

Liv Torunn Eik

Ny i profesjonen

**En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres
videre kvalifisering det første året i yrket.**

Avhandling levert for Ph.D- grad til

Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo 2013

Innholdsfortegnelse

Abstract	7
Forord	8
1. Innledning	10
1.1 Tilnærming til forskningstemaet	12
1.2 Teoretisk rammeverk.....	13
1.3 Aktuell forskning på feltet.....	16
1.4 Problemstillinger	17
1.5 Feltarbeid og analyse.....	19
1.6 Avhandlingens oppbygging.....	21
2. Utdanningen og barnehagen som kontekst for profesjonskvalifisering	23
2.1. Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et historisk perspektiv	23
2.2 Førskolelæreres profesjonsutøvelse i et historisk perspektiv	29
2.3 Førskolelærernes fagorganisering	33
2.4 Førskolelærerprofesjonens organisatoriske aspekt.....	35
2.5 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og evaluering av implementeringen av denne rammeplanen	39
2.6 Barnehagekultur	42
2.7 Veiledningstiltaket <i>Ny som lærer</i>	44
2.8 Kort presentasjon av de seks nyutdannede førskolelærerne og deres barnehager	45
2.9 Det fysiske miljøet inne og ute i barnehagene	51
2.10 Oppsummering	53
3. Aktuell forskning og teoretisk rammeverk	55
3.1 Forskning om førskolelæreres profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering ...	55
3.2 Forskning om endringer i barnehagen og på barnehagefeltet	75
3.3 Studiens sentrale begreper.....	80
3.4 Profesjon med vekt på profesjoners performative aspekt	81
3.5 Profesjonskvalifisering - læring i profesjonen	93
3.6 Kompetanse	109
3.7 Språkets betydning i profesjonskvalifiseringen	120

3.8 Oppsummering	127
3.9 Utvikling av delproblemstillinger	129
4. Design, metode og analyse	134
4.1 Begrunnelse og redegjørelse for vitenskapelig tilnæringsmåte.....	134
4.2 Feltarbeid og empirisk grunnlag	145
4.3 Deltakerberetninger	151
4.4 Observasjon av pedagogisk arbeid og veiledningssamtaler	152
4.5 Intervju individuelt og i fokusgrupper	157
4.6 Analyseredskaper og analyseprosess.....	161
4.7 Forskningsetiske refleksjoner.....	168
4.8 Kvalitetssikring: gyldighet, pålitelighet og generalisering.....	175
4.9 Oppsummering og refleksjoner over design, metode og analyser	184
5. Pedagogisk arbeid med barna – empiri og drøfting.....	186
5.1 Struktur for presentasjon, videre analyse og drøfting av empiri	186
5.2 Empirisk grunnlag for å belyse det pedagogiske arbeidet.....	187
5.3 Hverdagsaktiviteter	188
5.4 Ikke-planlagte aktiviteter.....	194
5.5 Planlagte aktiviteter.....	196
5.6 Begrunnelse for yrkesvalg og motivasjon i yrket.....	199
5.7 Mestring i det pedagogiske arbeidet.....	200
5.8 utfordringer i det pedagogiske arbeidet.....	202
5.9 Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet	207
5.10 Språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet	212
5.11 Oppsummering	220
5.12 Drøfting	221
5.13 Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barns forståelse i et profesjons-, relasjonelt -, kontekstuellet - og prosessperspektiv?.....	223
5.13.1 Det pedagogiske arbeidet i et profesjonsperspektiv	224
5.13.2 Det pedagogiske arbeidet i et relasjonelt perspektiv	230
5.13.3 Det pedagogiske arbeidet i et kontekstuellet perspektiv	234
5.13.4 Det pedagogiske arbeidet i et prosessperspektiv	244
5.14 I hvilken grad utviklet de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til det pedagogiske arbeidet?	248

5.15 Sammenfatning.....	252
6. Samarbeid og ledelse – empiri og drøfting.....	255
6.1 Foreldresamarbeid.....	256
6.2 Personalsamarbeid og ledelse.....	261
6.3 Språk for å gjennomføre, begrunne, beskrive og diskutere samarbeids- og lederoppgavene.....	279
6.4 Oppsummering	286
6.5 Drøfting	289
6.6 Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og kvalifisering i sine samarbeids- og lederoppgaver forstås i et profesjons-, - relasjonelt -, kontekstuellt - og prosessperspektiv?.....	290
6.6.1 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et profesjonsperspektiv	290
6.6.2 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et relasjonsperspektiv	294
6.6.3 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et kontekstuellt perspektiv	298
6.6.4 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et prosessperspektiv.....	302
6.7 I hvilken grad utviklet de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til samarbeids- og lederoppgavene?	307
6.8 Sammenfatning.....	311
7. Grunnlag for profesjonsutøvelsen og videre profesjonskvalifisering i barnehagen - empiri og drøfting.....	315
7.1 Kompetanse fra utdanningen.....	316
7.2 Ny kompetanse og erfaringer i yrket.....	321
7.3 Kunnskapskilder.....	326
7.4 Veiledning	328
7.5 Interesse for og anerkjennelse av de nyutdannedes kunnskaper og kompetanse	331
7.6 Behov for videreutdanning	332
7.7 Språk for å beskrive og drøfte kunnskapsgrunnlag og profesjonskvalifisering	333
7.8 Oppsummering	334
7.9 Drøfting	338
7.10 Sammenfatning.....	347

8. Sammenfatning og perspektivering - spenningsfelt som preger førskolelæreres videre profesjonskvalifisering.....	350
8.1 Det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet og det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet.....	351
8.2 Den enkelte barnehage og den enkelte førskolelærer.....	358
8.3 Særskilte utfordringer de nyutdannede møtte i sin videre profesjonskvalifisering.....	364
8.4 Den horisontale og den vertikale diskursen	364
8.5 Har førskolelærerne to konkurrerende pedagogiske oppgaver?.....	369
8.6 Aktørkompetanse og kommentatorkompetanse	373
8.7 Avsluttende refleksjoner	379
Litteraturliste.....	383
Vedlegg	394
Vedlegg 1	395
Vedlegg 2	397
Vedlegg 3	404
Vedlegg 4	405
Vedlegg 5	406
Vedlegg 6	407
Vedlegg 7	410
Vedlegg 8	413

Abstract

The study is in the field of pedagogy and examines newly qualified kindergarten teachers' professional development as they start working. The aim of the study is to construct new knowledge about kindergarten teachers' pedagogical work with children and their collaboration with parents and other staff. My research questions are:

- *How do newly qualified kindergarten teachers experience their competency and further professional qualification during the first year of their career?*
- *To what extent do the newly qualified kindergarten teachers experience that they are included in mutual learning processes in the workplace?*

The project uses a qualitative approach with emphasis on ethnographic methods (Atkinson et al, 2001; Alvesson & Skøldberg, 2008; Grbich, 2007, 2013). Six newly qualified kindergarten teachers have been followed through their first year of work, in different kindergartens. The data are obtained through observation of the kindergarten teachers in their daily work and conversations with their mentors, as well as through interviews and participant accounts. Theories related to the concepts *profession and professional qualification* (Moos, Krejsler & Laursen, 2004; Molander & Terum, 2008), *culture* (Säljö, 2001; Bayer & Brinkkjær, 2003), *competence* (Nygren, 2004) and *language* (Vygotsky, 1987; Säljö, 2001) are used for analysis and discussion.

The study's main findings:

- *After a few months the new kindergarten teachers experienced that they mastered the pedagogical work with the children and showed that they were able to improvise and exercise professional judgement. However, they found it difficult to describe, analyze and evaluate the work they did.*
- *The new kindergarten teachers experienced most challenges when it came to being head of staff in the sub-division, and also found it difficult describe and analyze these challenges.*
- *The new kindergarten teachers experienced only to a limited extent that they took part in mutual learning processes in their workplaces. This seems to be related to three different areas of tension: between a horizontal and a vertical discourse (Bernstein, 2001), between pedagogical responsibilities both to children and to assistants, and between the competence to act professionally on the one hand and to describe, analyze and evaluate professional actions on the other (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008).*

The study contributes to a more in-depth understanding of newly qualified kindergarten teachers' professional development. It can also be an inspiration for further development and research related to the kindergarten teacher profession.

Forord

Etter å ha arbeidet mange år som førskolelærer og med førskolelærerutdanning, har det vært svært interessant å få mulighet til å gjennomføre denne studien rettet mot førskolelæreres første år i yrket. Min forskningsinteresse for førskolelæreres kvalifiseringsprosess er forankret i egne yrkeserfaringer og inspirasjon fra flere fagmiljøer.

Når det gjelder yrkeserfaringer, så ble jeg utdannet førskolelærer i 1979 og arbeidet i ulike barnehager som avdelingsleder og senere styrer fram til 1993. Som førskolelærer var jeg opptatt av barnehagen som en arena for lek, læring og omsorg med respekt for barn som både kompetente og sårbare aktører i barnehagelivet. I den barnehagen jeg arbeidet i de ti siste årene, var vi som personale opptatt av å utvikle barnehagens flerfaglige innhold gjennom et samspill mellom personalets kompetanse og barnas interesser. Jeg var spesielt opptatt av betydningen av lek, både av lekens egenverdi og av lek knyttet til barnas læringsprosesser.

I 1993 begynte jeg som lærer og senere lektor i pedagogikk i førskolelærerutdanningen. En viktig del av arbeidet er samarbeid med høgskolens partnerbarnehager og veiledning av førskolelærerstudenter i praksisperiodene. Dette har gitt meg grundig kjennskap til barnehagefeltet.

Siden 2003 har jeg i tillegg til førskolelærerutdanningen arbeidet med det nasjonale tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring*, et tiltak som i min region kalles *Ny som lærer*. Jeg har vært leder for arbeidet i mitt fylke, undervist på veilederutdanning og deltatt som metaveileder i mange veiledningssamtaler med nyutdannede førskolelærere og lærere. Arbeidet har gitt meg et generelt inntrykk av utfordringer og muligheter ved overgangen fra utdanning til yrke. I stipendiatperioden har det regionale samarbeidet rundt *Ny som lærer* og deltakelse i det nasjonale kompetansenettverket *Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere* gitt viktige innspill til forskningsarbeidet. Mine samarbeidspartnere i *Ny som lærer* Elin Ødegård og Eva Bjerkholt fra Høgskolen i Telemark startet og avsluttet sine doktorgradsarbeider før meg. Sammen med Gerd Sylvi Steinnes fra Høgskulen i Volda har de vært viktige inspiratorer og diskusjonspartnere.

Et annet viktig fagmiljø har vært forskerskolen NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning). Interessante og varierte fagseminarer ledet av Anna-Lena Østern og diskusjoner med andre stipendiater har gitt meg ny innsikt, inspirasjon og pågangsmot. Det samme har forskerkursene på Universitetet i Oslo bidratt til.

Mange personer har hatt stor betydning for arbeidet med studien. Aller først vil jeg takke de seks nyutdannede førskolelærerne som lot meg få innblikk i deres erfaringer og tanker gjennom det første krevende året i yrket. Uten deres åpenhet, tillit og engasjement ville det ikke vært mulig å gjennomføre studien. En stor takk også til mine veiledere Karl Øyvind Jordell fra Universitetet i Oslo og Gunvor Løkken fra Høgskolen i Vestfold for meget god veiledning. De har utfordret og støttet meg gjennom hele arbeidsprosessen med grundige tilbakemeldinger og konstruktive innspill.

Jeg vil også takke min institusjon Høgskolen i Vestfold som har gitt meg mulighet til å gjennomføre dette forskningsarbeidet. Støtte og interesse fra administrasjon og kolleger har vært en viktig forutsetning for arbeidet. Diskusjoner med kolleger har i alle faser gitt interessante innspill og inspirasjon til arbeidet. Jeg er takknemlig for alle mine gode og kunnskapsrike kolleger på Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap (HUT). Takk også til engasjerte studenter på videreutdanning i pedagogisk veiledning og master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap som har gitt gode innspill på empirien underveis i forskningsarbeidet. Og uten kyndig bistand fra Heidi Kristin Olsen og Anita Nordsteien på høgskolens bibliotek hadde jeg aldri fått orden på alt det uventede som oppsto da de ulike kapitlene i avhandlingen skulle samles til ett dokument i slutfasen. En varm takk til dere alle!

Uten vedvarende interesse, forståelse og støtte fra venner og familie hadde jeg ikke klart å gjennomføre dette krevende forskningsarbeidet. En særlig takk til min søster Randi som alltid stiller med oppmuntring, humor og gode råd når det trengs. Og til min datter Line som har bidratt med korrektur, støtte og inspirasjon til å fullføre arbeidet. Mannen min, Svein har i hele prosessen deltatt utrettelig som diskusjonspartner, språkkonsulent, korrekturleser og reisefølge. Den største takken er til han.

Tønsberg, juni 2013.

Liv Torunn Eik

1. Innledning

Det første året i yrket beskrives av de fleste profesjonsutøvere som et spesielt og krevende år (Caspersen & Raaen, 2010; Cejda, 1997). Utgangspunktet for denne studien er min interesse for førskolelæreres profesjonskvalifisering og deres overgang fra utdanning til yrke.

Profesjonskvalifisering forstås som en prosess som starter i utdanningen og fortsetter i yrket (Heggen, 2010). Førskolelærerutdanningen, barnehagene og styringsdokumentene stiller mange krav til førskolelæreres kompetanse. I utdanningens samarbeid med partnerbarnehagene er kompetansekravene til studenter og nyutdannede førskolelærere gjenstand for hyppige diskusjoner. Det har gjort det aktuelt å undersøke hvordan nyutdannede førskolelærere selv opplever sin kompetanse og sin videre profesjonskvalifisering i møte med de krav, utfordringer og muligheter de møter i yrket.

Nyutdannede førskolelærere går inn i en profesjon med ansvarsområder og oppgaver som kan oppleves som komplekse og mangfoldige. Deres opplevelse av egen kompetanse og mestring må ses i forhold til de krav og utfordringer de møter i yrket. I tillegg til krav på samfunnsnivå, formulert gjennom lovverk og andre styringsdokumenter, møter de nyutdannede på institusjonsnivå krav og forventninger fra barnehagens eier, leder, andre ansatte, foreldre og barn. Kravene er ulike og kan oppleves som motstridende. De uttrykkes i noen grad eksplisitt gjennom styringsdokumenter, lokale planer og utsagn, men i størst grad implisitt. Konteksten og kulturelle redskaper kan både eksplisitt og implisitt uttrykke de verdier, ideer, krav og holdninger som en institusjon bygger på (Säljö, 2001, 2006).

Barnehagens kvalitet og utvikling har alltid vært knyttet til førskolelærernes kompetanse. Dette var grunnlaget for utdanningskrav i den første norske *Lov om barnehager* som kom i 1975. De styringsdokumentene som var gjeldende da feltarbeidet i denne studien ble gjennomført, *Lov om barnehager* (2005) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006), vektlegger førskolelærernes kompetanse. Utvidede bestemmelser om barnehagens innhold, et tydeligere samfunnsmandat, barns rett til medvirkning i barnehagens daglige virksomhet og større vekt på sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold, er eksempler på føringer i dokumentene som krever kompetanseutvikling hos førskolelærerne og resten av personalet.

Kunnskapsdepartementets plan *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (2007) understreker at kompetansen til alle ansatte er helt sentral for å styrke både

barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus. Personalets kompetanse vektlegges som den viktigste forutsetningen for at barnehagen kan være en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring, språkutvikling og sosial utjevning, samt for å sikre en god overgang fra barnehage til skole. Strategiplanen prioriterte i perioden fra 2007-2010 fire områder for kompetanseutvikling: Pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering samt samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Planen anga de samme målene for hele personalets kompetanseutvikling på tre av områdene, mens målene for kompetanseutvikling på området pedagogisk ledelse var rettet mot styrerne (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8-10).

På samme måte stiller *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006, 2011b) stort sett de samme krav til hele personalet. Rammeplanen angir spesifikke krav til personalet, blant annet etter beskrivelse av hvert av barnehagens syv fagområder. Dette kan oppfattes som en form for standarder for arbeidet, noe som skiller disse versjonene av rammeplanen fra den første (Barne- og familiedepartementet, 1996). Samtidig slår rammeplanen¹ fast at styrer og pedagogisk leder skal ha et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 20-21). Dette stiller særskilte krav til førskolelærernes kompetanse. De fleste nyutdannede førskolelærere går inn i stillinger som pedagogiske ledere for en avdeling eller en base i barnehagen. Som pedagogiske ledere har førskolelærerne sammen med barnehagens styrer og/eller virksomhetsleder² ansvar for at assistenter og andre ansatte uten førskolelærerutdanning i teamet deres har tilstrekkelig støtte og kompetanse til å oppfylle kravene som stilles til personalets arbeid.

De nyutdannede møter barnehagekontekster som skaper ulike muligheter og utfordringer for videre profesjonskvalifisering. Et viktig fokus i min studie er i hvilken grad de nyutdannede førskolelærerne opplever at de inngår i gjensidige læringsprosesser med de andre aktørene i barnehagen, med muligheter for kunnskapsdeling og bygging av felles kunnskap.

¹ I denne avhandlingen referer jeg mest til rammeplanen fra 2006, siden det var gjeldende rammeplan da feltarbeidet i studien ble gjennomført. Referanser til andre rammeplaner er alltid knyttet til årstall.

² Det brukes ulike titler på barnehagens leder og ledelsen av barnehagene er organisert på forskjellige måter i ulike kommuner. Jeg velger å bruke tittelen styrer når jeg omtaler barnehagens leder.

1.1 Tilnærming til forskningstemaet

Nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i yrket er nært knyttet til utøvelse av profesjonsoppgavene og til de samarbeidsrelasjoner de inngår i. Utlysningen av min stipendiatstilling vektla at prosjektet skulle *dokumentere, analysere og perspektivere vesentlige dimensjoner ved førskolelærerens profesjon innenfor barnehagen som lærende organisasjon og samfunnsinstitusjon.*

Jeg mener at nyutdannede førskolelæreres opplevelser av egen kompetanse og mestring av profesjonsoppgavene i møtet med yrkets krav og utfordringer belyser vesentlige dimensjoner ved profesjonen. I studien har jeg hovedfokus på profesjonens kjerneoppgave, det pedagogiske arbeid med barna. Siden det pedagogiske arbeidet utøves i samarbeid med foreldre og øvrig personale, belyser studien også de nye førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver.

Spørsmål om i hvilken grad de nyutdannede opplever at de inngår i gjensidige læringsprosesser, setter søkelyset på barnehagen som en *lærende organisasjon*. Hvordan nye profesjonsutøvere inkluderes og får rom og støtte til ta i bruk og utvikle sin kompetanse i fellesskapet, skaper viktige forutsetninger for deres videre profesjonskvalifisering (Caspersen & Raaen, 2010; Jakhelln, 2011; Ødegård, 2011). Nyutdannedes førskolelæreres opplevelser av sin videre kvalifisering det første året i yrket kan derfor i særlig grad være egnet til å få fram dimensjoner som kan belyse barnehagen som lærende organisasjon.

Min studie setter søkelys på *fire sentrale felt* som sammen skaper forutsetninger og rammer for førskolelæreres profesjonskvalifisering. Det første er *det nasjonale barnehagefeltet og førskolelærerutdanningen* samt de politiske og pedagogiske prosessene som former dette. Det andre feltet er *det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet*, med aktuelle kunnskaper blant annet hentet fra profesjonsteorier, læringsteorier og forskning med relevans for førskolelæreres profesjonskvalifisering. Det tredje feltet består av *den enkelte barnehage, barnehagens eier og personale*, et felt hvor ulike aktører, diskurser og kulturelle redskaper konstituerer organisasjonen som kontekst for profesjonskvalifisering. Det fjerde feltet utgjøres av *den enkelte profesjonsutøver*, den enkelte nyutdannede førskolelærer og vedkommendes kompetanse, livserfaringer og praksis. Alle disse feltene påvirker hverandre gjensidig i et samspill preget av dialogiske og utviklende prosesser, så vel som av spenningsfelt som samlet har stor påvirkning på den enkelte førskolelærers profesjonskvalifisering. I denne studien vil hovedvekten være på hvordan relasjonene mellom to av feltene, den enkelte barnehagen og

den enkelte profesjonsutøver, konstruerer muligheter og utfordringer for videre profesjonskvalifisering. De to andre feltene, barnehage- og utdanningsfeltet samt kunnskaps- og forskningsfeltet, vil bli belyst som et bakteppe som mer indirekte påvirker de nyutdannedes videre kvalifiseringsprosess i barnehagene og min fortolkning og forståelse av denne.

1.2 Teoretisk rammeverk

I starten av arbeidet utgjorde teorier knyttet til hovedbegrepene *profesjon, kultur, kompetanse og kompetansebygging* studiens teoretiske rammeverk. Dette rammeverket bidro til å perspektivere ulike dimensjoner ved førskolelæreryrket og var utgangspunkt for litteraturstudier parallelt med et feltarbeid som inkluderte seks nyutdannede førskolelærere i ulike barnehager.

Profesjon er et mangetydig begrep. Ut fra et tradisjonelt sosiologisk syn måtte en profesjon besitte en særegen kunnskap med en vitenskapelig basis og ha autonomi i forhold til utøvelse av sin virksomhet (Abbott, 1988). Ut fra dette synet var leger, prester og jurister typiske representanter for de egentlige profesjonene, mens yrker som førskolelærer og lærer ble sett på som semiprofesjoner, fordi de ikke oppfylte disse strenge kravene (Hansbøl & Krejsler, 2004). Begrepet profesjon brukes nå også om yrker som har et kvalifisert ervervsarbeid som krever utdanning og som er organisert på en bestemt måte for å gi utøverne kontroll over yrkets arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008a, s. 18). Beskrivelser av generelle trekk ved *profesjoner* og *profesjonsutøvelse* har bidratt til å tydeliggjøre førskolelærerprofesjonens egenart og utfordringer. (Profesjonsbegrepet utdypes i 2.4 og 3.4.)

Kultur er også et begrep som kan forstås ut fra ulike teoretiske perspektiver og tradisjoner. Kultur er et sentralt begrep i sosiokulturell teori; individers læring forstås i relasjon til kulturen de lærende befinner seg i. Kultur er dermed sentralt for å belyse nyutdannedes videre læring i yrket. Individene er med på å utvikle kulturen på arbeidsplassen og kultur og individer vil gjensidig skape forutsetninger for hverandre. Säljö (2001) definerer kultur som den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen. I kulturen inngår også redskaper, både de fysiske og de som er språklige eller intellektuelle. Kulturen er altså både materiell og immateriell, og det er et intimt samspill mellom disse dimensjonene. Utviklingen av materielle ressurser går hånd i hånd med utvikling av ideer og intellektuelle kunnskaper (Säljö, 2001, s. 30). *Kulturelle redskaper* er dermed bærere av innsikt og erfaringer som er utviklet over lang tid og består av

fysiske redskaper som penn, forstørrelsesglass og pc, samt språklige eller intellektuelle redskaper som tegn, symboler og begreper (Säljö, 2006).

Kultur kan knyttes til barnehagefeltet generelt, ved å snakke om en særegen barnehagekultur som skiller seg fra for eksempel en skolekultur (Bayer & Brinkkjær, 2003). Kultur kan også knyttes til den enkelte organisasjon, i form av en særpreget organisasjonskultur ved en enkelt barnehage.

Begrepene *kultur* og *kontekst* brukes noen ganger synonymt og det er mange begrepslikheter. *Kontekst* kan likevel oppfattes som mer avgrenset og konkret enn det mer abstrakte begrepet *kultur* (Ødegård, 2011). Jeg vil videre i avhandlingen bruke begrepet *kultur* når jeg beskriver forhold ved barnehagefeltet generelt og *kontekst* når jeg beskriver forhold ved den enkelte barnehage. Säljös inndeling av kontekstbegrepet i fysiske, kommunikative, kognitive og historiske kontekster muliggjør en analyse av kontekstuelle forhold i den enkelte barnehagen, selv om det også understrekes at de ulike kontekstene vil være vevd inn i hverandre (Säljö, 2001). (Barnehagekultur utdypes i 2.5 og kontekstbegrepet utdypes i 3.5.)

Kravene til *kompetanse* er ulike i utdanning og yrke. De nyutdannede førskolelærernes opplevelse av egen kompetanse påvirkes både av deres egne forestillinger og handlinger og av de forventninger og krav de møter i barnehagen. Konteksten i den enkelte barnehage utgjør også en sentral forutsetning. Kompetanse er knyttet både til individ og grupper. Jeg forstår *kompetanse* som de nyutdannedes evne å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer og knytter *kompetansebygging* til handling og samhandling i ulike fellesskap, i tråd med den definisjonen som planen *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* bygger på:

Kompetanse kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7).

De nyutdannedes kompetanse må *rekonstrueres* i møte med yrkets utfordringer, ved at den *kvalifikasjonsrelevante kompetansen* fra utdanningen omdannes til *yrkesrelevant kompetanse*, den kompetansen som utvikles gjennom tid og praktisering på arbeidsplassen og som viser

seg å være en ressurs i profesjonsutøvelsen (Nygren, 2004). (Ulike perspektiver på kompetanse behandles i 3.6.)

Jeg fant det etter hvert nødvendig å erstatte det opprinnelige begrepet *kompetansebygging* med begrepet *profesjonskvalifisering* for å tydeliggjøre forholdet mellom førskolelærernes læringsprosess og de føringer og krav som stilles til deres profesjonen. *Profesjonskvalifisering* brukes om de læringsprosessene som starter i utdanningen og som fortsetter videre i yrket (Haug, 2010a; Heggen, 2010). Begrepet bidrar til å belyse likheter og ulikheter ved den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og i yrket.

Et overordnet perspektiv i dette forskningsarbeidet er sosiokulturelle teoriers syn på læring og kunnskap, et syn på læring som vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001; Säljö, 2001; Vygotskij, 2001). De nyutdannedes førskolelærernes profesjonskvalifisering forstås i lys av dette teoretiske perspektivet. Både i utdanningen og i yrket skapes kunnskap i en kontekst, gjennom samhandling i ulike læringsfellesskap der individer og grupper tilegner seg, utnytter og utvikler fysiske og kognitive ressurser (Säljö, 2001). *Profesjonskvalifisering* handler om langvarige og komplekse læringsprosesser. Sosiokulturelle teorier rommer ulike retninger og begreper som kan bidra til å sette søkelys på sentrale sider ved disse prosessene. I 3.6 redegjør jeg for ulike sosiokulturelle perspektiver som kan belyse førskolelæreres profesjonskvalifisering.

Sosiokulturelle teorier vektlegger altså læring som en gjensidig påvirkning og distribuering av kunnskap mellom mennesker og miljø. Bruk av *kulturelle redskaper* forstås som en kulturell mediering mellom mennesker og miljø. *Språk* betraktes som det viktigste kulturelle redskapet i denne prosessen (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978, 2001). Feltarbeidet mitt aktualiserte språkets betydning i de nyutdannedes profesjonsutøvelse og skapte økt interesse for teorier som kan belyse dette. (Teoretiske perspektiver på språkets betydning i profesjonskvalifisering utdypes i 3.7.)

Studien har en etnografisk tilnærming, noe som innebærer en stadig veksling mellom feltarbeid, teoristudier og analyse (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, & Lofland, 2001; Postholm, 2010). Denne studiens hovedbegreper har hatt forskjellig betydning i ulike faser av arbeidet. *Profesjon*, *kultur* og *kompetanse* har vært sentrale siden starten. Begrepet *kultur* ble supplert med begrepet *kontekst* i beskrivelsen av den enkelte barnehage. *Kompetansebygging* ble som nevnt erstattet av begrepet *profesjonskvalifisering*. *Språk* er et begrep som har blitt

stadig mer sentralt i denne studien. Underveis i feltarbeidet og videre i analyseprosessen ble dessuten begrepene *skjønn* og *improvisasjon* viktige for å beskrive og drøfte betydningsfulle kvaliteter ved førskolelærernes profesjonsutøvelse. Begrepene *skjønn* og *improvisasjon* presenteres sammen med hovedbegrepet *kompetanse* i 3.7.

1.3 Aktuell forskning på feltet

Forskningsrådets kunnskapsstatus viste at det generelt har vært lite forskning i Norge med fokus på barnehager og førskolelærerprofesjonen, og at en stor del av den eksisterende barnehageforskningen handlet om barnehagen som samfunnsinstitusjon, og lite om virksomheten i barnehagene (Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002). Danske Clearinghouse for Utdanningsforskning kartlegging og vurdering av forskningsprosjekter i årene 2006 til 2010 synliggjorde en tendens til økning i forskningsprosjekter med fokus på førskolelærernes yrkesutøvelse og på barna. Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad (2009) viste i sin oversikt over status og utfordringer i norsk barnehageforskning at også tema som yrkessosialisering, kunnskapsutvikling og veiledning etter hvert har blitt viktige i dagens barnehageforskning.

Når det gjelder å støtte seg til eksisterende forskning på barnehagefeltet, har jeg valgt å avgrense dette hovedsakelig til nordisk barnehageforskning. Barnehagene i Norden kjennetegnes av en helhetlig, barnesentert pedagogikk (Korsvold, 2008), der barnas egenorganiserte lek, organiserte læringsaktiviteter og omsorg inngår som integrerte deler (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nordiske førskolelærere har i motsetning til sine europeiske kolleger ansvar for barn i hele aldersspennet fra 1 til 6 år. I min studie er jeg opptatt av hvilke krav profesjonsutøvelse innenfor disse rammene stiller til førskolelæreres kompetanse og hvordan dette påvirker nyutdannedes videre profesjonskvalifisering.

De siste årene har det kommet forskning som belyser ulike sider ved førskolelæreres profesjonsutøvelse, deres profesjonsidentitet og profesjonslæring samt endringer i barnehagen som organisasjon og på barnehagefeltet (se 3.1- 3.2). Dette er forskning som har inspirert meg og bidratt til å sette søkelys på ulike forhold som virker inn på nyutdannedes profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering. Eksempler på dette er Ødegårds forskning om nyutdannede pedagogiske leders mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011), forskning om yrkesrollene i barnehagen fra Løkkens

undersøkelse (1992) og fra det pågående MAFAL-prosjektet³ (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010, 2013), forskning knyttet til kommunikasjon mellom førskolelærere og barn (Bae, 2004, 2012; Gjems, 2006; Gjems & Løkken, 2011) og om endringer på barnehagefeltet (Seland, 2009).

I tillegg til forskning fra barnehagefeltet har profesjonsrelatert forskning knyttet til grunnskolelæreres første tid i yrket vært med på å danne en forståelsesramme for mitt forskningsarbeid (Caspersen & Raaen, 2010; Hanssen, Raaen, & Østrem, 2010; Jordell, 1986; Morberg & Fransson, 2001; Ohnstad & Munthe, 2010; Sissel Østrem, 2008). Den første tiden i yrket er blant annet preget av problemer med å få oversikt over yrkessituasjonene, å finne handlingsalternativer og å kunne forutsi mulige konsekvenser av disse. Samtidig er barnehager og skoler forskjellige på en rekke områder, slik at nyutdannede lærere og førskolelærere vil møte ulike organisasjonskulturer og forskjellige utfordringer, noe undersøkelsene til Riksaasen (1999) og Bayer og Brinkkjær (2003) bekrefter.

Kravene til førskolelærere som profesjon er nært knyttet til barnehagens mandat og posisjon i samfunnet. Jansen (2000) hevder at barnehagen historisk sett har hatt en uklar posisjon, preget av et ideologisk grunnlag i spenningsfeltet mellom hjem og skole. Dette kan gjøre kravene til førskolelærerprofesjonen motstridende. Jansen (2000, 2006) drøfter hvordan forbildene moren, husmoren, læreren og verkstedspedagogen i ulik grad har preget norske førskolelærere. Korsvolds studie (1997) av den norske barnehagens utvikling fra 1945-1990 viser en utvikling fra stor frihet i yrkesutøvelsen til svekking av profesjonens yrkesautonomi grunnet økt statlig interesse og styring (se 2.2). Drøfting av førskolelærerprofesjonenes organisatoriske aspekt og studier av sentrale styringsdokumenter som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b) viser at dette er utvikling som har fortsatt fram til i dag (se 2.4 og 2.5).

1.4 Problemstillinger

Min studie setter søkelys på nyutdannede førskolelærere og hvordan de opplever sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Hensikten har vært å konstruere ny kunnskap om førskolelæreres kompetanse og videre profesjonskvalifisering

³ Se <http://www.hivolda.no/mafal>. MAFAL står for *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspre* og er et forskningsprosjekt ved Høgskulen i Volda i samarbeid med Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

med utgangspunkt i deres utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barna og deres samarbeide med foreldre og øvrig personale om dette arbeidet. Det har vært sentralt å få kunnskap både om oppgaver som de nyutdannede opplevde at de mestret, og oppgaver de opplevde som vanskelig og utfordrende det første året. Samtidig ønsket jeg å undersøke hvorvidt de nyutdannede opplevde at de deltok i gjensidige læringsprosesser i barnehagen, der også deres kompetanse fra utdanningen hadde betydning. Dette satte søkelys på forhold ved konteksten i de enkelte barnehagene som kunne fremme eller hindre nyutdannedes videre profesjonskvalifisering og gjensidige læringsprosesser i barnehagene.

Mine hovedproblemstillinger er:

- *Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket?*
- *I hvilken grad opplever nye førskolelærere at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?*

Hovedproblemstillingene ble utgangspunkt for et feltarbeid (se 1.5) som førte til en omfattende empiri fra observasjoner, intervjuer og deltakerberetninger. I lys av arbeid med teori, men også under påvirkning fra arbeidet med empirien, ble det utarbeidet delproblemstillinger for henholdsvis

- a) analyse og presentasjon
- b) for drøfting av utvalgt empiri.

Delproblemstillingene er knyttet til hovedområder for de nyutdannedes profesjonsutøvelse og kvalifisering samt til deres oppfatninger av ulike komponenters betydning for kvalifiseringsprosessen:

1. Det pedagogiske arbeidet med barna
2. Samarbeids- og lederoppgaver knyttet til det pedagogiske arbeidet
3. Ulike komponenter de nyutdannede mente hadde hatt betydning for deres profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering i yrket.

Empirien knyttet til hovedområdene 1 og 2 ble drøftet ut fra profesjons-, relasjonelt-, kontekstuell - og prosessperspektiv, samt ut fra de nyutdannedes bruk av språk med referanse til studiens teoretiske rammeverk (se 1.2). Det ble også utviklet delproblemstillinger for

drøfting av empirien innen hovedområde 3. Jeg vil redegjøre mer inngående for delproblemstillingene i 3.9. Sammenfatning og drøfting av studiens hovedfunn blir knyttet til hovedproblemstillingene.

Drøfting ut fra ulike perspektiver, samt ut fra de nyutdannedes bruk av språk, avdekket forhold ved konteksten i de enkelte barnehagene som kan skape utfordringer og hindringer i nyutdannedes videre profesjonskvalifisering og deres deltakelse i gjensidige læringsprosesser i barnehagene. Disse forholdene blir drøftet ut fra følgende delproblemstilling:

- *Hvilke særskilte utfordringer og hindringer møtte de nyutdannede i sin videre profesjonskvalifisering i barnehagen?*

Denne avsluttende drøfting skjer ut fra tre spenningsfelt knyttet til studiens hovedfunn. Disse motsetningsforholdene belyser særskilte utfordringer og spenningsfelt som preger de nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering. Det første spenningsfeltet er mellom de horisontale og vertikale diskursene i barnehagen (Bernstein, 2001). Det andre spenningsfeltet er mellom to store pedagogiske oppgaver; det pedagogiske ansvaret førskolelærerne har for barna og deres ansvar for veiledning og opplæringen av assistentene. Det tredje spenningsfeltet er mellom to hovedområder for profesjonskvalifisering, nærmere bestemt mellom å utvikle aktørkompetanse og å utvikle kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a).

1.5 Feltarbeid og analyse

Utlysningen av min stipendiatstilling vektla i tillegg at prosjektet skulle *dokumentere, analysere og perspektivere vesentlige dimensjoner ved førskolelæreres profesjon innenfor barnehagen som lærende profesjon og samfunnsinstitusjon* (se 1.1), at prosjektet skulle være *empirisk forankret i dokumentasjon av barnehagens daglige virksomhet og bør vektlegge førskolelæreres yrkeshandlinger og profesjon*. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med etnografisk tilnærming (Atkinson et al., 2001; Madsen, 2003; Silverman, 2006, 2010). Feltarbeidet hadde fokus på seks nyutdannede førskolelærere i ulike barnehager. Her benyttet jeg observasjon av de nyutdannedes arbeid og av veiledningssamtaler de deltok i, individuelle intervjuer, gruppeintervjuer og deltakerberetninger. Jeg observerte hver av de nye førskolelærerne i arbeid tre hele dager på ulike tidspunkt det første året. Observasjonene hadde fokus på deres profesjonsutøvelse, dvs. forhold som utøvelse og prioritering av oppgaver i det pedagogiske arbeidet, samspill med barn, og samarbeid med resten av personalet og andre samarbeidspartnere. Deretter intervjuet jeg dem individuelt og i grupper

to-tre ganger. Jeg observerte også to veiledningssamtaler med hver av de nyutdannede, en i høsthalvåret og en i vårhalvåret. I tillegg studerte jeg barnehagenes årsplaner, for å få et bilde av barnehagenes satsingsområder og organisering. Feltarbeidet resulterte i en omfattende mengde empiri. Transkripsjonene av intervjuer og veiledningssamtaler ble totalt på rundt 500 sider.

Analysen ble i første runde forsøkt gjennomført manuelt ved hjelp av en åpen framgangsmåte inspirert av *grounded theory* (Strauss & Corbin 1990, 1994) der kategorier ble konstruert underveis. Fordi samlet mengde empiri fra feltarbeidet ble omfattende, var det krevende å få oversikt over og kode all empirien. Av den grunn ble dataprogrammet NVivo 9 benyttet. Programmet bygger på *grounded theory* og bruker analysekategorier fra denne retningen. Analysen førte til sju kategorier (se 4.6) som samlet ga meg en god oversikt over nyutdannede førskolelærere profesjonsutøvelse og deres opplevelser av mestring og utfordringer på ulike områder av denne. Men samtidig ble innholdet i hver kategori for generelt og omfattende til at det kunne anvendes direkte i videre analyse.

Jeg besluttet derfor å gå igjennom empirien enda en gang og opprettet det som kalles *tree nodes* i NVivo9. Denne funksjonen gjorde det mulig å opprette underkategorier ut fra hver hovedkategori, som grener på et felles tre, noe som ga muligheter til ytterligere koding av materialet. Som en følge av dette ble antall hovedkategorier redusert til seks og en rekke underkategorier ble opprettet. Samlet ga dette meg en god oversikt over de nyutdannedes opplevelser av mestring og utfordring knyttet til hovedområdene for profesjonsutøvelsen.

I den videre analyse og drøfting ønsket jeg å gjøre en avgrensning ved primært å sette søkelys på det jeg opplever er kjernen i de nyutdannedes profesjonsutøvelse, nemlig det pedagogiske arbeidet med barnegruppene. Jeg ønsket å ha fokus på den profesjonskvalifiseringen som er knyttet til dette arbeidet. Pedagogisk arbeid med barn i barnehagealderen krever omfattende kunnskaper og kompetanser. Samspill og didaktisk arbeid rettet mot små barn krever ikke minst kompetanse i å møte og mestre raske skiftninger og uforutsigbarhet. Pedagogisk arbeid i barnehagen styres av nasjonale og lokale planer, men gjennomføringen krever evne til samspill og tilpasning i møte med ulike individer og grupper.

Arbeidet i barnehagen krever i tillegg samarbeid med øvrig personale og med barnas foreldre. Førskolelærerne er sammen med barnehagens styrer ansvarlig for å gi assistenter tilstrekkelig støtte og kompetanse til at de kan delta i det pedagogiske arbeidet. Derfor ble også empiri om

de nye førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver viktige i drøftingen. Det samme ble deres egne betraktninger om sin videre profesjonskvalifisering i yrket.

1.6 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av åtte kapitler. Kapittel 1 omhandler tilnærming til forskningstemaet og begrunnelser for dette. Studiens teoretiske rammeverk skisseres gjennom en gjennomgang av hovedbegrepene. Videre presenteres studiens problemstillinger, og det redegjøres kort for feltarbeid og analyse.

I kapittel 2 presenteres utdanningen og barnehagen som kontekst for førskolelæreres profesjonskvalifisering. Kapitlet inneholder historikk om førskolelærerutdanningen, førskolelæreres fagorganisering og profesjonsutøvelse. Momenter fra NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen og rekrutteringen til utdanningen presenteres også.

Førskolelærerprofesjonens organisatoriske aspekt og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) belyses sammen med teoretiske perspektiver på barnehagekulturen. I tillegg beskrives veiledningstiltaket *Ny som lærer*, som alle de nyutdannede i studien deltok i. Kapitlet avsluttes med presentasjon av de nyutdannede førskolelærerne og deres barnehager.

Kapittel 3 presenterer aktuell forskning knyttet til førskolelæreres profesjonsutøvelse, profesjonsidentitet og profesjonslæring, samt forskning som belyser aktuelle endringer på barnehagefeltet. Deretter utdypes studiets teoretiske rammeverk relatert til studiens hovedbegreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kompetanse* og *språk*. I tillegg presenteres begrepene *skjønn* og *improvisasjon*, som ble viktige underveis i analyseprosessen.

I kapittel 4 blir forskningsarbeidets metodologi presentert. Forskningsprosessen synliggjøres gjennom redegjørelser om vitenskapelig tilnæringsmåte, valg av og gjennomføring av metoder innenfor rammen av et feltarbeid. Videre drøftes analysearbeidet, forskningsetiske refleksjoner og vurdering av forskningsarbeidets pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

De tre påfølgende kapitlene presenter og drøfter empirien. I kapittel 5 presenteres og drøftes utvalgt empiri knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna, mens kapittel 6 presenterer og drøfter utvalgt empiri knyttet til de nyutdannedes samarbeids- og lederoppgaver. I kapittel 7 presenteres og drøftes grunnlaget for profesjonsutøvelsen og den videre profesjonskvalifisering i barnehagen.

Kapittel 8 gir først et kort overblikk over studiens bakteppe, det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet og det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet. Deretter blir hovedfunnene fra de tre drøftingskapitlene sammenfattet og drøftet ut fra hovedproblemstillingene.

Den avsluttende drøfting skjer ut fra tre sentrale spenningsfelt som belyser særegne utfordringer og spenningsfelt i nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering (se 1.4).

Avhandlingen avsluttes med refleksjoner over studiens resultater og den betydning disse kan få for førskolelærerutdanningen, barnehagefeltet og for videre barnehagerettet forskning.

2. Utdanningen og barnehagen som kontekst for profesjonskvalifisering

Profesjonskvalifisering er en langvarig prosess som skjer både i utdanningen og på arbeidsplassen (Haug, 2010a; Heggen, 2010). Kvalifiseringsprosessene i førskolelærerutdanningen og i barnehagen er ulike, og ulikhetene kan relateres til institusjonenes forskjellige målsettinger og til de forskjellige historiske, kulturelle og institusjonelle forholdene som preger dem. Det gjør det aktuelt å belyse barnehagens og utdanningens historie samt førskolelæreres profesjonsutøvelse og fagorganisering i et historisk perspektiv. Retningslinjer for den nye barnehagelærerutdanningen som viser framtidige utviklingsveier presenteres også.

Innsikt i barnehagen, førskolelærerutdanningen og profesjonens historiske utvikling vil skape grunnlag for å forstå hvordan dagens utdanning og barnehage kan fungere som kontekst for profesjonskvalifisering. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv blir individ og kontekst sett på som sammenvevde enheter som skaper forutsetninger for hverandre (Säljö, 2001). Konteksten er ikke bare en ytre ramme, den skapes og endres av aktørenes handlinger, fortolkninger og utsagn. Den er historisk befestet, men også i stadig utvikling og endring.

I tillegg til historiske perspektiver, vil jeg beskrive det som kalles det organisatoriske aspektet ved en profesjon (Molander & Terum, 2008a). Dette aspektet belyser profesjonens forhold til samfunnet gjennom den graden av ekstern og intern kontroll profesjonen har oppnådd over yrkesoppgavene sine. Deretter vil *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) og evalueringen av hvordan denne har blitt innført, brukt og erfart bli presentert (Østrem et al., 2009). Kulturbegrepet kan knyttes til barnehagen på ulike måter. Dette belyses i avsnittet om *barnehagekultur*. De nyutdannede førskolelærerne i studien fikk veiledning gjennom tiltaket *Ny som lærer*, derfor blir dette tiltakets mål og organisering også beskrevet. Tilslutt presenteres de seks nyutdannede førskolelærerne som var aktører i min studie og deres barnehager.

2.1. Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et historisk perspektiv

I denne delen gir jeg en kort framstilling av viktige trekk ved barnehagens og førskolelærerutdanningens historie i Norge. Utviklingen av begge institusjoner viser påvirkning fra internasjonale ideer, samfunnsendringer og endrede syn på barn og barndom.

Barnehagens historie

Dagens barnehager bygger på to ulike historiske tradisjoner, en omsorgstradisjon fra barneasylene og en pedagogisk tradisjon fra det som blir betegnet som de frøbelske barnehager (Greve, 2003; Korsvold, 2005). Barneasylene var sosiale hjelpetiltak som ble utviklet for allmuens barn i en tid med stor fattigdom og sosial nød. Asylbevegelsen hadde røtter i Europa og Nord-Amerika, og det første asylet ble etablert i Trondheim i 1837. Målet var å gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Investering i utdanning og folkeopplysning ble sett på som et middel til å reformere samfunnet og avskaffe fattigdommen, som langt på vei ble sett på som selvforskyldt. Korsvold (2005) beskriver innholdet som undervisning, moralsk og religiøs formidling og opplæring til praktisk arbeid i tillegg til sang, lek og fysisk trening. Lek var stort sett et avbrekk mellom andre aktiviteter. Undervisning fikk etter hvert mindre plass. Asylene ble drevet av bestyrerinner, kalt ”asylmoder”, ofte enker eller ugifte kvinner som bodde på asylet og hadde arbeidet som sin livsoppgave. Det ble etablert egne institusjoner for barn under tre år, kalt barnekrybber. Asylene og barnekrybbene hadde lang åpningstid, tilpasset foreldrenes arbeidstid.

Samtidig ble det fra siste halvdel av 1800-tallet etablert frøbelske barnehager i Norge. Dette var korttidsbarnehager forankret i den tyske pedagogen Friedrich Fröbels ideer om småbarns vekst og utvikling, ideer om den frie barndommen som var influert av Pestalozzi og andre europeiske filosofer. Navnet barnehage (”kinder-garten”) gjenspeilte synet på barnet som en ung plante som skulle gis næring og utvikle seg i samsvar med sine behov. I de frøbelske barnehagene ble derfor leken, naturopplevelser, huslige gjøremål, sang og bevegelse, i tillegg til konsentrert arbeid, aktiviteter som skulle stimulere barns utvikling. Fröbel vektla kvinnens betydning som ”kindergartenleiterin”, en rolle som innebar å lede barna, men ikke å undervise dem. Dette krevde kunnskap og skapte dermed behov for utdanning (Greve, 2003; Korsvold, 2005, 2011). (Mer om utdanning i neste kapittel.)

De frøbelske barnehager ble drevet i private hjem, åpningstiden var bare 3-4 timer, og barnegruppene var små. Barnehagene var et tilbud til barn under pedagogisk ledelse og ble sett på som et supplement til hjemmets oppdragelse. De to institusjonene utviklet seg parallelt, selv om det kan dokumenteres at ideene fra barnehagene i noen grad påvirket asylene/daghjemmene (Korsvold, 2005). Det var et stort sosialt skille mellom familiene som brukte de ulike tilbudene. Dagheimmene var for vanskeligstilte og foreldre som trengte tilsyn til barna mens de arbeidet, mens barnehagene var for barn av bedrestilte foreldre som ønsket at barna skulle få et utviklende pedagogisk tilbud.

Etter hvert kom det offentlige bestemmelser som regulerte driften i institusjoner for barn. Men først i 1975, da den første norske loven om barnehager ble vedtatt, ble den formelle forskjellen mellom de to institusjonstyper borte. Barnehage ble nå en felles betegnelse for en *pedagogisk tilrettelagt virksomhet på dagtid for barn under skolepliktig alder og for barn på tilsvarende modningstrinn*.

Utbyggingen av barnehager gikk langsommere i Norge enn i de fleste andre europeiske land. Korsvold (2005) fremhever tre perspektiver som påvirket framveksten av norske barnehager. Det første er utviklingen fra en sosialhjelpstat til en velferdsstat, det andre er et kjønnsperspektiv og det tredje er et ideperspektiv der nye ideer om barn og barndom får innpass. Disse tre perspektivene har virket sammen og påvirket barnehagens utbredelse og innhold fram til i dag. Barnehagens fremvekst er knyttet til velferdsstaten og et økende statlig ansvar for barns velferd og utvikling, noe som gjenspeiler seg i sosialpolitiske målsettinger i styringsdokumentene.

Kjønnsperspektivet har preget barnehagens utbredelse ved at barnehageutbygging i Norge har vært tett knyttet til likestilling og kvinners deltakelse i yrkeslivet. Manglende barnehagebygging før 1970-tallet kan relateres til at Norge lenge var et «husmorland», preget av et rådende syn om at den gode oppveksten var i hjemmet med en hjemmearbeidende mor (Frønes, 1998). Samtidig var organisasjonen Husmødrenes barnehager en viktig pådriver i barnehageutbyggingen, i samarbeid med kvinnelige pionerer som hentet impulser og kunnskap fra den europeiske barnehagebevegelsen. (Tømmerbakke & Miljeteig-Olssen, 1987). De norske barnehagene har i stor grad blitt utviklet og drevet av kvinner, noe som er en sterk tendens også i dag.

De to tradisjonene barnehagen har sitt utspring i, den sosiale og den pedagogiske, har hele tiden påvirket innhold og målsettinger med ulikt styrkeforhold. Den sosiale tradisjonen kan relateres til barnevern og sosialpedagogiske målsettinger, den pedagogiske til vekt på barnehagen som en arena for læring og lek. De ulike tradisjonene er sammenfattet i de to siste rammeplanenes vektlegging av henholdsvis *omsorg, lek og læring* (2006) og *omsorg, lek, læring og danning* (2011b). OECD-rapporten *Early Childhood Education and Care Policy* presenterer denne sammenfatningen som en kvalitet ved den skandinaviske barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1999).

Broström (2010) beskriver den nordiske barnehagetradisjonen som preget av en dobbelthet, et både - og mellom ytterpunkter som barnehagen som et *leke og værested* preget av barnas

virksomhet og fri ”naturlig” utvikling og barnehagen som et *lærested* preget av å utvikle kunnskaper, ferdigheter og kompetanser med henblikk på skolestart. Motsetningene finnes på alle nivåer, i lovverket, målsettingene, på kunnskapsfeltet og i det pedagogiske arbeidet. Disse motsetningene inngår i en dialektisk enhet, der de skaper betingelser for hverandre. De inngår i den aktuelle samfunnsdiskursen og er gjenstand for kontinuerlige forhandlinger (Broström, 2010, s. 40). Denne dobbeltheten kan knyttes til i barnehagens historiske utvikling og de tre ulike perspektivene knyttet til utvikling av velferdsstaten, til likestilling og nye ideer om barn og barndom som har preget denne (Korsvold, 2005). Dobletheten kan føre til en pedagogikk preget av dynamisk vekselvirkning mellom ulike elementer, men også til konflikter mellom uforenlige mål og læringssyn (Broström, 2010). Motsetningene og dobletheten som preger dagens barnehager kan skape uklare rammer og krav til førskolelæreres profesjonsutøvelse.

Førskolelærerutdanningens historie

Førskolelærerutdanningen har en kort historie i Norge. Fra 1870-tallet av tok de første norske barnehagelærerinnene utdannelse i Tyskland og Østerrike bygget på Frøbels pedagogikk. Senere ble det etablert barnehagelærerinneutdanning i form av Frøbelseminar i Sverige og Danmark. Internasjonale kontakter og spesielt kontakten mellom de nordiske landene var viktig for utvikling av de norske barnehagene og av barnehagelærerinneutdanningen (Greve, 2003; Tømmerbakke & Miljeteig-Olssen, 1987).

Det gikk omtrent 100 år fra den første barnehagen startet til den første utdanningsinstitusjonen, Barnevernsakademiet i Oslo, ble opprettet i 1935. Skolen skulle kvalifisere for arbeid i alle typer institusjoner for barn, som barnehager, barneasyl og barnehjem. De to første kullene tok ettårige kurs, deretter ble utdanningen toårig. I 1947 og 1948 ble det etablert utdanningsinstitusjoner i Trondheim og Bergen (Greve, 2003). I 1963 ble Sørlandets Barnehagelærerskole åpnet, den første som ikke hadde ”barnevern” i navnet. Fra 1971 ble det gradvis opprettet førskolelærerutdanning ved de statlige lærerskolene, og antall studenter økte kraftig.

Utdanningen omfattet i starten 19 fag, spredt fra barnepsykologi, pedagogikkens historie og estetiske fagområder til regnskapslære og sykdomslære, i tillegg til praksis i barnehage og barnevernsinstitusjon. Fra 1954 ble det stilt krav om utdanning som barnehagelærerinne for styrere og avdelingsledere i daginstitusjonene. Utdanningsinstitusjonene hadde fram til 1970-tallet en relativt autonom status. I følge Korsvold (2005) la institusjonene grobunn for framvekst av en barneomsorg som i høy grad var preget av muntlig kultur, og av en kultur

kjennetegnet av barne-, hjemme-, og kvinnesenterte verdier. Først i 1971 kom den første rammeplanen for utdanningen. I 1980 ble utdanningen en treårig høyskoleutdanning med artium som opptakskrav og med felles studieplaner for alle landets utdanninger. Da bestod utdanningen av pedagogisk teori og praksis i tillegg til drama, forming, fysisk fostring, musikk, naturfag, norsk, religion/etikk og sosialfag, samt et halvårsstudium av ett fag eller fagområde. Matematikk kom inn som fag i 1995. Disse fagene har fram til det kom ny rammeplan i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2012a) vært innholdet i det som har blitt kalt breddemodellen i førskolelærerutdanningen.

Norsk førskolelærerutdanning omfatter pedagogisk arbeid med barn i hele aldersspennet fra 1-6 år, noe som er særegent for Norden. I en rekke europeiske landet gjelder utdanningskrav på bachelornivå bare for arbeid med barn over tre år (NOKUT, 2010). Utdanningens innhold skaper grunnlag og premisser for studentenes kvalifikasjonsrelevante kompetanse, den kompetansen som er nødvendig for å bestå studiet (Nygren, 2004). Innholdet legger også grunnlag for de nyutdannedes yrkesrelevante kompetanse, den kompetansen som utvikles gjennom praktisering over tid på arbeidsplassen og som viser seg å være en ressurs i profesjonsutøvelsen (Nygren, 2004) (se 3.5).

NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen

Utdanningens kvalitet og relevans bør være gjenstand for kontinuerlig debatt og evaluering. Det statlige organet NOKUT (Norsk organ for kvalitet i utdanningen) evaluerte i 2010 førskolelærerutdanningen. I evalueringsrapporten studeres førskolelærerutdanningen i spenningsfeltet mellom barnehagens kultur og tradisjoner, kravene til praksisnærhet, og de kravene som er fremmet i nyere tid om en forskningsbasert utdanning (NOKUT, 2010).

Det understrekes at de ulike elementene skal supplere hverandre, ikke stå i et konkurranseforhold til hverandre. Et overordnet mål i førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning er at teoretisk/fagdisiplinori kunnskap skal inngå i problemorientert og analytisk interaksjon med studenters erfaringer fra praksisfeltet (NOKUT, 2010, s. 22). Det advares mot en forenklet og instrumentell oppfatning av praksisbegrepet og understrekes at pedagogisk arbeid handler om mer enn å kunne håndtere hverdagen fra dag til dag. Den pedagogiske kompetansen må kjennetegnes av en evne til å forholde seg undersøkende, reflekterende, kritisk og kreativt til hvordan det pedagogiske arbeidet kan beskrives og videreutvikles (NOKUT, 2010, s. 22). Bevissthet om ulike måter å plassere seg i forhold til virkeligheten, og dermed ulike måter å iakttå denne på, presenteres som en måte å imøtekomme kompleksiteten og spenningsforholdene, ikke minst i de sosiale prosessene som

preger barnehagefeltet. Foruten spenningene mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk orientering, hevder rapporten at utdanningen preges av spenninger mellom danning og relevans i utdanningen, mellom det som ikke har en umiddelbar nytteverdi og det som har det. Debatten om innholdet i utdanningen preges av dette.

Ett av hovedresultatene fra NOKUTs evaluering av norsk førskolelærerutdanning, var det store mangfoldet som preget utdanningene ved de 20 institusjonene, både når det gjaldt fagvalg, organisering, innhold og pensumlitteratur. Utdanningen tilbys både som breddemodell der alle fagene i Rammeplan for førskolelærerutdanning er med, og i varianter med færre fag, der for eksempel estetiske fag eller natur- og friluftsliv får større plass. Evalueringen påpekte at modeller med et spesielt fokus kan føre til en svakere profesjonsinnretning.

Evalueringen viste at førskolelæreres inntakskompetanse, målt ut fra poengsum fra videregående skole, er vesentlig lavere hos førskolelærerstudenter enn hos studenter i allmennlærer-, sykepleier- og ingeniørutdanningene. Vel 60 % av førskolelærerstudentene fullførte likevel på normert tid, og strykprosenten i fagene og i praksisopplæringen var lav. Studentundersøkelsen tydet på at studentinnsatsen var relativt lav, og evalueringsrapporten ga uttrykk for bekymring over at studenter med relativt svake studiefurutsetninger ser ut til å komme seg gjennom studiet uten å anstrenge seg særlig mye.

Samtidig var studentene selv overveiende fornøyde med utdanningen, og særlig med praksisopplæringen. Nyutdannede førskolelærere mente at den teoretiske kunnskapen i fagene var viktig, og at det var god sammenhengen mellom fagene og praksis. De følte seg godt forberedt for yrket, men savnet mer kunnskap om ledelse, om planlegging av arbeidet i barnehagen, samt om kommunikasjon og samarbeid med foreldre og offentlige etater. Evalueringsrapporten etterlyste i tillegg viktige områder fra utdanningens rammeplan som syntes å ha liten plass i utdanningen, som små barn og deres læring, samt problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring og til det økende kulturelle mangfoldet i barnehagen.

Ny barnehagelærerutdanning

NOKUTs evaluering har blitt fulgt opp av en ny rammeplan for utdanningen som skal iverksettes fra studiestart i 2013. Yrkestittelen endres nå tilbake til barnehagelærer. Fram til 1970 var yrkestittelen barnehagelærerinne, men ble endret til førskolelærer etter avstemning blant barnehagelærerinnene i Norsk Lærerlag. Ny barnehagelærerutdanning skal iverksettes fra 2013 og har som mål å være en *integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert* utdanning

(Kunnskapsdepartementet, 2012a). Den tidligere utdanningens ti fag, mange av dem med lite omfang, skal *integreres* i seks kunnskapsområder, som hver skal koble sammen fagemner, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012b). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* understreker planens innretning mot barnehagelærerne som *profesjon*, med gjennomgående bruk av begreper som profesjonsutøvelse, profesjonsetikk, og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Retningslinjene for den nye utdanning knytter *profesjonsinnretning* blant annet til at studentene utvikler identitet som barnehagelærer, utvikler en mangfoldig profesjonskompetanse og utvikler evne til kritisk refleksjon over praksis, samt evne til å utnytte ny kunnskap i sin profesjonsutøving (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 11). Evne til å bruke skriftlig og muntlig språk samt digitale verktøy på en kvalifisert måte blir ansett som en av forutsetningene for profesjonell yrkesutøvelse. *Forskningsorientering* knyttes til at utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap, anvende forskningsbaserte læringsprosesser og at de ansatte i utdanningen utøver forsknings- og utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 11).

Læringsutbytte etter endt utdanning er formulert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse med utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Improvisasjon er et sentralt begrep i min studie, og jeg merker meg at begrepet nå for første gang anvendes i mål for utdanningen: *å bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling* er en av ferdighetene som studiet skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 22).

2.2 Førskolelæreres profesjonsutøving i et historisk perspektiv

Førskolelærerprofesjonen og rammene rundt førskolelæreres profesjonelle praksis har vært og er nært knyttet til statlig styring og barnehagens plass i samfunnet. Tora Korsvold synliggjør dette i sin avhandling *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945 – 1990* (Korsvold, 1997). Hensikten var å sette søkelys på virksomheten i barnehagen i henhold til det statlige styringsnivået og synliggjøre førskolelærernes profesjonelle praksis via deres tanke- og handleformer. Profesjonsbegrepet knyttes her til at barnehagelærerinnene/førskolelærere⁴ er en yrkesgruppe som har teoretisk og

⁴ Yrkestittelen var barnehagelærerinne fram til 1970. Videre i denne kapittdelen bruker jeg konsekvent førskolelærer som yrkestittel når jeg omtaler yrkesgruppen generelt.

praktisk kunnskap tilegnet gjennom et formelt utdanningsløp (Korsvold, 1997, s.28). Førskolelærere anses som profesjonelle barneoppdragere som former, men som også blir formet av barna. Grunnlaget bestod hovedsakelig av offentlige dokumenter som styrte barnehagefeltet fra 1945-1990, statistikk og norske og svenske empirisk baserte barnehagestudier. Det empiriske materialet ble samlet i to intervjuer med 30 barnehagelærerinner/førskolelærere som representerte to generasjoner, den eldste med praksis fra 1950 og -60-tallet og den yngste med praksis fra 1970- og 1980-tallet.

Avhandlingen skildrer barnehagens utvikling i Norge som en endringsprosess fra å være et selektivt tiltak for bestemte grupper til å bli et universelt tiltak med det pedagogiske personalet som garantister for kvaliteten. Myndighetene var i denne perioden hovedsakelig opptatt av rammebetingelser som bemanning, personalets kvalifikasjoner og areal og i liten grad av barnehagens mål og innhold. Bortsett fra store diskusjoner om barnehagens kristne verdigrunnlag fram til kristen formålsparagraf ble vedtatt på 80-tallet, hadde førskolelærerne stor frihet når det gjaldt å bestemme barnehagens innhold.

Det ble lagt stor vekt på det pedagogiske personalets betydning. De ansattes utdanning skulle sikre kvalitet og utdannede førskolelærere hadde dermed monopol på yrkesstillingene i barnehagen. Samtidig var det hele tiden mangel på utdannede førskolelærere i denne perioden, paradoksalt nok uten at konkrete tiltak ble satt i verk for å bedre situasjonen (Korsvold, 1997).

Når det gjaldt den daglige organisering og forståelse av virksomheten, beskrives utviklingen som en overgang fra tett samvær med barna til økt byråkratisering. Begge generasjoner pedagoger vurderte barns lek som det mest sentrale i barnehagen. Barnehagens dagsrytme ble ansett for å være et nyttig instrument for å finne balansegang mellom liv og røre, og ro og orden. Samlingsstund med sang, bevegelser, høytlesing, kunnskapsformidling og fokus på barns opplevelser var en fast del av dagen, ved siden av måltider, praktiske gjøremål som barna deltok i, lek inne og ute, av- og påkledning og andre omsorgsoppgaver. At den yngre generasjonen førskolelærere praktiserte en mer fleksibel dagsrytme med utgangspunkt i barnas behov og forslag, indikerer en endring i struktureringen av dagen. De yngste førskolelærerne fortalte om større grad av improvisasjon og fleksibilitet i det pedagogiske arbeidet. Samtidig var utviklingen på 80-tallet preget av at nye oppgaver trakk personalet mer bort fra samværet med barna. Økte krav om planlegging og målstyring, byråkratisering og

personalsamarbeid førte til at personalet, og særlig førskolelærerne, var mer sammen med hverandre og tilsvarende mindre sammen med barna (Korsvold, 1997).

Førskolelærernes samspill med de andre ansatte i barnehagen beskrives som en utvikling fra å være suveren leder til neddemping av skiller og flere ulike samarbeidspartnere. Fra 70-tallet av kom det nye grupper til, som spesialpedagoger, morsmålstrenerne og ikke minst assistenter som ble den største personalgruppen i løpet av 70- og 80-åra, på grunn av utbyggingen av heldagsbarnehager. På 50- og 60-tallet var arbeidsfordelingen klart hierarkisk mellom barnehagelærerinnene og praktikantene og andre ansatte. Men på 70-tallet oppstod det andre idealer for ledelse og samarbeidet i personalet. Vekt på likeverdige arbeidsforhold og økt medbestemmelse førte til en neddemping av skillene mellom gruppene og til mer uklare ansvarsforhold. Samtidig endret styrer- og avdelingslederrollen seg. Arbeid med barnegruppene og pedagogisk ansvar var nå bare en del av de mange daglige gjøremålene, særlig i de større barnehagene. Styrer- og avdelingsleder skulle i tillegg være personalledere og administrative ledere, noe de fleste ikke hadde fått opplæring i gjennom utdanningen. Dette førte til at oppgaver som tidligere bare var blitt utført av førskolelærere, som planlegging og systematisk observasjon av barn, nå også ble utført av assistenter.

I hele perioden hadde det pedagogiske personalet ansvar for å lære opp resten av personalet. Veiledning og opplæring ble etter hvert nedfelt i styringsdokumenter for barnehagen på 80-tallet og ga føringer for relasjonene mellom ulike grupper i personalet. Dette kan ha ført til at øvrig personale etter hvert ble mer lik de pedagogiske lederne, hevder Korsvold (1997, s. 321).

Flere av pedagogene i den yngre generasjon beskrev hvordan den diffuse struktureringen av ansvar og maktforhold på 70- og 80-tallet kunne oppleves som utrygghet. Likhet i personalgruppa betydde de fleste steder at alle skulle behandles som mer eller mindre likeverdige partnere med flere felles krav til alle. Men når kritiske situasjoner oppsto, lå likevel ansvaret i forhold til barn og foreldre hos førskolelæreren.

Selv om yrkesrollen gjennomgikk flere endringer, la det pedagogiske personalet likevel i stor grad premissene også på 70- og 80-tallet. Utbyggingen av store heldagsbarnehager og krav om skriftlige årsplaner i 1983 førte til et tettere samarbeid mellom personalgruppene. Mer målstyrt virksomhet og skriftlige planer utfordret det tidligere innholdet i barnehagen preget av tradisjoner og hverdagsaktiviteter. ”Teamwork” og økt samarbeid ble derfor et kjennetegn ved praksisarenaen fra 70-tallet av. Og møtene ble stadig flere. Egne møter for de ulike

personalgruppene, som avdelingsleder-, assistent- og praktikantmøter og avdelings- og personalmøter, ble et nytt byråkratisk trekk ved barnehagene. Bortsett fra personalmøtene, ble møtene avvirket i arbeidstiden, ofte under barnas frileksperioder, noe som gikk på bekostning av samvær med barna. På 1980-tallet ble det i tillegg innført planleggingsdager der barnehagen var stengt for barna, for å gi personalet tid til å arbeide systematisk med det pedagogiske innholdet (Korsvold, 1997).

Gruppene av profesjonelle rundt barna ble stadig utvidet. Førskolelærerne skulle etter hvert samarbeide med andre fagpersoner som helsesøstre, psykologer og spesialpedagoger gjennom formaliserte møter. Tidligere ble det forventet av barnehagelæreren alene tok hånd om barna, også de som trengte særskilt hjelp. Samarbeid med ulike eksperter betydde enda flere møter, men også at førskolelærerne fikk en ny type hjelp og avlastning. Samarbeidet medførte behov for avklaring av ansvarsforhold mellom partene. Spesielt barnehagens forhold til den pedagogisk-psykologiske veiledningstjenesten utviklet seg fra sporadisk kontakt til mer formalisert samarbeid. Økt eksternt samarbeid betydde også behov for mer skriftlig informasjon som rapportskrivning og utarbeidelse av planer for enkeltbarn.

Førskolelærernes relasjoner til barna varierte ut i fra forhold som barnas alder, førskolelærernes utdanning, personlige forutsetninger, institusjonstype og den enkelte barnehages tradisjoner og regler. Korsvold tar utgangspunkt i at synet på barn er en sosial konstruksjon knyttet til bestemte forestillinger i en gitt sosial, kulturell og historisk kontekst (Korsvold, 1997, s. 365). Synet på barn endret seg i den aktuelle perioden, det samme gjorde barns oppvekstvilkår og rådende oppdragelsesidealer. Korsvold drøfter hvor viktig relasjonen til barna har vært for førskolelærerne. I deres beskrivelser av arbeidet kom forholdet til barna ofte mer indirekte til uttrykk, mener hun. Observasjonsstudier fra barnehager i Oslo på 80-tallet konkluderte med at oppmerksomheten til personalet var mer rettet mot bruk av tid, rom og materiale enn mot relasjonene mellom barn og voksne eller mellom barna selv (Lamer, 1990, s.25-26). Eva Balkes landsomfattende undersøkelse fra samme tidsperiode tyder derimot på at samspillet med barna har vært mest vektlagt i yrkesutøvernes forståelse av sitt daglige arbeid. Den virksomheten førskolelærerne selv syntes at de lykkes best med, var å lære barn å omgås andre barn og å gjøre barnehagen til et sted der barn fikk venner. Vekt på trivsel og sosial tilpasning, i tillegg til fysisk og psykisk velbefinnende for barn ble rangert høyest. Å skape trivsel og glede hos barna og ikke minst selv oppleve glede i samvær med barna, var høyt prioritert av førskolelærerne i denne undersøkelsen (Balke, 1980).

Omsorg ble vektlagt av begge generasjoner av pedagoger i Korsvolds undersøkelse. Alle informantene så på seg selv som barnas beskyttere og så på barn som små mennesker som trengte de voksnes støtte og kjærlige omsorg (Korsvold 1997, s. 404). Omsorg ble knyttet til kvaliteter som oppmerksomhet og trygghet og ble utøvet ved å gi trøst og oppmuntring og ved å vise empatisk atferd. En sammenligning mellom de to pedagoggruppene viste at forholdet til barna utviklet seg i individualistisk retning, ikke minst gjennom et økt fokus på barns medbestemmelse og valgfrihet.

Korsvolds studie av endringer i førskolelæreres profesjonsutøvelse fra 1945 til 1990 viser utviklingstrekk og dilemmaer som fortsatt preger førskolelæreres arbeid, særlig når det gjelder lederrolle, personalsamarbeid og tidsbruk. Løkkens undersøkelse (1992) og funn fra MAFAL-prosjektet⁵ (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010) viser stor likhet i oppgave- og ansvarsfordelingen i barnehagen (se 3.1). Nye tidsbruksundersøkelse (Kolstad, 2010; Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012) bekrefter at førskolelærerne fortsatt opplever et økende antall oppgaver som trekker dem bort fra det pedagogiske arbeidet med barna.

2.3 Førskolelærernes fagorganisering

Den første organiseringen blant barnehagelærere startet på 1920-tallet og var preget av at de første yrkesutøverne var idealister som først og fremst arbeidet for barnehagesaken, det vil si spredning av pedagogikk og barnepsykologi, bygging og drift av barnehager og ikke minst etablering av en norsk utdanning. De første norske barnehagelærerne var blant de få kvinnelige yrkesgruppene som hadde utdanning. De kom fra øvre samfunnslag, var utdannet i utlandet og var i liten grad opptatt av lønns- og arbeidsvilkår (Greve, 1993). Det var som beskrevet i 2.1 mye kontakt mellom fagpersoner i de nordiske landene. Fra 1925 ble det arrangert årlige nordiske barnehagemøter der aktuelle saker knyttet til barnehagesaken ble debattert. Norsk Forening for Småbarnspedagoger ble opprettet i 1935-36 og fungerte som en interesseforening med vekt på faglig selvutvikling for alle som var opptatt av barnehagesaken, ikke bare barnehagelærerne. I 1940 skiftet den navn til Norske barnehagelederes forening, og det ble vedtatt at medlemmene måtte ha utdanning som barnehagelærere. Navnet var omstridt og gjenspeilte diskusjoner rundt yrkestittelen. I 1944 ble navnet endret til Norske

⁵ *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL)*, et forskningprosjekt drevet av Høgskulen i Volda og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Barnehagelærerinnens Landsforening. Overgangen fra en interesseorganisasjon til en ren fagforening skjedde gradvis, og Greve (2003) knytter dette til overgangen fra å være forening til å bli forbund i 1948, med hovedformål om å ivareta medlemmenes interesser gjennom forbedring av lønns- og arbeidsvilkår. Dette betegnes som en stor overgang fra å være en gruppe selvoppofrende idealister, slik de kunne karakteriseres som tidligere. De første barnehagelærernes holdninger til fagforeninger var preget av deres borgerlige bakgrunn, men barnehagesaken møtte motstand, de var en liten yrkesgruppe og innså etter hvert betydningen av å stå samlet i et forbund for å bedre yrkesgruppens arbeidsbetingelser. Gjennom arbeidet profilerte de seg både som yrkesgruppe og fagforening, noe som så ut til å styrke yrkesidentiteten deres (Greve, 2003).

I 1947 var medlemstallet nasjonalt 120. Selv om antallet økte på 50- og 60-tallet, var de en liten yrkesgruppe med nær kontakt mellom medlemmene (Greve, 2003). Streikevåpenet stod fjernt for de fleste barnehagelærere, likevel gjennomførte førskolelærerne i Oslo kommune i 1958 en langvarig streik for å bli lønnet på lik linje med lærere og andre grupper med tilsvarende to-årig utdanning. Lønnskravene ble i liten grad innfridd, men streiken førte til økt samhold og yrkesbevissthet.

Barnehagelærerinnenes allianse med barnevernet var sterkt, noe som var tydelig ved etablering av de første utdanningsstedene (se 2.1). Da Funksjonærenes Sentralorganisasjon, som de var tilsluttet fra 1957, ble oppløst i 1964, var det stor diskusjon om nye samarbeidspartnere før det ble besluttet å søke om medlemskap i Norsk Lærerlag. Det var mange motforestillinger blant barnehagelærerne til dette, de fryktet en svekkelse av sin yrkesidentitet og for at de ikke skulle bli tilstrekkelig tatt hensyn til av skolelærerne. Barnehagelærerne var opptatt av barnehagens egenart og hadde vært lite opptatt av tilknytningen til skole. Det syntes å være et spenningsfelt mellom barnehage og skole, knyttet til spenning mellom omsorg og læring (Korsvold, 1992). Samarbeidet mellom førskolelærere og lærere i en felles organisasjon har fram til i dag vært preget av dette spenningsfeltet, og det har vært mye kritikk fra førskolelærerne fordi lønnsforskjellene mellom lærere og førskolelærere fortsatt ikke er utjevnet. Samtidig har felles organisering bidratt til at barnehage og skole i større grad har blitt sett i sammenheng. De fleste førskolelærere er nå medlem av Utdanningsforbundet, sammen med flertallet av norske grunnskolelærere og lektorer.

Utviklingen av førskolelærernes fagforeningsvirksomhet gjenspeiler profesjonens utvikling av og markering av sin profesjonsidentitet. De ulike betegnelsene på organisasjonene viser stor debatt om yrkestittelen, der både *barnehagelærerinne*, *barnehageleder* og *småbarnspedagog* ble benyttet før *førskolelærer* ble vedtatt i 1970. Debatten om yrkestittel fortsatte etter dette og er nå aktualisert av at yrkestittelen som nevnt blir endret til barnehagelærer for de som starter utdanning i 2013 (Kunnskapsdepartementet 2012a). Barnehagens allianser med hjemmet, barnevernet og skolen har preget institusjonens utvikling og medvirket til at dagens barnehager er preget av spenningsfelt og dobbelthet (Broström, 2010). Dette preger også utvikling av yrkesrollen.

2.4 Førskolelærerprofesjonens organisatoriske aspekt

Innenfor profesjonsforskningen er det enighet om at det er vanskelig å gi en presis definisjon på hva en profesjon er. I stedet er det vanlig å beskrive trekk som karakteriserer de fleste profesjoner (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Molander og Terum (2008a) beskriver en *profesjon* som et yrke, det vil si et kvalifisert ervervsarbeid som krever utdanning og som er organisert på en bestemt måte for å ha kontroll over yrkets arbeidsoppgaver.

Profesjonsbegrepet har to sider. De kjennetegnene ved profesjoner som presenteres her er knyttet til det som kalles *det organisatoriske aspektet* (Molander & Terum, 2008a, s. 17-19) og handler om hvordan profesjoner skaffer seg kontroll over arbeidsoppgavene sine på samfunnsnivå. Sentrale kjennetegn på en profesjon ut fra dette aspektet er knyttet til *monopol*, *autonomi* og om yrket er *politisk konstituert*, i tillegg til om det foreligger et *institusjonelt imperativ* og en *profesjonell sammenslutning*. Videre i denne delen vil jeg utdype disse kjennetegnene og vurdere førskolelærerprofesjonen i lys av dem for å drøfte i hvilken grad førskolelærere har ekstern og intern kontroll over sine arbeidsoppgaver. (Den andre siden ved profesjonsbegrepet, *det performative aspektet*, vil bli presentert i 3.4.)

Monopol handler om at yrket er reservert for de som oppfyller bestemte krav til utdanning. Dette gjelder førskolelæreryrket. Det kreves i dag 3-årig førskolelærerutdanning på høgskolenivå eller annen pedagogisk profesjonsutdanning og et års studium i barnehagepedagogikk og småbarnspedagogikk, for å få fast stilling som førskolelærer, pedagogisk leder eller andre lederstillinger i barnehagen. Yrkesgruppen har følgelig en form for *monopol*.

Samtidig er det mangel på førskolelærere nasjonalt,⁶ og i den situasjonen blir assistenter eller andre uten eller med annen utdanning konstituert i stillingene for ett år av gangen. Etter noen år kan det gis varig dispensasjon fra utdanningskrav. I tillegg stilles det lite krav ved konstituering, noe som i dagens situasjon svekker monopolet. Øieutvalgets innstilling til nytt lovverk for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012c) foreslo at adgangen til å gi varig dispensasjon fra utdanningskrav og norm om pedagogisk bemanning fjernes. Dette er tiltak som kunne styrket førskolelærernes monopol, men som regjeringen i Barnehagemeldingen (Kunnskapsdepartementet 2013) bare vil vurdere å fjerne på sikt.

Autonomi handler om indre kontroll og betyr at profesjonen har en relativ selvbestemmelse og frihet i utøvelse av sine arbeidsoppgaver. Standarder for utførelsen er dermed ikke definert av en ekstern autoritet, men av profesjonen selv på bakgrunn av den kunnskapen de forvalter. Innenfor sitt virksomhetsområde gir profesjonen seg selv sine ”lover”.

Førskolelærere har *autonomi* i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver innenfor de forpliktende føringene som *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011b) gir. Sammenligner vi nåværende rammeplan med den forrige *Rammeplan for barnehagen* (Barne- og familie-departementet, 1996), er kravene til personalet mer eksplisitte og nærmer seg standarder for arbeidet. Den historiske oversikten i 2.2 viste også at førskolelæreres autonomi over tid har blitt vesentlig redusert. Kommunale vedtak om for eksempel om bruk av bestemte kartleggingsverktøy i alle kommunenes barnehager kan også redusere autonomien når det gjelder valg av arbeidsmetoder (Østrem et al., 2009). Samtidig kan førskolelærere sies å ha en sterkere autonomi enn grunnskolelærere, fordi Rammeplanens mål er prosessmål som gir større frihet til de som skal gjennomføre planene enn det kompetansemålene i skolens læreplaner gir.

Skaper førskolelærere egne ”lover” for sin profesjonsutøvelse? Selv om det stilles ytre krav til profesjonsutøvelsen i Rammeplanen og andre styringsdokumenter, er det førskolelærerne selv som evaluerer det pedagogiske arbeidet i barnehagen, ofte i samarbeid med foreldrene. Kommunene har tilsynsplikt ovenfor private og kommunale barnehager for å sikre at de drives i henhold til lover og forskrifter, men dette medfører bare unntaksvis kontroll med det

⁶ I 2010 ble det gitt 3600 dispensasjoner fra krav om førskolelærerutdanning i Norge, i følge *Samfunnspeilet* 3, 2012.

pedagogiske arbeidet. Derfor har førskolelærere en vesentlig grad av autonomi i sin profesjonsutøvelse.

Ut fra klassisk profesjonssosiologi er et sentralt kjennetegn ved en profesjon at det finnes en type profesjonsetikk eller profesjonsmoral som regulerer samarbeidet mellom den profesjonelle og klienter/brukere/elever (Grimen, 2008b). Mange yrker, som leger, sykepleiere og sosionomer har gjennom sine fagforeninger utarbeidet etiske retningslinjer som skal ivareta dette. Slike etiske retningslinjer for førskolelærere og lærere var lenge fraværende og ble etterlyst (Ohnstad, 2009; Tholin, 2009). Etter en lang prosess er det utviklet profesjonsetiske retningslinjer for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole som ble vedtatt av Utdanningsforbundet i oktober 2012⁷. Fram til disse retningslinjene ble vedtatt og tatt i bruk var førskolelærere en profesjon med en vesentlig grad av autonomi i profesjonsutøvelsen, uten at de som gruppe hadde forpliktet seg på bestemte etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen.

Det neste kjennetegnet er om yrket er et *politisk konstituert yrke*. Abbott kaller den dobbelte kontrollen over et virksomhetsområde gjennom *monopol* og *autonomi* for en profesjons *jurisdiksjon* (Abbott, 1988). En slik jurisdiksjon er noe en yrkesgruppe gjør krav på og prøver å legitimere som berettiget gjennom det Abbott kaller *jurisdictional claims*, krav begrunnet i at yrkespraksis bygget på generelle kunnskaper og regler skaper beslutningssituasjoner som krever bruk av profesjonelt *skjønn*. Juridiksjonen institusjonaliseres ved at staten gjennom lover gir yrkesgruppen en mer eller mindre eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegne.

Førskolelærere er gitt en slik rett ved at det, som tidligere nevnt, er nedfelt i *Lov om barnehager* at styrer og pedagogiske ledere i barnehagen skal ha førskolelærerutdanning. Molander og Terum hevder at myndigheten delegeres på grunnlag av en tillit til yrkesgruppens kompetanse og ”gode vilje” (Molander & Terum, 2008a, s. 13). Satsing på full barnehagedekning og garantert barnehageplass til nesten⁸ alle barn over 1 år, kan tolkes som en tillitserklæring til førskolelærerprofesjonen, selv om inntrykket svekkes av at det er enkel adgang til dispensasjoner fra utdanningskravet.

⁷ Se <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/> (lastet ned 05.11.12)

⁸ Garantien gjelder for 1-åringer født før 01.09.

Det institusjonelle imperativ er knyttet til profesjoner som politisk konstituerte yrker og innebærer en samfunnskontrakt hvor yrkesgruppene forplikter seg på å tjene visse allmenne interesser. Samtidig har profesjoner særinteresser, og deres formelle status gir dem spesielle muligheter til å fremme disse interessene. Men som profesjoner er de også bundet av samfunnskontrakten og sitt offentlige mandat. Profesjoner forventes å ha en såkalt kollektiv- eller tjenesteorientering. Profesjonsorganisering er en måte å institusjonalisere kollektiv- eller tjenesteorientering på, slik at dette ikke bare avhenger av den enkeltes moral. En profesjon som fremstår som en ren interessegruppe, og som ikke har ordninger som forplikter medlemmene til å opptre i samsvar med standarder for god yrkesutøvelse, risikerer å miste tillit og legitimitet. Av den grunn utarbeider de fleste fagforeninger etiske retningslinjer for medlemmene. Det institusjonelle perspektivet forplikter førskolelærere til å sette hensynet til barna og deres familier først i interessekonflikter. For eksempel kan dette begrense mulighetene til å bruke streik som et middel for å bedre lønns- og arbeidsvilkår, fordi det vil kunne få store konsekvenser både for barn og familier og for førskolelæreres tillit og legitimitet.

Profesjonell sammenslutning henger sammen med forrige kjennetegn. Profesjonaliseringsprosesser forutsetter at medlemmene av en profesjon opptrer som en organisert gruppe. En yrkesgruppe må ha utviklet en kollektiv selvforståelse som profesjon og prøve å vinne anerkjennelse for at den er verdig til mandatet å være autoritativt virksom innenfor et oppgaveområde. Profesjonen er en kollektiv aktør, som for å nå sitt mål må legitimere sitt krav om profesjonsstatus. At profesjonen opptrer som kollektiv, er også forutsetning for samfunnskontrakten som delegerer ansvaret for et oppgaveområde til profesjonen (Molander & Terum, 2008a, s. 19). Har førskolelærere utviklet en kollektiv selvforståelse som profesjon? Møter de anerkjennelse for at de som yrkesgruppe er verdig å ha stor grad av kontroll over sine oppgaveområder og dermed profesjonsstatus? Dette er en stor diskusjon med mange aktører og ulike synspunkter. Nye førskolelæreres kollektive profesjonsidentitet og den enkeltes individuelle profesjonelle identitet påvirkes av samfunnsdebatten og omgivelsenes syn på profesjonen. Vurdering av førskolelærerprofesjonen ut fra kjennetegn knyttet til det organisatoriske aspektet viser at selv om førskolelærere har en viss grad av kontroll over sine oppgaver, fremstår de ikke helhetlig sett som noen sterk profesjon. Dette gjenspeiles også i dagens bemanning og organisering av oppgavene i barnehagene. Barnehagen er en arbeidsplass dominert av ansatte uten førskolelærerutdanning, rundt 2/3 av personalet har ikke førskolelærerutdanning (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Disse ansatte utfører store deler av

dagen de samme oppgavene som førskolelærerne (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a, 2012b), selv om både Løkkens undersøkelse og MAFAL-prosjektet identifiserer avgrensede områder der førskolelærere har mest ansvar. Dette bekreftes også av Haug⁹. Stor grad av likhet i oppgavefordelingen er forhold som påvirker synet på hva som er førskolelærernes særegne kompetanse og mulighetene for videre profesjonskvalifiseringen i barnehagen.

2.5 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og evaluering av implementeringen av denne rammeplanen

I 2004 ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehageloven ble revidert i 2006, og ny rammeplan ble vedtatt som forskrift til loven¹⁰. Denne rammeplanen er vesentlig forskjellig fra den forrige, både i omfang, inndeling og innhold. Den er vesentlig kortere, en reduksjon fra 139 til 55 sider, og strukturert i tre deler: barnehagens samfunnsmandat, barnehagens innhold og planlegging og samarbeid. Del to barnehagens innhold inneholder to kapitler. Det første utdypet forståelsen av omsorg, lek og læring, mens det andre presenterer sju fagområder som personalet skal arbeide med. Disse fagområdene er:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form.

Rammeplanen presiserer at hvert fagområde dekker et vidt læringsfelt og at fagområdene er overlappende. Samtidig er det formulert mål for hvert fagområde, og det angis hvordan personalet skal arbeide for å nå målene. Dette er en endring fra den forrige rammeplanen, som ga personalet stor frihet i arbeidet og i liten grad omtalte arbeidsmåter.

⁹ FluData (data om førskolelærerutdanning og førskolelærers yrkesutøvelse) fra MAFAL-prosjektet, presentert av Peder Haug på Norsk Forskningsråds konferanse *Forskning om utdanning* 08.11.10

¹⁰ Denne rammeplanen ble revidert i 2011. Siden rammeplanen fra 2006 var den gjeldende da mitt feltarbeid ble gjennomført i 2008/2009, er det denne versjonen som presenteres her.

Rammeplanen er skrevet i et hverdagspråk uten fagterminologi eller referanser som krever spesifikk kunnskap til barnehagen eller pedagogisk arbeid. Det kan tyde på at teksten ønsker å henvende seg til et bredere publikum enn bare førskolelærere og førskolelærerutdannere. En annen tolkning kan være at dette er en indikasjon på at departementet ikke fant det nødvendig å forklare barnehagens innhold og oppgaver i mer fagspesifikke termer. En tredje forklaring kan være i tråd med det Solberg (2002) hevder om grunnskolelæreres arbeid, nemlig at arbeidet for det meste har vært beskrevet gjennom dagligdagse formuleringer, hentet fra et slags livsverdenperspektiv. Solbergs påstand er at det aldri har vært snakk om å vitenskapeliggjøre lærerarbeidet gjennom mer vitenskapelige termer, til tross for mange vitenskapelige debatter innenfor områdene barneoppdragelse og opplæring. Dette samme kan gjelde for barnehagen.

Evaluering av implementeringen av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

En evaluering av hvordan rammeplanen ble implementert, anvendt og erfart, ble foretatt av en gruppe knyttet til Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (Østrem et al., 2009).

Evalueringen var basert på kvantitative og kvalitative metoder og hadde særlig fokus på arbeidet med barns medvirkning, omsorg, lek og læring, fagområdene samt dokumentasjon.

Evalueringen viste at barns lovfestede rett til medvirkning stort sett ble forstått av barnehagene som enkeltbarns rett til å gjøre individuelle valg. Det var mindre oppmerksomhet mot å oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barnehager som arbeidet aktivt med medvirkning, skilte seg markant fra andre barnehager, ved et systematisk arbeid med personalets holdninger og kompetanse, og ved at barns interesser i større grad ble fulgt opp i det pedagogiske arbeidet.

Lek, læring, oppdragelse og omsorg utgjorde et sammensatt område, der læringen har fått en større plass etter innføringen av Rammeplanen. Lek og omsorg så ut til å bli tatt for gitt som viktig og vanlig i hverdagslivet uten at de ble vektlagt med egne tiltak.

Fagområdene fikk ulik plass i barnehagenes innhold. Økt fokus på læring gjenspeilte seg i at de fagområdene som ligner fag i skolen, fikk stor oppmerksomhet og inngikk i større grad enn andre fagområder i barnehagens virksomhet. *Kommunikasjon, språk og tekst* var det fagområdet som det ble arbeidet mest med. Her ble det også brukt mest læremidler. Språk og særlig språkutvikling hadde høy prioritet på alle nivåer på barnehagefeltet, mer enn andre deler av dette fagområdet. Sammenligninger med tidligere undersøkelser viste at dette

området ble mer vektlagt på evalueringstidspunktet enn for noen år tilbake, mens estetiske områder ble vektlagt i mindre grad enn tidligere (Østrem et al., 2009).

Fagområdet *Antall, rom og form* ble vektlagt i stor grad, men det så ut til at bare noen sider av området fikk oppmerksomhet. Barnehagene arbeidet mye med tallforståelse, mens romforståelse og arbeid med former og mønstre var langt mindre i fokus.

En konklusjon i evalueringen er at barnehagene arbeidet mest med de fagområdene som personalet oppfattet som minst krevende. Førskolelærerne var usikre på hvordan de skulle arbeide med fagområdene med de yngste barna. De var også usikre i forhold til didaktisk arbeid med fagområdene og hvordan de skulle lede det pedagogiske arbeidet rettet mot disse områdene. Evalueringsrapporten viser til at personalet ofte fant det vanskelig å sette ord på barnehagens praksis og forskerne peker på behovet for å utvikle et fagspråk som beskriver dette særegne arbeidet (Østrem et al., 2009, s. 198).

Dokumentasjon av arbeidet ble vurdert av personalet som en vanskelig og tidkrevende oppgave. Evalueringen viste behov for klarere presiseringer og faglige drøftinger av hvordan dokumentasjon kan brukes som grunnlag for kritisk refleksjon over det pedagogiske arbeidet, slik Rammeplanen legger opp til.

Evalueringen viste en omfattende bruk av kartlegging rettet mot enkeltbarn, særlig når det gjaldt barns språkutvikling. At 86 % av styrerne svarte at de i stor eller noen grad bruker kartleggingsverktøyet TRAS¹¹, er en sterk indikasjon på dette. Mer kartlegging kan vanskelig forstås som en konsekvens av rammeplanens føringer, men kan ses i sammenheng med idestrømninger som preger utdanningsområdet både nasjonalt og internasjonalt. Det pekes også på at barnehagen må utvikle faglig beredskap for å møte offensive kompetansemiljøer og en kommersiell læremiddelindustri som i økende grad retter seg mot barnehagene.

Samlet viser evalueringen en endring i barnehagens innhold der læring rettet mot fagområder og kartlegging av enkeltbarn har fått større plass. Den synliggjør usikkerhet hos førskolelærerne i forhold til didaktisk arbeid generelt og i forhold til å tilpasse arbeidet med fagområdene til de yngste barna.

¹¹ Se omtale <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/TRAS/> Lastet ned 01.09.12

Sammenlignet med reformer på skolefeltet, var det bevilget lite penger til arbeidet med å implementere Rammeplanen. En viktig konklusjon av evalueringen, er påpekning av et stort behov for mer systematisk og langsiktig kompetanseutvikling på alle nivåer på barnehagefeltet. Det pekes også på behov for en større andel førskolelærere blant barnehagens personale.

Evalueringen synliggjør forskjellene mellom de ulike plannivåene, i dette tilfelle særlig mellom den formelle læreplanen og den oppfattende og den operasjonaliserte læreplanen (Goodlad, 1979). Rammeplanen er en formell læreplan, men også et politisk dokument, preget av kompromisser og flere stemmer. Implementering av vedtatte læreplaner er kompliserte prosesser. Læreplanen må forstås, tolkes og være gjenstand for kontinuerlig drøfting blant de som iverksette den. Forhold ved kulturen og de ulike kontekstene i institusjonene vil påvirke implementeringen (Strand, 1996).

2.6 Barnehagekultur

Kultur er et komplekst begrep som brukes i en rekke forskjellige betydninger. I vid betydning kan kultur utgjøre en helhet eller vev av tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre hos en gruppe mennesker (Gule, 2008, s. 233). Kultur er et sentralt begrep i sosiokulturell forståelse av læring, med vektlegging av at kultur skapes i interaksjoner. Säljö (2001) definerer kultur som den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen, (se utdyping av dette i 3.5).

Kultur kan knyttes til barnehagefeltet generelt, ved å snakke om en særegen barnehagekultur som skiller seg fra for eksempel en skolekultur (Bayer & Brinkkjær, 2003). Kultur kan også knyttes til den enkelte organisasjon, i form av en særpreget organisasjonskultur ved en enkelt barnehage. Schein (1985, s. 9) definerte organisasjonskultur som et mønster av antakelser, som er skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe. Etter hvert lærer gruppen å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon. Det som har fungert tilstrekkelig bra, blir betraktet som sant og læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene. En organisasjonskultur kan opptre i sterkere eller svakere former. Det er kulturen i hver enkelt organisasjon som i særlig grad er med å fastsette hva som ansees som kunnskap og relevant kompetanse. Symboler, språkbruk og fortolkninger vil være uttrykk som synliggjør kulturens verdier og holdninger. Kulturen skaper premisser for de ulike aktørenes handlinger, samtidig som de forskjellige aktørene i ulik grad er med på å utvikle kulturen (Riksaasen, 1999). Dette kan forstås som tanke-, atferds- og

kommunikasjonsmønstre mellom aktørene i organisasjonen. Kulturen skaper regler og normer som ofte er uartikulerte og som med tiden kan bli konstruert som objektive sannheter (Berger & Luckmann, 2000). Det er derfor viktig at også regler og annet som tas for gitt i institusjonen, settes ord på og blir gjenstand for drøfting og kritisk refleksjon.

Nyutdannede kan ikke forstås utelukkende ut fra sine individuelle forutsetninger, men også som et resultat av de kulturene de har møtt i sin utdanning og kulturen på den arbeidsplassen de nå er en del av. Kulturbegrepet rommer fortid, nåtid og framtid. Kulturen i en organisasjon setter rammer for den sosiale interaksjonen, preger alle relasjoner og kommuniserer verdier (Riksaasen, 1999). Riksaasen peker på at nyutdannede lærere er bærere av en lærerutdanningskultur. Hennes forskning på henholdsvis lærer- og førskolelærerutdanning i Norge viser to ulike profesjonskulturer. Med henvisning til Bernsteins (2001) begreper *synlig* og *usynlig* pedagogikk, hevder Riksaasen at førskolelærerutdanningen er preget av en *usynlig* pedagogikk. Målsettingene er til dels utydelige og så vel undervisningen som samspillet mellom lærer og student er preget av hverdagskunnskap og personlige relasjoner.

Allmennlærerutdanningen er derimot preget av en *synlig* pedagogikk. Her er det tydelig kontroll, målsettingene er konkrete, og utdanningen er preget av avstand mellom lærer og student. Ulikhetene preger også den pedagogikk som utøves i henholdsvis barnehage og skole. En dansk studie av nyutdannede pedagoger¹² og lærere bekrefter dette og viser at de ulike lærergruppene møter arbeidsplasskulturer preget av ulike pedagogiske koder og relasjoner (Bayer & Brinkkjær, 2003). Pedagogenes praksis var preget av usynlig pedagogikk (Bernstein, 2001) og personlige relasjoner til barna, mens lærernes praksis det første året var preget av både usynlig og mer synlig pedagogikk og både personlige og posisjonelle, det vil si mer distanserte relasjoner til elevene (mer om denne undersøkelsen i 3.1).

Den generelle kulturen som preger norske barnehager, er preget av barnehagens historiske utvikling og forankring i to ulike tradisjoner fra barneasylene og de frøbelske barnehagene. (se 2.1). Barnehagen har hatt hjemmet som forbilde og tradisjonelt vektlagt omsorg, lek og praktisk arbeid (Korsvold, 1997, 2005) (se 2.1), men har de siste årene i økende grad blitt påvirket av styringsdokumenter som vektlegger barns læring, dokumentasjon av

¹² Pedagog er min oversettelse av den danske yrkestittelen pædagog. Danske pedagoger kan arbeide med barn i barnehager, men også med andre grupper som funksjonshemmede og eldre. Bayer og Brinkkjær's undersøkelse (2003) er rettet mot pedagoger som arbeider i barnehager.

læringsutbytte og sammenheng med skolen (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011b). Føringerne i styringsdokumentene fortolkes og følges på ulike måter i den enkelte barnehage. Selv om norske barnehager har kulturelle fellestrekk, vil de fremstå som ulike, påvirket av de historiske, institusjonelle og kulturelle prosessene som har formet og fortsatt former dem. Begrepene kultur og kontekst brukes ofte synonymt og det er mange begrepslikheter. Kontekst kan likevel oppfattes som mer avgrenset og konkret enn begrepet kultur (Ødegård, 2011). Jeg vil videre i avhandlingen bruke begrepet kontekst når jeg beskriver disse forholdene i de enkelte barnehagene som inngikk i feltarbeidet (se 3.5, 5.13.3 og 6.6.3).

2.7 Veiledningstiltaket *Ny som lærer*

Det regionale veiledningstiltaket *Ny som lærer* som de nyutdannede i denne studien deltok i, er en del av det nasjonale tiltaket *Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Det nasjonale tiltaket startet med spredte forsøk på 1980- og 90-tallet. Det ble videreutviklet som nasjonalt tiltak og innført som en varig ordning i 2010-2011. Programmet har tre mål: å følge opp og støtte de nyutdannede, å bidra til barnehage- og skoleutvikling samt å bidra til å gjøre lærerutdanningene mer praksisnære. Alle landets lærerutdanningsinstitusjoner deltar i arbeidet med tiltaket og arbeidet er organisert i regioner. Det brede mandatet har ført til et mangfold av modeller, og veiledningsarbeidet er organisert ulikt i de forskjellige regionene (Hoel, Engvik, & Hanssen, 2010; Hoel, Hanssen, Jakhelln, & Østrem, 2008). Tiltaket innebærer at de nyutdannede får regelmessig veiledning av en erfaren kollega fra egen barnehage eller kommune, minst åtte ganger i løpet av det første året. I tillegg deltar de på gruppeveiledning sammen med andre nyutdannede noen ganger i året.

Det lokale tiltaket i hvert fylke er utarbeidet i samarbeid med blant annet barnehage- og skoleeierne og lederne for institusjonene. Høgskolens oppgave har vært å bistå med å utforme lokale ordninger i kommunene, tilby veilederutdanning og følge opp veiledere og nyutdannede ute i den enkelte barnehage og skole. Det er sentralt for kvaliteten i tiltaket at veilederne har utdanning. Målet er at alle over tid skal ha 30 studiepoeng videreutdanning i veiledningspedagogikk.

Veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen har vært dominerende på barnehage- og skolefeltet i Norge (Lauvås & Handal, 2000), også i veiledning av nyutdannede. Modellen vektlegger at den som får veiledning, definerer hvilken problemstilling eller saksforhold veiledning skal omfatte. Begrepet praktisk yrkesteori er sentralt og defineres som sammensatt av yrkesutøvernes verdier, holdninger, teorier og erfaringer. Den enkeltes praktiske yrkesteori

er mer eller mindre bevisst og uttalt. Målet med veiledning er å gjøre yrkesutøveren mer bevisst sin praktiske yrkesteori og øke evnen til refleksjon over sammenhengen mellom yrkesteorien og egen yrkespraksis, for å kunne utvikle begge videre. Handlings- og refleksjonsmodellen har blitt kritisert for å ha et individualistisk perspektiv med lite vekt på konteksten læringen skjer i. De siste årene har veilederutdanningen derfor blitt supplert med blant annet veiledning inspirert av systemiske og konstruktivistiske perspektiver (Gjems, 2007b; Skagen, 2004; Ulleberg, 2004). Det har vært viktig å utvide forståelsen av refleksjon i veiledningen, slik at refleksjon både forstås som å hente fram tidligere anvendte problemløsningsmåter (immanens) og som å kunne skape noe overskridende og nytt (transcendens), det som betegnes som kraftfull refleksjon (Søndenå, 2002, 2004; Søndenå & Sundli, 2004). Gruppeveiledning har fått større plass og det legges mer vekt på gjensidige læringsprosesser i veiledningssamtalene, med vekt på å skape nye forståelsesmåter og handlingsalternativer sammen.

I denne studien vil observasjon av veiledningssamtaler være en del av empirien. De nyutdannede vil også bli intervjuet om sine erfaringer med å delta i veiledningstiltaket.

2.8 Kort presentasjon av de seks nyutdannede førskolelærerne og deres barnehager

Som jeg beskriver i 4.2, var det en lang prosess før jeg klarte å få tak i en tilstrekkelig stor gruppe aktører til studien. Tilslutt klarte jeg å få til et samarbeid med en gruppe på seks nyutdannede førskolelærere. Siden dette er en kvalitativ undersøkelse, er det ikke relevant å vurdere hvorvidt de utgjorde et representativt utvalg. Men samlet sett gjenspeilte disse aktørene noe av mangfoldet som preger førskolelærerstudenter/førskolelærere som gruppe. Ingen av dem kom rett fra videregående skole. Tre av dem hadde tidligere arbeidet i et annet yrke, men valgte av ulike grunner å starte på en ny utdanning som førskolelærer. To hadde tidligere startet på en annen yrkesutdanning, men sluttet fordi de fant ut at det likevel ikke var det yrket de ønsket å gå inn i. Tre av dem hadde egne barn.

Når det gjaldt alder, var det mindre mangfold. Fem av dem var i tjuårene, mens den siste var i førtiårene. Når det gjaldt kjønn, var andelen menn blant aktørene langt over gjennomsnittet i yrket som er på rundt 9 prosent¹³: To av aktørene var menn, fire var kvinner. De nyutdannede hadde gjennomført ulike varianter av førskolelærerutdanning. Tre hadde tatt en linje med vekt

¹³ Jfr. oversikt fra 2008 på nettsiden til Statistisk sentralbyrå, lastet ned 05.09.12

på natur og uteliv, en av dem en linje med vekt på estetiske fag og to det som kan kalles ”vanlig” førskolelærerutdanning, den såkalte breddemodellen som inneholder alle utdanningens ti fag.

Det var også flere likhetstrekk blant aktørene. Alle refererte til at tidligere erfaringer med barn, privat og/eller i arbeidssammenheng, hadde vært avgjørende for valg av førskolelæreryrket. De ga uttrykk for stor interesse for å arbeide med barn, og de startet i sin første jobb med en blanding av entusiasme, respekt og engstelse for yrkets utfordringer.

I et sosiokulturelt perspektiv er konteksten en sentral faktor for å forstå aktørenes handlingsmuligheter. Jeg beskriver derfor de ulike barnehagene sammen med en presentasjon av førskolelærerne. For å gi skape oversikt over dette har jeg valgt å bruke bokstavene A til G både på de ulike nyutdannede og på barnehagene deres, i stedet for å gi dem fiktive navn. Førskolelærer A arbeidet dermed i A barnehage, og så videre.

Presentasjonene vil omhandle de ulike aktørenes bakgrunn, begrunnelser for yrkesvalg, ansvarsområder i yrket og forhold knyttet til oppfølging og veiledning det første året og er basert på informasjon de ga i intervjuene. Beskrivelsene av barnehagene er konsentrert om størrelse, driftsform, antall barn og personale på den nyutdannedes avdeling eller base og barnehagens satsingsområder. Informasjonen er hentet fra barnehagenes årsplan og på informasjon fra aktørene. De nyutdannedes erfaringer vil bli presentert og drøftet videre i kapittel 5, 6 og 7.

Førskolelærer A

Bakgrunn: A var i tjuårene og hadde arbeidet i et annet yrke før hun begynte på førskolelærerutdanningen. Hun beskrev seg selv som en som var veldig glad i barn og valgte førskolelærerutdanning etter å ha lest om høyskolens studietilbud på nettet og tatt en rask beslutning. Førskolelærer A var i praksis i barnehage A siste studieår og ble senere oppfordret om å søke jobb der. Hun hadde førskolelærerutdanning etter breddemodellen.

Stilling og ansvarsområder: A var ansatt som pedagogisk leder på avdeling for 20 barn fra 3-6 år og hadde det administrative ansvaret for avdelingen. A hadde mye samarbeid med PPT, sosialtjenesten og andre hjelpeinstanser.

Avdelingen: Barnegruppa var preget av et stort mangfold når det gjaldt barnas forutsetninger, blant annet hadde halvparten av barna andre morsmål enn norsk. Personalet på avdelingen besto foruten A dette året av en annen førskolelærer som også hadde tittelen pedagogisk leder,

en fagarbeider og to assistenter, en av dem i deltidsstilling. Den andre pedagogiske lederen hadde tidligere hatt ansvar for avdelingen alene, men skulle nå ikke ha lederansvaret lenger.

Barnehagen: Barnehage A var kommunal og hadde to avdelinger, en for barn fra 0-3 år og en for barn fra 3-6 år, og holdt til i midlertidige lokaler i utkanten av en by. Barnehagen var administrativt en del av en større barnehage som lå et stykke unna og delte styrer med denne. Spesielt innsatsområde for barnehagen dette året var utvikling av barnas språk, og barnehagen jobbet blant annet med språkgrupper og ART (Agression Replacement Training), et program for å fremme barns sosiale kompetanse gjennom sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonneringstrening. En del av programmet var trening i grupper for barn som ble vurdert til å trenge støtte med å utvikle sosial kompetanse, ellers ble programmet brukt som utgangspunkt for samlinger med hele barnegruppa.

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede eller nytilsatte. Førskolelærer A fikk først etter to måneder i jobb veiledning av en førskolelærer i en annen barnehage i kommunen. Etter noen uker sluttet vedkommende, og hun fikk da en annen veileder som etter en stund ble sykemeldt. A fikk dermed bare sporadisk veiledning det første året.

Førskolelærer B

Bakgrunn: B var i tjuårene og hadde også arbeidet i et annet yrke før hun begynte på førskolelærerutdanningen. Hun ble motivert til å arbeide med barn da hun fikk barn selv og begynte så på førskolelærerutdanning. I tredje studieår var B ansatt i en liten deltidsstilling i barnehage B, så hun kjente barnehagen på forhånd. Hun tok førskolelærerutdanning etter breddemodellen.

Stilling og ansvarsområder: B var pedagogisk leder på 0-3 års avdelingen med 10 barn. Barnehagens to avdelinger samarbeidet mye og B hadde i perioder også ansvar for barna på 3-6 års-avdelingen.

Avdelingen: Barnegruppa bestod dette året av 6 barn på 1-2 år som akkurat hadde startet i barnehagen og 4 barn på 2 år som allerede hadde gått ett år i barnehagen. Utenom B bestod personalet dette året av to assistenter og en ekstra førskolelærer i deltidsstilling som arbeidet på begge avdelingene etter behov. Denne førskolelæreren hadde tidligere hatt Bs stilling.

Barnehagen: Barnehage B var en privat barnehage med to avdelinger, en for barn fra 0-3 år og en for barn fra 3-6 år. Barnehagen lå i midlertidige lokaler i et boligområde et stykke utenfor nærmeste by.

Barnehagens styrer var i permisjon dette året. Eieren, som ikke hadde førskolelærerutdanning, fungerte som daglig leder. Barnehagens satsingsområder dette året var barns medvirkning, pedagogisk dokumentasjon og språkutvikling. B var opptatt av å arbeide med disse områdene og med fagområdene ut fra barnegruppas alder og forutsetninger.

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede eller nytilsatte. Førskolelærer B fikk veiledning av en veileder som arbeidet ved en annen barnehage i kommunen og var meget godt fornøyd med dette.

B ble sykemeldt den siste delen av vårhalvåret. Fordi hun hadde plass til eget barn i barnehagen, var hun innom barnehagen daglig og hadde jevnlige drøftinger med vikaren sin. Hun valgte å fortsette med veiledningen og intervjuer ut året.

Førskolelærer C

Bakgrunn: C var i 40-årene. Han hadde tidligere jobbet mange år i et annet yrke, men måtte slutte av helsemessige årsaker. Som en del av attføringens jobbet han en periode i barnehage, trivdes godt med det og valgte så å søke førskolelærerutdanning. Han tok førskolelærerutdanning med vekt på estetiske fag.

Stilling og ansvarsområder: C var pedagogisk leder for avdelingen. Rett etter at barnehageåret var startet, måtte Cs avdeling flytte til midlertidige lokaler pga nødvendige utbedringer. Dette varte noen måneder og gjorde at oppstarten i barnehagen ble preget av mye praktisk arbeid for C. Han fikk spesielt ansvar for utbedringer og praktiske gjøremål i begge lokaler. Den andre førskolelæreren tok i den perioden over en del av ansvaret som pedagogisk leder.

Avdeling: Avdeling hadde 20 barn fra 3-6 år. En del av barna hadde annet morsmål enn norsk. Ett av barna var psykisk utviklingshemmet. Personalet bestod foruten C av en førskolelærer og en spesialpedagog i deltidstillinger og to assistenter i hel stilling.

Barnehagen: Barnehage C var kommunal og hadde flere avdelinger som lå spredd på flere steder i en by. Satsingsområdet var kulturformidling, og barnehagen var inspirert av Reggio Emilia-filosofi (Rinaldi, 2009; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). I følge barnehagens årsplan

innebar det bl.a. prosjekt/temaarbeid over lengre perioder med vekt på barnas aktive utforskning og stor vekt på pedagogisk dokumentasjon. Barnehagen arbeidet også med ART, (se omtale av dette programmet i presentasjonen av førskolelærer A).

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede og nytilsatte. C fikk veiledning av en kollega fra samme barnehage og var fornøyd med dette.

Førskolelærer D

Førskolelærer D meldte seg til å bli med i undersøkelsen, men hadde ikke fått med seg at et kriterium for deltakelse var hun skulle være i sitt første år som førskolelærer. Jeg observerte en dag i hennes barnehage og oppdaget først under intervjuet etterpå at hun allerede hadde arbeidet over et år som førskolelærer. Jeg valgte likevel å fortsette intervjuet, fordi hun fortalte om et krevende første år i yrket, blant annet fordi hun ikke hadde fått noe veiledning eller spesiell oppfølging.

Empirien fra dette intervjuet er ikke brukt i denne studien, men erfaringene hennes ga meg ideer til utformingen av spørsmål i intervjuguidene jeg benyttet videre i undersøkelsen, blant annet om hvem de nyutdannede opplevde som sin nærmeste samarbeidspartner i barnehagen og om bruk av ulike kunnskapskilder det første året.

Førskolelærer E

Bakgrunn: Førskolelærer E var i 20-årene og ønsket å bli lærer eller førskolelærer etter å ha arbeidet med barn og unge som sivilarbeider. Han valgte til slutt førskolelærerutdanning, fordi han oppdaget at det var mulig å ta en variant av utdanningen med vekt på naturfag og utefag. Uteliv, fysisk aktivitet og natur var noe han hadde stor interesse for.

Stilling og ansvarsområder: E var pedagogisk leder på sin base. På grunn av mye samarbeid hadde han også i perioder ansvar for barn fra en annen base. Han hadde fast ansvar for forskerrommet i barnehagen som inneholdt utstyr for å utforske ting og fenomener knyttet til naturfag og fysikk.

Basen: E arbeidet med en gruppe på 14 barn på 5-6 år. Flere av barna hadde annet morsmål enn norsk. Gruppen var ofte sammen med en annen gruppe med barn på samme alder slik at de totalt var 28 barn. Når gruppene var sammen, bestod personalet av E og en annen pedagogisk leder og to assistenter.

Barnehagen: Barnehage E var en stor basebarnehage med over 100 barn som lå utenfor en by. Barnehagen var nybygd og hadde ulike spesialrom som forming, drama, byggerom og forskerrom. Barnehagegruppen hadde en turdag i uka og en fast uteplass med selvlagede uteleker og bål plass i skogen i nærheten av barnehagen.

Barnehagens satsingsområde dette året var kommunikasjon, språk og tekst. De hadde blant annet språkgrupper for barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede eller nytilsatte. E fikk veiledning av en førskolelærer fra en annen base i barnehagen. Han var fornøyd med det, selv om han etter hvert syntes at det kunne være vanskelig å finne saker til veiledningssamtalene. Han hadde hele tiden andre førskolelærere i barnehagen han pratet mye med.

Førskolelærer F

Bakgrunn: Førskolelærer F var i 20-årene. Hun hadde startet på en annen utdanning, men fant ut gjennom kontakt med barn i familien at det var arbeid med barn hun kunne tenke seg. F tok førskolelærerutdanning med vekt på naturfag og uteliv, fordi hun var interessert i utendørsaktiviteter og kunne tenke seg å arbeide i en naturbarnehage. Hun valgte i stedet barnehage F fordi hun ble tilbudt fast stilling, og fordi hun så det som en utfordring å utvikle arbeidet med natur og uteliv i en ”vanlig” barnehage.

Stilling og ansvarsområder: F var pedagogisk leder på avdelingen. I tillegg fikk hun ansvar for et lengre prosjekt med 5-åringene i barnehagen.

Avdelingen: Avdelingen hadde 15 barn i alderen 2-3 år. Ett av barna hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Personalet på avdelingen bestod foruten F av to assistenter, og i en periode også av en annen førskolelærer i deltidsstilling.

Barnehagen: Barnehage F lå i en landkommune og hadde fire avdelinger. Barnehagens satsingsområde dette året var natur og samfunn, noe som bl.a. ble fulgt opp gjennom turer i barnehagens nærmiljø. Barnehagen arbeidet med ART (se omtale av dette programmet i presentasjonen av førskolelærer A) og med programmet ”Du og jeg og vi to” (Lamer, 1997) for å fremme sosial kompetanse.

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede eller nytilsatte, men hun hadde en medarbeidersamtale med

styrer den andre uken i jobb. Hun fikk veiledning av en førskolelærer fra en annen avdeling i barnehagen. Det tok et par måneder før veiledningen kom i gang.

Førskolelærer G

Bakgrunn: Førskolelærer G var også i 20-årene. Hun hadde tidligere studert pedagogikk og deretter begynt på et annet yrkesrettet studium, men var ikke fornøyd med dette. G fant ut at det hun ønsket mest, var å arbeide med barn og helst barn under 3 år. Hun var interessert i friluftsliv og valgte derfor å starte på førskolelærerutdanning med fordypning i naturfag og uteliv.

Stilling og ansvarsområde: G var pedagogisk leder på avdelingen. Hun hadde også ansvar for barna på den andre avdelingen i perioder.

Avdelingen: Avdelingen hadde 9 barn fra 1 til 2 år. G og førskolelæreren på den andre avdelingen hadde et tett samarbeid, og ofte var alle de 18 barna sammen. Personalet for øvrig bestod av tre assistenter og en barne- og ungdomsarbeider.

Barnehagen: Barnehage G var kommunal og holdt til i et tidligere bolighus med stor hage i en landkommune. Der var det to avdelinger for barn i alderen 1-2 år. Barnehagen var administrativt en del av en større barnehage med flere avdelinger som lå i nærheten. Etter et år på avdelingen for de minste flyttet alle barna og en av de ansatte over til den andre delen av barnehagen. Barnehagens styrer holdt til der de andre avdelingene var, men var på avdelingene for de yngste noen timer i uken.

Barnehagens spesielle satsingsområde dette året var natur og samfunn. G var ofte på tur med barna i nærmiljøet, som bestod av variert natur og bondegårder. De arbeidet også med ART, (se omtale av dette programmet i presentasjonen av førskolelærer A).

Oppfølging og veiledning: Barnehagen hadde ikke noe introduksjonsprogram eller fadderordning for nyutdannede eller nytilsatte. G savnet ikke dette, fordi hun fikk mye informasjon av den andre førskolelæreren, som også etter hvert også ble veilederen hennes.

2.9 Det fysiske miljøet inne og ute i barnehagene

Bygningsmessig var det variasjon mellom de seks barnehagene i studien. To barnehager var i bygninger som tidligere var brukt til andre formål, en barnehage var i midlertidige brakker og to var bygd som barnehager på 90-tallet. Disse fem barnehagene var delt inn i avdelinger, selv om de to avdelingene i barnehage G som oftest var sammen. Den sjette barnehagen var større

enn de andre, ganske ny og organisert som basebarnehage med spesialrom som barn fra alle basene hadde tilgang til. Mens de fem barnehagene hadde en mer tradisjonell innredning med garderobe, fellesrom med bord til måltider og formingsaktiviteter og kroker til lesing, bygge- og rollelek og noen smårom, hadde basebarnehagen mindre areal på hver base, men i tillegg ulike felles spesialrom som drama-, bygge-, forsker- og formingsrom og et stort rom til fellessamlinger.

I alle barnehagene var veggene fulle av barnas produkter og bilder fra ulike aktiviteter. Utelekeklassene var preget av større likhet enn innemiljøet, med tradisjonelt lekeutstyr som husker, sandkasse og sklier. Alle barnehagene hadde nærhet til naturområder med varierte muligheter for turer, lek og utforskning. Det var stor variasjon i forhold til bruken av naturområdene. De tre førskolelærerne med utdanning med vekt på naturfag og uteliv fortalte at de brukte naturen rundt barnehagen mer enn det de andre i samme barnehage gjorde.

Det fysiske miljøet inne skapte muligheter og begrensninger for det pedagogiske arbeidet som de nyutdannede måtte gjøre seg kjent med og prøve ut. Dette tok de opp i intervjuene. Tre av de nyutdannede begynte tidlig å ommøblere avdelingen. De skaffet også nye møbler og nytt utstyr på sine avdelinger. Begrunnelsene deres var at det fysiske miljøet fungerte dårlig ut fra barnas behov og at de ønsket om å markere sine faglige prioriteringer. De nye førskolelærerne mente at de hadde støtte fra resten av personalet i arbeidet med å endre det fysiske miljøet.

Det fysiske miljøet inne i de forskjellige barnehagene var preget av både likheter og forskjeller. Min fortolkning var at sentrale trekk i barnehagetradisjonen medvirket til å gjøre barnehagene like, mens personalets fortolkninger av barnehagens mandat og innhold samt deres prioriteringer så ut til å føre til ulikheter i innredning og utstyr.

Utstyr og materiell

Barnehagenes utstyr og materiell var også preget av likheter og forskjeller. Alle barnehagene hadde et tradisjonelt utvalg av byggemateriell, dukker, biler, bøker, spill og formingsmateriell. De hadde også digitale kameraer, pc'er, programvare beregnet på barn og cd-spillere. I tillegg var det utstyr som markerte de enkelte barnehagenes egenart. De tre førskolelærerne som arbeidet mye med naturfag og uteliv, hadde mer turutstyr, oppslagsbøker, forstørrelsesglass, insektbokser med mer enn de andre. Førskolelærer F, som hadde barn fra 5-6 år, hadde kjøpt inn kniver som ble brukt til spikking med barna og tauverk som ble brukt til å klatre, huske og balansere på.

Førskolelærer B skilte seg ut blant de nyutdannede ved å lage mye materiell til samlingsstund selv, bl.a. kort med bilder av barna og motiver fra sanger og utstyr til bordteater. Barnehage C hadde kulturformidling som satsingsområde og var inspirert av Reggio Emilia-filosofi (Rinaldi, 2006; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Denne barnehagen hadde mye formingsutstyr og produkter fra tidligere prosjekter var utstilt ute og inne i barnehagen.

