/1990>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods series, Volume 41, SAGE Publications.
- Molander, A og Terum, L. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Måseide, P. (2008). Profesjoner i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A, Molander og L.A, Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 367 – 385). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Oslo kommune. (2015). *Oslostandard for Systematisk oppfølging av barns språkutvikling*. Hentet fra: <http://www.brennastubben.no/oslostandardtras.pdf>
- Postholm, M.B og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21 – 45). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Röthle, M, A. (1994). *Mange barn, mange kvinner og én mann. Barnehagen i Stavanger 1844 – 1970* (Skriftserien for Stavanger lærarhøgskole rapport 3/1994). Hentet fra: [https://www.nb.no/items/1536dc677e6de849e2b4da4e15d695fb?page=1&searchText=Mange barn, mange kvinner og én mann. Barnehagehistorie i Stavanger 1844 - 1970.](https://www.nb.no/items/1536dc677e6de849e2b4da4e15d695fb?page=1&searchText=Mange%20barn,%20mange%20kvinner%20og%20%C3%A9n%20mann.%20Barnehagehistorie%20i%20Stavanger%201844%20-%201970)
- Smeby, J-C. (2014). Førskolelærere vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg, 2014* (1), 12 – 19. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2014/forste-steg-1-2014.pdf>

Store norske leksikon. (2018). Profesjon. I *Store norske leksikon*. Hentet fra:

<https://snl.no/profesjon>

Thagaard, T. (2013). 4.utgave. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Metodehåndbok for tilsyn*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Wadel, Cato. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Latvia: Cappelen Damm

Østrem, S, Bjar, H, Føsker, L.R, Hogsnes, H.D, Jansen, T.T, Nordtømme, S og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1/2009). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske leders mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438207/Nyutdannede.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. Vedlegg

Vedlegg 1 - Deltakelse av mastergradsprosjekt

Deltakelse i mastergradsprosjektet – Pedagogisk lederes profesjonsutøvelse i en barnehage i endring.

Hei, jeg er mastergradsstudent ved Høgskolen i Sør-Øst Norge, campus Bakkenteigen. Jeg tar mastergrad i pedagogikk, retning utdanningsledelse. Jeg er i gang med mastergradsoppgaven og søker derfor etter informanter som ønsker å delta på mitt prosjekt: Pedagogisk lederes profesjonsutøvelse i en barnehage i endring.

Bakgrunn og formål:

Jeg ønsker å undersøke om og eventuelt hvordan politikere har innvirkning på pedagogiske leders arbeid i barnehagen. For å samle inn empiri i forhold til dette ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere i Oslo kommune, som har arbeidet i mer enn 10 år og som pedagogisk leder de siste 5 årene. Jeg ønsker å få tak i pedagogisk lederes erfaringer og opplevelser av deres arbeid i løpet av de siste 10 årene. Og med dette se om det har vært noen endring i rollen til pedagogisk ledere i forhold til autonomi og handlingsrom i arbeidet i barnehagen, på bakgrunn av en økt politisk interesse for barnehagen.

Problemstillingen min er foreløpig: *Hvilken innvirkning får politikernes økende interesse for pedagogisk lederes arbeid, sett fra pedagogisk lederes ståsted?*

Individuelt forskningsintervju:

Jeg ønsker å gjennomføre individuelt forskningsintervju med pedagogisk ledere i Oslo kommune. Et slikt intervju går ut på at informanten og forskeren har en samtale om et gitt tema som forskeren har bestemt. I mitt tilfelle vil intervjuet være semi-strukturert som vil si at jeg har en intervjuguide som jeg følger, men kan vike delvis bort fra. Målet med en slik samtale er å få frem folks erfaringer og betydningen av disse. «Samt å avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Prosjektet innebærer et individuelt forskningsintervju på rundt 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert i ettertid. Lydfilene vil bli lagret på en minnepenn som vil bli oppbevart et sted som bare jeg har tilgang til. Lydfilene vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Spørsmålene vil gå ut på dine erfaringer, tanker og opplevelser om din profesjon og hvordan du opplever den nå kontra tidligere.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alt av informasjon om og fra deg vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger blir anonymisert, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne verken barnehage eller person. Det vil kun være jeg som har tilgang til opplysningene.

Planlagt avslutning av prosjektet er: 01.06.2018

Frivillig deltakelse:

Å delta i prosjektet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg, bli slettet og ikke benyttet i prosjektet videre

Har du spørsmål om noe, ta gjerne kontakt med meg på tlf: 40 48 45 14 eller mail: linnkjansen@hotmail.com.

Gi meg gjerne tilbakemelding uavhengig om du kan delta eller ikke.

Med vennlig hilsen

Linn Kristell Bostedt Isaksen

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide – Pedagogisk leders profesjonsutøvelse i en barnehage i endring:

Barnehagens hverdagsliv:

1. Hvilken mulighet har du selv til å planlegge og utforme innholdet i barnehagen?
2. Hvem er involvert i arbeidet med å utforme månedsplaner og årsplaner? Evt: Har dette endret seg i løpet av de siste ti årene?
3. Hva bruker du mest tid på i hverdagen?

Pedagogisk leders ansvar og arbeidsoppgaver:

1. Kan du fortelle noe om arbeidet ditt nå, kontra tidligere? Hvordan kommer dette til uttrykk?
2. Er det noen oppgaver du bruker mer eller mindre tid på nå enn tidligere?
3. Hvordan arbeider du nå med barna, kontra hvordan du jobbet for 5 år siden?
4. Hvordan arbeider du nå med personalet, kontra hvordan du jobbet for 5 år siden?
5. Opplever du en endring i pedagogisk leders autonomi og handlingsrom? Hvordan kommer dette til uttrykk i så fall? Hva er dine tanker om dette?

Satsningsområder:

1. Hvilke satsningsområder har barnehagen?
2. Hvordan jobber dere med disse i barnehagen?
3. Hvordan har dere jobbet for å komme frem til disse?
4. Hvordan opplevde du din rolle i arbeidet med å komme frem til disse?
5. Har kommunen satsningsområder barnehagene skal fokusere på, i så fall hvilke?
6. I hvilken grad må barnehagen arbeide med satsningsområder initiert av kommunen?
7. Er det noen utfordringer å jobbe med satsningsområdene, i så fall hvilke?

Politiske satsningsområder:

1. Hva tenker du om de politiske satsningsområdene innenfor barnehagefeltet, som staten har presentert de siste årene?

2. Hva tenker du kan være utfordrende når det kommer til å forholde seg til politiske føringer rettet mot barnehagen?

3. Har barnehagen endret praksis på bakgrunn av nye, politiske føringer? I så fall, hva er endret?