Barnehage E jobbet i et prosjekt med samarbeid og utveksling av personale fra barnehager i et annet land. Barnehagen hadde flere bilder fra dette landet og mange gjenstander var merket med ord fra landets språk. Samtidig hadde barnehage E en stor gruppe barn med minoritetsbakgrunn, men hadde ikke noe materiell fra de landene barna hadde sin bakgrunn fra. Det hadde heller ikke to av de andre barnehagene som hadde minoritetsspråklige barn. De nyutdannede fra disse barnehagene mente at verken de selv eller kollegaene hadde tenkt på at dette kunne ha betydning for barna.

De nyutdannede viste til bilder og barnas produkter som hang på veggene når de fortalte om arbeidet med pedagogisk dokumentasjon, (se 2.5). Dette materialet ble brukt som utgangspunkt for samtaler med barn og foreldrene, men ble i liten grad brukt i personalets planlegging og evaluering. Bildene var mest fra turer, karneval, prosjekter og andre planlagte aktiviteter, det var få bilder fra hverdagsaktiviteter og lek i barnehagen. Slik jeg forstår det, gjenspeilte utstyr og materiell personalets fortolkninger av barnehagens mandat og deres valg, prioriteringer og satsingsområder. De nyutdannede så raskt ut til å få et bevisst forhold til dette. De bidro til endringer av de konkrete kulturelle redskapene (se 3.5), gjennom ominnredninger, innkjøp av inventar og utstyr samt ved bilder og barns produkter som ble hengt opp på veggene. De gangene forslagene deres om innkjøp av utstyr og materiell møtte motstand, var det av økonomiske grunner, ikke på grunn av faglig uenighet. Dette kan tyde på at de nyutdannede ble gitt en posisjon der de fikk ta avgjørelser og gjøre endringer på dette området innenfor kontekstens rammer.

2.10 Oppsummering

Barnehagen og førskolelærerutdanningen er samfunnsinstitusjoner som er utviklet gjennom historiske og politiske prosesser. Begge er påvirket av samfunnsendringer, internasjonale ideer og endrede syn på barn og barndom. Den historiske gjennomgangen viser utviklings- trekk og spenningsfelt som fortsatt preger institusjonene og dermed rammene for dagens førskolelæreres profesjonsutøvelse og profesjonskvalifisering. For eksempel viser Korsvolds studie (1997) av førskolelæreres profesjonsutøvelse fra 1945 - 1990 utviklingstrekk og

spenningsfelt som kan relateres funn fra min studie om dilemmaer de nyutdannede opplevde i forhold til lederrolle, personalsamarbeid og tidsbruk (se 6.2 og 6.6.1-6.6.4). Historisk gjennomgang av førskolelærernes fagorganisering (Greve, 1993, 2003) gjenspeiler profesjonens utvikling av og markering av sin profesjonsidentitet, blant annet gjennom ulike yrkestitler og allianser.

Barnehagen har tradisjonelt hatt hjemmet som forbilde og vektlagt omsorg, lek og praktisk arbeid (Korsvold, 1997, 2005). Endringer i barnehagens samfunnsmandat uttrykt gjennom sentrale styringsdokumenter, viser økende vektlegging av barns læring, dokumentasjon av læringsutbytte og sammenheng med skolen, noe som endrer kravene til førskolelærernes kompetanse og profesjonsutøvelse (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011b). Styringsdokumentene har stor innvirkning på det organisatoriske aspektet ved profesjonen, den grad av ekstern og intern kontroll profesjonen har over sine yrkesoppgaver (Molander & Terum, 2008a), noe som gjenspeiles i arbeids- og ansvarsfordelingen i barnehagene.

Endringer i institusjonene på barnehagefeltet og deres forhold til samfunnet, påvirker de gjensidige prosessene som konstituerer det som kan kalles barnehagekulturen (se 2.6), en særegen kultur som gjør at barnehagene skiller seg fra andre pedagogiske institusjoner, som skoler. Selv om norske barnehager har kulturelle fellestrekk, vil de også framtre som ulike, preget av de forskjellige kontekstuelle forholdene som preger den enkelte barnehage. Presentasjonen av de ulike barnehagene i studien understreker dette. Ulike kontekstuelle forhold vil sammen med faktorer som de nyutdannede førskolelærernes bakgrunn, erfaringer, kompetanse fra utdanningen og øvrige forutsetninger påvirke den enkelte nyutdannede førskolelærers videre profesjonskvalifisering i yrket.

3. Aktuell forskning og teoretisk rammeverk

Førskolelæreres profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse må sees i forhold til det særegne ved yrket og de krav som stilles til profesjonen. Historikk og sentrale føringer for førskolelærerutdanningen og førskolelæreres profesjonsutøvelse i barnehagen er beskrevet i kapittel 2. Kapittel 3 har to hovedfokus: aktuell forskning, samt presentasjon og drøfting av de begreper og teorier som utgjør studiets teoretiske rammeverk. Aktuell forskning på barnehagefeltet har inspirert valg av hovedbegreper og bidratt med perspektiver til analyse og drøfting.

Barnehagen har en kort historie som pedagogisk institusjon i Norden (se 2.1), noe som har preget forskningen på feltet. I følge en forskningsoversikt fra 2002 handlet en stor del av den eksisterende nordiske barnehageforskningen om barnehagen som samfunnsinstitusjon (Gulbrandsen et al., 2002). Det siste tiåret har det imidlertid vært en økning i forskning rettet mot andre sider ved barnehagen. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning viser i sin siste oversikt (Larsen et al., 2012) til at det i 2010 var 61 % av studiene rettet seg mot barnehagens pedagogiske personale. Denne oversikten viser en utvikling til et sterkere forskningsfokus på førskolelærernes profesjonsutøvelse enn det tidligere oversikter viser.

Eksisterende forskning har inspirert og på ulike måter gitt føringer til min studie. Det gjelder i særlig grad forskning som belyser ulike sider ved førskolelæreres profesjonsrolle og som kan danne grunnlag for ny forståelse av og krav til deres kompetanse og profesjonsutøvelse. I 3.1. presenterer forskning om førskolelæreres profesjonsutøvelse, profesjonsidentitet og profesjonskvalifisering, mens forskning om endringer i barnehagen og på barnehagefeltet presenteres i 3.2. I 3.3 presenteres og begrunnes valg av hovedbegreper og teoretiske rammeverk i denne studien. Delene 3.4 - 3.7 belyser hovedbegrepene *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kompetanse* og *språk*. I 3.8 oppsummeres innholdet og jeg redegjør for utvikling av studiens delproblemstillinger i 3.9.

3.1 Forskning om førskolelæreres profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering

Førskolelæreres profesjonsutøvelse rommer mange områder og oppgaver. I denne delen av kapitlet belyses forskning om sentrale utfordringer ved profesjonsutøvelsen og hvilke kompetanser dette krever hos førskolelærere. I tillegg presenteres forskning rettet mot

førskolelæreres profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet. Som jeg redegjør for i 1.3, har jeg valgt å avgrense presentasjonen av aktuell forskning til norsk og nordisk barnehageforskning.

Yrkesroller og arbeidsfordeling i barnehagen

Barnehagen er i stor grad preget av en likhetsideologi (Gotvassli, 2006). En rapport om arbeidsmiljøet i barnehagen viste at førskolelærere opplevde lite skille mellom førskolelærere og assistenter, samtidig som førskolelærerne rapporterte om mangel på tid og rom for faglig utvikling (Enehaug, Gamperiene, & Grimsmo, 2008). To store undersøkelser om yrkesroller og arbeidsfordeling i barnehagen, publisert i 1992 og 2012, viste sammenfallende resultater om arbeidsfordeling mellom assistenter og førskolelærere og de to gruppens vurdering av hverandres kompetanse. Disse to undersøkelsene er Løkkens undersøkelse om yrkesrollene i barnehagen (Løkken, 1992) og en undersøkelse gjennomført som en del av det pågående MAFAL-prosjektet (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010, 2013). Begge undersøkelsene viste at førskolelærere og assistenter utførte de samme oppgavene store deler av dagen. I Løkkens undersøkelse ble assistentenes innsats vurdert som like bra som førskolelærernes, av både assistenter, førskolelærere og styrere, når det gjaldt områder som arbeid med enkeltbarn og smågrupper, frilek ute og inne, praktisk omsorgsarbeid, uformell observasjon/tolkning og uformelt personalsamarbeid og foreldresamarbeid. Bare 50 % av assistentene i undersøkelsen svarte ja på spørsmålet om førskolelærere var nødvendige i det daglige arbeidet på avdelingen. Samtidig viste begge undersøkelsene en ansvarsfordeling der førskolelærere hadde mest ansvar for noen oppgaver, som ansvar for det pedagogiske opplegget for barn med særlige behov og foreldresamtaler. Det kan tolkes som en aksept for at disse oppgavene krever spesiell kompetanse. Det samme kan assistentenes liste over om situasjoner der førskolelærerne var gode å ha, der de nevnte det å takle barn med spesielle behov, barn i konflikt, grensesetting og uforutsette ting (Løkken, 1992). Dette tolker jeg som motstridende forventninger til førskolelærere blant personalet i barnehagen, og jeg stiller spørsmål om hvordan nyutdannede førskolelærere opplever dette.

En konklusjon fra Løkkens undersøkelse var at kunnskap om planlegging er en sentral del av førskolelæreres kompetanse (Løkken, 1992). Uten førskolelærer ble dagen fort rutinepreget, med mindre fokus på sammenheng og progresjon i innholdet. Førskolelærerne hadde kunnskap om relevant innhold og kunne begrunne dette ut fra kjennskap til barns utvikling generelt og ut fra barnegruppa. En spesiell interessant konklusjon fra denne undersøkelsen var at selv om mange av førskolelærere og assistenters oppgaver i det direkte arbeidet med barna

var like, så de ut til å bli utført på ulikt grunnlag. Førskolelærernes rolleutførelse generelt så ut til å være tydeligst i det indirekte arbeidet for barnegruppa. Blant det som ble beskrevet som indirekte arbeid for barnegruppa, var oppgaver som å observere barna, tolke og sette ord på det barna gjorde, lage og gjennomføre planer, m.m. Dette var tiltak som kunne sette det daglige arbeidet inn i en større sammenheng og bidra til å utvikle det. Likheter og forskjeller mellom assistenter og førskolelærere i det direkte arbeidet med barna kunne i mindre grad knyttes direkte til faktorer som utdanning (Løkken, 1992, s. 90).

En kvantitativ undersøkelse av 1000 barnehager fra MAFAL-prosjektet viste at det var relativt stor enighet mellom assistenter og førskolelærere om hvilke oppgaver som passer best for førskolelærerne. Det som pekte seg ut, var det formelle foreldresamarbeidet, spesialundervisning og ”femårsklubb”. Resten av oppgavene, som samlingsstund og resten av hverdagsaktivitetene i barnehagen, ble av begge grupper vurdert til å passe like godt for begge grupper. Informantene identifiserte ikke noen oppgaver som klart passet best for assistenter (Løvgren, 2012a), noe som jeg tolker som et uttrykk for den likhetsideologien som preger barnehagen (Gotvassli, 2006). Data fra Flu-data¹⁴, data om førskoleutdanning og førskolelærere, viste av at førskolelærere vurderte verdier og holdninger samt personlige evner som viktigere enn fagkunnskaper for å gjøre en god jobb i barnehagen (Steinnes, 2010), noe som også kan være et uttrykk for likhetsideologi. Et interessant funn i undersøkelsen var at prosentandelen som mente at fagkunnskaper var viktigst, økte med førskolelærernes erfaring og var høyest blant førskolelærere med mer enn 21 års erfaring. Likevel var det hele tiden verdier og holdninger samt personlige evner som ble vurdert som viktigst av førskolelærerne (Steinnes, 2010, s. 127).

¹⁴En del av StudData, en database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving. Datamaterialet skal gi grunnlag for panel- og forløpsstudier i forbindelse med forskningsprosjekter og anvendes i MAFAL-prosjektet. Dataene omfatter tjue profesjoner/profesjonsutdanninger. Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus leder og koordinerer databasen. Se <http://www.hioa.no/Forskning/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

Ett av barnehagepedagogikkens særpreg er at den utøves både i formelle læringsaktiviteter og i det uformelle samspillet i hverdagsaktivitetene i barnehagen (se 2.2 og 2.5). Pedagogisk arbeid i barnehagen krever til stedevarrelse og samspill med barna i de ulike aktivitetene og gjør det aktuelt å se nærmere på oppgavefordelingen og tidsbruken i barnehagen.

Informantenes egenrapportering viste at assistentene brukte mest av sin arbeidstid sammen med barn. Førskolelærere brukte, ikke uventet, mer tid enn assistenter på administrasjon. Det er mer overraskende at begge grupper brukte like mye tid på praktisk arbeid uten barn til stede. Haug (2010a) hevder at dette kan være indikasjon på det ikke gis prestisje til formell kunnskap som basis for profesjonsutøvingen i barnehagen.

Samtidig er det knyttet ambisiøse nasjonale mål til det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011b), noe som krever kvalifisert praksis med utgangspunkt i en profesjonsrelevant kunnskapsbase. En uklar ansvars- og oppgavefordeling gir førskolelærerne mindre kontroll over sentrale oppgaveområder i barnehagen. Dette skaper rammer for profesjonsutøvelsen som i stor grad kan påvirke nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering og vil derfor være forhold som denne studien vil rette oppmerksomhet mot.

En nyere undersøkelse fra MAFAL-prosjektet rettet mot deltidsstudenter det siste år i utdanningen viste markante forskjeller blant studenter med lite og mye barnehageerfaring (Steinnes, 2013). Gruppen med lite erfaring hadde maksimum ett års erfaring, mens de erfarne hadde fra 10 til 22 års erfaring. Begge gruppene verdsatte fagkunnskapen, men studentene med mange års erfaring som assistent før utdanningen var mer bevisst på fagkunnskapens betydning og kunne argumentere for dette med et rikere språk enn studentene uten særlig barnehageerfaring. De erfarne hadde kontekstuell kunnskap og mestret rutinene og det praktiske arbeidet på en annen måte enn studentene uten særlig erfaring. Steinnes hevder at denne praktiske handlingskompetansen kan gjøre det lettere å bli anerkjent i barnehagen.

Studentene med lite erfaring så i mindre grad ut til å kunne kommunisere hva som er sentralt i førskolelærernes kunnskapsbase og hva som er forskjellen på førskolelærerne og assistentenes oppgaver. Manglende mestring av de praktiske oppgavene så ut til å gi dem mindre støtte i organisasjonen. De var i tillegg opptatt av likhet i forhold til assistentene, av å «ikke gjøre forskjell på folk», noe Steinnes (2013) frykter kan påvirke utformingen av profesjonsrollen og svekke profesjonens status og legitimitet.

Disse forskjellene hos deltidsstudenter det siste år viser at den erfaringsbaserte kunnskapen gis stor betydning i barnehagen. Forskjellene viser også at omfattende barnehageerfaring var viktig som forankring og klangbunn for fagkunnskapen i utdanningen. Studenter med mye barnehageerfaring så ut til å utvikle en annen profesjonsrolle enn de med lite erfaring. Gjennom sin praktiske handlingskompetanse kunne de lettere posisjonere seg i barnehagen og dermed ha gode muligheter til å synliggjøre relevansen også av teoretisk kunnskap. Samtidig er det avgjørende hvordan overgangen til yrket forløper for de to studentgruppene. Nyutdannede må forhandle om posisjoner i fellesskapet på arbeidsplassen og om hva som er relevante kunnskaper, ferdigheter og meninger (Bayer & Brinkkjær, 2003; Nygren, 2004). For studenter med lang erfaring som assistent kan det være krevende å skifte yrkesrolle, spesielt når det skjer på samme arbeidsplass. De må synliggjøre endringer i egne kunnskaper og gå inn i forhandlinger både med assistent- og pedagoggruppene for å bli anerkjent i sin nye profesjonsrolle.

Relasjoner og kommunikasjon mellom førskolelærere og barn

Førskolelærerens relasjoner til og kommunikasjon med barna er grunnlaget for det pedagogiske arbeidet. Bases lærebøker og forskning har gjennom mange år preget norsk førskolelærerutdanning og barnehagepedagogikk (Bae, 1996; Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006; Leinum & Søbstad, 1997). Bae tok i sitt doktorgradsarbeid (2004) utgangspunkt i et syn på barn som selvstendige subjekter med mulighet for å påvirke samspillet med de voksne. Relasjonen voksen-barn vurderes å ha avgjørende betydning for barns utvikling og kompetanse.

Et viktig mål med hennes studie var å frembringe kunnskap som kunne bidra til bevisstgjøring for barnehagepersonale og dermed skape forutsetninger for kvalitet i praksis. Studien gir detaljert dokumentasjon om voksen-barn dialoger i barnehagesammenheng og om hva som kjennetegner en anerkjennende dialog mellom førskolelærere og barn. Dette gjøres gjennom å identifisere, beskrive og fortolke kvalitative aspekter ved dialogprosesser hvor barn fikk mulighet til å erfare sin egen opplevelsesverden som gyldig. Teoretisk er studien forankret i dialektisk relasjonsforståelse, inspirert av Schibbyes dialektiske relasjonsmodell, som bygger på Hegels begrep om gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2002). Schibbye beskriver *anerkjennende væremåter* som forståelse, lytting, aksept, toleranse og bekreftelse som grunnleggende for en anerkjennende grunnholdning.

Empirien i Baes studie ble samlet ved langvarig deltagende observasjon og videofilming av to førskolelærere og 14 barn i alderen fire til seks år. Voksen-barn samspill ble observert og filmet i samlingsstund, måltid og frilek. Funnene viste at dialogen mellom førskolelærerne og barn skjedde i en sosial og tidsmessig atmosfære preget av mangedimensjonalitet, samtidighet og uforutsigbarhet, og at den handlet om samtale, praktisk samarbeid, lek og grensesetting. En sentral funngruppe ble beskrevet gjennom metaforene *romslige* og *trange mønstre*, noe som står for kvalitativt ulike interaksjonsprosesser mellom førskolelærere og barn. *Romslige mønstre* var kjennetegnet ved at førskolelærerne viste fokusert oppmerksomhet og lytting, var tolerante og mottakelige, samtidig som de foretok velvillige fortolkninger. Rollefordelingen mellom barn og voksne var preget av bevegelse, ved at partene skiftet posisjon i dialogene. *Trange mønstre* var kjennetegnet ved at førskolelærerne var opplevelsesmessig fjerne og usynkroniserte, at de vurderte og roste ut fra egne snevre mål, samt ved en ensidig rollefordeling mellom barn og voksne.

En annen viktig funngruppe ble delt inn i det som beskrives som *relasjonsfremmende* og *relasjonshemmende funn* med utgangspunkt i empiri knyttet til forholdet mellom to førskolelærere og en utvalgt gruppe på åtte barn. Noen av barna ble beskrevet som vanlige velfungerende barn, andre som relasjonelt sårbare, fordi de enten var lavmælte og forsiktige eller hadde en pågående samspillsstil. Fortolket ut fra teorigrunnlaget ga *romslige mønstre* barna best mulighet til å erfare at egne opplevelser var gyldige. Åpne og medlevende voksne som kunne skape rom for gjensidig interesse og humor, ble ansett som *relasjonsfremmende*. Humor ble satt i sammenheng med en lekende innstilling hos førskolelæreren. Det var sentralt at førskolelærerne støttet barna i å ta i bruk nye sider ved seg selv.

De relasjonshemmende funnene var bare relatert til førskolelærernes forhold til de barna som ble beskrevet som relasjonelt sårbare. Bae vektla at de voksne forverret disse barnas situasjon ved å stille hyppige spørsmål og ved å være forbeholdne, saklige og fjerne i sin kommunikasjon med dem. Over tid hemmet dette barnas muligheter for å uttrykke sine egne opplevelser og intensjoner.

Analysene understreket at *anerkjennelse* ikke er noe statisk som lett lar seg definere på basis av kommunikasjonsmåter, men må forstås som et komplekst, prosessuelt fenomen på relasjonsnivå. Førskolelærernes væremåter kunne bidra til utvikling av samspillet med barna. En viktig forutsetning for dette var at førskolelærerne utviklet avgrensethet og selvrefleksjon. Bae (2004) påpeker at det er et dialektisk forhold mellom begrepene. Avgrensethet, det å

kunne skille mellom egne og andres opplevelser og følelser, krever selvrefleksjon om egen væremåte ovenfor barn. Betydningen av at voksne er seg bevisst den sterke *definisjonsmakten* de har ovenfor barna understrekes. Samtidig var forholdet mellom barn og voksne et dialektisk forhold der barn og voksne skapte gjensidige forutsetninger for hverandre. Samspillet med barna påvirket førskolelærernes *profesjonelle utvikling*. Studien konkluderte med at *anerkjennelsesbegrepet* er fruktbart som redskap for å differensiere mellom dialoger som fremmer eller hemmer barns selvutvikling.

Relatert til min studie, har Baes beskrivelser av *romslige* og *trange mønstre* samt av *relasjonsfremmende* og *relasjonshemmende* trekk ved førskolelæreres relasjoner og kommunikasjon med barna vært viktig for å identifisere og vurdere relevant kompetanse hos de nyutdannede førskolelærerne. Hennes forståelse av *anerkjennelsesbegrepet* belyser det komplekse og etisk utfordrende i førskolelærernes relasjoner til og kommunikasjon med barna. Baes forskning belyser i tillegg den store betydningen samspillet med barna kan ha på førskolelæreres videre profesjonelle utvikling, blant annet gjennom refleksjon over egen væremåte.

Samtalene i barnehagen

Samtaler mellom voksne og barn er også fokus for Gjems' forskning. Hun har gjennom sitt doktorgradsarbeid og videre forskning synliggjort viktige læringsmuligheter knyttet til barns *fortellinger* og *hverdagssamtalene* i barnehagen (Gjems, 2006, 2007a; Gjems & Løkken, 2011). Avhandlingen satte søkelys på førskolebarns læring når de presenterte sine narrativer, det vil si fortellinger om noe de selv har opplevd, observert eller diktet opp, for voksne i barnehagen (Gjems, 2006). Fortellingene oppsto ofte når barn og voksne satt sammen rundt bord og holdt på med ulike puslerier, som perling og lego, eller under måltidene.

Studien hadde fokus på hva barn lærte om andres oppfatning når de presenterte narrativer. Hovedfunn var at barn som utforsket andres tenkning gjennom aktivt å spørre, tydeligst ga uttrykk for at de forsto at andre hadde egne oppfatninger. Barnas narrative uttrykk for at de forsto dette, var avhengig av konteksten, hva de fortalte om, og hvordan de interagererte med voksne samtalepartnere.

Studien viste at barns narrativer kan føre til viktig sosial læring om andre mennesker og legge grunnlag for at barna etter hvert kan forstå andres perspektiver og etablere gode relasjoner.

Gjennom samtaler der voksne og barn i barnehagen forteller for hverandre, vil barn lære både hvordan omgivelsene forventer at de skal fortelle, og hvordan en fortelling kan bygges opp. Dette er viktig *kulturell læring* og grunnlag for videre muntlig og senere skriftlig formidling.

I dette perspektivet blir barnehagen en viktig arena for å lære *grunnleggende demokratiske ferdigheter*, som å kunne argumentere og delta i diskusjoner der også andres meninger har verdi. Gjennom fortellinger lærte barn begreper *for* mentale prosesser og de lærte *om* mentale prosesser. Fortellinger og variert språklig praksis i barnehagen la gjennom dette et viktig grunnlag for senere læring i skolen.

I videre arbeid i forskningsprosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk* studerte Gjems og andre deltakere i prosjektet barns språklige deltakelse i ulike samtaler i barnehagen, som hverdagssamtaler, prosjektsamtaler og litterære samtaler (Gjems & Løkken, 2011). Gjems (2011) betegner hverdagssamtalene i alle barnehagens ikke-planlagte interaksjoner som barnehagens glemte læringsarena og viser at de er viktige arenaer, både for barnas kunnskapskonstruksjoner og for deres språklæring.

Studiene synliggjør at det å støtte barns fortellinger og deltakelse i hverdagssamtaler krever kompetente og bevisste førskolelærere. Gjems (2011) viste med referanse til Hasan (2011) hvordan åpne inviterende spørsmål ga rom for barns fortellinger og ytringer, mens lukkede tatt-for-gitt-spørsmål ofte førte til at barnet svarte med enstavelserord for å bekrefte den voksnes definerende spørsmål. De siste spørsmålene plasserte barn i en underordnet posisjon der de ikke ble verdsatt som aktive bidragsytere til samtalen. Viktig støtte fra førskolelærerne var aktiv lytting, oppmerksomhet, engasjement samt oppklarende og utdypende spørsmål som støttet barnas fortellinger og fremstillinger. Dette ble betegnet som veiledet deltakelse.

Relatert til min studie har Gjems' vektlegging av hverdagssamtalen som læringsarena bidratt til at jeg i feltarbeidet var opptatt av førskolelærernes samtaler med barna også i de ikke-planlagte aktivitetene i barnehagen. Hennes funn om hvordan førskolelærere kan støtte barns fortellinger og deltakelse i samtaler, har vært viktig for å identifisere og vurdere kvaliteter i de nyutdannedes kommunikasjon med barna.

Jansen og Tholin (2011) studerte i sitt delprosjekt i forskningsprosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk* planlagte prosjektsamtaler, det vil si samtaler der førskolelæreren hadde til hensikt å introdusere eller utvikle et tema i et prosjektarbeid sammen med barna.

Gjennom analyser av videoopptak av samtalene identifiserte de fem strategier som fremmet aktiv språklig deltakelse hos barna. Disse strategiene var å:

- bruke ord, uttrykk og formuleringer som inviterte til deltakelse
- bekrefte gjennom kroppslig kommunikasjon
- gi tid til å tenke
- møte det uventede
- bruke ulike artefakter.

Jansen og Tholin (2011) bruker begrepet *flerfaglig handlingsberedskap* om den kompetansen de mener er nødvendig for å fremme barns språklige deltakelse i samtaler. Deres begrep er inspirert av Nygrens begrep *handlingskompetanse*: en handlingsberedskap sammenflettet av emosjonelle, verdimeslige, ideologiske og kognitive aspekter (Nygren, 2004). Funnene i undersøkelsen drøftes ut fra tre sentrale elementer i handlingsberedskapen: *kunnskaper og ferdigheter, emosjonell innstilling samt verdimeslige og ideologiske aspekter*. Det første elementet, nødvendige kunnskaper og ferdigheter hos førskolelæreren, knyttes til kommunikasjon, språk, ulike fag og fagområder i rammeplanen. Betydningen av brede fagkunnskaper understrekes for at førskolelæreren skal kunne ivareta fagområdene i rammeplanen og møte og spille videre på barnas innspill. Førskolelærerne i undersøkelsen tok i bruk ulike kommunikative strategier for å få barna aktive i samtalene, men Jansen og Tholin (2011) er kritiske til deres utstrakte bruk av spørsmål. Dette var ofte lukkede spørsmål der svaret var gitt, eller spørsmål om ting barna ikke hadde rukket å bli opptatt av. Spørsmålene åpnet ikke opp for at barna kunne trekke inn sine perspektiver. Tholin og Jansen (2011) framhever at kunnskap om ulike samtalesjangre og hensikten med dem må være et viktig element i førskolelærernes flerfaglige handlingsberedskap, ikke minst kunnskap om hvordan spørsmål kan stilles for å invitere barna til aktiv medkonstruksjon av kunnskap.

Bruken av artefakter som tankekart, faktabøker og tegning så ut til å skape strukturer som støttet barna som medkonstruktører av kunnskap. Disse strukturene knyttes til Sawyers begrep *disciplined improvisation* (Sawyer, 2004). Begrepet viser til at læreres improvisasjon må innrammes av læreplaner, undervisningens mål og strukturer med mer, for å være rettet mot elevenes læring. Jansen og Tholin (2011) oversetter begrepet til *innrammet improvisasjon*. De viser til at førskolelærerne utøvet innrammet improvisasjon gjennom å veksle mellom å holde seg til det planlagte og til å tilpasse handlinger og materiale til barnas ønsker og innspill.

Det andre elementet, *emosjonell innstilling*, kom til uttrykk gjennom kroppslig kommunikasjon og en lyttende holdning til barnas innspill. Studien viste at barna ble språklig aktive når førskolelærerne var særlig emosjonelt engasjert, når de gjennom kroppsspråk og stemmeleie viste en form for lekenhet. De våget å møte uventede innspill og ga slipp på kontroll, slik at barnas improvisasjoner kunne komme til uttrykk, selv om dette var utfordrende i forhold til deres egne planer. Evne til å fange og være i samtalens rytme knyttes til improvisasjon og det Karlsen (2006) omtaler som situasjonsmusikalitet. Dette handlet både om å våge å møte stillhet og om å møte uventede innspill.

Det tredje elementet, *det ideologiske aspektet*, ble knyttet til førskolelærernes syn på barn, Pedagogrollen lar seg forene med nyere styringsdokumenters fremstilling av barnehagen som en læringsarena med et tydelig faglig innhold.

Betydningen av "det tredje"

Solveig Østrem tok i sitt doktorgradsarbeid om barns subjektivitet og likeverd utgangspunkt i spørsmålet om hvordan samfunnet kan fremme barns subjektivitet og ivareta barns grunnleggende rett til medvirkning (Solveig Østrem, 2008)¹⁵. Hun retter oppmerksomheten spesielt mot barnehagen som læringsarena og samfunnsinstitusjon. Etske, filosofiske og empiriske innfallsvinkler blir brukt for å argumentere for at det er mulig å fremme barns subjektivitet ved å legge til rette for og støtte barns læring. Artikkelen *Hva betyr "det tredje" for barnet som subjekt? Om betydningen av å diskutere barnehagens faglige innhold og etiske forankring* (Østrem, 2007b) bygger på Skjervheims begreper *deltakar* og *tilskodar* og vektlegger at et gjensidig møte mellom menneskelige subjekter er avhengig av at de møttes i noe felles tredje (Skjervheim, 1996). Dette blir relatert til spenningsfeltet mellom barnehagens innhold og barnehagebarns lovfestede rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Østrem (2007b) vektlegger hvordan det betydningsfulle tredje må skapes i dette spenningsfeltet. Hun gir eksempler på hvordan både planlagte aktiviteter og hverdagsaktiviteter kan fungere som det tredje leddet. Barns læringsprosesser dreier seg om å tilegne seg redskaper som gjør det mulig å tolke egne erfaringer og forstå de ulike kontekstene de inngår i. Barnehagens fagområder blir konkretisering av relevant og viktig livskunnskap som kan utgjøre viktige elementer i barns subjekt- og meningsskaping. Når det tredje leddet

¹⁵ I denne avhandlingen har jeg litteratur av både Solveig Østrem og Sissel Østrem utgitt i 2008. For å skille mellom disse, bruker jeg både fornavn og etternavn når jeg refererer til denne litteraturen i teksten og i litteraturlisten.

har reell verdi for begge parter, kan det skape likeverd i relasjonen mellom førskolelærer og barn og muliggjøre at begge deltar som subjekter. Dersom det tredje bare blir et virkemiddel, mister det sitt potensial, hevder Østrem (2007b).

Østrem viser også eksempler på situasjoner der det tredje manglet, hvor aktivitetene ikke har verdi og dermed fungerer som sysselsetting uten hensikt (Østrem, 2007a, 2007b). Da ble det vanskelig for barna å oppleve seg som betydningsfulle objekter ut fra oppgaven. Dette påvirket relasjonen mellom barn og voksne ved at kommunikasjonen så ut til å bryte sammen, fordi det ikke fantes noe tredje i sentrum for kommunikasjonen.

Når barns rett til medvirkning legges til grunn for synet på læring, kan barnehagen som læringsarena bidra til å realisere tanken om anerkjennelse ut fra Baes forståelse av begrepet (Bae, 2004). Østrem fremhever betydningen av å lytte til barn og bistå dem i deres anstrengelser for å orientere seg i den verden de er en del av. Barns rett til medvirkning tilsier at ethvert forsøk på å formulere hva barn skal få mulighet til å lære, erfare og oppleve, må betraktes som tentativt. Barnehagen som etisk praksis handler om å være åpen for at barn bringer inn perspektiver som gjør kontinuerlige reformuleringer nødvendige. Dette krever at førskolelærerne er åpne for å utvide egen innsikt og revurdere sin forståelse, slik at relasjonen blir preget av gjensidige læringsprosesser (Solveig Østrem, 2008, s. 157). En slik innstilling knytter jeg til utøvelse av improvisasjon (se 3.6).

Østrem's forskning viser kompleksiteten i pedagogisk arbeid og betydningen av å skape innhold og læringsprosesser i barnehagen der barn kan inngå som aktive likeverdige deltakere. Studien aktualiserer behov for at førskolelærere har en allsidig flerfaglig kompetanse som muliggjør å skape det felles betydningsfulle tredje der barn og pedagoger kan møtes som subjekter. Etter min oppfatning krever dette at førskolelæreren kan utøve improvisasjon og inngå i utforskende læringsprosesser sammen med barna.

Førskolelæreres fagspråk

Førskolelærere skal kunne inngå i gode dialoger med både barn og foreldre. Samarbeidet med foreldrene innebærer samtaler om barns utvikling. Aagre (2011) har i sitt delprosjekt knyttet til forskningsprogrammet *Barns læring om språk og gjennom språk* hatt fokus på hvordan førskolelærere beskriver barns språk og språkutvikling i formelle foreldresamtaler i barnehagen, med vekt på hva slags innsikt om barnets språk som formidles. Han er spesielt

opptatt om førskolelærere bruker fagbegreper når barnets språkutvikling skal formidles til foreldrene. Funn fra undersøkelsen viser at førskolelærerne hadde et ambivalent forhold til det å bruke fagbegrep fra utdanningen i foreldresamtalene. De vegret seg for å bruke fagspråk i samtaler med foreldrene, også overfor foreldre med lik eller høyere pedagogisk utdanning enn dem selv. Førskolelærernes språk ble i liten grad nyansert og justert i møte med ulike foreldre. Begrunnelsen var at de ønsket å snakke slik at foreldrene forsto det, men Aagre (2011) stiller spørsmål ved om dagligspråket er presist nok til å fange opp de ulike sidene ved barns språkutvikling.

Denne undersøkelsen belyser en sentral side ved førskolelæreres profesjonsutøvelse; hvordan profesjonens kunnskaper formidles i samarbeidssituasjonene i barnehagen. Profesjonens legitimitet bygger på at de har utdanning og fagkunnskaper (Molander & Terum, 2008a). Kunnskaper og skjønnsmessige vurderinger må dermed kunne formidles på måter som er tilpasset ulike samarbeidspartnere. Et språk med mange fagbegreper kan skape avstand og hindre gjensidig forståelse dersom fagbegrepene ikke forklares og eksemplifiseres. Samtidig kan et språk uten fagbegreper skape inntrykk av at det er førskolelæreres private erfaringer og synspunkter som formidles. Barnehagen beskrives som et arbeidsfelt med lekmannspreget (Steinnes, 2010). Læringskulturen i barnehagen preges av spenninger mellom en «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur (Mørkeseth, 2012). Manglende bruk av fagspråk kan være en indikator på at den teoretiske kunnskapen vektlegges lite i barnehagen, at arbeidet er lekmannspreget og at det er den folkelige oppdragelseskulturen som er rådende. Aagres funn (2011) vil være noe av grunnlaget for å undersøke og drøfte de nyutdannedes bruk av språk i samarbeidet med foreldrene og andre i barnehagen i min studie.

Måltider i barnehagen

Samspeillet mellom førskolelærere og barn under hverdagsaktiviteter har fått fokus i dette forskningsprosjektet og gjør det aktuelt å studere forskning som belyser dette. Grindlands doktorgradsprosjekt (2011) er en del av forskningsprogrammet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv - fokus på de yngste i barnehagen* ledet av Berit Bae. Grindlands prosjekt *Måltidet på småbarnsavdeling i barnehagen - demokratiets vugge?* analyserte sju samtaler med ansatte på fire småbarnsavdelinger om episoder knyttet til måltidene i barnehagen. Intensjonen var å utforske hvordan det samtales om episoder under måltider der voksne og barn bryter og gir uttrykk for uenighet med det som strukturerer måltidsfellesskapet. I analysen av materialet ble det identifisert to ulike diskurser, en

ordensdiskurs og en *utforskningsdiskurs*, og Grindland (2011) drøfter hvordan de to diskursene gir ulike vilkår for om uenighet kan være en demokratisk praksis i måltidsfellesskapet. Studien viser at noe av det de to diskursene i samtalen kjemper om, er om uenighet skapes fordi barn bryter normene for bordskikk, eller om uenighet skapes fordi normene for bordskikk ikke passer for små barn som måltidsdeltakere. Hun drøfter hvordan barnas deltakelse i måltider i barnehagen ut fra ordensdiskursen kan innebære ensidig tilpassing til rutiner og tradisjoner, en tilpasning som kan stå i et spenningsforhold til et nyere syn på barn som subjekt og aktiv medvirkende i eget liv. Utforskningsdiskursen vil imidlertid kunne gi vilkår for at måltidsdeltakerne kan lære at regler og strukturer er nødvendig, men også at de kan utprøves, tolkes og endres, og at de som deltakere kan delta i denne endrings- og demokratiseringsprosessen. Grindland (2011, 2012) vektlegger at barn først og fremst lærer å være demokratisk deltakere gjennom å delta i ulike praksiser der det er rom for uenighet og medvirkning.

Elin Eriksen Ødegaards forskning viser hvordan barn på småbarnsavdeling medvirker til valg av samtaletema under måltider, og hvordan disse temaene også kan få innflytelse på barnehagens innhold (Ødegaard, 2006, 2010). Hun synliggjør hvordan dette fordrer lydhørhet og allsidig kompetanse hos førskolelærerne.

I mitt feltarbeid vil det være fokus på de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering knyttet til utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barna. Samspill med barna under hverdagsaktiviteter som måltider er en viktig del av det pedagogiske arbeidet. Måltidene i barnehagen preges av strukturer og regler som det kan ta tid å oppdage, samtidig som måltidene kan være en viktig arena for samtaler og barns medvirkning. Det vil derfor være interessant å samle empiri om de nyutdannedes handlingsvalg under måltider og deres refleksjoner rundt organiseringen av måltidene i deres barnehager under feltarbeidet.

Ulike arbeidsplasskulturer

Sammenligning med skolekulturen kan gjøre barnehagekulturens egenart tydeligere. En dansk studie av nyutdannede pedagoger i barnehage og lærere i skolen viste at de ulike lærergruppene møtte arbeidsplasskulturer preget av ulike pedagogiske koder og relasjoner (Bayer & Brinkkjær, 2003). Pedagogenes yrkespraksis det første året var preget av usynlig pedagogikk (Bernstein, 2001) i form av utdelte mål for det pedagogiske arbeidet og personlige relasjoner til barna, mens lærernes praksis var preget av både usynlig og mer synlig

pedagogikk, og både personlige og posisjonelle relasjoner til elevene. For begge lærergrupper endret dette seg i løpet av de to første årene fra et barnesentrert personlig perspektiv til det som betegnes som et faglig posisjonelt perspektiv. Det siste perspektivet kjennetegnes av at mer distanse til barna eller elevene. Relasjonene til kollegene og egen posisjon i organisasjonen spilte etter hvert en viktigere rolle for begge yrkesgrupper. En felles utfordring for nyutdannede i begge kulturer var at de måtte posisjonere seg for å opprettholde eller oppnå en annen plassering i organisasjonshierarkiet.

Bayer og Brinkkjærs studie (2003) peker på kulturens betydning og reiser viktige spørsmål om hvordan ulike forhold i kulturen kan påvirke de nyutdannedes yrkespraksis. I min studie er det sentralt å belyse de nyutdannedes relasjoner både til barna og til kollegene. På bakgrunn av Bayer og Brinkkjærs funn vil det være aktuelt å vurdere hvorvidt det er mulig å dokumentere endringer i disse relasjonene i løpet av det første året.

Pedagoger i skyggen

Nørregård-Nielsens doktorgradsarbeid handler om danske pedagogers muligheter for profesjonell utvikling og anerkjennelse som profesjon (Nørregård-Nielsen, 2006). Studiet setter søkelyset på forholdet mellom pedagoger i barnehage og deres pedagogmedhjelpere (assistenter) og konsekvenser for førskolelærernes videre kunnskapsutvikling. Nørregård-Nielsen drøfter pedagogenes muligheter til å utvikle og holde ved like sin faglige kompetanse. Danske pedagoger møter et stort forventningspress både fra politikere, forvaltning og foreldrene. Dette krever at de kan framstå med en sterk faglig profil, noe de ikke makter å gjøre. Nørregård-Nielsens forskning tyder på at pedagogene i større grad identifiserer seg med sitt personale i barnehagen enn med sin egen profesjon. Dermed er det muligheter for at de både kan trues av sin egen faglige usikkerhet og av omgivelsenes syn på dem som en utydelig profesjon (Nørregård-Nielsen, 2006).

Det er interessant å sammenligne Nørregård-Nielsens undersøkelse med de refererte norske undersøkelsene som belyser samarbeidet mellom førskolelærere og assistenter (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a). Også i danske barnehager er det stor likhet i oppgavefordeling, og både førskolelærere, assistenter og foreldre i Nørregård-Nielsens undersøkelse (2006) mener at de fleste oppgaver kan gjøres like godt av pedagoger og pedagogmedhjelpere. Samtidig er pedagogtettheten i danske barnehager vesentlig høyere enn i norske barnehager. Pedagogene utgjør rundt halvparten av personalet i barnehager for barn over 3 år og litt mindre enn halvparten på vuggestuer for de yngste barna. Øie-utvalget foreslo en tilsvarende økning av

andel førskolelærere i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2012c). Nørregård-Nielsens funn tyder på at selv ikke en økning av andelen pedagoger skaper vesentlige endringer i likhetsideologien som preger barnehagekulturen (Gotvassli, 2006).

En del av Nørregård-Nielsens undersøkelse er rettet mot hvilke verdier, ferdigheter og handlinger barnehagen skal utvikle. Foreldre og alle i barnehagepersonale ble bedt om å velge ut fem verdier, fem ferdigheter og fem handlinger som de mente det var svært viktig at barnehagen arbeidet for å utvikle. Svarene ble oppsummert i form av fire ulike grupper plassert inn i en modell der den vannrette aksene gikk fra *ikke utdannede* med vekt på praksis til *utdannede* med vekt på teori og den loddrette aksene gikk fra *hjemlig omsorg* med vekt på individer til *profesjonell omsorg* med vekt på gruppen (Nørregård-Nielsen, 2006, s. 100). Flertallet av assistentene ble plassert i gruppen *praktikerne*, som vektla hjemlig omsorg samt rutiner og ferdigheter som kunne skape orden og trygghet i hverdagen, mens flertallet av pedagogene ble plassert i gruppen som ble kalt *kollektivistene*. Denne gruppen vektla profesjonell omsorg, med fokus på individet som en del av gruppa, der det enkelte barn både skal lære selvstendighet og ansvar. Det sosiale aspektet ble prioritert, gjennom lek, samspill og fysiske aktiviteter. Noen pedagoger tilhørte også gruppen som ble kalt *de kompetansefokuserte*. Den siste gruppen vektla barns individuelle kompetanse og at barnehagen skulle være åpen for å stimulere individuelle barns nysgjerrighet og utforskning. Nørregård-Nielsen (2006, s. 106) mener at utdanning har betydning for hvor personalet plasserer seg verdimesig, noe som har relevans for min studie. Hun drøfter også om ikke *de kompetansefokuserte* representerer en framtidig form for pedagogikk i barnehagen, noe de siste årenes utvikling på barnehagefeltet i Norge med mer vekt på barns læring kan ses som en bekreftelse på (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2011b).

Nørregård-Nielsen (2006) drøfter om den usikkerheten undersøkelsen dokumenterer hos pedagogene kan relateres til at utdanningen mangler en faglig kjerne og dermed ikke gir pedagogene tilstrekkelig faglig ballast til å møte kravene som stilles til profesjonen. Dansk pedagogutdanning er vesentlig annerledes enn den norske førskolelærerutdanningen. Den er en generalistutdanning der studentene velger spesialisering mot den gruppen de skal arbeide med i den siste del av studiet. Samtidig kan det være grunner til å stille samme spørsmål til den nåværende norske førskolelærerutdanningen - og til den nye barnehagelærerutdanningen som iverksettes høsten 2013. Relatert til mitt feltarbeid, vil det være viktig å få fram de

nyutdannede førskolelærernes tanker om utdanningens relevans. Selv om utdanningen aldri kan forberede utøverne til alle yrkets utfordringer (Eraut, 1994), vil det være aktuelt å relatere de nyutdannedes opplevelser av mestring og utfordringer til innholdet i utdanningen.

Nyutdannede pedagogiske lederes første år i yrket

Et forskningsarbeid som i særlig grad har inspirert denne studien er Elin Ødegårds doktorgradsarbeid *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (Ødegård, 2011). Ødegård har gjennomført et feltarbeid der hun har intervjuet, observert og deltatt i veiledningssamtaler med fem nyutdannede førskolelærere i ulike barnehager gjennom deres første år i barnehagen. Hun har i tillegg intervjuet de nyutdannedes veiledere og styrere og trukket inn deres synspunkter på de nyutdannedes utvikling.

Feltarbeidet ble utført ut fra problemstillingen *Hva kjennetegner de nyutdannede førskolelærernes kompetansebygging i møte med barnehagens kultur?* Dette førte til et omfattende empirisk materiale som ga et bredt bilde av de nyutdannede førskolelærernes kompetansebygging og erfaringer. Ledelse ble identifisert som det området der de nyutdannede møtte de største utfordringene.

Ødegårds studie er inspirert av sosiokulturell teori, og sentrale begreper utviklet av Wertsch (1991, 1998) og Säljö (2001, 2006) ble anvendt i den videre analysen ut fra hovedproblemstillingen *Hvordan mestrer og approprierer nyutdannede pedagogiske ledere barnehagens kulturelle redskaper?* Ødegård (2011) utviklet begrepene *individuelle kulturelle redskaper, konkrete kulturelle redskaper og institusjonelle kulturelle redskaper* for å beskrive ulike kulturelle redskaper som ble anvendt i barnehagen. Dette er begreper som er relatert til førskolelæreres yrkesutøvelse, og som jeg derfor velger å anvende også i min studie (se utdyping i 3.5).

I analysearbeidet i Ødegårds studie belyses empirien i et prosess-, relasjonelt-, kontekstuell- og ledelsesperspektiv. De nyutdannedes særskilte ledelsesutfordringer ble drøftet ut fra legitimitets-, samarbeids- og maktrelasjoner. Sentrale funn i studien var at de nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering var avhengig av at de ble presentert for og fikk tilgang til barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper. Introduksjon og oppfølging, spesielt fra barnehagens leder, hadde dermed stor betydning. De nyutdannede pedagogiske ledere mestret og approprierte barnehagens kulturelle redskaper på ulike måter, avhengig av sine individuelle kulturelle redskaper og av i hvilken grad de fikk anledning til å

ta disse i bruk. Forholdet mellom aktør og kontekst som gjensidig konstituerende var sentralt i denne prosessen.

Studien viser at nyutdannede pedagogiske ledere fikk utfordrende ledelsesoppgaver i et felt preget av motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskurser. Den gir et bredt bilde av nyutdannede pedagogiske lederes erfaringer det første året i yrket, både av det de mestret og de områdene som var problematiske og vanskelige, og utdyper deres utfordringer som ledere. En del av funnene i min studie vil bli sammenlignet med Ødegårds funn (2011). Det er aktuelt fordi vi i vesentlig grad anvender de samme teoretiske perspektivene og fordi begge studiene setter søkelys på nyutdannede førskolelærere som fikk veiledning det første året i yrket. Ødegårds drøftinger er i stor grad rettet mot de nyutdannede som ledere, mens min studie har hovedfokus på de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna og deres samarbeidsoppgaver knyttet til dette. Studiene kan derfor supplere hverandre og samlet gi et mer utfyllende bilde av nyutdannede førskolelæreres utfordringer og mestring det første året.

Profesjonsidentitet

Den danske forskeren Jan Jaap Rothuizen har ledet det danske forskningsprosjektet *Pædagoguddannelsens betydning for udvikling af professionsidentitet*¹⁶. Prosjektet undersøker pedagogutdannelsens bidrag til dannelsen av det som anses som to viktige aspekter ved en moderne pedagogprofesjonsidentitet: for det første å kunne skifte mellom rollene som utøver, undersøker og utvikler, og for det andre å ville og å kunne stå til ansvar for egne handlinger overfor andre. Begge aspekter krever et fagspråk som gjør forpliktende kritikk mulig.

Bakgrunnen for prosjektet er nye krav til danske profesjonsbachelorutdanninger om at profesjonsutøverne i tillegg til å utøve og undersøke sin profesjonsutøvelse, også skal kunne utvikle profesjonen videre. Prosjektet undersøker om studentene opplevde at de utviklet kompetanse til å fylle disse tre rollene. Forskerne ser på språk både som supplement til og

¹⁶ Se omtale av prosjektet på

http://bupl.dk/paedagogik/udvikling_og_forskning/stoettede_projekter/forskningsprojekter/paedagoguddannelsens_betydning_for_udvikling_af_profesjonsidentitet/paedagoguddannelsens_betydning_for_udvikling_af_profesjonsidentitet?opendocument Lastet ned 23.07.12

forutsetning for de tre rollene som *utøver, undersøker og utvikler*. De hevder at rollene krever et fagspråk som muliggjør systematisk undersøkelse av og kritisk vurdering av profesjonsutøvelsen. Rothuizen understreker at *pedagoger* som profesjonsutøvere må kunne stå til ansvar for sine handlinger overfor foreldre, forvaltning, politikere og offentligheten, samt sine kolleger. Dette krever et *felles, forpliktende fagspråk*. Det forpliktende aspektet utgjør, etter Rothuizens mening, forskjellen mellom profesjonelt og ikke-profesjonelt språk. Mangler dette, vil det kunne svekke tilliten til profesjonen og dermed profesjonens legitimitet. I et intervju gir han uttrykk for hva som kan stå på spill:

Når pædagogerne ikke har et fagsprog, får omverdenen let mistanke om, at de har svært ved at skelne mellem personlige og faglige aspekter af professionen. Den mistanke kan pædagogerne ikke leve med (Henriksen, 2010, s. 7).

Dette danske forskningsprosjektet har bidratt til å inspirere meg til å sette fokus på nyutdannede førskolelæreres *språk*, både hvordan de anvender språk i ulike yrkessituasjoner, og hvorvidt de har et språk som er egnet til å *utøve, undersøke og utvikle* sitt pedagogiske arbeid. Dette kan knyttes til begrepet *kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a), som viser til kompetanse til å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonsutøvelse. (Begrepet kommentatorkompetanse utdypes i 3.6.)

Endringer i førskolelæreres kompetanse

Det svenske forskningsprosjektet *Förskollärarkompetens i förändring* (Sheridan, Sandberg, & Williams, 2011) har hatt som mål å studere førskolelæreres kompetanse både generelt og relatert til ulike deler av innholdet i den svenske læreplanen. Ulike delstudier fokuserte på førskolelæreres kompetanse i forhold til foreldresamarbeid, lek, læringsprosesser der både barn og voksne lærer samt systematisk kvalitetsarbeid. Studien undersøkte hvilke dimensjoner som inngår i førskolelæreres kompetanse og hvilke mønstre som trer fram i møte med barnehagens innhold, ulike situasjoner, miljøer og holdninger. Fokuset har vært på de ferdigheter og kunnskaper førskolelærere anvender og gir uttrykk for og deres kompetanse i møte med foreldre, barn og ledere. Studien belyser dermed både *hva* førskolelærerne sier at de gjør, *hvorfor* de gjør det og *hvordan* det gjøres.

Studien bygger på et interaksjonistisk syn på at individ og miljø påvirker og påvirkes av hverandre i et dynamisk, gjensidig og kontinuerlig samspill. Deltakerne i studien var førskolelærere, barnehageledere, førskolelærerstudenter og foreldre som ble videofilmet,

intervjuet og som besvarte spørreskjema. Lederne fikk i oppdrag å velge ut barnehageavdelinger med god kvalitet og kompetente førskolelærere.

Funnene belyser tre dimensjoner ved førskolelærerkompetansen som gjensidig interagerer med hverandre. Den første dimensjonen, *kunnskap om hva og hvorfor (knowing what and why)* bygger på førskolelærernes faglige kunnskaper knyttet til barnehagens innhold, deres pedagogiske bevissthet og evne til kritisk refleksjon samt kontinuerlig arbeid med egen kompetanseutvikling. Resultatene viste at førskolelærerne hadde en bred tverrfaglig kompetanse. I delprosjektet om lek la førskolelærerne selv vekt på kunnskap både om hvordan lek kan integreres i arbeidet med områder som språk og matematikk, og på teoretisk kunnskap om lek og læring gjennom lek. Resultatene tyder på en økt bevissthet hos førskolelærere om hva som bør dokumenteres og vurderes, noe de selv mente var resultat av arbeidet med læreplanen. Det var en økende tendens til å dokumentere og følge med på barnas læringsprosesser samt vurdere virksomhetens kvalitet, i stedet for å vurdere enkeltbarn eller bare dokumentere barnas deltakelse i ulike aktiviteter.

Den andre dimensjonen, *kunnskap om hvordan (know how)*, bygger på førskolelærernes kompetanse i å lede virksomheten, barna og personalet og i å organisere arbeidet. Kompetanse i å organisere framkom i delstudiene om barn og førskolelæreres felles læreprosesser. Førskolelærerne framhevet kompetanse i å organisere som nødvendig for å skape muligheter til samspill mellom barna gjennom aktiviteter og materiell som bidro til at samarbeid, refleksjon og problemløsning. I forhold til lek handlet kompetanse i å kunne organisere om å skape utviklende og innbydende lekemiljøer. Førskolelærerne utøvet demokratisk ledelse og oppleve dilemmaer mellom ønsker om å engasjere seg i enkeltbarns lek, og kravet om at de skulle ha oversikt over hele gruppen.

Den tredje dimensjonen handler om førskolelæreres kommunikative, sosiale og didaktisk kompetanse og om deres evne til å gi omsorg. Dette betegnes som *interaktive og relasjonelle kompetanser (interactive and transactional competence)*. Førskolelærerne vektla at barnehagen har et miljø der barn kan utvikle og lære sosial kompetanse. Førskolelærernes muligheter for kollektive læringsprosesser vektlegges som minst like viktig som barnas muligheter for å lære av hverandre og til å lære sammen. Samarbeidsevner og vilje til å utvikle virksomheten løftes fram som betydningsfulle yrkesegenskaper. Evne til empati og til å inspirere, støtte og skjerme leken framheves, sammen med en anerkjennende holdning der

førskolelæreren lytter til barna og har det morsomt sammen med dem. Didaktisk kompetanse beskrives blant annet som kompetanse i å skape gode vilkår for barns læring i barnehagen.

Førskolelærernes kompetanse beskrives i denne svenske studien som et komplekst og multidimensjonelt fenomen som konstitueres av interaksjonen mellom de tre beskrevne dimensjonene og utvikles videre i gjensidig kommunikasjon og samspill med omgivelsene. De tre dimensjonene bygger på yrkesspesifikk kunnskap i form av *hva*, *hvorfor* og *hvordan* samt interaktive og relasjonell kompetanse. Kompetansen er for en stor del knyttet til de aktuelle situasjonene og førskolelærerne reagerte ofte ut fra et her-og-nå-perspektiv (Sheridan et al., 2011), noe jeg relaterer til utøvelse av improvisasjon i pedagogisk arbeid (Sawyer, 2004; Steinsholt & Sommerro, 2006) (se 3.6).

Delstudiene i undersøkelsen (Sheridan et al., 2011) synliggjorde ulike oppfatninger om førskolelærernes kompetanse. Foreldrene mente at empati og samarbeidsevner var de viktigste kompetansene, mens førskolelærernes faglige kompetanse ble tillagt mindre betydning. Dette samsvarer med funn fra andre undersøkelser om at foreldre ikke er opptatt av førskolelærernes faglige kompetanse (Nørregård-Nielsen, 2006; Østrem et al., 2009). Førskolelærernes syn på egen kompetanse var at de hadde kompetanse om barns lek og læring og en reflekterende holdning, samtidig som de framhevet at de manglet kompetanse i å lede arbeidet. I følge førskolelærerstudentene i undersøkelsen, var lederkompetanse, kulturell kompetanse og konflikthåndtering kompetanser som i lite grad ble utviklet under utdanningen. Studentene savnet også mer kunnskap om områder som IKT og matematikk. Resultatene viste også at det var ulike syn blant førskolelærerne om hva barna skulle lære i barnehagen. Noen prioriterte barns muligheter til å utvikle sosial kompetanse, mens andre så på læring innenfor samtlige innholdsområder som like viktige, i tråd med intensjonene i den svenske læreplanen.

Førskolelærerne framhevet demokratisk ledelse, evne til samarbeid og til å utvikle virksomheten videre som viktige yrkeskompetanser for å skape et best mulig barnehagetilbud. Forskerne påpekte at stor vekt på organisering førte til at førskolelærerne heller fordelte arbeidet mellom seg og dermed utfylte hverandre, i stedet for i større grad å utvikle innholdet i barnehagen sammen og lære av hverandre (Sheridan et al., 2011).

Førskolelærernes kompetanse har avgjørende betydning for barnehagens kvalitet og utvikling. Funnene i denne svenske studien har relevans for min studie fordi de belyser førskolelærernes kompetanse fra mange perspektiver og framhever at den er et komplekst, multidimensjonelt

og relasjonelt fenomen. Kompetanse relateres til læreplanens mål, til samspillsprosesser og perspektiv som har betydning for barnas lek og læring og dermed for kvaliteten i barnehagen.

De tre dimensjonene knyttet til *hva, hvorfor og hvordan* samt *interaktive og relasjonelle kompetanser* bidrar til å synliggjøre kompleksiteten i kompetansen og de utviklingsmuligheter det kan være i de samspillene førskolelærerne inngår i. Sheridan et al. (2011) viser at førskolelæreres kompetanse synliggjøres og utvikles i samspill med menneskene og omgivelsene i barnehagen og at kompetansen endres i møte med nye føringer og ny pedagogisk kunnskap. Dette har relevans for min studie av nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering på arbeidsplassen.

3.2 Forskning om endringer i barnehagen og på barnehagefeltet

Samfunnsendringer påvirker alle nivåer i samfunnet, også barnehagene og små barns hverdagsliv. Det tverrfaglige forskningsprosjektet *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten*, som ble drevet fra 2004 til 2009, hadde fokus på å utvikle forskningsbasert innsikt i forholdene mellom endringer i velferdsstaten, arbeidsmarkedet, barneomsorg og barnehagepolitikk, samt små barns hverdagsliv i vanlige og spesielle barnehager (Qvortrup & Kjørholt, 2004, s. 7).

Monica Selands doktorgradsarbeid *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (2009) inngikk i forskningsprosjektet. Bakgrunnen for hennes studie er hvordan nyere diskurser i barnehagepolitikken, uttrykt gjennom begrepene fleksibilitet, valgfrihet, livslang læring og barns medvirkning, påvirker barnehagene i en kommunal kontekst preget av rask barnehageutbygging og omorganiseringsprosesser preget av New Public Management. Studien har fulgt disse begrepenes bevegelser fra nasjonale styringsdokumenter, via lokalpolitiske dokumenter og praksiser ned til barn og ansattes hverdagsliv i en stor barnehage i Trondheim. Seland (2009) viser hvordan disse begrepene kan transformeres, materialiseres og komme til uttrykk gjennom utformingen av fysiske rom, møblering, sosiale praksiser, handlinger og forståelser.

Studien viser hvilke konsekvenser endringer på barnehagefeltet, med større enheter og såkalt baseorganisering kan få, både for profesjonell praksis og for barns muligheter for medvirkning og læring i barnehagen. Baseorganisering betyr at den tradisjonelle avdelingen

er endret eller fjernet, noe som muliggjør større barnegrupper. Barnegruppa med sine ansatte forholder seg til en base med mindre areal enn en vanlig avdeling, mens resten av barnehagens areal er felles, gjerne organisert som spesialrom eller verksteder som dramarom, bibliotek eller legorom. I store barnehager fører endringene ofte til det Seland (2009) betegner som institusjonsintensivering, i form av flere regler og strammere strukturer. Seland viser hvordan dette førte til endringer i personalets roller, ansvar og oppgaver. Barnehagens styrer eller virksomhetsleder ble trukket nærmere kommunenivået, noe som førte til at førskolelærerne fikk flere administrative oppgaver og mer ansvar. Endringer trakk dem bort fra det pedagogiske arbeidet med barnegruppene i større grad enn før, og dermed fikk assistentene mer ansvar for dette arbeidet. Seland (2009) mener at disse endringene kan svekke førskolelærerens funksjon som rollemodell, fordi førskolelærere og assistenter jobbet mindre sammen enn før. Dette ble forsterket av at barna var organisert i grupper på barnehagens spesialrom sammen med en voksen i deler av dagen.

Tiden fra kl. 9 - 12 ble omtalt som kjernetid og var preget av tett samspill mellom barn og voksne i grupper på spesialrommene, og av planlagte og voksenstyrte aktiviteter. Utenfor kjernetiden var spesialrommene ofte stengt, noe som ga barna mindre areal og utstyr. Da var også bemanningen lavere. Barna organiserte da ofte aktivitetene sine selv, mens de ansatte posisjonerte seg som overvåkere av aktivitetene. Praktisk organisering tok tid i løpet av dagen og dominerte innholdet i møtene. Det var hyppig sykefravær blant personalet og begrenset bruk av vikarer økte behovet for organisering og struktur ytterligere. Personalet mente at det ble lite rom for spontanitet og til å følge opp det barna var opptatt av.

Studien viste at økt nasjonal og lokal styring av barnehagene, preget av økonomisk rasjonalitet, får store konsekvenser for profesjonell praksis og barns muligheter for medvirkning og læring i barnehagen. Seland (2009) hevder at en slik organisering kan snevre inn førskolelæreres handlingsrom og medføre en sterk forskyvning fra pedagogisk til praktisk planlegging. Førskolelærerne kan i større grad bli posisjonert som ledere og administratorer, mens arbeidet med barnegruppene i stor grad blir utført av assistentene, noe hun fryktet kan føre til en avprofesjonalisering av barnehagen.

For min studie vil Seland's forskningsarbeid være aktuell som grunnlag for å forstå de endringsprosessene som preger dagens barnehager i form av større enheter, endret organisering og yrkesroller. Seland's feltarbeid dokumenterer og drøfter konkrete konsekvenser endringene kan få for barn og ansatte i barnehagen.

Tidsbruk i barnehagen

En annen undersøkelse (Nicolaisen et al., 2012) har sett på tidsbruken blant personalet i barnehagen og det som betegnes som tidstyver i det daglige arbeidet. Undersøkelsen har benyttet både kvantitative og kvalitative metoder og ble gjennomført blant 500 barnehageansatte i Alna bydel i Oslo. Tidstyver ble definert som aktiviteter som personalet mente de brukte for mye tid på, i forhold til hva som er hensiktsmessig for å nå målene for virksomheten. Mål med undersøkelsen var blant annet å undersøke hva de ulike persongruppene brukte tiden på og hvordan dette hadde endret seg over tid. Undersøkelsen forsøker å finne kjennetegn på barnehager der tidsbruken er god, ut fra målene om mer tid sammen med barna, godt pedagogisk læringsmiljø og et godt arbeidsmiljø for de ansatte.

Den største tidstyven både for førskolelærere og assistenter var praktisk arbeid. I dette lå å handle mat, lage mat, rydde etter måltid m.m., og det virket som dette var oppgaver som i liten grad ble gjennomført sammen med barna. Undersøkelsen viste at assistentene gjennomførte noe mer praktisk arbeid enn førskolelærerne, men i mange av barnehagene ble praktisk arbeid fordelt likt gjennom vaktplanen. De fleste ansatte oppfattet praktisk arbeid som noe negativt, men de individuelle intervjuene fikk fram at det for noen fra begge også ble oppfattet som en pause og avveksling fra det intense arbeidet med barna på avdelingen.

Rapporten pekte på to mulige løsninger på problematikken. Den første var å gjeninnføre kjøkkenhjelp i barnehagene, noe som ble vurdert som urealistisk i forhold til bydelens økonomi. Den andre mulige løsningen var å skjevfordele det praktiske arbeidet mellom assistenter og førskolelærere, slik at mesteparten ble utført av assistentene. Det siste ble vurdert som et forslag som stred mot barnehagens likhetskultur, og både assistenter og førskolelærere hadde motforestillinger til dette. I rapporten drøftes det om noe av motstanden også kunne skyldes at begge yrkesgrupper ønsket det avbrotte praktisk arbeid kan innebære.

Den neststørste tidstyven var møter og planlegging, særlig for de pedagogiske lederne. Noen møter ble oppfattet som mindre nødvendige enn andre. Det gjaldt særlig møter med generelt innhold som omfattet flere barnehager. Møter på egen institusjon ble i større grad oppfattet som nødvendige. Tiltak som ble drøftet, var mer effektive møter og at ikke alle behøvde å møte på fellesmøtene.

Rapportering og dokumentasjon var tidstyv nummer tre. Dette handlet om å svare på henvendelser fra nivåene over og om rapportering i forbindelse med barn med spesielle behov. Pedagogene opplevde en økende arbeidsmengde i forhold til begge typer rapportering og dokumentasjon. Også den delen av dokumentasjonsarbeidet som var knyttet til den daglige, ukentlige og månedlige rapporteringen til foreldre, hadde økt de siste årene, mente de. I barnehagene ble det produsert en hel del dokumentasjon om det pedagogiske arbeidet, både rettet mot foreldrene og også mot barna selv. Denne dokumentasjonen ble opplevd som tidkrevende, særlig på grunn av utstrakt bruk av bilder og fordi barnehagene hadde dårlig IKT-utstyr. Bildene ble samtidig opplevd som verdifulle, særlig ovenfor foreldre som snakket lite norsk. Forskerne foreslår at man i barnehagene vurderer verdien og nytten av deler av rapporterings- og dokumentasjonsarbeid med tanke på mulige reduksjoner.

Bydelens 40 barnehager hadde blitt organisert i seks enheter, og styrerrollen var blitt avviklet. I stedet var det etablert lederteam med enhetsleder og noen fagledere. Personalet opplevde at faglederne var mindre tilgjengelige enn styrer hadde vært tidligere. Pedagogiske ledere fikk dermed flere oppgaver som styrer tidligere hadde hatt, og assistentene opplevde oftere at de var alene med barna. Assistentene savnet å jobbe mer sammen med de pedagogiske lederne.

De pedagogiske lederne savnet tid til faglig utvikling. De mente at de fikk faglige råd og veiledning fra fagleder når de trengte det, men hadde høy terskel på å ta kontakt når fagleder befant seg i en annen barnehage. Faglederne hadde ansvar for veiledning med assistenter, nyansatte pedagogiske ledere og pedagogiske ledere ansatt på dispensasjon. De brukte ellers mye av sin tid på å følge opp sykefravær.

Rapporten konkluderer med at både assistenter og pedagogiske ledere ville hatt stor nytte av at fagleder var regelmessig til stede, observerte det pedagogiske arbeidet og fulgte opp med individuell veiledning. Dette ville kunne styrke veiledningsarbeidet og samtidig gi ledergruppa bedre kjennskap til hvordan læringsmiljøet og iverksettingen av de pedagogiske planene fungerte i praksis. Rapporten foreslår at noen av lederteamenes praktiske og merkantile oppgaver kan overlates til kontorpersonale, for å kunne bruke lederteamets pedagogiske ressurser til å støtte personalets faglige utvikling.

Denne tidsbruksundersøkelsen er aktuell som noe av bakgrunnen for å vurdere tidsbruken til de nyutdannede i min studie. Tidsbruksundersøkelsen supplerer i så måte Seland's studie og konkretiserer konsekvenser av flere av de endringene denne studien påviste på barnehagefeltet (Seland, 2009). Motstanden mot en skjevfordeling av det praktiske arbeidet blant personalet

indikerer at barnehagefeltet er preget av en likhetskultur som kan vanskeliggjøre en oppgavefordeling basert på kompetanse.

Kolstad (2010) viser til en tidsbruksundersøkelse laget av Utdanningsforbundet som dokumenterer endringer i førskolelæreres arbeidsoppgaver. Undersøkelsen ble gjennomført blant 3000 førskolelærere i 2009. Ingen av dem var i styrerstillinger. Resultatene viste at innføringen av ny rammeplan (2006) førte til økt arbeidsmengde og endrede arbeidsoppgaver for førskolelærerne. Økningen gjaldt mer dokumentasjons- og årsplanarbeid samt rapportskrivning i tillegg til administrative oppgaver delegert fra styrer. Som en følge av endringene oppga mange at det ble for liten tid til å løse de faglige oppgavene i barnehagen. Førskolelærerne oppga at tiden borte fra avdelingen var økt og ønsket mer tid til det de opplevde som sin kjerneoppgave, nemlig det pedagogiske arbeidet med barna. Endringene påvirket særlig arbeid rettet mot enkeltbarn i tillegg til veiledning av medarbeidere og faglig ajourføring. Dette er alle arbeidsområder som kan ha stor betydning for å opprettholde og utvikle et kvalitativt godt pedagogisk tilbud.

Denne gjennomgangen av aktuell forskning viser den viktigste forskningen som har inspirert min studie og bidratt til mine problemstillinger. Dette er ikke ment som en fullstendig oversikt. I en forskningsprosess preget av vekselvirkninger mellom lesing av forskningsrapporter og annen faglitteratur, feltarbeid og diskusjoner med andre fagpersoner, vil mange faktorer påvirke studiens faglig fokus og perspektiver.

Gjennomgangen av aktuell forskning viser også at det finnes relativt mye forskning som belyser rammene for, krav til og utfordringer i førskolelæreres profesjonsutøvelse. Derimot finnes det lite forskning rettet mot førskolelæreres overgang fra utdanning til yrke og deres videre profesjonskvalifisering i yrket. De tre jeg viser til er Ødegårds studie av nyutdannedes førskolelæreres mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011) Bayer og Brinkkjærs studie av nyutdannede pedagoger og lærere (Bayer & Brinkkjær, 2003) (se 3.1) og MAFAL-prosjektet som belyser førskolelæreres mestring av yrkesrollen (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010). Ødegårds studie har særlig fokus på de nyutdannede førskolelærere som ledere og de særegne utfordringene de møter på dette området. Min studie har hovedfokus på de nyutdannedes pedagogiske arbeid og kan dermed bidra med empiri som supplerer denne undersøkelsen.

Både funn fra MAFAL-prosjektet (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010, 2013), der informantene er deltidsstudenter og førskolelærere med ulik fartstid i yrket og Bayer og Brinkkjær's studie av nyutdannede pedagoger i barnehager som følger deres profesjonelle utvikling i et lenger perspektiv (Bayer & Brinkkjær, 2003) utgjør et viktig bakteppe for min studie. Min studie kan supplere disse forskningsprosjektene og bidra til mer kunnskap om førskolelæreres profesjonskvalifisering.

3.3 Studiens sentrale begreper

Videre i dette kapitlet vil jeg utdype avhandlingens hovedbegreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kompetanse* og *språk* samt teorier knyttet til disse hovedbegrepene. I tillegg er *kultur* et sentralt begrep. Begrepene er valgt for å bygge opp et teoretisk rammeverk som kan legge grunnlag for innsikt i de aktuelle feltene som berører studien og bidra til å analysere og drøfte mine empiriske funn. Rammeverket bidrar også til å perspektivere ulike dimensjoner ved førskolelæreryrket.

Hovedbegrepene ble først presentert i 1.2. og blir deretter utdypet i 3.4-3.7.

Profesjonsbegrepet med vekt profesjoners organisatoriske og performative aspekter ble valgt for å tydeliggjøre førskolelærerprofesjonens egenart og særegne utfordringer (se 3.4).

Profesjonskvalifisering blir brukt om de nyutdannedes læringsprosesser både i utdanningen og i yrket for å belyse likheter og forskjeller ved læringsprosessene i disse to ulike kontekstene. Begrepet understreker at kvalifiseringsprosessen må se i forhold til de kravene til profesjonen som uttrykkes i de to kontekstene, se 3.5.

Kultur er valgt fordi det er et sentralt begrep i sosiokulturell teori; individers læring forstås i relasjon til kulturen de lærende befinner seg i. Begrepene *kultur* og *kontekst* brukes noen ganger synonymt og det er mange begrepslikheter. Jeg har valgt å bruke begrepet *kultur* når jeg beskriver forhold ved barnehagefeltet generelt (se 2.5) og *kontekst* når jeg beskriver forhold i den enkelte barnehage som påvirker de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering (se 3.5).

Kompetansebegrepet er valgt for å belyse de nyutdannedes evne å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer på arbeidsplassen. Kompetanse er knyttet både til individ og grupper og til kvalifisering gjennom handling og samhandling i ulike fellesskap (se 3.6). Underveis i feltarbeidet og videre i analyseprosessen ble begrepene *skjønn* og *improvisasjon* viktige for å beskrive det jeg tolker som betydningsfulle kvaliteter ved førskolelærernes

profesjonsutøvelse. Begrepene skjønn og improvisasjon presenteres sammen med begrepet *kompetanse* i 3.6.

Sosikulturelle teorier som vektlegger læring som en gjensidig påvirkning og distribuering av kunnskap mellom mennesker og miljø ble valgt for å beskrive og analysere de nyutdannedes kvalifiseringsprosess. Bruk av *kulturelle redskaper* forstås som en kulturell mediering mellom mennesker og miljø. *Språk* betraktes som det viktigste kulturelle redskapet i denne prosessen (Vygotskij 1978, 2001, Dysthe 2001) og ble dermed en sentral del av studiens rammeverk (se 3.7).

3.4 Profesjon med vekt på profesjoners performative aspekt

Profesjon er et mangetydig og omstridt begrep med ulike betydninger. Ut fra et tradisjonelt sosiologisk syn måtte en profesjon besitte en særegen kunnskap med en vitenskapelig basis, og ha autonomi i forhold til utøvelse av sin virksomhet. Relasjonen til klientene og profesjonens samfunnsoppdrag ble knyttet til et profesjonelt verdisystem (Parsons, 1951). Et felles fagspråk opprettholdt og utviklet profesjonens særegne kunnskap og bidro til selvdefinering. Ut fra dette synet ble leger og jurister typiske representanter for profesjoner, mens yrker som førskolelærer og lærer ble sett på som *semiprofesjoner*, fordi de i større grad var definert og styrt utenfra og dermed ikke oppfylte disse strenge kravene (Etzioni, 1969). Begrepet semiprofesjoner betegnet yrker som var kommet et stykke på vei i sine bestrebelser på å bli profesjon, og Etzioni drøftet om denne statusen var en overgangsfase eller et endepunkt. Særtrekk ved semiprofesjonene var at de som regel var underlagt et byråkrati, noe som bidro til redusert autonomi. Semiprofesjonene var, i motsetning til profesjonene, ikke i stand til å motsette seg kontrollen fra overordnede, fordi kollegene i mindre grad fungerte som en referansegruppe for dem (Etzioni, 1969). Det ble også påpekt at semiprofesjoner hovedsakelig besto av kvinner, noe som så ut til å forsterke den byråkratiske kontrollen (Fauske, 2008).

Nyere profesjonsteorier legger mindre vekt på slike taksonomier av profesjoner og mer vekt på profesjonsbegrepet som en idealtipe, en rendyrking av bestemte trekk eller karakteristika, som kan brukes som redskaper for å strukturere det og for å generere spørsmål (Haug, 2010a, s. 10). Ulike yrker kan ha mange eller få og svake eller sterke kjennetegn fra denne idealtypen. Det er dermed snakk om grader mer enn klare grenser mellom profesjoner på sentrale områder. Profesjonsbegrepet som en idealtipe kan ha til hensikt å åpne opp et område

for forskning, i følge Molander og Terum (2008a, s. 17). Om dette er et fruktbart begrep, vil avhenge av i hvilken grad det kan gjøre forskerne i stand til å oppdage interessante sammenhenger og prosesser. Jeg vil bruke idealtypiske karakteristika fra profesjonsbegrepet for å forsøke å få fram noen særpreg ved førskolelæreres profesjonsutøvelse og deres videre kvalifisering i yrket.

Molander og Terum (2008a, s. 18) beskriver en profesjon som et kvalifisert ervervsarbeid som krever utdanning og som er organisert på en bestemt måte for å gi utøverne kontroll over yrkets arbeidsoppgaver. Denne kontrollen er dels en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene, dels en intern kontroll over utførelsen av dem. Profesjonens eksterne og interne kontroll er knyttet til det som kalles *det organisatoriske aspektet* og handler om at profesjoner oppnår en kontrakt med samfunnet om monopol til å utføre et bestemt yrke (Molander & Terum, 2008a, s. 17-19). Dette skjer ofte ved at profesjonen forplikter seg på bestemte etiske og andre standarder for profesjonsutøvelsen. Det organisatoriske aspektet ved førskolelærerprofesjonen er behandlet i 2.5. Graden av ekstern og intern kontroll påvirker både profesjonens status og dens kollektive profesjonsidentitet samt skaper viktige rammer og føringer for førskolelæreres profesjonsutøvelse.

Det performative aspektet

I det følgende vil jeg se nærmere på *det performative aspektet* ved profesjonen, et aspekt som handler om en spesiell kvalitet ved profesjonsutøveres måte å handle eller utføre sine tjenester på, med utgangspunkt i at profesjonsutøvelsen skal representere en form for spesialisering og at den skal være kunnskapsbasert.

Profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av *skjønn* for at oppgavene skal kunne håndteres på en adekvat måte og for at virksomheten skal kunne kalles *profesjonell praksis* (Molander & Terum, 2008a, s. 18-19). Jeg vil videre gå inn på noen grunnleggende elementer eller kjennetegn ved en slik profesjonell praksis, hentet fra en liste utarbeidet av Molander og Terum (2008a, s. 19-20).

Kjennetegnene er i kortversjon:

- Profesjoner yter *tjenester*
- Profesjonelle tjenester har *klienter* som mottakere
- Profesjonelle tjenester er forsøk på å løse praktiske "*hvordan-problemer*"
- Profesjonelle tjenester er *endringsorienterte*
- Profesjonelle tjenester *anvender* en systematisk *kunnskapsmengde* på enkelttilfeller

- Profesjonelle tjenester karakteriseres ved bruk av *skjønn*
- Profesjonelle tjenester er *normativt regulerte*
- Profesjonelle tjenester er feilbarlig og preget av *usikkerhet*.

Hensikten med å gå inn på hvert av disse punktene er å drøfte særpreg knyttet til førskolelæreres profesjonsutøvelse og bidra til å identifisere noen av de krav og utfordringer nyutdannede førskolelærere kan møte i sin videre profesjonskvalifisering i yrket.

Profesjoner yter tjenester

Profesjoner yter *tjenester*, de skaper ikke produkter. Felles for alle typer tjenester er at produktiviteten er vanskelig å måle og at arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere (Molander & Terum, 2008a, s. 19). Hva skaper produktivitet i barnehagesektoren? Det handler om mer enn bare å gi barnehage tilbud til mange barn. Barnehagedebatten etter at målet om full barnehagedekning ble nådd og alle norske barn over 1 år fikk rett til barnehageplass i 2009, har handlet om forholdet mellom kvantitet og kvalitet. Kritiske røster har påpekt at en rask utbygging mange steder har gått på bekostning av kvaliteten på tjenestene (Lunde, 2012; Seland, 2009, 2011). En viktig del av barnehagedebatten er hva som skaper kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen og hvordan kvalitet kan vurderes. Kvalitetsbegrepet er komplekst og kan knyttes til ulike indikatorer. Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* viser til at kvalitet er et begrep som vanskelig lar seg fange i en enkel og entydig definisjon (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 8). Meldingen anvender i stor grad statistiske indikatorer, som antall pedagoger, størrelse på barnegruppene og areal og faktorer som dokumenteres ut fra forskning. Andre typer indikatorer som nevnes i meldingen er et godt utdannet og engasjert personale og personalutvikling som sikrer kontinuitet, stabilitet og forbedringer

En annen tilnæringsmåte til å vurdere profesjoners tjenester, er utarbeidelse av standarder, ofte på nasjonalt nivå, noe som i mange land har vært vanlig når det gjelder å vurdere læreres profesjonsutøvelse. Nasjonale standarder er i denne sammenhengen beskrivelser av hva lærere skal kunne og det de skal være i stand til å gjøre (Darling-Hammond, 2006). Disse kan være uttrykt i spesifikke vendinger egnet for observasjon og kontroll, eller de kan være uttrykt i generelle vendinger egnet for diskusjon og faglige samtaler. Spesifikke standarder har opphav i industri og forretningsdrift, og gjør spørsmål om læreres arbeid til en teknisk aktivitet (Eraut, 1994), mens mer generelle standarder er opptatt av læreres vurderingsevne, utøvelse av

skjønn og av etiske spørsmål (Østrem, 2011). Sammenligning mellom den første *Rammeplan for barnehagen* (1996) og de to neste *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006, 2011b) viser at de to siste inneholder mer spesifikke krav til personalets arbeid, noe som nærmer seg standarder. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, som ble implementeres i 2012, pålegger utdanningsinstitusjonene å beskrive kandidatenes læringsutbytte i mer spesifikke vendinger enn det tidligere målformuleringer i læreplanene gjorde. Dette kan tolkes som en tilnærming til standarder for blant annet førskolelærer- og andre profesjonsutdanningskandidater (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Profesjonelle tjenester har klienter som mottakere

Klient er et begrep som det ikke er vanlig å bruke i forhold til førskolelærere. Begrepets opprinnelige mening er imidlertid en avhengig person som søker bistand fra fagpersoner for å kunne håndtere forhold som for dem er betydningsfulle, i følge Molander og Terum (2008a, s. 19). Begrepet kunne derfor vært brukt om mottakerne av førskolelærernes tjenester, men siden begrepet klienter ikke brukes på barnehagefeltet, ønsker jeg heller å betegne mottakerne som *målpersoner*. Hvem er mottakere av førskolelærernes tjenester? *Norske barn* har fra 2009 lovfestet rett til barnehageplass fra de er 1 år gamle. Barnehageloven gir dessuten *barna* rett til medvirkning, konkretisert som rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet og jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2011b). *Barnets* synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Barnehagelovens formålsparagraf slår fast at ”barnehagen skal i samarbeid og forståelse med *hjemmet* ivareta *barnas* behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Barnehageloven, 2005). Hvem er ut fra dette førskolelærerprofesjonens klienter eller viktigste målpersoner? Er det barna eller foreldrene eller begge? Hvem førskolelærere selv oppfatter som sine viktigste målpersoner, kan være avgjørende for deres profesjonsutøvelse og for deres prioriteringer, spesielt i situasjoner med interesse- og behovskonflikter. Disse spørsmålene blir trukket inn i min analyse av empiri fra feltarbeidet og blir drøftet i 5.6 og 6.1.

Å se barna i barnehagen som avhengige personer som trenger fagpersoner, understreker det store etiske ansvaret førskolelærere har. Førskolelærerprofesjonens forhold til sine målpersoner styres av lovverket, noe som innebærer plikt både til å oppfylle barnehagelovens formålsparagraf om tett samarbeid med foreldrene, og til å melde fra til barnevernet om barn er utsatt for overgrep, selv om overgrepene skulle være begått av deres foreldre.

Profesjonelle tjenester er forsøk på å løse praktiske "hvordan-problemer"

Som eksempler på "hvordan-problemer" nevner Molander og Terum (2008a) problemer som personer møter i sin omgang med de fysiske omgivelsene, med seg selv som et organisk og psykisk individ eller med den kulturelle tradisjon og/eller med det samfunnet de lever i. Med utgangspunkt i barn som førskolelærernes målpersoner, beskriver disse temaene, slik jeg tolker det, noe av mangfoldet i førskolelæreres pedagogiske arbeid med barn i hverdagslivet i barnehagen. Oppdragelse og omsorg for barn handler om å lære dem å mestre og å forstå sine fysiske omgivelser, enten de er i barnehagen, ute i naturen eller i trafikken i byen. Barn skal bli kjent med seg selv og andre som organiske og psykiske individer, med kropp og følelser og med kulturelle tradisjoner som styrer lek og samvær med andre. Barnehagen er en samfunnsinstitusjon, og for mange barn det første møtet med verden utenfor familiesirkelene. Alle disse områdene rommer problemer som barn trenger støtte og hjelp til å mestre, samtidig som de innebærer store muligheter for læring og dannelse for barna. Det er her snakk om gjensidige læringsprosesser, hvor også pedagogene lærer i og av samspillet med barna. Utfordringer for nyutdannede førskolelærere kan være å gripe og bruke disse mulighetene i en travel hverdag og å få tid til å reflektere over sin egen læring underveis.

Førskolelæreres tjenester rommer et mangfold av oppgaver. De tidligere refererte undersøkelsene (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a, 2012b), viste at førskolelærere og assistenter langt på vei utførte de samme oppgavene i barnehagen, og at begge grupper mente at disse oppgavene passet like godt for førskolelærere og assistenter (se 3.1). Viktige spørsmål blir da om oppgavene utføres likt, eller det kan være en spesiell kvalitet ved førskolelærers måter å utføre oppgavene på? Begge undersøkelsene viste samtidig en arbeidsfordeling der førskolelærerne hadde mest ansvar for noen oppgaver, som pedagogiske opplegg for barn med spesielle behov og for de eldste barna, samt krevende foreldresamtaler. Det kan tolkes som en aksept for at dette var oppgaver som krevde særlig kompetanse. En interessant konklusjon fra Løkkens undersøkelse var at selv om mange av førskolelærere og assistenters oppgaver i det direkte arbeidet med barna var like, ble de utført på ulike måter. Som tidligere nevnt var førskolelærerens rolleutførelse var tydeligst i det indirekte arbeidet for barnegruppa, som observasjon og planlegging, tiltak som kunne sette det daglige arbeidet inn i en større sammenheng og legge grunnlag for videre utvikling (Løkken, 1992, s. 90). Eksemplene tyder på at det er mulig å identifisere spesielle kvaliteter ved førskolelæreres måte å utføre sine profesjonelle tjenester på. Dette hadde jeg fokus på i feltarbeidet.

Profesjonelle tjenester er endringsorienterte

Utgangspunktet for *endring* er en motsetning mellom to tilstander. Molander og Terum (2008a) viser til eksempler som mellom udannet og dannet og mellom ikke-fungerende og fungerende. De profesjonelle tjenestene skal lede fra den ene tilstanden til den andre og dermed føre til endring (Molander & Terum, 2008a, s. 19). Hvordan kan dette relateres til førskolelærers arbeid?

Pedagogisk arbeid innebærer at det rettes oppmerksomhet mot endringer på mange plan. Sentrale styringsdokumenter stiller krav om at både barnehagene og den enkelte førskolelærer skal være i endring i forhold til nye utfordringer og krav (Kunnskapsdepartementet, 2009). Endrings- og utviklingskompetanse er en av de kompetanser som førskolelærerutdanningen i følge daværende rammeplan for utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) skulle utvikle. *Daværende*¹⁷ *formålsparagraf i Lov om barnehager vektla* at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skulle gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (2005, s. 9). Gode utviklingsmuligheter indikerer endring og fremtidsperspektiv, mens formålsparagrafens vektlegging av barndommens egenverdi og samspill i lek som barndommens særpreg, understreket betydningen av nåtidsperspektivet. Førskolelærere må dermed både ha fokus på øyeblikket, på verdien i det som skjer her og nå, og på endringer og utvikling videre. Målene må fortolkes og relateres til det pedagogiske arbeidet. Sentrale spørsmål kan være: Hvordan kan barndommens egenverdi og særpreg ivaretas i barnehagen? Hva innebærer det å gi barna gode utviklingsmuligheter, og hvilke kompetanser er det ønskelig at de skal utvikle i barnehagen? Her ligger det dilemmaer som krever utøvelse av skjønn, improvisasjon og drøfting, både for nyutdannede og erfarne førskolelærere.

Profesjonelle tjenester anvender en systematisert kunnskapsmengde på enkelttilfeller

Et kjennetegn ved profesjonelle tjenester er at de anvender en *systematisk kunnskapsmengde* på enkelttilfeller. Disse tilfellene skal ytes rettferdighet i sin egenart, samtidig som praksisen ikke skal være vilkårlig. I følge Molander og Terum (2008a, s.19) består kunnskapsanvendelsen av:

- identifikasjon av et problemområde,
- resonnering over hva som bør gjøres
- beslutning om relevant handlemåte.

¹⁷ Den formålsparagrafen som var gjeldende da feltarbeidet ble gjennomført i barnehageåret 2009/2010. Ny formålsparagraf trådte i kraft 01.08.10.

Det kan diskuteres om disse tre fasene gir en passende beskrivelse av førskolelæreres kunnskapsanvendelse i barnehagen. Beskrivelsen kan kritiseres for å være preget av det Schön betegnet som ”teknisk rasjonalitet” (Schön, 1991). Schön hevdet at det ofte blir etablert en dominerende teknisk rasjonalitet i profesjonsutdanning, det vil si en grunnleggende oppfatning av at kunnskapen en tilegner seg, kan omsettes direkte i handling i yrkesfeltet. I forhold til nye førskolelæreres møte med komplekse situasjoner i barnehagen, ofte ledsaget av lite tid og opplevelse av handlingstvang, vil en slik beskrivelse etter min oppfatning være for enkel og idealisert.

Et sentralt spørsmål er i tillegg hva som er en systematisert kunnskapsmengde i forhold til førskolelæreryrket. Førskolelæreres kunnskapsgrunnlag fra utdanningen er flerfaglig og inneholder elementer både av utdanningsfaget pedagogikk, kunstfag (estetiske fag) og disiplin-fag som norsk og matematikk i tillegg til erfaringer fra praksisperiodene. Kunnskapsgrunnlaget kan dermed oppleves som motsetningsfylt og vanskelig å avgrense. Det inkluderer ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske, og ingen av dem er av en slik karakter at de kan gi direkte handlingsanvisninger for konkrete situasjoner.

Grimen (2008a) hevder at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene og fragmenterte, og at de forskjellige elementene er integrert bare gjennom *praktiske synteser*, ikke ved at de er bundet sammen av en omfattende teori, en *teoretisk syntese*. En praktisk syntese innebærer at det er de fordringene som profesjonens yrkesutøvelse stiller, som integrerer de ulike elementene i kunnskapsbasen. (Grimen, 2008a, s. 72). Praktiske synteser kan dermed skape meningsfulle sammenhenger i forhold til profesjonsutøvelsen. En utfordring for nye førskolelærere er at de ennå ikke fullt ut kjenner yrkets fordringer. Den nyutdannede møter mange av dem for første gang og vil derfor kunne ha særlige problemer både med å oppleve ulike kunnskapselementer som del av en integrert kunnskapsbase og med å resonnerer over og finne relevante handlemåter. Støtte fra erfarne kolleger og tilgang til kollektive kunnskaper nedfelt i barnehagens kulturelle redskaper kan være av betydning, noe jeg vil undersøke i feltarbeidet.

Førskolelæreres kunnskapsgrunnlag består, i tillegg til elementer fra teori og fag, av en stor andel praktisk virksomhetsspesifikk kunnskap. Noe av denne kunnskapen blir ikke artikulert verbalt og kan betegnes som taus kunnskap (Polanyi, 1983). Grimen vektlegger at kunnskap må kunne artikuleres og deles mellom mennesker, men at dette kan skje på andre måter enn

bare gjennom ord. Kunnskap kan også artikuleres gjennom handling og deles gjennom demonstrasjon, samhandling eller sanseintrykk (Grimen, 2008a, s. 82-83). I feltarbeidet var jeg derfor oppmerksom både på den kunnskapen de nyutdannede ga uttrykk for i intervjuene og den kunnskapen de viste i samhandling med barn, foreldre og resten av personalet.

I tillegg til den kunnskapsbasen den enkelte førskolelærer individuelt og personalet i barnehage kollektivt besitter og utvikler, gir lovverket og Rammeplan for barnehager føringer for profesjonsutøvelsen. Disse må tolkes og tilpasses i møte med barn og familier med ulike forutsetninger og i mangfoldige livssituasjoner. Hva som er relevante handlemåter i forhold til ulike problemer, bør prøves ut, erfares, drøftes og evalueres sammen med kolleger og samarbeidspartnere.

Profesjonelle tjenester karakteriseres ved bruk av skjønn

Av grunner som er nevnt i forrige avsnitt, lar de ulike yrkessituasjonene profesjonsutøvere møter seg vanskelig standardisere og krever derfor bruk av *skjønn*. Resonnering om mulige handlemåter må baseres på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008a, s. 20). Dette punktet nyanserer og utfordrer de tre fasene for kunnskapsanvendelse fra forrige punkt, der kunnskapsutøvelse ble beskrevet som identifikasjon av et problemområde, resonnering over hva som bør gjøres, og beslutning om relevant handlemåte. Det stilles store krav til utøvelse av *skjønn*. Skjønnen kan ikke bare bygge på personlig synsing eller ureflektert regelbruk. Profesjonelt skjønn krever argumentasjon bygget på teoretiske og etiske vurderinger. *Skjønn* kan ses på som et rom for frihet for profesjonsutøvere innhæget av visse begrensninger, fastsatt av en myndighet (Dworkin 1978 fra Grimen & Molander 2008). Det handler om en profesjonsutøvers betrodde frihet til å velge mellom tillatte handlingsalternativer på basis av grunner som hun/han selv finner godtakbare (Grimen & Molander, 2008, s. 181).

Skjønnutøvelse kan følgelig være krevende og risikofyllt, noe som for nyutdannede førskolelæreres del utfordres ytterligere fordi de, som tidligere nevnt, mangler erfaring med ulike handlingsalternativer, samtidig som arbeidssituasjonen deres er preget av mange valg som må tas hurtig. Grimen og Terum (2009, s. 13) hevder at skjønn er nødvendig av tre grunner:

1. Skjønn er en viktig beslutningsmekanisme i situasjoner hvor enten generell kunnskap, generelle regler eller begge mangler.
2. Skjønn er nødvendig i all anvendelse av generell kunnskap og generelle regler på enkelttilfeller.

3. Skjønn er en forutsetning for individualisert behandling.

Disse tre grunnene kan relateres til mange av førskolelæreres arbeids- og ansvarsoppgaver. Alle førskolelærere vil møte situasjoner hvor holdepunktene er svake, fordi generell kunnskap og/eller generelle regler mangler i møte med ulike individer og grupper. Generell kunnskap og generelle regler må alltid tilpasses det spesielle ved de situasjonene og de barna førskolelæreren møter. Pedagogisk arbeid utøves i spenningsfeltene mellom det generelle og det spesielle, mellom etiske og pedagogiske hensyn til grupper og til individer, og ikke minst mellom teori, praksis og tradisjon. Pedagogisk arbeid er følgelig utfordrende både å planlegge og å gjennomføre. Handlingsvalg må gjøres raskt, og ofte uten fullstendig oversikt over mulige konsekvenser. Alle deler av planleggingsprosessen krever kompetanse knyttet til utøvelse av skjønn. (Dette vil bli utdypet i 3.6.)

Profesjonelle tjenester er normativt regulerte.

Et kjennetegn ved profesjonelle tjenester er at de er *normativt regulerte*. Det betyr at de kan vurderes ut fra tre typer av normative fordringer: *Epistemiske krav* til den kunnskapen som brukes ("gyldighet"), *moralske krav* til behandling av klienter ("fairness") og *pragmatiske krav* til den handlemåten som velges ("formålstjenlighet") (Molander & Terum, 2008a, s.20). De profesjonelle tjenestene er på denne måten bundet opp til et sett av kriterier som de kan evalueres i lys av. Profesjonelle tjenester må kunne gjøres til gjenstand for grundige evalueringer, ut fra både faglige, etiske og samfunnsøkonomiske kriterier. Om denne evalueringen skal overlates til profesjonen selv eller styres av samfunnet, er et sentralt spørsmål når det gjelder profesjonsmoral. I følge Grimen er profesjonsmoral normer og verdier som styrer profesjonelles atferd og organisering, mens profesjonsetikk defineres som refleksjon over slike normer og verdier (Grimen & Molander, 2008, s. 144).

Et kjennetegn ved profesjoner ut fra klassisk profesjonsteori er som tidligere nevnt autonomi (se 2.4). Det gjelder også i forhold til å utvikle en felles profesjonsmoral, for kunne holde egeninteresser i sjakk gjennom internaliserte normer og verdier (Millerson, 1964). Grimen (2008b) viser at oppdragsgivernes og brukernes perspektiv på profesjonsmoral har fått større innflytelse i moderne profesjoner, fordi profesjonsmoralen er begrunnet i den politiske legitimiteten til samfunnsoppdraget. Følgelig blir profesjonenes politiske oppdrag og klientenes perspektiv det primære, og profesjonsutøvernes perspektiv blir sekundære. Profesjonenes organisasjoner blir garantister for at samfunnsoppdraget blir forvaltet på

tilfredsstillende måte for alle parter (Grimen, 2008b, s. 157). Mange fagforeninger har utarbeidet egne yrkesetiske retningslinjer for sine medlemmer, noe førskolelærernes største fagforening, Utdanningsforbundet gjorde i 2012. Yrkesetiske retningslinjer synliggjør profesjonens moralske forpliktelser i møte med de etiske dilemmaer profesjonsutøvelsen innebærer.

Epistemiske krav kan knyttes til evaluering, som er en viktig og kompleks del av det pedagogiske arbeidet. Evaluering krever innsikt i barnehagens samfunnsoppdrag og de faglige og etiske krav som stilles til arbeidet i sentrale styringsdokumenter. Kunnskap om barn og foreldres rettigheter og behov, samt demokratiske prosesser som sikrer barn og foreldre medvirkning i planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet, er også nødvendig. Vurdering av det pedagogiske arbeidet ut fra epistemiske krav fordrer at førskolelærerne har omfattende faglig kompetanse og oversikt. Det er krevende å vurdere hvilke kunnskaper og kunnskapsformer som skal ha gyldighet i barnehagen. Dette bør være gjenstand for kontinuerlige kollektive drøftinger der også de nyutdannedes stemmer får plass og blir lyttet til.

Hvilke *moralske krav* som skal stilles til personalets handlinger og samarbeid med barn og foreldre, og hvordan dette skal vurderes, er et like utfordrende område. Selv om det er utviklet yrkesetiske retningslinjer, krever forståelse og oppfølging av disse en evne til etisk refleksjon og bevissthet om de maktforhold som preger relasjonene i den enkelte barnehage.

Barnehagen er en organisasjon som ofte preges av knapphet på tid og andre ressurser. Dette stiller *pragmatiske krav* til arbeidet og aktualiserer behovet for prioritering for å sikre tilstrekkelig handlingsrom. Hva som til en hver tid oppfattes som formålstjenlige handlinger, kan ikke styres alene av pragmatiske krav, men må fortløpende underkastes felles faglige og etiske vurderinger. Pragmatiske krav kan likevel være viktige i mange sammenhenger, for å bidra til å finne realistiske og formålstjenlige løsninger i organisasjoner preget av knapphet på ressurser.

Nyutdannede førskolelæreres vurderinger av egen kompetanse og sin videre kvalifiseringsprosess i yrket påvirkes av de krav som er rådende i utdanningen, av nasjonale styringsdokumenter og ikke minst av den kulturen som preger deres første arbeidsplass. Felles drøftinger om hva som er gyldige krav og kriterier for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan bidra til å synliggjøre disse for den nyutdannede. Det har betydning at de nyutdannede inkluderes i evaluering av det pedagogiske arbeidet sammen med erfarne kolleger. Arbeidet

kan gi muligheter for kollektive læringsprosesser, der de nyutdannede kan bidra med sine teoretiske kunnskaper og muligens også med nye perspektiver på arbeidet i barnehagen. I samarbeidssituasjoner kan alle parter få utfordret og utviklet sine skjønnsmessige vurderinger i møte med andres vurderinger.

Profesjonelle tjenester er feilbarlige og preget av usikkerhet

Usikkerheten gjelder hva som kan bli konsekvensene av profesjonsutøverens handlingsvalg. Det understrekes derfor at klienten tar en risiko når hun eller han overlater sin sak i den profesjonelles varetekt, mens den profesjonelle på sin side påtar seg et ansvar (Molander & Terum, 2008a, s. 20). Usikkerhet om hva som kan bli konsekvensene av handlingsvalg, preger i stor grad pedagogisk arbeid med barn, hevder Urban (2008). Det er store utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid rettet mot enkeltbarn og grupper i barnehagen. Dette medfører at målpersonene, barnehagebarn og deres foreldre, utsettes for en risiko, mens førskolelærere, påtar seg et stort ansvar for barns livskvalitet, utvikling og sikkerhet. Handlingsvalg som kan være positive for noen barn, kan ha motsatt effekt for andre. Det er alltid risiko for at førskolelærere kan overse og feiltolke og dermed komme til unnlåte å handle eller til å handle på lite hensiktsmessige måter i forhold til barn som trenger hjelp og støtte.

At profesjonelle tjenester er feilbare og preget av usikkerhet, understreker det store ansvaret nyutdannede førskolelærere har. I denne studien er jeg opptatt av hvordan det profesjonelle ansvaret håndteres i de ulike barnehagene. Det er interessant å få innblikk i hvilken grad de nyutdannede opplever at de får støtte av sine ledere og erfarne kolleger og dermed kan gjøre bruk av organisasjonenes kollektive kompetanse. I feltarbeidet var jeg opptatt av i hvilken grad de nye førskolelærerne ble stilt til ansvar for sine vurderinger og handlinger av ledere og samarbeidspartnere, og om vurderinger og handlingsvalg ble drøftet i barnehagene.

Hva er førskolelærerprofesjonens egenart? Oppsummering og spørsmål.

Drøftingen av dette utvalget av idealtypiske kjennetegn på profesjonelle tjenester har vist at disse kjennetegnene kan gjenfinnes i ulik grad i førskolelæreryrket. Molander og Terum (2008a) hevder at kjennetegnene danner et mønster som kan gjenfinnes i forskjellig grad i ulike profesjoner. De viser til at yrker befinner seg på et kontinuum med flere eller færre, mer eller mindre sterke profesjonskarakteristika. Når det skjer en utvikling i retning av de trekkene som er skissert, er det snakk om profesjonaliseringsprosesser. Prosessene kan skje på ulike

måter, de behøver ikke å være synkroniserte. Dersom utviklingen reverseres, kan det være snakk om deprofesjonalisering. Det skjer store endringer på barnehagefeltet og andre deler av offentlig sektor som følge av reformer som betegnes som *new public management*. Seland (2009) frykter at dette kan føre til en deprofesjonalisering av det pedagogiske arbeidet med barnegruppene i barnehagen, fordi dette arbeidet i stadig større grad blir utført av assistenter, mens førskolelærerne blir posisjonert som administratorer og ledere (se 3.2).

Førskolelæreres *tjenester* dekker et mangfold av oppgaver knyttet til det pedagogiske arbeidet med barnegruppene og til samarbeid med øvrig personale, foreldre og andre. Produktiviteten er vanskelig å måle, og arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere. Dette er kjennetegn som gjelder for alle profesjonelle tjenester (Molander & Terum, 2008a). Førskolelærere har både barn og foreldre som sentrale *målpersoner*. Dette kan føre til dilemmaer og vanskelige prioriteringer i utøvelsen av profesjonen og i løsningen av klientenes "*hvordan-problemer*". Det ligger også dilemmaer i at førskolelæreres tjenester er *endringsorienterte*, i forhold til *hva* de skal arbeide for å endre og hvilke retninger endringene skal ta.

Hvorvidt og hvordan førskolelærere *anvender systematisk kunnskap* på enkelttilfeller, kan være vanskelig å dokumentere, ut fra at førskolelæreres kunnskapsbase er bredt sammensatt, vanskelig å avgrense og består av både teoretisk og praktisk kunnskap relatert til hverandre på ulike måter (Grimen, 2008a). Deler av kunnskapsbasen kan også være vanskelig å artikulere. Det kan bestrides om beskrivelsen av profesjonsanvendelse som bestående av de tre fasene *identifisering*, *resonnering* over hva som bør gjøres og *beslutning om handlemåte*, er en relevant beskrivelse av førskolelæreres profesjonsutøvelse. Bruken av *skjønn* nyanserer og problematiserer fasene og har etter min mening større relevans for å beskrive grunnlaget for pedagogisk arbeid i barnegrupper preget av mangfold.

Utøvelse av *skjønn* er en viktig del av profesjonskvalifiseringen. Det gjør det aktuelt i å undersøke nærmere hvordan nyutdannede førskolelærere anvender *skjønn* i sin yrkesutøvelse og om de vurderingene *skjønnet* bygger på språkliggjøres. Drøfter førskolelærere sine *skjønnsmessige* vurderinger og kunnskapsgrunnlaget for dette med andre, eller er dette en individuell indre prosess? Dette er viktige spørsmål som vil ligge til grunn for videre arbeidet med denne studien.

Det stilles *normative krav* til førskolelæreres tjenester ut fra tre typer av normative føringer: krav til gyldig kunnskap, moralske krav til behandling av klienter og pragmatiske krav om

formålstjenlige handlemåter. Dette gjør det aktuelt å undersøke om det pedagogiske arbeidet evalueres etter alle tre typer normative føringer.

Førskolelæreres profesjonsutøvelse er feilbar og preget av *usikkerhet*, noe som kan medføre risiko for barna og foreldrene, som målpersoner. Forholdet mellom barn og voksne er preget av asymmetri, noe som medfører at førskolelærere har et stort ansvar i sitt pedagogiske arbeid. Spørsmål som jeg undersøker videre i denne studien, er hvordan dette ansvaret deles i barnehagene, hvorvidt de nyutdannede opplever dette som et kollektivt eller individuelt ansvar. Opplever de nyutdannede at de kan støtte seg på sine kollegers kompetanse når de føler usikkerhet? Er førskolelærernes ansvar noe som reelt drøftes slik at den enkelte førskolelærer må sette ord på og begrunne sine handlingsvalg og vurderinger? (Se 5.14, 6.6.2 og 6.7).

Denne drøftingen har identifisert noen karakteristika ved førskolelærerprofesjonen og gitt et tydeligere bilde av de komplekse kravene og utfordringene førskolelærere kan møte den første tiden i yrket. Den har i tillegg fått fram spørsmål knyttet til sentrale sider ved profesjonskvalifisering som utøvelse av profesjonelt skjønn samt språkliggjøring og drøfting av grunnlaget for profesjonsutøvelsen. Dette er temaer som vil bli behandlet videre i studien.

Førskolelæreres pedagogiske arbeid med barn og deres samarbeids- og lederoppgaver vil bli drøftet ut fra flere perspektiver i kapitlene 5 og 6. Jeg vil videre i dette kapitlet gå nærmere inn på læringsprosesser som kan prege nyutdannedes profesjonskvalifisering det første året i yrket.

3.5 Profesjonskvalifisering - læring i profesjonen

Begrepet *profesjonskvalifisering* favner både den kvalifiseringsprosessen som skjer i utdanningen, og den videre kvalifiseringsprosessen i yrket (Haug, 2010a; Heggen, 2010).

Prosessen innbefatter følgelig utvikling av både det Nygren (2004) kaller *den kvalifikasjonsrelevante kompetansen* i utdanningen og *den yrkesrelevante kompetansen* i yrket (se 3.7). Eraut (2007) bruker begrepet læringsbaner om de langvarige og kontinuerlige læringsprosessene i yrket.

Profesjonskvalifisering skjer gjennom både uformelle og formelle prosesser (Haug, 2010a; Heggen, 2010). Mens profesjonskvalifisering i utdanningen domineres av formelle prosesser

som undervisning, domineres profesjonskvalifiseringen i barnehagen av uformelle prosesser knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av de ulike profesjonsoppgavene. Nyutdannedes videre profesjonskvalifisering er knyttet til både kollektiv og individuell læring gjennom et vekselspill mellom individets kompetanse fra utdanningen og den kompetansen som finnes i fellesskapet (Nygren, 2004). Profesjonskvalifisering handler om komplekse læringssituasjoner som kan forstås på ulike måter, med ulik vektlegging av forholdet mellom kollektiv og individuell kompetanse.

Sosiokulturelle læringsteorier

Ulike retninger innenfor sosiokulturelle læringsteorier vektlegger ulike aspekter ved læringsprosessen. Teorier om situert læring (Lave & Wenger, 1991) beskriver læring i yrket som en prosess fra å være legitim perifer deltaker til gradvis å bli en erfaren deltaker. Disse teoriene har hatt en svært sentral plass som forståelsesgrunnlag for kvalifisering i yrkesfeltet (Heggen, 2010). Lave og Wengers teorier bygger på studier av håndverksyrker, og kritiske innvendinger mot deres syn begrunnes med at vektleggingen av læring gjennom deltakelse i lokale praksisfellesskap ikke er tilstrekkelig for å gripe den økende kompleksiteten i de fleste av dagens yrker (Heggen, 2010; Lahn & Jensen, 2008). Læring gjennom deltakelse i lokale praksisfellesskap kan i tillegg bety at nye profesjonsutøvere i stor grad tilpasser seg de rådende praksiser på arbeidsplassen. Heggen hevder at et problem i de situerte perspektivene er at de i for liten grad ser potensialet i møtet mellom på den ene siden den nyutdannedes faglige perspektiver og identifisering, og på den andre siden den etablerte praksisen i feltet. Det fokuseres lite på mulighetene for gjensidige læringsprosesser. I tillegg vektlegges språk i liten grad i teorier om situert læring, synet er at læring skjer gjennom ulike former for deltakelse i yrkeshandlinger (Heggen, 2010, s. 180). Andre teorier innenfor retningen sosiokulturelle læringsteorier som i stor grad vektlegger språkets betydning i læringsprosesser, vil derfor få større plass i denne studien (Säljö, 2001; Vygotskij, 1978, 2000, 2001).

Sosiokulturelle teorier om læring belyser både hvordan mennesker lærer og hva som kjennetegner miljøer hvor mennesker lærer og utvikler sin kompetanse. Læring ses på som både en individuell og en kollektiv prosess som skjer i et vekselspill mellom individets egne kognitive prosesser og den kunnskapen som finnes i fellesskapet. Den aktive læringsprosessen vektlegges, og den sosiale sammenhengen tillegges stor betydning. Individets læringsprosess ses følgelig i sammenheng med språk, kommunikasjon og fellesskap (Säljö, 2001; Vygotskij, 1978, 2001). Vygotskij vektlegger språk som forutsetning for læring og refleksjon (Vygotskij,

2001). Språket er et redskap for å strukturere og gi mening til verden. Mennesket skaper mening gjennom å interagere med andre mennesker og med verden rundt seg. (Mer om språkets betydning i profesjonskvalifiseringen i 3.7.)

Vygotskij viser til sammenhengen mellom individets indre og ytre konstruksjoner (Vygotskij, 1978). De ytre konstruksjonene er de som skapes i sosiale situasjoner, sammen med andre. Hans begrep *higher mental functions*, beskrevet som tenkning, planlegging og hukommelse, er eksempler på dette, og viser hvordan individet først gjør sosiale erfaringer som siden får individuell betydning. Hans nøkkelbegrep, *sonen for nærmeste utvikling* (den proksimale sone), er et eksempel på hvordan sosialt fellesskap med personer med ulik kompetanse er avgjørende for læring. Begrepet er relatert til *det eksisterende nivået*, det vil si det individet klarer på egen hånd, og *det potensielle utviklingsnivået*, det individet kan klare med hjelp fra mer kompetente andre. *Sonen for nærmeste utvikling* er avstanden mellom de to nivåene. Læring skjer i sonen for nærmeste utvikling når individet blir utfordret videre i sin læringsprosess med støtte av mer kompetente andre og med støtte av kulturelle redskap som språk, symboler, systemer og gjenstander. Dette er, slik jeg forstår det, både en individuell og en kollektiv læringsprosess. Relatert til min studie kan sonen for nærmeste utvikling bli en møteplass mellom den nyutdannedes kunnskaper og tenkning, og de ressursene som finnes i konteksten på arbeidsplassen.

I den nærmeste utviklingssonen spiller internalisering en viktig rolle ved at kollektive kulturelle begrep kan bli en del av individets personlige meningsverden. En person blir først en del av en felles aktivitet som foregår sammen med andre. Med utgangspunkt i de mentale funksjonene, tenkningen som blir utviklet i fellesaktiviteten sammen med mer kompetente andre, settes individet i stand til gradvis å kunne utføre aktivitetene bedre på egenhånd.

Dialogisme

Mens Vygotskijs teorier vesentlig tar utgangspunkt i interaksjon mellom voksne og barn, knytter Wertsch disse teoriene til bredere historiske, kulturelle og institusjonelle prosesser ved å kombinere dem med begreper fra Bakhtin, som bruker begrepet *dialog* om menneskets interaksjon med kultur i vid forstand (Wertsch, 1991). Dialog knyttes til forholdet mellom individ og kontekst og til individenes medierende handlinger. Begrepet refererer til språk og tenkning som sosiale, kulturelle og historiske fenomen. Gjennom språket innlemmes vi i et kollektivt og symbolsk system på to måter: ved å ta opp i oss av kulturen rundt oss og ved at

vi som språkbrukere selv er bidragsytere til denne kulturen og bidrar til et kulturelt mangfold (Dysthe, 1995, 2001). Bakhtin vektlegger det flertydige og flerstemmige ved dialogene og legger vekt på motstand og spenninger. Han er opptatt av at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og møte mellom divergerende stemmer, noe som har relevans for veiledning, planlegging og andre læringsprosesser på arbeidsplassen. Respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskaper er grunnleggende, samtidig som en beholder respekten for sitt eget ord. Målet er ikke enighet, men heller artikulering av forskjeller og vilje til å leve med motsetninger.

Læring i et fellesskap på arbeidsplassen konstitueres dermed gjennom et grunnleggende samspill mellom den enkelte og fellesskapet. Ytringer og handlinger møtes av svar og nye handlinger og preges følgelig av dialoger i en vid betydning av begrepet. *Dialogisme*, med utgangspunkt i Dysthe (2001) og Linell (1998, 2009), kan gi nye bidrag til å belyse det komplekse samspillet mellom individ og fellesskap knyttet til nyutdannede førskolelæreres deltakelse i ulike læringsprosesser i barnehagen.

Kontekst

Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er alltid situert i en kultur og en kontekst. Kultur- og kontekstbegrepene kan forstås på ulike måter og viser til flere dimensjoner. Innholdsmessig er det mange likheter ved begrepene, og de brukes ofte synonymt (Ødegård, 2011). Säljö (2001) definerer kultur som den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen. Jeg har valgt å bruke begrepet kultur når jeg beskriver barnehagekultur, i betydning den kulturen som preger norske barnehager generelt (se 2.6), fordi jeg oppfatter kultur som et mer overgripende begrep enn kontekst.

I forhold til å beskrive og analysere forholdene i de enkelte barnehagene i min undersøkelse, velger jeg å bruke begrepet *kontekst*, som jeg oppfatter som en mer konkret og avgrenset ramme om handlingene og relasjonene der. Säljö's inndeling av kontekstbegrepet i *fysiske, kognitive, kommunikative og historiske kontekster* bidrar til å konkretisere begrepet (Säljö, 2001). Säljö's inndeling kan brukes for å beskrive og analysere ulike dimensjoner ved barnehagekonteksten, samtidig som det er viktig å være klar over at de ulike kontekstene både er sammenvevde og gjensidig avhengige av hverandre. Læring i en kontekst er alltid vevd sammen med relasjoner til andre mennesker, de kulturelle redskaper som er tilgjengelige og

de anvendelsesmuligheter som ligger nedfelt i disse. Säljö (2001) understreker at konteksten ikke er noe som ”påvirker” individet, men at alle våre handlinger og vår forståelse inngår i en kontekst. Handlingene våre inngår i, skaper og gjensker kontekster.

Den fysiske konteksten handler om det miljøet eller den organisasjonen handlingene finner sted i. Rominndeling, inventar og utstyr uttrykker virksomhetens tradisjoner og mål. I barnehagen vil ulike fysiske kontekster inngå i og skape muligheter i de nyutdannede førskolelærernes samhandling med barn og kolleger. Handlinger og innhold i samhandlingsprosesser er ofte forskjellige ut i fra om de skjer i garderoben, på lekerommet eller rundt matbordet. De nyutdannedes handlinger vil være annerledes på avdelingen/basen sammen med barna enn på pauserommet med kolleger. Utformingen av den fysiske konteksten er, slik jeg ser det, særlig knyttet til kognitive kontekster, fordi den bygger på gruppers og individers kunnskaper og erfaringer. I min studie er det interessant hvordan de nyutdannede førskolelærerne forholder seg barnehagens fysiske miljø og utstyr, hvordan de samhandler med barna i ulike fysiske kontekster og hvilke endringer de eventuelt gjør i de fysiske kontekstene.

Den kommunikative konteksten utgjøres av de kommunikasjonsmønstre som preger en organisasjon, i dette tilfelle den enkelte barnehage og avdeling. I tillegg vil den nyutdannedes individuelle kommunikasjonsmønstre inngå i og bidra til å skape og gjensker den kommunikative konteksten. Samtaler er interaktive kontekster der sted, hensikt og de som inngår i samtalen, vil virke inn på form og innhold. Den nyutdannede vil antagelig kommunisere annerledes på et foreldremøte enn i en uformell samtale med andre nyutdannede.

Kommunikasjonsmønstrene i barnehagene blir tydelige når en studerer forholdet mellom og innad i de ulike gruppene i barnehagen, som hvordan personalet snakker med barna, med foreldrene og med hverandre. Hvordan førskolelærerguppen kommuniserer med hverandre og med assistentene, foreldrene og barna, vil være særlig interessant i min studie.

Kognitive kontekster er knyttet både til individers og gruppers kunnskaper og erfaringer. De kognitive kontekstene kan fremtre som individuelle, men er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. Hvordan individer eller grupper i barnehagen fortolker utfordringer og muligheter, og hva de oppfatter som mulig i det pedagogiske arbeidet, er avhengig av de

kognitive kontekstene i samspill med den fysiske konteksten. Kognitive kontekster er i tillegg sammenvevd med den kommunikative konteksten. Hvordan de nyutdannede uttrykker sine kunnskaper og erfaringer, avhenger av deres fortolkninger av den kommunikative konteksten.

Den historiske konteksten har betydning for utvikling av en identifiserbar barnehagekultur og for de tanke-, samhandlings- og kommunikasjonsmønstre som fremtrer i kontekstene i de enkelte barnehagene. Säljö (2001, s. 140) beskriver, med referanse til skolen, hvordan de kommunikative mønstrene befestes, til og med fossiliseres, og oppfattes som de eneste mulige i virksomheten. Skolen brukes som et eksempel på en historisk kontekst med en lang kommunikativ tradisjon, der det kan være vanskelig å endre etablerte mønstre for interaksjon. Befestede kommunikative mønstre utviklet over tid finnes også i barnehagen og vil fremtre i den enkelte barnehage og avdeling/base. Barnehagekulturens vekt på praktisk erfaringsbasert kunnskap og likhet mellom personalgruppene ser ut til å prege de kommunikative mønstrene i barnehagen (Mørkeseth, 2012; Steinnes, 2010). Disse mønstrene kan samtidig være preget av at barnehagen er en institusjon med kortere historie, og dermed muligens være noe lettere å endre enn skolens mønstre.

De ulike kontekstene kan forstås som ulike dimensjoner som gir deltakerne informasjon om hva som er aksepterte handlemåter i institusjonen (Witteck, 2007). Sammen synliggjør de ulike dimensjonene kompleksiteten i konteksten i den institusjonen nyutdannede førskolelærere skal bli kjent med, tilpasse seg og bidra til å utvikle og endre.

Kulturelle redskaper

Mennesker produserer og reproduserer hele tiden redskaper for å mestre sine omgivelser og for å mestre seg selv (Säljö, 2001; Vygotskij, 1978). Menneskelig kunnskap har gjennom generasjoner nedfelt seg i kulturelt utviklede redskaper som kontinuerlig er blitt videreutviklet. All menneskelig aktivitet, både fysiske, kommunikative og mentale aktiviteter, medieres gjennom tilgjengelige *kulturelle redskaper*. Medierende handlinger viderefører og formidler de forventninger, krav og ideer som er materialisert i de kulturelle redskapene.

I ulike sosiokulturelle retninger brukes begrepene artefakter, medierende redskaper og kulturelle redskaper med overlappende betydning (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2006; Vygotskij, 2001). Tradisjonelt ble det skilt mellom redskaper av fysisk karakter (gjenstander produsert av mennesker) og språklige redskaper. Säljö (2006) mener at skillet er lite formålstjenlig og vektlegger at våre ferdigheter og våre måter å tenke på er avhengige av og samspiller med de medierende redskapene vi har tilgang til. Han tar derfor utgangspunkt i at

kulturelle redskaper har både fysiske og intellektuelle sider. Vygotskij vektla at redskaper medierer og transformerer menneskelige psykologiske prosesser (Vygotskij, 1978, s. 89). Transformasjoner i menneskelig tenkning skjer ved at medierende redskaper tas i bruk i sosiale kontekster. Dette transformerer sosial aktivitet til strukturer i personlig kunnskap.

Artefakter er bærere av innsikt som er utviklet over lang tid, og de skaper forbindelse mellom historie, kultur, persepsjon og tenkning, ifølge Wartofsky (1979). Han foreslår en inndeling i tre ulike måter artefakter er representert på, som primære, sekundære og tertiære artefakter. Produksjon og reproduksjon av omgivelsene gjennom etablering av artefakter og foredlingen av dem er sentralt i menneskelig læring og utvikling. Primære, sekundære og tertiære artefakter kan dermed anvendes for beskrive og drøfte profesjonskvalifisering.

Primære artefakter er de fysiske redskapene som brukes i arbeidet, mens sekundære artefakter består av representasjoner av de primære artefaktene, det vil si måter å anvende dem på og å snakke om dem på. Ødegård (2011) knytter primære og sekundære artefakter til barnehagens kulturelle redskaper. Primære artefakter ses som barnehagens *konkrete kulturelle redskaper*, mens sekundære artefakter kalles barnehagens *institusjonelle kulturelle redskaper*. Individens og gruppens språk, tenkning og oppfatninger kalles *individuelle kulturelle redskaper*.

Ødegård (2011, s. 166-168) beskriver de *konkrete kulturelle redskapene* i sitt materiale som det fysiske miljøet ute og inne, samt materiell som lekeutstyr som sykler, vogner, biler, dukker, spill, formingsmateriell m.m. Barnehagens *institusjonelle kulturelle redskaper* (Ødegård, 2011, s. 168-172) viser seg gjennom barnehagens formelle og uformelle organiseringssystemer. De institusjonelle redskapene bevarer og viderefører etablerte handlemåter og gyldig innsikt, kunnskap og ferdigheter innenfor en kultur. Disse redskapene spiller en vesentlig rolle når det gjelder å overføre dette til nye aktører i barnehagen. Ødegård (2011) viser til redskaper som barnehagens planleggings- og møtesystemer, dagsrytme og oppgavefordeling som sentrale institusjonelle kulturelle redskaper i barnehagen, og understreker at disse redskapene også ofte framstår som institusjonens tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønster i form av diskurser som det sjelden stilles spørsmål ved.

Tertiære artefakter beskrives som endrede måter å oppfatte og tenke på, som ny forståelse av hvordan de primære og sekundære artefaktene kan brukes. Disse endringene skjer ofte over lang tid og kan være vanskelige å registrere og dokumentere.

Ut fra et kulturelt læringssyn skaper, som tidligere nevnt, aktørene og konteksten gjensidige forutsetninger for hverandre (Säljö, 2001). Konteksten innebærer både aktørenes samspill med kulturelle redskaper og med andre aktører og gjør det aktuelt å studere og drøfte begge typer samspill. Fordi Ødegårds begreper *individuelle kulturelle redskaper*, *konkrete kulturelle redskaper* og *institusjonelle kulturelle redskaper* er relatert direkte til barnehagekonteksten (Ødegård, 2011), har jeg valgt å anvende disse begrepene for å drøfte de nye førskolelærernes arbeid i et kontekstuellet perspektiv.

Horisontal og vertikal diskurs

Videre profesjonskvalifisering i yrket er en langvarig prosess. Det er avgjørende for den første delen av denne prosessen i yrket at nyutdannede førskolelærere opplever at deres kunnskaper fra utdanningen fortsatt har relevans når de har krysset grensen til arbeidslivet. Dersom denne kunnskapen ikke etterspørres og anerkjennes blant ledere og kolleger på arbeidsplassen, kan det føre til underkjenning av formell utdanning og teoribaserte kunnskap, på bekostning av erfaringsbasert kunnskap og mer praktisk læring i arbeidslivet, noe Kvernbekk kaller *erfaringsstyranni* (Kvernbekk, 2005).

Bernsteins begrep *horisontal diskurs* anvendes ofte for å beskrive kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvere i omsorgsykker (Bernstein, 2001). Lokal og praktisk kunnskap vektlegges, og store deler av kunnskapen kan være uartikulert og ureflektert. Den horisontale diskursen beskrives som en kontekstbunden, uformell og autentisk hverdagsdiskurs, der kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. Denne diskursen inneholder ingen overordnet systematikk for å overføre kunnskapen til andre kontekster. Denne typen kunnskap blir ofte betegnet som taus kunnskap, men den kan også (Bernstein, 2001) betegnes som ureflektert kunnskap som tas for gitt og derfor ikke artikuleres.

Motsatsen til dette er en *vertikal diskurs*, basert på formell mediert ekspertkunnskap. Den vertikale diskursen er mer generell enn den horisontale og blir i større grad uttrykt gjennom språk (Bernstein, 2001). Førskolelærerutdanningen er for en stor del preget av en vertikal diskurs, og nyutdannede førskolelærere vil ha med seg kunnskap fra utdanningen som må beskrives, deles og videreutvikles gjennom språk. Dette krever muligheter for felles drøftinger og refleksjoner med andre førskolelærere og øvrige samarbeidspartnere i en travel barnehagehverdag.

Hva består førskolelærernes kunnskapsgrunnlag av?

I følge Grimen (2008a, s. 84) er profesjoners kunnskapsgrunnlag et sammensatt fenomen, som særpreges ved at det er et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. De ulike sidene ved kunnskapsgrunnlaget kan beskrives og forstås på ulike måter. Ulike kunnskapselementer kan forstås som integrerte elementer, eller det kan opereres med et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Sheridan med flere beskriver tre gjensidig interagerende dimensjoner ved førskolelæreres kompetanse: kunnskap om *hva* og *hvorfor*, kunnskap om *hvordan* og *interaktive og relasjonelle kompetanser* (Sheridan et al., 2011). Ryle (1963) skiller mellom *knowing how* i betydningen å kunne gjøre noe og *knowing that*, å vite at noe er. Polanyi (1983) har utviklet begrepet taus kunnskap og skiller mellom det som kan og det som ikke kan artikuleres verbalt. Johannessen skiller mellom ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap, der de to første er praktiske kunnskapsformer (Johannessen, 1999).

Diskusjonen om skille mellom ulike kunnskapsformer går langt tilbake i tid. Aristoteles skilte mellom tre ulike kunnskapsformer: *episteme*, *techne* og *fronesis*, enkelt forklart som viten, kyndighet og klokskap (Grimen, 2008a; Gustavsson, 2001). *Espisteme* er teoretisk-vitenskapelig viten. Begrepet er relatert til det Johannessen (1999) omtaler som påstandskunnskap. Å vite utgår i følge Aristoteles fra ”sann, berettiget tro” og reiser viktige spørsmål om hvordan en kan komme fram til sann eller sikker kunnskap.

Techne er praktisk-produktiv kunnskap, knyttet til håndverk, estetikk, yrkesutdanning og kompetanseutvikling i arbeidslivet, det Johannessen betegner som ferdighetskunnskap. Å kunne noe praktisk utgår fra handlingene våre, fra det vi gjør. Dette kan relateres til *knowing how* (Ryle, 1963), Schöns begrep den reflekterte praktiker (Schön, 1991), Deweys pragmatisme (Dewey, 1916) og Polanyis begrep taus kunnskap (Polanyi, 1983). Viktige diskusjoner om denne formen for kunnskap er knyttet til forholdet mellom det artikulerbare og det ikke-artikulerbare, og hvorvidt kunnskap og forståelse er mulig uten språklig formidling.

Fronesis er praktisk-etisk klokskap og handler om etikk i politikk, kultur og samfunnsliv. *Fronesis* knyttes til humanvitenskap, tolkning og forståelse og til yrker som har med mennesker å gjøre. Begrepet fortrolighetskunnskap dekker denne kunnskapsformen

(Johannessen 1984, 1999). *Fronesis* tilegnes gjennom erfaring, som en bare kan tilegne seg langsomt og med alder. Å være klok er, i denne forståelsen, å kunne overveie det som er godt og nyttig med hensyn til å leve et godt liv. Den etiske refleksjonen blir å søke etter det gode i det levde livet, i det samfunn, felleskap og de sammenhenger man befinner seg i. *Fronesis* handler ikke om fast og sikker kunnskap. Regler er ikke nok for å bedømme enkeltsituasjoner. Dette krever et godt omdømme og utøvelse av *skjønn*. En klok bedømming krever en beredskap til å velge de beste handlingene i en situasjon og kan følgelig knyttes til utøvelse av *skjønn* og *improvisasjon*.

Gustavsson (2001) vektlegger at disse kunnskapsformene ikke er klart avgrensede kategorier. Det vil være overlappinger og sammenflyttinger mellom de ulike formene for kunnskap. Kunnskap tolkes og forstås i en personlig og sosial sammenheng og blir en integrert del av menneskers personlighet. Kunnskapen er følgelig både subjektiv og objektiv. Ut fra tidligere kunnskap åpnes interessen for det som er nytt, annerledes og fremmed. Dette tolkes og forstås personlig av ulike individer.

Episteme, techne og *fronesis* kan relateres til førskolelæreres kunnskapsgrunnlag og brukes til å utvide forståelsen av hva kunnskap kan være. De kan supplere og berike hverandre og vise at kunnskap er langt mer enn den teoretiske kunnskapen. Denne tredelingen løfter fram de mer praktiske kunnskapsformene *sammen med* den teoretiske kunnskapen, *episteme*. Praktiske kunnskapsformer er i stor grad relevante for førskolelærerens profesjonsutøvelse. Aristoteles' begreper skaper muligheter for at også disse kunnskapsformene kan gjøres til gjenstand for kritikk og refleksjon.

Techne kan knyttes til den mer håndverkspregede delen av førskolelæreryrket, til blant annet praktisk organisering og utvikling av ferdigheter som yrket krever. *Fronesis* supplerer *techne* og kan være et viktig kunnskapsgrunnlag spesielt for førskolelærernes pedagogiske arbeid med barn og for deres samarbeidsrelasjoner. *Fronesis* knytter etikk og etiske vurderinger om hva som skaper det gode liv, til handlingskunnskap, en beredskap for å velge de beste handlingene i ulike situasjoner. Dette krever åpenhet, fleksibilitet og følsomhet i møte med andre, og kan knyttes til blant annet utøvelse av *skjønn* og *improvisasjon*. Profesjonsutøvelse skal i tillegg bygge på teoretisk forskningsbasert kunnskap, *episteme*, som profesjonsutøverne kan tilegne seg både under utdanningen og i yrket. Disse tre kunnskapsformene må ses i sammenheng i lys av behovet for et bredt sammensatt kunnskapsgrunnlag, en praktisk syntese relatert til de fordringene som profesjonens yrkesutøvelse stiller (Grimen, 2008a, s. 72).

Overføring av kompetanse

Overføring av kompetanse fra en kontekst til en annen er en komplisert og krevende prosess som forutsetter ny læring på mange plan. Teoribasert kunnskap fra utdanningen kan sjelden overføres direkte som oppskrift for god profesjonsutøvelse, men ulike teoretiske perspektiver på egen profesjonsutøvelse kan utvide nyutdannedes profesjonelle handlingsrepertoar og bidra til bedre løsninger og mer kritisk refleksjon over egen profesjonsutøvelse. De nyutdannede har behov for å utvikle sin kompetanse fra utdanningen videre i et praksisfellesskap, for eksempel gjennom teamsamarbeid med andre førskolelærere og gjennom systematisk veiledning i prosesser som innbefatter alle de tre kunnskapsformene som er beskrevet i forrige del av dette kapitlet. Å kunne formulere sine kunnskaper og skjønnsbaserte vurderinger gjennom muntlig og skriftlig språk er viktige forutsetninger i denne prosessen, likeledes at de nye blir integrert i praksisfellesskapet.

Læring i yrket er knyttet til samarbeid og samhandling i konkrete yrkessituasjoner. Likevel vil forklaringsmåter som setter likhetstegn mellom læring og sosial deltakelse i lokale praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), som tidligere nevnt være utilstrekkelige når man skal gripe den økende kompleksiteten i de fleste yrker (Heggen, 2010). Et kjennetegn ved kunnskapsamfunnet er at stadig mer av kunnskapen utvikles i større kunnskapsnettverk og distribueres gjennom tidsskrifter, internettsider og teknologiske redskaper. Kompleksiteten og tilfanget øker ved at antall kunnskapsleverandører øker, også innenfor barnehagefeltet.

Jensen (2008) dokumenterer at muntlige erfaringsutveksling med kolleger er den viktigste kunnskapskilden for lærere. Dette gjelder grunnskolelærere, men har gyldighet også for førskolelærere, noe evalueringen av implementeringen av rammeplanen viser (Østrem et al., 2009). Erfaringsbasert kunnskap ser ut til å ha høy legitimitet både i skole og barnehage og blir sjelden gjenstand for kritisk refleksjon i forhold til tolkning og validitet, jf. tidligere omtale av horisontal diskurs som dominerende kunnskapsgrunnlag i omsorgsykker (Bernstein, 2001). Kvernbekk (1995) kaller, som nevnt tidligere, troen på erfaring som den beste læremester for erfaringstyranni, og påpeker at erfaring like gjerne kan lære oss dårlig praksis. Dette understreker betydningen både av et bredt sammensatt kunnskapsgrunnlag, jf. tidligere omtale av *techne*, *fronesis* og *episteme*, og av kritisk refleksjon over egen praksis og forståelsesmåter.

Refleksjon

Schöns begrep *reflection-in-action* og *reflection-on-action* knyttes til de unike situasjonene preget av usikkerhet og verdikonflikter som profesjonelle står ovenfor. *Reflection-in-action* er i følge Schön kjennetegn på profesjonell kompetanse (Schön, 1987, 1991). *Reflection-in-action* viser til en aktivitet som foregår i situasjoner der utfallet er uventet. Schöns begrep *knowing-in-action* viser til at kunnskapen finnes i handlingen, ikke i noen bakenforliggende teori. Ut fra hans syn vet profesjonsutøvere langt mer enn de kan sette ord på, og når de møter de særlige utfordringer i yrket, baserer de seg på en form for ubevisst improvisasjon, som de har lært sig via sine praksiserfaringer.

Reflection-on-action handler om refleksjon over handlingene i ettertid, som for eksempel når gjennomførte yrkeshandlinger drøftes i en veiledningssamtale. Det kan skape distanse til handlingene og muligheter til å analysere hva som skjedde og hvorfor. Gjennom refleksjon kan det utvikles innsikt om andre mulige handlingsalternativer, noe som kan påvirke framtidig *reflection-in-action*. Disse to prosessene må derfor ses i sammenheng. Samspillet mellom *reflection-in-action* og *reflection-on-action* skaper læringsmuligheter der den enkelte prøver ut sin endrede forståelse gjennom nye handlinger.

Den reflekterte praktiker har dermed utviklet forutsetninger for å kunne eksperimentere. Det kan betraktes som en form for både kunstnerisk kunnskap og nyskaping av kunnskap. Schön (Schön, 1991) bruker begrepet *artistry*, som kan oversettes som kunstneriske grep, knyttet til prosesser der ulike kilder kombineres og blir til kontekstspesifikke og unike "bruksteorier" gjennom kunstneriske grep og refleksjon i handling. Dette oppfatter jeg som en form for improvisasjon. Schöns begreper kan således være nyttig for å beskrive og forstå improvisasjon som en del av førskolelæreres profesjonsutøvelse.

Utvikling av profesjonsutøvelsen kan føre til ytterligere endringsprosesser. Argyris og Schön (1978) presenterer begrepet *double-loop learning*, som beskrives som en overskridende læring som fører til endringer på flere plan:

Double-loop learning occurs when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organization's underlying norms, policies and objectives (Argyris & Schön, 1978, s. 3).

I denne forståelsen endrer læringsprosessen ikke bare profesjonsutøverens handlemåter, men også selve grunnlaget i organisasjonen.

Lahn og Jensen (2008, s. 297) kritiserer Schön fordi han knytter læreprosessen til refleksjon over egen handlemåte og hevder at han ser bort fra at anvendelse av tilegnede teorier kan fremme erkjennelse. Etter deres mening kan teoretiske rammer understøtte forhåndsrefleksjon i form av profesjonelle mestringsstrategier, for eksempel når man skal tenke igjennom ulike handlingsalternativer i forhold til det særegne ved forskjellige yrkessituasjoner. Dette kan relateres til Vygotskijs begrep middelbar erfaring, det vil si samfunnsmessig akkumulert kunnskap eller teoretisk kunnskap, og hans påpekning av at middelbare erfaringer kan inngå som tolkningsforutsetninger for umiddelbare erfaringer, konkrete erfaringer fra hverdagslivet (Vygotskij, 2001) (se 3.7). Tilegnede teorier kan også ha en viktig funksjon som begrepsramme og bidragsyter til begreper i det språket som profesjonsutøvere bruker for å presentere arbeidet sitt og sine skjønnsbaserte vurderinger til omverdenen og til hverandre.

Tidsaspektet og prosesser i profesjonskvalifisering

Min studie følger seks nyutdannede førskolelærere gjennom deres første år i yrket.

Tidsaspektet vil derfor ha betydning for å forstå de læringsprosessene de nyutdannede inngår i. De nyutdannedes læringsprosess det første året kan tolkes og forstås i forhold til tidspunktet for undersøkelsen. Faglig usikkerhet den første måneden kan tolkes og forstås på en annen måte enn faglig usikkerhet på slutten av året. Det vil ta tid å bli kjent med menneskene, konteksten, de kulturelle redskapene og oppgavene i den enkelte barnehage. Samtidig er det mange oppgaver som gjentar seg, slik at tidligere erfaringer kan være en støtte og etter hvert bidra til å utvikle nye handlingsrepertoar.

Læringsprosesser er alltid knyttet til tid og til en kontekst. De kan forstås som læringsforløp med ulik lengde. Et læringsforløp kan være alt fra små viktige øyeblikk til livslange prosesser. Baes forskning har fokus på korte sekvenser i dialoger mellom førskolelærere og barn (Bae, 2004) og viser den betydningen kvaliteten i disse øyeblikkene hadde for kommunikasjonen og relasjonen mellom barnet og pedagogen (se 3.1). Nyutdannede førskolelæreres læring i yrket handler om ulike læringsforløp, fra små øyeblikk av erkjennelse i samspill med barn til målrettede læringsprosesser over tid som støttes og utfordres gjennom veiledningssamtaler, samarbeid og drøftinger med kolleger. Det første året utgjør samtidig en liten, men grunnleggende viktig del av en langvarig profesjonskvalifisering.

Forskning knyttet til overgangen fra utdanning til yrke beskriver det første året i yrket som et spesielt og krevende år (Bayer & Brinkkjær, 2003; Haug, 2010b; Jordell, 1986; Ødegård,

2011; Sissel Østrem, 2008). Noen forskere deler den første tiden i yrket inn i faser, som Dreyfus og Dreyfus, som forklarer yrkesutøveres prosess som en faseinndelt utvikling fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Fuller og Bown (1975) viser til fire stadier som de mener karakteriserer nyutdannede læreres første tid i yrket. Det første handler om identifisering med elevene, den andre om å overleve, det tredje om å beherske undervisningen og det fjerde om å fokusere på elevenes læring. Det siste krever at læreren er sikker nok på seg selv og sin kompetanse til å kunne tilrettelegge undervisningen mer i samspill med elevenes innspill og spontane situasjoner som oppstår. Tetzlaff og Wagstaff (1999) deler det første året inn i fem faser, med klar tidsavgrensning for fasene. Forventningsfasen, overlevelsfasen og dessillusjonsfasen finner sted i høsthalvåret, mens fornyelsesfasen og refleksjonsfasen skjer i vårhalvåret.

Utviklingsstadiene til Dreyfus og Dreyfus (1986) blir ofte brukt for å beskrive yrkesutøveres utvikling i yrket gjennom fem stadier fra novise til ekspert. De to siste stadiene innebærer bruk av *skjønn*. Dette beskrives som en utvikling over tid, der yrkesutøvere over tid tilegner seg nødvendig kompetanse. Modellen til Dreyfus og Dreyfus blir imidlertid kritisert for å være endimensjonal, lineær og rasjonalistisk og dermed ufølsom overfor profesjonsutøvernes historiske og kulturelle kontekst. Lahn og Jensen (2008, s. 297) står bak kritikken og hevder at Schön har en mer dynamisk forståelse av profesjonslæring og utvikling. De referer til Schöns beskrivelse av *artistry*, et begrep som tidligere er omtalt i denne kapiteldelen, der møte med komplekse problemer fører til at ulike kunnskapskilder kombineres og blir til kontekstspesifikke og unike bruksteorier gjennom kunstneriske grep (Schön, 1991). Denne læringsprosessen fremmes når praktikerne gis anledning til å reflektere over sin egen handlemåte. Som tidligere nevnt er imidlertid Lahn og Jensen (2008) kritiske til at Schön i liten grad vektlegger den rollen teoretisk kunnskap kan ha i denne refleksjonen. De mener i tillegg at Schön i for stor grad vektlegger det lærende individet på bekostning av gjensidige læringsprosesser. (De nyutdannedes profesjonskvalifisering drøftes i et prosessuelt perspektiv i 5.13.4 og 6.6.4)

Profesjonsidentitet og individuell profesjonell identitet

Nyutdannede førskolelærere skal inngå som medlemmer av en profesjonsgruppe, samtidig som de som individuelle profesjonsutøvere skal møte og mestre yrkets utfordringer. Heggen (2008) skiller mellom på den ene siden en *kollektiv profesjonsidentitet* og på den andre siden en *individuell profesjonell identitet*.

Den kollektive profesjonsidentiteten handler, ifølge Heggen (2008, s. 323), om at medlemmer av en profesjon på ulike måter slutter opp om felles symbol. Profesjoner er opptatt av kunnskapsgrunnlaget for god profesjonsutøvelse og av samfunnets syn på profesjonen. I tillegg til arbeidet med å styrke kunnskapsgrunnlaget er profesjoner opptatt av egne interesser, hevder han. Profesjonen vil utvikle og verne om en ønsket selvforståelse for å oppnå anerkjennelse og aksept fra brukere, oppdragsgivere, potensielle nye medlemmer og resten av samfunnet.

Det kan forventes at et medlem av en profesjon slutter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter, men i hvilken grad de enkelte profesjonsutøvere identifiserer seg med profesjonen, vil variere. De kan identifisere seg med forskjellige måter å handle på, og i praksis utøve sin yrkesrolle på svært ulike måter. Dersom det er motsetninger mellom felles og individuelle mål og prinsipper, kan den personlige identiteten bli underordnet, spesielt i profesjoner med sterk ideologi. Hvis profesjonen må kjempe for formell aksept av sin kompetanse, arbeidsoppgaver (jurisdiksjon) og lønn i forhold til andre profesjoner, kan dette føre til sterk oppslutning om den kollektive profesjonsidentiteten (Heggen, 2008, s. 323-324).

Den kollektive profesjonsidentiteten er dermed vesentlig annerledes enn *den individuelle profesjonelle identiteten*, samtidig som de to identitetsformene vil være gjensidig avhengig av hverandre på ulike måter. *Den individuelle profesjonelle identiteten* handler om den enkelte profesjonsutøvers syn på hva som er god profesjonsutøvelse og om vedkommendes bevissthet rundt egen rolle (Heggen, 2008, s. 324). Det siste omfatter en mer eller mindre bevisst oppfatning av hvilke egenskaper, verdier og holdninger, samt hvilke etiske retningslinjer, ferdigheter og kunnskaper, som konstituerer en selv som yrkesutøver. Det handler om en selvrepresentasjon av nåværende eller framtidig profesjonsrolle. Profesjonell identitet kan ikke avgrenses til den formelle profesjonskvalifiseringen, men favner også selvidentitet og bygger videre på denne. Utvikling av profesjonell identitet handler om den personlige siden ved profesjonskvalifiseringen og dermed om mer enn bare utdanningens innhold og kravene og forventningene i yrket. Dette kan beskrives som det spesielle ved den måten den profesjonelle forstår seg selv som profesjonell på og utvikling av en individuell profesjonsstil, bygget på en kobling mellom profesjonens krav og egen personlighet (Hansbøl & Krejsler, 2004, s. 31). I følge Heggen (2008, s. 324) kan profesjonskvalifisering bare forstås ved å se på møtet mellom personen, med sin sosiale og kulturelle bakgrunn, og kunnskapen, både under utdanningen og i yrkesfeltet. Dette møtet er avgjørende for hvordan kunnskap og erfaring blir

oppfattet og vurdert som viktig eller mindre viktig avhengig av den enkeltes tidligere kunnskaper og verdier. Denne personliggjøringen av kunnskap vil være avgjørende for om læreprosessene skaper kvalifikasjoner som kan få bruksverdi i profesjonsutøvelsen.

Den profesjonelle identiteten er hele tiden i endring og dannes gjennom allmenne livserfaringer, utdanning og videre gjennom erfaringer og læring i yrket. Gjennom profesjonskvalifiseringen produserer og reproducerer førskolelærerstudenten eller den nyutdannede førskolelæreren forestillinger om seg selv i yrkesrollen. For de nyutdannede ser det ut til at innlemming i praksisfellesskapet og det å bli akseptert og godtatt der, er en viktig del av profesjonskvalifiseringen, kanskje viktigere enn andre deler av kvalifiseringsprosessen. Dette gjør den første tid i yrket til en sårbar og viktig periode som blir avgjørende for deres videre kvalifisering og utvikling i yrket. Ensidig tilpasning til konteksten på arbeidsplassen kan skje på bekostning av videre utvikling av kompetansen fra utdanningen.

Identitet er et begrep som kan forstås på ulike måter. Over tid har det skjedd en endring fra å se identitet som uttrykk for vilkårene i individets miljø med klart fokus på sammenheng og kontinuitet, til å fremstille identitet som konstruksjon, valg og prosjekt. Nyere diskusjoner om identitet preges av ulike posisjoner. Bauman (2006) ser på identitet som noe flytende. Giddens (1991) vektlegger kontinuitet og sammenheng, men også at identiteten i økende grad blir utfordret av mangfold og mange valgmuligheter. Giddens knytter identitet til refleksivitet, til det vi er bevisst og kan artikulere og uttrykke. Hans syn står i motsetning til Bourdieus syn om at identitet er kroppsliggjort og ofte uartikulert (Bourdieu, 1977, 1984). Bourdieus begrep *habitus* står for en kroppsliggjøring av en aktørs ulike holdninger til omverdenen, et sett av handlingsdisposisjoner. Habitus er strukturert slik at den kan overføres til stadig nye områder. Vår habitus er resultat av våre erfaringer som vi ofte ikke kan uttrykke språklig eller tankemessig.

Disse teoriene gjelder identitet og identitetsutvikling i generell forstand, ikke knyttet til identitet som profesjonsutøver. Det kan diskuteres hvilke syn som kan ha størst relevans for å forstå utvikling av førskolelæreres profesjonelle identitet. Graden av den kulturelle fristilling er etter min oppfatning større på det private området enn på det profesjonelle i vår tid. Selv om barnehagefeltet preges av endringer og mangfold, stiller styringsdokumentene krav om kontinuitet og sammenheng i førskolelæreres pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b). Omsorgsarbeid handler om kroppsliggjorte kunnskaper og erfaringer som preger førskolelæreres identitet. Samtidig møter dagens førskolelærere krav om at de skal kunne artikulere og reflektere over sine kunnskaper og erfaringer for å kunne utvikle

barnehagens innhold videre. Derfor kan både Giddens og Bourdieus teorier ha relevans for å forstå førskolelæreres utvikling av profesjonell identitet det første året i yrket. (Dette drøftes i 7.9.)

Profesjonalisme

Definisjoner av profesjonalisme, eller av hva det innebærer å handle profesjonelt, er knyttet til verdibaserte antakelser om hva som skaper kvalitet i utøvelsen av et yrke (Oberhuemer, 2005). Forståelsen av begrepet er relatert til sosiale, kulturelle og historiske kontekster i ulike land og er derfor, når det gjelder førskolelæreryrket, påvirket av *'political and ideological considerations and discourses, individual and collective values and beliefs, views of childhood, pedagogy and learning, and views of the child and the role of parents* (Cable & Miller, 2008, s. 171).

En slik fortolkning av profesjonalisme kan også omfatte *demokratisk profesjonalisme* (democratic professionalism) med vekt på gjensidige forhold mellom samarbeidspartnere og etablering av nettverk i samfunnet. Hensikten er å bygge mer demokratiske utdanningssystemer og gjennom dette et åpnere samfunn (Oberhuemer, 2005; Whitty, 2008). Dette kan sees som en motvekt til mer teknisk fortolkning, der profesjonalisme knyttes til oppfyllelse av forhåndsbestemte standarder og prosedyrer. Målsetting om demokratisk profesjonalisme utfordrer sentrale sider ved førskolelæreres profesjonsutøvelse, som arbeid med barns medvirkning, foreldresamarbeid og ledelse, i tillegg til at det stiller krav til deres profesjonelle kunnskapsbase (Oberhuemer, 2005).

Demokratisk profesjonalisme kan knyttes til barnehagen som arena for danning både for barna og de nye førskolelærerne. Førskolelærers profesjonskvalifisering kan betraktes som en dannelsingsprosess med vekt på å utvikle selvinnsikt og kritisk selvstendig refleksjon for å kunne bistå barna i deres dannelsingsprosesser (Løkken & Søbstad, 2011). Dette gjør det aktuelt å se nærmere på førskolelæreres kompetanse.

3.6 Kompetanse

Kompetanse kommer av latin *competentia*, og refererer til «å kunne noe», «å være i stand til», men begrepet brukes i ulike betydninger når det anvendes som hverdagsbegrep og når det knyttes til faglige kontekster. Hjort (2006) viser at begrepet kan studeres ut fra utdanningspolitiske, forvaltningsmessige og faglig profesjonelle perspektiver. I denne studien

er det mest aktuelt å belyse begrepet i et utdanningspolitisk og et faglig profesjonelt perspektiv i forhold til førskolelæreres profesjonskvalifisering i utdanning og yrke.

Kompetanse kan knyttes til ulike områder for profesjonsutøvelse, slik forrige *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* gjorde når det ble skilt mellom faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Nasjonalt forskrift om rammeplan for den nye barnehagelærerutdanning vektlegger samspill mellom ulike kompetanser. I paragraf 1 slås det fast at utdanningen skal sikre samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse, samt evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Kompetanse kan defineres hovedsakelig i forhold til individer, slik det gjøres i et nasjonalt kartleggingsprosjekt om behovet for etter- og videreutdanning i barnehagesektoren hvor kompetanse defineres som en persons helhetlige evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Moser, Dudas, Jansen, & Pettersvold, 2006, s.13).

Nygren (2004) er kritisk til en ensidig individuell forståelse av kompetanse. Hans begrep *profesjonelle handlingskompetanser* er situert både i individets psykiske strukturer og i de sosiale og kulturelle praksiser og kontekster individet deltar i. Kompetanse etter hans forståelse er mer enn egenskaper og ferdigheter, det handler også om forhold som motivasjon og vilje. Begrepet er dynamisk og bygger bro mellom den sosiale verden og individets indre verden. Profesjonelle handlingskompetanser består av fem hovedelementer: *Yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser for profesjonsutøvelsen, yrkesidentiteter og yrkesrelevante handlingsberedskap*. Nygrens begrep åpner for bredere definering av de ulike kompetanser som ligger til grunn for profesjonell praksis og for drøfting av hva ulike parter definerer som yrkesrelevant kompetanse.

Kunnskapsdepartementets *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* definerer kompetanse som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer, og vektlegger betydningen av bruk av kunnskapsressurser for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8). Læring og kompetanse knyttes til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Strategiplanen vektlegger at læringen også avhenger av åpen kommunikasjon og det indre og

ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper. Denne definisjonen av kompetanse vektlegger både individuell og kollektiv læring, og spesielt interaksjonen mellom individ og fellesskap. Fellesskapet og læringsstøttende omgivelser vektlegges som viktige forutsetninger for kompetanseutvikling. Definisjonen kan følgelig anvendes for å identifisere forutsetninger for læring i den enkelte barnehage.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b) skiller lite mellom de kompetansekravene som stilles til førskolelærerne og til øvrig personale, men påpeker at styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for det faglige innholdet i barnehagen og for at det øvrige personalet har den kompetansen som kreves for å nå barnehagens mål.

Hellesnes (1984) anvender begrepene *aktørkompetanse* og *kommentatorkompetanse*.

Molander og Terum (2008a) relaterer disse begrepene til forholdet mellom profesjonsfag og studier av profesjoner. *Aktørkompetanse* refererer til den kompetanse som må til for å utføre handlinger, mens *kommentatorkompetanse* refererer til det å kunne skildre, analysere og evaluere aktiviteter (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a, s. 23). Aktør- og kommentatorkompetanse beskrives som ulike, men relaterte kompetanser som ikke nødvendigvis avhenger av hverandre. Begrepene er etter min mening egnet til å sette søkelys på de to hovedområder der nye profesjonsutøvere utvikler kompetanse. De nye førskolelærerne må for det første utvikle *aktørkompetanse* knyttet til å utføre de ulike handlingene og oppgavene som hører til yrket. Deres profesjonsutøvelse rommer et stort spekter av oppgaver, fra å støtte enkeltbarn og lede barnegrupper og foreldremøter, til å utarbeide pedagogiske planer og rapporter. *Kommentatorkompetanse* handler i denne sammenhengen om å kunne beskrive og begrunne yrkeshandlingene sine for kolleger og samarbeidspartnere. Førskolelærere må også kunne analysere og evaluere yrkeshandlingene sine for å utvikle det pedagogiske arbeidet videre. Kommentatorkompetanse kan knyttes til å utvikle et kritisk «utsideblikk» på egen profesjonell praksis og hvilke rammer og implisitte premisser som styrer denne. Begge typer kompetanse utvikles over tid og krever tilgang til nye kunnskaper og erfaringer samt muligheter til refleksjon, alene og sammen med andre.

I mitt forskningsprosjekt velger jeg å belyse og drøfte kompetanse og kompetansebygging både i et individuelt og et kollektivt perspektiv. Løvlie viser at en betydelig del av vår kompetanse skapes og utvikles i møte med andre mennesker som en følge av de utfordringer

man utsetter hverandre for (Løvlie, 2001). Nyutdannede førskolelæreres opplevelse av egen kompetanse påvirkes av de krav og kriterier som formidles for arbeidet i barnehager generelt og i den enkelte barnehage. Opplevelser av mestring i møte med ulike mennesker og situasjoner i barnehagen styrker oppfatning av egen kompetanse. Samarbeid, tilgang til og bruk av den kompetansen som finnes i fellesskapet, øker mulighetene for mestring og videre utvikling av kompetansen. Dette handler om komplekse samspill på de samhandlingsarenaer som førskolelærere opererer på, i møte og samarbeid med barnegrupper, medarbeidere og foreldre, samt andre samarbeidspartnere.

Kompetanse må, som tidligere nevnt, sees i forhold til de kravene de nyutdannede møter i barnehagekonteksten (Moser et al., 2006). Nygren (2004) tydeliggjør ulikhet i kompetansekrav i utdanning og yrke gjennom begrepene *kvalifikasjonsrelevant kompetanse* og *yrkesrelevant kompetanse*. Kvalifikasjonsrelevant kompetanse kan sees som den kompetansen studentene må vise for å få godkjent sin førskolelærerutdanning, mens yrkesrelevant kompetanse viser til den kompetansen som utvikles gjennom tid og praktisering på arbeidsplassen og som viser seg å være en ressurs i profesjonsutøvelsen. De nyutdannedes kvalifikasjonsrelevante kompetanse er dermed ikke nok for at de skal bli vurdert til å ha tilstrekkelig kompetanse i yrket. Utfordringene ved overgangen fra utdanning til yrke kan oppfattes som en bekreftelse på at kunnskap er situert og dermed vanskelig kan overføres fra en kontekst til en annen. Nyutdannede kan etter dette synet befinne seg i en kryssild mellom utdanningskonteksten og yrkeskonteksten, og oppleve det Nygren (2004) kaller *utakter* i forventninger til kunnskaper og yrkesrolle mellom utdanningen og yrkesfeltet. Deres individuelle handlingskompetanse er den kompetansen de viser i arbeidet sitt i barnehagen. I hvilken grad denne kompetansen har gyldighet, vil avhenge av konteksten i den aktuelle barnehagen (Nygren, 2004). I møtet mellom den nyutdannede og den første arbeidsplassen ligger det dermed muligheter både for ensidig tilpasning til kulturen og for gjensidige læringsprosesser.

Førskolelærere kan betegnes som en relasjonsprofesjon ut fra at relasjoner til andre mennesker er en sentral del av arbeidet (Moos, Krejsler, & Fibæk Laursen, 2004). Barnehagehverdagen består av komplekse samspill mellom mennesker i ulike aldre, posisjoner og roller. Bleken (2005) beskriver fem interessenter i barnehagen som står i gjensidige relasjoner til hverandre: barna, foreldrene, personalet, barnehageeier og samfunnet. Relasjonsbygging og utvikling av relasjonene i yrket kan betraktes som en kompetanse førskolelærere må tilegne seg og videreutvikle. Etablering og utvikling av relasjoner til ulike

barn og voksne krever en kompleks kompetanse som kan være vanskelig å beskrive. Spurkeland (2005, s. 17) forsøker å gjøre dette ved å definere relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Hvilke ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som kan bidra til dette, må ses i forhold til konteksten og det spesielle ved de menneskene og situasjonene førskolelærere møter.

Kompetanse er følgelig ikke et statisk begrep, noe individet har ervervet seg gjennom utdanningen og dermed besitter for alltid. Som strategiplanens definisjon av kompetanse viser, forstås kompetanse som evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer ved hjelp av egne og fellesskapets kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det handler om å kunne ta i bruk og fornye kunnskaper og kulturelle redskaper som finnes i den aktuelle konteksten. Egen og felles kompetanse må dermed stadig diskuteres, vurderes og bygges videre i faglige fellesskap.

Kan kompetanse måles?

Hvordan kompetanse kan og skal vurderes og hvem som skal stå for vurderingen, er et stort diskusjonstema knyttet både til nyutdannede førskolelærere og lærere og til profesjonsutøvelse generelt (Fransson, 2006; Grimen & Terum, 2009; Smith & Ulvik, 2010). Den engelske forskeren Claire Cameron hevder at det overordnet har oppstått to holdninger til kompetanse (Cameron, 2009; Cameron & Moss, 2011). Den ene ser kompetanse først og fremst som utgangspunkt for å måle prestasjoner, mens den andre handler om å kunne anvende sine evner og om å handle reflektert. Den første holdningen bygger på en snever fortolkning av profesjonalitet, en modell der førskolelæreren fungerer som en ”teknisk ekspert” med oppgave å gi barn bestemte kompetanser egnet til å oppnå forhåndsbestemte mål. Den siste holdningen ser den enkelte profesjonsutøver som både ansvarlig for sin individuelle profesjonsutøvelse og som et medlem i et forpliktende faglig fellesskap.

Cameron redegjør for hvordan bruk av standarder i utdanningen så vel som i profesjonsutøvelsen bygger på antakelser om at det er bred enighet om hvilke ferdigheter og kunnskaper som kreves for å kunne utføre bestemte typer arbeid og oppgaver og hvordan dette begrenser mulighetene for faglig utvikling (Cameron, 2009; Cameron & Moss, 2011). Hun beskriver hvordan slike tendenser med utspring i Storbritannia har fått økende innpass i Europa på måter som begrenser teoretisk og praktisk utvikling av fagområder og

profesjonsutøvelse. Disse tendensene kan føre til en mer teknisk preget, atferdsbasert profesjonalisme knyttet til minimumsstandarder. Opp mot denne formen for profesjonalisme setter Cameron en bred forståelse av kompetanse knyttet til arbeid med barn, som knytter både profesjonell og personlig utvikling til fagfeltets teoretiske kunnskaper. Dette krever vilje til å omsette kunnskapen til praksis, gjennom en mobilisering av den enkeltes ressurser i et faglig fellesskap.

Selv om det er forskjell på bruken av standarder i utdanningsinstitusjonene i Storbritannia og Norge, er norsk utdanning utsatt for en stadig større internasjonal påvirkning. Det arbeides for en større likhet mellom de europeiske utdanningssystemene. Et aktuelt eksempel på dette er kvalifikasjonsrammeverket som ble implementert i alle norske studieprogrammer på alle nivåer i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Kvalifikasjonsrammeverket er knyttet til norsk oppfølging av Bologna-prosessen og er en tilpasning til EUs kvalifikasjonsrammeverk. Kandidatenes kvalifikasjoner skal beskrives gjennom målbare beskrivelser av læringsutbyttet, der det skilles mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

Utøvelse av profesjonelt skjønn

Feltarbeidet viste at utøvelse av skjønn er et krevende og sentralt element i førskolelæreres pedagogiske arbeid. De nyutdannede ga uttrykk for usikkerhet i møte med alle de beslutningssituasjonene og handlingsvalg det pedagogiske arbeidet innebar. De opplevde at det tok tid å utvikle evne til å gjøre skjønnsmessige vurderinger og de savnet muligheter til å drøfte vurderingene sine med kolleger utenom veiledningssamtalene. Dette aktualiserte en utdyping av begrepet skjønn utover det som er gjort i redegjørelsen for det performative aspektet ved profesjoner i 3.4. Jeg ønsker å anvende begrepet *profesjonelt skjønn* for å tydeliggjøre at skjønn er en krevende del av profesjonsutøvelsen og bygger på profesjonsutøverens erfaringer, kunnskaper og verdier.

Grimen og Molander (2008) viser som tidligere nevnt at yrket inneholder beslutningssituasjoner med en viss grad av ubestemthet som ikke kan løses av generell kunnskap og handlingsregler og som dermed krever skjønn. I profesjonelt skjønn er det et uomgjengelig element av førstepersonserfaringer, selv om skjønnnet er utøvet på en samvittighetsfull måte og alle relevante faktorer er tatt i betraktning (Grimen & Molander, 2008, s. 193). Skjønnsutøvelse er likevel resonnering preget av uklare og mangelfulle regler. Førstepersonserfaringer på den ene siden og lokale tradisjoner på den andre siden er nødvendige ingredienser for å nå fram til begrunnede konklusjoner. Det kan bety at det Polanyi (1983) kaller *personal knowledge* er en viktig ingrediens i skjønnsutøvelse. Grimen

og Molander framhever at erfaring er en viktig kilde til variasjon når det gjelder førstepersonserfaringer. Det er forskjell på dem som har mye og dem som har mindre erfaring. Dette betyr at nyutdannede førskolelæreres grunnlag for å bruke skjønn er annerledes enn det grunnlaget deres erfarne kollegaer har.

Skjønnsutøvelse kan ofte ha karakter av det Lèvi-Strauss (1966) kaller *bricolage*. Begrepet er hentet fra betegnelsen *bricoleur*, en håndverker som reparerer med det han har for hånden. I overført betydning kan det handle om at når sikre holdepunkter mangler, må man ta i bruk det man har, for å komme fram til en begrunnet konklusjon. Nyutdannede vil i mange tilfeller ha et annet utgangspunkt for sine beslutninger enn erfarne kolleger, bl.a. gjennom å ha færre erfaringer og mindre handlingsrepertoar som bakgrunn for sin profesjonsutøvelse. Samtidig kan de ha bedre kjennskap til nyere faglitteratur og forskning. At nyutdannede og erfarne førskolelæreres skjønnsutøvelse og skjønnsbaserte avgjørelser da kan bli svært ulike, behøver ikke bety at den ene parts profesjonelle skjønn er dårligere enn den andres, men det aktualiserer at grunnlaget for skjønnsutøvelsen må språkliggjøres og drøftes.

Skjønn er som tidligere nevnt bundet av normative rammeverk. Grimen og Molander (2008, s. 188-190) beskriver disse gjennom tre idealtypiske normative kontekster:

- *Likebehandlingsprinsippet*, for eksempel rettslig skjønn
- *Reproduserbarhetsprinsippet*, for eksempel klinisk skjønn
- *Individualiseringsprinsippet*, for eksempel i forhold til omsorg

Alle tre prinsippene kan, etter min oppfatning, relateres til førskolelæreres utøvelse av profesjonelt skjønn. *Likebehandlingsprinsippet* handler om at like tilfeller skal behandles likt for å skape rettferdighet. Bare relevante forskjeller mellom tilfeller kan rettferdiggjøre at de behandles på ulike måter. I pedagogisk arbeid med barn krever dette utfordrende skjønnsmessige vurderinger. Hva er like tilfeller når barnehagens regler skal håndheves, og hva er relevante forskjeller som kan rettferdiggjøre ulik behandling av barna? Dette er viktige diskusjoner relatert til rammeplanens målsettinger om inkluderende fellesskap og individuell tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18).

Reproduserbarhetsprinsippet knyttes til klinisk skjønn, som diagnoser, og idealet er at det kliniske skjønn skal bygge på klare kriterier, slik at f.eks. flere leger skal komme fram til lik diagnose ved å undersøke samme pasient. Å stille diagnoser er ikke en del av førskolelæreres profesjonsutøvelse, men førskolelærere vil likevel møte situasjoner som aktualiserer

reproduserbarhetsprinsippet, for eksempel i møte med barn som vekker bekymring på grunn av livssituasjon eller spesielle vansker. I noen situasjoner kan det være klare kriterier på at det er grunn til bekymring, mens andre situasjoner kan være vanskeligere å vurdere. Det er krevende å gjøre skjønnsmessige vurderinger for å skille mellom de situasjonene der en kan vente og se, og de situasjonene der en raskt kontakter hjelpeapparatet. I tvilstilfeller søker de fleste førskolelærere råd hos styrer og andre kolleger og ber om deres vurderinger. Samtidig kan ulike førskolelæreres vurderinger i slike tilfeller bygge på ulike kriterier. De skjønnsmessige vurderingene utfordres ytterligere ved at profesjonelt arbeid alltid er preget av usikkerhet, jf. 3.4.

Individualiseringsprinsippet er aktuelt i arbeid med barnegrupper bestående av forskjellige, unike individer. Alle barn skal oppleve omsorg i barnehagen, men hvordan utøves dette overfor ulike barn? Barna har lovfestet rett til medvirkning i barnehagen, i følge Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005). Hvordan kan dette praktiseres ovenfor barn med ulike forutsetninger ut fra alder, språk og funksjonsnivå? Det er dilemmaer også til dette prinsippet, ikke minst mellom hensynet til individer kontra hensyn til resten av barnegruppen. Det vil alltid være grenser for mulig individualisering i en institusjon med begrensede ressurser.

Ofte vil førskolelærere og andre profesjonsutøvere møte det som beskrives som blandede kontekster (Grimen & Molander, 2008, s. 190-191), der det kan oppstå konflikter mellom de ulike prinsippene, for eksempel mellom likebehandlings- og individualiseringsprinsippene. Disse prinsippene belyser det komplekse ved skjønnsutøvelse og noe av grunnlaget for at skjønnsmessige vurderinger kan bli ulike, selv om de utøves av personer med lik utdanningsbakgrunn.

Et viktig tema knyttet til profesjonelt skjønn er hvordan skjønnsmessige vurderinger kan ansvarliggjøres. At skjønn innebærer elementer av vilkårlighet og variasjon, kan være problematisk i forhold til den tilliten til profesjoners vurderinger og beslutninger som er nødvendig for profesjonenes legitimitet. Grimen og Molander (2008, s. 195) viser til tiltak som bevisstgjøring av det de kaller ”skjønnets byrder”, de faktorene som gjør at skjønn er underkastet uomgjengelige kilder til variasjon. De mener at det kan være mulig å etablere overprøvingsordninger som kan utjevne urimelig utslag av individuelt skjønn, og understreker betydningen av å kontinuerlig diskutere ”skjønnets byrder”. Relatert til førskolelæreres utøvelse av profesjonelt skjønn, kan drøfting av ”skjønnets byrder” innebære at de må være i stand til å forklare, begrunne og drøfte sine skjønnsmessige vurderinger i

samarbeidssituasjonene med personalet, med barnehagens ledelse og eier samt med foreldrene i barnehagen.

Molander (2013) utdyper ulike måter for slik ansvarliggjøring og skiller mellom *strukturelle* og *epistemiske* ansvarliggjøringsmekanismer. Strukturelle mekanismer innskrenker rommet for skjønn, mens epistemiske mekanismer har som mål å forbedre betingelsene for og kvaliteten på den resonneringen som leder fram til vurderinger og beslutninger. Epistemiske mekanismer er blant annet *formende* mekanismer der utdanning er en viktig faktor, *støttende* mekanismer som beslutningsprosedyrer og evidensbasert profesjonspraksis og *deltakelsesmekanismer* som involverer berørte parter som beslutningstakere. Strukturelle og epistemiske mekanismer må ses i sammenheng når skjønnsutøvelse skal ansvarliggjøres. Det har betydning at førskolelærere både kan analysere og vurdere rommet for skjønnsutøvelse og kjenner og kan vurdere ulike måter skjønnsutøvelse kan ansvarliggjøres på. Ansvarliggjøring av skjønn kan være viktige lærings situasjoner.

I barnehagen må det være tid, rom og interesse for å diskutere skjønnsutøvelse som en krevende del av profesjonsutøvelsen. Her ligger det utfordringer, både for nyutdannede og erfarne førskolelærere. Gjennomgang av relevant forskning tyder på at mange førskolelærerne kan ha problemer med å begrunne sine handlinger og med å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller deres spesielle fagkunnskaper fra allmenn kunnskaper (Aagre, 2011; Mørkeseth, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006; Ødegård, 2011) (se 3.1 og 3.2).

Improvisasjon

Improvisasjon var et begrep som ble innlemmet i det teoretiske grunnlaget for denne studien i løpet av feltarbeidet. Observasjoner av de nyutdannedes samspill med barn og deres betraktninger om møtet med det uforutsette i det pedagogiske arbeidet aktualiserte begrepet. Tidligere har jeg knyttet *improvisasjon* til Schöns begrep *reflection-in-action* og *artistry* (Schön, 1991) (se avsnittet om refleksjon i 3.5). Profesjonsutøvelse i situasjoner der utfallet er uventet, kan føre til prosesser der ulike kunnskapskilder kombineres gjennom refleksjon-i-handling og kunstneriske grep, og en ny form for praksis oppstår. *Improvisasjon* er, slik jeg ser det, også beslektet med *profesjonelt skjønn*. Mens *profesjonelt skjønn* kan beskrives som det som skal fylle mellomrommet mellom på den ene siden generelle kunnskaper og praksis, og på den andre siden spesielle situasjoner og individer, kan *improvisasjon* beskrives som det førskolelæreren gjør i mellomrommet mellom det forberedte og det uforberedte i sin

flerfaglige profesjonsutøvelse i barnehagen. *Profesjonelt skjønn* er knyttet til resonnering som grunnlag for beslutninger og handlinger i yrket, mens *improvisasjon* mer direkte er knyttet til handlinger i møte med det uforutsette. Det improviserte er uforberedt, men det bygger likevel på førskolelærerens kunnskaper, erfaringer, og følgelig også på *skjønn*. Profesjonelt skjønn og improvisasjon kan dermed betraktes som beslektede fenomener som overlapper hverandre og som kan ha potensial til å kunne berike hverandre.

Alterhaug (2006) beskriver *improvisasjon* som utøvelse basert på grundig kunnskap og kompetent praksis, altså en kompetanse knyttet til kvalifisert profesjonsutøvelse. *Im pro visus*, som betyr ikke-tidligere-sett, handler om å lære å mestre de muligheter og utfordringer som oppstår når pedagogiske planer skal omsettes til pedagogisk praksis. Sawyer hevder at improvisasjon både i musikk og pedagogisk arbeid krever gode evner til å lytte og til å inngå i felles kreative handlinger (Sawyer, 1997, 2003, 2004, 2007). Hans utgangspunkt var langvarige studier av improvisasjon i teater, men han har også studert improvisasjon i barns dialoger i rollelek og i ulike former for samtaler. Sawyer (2004) er opptatt av kreativ undervisning og hevder at den velkjente metaforen “teaching as performance” bør endres til “teaching as improvisational performance”. Lærere må beherske balansen mellom struktur og improvisasjon annerledes enn skuespillere, hevder han. De har ikke råd til å feile for mye fordi elevenes læring står på spill. Sawyer bruker begrepet *disciplined improvisation* om denne formen for improvisasjon, noe som kan oversettes med disiplinert improvisasjon. Jansen og Tholin (2011) kaller dette innrammet improvisasjon (se 3.1). Disiplinert improvisasjon inkluderer rutiner, struktur, faglig og pedagogisk innsikt og ikke minst oppøving av improvisatoriske ferdigheter hos både lærer og elever.

Ut fra et sosiokulturelt syn på læring er det en viktig forutsetning for læring at også elevene gis rom for improvisasjon og dermed medvirkning. Improvisasjon er dialogisk og krever gjensidig åpenhet og respons på hverandres utsagn og handlinger. Karlsen (2006) peker på at improvisasjon i undervisningen i skolen både kan gi elevene større muligheter for medvirkning og medskapning og samtidig bidra til å øke lærernes handlingsrom og undervisningsrepertoar.

Sverdrup og Myrstad (2011) viser til improvisasjon som åpen innstilling hos pedagogen i pedagogisk arbeid med små barn. Dette handler om å kunne møte barnas initiativ med *ja, og ...*, en innstilling som har som mål både å bekrefte barnas initiativ og å bidra til å utvikle deres ideer og refleksjoner videre. Dette knyttes til tre konkrete handlinger:

- å gi og akseptere ”tilbud” (initiativ eller forslag)
- å utdype og utvide initiativ eller forslag
- å ikke blokkere for andres initiativ eller forslag.

Sverdrup og Myrstad (2011) viser til at improvisasjon krever aktiv lytting, toleranse for stillhet og åpenhet, og at det gir mulighet for å skape og utvikle noe nytt i samspill med barn. De mener at utøvelse av improvisasjon er avgjørende for å åpne for små barns medvirkning i barnehagen.

Evne til improvisasjon er derfor en viktig del av førskolelæreres kompetanse. Pedagogisk arbeid i barnehagen utøves i daglig samspill med barnegruppen gjennom alle dagens aktiviteter. Hverdagen i barnehagen inneholder både forberedte og ikke forberedte aktiviteter, og selv godt forberedte aktiviteter med barn i barnehagealderen krever evne til improvisasjon. Barnehagen har etter nåværende rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011b) som mål å fremme omsorg, lek, læring og danning, noe som krever bevisste pedagoger som kan gripe alle de mulighetene som åpner seg i samspillet med barnegruppen og det fysiske miljøet. Arbeidet med barnehagenes syv fagområder skjer i stor grad gjennom situasjoner som ikke så lett kan planlegges og forberedes, i et samspill mellom barnas og personalets initiativ og handlinger i ulike situasjoner inne og ute. Slik pedagogisk praksis, som vanskelig kan planlegges, men som likevel bygger på kunnskaper og erfaringer, på teori og på praksis, krever en spesiell beredskap for det uforutsette. Improvisasjon i denne sammenheng handler om *kvalifisert improvisasjon*¹⁸, utøvd på et kvalifisert grunnlag av noe førskolelæreren kan og har øvd på. Det bygger på både teoretisk og praktisk kunnskap, i tråd med de klassiske kunnskapsformene *episteme* (teori, vitenskap), *techne* (praktiske ferdigheter og teknikker) og *fronesis* (praktisk-etisk klokskap) (Gustavsson, 2001), se 3.5. Improvisasjon er her forberedt, samtidig som det planlagte alltid må fylles ut med noe nytt som er *im pro visus* – i betydningen ”ikke før sett”, når det settes ut i livet. Kvalifisert improvisasjon handler om å gripe og gå inn i de mulighetene som oppstår spontant i spenningsfeltene mellom *det planlagte og det ikke-planlagte* i pedagogisk arbeid. Det krever at profesjonsutøveren har

¹⁸ Begrepet og forankringen er hentet fra en forskningssøknad utarbeidet av en gruppe kolleger ved Høgskolen i Vestfold knyttet til et prosjekt om improvisasjon i forhold til barn, profesjonsutøvelse og utdanningen. Jeg har deltatt i dette arbeidet.

utviklet en *kvalifisert beredskap for det uforutsette*, bygget på teori, planer, øvelse og klokt skjønn.

Improvisasjon handler altså om å *handle* og *gjøre* i møte med det uforutsette og spontane som barn og andre voksne bringer inn i samspillene i barnehagen. Dette er en utfordrende del av profesjonsutøvelsen, ikke minst for nyutdannede førskolelærere. Dersom denne delen av profesjonsutøvelsen ikke settes ord på og deles i praksisfellesskapene, kan den unndras fra viktig kritisk drøfting og vurdering. Kompetanse til å inngå i improvisasjon vil da kunne bli sett på som personlige egenskaper som noen har og andre mangler, løsrevet fra felles kompetansebygging i barnehagen. Dette gjør det aktuelt å belyse språkets betydning i læringsprosessene på arbeidsplassen.

3.7 Språkets betydning i profesjonskvalifiseringen

Som beskrevet i avsnitt 3.5, er læring ut fra et sosiokulturelt syn både en individuell og en kollektiv prosess som skjer i et vekselspill mellom individets egne kognitive prosesser og den kunnskapen som finnes i fellesskapet. Kunnskap blir mediert mellom mennesker og deres miljøer, inkludert de sosiale redskaper og sosiale praksiser som miljøene rommer (Säljö, 2001; Vygotskij, 1978, 2001; Wertsch, 1998). I følge Vygotskij kan bruk av redskaper forstås som en kulturell mediering mellom menneskene og omgivelsene (Vygotskij, 1978, 2001). Språket er det viktigste medierende redskapet i denne prosessen. Feltarbeidet mitt viste at erfaringer og kunnskaper knyttet til det pedagogiske arbeidet i liten grad ble artikulert og diskutert blant personalet. De nyutdannede sluttet å anvende fagbegreper fra utdanningen og så ut til å tilpasse seg de kommunikasjonsmønstrene preget av hverdagspråk som dominerte i barnehagene. Dette aktualiserte en teoretisk utdyping av språkets betydning i læringsprosessene i barnehagen.

Språk er den mest unike bestanddelen i menneskelig kunnskapsbygging, og i vår evne til å samle erfaringer og kommunisere disse til hverandre. Ord beskrives av Vygotskij som ”den menneskelige bevissthetens mikrokosmos” (Vygotskij, 2001, s. 220). Tanke og tale er gjensidig avhengig av hverandre, men de er ikke identiske prosesser. Det å sette ord på tanker kan være vanskelig og i noen tilfeller bortimot umulig, blant annet fordi vi kan mangle presise begreper. Noen tanker og kunnskaper kan være lettere å uttrykke gjennom handlinger enn med ord, ifølge Grimen (2008a). Felles læringsprosesser i barnehagen handler ofte om mer enn forhold en lett kan sette ord på, samtidig som språkliggjøring er en forutsetning for faglige diskusjoner og evaluering. Trygge rammer, med tilstrekkelig tid og engasjerte og

lyttende dialogpartnere, for eksempel i en veiledningssamtale eller på møter, kan gjøre det lettere å dele erfaringer og sette ord på ennå uferdige refleksjoner.

Vygotskij (2001, s. 218) beskriver utviklingen av tenkning som noe som går fra ”motivet, som føder en tanke, til tanken formes – først i indre tale, så i ordbetydninger og tilslutt i ord”. Innen denne forståelsen uttrykkes tenkningen følgelig ikke i ord, men den realiserer seg gjennom dem.

De nyutdannede førskolelærerne i denne studien kan ha som ”motiv” for eksempel å sette ord på sine faglige begrunnelser i det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen. Deres mediering mellom tanke og tale går da gjennom de språklige ressursene de har tilgjengelige, noe som vil variere fra individ til individ. Konteksten i barnehagen skaper rammer for videre språklig mediering. De nyutdannedes bruk av språk må ses i relasjon til den kommunikative, kognitive og historiske konteksten som preger barnehagen (se 3.5.) De nyutdannedes språklige ressursene kan være *hverdagsspråk*, enten bare i en konkret og beskrivende form eller supplert med fortellinger og metaforer, eller det kan være *fagspråk* preget av abstrakte fagbegreper. De språklige ressursene kan betraktes som de nyutdannedes individuelle kulturelle redskaper, men fagsbegrep kan fungere som institusjonelle kulturelle redskaper dersom de skaper felles forståelse og mål for det pedagogiske arbeidet (se 3.5).

Säljös tredelte inndeling av språkets funksjoner

Säljö (2001) presenterer en forenklet tredelt inndeling av språkets funksjoner relatert til læring i et sosiokulturelt perspektiv. Han viser til språkets *utpekende*, *semiotiske* og *retoriske funksjoner*. Jeg vil videre i denne delen presentere hans synspunkter knyttet til disse funksjonene og relatere dette til barnehagen og til nyutdannede førskolelæreres *profesjonsspråk*. Jeg ønsker å benytte begrepet *profesjonsspråk* i stedet for *fagspråk*, fordi jeg mener at førskolelærere trenger et språk som speiler mangfoldet i deres flerfaglige profesjonsutøvelse, og som er egnet til å beskrive, analysere og evaluere denne. Begrepet *fagspråk* assosierer jeg til et snevrere felt, knyttet mer direkte til fagene i utdanningen enn til selve profesjonsutøvelsen.

Den første av språkets tre funksjoner er *den utpekende funksjonen* (Säljö, 2001, s. 85-86). Profesjonsspråk kan brukes for å peke på hva som er viktigere enn andre ting, for å skille ut forgrunn og bakgrunn når det skal handles og prioriteres i et yrkesfelt. Säljö (2001) viser til

hvordan språket generelt muliggjør kommunikasjon som er uavhengig av situasjonen vi befinner oss i. Disse mulighetene for distansering og dekontekstualisering som språket gir oss, er en av nøklene til kunnskapsbygging, både på arbeidsplassen og generelt. I følge Säljö er språk en form for dekontekstualisering der verden kan framtre og forstås på nye måter. Språket kan brukes til å referere til andre språklige fenomen ved at vi kan snakke om og drøfte hvordan vi beskriver og forstår virkeligheten. Dette er viktige elementer i både kollektiv og individuell læring. Ved hjelp av språket og de kommunikative redskapene språket tilbyr, kan vi analysere og forsøke å forstå ulike fenomener som har betydning for oss. Relatert til pedagogisk arbeid i barnehagen kan aktuelle fenomener være vitenskapelige teorier, faglitteratur, styringsdokumenter samt egne og kollegaers erfaringer, i tillegg til barns erfaringer og synspunkter. For en nyutdannet førskolelærer kan profesjonsspråket være en hjelp til å skille ut det viktigste og kunne prioritere i en travel hverdag. Viktige begreper i barnehagens formålsparagraf er *omsorg, lek, læring og danning*. Begrepene og profesjonsspråk som beskriver og drøfter arbeidet med disse målene, vil kunne ha en utpekende funksjon i førskolelæreres planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid i barnehagen.

Den andre funksjonen kalles språkets *semiotiske funksjon* (Säljö, 2001, s. 86-90). Säljö knytter begrepet til det moderne språkvitenskap kaller språkets semantiske funksjon. Han understreker at språkets kraft som medierende redskap viser seg gjennom den fleksible relasjonen som finnes mellom språklige uttrykk og de fenomenene disse uttrykkene refererer til. Generelt er det ikke et entydig forhold mellom et språklig uttrykk og det uttrykket viser til. I en sosiokulturell oppfatning antas denne relasjonen å være av symbolsk eller semiotisk karakter. Språklige uttrykk refererer ikke bare til et fenomen eller et objekt, de betegner og signaliserer også fenomenets betydning og innhold. I språklige framstillinger ligger det holdninger, verdier og standpunkter, og mange av disse er usynlige for oss. En nyutdannet førskolelærer kan for eksempel av noen kolleger framstilles og forstås som en ressursperson med nye kunnskaper, og av andre som mer eller mindre som en belastning på grunn av sin manglende erfaring i yrket. Hvordan barnehagepersonalet betegner og forstår ulike barn, gjenspeiler holdninger, verdier og kunnskaper.

Säljö (2001, s. 89) påpeker, med referanse til Vygotskij, at språket er samtidig et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Det kan derfor fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Viktige spørsmål blir da hvordan individer tilegner seg språkets innhold og betydninger, og hvordan samspillet er mellom hva ord betyr

for et enkelt individ, og hva de betyr i kollektivet. Det er forskjell på den offisielle, leksikale betydningen av et ord og den lokale betydningen ord og uttrykk kan bli gitt i konkrete kommunikative praksiser. Det eksisterer derfor et spenningsforhold mellom de ulike betydningene et ord kan ha. For eksempel kan personalet i barnehagen legge ulik betydning i sentrale begrep fra rammeplanen som *pedagogisk virksomhet*, *omsorg* og *barns medvirkning*.

Säljö (2001) redegjør for at det å lære seg å bruke språket, er å lære seg en komplisert praksis der det inngår komponenter som liknelser, ironi, spøk og andre språkspill, og der rommet for variasjon er uendelig. Han ser dette som en viktig påpekning som også viser at hverdagsspråket, naturlig språk som brukes i hverdagslige sammenhenger, er noe helt annet enn profesjonsspråket. Profesjonsspråket kan beskrives som et artifielt eller institusjonelt språk som bygger på eksplisitte definisjoner av språklige termer.

Det naturlige språkets mangetydighet kan vanskeliggjøre diskusjoner mellom personalet i barnehagen om hvilke argumenter som er holdbare. Profesjonsspråk kan brukes som et instrument for diskusjoner om hvor vidt forklaringene på en situasjon er holdbare og realistiske dersom profesjonsspråket bygger på eksplisitte definisjoner av språklige termer (Heggen, 2010). Forutsetninger for dette er at det utvikles en felles forståelse for termenes betydning.

Den siste av de tre funksjonene et profesjonsspråk kan ha er *den retoriske funksjonen* (Säljö, 2001, s. 90-92). En profesjonsutøvers evne til å uttrykke seg og ha faglig begrunnede meninger er sentralt grunnlag for å kunne handle på en adekvat måte. En førskolelærer må ha evne til for eksempel å beskrive teorier om barns språkutvikling på en forståelig måte og ha faglig begrunnede meninger om hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for å skape et stimulerende språkmiljø. Denne funksjonen er særdeles viktig for førskolelærere som skal lede pedagogisk arbeid i en institusjon der flertallet blant personalet mangler pedagogisk utdanning.

Säljö (2001) beskriver språkets retoriske funksjon ved å skille mellom språk som system på den ene siden, og kommunikasjon som en menneskelig virksomhet og aktivitet der språket utgjør en viktig komponent, på den andre. Å lære å kommunisere er å bli et sosiokulturelt vesen. Hele vår utvikling skjer innenfor rammen av de interaktive forutsetningene og utfordringene omgivelsene byr på. Å kunne uttrykke noe, i form av å beherske

begrepsmessige systemer og kunnskaper, er å kunne gjøre noe. Som en følge av dette betraktes kommunikasjon som handlinger med språklige midler. Säljö (2001) legger stor vekt på språkets retoriske funksjon. Språket er ikke bare en fleksibel måte å referere til omverdenen på, det er også et medium for å *move people to action*, og for å påvirke deres oppfatning av omverdenen. Mennesker former seg selv og andre, sin etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon. Å betone språkets retoriske karakter er å se det som et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom språk i sosiale praksiser. Dette handler om noe helt annet enn å kunne definere termer eller å kunne beherske språket som et formelt system. For å forstå språkets retoriske potensial i menneskelige virksomheter, må vi studere hva mennesker gjør med språket i ulike sosiale praksiser, hvordan vi gir og mottar mening når vi forsøker å oppnå noe, hevder Säljö med referanse til Linell (1998). Forenklet uttrykker Säljö (2001) dette som at vi må studere hvordan vi lærer oss å mene og uttrykke noe i ulike kommunikative sammenhenger.

Säljös inndeling av språkets funksjoner i disse tre områdene synliggjør kompleksiteten i bruk av språk, både generelt og i forhold til profesjonsutøvelse. Jeg ser kunnskaper om og ferdigheter knyttet til språkets ulike funksjoner er en viktig del av kvalifiseringen til førskolelæreres pedagogiske -, samarbeids- og lederoppgaver.

Spontane og vitenskapelige begreper

I denne studien har jeg fokus på profesjonskvalifisering og hvordan språk brukes i læringsprosessene i barnehagen. Jeg er opptatt av hverdagsspråkets begrensninger når det gjelder å beskrive, analysere og utvikle det pedagogiske arbeidet. Vygotskijs teorier om begrepsutvikling kan være et nyttig redskap for å belyse den betydningen fagbegreper kan ha for nyutdannedes videre profesjonskvalifisering på arbeidsplassen. Vygotskij (2001) skiller mellom *spontane begreper* og *vitenskapelige begreper*. De spontane begrepene bygger på det Vygotskij kaller *umiddelbare erfaringer*, konkrete erfaringer fra hverdagslivet. *Spontane begreper* bygger med dermed på sanselige refleksjoner av konkrete og danner utgangspunkt for hverdagsspråket, et konkret språk som beskriver det vi ser og erfarer. Den sosiale siden ved språkutviklingen kommer før individet evner å bruke språket som et medierende redskap i sin tenkning. Det sosiale er i Vygotskijs teorier brukt om menneskers deltakelse i kulturen og som et uttrykk for samspill mellom mennesker i komplementære roller.

Vitenskapelige begreper er generelle, abstrakte begreper og kategorier og er en del av det vitenskapelige fagspråket som blant annet kjennetegner studier av disiplin-fag. Disse

begrepene utvikles i avstand til det konkrete og sansemessige og er knyttet til det Vygotskij kaller *middelbare erfaringer*, samfunnsmessig akkumulert kunnskap. Vygotskij (1978) brukte selv undervisning som eksempel på hvordan mennesker er i stand til å ta i mot andres erfaringer, bearbeide dem videre og finne mening i overleveringer i kulturen.

Spontane begreper på den ene siden og *vitenskapelige begreper* på den andre utvikles i to ulike prosesser preget av helt forskjellige indre og ytre betingelser. Vygotskij (2001) studerte først begrepsutvikling hos barn og beskrev denne utviklingen som en vekselvirkning mellom det hverdagsspråklige og det mer vitenskapelige språket, der vitenskapelige begreper gradvis erstatter det spontane uttrykket. Vitenskapelige begreper utvikler seg systematisk. Når barn etter hvert mestrer vitenskapelige begreper, vil de være i stand til å gjøre rede for relasjonen mellom ulike begreper, ikke bare relasjonen mellom begrepet og det fenomenet det viser til. Det som preger voksnes begrepsdanning, er at den voksne, gjennom et vitenskapelig abstrakt begrep, trekker konklusjoner om fenomener ved å ordne objekter i spesielle kategorier. Samtidig utvikler også voksne mennesker spontane begreper i samhandling med andre, og disse begrepene påvirker deres måte å tenke og reflektere over opplevelser.

Det er et viktig poeng hos Vygotskij (2001) at spontane og vitenskapelige begreper er gjensidig avhengige av hverandre og at det ikke er noe hierarkisk forhold mellom dem. Derimot preges forholdet mellom dem av konfliktfylte motsetninger som skaper mulighet for læring. Også umiddelbare og middelbare erfaringer er gjensidig avhengige av hverandre. Momenter av umiddelbar erfaring inngår som tolkningsforutsetninger for de middelbare erfaringene, samtidig som momenter av middelbar erfaring inngår som tolkningsforutsetninger for umiddelbare erfaringer.

Et sentralt mål for førskolelærerutdanningen er å gi studentene språklige redskaper i form av vitenskapelige begreper og kategorier knyttet til de ulike fagene i utdanningen. Samtidig er det viktig å drøfte hva slags språk førskolelærere trenger for å beskrive, analysere og evaluere sin profesjonelle praksis. De vitenskapelige begreper alene er ikke tilstrekkelige til dette. Hvorvidt de nyutdannede anvender et språk dominert av spontane begreper og/eller vitenskapelige begreper, og hvordan begrepene defineres og kategoriseres, vil kunne gi et bilde av anvendelse av kunnskaper fra utdanningen og av deres videre profesjonskvalifisering i yrket. Et viktig moment blir da hvorvidt dialektikken mellom de to typene begreper fører til videre læring.

Vygotskij påpekte at voksnes begrepstenkning som regel er praktisk og konkret når de er opptatt av å løse problemer sammen (Vygotskij, 2001, s. 111-113). Denne tenkningen bygger ikke på abstrakt tenkning, men er en tenkning der man ser forbindelser mellom de enkelte delene av konkrete og praktiske eksempler som oppdages gjennom direkte erfaringer. Det kan diskuteres om dette er nok til å løse komplekse yrkesmessige problemer. Uten bruk av vitenskapelige begreper kan det være fare for at løsningene blir lokale og kortsiktige. Mangler førskolelæreren et profesjonsspråk, vil det være vanskelig å dele vurderingene bak problemløsningen, å kunne generalisere disse, og overføre dem til lignende problemsituasjoner.

Studier av allmennlærerstudenters læring viser at de under praksisperioder i lærerutdanningen har mer fokus på sin egen undervisning enn på elevenes læring (Ottesen, 2006). Ottesen (2006, s. 69) viser at samtaler mellom studenter og veiledere om hva de skal gjøre og hva de har gjort, er svært kontekstbundne. I hovedsak brukte studentene et hverdagslig og erfaringsnært språk. Det kan antas at studentenes planlegging av undervisning blir bygget på praktisk begrepstenkning. Forskning fra førskolelærerutdanningen viser at dette også gjelder for førskolelærerstudenter (Søndenå, 2002; Søndenå & Sundli, 2004). Mine erfaringer fra arbeidet med veiledningsprogrammet *Ny som lærer* tyder på at også disse veiledningssamtalene domineres av hverdagspråk og praktisk begrepstenkning.

Betydningen av å ha et profesjonelt språk

I hovedrapporten etter NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen heter det at den pedagogiske kompetansen må kjennetegnes av en evne til å forholde seg undersøkende, reflekterende, kritisk og kreativt til hvordan det pedagogiske arbeidet kan beskrives og videreutvikles (NOKUT, 2010, s. 22). Dette krever et språk som er egnet til å beskrive, analysere, diskutere og utvikle profesjonsutøvelsen og grunnlaget for utøvelsen sammen med andre. Profesjonsutøvelse som førskolelærer krever at utøveren kan formidle og begrunne sin profesjonsutøvelse, også den delen som preges av skjønn og improvisasjon. Språkliggjøring ses som en forutsetning for utøvelse av *profesjonelt skjønn* og *kvalifisert improvisasjon*.

Dette understreker også i det danske forskningsprosjektet *Pædagoguddannelsens betydning for utvikling af professionsidentitet* ledet av Jan Jaap Rothuizen (se 3.1). Prosjektet vektlegger to særlige vesentlige aspekter ved en moderne profesjonsidentitet: for det første å kunne skifte mellom rollene som utøver, undersøger og utvikler, og for det andre å ville og

kunne stå til ansvar for sine handlinger overfor andre profesjonsutøvere ved hjelp av et fagspråk som gjør en forpliktende kritikk mulig.

Et felles forpliktende profesjonsspråk medvirker til å synliggjøre og utvikle profesjonens kollektive kunnskapsgrunnlag. Ansvarliggjøring av den enkelte profesjonsutøver krever arenaer for drøfting og vurdering av grunnlaget for profesjonsutøvelsen der både kolleger, samarbeidspartnere og andre kan delta. De nyutdannedes bruk av språk drøftes i 5.10 og 6.7.

3.8 Oppsummering

Kapitlet starter med å presentere aktuell forskning som har inspirert denne studien. De ulike forskningsprosjektene setter søkelys på sentrale sider ved *konteksten* og førskolelæreres *kompetanse* og *profesjonsutøvelse* i barnehagen. Konteksten belyses gjennom forskning om yrkesroller, oppgavefordeling i barnehagen, nyutdannede førskolelæreres relasjoner til barnehagens kulturelle redskaper og sammenligning mellom nyutdannede danske pedagoger og lærere (se 3.1). Forskningsprosjekter knyttet til starten av yrkeskarrieren vektlegger også at nyutdannedes prioriteringer, kompetansebygging og mestring av konteksten kan sees som en *prosess*. I tillegg presenteres forskning som belyser hvordan samfunnsendringer kan påvirke barnehagefeltet som helhet og føre til endringer i personalets roller, arbeidsfordeling, tidsbruk og utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barna (se 3.2).

Sentrale kvaliteter og utfordringer ved førskolelæreres profesjonsutøvelse belyses gjennom forskning om *relasjoner* og *kommunikasjon* mellom førskolelærere og barn samt av *kommunikasjon* mellom førskolelærere og foreldre. *Språkets* betydning for at førskolelærere skal kunne utøve, beskrive, analysere og evaluere sin profesjon belyses. Verdien av at barn og voksne kan møtes som subjekter i noe felles tredje, peker mot spenningsfeltet mellom barnehagens faglige innhold og barns lovfestede rett til medvirkning. Forskning knyttet til måltidene i barnehagen viser at også hverdagsaktiviteter i barnehagen preges av spenningsfelt mellom tilpasning til rutiner og tradisjoner og barns medvirkning i demokratiseringsprosesser. Samlet bidrar denne forskningen til å belyse kompleksiteten og mangfoldet i de krav, oppgaver og utfordringer de nyutdannede førskolelærere møter. Forskningsgjennomgangen viser også at det finnes lite forskning rettet mot førskolelæreres videre profesjonskvalifisering og deres pedagogiske arbeid den første tiden i yrket.

I 3.3 presenteres studiens sentrale begreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kompetanse* og *språk*. Begrepet *profesjon* med vekt på det performative aspektet ved profesjonsutøvelse utdypes i 3.4. Gjennomgangen av det performative aspektet ved profesjoner identifiserer sentrale karakteristika ved *førskolelærerprofesjonen* og førskolelæreres *utøvelse* av sine oppgaver og tydeliggjør noen av de komplekse kravene og utfordringene nyutdannede førskolelærere kan møte den første tiden i yrket.

Kravene, utfordringene og ressursene på den første arbeidsplassen legger grunnlag for den videre *profesjonskvalifiseringen*. I 3.5 belyses teorier knyttet til de nyutdannedes videre læring på arbeidsplassen, først og fremst sosiokulturelle teorier som ser individets læringsprosesser i sammenheng med kommunikasjon og fellesskap i en *kontekst*.

Læring, profesjonsutøvelse og kommunikasjon er alltid situert i en kontekst.

Barnehagekonteksten belyses gjennom beskrivelser av de fysiske, kommunikative, kognitive og historiske kontekstene som de nyutdannede inngår i. *Relasjoner* mellom de ulike aktørene samt mellom aktørene og de tilgjengelige *kulturelle redskapene* i barnehagen konstituerer konteksten. Barnehagens kulturelle redskaper beskrives som konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper. Språk betraktes som det viktigste kulturelle redskapet i de nyutdannedes kvalifiseringsprosess.

Dialogisme gir nye perspektiver på samspill og spenninger mellom individ og fellesskap. Førskolelæreres *kunnskapsgrunnlag* for profesjonsutøvelse knyttes til Aristoteles sine tre kunnskapsformer *episteme*, *techne* og *fronesis* som løfter fram også praktiske kunnskapsformer med stor relevans for førskolelæreres profesjonsutøvelse. Begrepene *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet* brukes for å belyse ulike sider ved det å bli medlemmer av en profesjonsgruppe og inngå i lærende fellesskap.

3.6 belyses ulike forståelser av *kompetanse*, både i forhold til hvilken kompetanse førskolelæreryrket krever og hvordan denne komplekse kompetansen kan utvikles videre i yrket. I dette forskningsprosjektet er det viktig å se kompetanse og kompetansebygging både i et individuelt og kollektivt perspektiv. Begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse viser til to hovedsider av den kompetansen som nyutdannede førskolelærere utvikler i yrket. Jeg anser evne til å utøve *profesjonelt skjønn* og *kvalifisert improvisasjon* for å være viktige elementer i førskolelæreres profesjonelle kompetanse.

I 3.7 behandles *språkets* sentrale betydning i profesjonskvalifiseringen. Språk har flere funksjoner i profesjonsutøvelsen og kvalifiseringen på arbeidsplassen, den utpekende, den semiotiske og den retoriske funksjonen. Forholdet mellom *spontane* og *vitenskapelige begreper* belyser sentrale forskjeller mellom *hverdagsspråk* og *profesjonsspråk* og det læringspotensialet som ligger i møtet mellom de ulike begrepene og mellom de ulike erfaringene disse er forankret i. *Profesjonsspråk* brukes som en betegnelse på et språk som er egnet til å beskrive, analysere og evaluere den profesjonelle praksisen. Ansvarliggjøring av den enkelte profesjonsutøver ses som en viktig forutsetning for gjensidige læringsprosesser på arbeidsplassen. Profesjonsspråk forstås som viktig, både for å utvikle den profesjonelle praksisen, for samarbeid med andre profesjoner og for å oppnå legitimitet og tillit i samfunnet.

3.9 Utvikling av delproblemstillinger

Studiens hovedproblemstillinger er:

- *Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket?*
- *I hvilken grad opplever nye førskolelærere at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?*

Hovedproblemstillingene ble utgangspunkt for et feltarbeid (se kapittel 4). På bakgrunn i hovedproblemstillingene, studiens teoretiske rammeverk og empiri fra feltarbeidet utviklet jeg ulike delproblemstillinger for henholdsvis

- a) presentasjon og analyse
- b) drøfting av utvalgt empiri.

Delproblemstillingene er knyttet til hovedområder for de nyutdannedes profesjonsutøvelse og til de nyutdannedes egne oppfatninger av sin profesjonskvalifisering:

1. Det pedagogiske arbeidet
2. Samarbeids- og lederoppgaver knyttet til det pedagogiske arbeidet
3. Ulike komponenter de nyutdannede mente hadde hatt betydning for deres profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering i yrket.

1. Når det gjelder det pedagogiske arbeidet med barna (se kapittel 5), ga de nyutdannede i intervjuene allerede tidlig i høsthalvåret uttrykk for at de opplevde at de mestret dette. Mine observasjoner viser kvaliteter ved de nyutdannedes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med

barna, spesielt i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter. Slike kvaliteter kan knyttes til å være *profesjonell*, noe som viser til en spesiell kvalitet ved personens måte å handle eller utføre profesjonsoppgavene på. Dette kan betegnes som det performative aspektet ved en profesjon (Molander & Terum, 2008a, s. 18). Observasjoner og intervjuer gir inntrykk av at de nyutdannede bruker et tilpasset *språk* i kommunikasjonen med barna, men at erfaringer og vurderinger i liten grad blir satt ord på, delt og diskutert med resten av personalet. Disse framtrekkende trekkene i empirien, inspirasjon fra begrepene *aktørkompetanse* og *kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a, s. 23) (se 3.6) og teorier om språkets betydning i læringsprosesser (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978, 2001) fører til at delproblemstillinger knyttet til presentasjon og analyse av empiri om det pedagogiske arbeidet blir formulert slik:

- *Hvilke spesielle kvaliteter preger de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna det første året i yrket?*
- *Hvordan bruker de nyutdannede språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet?*

Jeg velger videre å drøfte de nyutdannedes utøvelse av og videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet ut fra perspektiver knyttet til studiens teoretiske rammeverk, nærmere bestemt ut fra et *profesjons-, relasjons-, kontekstuell- og prosessperspektiv*.

Profesjonsperspektivet blir anvendt for å drøfte det pedagogiske arbeidet i forhold til noen grunnleggende elementer ved profesjonell praksis, særlig knyttet til det performative aspektet ved en profesjon (Molander & Terum, 2008a) (se 3.5).

Profesjonskvalifisering og andre læreprosesser skjer alltid i en *kontekst*. Forholdet mellom *aktører* og *konteksten* i barnehagene er sentralt i denne studien. Konteksten består av materielle ressurser, menneskelige ressurser og relasjoner. Materielle og menneskelige ressurser viser seg i barnehagens *kulturelle redskaper*. *Relasjonene* i konteksten er både mellom de ulike aktørene, og mellom aktørene og de materielle ressursene (Säljö, 2001). Empirien blir derfor videre drøftet i et *relasjonsperspektiv*, med vekt på de nyutdannedes relasjoner til sentrale aktører i barnehagen, og i et *kontekstuellt perspektiv* med vekt på de nyutdannedes relasjoner til og bruk av barnehagens kulturelle redskaper. De nyutdannedes utøvelse av og kvalifisering i det pedagogiske arbeidet blir også drøftet i et *prosessperspektiv* for å vurdere deres profesjonskvalifisering gjennom det første året.

I tillegg blir de nyutdannedes *språk* med fokus på utvikling av *kommentatorkompetanse* knyttet til det pedagogiske arbeidet drøftet. *Kommentatorkompetanse* defineres som

kompetanse til å kunne skildre, analysere og evaluere profesjonshandlinger (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a, s. 23). Teorier om språkets betydning i læringsprosesser (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978, 2001) blir også trukket inn i drøftingen.

Delproblemstillinger for drøfting av det pedagogiske arbeidet med barna blir dermed:

- *Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet med barn forstås i et profesjons-, relasjonelt-, kontekstuell- og prosessperspektiv?*
- *I hvilken grad utvikler de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til det pedagogiske arbeid med barn*

2. Samarbeid med foreldre og øvrig personale samt førskolelærernes lederoppgaver overfor personalet på avdelingen eller basen skaper viktige forutsetninger for det pedagogiske arbeidet med barna (se kapittel 6). Framtredende trekk i empirien tyder på at de nyutdannede bruker et hverdagspråk i utøvelse av samarbeids- og lederoppgavene og at begrunnelser og vurderinger i liten grad blir satt ord på, delt og diskutert med resten av personalet. De nyutdannede ser ut til å oppleve ulike utfordringer i de forskjellige samarbeids- og lederoppgavene sine. Samarbeidet med øvrig personale, og spesielt samarbeid med og ledelse av assistentene på egen avdeling eller base ser ut til å oppleves som mer utfordrende enn samarbeidet med foreldrene. For å få fram ulikhetene i empirien som omfatter disse oppgavene og undersøke nærmere de nyutdannedes bruk av språk i denne delen av profesjonsutøvelsen, velger jeg å presentere og analysere den ut fra følgende delproblemstillinger:

- *Hvordan opplever de nyutdannede førskolelærerne sine ulike samarbeids- og lederoppgaver?*
- *Hvordan bruker de nyutdannede språk for å utøve, beskrive, begrunne og drøfte sine samarbeids- og lederoppgaver?*

Denne delen av empirien blir videre drøftet ved hjelp av det teoretiske rammeverket. Jeg velger å benytte de samme teoretiske perspektivene som i drøftingen av det pedagogiske arbeidet. Det gjorde det lettere å sammenligne de nyutdannedes utfordringer og mestring i ulike deler av profesjonsutøvelsen og å kunne se dette i sammenheng. Delproblemstillinger for drøfting av samarbeids- og lederoppgaver blir dermed:

- *Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og videre kvalifisering i samarbeids- og lederoppgavene forstås i et profesjons-, relasjons-, kontekstuell- og prosessperspektiv?*
- *I hvilken grad utvikler de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til samarbeids- og lederoppgavene?*

3. Profesjonskvalifisering i yrket handler om komplekse læringsprosesser og skjer gjennom formell og uformell læring knyttet til profesjonsutøvelsen og deltakelse i praksisfellesskap (Heggen, 2010). De nyutdannede førskolelærerne i studien fikk veiledning av en erfaren kollega det første året gjennom veiledningsprogrammet *Ny som lærer*. Jeg ønsker å undersøke hvordan de vurderte veiledningen samt andre tiltak og kilder for sin videre profesjonskvalifisering. I intervjuene gjennom året beskriver de nyutdannede tiltak, kunnskapskilder og erfaringer som de mener hadde hatt betydning for deres videre kvalifisering i yrket (se kapittel 7). Ut fra begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) og teorier om språkets betydning i læringsprosesser (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978, 2001) ønsker jeg å undersøke videre hvordan de nyutdannede bruker språket når de beskriver og vurderer sin egen kvalifiseringsprosess. Denne empirien blir derfor presentert og analysert ut fra delproblemstillingene:

- *Hvordan opplever de nyutdannede sin videre profesjonskvalifisering i yrket og hva mener de har hatt betydning for denne prosessen?*
- *Hvordan beskriver og drøfter de nyutdannede sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering i yrket?*

Deretter vil de nyutdannedes erfaringer og deres oppfatninger av sine kvalifiseringsprosesser bli drøftet ut fra følgende delproblemstilling:

- *Hvilke komponenter ser ut til å ha særlig betydning for de nyutdannede førskolelærernes videre profesjonskvalifisering?*

I den avsluttende sammenfatningen og drøftingen av studiens hovedfunn (se kapittel 8), tar jeg utgangspunkt i hovedproblemstillingene (se starten av denne kapittel delen).

Hovedfunnene setter søkelys på forhold ved konteksten i de enkelte barnehagene som kan skape utfordringer og hindringer i nyutdannedes videre profesjonskvalifisering og gjensidige læringsprosesser i barnehagene. Disse forholdene blir drøftet ut fra følgende delproblemstilling:

- *Hvilke særskilte utfordringer og hindringer møter de nyutdannede i sin videre profesjonskvalifisering i barnehagen?*

Som en del av den avsluttende drøftingen blir utfordringene og hindringene perspektivert ut fra tre spesifikke temaer som har blitt aktualisert gjennom arbeidet med avhandlingen.

Temaene belyser tre særskilte spenningsfelt i nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering knyttet til:

- *Forholdet mellom den horisontale og den vertikale diskursen i barnehagen (Bernstein, 2001)*
- *Forholdet mellom det pedagogiske ansvaret for barna og ansvaret for veiledning og opplæringen av assistentene*
- *Forholdet mellom å utvikle aktørkompetanse og å utvikle kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a)*

4. Design, metode og analyse

Dette kapitlet handler om studiens vitenskapelige tilnærming, design og metoder, samt de mange valg jeg måtte gjøre på forhånd og underveis i studien. Valgene blir begrunnet, og jeg redegjør for de metoder og analytiske prosedyrer som ble tatt i bruk for å undersøke, analysere og konstruere kunnskap om nyutdannede førskolelærernes videre profesjonskvalifisering. Jeg foretar i tillegg en kvalitetssikring av studien gjennom forskningsetiske refleksjoner og vurdering av studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

Målet for dette forskningsarbeidet har vært å få ny kunnskap om førskolelæreres overgang fra utdanning til yrke og om barnehagen som kontekst for videre profesjonskvalifisering. Grunnlaget for arbeidet er et syn på kunnskap som sosial konstruksjon (Grbich, 2007, 2013). Det vil i korthet si et syn på at kunnskap er subjektiv og foranderlig samt at kunnskaper konstrueres gjennom interaksjon mellom mennesker.

Hovedproblemstillingene er:

- *Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket?*
- *I hvilken utstrekning opplever de nye førskolelærerne at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?*

Hovedproblemstillingene var utgangspunkt for valg av vitenskapelig tilnæringsmåte, design og metoder. Målet var å få et best mulig innblikk i de nyutdannedes opplevelser av egen kompetanse og kvalifiseringsprosess det første året. Kvalifikasjonsprosessen belyses videre med utgangspunkt i de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna og deres samarbeid med foreldre og øvrig personale om dette.

4.1 Begrunnelse og redegjørelse for vitenskapelig tilnæringsmåte

Førskolelæreres kvalifisering må ses i forhold til profesjonens ansvarsområder og arbeidsoppgaver samt de kravene som stilles til utøvelsen. Førskolelæreres ansvarsområder rommer mange ulike oppgaver knyttet til tre hovedområder:

- *pedagogisk arbeid med barna*
- *samarbeid med foreldrene*
- *ledelse og samarbeid med øvrig personale samt samarbeid med eksterne instanser.*

Som beskrevet i 1.1, har jeg hatt hovedfokus på de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna, samtidig som de to andre hovedområdene også ble belyst. Begrunnelsen for dette brede fokuset er at ledelsesoppgavene og samarbeidet med foreldre og øvrig personale skaper viktige forutsetninger både for det pedagogiske arbeidet og for de nye førskolelærernes videre kvalifisering i yrket. De nyutdannedes opplevelser av mestring og utfordring i møtet med profesjonens mange oppgaver er, sammen med krav, forventninger og anerkjennelse fra samarbeidspartnerne og samfunnet, et viktig grunnlag for deres opplevelse av kompetanse og for deres videre kvalifisering. Dersom jeg hadde satt søkelys kun på de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barn, ville jeg fått for snevert bilde av deres kompetanse og videre kvalifisering. Førskolelæreres profesjonskvalifisering preges av prosesser på ulike områder, og det er viktig å se disse i sammenheng.

Studien peker mot *fire sentrale felt* som sammen skaper forutsetninger og rammer for førskolelæreres profesjonskvalifisering: det nasjonale *barnehage- og utdanningsfeltet*, det nordiske *kunnskaps- og forskningsfeltet*, *den enkelte barnehage* og *den enkelte profesjonsutøver*, se utdyping i 1.1. Hovedfokus er hvordan relasjonene mellom feltene *den enkelte barnehagen* og *den enkelte profesjonsutøver* skaper muligheter og utfordringer for videre profesjonskvalifisering. De to andre feltene, *barnehage- og utdanningsfeltet* samt *kunnskaps- og forskningsfeltet*, vil bli belyst som premissleverandører og bakteppe for læringsprosessene i barnehagekonteksten.

Forskningsarbeidets posisjon

Denne studien bygger på et syn på kunnskap som *sosial konstruksjon* (Alvesson & Sköldberg, 2008; Grbich, 2007, 2013). Grbich (2007, s.3) presenterer *constructivism/interpretivism* som en av fire epistemologiske tradisjoner som har hatt betydning for kvalitativ forskning. I neste utgave av boken vises det til *interpretivism/constructionism* som en av fem mulige paradigmer innen kvalitativ forskning (Grbich, 2013, s.5). Kunnskap betraktes som subjektiv, konstruert og basert på tegn og symboler som medlemmer av en kultur deler og anerkjenner.

The research focus is on exploration of the way people interpret and make sense of their experiences in the worlds in which they live and how the contexts of events and situations and the placement of these within wider social environments have impacted on constructed understanding (Grbich, 2007, s. 8).

Forskningsfokuset er dermed både på individers erfaringer og på forhold som påvirker disse, knyttet til de kontekstene og sosiale miljøer individene lever og virker i. Kunnskap

konstrueres og rekonstrueres i interaksjon mellom mennesker. Den forståelsen forskere konstruerer og tillegger andre, vil begrenses av deres egne livserfaringer. Subjektivitet (forskerens oppfatninger og hvordan disse har blitt konstruert) og intersubjektivitet (rekonstruksjon av oppfatninger gjennom interaksjon med andre basert på muntlig språk og skrevne tekster) har stor betydning (Grbich, 2007, s.8).

Begrepene *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* brukes for å ramme inn studiens posisjon. Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 19) hevder at det ikke er metodikk, men ontologi og epistemologi som er avgjørende for god samfunnsvitenskap.

Ontologi kan defineres som læren om værensformer og væremåter, rettet mot spørsmål knyttet til eksistensens fundamentale natur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Begrepet sier noe om hvordan virkeligheten fortoner seg for forskeren, hvordan noe er, og om hvilke forutsetninger som må være til stede for å kalle noe virkelig (Creswell, 2007). Det sentrale ontologiske spørsmålet gjelder derfor forutsetningene for dette. I denne studien har jeg valgt å ha fokus på en gruppe nyutdannede førskolelærere i det første året i yrket. Deres handlinger, språklige konstruksjoner og forståelse av sin videre profesjonskvalifisering i yrket har vært grunnlaget for mine beskrivelser og fortolkninger av deres virkelighet.

Menneskers konstruksjoner og forståelse av virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Kvalitativ forskning undersøker hvordan dette er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. I denne studien har det vært sentralt å studere de nyutdannede førskolelærernes handlinger og språklige konstruksjoner på ulike tidspunkt gjennom deres første år som førskolelærer, både i starten, underveis og ved slutten av året. Min oppgave som forsker har vært å prøve å forstå og løfte fram den kunnskapen og forståelsen de konstruerte. Deres konstruksjoner må tolkes og forstås ut fra de spesifikke kontekstene dette skjedde i, derfor har tid og sted vært viktig for tolkningen.

Min studie vil dermed ha en etnografisk tilnærming (Atkinson et al., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010). Etnografi bygger på og er inspirert av antropologi, men forskning innen de to disiplinene har ulike mål. Antropologisk forskning har som mål å forklare menneskelig atferd på tvers av samfunn, mens etnografisk forskning beskriver *en* kultur (Postholm, 2010). I etnografiske studier vil aktørens perspektiv vil være i fokus, men disse vil alltid samspille med forskerens perspektiv. Deltakernes perspektiv blir ofte kalt det emiske perspektivet, *emic*, hentet fra det lingvistiske begrepet *phonemic*, som her knyttes til deltakernes spesifikke språk og stemmer. Dette perspektivet vil alltid være i samspill med

forskerperspektivet, *etic*, fra det lingvistiske begrepet *phonetic*, som her står for forskerens stemme og tekstene som forskeren skriver med utgangspunkt i aktørenes perspektiv (Postholm, 2010, s. 34). Samspillet mellom aktørenes og forskerens perspektiver vil variere i ulike studier. I denne studien vil aktørenes perspektiver være i fokus i empirien, mens mine perspektiver som forsker vil være de dominerende i videre analyse og framskriving av studiens konstruksjoner.

Epistemologi er læren om kunnskap, om erkjennelsens og kunnskapens natur (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom epistemologi stilles spørsmål om hva kunnskap er og hvordan kunnskap skapes. Epistemologiske antakelser om kunnskap vil påvirke oppfatning og gjennomføring av forskningsarbeider. To metaforer, forskeren som «gruvearbeider» og forskeren som «reisende», illustrerer to motsatte idealtyper bygget på at kunnskapen som henholdsvis er gitt og kan graves fram, eller konstrueres sammen med de personer en møter på reisen. Når forskeren oppfattes som en «reisende», vil møtene med mennesker og de beretningene og opplevelsene forskeren hører og tar del i underveis, ha stor betydning. De vil bli fortolket underveis og presentert videre ved «reisens» slutt. Den kan føre til ny kunnskap og til refleksjon over verdier og tradisjoner som tas for gitt i den reisendes «hjemland» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 66-68). Forskeren som «reisende» er en metafor jeg har blitt inspirert av under arbeidet med studiet. Prosessen har vært som en reise i et forholdsvis kjent landskap som jeg har forsøkt å se i nye perspektiver. Ikke minst har de nyutdannedes perspektiver vært viktige og ført til felles kunnskapskonstruksjon.

Ontologisk og epistemologisk grunnlag for studien er, som tidligere presisert, et syn på kunnskap som *sosial konstruksjon* (Grbich, 2007, 2013). Ut fra dette er kunnskap subjektivt og konstrueres i fellesskap mellom forskeren og aktørene i forskningsfeltet. Jeg forstår også førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i yrket som en kollektiv kunnskapskonstruksjon gjennom interaksjon med menneskene, kontekstene og de kulturelle redskapene i barnehagen. I denne prosessen skaper de ulike elementene forutsetninger for hverandre. Styrkeforholdet mellom dem vil påvirke prosess og resultat. I min studie var det av særlig interesse å undersøke hvilke utfordringer de nyutdannedes møtte og på hvilke områder de opplevde mestring, samt om de opplevde seg som deltakere i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Kritisk refleksjon rundt forholdet mellom individ, gruppe og kontekst vil være viktig for å kunne drøfte de komplekse interaksjonene som preger profesjonskvalifiseringen i yrket.

Forskerens refleksivitet er avhengig av at det skapes både nærhet og distanse til forskningsfeltet (Hammersley & Atkinson, 2007). God kjennskap til feltet og til stedevarrelse over tid kan skape nærhet, mens teoretiske perspektiver kan bidra til å etablere distanse. Thagaard (2009) viser til innlevelse og systematikk som to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. Innlevelse krever nærhet, kontakt og mottakelighet for inntrykk som gir informasjon om aktørens situasjon. Systematikk innebærer at forskeren har et reflektert forhold til viktige beslutninger som må tas i alle faser av prosessen og foretar grundige vurderinger i forhold til dette. Veksling mellom innlevelse og systematikk bidrar til framdrift i forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 14). (Mer om dette i 4.2.)

Kvalitativ forskning setter fokus på relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne. I min studie var det nære relasjoner og stadige dialoger mellom de nyutdannede og meg som forsker i løpet av feltarbeidet. Den kunnskapen som ble konstruert, bygger dermed både på aktørens erfaringer og synspunkter og på mine fortolkninger, og kan dermed langt på vei betraktes som en felles konstruksjon. Kunnskap som *sosial konstruksjon* gjenspeiler slik interaksjon og dialoger, men behøver ikke å bety at alle parter har bidratt like mye. I kvalitativ forskning tilstrebes et mest mulig likeverdig forhold mellom forsker og deltakere, men forholdet vil likevel være preget av asymmetri på grunn av ulikhet i posisjon, bakgrunn og ansvar. Som oftest er det bare forskeren som er ansvarlig for de endelige fortolkningene og konklusjonene i forskningsarbeidet.

Aksiologi er læren om verdier. Et fellestrekk ved kvalitative studier er at de er verdiladet (Creswell, 2007). Alle teorier og metoder bygger på verdier. Vurdering og drøfting av dette kan relateres til alle deler av forskningsprosessen og ikke minst til den forskningsetiske drøftingen. Forskerens verdier vil dessuten påvirke alle de valgene og fortolkningene som skjer i forskningsprosessen. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på dette og så langt det er mulig redegjør for bakgrunnen for sine valg og fortolkninger. Det kan også skje en gjensidig påvirkning mellom forskerens og deltakernes verdier under et langvarig feltarbeidet. (Mer om dette i 4.8.)

Forskningsdesign

I studien har jeg brukt tid på de valg jeg måtte ta for å finne fram til en egnet vitenskapelig tilnæringsmåte og utvikle forskningsarbeidets design. Det første valget jeg måtte ta, mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, var forholdsvis enkelt, ut fra studiens

problemstillinger og hensikt. Glesne (2006) beskriver hvordan kvalitative forskningsmetoder blir brukt:

Qualitative research methods are used to understand some social phenomena from the perspectives of those involved, to contextualize issues in their particular socio-cultural-political milieu, and sometimes to transform or change social conditions (Glesne, 2006, s. 4).

Kvalitative metoder blir altså brukt når hensikten er å forstå sosiale fenomen ut fra de involvertes perspektiv og særtrekk ved de kontekstene fenomenene finner sted i. Jeg vurderte dette som en egnet tilnæringsmåte for min studie. Det har, som tidligere påpekt, vært lite forskning på førskolelæreres overgang fra utdanning til yrke (Gulbrandsen et. al., 2002; Ødegård, 2011), og jeg har håp om at denne studien kan frambringe ny kunnskap som kan brukes i arbeidet med å utvikle og forbedre forutsetningene for profesjonskvalifiseringen den første tiden i yrket. Kjentegn på kvalitative metoder er, i følge Glesne (2006), nettopp at de bygger på en oppfatning om virkeligheten som *sosial konstruksjon*, der variablene er komplekse, sammenvevde og følgelig vanskelige å skille fra hverandre. Idealet er ikke å finne objektive sannheter, men å skildre forskerens erfaringer på en måte som skal være så lojal som mulig overfor de sammenhengene, forhandlingene og den intersubjektiviteten som kunnskapen ble produsert i. Forskeren bruker seg selv som instrument og arbeider deskriptivt, ofte ut fra en liten gruppe mennesker og få miljøer. Glesne (2006) hevder at valg av forskningsmetoder mer er et spørsmål om forskerens verdier og virkelighetsoppfatning enn et valg ut fra studiens problemstilling. Dette er en påstand jeg langt på vei kjenner meg igjen i. Samtidig er jeg opptatt av påpekninger om at nordisk barnehageforskning domineres av kvalitative studier. En konsekvens av dette hevdes å være mangel på oversikt og generaliserbar kunnskap om barnehagefeltet (Nordenbo, 2008). Kvalitative og kvantitative data kan på grunn av sine ulike utgangspunkt og kvaliteter utfylle hverandre og samlet gi et bredere bilde av forskningsfeltet. I starten vurderte jeg å kombinere en kvalitativ undersøkelse med analyse av kvantitative data fra StudData (se presentasjon av MAFAL-prosjektet i 2.1), men innså at det ville bli for tidkrevende og omfattende i forhold til studiens rammer.

Jeg har tilstrebet å ha en åpen og utforskende tilnærming til forskningsfeltet med utgangspunkt i de kontekstuelle forutsetningene som preger det. Temaet for forskningsarbeidet ble perspektivert og avgrenset underveis. Studien har dermed et *eksplorativt* design. En vitenskapelig tilnærming inspirert både av etnografi og *grounded theory* bidro til det. Selv

om jeg hadde en forforståelse av dette feltet og møtte feltet med noen formulerte undersøkelsesspørsmål, ble disse utviklet videre og endret underveis i prosessen. Jeg ønsket å ha fokus på de nyutdannedes førskolelærernes opplevelser, handlinger og erfaringer, noe som stadig brakte nye elementer inn i studien. Samtidig var jeg som forsker med på å tolke forutsetningene i de ulike kontekstene ut fra min referanseramme.

Etnografi

Kvalitative metoder rommer en mengde ulike retninger og tilnæringsmåter. Mine studier av metodelitteratur har vært overveldende, interessante og til tider forvirrende, bl.a. fordi begrepsbruk og anbefalinger kan virke motstridende. Innen kvalitative metoder finnes det ikke nøyaktig beskrevne modeller som kan følges punkt for punkt. Ulike retninger og tilnæringsmåter bygger i stedet på teoribaserte prinsipper og verdier. Etter å ha vurdert ulike tilnæringer, valgte jeg i første omgang en tilnærming inspirert av etnografi (Atkinson et al., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007; Madsen, 2003). Senere ble denne tilnærmingen supplert med perspektiver fra *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1999). (Mer om dette i neste kapittel del om *grounded theory*.)

Etnografi har som tidligere nevnt sitt utgangspunkt i antropologien. Mens antropologien har som mål å forklare menneskelig atferd på tvers av samfunn, har etnografisk forskning gjerne vært konsentrert om *en* kultur (Atkinson et al., 2001; Madsen, 2003; Silverman, 2006). Atkinson et al. (2001) viser til at etnografisk forskning alltid har inneholdt et mangfold av perspektiver og metoder. Det finnes likevel likheter, som at forskningen bygger på forskerens førstehåndserfaringer og at undersøkelser av bestemte kulturelle eller sosiale settinger hovedsakelig skjer gjennom deltakende observasjoner og intervjuer. Atkinson (2001) oppsummerer essensen i etnografisk forskning:

... the local has general significance, and the temporally specific has lasting value. The enduring value of the ethnographic tradition is grounded in its attention to the singular and the concrete (Atkinson et al., 2001, s. 7).

Etnografisk forskning kjennetegnes tradisjonelt av at forskeren undersøker et lite antall tilfeller og arbeider med data som ikke har forhåndsbestemte kategorier (Hammersley & Atkinson, 2007). Silverman (2006) viser til Bryman som også advarer mot forhåndsbestemte teorier og begreper. Han vektlegger at etnografi innebærer at vi ser episoder, handlinger, normer og verdier først og fremst ut fra perspektivene til de menneskene som studien omhandler. Dataene består av verbale beskrivelser og forklaringer, ikke statistiske analyser som i kvantitativ forskning, og observasjonene foregår over tid. Analysene har til hensikt å

tolke menneskers handlinger og den mening og funksjon de har for dem selv. Forskerens oppgave blir ikke å presentere en objektiv og sann framstilling, snarere å beskrive sine erfaringer så lojalt som mulig overfor sammenhengene, forhandlingene og intersubjektiviteten som kunnskapen ble produsert i (Silverman, 2006).

Innen etnografisk forskning har det siden 1980-tallet vært diskusjoner om epistemiske spørsmål, både i forhold til representasjon og legitimering. I forhold til representasjon handler diskusjonen om deltakende observasjon, og om skriftlige beskrivelser basert på dette kan anses som objektive og vitenskapelige metoder, fordi forskeren vil være involvert i det livet og de fenomener som blir observert. Når det gjelder legitimering, har det vært reist kritiske spørsmål vedrørende validiteten, generaliserbarheten og reliabiliteten til etnografisk forskning (Atkinson et al., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007). Diskusjonene har blant annet ført til økt fokus på selve forskningsteksten og understrekning av betydningen av å synliggjøre forskerens bakgrunn og forforståelser, samt forskerens konstruksjoner av felt og empiri. Forskningsteksten blir dermed sentral i legitimeringen av forskningsarbeidet. Det stiller krav til at teksten blir noe mer enn beskrivelser av forskerens personlige opplevelser i feltarbeidet. Refleksivitet over egen forskerrolle og handlinger i feltarbeidet samt analyse ut fra et teoretisk rammeverk blir derfor av avgjørende betydning for studiens kvalitet og troverdighet. (Mer om dette i 4.8.)

Grounded theory

Grounded theory ble utviklet av Glaser og Strauss (1967) som en reaksjon på den tradisjonen som preget sosiologisk forskning på 1960-tallet. De kritiserte den deduktive tilnærmingen der teoretiske perspektiver ble brukt som utgangspunkt og premiss for undersøkelser i praksisfeltet. De var også kritiske til den tradisjonelle induktive forskningstradisjonen. Glaser og Strauss viste til gapet mellom teori og praksis og mente at forskningen trengte nye systematiske, men fleksible metoder, et alternativ der man kunne kombinere induksjon og deduksjon. *Grounded theory* kjennetegnes av systematiske beskrivelser som analyseres, syntetiseres og gradvis utformes til kategorier. Disse kategoriene kan utformes på ulike måter på forskjellige nivåer, og de kan etterprøves ved gjentatte undersøkelser. Kategoriene blir underveis stadig mer fylldige og abstrakte og tilslutt når det et metningspunkt (Glaser & Strauss, 1999).

Charmaz & Mitchell (2001) kritiserte senere versjoner av *grounded theory* for å stivne i mange og rigide prosedyrer, for eksempel (Creswell, 2007; Strauss & Corbin, 1990), men argumenterer for at *grounded theory* i sin opprinnelige og mer fleksible form med fordel kan kombineres med etnografisk tilnærming. De to tilnærmingene kan komplementere hverandre. Metoder knyttet til *grounded theory* kan bidra til en mer systematisk, åpen og reflekterende tilnærming i etnografiske studier, mens etnografiske metoder kan bidra med sin vektlegging av kontekstens betydning, sensitivitet overfor meninger som ikke uttrykkes, og bevissthet om de ulike lagene av betydning som finnes i språket. Forutsetninger for dette er at metodene anvendes fleksibelt og tilpasses studiens innhold og mål (Charmaz & Mitchell, 2001, s. 171).

Etnografien har inspirert meg til å studere kulturen i barnehagene og til å forsøke å analysere forholdet mellom kulturen og de nyutdannede. Etnografisk forskning har fokus på det mangfoldige og komplekse i kulturer, beskrivelsene vektlegger både likheter, forskjeller og sammenhenger. Dette har minnet meg om betydningen av å sette søkelys både på ulikheter, forskjeller og mulige sammenhenger for å forsøke å få fram det mangfoldet som preger nyutdannede førskolelæreres profesjonskvalifisering i ulike barnehager.

Både etnografi og *grounded theory* bygger på en åpen tilnærming til forskningsfeltet. Men anbefalingen av å møte forskningsfeltet uten forhåndsbestemte teorier og begreper var vanskelig å etterkomme for meg som fagperson i førskolelærerutdanningen. Det inspirerte meg imidlertid til en tilnæringsmåte der jeg la stor vekt å møte feltet gjennom de nyutdannedes beskrivelser av sine opplevelser. Disse beretningene bestrebet jeg meg på å møte så åpent som mulig. Jeg forsøkte meg fram med måter å kategorisere empirien på og trakk inn nye teoretiske begreper underveis i prosessen. Systematikken som preger *grounded theory* inspirerte meg. Det digitale databehandlingsprogrammet Nvivo 9 som jeg benyttet, bygger på elementer fra *grounded theory* og bidro til systematisk behandling av mitt store empiriske materiale (mer om dette i 4.6.)

Min forskerposisjon

I kapittel 1 redegjør jeg kort for gjennomføringen av studien. For å møte kravet om synliggjøring av forskerens bakgrunn, forforståelser og konstruksjoner, vil jeg videre presentere de viktigste faktorene som har påvirket mine valg og handlinger og ikke minst min interesse for feltet jeg studerer. Som jeg redegjør for i forordet har jeg lang erfaring fra barnehagefeltet, som førskolelærer og som høgskolelektor i førskolelærerutdanningen. Jeg har

også arbeidet i flere år med det nasjonale tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring*, i min region kalt *Ny som lærer*.

Mine mange år med yrkeserfaring fra ulike deler av barnehagefeltet har gitt meg en sterk forforståelse av barnehagepedagogikk og av nyutdannede førskolelæreres situasjon, som har preget alle deler av mitt forskningsarbeid. Mitt nære forhold til barnehagefeltet har, slik jeg ser det, gitt meg både fordeler og utfordringer i forskningsarbeidet. Fordelene er lett tilgang til feltet samt kunnskaper og erfaringer som har gitt muligheter til å tolke og sammenligne ulike barnehagekontekster. Jeg hadde redskaper i form av teorier og begreper som kunne hjelpe meg til å beskrive og analysere kontekstene. Under feltarbeidet opplevde jeg at det var enkelt å finne relevant fokus i observasjonene. I intervjuene var min barnehagebakgrunn en hjelp til å kunne stille nyanserte spørsmål og til å forstå de utfordringene de nyutdannede beskrev. Min erfaring gjorde det også mulig å identifisere ulike diskurser på barnehagefeltet.

Utfordringene ved mitt forhold til barnehagefeltet, er, slik jeg ser det, knyttet til at mitt engasjement for feltet og min forforståelse kunne føre til et snevert og normativt perspektiv. Det kunne være lett å se det jeg forventet og håpet å se, og dermed overse andre mulige perspektiver og tolkninger. En fare ved feltarbeid er fenomenet *going native*, noe som kan føre til at forskeren identifiserer seg for sterkt med feltet og aktørene og mister nødvendig kritisk distanse. Dette knyttes ofte til langvarige opphold i fremmede kulturer. Pollner og Emerson (2001, s. 124) påpeker at *going native* kan oppstå på mer subtile måter i kjente kulturer, ved at forskeren er en del av kulturen og dermed lett godtar de forestillinger og oppfatninger som kulturen tar for gitt. Jeg har reflektert over hvorvidt jeg er en *insider* på barnehagefeltet (Kvernbekk, 2005), og mener at jeg er det i forholdet til selve barnehagefeltet, i kraft av min erfaring fra sentrale deler av det. Denne *insiderposisjonen* kan være problematisk og det kan stilles kritiske spørsmål til holdbarheten i insiderens vurderinger og konstruksjoner. Tilnærmingen til forskningsfeltet med vekt på de nyutdannedes opplevelser og bruk av begreper blant annet fra profesjonsteorier, bidro imidlertid til å skape mer distanse og til å utfordre min forforståelse.

Jeg ble heller ikke oppfattet som *insider* i de enkelte barnehagene i studien. Personalet oppfattet meg som en representant for førskolelærerutdanningen og som forsker, og jeg hadde dermed en form for *outsiderposisjon* der. Denne posisjonen kan skape mer distanse, men har også sine utfordringer. Min bakgrunn fra utdanningen gjorde at jeg hadde normative

forventninger til de nyutdannedes kompetanse i yrket. Dette kan ha gjort det vanskelig for meg å gi anerkjennelse og aksept til de nyutdannedes forståelser og erfaringer.

Min bakgrunn fra utdanningen ga meg i tillegg en maktposisjon ovenfor de nyutdannede førskolelærerne. Jeg kunne lett oppfattes som en kontrollør av deres kunnskaper. Dette var utfordringer jeg var bevisst på og som jeg forsøkte å møte gjennom flere tiltak. For det første ønsket jeg å unngå at nyutdannede førskolelærere som jeg hadde vært pedagogikklærer for i utdanningen skulle inngå i studien. Fordi jeg hadde problemer med å rekruttere nyutdannede til studien, måtte jeg gjøre ett unntak overfor en nyutdannet. Jeg hadde vært en av flere pedagogikklærere i hennes første studieår.

Jeg prøvde også å unngå barnehager jeg hadde samarbeidet med som praksisveileder i førskolelærerutdanningen. En av barnehagene hadde jeg besøkt noen ganger flere år tilbake, men der var nå styrer og mange av førskolelærerne nytilsatte. Likevel var det viktig å avklare og drøfte min nye rolle som forsker både med aktørene og i forhold til veilederne deres og øvrig personale i barnehagene. Alle veilederne hadde tidligere møtt meg som lærer i veilederutdanningen. I feltnotatene mine reflekterte jeg over disse utfordringene. I møtet med barnehagene la jeg vekt på at feltarbeidet var en viktig læringsprosess for meg. Jeg bestrebet meg på å møte aktørene og resten av menneskene i barnehagen med respekt og anerkjennelse. Likevel er jeg klar over at det å bli gjenstand for forskning, samt asymmetrien mellom meg som forsker og aktørene, på ulike måter har påvirket relasjonene til aktørene og forskningsfeltet i denne studien.

Samlet sett mener jeg at mine kunnskaper og erfaringer fra barnehagefeltet har gitt meg flere fordeler enn utfordringer i studien. Min bakgrunn og mangeårige erfaring som førskolelærer ga meg legitimitet på feltet. Kjennskapet til organisering og innhold i barnehagehverdagen og barnehageåret var svært nyttig under planlegging og gjennomføring av feltarbeidet.

Utfordringene var store, men det vil det alltid være i et forskningsarbeid. Som forsker må en hele tiden vurdere mulige konsekvenser av de valgene som tas, både i forhold til studiens innhold og resultater, og ikke minst i forhold til forskningsetikk og hensyn til aktørene.

Sammenfatning

Studien har som vitenskapelig grunnlag et syn på kunnskap som *sosial konstruksjon*. Dette betyr en erkjennelse av at kunnskap konstrueres både i de interaksjonene de nyutdannede deltar i på arbeidsplassene og i interaksjonene mellom de nyutdannede og meg som forsker. Våre tidligere erfaringer og kunnskaper fra andre miljøer og ulike kilder inngår i

konstruksjonene. *Ontologisk* er grunnlaget for studien nyutdannedes profesjonsutøvelse, språklige konstruksjoner og forståelse av sin videre profesjonskvalifisering i yrket. Det har vært sentralt å studere dette på ulike tidspunkt gjennom deres første år i yrket i de ulike barnehagekontekstene de har vært i. Min oppgave som forsker har vært å prøve å forstå og løfte fram den meningen de har konstruert og se denne i sammenheng med tid og kontekst. Dette har vært utgangspunkt for min forståelse av deres virkelighet.

Studien bygger *epistemologisk* på at kunnskap konstrueres i interaksjon mellom individer og mellom individer og samfunn. I studien konstrueres kunnskap om nyutdannedes videre profesjonskvalifisering. Denne kunnskapen bygger langt på vei på felles konstruksjoner, skapt av interaksjonen mellom de nyutdannede og meg som forsker. Kunnskapen ble konstruert videre i mine analyser og skriftlige framstillinger i studien i fortsatt interaksjon med teoretiske, forskningsmetodiske og etiske perspektiver.

4.2 Feltarbeid og empirisk grunnlag

Pilotundersøkelse

Jeg gjennomførte våren 2009 en pilotundersøkelse i form av intervjuer av fire nyutdannede førskolelærere, både som gruppe og individuelt. I pilotundersøkelsen prøvde jeg ut ulike typer spørsmål for å få fram de nyutdannedes opplevelser og refleksjoner. Jeg hadde da laget en strukturert intervjuguide, men erfarte at dette ga få muligheter til å følge opp svarene. Erfaringene fra pilotundersøkelsen var utgangspunkt for at jeg valgte en semistrukturert intervjuguide i feltarbeidet. Utformingen av spørsmålene spesielt for det første individuelle intervjuet (se vedlegg 6) bygget på erfaringer fra pilotundersøkelsen. Spørsmål som ”Beskriv en dag hvor du går fornøyd hjem fra barnehagen” og ”Beskriv en dag hvor du ikke er fornøyd når du går hjem”, ga muligheter for oppfølgingsspørsmål og utdyping. Dette førte til nyanserte beretninger om de nyutdannedes opplevelser av mestring og utfordringer. Resultatene fra pilotundersøkelsen ble ikke brukt i hovedundersøkelsen, men var nyttige for planleggingen av feltarbeidet.

Kontakt med aktørene

Kvalitativ forskningslitteratur bruker ulike begreper på deltakerne i forskningsprosjekter, som respondent, informant, aktør og medforsker (Creswell 2007, Denzin & Lincoln 1994, Hammersley & Atkinson 2007, Atkinson 2001). Disse begrepene kan gjenspeile ulike

posisjoner og relasjoner mellom deltakere og forsker. Ytterpunktene i dette, begrepene respondent og medforsker, gir svært ulike assosiasjoner med hensyn til deltakernes aktivitet og likeverdighet. Mens respondentene gir respons på spørsmål fastsatt av forskeren, viser medforskerbegrepet til deltakere som aktivt medvirker og er likeverdige partnere i hele forskningsprosessen.

Jeg har i denne studien valgt å bruke begrepet *aktører* om deltakerne, fordi det best dekker den posisjonen jeg ønsket at deltakerne skulle ha, en posisjon som aktive aktører, som gjennom sine erfaringer, handlinger og refleksjoner kunne bidra til å konstruere forståelse og kunnskaper i samspill med meg. Denne posisjonen krever at forskeren tilstreber en åpen tilnærming og likeverdighet i relasjonen til aktørene innenfor en klar ansvarsfordeling der forskeren er den ansvarlige for forskningsprosessen og resultatene av denne.

Kontakten med mulige aktører startet med henvendelser til avgangsstudenter på egen høgskole våren 2009, noe som resulterte i en liste med 18 interesserte. Etter hvert som sommeren nærmet seg ble lista kortere, blant annet fordi noen fikk jobb på andre kanter av landet. Tilslutt var det bare tre interesserte igjen. I juli var det begynt å komme påmeldinger fra nyutdannede til programmet *Ny som lærer* (se omtale i 2.6), og jeg sendte ut brev til dem om mitt forskningsprosjekt (vedlegg 2). Det førte til at en nyutdannet til meldte seg. På det første møte med de nyutdannede på høgskolen i august meldte to til seg, og etter en stund enda en. I midten av august hadde jeg avtaler med sju nyutdannede og kunne endelig starte undersøkelsen. Jeg sendte først informasjonsskriv til de nyutdannede og deres styre/virksomhetsledere og fikk samtykkeerklæringer fra alle (vedlegg 1 og 2). I tillegg sendte jeg et kort informasjonsskriv med bilde av meg til hver informant (vedlegg 2). Dette ble hengt opp på barnehageavdelingene eller -basene slik at foreldrene visste hvorfor jeg var i barnehagen. Jeg ba også førskolelærerne informere øvrig personale om hvorfor jeg var der og jeg svarte på spørsmål fra noen av styrerne.

Møte med barnehagene

Jeg startet feltarbeidsperioden med å informere alle i barnehagen om hvorfor jeg var der, både skriftlig og muntlig. I forkant av intervjuene og observasjonene informerte jeg om hensikt og planlagt framgangsmåte og drøftet med de nyutdannede hvordan jeg kunne gjennomføre deltakende observasjoner på en måte som i minst mulig grad forstyrret og påvirket aktivitetene og barna i barnehagen. I samtalene med aktørene og resten av personalet la jeg vekt på at jeg var ny i forskerrollen og at barnehagene hadde endret seg vesentlig siden jeg

arbeidet som førskolelærer, slik at jeg også var i en læringsprosess. Underveis forsøkte jeg å være bevisst på den informasjonen jeg ga aktørene og øvrig personale. Ut fra et forskningsetisk perspektiv var det viktig med åpenhet om framdrift og fokus, samtidig som for mye informasjon fra min side kunne styre og påvirke innholdet i empirien for mye. (Mer om dette i 4.8.)

Nærhet, distanse og refleksivitet

Jeg tilstrebet meg på å møte feltet med nærhet, distanse og refleksivitet (Hammersley & Atkinson, 2007; Thagaard, 2009). Nærheten ble etablert gjennom god kjennskap til feltet, deltakende observasjon og dybdeintervjuer, mens det var mer krevende å etablere distanse. Hammersley og Atkinson (2007) vektlegger at forskeren må møte feltet med fremmedhet for å skape distanse. Det er lenge siden jeg arbeidet som førskolelærer. De store endringene på barnehagefeltet de siste årene gjennom revideringer av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og Lov om barnehager (2005), samt nye driftsformer og mer bruk av IKT, bidro til at barnehagefeltet på flere områder framsto som mer fremmed enn jeg hadde forventet.

Studiens teoretiske rammeverk og fokus medvirket også til å skape distanse. Som tidligere nevnt bidro teorier om profesjon og profesjonsutøvelse til at jeg så førskolelæreryrket med et utenfrablikk. Det gjorde sammenligninger med andre profesjoner mulig og bidro dermed til å tydeliggjøre førskolelærerprofesjonens egenart og dennes særlige utfordringer. I mitt arbeid som praksisveileder fra utdanningen og metaveileder, fagperson som gir veiledning til de nyutdannedes veiledere, var fokuset ofte mest på den enkelte student eller veileder. Sosiokulturelle perspektiver hjalp meg til å reflektere over interaksjon mellom den nyutdannede og konteksten inklusive de andre menneskene i barnehagen. Vekslingen mellom teoretiske studier og feltarbeid har vært fruktbar og inspirert til refleksjon. Søndena (2002, 2004) skiller mellom refleksjon som dyptenkning, rettet mot det en allerede vet, og refleksjon som grunnlag for å overskride det eksisterende, det hun kaller kraftfull refleksjon. Jeg har blitt inspirert til begge former for refleksjon, både til å hente fram tidligere kunnskaper og erfaringer om førskolelæreres profesjonsutøvelse og kvalifiseringsprosess og til å overskride dette.

Min forforståelse har dermed stadig blitt utfordret, både av erfaringer i feltarbeidet, nyere barnehageforskning og teorier. I starten var jeg mest opptatt av profesjonsteorier, ulike

forståelser av kompetanse og sosiokulturell læringsteori. Gjennom observasjonene i feltarbeidet ble jeg opptatt av det jeg tolket som utøvelse av improvisasjon og skjønn i de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna. Forholdet mellom den kompetansen de nyutdannede viste i sitt pedagogiske arbeid og måten de beskrev og drøftet handlingene sine på, ledet meg til begrepene aktør- og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) og aktualiserte språk som viktig sosialt redskap i læringsprosessene i barnehagen. De nyutdannedes språk ble derfor etter hvert et sentralt område for studien.

Vekslingen mellom observasjoner, intervjuer, transkripsjoner og analyser ga også rom for refleksive prosesser med skifte mellom nærhet og distanse. I kvalitative studier skjer analysen parallelt med feltarbeidet, det er ikke en egen fase som kommer etterpå. (Mer om analysearbeidet i 4.6.)

Inspirasjon fra etnografi

Jeg var opptatt av at feltarbeidet skulle gjennomføres på en fleksibel måte, der forskningsetikk ut fra hensynet til de nyutdannede, barnegruppa og øvrig personale skulle telle mer enn metodiske prinsipper. Samtidig har jeg tilstrebet så langt som mulig å følge de prinsipper som ligger til grunn for etnografiske metoder (Alvesson & Sköldberg, 2008; Atkinson et al., 2001; Silverman, 2006). Derfor ønsker jeg å kalle min studie for etnografisk inspirert, uten å hevde at jeg har gjennomført en rendyrket etnografisk undersøkelse.

Viktige prinsipper ved en etnografisk undersøkelse er nærhet til menneskene i feltet og til stedevarer over tid. Hammerley og Atkinson (2007) vektlegger at feltforskeren deltar i folks daglige liv over lengre tid, observerer det som skjer, lytter, stiller spørsmål, og på den måten samler inn alle data som kan belyse forskningsproblemene. I mitt feltarbeid observerte jeg tre enkeltstående dager i hver av de seks barnehagene. Min framgangsmåte tilfredsstillte derfor ikke fullt ut kravet om sammenhengende deltakelse over lengre tid. Silverman (2006) modererer imidlertid dette prinsippet ved å påpeke at etnografi også kan være kortere nedslag i feltet basert på at forskeren observerer handlinger og hendelser i naturlige omgivelser. Slik jeg ser det, oppfyller mine observasjoner av førskolelæreres profesjonsutøvelse i ulike barnehager Silvermans versjon av dette prinsippet. I tillegg gjennomførte jeg tre individuelle intervjuer og observerte to veiledningssamtaler i hver barnehage, noe som gjorde at jeg hadde jevnlig kontakt med hver barnehage gjennom året.

Barnehagens årsplaner

Jeg leste årsplanene til de seks ulike barnehagene i starten av feltarbeidet for å få en oversikt over satsingsområder, organisering og bemanning. Gjennomgående var årsplanene korte og ga generell informasjon om barnehagen. De inneholdt mye praktisk informasjon rettet mot foreldrene. Planene tok utgangspunkt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og viste til sitater fra denne.

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre en sammenligning av de ulike årsplanene og de fortolkningene av rammeplanen personalet ga uttrykk for i denne, men gjentatte lesninger fikk fram få forskjeller. Årsplanene presenterte tradisjonelle aktiviteter knyttet til årstider og høytider. Alle barnehagene prioriterte arbeid med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* med særlig vekt på å utvikle barnas språk, men årsplanene inneholdt få begrunnelser for barnehagenes prioriteringer og valg. For min studie ble årsplanene mest interessante som bakgrunnsinformasjon før feltarbeidet startet. De ga meg også et bilde av hvilket innhold som hadde vært planlagt for de ulike månedene, samtidig som intervjuene fikk fram at ikke alt hadde blitt gjennomført. I noen tilfeller var det helt andre aktiviteter og innhold som hadde blitt gjennomført. Dette viser at det var forskjell mellom formuleringsnivået og realiseringsnivået, en forskjell som preger planer på alle nivåer (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Feltarbeidet

Jeg ønsket å benytte begrepet *feltarbeid*, ikke datainnsamling, fordi det siste begrepet kunne gi assosiasjoner om at jeg som forsker kunne gå ut i barnehagene og samle inn ferdige data. Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 543) kaller *innhentning av data* for en sopplukkingsmetafor i sin kritikk av forskningens tro på at forskere finner noen typer sannheter ved å bevege seg rundt, samle inn utsagn eller gjøre observasjoner. De anbefaler å finne andre metaforer for det forskere gjør når de baserer sine argumenter og konklusjoner på empiri. Alvesson og Sköldbberg (2008) vektlegger at forskning er konstruksjoner som er gjort av forskeren og at det derfor også kan være problematisk å snakke om funn eller resultat, fordi dette kan oppfattes som generaliserbare funn.

I denne studien er empirien fremkommet i samarbeid med aktørene, men preget av mine selektive valg og måten jeg har analysert og drøftet empirien på ut fra mine problemstillinger. Datainnsamlingen eller innhentning av data kunne dermed vært erstattet av begrepet

datakonstruksjon, men jeg ønsker å fastholde begrepet *feltarbeid*, fordi det ligger nærmere min forståelse av kvalitativ forskning og viser til viktige forutsetninger for datakonstruksjonen, nemlig arbeid med og i et felt over tid, for å forsøke å beskrive, forklare og forstå komplekse fenomener der.

Opprinnelig hadde jeg ønsket å gjennomføre det første intervjuet med hver av de nyutdannede før de startet i jobb 1. august. Men fordi det var blitt midt i august før jeg hadde fått kontakt med alle aktørene, ba jeg dem sende meg en beretning på mail om sine forventninger til å starte i sin første jobb og om de erfaringene de hadde gjort den første tiden. Deretter avtalte jeg en dag da jeg kom i barnehagen, hilste på barn og personalet, og gjorde den første observasjonen av den nyutdannede i arbeid. Observasjonen ble etterfulgt av et individuelt intervju en annen dag så raskt som mulig etterpå. Da jeg hadde hatt en observasjonsdag og et individuelt intervju med alle informantene, ønsket jeg å samle dem til et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet måtte skje etter arbeidstid, og jeg fikk erfare hvor vanskelig det var å finne et tidspunkt som passet for en gruppe travle nyutdannede. Løsningen ble i noen tilfeller intervjuer med to til fire personer til stede. (Mer om dette i 4.4.)

En annen utfordring som oppsto, var at jeg oppdaget på det første individuelle intervjuet at en av de nyutdannede var i sitt andre år som førskolelærer, ikke i sitt første. Vi hadde misforstått hverandre, og hun oppfylte dermed ikke kriteriene jeg hadde satt opp for informantene. Jeg valgte likevel å gjennomføre det første intervjuet med henne. Hun hadde gjort interessante erfaringer i sitt første år i yrket som var nyttige for arbeidet med å utarbeide intervjuguide for de videre intervjuene. (Se presentasjon av førskolelærer D i 2.8.)

Totalt gjennom året observerte jeg hver av de nyutdannede i arbeid på tre enkeltstående dager og jeg gjennomførte tre individuelle intervjuer med hver av dem. Alle aktørene deltok i minst to gruppeintervjuer, flere i tre. I tillegg observerte jeg to veiledningssamtaler med hver nyutdannet, en i høsthalvåret og en i vårhalvåret. Jeg tok lydopptak av intervjuene og veiledningssamtalene. Etter hvert intervju og veiledningssamtale skrev jeg en logg med refleksjoner om innhold og metode. Så snart som mulig lyttet jeg gjennom hele opptaket og skrev ned ytterligere refleksjoner før jeg startet transkriberingen. Etter en dag med observasjon i en barnehage, renskrev jeg observasjonsnotatene så raskt som mulig og skrev så en logg der jeg reflekterte over det jeg hadde observert, egen observatørrolle og skrev ned mulige spørsmål til neste intervju. Totalt sett resulterte feltarbeidet i et stort empirisk materiale, bygget på observasjon, intervjuer og skriftlige tekster.

Oversikten under viser gjennomføringen av de ulike aktivitetene barnehageåret 2009/2010:

Aktivitet	Tidspunkt
Deltakerberetning	August
Første observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	August/september
Første individuelle intervju	August/september
Første gruppeintervju	Oktober/november
Første observasjon av veiledningssamtale	Oktober/november
Andre observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	Januar/februar
Andre individuelle intervju	Februar/mars
Andre gruppeintervju	Mars/april
Andre observasjon av veiledningssamtale	Mars/april
Tredje observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	April/mai
Tredje individuelle intervju	Mai/juni
Tredje gruppeintervju	Mai/juni

På grunn av sykdom og andre uforutsette hendelser måtte det gjøres noen tilpasninger i tidsplanen i forhold til noen av de nyutdannede.

Jeg vil videre gå nærmere inn på de ulike metodene og redegjøre for valg, framgangsmåte og utfordringer knyttet til disse.

4.3 Deltakerberetninger

Fordi jeg ikke rakk å intervju aktørene om deres forventninger og tanker om sin første jobb før de startet, ba jeg dem sende meg en personlig beretning via mail om den første tiden i yrket, med vekt på deres forventninger til yrkesstarten og på opplevelser av mestring og utfordring den første tiden i yrket. Dette er en form for deltakerberetninger (Hammersley & Atkinson, 1996). Deltakerberetninger kan være både skriftlige og muntlige beretninger, gitt uoppfordret eller som respons fra forskeren. I denne studien velger jeg å bruke betegnelsen deltakerberetninger om de skriftlige beretningene de nyutdannede sendte meg på mail som respons på mine spørsmål i starten av feltarbeidet. Jeg mottok også skriftlige beretninger fra noen aktørene i forbindelse med gruppeintervjuer de ikke kunne møte på.

De beretningene jeg fikk fra de nyutdannede om starten i yrket, var ulike i lengde og innhold. Noen var korte og ga knappe beskrivelser, mens andre fortalte detaljert om mestringsopplevelser og krevende utfordringer den første tiden i yrket. Deltakerberetningene var personlig utformet og ga dermed et interessant bilde av aktørenes forventninger, erfaringer og språk. De første deltakerberetningene ga meg god bakgrunnsinformasjon til observasjonene og intervjuene. De neste deltakerberetningene fikk jeg lov til å referere til under gruppeintervjuene. Det medførte at flere erfaringer og synspunkter ble brakt inn i samtalene. Deltakerberetningene ble lagret og analysert sammen med øvrig empiri ved hjelp av NVivo 9. (Mer om dette i 4.6.)

4.4 Observasjon av pedagogisk arbeid og veiledningssamtaler

Ulike observatørroller

Innenfor etnografisk forskning har feltarbeid med observasjon en sentral posisjon (Atkinson et al., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007). Under arbeidet kan forskeren velge å posisjonere seg i roller som spenner fra å være *fullstendig observatør* til å være *fullstendig deltaker* (Hammersley & Atkinson, 1996, 2007). Hvilken rolle en forsker inntar i felten, vil primært avgjøres av hvilke data forskeren trenger for å belyse prosjektets problemstillinger. Jeg ønsket å delta i hverdagslivet i barnehagen for å kunne observere de nyutdannede førskolelæreres profesjonsutøvelse. Jeg var klar over at min tilstedeværelse ville påvirke samspillene i barnehagen, men jeg ønsket å innta en rolle som påvirket dette minst mulig. Min vurdering var at en rolle som *fullstendig observatør*, en helt tilbaketrasket observatør, ville stikke seg ut og virke forstyrrende på samspillene rundt meg, spesielt når jeg bare skulle være til stede på spredte enkeltdager. Jeg valgte i all hovedsak rollen som *observatør som deltaker*, en tilbaketrasket, men åpent observerende deltaker. Det medførte at jeg deltok i hverdagslivet i barnehagen sammen med den nyutdannede førskolelæreren, men jeg tok lite initiativ til samhandling og aktiviteter, ut over å prate og samhandle med de barn og voksne som tok kontakt med meg. Hvis barn ba meg om hjelp eller viste meg ting, responderte jeg, men trakk meg så tilbake til en mer tilbaketrasket rolle så fort det lot seg gjøre uten å avvise noen. I de tilfeller hvor jeg var alene med barn, grep jeg inn hvis jeg vurderte at barn hadde behov for hjelp eller trøst. Hvis det var andre voksne i nærheten, fulgte jeg barnet bort til dem.

Jeg var opptatt av å etablere et tillitsforhold til menneskene i barnehagen. Det krevde at jeg aktivt presenterte meg og snakket med dem om min rolle og hvorfor jeg var i barnehagen. Dette gjaldt særlig ovenfor styrer og assistentene i barnehagen, og noen ganger overfor

foreldre som trodde jeg var en ny vikar. Det ble derfor en avveining mellom en aktiv og en mer tilbaketrukket rolle den første tiden. Jeg tok først kontakt og forsikret meg om at alle var klar over hvorfor jeg var i barnehagen, deretter trakk jeg meg mer tilbake og tok lite initiativ til samhandling og samtaler.

Jeg opplevde at noen av assistentene virket usikre på min rolle og hensikt med at jeg var der. De fleste ble mer imøtekommende da jeg fortalte at jeg hadde jobbet mange år som førskolelærer tidligere. «Å, ja. Da vet du hvordan det er å jobbe i barnehage», var en typisk reaksjon. Jeg sa da at mye hadde endret seg på de 15 årene som var gått siden det, og at jeg hadde behov for å lære mer om hvordan det kunne være å være nyutdannet i dagens barnehager.

Observasjon av det pedagogiske arbeidet i barnehagen

Jeg oppholdt meg i nærheten av den nyutdannede førskolelæreren, men trakk meg unna når jeg oppfattet at hun/han hadde fortrolige eller krevende samtaler med foreldre eller andre ansatte. I noen få tilfeller, da det var fravær blant de ansatte og jeg opplevde tilstanden i barnehagen som kaotisk, spurte jeg om de ville ha hjelp, og deltok i arbeidet. Et tilfelle var da alle barna i gruppa kom kalde og gjennomvåte tilbake fra tur med overraskende høstregn. Jeg hjalp også til ved måltider ved noen anledninger da små barn begynte å gråte mens de ventet på mer mat eller hadde veltet melkekoppen sin over seg selv og omgivelsene. Dette hendte særlig i situasjoner hvor jeg var den eneste voksne personen ved bordet mens personalet for eksempel måtte hente noe. I slike situasjoner vurderte jeg det som uetisk å la være å hjelpe og trøste barna, selv om det kunne vært forskningsmessig interessant å se hvordan den nyutdannede førskolelæreren reagerte på en kaotisk situasjon når hun kom tilbake. Jeg oppdaget at jeg i rollen som aktiv deltaker flyttet fokuset over fra førskolelæreren til barna og deres reaksjoner. Etterpå hadde jeg behov for å markere overfor omgivelsene (og meg selv) at jeg var i forskerrollen igjen. Da ble notisboka og en mindre aktiv rolle markører for dette.

Jeg avklarte på forhånd med den nyutdannede førskolelæreren hvilken observatørrolle jeg hadde valgt å være i og snakket også med de andre ansatte på avdelingen om dette. Jeg opplevde det som krevende å være en tilbaketrukket observatør som stort sett forholdt seg passiv. Som tidligere førskolelærer var det lett å gli inn i førskolelærerrollen og bli for aktiv. Forskerrollen var også annerledes enn den praksisveilederrollen jeg har hatt som pedagogikklerer i førskolelærerutdanningen. Som forsker skulle jeg ikke veilede de

nyutdannede for å støtte deres læring, men observere og intervju dem for å få fram deres erfaringer og opplevelser. Jeg måtte også stadig minne meg på at det var den nyutdannede førskolelæreren og samspill hun/han deltok i jeg skulle ha fokus på, ikke samspillet mellom barna. Det var som sagt lett for meg å bli opptatt av barnas lek, utsagn og aktiviteter.

I tillegg til observasjonsnotatene om det som skjedde i barnehagen, skrev jeg hver dag en logg med mine refleksjoner rundt forskningsarbeidet og det jeg observerte. Spesielt i den første runden med observasjoner handlet loggene mye om å finne og utvikle min egen observatørrolle og om å være åpen for det jeg så av ulike måter å utøve førskolelæreryrket på.

Forholdet til barna

Jeg var opptatt av at det ikke skulle uroe barna for mye at jeg var til stede. Førskolelæreren presenterte meg første dagen, og jeg forklarte de eldste barna at jeg var der fordi jeg ville lære mer om hvordan de voksne i barnehagen jobbet og at jeg skulle skrive en bok om det. Til de små sa jeg at jeg kjente førskolelæreren deres og hadde fått lov til å være på besøk i barnehagen. En episode i barnehage F den første dagen jeg var der, minnet meg på at en ikke skal undervurdere små barn. En jente på rundt 2 år satt på gulvet og så oppmerksomt på meg. Så tok hun assistenten i handa og dro henne med ut i garderoben og pekte på informasjonsskrivet med bilde av meg som hang der og dro henne videre inn på avdelingen og pekte på meg. På en småbarnsavdeling i september var det to nye barn som ble engstelige når jeg kom for nær dem fysisk. Da jeg kom tilbake til en annen barnehage i januar, pekte en gutt på 3-4 år på en krakk i garderoben hvor jeg hadde sittet en del da jeg var der to måneder før, og sa: "Der er krakken din". Disse episodene minnet meg på at fremmedes tilstedeværelse i barnehagen legges merke til og påvirker barna på ulike måter.

Nedskrivning av observasjonene

Jeg hadde hele tiden en notisbok i lomma. I mange situasjoner syntes jeg at det forstyrret aktivitetene og samspillene mellom barna og personalet i barnehagen at jeg satt og skrev åpent. Da trakk jeg meg heller litt unna aktivitetene etter en stund og skrev stikkord og noen korte episoder i boka. Jeg gikk også på toalettet og skrev av og til. Andre ganger satt jeg ved bordet og skrev sammen med barn som tegnet og førskolelæreren som jobbet med informasjonsskriv til foreldrene eller andre skriftlige oppgaver. Hvis barn eller voksne hadde spørsmål om hva jeg skrev, forklarte jeg det uten å gå i detaljer. For eksempel var det en assistent som fleipet med at hun ikke torde å si noe når jeg var i nærheten med notisboka. Jeg fortalte henne at denne dagen hadde jeg vært mest opptatt av hvor mangfoldig arbeidet i

barnehagen var og refererte alle de ulike oppgavene førskolelæreren og personalet hadde gjennomført til da. Dette førte til at både hun og førskolelæreren ble overraska over hvor mange forskjellige oppgaver de egentlig hadde gjort den dagen, og at de senere diskuterte prioritering av oppgavene sine på et avdelingsmøte. Dette gjorde meg mer bevisst på at forskerens fokus påvirker aktørene på feltet.

Under observasjonene hadde jeg hovedfokus på hvordan de nyutdannede gjennomførte arbeidet i barnehagen og på samspillet deres med barna og øvrig personale. Dagene i barnehagen var travle og preget av uforutsette hendelser, og det var interessant å se hvordan de nye førskolelærerne prioriterte og handlet i slike situasjoner. Jeg vurderte også hvordan de nyutdannede i handling ga uttrykk for kompetanse. Dette var viktig bakgrunn for å forstå de nyutdannedes egen vurdering av sin kompetanse. Jeg observerte og skrev ned det jeg oppfattet som endringer i de nyutdannedes mestring av sine profesjonsoppgaver fra forrige observasjonsdag og drøftet dette med de nyutdannede i det påfølgende intervjuet. Ofte skrev jeg kommentarer og spørsmål i margin til de observasjonene jeg skrev ned, i tråd med prinsipper i etnografisk forskning om at tolkningsprosessen starter samtidig, ikke i etterkant av feltarbeidet (Hammersley & Atkinson, 2007). Jeg la vekt på å se oppståtte situasjoner fra flere perspektiver. Flere av spørsmålene ble tatt opp i intervjuer senere.

Jeg erfarte at de observasjonene som ble skrevet ned direkte ble noe forskjellig fra de som ble skrevet ned i ettertid. De første var korte og beskrev det jeg så, mens notatene i ettertid ble mer preget av tolkning av det jeg hadde sett og hørt.

Etter observasjonene

Hver dag etter endt observasjon i barnehagen kjørte jeg til det nærmeste rolige stedet hvor jeg kunne parkere og satt i bilen og renskrev notatene mine for å få med mest mulig både av det jeg hadde observert i tillegg til mine inntrykk og refleksjoner knyttet til dette. Mange av inntrykkene og refleksjonene mine underveis lagret jeg senere som *memos* sammen med dokumenter fra observasjonene og intervjuene på NVivo9. (Mer om dette i 4.6.) Hensikten var at disse tekstene til sammen kunne skape det Geertz (1993) kaller *thick descriptions*, detaljrike beskrivelser av førskolelærernes profesjonsutøvelse. Disse tykke beskrivelsene fra hverdagslivet i barnehagen ble senere gjenstand for videre tolkning ut fra studiens teoretiske perspektiver.

Jeg reflekterte i ettertid på om jeg ville ha fått med meg mer relevant informasjon dersom jeg hadde skrevet notater hele tiden eller benyttet videoopptak. Det er vanskelig å vurdere. Jeg ville fått en annen og mer detaljrik empiri, men også møtt andre metodiske og forskningsetiske utfordringer. I tillegg kunne jeg ha valgt å gjennomføre flere enn de tre observasjonene jeg gjorde av hver av de seks førskolelærerne. Min vurdering av den framgangsmåten jeg benyttet ved observasjonene er at den førte til beskrivelser som ga et godt og nyansert bilde av førskolelærernes profesjonsutøvelse. Når observasjonsnotatene ses i sammenheng med øvrig empiri fra veiledningssamtaler, intervjuer og deltakerberetninger gir de detaljrike beskrivelser, på tross av at de bygger på et begrenset antall observasjonsdager.

Observasjon av veiledningssamtaler

Alle de nyutdannede fikk veiledning gjennom tiltaket *Ny som lærer*. Det var det meningen at de skulle få veiledning minst åtte ganger gjennom det første året i yrket. Veilederen var en erfaren førskolelærer, enten fra egen barnehage eller en annen barnehage i kommunen. Alle seks aktørene hadde veiledere som samtidig tok veilederutdanning. (Se beskrivelse av tiltaket *Ny som lærer* i 2.7.) Jeg observerte en veiledningssamtale på høsten og en på våren med hver aktør, i alt 12 samtaler. Veiledningssamtalene bygget hovedsakelig på veiledning etter det som kalles handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2000), men også elementer fra andre veiledningsretninger ble benyttet. Veiledningen tok utgangspunkt i en utfordring eller en side ved profesjonsutøvelsen som den nyutdannede ønsket veiledning på.

Før veiledningssamtalene var det viktig å avklare forskerrollen min med veilederne. De kjente meg som en av flere lærere på veilederstudiet de deltok i. Som en del av studiet deltok en lærer fra studiet på veiledningen i barnehagen og ga deretter veiledning til veilederen, såkalt metaveiledning. Jeg var ikke metaveileder for noen av veilederne til aktørene i studien, men de hadde tydeligvis forventninger til at jeg skulle gi dem metaveiledning etter samtalen. Det ønsket jeg ikke å gjøre, fordi det kunne føre til at jeg påvirket videre innhold i veiledningen deres og dermed resultatene av forskningsarbeidet. Jeg fikk aksept for dette, men opplevde likevel at de gjerne ville ha noe tilbakemelding etter veiledningen. Det så ut til å skape usikkerhet at jeg ikke sa noe. Den nyutdannede, veileder og jeg hadde da en samtale i etterkant hvor vi snakket om veiledersamtalen. Jeg ga uttrykk for at samtalen hadde vært interessant og stilte spørsmål om hvordan de to hadde opplevd den. Som oftest førte dette til en god diskusjon mellom de to og av og til utdyping av temaer fra veiledningssamtalen. I ett tilfelle var veileder svært misfornøyd med sin egen veiledning, særlig fordi hun syntes at det var vanskelig å stille gode spørsmål. Jeg viste til at hun kunne drøfte dette med den læreren

som var hennes metaveileder. Fordi hun ba om det, ga jeg henne noen tips om pensumlitteratur som drøftet bruk av ulike spørsmål.

Under observasjonen av veiledningssamtalene gjorde jeg opptak med en liten lydopptaker. Veilederen og den nyutdannede satt på hver sin side av bordet og jeg satte meg litt unna for ikke å forstyrre kommunikasjonen og kontakten mellom dem. Jeg spurte på forhånd om det var greit at jeg gjorde noen notater. Under veiledningssamtalen skrev jeg ned utsagn og tema som jeg syntes var spesielt interessante, og korte refleksjoner knyttet til innholdet og interaksjonen mellom veileder og veisøker. Jeg hadde særlig fokus på hva den nyutdannede beskrev som utfordrende og hvordan hun/han beskrev og reflekterte rundt dette. Veiledningssamtalene ble transkribert på samme måte som intervjuene.

Til den første runden med veiledningssamtaler leverte de seks nyutdannede skriftlige veiledningsgrunnlag, noe som vektlegges i praksisveiledning i grunnutdanningen og i veilederutdanningen. I neste runde med samtaler var det få av dem som hadde skriftlig veiledningsgrunnlag, noe de nyutdannede begrunnet med lite tid. Veiledningsgrunnlaget ble i stedet presentert muntlig til veilederen. I alle samtaler ble veiledningsgrunnlaget presentert og utdypet i starten av samtalen og er på den måten dokumentert i utskriftene fra veiledningssamtalene.

Observasjoner av disse veiledningssamtalene ble en viktig del av empirien min fordi samtaler ofte ga de nyutdannede bedre muligheter til utdyping av temaene enn intervjuene gjorde. I noen tilfeller handlet veiledningssamtalen om temaer som den nyutdannede hadde snakket om i et tidligere intervju, av og til hadde de tilknytning til hendelser jeg hadde opplevd under observasjon i barnehagen. På den måten ble veiledningssamtalene et interessant supplement til øvrige observasjoner og intervjuer. I veiledningssamtalene hadde de nyutdannede mer tid til å reflektere over egne erfaringer. De snakket med en erfaren kollega om faglige ting som opptok dem. Veiledningssamtalene var derfor også interessante som utgangspunkt for å studere førskolelæreres refleksjoner og språk.

4.5 Intervju individuelt og i fokusgrupper

Første gang jeg møtte aktørene til individuelt intervju og til gruppeintervju, informerte jeg dem om hensikten med intervjuene og diskuterte framgangsmåte og min rolle. De individuelle intervjuene varte rundt en time og gruppeintervjuene rundt halvannen time.

Jeg la vekt på å skape trygge rammer rundt intervjuene. De individuelle intervjuene fant sted på et møterom i informantens barnehage, mens gruppeintervjuene av praktiske grunner ble gjennomført på et møterom på høgskolen. Før hver runde med intervjuer satte jeg opp en intervjuguide med noen aktuelle spørsmål som jeg sendte informantene på mail på forhånd (se vedlegg 6 og 7). Samtidig understreket jeg at jeg ikke ville følge dem slavisk, men heller ha en samtale rundt disse spørsmålene og andre ting som dukket opp i samtalen. Dette kan beskrives en form for semistrukturert forskningsintervju, der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Ved gjennomføringen ble både rekkefølge og utformingen av spørsmålene underordnet flyten i samtalen og hensynet til den intervjuedes tankerekker. Nye spørsmål oppstod for å følge opp den intervjuedes utsagn og beretninger.

Det kan være en fordel ved det semistrukturerte intervjuet at innholdet er tematisert på forhånd. Dette kan sikre at aktørene belyser de forholdene forskeren er opptatt av. Samtidig gir et semistrukturert intervju muligheter for å få fram aktørens subjektive erfaringer og har en åpenhet for overraskende momenter som forskeren ikke hadde tenkt på i forveien. Hvorvidt intervjuet fungerer etter hensikten, vil være avhengig av mange forhold, blant annet av informantens tillit til forskeren og av interaksjonen i intervjusituasjonen. Rammene rundt intervjusituasjonen, i hvilken grad informantene opplevde spørsmålene som relevante og om spørsmålene var åpne nok, vil også ha stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2009).

De individuelle intervjuene

De individuelle intervjuene ble hovedsakelig gjennomført kort tid etter observasjonsdager der jeg hadde vært sammen med førskolelæreren i barnehagen en hel arbeidsdag. Det gjorde at både førskolelæreren og jeg kunne referere til konkrete hendelser og oppgaver, i tillegg til spørsmålene jeg hadde forberedt.

De seks aktørene ga meg ulike utfordringer som intervjuer. To av dem ga som oftest korte svar, noe som førte til at jeg ga dem oppfølgende spørsmål eller forsøke å oppmuntre dem til å si mer om temaene, ved å be dem utdype utsagn og forklare mer hva de tenkte eller mente. To andre aktører var ordrike og fikk mange assosiasjoner mens de snakket. Det førte til at jeg i stor grad holdt meg til spørsmålene for å få tid til å drøfte de ulike temaene jeg ønsket å ta opp innenfor tidsrammen vi hadde. Noen ganger måtte jeg gjenta spørsmålet etter en stund for å hjelpe aktøren tilbake til "hovedsporet", selv om "avsporingene" også kunne inneholde viktige erfaringer og synspunkter. Intervjuene med disse aktørene ble ofte lengre enn de

andre. De to resterende aktørene vekslet mellom korte og lengre svar. Kvale og Brinkmann (2009) sier at et godt kvalitativt intervju kjennetegnes ved at informanten sier mye og intervjueren lite. Dette kriteriet var lettere å få til med de ordrike aktørene enn med de som var mer ordknappe.

Etter hvert intervju lyttet jeg til hele intervjuet en gang og gjorde refleksjonsnotater, før jeg startet å transkribere intervjuet. Jeg lyttet kritisk til egen måte å intervju på. På de første intervjuene var jeg raskt ute med nye spørsmål etter et svar. Ved et par anledninger avbrøt jeg den nyutdannede, noe jeg syntes det var pinlig å oppdage. Dette hadde jeg ikke vært klar over da jeg gjennomførte intervjuet. Dette førte til at jeg skrev: *Lytt! Husk pauser!* øverst på intervjuguiden jeg benyttet. Jeg satte ned tempoet i de videre intervjuene og fant ut at pauser ofte var mer hensiktsmessige enn oppfølgingsspørsmål for å få aktørene til å utdype svarene sine. Også de nyutdannede snakket langsommere og tok flere pauser etter hvert. Dette kan forklares med at både jeg som intervjuer og aktørene gradvis ble tryggere i intervjusituasjonen.

Som under observasjonene, begynte jeg allerede under gjennomføringen av intervjuene å tolke det jeg hørte. Jeg ble forundret og overrasket om noen svar, mens andre svar bekreftet min for forståelse. Mine spørsmål og de verbale og nonverbale reaksjonene jeg ga på svarene, påvirket de svarene jeg fikk. Oppfølgingsspørsmålene og de utsagnene jeg oppfordret den nyutdannede til å utdype, satte fokus på noen data på bekostning av annen. Jeg ser derfor at jeg har fungert som en medkonstruktør av den empirien og forståelsen som oppstod i intervjuene. Asymmetri i forholdet mellom aktørene og meg på grunn av ulike roller og erfaringsbakgrunn kan ha ført til at jeg fikk en mer dominerende rolle i konstruksjonen, selv om jeg tilstrebet likeverdighet og anerkjennelse i relasjonene.

Det første individuelle intervjuet hadde særlig fokus på overgangen fra utdanning til yrke og det neste på utfordringene og mestringer de nyutdannede opplevde på det aktuelle tidspunktet. (Se intervjuguider for individuelle intervjuer i vedlegg 6). Det siste intervjuet i mai/juni inneholdt også et tilbakeblikk på året. Jeg presenterte da de inntrykkene jeg hadde fått av førskolelærerens utfordringer og mestringer dette året, som en form for tilbakemelding og kvalitetssikring av mine vurderinger. I de fleste tilfellene bekreftet aktøren mine inntrykk. I ett tilfelle mente den nyutdannede at utfordringene hennes hadde vært større enn jeg hadde fått inntrykk av, mye på grunn av personalkonflikter hun ikke hadde fortalt om i intervjuene. En

annen aktør mente at hun hadde mestret langt mindre av oppgavene sine enn det jeg hadde fått inntrykk av. Mine begrunnelser hentet fra observasjonene og tidligere intervjuer fikk henne til å reflektere over om hun var for selvkritisk.

Gruppeintervjuene

I utgangspunktet ønsket jeg å bruke fokusgruppeintervju som modell for gruppeintervjuene.

En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator.

Gruppemoderatorens rolle er å presentere emnene som skal diskuteres og legge til rette for åpne diskusjoner i en trygg og anerkjennende atmosfære. Målet er mer å utforske et felt enn å komme til enighet og finne løsninger (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009;

Liamputtong, 2011). Interaksjonen i gruppa kan frambringe flere spontane, emosjonelle og kontroversielle synspunkter, men kan samtidig gjøre det vanskelig for forskeren å styre samtalene og sikre at innholdet blir relevant i forhold til studiens problemstillinger. Min begrunnelse for å bruke fokusgruppeintervju var at det kunne få fram et bredere bilde av de nyutdannedes erfaringer og synspunkter enn det som var mulig i individuelle intervjuer. Jeg valgte temaer som jeg mente kunne skape diskusjon for å få fram ulike erfaringer og meninger.

Det som visste seg å bli et problem, var at fokusgruppeintervjuene måtte gjennomføres etter arbeidstid på et tidspunkt som passet for seks personer med ulike vakter, familieforpliktelser, treningstider m.m. Dessuten var det en god del sykdom blant de nyutdannede, særlig det første halve året. På grunn av dette klarte jeg aldri å samle alle de nyutdannede til et felles fokusgruppeintervju. Intervjuene ble derfor gjennomført i mindre grupper, med fra to til fire personer. Av den grunn tilfredsstilte ikke disse intervjuene kravet til fokusgruppeintervju om en gruppe på seks til ti personer. Jeg velger derfor i stedet å kalle dem for gruppeintervju inspirert av fokusgruppemetodikk. Jeg fungerte som gruppemoderator og forsøkte å legge opp til mest mulig erfaringsdeling og diskusjoner mellom deltakerne. Alle de nyutdannede deltok i minst to gruppeintervjuer, flere i tre og en i fire. Ved noen anledninger sendte aktører som ikke kunne møte på gruppeintervju inn skriftlige svar på spørsmålene jeg hadde sendt inn på forhånd (se intervjuguider til gruppeintervjuene i vedlegg 7). Jeg fikk da tillatelse til å lese opp disse svarene for de andre aktørene.

Sammenfatning

Slik redegjørelsene i 4.2 – 4.5 viser, bestod feltarbeidet av varierte metoder som jeg opplevde utfylte hverandre. Deltakerberetningene fra de nyutdannede i starten var nyttige for å finne

fokusområder for den første runden med observasjoner. Observasjonene utgjorde igjen viktig grunnlag for første runde med intervjuer individuelt og i grupper. Empirien fra veiledningssamtalene utdypet og supplerte empirien fra de andre kildene. Tilsammen førte feltarbeidet til en omfattende mengde empiri og neste utfordring var å analysere denne.

4.6 Analyseredskaper og analyseprosess

Som jeg har redegjort for tidligere, var ikke analysene av empirien noe som startet i en egen fase etter at feltarbeidet var over, men en prosess som startet parallelt med denne, for så å fortsette i sin hovedfase etter at feltarbeidet var over. Det empiriske materialet har hele tiden vært gjenstand for analyse og tolkning, gjennom redskaper som mine logger fra feltarbeidet, memos og spørsmål i marginen på observasjonsnotatene samt under transkribering av intervjuer. Noen av mine tolkninger fra observasjoner og intervjuer har blitt drøftet med aktørene i etterfølgende intervjuer. Jeg har også skrevet refleksjonsnotater under studier av teoretiske kilder som har ført til nye fokus og perspektiver i feltarbeidet. Arbeidsmåten har hele tiden vært en veksling mellom teoristudier, feltarbeid og videre analysearbeid med empirien. Hensikten var å få til en eksplorativ tilnærming til forskningsfeltet med åpenhet for det uventede som dukket opp underveis. Denne prosessen innebar et kontinuerlig arbeid preget av struktur, systematikk og teoretiske perspektiver.

Transkribering

Transkriberingen var en krevende del av felt- og analysearbeidet. Alle intervjuene ble transkribert og det tok langt mer tid enn jeg hadde forutsett. Mitt mål var å skrive ut lydopptak av intervjuer og veiledningssamtaler så raskt som mulig etter gjennomføringen, for å få fram innholdet mest mulig i tråd med aktørens intensjoner slik jeg hadde oppfattet dem.

Transkripsjonene var også viktige i arbeidet med å forberede videre observasjoner og intervjuer. Jeg klarte ikke alltid å få transkribert alle intervjuene før de neste skulle gjennomføres, på grunn av tidsnød og periodevis overbelastning av håndleddene av all skrivingen. Dersom forrige intervju ikke var ferdig transkribert, spilte jeg det av på forhånd som en del av forberedelsen til neste intervju eller observasjon.

Transkriberingsprosessen var også krevende fordi overføring fra talespråk til skriftspråk er en prosess som stiller forskeren overfor stadige metodiske, fortolkningsmessige og etiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at transkripsjoner ikke kan betraktes som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt.

Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-187).

Vurderingene og beslutningene handler om hvordan oversettelsene kan sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av innholdet i aktørenes utsagn, på tross av at viktige elementer som kroppsspråk, stemmeleie og samspill ikke lar seg oversette direkte til skriftspråket. Transkripsjonene blir dermed abstraksjoner og kan betraktes som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale, 1997, s. 187).

Det finnes flere etablerte transkripsjonsmåter. Jeg valgte å transkribere intervjuene på en enkel måte, der målet var å få fram aktørenes utsagn og synspunkter på en mest mulig klar og ordrett måte, i tråd med det jeg opplevde var aktørenes intensjoner. Lydopptakene ble gjort med en lydopptaker som ga gode opptak, og jeg benyttet dataprogrammet *Express Scribe* til transkriberingen. Utskriftene ble så lagt inn i NVivo 9 for videre analyse.

Jeg erfarte som Kvale og Brinkmann (2009) at det var stor forskjell på muntlig og skriftlig språk. Muntlige utsagn som hørtes fornuftige ut under intervjuet, kunne virke usammenhengende og forvirrende når de ble presentert i skriftlig form, løsrevet fra sammenhengen. Pauser, småord og eh'er kan være mer forstyrrende for meningen i skriftlig form enn muntlig. Kvale og Brinkmann (2009) framhever at viktige utvelgelser i forbindelse med intervjuer både gjelder valg av intervjupersoner og hvilke dimensjoner som skal med i den skriftlige transkripsjonen. Jeg valgte å skrive ned alle ytringene ordrett og bare ta med markante uttrykk som latter, sukk og lengre pauser. Når jeg gjengir sitater fra aktørene i avhandlingen, har jeg i noen tilfeller fjernet pauser og unødvendige småord som "også" og "likksom" for å få klarere fram det jeg tolker som meningen i ytringen. Tegnsetting kan også endre innholdet i ytringene. I noen tilfeller har jeg lyttet til ytringene gjentatte ganger for å være mest mulig sikker på når en setning er slutt og en ny begynner, fordi dette var avgjørende for meningsinnholdet.

Jeg valgte å gjennomføre all transkriberingen selv, fordi det langsomme arbeidet med transkriberingen ble en viktig del av analyseprosessen. Dette ble en viktig refleksjonsprosess der jeg fikk både nærhet og distanse til det som ble uttrykt. Jeg kunne merke meg spesielle ytringer og utsagn. Ofte hørte jeg sekvenser flere ganger for å sette ytringene i sammenheng med det som ble sagt før og etterpå. Under hele transkriberingen skrev jeg memos, korte refleksjonstekster knyttet til innholdet i intervjuet og min rolle som intervjuer. Jeg skrev også

ned spørsmål jeg ønsket å ta opp på det neste intervjuet eller områder jeg ville ha fokus på ved neste observasjon.

Analyse med NVivo 9

Jeg benyttet dataprogrammet NVivo 9¹⁹ til å samle og analysere empirien. NVivo 9 er en programvare utviklet for å samle, organisere og analysere kvalitative data. Denne programvaren bygger på tradisjoner fra *grounded theory*, og anvender sentrale begreper fra *grounded theory* som noder, koder, kategorier og memos. Programvaren var et nyttig analyseverktøy med mange muligheter. All empiri, som utskrifter av intervjuer og veiledningssamtaler, observasjoner og deltakerberetninger med mer ble lagt inn i ulike filer i dette programmet. Dette var til en god hjelp under lesing og krysslæsning av materialet. Under koding kunne jeg hente utsagn og observasjoner fra ulike kilder og lage tematiske hoved- og underkategorier. Jeg kunne søke etter spesielle begreper og ord i tekstene, og jeg kunne lage nye filer som samlet all empiri knyttet til hver aktør. Jeg anvendte NVivo 9 til to runder med koding og kategorisering av empirien.

Første runde med analyse

I den første fasen av analysen forsøkte jeg å la empirien fra feltarbeidet mest mulig tale for seg selv uten å se den i forbindelse med bestemte analysebegreper eller teorier. Jeg leste materialet nøye, først deltakerberetningene, intervjuene og observasjonene hver for seg og deretter «krysslæste» jeg materialet for å lese alt om et tema, for å «lytte» meg fram til og prøve å forstå de nyutdannedes egne opplevelser og synspunkter. Det var interessant å merke seg hvilke områder for profesjonsutøvelse og hvilke temaer som dukket opp i svarene deres. Jeg ble også opptatt av hvilke begreper de nyutdannede brukte de når de beskrev sine erfaringer og utfordringer.

Deretter startet jeg arbeidet med å kode materialet. Jeg benyttet enkeltstående kategorier, kalt *free nodes* i NVivo 9, for å få oversikt over hvilke områder ved profesjonsutøvelse de nyutdannede mente de mestret og hva de fant utfordrende og vanskelig. Kategoriene vokste fram av materialet, ved at jeg laget passende kategorier etter hvert som jeg arbeidet meg

¹⁹ For mer informasjon om denne programvaren se <http://www.alfasoft.no/produkt/nvivo/nvivo.html>

gjennom hele datamaterialet. Kategoriene ble utvidet og endret flere ganger i denne runden av prosessen. De endelige kategoriene var selvfølgelig påvirket av de spørsmålene jeg hadde stilt i intervjuene og av mitt kjennskap til de ulike sidene ved førskolelærerprofesjonen. Dette kan betegnes som en form for åpen temaanalyse, bygget blant annet på det som dukket opp i forgrunnen og ble vektlagt i de nyutdannedes utsagn. Dette kan relateres til den første av tre sentrale funksjonene språk relatert til læring kan ha, ifølge Säljö (2001), nemlig den utpekende funksjonen for å skille ut det viktigste. (Se utdyping i 3.7.) Observasjonene og mine tolkninger av disse var også viktig grunnlag for de kategoriene som ble etablert.

Etter den første runden med analyser av all empiri endte jeg opp med følgende sju kategorier:

1. ***Pedagogrolle og pedagogisk arbeid med barnegruppa.***
2. ***Faglig skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet.***
3. ***Kunnskapsgrunnlag for utøvelse av yrket.***
4. ***Språk for å utøve, beskrive og drøfte profesjonsutøvelsen.***
5. *Samarbeid med foreldrene.*
6. *Lederrolle og samarbeid med resten av personalet.*
7. *Erfaringer med veiledning og muligheter til å utvikle seg i yrket.*

Innholdet i de to første kategoriene var direkte knyttet til studiens hovedfokus, de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna. Ut fra hovedfokuset var det innholdet i de fire første kategoriene som ble de viktigste, derfor er de markert med fet skrift i teksten over. Samlet synliggjorde disse kategoriene det jeg ser som to hovedsider ved profesjonskvalifisering knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna, nemlig aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a). Kort beskrevet handler dette om kompetanse i å utføre yrkesoppgavene og kompetanse i å beskrive, analysere og evaluere disse. (Mer om dette i 3.7.)

De tre siste kategoriene har betydning fordi de skaper viktige forutsetninger for det pedagogiske arbeidet. Disse kategoriene bidro til å synliggjøre sentrale områder for førskolelæreres profesjonsutøvelse som deres opplevelser av mestring og utfordringer var knyttet til.

Andre runde med analyse

Disse sju kategoriene ga meg samlet en god oversikt, men innholdet i hver enkelt kategori ble for vidt og omfattende til at det kunne anvendes direkte i videre analyse. Gjennomlesningen viste også at flere elementer fra observasjoner og intervjuer hadde innhold som berørte flere kategorier. Dette bidro til å gjøre innholdet i kategoriene for generelt. Kategorien

Pedagogrolle og pedagogisk arbeid med barnegruppa inneholdt for eksempel både *planlagte* og *ikke-planlagte* aktiviteter, samt oppgaver de nyutdannede *mestret* og det de opplevde som *utfordrende*.

Jeg besluttet derfor at jeg ville kode og kategorisere materialet på nytt for å få fram mer nyanserte kategorier. Denne gangen opprettet jeg det som kalles *tree nodes* i NVivo9. I motsetning til *free nodes* som er enkeltstående kategorier, er *tree nodes* hovedkategorier som gjorde det mulig å opprette underkategorier. En *tree node* kan sammenlignes med et tre der underkategoriene vokser ut fra en felles stamme lik grener. Arbeidet med ny gjennomlesning og oppretting av *tree nodes* ga muligheter til grundigere koding av materialet og førte til at det ble opprettet en rekke underkategorier til hver hovedkategori. Underkategoriene ga bedre oversikt over innholdet i kategorien og gjorde det lettere å se de ulike aspektene ved innholdet, som de nyutdannedes opplevelser av mestringer og utfordringer, i relasjon til hverandre. Dette arbeidet var hele tiden inspirert av studiens teoretiske rammeverk og sentrale begrep knyttet til dette.

Den nye runden med analyse førte til endringer. Tittelen på den første hovedkategorien ble endret til *Pedagogisk arbeid med barna*, fordi det var mest i tråd med innholdet. Det var viktig å differensiere førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna, fordi barnehagens særpreg er at pedagogikken utøves i det daglige samspillet mellom barn og voksne gjennom både planlagte og ikke planlagte aktiviteter i hverdagslivet i barnehagen.

De nyutdannedes begrunnelser for yrkesvalget og utsagn om hva som motiverte dem i yrket, viste stort engasjement for det pedagogiske arbeidet med barna. Dette er tatt med i denne hovedkategorien som et viktig supplement til empirien knyttet til det direkte arbeidet med barnegruppene. De to siste underkategoriene handler om de nyutdannedes mestring og utfordringer. Jeg laget i alt seks underkategorier til hovedkategorien *Pedagogisk arbeid med barna*. Til hver underkategori ble det laget en kort beskrivelse av kriteriene for innholdet i denne:

- *Hverdagsaktiviteter*: måltider, påkledning, bleieskift m.m.
- *Planlagte aktiviteter*: samlingsstund, turer, skapende aktiviteter m.m.
- *Ikke-planlagt aktiviteter*: spontane aktiviteter ute og inne, som barneinitiert lek støttet av førskolelæreren m.m.

- *Begrunnelser for yrkesvalg*: begrunnelser og uttalelser om hva som motiverte valg av yrket og hva som motiverer i yrket som handlet om det pedagogiske arbeidet med barna.
- *Mestring*: de sidene ved det pedagogiske arbeidet som de nyutdannede selv opplevde å mestre og mine vurderinger av de nyutdannedes mestring
- *Utfordringer*: de sidene ved det pedagogiske arbeidet som de nyutdannede opplevde som utfordrende og mine vurderinger av de nyutdannedes utfordringer.

Videre presentasjon og drøfting av denne empirien finnes i kapittel 5 *Pedagogisk arbeid med barna – empiri og drøfting*.

På lignende måte arbeidet jeg meg gjennom innholdet i de andre opprinnelige hovedkategoriene. Etter ny gjennomarbeiding valgte jeg å slå sammen kategori 4 *Kunnskapsgrunnlag for utøvelse av yrket med kategori 7 Erfaringer med veiledning og muligheter til å utvikle seg i yrket* fordi det var sammenheng og overlapping i innholdet. Den nye kategorien ble kalt 4 *Kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering*.

Jeg endte dermed opp med seks hovedkategorier med underkategorier. Disse er:

1. Pedagogisk arbeid med barna

(Se presentasjon av underkategorier foran. Empiri fra denne hovedkategorien presenteres og drøftes i kapittel 5.)

2. Faglig skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet

Faglig skjønn uttrykt ved handling: handlinger som etter min vurdering var basert på faglig skjønn

Faglig skjønn uttrykt verbalt: utsagn fra de nyutdannede som etter min vurdering uttrykte faglig skjønn

Improvisasjon i samspill med barn: handlinger sammen med barn som etter min vurdering var basert på improvisasjon

Improvisasjon beskrevet: utsagn fra de nyutdannede som etter min vurdering beskrev improvisasjon.

(Empiri fra denne hovedkategorien presenteres i 5.9 og inngår i drøftingen i kapittel 5.)

3. Kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering

Fra fag i utdanningen: fra fag samt fag- og temaområder i utdanningen

Fra praksis i utdanningen: fra praksisperiodene i utdanningen

Fra veiledning: fra veiledningssamtalene det første året

Fra erfaring i yrket: fra erfaringer det første året i yrket

Kunnskapskilder brukt i yrket: fagbøker, nettsider, kurs, råd fra kolleger m.m.

Interesse for og anerkjennelse av nyutdannedes kunnskaper: de nyutdannedes opplevelse av at leder og øvrig personale viste interesse for og anerkjente deres kunnskaper

Ny kunnskap i yrket: de nyutdannedes opplevelse av læring i yrket

Videreutdanning: de nyutdannedes behov og ønsker om videreutdanning.

(Empiri fra denne hovedkategorien presenteres og drøftes i kapitel 7.)

4. Språk for å utøve, beskrive og drøfte profesjonspraksis

Språk for å utøve profesjonen: språk brukt i samspill med barna og i utøvelse av samarbeids- og lederoppgaver

Språk for å beskrive og begrunne profesjonsutøvelsen: Språk og begreper som blir brukt for å beskrive og begrunne profesjonshandlinger

Språk for å undersøke og drøfte profesjonsutøvelsen: Språk og begreper som ble brukt for å undersøke og drøfte profesjonshandlinger.

(Empiri fra denne hovedkategorien presenteres og drøftes i 5.10, 6.7 og 7.7.)

5. Foreldresamarbeid

Formelt foreldresamarbeid: foreldremøter og planlagte foreldresamtaler

Uformelt foreldresamarbeid: daglig samarbeid knyttet til bringing og henting av barnet med mer

Mestring: de sidene ved foreldresamarbeidet som de nyutdannede opplevde å mestre

Utfordringer: de sidene ved foreldresamarbeidet som de nyutdannede opplevde som utfordrende.

(Empiri fra denne hovedkategorien presenteres i 6.1 og inngår i drøftingen i kapitel 6.)

6. Personalsamarbeid og ledelse

Personalsamarbeid: uformelt samarbeid knyttet til det pedagogiske arbeidet og formelt samarbeid på avdelings- og personalmøter

Ledelse og lederrolle: lederoppgaver og opplevelse av egen lederoppgave

Planlegging: planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet

Personalets læring av den nyutdannede: de nyutdannedes opplevelser av at personalet har lært noe av dem

Mestring: de sidene ved personalsamarbeid og ledelse som de nyutdannede opplevde å mestre

Utfordringer: de sidene ved personalsamarbeid og ledelse som de nyutdannede opplevde som utfordrende.

(Empiri fra denne hovedkategorien presenteres i 6.2 og inngår i drøftingen i kapittel 6.)

Denne andre runden med NVivo-analyse bidro til å få fram et tydeligere bilde av de nyutdannedes profesjonsutøvelse og deres erfaringer knyttet til de ulike områdene for profesjonsutøvelsen. Analysearbeidet i begge runder var inspirert av studier av faglitteratur og forskningsrapporter knyttet til studiens hovedbegreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kultur*, *kompetanse* og *språk*. (De teoretiske perspektivene drøftes videre i kapitlene 5, 6, 7 og 8.)

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

Etikk kan beskrives som teoretiske begrunnelser for moral og systematiske begrunnelser for moralske normer (NESH, 2006, s. 5). Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikk handler om både individuell og institusjonell moral. Forskerens etiske forpliktelser er knyttet til planlegging og gjennomføringen av selve forskningsprosessen. Dette gjelder først og fremst i forhold til de personer og institusjoner som blir gjenstand for forskning, men også videre bruk og spredning av forskningsresultatene. Forskningsetiske retningslinjer viser til ulike typer normer, fra lovpålagte, ufravikelige krav, til viktige hensyn som må vurderes og avveies mot andre hensyn i de aktuelle situasjonene som oppstår i et forskningsprosjekt (NESH, 2006, s. 6). Forskningsetisk praksis er mer enn å følge regler og prosedyrer, det krever utøvelse av etisk skjønn og refleksjon over mulige konsekvenser av forskerens valg og handlinger. Forskningsetisk vurdering og refleksjon er dermed en utfordrende og viktig del av all forskning og må knyttes til alle deler av forskningsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 80-81) tar utgangspunkt i intervjuundersøkelser og viser til etiske problemstillinger knyttet til sju stadier i forskningsprosessen. Stadiene er *tematisering*, *planlegging*, *intervjusituasjon*, *transkribering*, *analysering*, *verifisering* og *rapportering*. Disse stadiene har relevans også for min studie og vil bli brukt som utgangspunkt for forskningsetiske refleksjoner over mine valg og handlinger.

Tematisering

Formålet med en undersøkelse bør vurderes både med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, og i forhold til mulige konsekvenser for gruppen som er i fokus for

undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Under arbeidet med prosjektskissen valgte jeg å sette fokus på førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i yrket, med begrunnelser om at de første erfaringene i yrket har stor betydning for videre profesjonell utvikling (Fransson, 2006; Jordell, 1986; Morberg & Fransson, 2001). Jeg vurderte hvordan jeg kunne gå inn i denne tematikken på en nyansert måte, for å unngå en ensidig problemorientert eller ressursorientert tilgang til tematikken. En tilnærming preget av en unyansert og ensidig problemorientert tilnærming, kunne virke stigmatiserende både på gruppen nyutdannede førskolelærere og på førskolelærerutdanningen generelt. På den annen side kunne min nærhet både til barnehagefeltet, førskolelærerutdanningen og veiledningsprogrammet *Ny som lærer* gjøre at jeg gikk inn med et ukritisk ressursperspektiv og dermed ensidig belyste bare de positive resultatene og de nyutdannede som ressurspersoner. Med et slikt perspektiv kunne min studie ensidig komme til å bekrefte og legitimere både dagens førskolelærerutdanning og tiltaket *Ny som lærer*, og dermed ikke bidra til kritisk debatt og videre utvikling av disse områdene. Ingen av disse to perspektivene er forenlig med kravene til forskningens integritet og kvalitet (NESH, 2006).

Planlegging

Etiske sider ved planleggingen omfatter å innhente informert samtykke fra aktørene, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2009). Å innhente informert samtykke handler også om rekruttering av aktører og den informasjonen disse får før de undertegner erklæring om informert samtykke.

Jeg ønsket i utgangspunktet å få kontakt med aktører fra det geografiske området jeg bor i, og så det som en etisk utfordring å unngå å bruke min posisjon som lærer i utdanningen til å presse eller overtale noen til å delta, i tråd med punkt 8 i NESHs forskningsetiske retningslinjer, som stiller viktige krav til den informasjon som skal gis til informantene. Dette punktet understreker at informasjonen skal gis på en nøytral måte for å unngå utilbørlig press og at det skal informeres om at deltakelse er frivillig (s. 12).

I forhold til min studie var det avgjørende med åpenhet og ærlighet for å vinne tillit slik at nyutdannede var villige til delta gjennom å bli observert og intervjuet på arbeidsplassen, og ved å gi meg innsyn i tanker og utfordringer gjennom sine veiledningsgrunnlag og deltakerberetninger. Løgstrup hevder at å vise tillit betyr å utlevere seg selv (Løgstrup, 2008 s.30). Dette skapte en etisk fordring overfor meg som forsker. En etisk fordring er noe som

kreves og forventes av oss, noe som gjelder begge parter i en relasjon. Jeg som forsker måtte under hele forskningsprosessen bestrebe meg på å opptre slik at jeg var verdig den tilliten mine informanter viste meg. Samtidig måtte jeg vise tillit tilbake til mine informanter og den informasjonen de ga meg. Deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer gjensidige krav til ærlighet og åpenhet, men det største ansvaret hviler på meg som forsker.

Selv om mitt prosjekt hadde fokus på de nyutdannede, var det vanskelig å forutsi hvilke følger mitt feltarbeid i barnehagen kunne få på barn, personale og foreldre i barnehagen. Som pedagogikklærer har jeg erfart at min tilstedeværelse i barnehager i forbindelse med studenters praksisperioder kan oppfattes som vanskelig av noen av de ansatte, og at noen barn kan reagere negativt på ukjente personer. Det var viktig å være åpen om at slike ting kunne skje, og at jeg i så tilfelle ville drøfte situasjonen med aktørene og forsøke å finne måter å løse situasjonen på. Hensynet til andre mennesker som har liten mulighet til å unngå å delta i forskningsprosessen, når forskningen skjer i en institusjon, er nevnt som hensyn som krever aktsomhet (NESH, 2006, s. 11). I min studie var det spesielt viktig å unngå negative konsekvenser for de barna som indirekte var involvert i forskningen.

NESHs forskningsetiske retningslinjer stiller krav om informert og fritt samtykke fra aktørene. En viktig informasjon til dem er at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten av dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006, s. 13). En grunn til at jeg opprinnelig ville ha åtte aktører i studien, var at noen da kunne slutte uten at dette fikk ødeleggende effekt på mitt forskningsarbeid. Dermed mente jeg at det vil bli lettere for meg å takle det dersom noen av informantene skulle velge å slutte. Selv om jeg verbalt ga uttrykk for at dette var informantenes rett, kunne jeg nonverbalt komme til å sende ut motsatte signaler dersom dette ville medføre problemer for studien. Dermed kunne jeg komme til å sette aktører under et press, noe som ikke er forenlig med god forskningsetikk.

Aktørene fikk det jeg vurderer som tilstrekkelig informasjon, med vekt på at nødvendige tiltak for å sikre konfidensialitet for involverte aktører og institusjoner ville bli gjennomført. Disse tiltakene ble drøftet med aktørene på forhånd og underveis i studien. Jeg mottok skriftlig informert samtykkeerklæring fra alle aktørene før feltarbeidet startet (se vedlegg 1).

Jeg fikk først kontakt med de nyutdannede, men informerte så styrerne og eierne ved aktørenes barnehager muntlig og skriftlig og innhentet skriftlig informert samtykke også fra dem til at en av deres ansatte deltok i min studie (se vedlegg 2).

Feltarbeidet

Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette punktet *intervjusituasjonen*, men jeg vil relatere vurderingene til hele feltarbeidet, med vekt på gjennomføring av både intervjuer og observasjoner. I disse situasjonene må også hensynet til konfidensialitet vurderes sammen med vurderinger om mulige konsekvenser for aktørene i form av stressopplevelser og endret selvbilde.

Nyutdannede i sitt første år på en ny arbeidsplass er en gruppe som er i en sårbar fase i sin yrkeskarriere. Deres opplevelser av mestring i møte med yrkets utfordringer og hvorvidt de innlemmes som et fullverdig medlem av arbeidsfellesskapet, er avgjørende for deres videre yrkesmessige utvikling (Raaen & Aamodt, 2010). Det var derfor av stor betydning at det å bli gjenstand for forskning ikke ble opplevd som en belastning for dem eller andre mennesker i de aktuelle barnehagene. Dette krevde aktsomhet og etisk refleksjon i alle faser av forskningsprosessen.

NESHs forskningsetiske retningslinjer omhandler situasjoner der aktsomhet er særlig påkrevet (NESH, s.11). I min studie gjaldt dette intervjuene og observasjonene. Min rolle som observatør måtte avklares og aksepteres av personale og barn i barnehagen. (Se nærmere vurderinger av min observatørrolle i 4.4.) Jeg observerte nyutdannede i ulike situasjoner og intervjuet dem blant annet om yrkesoppgaver de opplevde at de ikke mestret. Dette kan være krevende situasjoner der deres selvrespekt eller andre viktige verdier kan stå på spill. I slike situasjoner måtte jeg vise aktsomhet, være bevisst på min verbale og nonverbale kommunikasjon og opptre med respekt for de involvertes integritet.

Observasjon av veiledning krevde særlig aktsomhet. I veiledning er gjensidig tillit og taushetsplikt viktig for at de nyutdannede som fikk veiledning, skulle våge å ta opp krevende yrkesutfordringer til drøfting. Min deltakelse som observatør i veiledningssamtalene krevde en særlig avklaring av min rolle. Temaer i veiledningssamtaler er ofte utfordrende yrkessituasjoner knyttet til pedagogisk arbeid med barn eller til samarbeid med foreldre eller andre ansatte. Det var viktig å understreke ovenfor partene at jeg hadde taushetsplikt om innholdet i samtalen og det jeg måtte få av informasjon om andre personer i veiledning. Mitt fokus var den nyutdannedes videre profesjonskvalifisering, og opplysninger om andre personer ble enten utelatt eller, hvis de var relevante for sammenhengen, anonymisert og generalisert i avhandlingen.

Jeg intervjuet som nevnt de nyutdannede både i gruppe og individuelt flere ganger i løpet av deres første år i yrket. Utarbeidelse av spørsmål og gjennomføring av intervjuene krevde aktsomhet og etisk bevissthet. Jeg vurderte nøye hvilke spørsmål jeg kunne stille og hvilke som burde unngås hvis det ikke forelå gode grunner for det. NESHs forskningsetiske retningslinjer vektlegger at forskeren skal vise tilbørlig respekt for individets privatliv, blant annet i forhold til spørsmål som angår følelsesmessige forhold, sykdom og helse samt politiske og religiøse anskuelser med mer. (NESH, 2006, s. 17) Jeg reflekterte over om mine spørsmål var i tråd med dette og om spørsmålene var nødvendige og relevante for å belyse prosjektets problemstillinger. Hvilke spørsmål jeg kunne stille til aktørene i gruppe og hvilke jeg heller burde stille på tomannshånd, var også valg som krevde etisk refleksjon.

Feltarbeid over tid fører til nær kontakt mellom forsker og informanter, og fortrolige og vennskapelige forhold kan lett oppstå. Det var mitt ansvar som forsker at kontakten var etisk forsvarlig. Thagaard vektlegger at nære relasjoner som utvikles i løpet av feltarbeidet, er basert på en fundamental asymmetri, fordi forskeren skal skrive om informantene etterpå (Thagaard, 2009, s.82). Wadel understreker at forskere må forsøke å være selvrefleksiv med utgangspunkt i erfaringer fra feltarbeidet, ikke minst i forhold til valg av egne roller og de konsekvensene disse får for aktørene på feltet (Wadel, 1991, s.59). Det er en viktig etisk utfordring å finne balanse mellom en god og tillitsskapende relasjon til aktørene og en profesjonell forskerrolle som krever avstand. En feltforsker kan aldri engasjere seg fullt og helt, forstått som ”å overgi seg” til feltet eller ”bli en av gruppa” – noe må alltid holdes tilbake (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 142). Dette er viktig både av hensyn til aktørene og for å sikre innhenting av nyansert empiri fra feltet. Ikke minst er det en forutsetning for å kunne gjennomføre en kritisk analyse.

Transkribering

Transkripsjoner har også en etisk side. Som nevnt i 4.6 er det stor forskjell på muntlig og skriftlig språk. Ordrette transkripsjoner av utsagn kan gjøre at aktørene fremstår som mer faglig usikre og uklare enn det er grunnlag for. Derfor vil det valg av transkripsjonsform også være et etisk valg. Jeg har stort sett valgt ordrette transkriberinger, men endret noe på ytringer og utsagn jeg siterer i avhandlingen. Hensikten var både å unngå å sette aktøren i et uheldig lys og å få meningene deres klarere fram.

Korrekte språklige gjengivelser kan i tillegg øke mulighetene for at enkelte aktører kan gjenkjennes. Noen av aktørene i undersøkelsen min var fra andre kanter av landet og snakket

dialekter derfra. Derfor valgte jeg av hensyn til anonymiseringen å skrive ut alle intervjuene på bokmål. Det kan gi i noen tilfeller gi ”oversettelsesproblemer”. I ett tilfelle benyttet den nyutdannede et uttrykk som var ukjent for meg, slik at jeg måtte be henne forklare og ”oversette” dette for meg.

Analyse

Kvale (2009) mener at de etiske sidene ved analysen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk empirien skal analyseres. Kritisk perspektiv er viktig i forskning, men må vurderes opp mot hensynet til personene, gruppene og institusjonene som er i fokus i den aktuelle studien. Det blir viktig å vurdere faglig interessant innhold opp mot mulige negative konsekvenser offentliggjøring kan medføre for berørte aktører. Kritikk må utøves på en redelig og nyansert måte, den må kontekstualiseres slik at ulike årsakssammenhenger og perspektiver kan trekkes inn. Min studie avdekket konflikter og ulike måter å løse yrkesoppgavene på blant de nyutdannede førskolelærere og deres assistenter. Jeg måtte utvise etisk skjønn når dette skulle analyseres og presenteres i avhandlingen. Det ble viktig å få fram barnehagekontekstens betydning og de to gruppenes ulike forutsetninger for oppgavene for å unngå å stigmatisere assistenter som gruppe. Likeledes er det viktig å få fram de metodene og det teoretiske rammeverket vurderingene bygger på.

På samme måte ble det viktig å få fram et nyansert og kontekstualisert bilde av de nyutdannede førskolelærerne og deres mestringsopplevelser og utfordringer, jf. drøfting under punktet *Tematisering*. Ensidig kritikk kan tilsløre den kompleksiteten som preger kvalifiseringsprosesser og legge all «skyld» for problemene på en av partene. Ansvar for profesjonskvalifisering ligger verken på utdanningen, den nyutdannede, barnehagens leder eller eier alene. Jakten på en sydebukk og enkle forklaringer er verken etisk eller vitenskapelig forsvarlig.

Verifisering

Kvale (2009) hevder at det er en etisk problemstilling å vurdere hvorvidt aktørene skal være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Dette spørsmålet berører mange sider av forskningsprosessen, både hvilken posisjon aktørene skal ha, forholdet mellom forsker og aktører, samt hva informert samtykke innebærer. I denne studien har jeg under intervjuer prøvd ut min forståelse av utsagn ved å stille aktørene spørsmål som: ”Har jeg forstått deg riktig når jeg oppfatter at du er kritisk til dette?”, for å få verifisert min oppfatning

og tolkning av deres synspunkter. Jeg har også drøftet mine inntrykk og tolkninger fra observasjonene med dem på intervjuer i etterkant. Siden jeg har intervjuet og observert dem gjentatte ganger, har det vært mulig stille samme spørsmål flere ganger, for å få med eventuelle endringer i synspunktene. Det har jeg for eksempel gjort med spørsmål om deres oppfatning av utdanningens relevans. Jeg har konfrontert noen av dem med at de var mer kritiske til utdanningens relevans i starten enn ved slutten av det første året, noe de bekreftet. Denne måten å gjennomføre intervjuer på, er i tråd med forskning som sosial konstruksjon (Grbich, 2007, 2013).

Ved slutten av året oppsummerte jeg mine inntrykk av de nyutdannedes utvikling og av deres mestring og utfordringer, og drøftet dette med hver av dem. I de fleste tilfeller var mine oppfatninger samsvarende med den nyutdannedes egne vurderinger. I to tilfeller hadde vi delvis ulike oppfatninger, noe vi diskuterte videre. Jeg begrunnet mine oppfatninger ut fra observasjoner og tidligere intervjuer. Analysen av empirien var jeg som forsker ansvarlig for, og dette har jeg informert aktørene om. For å gjøre denne prosessen etisk og faglig forsvarlig, må analyseprosessen gjøres mest mulig gjennomskinnelig eller transparent, slik at analyseprosessens faglige, metodiske og etiske premisser og vurderinger er åpne og kan etterprøves. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom hele prosessen.

Det kritiske perspektivet som var nødvendig under analysen av min innsamlede empiri, omfattet også vurdering av empiriens gyldighet og hvorvidt min rolle og relasjon til informantene under datainnsamlingen påvirket dette.

Samtidig måtte jeg være bevisst at min empiri bare synliggjorde deler av de nyutdannedes yrkesutøvelse og deres kompetanse. Eides anvendelse av Løgstrups begreper viser til tilbakeholdenhet og om Den andres urørlighetssone (Eide, 2008a). Dette kan handle om å se begrensninger ved egne metoder og egen forståelse. Feltarbeid og analyse satte fokus på et avgrenset felt av en kompleks virkelighet. Vi griper og begriper virkeligheten gjennom våre ord, men samtidig er det viktig å kjenne begripelsens grenser. Løgstrup påpeker at *Den andre* er oss fremmed i den forstand at *Den andre* alltid er noe mer og noe annet enn det vi kan begripe med våre begreper (Eide, 2008b s.78). Dersom jeg hadde laget unyanserte kategorier over for eksempel for kompetente og mindre kompetente nyutdannede, kunne dette føre til at jeg reduserte komplekse fenomener for at de skulle passe inn i min forståelse. Å plassere aktører i snevre reduserende kategorier kan være å gjøre mennesker mindre enn de er. Ord er ikke bare beskrivelser, men skaper også en virkelighet (Glomnes, 2005). Mennesker og

kontekster kan oppfattes på ulike måter. Beskrivelser og karakteristikk handler i stor grad om forskerens verdier, viktige aspekter som forskeren må reflektere kritisk over.

Samtidig skal forskningsintervjuer kunne utfordre og få til diskusjoner med aktørene om deres erfaringer og synspunkter. En forsker som raskt godtar intervjupersonenes oppfatninger uten oppfølgende spørsmål, risikerer å få et magert og ensidig materiale. Verifisering av empiriens gyldighet krever dermed grundige etiske og faglige vurderinger.

Rapportering

Gjennom rapportering og publisering sendes studiens innhold og resultater ut i offentligheten. Formidlingen av resultatene er derfor den delen av forskningsprosessen som krever størst etisk bevissthet og ydmykhet hos forskeren. Det er særlig viktig å vurdere konfidensialitetsprinsippet og mulige negative konsekvenser for aktørene og yrkesgruppa. Jeg har blant annet vurdert om anonymiseringen har vært grundig nok. Populærvitenskapelig framstilling i dagpressen og på nettsteder kan være en særlig utfordring i forhold til mulige negative konsekvenser for aktørene og for berørte yrkesgrupper. Forskerens uttalelser kan ofte bli «spisset» eller omformulert av journalister, med negative konsekvenser for sakligheten i innholdet og omtalen av berørte aktører.

Obligatorisk kurs i forskningsetikk, NESHS forskningsetiske retningslinjer (2006) og Kvaless etiske problemstillinger knyttet til alle fasene i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009) har vært nyttig for meg for å bli mer bevisst på forskningsetiske problemstillinger. Jeg innser samtidig at ingen regler eller punkter alene kan gi løsninger på de komplekse etiske problemstillingene som en forsker møter. Forskningsetiske spørsmål må derfor kontinuerlig vurderes og drøftes med aktørene i forskningsprosjektet og med andre forskere.

4.8 Kvalitetssikring: gyldighet, pålitelighet og generalisering

Grundig forskningsetisk vurdering er en viktig del av den omfattende kvalitetssikringen et hvert forskningsprosjekt må underlegges. Videre kvalitetssikring kan gjennomføres på ulike måter, avhengig av hvilket forskningsparadigme forskeren definerer seg innunder.

Tradisjonelt har kvalitetssikring vært knyttet til kvantitativ forskning og hovedbegrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering*. Innen kvalitativ forskning drøftes det om disse begrepene er anvendbare og relevante også for kvalitativ forskning, eller om dette kan føre til at premissene fra kvantitativ forskning vil styre kvalitativ forskning (Creswell, 2007; Kvale &

Brinkmann, 2009). Jeg vil i denne studien støtte meg til Kvale og Brinkmann (2009), som i utgangspunktet beholder de tradisjonelle begrepene *validitet* og *reliabilitet*, men mer dagligdags uttrykt som *gyldighet* og *pålitelighet*. De forkaster ikke de opprinnelige begrepene, men ønsker å gjenfortolke og begrepsliggjøre dem i nye former som de mener passer bedre til kunnskapsproduksjon i intervjuer. Denne forståelsen knytter gyldighet til forskningens hverdagslige praksis og håndverksmessig kvalitet:

Forståelse av verifisering begynner i den levende verden og i dagligspråket, der spørsmål om pålitelige håndverkere og pålitelige iaktakelser, gyldige argumenter og overføring fra ett tilfelle til et annet, inngår som deler av hverdagens sosiale samspill (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250)

Jeg vil videre redegjøre for deres fortolkninger av begrepene *gyldighet*, *pålitelighet* og *generalisering* og gjøre en kvalitetssikring av min studie inspirert av Kvales og Brinkmanns syn. Kvalitetssikringen vil legge spesiell vekt på vurdering av *gyldighet* som en viktig del av forskningshåndverket under hele forskningsprosessen. Sentrale forutsetninger for studiens *gyldighet* vil derfor bli drøftet i sju underpunkter før studiens *pålitelighet* og *generalisering* blir vurdert.

Gyldighet

Når gyldighet brukes som en betegnelse for validitet, er det sentralt først å se på betydningen av begrepet validitet. Validitet kan defineres som styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 326). Validitet aktualiserer epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og forskningens karakter. Kvale og Brinkmann (2009) ser gyldighet som en *sosial konstruksjon* og hevder at kunnskap produsert gjennom intervjuer ikke trenger å være subjektiv. Kvalitative intervjuer kan i prinsippet være en objektiv forskningsmetode i den forstand at objektivitet kan være en *refleksiv objektivitet*, forstått som det å reflektere over sitt forskningsbaserte bidrag til produksjon av kunnskap. Objektivitet i kvalitativ forskning kan i denne forbindelsen bety av man tilstreber avstand til sin egen subjektivitet. Forskeren bør forsøke å få innsikt i sine uunngåelige fordommer og synliggjøre dem når det synes påkrevet, hevder Kvale og Brinkmann (2009, s. 247). Dette stiller, slik jeg ser det, krav til forskerens refleksivitet og til at alle faser av forskningsarbeidet gjøres så gjennomskinnelig som mulig. Forskeren selv er det viktigste instrumentet i forskningsarbeidet og må synliggjøre de valg, handlinger, refleksjoner og vurderinger som inngår som viktige deler av forskningsprosessen.

En annen relevant oppfatning av objektivitet knyttes til *dialogisk intersubjektivitet*, som henviser til enighet oppnådd gjennom rasjonell diskurs og gjensidig kritikk blant dem som fortolker et fenomen. Det kan skje i form av kommunikativ validering blant forskere og mellom forskere og deres intervjupersoner.

Når man tar hensyn til det asymmetriske forholdet mellom forsker og intervjupersoner, oppnår intervjuet en privilegert stilling med hensyn til objektivitet som dialogisk intersubjektivitet – intervjuet er en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og hans eller hennes intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 248).

I min studie har det, som jeg har redegjort for i 4.5 og 4.7, vært mulig for aktørene å drøfte og påvirke mine tolkninger av deres utsagn og noen av deres handlinger under intervjuene. Gyldigheten av tolkningene er dermed ikke ensidig basert på forskerens observasjoner og tolkninger. Samtalene har vært preget av forhandlinger om mening og felles kunnskapskonstruksjon, noe som understrekes av at flere nyutdannede viste til at intervjuene hadde ført til læring og økt bevissthet om egen profesjonell utvikling (se 7.9). Samtidig må jeg innse at det asymmetriske forholdet mellom aktørene og meg kan ha gjort det vanskelig å etablere en reell gjensidig kritikk.

I likhet med etiske vurderinger, bør vurderinger av gyldighet knyttes til alle faser av forskningsarbeidet, ikke bare til en vurdering av resultatene (Glaser & Strauss, 1999; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens håndverksmessige dyktighet og den troverdighet som etableres gjennom en gjennomskinnelig prosess, blir også i denne sammenheng viktig. Vurdering av gyldighet handler blant annet om å *kontrollere* for å finne mulige feilkilder og om å *stille kritiske spørsmål* i alle faser av prosessen. Jeg vil derfor i sju underpunkter drøfte sentrale forutsetninger for studiens gyldighet inspirert av Kvales momenter knyttet til forskningsprosessens sju stadier: *tematisering, planlegging, feltarbeid, transkribering, analysering, validering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253).

Tematisering

En studies gyldighet avhenger av soliditeten i studiens teoretiske grunnlag og i forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette handler om valg, konstruksjon og bruk av studiens teoretiske rammeverk samt om utvikling av problemstillinger. Jeg har tidligere begrunnet og synliggjort valg av studiens teoretiske rammeverk og den tidligere forskningen studien bygger på. I kapittel 1 aktualiserer jeg studiens tema og redegjør for

utvikling av hovedproblemstillinger, mens kapittel 3 presenterer det jeg mener er aktuell forskning og relevant teoretisk grunnlag for arbeidet med å konstruere kunnskap om nyutdannedes profesjonskvalifisering.

Vekslingen mellom feltarbeid og litteraturstudier bidro til å utvikle og endre det teoretiske grunnlaget, blant annet i forhold til begrepene skjønn, improvisasjon og språk. Jeg har underveis i studien drøftet valg og forståelse av teoretisk grunnlag og problemstillinger med veilederne mine, i oppgaver knyttet til forskeropplæringen og i presentasjoner på nasjonale og internasjonale konferanser, samt med andre forskere på barnehagefeltet. I denne prosessen har jeg fått spørsmål, synspunkter og kritikk som har hjulpet meg videre i forskningsprosessen og dermed styrket studiens gyldighet.

Planlegging

Gyldigheten av kunnskapen som konstrueres, avhenger av kvaliteten på studiens design og metoder (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Valg av vitenskapelig tilnærming, design og metoder er drøftet tidligere i dette kapitlet. (Se 4.1-4.6.) Jeg valgte å ta utgangspunkt i en vid problemstilling for å belyse nyutdannede førskolelæreres opplevelse av egen kompetanse og sin videre profesjonskvalifisering, og jeg valgte å anvende flere forskningsmetoder for å få fram et bredt og nyansert bilde. Denne vide problemstillingen kan både være en svakhet og en styrke ved studien. Gyldigheten vil være avhengig av relevansen til de valgte metodene og hvordan de er blitt brukt. Hensikten med å bruke flere metoder har vært å få fram resultater og perspektiver som kan problematisere og nyansere det empiriske materialet.

Grundig planlegging er en viktig del av et forskningsprosjekt, men planene må kunne endres underveis i møte med forskningsfeltets muligheter og begrensninger. I studien er det derfor vesentlige forskjeller mellom den opprinnelige prosjektskissen og det gjennomførte prosjektet, når det gjelder antall aktører, omfang av feltarbeidet, delproblemstillinger og teoretisk rammeverk.

Fra et etisk perspektiv bør en gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Jeg har tidligere redegjort for hvordan jeg har forsøkt å unngå skadelige konsekvenser for aktørene og grupper som berøres av studien. I 3.1 redegjør jeg for behovet for mer forskning om førskolelæreres videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Min hensikt med studien er å bidra til å konstruere mer kunnskap om dette, kunnskap som forhåpentligvis kan være fordelaktig for de ulike aktørene på barnehagefeltet.

Feltarbeid

Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) knytter dette punktet til intervjuing, mens jeg velger å relaterer til gjennomføringen av mitt feltarbeidet. Gyldighet knyttet til feltarbeidet handler om aktørenes troverdighet og om kvaliteten på selve feltarbeidet. Aktørenes troverdighet er knyttet til hvem som rekrutteres. Det må vurderes om aktuelle aktørene kan representere sin gruppe (Hammersley & Atkinson, 1996). Aktørene i denne studien meldte seg på selv som deltakere ut fra de kriteriene jeg hadde satt opp. I utgangspunktet ønsket jeg å ha en gruppe på åtte aktører fra ulike barnehager, blant annet for å sikre variasjon i empirien. Som vist til i 4.2 endte jeg tilslutt opp med seks aktører, men mener at dette har gitt et tilstrekkelig variert empirisk materiale. Aktørenes bakgrunn og barnehagene de jobbet i, gjenspeilte mye av mangfoldet i norske barnehager.

Relasjonen som bygges opp mellom forskeren og aktørene, har stor betydning for aktørenes troverdighet. Det er avgjørende at aktørene har tillit til forskeren og prosjektet og ikke minst er trygge på at alle data blir behandlet konfidensielt. Så langt jeg kan vurdere det, mener jeg at jeg oppnådde aktørenes tillit og hadde åpne og ærlige dialoger med dem.

Feltarbeidet har bestått av varierte metoder, som intervju individuelt og i gruppe samt observasjon av de nyutdannedes arbeid og av veiledningssamtaler. Dette har samlet resultert i «tykke» beskrivelser av de nyutdannedes profesjonsutøvelse, erfaringer og synspunkter (Geertz, 1993), noe som har fått fram mange perspektiver og nyanser i empirien. Ulike perspektiver har bidratt til å utfordre både min forforståelse og oppfatninger som tas for gitt i barnehagekulturen.

Kvaliteten på feltarbeidet handler om hvordan feltarbeidet gjennomføres og om kontroll og spørsmål til dataene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) anbefaler en «på stedet»-kontroll, en kontinuerlig kontroll av informasjon og data. I mitt feltarbeid stilte jeg spørsmål i intervjuene for å kontrollere mine tolkninger av deres utsagn og av tidligere observasjoner. Det førte til bekreftelse og i noen tilfeller korrigerende av mine oppfatninger, men også til diskusjoner og refleksjon rundt profesjonsutøvelsen.

Jeg kunne ha kvalitetssikret dette ved å gi de nyutdannede utskrifter av intervjuer og veiledningssamtaler og tekster fra analysefasen. Dette valgte jeg ikke å gjøre, både av hensyn til min og de nyutdannedes tid, og fordi utskrifter og uferdige tekster kan være vanskelige å

sette seg inn i. Deltakerne kan også ha reaksjoner på innholdet og ønske å bli framstilt på en annen måte (Hammersley & Atkinson, 1996), noe som kan bli en trussel mot studiens troverdighet. I stedet har jeg oppsummert mine oppfatninger muntlig og diskutert disse med de nyutdannede. Jeg har presisert at jeg har hovedansvaret for tolkningene, samtidig som jeg nyansert mine tolkninger etter diskusjoner med de nyutdannede og lagt vekt på å presentere deres oppfatninger.

Gjentakelser av spørsmål og intervjuetema blir anbefalt for å gjøre intervjuer mer gyldige og konsistente (Denzin & Lincoln, 1994). Jeg stilte noen av de samme spørsmålene i flere intervjuer og erfarte at dette ofte styrket og utdypet mine oppfatninger. Samtidig fikk jeg i flere tilfeller ulike svar. Det kunne blitt forklart som feiltolkninger eller tegn på liten troverdighet hos aktørene. Dialoger med hver av de nyutdannede i sluttintervjuet fikk fram at det i stedet dreide seg om endrede oppfatninger gjennom året. Det siste intervjuet ble også brukt til å kontrollere min oppfatning av den nyutdannedes erfaringer, mestringer og utfordringer gjennom året for få bekreftet, nyansert og diskutert dette med dem, i tråd med forskning som sosial konstruksjon.

Transkribering

Valg av transkripsjonsform reiser spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Kvaliteten på transkriberingen er en viktig, men ofte upåaktet del av studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Jeg har tidligere redegjort for mitt valg av transkripsjonsform og gjengivelse av sitater i 4.6 og 4.7 og mener at dette har resultert i en gyldig overføring til skriftspråk.

Kvale og Brinkmanns punkter har som tidligere nevnt fokus på intervjuer. Jeg har i tillegg gjennomført observasjoner. Skriftlig framstilling av observerte hendelser, der hendelsene fortolkes og presenteres som tekst, innebærer lignende forskningsmessige og etiske utfordringer som ved transkripsjoner. Observasjoner av profesjonsutøvelse handler om persepsjon av en liten og avgrenset del av et komplisert samspill mellom aktører og kontekst. Inntrykkene må beskrives og fortolkes på en måte som synliggjør konteksten og de faktorene som konstituerer og påvirker denne, ikke som «faktakunnskaper». Uansett hvilken observatørrolle som velges, vil ikke minst forskerens tilstedeværelse virke inn. Beskrivelser av involverte personer må underkastes etisk refleksjon. Gyldige presentasjoner av inntrykk fra observasjoner vil kreve at forskeren tilstreber seg på å beskrive og drøfte også kontekstuelle forhold og sin egen opptreden i situasjonen.

Analysering

Analysens gyldighet er avhengig av hvorvidt spørsmålene som stilles til empirien er relevante og hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). I studien har analyse vært en kontinuerlig del av hele forskningsprosessen. Under feltarbeidet brukte jeg studiens hovedproblemstillinger, samt studiens hovedbegreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering* og *kompetanse*, som utgangspunkt for analysen. Jeg tilstrebet en åpen tilnærming til feltet, noe som brakte inn nye perspektiver og begreper. Et eksempel på dette er forholdet mellom de nyutdannedes aktør- og kommentatorkompetanse (se 3.6) som gjorde meg mer bevisst på *språkets* betydning (se 3.7).

Etter feltarbeidet fikk første runde med analyse fram bredden og kompleksiteten i empirien og ga meg en samlet oversikt over de nyutdannedes erfaringer. Andre runde med analyse fikk i større grad fram mangfoldet av nyanser, ulikheter og motsetninger i empirien.

Materialet fra den andre runden med analyse ble utgangspunkt for presentasjon og drøfting av empirien i tre kapitler, med fokus på henholdsvis *Pedagogisk arbeid med barn*, *Samarbeid og ledelse* og *Profesjonskvalifisering i barnehagen*. Det ble utviklet mer spesifiserte delproblemstillinger til presentasjonen og drøftingen i hvert av kapitlene, noe som bidro til å belyse sentrale sider ved nyutdannedes profesjonskvalifisering. Forskningsresultatene ble så sammenfattet og gjenstand for en avsluttende drøfting til slutt.

Analysearbeidet har vært et utfordrende og interessant arbeid, forbundet med mange krevende valg som det til tider var vanskelig å overskue konsekvensene av. Undersøkelsen resulterte i et omfattende og mangfoldig materiale, og jeg har følt et stort ansvar for å behandle og presentere det på en etisk og faglig forsvarlig måte. For å få støtte og utfordring i vurderingene, har jeg underveis drøftet anonymiserte deler av materialet med andre stipendiater, forskere, førskolelærere og videreutdanningsstudenter innen barnehage- og veiledningsfeltet, for å få inn flere blikk og perspektiver på materialet.

Rapportering

Det må vurderes hvorvidt avhandlingen gir en gyldig beskrivelse av studiens hovedfunn samt om avhandlingen gjennom gjennomskinnelige prosedyrer og beskrivelser gir leseren en mulighet til å bedømme dette. Dette har vært en viktig intensjon i alle faser av arbeidet og må

vrderes samlet ut fra det ferdige produktet både av meg og avhandlingens lesere. Det har i tillegg medvirket til at avhandlingen har blitt omfattende.

Utforming og innhold i alle deler av avhandlingen påvirker studiens gyldighet. Hvilke utsagn og observasjoner jeg har valgt å sitere i avhandlingen har stor betydning. Jeg har lagt vekt på å få fram bredden i de nyutdannedes erfaringer framfor bare å presentere felles erfaringer og oppfatninger. Samtidig har de tematiske og teoretiske perspektivene jeg har valgt underveis satt fokus på utvalgte deler av empirien og påvirket både funnene og gyldigheten. Dersom jeg hadde valgt andre perspektiver, kunne det ha fått fram andre funn og nyanser i empirien. Relevansen til de teoretiske perspektivene vil selvsagt også påvirke studiens gyldighet.

Validering

Hovedvurderingen av studiens gyldighet eller validitet bør bygge på en reflektert vurdering rundt valg og gjennomføring av de konkrete prosedyrene for kvalitetssikring (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Jeg har valgt prosedyrer for vurdering av gyldighet knyttet til alle faser i forskningsprosessen i stedet for å begrense dette til siste fase. Kvale og Brinkmanns syn på validering som sosial konstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2009), vektlegger at aktørene trekkes inn i kvalitetssikringen og at hele prosessen presenteres grundig, noe jeg har forsøkt å oppfylle. Vurdering av gyldigheten i en forskningsstudie handler altså om mer enn bare å vurdere sluttproduktet. Det er heller ikke nok å følge ferdige spørsmål knyttet til forskningsprosessens ulike faser. Kvale (2009) vektlegger at å vurdere gyldighet handler om at forskeren hele tiden må kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Vurdering av gyldighet krever kontinuerlig kontroll ved å undersøke mulige feilkilder knyttet til forskerens persepsjon og fortolkninger. Konstruksjon av kunnskap gjennom kvalitative studier skapes i sosiale fellesskap og krever åpen drøfting av fortolkningene med aktørene og med andre forskere. Likeledes krever vurdering av gyldighet at forskeren kontinuerlig stiller seg selv og aktørene kritiske spørsmål under alle faser av arbeidet, noe jeg har forsøkt å følge.

Pålitelighet

Pålitelighet bygger på begrepet *reliabilitet* som har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, blant annet knyttet til vurderinger om en undersøkelse som gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av samme metode vil føre til lignede funn og resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Det kan for eksempel vurderes om intervjupersonene ville gitt andre svar dersom de hadde blitt intervjuet av en annen forsker. Dette krever en kritisk vurdering av hvordan spørsmålene ble stilt, hvilke begreper som ble

benyttet og om det ble benyttet ledende spørsmål. Vurdering av pålitelighet er avhengig av gjennomskinnelighet i beskrivelsene av forskningsprosessen, og av at det foreligger åpne beskrivelser av veivalg og gjennomføringen av feltarbeid, transkribering og øvrig analyse.

Ut fra et syn på kunnskap som sosial konstruksjon, kan det diskuteres om den kunnskapen som skapes mellom mennesker i *en* kontekst, er mulig å gjenskape i en annen. Samtidig kan det identifiseres forhold ved førskolelærerutdanningen og barnehagekulturen som er like, og som i ulik grad kan påvirke den enkelte nyutdannedes profesjonskvalifisering i yrke. Likheter mellom funn i min studie og funn fra analyser av kvantitative undersøkelser fra StudData og MAFAL-prosjektet (Løvgren, 2012a, 2012b; Steinnes, 2010, 2013) samt fra Ødegårds kvalitative studie av nyutdannede pedagogiske ledere (2011), styrker studiens pålitelighet. Eksempler på sammenfallende og motstridende funn drøftes i kapitlene 5, 6 og 7.

Generalisering

Hvis resultatene fra en undersøkelse vurderes som rimelig gyldige og pålitelige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). Vanlig innvending mot intervjuforskning er at resultatene ikke kan generaliseres fordi det er for få intervjupersoner. Denne innvendingen kan også gjelde denne studien. Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) drøfter grunnlaget for kravet om generalisering, og spør om dette innebærer en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig for alle mennesker. De viser til at pragmatiske, konstruktivistiske og diskursive tilnærminger oppfatter sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på.

I dette perspektivet er min studie en empirisk studie som viser hvordan *noen* nyutdannede førskolelærere i *noen* kontekster på *et gitt tidspunkt* kan oppleve sin videre profesjonskvalifisering. Min hensikt med studien har ikke vært å generalisere, men å få fram det mangfoldige og komplekse som preger nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i ulike barnehagekontekster. Studien får ikke fram allmenngyldige kunnskaper om norske nyutdannede førskolelæreres profesjonskvalifisering, men kan likevel gi innsikt og kunnskap om feltets mangfold, som kan få betydning. Empiriske beskrivelser som blir drøftet i lys av teori og annen forskning, vil kunne gi kunnskap til både til barnehagefeltet og barnehagelærerutdanningen. Kvalitative forskningsresultater kan føre til viktige diskusjoner på barnehagefeltet, der ulike aktører på feltet kan bli se likheter og

forskjeller med egne erfaringer og bli inspirert til videre refleksjoner. Forhåpentligvis kan dette også føre til nye forsknings- og utviklingsarbeider på barnehagefeltet.

Kvale og Brinkmann (2009) avviser imidlertid ikke at kvalitative studier kan bidra til former for generalisering. De hevder at *analytisk generalisering* involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon. Denne vurderingen er da basert på en analyse av likheter og forskjeller mellom de to situasjonene. Kvale og Brinkmann skiller her mellom en forskerbasert og en leserbasert analytisk generalisering. I det første tilfellet må man som forsker ikke bare gi rikholdige, spesifikke beskrivelser, men også argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine. Det er det ikke aktuelt for meg å gjøre i denne studien. Ved leserbasert analytisk generalisering er det leseren som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser av en studie vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266-267). Begge tilfeller aktualiserer betydningen av rikholdige kontekstuelle beskrivelser av alle faser av forskningsprosessen.

4.9 Oppsummering og refleksjoner over design, metode og analyser

I denne studien har det vært utfordrende å planlegge en relevant og realistisk design for feltarbeidet. Nyutdannedes profesjonskvalifisering i barnehagen er et komplekst tema som ikke kan belyses bare gjennom anvendelse av *en* forskningsmetode. *Individuelle intervjuer* fikk fram de nyutdannedes erfaringer og forståelse på det aktuelle tidspunktet, men belyste bare en liten del av kvalifiseringsprosessen. Temaene ble begrenset blant annet av min forforståelse og utarbeidede intervjuguide og av de temaene den nyutdannede var opptatt av på det tidspunktet. *Gruppeintervjuene* brakte inn flere stemmer, erfaringer og temaer, og ble mer preget av drøfting og felles refleksjon. De fikk fram kollektive erfaringer og forståelse. Samlet fikk de fram et bredere og mer mangfoldig bilde av de nyutdannedes opplevelser av sine ulike kvalifiseringsprosesser.

I *veiledningssamtalene* fikk de nyutdannede mulighet til å drøfte utfordrende sider ved profesjonsutøvelsen med en erfaren kollega. Samtalene varte rundt en time og ga anledning til å gå mer i dybden enn intervjuene gjorde. Veiledningssamtalene fikk i større grad fram de nyutdannedes tanker, intensjoner og ønsker for arbeidet i barnehagen. Faglige refleksjoner og begrunnelser kom i noen grad fram. Sammen med *skriftlige deltakerberetninger* fikk de ulike tilnærmingene etter hvert fram et nyansert og mangfoldig bilde av de nyutdannedes

profesjonskvalifisering. *Observasjonene* av de nyutdannedes arbeid hadde særlig betydning fordi de fikk fram empiri om andre sider ved de nyutdannedes kompetanse enn de selv beskrev i ord. Dette synliggjorde forskjellen mellom deres aktør- og kommentatorkompetanse og aktualiserte at begrep som *språk, improvisasjon og profesjonelt skjønn* ble en del av studiens teoretiske rammeverk.

Observasjonene av de nyutdannede i arbeid fikk også fram andre typer kunnskaper. Under observasjonene i barnehagene kom interaksjonene mellom menneskene og konteksten tydeligere fram og rammet inn de nyutdannedes profesjonshandlinger. Observasjonene ga meg en mengde inntrykk. Det var krevende å fokusere og få skrevet ned alt uten å påvirke interaksjonene rundt meg.

Feltarbeidet ga meg totalt sett mange utfordringer og mange ulike roller. Ikke minst opplevde jeg mange etiske utfordringer i møte med aktørene på feltet. Arbeidet resulterte samlet i en stor mengde empiri, noe som gjorde transkribering og videre analyse krevende. NVivo 9 hjalp meg å administrere empirien og få overblikk, og to grundige runder med temaanalyse fikk fram nyanser og mangfold i empirien.

Analyse og drøfting har vært den mest krevende fasen. Empirien har som sagt vært omfattende, og det har vært utfordrende å velge perspektiver og delproblemstillinger som kunne belyse hovedproblemstillingene. Det har vært mange vanskelige valg som måtte tas og begrunnes. Vekslingen mellom teoretiske studier og feltarbeid har gitt meg både distanse og nærhet til feltet samt vært utgangspunkt for å se empirien i ulike perspektiv. Samarbeid med andre forskere og fagpersoner samt presentasjoner på ulike konferanser har bidratt til nye perspektiver og presiseringer. Jeg har hele tiden bestrebet å beskrive forskningsarbeidet og de valgene jeg har gjort på en måte som gjorde prosessen gjennomskinnelig og dermed mulig for andre å følge. Om dette har lyktes, må vurderes av avhandlingens lesere.

5. Pedagogisk arbeid med barna – empiri og drøfting

Kapitlene 5, 6 og 7 inneholder presentasjon, videre analyse og drøfting av empirien knyttet til studiens problemstillinger. Kapittel 5 starter derfor med en innledning som gjelder alle disse tre kapitlene (se 5.1). Deretter presenteres utvalgt empiri om de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna i 5.2 - 5.11. Empirien drøftes videre ut fra ulike perspektiver i 5.12 – 5.14. Drøftingen sammenfattes i 5.15.

5.1 Struktur for presentasjon, videre analyse og drøfting av empiri

Som beskrevet i kapittel 4 har studiens metodiske design har vært et etnografisk inspirert feltarbeid som ga et omfattende empirisk materiale. For å organisere og analysere dette ble databehandlingsprogrammet NVivo 9 benyttet (se 4.6). Kapittel 5 belyser det *pedagogiske arbeidet med barna*, kapittel 6 *førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver* og kapittel 7 *kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering i yrket*. Innholdet i hvert av kapitlene bygger på noen av de seks hovedkategoriene som ble benyttet i analysen av materialet. Innledningen i hvert kapittel redegjør for hvilke hovedkategorier empirien er hentet fra. Hovedkategoriene er:

1. ***Pedagogisk arbeid med barna***
2. ***Foreldresamarbeid***
3. ***Personalsamarbeid og ledelse***
4. *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet*
5. *Språk for å utøve, beskrive og diskutere profesjonsutøvelsen*
6. *Kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering i yrket*

Empirien i de tre første hovedkategoriene (1-3, i fet kursiv) er knyttet til tre ulike områder for førskolelæreres profesjonsutøvelse, profesjonsoppgaver rettet mot barna, foreldrene og øvrig personale. De tre neste hovedkategoriene (4-6) omhandler temaer som kan gi et mer overgripende perspektiv på profesjonsutøvelsen.

Hver hovedkategori inneholder underkategorier som framkom i den andre runden av NVivo-analysen. Disse underkategoriene vil utgjøre strukturen i presentasjonen av empiri i hvert av kapitlene 5, 6 og 7. Drøftingen vil, som tidligere nevnt, bygge på empiri fra flere hovedkategorier og se disse i sammenheng innenfor temaet for det enkelte kapittel. Det er utarbeidet problemstillinger for henholdsvis presentasjon og analyse samt for drøfting av empirien i kapitlene 5, 6 og 7 (se 3.9). De aktuelle problemstillingene presenteres i hvert av kapitlene.

I presentasjon, analyse og drøfting vil jeg vektlegge å få fram bredden i de nyutdannedes erfaringer. Derfor vektlegges både erfaringer som deles av alle eller flere aktører og erfaringer knyttet til enkeltaktører, for å belyse studiens hovedproblemstillinger. Som presentasjonen i 2.8 viser, har de nyutdannede ulike forutsetninger, og de arbeider i barnehager som på flere måter er forskjellige. Samtidig vil det være likheter både i deres profesjonsutøvelse og ved barnehagene. Barnehager vil som andre institusjoner vil ha fellestrekk som er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret (Säljö, 2006). Hensikten med denne studien er ikke å vurdere den enkelte nyutdannede eller den enkelte barnehage, men å få fram et nyansert bilde av en gruppe nyutdannedes profesjonsutøvelse og deres videre profesjonskvalifisering. Forholdet mellom individ og kontekst er sentralt fordi de skaper gjensidige forutsetninger for hverandre.

5.2 Empirisk grunnlag for å belyse det pedagogiske arbeidet

Pedagogisk arbeid med barn er førskolelæreres viktigste ansvarsområde og rommer et mangfold av oppgaver. Kapittel 5 vil hovedsakelig bygge på empiri fra hovedkategori 1. *Pedagogisk arbeid med barn*. I tillegg til dette vil empiri knyttet til pedagogisk arbeid med barn fra hovedkategori 4. *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet* og hovedkategori 5. *Språk for å utøve, beskrive og drøfte denne delen av profesjonsutøvelsen* bli presentert, analysert og drøftet i dette kapitlet.

Hovedkategorien *Pedagogisk arbeid med barn* inneholder underkategorier som oppstod gjennom temaanalyse av empirien fra feltarbeidet (se 4.6). Disse underkategoriene er:

- *Hverdagsaktiviteter*: daglige aktiviteter som måltider, påkledning, bleieskift m.m.
- *Planlagte aktiviteter*: prosjekt- og temaarbeid, samlingsstund, turer, skapende aktiviteter som tegning, maling og dramatiseringer m.m.
- *Ikke-planlagte aktiviteter*: lek og aktiviteter som oppstod spontant i her- og nå-situasjoner, som barneinitiert lek støttet av førskolelæreren m.m.
- *Begrunnelser for yrkesvalg og motivasjon i yrket*: begrunnelser og uttalelser om hva som motiverer i yrket, knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna.
- *Mestring*: de sidene ved det pedagogiske arbeidet som de nyutdannede selv opplevde å mestre, og mine vurderinger av de nyutdannedes mestring.
- *Utfordringer*: de sidene ved det pedagogiske arbeidet som de nyutdannede opplevde å mestre, og mine vurderinger av de nyutdannedes utfordringer.

De tre første underkategoriene må ses i sammenheng. I det pedagogiske arbeidet med barn i barnehagen er alle tre kategorier av aktiviteter til stede, og det vil sjelden være et klart skille

mellom dem. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver framhever at å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter samt læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 17). Samtidig er disse tre kategoriene av aktiviteter preget av ulike forutsetninger og utfordringer. De nyutdannede førskolelærerne skilte også mellom disse aktivitetene i beskrivelsene av arbeidet sitt. Derfor mener jeg at det er relevant å bruke disse underkategoriene for å undersøke nærmere deres profesjonsutøvelse og erfaringer knyttet til de ulike aktivitetene.

Grunnlaget for empirien er, som beskrevet i 4.2, de nyutdannedes formidling av sine erfaringer fra intervjuer, veiledningssamtaler og deltakerberetninger, i tillegg til mine observasjoner av de nyutdannede i arbeid. Det performative aspektet ved profesjoner handler om en spesiell kvalitet ved den profesjonelles måte å utføre sine tjenester på, relatert til at deres profesjonsutøvelse skal bygge på kunnskaper og spesialisering (Molander & Terum, 2008a). Det er derfor aktuelt å vurdere om det kan identifiseres noen spesielle kvaliteter ved de nyutdannedes pedagogiske arbeid. Derfor vil både de nyutdannedes erfaringer og observasjoner av deres pedagogiske arbeid med barna bli presentert, analysert og drøftet. Siden språk anses som vesentlig i kvalifiseringsprosessen, er det i tillegg ønskelig å belyse hvordan de nyutdannede bruker språk til å utøve og kommentere det pedagogiske arbeidet.

Følgende delproblemstillinger blir dermed utgangspunkt for presentasjon og analyse av empiri i dette kapitlet:

- *Hvilke spesielle kvaliteter preger de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna det første året i yrket?*
- *Hvordan bruker de nyutdannede språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet?*

5.3 Hverdagsaktiviteter

Hverdagsaktiviteter i barnehagen handler om daglige aktiviteter med barnegruppen, som måltider, rydding, av- og påkledning, bleieskift og toalettbesøk. Dette er aktiviteter som samlet fyller en stor del av dagen i barnehagen og som dermed skaper rammer og muligheter for samhandling med vekt på barnehagens overordnede målsetting om omsorg, lek og læring. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) knytter hverdagsaktiviteter både til uformelle, ikke-planlagte læringssituasjoner og mer formelle, planlagte læringssituasjoner med mål knyttet til barnehagens overordnede mål og fagområder. Fordi det ofte er forskjeller på hverdagsaktivitetene med de yngste (under tre år) og de eldre barna i barnehagen (over tre år), vil presentasjonen skille mellom aldersgruppene.

De yngste barna

De nyutdannede førskolelærerne B, F og G arbeidet med barn under tre år. I intervjuene ga alle tre uttrykk for overraskelse over at så store deler av dagen gikk med til rutinepregede hverdagsaktiviteter. I starten opplevde de som det som krevende å få oversikt over hverdagsaktivitetene og alle gjøremålene knyttet til disse. Barnegruppene bestod av mange nye barn, og de første månedene hadde de nye førskolelærerne fokus på å støtte barna i å bli kjent med menneskene og miljøet i barnehagen og til å takle avskjeder med foreldrene. De nyutdannede fortalte at de brukte mye tid på å få til positivt samspill mellom barna i gruppa, og observasjonene bekreftet dette. I tillegg hadde de nye barna ulike vaner og forskjellige behov for mat og søvn. Det tok tid å venne barna til en mest mulig felles dagsrytme, samtidig som de skulle ta individuelle hensyn i forhold til ting som matpreferanser, allergier og innsøvningsvaner. Alle de tre førskolelærerne var i intervjuene opptatt av hvor lite tid det ble igjen til planlagte aktiviteter. Alle hadde ideer om prosjekter og temaarbeid med seg fra utdanningen som de hadde lyst til å gjennomføre, og ga uttrykk for å ha dårlig samvittighet fordi de gjennomførte få planlagte aktiviteter.

Et eksempel som belyser disse dilemmaene, er førskolelærer F, som startet et temaarbeid om vennskap, men som fortalte i en veiledningssamtale at hun ikke fikk tid til å fortsette dette med samlingsstunder, sanger og formingsaktiviteter, slik hun hadde planlagt. Samtidig fortalte hun om et stort arbeid med relasjonene mellom barna på avdelingen i hverdagsaktivitetene og ikke-planlagte aktiviteter, bl.a. ved å introdusere nye rutiner for å sikre at alle barna ble sett og fulgt opp av personalet, ved å støtte felles lek, og ved å arbeide aktivt med konfliktløsning og inkludering. Veiledningssamtalen med en erfaren førskolelærer fikk henne til å se mulighetene for å arbeide systematisk med vennskapstemaet i hverdagsaktivitetene, noe hun allerede hadde gjort uten at det virket som om hun var bevisst på det. Temaarbeidet ble deretter mer bevisst integrert i hverdagsaktivitetene, slik at arbeidet med vennskap ikke bare hadde fokus på innholdet i samlingsstundene og felles formingsaktiviteter.

Førskolelærer B fortalte i det første intervjuet i september at hun raskt fant ut at hun hadde lagt listen for høyt når det gjaldt planlagte aktiviteter den første tiden. Hun svarte på spørsmål om det var noen dager hun gikk hjem og ikke er så fornøyd:

B: Å ja. Sånn som nå. Dager med tilvenninger og det er kaotisk og barna sover forskjellig og spiser forskjellig og vi får ikke tid til noe annet enn det. Men samtidig så tenker jeg at jeg må jo ikke glemme

at sånn må det kanskje bli nå. Det viktige er at barna skal ha det bra. At det skal være trygt å komme til barnehagen og at det skal være all right å være her. Framfor å begynne å introdusere masse nytt, sånn bardust rett på. Så det vi heller har gjort da, har vært å skåne de som er her fra i fjor, de store barna. Ser at de blir litt frustrerte i denne perioden som vi er i nå, for de har nok behov og ønske om noe mer. Så da valgte vi heller å dele gruppa. Da vi kom fram til det, går ting meget bedre. (1.intervju med førskolelærer B 03.09.09.)

Hun fortalte videre at løsningen på utfordringene med å ta hensyn både til de nye barna og de barna som var på avdelingen fra før, ble at to av de ansatte var mye ute og av og til på tur med de fire eldste barna på to til tre år, mens B og en til tok seg av de seks nye barna på 1-2 år. B opplevde selv at hun ikke fikk tid til stort annet enn å gjennomføre hverdagsaktiviteter, mens mine tolkninger av observasjonene viste pedagogisk virksomhet med musikk, sang og lek integrert i hverdagsaktivitetene. Bs samspill med barna var preget av bevisst oppmerksomhet og dialoger med kroppsspråk og ord.

Førskolelærer G fortalte i et intervju at det tok noen uker før alle de nye barna var startet. Det ga avdelingen muligheter til turer og uteaktiviteter, samtidig som de arbeidet med å gjøre de nye barna kjent med gruppen og barnehagen. Mange av måltidene ble inntatt ute, noe øvrig personalet i starten var skeptiske til med så små barn. Men barna så ut til å like dette. G gikk også raskt i gang med å ominnrede avdelingen slik at barna skulle få mer plass til lek og fysisk utfoldelse inne.

Det samme gjorde førskolelærer F, som overtok en avdeling som var innredet for eldre barn. Hun kjøpte til og med en brukt sofa for egne penger for å gjøre avdelingen mer funksjonell for de små barna. F gikk også raskt i gang med å endre rutiner for å sikre at hvert barn ble tatt imot i garderoben av personalet på morgenen, og hun innførte skjemaer for å sikre oversikt over bleieskift og søvn.

De eldste barna

Førskolelærer A, C og E arbeidet med barn fra tre til seks år. De hadde flere barn i gruppene sine og fortalte om andre utfordringer knyttet til måltider, toalettbesøk og av- og påkledning. Av- og påkledning i trange garderober i perioder med mye klær var utgangspunkt for frustrasjon og forsøk med nye måter å organisere dette på. Alle førskolelærerne var opptatt av at barna skulle være mest mulig selvhjulpne i garderoben og under måltidene og støttet barna i dette. Jeg observerte i tillegg stadig forhandlinger med de eldste barna om hva slags og hvor mye klær de skulle ha på seg.

Også de nyutdannede som arbeidet med de eldste barna, ga uttrykk for at hverdagsaktivitetene tok mye tid. Som A uttrykte det i et gruppeintervju:

Når jeg kommer hjem, tenker jeg ofte: hva har jeg egentlig fått gjort i barnehagen i dag? Har jeg egentlig gjort noe i dag? Det har gått i ett, med måltider, rydding, av- og påkledning, bortkomne klær, konfliktløsning og lek. Og alt jeg skal huske på. Noen dager er jeg ikke sikker på om jeg har fått pratet med alle ungene en gang. (Gruppeintervju med A, E, F og G 6.11.09.)

Bortsett fra generelle utsagn i intervjuene om at barna lærer hele tiden, var ingen av de nye førskolelærerne spesielt opptatt av hverdagsaktivitetene når de beskrev sitt pedagogiske arbeid. Samtidig viste mine observasjoner at de gjennomførte hverdagsaktivitetene på en måte som jeg vil betegne som preget av pedagogisk bevissthet der de var åpne for de muligheter som oppstod. De samtalte med barna om det som skjedde, brukte både overtalelse og humor når de eldste for eksempel nektet å ta på seg regntøy, de fabulerte sammen med barna om ting barna var opptatt av, og støttet deres utforskning av omgivelsene. For eksempel ble tre barn som under påkledning ble opptatt av hvem av dem som hadde de størst støvlene, oppfordret av førskolelærer C til å måle og sette støvlene på rad etter størrelsen. Dette opptok barna, og de fant ut at de kunne måle støvlene med hendene sine. De holdt på med målinger og diskusjoner rundt dette til assistenten stod i døren og lurte på om de ikke kom ut snart. Da avbrøt C dem og sa at nå må vi ut (2.observasjon i barnehage C 2.02.10).

Måltidene

Mine observasjoner viste at førskolelærerne ofte gjennomførte hverdagsaktivitetene på en annen måte enn assistentene. Et eksempel på dette var gjennomføring av måltidene. Her snakket de nye førskolelærerne mer *med* barna, i form av å snakke om ting barna var opptatt av, lytte til det de fortalte, og så følge opp dette i videre samtale. Ofte snakket assistentene mer *til* barna, i form av beskjeder, oppfordringer eller irettesettelser, og de snakket mer med hverandre. Det var unntak fra dette, men jeg oppfattet forskjellen som en klar tendens som jeg har kommentert gjentatte ganger i mine feltnotater. Under de måltidene jeg observerte var assistentene ofte opptatt av barna skulle spise opp og bli raskt ferdig. De nye førskolelærerne oppmuntret oftere de minste barna til å spise selv i stedet for å mate dem, og de så ut til å tillate mer søl når de små prøvde selv. Førskolelærerne så også ut til å involvere barna mer i forberedelser til og opprydding etter måltidet enn assistentene gjorde. Jeg observerte en rekke ganger at førskolelæreren og en gruppe barn ble sittende ved bordet og prate sammen om

temaer barna var opptatt av, mens assistentene begynte å rydde. De fleste gangene ble førskolelærerne og barna avbrutt av spørsmål om de ikke var ferdige snart.

Et eksempel fra en observasjon i barnehage B med barn fra ett til tre år slik jeg oppfattet den:

Så fikk barna beskjed om at det var mat. Alle unntatt en gikk bort til matbordet og satte seg. Førskolelærer B gikk bort til det siste barnet og ba ham om å bli med å spise. Han fikk bære en kopp som manglet på bordet. Barna fikk ferdig påsmurt mat skåret i biter, og alle spiste selv. B pratet med barna og ga noen beskjeder til den andre førskolelæreren. Assistenten pratet om en fest hun hadde vært på lørdag. Hun fikk få svar fra de andre voksne. Assistenten tøyset med ett av barna: "Ikke sant, du er kjæresten min?" De største barna fortalte litt fra akingen ute, besøk hos besteforeldre og annet fra helgen. B ga dem hele tiden oppmerksomhet, hun gjentok det barna sa, kommenterte og stilte oppfølgingsspørsmål. Hun snakket også med de to minste barna og satte ord på maten og gjenstandene rundt dem. Den andre førskolelæreren og assistenten begynte å snakke med hverandre om ting som skulle gjøres i barnehagen neste dag. (2. observasjon i barnehage B 25.01.10.)

Etter mine vurderinger var det stor forskjell på hvordan de tre voksne kommuniserte med barna. B var den som samspilte og pratet mest med barna under måltidet. Assistenten pratet til de andre voksne om private opplevelser uten å inkludere barna og pratet så med den andre førskolelæreren om planer for neste dag. B lyttet til og støttet 2-åringenes små fortellinger om det de hadde gjort i uteleken og i helgen. I forhold til 1-åringene satte hun ord på tingene rundt dem og handlingene de deltok i. Hun spurte for eksempel om barnet ville ha mer melk i koppen, samtidig som hun holdt fram melkekartongen. Barnet fikk holde i kartongen og skjenke melk sammen med henne. De små barna svarte med lyder og kroppsspråk. Hun kommenterte barnas reaksjoner med utsagn som: «Du var jammen tørst!» «Oj, var melken for kald?» Jeg oppfattet hennes kommunikasjon med barna som preget av dialoger og forsøk på å skape felles forståelse.

Et annet eksempel fra barnehage F med barn fra to til tre år:

Barna vasket hendene og satte seg ved to småbord. Det var seks barn og to voksne ved hvert bord. Barna sendte pålegg til hverandre og smurte pålegg på maten sin selv. De to minste måtte ha noe hjelp av de voksne. F oppmuntret barna til å prøve å smøre pålegg selv og pratet med dem om ting noen av barna hadde vært opptatt av tidligere på dagen. De snakket om at noen hadde badet, om bursdager og om slanger. F fortalte om hunden sin, som barna tydeligvis hadde hørt om før. (3.observasjon i barnehage F 29.06.10.)

Etter min vurdering var F den av personalet som fikk i gang samtaler med barna ut over å spørre om de skulle ha mer mat. Hun startet med å spørre om noen hadde badet og fikk i gang

en samtale som sprang fra bading og bursdager til slanger. F lyttet og kommenterte interessert. Så fortalte hun en historie om hunden sin som barna lo av og kommenterte.

Eksemplene viser, slik jeg tolker dem, viktige kvaliteter ved de nye førskolelærernes måte å gjennomføre en hverdagsaktivitet som måltidet i barnehagen. De nyutdannede var den av personalet som snakket mest med barna under de måltidene jeg deltok i, også mer enn de erfarne førskolelærerne. De nye førskolelærerne hadde oppmerksomheten rettet mot barna og viste etter min vurdering pedagogisk bevissthet i den måten de samspilte og samtalte med barna på. Måltidet ble en viktig arena for samtaler der barna og de nyutdannede førskolelærerne delte opplevelser.

Samspill under bleieskift og i garderoben

Andre eksempel på samspill under hverdagsaktiviteter var under skifting av bleier med de yngste barna. Observasjonene mine på småbarnsavdelingene viste at assistentene gjennomførte dette raskt og effektivt. Barna ble behandlet vennlig, men det var lite samtale og lek. Førskolelærerne brukte lenger tid på hvert barn, de pratet med barnet, satte ord på klesplagg og handlinger og trakk ofte inn små regler og gjemmeleker. Observasjoner av en av de nye førskolelærerne, slik jeg oppfattet det, viste stor forskjell i gjennomføring av bleieskift når hun gjennomførte dette alene, og når hun og en assistent skiftet på hvert sitt barn samtidig på stellerommet. I de siste tilfellene pratet og lekte hun vesentlig mindre med barnet, men likevel mer enn det assistenten gjorde. Forskjellen kan skyldes at det var travelt i barnehagen på de tidspunktene, men det kan også tolkes som en tilpasning til assistentens praksis.

Mine gjennomgående inntrykk fra observasjoner i garderobene ved av- og påkledning var at førskolelærerne snakket mer med barna, både om det de holdt på med og om det barna fortalte og var opptatt av. Førskolelærerne la oftere til rette for at barna skulle trene på å kle på seg selv, ved å ta med seg en liten gruppe ut i garderoben av gangen og gi hvert barn en del av gulvet til sine klær. De oppfordret ofte barna til å prøve selv og til å hjelpe hverandre med knapper og glidelåser.

Jeg ser på førskolelærernes gjennomføring av arbeidsoppgavene som er beskrevet over, som basert både på kunnskaper om barns utvikling og læring og på en pedagogisk bevissthet som etter min mening må være til stede for at hverdagsaktiviteter kan bli pedagogisk virksomhet.

5.4 Ikke-planlagte aktiviteter

Ikke-planlagte aktiviteter blir i denne sammenheng definert som lek og aktiviteter som oppstår spontant her-og-nå i barnehagen. De kan oppstå i alle situasjoner i barnehagen, også under hverdagsaktiviteter og planlagte aktiviteter. Ikke-planlagte aktiviteter kan bygge på initiativ både fra barn og fra personalet.

Lek og kreativitet

Det datamaterialet som er kodet i denne kategorien, handler mye om lek og kreativitet i møte med de muligheter som oppstår, slik dette vintereksempellet fra barnehage B viser. Etter værromslag hadde det dannet seg store istapper med form som isblokker under bordet og benkene ute. De største barna begynte å hakke løs og samle sammen disse. Her er en del av min nedskrevne observasjon:

Førskolelærer B fulgte med på det de holdt på med. "Den ligner på et hus", sa ett av barna om en av isblokkene. "Ja", sa B, "og den lille her ligner på et dokkehus". Barna begynte å plassere isblokkene ved siden av hverandre i snøen og diskutere størrelsene. "Det er en snømannby", sa ett av barna. B fulgte med og gikk og hentet noen spader som barna tok i bruk for å hakke løs flere isblokker. Dette utviklet seg til en aktivitet hvor barna plasserte isblokkene i rekker og laget veier mellom dem. Flere barn ble med etter hvert. B så på dem og kommenterte det de holdt på med. (2.observasjon i barnehage B 25.01.12.)

Ut fra min tolking av det som utspilte seg, støttet B barnas kreativitet og lek ved å gi dem oppmerksomhet, anerkjennelse og egnede redskaper. Hun holdt seg på sidelinjen, samtidig som hun kom med små innspill som brakte leken videre. Dette ble barnas prosjekt som de holdt på med lenge.

Det vil bli presentert flere eksempler om lek under hovedkategorien *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet*.

Konflikter mellom barna

En stor del av datamaterialet i denne kategorien handlet om konflikter og konflikthåndtering. Konflikter oppsto i alle aktiviteter, men mest under aktiviteter barna styrte selv. Et eksempel på dette er hentet fra en observasjon i barnehage A:

Tre gutter i fem-seks årsalderen holdt på med å bygge med lego. Det oppstod uenigheter mellom dem, fordi alle tre ville ha noen spesielle legobiter og legofigurer. De ropte og dyttet til hverandre. A grep inn og prøvde å få dem til å snakke sammen med vanlig stemme. Hun brukte humor og fikk guttene til å le. Tok blant annet en av figurene de kranglet om og spurte: "Hva skal vi gjøre da? Skal vi skjære

figuren i tre deler?” Guttene begynte å le. A fikk guttene med på å finne andre løsninger. Det endte med at de fordelte noen av de mest attraktive bitene og figurene mellom seg etter forhandlinger om hvilke som var like mye verdt. En av guttene foreslo at de skulle bygge en borg til figurene og leken fortsatte i rolige former. (2.observasjon i barnehage A 22.01.10.)

Slik jeg tolket situasjonen, ble humor en god inngang til å stoppe konflikten og få guttene med på å finne andre måter å løse konflikter på. A støttet deres forhandlinger om verdiene av de ulike lekene og etter hvert ble det en fordeling som ble oppfattet som rettferdig.

Førskolelærer C fant en annen strategi for konfliktløsning:

To jenter ville begge ha den samme sykkel. De dro i hver sin ende av den og begge var på gråten. C spurte hvem som hadde hatt den først, men fikk motstridende svar. Han foreslo da de skulle dele på sykkel og at de kunne elle om hvem som skulle ha den først. Den ene jenta prøvde å elle, men husket bare deler av en regle. C ropte på en av de eldste jentene som var i nærheten og spurte om hun kunne lære dem en elleregler. Jenta satte i gang med en lang regle og de to yngre jentene lyttet oppmerksomt. ”En gang til”, sa de da den eldre jenta var ferdig. Det samme gjentok seg flere ganger. Etterpå hoppet alle tre bortover veien rundt barnehagen mens de gjentok reglen. Sykkelen stod igjen (3.observasjon i barnehage C 22.06.10.)

Observasjonene viste at konflikter mellom barn var en del av hverdagen i barnehagen. I intervjuene fortalte de nye førskolelærerne at konflikter mellom barna kunne være gjenstand for frustrasjoner blant personalet og at de ble taklet på ulike måter. De nyutdannede så ut til å utvikle et større spekter av handlingsstrategier etter hvert. Den første tiden i barnehagen observerte jeg lange diskusjoner med barna rundt ”skyldspørsmålet”; om hvem som hadde gjenstanden først eller hadde startet å slå. Etter hvert så de ut til i større grad å ha fokus på å gi barna redskaper for å løse eller takle konfliktene selv, som turtaking, elleregler og forhandlinger.

Flere av barnehagene arbeidet med programmet ART, (se omtale i presentasjonen av førskolelærer A i 4.7) og andre program for å fremme sosial kompetanse. Det er mulig at redskapene de benyttet ble hentet derfra. Da jeg intervjuet de nyutdannede om hva de hadde lært og hva barna hadde lært av dem den første tiden i yrket, ble verken deres egen eller barnas læring knyttet til konfliktløsning i hverdagen nevnt i svarene. Barnas utvikling av sosial kompetanse ble i stedet knyttet til samlinger som var en del av ART-programmet og til læring av sosiale ferdigheter som å vente på tur i hverdagsaktivitetene og til å takke.

Spontant arbeid med barnehagens fagområder

Under observasjonene så jeg mange tilfeller av spontant arbeid med barnehagens fagområder i hverdagen i barnehagen. Her følger et eksempel fra utelek i barnehage F:

Førskolelærer F og en jente på tre år setter seg på gressbakken ved huskene. De ser på barna som husker mens de prater sammen og ler. To eldre jenter fra en av de andre avdelingene kommer. De plukker kongler og legger i bøttene sine. Så setter de seg ned ved siden av F og heller konglene ut på bakken. De studerer konglene og sammenligner størrelsene. Så legger de små og store kongler i to ulike hauger. F kommenterer det de holder på med. Hun spør hvor de mellomstore konglene skal være og hvor mange kongler det er i hver haug. Jentene teller flere ganger før de er enige om antallet. Etter en stund legger jentene konglene tilbake i bøttene og heller dem ut igjen. Denne gangen legger de dem i mønstre på bakken. F ser på og sier at det blir fine mønstre. Jenta på tre år følger med på alt de større jentene gjør. (3. observasjon i barnehage F 29.06.10.)

I observasjonene mine så jeg ofte at barna aktivt undersøkte og sammenlignet form og størrelse på gjenstandene rundt seg. Eksemplet over kan knyttes til fagområdene i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006), og oppfattes som spontant arbeid med målområder fra fagområdene *Antall, rom og form, Natur, miljø og teknikk og Kunst, kultur og kreativitet*. F støttet de to jentenes undersøkelser av konglene med kommentarer og spørsmål. De snakket om ulike typer kongler og om størst, minst og mellomst. De dagene jeg observerte i barnehagene så jeg en rekke eksempler der de nyutdannede viste stor interesse for barnas undersøkelser av ting i naturen og av gjenstander inne i barnehagen. Ofte hentet de redskaper som forstørrelsesglass og oppslagsbøker. De nyutdannede hadde spontane samtaler med barna om dette som så ut til å støtte barnas videre undersøkelser og deres begrepsutvikling.

5.5 Planlagte aktiviteter

Som tidligere nevnt, opplevde de nyutdannede førskolelærerne at de fikk mindre tid til planlagte aktiviteter som samlingsstund, turer og skapende aktiviteter som tegning, maling og dramatiseringer enn de hadde trodd på forhånd.

På de dagene jeg observerte i barnehagen, var det ofte andre enn førskolelæreren som hadde samlingsstund eller sangstund med barna. Dette så ut til å gå på rundgang blant personalet etter hvilke vakter de hadde. Ut fra det materialet jeg har fra samlingsstunder, så det også her ut til å være mindre forskjeller mellom førskolelæreres og assistenters gjennomføring enn det var i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter. Samlingsstundene så ut til å ha en fast og rituell oppbygging, og ofte var det få dialoger med barna.

Et unntak fra dette var førskolelærer Bs samlingsstunder med barn fra ett til tre år, der hun brukte artefakter som bilder, rytmeinstrumenter og figurer og fikk til samspill med barna rundt dette. Her er en observasjon fra en av samlingene:

Ni barn deltok. Noen satt på tripp-trapp-stolene sine og noen i en sofa. De satt i en halvsirkel rundt B. To assistenter deltok også. Først sang alle "God morgen, alle sammen", med bevegelser. Deretter tok B fram en bunke kort med bilder som viste hvert av barna og de voksne i barnehagen. Hvert barn fikk trekke et kort, svare på spørsmål om hvem bildet viste og om vedkommende var der i dag. De fleste klarte dette. Noen sa navnet og noen pekte. En jente smilte da sidemannen trakk et bilde av henne. Minstemann på 13 måneder fikk hjelp av de andre barna til å peke på rett person.

Deretter fortalte B eventyret "Den vesle røde høna" og laget bordteater med dyrefigurer. Dette var første gangen eventyret ble fortalt. De største fulgte med og kom med kommentarer, mens de yngste så like mye på andre barn som på bordteateret. (Andre observasjon i barnehage B 25.01.10.)

Samlingen ble avsluttet med bevegelsessanger, en sang etter forslag fra ett av barna og en sang etter forslag fra B. Hun hadde laget bildekort som symboliserte de sangene barna kunne. Bildekort med edderkopp gjorde at flere av barna begynte å gjøre bevegelsene til "Lille Petter Edderkopp". Samlingen ble avsluttet med en regle etter forslag fra ett av barna.

Slik jeg tolker og vurderer det, var det mer dialog og aktivitet blant barna her enn i de andre samlingsstundene jeg observerte. Eventyret ble fortalt og spilt med figurer hver dag i en uke. B fortalte at uka før hadde gjentakelsene ført til at de yngste hadde blitt mer og mer engasjert i eventyret etterhvert. Figurene fra eventyret stod framme, og jeg så flere ganger at barna brukte figurene i lek som virket inspirert av eventyret. B hadde ansvar for de fleste samlingsstundene på sin avdeling. Hun ønsket at artefaktene og strukturen hun hadde utviklet, skulle gjøre det lettere for assistentene å ha mer ansvar for samlingsstundene etterhvert.

Alle de nye førskolelærerne fortalte i intervjuene at de etter hvert kom i gang med noen prosjekter eller temaarbeid. Det virket som om disse begrepene ble brukt om hverandre uten klare kjennetegn på hva som var prosjekt og hva som var temaarbeid. De som arbeidet med de yngste barna, hadde færre prosjekter/temaarbeid enn de som arbeidet med eldre barn, men de deltok av og til på felles prosjekter/temaarbeid sammen med resten av barnehagen, slik som i eksemplet fra intervju med førskolelærer B som følger. I hennes barnehage hadde de hvert år et langvarig temaarbeid over flere måneder som alle barna deltok i. Temaarbeidet pleide å ende i en kunstutstilling.

LT²⁰: Så barna laget sin egen kunstutstilling?

B: Ja, ut fra et felles tema. I år var det hav. Og da er det mye man kan gjøre. Så vi jobba mye i forhold til alle fagområdene. Vi hadde vannaktiviteter, vi snakket om det. Vi diskuterte hva vi ville ha med: Male, tegne, høre lyder. Men da er det ganske altoppslukkende når vi holder på med det. Det begynner litt før jul og varer vanligvis til mars. For det er mye som skal produseres. (Tredje intervju med førskolelærer B 18.05.10.)

Som tidligere nevnt var det flere prosjekter og temaarbeid i gruppene med de større barna. Førskolelærer E s gruppe med 5-6-åringene hadde flere prosjekter og temaarbeid i høsthalvåret og valgte å kalle alt for prosjekt. De startet med et vennsapsprosjekt i august, der de bl.a. gikk på turer til et fast sted i skogen og laget bålpluss og "lekeapparater" av naturmaterialet der. Senere hadde de et prosjekt om en gutt i et utviklingsland hvor de sammenlignet guttens tilværelse med sin egen. Deretter hadde de et prosjekt knyttet til julen. Førskolelærer E ga uttrykk for å være svært fornøyd med at de hadde klart å gjennomføre såpass mange prosjekter den første høsten. Da de skulle i gang med et nytt prosjekt på våren, var dette erfaringer fra tidligere prosjekter som han ville bygge videre på, fortalte han i et intervju:

E: Vi legger noen ganger sånne rammer, vi spikrer ikke et helt prosjekt for ungene, men vi legger litt rammer for et tema som vi kanskje kan jobbe med. Også har vi en samling hvor de kan bidra og forme prosjektet, komme med det de kan bidra med. Det har vi hatt nå og, i forhold til våren. Hva kjennetegner våren, hva har vi lyst til å finne mer ut av? Så følger vi den utviklingen. Da er det mye vi kan gjøre. (2.intervju med førskolelærer E 16.04.10.)

Her beskrev E en planleggingsprosess der barna medvirket ved at spørsmålene og innspillene deres påvirket innholdet og utviklingen av prosjektet. På spørsmål fra meg svarte han at det var utfordringer knyttet til en slik arbeidsform, men disse ble ikke utdypet. I ettertid ser jeg at jeg burde stilt oppfølgingsspørsmål om dette, særlig i forhold til hvordan barna med minoritetsspråklig bakgrunn fikk muligheter til å medvirke.

Turer i nærmiljøet var annet eksempel på planlagte aktiviteter i barnehagene. Jeg deltok på flere turer de dagene jeg observerte. Observasjonen som følger er fra en skogstur med førskolelærer F, en assistent og fem barn på to til tre år. Målet med turen var å finne høstblader og andre naturmaterialer for å bruke dette i formingsaktiviteter senere.

Barna fant etter hvert noen høstblader, kongler og steiner som ble putt i posene. De oppdaget mye annet også, en stor stein som alle etter tur klatret opp på, en veltet trestamme som de krabbet under og

²⁰ LT i utdragene fra intervjuene er meg i rollen som intervjuer.

en kråke som "sang". To av barna etterlignet lyden. Så oppdaget de en og etterpå enda en ballong inne i skogen. "Bursdag", sa et av barna, og det ble lek med ballongene helt til de sprakk. Deretter fant de en sko og kikket etter den store gutten som ett av barna mente hadde mista skoen. "Troll", sa et annet barn og dermed løp alle barna rundt og laget høye lyder. (1. observasjon i barnehage F 21.09.09, forkortet utgave.)

Slik jeg vurderte det, gjennomførte førskolelærer F planen for turen på en fleksibel måte. Selv om målet var å finne høstblader og naturmaterieell, var det tid og plass for alt det barna ble opptatt av underveis. Hun fulgte opp barnas forslag ved å fabulere sammen med dem og ved å ta bilder, slik at de kunne vise foreldrene hva de hadde funnet og gjort i skogen.

Tolkningen av mine observasjoner fra ulike planlagte aktiviteter viste det jeg betegner som stor grad av fleksibilitet ved de nye førskolelærernes gjennomføring. De var åpne for barnas innspill og interesser og så ut til å se muligheter når det oppstod uventede hendelser. Samtidig ga de uttrykk for i intervjuene at det kunne være krevende å takle planer som ofte ble endret under gjennomføring og at slike erfaringer kunne gi opplevelse av at det ikke hadde noen hensikt å planlegge arbeidet. De opplevde også at foreldrenes forventninger til annonserte planer ikke ble innfridd hvis disse stadig ble endret eller utsatt. (Mer om utfordringer knyttet til planlegging i 6.5.)

5.6 Begrunnelse for yrkesvalg og motivasjon i yrket

Denne underkategorien omhandler de nyutdannedes begrunnelser for yrkesvalg og uttalelser om hva som motiverer dem i yrket, knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna.

I intervjuene refererte alle de nyutdannede til at tidligere erfaringer med barn, privat eller i annen arbeidssammenheng, hadde vært medvirkende for valg av førskolelæreryrket. Alle ga uttrykk for at de hadde ønsket å arbeide med barn og at de var interessert i barns utvikling, lek og læring. Dette er redegjort for under presentasjonen av hver nyutdannet og deres barnehager i 2.8. De tre nyutdannede som hadde tatt førskolelærerutdanning med vekt på natur og uteliv, framhevet i tillegg mulighetene til å kombinere arbeid med barn med egen interesse for natur og uteliv. Også to av de andre nyutdannede vektla det faglige innholdet i barnehagen og sin interesse for å arbeide med musikk og skapende aktiviteter. På generelt plan mente alle de nyutdannede at en stor fordel ved førskolelæreryrket er mangfoldet, at ingen dag er lik, og at de kunne bruke mange sider av seg selv i arbeidet.

På spørsmål om hva som motiverte dem i yrket, ble relasjonene til og samspillet med barna framhevet av alle de nyutdannede. Førskolelærer A uttrykket det slik:

A: Jeg synes jo at det er barna. Det å få lov til å være her og se. ... Nå jobber ikke jeg på liten avdeling, men vi har jo begge deler her. Og både med store og små barn, så vi hjelper jo hverandre. Og bare det å se at en liten en begynner å klare å gå eller å se en kjempepositiv utvikling. At vi har klart å få til en kjempepositiv utvikling i et barn, da. Bare det å komme og få klem om morgenen når du kommer og... Det er jo gull! Det er kjempekoselig! Og da kunne tilbringe tid med barn og se utviklinga deres og se de vokse opp til små mennesker. Det synes jeg er verdt hele, det synes jeg er verdt alt.
(Første intervju med førskolelærer A 07.09.09.)

De nyutdannede vektla gjentatte ganger i intervjuene at de opplevde arbeidet med barna som meningsfullt og viktig. Selv om arbeidet kunne være krevende, framhevet de at de fikk mye igjen gjennom samspill med barna og ved å oppleve at barna trivdes og utviklet seg. Tre av de nyutdannede kobler forholdet til barna med forholdet til personalet i sine svar om hva som motiverte dem. Førskolelærer E sa det slik:

E: Det er spennende, varierte og utfordrende dager med fin barnegruppe og hyggelig personale. Kort oppsummert. (Første intervju med førskolelærer E 30.09.09.)

Betydningen av humor i samspillene med barna og mellom personalet ble trukket fram som motiverende, slik førskolelærer B forteller om:

LT: Hva er det som motiverer deg til å gå på jobb og til å gjøre en god jobb?
B: Miljøet her. Det er veldig godt miljø her. Vi ler masse, både med barna og med de voksne. Og når du har 8-9 unger som løper deg i møte om morgenen og du får respons, særlig med de små, når du får respons av de små, de synes jeg er givende. At de søker trøst hos deg, at de kommer til deg, det er vel det. (Første intervju med førskolelærer B 03.09.09.)

De nyutdannedes begrunnelser for yrkesvalg og beretninger om hva som motiverte dem i yrket, var i stor grad knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna. Dette styrket inntrykkene fra observasjonene i barnehagene, der de nyutdannede framsto som barnesentrerte. De hadde mye kommunikasjon med barna og viste interesse, humor og glede i samspillet med dem.

5.7 Mestring i det pedagogiske arbeidet

Denne underkategorien belyser oppgaver og gjøremål de nyutdannede selv ga uttrykk for at de mestret i det pedagogiske arbeidet og mine vurderinger av deres pedagogiske arbeid.

I tillegg viser 5.3, 5.4 og 5.5, etter min vurdering, mange eksempler på de nyutdannedes mestring av det pedagogiske arbeidet med barnegruppene.

I intervjuene fortalte de fleste nyutdannede at de tidlig opplevde å mestre det pedagogiske arbeidet med barna, i motsetning til de andre ansvarsområdene sine, personalsamarbeid og foreldresamarbeid. På disse områdene fortalte de at de møtte flere utfordringer, spesielt det første halvåret. De nye førskolelærernes opplevelser av mestring var nært knyttet til barnas trivsel og tilfredshet og bekrefter begrunnelsene for yrkesvalg som beskrives i 5.6. Et eksempel på dette er førskolelærer Fs beskrivelse av en dag hvor hun går fornøyd hjem fra barnehagen:

F: Dagen har vært god, altså at ungene har lekt godt. At du ser at det har vært flyt i leken, at det har vært aktivitet, du ser at ungene er fornøyd og at de kanskje gir deg noen gode tilbakemeldinger gjennom smil eller de kommer bort og prater med deg og forteller noe hyggelig. Noe av det kan være Ja, nå sporer jeg kanskje bort noe fra en vellykka dag og svarer mer generelt, men det jeg ser på om det har vært en bra dag er når jeg skal gå og det da kommer noen unger og sier: Kan jeg få en kos? og sier Ha det eller... For da virker det som om de har vært fornøyd med dagen. At jeg har gitt noe til dem. Andre ting som gjør en dag bra, er å se at assistentene føler at de har en mening med hverdagen sin. At du ser at de er engasjert og opptatt av ungene og ... At du ser at det på en måte gløder litt av dem. Det synes jeg er positivt. Også at de kommer bort og forteller om en ting som har skjedd, og det er positivt eller negativt, bare at de har vært opptatt av det. Og at de ønsker å gi tilbakemelding, for da får jeg vite at her har de vært virkelig interessert i å se ungene og se hva de er opptatt av. Litt av dette synes jeg er en bra dag i barnehagen! (1.intervju med førskolelærer F 29.09.09.)

På spørsmål om å beskrive en dag i barnehagen hvor de gikk fornøyde hjem, beskrev alle de nyutdannede lignende dager med glade barn, varierte aktiviteter og det de beskrev som god lek. I tillegg understreket flere av dem at det var viktig at øvrig personale var engasjerte og opplevde arbeidet sitt som meningsfullt. De nye førskolelærerne så ut til å føle et stort ansvar for at både barna og assistentene skulle trives og ha meningsfulle dager i barnehagen.

Anerkjennelse fra foreldrene, ledere og øvrig personale var i tillegg viktig for de nyutdannedes opplevelse av mestring, viste intervjuene. Flere av de nyutdannede fortalte at de opplevde mer uttalt ros fra foreldrene enn fra leder og øvrig personale på sitt pedagogiske arbeid den første tiden i yrket.

Et område der alle de nye førskolelærerne opplevde å få ros, var i forhold til IKT. De nye førskolelærerne så ut til å ha mer kompetanse i IKT enn de fleste andre i barnehagen, både i forhold til bilde- og tekstbehandling samt informasjonssøking. Da jeg spurte de nyutdannede om de andre i barnehagen viste interesse for deres kompetanse fra utdanningen, trakk alle

fram kompetanse knyttet til IKT. *Vi er barnehagens IKT-eksperter*, var en uttalelse det var enighet om på et gruppeintervju. De nyutdannede fikk mye anerkjennelse for dette, i tillegg til at de ofte ble bedt om å hjelpe sine kolleger. Noe av dette arbeidet måtte utføres utenfor avdelingen eller basen i flere av barnehagene og kunne i perioder bidra til at de nyutdannede fikk mindre tid med barna. Likevel ga de uttrykk for at de opplevde det som positivt at de andre hadde behov for og anerkjente deres kompetanse. De nyutdannedes spisskompetanse fra fordypningsenheten i utdanningen ble også etterspurt og anerkjent, særlig gjaldt dette kompetanse fra fordypningene naturfag- og uteliv og flerkulturell pedagogikk. (Mer om dette i 7.5.)

5.8 utfordringer i det pedagogiske arbeidet

Denne underkategorien handler om oppgaver og gjøremål de nyutdannede førskolelærerne opplevde som utfordrende og krevende i det pedagogiske arbeidet. Det var mange utsagn fra intervjuer og veiledningssamtaler som handlet om dette, særlig knyttet til erfaringer det første halvåret. Mye av dette handlet om problemer med å få oversikt i en arbeidssituasjon som ofte opplevdes som kaotisk, uoversiktlig og preget av tidsnød og handlingstvang den første tiden.

Førskolelærer A og F satte ord på sin opplevelse av høsthalvåret på et gruppeintervju i februar der bare de to var til stede:

A: Det ordet som popper opp i hodet mitt nå er kaotisk.

LT: Kaotisk?

A: Det er det første som kommer til meg når du spør. Det var kaotisk for meg. Jeg skrev en Facebook-status her om dagen om at livet bare raser forbi og jeg gjør så godt jeg kan for bare å henge med! (Hun og F ler)

LT: Er det sånn du har det også?(Henvendt til F)

F: Ikke helt sånn. Men det som jeg merka, er at den første måneden virka veldig lang og nå har de andre månedene bare gått!

LT: Hvordan var den første tiden?

F: Da var det skikkelig kaotisk for min del. Jeg følte at arbeidspresset var utrolig høyt. Så for meg har det mye handla om å lande ut fra det. Og så har jeg begynt å tenke, at nå må jeg bare gjøre det som skjer. Det som kommer for hver dag. Jeg må skille mer enn jeg gjorde i starten på å jobbe når jeg er på jobb og ikke ta med meg jobben hjem. For da gikk det så utrolig mange ekstra timer. Og jeg er avhengig av å få et overskudd når jeg skal på jobben dagen etter. (Gruppeintervju med A og F 18.02.09.)

Betegnelse *kaotisk* og *utfordrende* gikk igjen i de beskrivelsene førskolelærer B, C, F og G ga av sine opplevelser de første månedene i yrket. Tidsnød og behovet for å arbeide ut over

arbeidstiden ble trukket fram av dem. Beskrivelser av dager hvor de ikke har vært fornøyd da de gikk hjem, var preget av beskrivelser av utfordringer. Førskolelærer C svarte slik da han ble bedt om å beskrive en slik dag:

C: Foreløpig så har jeg vel ikke hatt så veldig dårlige dager på jobben. Men jeg kan ha vært litt sliten, det hender jo. Det er avdelingsledermøter, avdelingsmøter, pedagogiske ledermøter og vi passer andre avdelingens barn når de har avdelingsmøter, så det er veldig mange ting en skal klare å få til å gå opp. Ganske tøffe dager iblant. Det kan det være og det har vært litt utfordrende også. Vi har et barn som har spesielle behov her og han må ha et menneske med seg hele tida, til enhver tid. (1.intervju med førskolelærer C 14.09.09.)

Utfordringene knyttet til barnet med spesielle behov ble større på grunn av avdelingen ikke hadde fått tilstrekkelig ekstra ressurser, fortalte han videre. C var også blant de nyutdannede som jobbet langt mer enn normal arbeidstid de første månedene. Opplevelse av tidsnød på grunn av mange og nye oppgaver ble ofte forsterket av sykefravær blant personalet.

Unntaket fra beskrivelser av krevende arbeidssituasjoner kom hele tiden fra førskolelærer E. I alle intervjuene vektla han det positive og syntes at arbeidet gikk fint. Han problematiserte lite de utfordringene han møtte. I barnehagen jobbet han tett sammen med en annen førskolelærer, noe han opplevde som en stor støtte. I intervju i april mente han likevel at det var forskjell på hvordan han opplevde jobben sin da i forhold til hvordan det hadde vært på høsten:

E: Nei, forskjeller nå og da, det... Jeg føler meg kanskje enda tryggere, da. Litt mer inni rutiner og sånne ting. Jeg tar kanskje mer avgjørelser og sånn uten å måtte spørre om det er greit å gjøre sånn og sånn. Jeg har alltid stått fritt i den gruppa vår, men jeg tar nok mer initiativ nå. Det løsna litt seint på høsten og mot jul. Sånne ting som en liksom har vært mer spent på før, som ikke var noe problem lenger. Nei, jeg synes at det har vært et kjempefint år. (Andre intervju med førskolelærer E16.04.10.)

De tre førskolelærerne som ikke jobbet sammen med andre førskolelærere på avdelingen ga uttrykk for at det hadde problemer at de i liten grad fikk systematisert informasjon om barnehagen og barna på avdelingen den første tiden i yrket. De som arbeidet sammen med en annen førskolelærer mente også at de hadde fått lite informasjon, men de hadde lettere tilgang på informasjon når de hadde behov for det. Bare en av barnehagene hadde en informasjonsperm der viktig informasjon var samlet. Det fantes lite skriftlig informasjon om tidligere arbeid med prosjekter og med barnehagens satsingsområder. Ingen av barnehagene

hadde stillingsinstruksjoner. To hadde hatt det, men de skulle endres og var derfor ikke i bruk. I stedet var det vanlig at oppgavene ble fordelt i forhold til vaktssystemet.

Tre av de nye førskolelærerne begynte på egenhånd å samle informasjon om sin avdeling eller base, både for å skaffe seg oversikt og for å kunne gi dette til vikarer og eventuelle nytilsatte. Med bakgrunn i mer oversikt over oppgaver, rutiner og ulike forutsetninger, ga de uttrykk for å oppleve større grad av mestring og trygghet i arbeidet. Denne oversikt ble også utgangspunkt for endring av rutiner og noen regler.

Barn med behov for ekstra oppfølging skapte utfordringer for alle de nyutdannede. A opplevde at hun hadde en krevende barnegruppe med barn fra tre til seks år der det var flere barn med utfordrende atferd. Hun fortalte om barn som kunne få raserianfall hvor de sparket og slo andre, spyttet på de voksne og hadde en provoserende språkbruk. A syntes selv dette var krevende, og hun måtte i tillegg også ofte støtte de andre ansatte i slike situasjoner. Hun var opptatt at hvordan hun kunne sette grenser for slik atferd:

A: Ja, den språkbruken er helt forferdelig. Helt rått. Og det mener jeg at jeg ikke skal godta. Det synes ikke jeg er greit å godta. Det har jeg ikke tenkt å finne meg i det hele tatt.

F: Det er veldig brutalt.

A: Ja, voldsomt, veldig. Og sånn som her i forrige uka så kom ei ansatt med en unge omtrent under armen og sa at nå må du ta den ungen. Og jeg så at hun var skikkelig svart i øynene. Da hadde ungen dratt til henne og spyttet en skikkelig klyse på henne, rett i ansiktet. Og det er klart at ett hvert menneske reagerer med et voldsomt sinne akkurat der og da. Men akkurat da, syntes jeg at hun taklet det veldig bra, hun sa bare at den ungen må du bare ta, for ellers vet jeg ikke hva jeg gjør.

F: Ja, det er en provoserende situasjon.

A: Ja, det er helt menneskelig, når du får en spytteklyse i ansiktet, klart du blir forbannet. Og du må jo få lov til reagere. Du kan jo ikke denge ungen, det er ikke det jeg mener, men du må jo markere at dette ikke er lov. Du må jo ta tak i ungen, stille og rolig og så viser du med hele kroppsspråket ditt at dette ikke er greit. (Gruppeintervju med A og F 18.02.09.)

F fortalte at hun også hadde måttet be en annen ansatt om hjelp, da hun hadde nådd grensen for sin tålmodighet og trengte en time-out. Min tolkning av As og Fs utsagn i utdraget og videre i intervjuet, var at takling av barn med utagerende oppførsel var krevende fordi dette vekket sterke følelser hos dem selv. Å bli sint ble opplevd som lite forenlig med profesjonsrollen og den førskolelæreren de ønsket å være. De nyutdannede førskolelærerne syntes at de hadde lært for lite i utdanningen om hvordan de kunne møte en slik utagerende oppførsel. Utdanningen ga et svært positivt bilde av arbeid med barn og gikk lite inn på hvor krevende arbeid med utagerende barn kunne være, mente de. De nyutdannede som arbeidet

med de eldste barna, framhevet betydningen av at personalet støttet hverandre og sto sammen i slike krevende situasjoner.

De utfordringene de nye førskolelærerne som arbeidet med de yngste barna nevnte som spesielt krevende, handlet om barn som i perioder bet de andre barna, såkalt småbarnsbiting, og barn som gråt mye og var vanskelige å trøste. Førskolelærer B hadde store utfordringer med en 1-åring som gråt mye de første månedene i barnehagen:

B: Det var også en situasjon jeg fikk veiledning på. Den synes jeg var veldig vanskelig. Da følte jeg ikke at jeg klarte jobben min i det hele tatt. Og det var et tilfelle hvor jeg ikke klarte å sette fingeren på hva dette kunne være i det hele tatt. Og det at vi måtte begynne med å ta henne med ut av avdelingen. Og det syntes jeg var helt forferdelig, og det søkte jeg veiledning på. Når hun først begynte å gråte og ting var leit, så klarte hun ikke å stoppe igjen. Vi snakket om det på avdelingen og mente at det var den eneste måten å få henne ut av den onde sirkelen hun var i da. Og det hjalp. Det er ikke noe problem lenger med henne i det hele tatt.

LT: Det du var opptatt av i arbeidet ditt i høst handlet jo mye om henne. Om gråtingen som ikke stoppet og som påvirket de andre.

B: Ja, det er utrolig, men det påvirket hele avdelingen veldig. Både fordi det tok mye tid, det tok fokus og andre barn begynte også å gråte. (Andre intervju med førskolelærer B 11.03.10.)

I denne situasjonen var personalet uenige om tiltak. Assistentene mente at B bare skulle overse barnet, da ville hun slutte å gråte. Men B ville ikke gjøre dette, det stred mot hennes faglige og etiske vurderinger. Hun mente at en 1-åring som gråt, hadde behov for oppmerksomhet og trøst. Hun fikk støtte fra sin veileder som hadde lang erfaring med småbarn og prøvde en rekke tiltak før hun fant ut at det hjalp best at en voksen gikk inn i et annet rom med barnet og lot henne få roe seg der.

Andre utfordringer som de nyutdannede møtte, var barn som opplevde at et nært familiemedlem døde. E opplevde dette i sin barnegruppe og framhevet at det var en stor støtte at barnehagen hadde utarbeidet prosedyrer for hvordan slike situasjoner skulle følges opp. Barns reaksjoner i forbindelse med foreldrenes samlivsbrudd var et mer utbredt problem. Dette var et tema som de nyutdannede mente burde ha vært mer behandlet i utdanningen. De nyutdannede var i slike situasjoner opptatt av å gi barna støtte og oppfølging, samtidig som de arbeidet for å bevare samarbeidsrelasjoner til begge foreldrene.

Ellers opplevde de nye førskolelærerne det som utfordrende at de fikk ansvar for å følge opp medisinerings av barn som akkurat var kommet tilbake til barnehagen fra en sykdomsperiode eller hadde en kronisk sykdom. De var overrasket over at dette ble barnehagens ansvar og opplevde det som krevende å huske på dette i en travel hverdag.

Barns utforskning av egne og hverandres kropper skapte også utfordringer for de nyutdannede. Førskolelærerne B og C drøftet dette under et intervju:

LT: Det virker som det er et stort mangfold i utfordringer som du møter som førskolelærer.

C: Ja, ikke sant. Seksualitet i barnehagen, hvor mye kompetanse har jeg egentlig på det?

LT: Har du hatt noe om det i utdanningen?

C: Nei, det har jeg ikke hatt noe om.

B: Dette snakket vi også om her om dagen, etter en episode bak barnehagen. Ned med dresser og alt det her. Og det er kjempevanskelig. Og så skal en skal være litt forsiktig med hva en sier også. Du skal ikke ufarliggjøre det helt, men du skal jo heller ikke ...

C: Det er jo en naturlig ting, ikke sant?

B: Det skal være naturlig. Du skal liksom ikke gjøre ting tabu.

C: Det er vanskelig. (Gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Eksemplene i denne underkategorien viser at det var det mange krevende tema og oppgaver som dukket opp i det pedagogiske arbeidet med barnegruppen. Møte med barns aggresjon, gråt, sorg og seksualitet var utfordrende, ikke bare faglig, men også, slik jeg tolker det, på det personlige plan. Slike yrkessituasjoner krevde avgrensethet i forhold til egne følelser (Bae, 2004). De nye førskolelærerne mente at de var blitt lite forberedt på slike utfordringer gjennom utdanningen. I tillegg hadde de problemer med å finne ut hvordan personalet i barnehagen hadde taklet slike utfordringer tidligere. De nyutdannede opplevde at styrer og andre førskolelærere hadde lite tid til å drøfte slike saker som dukket opp. Til tross for dette mente de nyutdannede førskolelærerne at det pedagogiske arbeidet med barna var det området for profesjonsutøvelse som de mestret best.

Jeg har nå presentert empiri fra alle underkategoriene til hovedkategori 1. *Pedagogisk arbeid med barna*. Videre vil jeg trekke inn utvalgt empiri knyttet til det pedagogiske arbeidet fra følgende hovedkategorier:

4. *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet*
5. *Språk for å utøve, beskrive og diskutere profesjonsutøvelsen*
6. *Kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering i yrket*

Empiri fra disse hovedkategoriene kan bidra til å belyse mer overgripende sider ved det pedagogiske arbeidet.

5.9 Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet

De ulike situasjonene førskolelærere møter i sitt pedagogiske arbeid lar seg vanskelig standardisere og krever bruk av *skjønn*. Resonnering om mulige handlemåter må baseres på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlemåter (Molander & Terum, 2008a, s. 20). Jeg har valgt å bruke betegnelsen *profesjonelt skjønn* for å understreke at skjønn knyttet til profesjonsutøvelse er basert på profesjonsutøverens kunnskaper, verdier og erfaringer. Improvisasjon kan beskrives som det førskolelæreren gjør i mellomrommet mellom det forberedte og det uforberedte i barnehagen, i møte med det uforutsette og overraskende som ofte kan oppstå. Improvisasjon handler om å gripe øyeblikkets muligheter, i denne sammenheng de muligheter som oppstår spontant i samhandling med barn og barnegrupper. Det improviserte er uforberedt, men bygger likevel på førskolelærerens kunnskaper, erfaringer og følgelig også på profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn og improvisasjon kan dermed betraktes som beslektede fenomener som overlapper hverandre i det pedagogiske arbeidet (se utdyping i 3.7). Jeg vil her ser nærmere på empiri som etter min oppfatning handler om profesjonelt skjønn og/eller improvisasjon.

Underkategorier fra hovedkategori 4. *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeid* er:

- *Profesjonelt skjønn uttrykt ved handling*: handlinger som etter min vurdering var basert på faglig skjønn
- *Profesjonelt skjønn uttrykt verbalt*: utsagn fra de nyutdannede som etter min vurdering uttrykte faglig skjønn
- *Improvisasjon i samspill med barn*: handlinger sammen med barn som etter min vurdering var basert på improvisasjon
- *Improvisasjon beskrevet*: utsagn fra de nyutdannede som etter min vurdering beskrev improvisasjon.

I videre presentasjonen vil disse fire underkategoriene bli slått sammen til to større underkategorier:

- *Profesjonelt skjønn og improvisasjon i samspill med barn*
- *Profesjonelt skjønn og improvisasjon beskrevet av førskolelærerne*

Profesjonelt skjønn og improvisasjon i samspill med barn

Det er utfordrende å få grupper med barn i barnehagealderen til å fungere sammen. Ikke minst opplevde de nyutdannede førskolelærerne oppstartsperioden med nye barnegrupper på høsten som kaotisk og krevende. De erfarte at det ble lite tid til annet enn hverdagsaktiviteter og praktisk arbeid, og at det var vanskelig å få tid til kontakt med alle barna. Empirien under kategoriene *Hverdagsaktiviteter* og *Ikke-planlagte aktiviteter* viste likevel etter min vurdering mange eksempler på profesjonelt skjønn og improvisasjon i samspill med barn, ved at de nye førskolelærerne brukte muligheter som oppstod spontant i hverdagen til samtaler, utforskning, fabuleringer og lek, i tråd med Rammeplanens målsettinger. De nyutdannede visste også profesjonelt skjønn og improvisasjon i måten de håndterte konflikter mellom barna på.

Gjennom hele feltarbeidet gjorde jeg mange observasjoner av improvisasjon og profesjonelt skjønn i førskolelærernes samspill med lekende barn. I barnehage A så jeg gode eksempler allerede den første gangen jeg observerte i barnehagen. Det var en varm dag i slutten av august hvor barna som var fra tre til fem år var ute mesteparten av dagen. Her fra mine observasjonsnotater:

9.30: Alle gikk ut. A låste opp skjulet og hentet ut sykler og sandkasseleker sammen med ungene. En jente med minoritetsspråklig bakgrunn kom bort til A og fortalte at hun ikke fikk bli med to andre jenter i lek. A prøvde å få den første jenta til å spørre de andre om hun kunne være med, ikke bare gå til voksne og klage. Snakket med jenta om hvordan hun kunne spørre om å få bli med å leke. Så ble A med henne bort til de to jentene. De to lekte at en av dem hadde brukket beinet, og A sa at da trenger dere sykehus. Hun hentet tepper og stoffrester de kunne bruke til sykehuslek og la dem utover en bred trapp med store trappetrinn.

10.00: En annen jente med minoritetsspråklig bakgrunn kom løpende bort til A og trengte trøst. Hun hadde falt og slått seg. A trøstet og sjekket kneet. "Se der, det ble ikke sår!" Hun sa en setning som rimet på navnet til jenta, og jenta begynte å le. A fortsatte en stund med å lage tøyseord og rim sammen med jenta.

Det ble igjen konflikter blant de tre jentene som holdt på med sykehuslek. Den minoritetsspråklige jenta fikk ikke være med lenger. "Du skjønner ikke hva vi leker", sa en av de andre jentene. A gikk inn i leken som pasient og fikk med seg begge de to minoritetsspråklige jentene inn i leken. Den ene av dem fikk bandasje på kneet og den andre ble sykepleier. Mens A var pasient, lå hun og kikket etter de andre barna ute. Hun fikk et nikk fra den andre førskolelæreren som var ute, og konsentrerte seg om leken. Etter en stund sa hun at hun var blitt bra igjen og forlot "sykehuset". Leken varte lenge etter at A trakk seg ut.

11.00: To gutter kranget om en fotball. Begge ville ha den. "Det er vel ikke noe moro å leke med fotball alene", sa A og tok ballen og begynte å sparke med den. "Blir dere med?" Guttene løp til og spillet var i gang. Flere barn ble med, mens de andre voksne stod og så på. "Nå kan jeg være dommer",

sa A etter en stund og satte seg på kanten til sandkassa. En jente kom bort og satt seg på fanget hennes og fortalte om at hun hadde begynt på ballettkurs dagen før. A spurte og lyttet interessert til henne. Jenta viste noen trinn hun hadde lært. (1. observasjon i barnehage A 20.08.09.)

Slik jeg vurderte observasjonene, viser de hvor variert pedagogrollen i barnehagen er, og hvordan A så og grep muligheter i de ulike situasjonene. Hun møtte konflikter blant barna med konstruktive innspill som satte i gang lek og nye aktiviteter. A gikk ut og inn av lek og samspill med barna og møtte barna med humor og entusiasme. Dette tolker jeg som gode eksempler på utøvelse av profesjonelt skjønn og improvisasjon.

I eksemplet med fotballen utøvet A improvisasjon ved å tilføre noe nytt til situasjonen. I stedet for å sette i gang forhandlinger om hvem som hadde ballen først eller organisere ”hver sin gang”, en vanlig reaksjonsmåte på slike konflikter i denne barnehagen, tok hun fotballen og satte i gang ny lek.

Etter min oppfatning bygget As handlinger på profesjonelt skjønn basert på kunnskaper, verdier og erfaringer, særlig i måten hun støttet barnas lek på. Slik jeg tolket det, prøvde hun å lære jenta som ikke fikk være med de andre i lek, en annen strategi for å få tilgang til leken enn bare ved å bryte inn i de andres lek. Da jenta etter en stund fikk beskjed om at hun ikke skjønnte hva de andre lekte, gikk A inn i leken. Fra rollen som pasient instruerte A jenta i hva hun kunne gjøre som sykepleier. Hun ga jenta ideer om at hun kunne legge på bandasjer og hente medisiner, noe jenta fulgte opp og utviklet videre i samspill med de andre. Her så jeg utøvelse av både profesjonelt skjønn og improvisasjon hos A. I samtale etterpå fortalte A at hun likte å være aktiv i samvær med barn, og at hun ikke ville sitte å se på at noen ble utestengt fra lek. «Jeg måtte jo finne på noe», sa hun. «Og det er ofte ikke så mye som skal til for å hjelpe barn inn i leken».

Etter min vurdering var det individuelle forskjeller mellom de nyutdannede førskolelærerne når det gjaldt profesjonelt skjønn og improvisasjon i samspill med barna. De mannlige førskolelærerne viste stor kompetanse i variert fysisk lek og spill, og håndterte oftere konflikter med å sette i gang nye aktiviteter. To av de andre nyutdannede var spesielt åpne for barnas ideer og innspill, og fabulerte videre sammen med dem på fantasifulle måter.

Eksempler på dette var førskolelærer F som undret seg og fabulerte sammen med barna om hvor skoen og ballongene de fant på skogsturen, kom fra. Et annet eksempel var A som kommenterte leken til barn som lekte hunder, og fabulerte sammen med dem hvordan det ville

bli i barnehagen hvis alle barna ble forvandlet til hunder. Jeg så også eksempler på profesjonelt skjønn og improvisasjon i felles lek med språk, der noen av de nye førskolelærerne ga respons på barns bruk av rimord, liksomspråk og rare lyder, og av og til utviklet dette videre sammen med barna.

Også under planlagte aktiviteter så jeg innslag av improvisasjon og profesjonelt skjønn, som ved at førskolelærerne fabulerte sammen med barna rundt figurer og former som oppsto i tegninger og malerier. Av og til begynte slik felles fabulering ved at barna begynte å fortelle hva de hadde tenkt å lage eller hva de så i formene, andre ganger ved at førskolelærerne startet. De kommenterte og stilte spørsmål til barna om det de holdt på med, og både støttet og utfordret dem til å fortsette formingsaktivitetene. Ofte skrev de barnas kommentarer under arbeidet ned på arkene. Lek med plastelina utviklet seg noen ganger til rollelek med figurene som ble skapt, en type lek som både barna og førskolelærerne tok initiativ til.

Improvisasjon og profesjonelt skjønn i samspill med barn skjedde etter min oppfatning oftest i situasjoner der de nyutdannede så ut å ha mesteparten av sin oppmerksomhet rettet mot barna. Avbrytelser fra andre voksne så ut til å forstyrre deres lydhøre oppmerksomhet og konsentrasjon. Når de hadde vært borte fra avdelingen en stund på grunn av et møte, virket det som om det tok tid å komme inn i samspillet med barna igjen.

Profesjonelt skjønn og improvisasjon beskrevet av førskolelæreren

Jeg fant ikke mange direkte beskrivelser av utført improvisasjon og profesjonelt skjønn i intervjuene. Dette ble sjelden satt ord på i den sammenhengen. Eksemplet under er ett av de få, der førskolelærer A beskrev det jeg oppfatter som improvisasjon og skjønnsmessige vurderinger i en konfliktsituasjon med et barn på seks år. Utgangspunktet for beretningen var en lengre diskusjon i et gruppeintervju om hvordan førskolelærere kunne håndtere konflikter med barna:

LT: Kan en være en god pedagog og likevel bli sint? Går det an?

A: Ja, det tror jeg. Jeg mener det, i den barnegruppa som jeg har, så er det noen av barna, ja, stort sett alle barn, som gjør det de skal. Du kan ha ti som gjør det de skal og en som ikke gjør det, og da kan du si til de som gjør det at dere er så flinke som sitter så pent, i stedet for å irettesette den ene. Så vil de få eller den ene gjøre det samme, for de vil også ha den samme rosen. Men det der biter ikke på alle ungene våre. Noen er sånn at det de ikke reagerer, det spiller ingen rolle om de får positiv eller negativ oppmerksomhet. Null stress, bare de får oppmerksomhet, så er det det samme. Og da tror jeg at noen ganger så må noen unger bare...., noen barn kan du ikke bare dulle og dalle med, ikke pedagogisere, de må rett og slett bare lære den harde veien, rett og slett.

For eksempel, for et par dager siden, på den haugen som vi har ute, der er det egentlig trappetrinn for at vi skal kunne ha samlingsstund ute. Nå er det selvfølgelig snø over det, men de trappetrinna begynner å komme fram. Og da får de ikke lov til å ake der, for hvis akebrettet hekker seg fast der, så går de på trynet. Og det gjør vondt. Også hadde jeg sagt til spesielt han ene, at der må dere ikke ake. Flere ganger. Også får du tilbake mange stygge gloser. Det får du tilbake og da tenkte jeg; Nå er det nok! Så han satte utfor og gikk så grassat på trynet nedi der. Han slo seg ikke, han ble redd, det var mye snø, så jeg visste at det ikke kom til å bli farlig, bare grin. Hadde alle satt ut der på en gang, så hadde det sikkert skjedd noe gærent, men han setter utfor, bang, bang, bang og tryner, med snø i ansiktet og i ørene og alt ting. Og hyler og vræler. Og da står jeg der og bare: Hva sa jeg!

For da hadde jeg prøvd alt. Jeg hadde gått ned på hans nivå og prøvd å forklare han, jeg hadde blitt sint, alt hadde jeg prøvd, alle mulige metoder og det var ingen ting som beit. Så da får du sette utfor og så må du skjønne det sjø! Da må han ta konsekvensene og kjenne det, i hvert fall når han ikke slår seg farlig. Men det var jo fryktelig lite pedagogisk av meg. Men samtidig, hva skal du gjøre da? Jeg ble jo sint, men jeg tok det jo ikke ut over han at jeg ble sint. Men jeg tenkte at da får du gjøre deg dine egne erfaringer da, når du ikke vil høre på hva jeg sier. (Gruppeintervju med A og F 18.02.09.)

Her beskrev A en situasjon der hun valgte en løsning som mange førskolelærere nok ville være uenige i. Hun karakteriserte den også selv som veldig lite pedagogisk. Hun begrunnet hvorfor hun valgte å ikke stoppe barnet, men heller la han gjøre konkrete og ubehagelige erfaringer med konsekvensene av å ikke følge hennes forbud. Beskrivelsen belyser handlingstvungen og de krevende utfordringene pedagoger i barnehagen kan stå overfor. Viktige avgjørelser må tas hurtig og krever en beredskap for skjønn og improvisasjon.

Veiledningssamtalene inneholdt flere direkte og indirekte beskrivelser av skjønnsmessige vurderinger og improvisasjon i arbeidet med barna. Det er vanskelig å vise dette i korte eksempler, siden disse beskrivelsene ofte utvikles i løpet av lengre dialoger mellom den nyutdannede og veilederen. I dette eksemplet bygger innholdet i veiledningen på oppfølging av tiltak overfor et barn på fem år som E og veilederen hadde snakket om på forrige veiledningssamtale. E oppsummerer i starten av samtalen hva personalet på avdelingen har gjort siden forrige veiledningssamtale:

E: Fra starten av, så har vi hatt fokus på, ikke å være strenge, men i hvert fall ha en klar tone i forhold til faste rutiner og sånne ting. Når vi sitter ved bordet, skal vi spise. Vi skal bruke innestemme. Det har vært litt sånn kaotisk. I forhold til gutten har det vært viktig å være rolig. Han er tospråklig og har problemer med å forstå og uttrykke seg. Så vi har fokus på ro. Tid til å forklare. Mindre streng, hvis en

kan si det sånn. Fokusere på det positive, ikke gi han følelsen av at det alltid er noe som er gærent. Vi hadde en periode hvor det var veldig urolig, hvor han måtte gå ut og sette seg. Ta en time-out og roe seg ned igjen før han kom inn igjen, både i samling og når vi spiste.

Det vi gjorde da, var at vi gikk ut sammen og satt og prata med han og forklarte hvordan vi skal sitte og at om det er noe, så må du spørre en voksen. For mye av roten til det som skaper støy, tror vi, er at han sliter litt med å konsentrere seg og forstå. Og å ta inn over seg det som blir sagt. Man merker det, spesielt i samlingsstund, til tross for at vi prøver å fokusere på å snakke rolig slik at alle skal forstå, for vi har flere som er tospråklige, og så detter han litt ut, og da blir det kjedelig og da får han med seg andre.

Et annet tiltak har vært det å jobbe i grupper. Vi har funnet ut at han fungerer bedre når vi er i mindre grupper enn når vi er alle sammen. Spesielt når vi har hele den store gruppa sammen. Da er vi 28 barn og da blir det vanskelig for han. Og han trenger ekstra oppfølging og han trenger ro.

(1.veiledningssamtale med E 15.01.10.)

Tiltak som var prøvd og aktuelle nye tiltak ble utdypet og drøftet videre i veiledningssamtalen. Men også dette kortere referatet viste, etter min vurdering, profesjonelt skjønn i arbeidet med å prøve å forstå bakgrunnen for guttens handlinger og finne tiltak som kunne hjelpe han til å fungere bedre i barnegruppa.

5.10 Språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet

Språk er grunnleggende for de fleste læringsprosesser og dermed pedagogers viktigste sosiale redskap (Dysthe, 2001; Säljö, 2001), se 3.8. I denne delen vil jeg presentere empiri som omhandler de nyutdannede førskolelærernes bruk av språk i det pedagogiske arbeidet med barna og deres beskrivelser og drøfting av denne profesjonsutøvelsen.

Språk for å utøve det pedagogiske arbeidet

Her vil jeg ha fokus på de nyutdannede førskolelæreres bruk av språk i det pedagogiske arbeidet med barnegruppene. Førskolelærere arbeider med barn i aldersgruppen ett til seks år og skal kommunisere med barn i ulike alder og med forskjellige forutsetninger, som barn med minoritetsspråklig bakgrunn og barn med ulike språkvansker. Jeg velger også her å se på utfordringer med de yngste og de eldste barna hver for seg.

De yngste barna

De tre nyutdannede førskolelærerne som arbeidet med barn i alderen fra ett til tre år, ga uttrykk for at det hadde vært svært interessant å følge barns språklige utvikling gjennom året, og de var imponerte over hvor raskt de fleste barna tilegnet seg nye ord og språklige ferdigheter. Alle tre virket bevisste i sin kommunikasjon med barna. For å etablere kontakt satte seg ofte ned på huk og hadde blikkontakt når de snakket med barna. Under lek og

aktiviteter inne satt de ofte på gulvet sammen med barna. I hverdagssituasjonene satte de ord på gjenstander og handlinger, og de brukte mye kroppsspråk og mimikk i kommunikasjon med barna. Ikke minst anstrengte de nye førskolelærerne seg for å forstå de små barnas språk og uttrykk. Førskolelærer F ga uttrykk for dette i et individuelt intervju etter to måneder i yrket, da jeg spurte henne om hva hun hadde lært så langt:

F: Ja, jeg lærer jo mye om den aldersgruppa da. Vi har jo hatt litt om det på skolen. Men når du får erfare det også. Og i forhold til små unger, å være tydelig i språket til dem og kunne lese deres kroppslige signaler. Det er jo ikke alltid de har ord for det, de kan peke eller de viser med kroppen. Det synes jeg er kjempeinteressant. Og særlig når du klarer å se de tegnene. Det er ikke alltid du klarer det heller.

Men når du klarer det. Yes, da er du bra! Der skjønnte vi hverandre! Og det med språket og. Det er veldig interessant barnegruppe, egentlig. Det med utviklingen av språket deres. Og det at de ikke har fått inn alle lydene enda. Og at du må tolke litt, hva de sier. En dag så spurte jeg et barn om han ville ha noe å drikke før frokosten. Så sa han: Mersj, mersj. Og da mente han melk!

LT: Ja.

F: Ja, bare sånn, at du må tolke og at du blir vant til hva de sier. Nå har jeg jo lært på skolen at man ikke skal si den samme uttalen tilbake til dem, og det føler jeg er godt vi har hatt på skolen, at jeg er bevisst på å si det på den riktige måten uten å rette på dem. Ja, for når du sier det slik, da forstår de hva du sier. Og det er artig å se at det du har lært på skolen fungerer

(1. intervju med førskolelærer F 29.09.09.)

Sitatet gir etter min oppfatning et representativt bilde at den entusiasmen som preget de nyutdannedes kommunikasjon med yngste barna. De uttrykte mestringsglede når de klarte å etablere gjensidig forståelse med barna og de viste stor interesse for deres språklige utvikling.

Førskolelærer F hadde i gruppen sin en gutt på tre år med et annet morsmål enn norsk som akkurat hadde startet. Ved hjelp av guttens far hadde hun laget en liste på guttens morsmål over viktige begreper knyttet til hverdagsaktivitetene i barnehagen. Hun sa begrepene både på guttens morsmål og norsk for å gjøre han kjent med rutinene i barnehagen og for å bedre kommunikasjonen med han. Av og til gjentok de ord på begge språk etter hverandre på en måte som jeg tolket som et lekpreget samspill.

De eldre barna

Førskolelærer A arbeidet med barn i alderen tre til seks år. Halvparten av barna i gruppa hadde minoritetsspråklig bakgrunn. I kommunikasjonen med barna snakket hun vekselvis engelsk og norsk med to av barna, spesielt i starten av året. Et annet barn snakket hun av og til

tysk med. Når det gjaldt de andre barna, kunne hun noen få ord på barnets morsmål, og hun spurte ofte barna hva ting het på deres morsmål for å gi hele barnegruppa forståelse for språklig mangfold. Hun brukte mye kroppsspråk, mimikk og konkreter i kommunikasjon med barn med minoritetsbakgrunn.

Under en av observasjonsdagene i barnehage A var det en jente med minoritetsspråklig bakgrunn som gråt. Assistenten spurte henne om hva som var i veien, men jenta bare gråt. A gikk bort og klarte etter en stund å forstå at jenta hadde mistet noe. A hentet gjenstander rundt seg, pekte på dem og spurte om hun hadde mistet votter eller matboks? Da smilte jenta og løp inn i på lekerommet og hentet ei lita dokke. Denne måten å kommunisere på skapte forståelse, og ved hjelp av andre barn ble dokka hennes funnet. Senere på dagen sa førskolelærer A at hun hadde lært seg å bruke alle kanaler når hun kommuniserte med barna, spesielt med de med ikke-norsk bakgrunn. Hun hadde også oppdaget i starten at hun måtte tilpasse språket sitt bedre til aldersgruppen generelt.

Førskolelærer C og E hadde også minoritetsspråklige barn i gruppene sine, men brukte ikke begreper fra barnas morsmål. De la vekt på å snakke tydeligere og bruke mer kroppsspråk når de kommuniserte med disse barna. Alle de nyutdannede førskolelærerne stilte ofte spørsmål til barna. Dette var både åpne og lukkede spørsmål. De nyutdannede lyttet til barnas svar og forsøkte på ulike måter å støtte deres fortellinger. I fem av barnehagene tydet mine observasjoner på at det var førskolelærerne som snakket mest med barna under måltidene om andre temaer enn praktiske beskjeder. Mitt inntrykk fra observasjonene var også at de nyutdannede så ut til å snakke mer med barna enn det de erfarne førskolelærerne gjorde. I en av barnehagene var det lite samtaler mellom barn og voksne generelt de dagene jeg var der. Under måltidene satt bare en av de voksne sammen med barna, mens de andre holdt på med andre gjøremål. Den nyutdannede så ut til å være den som snakket mest med barna i hverdagsaktivitetene, frilek og uteaktivitetene. Jeg var tre enkeltdager i hver barnehage og må ta forbehold i forhold til de inntrykkene jeg fikk av øvrig personales samtaler med barna. Det kan være grunner som jeg ikke kjenner til som gjorde at de andre ansatte var opptatt av andre gjøremål. Min tilstedeværelse kan også ha hatt betydning. Likevel var det en tydelig tendens i alle barnehagene at det var den nyutdannede som snakket mest med barna.

En oppsummering av dette punktet er at de nyutdannede førskolelærerne så ut til å tilpasse språket sitt til barns alder og ulike forutsetninger. De var lyttende og oppmerksomme overfor barna og så ut til å snakke mer med dem enn hva det øvrige personale gjorde.

Språk for å beskrive og begrunne det pedagogiske arbeidet

Her presenteres empiri der de nyutdannede førskolelærerne beskriver hendelser og sentrale elementer fra sitt pedagogiske arbeid i intervjuer og veiledningssamtaler. Jeg er opptatt av både *hva* og *hvordan* de beskriver dette, og om, og i tilfelle på hvilke måter, profesjonsutøvelsen *begrundes*.

I et individuelt intervju i september spurte jeg førskolelærer B om hvordan hun arbeidet med de ulike fagområdene i barnehagen med barnegruppa som var fra ett til tre år.

B: Også er musikk et fagområde det er veldig lett å jobbe med - i alle aldersgrupper, så å si. Jeg er veldig glad i å bruke musikk, Vi har musikkgrupper, jeg må bare finne ut hvordan vi skal jobbe med musikk videre. Vi hadde musikkgruppe i går, og jeg syntes det var spennende.

LT: Ja, det var spennende den dagen jeg var med også, å se hvordan du jobbet med lyder og spesielt med triangelet sammen med de små.

B: Ja, i går tok vi det et skritt videre og jobbet med litt instrumental musikk. Det var musikk som var veldig lett å lese. Vi beveget oss og gjemte oss litt. Ja, det er vel det. Ja, ellers synes jeg jo at alle fagområdene er veldig spennende å jobbe med. (1.intervju med førskolelærer B 03.09.09.)

B ga her en kort og nøktern beskrivelse av arbeid med musikk. Begrunnelsen var at dette fagområdet var lett å jobbe med for aldersgruppa, og at hun selv var glad i musikk. Noen dager før hadde jeg vært med på en liten musikkstund, hvor hun jobbet med lyder fra ulike rytmeinstrumenter og spesielt fra et triangel sammen med to 1-åringer. Det hadde vært spennende å observere de små barnas forundring og interesse, og oppleve hvordan B fikk til samspill med barna ved hjelp av instrumentene. Jeg så mye kompetanse i måten B gjennomførte dette på, hvordan hun fikk barna til å lytte og respondere på lydene fra ulike rytmeinstrumenter, og så lot dem prøve instrumentene selv. Utsagnet: «Vi beveget oss og gjemte oss litt. Ja, det er vel det» var en meget kort beskrivelse som ikke gikk inn på begrunnelser og mål for aktiviteten, barnas respons eller andre faglige aspekter ved aktiviteten.

I ettertid har jeg reflektert over om den korte beskrivelsen skyldtes beskjedenhet eller om B ikke var bevisst på at disse aspektene. Muligens handlet dette om innforstått kunnskap, som hun ikke nevnte fordi hun snakket med en fagperson på barnehagefeltet. Jeg ser i ettertid at jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål til utsagnet hennes i intervjuet. Men videre analyse av alle intervjuene med B viste at hun var mye mer detaljert når hun snakket om det hun hadde

problemer med i barnehagen, enn om det hun lyktes med. Hennes pedagogiske arbeid med barnegruppa ble lite beskrevet, selv om hun etter min vurdering visste mye kompetanse, inkludert skjønn og improvisasjon, i planlegging og gjennomføring av arbeidet.

Korte og lite nyanserte beskrivelser gikk igjen når de nye førskolelærerne skulle beskrive hendelser fra barnehagen: Under et intervju i mars med førskolelærer G som jobbet med barn fra ett til tre år, spurte jeg hva som ble tema for et stort prosjekt som hele barnehagen skulle jobbe med i vårhalvåret. Da jeg observerte i barnehagen i januar, hadde det vært diskusjoner blant personalet om dette:

G: Det ble "Naturen rundt oss". Det ble vedtatt på personalmøte. Da fikk hver avdeling komme med det de ville ha og så ble vi enige om et tema for alle ut fra forslagene. Så "Naturen rundt oss" ble vedtatt. Og min avdeling begynte med fugler, og så skal vi begynne å se etter vårtegn snart. Når bare snøen smelter litt til. Det er jo også et vårtegn. Også har vi laget fuglemat og hengt opp det. Og sett at det er kommet fugler på det. Det er en utfordring, å holde et slikt tema i gang over tid og holde ungene interessert.

LT: Ja, hvordan går det nå? Er ungene interessert? Ble de opptatt av fuglene?

G: Ja, greit, men nå har vi mer fokus på påske da.

LT: Ja, det nærmer seg.

G: Ja, det er aktuelt nå. Men det handler jo litt om fugl det og. Så det er litt begge deler (2.intervju med førskolelærer G 22.03.10.)

Forbindelsen mellom disse temaene så ut til å være påskekyllinger. G fortalte videre kort om andre prosjekter med barna, men det var vanskelig å få fram hennes begrunnelser og tanker om utfordringer rundt tema- og prosjektarbeid med små barn. G hadde tatt en variant av førskolelærerutdanning som la særlig vekt på naturfag og uteliv, og hadde hele året, unntatt den kaldeste delen av vinteren, vært mye ute og på tur sammen med barnegruppa. Barnehagen lå i landlige omgivelser, og jeg hadde opplevd henne som aktiv og utforskende ute sammen med ungene, opptatt av småkryp, vekster og dyrene rundt barnehagen. Barnehagen var full av bilder fra turene, og jeg stilte mange spørsmål om arbeidet, men fikk stort sett korte svar om det var spennende og at turen gikk greit. En tolkning av dette kan være at det var lite samsvar mellom den kompetansen hun viste i handling, og den kompetansen hun uttrykte verbalt. Tendensen med korte og lite faglige beskrivelser av det pedagogiske arbeidet gjaldt i noe ulik grad alle de nye førskolelærerne.

Slik var det også når de nyutdannede ble utfordret til å beskrive sin egen kompetanse. Svarene var nølende og beskjedne. Ved de første intervjuene hadde alle problemer med å beskrive sin egen kompetanse. Hva kunne de egentlig? Svarene som kom fram etter hvert, var at de kunne

litt om mange temaer knyttet til fagene i førskolelærerutdanningen og ganske mye om barn. Arbeid med barna var, som tidligere nevnt, det området der alle de seks nyutdannede mente at de mestret og hadde størst kompetanse i forhold til.

Da jeg spurte om hva som skilte deres kompetanse fra assistentenes kompetanse, var det også flere av førskolelærerne som syntes det var vanskelig å beskrive. I starten opplevde de assistentene som kompetente, og de var imponert over den oversikten og kontrollen de hadde i hverdagen. Etter hvert ble de mer kritiske til assistentene, noe eksemplet fra et gruppeintervju i november viser. Her var spesielt førskolelærer F mer tydelig når det gjelder å beskrive førskolelæreres kompetanse:

LT: Ja, men kan dere noe annet enn assistentene?

F: Ja, mye annet enn dem. Om dokumentasjon og sånne ting som vi skal kunne etter utdannelsen, pedagogiske planer og sånne ting.

LT: Andre tanker om dette?

F: Jeg har tenkt mye på det med refleksjon, å reflektere over ting. Kanskje det med å tenke litt mer over etikken i handlingene vi gjør.

LT: Holdninger og etikk?

F: Ja, de (assistentene) tenker ikke over det. De bare gjør jobben. Og det er ikke det at de ikke gjør jobben på en god måte, men de hadde ikke tenkt på det når jeg trekker det fram. Hvorfor gjør vi sånn og sånn?

A: Nei, de gjør ofte det samme som de alltid har gjort. (Latter fra de andre).

F: Der er nok vi litt annerledes.

E: Det er liksom måten vi snakker til barn på også, hvis de har gjort noe, for eksempel

De andre: Ja.

E: Det finnes assistenter som bare grabber tak i dem og sier fy. At de kanskje burde tenkt over det.

F: Det burde vært annerledes.

E: Ja, det er liksom... Mange av de assistentene er mennesker som har jobba veldig lenge i barnehagen, og det har vært en utvikling. Så kanskje mange av dem er litt av den gamle skolen. (Gruppeintervju med førskolelærerne A, E, F og G 16.11.09.)

Her var det, etter min vurdering, enighet blant A, E og F om at førskolelærerne ofte reflekterer over handlingene sine og hadde andre holdninger til barn, noe som gjorde at de snakket til barna på andre måter enn mange assistenter gjorde. Jeg tolker dette som språklig framheving av felles kunnskaper og verdier og ser dette som en del av prosessen med å utvikle en kollektiv profesjonsidentitet (se 3.6).

Metaforer og fortellinger ble mye brukt når de nyutdannede beskrev sine erfaringer. I en deltakerberetning fra september beskrev F sin første tid i yrket:

Min første tid som førskolelærer har virkelig vært en følelsesmessig opplevelsesreise, fra å angre på mitt yrkesvalg til å elske det. Nå to måneder senere tror jeg at jeg er en plass midt i, hellende mer over mot det elskende, heldigvis. Det er jeg fornøyd med. (Deltakerberetning fra F 30.09.09.)

Et annet eksempel på er Cs beskrivelse fra høsthalvåret hvor han strevde med å få oversikt og tid til alle oppgavene:

C: Ja, i høst så gapet jeg over veldig mye. Og selvfølgelig handler det om å ha grep på ting, men det handler også om å kunne delegere litt og la andre også ta kontroll. (3. intervju med førskolelærer C 23.06.10.)

Metaforene handlet ofte om følelser og brukt av kroppsrelaterte uttrykk som å gape over for mye og ha grep på ting. Fortellingene handlet oftest om episoder med barna. Flere fortellinger er presentert i denne delen tidligere, som As fortelling om gutten som akte ned trappetrinnene i barnehagen (se 5.9.) I intervjuene var de fleste av svarene fra de nyutdannede etter min vurdering beskrivende. Beskrivelsene fra egen praksis var nøkterne og ble i liten grad begrunnet. De nyutdannede brukte sjeldent fagbegrep eller viste til teorier.

Det daglige pedagogiske arbeidet i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter ble i liten grad satt ord på, som hvordan personalet støttet språkutviklingen, lærte barna å ta hensyn til hverandre og fungere sammen som gruppe, eller lærte barna gradvis å mestre spising og påkledning selv. Som en følge av dette ble det pedagogiske arbeidet knyttet til hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter i liten grad beskrevet. Min tolkning er at dette arbeidet så ut til å bli tatt for gitt og knyttet til uartikulerte og udiskuterbare diskurser som preget barnehagekonteksten. Som oftest var det planlagt arbeid som tema eller prosjektarbeid, fellessamlinger og turer som ble beskrevet. Dette kan gjenspeile disse aktivitetenes ulike status i barnehagen, til tross for at de nyutdannede i andre sammenhenger var opptatt av at barnehagepedagogikkens egenart var å se omsorg, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng.

Språk for å diskutere profesjonsutøvelse

Det var det vanskelig å finne data som kunne belyse dette. Mye av det pedagogiske arbeidet ble ikke satt ord på og når pedagogisk arbeid ble omtalt, skjedde det ofte på en kort og beskrivende måte. I empirien finnes det mange flere beskrivende enn mer diskuterende eller drøftende utsagn. Dette gjelder også i utskriftene fra veiledningssamtalene. Samtidig

inneholdt veiledningssamtalene en del refleksjon over samspillet med barna og over handlingsalternativer i det pedagogiske arbeidet. Fortellingene inneholdt i noen grad refleksjon også refleksjon rundt samspillet med barna og over egen pedagogrolle.

I det første intervjuet med førskolelærer C snakket vi om barnegruppa hans med barn fra tre til seks år og om reglene i barnehagen:

C: Ja, det kan være veldig utfordrende hvordan en skal gjøre det, og jeg har tanker om hvor tydelig du skal være på det. Du må la de (barna) også få noe. Ellers blir det jo ikke noe utforskning. Ellers prøver de jo ikke ting.

Men samtidig må du være så tydelig at de skjønner at det kan jeg ikke gjøre. Men, så er det mange som sier: Nei, du får ikke lov, du får ikke lov. Så går den lekse hele tida. De må jo få lov også. Det handler jo noe om det også. Men de skjønner jo ikke selv at de går for langt. Det er de tingene der de må prøve å finne ut av. Også er de veldig fornøyd når de får lov, da. Og derfor så prøver jeg å prate litt med personalet om at barna egentlig bare er søkende og utforskende, de eksperimenterer og er jo veldig der. Og de skal få lov til det. Vi er jo en barnehage. Det handler om barn. Det er klart det, ting som blir veldig feil, det blir feil. Så noen ganger må du jo stoppe dem. Mens andre ganger, så prøver jeg i hvertfall å tenke: trenger jeg egentlig å stoppe dem? Nei, jeg trenger egentlig ikke det. (1. intervju med førskolelærer C 14.09.09).

Her tok C opp viktige spørsmål i forhold til personalets syn på barn og hva de skulle tillate. Drøftingen hadde preg av høyttenkning, med argumenter for og i mot. Han fortalte at det var uenigheter i personalet om hva som skulle være lov for barna å gjøre. C opplevde noen av de andre som strenge og tilhenger av rigide regler. C refererte til at «vi er jo en barnehage, de er jo barn som er søkende og utforskende», men ut over disse utsagnene brukte han ingen faglige argumenter.

Førskolelærer B så i intervju i mai tilbake på erfaringene hun hadde gjort det første året og drøftet forholdet mellom teori og praksis:

LT: Har du lært nok om småbarn i utdanninga?

B: Jeg skulle veldig gjerne hatt litt til! Selv om jeg føler at vi hadde jo veldig mye og. Men det er ikke det at man ikke vet. Jeg har da kunnskap oppe i her, i hodet, men i praksis.... Det er noe med å kjenne på det. Prøve det ut i forhold til samlinger, blant annet det å ha samling på småbarnsavdeling. Det tok litt tid før jeg fant gangen i det. Det er veldig lett å undervurdere barna. Men samtidig så kan man jo ikke lære alt på skolen heller. Det er noe med å kjenne ting på kroppen. Erfare det. (3.intervju med førskolelærer B 18.05.10.)

Her var førskolelærer B inne på sentrale utfordringer når teoretisk kunnskap fra utdanningen, den kvalifikasjonsrelevante kunnskapen, skal prøves ut i praktiske situasjoner i yrket. Forholdet mellom det Nygren (2004) kaller kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanse (se delen om kompetanse i 3.7), er etter min mening sentral for å forstå overgangen fra utdanning til yrke og de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i yrket. Slik jeg tolker det, presiserte Bs utsagn forskjeller mellom profesjonskvalifiseringen i utdanningen og i yrket. Det første omtales som kunnskap hun hadde i hodet, mens profesjonskvalifiseringen i yrket i form av mer erfaringsbasert kunnskap kjentes på kroppen. I utsagnet brukte B metaforer og ikke fagbegrep for å forklare forskjellen mellom de ulike læringsprosessene og kunnskapsformene. (De nyutdannedes grunnlag for profesjonsutøvelsen drøftes i kapittel 7.)

5.11 Oppsummering

Delproblemstillinger knyttet til analyse og presentasjon i dette kapitlet har vært:

- *Hvilke spesielle kvaliteter preger de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna det første året i yrket?*
- *Hvordan bruker de nyutdannede språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet?*

Som presentasjonen av empiri viser, fortalte de nyutdannede at de opplevde stor grad av mestring i det pedagogiske arbeidet med barna. Samtidig beskrev de fleste at de møtte betydelige utfordringer i arbeidet. Samlet viser innholdet i kapittel 5 mye av det mangfoldet som preger førskolelæreres pedagogiske arbeid med barna i en hverdag som rommer både hverdagsaktiviteter, ikke-planlagte aktiviteter og planlagte aktiviteter. Observasjonene viste at hverdagsaktiviteter fyller en stor del av barnehagehverdagen i alle barnehager og særlig på avdelinger med barn under tre år. De nyutdannede førskolelærerne syntes at de fikk lite tid til å arbeide med barnehagens mål og fagområder gjennom planlagte aktiviteter. Samtidig viste de det jeg tolker som pedagogisk bevissthet i det daglige samspillet med barna og støttet aktivt barnas utforskning og læring.

Sentrale resultater fra analysen knyttet til utøvelse og omtale av det pedagogiske arbeidet med barna kan oppsummeres i følgende punkter:

De nyutdannede førskolelærerne framsto som mer barnesenterte enn resten av personalet, ved at de samtalte, samhandlet og lekte mer med barna.

De nyutdannede førskolelærernes utøvelse av oppgavene i barnehagen skilte seg fra assistentenes utøvelse, spesielt under hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter.

De nyutdannede førskolelærerne brukte muligheter som oppsto i disse aktivitetene og støttet barnas utforskning, lek og fortellinger.

De nyutdannede utøvet etter hvert profesjonelt skjønn og improvisasjon i sitt pedagogiske arbeid.

De nyutdannede satte i liten grad ord på og drøftet kunnskapsgrunnlaget for det pedagogiske arbeidet.

De nyutdannede brukte et hverdagspråk med få fagbegreper.

5.12 Drøfting

Studiens teoretiske rammeverk består av hovedbegrepene *profesjon* (se 2.4 og 3.4), *profesjonskvalifisering* (se 3.5), *kompetanse* (se 3.6) og *språk* (se 3.7). Dessuten er *kultur* et viktig begrep for å forstå utdanningen og barnehagen som kontekst for *profesjonskvalifisering* (se 2.6). *Profesjonskvalifisering* knyttes både til individuell læring, kollektive prosesser preget av gjensidig læring og til samspillet mellom den enkelte profesjonsutøver og de menneskelige og materielle ressursene som finnes i kontekstene i barnehagen.

Nye førskolelærere trer inn i et utfordrende yrke med komplekse ansvarsområder og oppgaver. Det pedagogiske arbeidet er etter min oppfatning kjernevirksomheten i førskolelæreres profesjonsutøvelse, og dermed et sentralt utgangspunkt for de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering knyttet til utøvelse av arbeidet, samspill med barna og samarbeid med resten av personalet og foreldrene. Deres opplevelse av egen kompetanse og mestring må ses i forhold til de krav og utfordringer de møter på samfunns- og organisasjonsnivå. Kravene er ulike og kan oppleves som motstridende. På organisasjonsnivå uttrykkes de i noen grad eksplisitt skriftlig og muntlig gjennom styringsdokumenter og utsagn, men i størst grad implisitt gjennom barnehagens kontekst og særlig de kulturelle redskapene (se 3.5).

Det performative aspektet ved profesjonsutøvelse (se 3.4) handler om kvaliteter ved den måten medlemmene av en profesjon handler og utfører sine tjenester på (Molander & Terum, 2008a). Disse kvalitetene er knyttet til profesjonsutøvernes *kompetanse* (se 3.6) og kan

dermed synliggjøre oppgaver de nyutdannede førskolelærerne mestrer. Når søkelyset settes på kvaliteter ved det pedagogiske arbeidet knyttet til de nyutdannedes kompetanse og mestring, vil det også bli tydelig hva de nyutdannede *ikke* mestrer, hvilke oppgaver som oppleves som utfordrende og vanskelige. Mestring og utfordringer i møte med ulike krav til profesjonen er viktig grunnlag for videre *profesjonskvalifisering*.

I *den første problemstillingen* som benyttes i drøftingen relateres de nyutdannedes utøvelse og videre kvalifisering i det pedagogiske arbeid til studiens hovedbegreper *profesjon*, *profesjonskvalifisering* og *kompetanse*, ved at det pedagogiske arbeidet drøftes i *profesjons-*, *relasjonelt-*, *kontekstuel-* og *prosessperspektiv*. *Profesjonsperspektivet* blir anvendt for å drøfte det pedagogiske arbeidet i forhold til noen grunnleggende elementer ved profesjonell praksis, særlig knyttet til det performative aspektet ved en profesjon (Molander & Terum, 2008a) (se 3.5).

Profesjonskvalifisering skjer alltid i en *kontekst*. Forholdet mellom *aktører* og *konteksten* i barnehagene er sentralt i denne studien. Konteksten består av materielle ressurser, menneskelige ressurser og relasjoner. Materielle og menneskelige ressurser viser seg i barnehagens *kulturelle redskaper*. *Relasjonene* i konteksten er både mellom de ulike aktørene og mellom aktørene og de materielle ressursene (Säljö, 2001). Krav til de nyutdannedes kompetanse og de utfordringer de møter i yrket, vil sammen med deres egne og kontekstens ressurser påvirke den profesjonskvalifiseringen som skjer i løpet av det første året. De nye førskolelærernes relasjoner til sentrale aktører i barnehagen og deres bruk og utvikling av barnehagens kulturelle redskaper er sentrale elementer i prosessen (se 3.5). Empirien blir derfor videre drøftet i et *relasjonsperspektiv*, med vekt på de nyutdannedes relasjoner til sentrale aktører i barnehagen, og i et *kontekstuel-* *perspektiv* med vekt på de nyutdannedes relasjoner til og bruk av barnehagens kulturelle redskaper. De nyutdannedes utøvelse av det pedagogiske arbeidet blir også drøftet i et *prosessperspektiv* for å vurdere deres profesjonskvalifisering gjennom det første året.

Den andre problemstillingen som benyttes for å drøfte det pedagogiske arbeidet er knyttet til de nyutdannedes bruk av *språk*. *Språk* forstås som det viktigste kulturelle redskapet i profesjonskvalifiseringen i barnehagen. Derfor er det relevant å drøfte hvordan de nyutdannede anvender språk knyttet til utøvelse, undersøkelse og evaluering av det pedagogiske arbeid. Forholdet mellom de nyutdannedes *aktørkompetanse*, den kompetanse som må til for å utføre profesjonshandlingene, og deres *kommentatorkompetanse*, deres

kompetanse til å skildre, analysere og evaluere profesjonshandlingene (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a, s. 23) (se 3.7), vil være sentralt i denne drøftingen. På bakgrunn av kategorier i empirien om språk (se 5.10), vil jeg knytte *kommentatorkompetanse* til hvordan de nyutdannede beskrev, begrunnet og drøftet det pedagogiske arbeidet.

Utvalgt empiri fra kapittel 5 vil dermed bli drøftet ut fra følgende delproblemstillinger:

- *Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet med barn forstås i et profesjons-, relasjonelt-, kontekstuell- og prosessperspektiv?*
- *I hvilken grad utvikler de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til det pedagogiske arbeidet?*

Disse to problemstillingene må ses i sammenheng og vil derfor bli sammenfattet tilslutt i dette kapitlet.

5.13 Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barns forstås i et profesjons-, relasjonelt -, kontekstuell - og prosessperspektiv?

Barnehagepedagogikken beskrives som en *usynlig pedagogikk* med liten grad av klassifisering og innramming (Bernstein, 2003). Det pedagogiske arbeidet skjer i alle situasjoner gjennom dagen, ikke bare i avgrensede situasjoner. Samspill, tilrettelegging av miljøet og barns muligheter for utforskning og lek vektlegges. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) angir overordnede mål knyttet til omsorg, lek og læring sammen med prosessmål knyttet til sju fagområder. Dette gir forholdsvis vide føringer for førskolelæreres pedagogiske arbeid med barna. Pedagogrollen må dermed fortolkes og utvikles av den enkelte nyutdannede førskolelærer i samspill med *aktørene* og *konteksten* i barnehagen. Dette stiller førskolelærere overfor en rekke vurderinger, prioriteringer og handlingsvalg i møte med de utfordringer og dilemmaer som preger arbeidet. For å drøfte kvaliteter, mestring og utfordringer som preger de nyutdannedes pedagogiske arbeidet med barna, vil jeg, som jeg har redegjort for 5.12, trekke inn fire perspektiver relatert til studiens teoretiske rammeverk og drøfte sentrale funn fra analysen av empiri om det pedagogiske arbeidet i et *profesjons-, relasjonelt, kontekstuell- og prosessuelt perspektiv*. Hvert perspektiv vil bli brukt for å drøfte og belyse de nyutdannedes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barna og muligheter for videre kvalifisering som dette arbeidet rommer.

5. 13.1 Det pedagogiske arbeidet i et profesjonsperspektiv

I denne studien betraktes førskolelærere som en profesjon ut fra en forståelse av profesjon som et kvalifisert ervervsarbeid som krever utdanning og som er organisert på en bestemt måte for å gi utøverne kontroll over yrkets arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008a, s. 18) (se 2.4). I 3.5 beskrives noen sentrale særpreg ved førskolelærerprofesjonen ut en tentativ liste over trekk ved profesjonelle tjenester (Molander & Terum, 2008a, s. 19-20). Feltarbeidet og analysen hadde fokus på om det var mulig å identifisere spesielle kvaliteter og utfordringer ved de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av det pedagogiske arbeidet, både ut fra deres egne oppfatninger og ut fra min vurdering. Observasjoner av de nyutdannedes arbeid i barnehagen gjorde det også mulig å se deres profesjonsutøvelse i et komparativt perspektiv, gjennom å sammenligne dem med assistenter og eventuelle førskolelærere de arbeidet nært sammen med.

Jeg oppfatter de eksemplene fra de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barn som er beskrevet i 5.3, 5.4 og 5.5, som basert på spesielle kvaliteter, både knyttet til kunnskaper fra utdanningen og til en pedagogisk bevissthet og holdning til barn, som etter min mening må være til stede for at samspill med barn kan bli pedagogisk virksomhet. For å konkretisere disse kvalitetene, vil jeg i den videre framstillingen drøfte de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna. Jeg vil knytte noen av de sentrale elementene ved profesjonsutøvelsens *performative aspekt* som Molander og Terum (2008a) gjør rede for, til drøftingen av spesielle kvaliteter ved førskolelærernes *tjenester*, i denne sammenheng deres *pedagogiske arbeid*. Disse elementene er forholdet til *klientene*, som jeg velger å kalle *målpersoner*, graden av *endringsorientering*, bruk av *skjønn*, hvorvidt førskolelærers tjenester er *normativt regulerte* og at profesjonell praksis er preget av *usikkerhet* og knyttet til *ansvar*. Alle disse elementene vil ha betydning for de nyutdannedes videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet. (Elementene er beskrevet og relatert til førskolelærerprofesjonen i 3.5.)

Målpersonene

Forholdet til målpersonene er et sentralt element ved profesjonsutøvelsens performative aspekt. Jeg har tidligere redegjort for at både barn og foreldre kan betraktes som førskolelæreres *målpersoner*, i betydning de personene førskolelæreres profesjonelle tjenester skal tjene (Molander & Terum, 2008a). I noen situasjoner kan det være spenningsfelter mellom foreldrenes og barnas behov og ønsker. Førskolelærere kan møte dilemmaer når hensynet til barna skal vurderes mot hensyn til foreldrene, både i forhold til alvorlige saker og i generelle samarbeidssituasjoner. Funn i undersøkelsen min viser at nyutdannede

førskolelærerne framstod som mer barnesentrerte enn øvrig personale i det pedagogiske arbeidet (se 5.3 og 5.4). I samarbeidet med foreldrene var de åpne for foreldrenes synspunkter og la stor vekt på å skape et godt samarbeid. Her var foreldrene *målpersonene*. Samtidig var det eksempler på at de nyutdannede tok opp vanskelige tema med foreldrene når de mente hensynet til barnet gjorde dette nødvendig, selv om dette medførte fare for konflikter. (Disse temaene vil bli presentert i 6.1, mens samarbeidet med foreldrene vil bli drøftet i 6.6.)

Slik jeg tolker de nyutdannedes utsagn i intervjuene var deres opplevelser av mestring i det pedagogiske arbeidet nært knyttet til barnas trivsel og utvikling. De ga uttrykk for at relasjonene til barna var det som i størst grad motiverte dem i yrket. Dette er i samsvar med Bayer og Brinkkjær's forskning rettet mot nyutdannede danske pedagoger og lærere. Disse informantene beskrev relasjonen til barna/elevene som det som ga arbeidet mening og som skapte motivasjon (Bayer & Brinkkjær, 2003) (se 3.2). I mine data var det også stor grad av samsvar mellom de nyutdannedes uttalelser i intervjuene om at de vektla det pedagogiske arbeidet med barna framfor andre oppgaver, og de prioriteringer jeg observerte at de gjorde i sitt daglige arbeid. Samlet sett tolker jeg dette som at barna ble betraktet som de nye førskolelærernes viktigste målpersoner, det vil si de personene deres profesjonsutøvelse først og fremst skulle tjene. Samspillet med barna bidro til å utvikle det pedagogiske arbeidet og så ut til å ha stor betydning for de nyutdannedes videre kvalifisering i arbeidet. Samtidig ble de nyutdannedes samspill med barna lett utsatt for press på grunn av andre oppgaver og motstridende prioriteringer blant personalet.

Endringsorientering

Et sentralt funn er at de nyutdannede aktivt støttet barnas utforskning, læring og selvstendighet. Dette kan knyttes til *endringsorientering*, et annet sentralt element ved profesjonsutøvelsens performative aspekt. Profesjonelle tjenester skal lede målpersonene fra en verden eller tilstand til en annen, for eksempel fra ikke-fungerende til fungerende eller fra udannet til dannet (Luhmann 1983, s.191 her fra Molander og Terum 2008, s.19). Pedagogisk arbeid i barnehagen handler om å støtte barns videre læring og utvikling. Daværende formålsparagraf for barnehagen vektla at barnehagen skulle gi barn gode utviklingsmuligheter (Barnehageloven, 2005). Samtidig understreker Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), gjennom sitt fokus på barndommens egenverdi og samspill i lek som barnehagens særpreg, betydningen av *nåtidsperspektivet*. Barndommen og

leken skjer her og nå. Her kan det være et spenningsfelt mellom det som har verdi i øyeblikket og det som er rettet inn mot barnas videre læring og utdanningsløp.

Det er nå et større fokus på barnehagen som læringsarena og en del av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2011b). Det krever at førskolelærere både har fokus på øyeblikket, på verdien i det som skjer her og nå, og på endringer og barnas utvikling videre. De må være bevisste på barnehagens muligheter som læringsarena og hvordan barnehagen kan skape gode utviklingsmuligheter for barna i tråd med Rammeplanens målsettinger. Broström (2010) beskriver hvordan dagens nordiske barnehager preges av en rekke tilsynelatende motsetninger og vektlegger betydningen av både-og for å skape en dynamisk vekselvirkning mellom motsetningene (se 2.5). Dette stiller store krav til førskolelærernes kompetanse. De nyutdannede førskolelærernes evne til å bruke muligheter som oppstod i samspillet med barn under hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter til pedagogisk virksomhet, kan sees som del av en slik kompetanse. For eksempel ble det under måltider, ved bleieskift og i uteleken skapt en vekselvirkning mellom her-og-nå-situasjoner og arbeid med faglige mål rettet mot utvikling av blant annet barnas språk og sosiale kompetanse. Samtaler mellom barn og voksne i hverdagen i barnehagen er en viktig arena for læring på mange plan (Bae, 2004; Gjems, 2007a, 2009, 2011) (se 3.1).

Et sentralt funn i undersøkelsen er som nevnt at førskolelæreres utøvelse av oppgavene i barnehagen skilte seg fra assistentenes utøvelse, særlig under hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter. Dette ser jeg som en kvalitet ved deres profesjonsutøvelse som kan knyttes til kompetanse fra utdanningen. Assistentene så ut til å ha større fokus på effektivitet i form av rask gjennomføring av praktiske oppgaver. Dette er i tråd med funn i Ødegårds undersøkelse (2011), som viste at effektivitet så ut til å være et ideal i barnehagene. I min undersøkelse så spenningsfeltet mellom nye førskolelæreres tidsbruk og erfarne assistenters effektivitet ut til å legge press på førskolelærernes samtaler og samspill med barna. Assistentene brøt ofte inn uten å ta hensyn til pågående samtaler og lek med barna, og de nyutdannede lot seg ofte avbryte. Etter min mening tyder dette på at førskolelærerne har liten grad av kontroll over mange av profesjonsoppgavene sine og at de opplever liten anerkjennelse av sin kompetanse (Molander & Terum, 2008a). Dette kan tolkes som lite bevissthet rundt betydningen av den ikke-planlagte delen av det pedagogiske arbeidet hos assistenter, noe som kan bli forsterket av at førskolelærerne sjelden satte ord på og begrunnet denne delen av arbeidet. Funn fra to tidligere undersøkelser om at assistenter mente at mange av oppgavene i barnehagen passet like godt for begge grupper, kan tolkes som lite

anerkjennelse av førskolelærernes kompetanse. Bare noen få oppgaver ble vurdert til å passe best for førskolelærere (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a, 2012b) (se 3.1). At de samme undersøkelser viser at førskolelærerne stort sett er enig med assistentene, tolker jeg som en tilpasning til barnehagens likhetsideologi (Gotvassli, 2006) og til den nåværende pedagogiske bemanningsnormen i barnehagen der førskolelærerne er i mindretall.

Profesjonelt skjønn

Førskolelærerens pedagogiske arbeid med ulike barn og barnegrupper krever en særskilt beredskap og bevissthet som relateres til utøvelse av *profesjonelt skjønn*. Profesjonelt skjønn bygger på profesjonsutøverens kunnskaper, verdier og erfaringer samt tilpasning til ulike mennesker og situasjoner (Molander & Terum, 2008a) (se utdyping i 3.6). Profesjonelt skjønn blir sett i sammenheng med utøvelse av improvisasjon. (Improvisasjon vil bli drøftet i et relasjonsperspektiv senere i dette kapitlet.)

Mange av eksemplene fra de nyutdannede førskolelærernes samspill med barn som er dokumentert i dette kapitlet kan forstås som utøvelse av profesjonelt skjønn. Sentralt i utøvelse av profesjonelt skjønn er tilpasning til ulike individuelle forutsetninger knyttet til spenningsfeltet mellom individ og gruppe, et spenningsfelt som berører alt pedagogisk arbeid. De nyutdannede sa i intervjuer at det tok tid å bli kjent med alle barna og deres forutsetninger, men etter min vurdering så de likevel forholdsvis raskt ut til å være i stand til å tilpasse handlingene sine til de ulike barna. Eksempler på slik tilpasning var hvordan de oppmuntret barn til å klare praktiske gjøremål selv, hvordan de trøstet barn og gikk inn i konflikter mellom barna. Dette ble gjort på forskjellige måter overfor ulike barn. De nyutdannede virket mer lydhøre overfor ulike barns reaksjoner og praktiserte ofte barnehagens regler på en mer fleksibel måte enn assistentene. Assistentene så i stor grad ut å følge det Grimen og Molander kaller likebehandlingsprinsippet (2008, s. 188-189) (se 3.6), om at alle skulle behandles likt i forhold til reglene. Slik regelorientering kan stå i motsetning til individualiseringsprinsippet (Grimen & Molander, 2008, s. 189-190), som førskolelærerne så ut til å følge i større grad enn assistentene. Både barnehager og skoler skal gi tilpasset opplæring og arbeide aktivt med inkludering (NOU 2009:18). Jeg oppfatter førskolelærernes vektlegging av individualiseringsprinsippet som arbeid med å følge opp disse kravene.

Utøvelse av profesjonelt skjønn krever legitimitet bygget på at målpersoner og samarbeidspartnere har tillit til profesjonsutøverens kvalifikasjoner og vurderinger (Grimen,

2008c; Grimen & Molander, 2008) (se 3.4). For nyutdannede kan det tid å etablere en slik legitimitet dersom deres teoribaserte kunnskaper fra utdanningen i liten grad anerkjennes av samarbeidspartnere i barnehagen. Manglende anerkjennelse av de nyutdannedes kunnskaper kan også gjøre det vanskelig for dem å dele og diskutere skjønnsbaserte vurderinger med sine medarbeidere.

Normativ regulering

Et kjennetegn på profesjonelle tjenester er at de er *normativt regulerte*, noe som innebærer at de skal kunne vurderes ut fra *epistemiske, moralske og pragmatiske krav* (Molander & Terum, 2008a, s. 20) (se utdyping i 3.4). Pedagogisk arbeid må gjøres til gjenstand for grundige evalueringer ut fra faglige og etiske kriterier, i tillegg at det må vurderes hva som til en hver tid er formålstjenlig ut fra ressurser og rammer. Det kan være spenninger mellom de ulike kriteriene.

Epistemiske krav stiller krav til at kunnskapen som brukes skal være gyldig. (Molander & Terum, 2008a, s. 20). For førskolelærere fordrer det et bevisst forhold til barnehagens samfunnsmandat og de faglige krav som stilles i sentrale styringsdokumenter. Deltakelse i evaluering og kontinuerlig vurdering av det pedagogiske arbeidet krever i tillegg en bred faglig kompetanse og et språk som er egnet til å beskrive og diskutere kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelsen både med kolleger og ulike samarbeidspartnere. I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal hele personalet, foreldrene og barna involveres i evalueringsarbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Normative krav er knyttet til profesjonens samfunnsmandat og til etisk krav til behandlingen av målpersonene. Profesjonens legitimitet, er som tidligere nevnt, avhengig av at samfunn og samarbeidspartnere har tillit til profesjonens kompetanse og til at profesjonsutøvelsen er i samsvar med gjeldende kriterier (Molander & Terum, 2008a, s. 18). Samtidig er det lite ytre kontroll av barnehagenes oppfølging av målene. Kommunenes tilsynsplikt overfor alle barnehager innebærer bare unntaksvis kontroll av det pedagogiske arbeidet. Evalueringen av arbeidet er overlatt til barnehagens personale i samarbeid med barn og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b).

Ang. *pragmatiske krav*, så viste intervjuene at evaluering av det pedagogiske arbeidet ofte ble raskt gjennomført ut fra hovedsakelig praktiske kriterier, eller utelatt helt av mangel på tid (se avsnitt om planlegging i 6.2). Selv om det var avsatt tid til felles planleggingsdager for personalet, var det etter min vurdering få strukturer i barnehagene som så ut til å forplikte og

sikre tid til arbeid med evaluering. Planleggingsdagene ble ofte fylt opp av andre oppgaver. Mange av de nyutdannede mente at de fikk lite støtte fra barnehagens leder i planleggings- og evalueringsarbeidet og at det var lite samarbeid på tvers av avdelingene om dette. Få muligheter til evaluering på avdelings- og organisasjonsnivå kan føre til at diskusjoner som kan utvikle det pedagogiske arbeidet og felles kunnskaper, ikke tas. Dette reduserer mulighetene for videre kvalifisering både for nyutdannede og resten av personalet. Resultatet kan bli en trivialisering av det pedagogiske arbeidet ved at rutiner og tradisjoner får dominere.

Etter min vurdering vil nyutdannede førskolelærere kunne være viktige bidragsytere i evalueringsarbeidet i barnehagen, fordi de kan bidra med annen faglig kompetanse og andre perspektiver enn sine erfarne kolleger. Deltakelse i evalueringen av det pedagogiske arbeidet ut fra ulike kriterier kan være kollektive læringsprosesser av stor betydning for de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering.

Usikkerhet og profesjonelt ansvar

All profesjonell praksis er feilbarlig og preget av *usikkerhet* (Molander & Terum, 2008a, s. 20). Det er vanskelig å forutsi hva som kan bli konsekvenser av ulike handlingsvalg i det pedagogiske arbeidet, noe som kan innebære risiko for målpersonene. Dette understreker igjen det store *profesjonelle ansvaret* den enkelte førskolelærer har. I intervjuene og veiledningssamtalene ga de nyutdannede uttrykk for at de følte et stort ansvar for barna, og spesielt for enkeltbarn med ulike problemer. De opplevde at det ble det lite tid til evaluering av det pedagogiske arbeidet på grunn av tidspress (se forrige avsnitt). Skjønnsmessige vurderinger ble i liten grad satt ord på og diskutert. Resultatet var at konsekvensene av skjønnsmessige vurderinger sjeldent ble vurdert. De nyutdannede ble etter min oppfatning sjelden utfordret og stilt til ansvar for sine skjønnsmessige vurderinger av barnehagens leder eller foreldre. Liten støtte fra barnehagens leder, og få muligheter til å drøfte bekymringer med erfarne kolleger utenom veiledningssamtalene, så ut til å gjøre det vanskelig for de nyutdannede å nyttiggjøre seg barnehagens kollektive kompetanse og dele sitt profesjonelle ansvar med andre, spesielt de første månedene.

Usikkerhet kan være et konstruktivt element og på sikt føre til nødvendige endringer og utvikling av det pedagogiske arbeidet. Samtidig kan en nyutdannet førskolelærer som har en drøftende tilnærming og stadig mener at eget arbeidet bør forbedres, bli oppfattet som usikker og lite kompetent, spesielt av assistenter og foreldre. De nyutdannede var opptatt av å bli

oppfattet som sikre og kompetente, og fortalte at dette førte til at usikkerhet og tvil i liten grad ble kommunisert i disse samarbeidsrelasjonene. Uttalt usikkerhet kunne skade den tilliten som deres legitimitet i forholdet til foreldrene og assistentene er avhengig av. Samtidig kan lite rom for usikkerhet innskrenke muligheter for felles diskusjoner og nødvendig kompetansebygging i personalet. Dette dilemmaet viser at det er behov for faglige arenaer der nyutdannede kan drøfte sin usikkerhet, tvil og bekymringer uten konsekvenser for sin posisjon i samarbeidsrelasjoner. For flere av de nyutdannede var veiledningssamtalene en slik arena, og de framhevet dette som viktig for videre læring i yrket. Samtidig vurderer jeg det som en svakhet at veiledningsordningen i liten grad var forankret i organisasjonen. I de fleste av barnehagene, så veiledningen så ut til å bli betraktet som et individuelt støttetiltak for den nyutdannede, ikke som en del av felles kompetansebygging og ansvarsdeling i barnehagen. (De nyutdannedes erfaringer med veiledning drøftes videre i 7.4.)

5. 13. 2 Det pedagogiske arbeidet i et relasjonelt perspektiv

Relasjoner mellom de ulike aktørene konstituerer, sammen med relasjoner mellom aktører og barnehagens kulturelle redskaper, barnehagens kontekst (Säljö, 2001). Bleken (2005) beskriver fem interessenter i barnehagen som står i gjensidige relasjoner til hverandre: barna, foreldrene, personalet, barnehageeier og samfunnet. Førskolelærere kan betegnes som en relasjonsprofesjon ut fra at relasjoner til andre mennesker er en sentral del av arbeidet (Moos et al., 2004).

Relasjonsbygging og utvikling av relasjoner i yrket kan betraktes som en kompetanseprofesjonsutøvere må tilegne seg og videreutvikle. Spurkeland (2005, s. 17) definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Barnehagehverdagen består av komplekse samspill mellom mennesker i ulike aldre, posisjoner og roller (Bleken 2005). Dette avsnittet vil belyse de nyutdannede førskolelærernes relasjoner til barna, den relasjonen de selv i intervjuer betegnet som den viktigste. (Deres relasjoner til foreldrene og personalet vil bli drøftet i kapittel 6.)

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger at personalet skal skape et inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn (2006, s. 18). Omsorg er en viktig del av barnehagens verdigrunnlag, og en omsorgsfull relasjon til barna beskrives som preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill (2006, s. 24). Rammeplanen vektlegger at barnehagens innhold og arbeidsformer må ses i sammenheng (2006, s. 21).

Arbeids- og kommunikasjonsformer som kan bidra til å utvikle relasjonene til barna kan dermed betraktes både som innhold og arbeidsformer. Som beskrevet tidligere oppfatter jeg at barna var de nye førskolelærernes viktigste målpersoner. De nyutdannede framstod som barnesenterte ved at de hadde et tydelig fokus på barna i sin profesjonsutøvelse. De ga uttrykk for at det var viktig for dem å etablere gode relasjoner til alle barna. De spesielle kvalitetene jeg identifiserte under observasjon av deres pedagogiske arbeid, var i stor grad knyttet til relasjonelle forhold. Observasjonene viste at nye førskolelærerne var lydhøre og imøtekommende i samspill med barn. De så ut til å kommunisere mer med barna enn øvrig personale og fulgte ofte opp barnas innspill og interesser. I samspillet virket de, etter min vurdering, bevisste på hva som kunne støtte barnas kommunikasjon og muligheter for medvirkning, langt på vei i tråd med det Bae (1996) kaller romslige samspillsmønstre (Bae, 2004). Romslige samspillsmønstre innebærer at førskolelæreren viser fokusert oppmerksomhet, lytter og er tolerante og mottakelige i dialoger der begge parter kan skifte posisjon (se utdyping i 3.1.)

Samspill med barn krever evne til å støtte og tolke barns verbale og nonverbale uttrykk og til å etablere dialoger med barna (Bae, 2004; Gjems, 2007a). Observasjonene fra barnehagen viste mange eksempler på at førskolelærerne gjorde store anstrengelser for å tolke barnas utsagn, særlig i forhold til små barn og barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og de tilpasset språket sitt til barna (se 5.10). De brukte mye non-verbal kommunikasjon og artefakter som støtte i kommunikasjonen. To av de nyutdannede brukte i tillegg ord fra barnas morsmål for å skape forståelse i forhold til barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

De nyutdannede viste kompetanse i å etablere og utvikle relasjonene til barna, ved å bruke varierte virkemidler for å invitere barna til deltakelse i samtaler og samspill, og ved å bekrefte, oppmuntre og anerkjenne barna gjennom ord og kroppslig kommunikasjon. Etter hvert så de også ut å kunne følge med i de uventede vendingene samtaler med barn ofte tok, og gikk inn i fantasifulle fabuleringer sammen med barna. Dette er i tråd med strategier Jansen og Tholin (2011) identifiserte i sin undersøkelse av samtaler knyttet til prosjektarbeid (se utdyping i 3.1). Ut fra min tolkning av samtalene, skjedde fabuleringer oftere i hverdagsaktiviteter og under skapende aktiviteter enn under samlingsstunder, der samtalen i sterkere grad virket styrt av førskolelæreren og av samlingsens tema. Slike fabulerende

samtaler som tar overraskende vendinger, kan knyttes til improvisasjon (Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011; Sawyer, 1997, 2004).

De nyutdannede ga tidlig uttrykk for at de hadde gode relasjoner til barna og at de opplevde å mestre det pedagogiske arbeidet, men i intervjuene var det få utsagn om hvilke kriterier denne vurderingen bygget på. Flere av de nyutdannede var opptatt å skape gode relasjoner *mellom* barna, og de ga uttrykk for tanker for hvordan dette kunne utvikles med tiltak som inkludering i lek, konfliktløsning, lekemateriell og organisering i smågrupper. De nyutdannedes eget arbeid med å etablere og utvikle sine relasjoner til barna ble i liten grad satt ord på og diskutert med andre, unntatt i forhold til barn med atferd som ble oppfattet som utfordrende. I slike situasjoner støttet personalet på avdelingen hverandre og diskuterte tiltak. Min vurdering er at det ellers så ut til å bli sett på som en selvfølge at de nyutdannede utviklet gode relasjoner og mestret samspillet med barna i ulike situasjoner. Dette så ikke ut til å bli betraktet som arbeidsformer og en del av det pedagogiske arbeidet som kunne planlegges, gjennomføres, evalueres og utvikles videre, noe som påvirker mulighetene for videre kvalifisering i arbeidet.

Improvisasjon

Pedagogisk arbeid med barn preges av spenningene mellom det planlagte og det uforutsette som oppstår i samspillet. Improvisasjon handler om å mestre de muligheter og utfordringer som oppstår når pedagogiske planer skal omsettes til pedagogisk praksis og bygger på førskolelærerens flerfaglige kunnskaper, verdier og erfaringer. Det er en del av profesjonsutøvelsen som krever gode evner til å lytte til barna og til å inngå i felles kreative handlinger (Alterhaug, 2006; Karlsen, 2006; Sawyer, 1997, 2003) (se utdyping i 3.7). Et sentralt funn i undersøkelsen var nettopp at de nyutdannede gradvis utøvet improvisasjon og profesjonelt skjønn i sitt pedagogiske arbeid. (Skjønn ble drøftet i et profesjonsperspektiv i 5.13.1.) Improvisasjon kan knyttes til romslige samspillsmønstre (Bae, 2004), ved at det krever en åpen innstilling der barnas utsagn og handlinger blir bekreftet og utviklet videre gjennom samspill og samhandling. Dette kan eksemplifiseres ved at pedagogen møter barnas innspill med «ja, og...» (Liset et al., 2011), en innstilling som preget de nyutdannedes kommunikasjon med barna.

Improvisasjon kan i stor grad knyttes til de nyutdannedes samspill med barn i lek. Etter hvert utviklet de nyutdannede et repertoar av handlemåter i forhold til leken, ved at de inspirerte, tilrettela for, støttet og av og til også deltok i leken, i tråd med anbefalinger i sentral

pensumlitteratur i utdanningen (Bae, 1996; Lillemyr, 2004). De nyutdannede så ofte ut til å være observante i forhold til barn som deltok lite i felles lek. Jeg så flere tilfeller hvor de nyutdannede brukte ulike strategier, som å inspirere til lek som disse barna hadde forutsetninger for å delta i, delta i leken selv, etablere smågrupper m.m., for å hjelpe disse barna inn i leken. Deres strategier tyder på kunnskaper om lekens betydning og kjennskap til relevante strategier for å inspirere og støtte lek. De nye førskolelærernes kommunikasjon med barna var ofte preget av lek og inneholdt humor og fabuleringer, i tråd med det Bae beskriver som lekende samspill (Bae, 1996, 2004, 2012; Bae et al., 2006). Kommentarer fra assistenter under observasjonene om at de nyutdannede var så lekne, oppfatter jeg som uttrykk for at evne til å støtte og gå inn i lek ble betraktet som personlige egenskaper ved de nyutdannede, i stedet for en profesjonell kompetanse. Uttalelsene kan også forstås som anerkjennende overfor de nyutdannedes kompetanse, men slik jeg tolket det, var det en karakterisering av de nyutdannede ut fra at de var unge. Den eldste nyutdannede var mann og det ble kommentert at menn var mer lekne sammen med barna enn kvinner.

Relasjonenes betydning for profesjonskvalifisering

Eksemplene i dette kapitlet viser viktige kvaliteter ved de nye førskolelærernes relasjoner til og kommunikasjon med barna. Dette kan beskrives som interaktive og rasjonelle kompetanser (Sheridan et al., 2011), knyttet både til å kunne utvikle relasjonene til barna og innholdet i barnehagen (se 3.1). Måltider og andre hverdagsaktiviteter ble etter min vurdering samhandlingsarenaer, der barna ble innlemmet i samtaler og støttet til medvirkning og selvstendighet. Barnas deltakelse i måltider og andre hverdags situasjoner i barnehagen kan innebære tilpassing til rutiner og tradisjoner, en tilpassing som kan stå i et spenningsforhold til et nyere syn på barn som subjekt og aktiv medvirkende i eget liv (Grindland, 2011). Å sikre barns muligheter for medvirkning på innholdet i barnehagen krever lydhørhet og en allsidig kompetanse hos førskolelærerne, noe Bae (2004, 2012) viser til i sin forskning. De nyutdannede prioriterte barna og viste etter min tolkning pedagogisk bevissthet i måten de lyttet til, samtalte og samspilte med barna. De nyutdannede framhevet samspillet med barna som det som motiverte dem mest. Barnas trivsel og utvikling var viktige indikatorer for deres opplevelse av å mestre det pedagogiske arbeidet.

Samspillet mellom barn og pedagoger kan skape læringsmuligheter for begge parter og dermed påvirke førskolelærernes profesjonskvalifisering. Bae (2004) hevder at utvikling av

samspeilet krever avgrensethet og selvrefleksjon om egen væremåte overfor barn hos førskolelæreren. Samspeilet med barna påvirker førskolelærerens profesjonelle utvikling. Gjennom samspeilet kan førskolelærerne konstruere ny kunnskap om barn og barns læringsprosesser og videreutvikle sitt pedagogiske arbeid. Dette krever at de kan sette ord på sine erfaringer. De nyutdannedes bruk av språk drøftes i slutten av dette kapitlet.

5.13.3 Det pedagogiske arbeidet i et kontekstuet perspektiv

Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er alltid situert i kontekster (Säljö, 2001). Kontekstbegrepet kan forstås på ulike måter og viser til flere dimensjoner. I 3.6 redegjør jeg for Säljös definisjon av kontekstbegrepet og hans skille mellom den fysiske, kognitive, kommunikative og historiske kontekster (Säljö, 2001, s. 139), begreper som kan brukes for å beskrive ulike dimensjoner ved barnehagekonteksten. De ulike dimensjonene er både sammenvevde og gjensidig avhengige av hverandre. Læring i en kontekst er alltid vevd sammen med relasjoner til andre mennesker, relasjoner til de kulturelle redskaper som er tilgjengelig, og de anvendelsesmuligheter som ligger nedfelt i disse.

De nyutdannedes relasjoner til aktørene i barnehagen er allerede drøftet. Denne delen vil ha fokus på de redskapene eller artefaktene som brukes i barnehagekonteksten. I 3.5 beskrives artefakter som bærere av innsikt som er utviklet over lang tid, redskaper som skaper forbindelse mellom historie, kultur, persepsjon og tenkning, inndelt i tre ulike måter de er representert på, som primære, sekundære og tertiære artefakter (Wartofsky, 1979). Primære og sekundære artefakter kan brukes for beskrive og drøfte profesjonsutøvelse. Primære artefakter er de fysiske redskapene som brukes i arbeidet, mens sekundære artefakter består av representasjoner av primærartefaktene, det vil si måter å anvende dem på og å snakke om dem på. Tertiære artefakter kan beskrives som nye og endrede måter å oppfatte og tenke på, prosesser som må studeres over et langt tidsrom og som derfor ikke vil bli drøftet i denne studien.

Ødegård (2011) knytter primære og sekundære artefakter til barnehagens kulturelle redskaper. Primære artefakter ses som barnehagens konkrete kulturelle redskaper, mens sekundære artefakter kalles barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper. Fordi Ødegårds begreper er relatert direkte til barnehagekonteksten, vil jeg gjøre bruk av disse begrepene for å drøfte førskolelærernes pedagogisk arbeid i et kontekstuet perspektiv.

Barnehagens konkrete kulturelle redskaper

Ødegård (2011) beskriver de kulturelle redskapene i sitt materiale, som det fysiske miljøet ute og inne (utelekeplassen, barnehagebygningen, rommene og møblene) samt lekeutstyr og formingsmaterieell som sykler, vogner, biler, dukker, spill m.m. I min undersøkelse inngikk i tillegg utstyr som digitale kameraer, ulik pedagogisk programvare, digitale tegneprogrammer, cd-spillere som ble brukt med og av barna.

Det fysiske miljøet ute og inne er beskrevet i 2.9. Det fysiske miljøet i de forskjellige barnehagene var preget av både likheter og forskjeller. Sentrale trekk i barnehagetradisjonen gjorde, slik jeg tolker det, at barnehagene på mange måter var like, mens personalets og eiers fortolkninger av barnehagens mandat og deres prioriteringer fikk fram ulikheter. For eksempel hadde barnehagen som la stor vekt på skapende aktiviteter, et utemiljø som gjenspeilte dette, med barns formingsprodukter hengende fra trærne og utstilt på husveggene, samt muligheter for å male ute.

Barnehagens *utstyr og materieell* var også preget av likheter og forskjeller. I tillegg til et tradisjonelt utvalg av leker, bøker, formingsmaterieell og elektronisk utstyr, var det utstyr som markerte de enkelte avdelingenes egenart. Barnehagene som prioriterte uteaktiviteter hadde for eksempel mye utstyr for dette. (Barnehagens utstyr og materieell utdypes i 2.9.)

Dersom de konkrete kulturelle redskapene i barnehagen ses på som redskaper som gjenspeiler avdelingens og barnehagens særpreg og prioriteringer, er det interessant hva som *ikke* fantes der. En av barnehagene jobbet i et prosjekt med mye samarbeid med et annet land.

Barnehagen hadde flere bilder fra dette landet, og mange gjenstander var merket med ord fra landets språk. Samtidig hadde barnehagen en stor gruppe barn med minoritetsbakgrunn. Det fantes ingen bilder, ordkort, bøker eller annet materieell fra de landene barna hadde sin bakgrunn fra (se 4.7). Det gjorde det heller ikke i de to andre barnehagene som hadde minoritetsspråklige barn. Dette kan tolkes som at de konkrete kulturelle redskapene ensidig gjenspeilte majoritetskulturen og ikke mangfoldet i barnehagen, noe som aktualiserer behovet for en kontinuerlig kritisk bevissthet rundt valg og bruk av konkrete kulturelle redskaper i barnehagen.

Utstilte bilder fra det pedagogiske arbeidet og barns produkter fra skapende aktiviteter kan betraktes som konkrete kulturelle redskaper, fordi bildene og produktene ofte ble brukt som

utgangspunkt for samtaler med barn og foreldrene. I intervjuene ble disse redskapene knyttet til oppfølging av rammeplanens føringer om dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet (se 2.5). De ble derimot i liten grad gjenstand for refleksjon og anvendt i personalets planlegging og evaluering, slik rammeplanen legger opp til.

Også når det gjaldt bildene, var det interessant å se hva som *ikke* fantes der. Bildene var hovedsakelig fra turer, karneval, prosjektarbeid og andre planlagte aktiviteter. Det var få eller ingen bilder fra hverdagsaktiviteter, lek og andre ikke-planlagte aktiviteter i barnehagen. Dette er i tråd med de nyutdannedes framheving av det planlagte arbeidet i intervjuer og veiledningssamtaler, mens de sjelden satte fokus på hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter. Dette arbeidet ble i liten grad satt ord på og det ble heller ikke planlagt og evaluert.

Ut fra det de nyutdannede fortalte i intervjuer og veiledningssamtaler, tok de raskt i bruk barnehagens konkrete kulturelle redskaper i arbeidet sitt. De var også tidlig opptatt av å supplere og endre disse, gjennom ominnredninger og innkjøp av nytt inventar og utstyr (se 2.9). Dette ble gjennomført sammen med øvrig personale på avdelingen eller basen. De gangene forslagene deres om innkjøp av utstyr og materiell møtte motstand, var det av økonomiske grunner, ikke på grunn av faglig uenighet. Dette tolker jeg som at de nyutdannede ble gitt en posisjon der de fikk ta avgjørelser og gjøre endringer på dette området innenfor kontekstens rammer. Det virket som det var viktig for de nyutdannede å få sette sitt preg på avdelingen/basen gjennom endringer i fysisk miljø og utstyr. Endringene ble begrunnet gjennom faglige områder de ønsket å prioritere, som uteliv, lek og skapende aktiviteter.

De nyutdannede tok i større grad enn de aller fleste andre ansatte i bruk kulturelle redskaper som datamaskiner og digitale kameraer. Deres kompetanse i bruken av disse redskapene ble framhevet og etterspurt av øvrig personale og så etter min vurdering ut til å styrke de nyutdannedes posisjon i personalgruppa (se 7.5). Samtidig trakk dette de nyutdannede bort fra egen barnegruppe når de måtte hjelpe andre ansatte med bruken av digitale verktøy.

Institusjonelle kulturelle redskaper i det pedagogiske arbeidet

Hverdagen i barnehagen styres av ulike institusjonelle kulturelle redskaper som strukturerer innholdet. Dagsrytmen, vaktordningen, oppgavefordelingen og rutiner er eksempler på dette. Utfordringer med *å få oversikt* gikk igjen i de nyutdannedes beskrivelser av den første tiden i yrket i deltakerberetninger og intervjuer. Det tok tid for de nyutdannede å gjøre seg kjent med de institusjonelle kulturelle redskapene og ikke minst de forståelsesmåter, tanker og ideer som

disse bygget på. Slik de nyutdannede oppfattet det, ble dette i liten grad ble satt ord på og formidlet til dem, verken av leder eller kolleger.

Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper eller sekundære artefakter viser seg gjennom barnehagens formelle og uformelle organiseringsystemer (Ødegård, 2011). De institusjonelle redskapene bevarer og viderefører etablerte handlemåter og gyldig innsikt, kunnskap og ferdigheter innenfor en kultur. Disse redskapene spiller en vesentlig rolle når det gjelder å overføre dette til nye aktører i barnehagen. Ødegård (2011) trekker fram barnehagens planleggings- og møtesystemer, dagsrytme, oppgavefordeling, introduksjons- og medarbeidersamtaler samt eksternt veiledningsprogram for nyutdannede som sentrale institusjonelle kulturelle redskaper i barnehagen.

Videre vil jeg drøfte dagsrytmens betydning samt forholdet mellom det planlagte og det ikke-planlagte pedagogiske arbeidet. Barnehagens oppfølging av de nyutdannede i form av introduksjonsprogram og medarbeidersamtaler, barnehagens planleggings- og møtesystemer samt oppgavefordeling vil bli drøftet i kapittel 6 som har fokus på samarbeid og ledelse. Eksternt veiledningsprogram for nyutdannede vil bli drøftet i kapittel 7 om videre profesjonskvalifisering i yrket.

Dagsrytme

Tradisjonelt er bare deler av innholdet i barnehagedagen planlagt. Resten av innholdet organiseres gjennom barnehagens dagsrytme, en struktureringsform som er forankret i barnehagetradisjonen og som kan sikre en veksling mellom barneinitierte og vokseninitierte aktiviteter (Korsvold, 1997). Dagsrytmen angir måltidene og andre hverdagsaktiviteter, perioder med lek og andre barnestyrt aktiviteter samt personalets pauser, i tillegg til planlagte aktiviteter som samlingsstund og formingsaktiviteter. Dagsrytmene i de ulike barnehagene i undersøkelsen var ganske like, mens praktiseringen av dagsrytmen varierte fra fleksibel til mer rigid oppfølging.

Arbeidstiden til personalet var knyttet til dagsrytmen. Vaktsystemet skulle sikre at det var tilstrekkelig antall personale i den delen av dagen hvor det var flest barn til stede og hvor det ble gjennomført turer og andre fellesaktiviteter. Oppgaver knyttet til gjennomføring av dagen var i alle barnehagene knyttet til vaktsystemet. De som hadde henholdsvis tidlig-, mellom- eller seinvakt, hadde stort sett faste oppgaver uavhengig av kompetanse. I to av barnehagene

hadde førskolelærerne oftere samlingsstund, fordi noen av assistentene kviet seg for denne oppgaven. I de fleste barnehagene var dagsrytmen nedskrevet i en kortfattet form.

Ut fra de nye førskolelærernes beretninger, var assistentene mer opptatt av at dagsrytmen skulle følges nøye, enn det de selv var. De nyutdannede ga uttrykk for at avvik fra dagsrytmen kunne føre til kritikk og misnøye (se 6.2). Dagsrytmen så, etter min vurdering, ofte ut til å bli tatt for gitt, som noe som måtte være sånn, forankret i uartikulerte og udiskuterbare diskurser som preget barnehagen. Tre av de nyutdannede gjorde forsøk på å endre dagsrytmen noe for å få mer tid til turer, men oppdaget at dette møtte motstand. I ett tilfelle var argumentene mot endring knyttet til at barnehagens hadde flere avdelinger som var gjensidig avhengig av hverandre for å kunne ha møter i arbeidstiden, i de to andre barnehagene fikk de nyutdannede ingen konkrete begrunnelser for hvorfor dette ikke lot seg gjøre.

Planleggingsstrukturer

Planleggingsstrukturer er viktige institusjonelle kulturelle redskaper i en pedagogisk institusjon. Planens faglige innhold, altså *hva* som planlegges, *hvordan* det planlegges, *hvem* som medvirker og *hvem* har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering, gir uttrykk for krav og forventninger til det pedagogiske arbeidet. Planene gir mål, rammer og strukturer for det pedagogiske arbeidet. Bruken av planleggingsredskapene vil som tidligere nevnt bli drøftet i kapittel 6.

Det er mange spenningsfelt rundt planlegging i barnehagen, blant annet knyttet til forholdet mellom vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter, mellom struktur og frihet og mellom det planlagte og det spontane som oppstår der og da. Det planlagte og det ikke-planlagt pedagogiske arbeidet styres av ulike institusjonelle kulturelle redskaper og dermed av ulike intensjoner og forventninger. De nyutdannede førskolelærerne møtte derfor ulike utfordringer i de ulike delene av sitt pedagogiske arbeid.

Kontekstens betydning for det ikke-planlagte pedagogiske arbeidet

Hverdagsaktivitetene og ikke-planlagte aktiviteter fyller store deler av barnehagedagen og blir strukturert av dagsrytmen. Disse aktivitetene er sjelden planlagt og ble i liten grad knyttet til sentrale mål og satsingsområder når de ble omtalt av de nyutdannede. Dette gjelder aktiviteter som måltider, bleieskift, av- og påkledning samt perioder med barnestyrt lek ute og inne. Innenfor de rammene disse aktivitetene skaper, ligger det mulighet for samspill der personalet kan velge å innta ulike posisjoner og roller. Oppgavene knyttet til hverdagsaktiviteter kan fortolkes og utføres ulikt. Oppgavene kan forstås som noe som tar tid fra det planlagte

pedagogiske arbeidet eller som berikende muligheter til pedagogisk virksomhet med friere rammer. Ikke-planlagte aktiviteter, for eksempel i utetiden, kan være perioder hvor personalet passivt holder øye med barna, eller aktiviteter hvor de mer aktivt støtter og deltar i barns utforskning og lek.

Mine observasjoner viste at de nyutdannede førskolelærerne brukte aktivt mange av de mulighetene som oppstod i samspillet med barna i hverdagsaktivitetene. De deltok i samspillet på måter som, slik jeg vurderer det, fremmet barnas utforskning, medvirkning og selvstendighet. Jeg beskriver dette som profesjonsutøvelse preget av profesjonelt skjønn (Grimen & Molander, 2008) og improvisasjon (Steinsholt & Sommerro, 2006; Sverdrup & Myrstad, 2011) (se 5.9). Assistentenes utøvelse hadde, etter min oppfatning, i større grad fokus på rask gjennomføring av de praktiske oppgavene og de fulgte dagsrytmen mer rigid (se 5.3). Også i de ikke-planlagte aktivitetene så jeg mange situasjoner der de nye førskolelærerne gikk inn og støttet barnas utforskning, både ved å vise interesse for det de holdt på med, gjennom samtaler, og ved å gi barna konkrete kulturelle redskaper som forstørrelsesglass og bøker (se 5.4). Ved siden av å følge opp barnas initiativ og interesser, brakte de av og til inn noe nytt som utvidet tematikken i samtalene, for eksempel gjennom fortellinger og annen kunnskapsformidling, og ved å gjøre barna oppmerksom på fenomener som dyrespor, fuglelyder og skilter ute. Dette vekket barnas interesse og så ofte ut til å inspirere dem til videre utforskning. Førskolelærere og assistenters ulike prioriteringer i arbeidet kan ses i lys med resultater i Nørregård-Nielsens undersøkelse av ulike gruppers verdier og prioriteringer i arbeidet i barnehagen, der flertallet av assistentene beskrives som *praktikere* som vektla rutiner og orden (Nørregård-Nielsen, 2006) (se 3.1). Førskolelærernes profesjonsutøvelse i min studie har trekk som var karakteristisk for gruppene Nørregård-Nielsen betegner som *de kompetansefokuserte*, med stor vekt på å støtte barns nysgjerrighet og utforskning og *kollektivistene*, som vektla selvstendighet og ansvar samt lek og sosialt samspill.

Ut fra synspunktet om at planer er viktige institusjonelle kulturelle redskaper som støtter og gir retning for det pedagogiske arbeidet, er det interessant at det nettopp er de nyutdannede førskolelærerne som i størst grad så ut til å ta i bruk de mulighetene som oppstod i den ikke-planlagte delen av det pedagogiske arbeidet. Dette kan tolkes som pedagogisk bevissthet knyttet til deres flerfaglige kompetanse og engasjement for arbeid med barn. De nyutdannede fortalte at de møtte få uttalte forventninger, planleggingsstrukturer og retningslinjer i

barnehagen. I den situasjonen viste de etter min oppfatning selvstendighet og gjorde handlingsvalg ut fra sine prioriteringer og fortolkninger av barnehagens mandat. De nyutdannede var de i personalet som ut fra mine observasjoner samtalte og samspilte mest med barna. De nyutdannede framstod dermed ikke bare som mer barnesenterte enn assistentene. Spesielt under måltider og i perioder med uteaktiviteter så de nyutdannede ut til å samtale og samspille mer med barna enn de erfarne førskolelærerne de jobbet sammen med gjorde. Dette kan tolkes som ulike prioriteringer hos de nyutdannede og de erfarne førskolelærerne, noe som kan være i tråd med funn i Bayer og Brinkkjær's studie, som viste at nyutdannede danske pedagoger i større grad enn de erfarne pedagogene mente at relasjonen til barna var den viktigste (Bayer & Brinkkjær, 2003). For de erfarne pedagogene ble relasjonen til kollegene etter hvert stadig viktigere.

Det frirommet som fravær av planer skaper, kan tolkes og oppleves forskjellig av personalet. Hverdagen i barnehagen styres av ulike institusjonelle kulturelle redskaper som strukturerer aktivitetene. Dagsrytmen, vaktordningen, oppgavefordelingen og rutiner er eksempler på dette. Som tidligere beskrevet, tok det tid før de nyutdannede ble kjent med de institusjonelle kulturelle redskapene og ikke minst de forståelsesmåter, tanker og ideer som disse bygget på. De nyutdannede ble i liten grad introdusert for dette. Den nyutdannedes profesjonsutøvelse med prioritering av samspillet med barna kan dermed lett komme i konflikt med praksisen og forståelsen til det øvrige personalet, noe assistentenes stadige avbrytelser av de nyutdannedes samspill med barna tydet på (se 5.3 og 5.4).

Manglende innsikt i de institusjonelle kulturelle redskapene gjorde det vanskelig for de nyutdannede å ta disse redskapene i bruk. Det medførte at det tok tid før de nyutdannede kom i posisjoner der de hadde innsikt og legitimitet nok til å kunne ha muligheter til å endre de institusjonelle kulturelle redskapene. Dette er i tråd med resultater fra Ødegård's studie av nyutdannede pedagogiske leders mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011). Mitt inntrykk er at de nyutdannedes manglende innsikt i og kontroll over de institusjonelle kulturelle redskapene i barnehagen medvirket til å innskrenke deres handlingsmuligheter i det pedagogiske arbeidet. Uttalte forventninger, uklare rammer og manglende innsikt i de institusjonelle kulturelle redskapene satte, etter min oppfatning, det pedagogiske arbeid under press og forsterket deres opplevelser av tidsnød og usikkerhet de første månedene.

Førskolelærerrollen kan lett bli individualisert og privatisert (Jansen, 2000, 2006), noe som forsterkes av at arbeidet i liten grad begrunnes og diskuteres. Flere av de nyutdannede ga uttrykk for at de ofte opplevde å ha et stort ansvar alene, både for barna og for personalet på avdelingen eller basen. Bayer og Brinkkjær (2003) bruker begrepet *segmentell pedagogikk*, som viser til at pedagogiske arbeid i et visst omfang kan være en isolert og individualisert aktivitet. Dette er noe som kan prege førskolelæreres profesjonsutøvelse, selv om graden av dette vil variere med kontekstuelle forhold i den enkelte barnehage.

Arbeidsoppgaver knyttet til hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter er som tidligere nevnt oppgaver som både et flertall av førskolelærere og assistenter hevder passer like godt for begge yrkesgrupper (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a; Steinnes, 2010). Dette kan da forstås som oppgaver som verken førskolelærerne eller assistentene i disse undersøkelsene mente krevde særskilt kompetanse. På bakgrunn av sentrale funn fra min undersøkelse er jeg uenig i disse synspunktene. Nettopp slike åpne aktiviteter, der konkrete mål og retningslinjer mangler, krever, etter min oppfatning, en allsidig kompetanse for å oppdage og gripe de muligheter som oppstår og for å kunne integrere barnehagens overordnede mål om lek, læring, omsorg og danning i hverdagslivet i barnehagen. Det krever allsidig kompetanse å oppdage det pedagogiske potensialet i hverdagsaktiviteter og barns selvinitierte aktiviteter, og å kunne inngå i samspill på ulike måter som fremmer barns læring, medvirkning og inkludering. Pedagogisk bevissthet, handlingsberedskap og lydhørhet overfor barnas ytringer og interesser er nødvendig for å lykkes i dette (Bae, 2004; Bae et al., 2006; Gjems & Løkken, 2011; Solveig Østrem, 2008). Dette kan i særlig grad knyttes til to av tre dimensjoner ved førskolelæreres kompetanse som beskrives i Sheridan, Sandberg og Williams sin studie av endringer i førskolelæreres kompetanse (2011). Den første dimensjonen, *kunnskap om hva og hvorfor* viser til førskolelærernes faglige kunnskaper, blant annet knyttet til barnehagens innhold og sentrale mål, mens den tredje, *interaktive og relasjonelle kompetanser* omhandler kommunikativ og sosial kompetanse samt blant annet evne til å gi omsorg (se 3.1). (Se videre drøfting av samarbeidet mellom førskolelærere og assistenter i 6.6.2.)

Kontekstens betydning for det planlagte pedagogiske arbeidet

I de planlagte aktivitetene jeg observerte så det ut til å være mindre forskjeller mellom de nye førskolelærernes og assistentenes utøvelse av arbeidet. Her må jeg ta forbehold ved at jeg observerte forholdsvis få planlagte aktiviteter i feltarbeidet mitt, mest samlingsstunder i

tillegg til turer og formingsaktiviteter. Samlingsstundene hadde en fast og rituell oppbygging. Det så ut til å skape mindre forskjeller om det var en førskolelærer eller en assistent som gjennomførte aktivitetene, med unntak av i førskolelærer Bs samlingsstund som er beskrevet i 5.5. Hennes bruk av konkrete kulturelle redskaper som bildekort og figurer til bordteater så ut til å skape større muligheter til dialoger og samspill med barna.

De formingsaktivitetene jeg observerte hvor både førskolelærere og assistenter deltok, skjedde rundt langbord med mye kommunikasjon mellom barna og mellom barn og personalet. Både førskolelærerne og assistentene viste stor interesse for barnas arbeider og fabulerte om figurer og former sammen med dem.

På de planlagte turene jeg deltok på, så det imidlertid ut til å være noe mer forskjell mellom de nye førskolelærerne og assistentene, særlig når det gjaldt å forholde seg til spontane innslag underveis. Assistentene virket mer opptatt av å følge målene i planen og komme fram til bestemmelsesstedet, mens de nye førskolelærerne oftere stoppet opp sammen med barna og viste stor interesse for deres funn og oppdagelser underveis, også for det som ikke passet inn i planen, jf. eksemplet med ballongene og skoen på førskolelærer Fs skogstur (se 5.5).

Aktivitetene på turene viste også hvor lite skille det kan være mellom planlagte, ikke-planlagte og hverdagsaktiviteter i barnehagen. I hverdagen ble disse ofte flettet sammen. Turene jeg var med på, omfattet både planlagte naturstudier, barneinitinert lek, måltider og av og til samlingsstunder med fortellinger og sang ved bålet. Det faglige innholdet måtte tilpasses kontekstene og ikke minst barnas forutsetninger og alt det barna ble opptatt av underveis. Dette synliggjør sentrale didaktiske utfordringer når pedagogisk arbeid i barnehagen skal planlegges, som det å prioritere mellom ulike målsettinger og finne balanse mellom barne- og vokseninitierte aktiviteter (Broström, 2010; Østrem et al., 2009).

Planer på ulike nivå er institusjonelle kulturelle redskaper som kan tydeliggjøre mål og skape mening i det pedagogiske arbeidet. Det planlagte pedagogiske arbeidet så ut til å skape tydeligere rammer for personalets roller og handlinger, slik at forskjellen mellom assistenters og førskolelæreres utførelse av oppgavene ble mindre. Mål og innhold i slike planlagte læringsaktiviteter ble lettere å identifisere for alle parter, selv om dette ofte ikke ble eksplisitt uttrykt i planer. Felles deltakelse i planlagte aktiviteter så ut til å kunne føre til utvikling av et felles handlingsrepertoar, og dermed større likhet mellom førskolelæreres og assistenters utøvelse. Slik felles virksomhet skapte muligheter for å lære av hverandre og til å lære sammen i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2001). Seland's studie (2009, s.

132) viste at assistentene var lite fornøyd med en organisering av basebarnehager som innebar at de i mindre grad enn før planla og gjennomførte arbeidet sammen med førskolelærere.

Assistentene i studien opplevde det som trygghet og støtte å arbeide sammen med førskolelærerne. Felles gjennomføring kan også ses som en form for mester- eller modelllæring, der førskolelærerens utøvelse blir modell og skaper struktur for assistentenes utøvelse av oppgavene (Nielsen & Kvale, 1999). En forutsetning for dette er at førskolelæreren har legitimitet hos assistentene, noe det kan ta tid å oppnå i en organisasjon der praktiske erfaringsbaserte kunnskapen har høy status (Grimen, 2008a).

Planers innflytelse på det pedagogiske arbeidet aktualiserer spørsmål om hvordan planleggingsprosessen gjennomføres, i hvilken grad hele personalet deltar i, hvilke planleggingsverktøy som benyttes og hva som er innholdet i planene. (Planlegging er en viktig del av samarbeidet mellom personalet og vil bli drøftet nærmere i 6.6.3.)

Kontekstens betydning for den videre profesjonskvalifiseringen

Pedagogisk arbeid skjer alltid i en kontekst som er vevd sammen med relasjoner med andre mennesker, de kulturelle redskaper som er tilgjengelige, og de anvendelsesmuligheter som er nedfelt i disse (Säljö, 2001). Det pedagogiske arbeidet kan betraktes som medierende handlinger knyttet til bruk av tilgjengelige kulturelle redskaper. Handlinger er her både fysiske, kommunikative og mentale aktiviteter. De er knyttet til bruk, utvikling og endring av de kulturelle redskapene. Når søkelyset settes på barnehagens kulturelle redskaper, synliggjøres kompleksiteten som preger de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna. Mens de nyutdannede raskt fikk oversikt over, tok i bruk og endret de konkrete kulturelle redskapene i barnehagen, tok det lang tid før de kunne ta i bruk de institusjonelle kulturelle redskapene. De nyutdannede ble i liten grad presentert for disse. De institusjonelle kulturelle redskapene framstod som noe som ble tatt for gitt og dermed som uartikulerte og udiskuterbare diskurser. Dette gjorde det vanskelig for de nyutdannede å få oversikt over de institusjonelle kulturelle redskapene. Uten en slik oversikt kunne de heller ikke få tilstrekkelig innsikt i de forståelsesmåter, erfaringer og ideer som lå til grunn for redskapene, noe som er nødvendig for å kunne utvikle de institusjonelle kulturelle redskapene videre (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2006).

De nyutdannedes prioritering av samspillet med barna i det ikke-planlagte pedagogiske arbeidet, kunne, som tidligere nevnt, lett settes under press når de nye ikke hadde innsikt i de

institusjonelle kulturelle redskapene som styrte resten av personalets handlinger. Det vil være vanskelig å analysere kontekstene uten innsikt i de kulturelle redskapene og de tradisjoner og forståelsesmåter disse bygde på. De nyutdannede kunne da lett tolke assistentenes avbrytelser og deres prioritering av effektivitet som kritikk og tegn på at de selv var lite effektive. Manglende verbalisering og felles diskusjoner kan, etter min vurdering, føre til at de nyutdannede lar seg styre av de institusjonelle kulturelle redskapene, i stedet for å lære å bruke og etter hvert videreutvikle dem.

Større likhet mellom de nyutdannede førskolelærerne og assistentenes utøvelse av oppgavene i det planlagte arbeidet, tyder på at institusjonelle redskaper i form av planer bidro til å skape en felles forståelse av aktivitetenes mål og innhold. Planene ble behandlet på møter der innhold og organisering ble omtalt og i noen grad diskutert (se 6.2). Det ikke-planlagte arbeidet ble styrt av dagsrytmen, et institusjonelt redskap som sjelden ble artikulert og diskutert. Dagsrytmen var åpnere enn planene og ga dermed muligheter for ulike tolkning av aktivitetenes mål og innhold blant førskolelærere og assistenter. Førskolelærerne gjorde bruk av sine individuelle kulturelle redskaper fra utdanningen i hverdagsaktivitetene og de ikke-planlagte aktivitetene, og viste etter min vurdering gjennom sine handlinger at de oppfattet alt samspill med barna som pedagogiske situasjoner. Assistentene brukte også sine individuelle kulturelle redskaper og så ut til å tolke de samme situasjonene først og fremst som praktiske gjøremål. Når disse ulike tolkningene og forståelsene ikke ble artikulert og diskutert, kunne det føre til konflikter mellom ulike diskurser og forsterke de nyutdannedes opplevelser av at det var for lite tid til det pedagogiske arbeidet.

Mens de nyutdannedes endringer av de konkrete kulturelle redskapene ble støttet av assistentene, møtte mange av deres forsøk på å endre de institusjonelle kulturelle redskapene motstand. Når de ideene og forståelsesmåtene de institusjonelle redskapene var forankret i ikke ble formidlet og diskutert, kunne det være vanskelig for de nyutdannede å forstå og takle denne motstanden. Dette kan være en av årsakene til at flere av de nyutdannet ga uttrykk for at de opplevde å ha et stort pedagogisk ansvar alene. Samspillet med barna og hensynet til assistentenes vektlegging av effektivitet og praktiske oppgaver kunne da stå mot hverandre og innskrenke mulighetene for å kunne utvikle pedagogiske arbeidet.

5.13.4 Det pedagogiske arbeidet i et prosessperspektiv

De nyutdannedes profesjonsutøvelse kan sees i et *prosessperspektiv*. Endringer gjennom året vil muligens kunne synliggjøre forskjeller som kan relateres til deres videre

profesjonskvalifisering i yrket. Forskningslitteratur knyttet til overgangen fra utdanning til yrke beskriver det første året i yrket som spesielt og krevende (se 3.5). Noen forskere deler den første tiden i yrket inn i faser (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Fuller & Bown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999) (Se utdyping i 3.5.)

Relatert til de nyutdannedes pedagogiske arbeidet med barnegruppene, var det vanskelig å finne slike avgrensede perioder. De nye førskolelærerne gikk rett inn i arbeidet med en ny barnegruppe fra første dag i yrket uten særlig støtte. De viste tidlig en profesjonsutøvelse som skilte dem fra assistentene og i noen grad fra de erfarne førskolelærerne, ved å være mer barnesentrerte og ha et mer aktivt samspill med barna. På dette området kan det se ut som om de i liten grad tilpasset seg den rådende diskursen på arbeidsplassen, men heller fulgte sin egen tolkning av profesjonsrollen og barnehagens mandat.

De nyutdannede opplevde, som tidligere beskrevet, at de forholdsvis tidlig mestret det pedagogiske arbeidet med barna, særlig etter at de hadde kommet seg gjennom de første hektiske månedene og fått *mer oversikt*, et uttrykk de fleste brukte når de skulle beskrive sin utvikling i det pedagogiske arbeidet. *Å få oversikt* handlet både om å bli kjent med barna og deres forutsetninger, og med barnehagens kulturelle redskaper og ressurser. I intervjuene vektla de at barna trivdes i barnehagen, og at de hadde utviklet gode relasjoner og godt samspill med barna. Dette var klart et viktig grunnlag for deres opplevelse av mestring i det pedagogiske arbeidet. I intervjuene formidlet de nyutdannede lite om innholdet i samspillene sine med barna, som hva de kommuniserte om og vektla i den ikke-planlagte delen av det pedagogiske arbeidet. Et likeverdig møte mellom barn og pedagog er avhengig av at man møter i noe felles tredje, hevder Solveig Østrem (2008). Det tredje står i denne sammenheng for et saksforhold som man er sammen om (se 3.1). Et slikt felles tredje ble sjelden beskrevet og diskutert av de nyutdannede. Samtidig viser observasjonene at de nyutdannede ofte tok utgangspunkt i noe barna var opptatt av og fulgte opp dette i samtale og videre utforskning. De bidro til å utvide temaer barna var opptatt av og de introduserte nye temaer i samtaler og lek. Dette skjedde i størst grad med mindre grupper av barn i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter (se 5.3 og 5.4). I første halvåret var det lite planlagte aktiviteter i de fleste av barnehagene, bortsett fra samlingsstunder, turer, noen formingsaktiviteter og juleforberedelser i desember. I andre halvår hadde de nyutdannede noe mer fokus på

innholdet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, da ofte i form av mer tema- og prosjektarbeid.

Alle de nyutdannede fortalte om til dels store utfordringer i det pedagogiske arbeidet med barna, utfordringer som de mente at utdanningen i liten grad hadde forberedt dem på. En av førskolelærerne ga uttrykk for å føle seg mindre kompetent en periode hun strevde med et barn som gråt mye (se 5.8), ellers så utfordringene i liten grad ut til å påvirke de nyutdannedes opplevelse av å mestre og å være kompetente i det pedagogiske arbeidet. Jevnlige veiledningssamtaler så ut til å være en viktig støtte i møtet med yrkets varierte og vekslende utfordringer. (Mer om dette i 7.4.)

Veiledningen så ut til å bidra til at flere av de nyutdannede fikk et mer bevisst forhold til de utfordringene de møtte og etter hvert også til at de ønsket gjøre endringer i det pedagogiske arbeidet. I mitt materiale så jeg flest tegn til dette i slutten av året. Men også tidlig på høsten gjorde noen av de nyutdannede vesentlige endringer i det pedagogiske arbeidet, for eksempel ved å innføre faste turdager, flere uteaktiviteter og faste samlingsstunder også for de yngste barna.

Det er, som tidligere nevnt, vanskelig å identifisere klare faser i de nyutdannedes utøvelse av det pedagogiske arbeid gjennom det første året. De første månedene var preget av problemer med å få oversikt og bli kjent med menneskene og de kulturelle redskapene i barnehagen, men ut over dette var det pedagogiske arbeidet gjennom hele året preget av et mangfold av utfordringer og oppgaver. De nyutdannede pedagogiske arbeid må ses i forhold til den lokale konteksten og de utfordringene de møtte, ut fra at individer og kontekst gjensidig skaper forutsetninger for hverandre. De nyutdannede fikk mer erfaring gjennom året, men erfaring alene er ikke nok når utfordringene og kontekstuelle ressurser endrer seg gjennom året.

De nyutdannedes mestring og kvalifiseringsprosess knyttet til det pedagogiske arbeidet kan derfor ikke beskrives som en lineær faseinndelt prosess, snarere som flere parallelle prosesser preget av vekslende utfordringer og mestring. De fleste nyutdannede viste tidlig improvisasjon og profesjonelt skjønn i noen situasjoner, som i forhold til å støtte og utvikle barns lek, mens de oftere møtte utfordringer når de skulle takle utagerende barn og konflikter. Den enkelte nyutdannede mestret en profesjonsoppgave i noen kontekster, men ikke i andre, avhengig av egne og tilgjengelige kulturelle redskaper i den lokale konteksten. Dette kan ses i

lys av sentrale funn fra NyMy-prosjektet²¹ om nyutdannede læreres mestring av yrket, som viste små forskjeller på erfarne og nyutdannede læreres profesjonsutøvelse, der de nyutdannede arbeidet i godt fungerende team preget av profesjonelt samarbeid med vekt på kunnskaps- og erfaringsdeling. Profesjonelt samarbeid beskrives som samarbeid preget av høy grad av kunnskaps- og erfaringsdeling med blant annet felles gjennomføring og drøfting av undervisning, i motsetning til koordinering, som beskrives som samarbeid om konkrete praktiske forhold samt arbeidsdeling i forhold til undervisning (Raaen & Aamodt, 2010).

De nyutdannede førskolelærerne jobbet i team der assistentene utgjorde flertallet, men så ut til å etablere et nærmere samarbeid med de andre førskolelærerne i barnehagen etter hvert. To av de nyutdannede valgte tidlig i barnehageåret å samarbeide tett med en annen førskolelærer, selv om dette innebar at barnegruppene ofte var sammen. Dette samarbeidet kan beskrives som et profesjonelt samarbeid (Raaen & Aamodt, 2010), og ble opplevd som en viktig støtte.

Bayer og Brinkkjær's studie av nyutdannede danske lærere og pedagogers første år i yrket er tidligere presentert (Bayer & Brinkkjær, 2003) (se 3.1.) De beskriver de første årene som en endring fra prioritering av et barnesentrert perspektiv til et faglig posisjonelt perspektiv. For pedagogene handlet dette om en endring fra å legge stor vekt på rollen som omsorgsperson til i større grad å vektlegge rollen som ansatt og representant for organisasjonen. De første to årene beskrives som en periode preget av endringer, men Bayer og Brinkkjær (2003) mener det er vanskelig å identifisere klare faser i dette. Forskerne understreker at de første to årene er den første bevegelsen inn i profesjonen og at det sannsynligvis fortsatt vil skje store endringer i profesjonsbevisstheten i årene framover (Bayer & Brinkkjær, 2003).

Observasjonene mine av de nyutdannedes pedagogiske arbeid viste at de hadde en allsidig kompetanse knyttet til å arbeide med det den daværende rammeplan angir som barnehagens overordnede mål: å framme barns lek, læring, omsorg og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Profesjonsutøveres kompetanse har tidligere blitt beskrevet ut fra hovedområdene *aktørkompetanse* og *kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a). (Se redegjørelse for begrepene i 3.6) Gjennom det pedagogiske arbeidet med barna utviklet de nyutdannede sin *aktørkompetanse*, ved å kunne utøve det pedagogiske arbeid på måter som

²¹ Nyutdannede læreres mestring av yrket (NyMy). Forskningsprosjekt i et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo, Universitetet i Stavanger og Høgskulen i Volda.

ble tilpasset barnas forutsetninger og ulike kontekster. Neste delproblemstilling vil belyse utviklingen av de nyutdannedes *kommentatorkompetanse*.

5.14 I hvilken grad utviklet de nyutdannede førskolelærerne

kommentatorkompetanse knyttet til det pedagogiske arbeidet?

Kommentatorkompetanse setter fokus på bruk av språk som et kulturelt redskap i profesjonsutøvelsen, for å beskrive, analysere og evaluere arbeidet. Jeg har tidligere vist at de nyutdannede førskolelærerne brukte et variert språk tilpasset barnas forutsetninger i sitt pedagogiske arbeid med barna (se 5.10). Kommunikasjonen med personalet og foreldrene om det pedagogiske arbeidet var i mindre grad preget av tilpasning til ulike forutsetninger. De nyutdannede brukte et hverdagsspråk preget av spontane begreper (Vygotskij, 2001) og i noen grad metaforer og fortellinger. Det fagspråket de hadde utviklet som en del av sin kvalifikasjonsrelevante kompetanse fra utdanningen, ble i liten grad brukt når det pedagogiske arbeidet ble omtalt i samarbeidsrelasjonene i barnehagen (Nygren, 2004). Vygotskij et. al (2001) skiller mellom spontane og vitenskapelige begreper og viser til at begrepene bygger på ulike typer erfaringer (se 3.7). Disse begrepene og erfaringene er gjensidig avhengig av hverandre; det motsetningsfylte forholdet mellom begrepene og de erfaringene de bygger på, skaper forutsetninger for læring. Et språk med ensidig vekt på spontane begreper og konkrete erfaringer fra hverdagslivet kan dermed redusere muligheter for videre profesjonskvalifisering, ved at forbindelsen til den samfunnsmessig akkumulerte kunnskapen hindres.

Beskrivelser av det pedagogiske arbeidet

Observasjonene mine viste at det var sjelden de nyutdannede beskrev og begrunnet handlingene sine under utøvelse av det pedagogiske arbeidet. Dette kan det også være vanskelig å få tid til i en travel arbeidsdag. Men i situasjoner der de nye førskolelærernes samtaler og samspill med barna ved matbordet, på stellerrommet eller i garderoben ble avbrutt av assistentenes spørsmål om de var ferdig snart, kunne de gi en kort forklaring eller beskrivelse av at hva de holdt på med. For eksempel i tilfelle der barna sammenlignet og målte støvlene sine i garderoben (se 5.3), kunne førskolelæreren beskrevet dette for assistenten. I stedet lot førskolelærerne seg som oftest avbryte og de avsluttet raskt samtalene med barna.

De nyutdannedes beskrivelser av det pedagogiske arbeid i intervjuer og veiledningssamtaler varierte ut fra de nyutdannedes personlige uttrykksmåter, men alle var preget av konkrete

beskrivelser. Disse konkrete beskrivelsene var ofte lite nyanserte og inneholdt få faglige begrunnelser for de vurderinger og handlingsvalg som ble gjort. Begrunnelsene de brukte var ofte knyttet til konkrete erfaringer, rutiner og pragmatiske forhold. Dette kan forstås som en tilpasning til barnehagens horisontale diskurs, der slike begrunnelser har stor legitimitet. Det daglige pedagogiske arbeidet i ikke-planlagte aktiviteter ble sjelden beskrevet og løftet fram. Når de nyutdannede snakket om sitt pedagogiske arbeid, var det, som tidligere beskrevet, oftest den planlagte delen, som turer, prosjektarbeid og samlingsstunder, som ble formidlet. De nyutdannede fortalte ofte fortellinger fra dette arbeidet og de brukte metaforer blant annet for å beskrive barnas reaksjoner. Fortellingene og metaforene utvidet beskrivelsene av det pedagogiske arbeidet og bidro med flere nyanser enn de konkrete beskrivelsene.

Førskolelærernes pedagogiske arbeid kan, som nevnt tidligere, knyttes til en usynlig pedagogikk der det kan være vanskelig å identifisere de læringsprosessene som skjer (Bernstein, 2001). Dette gjelder særlig det pedagogiske arbeidet som utøves i hverdagsaktivitetene og det ikke-planlagte arbeidet. Dette arbeidet ligner det omsorgsarbeid som gjøres av foreldre i hjemmet og kan være vanskelig å beskrive i en profesjonell sammenheng med vitenskapelige begreper. De nyutdannede førskolelærernes framheving av den planlagte delen når de beskrev sitt pedagogiske arbeid i intervjuene, kan tyde på at dette arbeidet er lettest å beskrive. Framhevingen av det planlagte arbeidet kan også skyldes at denne delen av arbeidet synes å ha høyere status, noe kan gjenspeile en rådende diskurs med mer vekt på planlagte læringsaktiviteter og målbare resultater i barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2012; Seland, 2009). Samtidig var det sjelden de nyutdannede refererte til tydelige mål og faglige begrunnelser i omtalen av sitt planlagte arbeid.

De nyutdannede viste ulike grader av kommentatorkompetanse i sine beskrivelser av det pedagogiske arbeidet. Deres personlige uttryksmåter var forskjellige og noen av dem hadde mer nyanserte og utfyllende beskrivelser og begrunnelser enn andre. Bruk av fortellinger og metaforer bidro generelt sett til å gjøre beskrivelsene deres mer nyanserte og utfyllende. Samtidig bidro fravær av fagbegreper og faglige begrunnelser til at mitt generelle inntrykk er at de nyutdannedes viste begrenset grad av kommentatorkompetanse i sine beskrivelser av det pedagogiske arbeidet.

Analyse og evaluering av det pedagogiske arbeidet

Når analyse knyttes til førskolelæreres pedagogiske arbeid, relaterer jeg det til faglige drøftinger og diskusjoner der det pedagogiske arbeidet kan belyses fra ulike perspektiver. I min empiri var det forholdsvis få eksempler på drøfting og faglige diskusjoner, selv ikke i gruppeintervjuene og i veiledningssamtalene. De drøftende elementer var ofte preget av høyttenkning, med argumenter for og i mot et forhold, slik C gjorde da han drøftet reglene i barnehagen i et individuelt intervju (se 5.10.) Argumentasjonen viste ofte til generell kunnskap om barn som i liten grad ble konkretisert og problematisert. Noen av de nyutdannede viste refleksjon i intervjuer og veiledningssamtaler, ofte knyttet til samspillet med barna og egen pedagogrolle.

De nyutdannede fortalte selv i intervjuene at det ble liten tid til å evaluere det pedagogiske arbeidet. Evaluering så ut til å bli forstått som sluttevaluering, ved slutten av en periode eller av et tema- eller prosjektarbeid. Slik jeg tolket det, var det lite fokus på evaluering eller vurdering underveis i arbeidet. Den evalueringen som ble gjennomført var ofte overflatisk og mest rettet mot den praktiske gjennomføringen av arbeidet (se 5.14). De nyutdannede viste dermed liten grad av kommentatorkompetanse i arbeidet med å analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet.

Konsekvenser av manglende beskrivelser, analyser og evalueringer

Beskrivelse, analyse og evaluering er prosesser som krever bruk av et variert profesjonsspråk og en systematisk arbeidsform. Analyse og evaluering av det pedagogiske arbeidet må ses i sammenheng. På samme måte som bruk av hverdagspråk førte til lite analyse, kan hverdagspråket medføre at evalueringen blir rettet mot den praktiske gjennomføringen av arbeidet. Profesjonelle tjenester kan evalueres ut fra epistemiske, moralske og pragmatiske kriterier (Molander & Terum, 2008a, s. 20) (se 3.4), men de nyutdannedes beretninger tydet på at det kun var pragmatiske krav som ble anvendt. Lite bruk av vitenskapelige begreper og resonnementer knyttet til systematiske arbeidsformer kan gjøre det vanskelig å gjennomføre evaluering ut fra epistemiske og moralske kriterier. Vitenskapelige begreper og sentrale begreper fra styringsdokumentene kan, etter min oppfatning, bidra til å perspektivere det pedagogiske arbeidet, slik at det kan bli gjenstand for kritisk refleksjon og vurdering. Sammen med hverdagspråk, fortellinger og metaforer og systematiske arbeidsformer kan disse begrepene bidra til å gjøre analyse- og evalueringsarbeidet mer grundig, kritisk og nyansert.

Manglende beskrivelser og drøfting kan føre til konflikter mellom førskolelærere og assistenter ut fra deres ulike diskurser, og svekke førskolelærernes legitimitet som pedagoger. Mine observasjoner viste at de nyutdannede brukte lenger tid enn assistentene i hverdagsaktiviteter som av- og påkledning, måltider og bleieskift. Når de nyutdannede i liten grad setter ord på sine prioriteringer og handlinger i aktivitetene, kan de lett betraktes som noviser som ennå er lite effektive og kompetente i det daglige arbeidet. Manglende felles forståelse av betydningen av samspill og samtaler med barn i den ikke-planlagte delen av arbeidet, kan få store konsekvenser for personalets muligheter for felles læring og felles utvikling av det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Språkets utpekende funksjon (Säljö, 2001) (se 3.7) kan bidra til å løfte fram og synliggjøre de unike mulighetene hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter kan romme for arbeid med lek, læring, omsorg og danning. Beskrivelser, analyse og evaluering av arbeidet kan bidra til å synliggjøre barnehagens kulturelle redskaper og i særlig grad de institusjonelle kulturelle redskapene. Analyser og evaluering kan gi økt innsikt i institusjonelle kulturelle redskapene som kan hemme mulighetene for pedagogisk arbeid og bidra til endring og utvikling av disse.

Et sentralt funn i undersøkelsen var at profesjonelt skjønn og improvisasjon ut til å være en viktig del av den kompetansen de nyutdannede førskolelærerne bygget det første året i året. De få beskrivelsene som finnes av skjønnsmessige vurderinger, har preg av drøfting. Men mange av de nyutdannedes skjønnsmessige vurderinger ble, etter min oppfatning, uttrykt hovedsakelig gjennom handlinger, som når ulike barn ble møtt, støttet og utfordret på forskjellige måter. De underliggende skjønnsmessige vurderingene for denne praksisen ble i liten satt ord på og drøftet, noe som hindret deling av kunnskaper og erfaringer i personalet.

Dersom kunnskapene og erfaringene bak skjønnsutøvelsen språkliggjøres og drøftes, kan dette åpne opp for ansvarliggjøring av det profesjonelle skjønnnet. Profesjonell skjønnsutøvelse bør ikke bygge bare på individuelle vurderinger, overprøvingsordninger er nødvendig fordi de kan redusere urimelige utslag av den vilkårlighet og variasjon som skjønn ofte medfører (Grimen & Molander, 2008, s. 194-195; Molander, 2013). I samtaler med mer erfarne kolleger kan de nyutdannedes skjønnsmessige vurderinger møte andres vurderinger og inngå i diskusjoner og felles kunnskapskonstruksjoner. Dette kan både gi de nyutdannede bedre tilgang til barnehagens kontekstuelle ressurser og bidra til at det utvikles et sterkere kollektivt ansvar for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Evne til improvisasjon kan, som tidligere nevnt, lett oppfattes som personlige egenskaper noen få innehar, dersom ikke de kunnskapene, erfaringene og verdiene de improviserte handlingene bygger på synliggjøres i barnehagen. Eksemplet med førskolelærer As arbeid for å gi barn innpass i leken belyser dette (se 5.4.) Gjennom sin måte å utøve dette på, kunne A vært et forbilde for andre i personalet og bidra til at også andre utviklet sin handlingskompetanse i samvær med barna. Men dette skjer ikke av seg selv. Dersom den kunnskapen og de skjønsmessige vurderingene som As handlinger bygger på, ikke språkliggjøres, vil hennes gode samspill med barna bare forklares ut fra personlige egenskaper hos henne og ikke som en del av en profesjonell yrkesutøvelse basert på kunnskaper, erfaringer og verdier.

Språk er menneskets viktigste medierende redskap (Dysthe, 2001) og kan betraktes som et individuelt kulturelt redskap (se 3.7), knyttet til den enkelte førskolelærer eller personalgruppes tenkning, ideer og oppfatninger (Ødegård, 2011). Deres individuelle kulturelle redskaper er knyttet til de konkrete og institusjonelle sosiale redskapene og er langt på vei en forutsetning for å kunne ta i bruk og utvikle disse videre. Den nyutdannede førskolelærerens pedagogiske arbeid og språklige mediering av dette må forstås i relasjon til den historiske, kulturelle og institusjonelle konteksten (Säljö, 2006). Forholdet mellom menneskene og konteksten skaper muligheter og begrensninger for videre læring. Språk har, slik denne drøftingen viser, en meget viktig rolle i nyutdannedes profesjonskvalifisering. Dette vil bli drøftet videre i kapittel 6, 7 og 8.

5.15 Sammenfatning

Den første delproblemsstillingen knyttet til presentasjon og analyse i dette kapitlet var rettet mot spesielle kvaliteter som preget de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna. Resultater fra analysen av empiri fra det pedagogiske arbeidet viste at det kan identifiseres spesielle kvaliteter ved de nyutdannede førskolelærernes profesjonsutøvelse, særlig knyttet til samspillet med barna i de ikke planlagte delene av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette taler mot en dokumentert oppfatning blant mange førskolelærere og assistenter om at mange av oppgavene i barnehagen passer like godt for assistenter som for førskolelærere (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a). Mine funn tyder på at nettopp slike åpne aktiviteter krever en særskilt kompetanse hos aktørene for å kunne bli pedagogisk virksomhet. Profesjonelt skjønn og improvisasjon var viktige elementer i denne allsidige profesjonskompetansen. Samtidig bød også det planlagte pedagogiske arbeidet på utfordringer når de nyutdannede skulle arbeide med alle rammeplanens fagområder.

Den andre problemstillingen som ble anvendt for å presentere og analysere empirien var rettet mot hvordan de nyutdannede brukte språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere det pedagogiske arbeidet. De nye førskolelærernes bruk av språk i utøvelsen av det pedagogiske arbeidet var variert og tilpasset barnas alder og andre forutsetninger. De nyutdannedes beskrivelser og begrunnelser for det pedagogiske arbeidet var preget av et hverdagsspråk med lite bruk av fagbegreper. Det pedagogiske arbeidet ble i liten grad diskutert sammen med øvrig personalet.

Den første problemstillingen i drøftingsdelen handlet om hvordan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barn kan forstås i profesjons-, relasjonelt -, kontekstuell - og prosessperspektiv. Drøftinger fra ulike perspektiver fikk fram kompleksiteten ved det pedagogiske arbeidet med barna. *Profesjonsperspektivet* understreket samfunnets krav til kvaliteten på førskolelærerprofesjonens tjenester, i denne sammenheng det pedagogiske arbeidet og til deres forhold til barna, de viktigste målpersonene for arbeidet. Dette perspektivet drøftet førskolelærernes profesjonelle ansvar og evne til å utøve skjønn i møte med ulike personer og situasjoner samt hvordan det pedagogiske arbeidet skal kunne evalueres i forhold til epistemiske, moralske og pragmatiske krav. *Det relasjonelle perspektivet* pekte mot de nye førskolelærernes arbeid med å utvikle relasjonene til barna og mellom barna i gruppen, et arbeid som i særlig grad krevde kommunikativ kompetanse og evne til improvisasjon. *Det kontekstuelle perspektivet* understreket at det pedagogiske arbeidet er situert i en kontekst med tilgjengelige kulturelle redskaper som de nyutdannede måtte gjøre seg kjent med, kunne anvende og etter hvert utvikle videre. Det tok tid for de nyutdannede å bli kjent med de forståelsesmåter, tanker og ideer som de kulturelle redskapene bygger på. Barnehagens kulturelle redskaper beskrives som *konkrete kulturelle redskaper*, som inventar, utstyr og materiell og *institusjonelle kulturelle redskaper*, som dagsrytme, planleggingssystemer og rutiner samt de oppfatninger, fortolkninger og tradisjoner som disse bygger på. Hverdagsaktiviteter, ikke-planlagte aktiviteter og planlagte aktiviteter ble styrt av ulike institusjonelle kulturelle redskaper, noe som påvirket det pedagogiske arbeid. *Det prosessuelle perspektivet* synliggjorde at kvalifiseringsprosessen i liten grad var preget av identifiserbare faser, men må ses i sammenheng med kontekstuelle forhold og de utfordringene de nyutdannede møtte.

Den andre problemstillingen i drøftingsdelen handlet om hvorvidt de nyutdannede utviklet *kommentatorkompetanse*, det vil si evne til å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger, knyttet til det pedagogiske arbeidet (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a). De nyutdannede viste i noen grad kommentatorkompetanse når de beskrev det pedagogiske arbeidet, men de hadde problemer med å analysere arbeidet. De opplevde at det ble lite tid til å evaluere det pedagogiske arbeidet og den evalueringen som ble gjennomført var ofte overflattisk og rettet mot praktiske resultater av arbeidet. På disse områdene viste de nyutdannede, etter min oppfatning, liten grad av kommentatorkompetanse.

Kompleksitet i det pedagogiske arbeidet krever både *aktørkompetanse*, evne til å utøve de ulike profesjonsoppgavene og *kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a). Mens de nyutdannede viste utvikling i sin aktørkompetanse gjennom året, så deres kommentatorkompetanse ut til å stagnere. Manglende samsvar mellom utviklingen av de nyutdannedes aktør- og kommentatorkompetanse det første året setter søkelys på språkets viktige rolle i profesjonskvalifiseringen. Lite språklig mediering av det pedagogiske arbeidet, de nyutdannedes ensidige bruk av hverdagspråk samt lite faglig drøfting, analyse og evaluering kan svekke både videre utvikling av det pedagogiske arbeidet og de nyutdannedes videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet.

De viktigste funnene når det gjelder de nyutdannedes profesjonskvalifisering knyttet til det pedagogiske arbeidet kan formuleres slik:

Det kan identifiseres spesielle kvaliteter ved de nyutdannede førskolelærernes pedagogiske arbeid med barna, særlig i hverdagsaktivitetene og det ikke-planlagte arbeidet, kvaliteter som relateres til utøvelse av profesjonelt skjønn og improvisasjon.

Det pedagogiske arbeidet med barna krever en allsidig aktør- og kommentatorkompetanse.

De nyutdannede utviklet sin aktørkompetanse gjennom året, mens deres kommentatorkompetanse syntes å stagnere, særlig i forhold til å kunne analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet.

Lite analyse og evaluering av det pedagogiske arbeidet kan hemme de nyutdannedes muligheter for videre kvalifisering i yrket

6. Samarbeid og ledelse – empiri og drøfting

Alle de nyutdannede førskolelærerne i denne studien var ansatt som pedagogiske ledere. Dette innebar lederansvar for resten av personalet på avdelingen eller basen, og for samarbeid om det pedagogiske arbeidet med barnegruppa. Sammen med barnehagens styrer utgjorde de pedagogiske lederne barnehagens ledergruppe. I tillegg var de ansvarlige for samarbeidet med barnas foreldre. De nyutdannede arbeidet alle i barnehager med flere avdelinger eller baser, noe som krevde samarbeid med resten av personalet i institusjonen. De samarbeidet også med flere instanser utenfor barnehagen, men dette samarbeidet har det ikke vært vektlagt i denne studien.

De nyutdannede førskolelærernes samarbeid med foreldrene og øvrig personale skapte viktige forutsetninger for det pedagogiske arbeidet med barna. Presentasjon og drøfting i denne delen vil bygge på empiri fra følgende tre hovedkategorier (se alle de seks kategoriene i 5.1):

2. *Foreldresamarbeid*

3. *Personalsamarbeid og ledelse*

5. *Språk for å gjennomføre, begrunne, beskrive og diskutere profesjonsutøvelsen*

Empirien vil hovedsakelig være basert på de nyutdannedes utsagn fra deltakerberetninger, intervjuer og veiledningssamtaler. De dagene jeg observerte de nye førskolelærernes arbeid i barnehagene, så jeg dem i daglige samarbeidssituasjoner med foreldre og øvrig personale, men jeg deltok ikke på andre møter enn morgenmøter, der en ansatt fra hver avdeling/base møtes og snakket om dagens oppgaver og bemanningssituasjon. Jeg deltok ikke på ulike foreldre- og personalmøter, både av praktiske og forskningsetiske grunner.

Følgende delproblemstillinger er utgangspunkt for presentasjonen og analyse av empiri i dette kapitlet:

- *Hvordan opplever de nyutdannede førskolelærerne sine samarbeids- og lederoppgaver?*
- *Hvordan bruker de nyutdannede språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere sine samarbeids- og lederoppgaver?*

Jeg vil først presentere empiri om de nyutdannede førskolelærernes samarbeid med foreldrene. Hovedkategorien *Foreldresamarbeid* har følgende underkategorier:

- *Uformelt foreldresamarbeid*: daglig samarbeid knyttet til bringing og henting av barna m.m.
- *Formelt foreldresamarbeid*: foreldremøter og planlagte foreldresamtaler

Under hver underkategori vil de nyutdannedes opplevelser av hva de *mestret* og hvilke *utfordringer* de møtte bli presentert.

6.1 Foreldresamarbeid

Samarbeid med barnas foreldre er lovpålagt (Barnehageloven, 2005) og skaper viktige forutsetninger for det pedagogiske arbeidet med barna. De nyutdannede førskolelærerne fortalte i intervjuene at det var viktig for dem å etablere gode relasjoner til foreldrene og ikke minst å oppnå foreldrenes tillit. Min fortolkning er at de opplevde at foreldrenes tillit ga legitimitet til deres pedagogiske arbeid.

Den uformelle delen av samarbeidet handler om den daglige kontakten og informasjonsutvekslingen når foreldrene følger barna til barnehagen og henter dem. Den formelle delen ved foreldresamarbeidet er knyttet til samarbeid og informasjon om barnets utvikling, trivsel og erfaringer i barnehagen, knyttet til planlagte jevnlig foreldresamtaler og foreldremøter. Både i det uformelle og det formelle foreldresamarbeidet ble det utvekslet informasjon og gjort avtaler som, ut fra hva noen av de nyutdannede fortalte, påvirket og forpliktet det pedagogiske arbeidet. Eksempler på dette var foreldre som var bekymret fordi barna opplevde at de ikke fikk være med i leken i barnehagen, og ønsket på foreldremøtet om at barna skulle være mer ute.

Utfordringer i det uformelle foreldresamarbeid

De nyutdannede ble trukket inn i det uformelle foreldresamarbeidet fra første dag. Foreldrene til de barna som startet i barnehagen på høsten, var mye i barnehagen de første dagene. De nyutdannede la vekt på at foreldrene skulle få et godt inntrykk av barnehagen og få tillit til dem som fagpersoner. Samtidig var de nyutdannede inne i sine første uker i yrket og hadde store utfordringer med å ha oversikt og med å svare på foreldrenes spørsmål. Hvis det oppsto problemer med barnets trivsel i barnehagen, ga de nye førskolelærerne uttrykk for at de opplevde dette som utfordrende for samarbeidet med foreldrene. Ut fra det de nyutdannede fortalte i intervjuene, valgte de en åpen kommunikasjon rundt situasjonen og rådførte seg ofte med foreldrene om hva de ønsket at personalet skulle gjøre. Samarbeidet med foreldrene var spesielt tett den første perioden barnet var i barnehagen. Det var ikke uvanlig at

førskolelærerne sendte sms eller e-post til bekymrede foreldre for å fortelle at nå hadde barnet sluttet å gråte og var i lek med andre barn.

Samarbeid med foreldre som snakket lite eller ikke noe norsk, ble fremhevet av de nyutdannede. Dette var en særlig utfordring i det uformelle foreldresamarbeidet. På foreldresamtaler og -møter var det vanlig å bruke tolk. De nye førskolelærerne strevde med å kommunisere med foreldrene når de manglet felles språk og forsøkte å bruke kroppsspråk, bilder og gjenstander for å gjøre seg forstått i den daglige kontakten. De unngikk å bruke eventuelle eldre søsken som tolk, noe de begrunnet med at de ikke ønsket å umyndiggjøre foreldrene.

Ellers fortalte noen av de nyutdannede at de måtte ta opp krevende temaer i den daglige foreldrekontakten. Førskolelærer A måtte gjentatte ganger snakke til foreldre som kjørte bil inn på barnehagens område, selv om dette utgjorde en fare for barna som lekte ute. Det hendte også at assistenter nærmest ble skjelt ut hvis for eksempel klesplagg var blitt borte i barnehagen. A valgte da å ta opp situasjonen med foreldrene i etterkant, enten på tomannshånd i garderoben eller på avtalte samtaler. Hun ga uttrykk for at hun opplevde dette som krevende samtaler, men var klar på at dette var hennes ansvar som pedagogisk leder.

Førskolelærer F hadde et barn med store tannproblemer, noe hun mente skyldtes høyt sukkerinntak. Hun fortalte at hun tok initiativ til både uformelle og formelle samtaler med foreldrene om dette, fordi barnet ikke hadde vært hos tannlege og fordi foreldrene fortsatte å sende med barnet søt mat i barnehagen. Hun beskrev dette som vanskelige samtaler som hun likevel mente at hun måtte ta av hensyn til barnet.

Andre utfordringer i det uformelle foreldresamarbeidet var knyttet til diskusjoner med foreldre om når barna deres var for syke til å være i barnehagen. De unge nyutdannede førskolelærerne fortalte at de syntes det var vanskelig å argumentere mot synspunktene til erfarne foreldre og at de i noen tilfeller støttet seg på styrers vurdering.

Utfordringer i det formelle foreldresamarbeidet

Tidlig på høsten ga de fleste nye førskolelærerne uttrykk for at de gruet seg og til det første foreldremøtet og til å skulle gjennomføre foreldresamtaler med alle foreldrene. Dette var oppgaver de hadde lite erfaring med fra praksisperiodene i utdanningen. Bare en av de

nyutdannede hadde vært med på en foreldresamtale i en praksisperiode. Fire av de nyutdannede hadde aldri vært med på et foreldremøte før

Førskolelærer G ga i intervju uttrykk for sine følelser før det første foreldremøtet:

LT: Angående foreldresamarbeid, har dere hatt noe foreldremøte enda?

G: Nei, vi skal ha i starten av neste måned. Det blir mitt første foreldremøte.

LT: Hva tenker du om det?

G: Jeg er veldig spent. Gruer meg litt. Men jeg har fått gode tilbakemeldinger fra foreldrene hittil på det vi har gjort. Blant annet har de vært fornøyd med at vi har hengt opp så mange bilder fra turer og andre ting vi har gjort. (Første intervju med førskolelærer G 28.09.09.)

Fire av de nyutdannede tok opp utfordringer knyttet til gjennomføring av foreldresamtaler og foreldremøter i veiledningssamtaler og fikk råd blant annet om å være godt forberedt og om å spørre om foreldrenes synspunkter slik at det ble dialoger med dem.

Utfordringer knyttet til det formelle foreldresamarbeidet ble også drøftet i et gruppeintervju. C var opptatt av å få til dialog med foreldrene i foreldresamtalene, slik at det ble en gjensidig utveksling av informasjon mellom hjem og barnehage. Han var også opptatt hvordan han ønsket å fremstå i samtalene:

C: Det handler om å møte dem på deres nivå, på en måte. Vi må i hvert fall ha tanker om hvor faglig vi skal være.

LT: Hva tenker du på da med "hvor faglig"?

C: Hvor faglig, hvordan en prater og hvordan en uttrykker seg. Det er to parter og det handler om hvordan du fremstår.

LT: Hva tenker du er viktig for å framstå som en god førskolelærer?

C: Det er å være på deres nivå, på en måte. Hva skal jeg si om det da? Jeg kan jo være faglig hvis jeg må, på en måte. Men, det er klart, det er jo forskjell med uttrykkene mine og hva jeg kommer til å bruke.

LT: Språket du vil bruke?

C: Ja, språket, i forhold til kanskje en murer og en styrer, rektor eller sånt. For det har jo... Jeg er kanskje redd for å ikke strekke til noen ganger, hvis... Som jeg sier, da blir det liksom tanker om å møtes på deres nivå, kanskje. At jeg kan også være faglig hvis de ønsker det, på en måte. Jeg kan jo fort få et spørsmål som jeg ikke vet, ikke kan svare på. Det er jo sånn som en ikke ønsker, men...

(Gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

C satte ord på noe alle de nyutdannede var inne på før foreldresamtalene, bekymringer for å få spørsmål som de ikke kunne svare på. C drøftet hvor faglig han skulle fremtre. Dette ble knyttet til hvilket uttrykk og språk han skulle benytte. Han la vekt på å tilpasse seg ulike

foreldrenes nivå og virket, etter min tolkning, litt bekymret for hvordan han skulle tilpasse seg til en styrers eller rektors faglige nivå.

B kommenterte Cs innspill og brakte inn sine erfaringer som mor til et barnehagebarn:

B: Jeg er helt enig med deg. Jeg prøver å ta utgangspunkt i at jeg er mamma sjøl til et barn i samme barnehage. Jeg tenker på hva jeg forventer av foreldresamtalen. Å åpne for det de (foreldrene) vil ta opp. (Gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Flere av barnehagene brukte observasjonsskjemaet *Alle med*²² for å få et mest mulig utfyllende bilde av barnets utvikling før foreldresamtalene. Dette observasjonsskjemaet hadde fokus på barns sosiale atferd. Hvordan resultatet fra disse observasjonene skulle presenteres for foreldrene ble drøftet i et gruppeintervju:

LT: (Til F). Men dere bruker "Alle med"?

F: Ja, og jeg synes at det er en utfordring å bruke disse skjemaene.

LT: Hvorfor er det en utfordring?

F: Den barnegruppa er så variert. Og de skjemaene er begrensa innenfor visse aldersgrupper. Og jeg sliter med det at jeg må stoppe på et vist stadium, mens jeg vet at de ungene er jo over sin alder på noen områder, mens på andre områder ligger de kanskje litt etter.

LT: Er det forskjell mellom skjemaet og virkeligheten?

F: Ja, absolutt.. (latter). Og derfor tror jeg nok at Jeg kommer til å fylle dem ut, men det er ikke det som blir fokus i foreldresamtalene mine. Fordi jeg synes at foreldrene fortjener å få et mer realistisk bilde enn bare ut i fra det skjemaet.

G: Jeg gjør også det. Jeg fyller det ut og hvis foreldrene spør etter det, kan de få se. Jeg vil ikke vise det ellers. Heller snakke ut i fra det.(Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

F og G så begrensninger ved skjemaene og ønsket å supplere resultatene fra skjemaet med andre observasjoner og inntrykk av barna. A fortalte på gruppeintervjuet at hun var opptatt av å formidle til foreldrene at skjemaene skulle brukes for å få fram det barnet kunne, ikke bare det barnet ikke kunne. Ellers hadde hun erfart at det kunne skape bekymring hos foreldrene. Hun var også opptatt av å få tid til å lytte til foreldrenes synspunkter på foreldresamtalene.

²² Se omtale av *Alle med* på <http://www.forskning.no/artikler/2006/mars/1143718003.73>

Etter å ha gjennomført den første runden med foreldresamtaler og hatt det første foreldremøtet, ga de nyutdannede uttrykk for stor lettelse over at det stort sett hadde gått bedre enn ventet. De opplevde at foreldrene hadde vært positive og for det meste godt fornøyd med barnehagen.

Mestring i det uformelle foreldresamarbeidet

Mye av det som først ble oppfattet som utfordringer i det uformelle samarbeidet, gikk forholdsvis raskt over til å bli situasjoner de fleste nyutdannede opplevde at de mestret. Denne uttalelsen fra G fra et intervju i slutten av september er et av mange eksempler på dette:

LT: Er det ting du har blitt overraska sjøl over at du har mestra nå i starten?

G: At jeg har fått så god kontakt med foreldrene. Jeg er egentlig en sjenert person, men jeg snakker i vei med foreldrene. Det synes jeg er bra. Vi har mye å snakke om. Og at jeg såpass raskt fikk oversikten her.(1.intervju med G 28.09.09.)

De nyutdannede opplevde det som krevende at foreldrene til de nye barna var mye i barnehagen den første tiden, men de opplevde at foreldrene stort sett var positive og interesserte. Foreldrene ville gjerne ha informasjon hvordan barna hadde det i barnehagen, og de nyutdannede syntes at de hadde mye å snakke med foreldrene om. Tross bekymringer om dette på forhånd, opplevde de sjelden at foreldrene hadde spørsmål de ikke kunne svare på. De nyutdannede la stor vekt på å kunne fortelle foreldrene om barnas opplevelser i barnehagen, både muntlig, skriftlig gjennom sms og e-post og gjennom oppslag og bilder i garderoben. Dette ga foreldrene uttrykk for at de satte pris på. Når barna tydelig viste at de trivdes i barnehagen, opplevde de nyutdannede at det var lett å få til et godt samarbeid med foreldrene.

Hvis barna ikke trivdes og hvis noen av barna hadde problemer, utfordret dette samarbeidet. Vanskelige saker ble som oftest tatt opp med foreldrene i planlagte foreldresamtaler. Samtidig dukket det ofte opp krevende situasjoner også i det uformelle samarbeidet, som når de nyutdannede måtte fortelle at barn hadde hatt en dårlig dag i barnehagen eller ta opp at foreldrene ikke fulgte opp barnehagens regler. De nyutdannede opplevde stor grad av mestring når de klarte å ha konstruktive samtaler med foreldrene om dette. Dette var samtaler de gruet seg til og de ga uttrykk for lettelse når de klarte å gjennomføre dette uten at det endte i konflikter.

Utfordringer og mestring i det formelle foreldresamarbeidet

Som nevnt var det første foreldremøtet noe som alle de nye førskolelærerne hadde sett som en stor utfordring. Alle ga uttrykk for at det hadde gått langt bedre enn de hadde ventet, slik E gjorde i en deltakerberetning fra september:

Det jeg kanskje har gruet meg mest til har vært det først foreldremøtet. Dette har vel egentlig vært det eneste som har "plaget" meg litt siden jeg var ferdig på høyskolen. Det å stå foran så mange foreldre og snakke om hva vi gjør i barnehagen, begrunne hvorfor vi gjør det også videre. Det har for meg vært en utfordring. Det var utrolig deilig å gjennomføre det på en så å si knirkfri måte. Som alt annet man kanskje gruer seg litt ekstra til, gikk det veldig bra.

(1. deltakerberetning fra førskolelærer E 29.09.09.)

For E var det en støtte å gjennomføre foreldremøtet sammen med den førskolelæreren han samarbeidet mye med. De viste bilder og filmsnutter fra turer med barna på foreldremøtet og opplevde at det førte til gode samtaler med foreldrene. Førskolelærer C fortalte at han aldri hadde likte å stå foran mange mennesker og snakke, men at han opplevde at framleggene han hadde hatt for medstudenter under utdanningen hadde gitt god trening som hjalp han på foreldremøtene.

Også de nyutdannede som måtte ta opp vanskelige temaer med foreldrene i foreldresamtalene, ga uttrykk for at dette gikk bedre enn de hadde fryktet. De mente at slike situasjoner opplevdes mindre vanskelige etter hvert. Ved slutten av det første året var det likevel fortsatt flere som sa at de gruet seg for samtaler med enkelte foreldre som de oppfattet som kritiske eller der de måtte ta opp særlig krevende saker.

Den første tiden fulgte de nyutdannede barnehagens tradisjoner og rutiner i foreldresamarbeidet. Etter hvert fortalte flere av de nyutdannede at de hadde ideer til hvordan foreldresamtalene og foreldremøtene kunne endres for å få muligheter til mer dialog med foreldrene.

6.2 Personalsamarbeid og ledelse

Personalsamarbeid handlet om samarbeid med resten av personalet i barnehagen.

Lederoppgavene var rettet mot øvrig personale på avdelingen eller basen.

Underkategoriene her er:

- *Personalsamarbeid*: oppgavefordeling og gjennomføring av arbeidsoppgavene i barnehagen.
- *Ledelse og lederrolle*: de nyutdannedes gjennomføring av lederoppgavene og tanker om egen lederrolle.
- *Planlegging*: hvordan førskolelærerne sammen med resten av personalet planla, gjennomførte, dokumenterte og evaluerte det pedagogiske arbeidet i barnehagen.
- *Personalets læring*: hva de nyutdannede opplevde at de andre i personalet hadde lært av dem.
- *Utfordringer*: de nyutdannedes utfordringer i forhold til personalsamarbeid og ledelse.
- *Mestring*: de nyutdannedes opplevelse av mestring i forhold til personalsamarbeid og ledelse.

Personalsamarbeid

Alle barnehagene i studien var preget av stor grad av likhet i oppgavefordelingen mellom personalet. Fordelingene av de daglige oppgavene skjedde som oftest ut fra vaktssystemet. Tidligvakten, mellomvakten og seinvakten hadde faste oppgaver som de fleste steder var skrevet ned. Førskolelærerne hadde hovedansvar for planleggingen. I intervjuene kom det fram ønsker fra alle de nye førskolelærerne om at assistentene skulle delta mer aktivt i planlegging og gjennomføring av planlagte oppgaver. Flere av de nyutdannede ønsket også at assistentene oftere tok initiativ til spontane ikke-planlagte aktiviteter med barna, som høytlesing, sang og formingsaktiviteter.

I barnehage A hadde både assistenter og førskolelærere ansvar for å gjennomføre foreldresamtaler. Etter en diskusjon på et gruppeintervju, der førskolelærer A oppdaget at i de andre barnehagene var dette førskolelærernes ansvar, tok førskolelærer A dette opp med sin styrer. Etter noen innsigelser fra styreren fikk hun gjennomført at hun som pedagogisk leder skulle ha ansvar for foreldresamtalene alene.

Fordeling av det praktiske arbeidet mellom førskolelærere og assistenter var gjenstand for diskusjon:

F: Jeg bruker mye tid på sånne kjøkkenting, og jeg skulle gjerne vært det foruten. Jeg ønsker meg veldig en kjøkkenassistent som kan ordne traller og kan sette i maskinen og kan lage maten og sånn. For det tar så mye tid! Og du kan ta med deg en unge på det, men da skjer det jo ikke like fort. Og hvis du skal gjøre det effektivt, så bruker du minst et kvarter eller 20 minutter på det.

LT: Må førskolelærerne gjøre det?

F: Vi må kanskje ikke det, men vi jobber så tett i team på avdelinga og vi deler jo alle de andre oppgavene, så da føles jeg at det må deles likt fordi det er sånn på huset. Men jeg skulle ønske at det ikke var det. (Begge ler).

A: Hvis jeg hadde kommet og sagt det til dem, at jeg skal ikke gjøre noe på kjøkkenet, for det får dere gjøre, liksom, da hadde de nok tenkt at hallo. Men de ville nok sikkert skjønt poenget mitt hvis jeg sa at jeg har så mye andre oppgaver som tar mye tid og at de oppgavene jeg har med ungene vil jeg gjerne ha. Men styreren hadde helt sikkert dødd av latter, for det er veldig sånn at alle skal gjøre alt. Det kan godt hende at det er feil. Men jeg tror at det er sånn. Alle skal gjøre alt! Tørke spy, skifte bleier og jobbe på kjøkkenet, alle mann. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

Videre i dette gruppeintervjuet ble det en diskusjon som konkluderte med at det var forskjell på praktisk arbeid som ble gjennomført sammen med barna og praktisk arbeid uten at barna var til stede. De nyutdannede diskuterte også om oppgaver burde fordeles etter kompetanse. Jeg spurte A om hun trodde det ville bli sanksjoner på om hun markerte at det var noen oppgaver hun ikke ville ha:

A: Nei, men jeg tror at dette henger sammen med den diskusjonen vi hadde på forrige gruppesamtale om assistentene skulle ha foreldresamtaler. Og det tok jeg opp med styreren. Og hun ble bare sånn ... Har du vært på veiledning nå? For da spurte jeg henne om det var sånn det måtte være eller om jeg kunne ta det sjøl. Og hun sa at selvfølgelig kan du ta det sjøl. Men hun ønsket på en måte å utfordre også assistentene sine som har jobba i mange år i barnehage, at de også skal føle progresjon eller at de skal utfordre seg sjøl de og, liksom. Og da føler jeg liksom at hvis jeg sier at jeg er pedagogisk leder, så jeg vil ikke stå på kjøkkenet. Det kan hun som er assistent gjøre. Det tror jeg styreren min hadde sett på som veldig negativt. Så det får jeg bare drite i å ta opp, tror jeg.

F: Det tror jeg også at styreren i min barnehage hadde reagert på. Så det må nok en del endringer til for å gjøre om på det. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

Disse utsagnene viste at de to førskolelærerne oppfattet styreren som forsvarer av nåværende oppgavefordeling. Ut fra min fortolkning viser utsagnene at nåværende oppgavefordeling er forankret i den likhetsideologien som preger barnehagene og at styreren, og ikke nødvendigvis assistentene oppfattes som forsvarer av oppgavefordelingen. Samtidig fikk jeg under observasjonene høre mer eller mindre spøkefulle bemerkninger fra noen av førskolelærerne om at hun fikk vel rydde før hun gikk ut, så hun ikke fikk assistentene på nakken. De mannlige førskolelærerne ga ikke uttrykk for å oppleve samme press om å delta i alle de praktiske gjøremålene på avdelingen. De opplevde derimot ut til å få flere oppgaver når det gjaldt tradisjonelt maskuline oppgaver som reparasjoner og snekring.

Styrerens bemerkning: «*Har du vært på veiledning nå?*» kunne tyde på at de nyutdannedes deltakelse i veiledning eller gruppesamtaler med førskolelærere fra andre barnehager kan oppleves noe utfordrende i forhold til den rådende praksisen i barnehagen.

Ledelse og lederrolle

Ledelse av personalet på avdelingen eller basen var det ansvarsområdet alle de nye førskolelærerne opplevde som mest utfordrende det første året. De nyutdannede strevde med å definere lederoppgavene og med å markere seg i lederrollen. Her er en uttalelse fra A på et gruppeintervju i november:

A: Jeg synes at den største utfordringen har vært ..., ja, det er vel i og for seg en utfordring enda, det å finne ut av min rolle, min plass som pedagogisk leder. Hva er det som er forventet av meg? Hvilke oppgaver er det egentlig jeg har, min rolle, egentlig, i det puslespillet. Det synes jeg har vært og er det vanskeligste. For det er jo greit å komme her om morgenen og være sammen med ungene og tørke av border og ha samlingsstund og sånn, men dette gjelder mer administrative ting. Hva skal jeg ta tak i? Hva er styrers oppgaver, hva er mine og hva er de andres? Rett og slett kartlegging av min rolle som pedagogisk leder. (Fra gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

De andre førskolelærerne kjente seg igjen i As beskrivelse. G og E samarbeidet tett med andre pedagogiske ledere, noe som krevde ytterligere oppgaveavklaring. Dette berører sentrale utfordringer alle de nyutdannede møtte den første tiden i yrket. Å definere egne lederoppgaver og avgrense dem fra andres oppgaver var krevende i en organisasjon preget av uklar oppgave- og ansvarsfordeling. Utfordringer knyttet til å prioritere egne oppgaver og ha tid til dem i en travelt hverdag gikk igjen i intervjuene:

E: Ja, jeg stiller meg støttende til det som har blitt sagt. Kanskje den største utfordringen er i forhold til tida? Det er mye jeg skulle hatt gjort som jeg føler at jeg ikke får gjort. Jeg ser at den ubundne tida blir fort brukt opp.

LT: Ja, her nikker dere andre, ser jeg. (Fra gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

Spørsmål angående ansvars- og oppgavefordelingen mellom førskolelærerne og assistentene ble stadig berørt i intervjuene med de nyutdannede. De nyutdannede hadde tanker om det var forskjeller mellom førskolelærere og assistenters måte å utføre arbeidet på:

LT: Jeg har også snakket med assistenter som sier at det ikke er forskjell på hvordan førskolelærere og assistenter gjør oppgavene. Er det slik? Er det forskjell på hva dere gjør og er det forskjell på hva dere kan? Det er jeg litt opptatt av.

B: Jeg tror at det er litt begge deler. Litt ulik praksis. Det er vel noe av det jeg ser som jeg ikke ville gjort sjøl, fordi man kan det man kan, så vet en hva som ikke er lurt. Det henger litt sammen, tror jeg.

Og hvis det kommer til det helt praktiske, i forhold til skift og måltider og, altså det som er helt praktisk, så gjør vi jo de samme tingene. Men når det gjelder innholdet i barnehagen, det å være med barna, så vil i hvert fall jeg si at det er en forskjell som kompetansen utgjør.

C: Jo, i situasjoner og sånn. Det er jeg helt enig med deg i. Da kan kompetansen være den forskjellen.

B: Når en gjør noe med barn.

C: Det gjør en forskjell. (Fra gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Førskolelærere B og C hevdet her at førskolelærere har en kompetanse som gjør en forskjell når det gjelder innholdet i barnehagen og når «en gjør noe med barna» «i situasjoner». Disse utsagnene tyder på at de er bevisste på at det er spesielle kvaliteter ved deres egne og andre førskolelæreres samspill med barn. Samtidig påpekte B at i forhold til det helt praktiske, eksemplifisert som skift og måltider, gjør assistenter og førskolelærere de samme tingene. I ettertid virker det uklart om de definerte måltid og skift (som jeg regner med er bleieskift siden B arbeidet på en småbarnsavdeling) som praktiske situasjoner eller som arbeid med barn der førskolelærerens kompetanse gjør en forskjell. Uttalelser fra de individuelle intervjuene der de nyutdannede ofte ikke inkluderte hverdagsaktiviteter når de snakket om det pedagogiske arbeidet, støtter det første tolkningsalternativet.

De nyutdannede var opptatt av å gi assistentene utfordringer og varierte oppgaver. Videre i dette gruppeintervjuet var B og C opptatt av hvordan de best kunne veilede og støtte assistentenes arbeid med barna. De var enige om at det ikke bare handlet om å anbefale dem å lese fagartikler, fordi dette sjelden fungerte etter hensikten. I de fleste barnehagene hadde assistentene en time i uken til planlegging av aktiviteter med barna og til lesing av faglitteratur. Flere av de nye førskolelærerne la frem pensumlitteratur fra førskolelærerutdanning og annen faglitteratur og ble skuffet over at assistentene sjelden leste dette. B problematiserte dette, ved å påpeke at for assistentene kunne faglitteraturen være som et fremmed språk som det tok tid å tilegne seg. Dette var en motvekt til synspunkter fra andre nyutdannede om at bare assistentene ble mer interessert i å lese faglitteratur, så ville forskjellene mellom assistenter og førskolelærere bli mindre.

Diskusjonen kom raskt inn på utfordrende sider ved det veilederansvaret de hadde overfor assistentene, som hva de skulle gjøre hvis de var uenige i assistentenes måte å snakke til barn på eller deres måte å handle på i barnehagen.

B: Vi må prøve å veilede de videre. Og det synes jeg er kjempevanskelig, det er ofte ting som vi bare er totalt uenige i.

C: Jeg synes kanskje at noe av det vanskeligste er å jobbe med holdninger, for der har vi masse holdninger til barn, altså.

B: Ja, ikke sant. Sånn som hvordan man snakker til barn, for eksempel.

(Fra gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Førskolelærere B og C var enige i at dette var krevende temaer å ta opp med assistentene fordi det lett kunne føre til sårede følelser. Eksemplet berørte situasjoner som de nyutdannede førskolelærere beskrev som den vanskeligste lederoppgaven deres, det å måtte ta opp spørsmål knyttet til assistentenes handlinger overfor barn. Slik jeg oppfatter det, berører denne diskusjonen sentrale utfordringer ved de nyutdannedes førskolelærenes lederoppgaver overfor personalet uten pedagogisk utdanning. De nyutdannede relaterte forskjellene mellom førskolelærerne og assistentens handlinger til assistentenes holdninger og ikke til ulik kompetanse. Denne forståelsen gikk igjen i intervjuene.

Assistentene var i de fleste tilfeller langt eldre enn de nyutdannede og hadde lang erfaring fra barnehagearbeid. B og C var i intervjuet enige om at det var svært vanskelig å ta opp assistentenes handlinger uten at det ble oppfattet som kritikk. Løsningen ble ofte at slike spørsmål ble tatt på en generell måte, for eksempel på et avdelingsmøte. C mente at man da oppnådde mer, mens B hadde andre erfaringer:

B: Alle er som regel veldig enig, helt til vi er tilbake i samme situasjon. For jeg merker dette i utesituasjonen. Vi er veldig opptatt av den tida vi er ute. Det er jo halve barnehagedagen for de ungene som er hos oss hele dagen. Så vi er opptatt av at det pedagogiske innholdet gjelder like mye ute som inne. Og hvordan eller hvor ofte veldig mange sier nei til ting. Og hvorfor en sier nei. Hvorfor sier en nei til å ta ut en bøtte med vann? Fordi det blir så mye å rydde opp. Og må jobbe litt med holdninger. Så tar man det opp på et felles møte og så er alle enige og sier at vi vil ikke ha det slik. Også overhører man ting i gangene når de tror at ingen hører. Og så skjønner man at man må gjøre mer. Og da kommer det ubehagelige. Da du må begynne å trekke folk til side kanskje eller gjøre det på et annet vis.
C: Da går det vel an å sette litt tanker. Kunne du gjort det annerledes? Kunne vi tatt den situasjonen annerledes, altså få de til å tenke litt. Veiledning på en måte. Men det er helt klart utfordrende å jobbe med det her.

B: Ja, det er sant som du sier. Prøve å utfordre dem til å tenke. Bare å huske å gjøre det.

(Fra gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Slik jeg oppfattet det, var førskolelærerne bevisst på sitt veilederansvar og ønsket å ta opp praksis de var uenige i. Samtidig var de nye førskolelærerne opptatt av å få til et godt samarbeid med assistentene. I intervjuene ga flere av dem uttrykk for at det var ting

assistentene sa og gjorde som de reagerte på, men at de var forsiktige med å ta det opp med dem. Og hvis de tok det opp, skjedde dette ofte i generelle former på et avdelingsmøte eller av og til på tomannshånd med assistenten.

Under karnevalsfeiring i februar i barnehage C observerte jeg en situasjon der førskolelæreren reagerte på assistenters handlinger:

Ungene satt på gulvet foran "katta i sekken" og alle fikk prøve å slå etter tur, de minste først. Det tok tid å få hull på sekken. En gutt sa nei til å prøve. To assistenter snakket høyt sammen om at det ikke var riktig at han alltid fikk slippe, for han ville jo aldri være med på noe. En av dem sa: «Du må prøve» og tok tak i armen hans, men han sa nei og trakk seg inn til veggen. C, som stod i den andre enden av rommet, grep inn og sa høyt: "Han vil ikke. Det er greit".

(2.observasjon i barnehage C 12.02.09.)

Etter min vurdering reagerte C spontant og på tvers av det han ellers gjorde. Han kommenterte situasjonen på slutten av dagen og sa at han mente at det var riktig av ham å reagere av hensyn til gutten, som var engstelig og hadde problemer med å få kontakt med de andre barna. Han hadde snakket med assistentene om situasjonen etterpå, og de hadde vært opptatt av at regler skulle gjelde for alle. Assistentene var redde for at gutten aldri ville våge å være i fokus hvis han alltid fikk slippe. Cs vurdering var at tvang gjorde gutten mer engstelig og at han ville ha begynt å gråte hvis han ble tvunget, noe som kunne gi han en enda dårligere posisjon i gruppa. Men de var blitt enige om at neste gang gutten trakk seg unna en situasjon der han måtte stå i fokus, skulle C prøve å gå inn i situasjonen sammen med ham. C ga uttrykk for at det var en konstruktiv løsning, både for gutten og for videre samarbeid med assistentene.

Når det gjaldt å finne ut av ansvars- og oppgavefordelingen i barnehagen, virket det som om de nyutdannede i liten grad kunne støtte seg til styreren eller til skriftlige retningslinjer. Ingen av barnehagene hadde for eksempel stillingsinstruksjoner som definerte ansvarsområdene til styrer, pedagogisk leder og assistentene. To barnehager hadde hatt stillingsinstruksjoner, men de var ikke i bruk nå, hadde de nyutdannede fått opplyst. Styreren i en av de andre barnehagene hadde begynt å arbeide med å utarbeide stillingsinstruksjoner.

De nyutdannede strevde, spesielt de første månedene med å bli anerkjent som ledere av assistentene og hadde ulike erfaringer med dette. A hadde fått ros av sine assistenter for måten hun hadde utført oppgaver på:

A: Det hadde vi aldri takla! Du er den flinkeste vi vet om, sier assistentene. Jeg hadde aldri klart å gjøre sånn. Du er så flink. Og så er du helt ny på avdelingen. Jeg synes at du er så flink. (Latter). Herlighet, det er jo lykkepiller, det der, men det er jo veldig hyggelig å høre da.

LT: For de mener det?

A: Ja, de mener nok det. Men at det skulle hun aldri klart, er nok ikke helt riktig, da. Hun hadde nok klart mye av det, sikkert mye mer enn de tror. Men det er spesielt det der at ting er vanskelig og at du må liksom være veldig varsom for ikke å trække folk på tærne og du må likevel si ting. Du må gå på vanskelige møter, du må takle vanskelige situasjoner. Da trekker de andre seg ut og da er det veldig tydelig hvem som er pedagogisk leder og hvem som er assistenter. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

A satte stor pris på ros fra assistentene. Hun ga samtidig en god beskrivelse av erfaringer flere av de nyutdannede ga uttrykk for. Når det oppstod vanskelige situasjoner, for eksempel i forhold til foreldre eller i samarbeidet mellom avdelingene i barnehagen, trakk de andre seg tilbake og forventet at pedagogisk leder tok ansvar og ordnet opp. A mente at slike situasjoner krevde at «du må være veldig varsom for ikke å trække folk på tærne og du må likevel si ting», noe som understreker kompleksiteten i lederoppgavene og behovet for kompetanse.

Videre i gruppeintervjuet spurte jeg F om hun kjente seg igjen i As erfaringer:

F: Ja, i noen situasjoner. Men jeg har også assistenter som har prøvd å ta mer og mer kontroll, men om det hadde fungert, det er noe annet. De tar observasjoner av unger som vi ikke har blitt enige om og som skriver ting som jeg egentlig ikke synes noe om. Så der har jeg sagt tydelig fra om at du, det her synes jeg ikke er noe allright. Sånn kan vi ikke holde på. Hun har prøvd å ta på en måte styringen selv. Der følte jeg at jeg nå måtte jeg sette ned foten. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

Disse sitatene viser at de nye førskolelærerne hadde ulike erfaringer med å bli anerkjent som ledere av assistentene. F opplevde assistenter som utfordret hennes lederrolle, ved å gjennomføre ting som ikke var klarert med henne som leder. Dette markerte F på en tydelig måte at hun ikke godtok.

Slik jeg tolker det, var det endringer i forholdet mellom assistentene og de nyutdannede førskolelærerne gjennom året. De første månedene fortalte de nye førskolelærerne at de ofte søkte råd hos assistentene og lot dem ta avgjørelser. Etter hvert så de ut til å ta avgjørelser mer på egen hånd. Alle de nyutdannede ga uttrykk for at avgjørelser og planlagte aktiviteter kunne bli møtt av noe som kan tolkes som en diffus motstand, ved at assistentene glemte det hele eller mente at det ikke var tid til å gjennomføre dette. Noen opplevde dette ofte, andre av og til. De nyutdannede ga uttrykk for at det var vanskelig å takle dette.

Generelt er det mitt inntrykk at de kvinnelige nyutdannede så ut til å ha større utfordringer med å bli anerkjent som ledere enn de mannlige nyutdannede hadde. Og alle klarte ikke å si fra så tydelig som F fortalte at hun gjorde. Slik jeg oppfattet det, ble kvinnelige nyutdannede, som tidligere omtalt (se 5.3, 5.13.1 og 5.13.3), oftere avbrutt av assistentene når de snakket eller lekte med barna, og de opplevde sterkere krav om å delta i praktisk arbeid uten barn til stede.

Planlegging

Denne kategorien handler om hvordan førskolelærerne sammen med resten av personalet planla, gjennomførte, dokumenterte og evaluerte det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Først presenteres anvendelsen av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006), deretter arbeidet med barnehagens lokale planer, det vil si års-, måneds- og ukeplaner samt planer for aktiviteter som turer og samlingsstund.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Alle de nyutdannede fortalte i intervjuer at de under utdanningen hadde jobbet mye med rammeplanen. Mye av empirien i underkategorien om planlegging handlet om hvordan de nyutdannede anvendte rammeplanen i planleggingsprosessen sammen med personalet i barnehagene.

Fs svar fra et gruppeintervju var representativt for erfaringene til de fleste av de nyutdannede:

F: Jeg og vi på den avdelingen der jeg er, har ikke jobba mye med Rammeplanen hittil. Det er det jeg håper at vi får mer tid til etter hvert. Men vi gjør ting som er innenfor Rammeplanen, det vet nå jeg da, som har jobba mye med den på skolen. Men jeg tror ikke at de er så veldig bevisst på hva vi jobber med, at det og det står i Rammeplanen og ... Så de tilhører nok litt den eldre, hva skal jeg si? Det er litt vanskelig å si, egentlig. Vi har ikke satt noe ord på det, egentlig.

LT: Dere har ikke diskutert dette, for eksempel på avdelingsmøter?

F: Nei, det har ikke blitt tatt opp. Og ikke har det blitt tatt så mye opp felles, med hele personalet på møter, heller. Så det kan jo bli litt spennende å ta mer tak i det senere. Men det er jo under der. Det ligger jo i arbeidet deres, mye av det som står i Rammeplanen.

(Fra gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

De nyutdannede ga uttrykk for at de selv hadde et godt kjennskap til rammeplanen. Når det gjaldt assistentene, var de var usikre på hvor mye de kjente til og brukte rammeplanen. Men de nyutdannede følte seg trygge på at deres eget arbeid var innenfor rammeplanens føringer. De snakket ofte om tilpasning til rammeplanen som en integrert del av det pedagogiske

arbeidet, noe som nærmest ble tatt som en selvfølge og som en derfor ikke behøvde å sette ord på, slik førskolelærer A ga uttrykk for i samme gruppeintervju:

A: Men hvem er det som sitter og skriver at ut fra rammeplanen så skal vi ... Psss! Du tenker jo ikke sånn! Du har jo rammeplanen bak i hodet hele tiden, selvfølgelig og vet hva du skal igjennom, liksom.

Og du vet, du må jo finne ut hva du skal gjøre og hvorfor. Jeg tenker jo sånn uten å skrive det ned.

F: Det kan hende at det hadde blitt mer bevissthet rundt det på avdelingen hvis det hadde kommet mer ovenfra og. Jeg tenker på ledelsen.

LT: Hvis styreren hadde vært mer opptatt av det og satt mer fokus på det, tenker du?

F: Ja, at man hadde jobba mer ut i fra rammeplanen. Vi jobba jo mye med den på skolen. Og når vi kom ut i barnehagen, så ble den nesten borte.

LT: Du opplever det sånn?

F: Ja. (Fra gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

A så liten hensikt i å skrive henvisninger til rammeplanens mål, fordi hun selv ”har den bak i hodet hele tiden”. Samtidig var hun videre i intervjuet usikker på hvor mye assistentene kjente til rammeplanen. Jeg tolker det som at hun oppfattet rammeplanen mest som et planleggingsverktøy for førskolelærerne, og at hun så bort fra den informasjon rammeplanen kunne gi foreldrene og assistentene om barnehagens mål og innhold. F savnet at styreren satte fokus på rammeplanen. Dette kan etter min oppfatning forstås som en indikasjon på at styreren i liten grad deltok i planlegging og satte retning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Fs opplevelse av at rammeplanen var nesten borte i barnehagen, kan forstås som et resultat av dette.

I motsetning til det de andre nyutdannede ga uttrykk for, mente førskolelærer E i samme intervju at personalet i hans barnehage hadde arbeidet en del med rammeplanen knyttet til arbeidet med årsplanen. Han fortalte at assistentene hadde hatt en del opplæring i rammeplanen da de var nytilsatte året før.

Lokale planer i barnehagene

Alle de nyutdannede førskolelærerne ga uttrykk for at det var utfordrende å planlegge dagene i barnehagen, fordi det skjedde mye uventet og overraskende. Eksempler på uventede ting var sykdom blant personalet, at barna ble opptatt av andre ting enn førskolelærerne hadde forventet, eller at det dukket opp uventede oppgaver som måtte prioriteres. Dagene og aktivitetene ble sjelden slik de hadde planlagt og forventet, fortalte de. Jeg spurte dem om de syntes at de hadde lært nok om planlegging i utdanningen. De fleste syntes ikke det, og de var

også kritiske til deler av det de hadde lært om planlegging, særlig til den store vektleggingen av planleggingsskjemaer bygget på didaktisk relasjonsmodell:

F: Jeg føler at det didaktiske skjemaet i hvert fall er bortkasta. For det er jo ikke noe som praktiseres i barnehagen i det hele tatt. (Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

A hadde heller ikke opplevd at slike skjemaer hadde vært benyttet i de barnehagene hun hadde vært i praksis i. Hun hadde selv ikke likt å skrive slike didaktiske planer under utdanningen, men mente at arbeid med pålagte planer hadde gjort henne mer bevisst på alle sider ved planleggingsprosessen. Samtidig syntes hun at det ble brukt alt for mye tid på dette under studiet.

A: Det er mulig at det er andre måter å planlegge på. Bare det å være reflektert og tenke hvorfor, hva er det jeg skal gjøre? Hvorfor skal jeg gjøre det og hvor skal jeg gjøre det? (Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

Selv om også de andre førskolelærerne mente at utdanningens vektlegging av planlegging ut fra didaktisk relasjonsmodell hadde gjort dem mer bevisste på alle deler av planleggingsprosessen, var det enighet om at planleggingsskjemaene fra utdanningen ble for omstendelige og tungvinte å bruke i barnehagen. I praksisperiodene i utdanningen måtte de blant annet arbeide mye med å kartlegge didaktiske forutsetninger. Det opplevde de ikke som nødvendig lenger. Nå utelot de dette, fordi de kjente barna og barnehagen og mente at de didaktiske forutsetningene var gitt.

I det lokale planleggingsarbeidet tok de utgangspunkt i barnehagens årsplan og laget måneds- og ukeplaner. G beskrev planleggingsarbeidet på sin avdeling slik:

G: Ja, på planleggingsmøtet setter vi oss ned og ser hva vi skal gjøre denne uka her og ser på hva de vil gjøre. Hva er tema for uka? Også har vi en månedsplan som henger ute i gangen her for foreldrene, Vi fører på den etter hvert som vi finner på mer og mer. På starten av måneden er den ganske tynn og på slutten av måneden er den fylt ut. Og så sender vi ut månedsbrev til foreldrene, der vi skriver hva vi tenker vi skal gjøre den neste måneden.

LT: Da handler informasjonen om det dere skal gjøre?

G: Ja, og om det vi har gjort. Litt evaluering og info til foreldrene og hva vi har fått ut av det vi har gjort den siste måneden. Så de får litt begge deler. (2.intervju med G 22.03.10.)

G fortalte videre at de skrev opp dagens aktiviteter, hvem som er ansvarlig for aktiviteten og hvilke barn som skulle delta i et skjema i en bok på avdelingen. Målene for aktivitetene ble ikke skrevet ned. G var opptatt av å få assistentene aktivt med i gjennomføringen og brukte tid på avdelingsmøtene for å finne ut hva assistentene hadde lyst til å gjøre innenfor de planlagte aktivitetene. Assistentene hadde, som tidlige nevnt, en time i uka som de kunne bruke utenfor avdelingen til lesing av faglitteratur og planlegging av aktiviteter de hadde ansvar for.

Flere av de nyutdannede førskolelærerne fortalte at de opplevde det som vanskelig å få assistentene til å delta aktivt i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen. Dette ble tatt opp på flere veiledningssamtaler. Strategiene som ble avtalt, gikk ofte ut på å få fram tydeligere forventninger til assistentenes deltakelse, i tillegg til å gi dem ansvar for oppgaver de hadde lyst til å gjennomføre. Assistentenes kompetanse for de konkrete oppgavene så ut til å bli vektlagt i mindre grad.

Som tidligere nevnt var forankring i rammeplanen og kartlegging av didaktiske forutsetninger lite vektlagt i de lokale planleggingsprosessene. I tillegg ble målene for aktivitetene sjelden formulert:

LT: Setter dere opp mål for det dere gjør?

G: Nei, vi setter ikke opp så mye mål. Vi tenker mer over det, egentlig, over hva vi gjør og skriver litt om det i månedsbrevet. Og vi evaluerer. Har vi gått gjennom det og det? Litt sånn selvevaluering. Også har vi jo, når vi har prosjekter, så har vi jo sånn på veggen: Hva har vi gjort? Hvorfor gjorde vi det? Og litt sånn. Det henger vi opp på veggen til foreldrene. (2.intervju med G 22.03.10.)

Etter min oppfatning vil personalets bevissthet om målene for arbeidet påvirke gjennomføring og evalueringen. Uklare mål vil gjøre det vanskelig å evaluere arbeidet på en måte som kan føre til videre læring. Gs uttalelser om evaluering tydet på at evalueringen handlet mer om *hva* som var gjennomført enn om *hvordan* arbeidet ble utført og *hvorfor* det ble gjort. *Hvordan og hvorfor* leder etter min oppfatning mer direkte mot faglige begrunnelser og mål. G så ut til å knytte begrunnelser og mål hovedsakelig til informasjon til foreldre om prosjektarbeid. Alle førskolelærerne uttalte at evaluering var den delen av planleggingsprosessen de fikk minst tid til, og at den evalueringen som ble gjennomført, ofte ble overflatisk.

Samlet sett er det min oppfatning at de nye førskolelærerne var opptatt av å planlegge det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men at planleggingen ble gjort på en enkel måte, preget av uklare mål og ofte også av uklare ansvarsforhold. Den planleggingsmodellen de hadde

benyttet i utdanningen ble oppfattet som tidkrevende og for omstendelig å bruke i barnehagen. Uforutsette hendelser i barnehagehverdagen knyttet til barnas skiftende interesser, sykdom blant personalet med mer, bidro til å gjøre planleggingsarbeidet krevende. Den evalueringen som ble gjennomført, skjedde ved slutten av tema- eller prosjektarbeid eller ved slutten av en periode, sjelden underveis i arbeidet. Evalueringen fokuserte mer på den praktiske gjennomføringen enn på målene for arbeidet og barnas reaksjoner og utbytte.

Alle de nye førskolelærerne ga uttrykk for at de i noe ulik grad strevde med å involvere assistentene i planleggingsarbeidet. De brukte mye tid på å motivere assistentene og finne ut hvilke oppgaver assistentene hadde lyst til å gjøre. Oppgave- og ansvarsfordelingen så ut til å skje mer ut fra lyst enn kompetanse, selv om det kan være en sammenheng mellom disse faktorene.

Dokumentasjon

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet som et viktig grunnlag for refleksjon og læring. Dokumentasjon kan gi personalet og foreldrene informasjon om hva barna opplever, lærer og gjør i barnehagen og åpne for kritisk refleksjon over arbeidet med barnas læring, lek og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.49).

Alle de nye førskolelærerne mente at de arbeidet mye med å dokumentere arbeidet i barnehagen gjennom fotografier fra aktivitetene og ved å stille ut barnas produkter. Digitale kameraer så ut til å være i flittig bruk i barnehagene. De største barna fikk ofte fotografer selv på turer og under aktiviteter, fortalte deres førskolelærere. Barna deltok ofte når bildene ble printet ut og var med på å velge ut hvilke bilder som skulle henges opp. Bildene ble hengt opp på veggen sammen med utsagn fra barna og produkter fra formingsaktiviteter. Alle førskolelærerne fortalte at både barn og foreldre var opptatt av bildene og produktene. Disse ble utgangspunkt for samtaler med barna og med foreldrene om aktivitetene i barnehagen. Som observatør opplevde jeg ofte at barna dro meg med bort til utstilte bilder og produkter og fortalte om turer og andre aktiviteter. Bilder ble også brukt på foreldremøter for å informere om innholdet i barnehagen.

Samtidig var det, som tidligere nevnt, sjelden at bildene fra aktiviteter og barnas produkter ble gjenstand for personalets refleksjoner og trukket inn i evalueringen av det pedagogiske

arbeidet, slik Rammeplanen legger opp til. De nyutdannede begrunnet dette med manglende tid, men også at det var krevende å få assistentene med på dette.

Mesteparten av bildene som var utstilt i barnehagene de dagene jeg observerte der, var fra planlagte aktiviteter som turer, karneval og prosjekter. Dette gjenspeilte tendensen i intervjuene, der det hovedsakelig var det planlagte arbeidet og i noen grad lek som ble framhevet.

Personalets læring

De nyutdannedes læring den første tiden i yrket vil bli belyst i kapittel 7. Denne underkategorien handler om hva de nyutdannede mener at det øvrige personalet hadde lært av dem i samarbeidet i barnehagen. Dette punktet er etter min vurdering interessant å belyse i forhold til om og i hvilken grad de nyutdannede opplevde å delta i gjensidige læringsprosesser på sin nye arbeidsplass. I starten var det vanskelig å få svar fra de nyutdannede om resten av personalet hadde lært noe av dem. De nyutdannede opplevde at det var de selv som lærte mest den første tiden.

Etter hvert pekte noen av dem på mer konkrete ting de hadde bidratt med og lært de andre. I en e-post fra førskolelærer A i forbindelse med et gruppeintervju som hun kunne ikke kunne delta på, svarer hun kort på spørsmål som jeg hadde sendt dem i en åpen intervjuguide på forhånd:

Har de andre i barnehagen lært noe av dere?

Vet ikke....kanskje litt med hensyn til islam som er aktuelt her i barnehagen

(E-post fra A 22.10.09.)

A hadde fordypning i flerkulturell pedagogikk og karakteriserte seg i et senere intervju som barnehagens religionsleksikon, noe som tyder på at hun ble mye brukt som kunnskapskilde på dette området. Hun fortalte at hun ofte fortalte de andre i personalet om skikker og høgtidsdager knyttet til ulike religioner.

Heller ikke førskolelærer E kunne komme på dette gruppeintervjuet. Han svarer på samme spørsmål via e-post:

De har nok lært en god del i forhold til det å lage en utelekeplass samt noe om dyr i naturen. Jeg har også satt mitt preg på hvordan vi legger opp ukeplanen og planlegging av de ulike aktivitetene knyttet opp mot de fagområdene vi jobber med i barnehagen. (E-post fra E 22.10.09.)

I et senere intervju utdypet E dette og fortalte spesielt om arbeid med fagområdet Natur, miljø og teknikk, der han hadde bidratt med kunnskaper fra utdanningen sin, som la særlig vekt på naturfag og uteliv. Han la vekt på faste turdager og på bruke mulighetene i nærmiljøet så ofte som mulig. E samarbeidet tett med en annen førskolelærer og de prøvde å planlegge prosjekter på måter som innlemmet barnas spørsmål og interesser.

Førskolelærer G opplevde at resten av personalet, og særlig de som var eldre enn henne selv, var skeptiske til å være mye på tur med barna som var i alderen 1-2 år. I neste intervju fortalte hun om at denne skepsisen var borte:

LT: Den har gått over. Så der har du fått til noen endringer?

G: Ja. Det må noen endringer til. Nei, det er jo nye erfaringer for dem og, det. Så jeg har jo tilført litt her. (2.intervju med G 22.03.10.)

G hadde også utdanning med vekt på naturfag og uteliv. Hun hadde gjennom året tatt initiativ til turer som hadde endret resten av personalets oppfatninger om hva som var mulige uteaktiviteter med barn fra 1-2 år.

B fortalte i et intervju i mars at hun hadde arbeidet mye med veiledning av assistentene i forhold til planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet:

B: Veiledning av personalet har jeg jobba veldig mye med. Og det er igjen med planer og med ting man planlegger i fellesskap og med å gjennomføre det. Mye handler om å jobbe for å gjennomføre det. For det er så mye om og men, opplevde jeg. Enten var det dårlig vær eller så var det argumenter om at nei, ungene virket så slitne i dag! Det var sånne tullede argumenter. (2.intervju med førskolelærer B 11.03.10.)

B fortalte at hun brukte råd hun selv hadde fått fra sin veileder. Det gikk ut på å lage en slags idèkurv med lapper med sentrale mål og sitater fra rammeplanen. På avdelingsmøtene trakk de lapper og drøftet målene opp mot aktiviteter de planla med barna. B mente at det å høre om målene fra rammeplanen og selv si noe om dem, knyttet til det daglige arbeidet, virket bevisstgjørende for assistentene. Hun hadde opplevd det hun betegnet som diffus motstand mot å gjennomføre planer og jobbet bevisst med å imøtegå det hun karakteriserte som ”tullede argumenter”.

B fortalte at hun etter hvert fikk assistentene til å delta i dokumentasjonsarbeidet:

B: Det var igjen på avdelingsmøtene. Vi jobba aktivt med rammeplanen og de så at det ikke var så omfattende som en skal ha det til, hvis vi tar ut bare det som er elementært i forhold til fagområdene, og til målene som en skal ha med. Vi så på og pekte ut ting som vi gjør i hverdagen. Vi har snakket mye om påkledning, altså om garderobesituasjoner, for seg. Måltider for seg og vi har snakka om hvordan vi skal ha det, hva rammeplanen sier i forhold til dette og hva vi kan flette ting inn i. (2.intervju med førskolelærer B 11.03.10.)

B fortalte her om det jeg oppfatter som et systematisk arbeid med å konkretisere rammeplanens mål og drøfte konsekvenser av dette for det daglige arbeidet på avdelingen sammen med assistentene. Hun tok utgangspunkt i assistentenes praktiske og erfaringsbaserte kompetanse og brukte dette som utgangspunkt for dokumentasjon og for endringsarbeid som også omfattet hverdagsaktivitetene. Dette var en mer tydelig arbeidsform enn den veiledningen hun beskrev i et tidligere intervju, der hun ”ville flette veiledning inn i samarbeidet uten at det kanskje følte som veiledning.” (Gruppeintervju med B og C 22.10.09.) Etter min vurdering stod B fram som en tydeligere pedagogisk leder for personalet i dette systematiske planarbeidet enn hun hadde gjort tidligere. Hun fortalte at hun hadde fått tilbakemeldinger fra assistentene om at de likte denne arbeidsformen.

Videre i intervjuet fortalte B at hun hadde fått assistentene i gang med å skrive praksisfortellinger, som hele personalet på avdelingen brukte som utgangspunkt for refleksjon over arbeidet med barna sammen med observasjoner som hun selv utførte. Dette inngikk i arbeidet med dokumentasjon og evaluering av arbeidet. B ble sykmeldt den siste del av vårhalvåret, så det var ikke mulig å observere om dette arbeidet førte til endringer på avdelingen.

Utfordringer i forhold til personalsamarbeid og ledelse

Mange av de utfordringene de nyutdannede møtte i forhold til personalsamarbeid og ledelse, er belyst under underkategoriene *Personalsamarbeid* og *Ledelse og lederrolle*. Generelt beskrevet så dette etter min vurdering ut til handle om å bli anerkjent som fagperson og leder i en organisasjon preget av uklar ansvars- og oppgavefordeling og stor vekt på erfaringsbasert kunnskap. Selv om tre av de nye førskolelærerne samarbeidet tett med en annen førskolelærer, var assistentene i flertall i personalet, og det så ut til å legge premisser for samarbeidet. Mange av assistentene var langt eldre enn fem av de nyutdannede, og de hadde som oftest lang erfaring fra arbeid med barn. Som en av de nyutdannede førskolelærerne uttrykte det i en samtale da jeg observerte i barnehagen hennes: *Det er ikke så lett å diskutere oppdragelse med en som er eldre enn mora di og som har arbeidet med unger siden før du ble født!*

Som belyst tidligere, reagerte de nyutdannede på noen av assistentenes holdninger til barn og måten de snakket til og om barn på. De opplevde at dette var særlig vanskelige temaer å ta opp. Slik jeg oppfattet det, unngikk de nye førskolelærerne i stor grad konflikter med assistentene og strakk seg langt i samarbeidet. I planleggingsarbeidet brukte de nyutdannede mye tid på å motivere assistentene til arbeidet med samlingsstunder, prosjekter og temaarbeid.

Andre forhold som de nyutdannede mente var utfordrende ved personalsamarbeidet og ledelsesoppgavene, var liten tid til å avklare forventninger. De nyutdannede opplevde i tillegg ofte liten støtte fra barnehagens styrer eller virksomhetsleder, både da de startet i jobben og senere. De nye førskolelærerne beskrev sine ledere som positive og velvillige, men erfarte at de ofte var travelt opptatt med andre oppgaver. Fem av styrerne hadde ansvar for flere barnehager eller for avdelinger som lå spredt i kommunen og var derfor ofte fysisk fraværende.

Noen av de nyutdannede hevdet i intervjuer at de ikke opplevde som krevende å være både ledere og pedagoger, men de savnet mer tid til begge funksjoner. Alle de nyutdannede fortalte at de brukte langt mer enn de fire timer i uken de hadde som ubunden tid til planlegging, informasjonsskriv til foreldrene og andre administrative oppgaver. I tillegg arbeidet de ofte lenger i barnehagen enn vaktene deres tilsa. Verken den bundne eller den den ubundne tiden strakk til, særlig ikke det første halvåret. Flere av de nyutdannede sa også at de savnet uforstyrrede arbeidsplasser i barnehagen slik at de kunne samarbeide mer med andre førskolelærere og slippe å ta med oppgaver hjem. Bare en av barnehagene hadde arbeidsrom der førskolelærerne kunne arbeide uforstyrret.

Mestring i forhold til personalsamarbeid og ledelse

De nyutdannede beskrev i intervjuer utviklingen sin i yrket det første året som en bratt læringskurve. Dette gjaldt særlig ledelses- og samarbeidsoppgavene. De fleste ga uttrykk for at de følte seg mest usikker på disse oppgavene og spesielt ledelsesoppgavene.

Men de nyutdannede opplevde også etter hvert mestring på områder som de i starten strevde med. Etter å ha taklet noen utfordringer, steg selvtilliten, og de opplevde at de utviklet seg i lederrollen, slik B fortalte om i sitatet under:

LT: ... Nå har dere har snakka om utfordringer og om problemer. Hva med mestring? Er det noe dere er stolte av å ha mestra den første tiden?

B: Det er det at man har kommet seg over kneiker siden man starta. Både i forhold til det å begynne, å finne plassen sin og tørre å ta noen grep på ting.

LT: Det er ikke så lite.

B: En krysser noen sånne barrierer etter hvert. En vokser med lederrollen på en måte. Ellers føler jeg i hvert fall at samholdet er veldig bra, at jeg fungerer godt med personalet. (Gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

B brukte metaforene å komme seg over kneiker og krysse barrierer om den prosessen hun har vært igjennom som pedagogisk leder de første månedene. Mestringen blir knyttet til å tørre å ta noen grep på ting, men også til det å finne plassen sin og å vokse med rollen og til å få støtte fra resten av personalet. Dette tolker jeg som beskrivelse av en utvikling hvor hun både hadde markert seg som fagperson og tilpasset seg konteksten i barnehagen.

De andre nyutdannede opplevde også utvikling i lederrollen, her fra et gruppeintervju i februar:

LT: ... Men tilbake til det å være leder, er dere mer ledere nå enn dere var i starten?

A: Jeg begynner å få grep om det nå.

F: Jeg har fått tilbakemelding fra assistentene om at nå går det bedre enn i starten. Jeg har mange ønsker for avdelingen, men det er ikke alt en får gjennomført i løpet av denne tida. Og så sier assistentene, hvor blir det av de greiene? Jeg skal ha noen bokstaver på gulvet og så begynner de å spørre hvor det blir av de bokstavene nå. (Gruppeintervju med A og F 08.02.10.)

A fortalte at hun, i tillegg til utfordringene med å få oversikt over barnehagens regler og rutiner, hadde særegne problemer som leder på sin avdeling. Den tidligere pedagogiske lederen arbeidet fortsatt på avdelingen og hadde problemer med å slippe A til. De andre ansatte fortsatte å rådføre seg med den tidligere lederen når det oppstod ting og det ble tatt beslutninger uten at A ble involvert. A måtte stadig markere at nå var det hun som var leder.

F hadde tidligere fortalt om strev med å få assistentene til å delta mer i planlagte aktiviteter og ble overrasket og glad da assistentene for første gang etterspurte en planlagt aktivitet som ikke var gjennomført enda. Samtidig var hun klar på at det fortsatt var utfordringer å ta tak i. F startet året med å gjøre en rekke endringer på avdelingen, noe så ut til å møte en del motstand fra assistentene. Dette gjorde at hun gikk forsiktig fram med endringsarbeid resten av året. Samtidig oppdaget hun at det lå tidligere erfaringer bak assistentenes motstand. En assistent hadde for eksempel fått mye kritikk tidligere og våget derfor ikke lenger ha samlingsstund. F jobbet for å gi assistentene mer selvtillit og ville gi dem tid til å bli tryggere før hun forventet større deltakelse i planlagte aktiviteter. Slik jeg tolker det, er eksemplet representativt for det

store arbeidet de nyutdannede la ned for å motivere og støtte assistentene til å delta i mer av det pedagogiske arbeidet.

6.3 Språk for å gjennomføre, begrunne, beskrive og diskutere samarbeids- og lederoppgavene

I denne delen vil jeg først presentere og analysere empiri om hvordan de nyutdannede førskolelærerne brukte språket i arbeidet med sine samarbeids- og lederoppgaver. Ut fra den andre problemstillingen for presentasjonen (se 6.1) er det aktuelt å undersøke hva slags språk de nyutdannede anvendte overfor ulike samarbeidspartnere og hvordan de begrunnet sine forslag og synspunkter under gjennomføringen av samarbeids- og lederoppgavene. Jeg vil også se nærmere på hvordan samarbeids- og lederoppgavene beskrives og hvorvidt de diskuteres, for eksempel i forbindelse med evaluering av arbeidet.

Språk for å gjennomføre og begrunne samarbeids- og lederoppgavene

De nyutdannedes språk så ut til å endre seg den første tiden i barnehagen. Mitt inntrykk fra observasjonene var at samtaleene med de andre ansatte og foreldrene var preget av hverdagspråk. Jeg opplevde heller ikke at de nyutdannede brukte fagspråk når de snakket med andre førskolelærere i gruppeintervjuer og veiledningssamtaler. Etter min vurdering var de nyutdannedes språk dermed mer tilpasset ulike samtalepartnere når de snakket med barna (se 5.10 og 5.14) enn når de snakket med de andre ansatte og foreldrene i de ulike samarbeidssituasjonene i barnehagen.

I et gruppeintervju i april diskuterte en gruppe av de nyutdannede bruk av fagspråk i barnehagen:

A: Nei, det pedagogspråket må jeg bare legge bort. Da blir jeg sett på som en livsfjern teoretiker. Jeg føler at jeg må snakke så assistentene forstår meg. Det får jeg positive tilbakemeldinger på også.

F: Ja, jeg er i grunnen enig med deg. Det blir lett litt sånn ovenfra og ned.

E: Jeg er enig. Og jeg tenker at det gjelder i forhold til foreldrene også.

A: Ja, i min barnehage må jeg snakke veldig enkelt hvis foreldrene skal forstå meg. Mange av dem snakker dårlig norsk også.

LT: Men gjelder dette i alle situasjoner? Hvis vi ser på foreldrene, så er vel ikke det en ensarta gruppe?

F: Nei, men jeg opplever at de er mest opptatt av om ungene trives i barnehagen og har lekekamerater, ikke av faglige betraktninger. (Gruppeintervju med A, E og F 22.04.09.)

Dette ble en lengre diskusjon, men gruppa var enig i at fagspråk, i betydning bruk av fagbegreper og henvisning til teorier, var det vanskelig å bruke i barnehagen. Jeg tolker dette som en tilpasning til det hverdagsspråket som ble brukt blant personalet i barnehagen og til assistentenes faglige nivå.

Alle de nyutdannede ga uttrykk for at det var utfordrende å gå inn i samarbeidsrelasjonene med de andre ansatte og foreldrene i barnehagen. B fortalte om problemer med å begrunne og argumentere for planer og synspunkter overfor de erfarne assistentene, spesielt den første høsten:

B: ... Og de (assistentene) er jo veldig flinke, men jeg merker at når jeg kommer med mine ideer, jeg er jo mye yngre og jeg har litt problemer og blir stående å argumentere for, for de har jo også sine ting, de har en praksis som de har ført.

LT: Hva skjer da i sånne situasjoner?

B: Jeg gir meg ofte. Men vi er ikke så veldig uenige, så det er ikke graverende ting...

LT: Nei?

B: Men jeg sliter veldig med å argumentere, jeg mangler ord når jeg står der, det er vel den usikkerheten som tar litt over, tenker jeg. (1.intervju med B 03.09.09.)

B var den av de nyutdannede førskolelærerne som snakket mest om sin usikkerhet det første halvåret. I intervjuene og veiledningssamtalene virket hun etter min oppfatning reflektert og hadde ofte begrunnede synspunkter, men særlig de første månedene opplevde hun å komme til kort når hun møtte skepsis og uenighet fra de hun jobbet sammen med på avdelingen. Slik jeg tolker det, viste hun stor respekt for assistentenes praktiske kunnskap og så ut til å bagatellisere uenigheten ut fra at det ikke handlet om graverende ting. Flere av de andre nyutdannede ga uttrykk for at de kjente seg igjen i Bs beskrivelser av å mangle ord og argumenter den første tiden. Etter min oppfatning, var vanskelig for dem å bruke teoretiske begrunnelser mot assistentenes erfaringsbaserte begrunnelser. Dette kan tyde på at erfaringsbaserte begrunnelser har større legitimitet enn teoretiske begrunnelser i barnehagene.

Alle de nyutdannede viste lydhørhet og respekt for assistentenes praktiske og erfaringsbaserte kunnskaper, slik F ga uttrykk:

F: Og så sier jeg noen ganger og at det kan hende at de vet bedre enn meg. For de har unger sjøl, jeg har jo ikke unger, men jeg har jo den kunnskapen fra skolen som jeg kan bruke. Men det er ikke alltid at den er den fullstendige og riktige. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

Flere lignende uttalelser fra andre nyutdannede styrker min oppfatning om at praktisk og erfaringsbasert kunnskap har høy status i barnehagene og tillegges stor vekt. Jeg tolker Fs uttalelse til at det å ha egne barn ser ut til å bli vektlagt og øker legitimiteten til både assistenter og førskolelærere.

I intervjuene og veiledningssamtalene snakket de nyutdannede om å være *tydelige* ledere og fagpersoner overfor assistentene og foreldrene. Hva det ville si å være en tydelig leder i disse sammenhengene, ble ofte ikke presisert. F konkretiserte dette noe i et gruppeintervju etter først å ha understreket at hun først og fremst prioriterte arbeidet med barna:

F: Men det er også en viktig oppgave å drifte avdelingen. Den daglige driften. Men jeg ser jo at de klarer det når jeg ikke er til stede også, men du møter forventninger når du er der, fra de andre. Det er en viktig oppgave å være til stede og være tydelig, både for de du jobber med og for ungene. Og for foreldrene og. At du klarer å svare for deg, at du klarer å gi tydelige tilbakemeldinger. At de kan føle at det er en fagperson de tar kontakt med.

LT: Henger dette sammen med om du kan begrunne det du gjør?

F: Ja.

LT: Klarer du det?

F: Ja, jeg tror det. Jeg prøver så godt jeg kan og jeg står jo ikke og lyver heller. Så hvis det er noe jeg ikke har greie på, så sier jeg jo fra om at det kan jeg ikke svare på nå, men at jeg skal sjekke det opp, slik at de får et svar. Nå har jeg ikke fått sånne heavy spørsmål enda, men det er jo om de dagligdagse tingene, og da må du vite hva du holder på med. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

Etter min vurdering er Fs betraktninger om sin lederrolle interessante. Hun gir uttrykk for at de andre klarer den daglige driften av avdelingen når hun ikke er der, men registrerer også at hun møter noen særlige forventninger når hun er til stede. Dette så ut til å være forventninger rettet mot hennes faglige kompetanse, om at hun skal kunne svare på spørsmål og gi tydelige tilbakemeldinger. F var opptatt at å fremstå som en tydelig fagperson og knyttet dette til å kunne gi faglige begrunnelser for svarene sine. De forventningene fra personalet som F gir uttrykk for, kan relateres til Løkkens undersøkelse om yrkesrollene i barnehagen som fikk fram assistenters synspunkter om situasjoner der førskolelærerne var gode å ha, blant annet i forhold til uforutsette ting, barn i konflikt og barn med spesielle behov (Løkken, 1992).

I et gruppeintervju på slutten av året utvekslet tre av de nyutdannede erfaringer om hvordan de informerte foreldrene om planene i barnehagen. Alle sendte ut månedsplaner til foreldrene, der de hadde en kort evaluering av perioden som hadde vært og informerte om planene for

kommende måned. Månedspanene var ofte på et par sider og de nyutdannede syntes det var arbeidskrevende å lage dem. Førskolelærer A måtte gjøre det enklere av hensyn til foreldregruppa:

A: Jeg skriver ikke så mye. Kanskje litt over en halv side. Ellers så blir det ikke lest. Og vi har nesten 50 prosent utenlandske foreldre og. Så jeg må passe på hvilke ord jeg bruker. Ikke så lange setninger, jeg kan ikke bruke forkortelser, jeg må skrive veldig sånn "barneskolenorsk". Da kanskje de klarer å få det med seg. Jeg må rette det inn mot den gruppa. (Gruppeintervju med A, B og F 04.06.10.)

I disse planene var det få begrunnelser. A opplevde også at noen foreldre ikke var så interessert i barnehagens planer. De andre førskolelærerne brukte noe mer begrunnelser i sine månedsplaner, men begrunnelsene i de planene jeg leste var oftere knyttet til barnehagens tradisjoner enn til rammeplanen.

Språk for å beskrive og diskutere samarbeids- og lederoppgavene

De nyutdannedes beskrivelser av sine samarbeids- og lederoppgaver var i likhet med beskrivelsene av det pedagogiske arbeidet korte og unyanserte. De problematiserte i liten grad sin utøvelse av oppgavene og dilemmaer knyttet til dette. Es svar på spørsmål om personalet hadde lært noe av han kan være et eksempel på dette:

E: Om de har lært noe av meg. ... Jeg vet ikke om de har lært noe, men det er all right å bryte opp det faste mønsteret som ofte er i en barnehage. Samme greiene hele tida! Det er lov å prøve, det prøver jeg å formidle og det er lov å feile. Ellers så vet jeg ikke om jeg har lært dem noe spesielt? Det er ting jeg har tatt tak i, sånn i forhold til overgang barnehage - skole, men jeg vet ikke akkurat om jeg har lært dem noe. Men jeg har kanskje fokusert mer på viktigheten av det arbeidet. Og det jobber vi videre med. (Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

E nevnte her at han har arbeidet med å bryte opp det faste mønsteret som preget barnehagen og at han har forsøkt å formidle at det er lov å prøve og å feile. Dette berører spenningsfeltet mellom tilpasning og endring som de nyutdannede ofte befant seg i. De nyutdannede berørte ofte slike spenninger i intervjuene, men spenningsfelt og dilemmaer ble sjelden beskrevet og analysert videre. Uenighet og motstand fra assistentene ble, som tidligere nevnt, ofte forklart ut fra assistentenes holdninger, personlige egenskaper eller at de tilhørte *den gamle skolen* (fra gruppeintervju med førskolelærerne A, E, F og G 16.11.09).

Es utsagn over gjenspeiler også den beskjedenheten som jeg mener preget de nyutdannede når de skulle beskrive egen profesjonsutøvelse og resultater av denne. Etter min oppfatning hadde

han jobbet målbevisst med å etablere samarbeid med skolen i nærmiljøet og med å utvikle det pedagogiske tilbudet til barna det siste året i barnehagen.

Et annet spenningsfelt for noen av førskolelærerne var det å skulle være pedagog for barnegruppa samtidig som de var ledere for personalet på avdelingen eller basen. Den første tiden ga de uttrykk for at dette kunne kombineres. Etter hvert kom det fram noen andre erfaringer. Førskolelærer B ga uttrykk for at dette var en vanskelig kombinasjon:

B: Så jeg føler at jeg er veldig god på å være sammen med ungene. Veldig god på å være pedagog sammen med ungene, men det er veldig tøft å være leder. Det med ledelse av barn går veldig greit, ledelse av voksne synes jeg er mye verre. Det har blitt bedre, men jeg synes at det har vært veldig tøft. (2. intervju med førskolelærer B 13.03.10.)

B skilte her mellom det som kan kalles pedagogisk ledelse, ledelse av pedagogiske prosesser med barna og medarbeiderledelse, og ledelse av personalet på avdelingen. Det tøffe og vanskelige ved medarbeiderledelse ble relatert til at hun var mye yngre enn assistentene, at det var vanskelig å argumentere faglig og lett å ta motstand personlig. Hun berørte også et annet spenningsfelt som særlig de kvinnelige førskolelærerne var opptatt av, forholdet mellom det faglige og det personlige:

B: For det er veldig lett å ta ting personlig. Både fordi man jobber tett og blir kjent på mange måter. Og da er det nok veldig lett å bli såra. I en annen type jobb, hvor en ikke er så nær på hverandre hele tida, blir man ikke så kjent.

LT: Ja, dere jobber tett og samarbeider om oppdragelse av barn.

B: Ja, det kan lett bli veldig personlig. En må finne en balanse mellom det. (2. intervju med førskolelærer B 13.03.10.)

B beskrev dilemmaene og relaterte dem til sine egne erfaringer og reaksjoner. Den eneste årsaken hun viste til, var at hun var mye yngre enn assistentene. Andre mulige årsakssammenhenger knyttet til for eksempel kontekstuelle forhold i barnehagen og hva en balanse mellom det faglige og det personlige kunne innebære, ble ikke drøftet.

I et gruppeintervju med A og F drøftet de sine erfaringer med kombinasjonen av leder- og pedagogrollene:

LT: Men dette med å være både leder og pedagog? Hva tenker dere om det? Er dere mest ledere eller mest pedagoger, eller har dere tid til begge deler?

F: Jeg tenker vel av det er en god blanding. For du må jo være leder for å få avdelingen din på rett kjøp. Og jeg ser jo at det trengs å ta styring for de du jobber sammen med forventer at du skal styre, at du tar tak i det hvis det dukker opp problemer og at de skal få beskjed hvis det er noe som skal gjøres utenom rutinene. For det skjer ikke av seg sjøl. Og hvis du ikke leder det, så blir det ikke gjort. Samtidig så må du være pedagog når du står i arbeidet med ungene, både i samlingen og i de uformelle aktivitetene. Da kjenner jeg jo at jeg tenker pedagogisk hele tiden. Jeg prøver i hvert fall, selv om det kan være vanskelig. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

F viser her til medarbeidernes forventninger om at hun skal lede og sin oppfatning om at dette er nødvendig for at ting som er utenom rutinene skal bli gjort. Det vanskelige blir her relatert til pedagogrollen, til å tenke pedagogisk hele tiden. F fortsatte videre i intervjuet å utdype utfordringer i det pedagogiske arbeidet på dager med mye konflikter blant barna, og 3-åringer som sa nei til det meste. Utfordringene mellom leder- og pedagogrollene presenterte hun som en god blanding, uten at dette problematiseres. De samme tendensene preget As svar i det samme intervjuet:

LT: Hva tenker du?

A: Jeg tenker litt det samme, at du leder på et pedagogisk grunnlag, på en måte. Men jeg også vet jo at noen ganger "klipper" jeg pedagogikken litt. Når jeg bare får pusta litt, kan jeg komme på sikkert 10-15 måter jeg kunne ha takla de tingene mye bedre på. Men igjen så er det ikke bare en som er litt umulig. Det er flere og når du kanskje har 6, 7 eller 8 unger som er fullstendig ville, så må du passe på at noe ikke skjer og da kan du ikke bare sette deg ned og prate rolig. (Gruppeintervju med A og F 18.02.10.)

A trakk også fram utfordringer med barna, og utdypet ikke hva hun mente med å lede på et pedagogisk grunnlag. Begge førskolelærerne snakket mest om pedagogisk ledelse og sitt pedagogiske arbeid i dette intervjuet, selv om de ved andre anledninger presenterte utfordringer ved lederoppgavene sine og bekymring over oppgaver som trakk dem bort fra det pedagogiske arbeidet med barna. Uttalelsene i dette intervjuet kan etter min oppfatning tolkes som et uttrykk for at de var barnesentrerte, noe som er spesielt utdypet i 5.3 - 5.6 og 5.13.2, men jeg stiller meg også spørsmål om hvorvidt lite omtale av medarbeiderledelse kan skyldes mangel på begreper som kan belyse og analysere disse ledelsesutfordringene.

Gjennom store deler av året var de nyutdannedes utsagn om samarbeids- og lederoppgavene sine etter min vurdering mer preget av konkrete beskrivelser enn av problematisering og drøfting. Dette kan relateres til at de møtte mange utfordringer som det tok tid å finne ut av og som tidligere nevnt, til mangel på begreper som kan belyse og analysere dette arbeidet. På slutten av året var det noe mer drøftende utsagn i intervjuene, særlig da de nyutdannede så

tilbake på årets erfaringer. Jeg spurte dem om det var noe de hadde gjort dette første året som de *ikke* ville gjøre igjen hvis de skulle starte i en ny barnehage igjen:

F: Jeg tenker i hvert fall på å ikke gjøre noen drastiske endringer på noen av de rutinene som finnes på avdelingen. Men nå er jo jeg en del av de rutinene selv. Men jeg ser at jeg var kanskje litt brå i starten og til å gå ut og si at sånn og sånn skal vi gjøre det.

LT: Tenker du at du begynte for tidlig med endringer?

F: Ja, det gjør jeg. Jeg brukte masse tid på det som allerede lå der, foran meg, men som jeg ikke så. Men det kommer jeg kanskje til å gjøre om igjen...(Gruppeintervju med A, B og F 04.06.10.)

For det første er det interessant at F ved slutten av det første året ser seg selv som en del av barnehagens rutiner. Dette kan tolkes både som at hun hadde tilpasset seg eksisterende rutiner og som at hun har bidratt til å endre disse. I dette tilfelle hadde F endret mange av rutinene. Imidlertid mente F nå at hun hadde gått for raskt i gang med endringer uten å kjenne nok til hvordan arbeidet på avdelingen hadde vært drevet og at hun hadde vært for opptatt av å markere seg som leder. Ved slutten av det første året mente hun at avdelingen egentlig hadde fungert greit og at det lå ting bak den eksisterende praksisen som hun ikke hadde kjent til:

F: Ja. Jeg skal prøve å trekke fram eksempler. Vi brukte lang tid, for eksempel, på hvordan vi skulle gjøre det med beskjeder. Hadde jeg gått til en annen avdeling og hørt hvordan de hadde gjort det der, så hadde vi jo funnet det ut, i stedet for at jeg skulle lage mitt eget system. Det samme også med ukeplanene. Jeg hadde sett at andre barnehager hadde plan for to uker av gangen, mens alle de andre avdelingene her ga ut månedsplaner. De visste jo at det var tidkrevende, mens jeg skulle gjøre det allikevel. Jeg skulle gjøre det på min måte!(Alle ler). Men en lærer jo av feilene sine. Men sånne ting vil jeg ikke ta med videre. Kanskje se mer på det som ligger foran deg, før du gjør endringer.

(Gruppeintervju med A, B og F 04.06.10.)

F presenterte disse endringsforsøkene i et hverdagsspråk som sine feil. Etter min oppfatning ble det en unyansert drøfting, der hun bare hadde fokus på sine egne handlinger og hva hun kunne gjort annerledes. Hun trakk ikke fram andre faktorer, som kontekstuelle forhold ved barnehagen som gjorde det vanskelig for henne som nytilsatt å få tilgang til viktig informasjon, som begrunnelser for barnehagens praksis og erfaringer fra andre avdelinger.

Senere i samme intervju var de nyutdannede enige i at noe de ikke skulle gjøre igjen, var å ta opp en sak på en generell måte på avdelingsmøtet når det egentlig bare var *en* person den var myntet på:

B: Nå kom jeg på noe, for det er veldig lett å snakke i vi-form, når det egentlig er enkeltpersoner det gjelder, isteden for å ta en prat med den det gjelder. Så sitter vi på avdelingsmøter og snakker om vi, når ikke det er vi i det hele tatt.

F: Det er jeg enig i. Det er ingen som egentlig liker det heller.

B: Nei, det er liksom veldig sånn "At kan vi ikke bare være venner, da!" (tilgjort lys stemme) (Alle ler).

Det løser ingen verdens ting! (Gruppeintervju med A, B og F 04.06.10.)

Etter min oppfatning diskuterte gruppa i dette intervjuet viktige sider ved konflikthåndtering og ledelse ved bruk av hverdagsbegreper. Utsagnet om at "kan vi ikke bare være venner", relaterer jeg til en harmonimodell der konflikter ikke tas opp direkte. Jeg tolker latteren utsagnet utløste som et tegn på gjenkjennelse av denne reaksjonsformen hos de andre førskolelærerne. I sitt utsagn benyttet førskolelærer B språklige virkemidler som ble mer framtrepende i gruppa etter hvert som de ble kjent med hverandre, nemlig bruk av (selv)ironi og humor. Særlig A og B brukte ofte slike virkemidler, og det så ut til å skape gjenkjennelse og ettertanke hos de andre.

6.4 Oppsummering

Den første problemstillingen omhandlet hvordan de nyutdannede førskolelærerne opplevde sine samarbeids- og lederoppgaver. Empirien som er presentert og analysert i dette kapitlet, viste at de nyutdannede møtte utfordringer både i det formelle og det uformelle foreldresamarbeidet. Alle de nyutdannede fortalte at de hadde gruet seg til det formelle foreldresamarbeidet. Grunnen til det var først og fremst bekymring for om de ikke kunne svare på spørsmål og dermed kunne risikere å miste foreldrenes tillit. Etter gjennomføring av det første foreldremøtet og den første runden med foreldresamtaler på høsten, syntes de fleste at de mestret det formelle foreldresamarbeidet. Et unntak fra dette var det som ble oppfattet som særlig krevende samtaler. Slike samtaler ble av de fleste nyutdannede fortsatt beskrevet som en utfordring ved slutten av det første året.

I det uformelle daglige foreldresamarbeidet møtte de nyutdannede ulike utfordringer. Noen av de nye førskolelærerne samarbeidet med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn og syntes at språkproblemer og kulturforskjeller kunne gjøre det uformelle samarbeidet krevende. I det formelle samarbeidet hadde de ofte hjelp av tolk, mens de i det daglige samarbeidet måtte de forsøke å kommunisere på tvers av språklige barrierer ved hjelp av midler som bilder og kroppsspråk.

De fleste nyutdannede førskolelærerne ga uttrykk for at de stort sett opplevde foreldrene som positive støttespillere i det pedagogiske arbeidet. To av dem opplevde imidlertid at de stadig

måtte ta opp vanskelige saker, blant annet fordi noen foreldre ikke fulgte barnehagens regler for eksempel i forhold til bilkjøring på området eller tidspunkt for henting av barna. Tolket ut fra det de selv fortalte i intervjuene, våget de nyutdannede førskolelærerne å ta opp ulike vanskelige saker med foreldrene når de mente dette var nødvendig av hensyn til barna.

Alle de nyutdannede førskolelærerne fortalte at de opplevde sine erfarne assistenter som en god støtte i det pedagogiske arbeidet den første tiden. De ga uttrykk for å være imponert over assistentenes kompetanse og oversikt. Etter noen måneder ble de fleste mer kritiske. Kritikken gjaldt i mange tilfeller måten assistentene snakket til og om barna på, og det de oppfattet som rigid praktisering av reglene i barnehagen. Dette ble relatert til assistentenes holdninger, i liten grad til ulike kunnskapssyn eller manglende kompetanse.

Alle de nyutdannede opplevde at det var krevende å være ledere og ga uttrykk for dette på ulike måter. B ga uttrykk for at hun behersket ledelse av barnegruppe, mens ledelse av assistentene ble beskrevet som problematisk. De andre nyutdannede svarte at de synes at det var greit å være både pedagog og leder, samtidig som de både i samme intervju og senere intervjuer kunne fortelle om problemer med å få assistentene med på planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet.

Oppgavefordelingen i barnehagen ble drøftet i intervjuene. Selv om flere av de nyutdannede syntes de fikk for lite tid sammen med barna, våget de ikke å ta opp ønsker om å slippe praktiske oppgaver som ble gjennomført borte fra barna. Barnehagene var preget av en likhetsideologi (Gotvassli, 2006; Korsvold, 1997), og styreren ble i noen tilfeller oppfattet som en forsvarer av denne.

Fem av de nyutdannede førskolelærerne var som nevnt svært opptatt av hvordan de skulle få assistentene mer aktivt med i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. De prøvde ulike virkemidler, som å ta mye hensyn til assistentenes forslag og å la dem få velge hvilke aktiviteter de ville delta på innenfor planens rammer, i tillegg til å gi dem tid til å forberede seg. Innholdet i personalets samspill med barna i hverdagsaktivitetene og det ikke-planlagte arbeidet ble i liten grad planlagt og drøftet. Unntak fra dette var førskolelærer F som drøftet med assistentene hvordan barna skulle møtes av personalet om morgenen, og førskolelærer B som startet et arbeid med personalet på sin avdeling om hvordan Rammeplanens mål kunne følges opp i hverdagsaktivitetene (se 6.2).

Etter hvert kunne noen av de nyutdannede peke på noe personalet på avdelingen eller basen hadde lært av dem eller endringer de hadde fått til. De nye førskolelærerne møtte flest utfordringer i forhold til personalsamarbeid og medarbeiderledelse. For de fleste handlet det om utfordringer knyttet til å være ung og nyutdannet leder for eldre og erfarne assistenter. Personalets forventninger til de nyutdannede ble sjelden uttalt og de nyutdannede opplevde å få liten oppfølging og støtte fra barnehagens leder. Likevel opplevde de nyutdannede at de utviklet seg som ledere gjennom året og at de i større grad mestret lederoppgavene i slutten av det andre halvåret.

Den andre problemstillingen hadde fokus på hvordan de nyutdannede brukte språk for å utøve, beskrive, begrunne og diskutere sine samarbeids- og lederoppgaver. Spesielt den første tiden hadde de nyutdannede problemer med å begrunne og argumentere for planer og synspunkter overfor assistentene. Deres utsagn om samarbeids- og lederoppgavene var mer preget av konkrete beskrivelser enn av begrunnelser og drøfting. I kapittel 5 visste jeg hvordan de nyutdannedes aktørkompetanse økte i det pedagogiske arbeidet gjennom det første året, mens deres kommentatorkompetanse på området så ut til å stagnere (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a). Den samme tendensen så ut til å prege de nyutdannedes arbeid med samarbeids- og ledelsesoppgavene. I et gruppeintervju begrunnet noen av de nyutdannede sin endring av språk med at de måtte snakke så assistentene og foreldrene kunne forstå dem. De var også opptatt av at de kunne bli oppfattet som «livsfjerne teoretikere» hvis de snakket «pedagogspråk» i barnehagen. Manglende bruk av fagspråk så ut til å begrense mulighetene for å diskutere samarbeids- og ledelsesoppgavene ut fra faglige og etiske perspektiver.

Samlet sett virket det som de fleste nyutdannede møtte flere utfordringer det første året når det gjaldt personalsamarbeid og medarbeiderledelse enn når det gjaldt foreldresamarbeid. Dette inntrykket forsterkes av at utfordringer knyttet til medarbeiderledelse og personalsamarbeid dominerte innholdet i veiledningssamtalene.

Sentrale funn fra analysen er:

De nyutdannede opplevde etter noen måneder at de mestret de fleste sider ved foreldresamarbeidet.

De nyutdannede våget å ta opp vanskelige saker med foreldrene hvis de mente at hensynet til barna krevet det.

De nyutdannede opplevde det som krevende å være leder for personalet på sin avdeling eller base.

De nyutdannede vegret seg ofte for å ta opp vanskelige saker med assistentene.

De nyutdannede førskolelærerne følte et stort ansvar for å veilede assistentene og brukte mye tid på å involvere dem i planleggingsarbeidet.

De nyutdannede brukte et hverdagsspråk med få fagbegreper i kommunikasjonen med foreldre og øvrig personale og når de begrunnet, beskrev, og diskuterte sine samarbeids- og ledelsesoppgavene.

6.5 Drøfting

Presentasjonen av empiri i dette kapitlet har gitt et bredt bilde av de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av samarbeids- og lederoppgavene. Disse oppgavene har som mål å støtte og utvikle det pedagogiske arbeidet i tråd med barnehagens overordnede mål og skaper dermed viktige forutsetninger både for dette arbeidet og for de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering. Jeg vil i drøftingen vektlegge de samarbeids- og lederoppgavene som i særlig grad berører det pedagogiske arbeidet med barna og drøfte disse i de samme perspektivene som ble benyttet i drøftingsdelen i kapittel 5, i et *profesjons-, relasjonelt -, kontekstuellt - og prosessperspektiv* (se begrunnelser for valg av perspektiver i 5.12).

Deretter vil førskolelærernes språk knyttet til deres beskrivelser av, begrunnelser for og diskusjoner om samarbeids- og lederoppgavene bli drøftet. På bakgrunn av underkategorier i empirien om språk, (se 6.3), vil jeg drøfte i hvilken grad de nyutdannede så ut til å utvikle kommentatorkompetanse på dette området. Utvalgt empiri fra de nyutdannedes utøvelse av sine samarbeids- og lederoppgaver vil dermed bli drøftet ut fra følgende delproblemstillinger:

- *Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og videre kvalifisering i samarbeids- og lederoppgavene forstås i et profesjons-, relasjons-, kontekstuellt- og prosessperspektiv?*
- *I hvilken grad utvikler de nyutdannede førskolelærerne kommentatorkompetanse knyttet til samarbeids- og lederoppgavene?*

Drøfting av de nyutdannedes utøvelse av samarbeids- og lederoppgavene blir gjennom dette relatert til studiens hovedbegreper. De to problemstillingene i drøftingen må ses i sammenheng og vil derfor bli sammenfattet i 6.7.

6. 6 Hvordan kan de nyutdannede førskolelærernes utøvelse av og kvalifisering i sine samarbeids- og lederoppgaver forstås i et profesjons-, - relasjonelt -, kontekstuellt - og prosessperspektiv?

Denne studien har fokus på førskolelærernes formelle og uformelle samarbeid med barnas foreldre, deres samarbeid og lederoppgaver overfor personalet på egen avdeling eller base og deres samarbeid med barnehagens leder og øvrig personale. Førskolelæreres samarbeids- og lederoppgaver skaper viktige forutsetninger for det pedagogiske arbeidet med barna, blant annet ved at foreldre og hele personalet skal medvirke i planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2006). Samarbeids- og lederoppgavene må utvikles av den enkelte nyutdannede førskolelærer i samspill med de øvrige *aktørene* og *konteksten* i barnehagen. Oppgavene stiller de nyutdannede overfor en rekke vurderinger, prioriteringer og handlingsvalg i møte med de utfordringer og dilemmaer som preger denne delen av profesjonsutøvelsen. For å drøfte kvaliteter, mestring og utfordringer ved utøvelsen av samarbeids- og lederoppgavene, vil jeg, som jeg har redegjort for 5.12 og 6.5, trekke inn fire perspektiver relatert til studiens teoretiske rammeverk og drøfte sentrale funn fra analysen av empiri om denne delen av profesjonsutøvelsen i et *profesjons-, relasjonelt, kontekstuellt- og prosessuelt perspektiv*. Hvert perspektiv vil bli brukt for å drøfte og belyse de nyutdannedes utøvelse av samarbeids- og lederoppgavene og noen muligheter for videre kvalifisering som dette arbeidet kan romme.

6.6.1 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et profesjonsperspektiv

I denne delen vil jeg se førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et profesjonsperspektiv. I drøftingen vil forhold knyttet til førskolelærerprofesjonens *monopol* og *autonomi* samt til *ansvars- og oppgavefordelingen* i barnehagene, være sentrale.

En profesjons kontroll over sine arbeidsoppgaver er knyttet til kjennetegn på profesjoner som *monopol* og *autonomi*, i tillegg til hvorvidt profesjonen er politisk konstituert og underlagt et institusjonelt imperativ. Disse kjennetegnene er knyttet til det organisatoriske aspektet ved profesjoner (Molander & Terum, 2008a) (se 2.3). Førskolelæreres *monopol* på stillinger i barnehagen kan beskrives som svekket av at de er i mindretall i barnehagen, og av at assistenter uten utdanning lett kan få dispensasjon til å gå inn i førskolelærerstillinger.

Tradisjonelt har førskolelærere hatt stor grad av *autonomi* i utøvelse av sine arbeidsoppgaver (Korsvold, 1997), men sterkere mål og føringer i barnehagens styringsdokumenter har redusert autonomien i vesentlig grad (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b).

Som beskrevet tidligere (se 2.2 og 2.5) er barnehagen preget av likhetsideologi (Gotvassli, 2006). Førskolelærere og assistenter utfører langt på vei de samme oppgavene, og det er stor grad av enighet blant både førskolelærere og assistenter om at de fleste oppgavene i barnehagen passer like godt til begge grupper (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a, 2012b). En organisasjon preget av en lik oppgave- og ansvarsfordeling uavhengig av personalets utdanningsbakgrunn, kan gi signaler om at sentrale yrkesoppgaver ikke krever noen særskilt kompetanse. Dette står i motsetning til funn presentert i 5.3 og 5.4, som viser særlige kvaliteter knyttet til førskolelæreres profesjonsutøvelse, og at forskjellene mellom førskolelærere og assistenters utøvelse syntes å være størst nettopp i hverdagsaktiviteter og andre ikke-planlagte aktiviteter.

Ansvars- og oppgavefordelingen i barnehagen ble drøftet i mange av intervjuene med de nyutdannede i denne studien. De fleste nyutdannede uttrykte at de hadde blitt overrasket over at yrket medførte så mange praktiske oppgaver. De nyutdannede skilte selv mellom praktisk arbeid som de utførte sammen barna og praktisk arbeid som de utførte alene. Praktisk arbeid sammen barna ble sett på som en del av det pedagogiske arbeidet, i tråd med tradisjonell barnehagepedagogikk (Korsvold, 1997). Tidspress, store barnegrupper og assistentenes forventninger om effektivitet så ut til å hindre de nyutdannede i å involvere barna i større grad i det praktiske arbeidet.

Som tidligere nevnt viste undersøkelsen knyttet til Mafal-prosjektet (Løvgren, 2012a, 2012b) (se 3.1) at førskolelærere utførte omtrent like mye praktisk arbeid uten barn til stede som assistentene gjorde. En stor utfordring i dagens barnehager der pedagogene er i mindretall (Winsvold & Gulbrandsen, 2009), er «tidstyver» som trekker førskolelærere bort fra det pedagogiske arbeidet med barnegruppa og faglige samarbeidsoppgaver. Praktisk arbeid peker seg ut blant disse «tidstyvene», noe som dokumenteres i to nyere tidsbruksundersøkelser fra barnehager (Løvgren, 2012a, 2012b; Nicolaisen et al., 2012). I alle de seks barnehagene i min studie hadde førskolelærerne like stort ansvar for praktiske oppgaver som assistentene. De praktiske oppgavene var knyttet til arbeidstidsturnusen, slik at de rullerte mellom personalet på avdelingen eller basen. De nyutdannede hadde motforestillinger til å bruke så mye tid på

praktisk arbeid i stedet for pedagogisk arbeid med barnegruppene, men ingen av dem ønsket eller våget å gjøre noe med denne situasjonen. Dette viser hvor forankret nåværende oppgavefordeling synes å være i den horisontale diskursen (Bernstein, 2003) som preger de fleste barnehager (se 3.6). En slik forankring blir bekreftet i andre undersøkelser (Løvgren, 2012a; Nicolaisen et al., 2012). Praktisk arbeid skapte avbrudd i det pedagogiske arbeidet med barna og la beslag på tid som kunne vært brukt til gjennomføring, dokumentasjon og evaluering av det pedagogiske arbeidet, oppgaver som er nært knyttet til videre profesjonskvalifisering.

Også pedagogiske oppgaver, som samlingsstund inngikk i den oppgaverulleringen som preget de fleste av barnehagene i studien. I disse barnehagene hadde samlingsstundene for det meste en fast og rituell oppbygging, med høytlesing, et par sanger og lite dialog med barna. Ut fra mine inntrykk fra observasjoner og informasjon fra intervjuene var det lite variasjon i innholdet. Førskolelæreren hadde som oftest ansvar for samlingsstunden to spredde dager i uka og så ut til å anvende lite av sin tverrfaglige kompetanse til å skape sammenheng og progresjon i innholdet. Unntaket fra dette var førskolelærer B som arbeidet med samme eventyr i en uke ved hjelp av figurteater og dialoger med barna (se 5.5). Slike arbeidsmåter kan gi førskolelæreren muligheter til å videreutvikle sin tverrfaglige kompetanse og bidra til felles kompetansebygging blant personalet.

Til tross for stor likhet i ansvars- og oppgavefordelingen i barnehagene var de nyutdannede enige om at foreldresamtalene var en viktig del av førskolelærernes profesjonelle ansvar. En av de nyutdannede endret praksisen på dette området i sin barnehage, til tross for noen innsigelser fra styrer (se 6.2).

Rammeplanen gir styrer og øvrige førskolelærere hovedansvar for planlegging, evaluering og dokumentasjon av arbeidet i barnehagen. De pedagogiske lederne har et overordnet ansvar for å involvere, bruke og utvikle hele teamets ressurser i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fem av de nyutdannede førskolelærerne var som nevnt tidligere svært opptatt av hvordan de skulle få assistentene mer aktivt med i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. Utfordringer knyttet til dette ble flere ganger tatt opp i veiledningssamtalene (se 7.4). (Gjennomføring av planleggingsprosessen blir drøftet i et kontekstuellt perspektiv senere i dette kapitlet, fordi planleggingsredskaper og planleggingsrutiner er sentrale institusjonelle kulturelle redskaper).

De nyutdannede førskolelærerne viste i intervjuene og veiledningssamtalene ofte til sitt veiledningsansvar overfor assistentene, et ansvar som er forankret i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). De nyutdannede brukte mye tid på å motivere assistentene til delta i det planlagte pedagogiske arbeidet. De støttet assistentene i å prøve nye oppgaver og ga dem tid til å lese faglitteratur og forberede arbeidet. En konsekvens av ansvaret for assistentenes kompetanseutvikling, var at de nyutdannede i stor grad tilpasset det planlagte pedagogiske arbeidet til assistentene. Aktiviteter assistentene hadde motforestillinger til, ble ofte ikke gjennomført. Dette er også i tråd med funn fra Ødegårds undersøkelse om nyutdannede pedagogiske ledere (Ødegård, 2011). Ofte ble aktiviteter valgt og oppgaver fordelt mer ut fra hva assistentene hadde lyst til enn ut fra faglige og didaktiske grunner.

Slik jeg tolker det, kan veilederansvaret for assistentene og det pedagogiske ansvaret for barnegruppa utgjøre to store og ofte konkurrerende pedagogiske oppgaver for mange førskolelærerne. Dette forsterkes av endringsprosesser preget av New Public Management, som på barnehagefeltet ofte medfører at barnehagens styrer stadig får flere oppgaver rettet mot kommune- eller eiernivået (Nicolaisen et al., 2012; Seland, 2009). Omorganisering har mange steder ført til at flere barnehager deler en styrer eller virksomhetsleder. Mange av styrers tidligere oppgaver tilfaller da de pedagogiske lederne, inkludert mye av veilednings- og opplæringsansvaret for assistentene. Assistentenes behov for oppfølging er stort fordi de ofte har lite eller ingen formell utdanning og er den personalgruppen som får minst opplæring av barnehagens eier (Moser et al., 2006).

Hvis ansvaret for assistentenes kompetanseutvikling hovedsakelig hviler på de pedagogiske lederne, kan dette bli et stort ansvar som kan innskrenke tiden og mulighetene til å arbeide med kjerneoppgaven, det pedagogiske arbeidet i samspill med barna. De tidligere nevnte tidsbruksundersøkelser identifiserer et økende antall oppgaver i barnehagen som trekker førskolelærerne bort fra det direkte pedagogiske arbeidet med barna (Kolstad, 2010; Nicolaisen et al., 2012) (se 3.2). Dette er både pedagogiske oppgaver knyttet til dokumentasjon, språkkartlegging og rapportering til andre instanser og høyere nivåer, i tillegg til oppfølging av sikkerhetsrutiner og daglig praktisk arbeid. Undersøkelsene viser behov for endret prioritering og delegering av oppgavene i barnehagen. De pedagogiske oppgavene bør etter min mening utføres av pedagoger, men omfanget av dem og fordelingen mellom styrer og pedagogisk leder kan diskuteres. Det foreslås at noen av sikkerhetsrutinene og mer av det

praktiske arbeidet kan delegeres til assistentene, selv om dette vil utfordre likhetsideologien som preger barnehagen. Utfordringene vil være å finne måter å gjennomføre oppgavene på som i minst mulig grad tar tid og oppmerksomheten bort fra det pedagogiske arbeidet med barna og viktige kvalifiseringsmuligheter for førskolelærerne knyttet til gjennomføring, dokumentasjon og evaluering av det pedagogiske arbeidet.

6.6.2 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et relasjonsperspektiv

Førskolelæreryrket kan, som tidligere nevnt, betegnes som en relasjonsprofesjon (Moos et al., 2004), en yrkesgruppe som har relasjoner til andre mennesker som helt sentrale aspekter ved sitt arbeid. I denne delen er det hovedsakelig de nyutdannede førskolelærernes relasjoner til sine nærmeste samarbeidspartnere på avdelingen/basen, særlig til assistentene og foreldrene, som vil bli drøftet.

Som tidligere nevnt endret de nyutdannedes forhold til assistentene seg de første månedene fra å være imponert over assistentenes effektivitet til å bli mer kritisk, særlig i forhold til assistentenes kommunikasjon med barna og praktisering av reglene i barnehagen. Dette kan relateres til utvikling av en kollektiv profesjonsidentitet (Heggen, 2008, s. 323), der de nyutdannede førskolelærerne i gruppeintervjuene så ut til å konstruere en felles forståelse av profesjonens kompetanse. Endringen kan også knyttes til utvikling av deres individuelle profesjonelle identitet (Heggen, 2008, s. 324), ved at den enkelte profesjonsutøvers individuelle oppfatning av yrkesrollen konstrueres på bakgrunn av krav de møter i yrket, kompetanse og verdier samt av deres personlige egenskaper.

Kritikken av assistentenes utøvelse ble drøftet i intervjuer og veiledningssamtaler, men ble sjelden tatt opp direkte med assistentene. Alle de nyutdannede begrunnet dette med at de var redde for å skape konflikter som kunne skade relasjonene til assistentene. De følte, slik jeg tolket det, et stort ansvar for at assistentene trivdes og opplevde arbeidet som meningsfylt. Samtidig understreket de nyutdannede at gode sosiale relasjoner og et godt miljø med humor i hverdagen var viktig for deres egen trivsel og opplevelse av mestring (se 5.6 og 5.7). To av dem var i tillegg opptatt av å markere grenser i samarbeidsrelasjonene. Disse to nyutdannede drøftet forholdet mellom det faglige og det personlige i samarbeidet og så dilemmaer i å utvikle vennskapsforhold til nære medarbeidere (se 6.2). Dette forstår jeg som markering av at de forventet et profesjonelt samarbeid.

De få eksemplene på kritikk og overprøving av assistenters vurderinger som kom fram i studien, var knyttet til situasjoner som de involverte nyutdannede oppfattet som alvorlige.

Eksempler på dette var førskolelærer B som nektet å overse en 1-åring som gråt mye de første månedene (se 5.8), og førskolelærer C som grep inn og stoppet assistenter som ville tvinge en gutt til å stå fram foran gruppen (se 6.2.) Disse eksemplene ble i etterkant drøftet med assistentene. De to førskolelærerne begrunnet da sine vurderinger både faglig og etisk. Førskolelærer C fikk delvis aksept for sine vurderinger. Førskolelærer B opplevde uenighet over lang tid rundt sin måte å forholde seg til 1-åringens gråt og sa i ettertid at hun ikke hadde klart å stå i den situasjonen så lenge uten støtte fra sin veileder. Andre mindre alvorlige episoder ble sjelden tatt opp annet enn som generelle oppfordringer på møter.

Selv om relasjonsbygging kan anses å være en sentral del av profesjonsutøvelsen i barnehagen, var det lite oppmerksomhet rettet mot hvilke kvalifikasjoner som skulle til for å *skape, utvikle og vedlikeholde relasjoner* til samarbeidspersoner, jf. beskrivelse av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005, s. 17) i intervjuene og veiledningssamtalene. *Reparasjoner av relasjoner*²³ i form av konfliktløsning, var det noe mer fokus på. De nyutdannedes konflikter med assistenter og foreldre ble ofte forklart ut fra holdninger eller personlige egenskaper hos den andre parten. Samtidig var særlig de nyutdannedes relasjon til assistentene preget av at de unngikk å ta opp saker som kunne føre til konflikter.

Samarbeidet mellom assistenter og førskolelærere i hverdagsaktivitetene så ut til å være preget av at de hadde ulike agendaer for arbeidet. Slik jeg tolket det ut fra mine observasjoner, var assistentenes agenda preget av effektivitet, av å bli raskt ferdig med gjøremålene for så gå over i neste post på dagsplanen, mens førskolelærernes agenda i større grad var å bruke de mulighetene som oppstod der og da i samspillet med barna. Assistentene så ut til å betrakte hverdagsaktivitetene som praktiske omsorgssituasjoner knyttet til mat, klær og hygiene, mens førskolelærerne i større grad brukte dem som pedagogiske situasjoner, med muligheter for samtale, begrepslæring, utforskning og lek. At de nyutdannede førskolelærerne ofte avbrøt samspillet med barna når assistentene spurte om de var ferdige snart, kan tyde på at det pedagogiske arbeidet lett kan settes under press ved at de nyutdannede tilpasser seg assistentenes agenda (se 5.3).

²³ Jf. det siste punktet i Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse, reparasjon av relasjoner (Spurkeland, 2005, s. 17).

Disse forskjellene mellom assistenter og førskolelærere kan etter min oppfatning beskrives som to motstridende diskurser som preger yrkesrollene i barnehagen, og jeg velger å kalle dette en *faglig* og en *praktisk diskurs*. Jansen (2000, 2006) beskriver, som tidligere nevnt, hvordan barnehagen historisk i stor grad preges av hjemmet og at førskolelærerrollen har elementer fra moren, husmoren, læreren og verkstedspedagogen. I lys av dette kan assistentrollen beskrives som preget av en praktisk diskurs med dominerende elementer fra husmoren og moren, mens de nyutdannedes yrkesrolle preges av en faglig diskurs med dominerende elementer fra læreren og verkstedspedagogen.

Forskjeller mellom yrkesgruppene bekreftes også i Nørregård-Nielsens undersøkelse av hvilke verdier, ferdigheter og handlinger ulike grupper ønsket at barnehagen skal vektlegge (Nørregård-Nielsen, 2006) (se 3.1 og 5.13.3). Undersøkelsen viste som tidligere nevnt markante forskjeller mellom danske førskolelærere og assistenters verdier og deres vektlegging av hva som var viktig å arbeide for i barnehagen. Etter min oppfatning kan det være individuelle forskjeller innenfor yrkesgruppene, noe Nørregård-Nielsens undersøkelse også bekrefter. Likevel vil tendensen til at yrkesgruppene er forankret i ulike diskurser og verdier ha stor innflytelse på relasjonene mellom assistenter og førskolelærere og på deres prioritering av daglige oppgaver.

Rothuizen og Togsverd (2012, s.54) viser hvordan dansk førskolelærerutdanning preges av dynamikken mellom det de betegner som akademisk-, praksis-, utdannings- og dannelsesdiskurser. De hevder at det de siste årene har skjedd en svekkelse av praksisdiskursen innen utdanningen, slik at hverdagsaktivitetene, som tradisjonelt var ansett som kjerneaktiviteter i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, har blitt redusert fra pedagogisk arbeid til praktisk arbeid. I stedet er det nå bare de planlagte aktivitetene som blir ansett som det pedagogiske arbeidet. De nyutdannedes framhevelse av den planlagte delen når de snakket om sitt pedagogiske arbeid, kan oppfattes som en tilnærming til en slik utvikling. Samtidig viste observasjonene at de nyutdannedes gjennomføring av hverdagsaktivitetene var preget av samspill og dialoger med barna, slik at dette ble pedagogisk arbeid. Men en alvorlig konsekvens av at de nyutdannedes utøvelse av hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter ikke ble beskrevet, begrunnet og diskutert med assistentene, kan være at det oppstår konflikter som kan skade relasjonene mellom de to gruppene, så vel som det pedagogiske arbeidet. Ikke minst kan slike konflikter hemme yrkesgruppens muligheter for videre kvalifisering og felles læring knyttet til samspillet med barna under hverdagsaktiviteter

og ikke-planlagte aktiviteter, aktiviteter som fyller store deler av arbeidsdagen deres i barnehagen. (Mer om dette i 6.7.)

Som oppsummeringen av empirien viste, opplevde de nyutdannede etter en tid at de mestret de fleste sider av samarbeidet med foreldrene, med unntak av det som ble betegnet som vanskelige samtaler. Slike samtaler ble likevel gjennomført, ut fra det de nyutdannede selv fortalte. De nyutdannede la stor vekt på å få til gode relasjoner til foreldrene, men i tilfeller der de vurderte at hensynet til barnet tilsa det, tok de opp utfordrende temaer som oppdragelse, kosthold og hygiene med foreldre. Dette styrker inntrykket av at de nyutdannede først og fremst betraktet barn som de viktigste målpersoner som deres profesjonelle tjenester var rettet mot, jf. det performative aspektet ved profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008a) (se 3.4). De nyutdannede ga uttrykk for opplevelse av stor grad av mestring når de klarte å gjennomføre vanskelige samtaler med foreldrene på en konstruktiv måte uten at det oppstod konflikter. Dette kan knyttes til den dimensjonen ved førskolelæreres kompetanse som kalles interaktive og relasjonelle kompetanser (Sheridan et al., 2011). Dette er kompetanser som er viktige både i forhold til barn og voksne samarbeidspartnere.

De nyutdannede hadde fryktet at de skulle få krevende faglige spørsmål fra foreldrene, men opplevde at spørsmålene oftest var av praktisk art. I flere intervjuer refererte de nyutdannede til en oppfatning om at foreldrene var mest opptatt av om barna trivdes og hadde venner, ikke av det faglige arbeidet i barnehagen (se 6.1). Dette kan ses i lys med funn fra Nørregård-Nielsens undersøkelse (2006) og fra evalueringen av implementering og bruk av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Østrem et al., 2009), som viste at foreldrene i liten grad var opptatt av personalets faglige kompetanse. Samtidig kan det diskuteres hva som kan være årsak og virkning her. I samarbeidsrelasjoner vil partene gjensidig påvirke hverandre. Det kan derfor tenkes at førskolelærernes bruk av hverdagsspråk og erfaringsbaserte begrunnelser legger premisser for innholdet i samtalen og samarbeidet med foreldrene. Foreldre til barnehagebarn er en heterogen gruppe og det kan forventes at de vil ha ulike forutsetninger og behov for samarbeid med barnehagen. Aagres undersøkelse (2011) (se 3.1) viste at førskolelærernes språk i liten grad ble justert og nyansert i møte med ulike foreldre. Dette kan hindre gjensidig forståelse av barns eventuelle problemer og svekke foreldrenes rett til å delta som ressurser i planlegging og evaluering av arbeidet i barnehagen. Samtidig kan dette

påvirke mulighetene for felles læring og foreldrenes syn på førskolelærernes faglige kompetanse.

6.6.3 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et kontekstuellet perspektiv

Aktørers samspill med både med andre aktører og kulturelle redskaper er sentralt i sosiokulturelle analyse av læringsprosesser (Säljö, 2006; Vygotskij, 2001). Aktørene medierer sine handlinger, i denne sammenheng både fysiske, kommunikative og mentale aktiviteter, ved hjelp av ulike *kulturelle redskaper*. Sentrale *kulturelle redskaper* i barnehagen er det som kan kalles *konkrete kulturelle redskaper* for eksempel utstyr og inventar samt *institusjonelle kulturelle redskaper*, som planer, regler og gyldige diskurser (Ødegård, 2011) (se 3.7). I tillegg bringer de nyutdannede med seg sine *individuelle kulturelle redskaper* i form av blant annet kunnskaper og planleggingsredskaper fra utdanning. De har også kjennskap til konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper fra andre kontekster, blant annet fra praksisbarnehagene fra utdanningen. Videre drøfting vil ha fokus på institusjonelle kulturelle redskaper knyttet til introduksjonsprogram, medarbeidersamtaler og planleggingsprosessen i barnehagene.

Introduksjonsprogram og medarbeidersamtaler

Barnehagene hadde få rutiner for å overføre nødvendig informasjon på en systematisk måte og gi støtte til nytilsatte. Ingen av de nyutdannede møtte noe introduksjonsprogram den første tiden. Bare en av de nyutdannede hadde en introduksjonssamtale med styreren den første uken og ingen av barnehagene hadde stillingsinstruksjoner som var i bruk. Den første tiden opplevde derfor de nyutdannede at de i liten grad oppfølging fra styrer. Leders og kollegers forventninger ble i liten grad formulert, og de nye førskolelærerne fikk lite informasjon om barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper, som planlegging, informasjonssystemer og etablerte arbeidsmåter. I tre av barnehagene ble det praktisert medarbeidersamtaler, og de nyutdannede deltok i dette på lik linje med de andre ansatte. Det fantes lite skriftlig informasjon om rutiner, barnehagens regler og tidligere prosjekter, ut over barnehagens årsplan som var utarbeidet før de nyutdannede startet. Dette skapte usikkerhet, og de nyutdannede brukte lang tid på å orientere seg og bli kjent med de institusjonelle kulturelle redskapene som var tilgjengelige i organisasjonen. Manglende oppfølging av de nyutdannede så ut til å bygge på en oppfatning av de nyutdannede som "ferdigvare" (Terum, 2005), det vil si som ferdig utlærte profesjonsutøvere som selv kunne orientere seg i organisasjonen, arbeide selvstendig og løse utfordringene bare de fikk litt tid på seg. En slik mottakelse av nye førskolelærere kan også tolkes som uartikulerte forventninger om tilpasning, ved at lederen i

liten grad var opptatt av de nyutdannedes kompetanse, deres erfaringer og tanker om sin nye arbeidsplass.

Manglende oppfølging fra styrer førte til at de nyutdannede søkte informasjon hos sine nærmeste medarbeidere. Tre av de nyutdannede arbeidet sammen med en annen førskolelærer og fikk informasjon av vedkommende. For de tre andre var det assistentene som først og fremst introduserte dem for barnehagen og arbeidsoppgavene. Informasjon fra andre ansatte kan lett bli noe tilfeldig, avhengig av hvem som gir den og hva det blir tid til i en travel hverdag på avdelingen eller basen. Innholdet i slik informasjon kan dermed lett bli annerledes enn innholdet i et systematisk introduksjonsprogram. Profesjonslæring må ses på bakgrunn av barnehagens arbeidsplasscurriculum, dvs. betingelsene for læreprosessene på arbeidsplassen og det som gjorde disse læringsprosessene mulig. Betingelsene utgjøres dels av pedagogisk praksis, dels av organisasjonen (Bayer & Brinkkjær, 2003, s. 147). Et systematisk introduksjonsprogram og jevnlig medarbeidersamtaler antas å være faktorer ved organisasjonen som kan støtte de nyutdannedes pedagogiske arbeid og deres videre kvalifisering i yrket.

Alle de nyutdannede fikk veiledning det første året gjennom veiledningsprogrammet *Ny som lærer*, og de fleste opplevde dette som en god støtte. Dette programmet var imidlertid et eksternt program som var lite forankret i den enkelte barnehagen og betraktes derfor ikke som et *institusjonelt kulturelt redskap*. (De nyutdannedes erfaringer med veiledningen drøftes i 7.4.)

Planlegging

De nyutdannede var opptatt av å planlegge det pedagogiske arbeidet, men fortalte at de snart erfarte at det ble for tidkrevende å bruke de didaktiske planleggingsmodellene fra utdanningen. De gikk raskt over til å bruke enkle planleggingskjemaer som allerede var i bruk i barnehagen, skjemaer som ofte bare presenterte hva som skulle skje og hvem som hadde ansvar for å gjennomføre dette. Forankring i rammeplanens føringer og mål ble sjelden angitt skriftlig. Dette kan forstås som en tilpasning til barnehagens kultur med tradisjonelt lite bruk av skriftlige planer (Korsvold, 1997).

Ødegård (2011) vektlegger at nyutdannede trenger å presenteres for og få tilgang til barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper. Det er da sentralt hvorvidt dette skjer og

hvem som introduserer de nye førskolelærerne for disse redskapene. I min studie var det assistenter eller andre førskolelærere de samarbeidet med, som introduserte de nyutdannede for de enkle planleggingsskjemaene de benyttet i starten. Etter hvert fikk flere av de nyutdannede innblikk i andre måter å planlegge på, enten gjennom veilederne sine eller andre førskolelærere. Eksempler på dette er førskolelærer Bs arbeid med å gjøre personalet kjent med rammeplanens mål ved å knytte hverdagsaktivitetene til disse målene og førskolelærer Es arbeid for å involvere barna mer i planleggingsprosessen (se 6.2.)

De nyutdannedes overgang fra utdanning til yrke var, etter min tolkning, preget av både kontinuitet og brudd. Når det gjaldt det didaktiske arbeidet, var de nyutdannedes praksis hovedsakelig preget av brudd, selv om det kan ligge noe kontinuitet i at de hevdet at didaktisk relasjonstenkning og forankring i rammeplanen var blitt en integrert del av deres vurderinger som lå til grunn for planene. Disse begrunnelsene og vurderingene ble imidlertid sjelden formidlet, verken til foreldrene eller personalet. Intensjonene om at rammeplanen skal gi hele personalet forpliktende rammer for planlegging, gjennomføring og evaluering av barnehagens virksomhet, samt at rammeplanen skal gi informasjon til foreldrene, ble dermed vanskelig å følge opp (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Manglende synliggjøring av målene og av planenes forankring i rammeplanen kan, sammen med lite tid til evaluering, hindre felles læringsprosesser og dermed også de nyutdannedes videre kvalifisering knyttet til det pedagogiske arbeidet.

Brudd med noen av utdanningens institusjonelle kulturelle redskaper for planlegging kan på den annen side føre til nytenkning og nødvendige endringer. Det finnes som tidligere nevnt også eksempler på andre måter å planlegge på i min empiri, for eksempel førskolelærer F, som gjennom veiledning fikk hjelp til å oppdage at temaarbeidet om vennskap som hun ønsket å arbeide med, men sjelden fikk tid til, i stor grad kunne knyttes til det viktige arbeidet med relasjonene i barnegruppa som ble gjort under hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter (se 7.4). Hennes erfaringer med temaarbeid fra praksisperiodene i utdanningen var knyttet til planlagte arbeid i samlingsstund og formingsaktiviteter, ikke til pedagogisk arbeid med barna i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter.

Foreldresamarbeid

De nyutdannede planla og forberedte seg grundig før foreldresamtalene for å kunne gi en utfyllende beskrivelse av barnets utvikling og erfaringer i barnehagen. Flere av barnehagene brukte observasjonsskjemaet *Alle med* som en del av forberedelsene. Diskusjonene fra

gruppeintervjuet 16.11.09 (se 6.2), viste at førskolelærer F og G var opptatt av dette skjemaets begrensinger og ønsket å få fram et bredere bilde med større vekt på barnets særegne kompetanse. De ønsket å supplere dette institusjonelle kulturelle redskapet med andre kulturelle redskaper, blant annet observasjonsmetoder fra utdanningen, noe som kan forstås som en videreutvikling av barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper.

De nyutdannede introduserte i tillegg nye institusjonelle kulturelle redskaper i foreldresamarbeidet ved at de tok i bruk sms og e-post i det uformelle samarbeidet med foreldrene. Slike redskaper hadde i liten grad vært benyttet i foreldresamarbeidet i barnehagene tidligere. De nyutdannede behersket IKT bedre enn de fleste andre i barnehagen og brukte for eksempel i større grad digitale bilder i den daglige informasjonen og på foreldremøter. Når de nyutdannede videreutviklet barnehagens eksisterende kulturelle redskaper eller introduserte nye kulturelle redskaper, var dette viktig for de nyutdannedes posisjonering og videre kvalifisering i barnehagen.

Planlegging, dokumentasjon og evaluering er som nevnt tidligere det eneste arbeidsområdet i barnehagen hvor rammeplanen (2006) gir styrer og pedagogiske ledere et særlig ansvar, samtidig som det understrekes at planlegging krever samarbeid med både foreldre og øvrig personale. De nyutdannede sendte ut månedsplaner til foreldrene, der de kort evaluerte forrige månedsplan og informerte om den neste, men målene for de planlagte aktivitetene ble sjelden formidlet. Bilder fra turer og aktiviteter og barnas produkter ble sett på som dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet og hengt opp eller vist foreldrene fra skjermer, men dette ble sjelden knyttet til barnehagens faglige innhold eller gjort til gjenstand for diskusjoner sammen med foreldrene. Dette kan oppfattes som en tilpasning til den rådende oppfatningen de nyutdannede ga uttrykk for i intervjuene, om at foreldrene ikke var så interessert i det faglige innholdet.

Forankring i ulike institusjonelle kulturelle redskaper

Førskolelærernes profesjonsutøvelse er som nevnt nært knyttet til det som kan betegnes som en usynlig pedagogikk (Bernstein, 2003), der det kan være vanskelig for andre å identifisere og anerkjenne de læringsprosessene som skjer. I mine observasjoner så jeg, som nevnt tidligere, ofte at førskolelæreres samtaler og lek med barn i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter ble avbrutt av assistentene, ofte med praktiske spørsmål eller fordi assistentene ønsket å komme videre i dagsprogrammet (se 5.3 og 5.4). De to gruppens

utøvelsen så ut til å bygge på ulike diskurser og institusjonelle kulturelle redskaper. Førskolelærernes utøvelse så ut til å bygge på en faglig diskurs knyttet til institusjonelle kulturelle redskaper som barnehagens årsplan og andre styringsdokumenter, mens assistentenes utøvelse syntes å bygge på en praktisk diskurs forankret i barnehagens dagsrytme, rutiner og tradisjoner (se 5.8).

Avbrytelser av førskolelærernes samspill med barna skjedde sjelden under tydeligere pedagogiske aktiviteter som høytlesning og samlingsstund og kan tolkes som liten bevissthet hos assistentene om betydningen av den ikke-planlagte delen av det pedagogiske arbeidet. Det kan også skyldes at det var lite omtale og planlegging av denne delen av det pedagogiske arbeidet på møtene i de fleste barnehagene. Den ikke-planlagte delen av det pedagogiske arbeidet ble i liten grad mediert av de nyutdannede gjennom bruk av språk og andre kulturelle redskaper og ble følgelig vanskelig både å oppdage og utvikle videre. Dette kan gjenspeile en prioritering i tråd med en utvikling hvor planlagte læringsaktiviteter og målbare resultater ser ut til å bli stadig mer vektlagt i barnehagen (Rothuizen og Togsverd 2012, Seland 2009).

Et motstykke til dette var førskolelærer Bs arbeid med å gjøre assistentene kjent med målene i Rammeplanen og knytte disse både til hverdagsaktiviteter og det planlagte arbeidet, se 6.2. Dette bidro til felles læringsprosesser knyttet til alle deler av det pedagogiske arbeidet. Under dette arbeidet ble hverdagsaktivitetene diskutert og evaluert ut fra rammeplanenes målsettinger.

6.6.4 Førskolelærernes samarbeids- og lederoppgaver i et prosessperspektiv

Det første året i yrket presenteres ofte som et krevende år, og flere forskere deler det første året inn i faser (se redegjørelse for dette i 5.13.4). Bortsett fra Bayer og Brinkkjær (2003) sin undersøkelse som omhandler både lærere og førskolelærere, er alle undersøkelsene basert på læreres overgang fra utdanning til yrke. Min erfaring fra mange års arbeid med det regionale tiltaket *Ny som lærer* for førskolelærere og lærere er at selv om de to lærergruppens overgang til yrket har flere likhetstrekk, møter førskolelærerne noen særlige utfordringer knyttet til førskolelærerprofesjonens og barnehagens særpreg (se 2.1 – 2.6)

Ødegård (2011) beskriver det særegne ved den prosessen nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen går igjennom det første året som *fredningsperioden*, *tilpasningsperioden* og *utfordringsperioden*. Periodene er relatert til de nyutdannedes ledelses- og samarbeidsoppgaver og er ikke ment som konkrete, avgrensede perioder, snarere beskrivelser av prosesser nyutdannede pedagogiske ledere kan møte det første året (Ødegård, 2011, s.

136). Jeg vil først relatere disse beskrivelsene til de erfaringer aktørene i min undersøkelse gjorde i forhold til sine leder- og samarbeidsoppgaver, deretter vil jeg drøfte de nyutdannedes erfaringer med foreldresamarbeidet.

Som presentasjonen av empiri i kapitel 5 og 6 viser, opplevde fem av de nyutdannede den første tiden som kaotisk. Alle de seks informantene mente at det første halvåret i yrket var utfordrende. De startet i arbeidet i begynnelsen av august og gikk da rett inn i arbeidet med barnegruppene og foreldresamarbeid. Som tidligere nevnt opplevde ingen av dem noen form for introduksjonsprogram med systematisk informasjon og særlig støtte fra barnehagens leder de første ukene. Alle seks fikk veiledning, men det tok rundt to måneder før alle veiledningsordningene var etablert. Spesielt de første månedene beskrev de oppgavene sine som uoversiktlige, både i forhold til hva som var deres ansvar og hvordan oppgavene burde utøves. De var usikre på styrers og medarbeideres forventninger til dem fordi disse i liten grad ble presentert og diskutert.

Arbeidsdagene ble opplevd som preget av uforutsette hendelser, og arbeidet handlet mye om å takle de utfordringene som oppstod fra dag til dag. De opplevde at det var vanskelig å lage realistiske planer, og hadde som tidligere nevnt problemer med å bruke planleggingsredskapene fra utdanningen. Alle de nyutdannede opplevde det som støtte at de hadde erfarne assistenter og de uttrykte at de var imponert over assistentenes oversikt og praktiske kompetanse i det daglige arbeidet. Samtidig opplevde de nye førskolelærerne at de hadde lite tid og få muligheter til faglige drøftinger med styrer og de andre førskolelærerne i barnehagen. Møtene i barnehagen for de pedagogiske lederne og for hele personalet ble mye brukt til informasjon og drøftinger knyttet til praktisk organisering og problemløsning.

Ødegård (2011) relaterte *fredningsperioden* til at styrerne fulgte opp de nyutdannede med formelle og uformelle samtaler de første ukene og ga dem muligheter til gradvis å bli kjent med barnehagen. Styrernes oppfølging stemmer ikke med de nyutdannedes erfaringer i min undersøkelse. Bare en av de nyutdannede hadde en formell oppstartsamtale med styrer de første ukene, og hun beskrev at hun fikk langt mer informasjon enn hun kunne ta imot og anvende. Ut over det fikk de nyutdannede, som tidligere nevnt, lite systematisk oppfølging fra lederne. De nyutdannede opplevde styrerne som travle, men velvillige, og fikk høre at de bare måtte spørre hvis det var noe. Samtidig var styrerne lite til stede. Fire av barnehagene i

undersøkelsen delte styrer med andre barnehager, noe som kan være en forklaring på lite oppfølging fra styrer.

De tre førskolelærerne som arbeidet sammen med andre førskolelærere, opplevde en start som lignet på Ødegårds beskrivelse av *fredningsperioden*. Førskolelæreren og assistentene på samme avdeling/base tok mye ansvar for den daglige driften den første tiden, og den nyutdannede fikk dermed tid til å bli kjent med barna og barnehagens arbeidsmåter og organisering. Medarbeidernes forventninger til de nyutdannede ble imidlertid i liten grad uttalt og diskutert. En av de nyutdannede jobbet sammen med den førskolelæreren som tidligere hadde vært pedagogisk leder på avdelingen i mange år. Den nyutdannede ønsket å ha mer ansvar fra starten av, men opplevde stadig at kollegaen hadde problemer med å gi slipp på lederoppgavene.

De tre andre som arbeidet sammen med bare assistenter, møtte mer doble signaler. Det var på den ene siden aksept for at de var nye og trengte tid til å bli kjent, samtidig som de fikk høre at de var lederne og måtte ta beslutninger hver gang det skjedde noe uventet. Etter å ha vært på en samling for nyutdannede på høgskolen der blant annet Fuller og Bowns (1975) stadier ble presentert, erklærte to av disse nyutdannede at de befant seg i overlevelsfasen. Alle disse tre nyutdannede identifiserte seg med begrepet *sink-or-swim-induction* (Feiman-Nemser, 2001), som ble brukt på samme samling om manglende oppfølging av nyutdannede.

Den neste perioden, som Ødegård (2011) kaller *tilpasningsperioden*, var preget av at de nyutdannede var avventende med å markere sin posisjon som fagperson i barnehagen. De brukte tid på å bli kjent og få oversikt over barnehagens rutiner og regler, og tilpasset seg langt på vei disse. Alle de nyutdannede i min studie ga uttrykk for at de ville være ydmyke og ikke gå i gang med større endringer den første tiden. De presenterte dette som anbefalinger de hadde fått i utdanningen. Beskrivelsen av *tilpasningsperioden* passet likevel bare på fire av de nyutdannede i min undersøkelse. To av de nyutdannede var raskere med å sette i gang med endringer og mer opptatt av å posisjonere seg i barnehagen, noe Bayer og Brinkkjær (2003) hevder at nyutdannede etter hvert oppdager at de må gjøre for å få innflytelse og påvirkningsmuligheter.

Intervjuene viste at de nyutdannede raskt tilpasset seg barnehagens kommunikasjonsmønstre og la bort fagbegreper til fordel for et hverdagsspråk. Samtidig markerte alle nyutdannede seg i samspillet med barna, ved å framstå som mer barnesenterte enn assistentene og på noen områder også mer barnesentrerte enn de erfarne førskolelærerne, særlig under måltider og

ikke-planlagte aktiviteter ute (se 5.3 og 5.7). På dette området var de nyutdannedes utøvelse etter min oppfatning lite preget av tilpasning.

De nyutdannede ga alle uttrykk for at det var stor forskjell på erfaringene fra første og andre halvår. Det er i tråd med flere undersøkelser om nyutdannedes første år i yrket, som beskriver starten av andre halvår som et vendepunkt (Bayer & Brinkkjær, 2003; Smith & Ulvik, 2010). I januar ga alle de nyutdannede førskolelærerne i min undersøkelse uttrykk for at de hadde bedre oversikt over arbeidsoppgaver og forholdene i barnehagen. De opplevde at de var blitt godt kjent med personalet og foreldrene, og at det ga dem større trygghet i arbeidet. *En bratt læringskurve* var et uttrykk som gikk igjen i intervjuene, samtidig som de syntes det var vanskelig å sette ord på *hva* de konkret hadde lært. (Mer om dette i kapittel 7.) Endringene passer inn i det Ødegård (2011) beskriver som *utfordringsperioden*, der de nyutdannede tok mer ansvar og opplevde mer oversikt over og mestring av barnehagens kulturelle redskaper.

To av de nyutdannede valgte å samarbeide tett med en annen førskolelærer i samme barnehage ved at barnegruppene ofte var slått sammen. Det tette samarbeidet så ut til å gi dem bedre oversikt over barnehagens rutiner og regler enn det de andre fikk, og de fremstod tidligere som noe tryggere i yrkesrollen. Dette kan ses i lys av sentrale funn fra NyMy-prosjektet, et forskningsprosjekt om nyutdannede læreres mestring av yrket, der man fant liten forskjell på erfarne og nyutdannede læreres profesjonsutøvelse på skoler der de nyutdannede arbeidet i godt fungerende team preget av profesjonelt samarbeid (Raaen & Aamodt, 2010) (se 5.13.4).

Utfordringsperioden førte, som tidligere beskrevet, til en endret holdning til assistentene (se 6.6.2). Fra å være imponert over assistentenes kompetanse, gikk de fleste nå over til å bli mer kritiske. Kritikken gjaldt i mange tilfeller måten assistentene snakket til og om barna på og ulike syn på reglene i barnehagen. To av de nyutdannede markerte seg overfor assistentene ved å ta kontroll over oppgaver som tidligere ble delt mellom førskolelærere og assistenter. Førskolelærer A ønsket å gjennomføre alle foreldresamtalene selv og førskolelærer F ønsket å ha kontroll over observasjoner og skriftlig materiale om barnas utvikling (se 6.2).

Planlagt arbeid med fagområdene i rammeplanen skjer ofte i form av tverrfaglige prosjekter eller temaarbeid i barnehagen. Fem av de nye førskolelærerne arbeidet lite med prosjekter og temaarbeid det første halve året. Det andre halvåret gikk de for alvor i gang og brukte

veiledningssamtaler til planlegging av større og mindre tema- og prosjektarbeider, selv om de hadde problemer med å få med seg assistentene i arbeidet.

Foreldresamarbeid

Ødegårds beskrivelser av ulike perioder det første året er knyttet til de nyutdannedes leder- og samarbeidsoppgaver (Ødegård, 2011). Når det gjaldt det uformelle samarbeidet med foreldrene, kan det være noe vanskeligere å identifisere slike perioder i utviklingen. De nyutdannede førskolelærerne forholdt seg aktivt til foreldrene fra første dag i yrket. De første ukene i barnehagen var det stadig foreldre til stede sammen med barn som skulle bli kjent i barnehagen, og de nyutdannede var opptatt av å etablere samarbeid og oppnå foreldrenes tillit, samtidig som de skulle orientere seg og bli kjent på sin første arbeidsplass.

Utfordringene som ble tatt opp i veiledningssamtaler de første månedene, handlet mye om det formelle samarbeidet med foreldrene, siden de nyutdannede skulle gjennomføre foreldremøter og foreldresamtaler for første gang. Disse ble gjennomført hovedsakelig etter barnehagens rutiner og tradisjoner. Gjennomføringen av det første foreldremøtet og de første foreldresamtalene blir av de nyutdannede beskrevet som et vendepunkt på dette samarbeidsområdet. Før og etter dette kan derfor forstås som to ulike perioder. Etter hvert opplevde alle de nye førskolelærerne mestring i forhold til de fleste sider ved samarbeidet med foreldrene, selv om det som ble beskrevet som vanskelige foreldresamtaler, fortsatt ble oppfattet som krevende ved slutten av året. Likevel tok de nyutdannede tidlig opp vanskelige temaer knyttet til oppdragelse, kosthold og brudd på barnehagens regler med foreldrene, når de mente at hensynet til barna krevde det. Dette er i tråd med lærerprofesjonens etiske plattform²⁴ som slår fast: *Vi har ansvaret for tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste.* Etter å ha gjennomført krevende samtaler med foreldrene uten at det oppsto konflikter, ga noen av de nyutdannede uttrykk for at de opplevde stor grad av mestring. De beskrev slike mestringserfaringer som en viktig del av deres kvalifiseringsprosess det første året (se 7.2).

De nyutdannede ga samtidig uttrykk for lettelse over at foreldrene ikke stilte dem vanskelige faglige spørsmål. De etablerte, som tidligere nevnt, raskt en oppfatning av at foreldrene var lite opptatt av personalets kompetanse og faglige vurderinger, oppfatninger som også er dokumentert i andre undersøkelser (Nørregård-Nielsen, 2006; Østrem et al., 2009). Denne

²⁴ Lastet ned fra Utdanningsforbundet.no 20.01.13

oppfatningen ble i liten grad nyansert ut i fra at foreldre utgjør en uensartet gruppe. Det kan diskuteres hvorvidt den horisontale diskursen som preger barnehagen (Bernstein, 2003) og førskolelærernes bruk av hverdagspråk (se 6.3), påvirket foreldrenes muligheter til å stille faglige spørsmål. Aagres undersøkelse av hvordan en gruppe førskolelærere beskrev barns språk og språkutvikling i formelle foreldresamtaler i barnehagen, viste at førskolelærerne vegret seg for å bruke fagspråk i samtaler (Aagre, 2011). En konsekvens av dette kan være at de ikke klarer å formidle en presis nok vurdering av barns språkutvikling, hevdet Aagre (2011, s. 196). Et profesjonsspråk som inneholder både fagbegreper og varierte måter å forklare og eksemplifisere disse på, kan skape bedre muligheter for å informere foreldrene og til å involvere dem i diskusjoner om det pedagogiske arbeidet. Foreldrenes erfaringer og kunnskaper om egne barn kan bidra til å utvide førskolelærernes kunnskaper og til å utvikle det pedagogiske arbeidet.

De nyutdannede startet som tidligere nevnt med å følge barnehagens rutiner for uformelt og formelt foreldresamarbeid. Men de tok forholdsvis raskt i bruk eller videreutviklet bruken av kulturelle redskaper som e-post, sms og digitale bilder i det uformelle samarbeidet. På slutten av året var de fleste nyutdannede opptatt av å endre rutinene for foreldresamtaler og foreldremøter for å skape flere muligheter for dialoger med foreldrene. Dette forstår jeg som en ny fase i dette arbeidet, med likheter til den perioden Ødegård (2011) beskriver som *utfordringsperioden*.

6.7 I hvilken grad utviklet de nyutdannede førskolelærerne

kommentatorkompetanse knyttet til samarbeids- og lederoppgavene?

Samarbeidssituasjonene i barnehagen krever at de nyutdannede kan kommunisere med ulike foreldre, med assistentene og med øvrig personale. Interaktive og relasjonelle kompetanser utgjør en viktig dimensjon ved førskolelæreres samlede kompetanse (Sheridan et al., 2011). Førskolelærerne i barnehagen har ansvar for å etablere samarbeidsrelasjoner og for å utvikle samarbeidet videre sammen med samarbeidspartnerne, noe som krever at de nyutdannede kan beskrive, begrunne, drøfte og evaluere sine handlinger, strategier og ideer. Dette kan knyttes til utvikling av de nyutdannedes kommentatorkompetanse, det vil si kompetanse i å beskrive, analysere og evaluere yrkeshandlinger (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a).

Barnehagens kulturelle redskaper har tidligere blitt belyst som en del av drøfting av samarbeids- og lederoppgavene i et kontekstuellt perspektiv (se 6.6.3). Vygotskij forstår bruk

av redskaper som en kulturell mediering mellom mennesker og omgivelsene, og anser språk for å være det viktigste medierende redskapet i denne prosessen. (Vygotskij, 1978, 2001). Dysthe (2001) viser til Bakhtins forståelse av begrepet dialog som er relatert til menneskets interaksjon med kultur i vid forstand. Gjennom språket innlemmes mennesker i kulturen rundt dem, og som språkbrukere er de bidragsytere til denne kulturen og bidrar til å utvikle den videre. Dette gjør det sentralt å drøfte hvordan de nyutdannede brukte språk knyttet til utøvelse, beskrivelse, drøfting og evaluering av sine samarbeids- og lederoppgaver og i hvilken grad de utviklet kommentatorkompetanse på dette området.

De nyutdannedes endringer av språket sitt, fra det jeg har kalt et «studentspråk» preget av begreper fra den kvalifikasjonsrelevante kunnskapen (Nygren, 2004) til et hverdagsspråk, kan ses på som de nyutdannedes tilpasning til konteksten i barnehagen. Samtalene med foreldrene og med resten av personalet var preget av hverdagsspråk og liten grad av tilpasning til mottakernes ulike forutsetninger. Ut fra det de nyutdannede selv fortalte, brukte de hverdagsspråk i foreldresamtaler og på foreldremøter, noe som er i tråd med resultater fra Aagres undersøkelse om hvordan førskolelærere formidlet innsikt i barnas språkutvikling i foreldresamtaler (Aagre, 2011) (se 3.1). De nyutdannede førskolelærerne i min studie tilpasset språket sitt i samtaler med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, men ellers ga de i liten grad uttrykk for forståelse for at foreldrene hadde ulike forutsetninger og behov i samarbeidet med barnehagen. De nyutdannede omtalte sine samarbeids- og lederoppgaver på en enkel måte, oftest ved hjelp av hverdagsspråk der også fortellinger og metaforer inngikk. Det var stor likhet mellom hvordan de omtalte det pedagogiske arbeidet, og hvordan de omtalte sine samarbeids- og lederoppgavene.

På et gruppeintervju var det enighet blant de nyutdannede som deltok, om at det var viktig å snakke så foreldrene og assistentene forstod dem, noe som innebar å legge bort det en av dem kalte «pedagogspråk», se 6. 3. Disse nyutdannede var også opptatt av at de kunne bli oppfattet som «livsfjerne teoretikere», hvis de snakket et slikt «pedagogspråk». Dette tolker jeg som en form for nivellering, der førskolelærerne tilpasser seg de med minst formell kompetanse i barnehagen og barnehagens horisontale diskurs. Resultatet kan bli underkommunisering av egen teoretisk kompetanse, med fare for at de selv fremstår som svake fagpersoner (Hansbøl & Krejsler, 2004; Nørregård-Nielsen, 2006). De nyutdannedes fagspråk fra utdanningen, bestående av faglige teoretiske begreper, kan betraktes som deres individuelle kulturelle redskaper (Säljö, 2006; Ødegård, 2011). Barnehagekulturens likhetsideologi (Gotvassli, 2006) (se 2.6) kan oppleves som krav om tilpasning til barnehagens dominerende horisontale diskurs

(Bernstein, 2001). Dette kan gjøre det vanskelig for de nyutdannede å ta i bruk individuelle kulturelle redskaper som har liten status og legitimitet, noe som kan hemme deres muligheter for å utvikle sin kommentatorkompetanse.

Også i veiledningssamtalene de nyutdannede hadde med en erfaren førskolelærer, dominerte hverdagspråket. De nyutdannedes kunnskapsgrunnlag og begrunnelser for profesjonsutøvelsen ble i liten grad drøftet i de samtalene jeg observerte. I veiledningssamtaler har veilederne ansvar for at samtalene kan føre til faglig refleksjon over veisøkers praktiske yrkesteori (Lauvås & Handal, 2000) (se 2.7 og 7.4). Mine observasjoner viste at veilederne i liten grad etterspurte de nyutdannedes faglige kunnskaper og begrunnelser. (Mer om veiledning i 7.4.) Dette kan skyldes at veilederne følte seg usikre i forhold til nyere kunnskap på feltet, eller være et uttrykk for at de hadde tilpasset seg en barnehagekultur som i liten grad verdsetter teoretisk kunnskap. Mesterlæring eller modellæring kan være vesentlige dimensjoner i møte mellom nyutdannede og erfarne kolleger, både i veiledningssamtaler og i samarbeidsrelasjoner (Nielsen & Kvale, 1999; Skagen, 2000, 2010, 2011). Erfarne kollegers språk og profesjonsutøvelse definerer og medierer kulturen og kan ha stor påvirkning på de nyutdannedes profesjonsutøvelse og profesjonsidentitet (Heggen, 2008). Dette kan medføre at de nyutdannede raskt tilpasser seg den kommunikative konteksten og de kommunikasjonsmønstre som preger den enkelte barnehage.

Førskolelærerne samarbeidet også med andre fagpersoner fra eksterne instanser. Fortellinger fra flere av de nyutdannede om lesing av faglitteratur for å hente fram fagbegreper før de skulle ha møter med PP-tjenesten og andre eksterne samarbeidspartnere, tyder på en bevissthet om fagspråkets betydning i slike samarbeidsrelasjoner. En mulig forklaring på dette kan være at de nyutdannede i dette samarbeidet møtte fagpersoner som brukte sine fagbegreper og som etterspurte de nyutdannedes faglige kunnskaper og vurderinger.

Beskrivelser av samarbeids- og lederoppgavene

Når det gjaldt beskrivelser av og begrunnelser for arbeidet, var det forskjell mellom de nye førskolelærerne. Alle brukte et hverdagspråk, men noen hadde mer nyanserte beskrivelser og noe mer begrunnelser enn andre, selv om begrunnelsene sjelden var direkte knyttet til faglig kunnskap. De nyutdannedes språk var preget av deres ulike forutsetninger. Fortellinger og metaforer var en vesentlig del av innholdet når de fleste av dem beskrev sine yrkeserfaringer. Metaforer og fortellinger kan være individuelle eller kollektive og er på ulike måter knyttet til

kulturen i institusjonen. De kan derfor betraktes både som individuelle og institusjonelle kulturelle redskaper. Som i forhold til det pedagogiske arbeidet, bidro fortellingene og metaforene til å nyansere og utvide beskrivelsene. De nyutdannede viste dermed til en viss grad kommentatorkompetanse i måten de beskrev arbeidet på.

Analyse og evaluering av samarbeids- og lederoppgavene

Er hverdagspråket og hverdagsbegrepene tilstrekkelig til å *analysere* komplekse organisatoriske forhold som påvirker samarbeid og ledelse i barnehagen? Mens vitenskapelige begreper kan brukes for å trekke inn middelbare erfaringer gjennom ulike teoretiske og samfunnsrelaterte perspektiver på de aktuelle sakene, er hverdagspråket ofte knyttet til det personlige og erfarte, til umiddelbare erfaringer (Vygotskij, 2001) (se 3.7). Bruk av hverdagspråk alene kan føre til at de nyutdannede får et snevert perspektiv på profesjonsutøvelsen, ved at denne vurderes hovedsakelig ut fra individuelle kriterier og opplevelser av egen mestring. Førskolelærer F presenterte for eksempel sine resultatløse forsøk på endringsarbeid på avdelingen som noe som skyldes henne selv og feil hun hadde gjort (se 6.3). Hun trakk ikke fram forhold ved barnehagen som gjorde det vanskelig for henne som nytilsatt å få tilgang til nødvendig informasjon, som begrunnelser for barnehagens praksis og erfaringer fra andre avdelinger. Her er det mulig at mitt spørsmål om hva hun *ikke* ville gjøre om igjen i en ny barnehage, inviterte til å få fram personlige erfaringer. Hadde mitt spørsmål vært mer rettet mot hva *barnehagen* ikke burde gjøre neste gang det startet nyutdannede førskolelærere der, hadde muligens mer organisatoriske perspektiver blitt trukket inn i større grad.

Samtidig finnes det flere lignende eksempler i andre deler av empirien. Da førskolelærer B opplevde at det var vanskelig for henne som ung nyutdannet førskolelærer å argumentere faglig mot de eldre assistentenes erfaringsbaserte argumenter, forklarte hun det med egen usikkerhet, ikke ut fra en analyse av ulike kunnskapssyn, diskurser eller språk (se 5.10). Særlig de kvinnelige nyutdannede så ut til å relatere problemer de møtte, til egne feil og mangler. Når de mestret oppgaver, ble dette ofte relatert til at de hadde vært heldige og at de hadde gode samarbeidspartnere. På samme måte ble forskjeller mellom assistenter og førskolelærere ofte beskrevet ut fra personlige egenskaper eller holdninger, sjelden ut fra ulike kunnskapssyn, mangel på kunnskaper eller maktforhold. Dette skapte få muligheter for andre forståelsesmåter og for felles konstruksjon av ny kunnskap. De nyutdannede viste derfor, slik jeg vurderer det, liten grad av kommentarkompetanse i form av analyse av sine samarbeids- og lederoppgaver.

Når utfordringer i yrket omtales i hverdagspråk, kan dette forenkle komplekse situasjoner og dermed hemme videre analyser som kan lede til endringer. Vitenskapelige begreper kan bringe inn teoretiske perspektiver og nye forståelsesmåter og dermed åpne for nye handlingsalternativer. Det kan imidlertid stilles spørsmål om hvorvidt de nyutdannede i løpet av utdanningen har utviklet tilstrekkelige kulturelle redskaper i form av vitenskapelige begreper som kan hjelpe dem å analysere utfordringer og muligheter for samarbeid og ledelse i den lokale konteksten. En viktig diskusjon er i hvilken grad de kulturelle redskapene de nyutdannede har tilegnet seg i utdanningen, er relevante i forhold til de utfordringene de møter det første året i yrket og egnet til å analysere disse. NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen peker på flere områder som bør styrkes i utdanningen, blant annet pedagogisk ledelse og vitenskapelige arbeidsmåter (NOKUT, 2010, s. 101-102). Det siste området knyttes til forslag om innføring av bacheloroppgave for å fremme mer undersøkende og analytiske arbeidsmåter i utdanningen. Det vil i tillegg variere i hvilken grad de nyutdannede har gjort de kulturelle redskapene i utdanningen til sine egne. Omformingen av den kvalifikasjonsrelevante kompetansen fra utdanningen til handlingskompetanse i yrket er i tillegg en krevende prosess for de nyutdannede (Nygren, 2004) (se 3.7).

De nyutdannede fortalte i intervjuene at det ble liten tid til å evaluere arbeidet. I den grad evalueringer av arbeidet ble gjennomført, var det planlagte aktiviteter med barna som ble evaluert. Samarbeids- og lederoppgavene ble ikke gjenstand for evaluering, noe som kan hindre både videre kvalifisering hos de nyutdannede og gjensidige læringsprosesser i personalet på dette området. Det kan i tillegg gjøre det vanskelig å videreutvikle barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper.

6.8 Sammenfatning

Den første problemstillingen i drøftingsdelen var hvordan de nye førskolelærernes utøvelse av og videre kvalifisering i sine samarbeids- og lederoppgaver kan forstås i et profesjons-, relasjonelt-, kontekstuell- og prosessperspektiv. Når de nyutdannedes samarbeids- og lederoppgavene drøftes fra ulike perspektiver, synliggjøres kompleksiteten i de kravene de nyutdannede førskolelærere møtte i sitt pedagogiske arbeid ytterligere.

Profesjonsperspektivet belyste førskolelærerprofesjonens monopol og autonomi knyttet til ansvars- og oppgavefordelingen i barnehagen. Mange av oppgavene ble fordelt likt mellom personalet. Førskolelærerne hadde likevel hovedansvar for planlegging, evaluering og

dokumentasjon av arbeidet og de nye førskolelærerne brukte mye tid på å veilede og motivere assistentene til å delta i arbeidet. Disse oppgavene utgjorde en stor del av de nyutdannedes profesjonsutøvelse og forhold knyttet til ansvars- og oppgavefordeling påvirket deres muligheter for videre kvalifisering i yrket.

Det relasjonelle perspektivet belyste de nyutdannedes samarbeidsrelasjoner til foreldrene og assistentene og påviste markante forskjeller i disse samarbeidsrelasjonene. Samarbeidet med assistentene ble oppfattet som det mest krevende. Mens de nyutdannede tok opp vanskelige saker med foreldrene, var det sjelden dette skjedde i forhold til assistentene. De nye førskolelærerne og assistentenes arbeid var preget av ulike diskurser, noe som preget mulighetene for felles læringsprosesser og utvikling av det pedagogiske arbeidet.

Det kontekstuelle perspektivet ble brukt til å drøfte de nyutdannedes relasjoner til barnehagens *institusjonelle kulturelle redskaper* og deres bruk av *individuelle kulturelle redskaper* som planleggingsmodeller og fagbegrep fra utdanningen. *Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper* er i denne sammenheng redskaper som introduksjonsprogram, medarbeidersamtaler, planleggingsverktøy og elektroniske informasjonsbrev til foreldrene. De nyutdannede fikk lite systematisk oppfølging og informasjon fra styrer den første tiden. Det tok derfor tid før de kunne gjøre bruk av barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper og bidra til å utvikle disse videre.

Prosessperspektivet satte søkelyset på kvalifikasjonsprosessen knyttet til foreldresamarbeid og til samarbeid og ledelse av personalet og viste at disse var preget av ulike prosesser. Kvalifiseringsprosessen knyttet til lederoppgavene og samarbeidet med personalet kunne relateres til ulike perioder (Ødegård, 2011), mens foreldresamarbeidet i noe mindre grad var preget av identifiserbare perioder.

Den andre problemstillingen i drøftingsdelen var i hvilken grad de nyutdannede utviklet kommentatorkompetanse knyttet til samarbeids- og lederoppgavene. De to problemstillingene må ses i sammenheng fordi videre kvalifisering i yrket er knyttet til individuelle og kollektive læringsprosesser som krever variert og presis bruk av språk. Begrepet kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) dekker dette ved at denne kompetansen relateres til å beskrive, analysere og evaluere profesjonsutøvelsen.

De nyutdannede tilpasset seg barnehagens likhetsideologi blant annet når det gjaldt oppgavefordelingen og språk. Deres endring av språket sitt til et hverdagsspråk kan ses som

en tilpasning til kulturen i barnehagen og en nivellering til assistentenes faglige nivå. Mens analyseresultater i kapittel 5 viste at de nye førskolelærerne tilpasset språket sitt til ulike barns forutsetninger, skjedde det i liten grad tilpasning i kommunikasjon med andre ansatte og foreldrene, med unntak av i kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre. De nyutdannede anvendte hverdagsspråk og syntes å ha liten bevissthet om de ulike funksjonene språk kan ha blant annet i samarbeidsrelasjoner (Säljö, 2001). Hverdagsspråket har begrensninger når det gjelder mulighetene for å beskrive, analysere og evaluere de komplekse organisatoriske forholdene som påvirker samarbeid og ledelse i barnehagen. Fagbegreper eller vitenskapelige begreper kan trekke inn teoretiske perspektiver som kan åpne for nye forståelser, kunnskaper og handlingsmuligheter (Vygotskij, 1978). Samarbeid og felles kompetansebygging er nødvendig for å utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det krever at førskolelærerne har et profesjonsspråk som kan formidle faglig kunnskap og bidra til kollektive læringsprosesser.

Som i det pedagogiske arbeidet var det også i samarbeids- og lederoppgavene lite samsvar mellom utviklingen av de nyutdannedes aktør- og kommentatorkompetanse. Kommentatorkompetanse består som tidligere nevnt av kompetanse til å *beskrive, analysere og evaluere* profesjonshandlinger. De nyutdannedes *beskrivelser* av samarbeids- og lederoppgavene sine var stort sett preget av hverdagsspråk, men fordi beskrivelsene i mange tilfeller var nyanserte gjennom bruk av fortellinger og metaforer, vil jeg si at de nyutdannede i noen grad viste kommentatorkompetanse gjennom sine beskrivelser. Manglende bruk av fagbegreper gjorde imidlertid at deres analyser ble enkle og overflatiske og i liten grad preget av kommentatorkompetanse. Bruk av hverdagsspråk førte til at problemer ofte ble knyttet til det personlige og relatert til personlige egenskaper hos samarbeidspartneren eller til egen utilstrekkelighet, ikke til kontekstuelle og organisatoriske forhold i barnehagen. Dette kan skyldes av de nyutdannede manglet relevante begreper, noe som kan ses i sammenheng med deres påpekning om at de hadde behov for mer kunnskap om ledelse, eller at de hadde fagbegreper som de valgte ikke å anvende i kommunikasjon med resten av personalet og foreldrene. Samarbeids- og lederoppgavene var i liten grad gjenstand for evaluering, noe som kan hindre videre kvalifisering for de nyutdannede og gjensidige læringsprosesser i personalet på dette området.

De viktigste funnene når det gjelder de nyutdannedes profesjonsutøvelse og videre kvalifisering knyttet til ledelses- og samarbeidsoppgavene er:

De nyutdannede mente etter kort tid at de mestret samarbeidet med foreldrene, mens samarbeids- og ledelsesoppgavene overfor assistentene ble framhevet som de mest krevende oppgavene det første året.

Manglende introduksjon og oppfølging den første tiden gjorde det vanskelig for de nyutdannede å bli kjent med, ta i bruk og bidra til å endre barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper.

Likhet i oppgavefordelingen og veiledningsansvar overfor assistentene kan hindre de nyutdannedes videre kvalifisering i det pedagogiske arbeidet med barna.

Liten grad av kommentatorkompetanse kan svekke de nyutdannedes muligheter til i å analysere og evaluere samarbeids- og lederoppgavene og dermed hemme deres videre kvalifisering i disse oppgavene.

7. Grunnlag for profesjonsutøvelsen og videre

profesjonskvalifisering i barnehagen - empiri og drøfting

Dette kapitlet vil presentere og drøfte hva de nye førskolelærerne mente hadde hatt betydning i deres videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Profesjonskvalifiseringen starter i utdanningen og fortsetter i yrket (Haug, 2010a; Heggen, 2010). I yrket skal den kvalifikasjonsrelevante kompetansen fra utdanningen omdannes til yrkesrelevant kompetanse, det vil si den kompetansen som utvikles gjennom tid og praktisering på arbeidsplassen og som viser seg å være en ressurs i profesjonsutøvelsen (Nygren, 2004) (se 3.6). Den nyutdannede skal utvikle sin individuelle kompetanse videre i samspill med aktørene og kontekstene i barnehagen. Det er derfor aktuelt å få innblikk i hva de nyutdannede selv mener har påvirket og bidratt i deres profesjonskvalifiseringsprosess det første året i yrket.

En gruppe nyutdannede førskolelæreres erfaringer med overgangen fra utdanning til yrket vil være preget av likheter og ulikheter knyttet til de involverte individene og institusjonene. Institusjoner er preget av likheter i form av de generelle historiske, kulturelle og institusjonelle forhold som har formet dem, men de vil også ha særpreg som gjør dem ulike (Säljö, 2001; Vygotskij, 2001). Førskolelærerutdanningen og barnehagen som samfunnsinstitusjoner kan dermed beskrives ut fra likheter og ulikheter som vil påvirke den enkelte førskolelærers kvalifikasjonsprosess. De nyutdannede har med seg forskjellige livserfaringer, ulik kompetanse fra utdanningen og de tolker profesjonsrollen og profesjonsoppgavene forskjellig. I tillegg møter de barnehager preget av ulike kontekster. Presentasjonen vil derfor vektlegge både erfaringer som deles av alle de nyutdannede og erfaringer knyttet til en eller få av de nyutdannede.

Delproblemstillinger for presentasjonen og videre analyse av empiri i dette kapitlet vil være:

- *Hvordan opplever de nyutdannede sin videre profesjonskvalifisering i yrket og hva mener de har hatt betydning for denne prosessen?*
- *Hvordan beskriver og drøfter de nyutdannede sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering i yrket?*

Empiri fra hovedkategori 5. *Språk for å gjennomføre, begrunne, beskrive og diskutere profesjonsutøvelsen* og 6. *Kunnskapsgrunnlag og videre profesjonskvalifisering i yrket* vil være utgangspunkt for presentasjon, analyse og drøfting (se alle seks hovedkategoriene i 5.1).

Denne hovedkategorien omhandlet grunnlaget for de nyutdannedes profesjonsutøvelse og komponenter som hadde hatt betydning for deres videre profesjonskvalifisering, slik de selv presenterte dette i intervjuer, logger og veiledningssamtaler. Underkategoriene i presentasjonene var:

- *Fra fag i utdanningen:* kompetanse knyttet til fagene i utdanningen.
- *Fra praksis i utdanningen:* kompetanse knyttet til erfaringer fra praksisperiodene i utdanningen.
- *Ny kompetanse og erfaringer i yrket:* kompetanse og erfaringer de nyutdannede opplever at de har tilegnet seg i yrket.
- *Kunnskapskilder:* ulike kilder til kunnskap og kompetanse som den nyutdannede har benyttet seg av i yrket.
- *Veiledning:* de nyutdannedes erfaringer med og utbytte av veiledning
- *Interesse for og anerkjennelse av de nyutdannedes kunnskaper:* hvorvidt de nyutdannede opplever at styrer og øvrig personale er opptatt av deres kunnskaper og kompetanse fra utdanningen og anerkjenner denne.
- *Behov for videreutdanning:* de nyutdannedes behov for og ønsker om videreutdanning.

7.1 Kompetanse fra utdanningen

Kompetansen fra utdanningen, slik de nyutdannede beskrev den i intervjuer, bestod av flere komponenter, knyttet til innholdet i ulike fag i utdanningen, erfaringer fra praksisperiodene og til læringsprosessene i studiet.

Fra fagene i utdanningen

De nyutdannede ga alle uttrykk for at utdanningen hadde gitt dem gode kunnskaper om *barns læring, lek og utvikling*. Dette er temaer som ble belyst i alle fagene i utdanningen.

Førskolelærer F mente at denne delen utgjorde en for stor del av studiet:

F: Jeg synes nok at vi gikk vel mye inn på det med lek, utvikling, læring. Jeg vet den delen er viktig, men det ble nok for mye av det i slutten av andre året og opp i det tredje.

LT: Du mener at det tok for stor plass av studiet?

F: Ja. Vi kunne heller gått litt mer spesifikt inn på andre områder.

LT: Hvilke områder tenker du på da?

F: Ja, for eksempel ledelse av andre voksne.

(1. intervju med F 29.09.09.)

F var den eneste som mente at dette fagområdet hadde tatt for stor plass i studiet. De nyutdannede nevnte spesielt flere emner fra pedagogikkfaget når de ble spurt om sitt kunnskapsgrunnlag fra utdanningen. Som tidligere nevnt mente de nyutdannede at de hadde lært mye om *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) og andre styringsdokumenter for barnehagen. *Didaktisk planlegging, dokumentasjon og barns medvirkning* nevnes av alle de nyutdannede som emner de mente at de hadde mye kunnskap om (se avsnitt om planlegging i 6.2). Samtidig mente flere av de nyutdannede at utdanningen hadde lagt for mye vekt på didaktiske planleggingsmodeller.

Fire av de nyutdannede fortalte at norskfaget hadde gitt dem viktige kunnskaper, særlig om *barns språkutvikling*. Flere hadde funnet fram pensumbøker og lest mer om dette før møter med foreldre og med pp-tjenesten. En av de nyutdannede fremhevet kunnskaper fra matematikkfaget om *barns utvikling av matematiske begreper*.

Bare to av de nyutdannede nevnte *estetiske fag* som inspirasjon og viktig kompetanse i profesjonsutøvelsen. Tre av de nye førskolelærerne fortalte at de hadde et anstrengt forhold til ett eller flere estetiske fag og at utdanningen ikke hadde klart å endre dette. En hadde fått et anstrengt forhold til ett av de estetiske fagene som følge av utdanningen. De nyutdannede prøvde likevel å bruke elementer fra disse fagene i sitt pedagogiske arbeid i barnehagen.

De fire nyutdannede som hadde gjennomført førskolelærerutdanninger med en spesiell fagprofil, nevnte *fokusfagene* i utdanningene som viktige kunnskapskilder som hadde preget profesjonsutøvelsen deres. Dette gjaldt særlig de tre nye førskolelærerne som hadde tatt førskolelærerutdanning med vekt på *naturfag og uteliv*.

Fagstoff fra *fordypningen* på 30 studiepoeng som de hadde hatt det siste året i utdanningen, ble nevnt av alle seks som viktig og som kunnskaper de gjorde aktiv bruk av.

I tillegg var det interessant å se nærmere på hva de nyutdannede mente at de har lært for lite om i utdanningen.

A: Nå har vi hatt en del om foreldresamarbeid. Men sånn, hvordan være en god leder da? Hvordan er jeg som person? Hva burde jeg tenke på når jeg plutselig skal inn her og lede. Jeg synes at vi burde kunne mye mer om ledelse.

LT: Hva er det du gjerne skulle kunne mer om når det gjelder ledelse?

A: I forhold til ledelse av personalet. Jeg føler at vi lært mye om unger og om hvordan lede barnegrupper, det har vi gjort mye av i praksis også. Men hva i all verden, hvordan skal en lede personalet? Og hvordan være en dyktig leder? En må jo bare begynne et sted og prøve seg fram uansett, men... (1.intervju med førskolelærer A 07.09.09.)

De fleste nyutdannede mente at de hadde lært for lite om *ledelse*, nærmere bestemt mer om ledelse av personalet. As svar er et eksempel på dette. Hun understrekte at hun trengte å lære mer om å lede personalet, mens hun hadde kunnskaper og erfaringer om ledelse av barnegrupper. Samtidig ville hun lære mer om hvordan hun kunne være en dyktig leder. Svarene fra de nyutdannede tydet på at de gjerne ville ha konkrete råd om hvordan de skulle utøve ledelse av personalet på egen avdeling:

LT: Men hva er det med ledelse dere trenger å lære mer om? Ledelse er et stort tema.

B: Ledelsespsykologi. Det som vi snakket om i sted. Hvordan en skal ta opp ting.

LT: De vanskelige samtalene?

B: Ja, hvordan gi kritikk uten at ... Ja, hvordan gi kritikk. Jeg synes at det er veldig vanskelig å gi kritikk og ofte blir jeg bare gående rundt grøten og så får jeg ikke sagt det jeg egentlig ville si. Jeg pakker det inn. Og litt sånn om hvordan folk fungerer. Ulike ledertyper. Hvordan en kan lede ulike folk. (Gruppeintervju med A, B og A04.06.13.)

Slik jeg tolker Bs utsagn ønsket hun primært konkrete råd og konkrete beskrivelser på hvordan ledelse kan utøves på ulike områder. Flere av de nyutdannede etterspurte dette, noe som kan være en reaksjon på den generelle ledelsesteorien de mente hadde vært vektlagt i grunnutdanningen. Stor etterspørsel etter mer konkret kunnskap om ledelse viser, slik jeg tolker det, at rollen som pedagogisk leder i barnehage er kompleks og krevende for en nyutdannet førskolelærer.

Fire av de nyutdannede ga uttrykk for at de hadde lært for lite om *barn under tre år* og hvordan en kan arbeide med fagområdene med denne aldersgruppa. Denne kritikken omfattet både pedagogikk, norsk, naturfag og de estetiske fagene. De nyutdannede savnet også mer undervisning om barn i ulike kriser, som død og skilsmisser, om å samarbeide med foreldre fra andre kulturer, om barn og seksualitet og om konfliktløsning blant barn og blant voksne.

Annen kompetanse fra utdanningen

De nyutdannede mente at læringsprosessene i utdanningen hadde gitt dem mer enn bare fagkunnskaper og viste til evne til *refleksjon* over egen praksis. Førskolelærer F sa i et gruppeintervju at de som førskolelærere i større grad enn assistentene reflekterte over praksisen i barnehagen og over etiske spørsmål knyttet til handlingene de utførte. De andre

førskolelærerne var enige med henne i dette (gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09, se 5.10). I denne diskusjonen relaterer de nyutdannede førskolelærerne *refleksjon, etikk og endrede holdninger til barn* til kompetansen fra utdanningen. Etisk refleksjon og at de hadde andre holdninger til barn enn assistentene omtales også i andre intervjuer som resultater av utdanningen. Andre holdninger til barn ble eksemplifisert ut fra at førskolelærerne snakket med barna og løste konflikter blant barna på andre måter enn assistentene. Slik jeg fortolker dette, viser dette at utdanningen resulterer i langt mer enn fagkunnskaper. Etisk refleksjon og endrede holdninger peker mot at utdanning også kan være en dannelsingsprosess.

Fra praksis i utdanningen

De nyutdannede førskolelærerne hadde vært 20 uker i praksis i løpet av utdanningen sin. Alle fortalte at praksisperiodene hadde gitt dem viktige kunnskaper og erfaringer med ulike barnehager og måter å utøve profesjonen på. Ikke minst opplevde de det som verdifullt å få erfaring med pedagogisk arbeid med ulike aldersgrupper. De nyutdannede fortalte om gode erfaringer med barnegruppene i praksis og at de hadde fått positive tilbakemeldinger fra praksislærerne sine. Førskolelærer E skriver dette i sin første deltakerberetning:

Erfaringene og tilbakemeldingene fra praksis ga meg den nødvendige selvtilliten og truen på meg selv. Det å være i praksis var en utrolig viktig del av utdannelsen og bidro til at jeg utviklet meg masse. Jeg fikk føle på de daglige situasjonene i barnehagen og tilrettelegge ulike opplegg som gav meg gode erfaringer til senere. (Deltakerberetning fra førskolelærer E, 29.09.2009.)

Betydningen av positive tilbakemeldinger fra praksislærer og andre i praksisbarnehagene ble framhevet av flere av de nyutdannede. Dette forstår jeg som at det å bli rost i barnehagen ga dem opplevelse av å bli anerkjent i sin framtidige profesjonsrolle og førte til selvtillit. Utsagnet *fikk føle på de daglige situasjonene i barnehagen* tolker jeg som uttrykk for kroppsliggjorte erfaringer med å delta i barnehagedagens ulike oppgaver og samspill. *Tilrettelegging av ulike opplegg* kan forstås som erfaringer med planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid. Es utsagn understreker praksisperiodenes store betydning for å utvikle ferdigheter og andre deler av den mangfoldige kompetansen som profesjonsutøvelsen bygger på.

Praksisperiodene innebar møter med ulike erfarne førskolelærere. Førskolelærer E og B fortalte om førskolelærere som ble viktige forbilder for deres egen profesjonsutøvelse. E fortalte om to førskolelærere han møtte i en av sine praksisperioder:

E: Det var en praksislærer og en pedagog i samme barnehage.

LT: Hvorfor ble de forbilder?

E: Jeg likte måten de var på ovenfor barna og måten de ledet gruppa si på. I det hele tatt.

LT: Har de inspirert deg? Har du blitt påvirket av dem slik du ser det nå?

E: Ja, det har nok forma meg litt slik som jeg er. Jeg ser for meg hvordan de var med ungene, aktive og blide og fornøyde og... De var liksom ikke redde for å gjøre noen andre ting. (2.intervju med E16.04.10.)

Slik jeg oppfatter det, viser Es utsagn betydningen av å møte det han opplevde som dyktige profesjonsutøvere under utdanningen. Møte med slike framtidige kolleger fremmer utvikling av både kollektive profesjonsidentitet og individuell profesjonell identitet (Heggen, 2008). Samhandling i et praksisfellesskap med mer kompetente andre skaper sosiale erfaringer som siden kan få individuell kognitiv betydning (se 3.5). Es møte med aktive fornøyde førskolelærere som ikke var redde for å gjøre noen andre ting, kan legge grunnlaget for en endringsorientert profesjonsrolle preget av aktivt samspill med barna.

Førskolelærer B fortalte også om forbilder fra praksisbarnehagene:

B: Ja, spesielt den ene, i den midterste praksisen. Det var også den lengste praksisen, hun som var styrer der var bare helt fantastisk. Hun var flink. Og ped. lederen i den gamle barnehagen til sønnen min. Men en tar med seg litt her og litt der fra ting. Men også den siste praksisbarnehagen og pedagogen der var veldig all right. Men det var en veldig kort periode. Så jeg føler nok at den lengste praksisen er den som sitter mest. (2.intervju med førskolelærer B 11.03.10.)

Slik jeg tolker Bs utsagn, ga hun uttrykk for et eklektisk forhold til forbilder, ved å ta med seg litt fra hver av de flinke førskolelærerne hun hadde møtt. Utsagnet om at den lengste praksisen var den som satt best, framhever betydningen av å være i praksis en lengre periode. Poenget med at lengre praksisperioder ga bedre læringsmuligheter ble også understreket av andre nyutdannede.

I intervjuene ga alle uttrykk for at de burde hatt flere ukers praksis med vekt på lederoppgave, den såkalte ledelsespraksisen på to uker syntes de var alt for lite. De nye førskolelærerne hadde også ulike erfaringer knyttet til ledelsespraksisen. F var på en avdeling sammen med tre andre studenter og savnet å få erfaringer med å lede en avdeling alene. A hadde en praksislærer som ikke ga fra seg kontrollen, slik at hun opplevde seg som overstyrt og ikke fikk reelle erfaringer med å lede en avdeling.

Flere av de nyutdannede viste til ideer de hadde tatt med seg fra praksisbarnehagene, særlig knyttet utarbeidelse av pedagogisk materiell og systemer for informasjonsdeling.

Førskolelærer F hadde tatt med seg skjemaer for å ha oversikt over barnas søvn og bleieskift fra den småbarnsavdelingen hun var på i praksis. Hun ønsket også å bruke en av praksisbarnehagenes form for beskjedbok for å holde oversikt på informasjonen i hverdagen, men fikk ikke gjennomslag for det i barnehagen, fordi de ønsket å fortsette med sitt etablerte system. Flere nyutdannede fortalte også at de hadde tatt med seg ideer til innredning, formingsmateriell, leker og bøker fra praksisbarnehagene.

Slik jeg oppfatter det, viser de nyutdannedes erfaringer at praksisperiodene i utdanningen var viktige arenaer for mange former for læring. Møtet med kompetente førskolelærere ga muligheter for modellering og ble grunnlag for utvikling av egen identitet som førskolelærer og medlem av en profesjonsgruppe. Deltakelse i praksisfellesskap med kompetente førskolelærere la grunnlag for utvikling av individuell kompetanse. Ros fra praksislærer hadde stor betydning fordi det ble oppfattet av de nyutdannede som anerkjennelse i sin framtidige profesjonsrolle og ga selvtillit. Praksisperioden var i tillegg et møte med barnehagens kulturelle redskaper og de nyutdannede tok med seg ideer til systemer og pedagogisk materiell videre inn i yrket.

7.2 Ny kompetanse og erfaringer i yrket

Jeg hadde opprinnelig satt opp *Ny kompetanse i yrket* og *Erfaringer i yrket* som to ulike underkategorier, men oppdaget at innholdet i kategoriene ble sammenfallende og vanskelig å skille fra hverandre. Ut fra det de nyutdannede fortalte, bygget de de opplevde som ny kompetanse i yrket i stor grad på egne og andres erfaringer, noe som understreker at erfaringsbaserte kunnskap er den rådende i barnehagen. Disse to underkategoriene ble derfor slått sammen i presentasjonen og analysen her.

Alle de nyutdannede mente at de hadde lært mye det første året, men at det ofte var vanskelig å sette ord på hva de egentlig hadde lært. Etter hvert kom det fram konkrete eksempler på at de hadde lært av andres erfaringer og gjennom utøvelse av arbeidet. For eksempel fortalte A i et gruppeintervju om hvordan hun hadde hatt problemer med å få gjort konkrete avtaler om foreldresamtaler med foreldre med utenlandsk bakgrunn. Da gikk hun til erfarne førskolelærere i egen barnehage og fikk råd basert på deres erfaringer. A fortalte også at hun

ofte forsøkte å observere hva de andre gjorde, for å lære av det som fungerte bra, for eksempel i samlingsstunden. Hun arbeidet sammen med en barne- og ungdomsarbeider som hun syntes hadde flotte samlingsstunder og hadde lært mye av henne. A, E og G samarbeidet tett med erfarne førskolelærere og fortalte at de lærte mye av dem. De tre ga uttrykk for at de fikk mer informasjon om barnehagens tradisjoner og regler samt personalets tidligere erfaringer enn det de andre nyutdannede mente de fikk.

F fortalte at det kunne være vanskelig å få oversikt over tidligere erfaringer og satsingsområder i barnehagen:

F: ... Men det viser seg at de har jobba med ulike områder i Rammeplanen. Det finner vi jo ut av etter hvert. Jeg tok opp et tema, for vi har begynt å ha tema som vi velger selv som vi presenterer på ped.leder-møtet. Jeg tok refleksjon og så viste det seg at personalet tidligere hadde hatt prosjektarbeid i forhold til det. De har jobba mye med det tidligere.

LT: Finnes det noe skriftlig om det i barnehagen?

F: Nei. I årsplanen står det bare en setning om refleksjon. Så det forteller ikke meg at her er det en barnehage som jobber aktivt med refleksjon. Og jeg ville på møtet gjerne ta opp hvordan vi bruker refleksjon her i barnehagen og hvordan vi tenker og hvilke metoder vi bruker i forhold til det. Og selv om det stod lite i årsplanen, så kom det jo fram at de jobba mye med refleksjon likevel. Det er den der tause kunnskapen som ikke kommer fram for andre enn de det faktisk gjelder i barnehagen. Så for meg som ny så hadde jo ikke jeg noen forutsetninger for å vite at de gjorde det. (Fra gruppeintervju med A og F 18.11.09.)

Slik jeg fortolker Fs beretning, viser dette både at det er lite tradisjon for skriftlige evalueringer og rapporter fra arbeidet i barnehagen og at dette får konsekvenser for de nyutdannede. Alle de nyutdannede hadde på ulike måter erfart at det var vanskelig å få innsikt i tradisjoner, regler og tidligere erfaringer. Det fantes vanligvis lite skriftlig informasjon om dette. Årsplanene ga mest generell informasjon om barnehagens organisering og tradisjoner i tillegg til oversikt over planlagte aktiviteter gjennom året. De inneholdt sjelden noe om evalueringen av tidligere planer og satsingsområder for kvalifisering av personalet. Som tidligere beskrevet gjennomgikk ingen av de nyutdannede noe introduksjonsprogram med oppfølgingssamtaler med styrer den første tiden i yrket. Det tok derfor ofte tid før de nyutdannede oppdaget og kunne gjøre nytte av barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper og de andre førskolelærernes erfaringer.

B fortalte om ledermøtene i barnehagen, der førskolelærerne av og til la fram et faglig tema for hverandre. Den som hadde ansvar for møtet, trykket opp en artikkel eller del av en bok

som alle skulle lese før møtet. På det første intervjuet 03.09.09 mente hun at dette fungerte bra og ga førskolelærerne gode muligheter til å lære av hverandre og sammen. På det tredje intervjuet jeg hadde med B 18.05.10, var hun mer kritisk til mulighetene for faglig utvikling i barnehagen sin, fordi barnehagens styrer hadde vært i permisjon mesteparten av året. Barnehagen ble da drevet av eieren, som fungerte som daglig leder uten å ha førskolelærerutdanning. I intervjuet gikk hun inn på konsekvenser av dette:

LT: Samtidig så virker det som om det er et aktivt fagmiljø her, hvor dere legger fram faglige temaer for hverandre blant annet?

B: Ja da. Og det at vi har ledermøter. Så selv om vi ikke har hatt styrer, så har vi hatt det. Og vi har jo lagt opp temaene våre selv. Det jeg kanskje har følt litt på, er at dette har kommet på toppen av alt annet. På siden av det å drive en avdeling. Vi får liksom ikke gått skikkelig i dybden på ting. Vi snakker om det og gjør oss noen tanker, og så blir det ikke noe mer med det.

LT: Så du savner en faglig styrer som kan trekke tråder og sette i gang tiltak?

B: Ja, det hadde gjort det lettere for oss alle sammen. For da kunne vi nok gått enda grundigere til verks. Vi har framlegg, men vi har ikke hatt tid til å finne fram masse litteratur og laga så mye greier rundt det. Det at vi leser en felles artikkel og diskuterer faglig, det skulle vært gjort mer. (3.intervju med førskolelærer B 18.05.10.)

Her viste B til den viktige funksjonen barnehagens styrer kan ha for personalets videre kvalifisering. Flere andre nyutdannede førskolelærerne ga også uttrykk for at det ble for lite tid til systematisk kompetansebygging. Selv om de andre barnehagene hadde styrere, opplevde de at det ble lite tid for styrer til å være faglig leder og drive systematisk kompetansebygging. De nyutdannede opplevde at det sjelden ble tid til faglige diskusjoner. Møtene ble ofte brukt til felles informasjon og praktisk organisering.

Barnehagene hadde få midler til kurs og etterutdanning for personalet. Bare to av de nyutdannede fortalte om eksterne kurs som hadde hatt betydning for dem dette året. F og G hadde vært på en felles kursdag for førskolelærerne i deres kommune om det å være både leder og pedagog og fortalte at kurset hadde gitt dem viktige perspektiver, spesielt på egen lederrolle.

De nyutdannedes utsagn om ny kompetanse i yrket handlet mye om å lære av egne og andres erfaringer. Samtidig var det vanskelig for de nyutdannede å få innsikt i tradisjoner, regler og tidligere erfaringer, fordi lite var skriftlig. I to av barnehagene presenterte førskolelærerne av og til fagartikler og fagtemaer for hverandre. Erfaringene fra barnehage B som manglet

utdannet styrer, belyste styrerens viktige rolle i arbeidet med å utvikle strategier som systematisk kompetansebygging.

«Vi lærer mye av ungene»

I løpet av den første tiden i yrket ga de nyutdannede uttrykk for at de opplevde at de kunne mye om barns utvikling, lek og læring fra utdanningen, samtidig som det var utfordrende å etablere relasjoner og utvikle pedagogrollen sin i samspill med barna. Førskolelærer F fortalte at hun lærte mye av arbeidet med barna i gruppen, som var fra 2 til 3 år:

F: Ja, jeg lærer jo mye om den aldersgruppa da. Vi har jo hatt litt om det på skolen. Men når du får erfare det også. Og i forhold til små unger, å være tydelig i språket til dem og kunne lese deres kroppslige signaler. Det er jo ikke alltid de har ord for det, de kan peke eller de viser med kroppen. Det synes jeg er kjempeinteressant. Og særlig når du klarer å se de tegnene. Det er ikke alltid du klarer det heller. Men når du klarer det. Yes, da er du bra! Der skjønte vi hverandre! Og det med språket og. Det er en veldig interessant aldersgruppe, egentlig. Det med utviklingen av språket deres. (1.intervju med førskolelærer F 29.09.09.)

Flere av de nyutdannede fortalte at de lærte mye om barn i den aldersgruppen de arbeidet med og om lignende mestringsopplevelser når de oppnådde god kommunikasjon med barna. Deres opplevelser av egen kompetanse var knyttet til at de opplevde at barna trivdes og utviklet seg. De ga ofte uttrykk for at de var imponert over barnas kompetanse på ulike områder og fortalte entusiastisk om hendelser der de hadde blitt overrasket og imponert over det barna sa og gjorde.

De nyutdannede sa ofte at de lærte mye i samspillet med barnegruppa, men det var ikke alltid så lett å beskrive *hva* de hadde lært av barna når de ble spurt om det:

LT: Det siste spørsmålet jeg hadde, er om dere har lært noe av ungene?

G: Ja? (Latter).

A: Ja, det har jeg helt sikkert gjort, altså.

F: Det har jeg også, men det er bare det å finne noen ord for det.

(Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

Etter hvert kom de fram med noen eksempler. A fortalte at hun hadde observert hvordan barn ofte løste konflikter seg imellom på måter som var annerledes og enklere enn det personalet gjorde. Hun sa at voksne ofte kunne bruke for mye tid og oppmerksomhet på barnas konflikter, mens barna selv raskt kunne glemme det hele og fortsette leken. Jeg observert også at A brukte lignende strategier sammen med barna, for eksempel når barna kranglet om

en fotball. Da startet A ved flere anledninger et nytt spill og fikk barna med på det, i stedet for å megle mellom barna (se 5.7).

Andre tema som kom fram var om situasjoner hvor barnas reaksjoner fikk førskolelærerne til å se seg selv i et nytt lys. G og A fortalte om dette:

G: I forhold til hvordan du snakker til unger, om du gjentar ting hele tiden og sier ja, ja eller nei, nei, så kommer ungene med det tilbake. De gjentar ting og plutselig så tenker du: Ja, jeg sier nok det ganske mye. (Latter). Sånne ting, små ting.

A: Ja, jeg hører av og til meg selv si ting som det er helt på trynet. For eksempel når ungene bare løper rundt. Dere kan ikke bare løpe rundt, nå må vi finne på noe konstruktivt, sier jeg. (Alle ler). Å herre gud! Er det mulig! Jeg bare hørte det og så at de voksne skulle til å kommentere det og sa: ja da, jeg vet det. Og hørte den ene ungen si til en annen etterpå, at du, finn på noe konstruktivt! (Alle ler).

(Gruppeintervju med A, E, F og G 16.11.09.)

I gruppeintervjuene skapte slike og andre fortellinger stor gjenkjennelse hos de andre førskolelærerne. Det var enighet om reaksjoner fra barna fikk dem til å se kritisk på sine måter å kommunisere og opptre på.

Førskolelærer B fortalte i et annet gruppeintervju at hun gjennom arbeidet med barna hadde blitt mer klar over hvor stor definisjonsmakt voksne i barnehagen hadde:

LT: Hva har dere lært av å jobbe med ungene? Har dere blitt utfordret av ungene?

B: Jeg har vel det. Definisjonsmakt har fått en videre betydning. En ting er å lese om det og en annen ting er å merke det. Eller se hvor stor makt vi har.

LT: De voksnes definisjonsmakt, jamfør Berit Bae?

B: Ja, i barnehagen. Og hvor prisgitt barna er oss som er der.

LT: Du jobber med de minste ungene også.

B: Ja. Alt fra de helt grunnleggende behov til kos og til nærhet og til hvor mye de er avhengige av oss.

At vi legger rammene for deres dager. Det er et stort ansvar. (Gruppeintervju med B og C 22.10.09.)

Alle de andre nyutdannede fortalte at de tenkte mye på det store ansvar de hadde for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. De fleste tenkte mye på barna utenom arbeidstiden også, særlig barn de var bekymret for, men også på om de klarte å gi følge opp alle barna.

Bekymring for barn førte ofte til at de søkte råd hos veilederen, kolleger eller styreren. De nyutdannedes læring i det pedagogiske arbeidet med barna ble eksemplifisert som læring gjennom å følge barns utvikling, oppnå samspill med dem og læring om egen kommunikasjon

og være måte gjennom barnas reaksjoner. Ansvar for barna førte til refleksjoner over egen pedagogrolle og innhenting av kunnskap i forhold til barn de var bekymret for.

7.3 Kunnskapskilder

Denne underkategorien omfatter kunnskapskilder som de nyutdannede benyttet seg av i yrket utover den kunnskaps- og erfaringsdeling mellom personalet som er beskrevet i 7.2. Alle de nyutdannede hadde tatt vare på pensumbøkene fra utdanningen, men de fortalte at det kunne være vanskelig å få tid til å lese innenfor den ubundne arbeidstiden på fire timer i uken. Førskolelærer A fortalte i november at hun ikke hadde fått tid til å åpne en fagbok enda. Førskolelærer B hadde lest flere fagbøker, særlig norskbøker og en oppgave hun hadde skrevet om barns språkutvikling, for å føle seg sikrere i arbeidet med barnegruppa og i møte med pp-tjenesten. C hadde funnet fram bøker om barns språkutvikling før møter med pp-tjenesten, *for å få på plass igjen fagbegreper*, som han uttrykte det. Han hadde også lest en bok om planlegging som han syntes var mer konkret enn litteraturen om didaktikk fra utdanningen. E hadde lest bøker om utelek og naturfag i forbindelse med arbeidet med å lage en utelekeklass. F fortalte at hun hadde lest flere fagbøker og fagartikler relatert til ulike tema og G fortalte at hun særlig hadde lest om småbarnspedagogikk. Slik jeg oppfattet det, var de nyutdannedes anvendelse av faglitteratur mer sporadisk lesning knyttet til konkrete utfordringer de møtte.

Det fantes noe faglitteratur i alle barnehagene, men dette var ofte eldre litteratur som personalet hadde tatt med seg. Det var lite midler til å kjøpe inn ny faglitteratur, fortalte de nyutdannede. Tekster knyttet til ART²⁵ og ulike kartleggings- og observasjonsverktøy fantes tilgjengelig i barnehagene. I flere av barnehagene hadde personalet deltatt på kurs om dette. Bare to av barnehagene abonnerte på fagtidsskrifter.

Alle de nyutdannede fortalte at de ofte brukte Barnehageforum²⁶ og andre nettsteder for å søke kunnskap og informasjon, blant annet nettsteder beregnet for foreldre. B fortalte i et intervju at hun brukte Barnehageforum mye og ofte fant interessante fagartikler og gode svar på spørsmål andre hadde sendt inn der.

²⁵ ART (Aggression Replacement Training) er et program for utvikling av sosial kompetanse. Se 4.7.

²⁶ Se <http://www.barnehageforum.no/>

LT: Du sa noe om det som står i bøkene ikke alltid stemmer? Mener du i forhold til enkeltbarn, eller?

B: Nei, når du virkelig støter på noe, sånn som det med jenta som vi har jobba mest med i barnehagen, så hjelper det ikke hvor mye en enn har lest, føler jeg. For det er ingenting som har hjulpet. Du vet både det ene og det andre som står i boka, men det fungerer ikke i praksis. Men det er ikke sikkert at det er det det skal heller.

LT: Det er vel forskjellige nivåer her?

B: Og så er det vel ting som det ikke er bare en løsning på, det er mange løsninger.

LT: Og kanskje er det prosesser som kan ta lang tid? Men synes du da at det er bedre å gå inn på nettet og finne artikler eller stoff der?

B: Ja, eller å spørre noen som har erfart noe lignende selv.

LT: Det er kanskje noe med det spesielle og det generelle her?

B: Ja, også er det veldig ofte i bøkene at du får ikke gått helt i dybden på akkurat det. En finner ikke det spesielle svaret en er ute etter. Men klart, det hjelper mye å ha det i ryggen. Man vet jo noe, men det holder ikke alltid. Da har det vært godt å ha kontakt med fagfolk i disse teamene i kommunen. Jeg er nyutdanna, så jeg vet ikke alt og det er godt å ha noen å spørre. (3. intervju med B 18.05.10.)

B hadde i en lang periode et barn i barnehagen som gråt mye (se 5.7). Dette hadde hun fortalt i tidligere intervju og i veiledningssamtaler. I den situasjonen syntes hun ikke at hun fant så mye hjelp i den generelle faglitteraturen. I stedet søkte hun etter mer spesialisert stoff på nettsider. Hun søkte også råd hos kommunens småbarnsteam, som bestod av spesialpedagoger. Hennes veileder fra en annen barnehage, som hadde mange års erfaring fra småbarnsavdeling, ble også en viktig støtte. Eksemplet illustrerer forholdet mellom ulike kunnskapsformer og kunnskapssyn. B uttrykte at generell kunnskap fra lærebøker *ikke fungerer i praksis* og etterspurte kunnskap fra *noen som har erfart noe lignende selv*. Dette kan tolkes som frustrasjon over at de generelle kunnskapene i fagbøkene hun hadde lest ikke ga svar på de konkrete problemene, og at hun hadde mer tro på den praktiske erfaringsbaserte kunnskapen som ser ut til å være rådende på barnehagefeltet. Samtidig svarte hun om kunnskap fra fagbøker at *det kan hjelpe mye å ha det i ryggen* og hun fortalte at hun søkte råd hos spesialpedagogene i kommunenes småbarnsteam, noe som kan tyde på en mer eklektisk tilnærming til kunnskapsøking og at hun brukte de kunnskapskildene hun hadde tilgang til.

De fleste nyutdannede fortalte om mange og lange samtaler med andre nyutdannede det første året i yrket. Dette ble framhevet som en viktig støtte, både fordi de fikk tilgang til andres vurderinger og erfaringer fra andre barnehager og ikke minst fordi det styrket deres egen selvfølelse å høre at også de andre møtte utfordringer.

De nyutdannede brukte ulike kunnskapskilder, slik eksemplet med førskolelærer B viste. Fagbøker fra utdanningen ble brukt noe sporadisk i forhold til oppgaver og utfordringer de møtte. Noen av dem ga uttrykk for å bruke nettbaserte kunnskapskilder mer enn fagbøker. Kontakt med andre nyutdannede, ofte tidligere medstudenter var en viktig faglig og sosial støtte for de fleste av de nye førskolelærerne.

7.4 Veiledning

Alle de nyutdannede deltok i det regionale tiltaket *Ny som lærer* og hadde jevnlig veiledning med en mer erfaren førskolelærer det første året, (se 2.8.) Planen var at de skulle ha minimum en veiledningssamtale i måneden, men tre av de nyutdannede fikk av ulike årsaker færre. En viktig intensjon med det nasjonale veiledningstiltaket var at veilederne skulle ha eller være i ferd med å skaffe seg veilederutdanning. Alle nyutdannede hadde veilederne under utdanning, men to av veilederne gjennomførte ikke veilederutdanningen. De to nyutdannede som hadde disse veiledere, var de som oppga at de oppga at de hadde hatt minst utbytte av veiledningen. Ut fra observasjoner av veiledningssamtalene og intervjuer med de nyutdannede, mener jeg at det kan skyldes at veiledere var raske til å komme med råd og snakket mye om sine egne erfaringer. En av de nyutdannede som ikke var så fornøyd, ga uttrykk for at veilederen i for stor grad forsvarte den rådende praksisen i barnehagen og ga uttrykk at hun fikk lite støtte i å drøfte endringsmuligheter og alternative handlingsmåter. Veilederne fikk i liten grad fram de nyutdannedes oppfatninger og tanker rundt problemstillingene som ble drøftet. I det ene tilfelle ble i tillegg veiledning av ulike årsaker gjennomført sporadisk.

De fire øvrige nyutdannede ga uttrykk for at de hadde hatt meget godt utbytte av veiledningen. Førskolelærer E var en av dem og presenterte sine første erfaringer med veiledning på denne måten:

LT: Bra at dere er kommet i gang med veiledning. Hvordan opplever du det?

E: Veldig all right. Vi fikk belyst situasjoner som jeg har lurt på og som jeg trenger tilbakemelding på. Veilederen min er flink til å få meg til å tenke.

LT: Så fint.

E: Så jeg synes at dette går veldig bra. (1. intervju med førskolelærer E 30.09.09.)

Å bli utfordret til å tenke selv, gikk igjen i de nyutdannedes beskrivelser av sitt utbytte av veiledningen. Veiledningssamtalene var situasjoner der de nyutdannede var utenfor den handlingstvungen som preget det daglige samspillet med barn og personalet. Dette skapte distanse til praksis og så ut til å gjøre det lettere å se denne i lys av kunnskaper og erfaringer. I

veiledningssamtalene fikk de nyutdannede støtte til å utforske ulike ideer og handlingsmuligheter. De understreket at det var godt å få bekreftelse på egne vurderinger og tanker av en erfaren kollega. I starten av året var de nyutdannede usikre på hva veiledningen ville innebære. Etter hvert ga disse fire nyutdannede uttrykk for at de opplevde veiledningssamtalene som en trygg læringsarena.

Slik de nyutdannede opplevde det, var styrerne var stort sett positive til veiledningen, men veiledningen var ikke forankret i en overordnet personalutviklingsplan. Det var veileder og den nyutdannede selv som definerte intensjoner og mål for veiledningssamtalene.

Fire av de nyutdannede hadde veileder fra en annen avdeling/base i samme barnehage. De fremhevet at veilederen hjalp dem å bli kjent med forholdene i barnehagen. Å ha veileder i egen barnehage kunne gjøre det lettere å ha spontane veiledningssamtaler mellom de planlagte samtalene når det var behov for det. De nyutdannede fortalte også at det kunne være lettere å stille spørsmål til veileder enn til andre i personalet.

To av de nyutdannede hadde veileder fra en annen barnehage i kommunen. De fremhevet at de opplevde det som befriende å kunne ta opp saker uten å tenke på om veileder hadde relasjoner til personer i barnehagen som kunne være en del av saksforholdet som ble tatt opp. Veilederen kjente ikke deres barnehage og gikk derfor inn i veiledningen uten å være forutinntatt. De nyutdannede med ekstern veileder fikk i noen tilfeller kjennskap til andre kulturelle redskaper enn de som fantes i deres egen barnehage.

De nyutdannede bestemte selv hva de ønsket å ta opp i veiledningssamtalene. Innholdet i veiledningssamtalene det første halvåret handlet mye om gjennomføring av foreldresamtaler og foreldremøter, oppgaver de nyutdannede skulle gjennomføre for første gang.

I det andre halvåret fortalte de nyutdannede at de tok opp arbeidet med det planlagte pedagogiske arbeidet i veiledningssamtalene. Et tema som gikk igjen, var utfordringer med å få assistentene til å delta mer aktivt i planlegging og gjennomføring av arbeidet. Andre saker som de fortalte at de hadde tatt opp, var arbeid med barn med ulike problemer og utfordringer knyttet til ledelse og konflikter i personalgruppen.

E syntes etter hvert at det kunne være vanskelig å finne saker til veiledningssamtalene. Han opplevde veiledningen som en viktig støtte de første månedene i yrket. Samtidig arbeidet han

i en stor barnehage med mange førskolelærere og erfarte etter hvert at han hadde flere han kunne diskutere utfordringene sine med, ikke minst den førskolelæreren han samarbeidet tett med. Det gjorde at han ikke behøvde å vente til neste veiledningssamtale. De andre nyutdannede hadde ofte flere saker og måtte prioritere. De fleste ønsket seg enda flere veiledningssamtaler, spesielt det første halvåret.

Gjennom tiltaket *Ny som lærer* ble det arrangert samlinger på høgskolen der de nyutdannede deltok, første gang sammen med veilederne, deretter to ganger sammen med andre nyutdannede (se 2.7). Samlingene inneholdt fagtemaer, erfaringsutveksling og gruppeveiledning. De nyutdannede framhevet samlingene og spesielt forelesninger i faglige tema og erfaringsutvekslingen med andre nyutdannede som innhold som hadde gitt dem stort faglig utbytte.

I det siste individuelle intervjuet på slutten av året oppsummerte vi årets erfaringer. Fire av de nyutdannede fremhevet da den betydningen de mente at veiledning hadde hatt for dem. Førskolelærer B var en av dem. I det siste intervjuet snakket vi om hvordan hun selv hadde opplevd året og hvordan jeg hadde opplevd hennes utfordringer og utvikling i yrket. B la vekt på utfordringene hun hadde hatt med 1-åringen som gråt mye de første månedene i barnehagen og uenighet i personalet om hva som var rett å gjøre. (Dette er tidligere omtalt i 5.6 og 6.5.)

B: Det var jo ganske ille, syntes jeg.

LT: Ja, men du sto i det, i hvert fall.

B: Ja.

LT: Og stolte på dine vurderinger og argumenterte for ditt syn. Det opplevde jeg at du gjorde da. Du sto på at det var en grunn til at hun gråt, og at når hun gråt skulle hun ha trøst.

B: Ja, og jeg brukte veiledningen for hva den var verdt. For da var jeg veldig usikker. Fordi det var mange andre argumenter på avdelingen og så tenker man jo: Kanskje er det bare meg? Men det var et godt eksempel på god veiledning. Det å få ting bekrefta og kunne si ting høyt uten å måtte forsvare alt.

LT: Å oppleve at en erfaren førskolelærer tenkte likt som deg?

B: Ja, og at hun utfordret meg til å tenke videre. (3.intervju med førskolelærer B 18.05.10.)

Saksforholdet i veiledningssamtalene B viste til, handlet om at assistentene på avdelingen mente at løsningen var å overse 1-åringen når hun gråt, noe B mente var galt ut fra faglige og etiske vurderinger. Veilederen var enig i Bs vurderinger og slik B ga uttrykk for i intervjuet, både støttet og utfordret veilederen henne i det langvarige arbeidet med å finne tiltak som kunne bedre situasjonen. Min vurdering er at B viste profesjonelt skjønn i sine vurderinger og

tiltak i det pedagogiske arbeid med barnet. Bekreftelse og støtte fra veilederen gjorde at hun beholdt tilliten til sine skjønnsmessige vurderinger og fortsatte å følge disse, til tross for motstand fra assistentene. Slik jeg oppfatter dette eksemplet, viser det at veiledning kan ha betydning for å støtte utvikling av nyutdannedes profesjonelle skjønn.

Veilederne var ulike. Min tolkning av to observasjoner av veiledningssamtaler var at B hadde en veileder som både støttet og utfordret henne og som fikk henne i noen grad til å utdype og begrunne sine faglige vurderinger. Både den nyutdannedes og veileders kunnskaper om småbarn ble brukt for å belyse situasjonen. Etter min oppfatning skjedde dette i liten grad i de andre veiledningssamtalene jeg observerte. De andre veilederne ga mye støtte til de nyutdannede, men utfordret dem i liten grad gjennom å stille spørsmål ved deres oppfatninger for å få fram faglige begrunnelser og alternative forståelsesmåter og handlingsalternativer.

Veiledningen hadde liten betydning for to av de nyutdannede. Slik jeg tolker det, understreker erfaringene til disse to nyutdannede betydningen av veilederens kompetanse og av systematisk oppfølging med jevnlig veiledningssamtaler.

7.5 Interesse for og anerkjennelse av de nyutdannedes kunnskaper og kompetanse

De nyutdannede som hadde førskolelærerutdanning med en spesiell fagprofil fortalte at kunnskaper knyttet til dette ble vist stor interesse i barnehagen. Dette gjaldt særlig de tre som hadde utdanning med vekt på naturfag og uteliv. De fortalte at de fikk støtte til å sette i gang med utendørsaktiviteter og de opplevde anerkjennelse for arbeidet både av personalet og foreldrene (se uttalelser fra E og G under avsnittet *Personalets læring* i 6.2).

Førskolelærer A fortalte at det var stor interesse for hennes kunnskaper fra fordypning i flerkulturell pedagogikk om ulike religioner og religiøse skikker, men lite interesse for hennes kunnskaper om pedagogisk arbeid i flerkulturelle barnegrupper. Som tidligere nevnt ga alle de nye førskolelærerne uttrykk for at deres kunnskaper knyttet til IKT ble etterspurt og anerkjent av de andre i barnehagen. De nyutdannede fortalte at de ofte fikk spørsmål om å hjelpe de andre med IKT-relaterte oppgaver og at de strakk seg langt for å gjøre det fordi de da følte seg kompetente og nyttige (se avsnittet *Personalets læring* i 6.2).

Min tolkning av det de nyutdannede fortalte, var at det øvrige personale syntes å være mest interessert i den mer spesielle delen av de nyutdannedes kompetansen de første månedene i

barnehagen. De nyutdannedes kunnskaper om barn og barns utvikling, lek og læring ble vist liten interesse. De nyutdannede hadde arbeidet mye med didaktiske utfordringer knyttet til endringer i Rammeplanen (2006), som barns medvirkning og pedagogisk dokumentasjon, men de ble sjelden bedt om å gi råd eller presentere noe for resten av personalet (se avsnitt om *Planlegging* i 6.2). Selv i samarbeid med førskolelærere som var utdannet for mange år siden, opplevde de nye førskolelærerne at det var lite interesse for om de som nye kunne ha med seg andre kunnskaper. De nyutdannede savnet mer tid til faglige diskusjoner med kolleger i hverdagen og på møtene i barnehagen (se 7.2).

I vårhalvåret ga de nye førskolelærerne uttrykk for at styrer og de andre førskolelærerne spurte dem mer om råd og vurderinger knyttet til de fleste sider ved arbeidet i barnehagen. Min tolkning at dette er at de nyutdannede da hadde mer erfaring og derfor i større grad ble betraktet som kompetente, noe som kan ses på som nok en bekreftelse på at den praktisk erfaringsbaserte kunnskapen gis høy status i barnehagen. Dette kan også tolkes som at styrer og kolleger ønsker å gi de nyutdannede en fredningsperiode den første tiden, slik at de skal få til å bli kjent og gjøre sine egne erfaringer (Ødegård, 2011) (se 5.13.4 og 6.6.4).

7.6 Behov for videreutdanning

På slutten av året spurte jeg de nyutdannede førskolelærerne om de hadde behov for å ta videreutdanning senere. Bakgrunnen for spørsmålet var ønske å få fram tanker om egen kompetanse i forhold til yrkets utfordringer, slik de så på dette etter snart et år i yrket. Fem av de nyutdannede sa at de kunne tenke seg å ta videreutdanning senere. Begrunnelsene for dette var at de mente at de hadde behov for mer kompetanse for å møte utfordringene i barnehagen. De ga også uttrykk for lyst og interesse for å lære mer. Studiene de tenkte på å ta var spesialpedagogikk, økonomi og administrasjonen (med tanke på styrerstilling), mer pedagogikk og IKT. To av de nyutdannede fortalte at de hadde lyst til å ta en masterutdanning senere.

For å få fram tanker om videre yrkeskarriere, spurte jeg de nyutdannede om hvor de trodde de jobbet om 10 år. Alle de nyutdannede var sikre på at de fortsatt jobbet i barnehage. To av dem trodde at de muligens de arbeidet som styrere da. De to samme nyutdannede var også opptatt av mulighetene for å arbeide i grunnskolen senere i yrkesløpet.

Slik jeg oppfattet det, innså alle de nyutdannede at de hadde behov for mer kompetanse i forhold til utfordringene de møtte i arbeidet i barnehagen. De ga uttrykk for ønske om å

fortsette å arbeide i barnehage, og to tenkte på andre stillinger på barnehagefeltet. De to som kunne tenke seg å arbeide i skolen, mente at det muligens var aktuelt senere enn om 10 år.

7.7 Språk for å beskrive og drøfte kunnskapsgrunnlag og profesjonskvalifisering

Eksemplene som er vist til tidligere i dette kapitlet, viser at førskolelærerne brukte hverdagsspråk når de skulle beskrive sitt kunnskapsgrunnlag fra utdanning og sin videre kvalifisering i yrket. Dette er i tråd med de eksemplene og oppfatningene av de nyutdannedes språk som presenteres og drøftes i 5.14 og 6.7. De nyutdannede hadde problemer med å gi konkrete eksempler på teorier eller teoretiske begreper som hadde hatt særlig betydning for dem. Unntaket var begrepene *anerkjennelse* og *voksnes definisjonsmakt* (Bae, 2004) som to av dem viste til. Referansene ellers var til fag og fagområder eller til konkrete fagbøker (se 7.1).

På et gruppeintervju i juni utfordret jeg tre av de nyutdannede til å sette ord på sin egen kompetanse etter snart et år i yrket:

LT: Hvis dere skulle på jobbintervju i morgen, hvordan vil dere beskrive den kompetansen dere har nå?

Hva kan dere nå som dere ikke kunne da dere nettopp var ferdig med utdanninga?

F: Da jeg leste det spørsmålet, tenkte jeg at det var et veldig vanskelig spørsmål.

LT: Ja?

F: Så jeg må tenke litt. Få litt hjelp fra dere andre. (Gruppeintervju med A, B og F 04.06.12.)

Jeg hadde sendt ut dette spørsmålet på forhånd. De andre nyutdannede delte Fs oppfatning om at spørsmålet var vanskelig å besvare. B beskrev det første året som en bratt læringskurve, et utsagn de to andre sa seg enig i. Alle tre ga uttrykk for at det var vanskelig å sette ord på hva de konkret hadde lært. Etter hvert kom det fram noen svar om at de følte seg tryggere i forhold til å takle det uventede i hverdagene i barnehagen.

F: Vi har jo mer kompetanse på å organisere en avdeling.

B: Jeg ser kanskje mer verdien av god struktur og rutiner nå og har mer evnen til å la ting flyte litt av og til uten å la seg stresse av det. For det er bare sånn det er. Og får man ikke gjennomført ting, vel, så får man ikke det. Det er ikke dermed sagt at en ikke kan prøve igjen.

LT: Det henger kanskje sammen? Og sammen med det F sa, om å kunne organisere?

F: Ja, erfaring og kunnskap om det. Og nå har vi erfaringer med å legge opp rutiner på en avdeling. Og så vet jeg jo hva jeg vil endre til neste gang. Og så har jeg nå erfaring fra min barnehage med å lede et større prosjekt. Jeg sliter med å ha et sammenhengende prosjekt på min avdeling, men jeg har hatt et prosjekt med 5-åringene. Der har jeg fått erfaring. (Gruppeintervju med A, B og F 04.06.12.)

Kompetansen som ble framhevet, handlet mye om strukturer, om å kunne organisere arbeidet, ha oversikt og gode rutiner. Det pedagogiske arbeidet med barna ble lite fremhevet, bortsett fra Fs referanse til prosjektet med 5-åringene. B var i tillegg opptatt av *å la ting flyte litt, uten å bli stressa. For det er bare sånn det er*. Dette kan tolkes som er erkjennelse av at hverdagen i barnehagen er mangfoldig og ikke så lett kan struktureres.

Førskolelærer A, som etter min vurdering var den nyutdannede som hadde opplevd de største utfordringene i det pedagogiske arbeidet med barna det første året, understreket dette perspektivet:

A:Jeg kan ikke forutse, jeg kan ikke planlegge en barnehagedag noen gang i denne barnehagen. Jeg kan ha ønsker for hva jeg ønsker å oppnå den dagen og prøve å oppfylle det, det kan jeg, men vi får ikke gjort det akkurat slik vi hadde tenkt. Og det er noe av det jeg har fått bekrefta gjennom hele året, at jeg må tenke sånn. Det så jeg også da jeg var ute i praksis. Da var det av og til sånn at, å nei, nå gjorde jeg feil, men ok. Da gikk det mye bedre neste gang. Det er noe med å tørre å prøve seg fram.

(Gruppeintervju med A, B og F 04.06.12.)

A knyttet beskrivelsen av sin kompetanse til å mestre utfordringene ved alt det uforutsette som preget barnehagen. Hun beskrev at hun hadde ønsker og mål for dagen, men hadde erkjent at ting ofte ble annerledes. Hennes utsagn om *det går bedre neste gang* og om *å tørre å prøve seg fram*, tolker jeg som en kompetanse til å se muligheter og våge å prøve dem ut, noe min tolkning av observasjoner fra barnehagen viste at hun gjorde i praksis.

De nyutdannede beskrev sin kompetanse på en konkret måte, knyttet til konkrete gjøremål, men også i forhold til å kunne mestre en hverdag der uforutsette hendelser gjorde at mye ikke kunne gjennomføres etter planen. Ut fra de tre dimensjonene ved førskolelæreres kompetanse som kom fram i Sheridan, Sandberg og Williams undersøkelse (2011) (se 3.1), var det *kompetanse om hvordan*, deres organisasjonskompetanse, som ble framhevet når de nyutdannede selv skulle beskrive sin kompetanse etter det første året.

7.8 Oppsummering

Den første delproblemstillingen for presentasjon og videre analyse omhandlet hvordan de nyutdannede opplevde sin videre profesjonskvalifisering i yrket og hva de mente hadde hatt betydning for denne prosessen. De nyutdannede ga uttrykk for at utdanningen hadde gitt dem gode kunnskaper om barns læring, lek og utvikling (se 7.1). De opplevde tidlig at de mestret det pedagogiske arbeidet med barna (se 5.7). På dette området synes å være en klar sammenheng mellom deres opplevelser av egen kompetanse og av mestring. Kunnskapene

om barn er forankret i flere fag i utdanningen, men de nyutdannede framhevet spesielt emner fra pedagogikk og norsk som viktige kunnskapsgrunnlag. Norsk ble fremhevet som det faget som hadde gitt innsikt i barns språkutvikling, et tema det var mye fokus på i barnehagedebatten og i barnehagenes årsplaner.

De tre nyutdannede som hadde tatt en førskolelærerutdanning med særlig vekt på naturfag og uteliv, framhevet at denne utdanningen hadde gitt dem et godt grunnlag for profesjonsutøvelse i tråd med deres store interesse for uteaktiviteter.

Førskolelærerutdanningen avsluttes med en halvårig fordypning, og fagstoff fra fordypningen ble nevnt av alle seks som viktig kunnskapsgrunnlag for deres pedagogiske arbeid. I tillegg til kunnskaper fra fagene, nevnte flere evne til refleksjon og endrede holdninger til barn som et resultat av utdanningen. Dette kan knyttes til dimensjonen *kunnskap om hva og hvorfor* fra den tidligere refererte svenske undersøkelsen om førskolelæreres kompetanse (Sheridan et al., 2011). Denne dimensjonen inneholder blant annet kunnskap fra ulike fag og fagområder og evne til kritisk refleksjon. Praksisperiodene i utdanningen ble beskrevet som noe som hadde hatt stor betydning for deres profesjonskvalifisering. Mestring av oppgaver med barn og ros fra praksislærer og resten av personalet ble framhevet som viktig og så ut til å bli oppfattet som aksept og godkjenning fra fremtidige kolleger. Dimensjonen *interaktive og rasjonelle kompetanser* (Sheridan et al., 2011), dannes av førskolelæreres kommunikative og sosiale kompetanser, og arbeidet i praksisperiodene som i særlig grad ut til å utvikle denne dimensjonen ved førskolelærernes kompetanse.

Lederoppgavene og samarbeid med øvrig personale ble beskrevet som de mest krevende profesjonsoppgavene, i tillegg til arbeid med barn i ulike former for krise, og takling av krevende foreldresamtaler. Dette samsvarer med de temaene de nyutdannede mente at de hadde lært for lite om i førskolelærerutdanningen (se 7.1).

De nyutdannede opplevde at bare deler av deres kompetanse fra utdanningen ble anerkjent og vist interesse fra de andre. Det gjaldt særlig kompetanse fra naturfag og uteliv for dem som hadde en utdanning med særlig fokus på dette. Alle de nyutdannede opplevde at deres kompetanse i IKT ble sett på som viktig av resten av personalet i barnehagen. De nyutdannedes kunnskaper om barns utvikling, lek og læring samt didaktiske utfordringer som barns medvirkning og pedagogisk dokumentasjon, ble derimot vist liten interesse.

Når det gjaldt videre læring i yrket, fortalte de nyutdannede at de hadde lært mye av hvordan kollegene, både førskolelærere og assistenter, utførte oppgavene i barnehagen. Samtidig beskrev de problemer med å få innblikk i dette og i tidligere erfaringer. For flere av de nyutdannede var assistentene de viktigste støttepersonene den første tiden i yrket. Etter hvert så de andre førskolelærerne ut til å bli viktigere støtte- og samarbeidspersoner. To av de nyutdannede valgte å samarbeide tett med en annen førskolelærer som hadde tilsvarende barnegruppe og beskrev dette samarbeidet som en viktig læringsarena der de hadde god støtte i den andres erfaringer og kunnskaper. Samarbeidet medførte at de to barnegruppene ofte var sammen, noe som kunne være krevende.

De nyutdannede ga uttrykk for at de i liten grad fikk systematisk oppfølging og støtte av styrer og kolleger den første tiden. Forventningene til de nyutdannede ble sjelden formidlet og drøftet. Det tok derfor tid før de fikk innsikt i barnehagens erfaringer og i kulturelle redskaper, som tradisjoner, regler, strukturer og ikke minst begrunnelsene og forståelsene disse var forankret i. Noen av barnehagene hadde av og til fagmøter der førskolelærerne presenterte faglige tema for hverandre, men de nyutdannede savnet likevel mer tid til faglige drøftinger med kolleger. Øvrige møter ble som oftest dominert av arbeid med praktisk organisering. De nyutdannede ga uttrykk for at de opplevde styreren som positiv, men ofte travel eller fraværende. Flere fortalt at de savnet en styrer som kunne være pådriver i utviklingen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen og ga uttrykk for at de følte seg alene om det pedagogiske ansvaret.

De nyutdannedes bruk av kunnskapskilder det første året var sporadisk. Flere ga uttrykk for de fikk lest langt mindre enn de hadde trodd de kom til gjøre. De fleste støttet seg til noen av pensumbøkene fra utdanningen i forhold til aktuelle utfordringer og oppgaver. I tillegg brukte de nettsider, både barnehagefaglige og nettsider beregnet på foreldre.

Alle de nyutdannede fikk veiledning av en erfaren kollega det første året. Fire av de nyutdannede var godt fornøyd med utbytte av veiledningen og mente at veiledningssamtalene hadde gitt læringsutbytte og økt trygghet. To nyutdannede var ikke så fornøyde, noe som kan skyldes veiledere med liten kompetanse og at veiledningen ble sporadisk. Deltakelse i møter med andre nyutdannede i regi av tiltaket *Ny som lærer* (se 2.7) og kontakt med tidligere medstudenter ble fremhevet som viktig, fordi det ga innblikk i andre nyutdannedes erfaringer og utfordringer.

Den andre delproblemstillingen knyttet til presentasjon og videre analyse var rettet mot hvordan de nyutdannede beskrev og drøftet sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering i yrket. I starten syntes de nyutdannede at det var vanskelig å beskrive hva deres kompetanse bestod av. De mente at de lærte mye gjennom de erfaringene de gjorde i yrket, men at det var vanskelig å sette ord på hva de hadde lært. De nyutdannede beskrev sin kompetanse etter ett år i yrket på en konkret måte, knyttet til de oppgavene de nå mente de mestret. Beskrivelsene var i likhet med beskrivelsene av profesjonsutøvelsen preget av hverdagspråk med fortellinger og metaforer. Mestring av organisering, rutiner og strukturer ble fremhevet som viktig kompetanse, noe kan tyde på at de nå hadde oversikt over og gjorde bruk av barnehagens kulturelle redskaper. Bs utsagn om at hun nå hadde *evne til å la ting flyte litt, uten å bli stressa* og om verdien av å *tørre å prøve seg fram* tyder på større faglig trygghet og kompetanse i å se muligheter i det som skjer, noe som er en viktig forutsetning for improvisasjon og videre utvikling av de kulturelle redskapene i barnehagen. De nyutdannedes omtale av sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering var hele tiden mer drøftende enn beskrivende. Det området som i størst grad ble gjenstand for drøfting var hvilken kompetanse de hadde med seg fra utdanningen og særlig i forhold til ledelse av personalet på avdelingen, konflikthåndtering og andre områder de savnet mer kunnskaper om. Ledelse og konflikthåndtering kan knyttes til den dimensjonen ved førskolelæreres kompetanse som Sheridan med flere (Sheridan et al., 2011) kaller *kompetanse om hvordan* (se 3.1).

Sentrale funn fra analysen kan oppsummeres kort som:

De nyutdannede opplevde i liten grad systematisk støtte og oppfølging av styrer den første tiden i yrket.

Det tok tid før de nyutdannede oppdaget og kunne gjøre bruk av barnehagenes kulturelle redskaper og kollektive kompetanse

Det var samsvar mellom de oppgaveområdene de nyutdannede mente de mestret, og den kompetansen de nyutdannede mente at utdanningen hadde gitt dem.

Det var samsvar mellom de oppgaveområdene de nyutdannede mente var mest utfordrende og de fagområdene de savnet mer om i utdanningen.

Systematisk og kvalifisert veiledning så ut til å støtte de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering

De nyutdannede hadde problemer med å beskrive og drøfte sin kompetanse og videre kvalifiseringsprosess i yrket.

De nyutdannede brukte et hverdagsspråk når de beskrev sin profesjonskvalifisering og beskrivelsene var knyttet til mestring av konkrete oppgaver og det uforutsette i arbeidet.

7.9 Drøfting

Drøftingen er basert på problemstillingen:

- *Hvilke komponenter ser ut til å ha særlig betydning for de nyutdannede førskolelærernes videre profesjonskvalifisering?*

Profesjonskvalifisering i yrket er, som tidligere beskrevet, en kompleks prosess som handler om å omdanne kompetansen fra utdanningen til yrkesrelevant kompetanse og individuell handlingskompetanse i møtet med de kravene, forventningene og mulighetene de nyutdannede møter på sin første arbeidsplass (Nygren, 2004). Deltakelse i kollegiale fellesskap og muligheter til å bli kjent med, utforske og bidra til å endre barnehagens kulturelle redskaper har avgjørende betydning for kvalifiseringsprosessen (Säljö, 2001, 2006; Ødegård, 2011).

Empirien i kapitel 7 har gitt et bredt bilde av de nyutdannede førskolelærernes videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. De nyutdannedes beretninger og utsagn har bidratt til å belyse elementer som de mener har hatt særlig betydning for deres videre kvalifisering.

Ut fra sosiokulturell teori er konteksten en sentral faktor for individers handlinger og læringsmuligheter. Kontekst og individ skaper gjensidige forutsetninger for hverandre. (Säljö, 2001). Yrkesstarten skjedde i barnehagekontekster der de nyutdannede møtte ulike forventninger, krav og kulturelle redskaper. Selv om de hadde likeverdige varianter av samme utdanning, hadde de nyutdannede med seg noe ulik kvalifikasjonsrelevant kompetanse (Nygren, 2004) og ulike individuelle kulturelle redskaper (Ødegård, 2011) fra utdanningen. Drøftingen vil belyse det særegne ved profesjonskvalifiseringen til de seks nyutdannede førskolelærerne i undersøkelsen, ut fra både felles og individuelle erfaringer.

Kompetanse fra utdanningen

De nyutdannede viste til ulike fag, fagområder og emner fra utdanningen som de mente hadde gitt dem viktig kunnskap. Alle vektla kompetanse fra fordypningsenheten det siste semesteret av utdanningen som særlig viktig, men de gjorde ulike erfaringer med hvorvidt denne kompetansen ble etterspurt og anerkjent i barnehagene. (Mer om dette i kapiteldelen *Videre*

kvalifikasjonskvalifisering i yrket). NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen var kritisk til at førskolelærerutdanningen inneholder så mange små fag (NOKUT, 2010) (se 2.2). I lys av dette er det interessant at de fagene og emnene som nyutdannede mente hadde hatt størst betydning for deres profesjonskvalifisering, var fag og emner med et visst omfang i utdanningen.

Estetiske fag har tradisjonelt vært en viktig del både av førskolelærerutdanningen og innholdet i barnehagen (Korsvold, 1997). Bare to av de nyutdannede viste til av estetiske fag hadde gitt dem viktig kompetanse, mens fire av dem mente at de hadde et anstrengt forhold til ett eller flere estetiske fag. Evalueringen av implementeringen av Rammeplanen (Østrem et al., 2009) viste at fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* syntes å ha fått mindre plass i barnehagens innhold på bekostning av fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* (særlig barns språkutvikling) og *Antall, rom og form* (spesielt telling og begrepsinnlæring). De nyutdannedes forhold til fagene i utdanningen kan være påvirket av den vektleggingen som preger barnehagene (se 2.5) og kan på sikt bidra til å forsterke denne utviklingen.

Praksisperiodene i utdanningen ble framhevet av de nyutdannede som den delen av utdanningen som i størst grad hadde gitt dem viktig kompetanse. Ut fra de nyutdannedes beskrivelser forstår jeg innsikt i barnehagens kulturelle redskaper i form av det fysiske miljøet, utstyr, planer og organisering samt erfaringer med til å etablere relasjoner til barn og personalet som viktige deler av denne kompetansen. De nyutdannedes opplevelse av å mestre arbeidsoppgavene i praksisperioden syntes å være særlig knyttet til det relasjonelle og til opplevelsen av å bli anerkjent av personalet i praksisbarnehagen. En slik anerkjennelse så ut til å styrke deres individuelle profesjonelle identitet og deres profesjonsidentitet som fremtidige førskolelærere (Heggen, 2008). Inkludering i et praksisfellesskap kan forstås som en prosess fra å være legitim perifer deltaker til gradvis å bli en erfaren deltaker (Lave & Wenger, 1991). Noen av praksislærerne ble beskrevet som viktige forbilder og rollemodeller, som de nyutdannede mente hadde påvirket deres egen profesjonsutøvelse. Dette understreker at modell- eller mesterlæring (Nielsen & Kvale, 1999; Skagen, 2000) og identifisering med kompetente yrkesutøvere er viktige komponenter i profesjonskvalifisering. Samarbeid med mer kompetente profesjonsutøvere kan også knyttes til Vygotskijs begrep *sonen for nærmeste utvikling* (Vygotskij, 1978). Ut fra hans teori skjer læring i *sonen for nærmeste utvikling* når individet blir utfordret videre i sin læringsprosess med støtte av mer kompetente andre og av

kulturelle redskaper som språk, systemer og gjenstander. Læring i praksisperiodene i utdanningen skjer i barnehagekontekster og kan utfordre og supplere den mer teoretiske kunnskapen fra undervisningen i utdanningen. Læringsformen i praksisperiodene har stor likhet med videre læring i yrket, men rammefaktorene i forhold til veiledning, støtte og oppfølging er vesentlig annerledes.

I tillegg til kunnskaper fra fagene, framhevet de nyutdannede sin evne til refleksjon som et resultat av utdanningen. Denne kompetansen samsvarer med dimensjonen *kompetanse om hva og hvorfor* fra Sheridan med fleres undersøkelse som beskriver tre dimensjoner ved førskolelæreres kompetanse (Sheridan et al., 2011). Den svenske undersøkelsen knytter kunnskap fra fag og fagemner og evne til kritisk refleksjon til denne dimensjonen. Refleksjon er et begrep som brukes og kan forstås på ulike måter (Søndenå, 2002, 2004) (se 3.5). De nyutdannede knyttet refleksjon i særlig grad til etikk og til vurdering av egen væremåte overfor barna og mente at nettopp refleksjon og andre holdninger til barn skilte førskolelærere fra assistenter. De beskrev at de som nyutdannede hadde en annen tankemåte enn før utdanningen, noe som kan knyttes til utvikling av profesjonsetikk som en del av profesjonskvalifisering. Grimen (2008b) beskriver profesjonsetikk som refleksjon over de normer og verdier som styrer profesjonsutøvelsen. Flere av de nyutdannede reflekterte i noen grad over egen væremåte og egne handlingsvalg i intervjuene og i veiledningssamtaler. Den kritiske holdningen de alle ga uttrykk for etter hvert overfor assistentenes mer rigide praktisering av barnehagens regler, kan sees som et uttrykk for profesjonsetisk refleksjon.

Bae (2004) fremhever refleksjon over egen væremåte i samspill med barn som en viktig forutsetning for førskolelæreres videre profesjonelle utvikling. Det forutsetter at profesjonsutøverens væremåte belyses ut fra de krav samfunnsmandatet setter til profesjonen. (se 2.6), noe som krever refleksjon både ut fra etiske og faglige perspektiver. Vygotskij vektlegger språk som grunnlag for refleksjon og påpeker at det dialektiske forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper skaper et bredere grunnlag for drøfting og læring (Vygotskij, 2001). Et hverdagspråk preget av spontane begreper er ikke tilstrekkelig. I lys av dette er det interessant at Baes sentrale begreper *anerkjennelse* og *voksnes definisjonsmakt* (Bae, 2004) (se 3.1) var blant de få fagbegrepene fra utdanningen som ble brukt av noen av de nyutdannede for å reflektere over sitt samspill med barna. De nyutdannede anvendte ellers i liten grad fagbegreper som kunne belyse kontekstuelle forutsetninger for det pedagogiske arbeidet og samarbeidet i barnehagen. De viste mer refleksjon knyttet til det pedagogiske arbeidet med barna enn til samarbeids- og lederoppgavene. Vanskelige samarbeidsrelasjoner

ble for eksempel ofte forklart ut fra personlige egenskaper hos samarbeidspartnerne eller ut fra egne feil eller mangler. Lite refleksjon kan skyldes at de nyutdannedes manglet individuelle kulturelle redskaper i form av fagbegreper som kunne bidratt til å belyse samarbeids- og lederoppgavene ut fra ulike perspektiver. Dette kan sees i lys av at de nyutdannede ga uttrykk for behov for å lære mer om ledelse og konflikthåndtering.

De nyutdannede ga uttrykk for at de manglet tilstrekkelig kompetanse både når det gjaldt ledelse, pedagogisk arbeid med barn under tre år og barn i ulike former for krise, noe som er i tråd med påpekninger av mangler i førskolelærerutdanningen i NOKUTs evaluering av denne (NOKUT, 2010). Førskolelæreres behov for å lære mer om ledelse understrekes også i andre studier (Sheridan et al., 2011; Ødegård, 2011). Behovet for å lære mer om ledelse aktualiserer diskusjonen om *hva* som læres best *hvor* (Eraut, 1994, 2004), nærmere bestemt hvilke fag og temaer som bør prioriteres i utdanningen og hvilke temaer og tiltak som bør prioriteres på arbeidsplassen for å støtte videre profesjonskvalifisering i yrket.

IKT i form av informasjonssøking på internett, bildebehandling, pedagogisk programvare, e-post med mer, har etter hvert blitt viktige kulturelle redskaper i barnehagen. De nyutdannede opplevde at de hadde god kompetanse i bruk av IKT. De nyutdannede bidro til å utvikle bruken av disse redskapene i barnehagene (se 3.5 og 6.1.), noe som så ut til å påvirke statusen deres blant personalet.

Videre profesjonskvalifisering i yrket

Empirien som ble presentert i kapittel 5 og 6 viste at de nyutdannede opplevde den første tiden i yrket som mer eller mindre kaotisk. De strevde med å orientere seg i organisasjonen, finne sin rolle og få oversikt over oppgavene. Overgangen fra utdanning til yrket beskrives som en sårbar periode for de fleste profesjoner (Caspersen & Raaen, 2010). For de nyutdannede førskolelærerne så dette ut til å bli forsterket av at ingen av barnehagene hadde noe opplegg for systematisk oppfølging og støtte av nyutdannede ut over veiledning gjennom tiltaket *Ny som lærer*. Bare en liten del av informasjonen de søkte, var skriftliggjort i form av planer, stillingsinstrukser og regler. Forventningene til dem i stillingene som pedagogiske ledere ble i liten grad artikulert, verken av styrer eller andre medarbeidere. Spesielt de nyutdannede som ikke arbeidet sammen med en annen førskolelærer opplevde oppgave- og ansvarsfordelingen som uklar og preget av motstridende forventninger. På den ene siden skulle oppgavene fordeles ganske likt, samtidig ble det forventet at de som pedagogiske

ledere skulle ta ansvaret når det dukket opp problemer og uventede situasjoner. Disse erfaringene samsvarer med funn i andre undersøkelser (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a).

De nyutdannede tok i bruk institusjonelle kulturelle redskaper fra utdanningen, som planleggingskjemaer basert på didaktisk relasjonstenkning (Gunnestad, 2007), men fant raskt ut at disse var tidkrevende å utarbeide og vanskelig å bruke i samarbeidet med assistentene. De erfarte at utførlige planer med kartlegging av didaktiske forutsetninger og mål relatert til rammeplanen ofte ikke ble lest og brukt av assistentene. Disse planene var i tillegg vanskelig å kombinere med barnehagens praksis med korte ukes- og månedsplaner som ofte inneholdt få mål og faglige begrunnelser. Dette kan tyde på at barnehagens tradisjonelle vektlegging av muntlige planleggingsformer (Korsvold, 1997) fortsatt påvirker planleggingsarbeidet.

For de fleste nyutdannede var assistentene deres viktigste støttespillere i den første perioden i yrket. De nyutdannede fikk praktisk informasjon og støtte, men det virker som de i mindre grad fikk informasjon som kunne bidra til å tydeliggjøre barnehagens kontekst for dem. Det tok tid før de nyutdannede fikk innsikt i barnehagens kulturelle redskaper og de krav, forventninger og ideer som disse medierer (se 3.5). En slik yrkesstart med lite oppfølging, uklare forventninger og utydelige strukturer kan skape usikkerhet hos de nyutdannede og vanskeliggjorde bruk av kompetansen fra utdanningen. De opplevde i tillegg at bare deler av deres kompetanse fra utdanningen ble vist interesse og dermed oppfattet som anerkjent av styrer og resten av personalet. Det gjaldt som tidligere nevnt særlig kompetanse i IKT og den mer spesielle kompetansen fra fordypninger og fra utdanningsmodellen med vekt på naturfag og uteliv. Kompetanse på disse områdene kan forstås som kompetanse som supplerte barnehagens rådende praksis mer enn å utfordre denne. Spesielt bruk av IKT og ideer til mer utendørsaktiviteter så ut til å bli tatt imot som praktiske og nyttige tiltak som ikke truet den horisontale diskursen som preget kunnskapsgrunnlaget for arbeidet i barnehagen. Den horisontale diskursen beskrives som en kontekstbunden, uformell og autentisk hverdagsdiskurs, der kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. Store deler av denne kunnskapen kan være uartikulert og ureflektert (Bernstein, 2001) (se 3.7).

Interessen for deler av As kunnskaper fra fordypning i flerkulturell pedagogikk understreker etter min oppfatning dette. Personalet var opptatt av praktiske sider ved ulike religioner og kulturer, som hva slags mat som kunne spises og hvordan ulike høytider feires (se *Personalets læring* i 6.2). Pedagogiske og etiske utfordringer knyttet til religiøst og kulturelt mangfold var det etter hennes oppfatning liten interesse for, selv om barnehagen hadde mange barn med

minoritetskulturell bakgrunn. Likeledes ble de nyutdannedes kunnskaper om barns utvikling, lek og læring og om aktuelle utfordringer som pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning, vist liten interesse. På disse viktige områdene kunne de nyutdannede vært viktige bidragsyttere i de kollektive læringsprosessene i barnehagen. Kunnskaper om barns utvikling, lek og læring er knyttet til kjernen i barnehagens virksomhet, det pedagogiske arbeidet med barna (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011b). Dette er kunnskaper som etter min oppfatning i større grad kan utfordre den rådende kulturen og den etablerte pedagogikken i barnehagene.

Den første tiden var det svært viktig for de nyutdannede å bli akseptert og inngå i fellesskapet på arbeidsplassen. Dette krevde innblikk i og tilpasning til kulturen på arbeidsplassen. Empirien i dette kapitlet viser at de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i yrket i stor grad skjedde gjennom deltakelse i praksisfellesskapene i barnehagen (Lave & Wenger, 1991). De nyutdannede vektla at de lærte mye av personalets utøvelse av yrket og av deres erfaringer. Men dersom profesjonsutøvelsen og erfaringene i liten grad settes ord på og diskuteres, kan dette hemme de nyutdannedes muligheter til å bidra i gjensidige kvalifiseringsprosesser og føre til for stor grad av tilpasning. Det er avgjørende for de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering at de opplever at deres kompetanse har verdi og kan bidra til å utvikle virksomheten.

Fagspråket fra utdanningen, bestående av vitenskapelige begreper fra den kvalifikasjonsrelevante kunnskapen, kan betraktes som de nyutdannedes individuelle kulturelle redskaper (Säljö, 2006; Vygotskij, 2000, 2001), (se 3.6.) Dersom fagspråket og de vitenskapelige begrepene ikke benyttes i barnehagen, vil dette ses som et brudd i profesjonskvalifiseringsprosessen fra utdanning til yrket, noe som kan føre til en ensidig tilpasning til den horisontale diskursen i barnehagen. De nyutdannedes endring av språket deres kan tyde på en stor grad av tilpasning til den rådende diskursen og kulturen. Ensidig bruk av hverdagspråk kan vanskeliggjøre en videre profesjonskvalifisering i yrket ut fra teorier som viser språkets betydning i læringsprosesser (Säljö, 2001; Vygotskij, 2001). Vygotskijs syn på at forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper skaper muligheter for læring, viser betydningen av et språk som også inneholder vitenskapelige begreper (Vygotskij, 2000, 2001) (se 3.7).

Samtidig var det viktige områder der de nyutdannede ikke tilpasset seg. Det gjaldt først og fremst i det pedagogiske arbeidet med barna. De nyutdannede visste sin faglighet gjennom særlige kvaliteter som pedagogisk bevissthet, skjønn og improvisasjon i sitt samspill med barn. Observasjoner, spesielt fra hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter, viste stor forskjell på de nye førskolelærernes og assistentenes utøvelse av arbeidet (se 5.3, 5.4 og 5.7.) De nyutdannede fortsatte å lese faglitteratur, om en i begrenset omfang og ofte knyttet til utfordringer de møtte i det pedagogiske arbeidet. Før møter med pp-tjenesten og foreldremøter var det flere som fortalte at de leste fagbøker *for å friske opp fagbegrepene*, noe som viser at de vitenskapelige begrepene kan hentes frem igjen dersom de etterspørres og anerkjennes. De arbeidet i tillegg for endringer gjennom sitt arbeid med å veilede assistentene og med å motivere dem til å lese faglitteratur og delta mer i det pedagogiske arbeidet (se 6.5), noe som tyder på bevissthet om betydningen også av teoretisk kunnskap.

Veiledning

Som tidligere presentert, opplevde fire av de nyutdannede veiledningssamtaler med en erfaren førskolelærer som en viktig støtte det første året. Veiledningen de deltok i var dominert av Lauvås og Handals veiledningsstrategi, med vekt på refleksjon over egne profesjonshandlinger og egne handlingsvalg (Lauvås & Handal, 2000) (se 7.4). Dette kan knyttes til Schöns begrep *reflection-on-action*, som handler om refleksjon over handlingene i ettertid, noe som kan gi distanse og muligheter til å analysere hva som skjedde og hvorfor. Dette skjedde i noen av veiledningssamtalene. Gjennom refleksjon kan det skapes bevissthet om andre handlingsalternativer, noe som kan påvirke framtidig *reflection-in-action*. Samspillet mellom *reflection-in-action* og *reflection-on-action* kan dermed skape læringsmuligheter der den enkelte kan prøve ut sin endrede forståelse gjennom nye handlinger (Schön, 1991) (se 3.7).

De nyutdannede mente, som tidligere nevnt, at evnen til refleksjon skilte dem fra assistentene. Schön (1991) hevder at evnen til *reflection-in-action* er et kjennetegn på profesjonell kompetanse. Mine observasjoner viste at de nyutdannedes refleksjoner under profesjonsutøvelsen sjelden ble satt ord på og formidlet. De nyutdannedes kompetanse viste seg som oftest gjennom handlinger, som når de nyutdannede samspilte med ulike barn på forskjellige måter og grep muligheter som oppstod i samspillet. Slike handlinger kan knyttes til Schöns begrep *artistry*, som betegner kunstneriske eller kreative grep der ulike kilder blir kombinert og blir til kontekstspesifikke og unike ”bruksteorier” som endrer profesjonsutøvelsen (Schön, 1991). Jeg knytter slike endringer av profesjonsutøvelsen til

utøvelse av improvisasjon (se 3.6). Veiledning kan bidra til å sette ord på grunnlaget for endringer i det pedagogiske arbeidet.

Etter min vurdering var det svakheter ved veiledningstiltaket slik det ble praktisert i de seks barnehagene. Veiledningen var i liten grad forankret i andre utviklingsplaner i barnehagene og ble dermed et isolert tiltak for å støtte de nyutdannede. Det var lite fokus på at veiledningen skulle bidra til gjensidig læring. Som observatør og lærer på veiledningsstudiet så jeg et stort forbedringspotensial i veiledningssamtalene, ut fra krav som vektlegges i studiet og i sentral pensumlitteratur om veiledning (Gjems, 2007b; Lauvås & Handal, 2000; Søndena, 2004). Balanse mellom støtte og utfordring er sentralt i veiledning. Veilederne støttet mye, mens de bare i liten grad utfordret de nyutdannede til å begrunne og drøfte sine vurderinger og forslag til tiltak. Kunnskapsgrunnlaget for det pedagogiske arbeidet så ut til å bli tatt for gitt. Utsagn som *Dette vet du sikkert mye om* og *Vi førskolelærere har jo mye kunnskap om barn* gikk igjen, uten at kunnskapsgrunnlaget ble undersøkt og drøftet videre. (Se 7.4). Her var det et potensial for kunnskapsdeling og kunnskapskonstruksjon mellom førskolelærere med ulik kunnskapsgrunnlag, som i liten grad ble brukt. Veiledningen hadde mye fokus på at den nyutdannede måtte finne sin egen vei i yrket, mens kollektive kunnskaper, verdier og ansvar i barnehagen i liten grad ble berørt.

Veilederne tok videreutdanning i veiledning samtidig som de hadde ansvar for veiledning av nyutdannede kolleger. Jeg opplevde at det var stor forskjell på veiledersamtalen på høsten og veiledersamtalen på våren. I veiledningssamtalene på høsten var veilederne usikre, noe som førte til en rigid gjennomføring av samtalene, lite tilpasset den nyutdannedes forutsetninger. I vårhalvåret virket begge parter tryggere og de fleste samtalene hadde mer preg av aktiv lytting og refleksjon.

Noen nyutdannede hadde veileder fra egen barnehage, andre hadde veileder fra en annen barnehage i kommunen. De nyutdannede ga uttrykk for fordeler og ulemper ved begge ordningene. Min vurdering er at veiledning med en veileder fra en annen barnehage i noen tilfeller kunne hindre at den nyutdannede fikk støtte til å bli kjent med den lokale barnehagekonteksten og de kulturelle redskapene som fantes der. Barnehagenes manglende introduksjonsprogram og oppfølging av de nyutdannede gjorde at det tok tid før de fikk innblikk i dette. En modell der den nyutdannede både fikk veiledning av en erfaren kollega i egen barnehage og deltok i gruppeveiledning sammen med nyutdannede og veiledere både fra

egen og andre barnehager kunne ha bidratt til gjensidige kvalifiseringsprosesser med bredere tilgang til kollektive erfaringer, kulturelle redskaper og kunnskaper.

Deltakelse i studien

Flere av de nyutdannede trakk fram i intervjuene at deltakelsen deres i denne studien hadde ført til refleksjon og læring. Dette tyder på at spesielt intervjuene førte til felles konstruksjon av kunnskap. De nyutdannede sammenlignet intervjuene med veiledningssamtalene, noe som kan tyde på at intervjuene kunne ha mye av den samme effekten som veiledningssamtaler. Intervjuene ga muligheter for refleksjon og for oppsummering av viktige erfaringer i en travel tid. De nyutdannede viste også til at gruppeintervjuene ga dem innblikk i andre nyutdannedes erfaringer og at de ga dem nye perspektiver på sin egen situasjon. Dette viser betydningen dialoger med kolleger og andre fagpersoner kan ha for videre profesjonskvalifisering og understreker språkets sentrale rolle i læringsprosesser (Säljö, 2001; Vygotskij, 2001).

Beskrivelse av egen kompetanse og kvalifiseringsprosess

I starten hadde de nyutdannede problemer med å beskrive sin egen kompetanse. Etterhvert beskrev de sin kompetanse på en konkret måte, knyttet til de oppgavene de mente å mestre. På slutten av året beskrev de sin læring i yrket som en bratt læringskurve. Organisering, rutiner og struktur blir fremhevet som viktig, men også betydningen av å ha *evne til å la ting flyte litt, uten å bli stressa*, som førskolelærer B la vekt på og de andre sa seg enige i (se 7.7). Jeg tolker det siste som en åpenhet for det som skjer her og nå, noe som er en viktig forutsetning for improvisasjon, lek og barns medvirkning (Liset et al., 2011; Sawyer, 1997). Noe av det samme kan leses i førskolelærer As utsagn. Hennes utsagn om *det går bedre neste gang* og om å *tørre å prøve seg fram*, tyder på en åpenhet og en kompetanse til å se muligheter i det som skjer (se 7.7). Dette er i tråd med mine observasjoner som viste at de nyutdannede utviklet større evne til improvisasjon og skjønn gjennom året. De to førskolelærernes vektlegging av betydningen av *å la ting flyte litt og å tørre å prøve seg fram* (se 7.7) kan også tolkes som en motstand mot assistentenes vektlegging av rask gjennomføring av det praktiske arbeidet, en *praktisk diskurs* som stod i motsetning til en *pedagogisk diskurs* og dermed påvirket læringsmiljøet i barnehagen både for personalet og barna (se 6.6.2).

Det var likevel tankevekkende at de nyutdannede i stor grad beskrev sin kompetanse i å organisere rammer for det pedagogiske arbeidet og i liten grad berørte det pedagogiske arbeidet i samspill med barna for å fremme deres lek, læring og utvikling. En forklaring på dette kan være at de i liten grad hadde utviklet kommentatorkompetanse i forhold til de mer

komplekse sidene ved det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette kan også forstås som en tilpasning til den praktiske diskursen i barnehagen.

7.10 Sammenfatning

Analysene og drøftingen bekrefter at profesjonskvalifisering er en kompleks prosess. Det er mange komponenter de nyutdannede mener har hatt betydning for deres profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Når det gjelder profesjonsutøvelsen, var det samsvar mellom de oppgaveområdene de nyutdannede mente de mestret og den kompetansen de mente de hadde utviklet gjennom utdanningen. Det viktigste eksemplet var at de nyutdannede mente at de mestret det pedagogiske arbeidet med barna og at utdanningen hadde gitt dem kompetanse om barns lek, læring og utvikling. På samme måte mente de at det var samsvar mellom de områdene de nyutdannede mente var krevende og utfordrende, og de fagemnene de nyutdannede savnet mer om i utdanningen, først og fremst ledelse av personalet, men også konfliktløsning og barn med store problemer. De fagene fra utdanningen de nyutdannede mente hadde gitt dem mest kompetanse, var fag som hadde størst omfang i deres utdanningsmodell. Praxisperiodene i utdanningen ble framhevet som særlig viktige læringsarenaer. Bare to av de nyutdannede nevnte at estetiske fag hadde gitt dem vesentlig kompetanse, mens fire av dem hadde et anstrengt forhold til et eller flere estetiske fag. De nyutdannede framhevet at utdanningen hadde gitt dem evne til refleksjon over egen praksis.

Egne og andres erfaringer så ut til å være de viktigste komponentene i den videre profesjonskvalifiseringen i yrket. Lesing av faglitteratur, deltakelse i kurs og i faglige diskusjoner ble sporadisk det første året. Samtidig hadde de nyutdannede problemer med å få innblikk i kollegaenes erfaringer. Overgangen til yrket var i liten grad preget av systematisk støtte og oppfølging fra barnehagens styrer. Barnehagene manglet introduksjonsprogram og skriftlig informasjon om virksomheten, så det tok tid for de nyutdannede å få innblikk i barnehagens institusjonelle kulturelleredskaper som tradisjoner, strukturer og regler. Veiledning hadde stor betydning for de nyutdannede som fikk jevnlig veiledning med en kvalifisert veileder, men veiledningsprogrammet var i liten grad knyttet til barnehagens satsingsområder og utviklingsplaner.

Flere av de nyutdannede mente at deltakelse i denne studien hadde ført til læring. Intervjuene ga i likhet til veiledningssamtalene muligheter for oppsummering og refleksjon over egen profesjonsutøvelse og gruppeintervjuene ga dem innblikk i andres erfaringer. I det daglige arbeidet i barnehagen opplevde de at det ble lite anledning til dette.

I starten hadde de nyutdannede problemer med å beskrive sin kompetanse og videre læring. Etter hvert beskrev til dette på en konkret måte, knyttet til oppgaver de opplevde at de mestret. Ved slutten av året beskrev de sin læring i yrket som en bratt læringskurve. Organisering, struktur og rutiner ble beskrevet som viktig innhold i det de hadde lært, men også evne til å la ting flyte litt uten å bli stresset, noe som kan skape viktige forutsetninger for å forholde seg til det uforutsette og overraskende som oppstår i samspill med barn, jf. improvisasjon (se 3.6). De nyutdannede nevnte i liten grad det direkte pedagogiske arbeidet med barna når de skulle beskrive sin kompetanseutvikling og læring det første året, noe som kan forklares med at de hadde utviklet lite kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) knyttet til det pedagogiske arbeidet. Dette kan også relateres til at de nyutdannede tidlig mente å mestre det pedagogiske arbeidet med barna og at det pedagogiske arbeidet derfor ble overskygget av oppgaver som de opplevde som mer krevende. Samarbeids- og ledelsesoppgavene på avdelingen ble oppfattet som de mest krevende oppgavene. Organisering, struktur og rutiner kan relateres til disse oppgavene.

Hovedfunn om betydningen av ulike komponenter i de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i yrket kan formuleres slik:

Erfaringer og erfaringsbasert kunnskap var den viktigste komponenten i de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i yrket, men erfaringene ble i liten grad delt og diskutert med kolleger utenom veiledningssamtalene.

Veiledningssamtaler hadde betydning for de nyutdannede som fikk kvalifisert og jevnlig veiledning, men veiledningen var lite forankret i organisasjonen og førte i liten grad til gjensidig læring.

De nyutdannede mente at de hadde mye kunnskap om barns utvikling, lek og læring fra utdanningen og at de mestret det pedagogiske arbeidet, men denne kunnskapen ble i liten grad vist interesse, delt og diskutert i barnehagen.

De nyutdannede beskrev sin læring etter ett år hovedsakelig ut fra konkrete strukturelle oppgaver som de mente at de nå mestret, i liten grad ut fra oppgaver knyttet direkte til det pedagogiske arbeidet med barna.

8. Sammenfatning og perspektivering - spenningsfelt som preger førskolelæreres videre profesjonskvalifisering.

Dette kapitlet vil sammenfatte og perspektivere studiens sentrale funn knyttet til fire felt som sammen skaper rammer og forutsetninger for førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i yrket. Disse fire feltene er det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet, det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet, den enkelte barnehage og den enkelte nyutdannede førskolelærer. Den avsluttende drøftingen vil bygge på temaer som har vokst fram under arbeidet med studien knyttet til forhold ved kontekstene i de enkelte barnehagene som skapte utfordringer og hindringer for nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i barnehagene. Dette beskrives som spenningsfelt som preget kvalifiseringsprosessen.

Studiens mål har vært å utvikle ny kunnskap om nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Hovedfokuset har vært på de nyutdannedes opplevelser av sin kompetanse og sin videre kvalifiseringsprosess i yrket. Det vitenskapelige grunnlaget har vært et syn på kunnskap som sosial konstruksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008; Grbich, 2007, 2013). Teoretisk rammeverk er hentet blant annet fra profesjonsteorier (Molander & Terum, 2008b; Moos et al., 2004) og sosiokulturelle læringsteorier (Säljö, 2001, 2006; Vygotskij, 1978, 2001). Sentrale begreper er *profesjon*, *profesjonskvalifisering*, *kompetanse* og *språk* i tillegg til *profesjonelt skjønn* og *improvisasjon* (se 3.3 – 3.7). *Kultur* (se 2.6) er sentralt for å forstå både den generelle barnehagekulturen og den spesielle *konteksten* som preger den enkelte barnehage. Profesjonsteorier har bidratt til å belyse samfunnets krav til profesjoner og generelle kjennetegn på profesjoner og profesjonsutøvelse. Sammen med perspektiver på *barnehagekultur* bidrar profesjonsteorier til å synliggjøre *førskolelærerprofesjonens* og *barnehagens* egenart. Jeg har anvendt sosiokulturelle læringsteorier for å belyse forutsetninger for videre *profesjonskvalifisering* i barnehagen. I et sosiokulturelt perspektiv blir kontekst og aktør sett i sammenheng, med vekt på at de er sammenvevde og skaper gjensidige forutsetninger for hverandre. I profesjonskvalifiseringsprosessen er det sentralt at de nyutdannede blir kjent med, tar i bruk, mestrer og bidrar til å utvikle *kulturelle redskaper* sammen med andre aktører i barnehagekonteksten (Säljö, 2001, 2006; Ødegård, 2011) (se 3.7). *Språk* anses som det viktigste kulturelle redskapet i kvalifiseringsprosessen (Dysthe, 2001; Vygotskij, 2001) (se 3.7).

Jeg vil først gi et kort overblikk over utviklingstrekk på de to første feltene som påvirker førskolelæreres profesjonskvalifisering, det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet samt det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet (se 8.1).

De to viktigste feltene i studiene, den enkelte barnehagen og den enkelte nyutdannede, behandles i 8.2. Her sammenfatter og drøfter jeg sentrale funn relatert til studiens hovedproblemstillinger:

- *Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering gjennom det første året i yrket?*
- *I hvilken grad opplever nye førskolelærere at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?*

Studien avdekket forhold ved konteksten i barnehagen som kan skape utfordringer og hindringer i nyutdannedes videre profesjonskvalifisering. Disse blir drøftet videre i 8.3 ut fra følgende delproblemstilling:

- *Hvilke særegne utfordringer og hindringer møtte de nyutdannede i sin videre profesjonskvalifisering i barnehagen?*

Utfordringene og hindringene ble perspektivert ut fra tre sentrale spenningsfelt som preget de nyutdannede førskolelærernes profesjonskvalifisering. Spenningsfeltene ble skapt av følgende forhold:

- *forholdet mellom den horisontale og den vertikale diskursen i barnehagen*
- *forholdet mellom det pedagogiske ansvaret for barna og ansvaret for veiledning og opplæringen av assistentene*
- *forholdet mellom å utvikle aktørkompetanse og å utvikle kommentatorkompetanse*

Dette behandles i 8.4, 8.5 og 8.6. Avhandlingen avsluttes med refleksjoner over studiens resultater og mulige betydning for barnehagelærerutdanningen, barnehagefeltet og videre barnehagerettet forskning (se 8.7).

8.1 Det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet og det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet

Jeg ser disse to feltene som et bakteppe for den profesjonskvalifiseringen som skjer i interaksjonen mellom studiens to viktigste felt, den enkelte barnehage og den enkelte førskolelærer. Forhold og utviklingstrekk på barnehage- og utdanningsfeltet samt på

kunnskaps- og forskningsfeltet skaper viktige forutsetninger for den videre profesjonskvalifisering i barnehagen. De nyutdannede førskolelærernes profesjonsutøvelse og videre profesjonskvalifisering i yrket må derfor ses i sammenheng med utviklingen på disse feltene.

Det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet

Dette feltet er beskrevet i kapittel 2 med referanse til utdanningens og barnehagens utvikling samt de politiske og pedagogiske prosessene som har påvirket og påvirker disse institusjonene. Feltet er preget både av tradisjon og endringer (Korsvold, 1997, 2005), noe som også understrekes i NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen, der utdanningen beskrives i spenningsfeltet mellom tradisjon, teoretisk kunnskap og praksisbasert kunnskap (NOKUT, 2010). Utdanningens historiske utgangspunkt var en hovedsakelig praktisk orientert utdanning. Forankringen i teoribasert kunnskap har økt, men fortsatt beskrives utdanningen som sterkt forankret i tradisjon og praksisbasert kunnskap. Evalueringen etterlyser en sterkere forankring i teoretisk vitenskapsbasert kunnskap, men uten at dette skal innebære en nedprioritering av de andre dimensjonene. Det påpekes at det både er mulig og formålstjenlig å forene de tre dimensjonene, selv om helheten kan være forbundet med spenninger (NOKUT, 2010, s. 120-121).

Barnehagen bygger på to ulike tradisjoner som er blitt videreført og som har resultert i at barnehagen blir betraktet både som en pedagogisk virksomhet og et sosialpolitisk virkemiddel (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010) (se 2.1). Disse tradisjonene er tydelige både i styringsdokumentene og i barnehagenes praksis. Barnehagen ses i dag både som en plattform for livslang læring og som en viktig arena for utjevning av sosial ulikhet, jf. gjeldende *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011).

Det er ulike oppfatninger om barnehagens pedagogiske innhold, fra vektlegging av barnehagen som en arena for lek og læring på barnas premisser, til vektlegging av tidlige skoleforberedelser og tilpasning til skolen (Broström, 2010; NOKUT, 2010). Mosvold og Alvestad (2011) betegner ytterpunktene som den sosialpedagogiske og den skoleforberedende barnehagetradisjon. Norske barnehager har tradisjonelt tilhørt den sosialpedagogiske tradisjonen, med et enhetlig og bredt læringssyn der leken står sentralt. Den tradisjonen er kommet under press av den skoleforberedende tradisjonen med økende vekt på læringsresultater og sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2011b). Samtidig omfattes barnehagefeltet, som resten av utdanningsløpet og offentlig sektor, av omorganiseringsprosesser preget av det som

betegnes som New Public Management (Seland, 2009; Smeby, 2008; Østrem et al., 2009), med vekt på fleksibilitet, bruker- og markedstilpasning samt effektiv utnyttelse av ressursene.

Endringer og ulike syn på hva barnehagen skal være, påvirker kravene som stilles til personalets *kompetanse* og videre *kvalifisering* i yrket. Ulike syn kan forenes i kompromisser, men vil ofte stå i konflikt til hverandre og skape spenningsfelt. Samfunnet og foreldrene forventer at personalet har *kompetanse* for barnehagens virksomhet (Østrem et al., 2009), samtidig som forventningene til denne *kompetansen* vil være ulike, avhengig av forskjellige gruppers oppfatninger om barnehagen og barnehagens oppgaver.

Utdanningens og barnehagens styringsdokumenter er utviklet gjennom politiske og faglige prosesser. De er preget av kompromisser og flertydige formuleringer, og må derfor fortolkes av feltet og av den enkelte institusjon. Både gjeldende rammeplan da feltarbeidet ble gjennomført (2006) og den reviderte rammeplanen (2011b) som kom senere, angir, som tidligere beskrevet, langt på vei de *samme kravene* til *hele* personalets arbeid. Det kan forventes at personale med ulik utdanningsbakgrunn vil fortolke målene ulikt og ha ulike forutsetninger for å gjennomføre dem. De nye førskolelærerne i min undersøkelse ga i intervjuene uttrykk for at assistentene hadde lite kjennskap til rammeplanen. Med unntak av i en barnehage mente de nyutdannede at det hadde vært arbeidet lite for å etablere en felles forståelse av rammeplanens mål og føringer hos personalet.

Styringsdokumentenes uklarhet kan få ulike konsekvenser. Flertydighet og lite presiseringer av ansvarsfordeling i det pedagogiske arbeidet kan skape usikkerhet og uenighet hos personalet i forhold til kompetansekrav og videre kvalifisering. På den andre siden kan dette gi den enkelte barnehage og utdanningsinstitusjon frihet til å gjøre egne fortolkninger og valg ut fra lokale forutsetninger og ressurser.

Selv om rammeplanen i stor grad angir like krav til hele personalet, har styrer og pedagogisk leder *et særlig ansvar* for planleggingsprosessen og for å veilede det øvrige personalet i arbeidet. Planen presiserer at kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets *kompetanse* (2006, s. 16). Dette kan forstås som en tillitserklæring til *førskolelærerprofesjonen*, samtidig som det kan diskuteres om profesjonen alene har tilstrekkelige ressurser og forutsetninger til å lykkes med oppgaven på en måte som setter barnehagen i stand til å oppfylle sine mål. Min bekymring er knyttet til dagens

barnehagesituasjon der førskolelærerne er i mindretall; to tredjedeler av personalet i norske barnehager har ikke førskolelærerutdanning. Kompetanseutvikling er dermed en stor oppgave i tillegg til det pedagogiske arbeidet med barna. Et funn i min studie var at de nyutdannede førskolelærerne opplevde å ha et stort ansvar for *opplæring og veiledning* av assistentene. Styrer og barnehagens eier bidro i liten grad til dette.

Fortolkninger og forhandlinger om mål, arbeidsmåter og oppgavefordeling ut fra rammeplanen stiller i tillegg store krav til førskolelærernes kompetanse og ikke minst til deres *språk*. Et profesjonsspråk kan ha ulike funksjoner (Heggen, 2010; Säljö, 2001) og kan blant annet bidra til å framheve det viktigste i rammeplanen, skape felles forståelse for fagbegreper og motivere til felles innsats (se 3.8). Et sentralt funn i min studie var at kommunikasjonen mellom personalet i barnehagen var preget av *hverdagsspråk* uten bruk av fagbegreper, noe de nyutdannede førskolelærerne raskt tilpasset seg. Jeg stiller spørsmål ved om hverdagsspråk alene er tilstrekkelig for å drøfte og utvikle det pedagogiske arbeidet. Teoretisk kunnskap og forståelse av sentrale begreper kan stå i fare for å fordampe dersom fagbegrepene ikke anvendes. Manglende bruk av fagspråk/profesjonsspråk i barnehagen påpekes også i andre undersøkelser (Steinnes, 2010; Vist & Alvestad, 2012; Ødegård, 2011; Østrem et al., 2009).

Barnehage- og utdanningsfeltet er samlet sett preget av en rekke motsetninger og spenningsfelt, både historisk og i nåtid. Førskolelærerutdanningen og barnehagen er samfunnsinstitusjoner og kontekster i endring og må forstås i lys av den dynamikken interaksjonen mellom de ulike dimensjonene skaper. En slik forståelse stiller store krav til førskolelæreres kompetanse til å beskrive, analysere, og evaluere, med andre ord kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes til deres *kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a).

Det nordiske kunnskaps- og forskningsfeltet

Sammenlignet med skolefeltet, har det vært lite barnehagerettet forskning i Norge. NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen viste at forskning på barnehagesektoren bare utgjorde 6 % av utdanningsforskningen (NOKUT, 2010). Dette kan forklares med at barnehagen har en kortere historie som pedagogisk institusjon, den er et frivillig tilbud og hadde lenge liten utbredelse (se 2.1).

Tidligere handlet en stor del av den nordiske barnehageforskningen om barnehagen som samfunnsinstitusjon. Det har vært mindre fokus på førskolelæreres profesjonsutøvelse og på

barnehagens indre liv. Flere undersøkelser refererte til de voksne i barnehagen, uten å skille mellom stillingsgrupper (Gulbrandsen et al., 2002).

Det siste tiåret har det vært en økning i nordisk forskning rettet mot barnehagen. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning oversikt (Larsen et al., 2012) viser som tidligere vist, en økning av både studier rettet mot det pedagogiske personalet og studier der barn inngikk. Nyere nordisk forskning belyser ulike sider ved førskolelæreres profesjonsutøvelse og barnehagens innhold og har gitt viktige bidrag til mitt arbeid med å identifisere utfordringer og drøfte krav som kan stilles til førskolelæreres *kompetanse* og deres *profesjonskvalifisering* i utdanningen og videre i barnehagen (se 3.1 og 3.2). Eksempler på dette er forskning som belyser kvaliteter og utfordringer i relasjoner og kommunikasjon mellom førskolelærere og barn (Bae, 2004; Gjems, 2006; Jansen & Tholin, 2011) samt utfordringer knyttet til barns subjektivitet og rett til medvirkning (Grindland, 2012; Solveig Østrem, 2008). Min studie setter hovedfokus på førskolelærernes pedagogiske arbeid med barn og ser dette som kjernen i profesjonsutøvelsen, samtidig som samarbeid med foreldrene og øvrig personale skaper viktige forutsetninger for arbeidet.

I et *profesjonsperspektiv* er det relevant å undersøke kunnskapsgrunnet for profesjonsutøvelsen (Fauske, 2008). Profesjonsutøveres kunnskapsgrunnlag vil være i endring, knyttet til deres kvalifikasjonsprosesser i utdanningen og i yrket. Nygren skiller mellom *kvalifikasjonsrelevant* og *yrkesrelevant kompetanse* (Nygren, 2004) (se 3.6). *Den kvalifikasjonsrelevante kompetansen* er den kompetansen som kreves for å kunne oppfylle utdanningens krav, mens *den yrkesrelevante kompetansen* er den kompetansen som utvikles og verdsettes som en ressurs på arbeidsplassen. Dette er to kontekstavhengige kompetanser som kan stemme overens på vesentlige områder, men som ikke behøver å gjøre det (Nygren, 2004, s. 144). Den kvalifikasjonsrelevante kunnskapen vil være avhengig av hvilke kunnskaper og kunnskapskilder studentene møter i førskolelærerutdanningen.

NOKUTs evaluering sammenlignet pensum fra de første 40 årenes førskolelærerutdanninger med situasjonen i dag, og peker på at en større del av pensum nå er skrevet spesielt for utdanningen og av ansatte i utdanningen. Dagens litteratur dekker et bredere felt enn før, da litteraturen i stor grad var rettet mot det praktiske arbeidet i barnehagen. Pensum inneholder nå også en del forskningsrapporter bygget på ny kunnskap som er utviklet eller prøvd ut på

barnehagefeltet. Evalueringen peker likevel på at det er behov for mer forskningsbasert litteratur i utdanningen (NOKUT, 2010).

Kunnskaps- og forskningsfeltet har dermed stor påvirkning på det faglige innholdet i førskolelærerutdanningen gjennom pensum og innhold i undervisningen, selv om andelen forskningsbasert kunnskap vil variere. Læring bygger på komplekse prosesser med både sosiale og individuelle aspekter (Vygotskij, 1978, 2001), derfor vil studentenes utbytte og den enkelte students *kvalifikasjonsrelevante kompetanse* være ulik. I hvilken grad kunnskaps- og forskningsfeltet påvirker den videre kvalifikasjonsprosessen i yrket, utvikling av *yrkesrelevant kompetanse* (Nygren, 2004), vil også variere. Jeg vil videre drøfte funn fra min studie om hvilke kunnskaper fra utdanningen de nyutdannede i studien mente hadde hatt betydning for deres profesjonsutøvelse i yrket. Deretter drøfter jeg i hvilken grad de nyutdannede så ut til å få tilgang til og gjorde nytte av kunnskaps- og forskningsfeltet gjennom bruk av ulike kunnskapskilder i yrket.

De nyutdannede i min studie viste til at forskjellige fag og fagemner fra utdanningen hadde hatt ulik betydning for deres profesjonsutøvelse (se 7.1). De nyutdannede viste primært til fag og fagområder med et visst omfang, særlig pedagogikk og norsk, når de viste til det de oppfattet som viktig kunnskap fra utdanningen. Barns lek, læring og utvikling var områder de nyutdannede mente at de hadde mye kunnskaper om. Faglig innhold fra fordypningsenheten på slutten av studiet og fokusfagene fra studiemodeller med spesiell fagsammensetning ble i tillegg fremhevet som viktige. Ingen av de nyutdannede mente at estetiske fag hadde hatt betydning for deres profesjonsutøvelse. To av de nyutdannede mente tvert imot at undervisningen i ett eller flere estetiske fag hadde gitt dem et negativt forhold til faget. I lys av at estetiske fag ser ut til å få stadig mindre plass i innholdet i barnehagen (Østrem et al., 2009), kan slike erfaringer vekke bekymring for den videre utvikling av dette fagområdet. Estetiske fag er en viktig del av den frøbelske tradisjon som barnehagen bygger på (Broström, 2010; Korsvold, 1997).

NOKUTs evaluering viste økende bruk av forskningsbasert litteratur i utdanningen. Berit Baes forskning (1996, 2004; Bae et al., 2006) er eksempel på forskning som hatt stor innvirkning på norsk førskolelærerutdanning, (se 3.1). I min studie var Baes begreper *anerkjennende væremåte* og *voksnes definisjonsmakt* (Bae, 1996, 2004) blant de få fagbegrepene noen av de nyutdannede anvendte. To av de nyutdannede brukte disse begrepene i intervjuene (se 5.8).

Alle de nyutdannede hadde valgt å ta vare på pensumlitteraturen fra utdanningen, men de hadde brukt den mindre enn de hadde forventet å gjøre. Det de nyutdannede anvendte av pensumlitteratur det første året, var stort sett knyttet til utfordringer de møtte, som barn som vekket bekymring og pedagogisk arbeid med de yngste barna. Flere av dem gjorde også forsøk på å få assistentene til å lese faglitteratur og fagartikler. Barnehagene hadde lite faglitteratur og ingen abonnerte på fagtidsskrifter. Ut over faglitteratur, gjorde de nyutdannede noe bruk av nettsider, blant annet nettsider rettet mot foreldre og noen fortalte av de leste artikler i fagtidsskrifter (se 7.3). I tre av barnehagene presenterte førskolelærerne av og til fagstoff for hverandre, men de ga uttrykk for lite tid til å følge opp dette med endringer i det pedagogiske arbeidet. Fire av de nyutdannede oppga at de hadde stort utbytte av veiledningssamtaler med en erfaren kollega og av veilederens erfaringer (se 7.4). Kontakt med tidligere medstudenter og deres erfaringer var viktig for de fleste. De nyutdannede deltok i liten grad på eksterne kurs og ga uttrykk for at det var lite tid til faglige diskusjoner på møtene i barnehagen. Bare deler av deres kunnskaper fra utdanningen ble gjenstand for interesse fra personalet i barnehagen (se 7.5).

De nyutdannedes viktigste kunnskapskilder det første året synes å være egne erfaringer og erfaringsbaserte kunnskaper fra veileder, personalet på arbeidsplassen og kolleger fra andre barnehager, ofte tidligere medstudenter. De nyutdannede førskolelærere ble i liten grad kjent med ny faglitteratur og forskning på barnehagefeltet, ut over det de hadde møtt gjennom utdanningen. Dette tyder på at *den vertikale diskursen* i form av teoretisk generell kunnskap hadde en svak stilling i barnehagene og at det var *den horisontale diskursen*, den lokale praktiske kunnskapen som dominerte (Bernstein, 2001) (se 3.6). Begge kunnskapsformer er viktige i barnehagen, men det er ønskelig at den teoretiske forskningsbaserte kunnskapen får større plass, jf. NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010). Førskolelærernes presentasjon av fagstoff for hverandre og de nyutdannedes tilrettelegging for at assistentene skal få anledning til å lese faglitteratur, tyder på at skjevfordelingen mellom diskursene ikke skyldes manglende interesse for faglitteratur blant førskolelærerne, men heller kan forklares ut fra kontekstuelle forhold.

I likhet med det nasjonale barnehage- og utdanningsfeltet er kunnskaps- og forskningsfeltet preget av ulikheter, motsetninger og spenninger mellom forskjellige retninger og syn. Dette kan skape dynamikk, viktige debatter og bidra til å gjenspeile og utvikle et mangfoldig felt.

Samtidig kan ulikhetene og spenningsfeltene på forsknings- og kunnskapsfeltet gjøre det vanskelig for nyutdannede førskolelærere å gjøre bruk av og dele ny kunnskap i barnehagen. Mange barnehager er, som påpekt tidligere, preget av *en horisontal diskurs* (Bernstein, 2001) og gjennomsyret av en *likhetsideologi* (Gotvassli, 2006). Den praktiske kunnskapen kan forstås som entydig og selvfølgelig, mens den teoretiske kunnskapen kan oppfattes som mangetydig og utfordrende i forhold til den rådende diskursen. Dette kan medføre til at konsensus i personalet vektlegges framfor faglige debatter og endringsprosesser.

8.2 Den enkelte barnehage og den enkelte førskolelærer

De to viktigste forskningsfeltene i min studie har bestått av den enkelte barnehage og den enkelte førskolelærer (se presentasjon av aktørene i studien og deres barnehager i 2.8). Dette kan betraktes som to ulike felt, men siden fokuset i studien er profesjonskvalifisering, må de ses i sammenheng ut fra de gjensidige forutsetningene individ og kontekst skaper for hverandre. Forholdet mellom alle feltene i studien er påvirket av gjensidig samspill, spenningsfelt, kontinuitet og brudd, noe som gjør at de ulike nyutdannedes profesjonskvalifiseringsprosess blir preget av både likheter og forskjeller. Den enkelte førskolelærers profesjonskvalifisering må forstås i relasjon til de tre andre feltene og spesielt til barnehagen den skjer i.

Studiens første hovedproblemstilling var:

Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket?

Jeg vil sammenfatte sentrale funn relatert til det pedagogiske arbeidet (se kapittel 5), til samarbeids- og ledelsesoppgavene (se kapittel 6) og til de nyutdannedes oppfatninger av sitt kunnskapsgrunn og videre kvalifisering i yrket (se kapitel 7).

Det pedagogiske arbeidet med barna

De nyutdannede opplevde tidlig det første året at de mestret det pedagogiske arbeidet med barna (se 5.7). I analyse og drøfting av de nyutdannedes pedagogiske arbeid har jeg lagt vekt på å få fram de spesielle kvalitetene som preget deres pedagogiske arbeid med barna. De nye førskolelærernes utøvelse av arbeidet skilte seg fra assistentenes utøvelse ved at de nyutdannede aktivt støttet barnas kommunikasjon, utforskning og selvstendighet. Jeg betegner som disse kvalitetene som pedagogisk bevissthet og som utøvelse av profesjonelt skjønn og improvisasjon. Det betyr ikke at de nyutdannede mestret alle sider ved det pedagogiske arbeidet, verken under gjennomføringen i samspill med barna eller ved sin beskrivelse,

analysering og evaluering av arbeidet. *Et sentralt funn fra drøftingen av de nyutdannedes profesjonskvalifisering, er at det pedagogiske arbeidet med barna krever en allsidig aktør- og kommentatorkompetanse* (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) (se 5.15).

Profesjonskvalifisering er, som tidligere påpekt, en langvarig prosess som varer ut yrkeskarrieren. Pedagogisk arbeid med barn er preget av stadige endringer og utfordringer. Som empirien viser, møtte de nyutdannede til dels store utfordringer i arbeidet med barnegruppene, både i forhold til barnas ulike forutsetninger og i forhold til de rammene barnehagekonteksten og samarbeidet med assistentene skapte for det pedagogiske arbeidet. Til tross for kvaliteter i det pedagogiske arbeidet, kan være urovekkende at de nyutdannede så tidlig i yrkesløpet opplevde at de mestret det pedagogiske arbeidet med barna, uten særlig kritiske refleksjoner rundt egne prioriteringer, sitt grunnlag for profesjonsutøvelsen og ut fra en mangelfull evaluering av arbeidet. Bayer og Brinkkjærs undersøkelse (2003) viste, som tidligere nevnt, at fokuset til nye pedagoger og lærere så ut til å flytte seg mer over til samarbeid og relasjonene til kollegaene etter hvert som de hadde etablert relasjoner til barna og mente at de behersket det pedagogiske arbeidet med barna (se 3.1). De nyutdannedes opplevelser av at de tidlig mestret det pedagogiske arbeidet med barna, mens samarbeidet med personalet var mer utfordrende, kan medvirke til en slik utvikling. Tydelige krav til kvalitet i det pedagogiske arbeidet fra samfunns-, eier- og ledernivå kan imidlertid, sammen med anerkjennelse av førskolelærernes kompetanse og støtte til felles kompetansebygging i personalet bidra til fokuset på det pedagogiske arbeidet med barnegruppene opprettholdes. Et eksempel på dette er evaluering av videreutdanningsstudiet *Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* som viste at studiets fokus på prosjektarbeid med barn førte til et fornyet og sterkere engasjement for det pedagogiske arbeidet med barna hos erfarne førskolelærere (Jansen, Pettersvold, & Tholin, 2007).

Relatert til Sheridan, Sandberg og Williams beskrivelse av førskolelæreres kompetanse som konstituert av tre gjensidig interagerende dimensjoner, viste de nyutdannede kompetanse knyttet til dimensjonen kompetanse *om hva og hvorfor*, som fagkunnskap og pedagogisk bevissthet i sitt pedagogiske arbeid med barna. De viste også kompetanse fra dimensjonen *interaktive og relasjonelle kompetanser* som evne til omsorg og kommunikativ, sosial og didaktisk kompetanse i dette arbeidet (Sheridan et al., 2011) (se 3.1).

Samarbeids- og ledelsesoppgavene

*Et sentralt funn i studien er at de nye førskolelærerne opplevde flest utfordringer i sine samarbeids- og ledelsesoppgaver med personalet den første tiden i yrket (se 6.8). Den første tiden i yrket var preget av mange krav. De nyutdannede skulle bli kjent med og tilpasse seg den lokale konteksten i barnehagene og oppnå anerkjennelse hos øvrig personale og foreldrene, samtidig som de som pedagogiske ledere skulle posisjonere seg og bidra til utvikling og endring. I kraft av sine teoretiske kunnskaper skulle de oppnå legitimitet som pedagog og leder i en virksomhet der den praktiske erfaringsbaserte kunnskap virker være rådende. Ved siden av det pedagogiske ansvaret for barna hadde de et stort ansvar for å motivere, veilede og støtte assistentenes deltakelse i arbeidet. De nyutdannede møtte krav om å delta i alle deler av arbeidet i barnehagen, og samtidig opplevde de krav om at de skulle ha oversikt og ta ansvar når noe uventet skjedde. Kravene var *mange og motstridende* og førte til spenningsfelt og utfordringer.*

Dimensjonen *kompetanse om hvordan* ved førskolelæreres kompetanse (Sheridan et al., 2011) omhandler førskolelæreres evne til å lede og organisere virksomheten. De nyutdannede førskolelærerne mestret ledelse av barnegruppene, men møtte utfordringer i arbeidet med å lede personalet på egen avdeling eller base. Disse utfordringene kan i stor grad relateres til manglende legitimitet grunnet lite erfaring samt manglende introduksjon til barnehagens kulturelle redskaper.

Den første tiden *tilpasset* de nyutdannede seg langt på vei barnehagens rutiner, tradisjoner og regler, og de tok gradvis i bruk barnehagens kulturelle redskaper (Säljö, 2001, 2006; Ødegård, 2011) etter hvert som de fikk innsikt i disse (se 3.5). De innførte i noen grad nye kulturelle redskaper, særlig i forhold til IKT brukt i foreldresamarbeidet. Ved slutten av året var det tendenser til at flere av de nyutdannede *videreutviklet og endret* barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper knyttet til planlegging og observasjon av barn. Flere av dem ønsket å delta mindre i praktisk arbeid uten barn til stede, men våget ikke det å ta opp dette. Styreren ble oppfattet som en forsvarer av en arbeidsfordeling preget av stor likhet mellom yrkesgrupper, noe som befester synet på at barnehagene var forankret i en likhetsideologi (Gotvassli, 2006).

De nyutdannede opplevde etter den første runden med foreldremøter og foreldresamtaler at de *stort sett mestret både det formelle og det uformelle foreldresamarbeidet*. Når de fant det påkrevet av hensyn til barna, *våget de å ta opp vanskelige tema med foreldrene* (se 6.1). Dette

funnet står i motsetning til de nyutdannedes håndtering av konflikter og vanskelige tema i samarbeidet med assistentene. *Selv om de nyutdannede ga uttrykk for kritiske holdninger til deler av assistentenes praksis, ble dette sjelden tatt opp åpent med dem det gjaldt* (se 6.2). Dette kan tyde på at assistentene, i kraft av å være i flertall og ha mer erfaring, hadde en maktposisjon i forhold til de nyutdannede førskolelærerne. Deres markering av det jeg velger å kalle *en praktisk diskurs*, vektlegging av praktiske gjøremål og rutiner, og deres stadige avbrytelser av de nyutdannedes samspill med barna (se 6.6.2), kan også tolkes slik. Perspektiver på makt blir ikke trukket inn i denne studien, men kunne vært anvendt for å belyse dette forholdet.

Sammenfattet opplevde de nyutdannede etter kort tid at de *mestret* det pedagogiske arbeidet med barna. De viste *kvaliteter* i utøvelsen av arbeidet, men hadde i *noen grad problemer med å beskrive og begrunne arbeidet*. Det pedagogiske arbeidet ble i *liten grad gjenstand for analyse og evaluering*. De opplevde *flest utfordringer i sine samarbeids- og ledelsesoppgaver* den første tiden i yrket, mest i forhold til å være leder for assistentene på egen avdeling. Opplevelse av videre kvalifisering i yrket var i stor grad knyttet til *mestring av profesjonsoppgavene og til læring gjennom egne og andres erfaringer*. I starten *tilpasset* de nyutdannede seg barnehagens tradisjoner og rutiner. Etterhvert som de ble kjent med barnehagens kulturelle redskaper, bidro flere av de nyutdannede til å *videreutvikle og endre* noen av disse.

Læringsprosessene i yrket

Den neste hovedproblemstilling i studiet var:

I hvilken grad opplever nye førskolelærere at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?

De nyutdannedes opplevelser av sin profesjonskvalifisering er behandlet i kapittel 7. De møtte barnehager som var forankret i det som kan beskrives som *en horisontal, lagorientert og relasjonell tradisjon* (Bleken 2005, Ødegård 2011) (se 2.5). Barnehagekulturen blir beskrevet som et felt preget av en rådende likhetsideologi og av et omsorgs- og relasjonsorientert verdisett. Kunnskapsgrunnlaget for arbeidet i barnehagen domineres som tidligere nevnt av en *horisontal diskurs*, der lokal og praktisk kunnskap vektlegges (Bernstein, 2001). Dette kan være en forklaring på at de nyutdannede opplevde at deres teoretiske kvalifikasjonsrelevante kompetanse fra utdanningen (Nygren, 2004) i begrenset grad ble etterspurt og anerkjent (se

7.5). De nyutdannede hadde med seg ulike *individuelle kulturelle redskaper* (Ødegård, 2011) i form av kunnskaper og erfaringer fra utdanningen, men bare deler av disse ble vist interesse og ble etterspurt i barnehagen. Overgangen fra utdanning til yrke var preget av *både kontinuitet og brudd*. Kulturelle redskaper som så ut til å supplere barnehagens etablerte praksis, som kunnskap om IKT og uteliv, ble vist interesse. Disse redskapene ble innlemmet i barnehagens praksis og utviklet videre. De nyutdannedes kunnskaper om kjerneområder som barns lek, læring og utvikling ble derimot i liten grad vist interesse og diskutert. Dette kan føre til *brudd i de nyutdannedes kvalifiseringsprosess*.

Den dominerende horisontale diskursen i barnehagene så ut til å sette de nyutdannede i en posisjon der de *ble vurdert ut fra den praktiske kunnskapen de manglet, i stedet for ut fra den teoretiske kunnskapen de kunne bidra med*. Dermed fikk mye av den teoretiske kunnskapen *mindre betydning* enn den kunne hatt. Den horisontale diskursen så ut til å føre til en *nivellering*, hvor de nyutdannede i stor grad tilpasset seg denne diskursen, ved å legge bort fagspråket fra utdanningen og i liten grad kommunisere sine teoretiske kunnskaper. Fagspråket er både et individuelt kulturelt redskap som den nyutdannede har utviklet under utdanningen, og det kan utvikles til å bli et institusjonelt kulturelt redskap forankret i middelbare erfaringer, samfunnsmessig akkumulert kunnskap (Vygotskij, 1978). Manglende bruk av fagspråk skapte nok *et brudd i kvalifikasjonsprosessen*. Den videre profesjonskvalifisering skjedde i stor grad gjennom deltakelse i praksisfelleskapene i barnehagen, og erfaringene ble i liten grad beskrevet og drøftet. Dette førte til at de nyutdannedes aktørkompetanse økte, mens deres kommentatorkompetanse så ut til å stagnere, spesielt i forhold til å kunne analysere og evaluere arbeidet (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a) (se 3.6, 5.15, 6.8 og 7.10).

De nyutdannede forsøkte å ta i bruk sine kulturelle verktøy fra utdanningen, som didaktiske planer samt former for observasjon og pedagogisk dokumentasjon, men gikk raskt over til å bruke de institusjonelle kulturelle redskapene (Ødegård, 2011) som fantes i barnehagen. Dette skapte *nye brudd i profesjonskvalifiseringen mellom utdanningen og i yrket på disse områdene*. Samtidig skjedde det endringer gjennom året. Ved slutten av året hadde spesielt to av de nyutdannede utviklet barnehagens planredskaper videre, og de supplerte barnehagens observasjonsskjemaer med observasjonsmetoder fra utdanningen.

Det var stor forskjell på førskolelærerne og assistentenes utøvelse av det pedagogiske arbeidet med barna, særlig i hverdagsaktivitetene og i det ikke-planlagte arbeidet (se 5.7). De

nyutdannede viste, slik jeg vurderer det, først og fremst sin *kompetanse gjennom pedagogisk bevissthet og utøvelse av profesjonelt skjønn og improvisasjon i det pedagogiske arbeidet*. Denne kompetansen ble i *liten grad satt ord på, begrunnet og drøftet med andre*. Profesjonelt skjønn og improvisasjon er krevende og viktige deler av det pedagogiske arbeidet med barna (se 5.9). Når resonneringer og handlinger ikke artikuleres, hindrer dette gjensidige læringsprosesser knyttet til utøvelse av skjønn og improvisasjon. Observasjoner viste at det var mindre forskjell på førskolelærerne og assistentenes profesjonsutøvelse i det planlagte pedagogiske arbeidet. Det tyder på at en felles forståelse av arbeidets mål og innhold har stor betydning.

De nyutdannede anvendte *hverdagsspråk* i samarbeidet med foreldre og øvrig personale i barnehagen. Samtidig fortalte noen av de nyutdannede at de anvendte faglitteratur for å hente fram fagbegreper før møter med instanser som pp-tjenesten, noe som tyder på at fagbegrepene kan tas i bruk igjen dersom de etterspørres og anerkjennes. Jevnlig kvalifisert *veiledning* og mer *faglig støtte* og tydelige krav fra styrer og andre førskolelærere kan bidra til at førskolelærere beholder og videreutvikler et *profesjonsspråk* egnet til å beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeid og samarbeids- og lederoppgavene.

Studien viste at de nyutdannede møtte *store utfordringer i ledelse- og samarbeidsoppgavene* overfor personalet, men så ut til å *mangle faglige begreper for å analysere og vurdere situasjonene*. Dette førte til utfordringene ofte ble forklart ut av egne mangler eller egenskaper hos medarbeiderne. Viktige deler av arbeidet, som skjønnsmessige vurderinger og faglige begrunnelser ble sjelden satt ord på. Dette vanskeliggjorde deling og utvikling av ny kunnskap i personalet knyttet til organisering og samarbeid.

De nyutdannede i studien fikk veiledning, og flertallet mente at *veiledningsprogrammet* ga dem *god støtte* det første året. Veiledningsprogrammet ga muligheter for å drøfte sine erfaringer med en erfaren kollega: de nyutdannede møtte andre nyutdannede og fikk mulighet til å utveksle erfaringer og refleksjoner rundt sin situasjon. Samtidig var veiledningen preget av *individuell oppfølging og lite forankret i en felles strategi for kompetansebygging* i de enkelte barnehagene. Barnehagene i studien hadde *ingen introduksjonsprogram* eller andre system for å følge opp nyutdannede eller nytilsatte. Funn fra studien viser behov for mer systematisk arbeid med personalets kompetansebygging, både i kommunene og i den enkelte barnehage, samt behov og muligheter for å videreutvikle veiledningsprogrammet *Ny som*

lærer. En veksling mellom individuell veiledning og gruppeveiledning sammen med kolleger kunne i større grad ha knyttet veiledningsprogrammet til kollektive læringsprosesser i den enkelte barnehage.

En sammenfatning ut fra problemstillingen viser at nyutdannede *i begrenset grad opplevde at de inngikk i gjensidige læringsprosesser på sin nye arbeidsplass*. Manglende introduksjon og oppfølging fra barnehagens styrer, *lite interesse* for sentrale deler av de nyutdannedes *kunnskaper fra utdanningen, bruk av hverdagspråk og få faglige drøftinger* med kolleger i barnehagen, var faktorer som *begrenset mulighetene for gjensidig læring*. Dette gjør det aktuelt å sette søkelys på noen særlige utfordringer som kan hemme nyutdannedes videre profesjonskvalifisering i barnehagen.

8.3 Særskilte utfordringer de nyutdannede møtte i sin videre profesjonskvalifisering

Samlet gir denne studien en bred oversikt over de nyutdannedes profesjonsutøvelse og deres opplevelser av mestring, utfordringer og videre kvalifisering det første året. Drøfting ut fra *profesjons-, relasjonelt -, kontekstuell - og prosessperspektiv* og ut fra de nyutdannedes bruk av *språk* i profesjonsutøvelsen fikk fram særskilte utfordringer knyttet til barnehagekulturen og til konteksten i den enkelte barnehage, forhold som på ulike måter kan hemme mulighetene for de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering og for gjensidige læringsprosesser i personalet. Jeg vil videre drøfte dette ut fra delproblemstillingen:

- *Hvilke særskilte utfordringer og hindringer møtte de nyutdannede i sin videre profesjonskvalifisering i barnehagen?*

Utfordringene og hindringene blir perspektivert ut fra det jeg ser som tre sentrale spenningsfelt som preget de nyutdannede førskolelærernes profesjonskvalifisering. Spenningsfeltene er knyttet til følgende forhold:

- forholdet mellom den *horisontale* og den *vertikale* diskursen i barnehagen
- forholdet mellom det pedagogiske ansvaret for *barna* og ansvaret for veiledning og opplæring av *assistentene*.
- forholdet mellom å utvikle *aktørkompetanse* og å utvikle *kommentatorkompetanse*

8.4 Den horisontale og den vertikale diskursen

Jeg har i analysen brukt begrepet *horisontal diskurs* (Bernstein, 2001) om det rådende synet på kunnskap i barnehagene. Horisontal diskurs gir den praktiske erfaringsbaserte kunnskapen stor betydning på bekostning av formelle teoretiske kunnskapen, *den vertikale diskursen*.

Deler av den praktiske kunnskapen er ofte *uartikulert* og forankret i rutiner og tradisjoner i organisasjonen. Rutiner og tradisjoner kan forstås som noen av barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper (Ødegård, 2011), forankret i ulike sider ved barnehagens kontekst og i den generelle barnehagekulturen.

Studien avdekker en horisontal diskurs på basis av *en rådende likhetsideologi* i barnehagen, manifestert ved at *teoretisk kunnskap ble lite kommunisert og vektlagt samt ved at de fleste arbeidsoppgavene ble fordelt likt*. To undersøkelser med 20 års mellomrom viser en oppfatning blant mange førskolelærere og assistenter av at de fleste oppgaver i barnehagen passer like godt både for assistenter og førskolelærere (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a, 2012b). Det er i den forbindelse interessant at informantene i undersøkelsen fra 1992 nyanserte sine oppfatninger mer enn informantene i undersøkelsen fra 2012 gjør, ved å peke på situasjoner der førskolelærernes kvalifikasjoner hadde betydning (se 3.1). Undersøkelsen fra 2012 viser at den personlige kompetansen vektlegges som viktigere enn den faglige kompetansen av både førskolelærere og assistenter (Steinnes, 2010). En årsak til dette kan være at flertallet av personalet er uten pedagogisk utdanning og at førskolelærerens teoretiske kunnskaper om barn kan bli oppfattet som en trussel mot likhetsideologien. En beslektet forklaring kan være arbeidets art; arbeid med barn i barnehagen blir beskrevet som et *lekmannsfelt*, med stor likhet med det omsorgsarbeidet som blir utført i hjemmet og derfor ikke tillagt behov for særlig kompetanse (Løvgren, 2012a; Steinnes, 2010). Slike oppfatninger, som fortsatt ser ut til å ha stor utbredelse på barnehagefeltet, kan i stor grad hemme mulighetene for videre profesjonskvalifisering og kollektive læringsprosesser i barnehagen. Den manglende støtten fra barnehagens styrer og de begrensede mulighetene for faglige diskusjoner med andre førskolelærere som de nyutdannede i studien min opplevde, kan forsterke denne tendensen.

Min studie viste *stor forskjell på førskolelærernes og assistentenes utøvelse av arbeidet*, særlig i hverdagsaktivitetene og annet ikke-planlagte arbeid. Førskolelærernes samspill med barna ble ofte avbrutt av assistentene som ville ha en raskere gjennomføring av arbeidet. Dette tolker jeg som *spenningsfelt mellom en faglig og en praktisk diskurs* i barnehagen (se 6.6.2 og 6.6.3). Den pedagogiske bevisstheten de nye førskolelærerne viste i samspillet med barna i det ikke-planlagte arbeidet, og deres ønsker om mer planlagt pedagogisk arbeid var forankret i en faglig diskurs, mens assistentenes vektlegging av praktiske oppgaver og effektiv

gjennomføring av disse var forankret i en praktisk diskurs. De to gruppenes utøvelsen så ut til å bygge på *ulike institusjonelle kulturelle redskaper*. Min oppfatning er at førskolelærernes utøvelse bygget på barnehagens årsplan og andre styringsdokumenter, mens assistentenes utøvelse i større grad var forankret i barnehagens dagsrytme, rutiner og tradisjoner (se 6.6.3).

Undersøkelser viser at mange oppgaver *trekker førskolelærerne bort* fra det direkte pedagogiske arbeidet med barna, både administrative og pedagogiske oppgaver og praktiske oppgaver (Kolstad, 2010; Løvgren, 2012a; Nicolaisen et al., 2012). De administrative og pedagogiske oppgavene knyttes til økende krav om *dokumentasjon av arbeidet, språkkartlegging og rapportering*, og de praktiske til oppfølging av *sikkerhetsrutiner og praktisk arbeid* som rydding og matlaging uten at barna er deltakende. Motstand i personalet mot å fordele oppgaver etter kompetanse viser hvor dypt likhetsideologien er befestet i barnehagen (Nicolaisen m. fl., 2012). Funn fra min studie om at de nyutdannede førskolelærerne ønsket mer tid sammen med barna, men ikke våget å foreslå endret fordeling av særlig det praktiske arbeidet der barna ikke deltok, illustrerer dette. Styrerne ble, som nevnt, i flere tilfeller oppfattet som forsvarere av den eksisterende oppgavefordelingen. Dette bekrefter den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen som preger barnehagen (Bleken, 2005; Ødegård, 2005) og aktualiserer behov for en drøfting av mulighetene for endret prioritering og delegering av oppgavene i barnehagen.

Barnehagenes årsplaner var utarbeidet og vedtatt før de nyutdannede førskolelærerne i min studie startet i august. De nyutdannede oppdagte ofte motsetninger mellom det som ble presentert i planene og det som preget arbeidet i barnehagen. Mål og satsingsområder i årsplanen var ikke alltid synlige i det daglige arbeidet eller kjent blant personalet. Planlagte aktiviteter på egen avdeling eller base ble ofte avlyst eller utsatt, ut fra *assistentenes argumenter om manglende tid, praktiske vansker eller at de manglet kompetanse*. De nyutdannede førskolelærerne syntes at det var vanskelig å vite hvordan de skulle forholde seg til dette. I starten var de forståelsesfulle og prøvde å motivere assistentene, etter hvert medførte dette irritasjon for flere av de nyutdannede. En av dem betegnet dette i et gruppeintervju som *diffus motstand*, noe de andre var enige i (se 6.2).

De nyutdannede opplevde at bare *deler av deres kompetanse fra utdanningen ble vist interesse for og anerkjent i barnehagen*. Min vurdering var at det som ble anerkjent, var kompetanse som *supplerte den etablerte praksisen* i barnehagen, som kompetanse knyttet til natur og uteliv og i IKT. De nyutdannedes kunnskaper om *barns utvikling, lek og læring* ble

vist liten interesse i alle barnehagene, til og med i veiledningssamtalene. Det kunne skyldes at det ble tatt for gitt at disse var lik de andre pedagogenes kunnskaper, eller at nye kunnskaper kunne oppfattes som en trussel mot barnehagens etablerte praksis.

*Et viktig funn i studien er at barnehagens sterke vektlegging av den praktiske kunnskapen satte de nyutdannede i en vanskelig posisjon. De nye førskolelærerne opplevde å bli definert og vurdert ut fra den erfaringen de ennå manglet, i stedet for at den teoretiske kunnskapen de har betraktes som en ressurs. I samarbeidssituasjonene erfarte de ofte at ulike faglige argumenter så ut til å ha mindre legitimitet og gyldighet enn de erfaringsbaserte. De nyutdannedes forslag ble ofte møtt med erfaringsbaserte argumenter, og de opplevde at det var vanskelig som nyutdannede å argumentere mot dette, særlig de første månedene. Særlig det første halvåret la de fleste stor vekt på å *tilpasse seg* barnehagens etablerte praksis. Deres endringer av språket sitt tolker jeg som en nivellering og tilpasning til den horisontale diskursen i barnehagen.*

Kvernbekk (1995) beskriver *teorityranni* og *erfaringstyranni* som to ytterpunkter i læreres arbeid. I et teorityranni blir teoriene sett som oppskrifter for praksis, mens i et erfaringstyranni er aktørene opptatt av å utføre arbeidet og stiller få krav til begrunnelser for valg av handlinger. Ingen av ytterpunktene gir ikke tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for profesjonsutøvelsen. Etter min mening er det nettopp dynamikken mellom ulike kunnskapsformer som kan utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen. *NOKUTs* evaluering av førskolelærerutdanningen vektlegger tre viktige grunnkomponenter for utdanningen: *Teoretisk forskningsbasert kunnskap, praktisk basert kunnskap og barnehagens kultur og tradisjoner*, men viser til at det er *spenningsfelt* mellom disse komponentene (NOKUT, 2010, s. 23). Evalueringsrapporten advarer mot en forenklet og instrumentell oppfatning av praksis. Det understrekes at pedagogisk arbeid handler om mer enn å håndtere hverdagen fra dag til dag; det overordnede målet i førskolelærerutdanningen er at teoretisk/fagdisiplinorientert kunnskap inngår i problemorientert og analytisk interaksjon med studenters erfaringer fra praksisfeltet. De ulike komponentene viser behovet for en bredt og allsidig grunnlag for profesjonsutøvelsen forankret i ulike kunnskapsformer.

Dette grunnlaget kan relateres til de *tre klassiske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis* (Grimen, 2008a; Gustavsson, 2000). Mens episteme er demonstrativ vitenskapelig kunnskap, står techne og fronesis for mer praktiske kunnskapsformer (Grimen, 2008a, s. 78)

(se 3.6). De tre kunnskapsformene kan supplere og berike hverandre og synliggjør at profesjonskunnskap er langt mer enn teoretisk kunnskap. Et tredelt kunnskapsbegrep utfordrer en lite hensiktsmessig *dikotomi* mellom teoretisk og praktisk kunnskap. *Fronesis* i betydningen praktisk-etisk klokskap knyttes til etisk refleksjon for å søke etter det gode i de fellesskap og sammenhenger en befinner seg, noe som krever et godt omdømme. En klok bedømming krever en beredskap til å velge de beste handlingene i en situasjon, og kan følgelig knyttes til *profesjonelt skjønn og improvisasjon*.

Begrepet førskolelærerens flerfaglige handlingskompetanse (Jansen & Tholin, 2011) (se 3.1), understreker også behovet for en bredt og mangfoldig grunnlag for profesjonsutøvelsen der også evne til *improvisasjon* inngår (se 3.6). Ulike erfaringer, begreper og teoretiske perspektiver er avgjørende for at førskolelærere skal kunne artikulere, analysere og reflektere over sin profesjonsutøvelse, grunnlaget for denne og sin videre profesjonskvalifisering. Både teoretiske og praktiske kunnskapsformer bør underkastes kritisk refleksjon og vurdering, i tråd med Kvernbecks (1995) påpekninger.

Barnehagens ensidige kunnskapsgrunnlag og rådende likhetsideologi ga lite støtte og rom for bruk og videreutvikling av førskolelærernes faglige kompetanse. Førskolelærernes flerfaglige kompetanse ble lite synlig, og det kan virke som den ble lite verdsatt i barnehagene. Denne situasjonen kan true barnehagens utvikling både som en lærende organisasjon for personalet og som pedagogisk virksomhet for barna. Markeringer av at barnehagen nå betraktes som del av utdanningsløpet og en arena for lek, læring, omsorg, danning og demokrati forsterker behovet for mer pedagogisk kompetanse i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2011b, 2012c).

Dersom nyutdannedes kunnskaper i liten grad etterspørres og anerkjennes av barnehagens leder og øvrig personale, *kan de selv begynne å tvile på betydningen av sine teoretiske kunnskaper og underkommunisere disse.* De nyutdannedes endring av språket og deres oppfatning av at de *måtte legge bort "pedagogspråket"* og snakke slik at assistentene forstod dem, kan tyde på en slik utvikling. Dette kan føre til en forenkling og trivialisering av det pedagogiske arbeidet som kan vanskeliggjøre videre profesjonskvalifisering. Kompleksiteten i pedagogisk arbeid og spenningsfeltene mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer må artikuleres og tydeliggjøres. Den rådende horisontale diskursen i barnehagen må utfordres for at førskolelærernes teoretiske kunnskaper i større grad skal kunne anvendes og videreutvikles i barnehagen. Men også den vertikale diskursen må utfordres. Hva som er relevant og gyldig

teoretisk kunnskap, egnet til å bidra til distanse, kritiske spørsmål og refleksjon, må hele tiden være gjenstand for diskusjon for at kunnskapsgrunnlaget for det pedagogiske arbeidet skal kunne deles og utvikles videre.

8.5 Har førskolelærerne to konkurrerende pedagogiske oppgaver?

I tidligere drøfting stiller jeg spørsmål om det pedagogiske arbeidet med barna og veiledningsansvaret overfor assistentene kan utgjøre to konkurrerende pedagogiske oppgaver for de nyutdannede førskolelærerne (se 5. 8 og 6.6.2). Førskolelærernes rolle som pedagogiske ledere på en avdeling eller base omfatter ansvar for planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet i samarbeid med assistentene. Samarbeid med personale uten pedagogisk utdanning ble av de nyutdannede beskrevet som særlig krevende fordi det i stor grad ble deres ansvar å sørge for at assistentene hadde tilstrekkelig kompetanse og forståelse til å delta i arbeidet (se 6.2).

Mine funn om at den horisontale diskursen er rådende i barnehagen kan relateres til dagens situasjon i norske barnehager der førskolelærerne bare utgjør en tredjedel av personalet. Dette er lav pedagogdekning i europeisk sammenheng og har blitt kritisert av OECD (Barne- og familiedepartementet 1999). Situasjonen kan være en viktig årsak til at teoretiske kunnskapsformer blir lite vektlagt og verdsatt i barnehagen. Stortingsmelding nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* foreslo tiltak for å øke antall pedagoger i barnehagen, uten at bemanningsnormene ble endret. Først med Øieutvalgets innstilling om ny lovgivning for barnehagene *Til barnas beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012c) kom det forslag om lovregulering av en økning både av den pedagogiske bemanningen og av grunnbemanningen. Det ble foreslått at det pedagogiske personalet skal utgjøre halvparten av personalet og at assistentene skal ha barne- og ungdomsarbeiderutdanning fra videregående skole. Dette lovforslaget ble ikke fulgt opp i meldingen til Stortinget *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), som i stedet prioriterte å lovfeste en grunnbemanning på én voksen per tre småbarnsplasser og én voksen per seks plasser for de største barna uten å øke pedagognormen. Dette skal først skje innen 2020, så det blir lite endringer i *bemanningssituasjonen* i barnehagene de nærmeste årene.

Dagens bemanningssituasjon er *problematiske* fordi barnehagen på den ene siden er en pedagogisk virksomhet knyttet til store samfunnsoppgaver og ambisiøse mål, og på den andre siden har få ressurser i form av nødvendig kompetanse til å realisere disse. At flertallet av

personalet mangler pedagogisk utdanning, utfordrer kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og førskolelærernes muligheter for videre profesjonskvalifisering. Assistentene er i tillegg den yrkesgruppen i barnehagen som deltar minst på kurs og andre kompetansebyggende tiltak, jf. en undersøkelse utført av Riksrevisjonen (2008). Den raske barnehageutbyggingen har også medført at det i større grad ansettes assistenter med lite barnehageerfaring.

Sentrale funn fra min studie viste *særlige kvaliteter ved de nyutdannedes pedagogiske arbeid med barna, særlig i hverdagsaktiviteter og ikke-planlagte aktiviteter. Dette arbeidet ble i liten grad satt ord på og drøftet med assistentene og ble lett foretrekt av assistentenes prioritering av praktisk effektivitet* (se 5.8). De nyutdannede ga uttrykk for at planlagte pedagogiske arbeidet var utfordrende, både fordi de erfarte at planleggingsmodellene fra utdanningen ble for vanskelige å anvende i barnehagen og fordi det kunne være krevende å motivere assistentene til å delta. Alle de nyutdannede gikk raskt over til å anvende enkle planleggingsskjemaer, ofte bare oversikter over hvem som skulle gjøre hva. Målene for arbeidet, tilpasning til barnas forutsetninger og forankring i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* ble sjelden synliggjort i planene. De nyutdannede uttalte at fordi de hadde arbeidet mye med planlegging etter didaktisk relasjonsmodell i utdanningen, gjorde de slike vurderinger hele tiden, men dette ble i liten grad formidlet og diskutert med assistentene.

Assistentenes motstand mot å delta i en del av det planlagte arbeidet ble begrunnet med at de hadde mange praktiske oppgaver, mangel på tid og manglende kompetanse. Av og til ble tidligere negative erfaringer med lignende aktiviteter trukket inn. Funn fra studien viste at de nyutdannede brukte mye tid på å motivere og støtte assistentene til å delta i planlegging og gjennomføring av samlingsstunder, formingsaktiviteter og annet planlagt pedagogisk arbeid. Aktiviteter som assistentene ikke bifalte, ble sjelden gjennomført. Det pedagogiske arbeidet så dermed i stor grad ut til å bli *tilpasset til assistentenes vurderinger og forutsetninger*, noe som kan undergrave det pedagogiske arbeidet i barnehagen. De nyutdannede førskolelærerne ga uttrykk for frustrasjon over at det var krevende å sette i gang planlagte aktiviteter og at de fikk gjort det i langt mindre omfang enn de ønsket. Førskolelærernes samtaler og samspill med barna i hverdagsaktivitetene ble ofte avbrutt av assistentenes ønske om effektiv gjennomføring av disse aktivitetene. Dette relaterer jeg til konflikt mellom *en faglig og en praktisk diskurs* i barnehagen (se 8.4).

De nyutdannede var opptatt av å arbeide med barnehagens faglige innhold ut fra føringene i rammeplanen, men erfarte at assistentene kjente lite til denne. Selv om barnehagens årsplan

viste til felles satsingsområder og rammeplanens mål, mente fem av de nyutdannede at *det var arbeidet lite for å skape felles forståelse og kunnskapsgrunnlag* for det pedagogiske arbeidet i hele personalet i deres barnehager. Oppfølging av årsplanen var delegert til den enkelte pedagogiske leder. Alle de nyutdannede opplevde, som tidligere nevnt, *lite støtte og oppfølging av barnehagens styrer i det pedagogiske arbeidet*. Styrene ble opplevd som travle og var lite til stede i barnehagen. Noe av forklaringen kan være at fem av de seks barnehagene hadde styrene som hadde ansvar for flere barnehager eller for avdelinger som var spredd geografisk. Men samlet sett viser dette at det pedagogiske arbeidet med barna kan få trange rammer i barnehagen, dersom dette arbeidet blir et individuelt ansvar pålagt den enkelte førskolelærer i stedet for et prioritert område støttet og utviklet av eier, leder og personalet i fellesskap.

Det *veiledningsansvaret* for assistentene som rammeplanen pålegger styrer og pedagogiske ledere, så ut til i stor grad å ligge hos *førskolelærerne*, fordi styrerne var opptatt med andre oppgaver. Dette er i tråd med Seland's forskningsarbeid, som beskriver en utvikling på det kommunale barnehagefeltet *der styrerne trekkes ut av barnehagen* og opp mot ledernivået i kommunen, og hvor dermed flere av styrers oppgaver tilfaller de pedagogiske lederne (Seland, 2009) (se 3.1.) I barnehagen der hun utførte sitt feltarbeid, trakk disse oppgavene førskolelærerne bort fra det pedagogiske arbeidet med barna i større grad enn før, og dermed fikk assistentene mer ansvar for dette arbeidet. Dette svekket førskolelærernes funksjon som rollemodell, fordi de arbeidet mindre sammen med assistentene enn før. Seland (2009) hevder at denne utviklingen kan føre til at førskolelærere i større grad kan bli posisjonert som ledere og administratorer, mens arbeidet med barnegruppene i stor grad blir utført av assistentene, ofte uten førskolelærere til stede, noe hun frykter kan føre til en *avprofesjonalisering av det pedagogiske arbeidet i barnehagen*.

Situasjonen i barnehagene i min studie var fortsatt slik at førskolelærere og assistenter gjennomførte *mye av det planlagte arbeidet sammen* (se 5.5). Etter jul ble det satt i gang flere tema- og prosjektarbeid. Under planlagte aktiviteter som de gjennomførte sammen, så det ut til å være mindre forskjell på førskolelærerne og assistentenes utøvelse. Dette viser betydningen av et tett samarbeid mellom assistenter og førskolelærere, med mulighet for mester- og modellering (Nielsen & Kvale, 1999; Skagen, 2000). *Felles evaluering av*

arbeidet kunne vært en viktig utvidelse av denne læringsprosessen, men det ble gjennomført sjelden og overflattisk.

De nyutdannede førskolelærerne i studien min fortalte i intervjuene at de følte *et stort ansvar for å veilede assistentene og støtte deres kompetanseutvikling* (se 5.8 og 6.2). De forsøkte å gjøre dette på mange måter. Assistentene fikk tid borte fra barnegruppa i arbeidstiden til å lese faglitteratur og til å planlegge aktiviteter de hadde ansvar for. I intervjuene ga de nyutdannede uttrykk for frustrasjon fordi de så få resultater av dette. Individuelle samtaler, støtte og tett oppfølging ga bedre resultater, men var tidkrevende. For eksempel fortalte førskolelærer B at hun hadde startet et omfattende arbeid på avdelingsmøtene for *å gjøre assistentene kjent med mål fra Rammeplanen og deretter diskutere konsekvenser for gjennomføring av hverdagsaktivitetene og resten av det pedagogiske arbeidet* (se avsnittet Personalets læring i 6.2). Fordi hun ble sykemeldt, ble ikke dette arbeidet videreført.

Førskolelærerens pedagogiske arbeid kan lett bli privatisert (Jansen, 2000, 2006; Pettersvold, Tholin, Jansen, & Røtnes, 2006). Bayer og Brinkkjær (2003) bruker begrepet *segmentell pedagogikk* og hevder at førskolelæreres og læreres praksis i et visst omfang er en isolert og individualisert aktivitet. I barnehagen kan dette relateres til at førskolelærerne er i mindretall, men også til funn i studien min om at erfaringer fra det pedagogiske arbeidet i liten grad artikuleres og diskuteres med andre pedagoger og assistentene.

Det hviler et stort pedagogisk ansvar på den enkelte pedagogiske leder, både for barna og for assistentene. Flere av de nyutdannede understreket dette ansvaret og fortalte at de var mest fornøyd med arbeidet sitt når både barna og assistentene trivdes og var engasjerte (se 5.6). Det pedagogiske ansvaret for barnegruppa og veilederansvaret for assistentene utgjorde *dermed to store og ofte konkurrerende pedagogiske oppgaver for de nyutdannede*.

Det er derfor nødvendig at *barnehagens eier og styrer tar den største delen av det ansvaret Lov om barnehager* pålegger dem for opplæringen av assistentene. En slik ansvarsdeling vil kunne styrke kompetansen til assistentene og gi førskolelærerne bedre muligheter til å prioritere arbeidet med barna. Funn fra studien viser i tillegg behov for at styrerne *tar et større ansvar for å støtte det pedagogiske arbeidet på de ulike avdelingene og basene*.

Ansvarsdeling på begge områder vil gi bedre muligheter for felles kompetansebygging i barnehagen og kan dermed styrke også de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering.

8.6 Aktørkompetanse og kommentatorkompetanse

Min studie bygger på sosiokulturelle perspektiver som vektlegger språkets betydning. Viktige forutsetninger for profesjonskvalifisering og felles kompetansebygging på arbeidsplassen ligger i bruk av *språk som kulturelt redskap* (Dysthe, 2001; Säljö, 2001). Språk kan betraktes som et *individuellt kulturelt redskap* knyttet til de nyutdannedes kvalifikasjonsrelevante kompetanse fra utdanningen (Nygren, 2004), men også som et *institusjonelt kulturelt redskap* (Ødegård, 2011) som kan skape retning, felles mål og forståelse i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, (se nærmere om språk og profesjonsspråkets ulike funksjoner 3.7). Førskolelæreres legitimitet som profesjon bygger på at samfunnet har tillit til deres kunnskaper og utøvelse av profesjonelt skjønn. *Førskolelærernes kunnskaper og skjønnsmessige vurderinger må derfor kunne artikuleres og diskuteres, både i barnehagen og med eksterne samarbeidspartnere.* Dette er avgjørende for å kunne ansvarliggjøre profesjonsutøvelsen (Molander, 2013).

Begrepene *aktørkompetanse* og *kommentatorkompetanse* er anvendt i studien for å beskrive to hovedområder for de nyutdannedes videre kvalifisering og som analyseredskap for å tydeliggjøre språkets betydning i denne prosessen. *Aktørkompetanse* refererer til den kompetanse som må til for å utføre de ulike profesjonshandlingene, mens *kommentatorkompetanse* refererer til det å kunne skildre, analysere og evaluere disse handlingene (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008a, s. 23). Kommentatorkompetanse anses som nødvendig for at profesjonshandlinger skal bli gjenstand for kollektive læringsprosesser. *Studien viser en utvikling i de nyutdannedes aktørkompetanse gjennom det første året.* De mestret etter hvert de fleste yrkesoppgavene og tok i bruk barnehagens kulturelle redskaper, selv om manglende introduksjon og oppfølging i starten gjorde at det tok tid å bli kjent med og kunne ta i bruk disse. Min vurdering er at de nyutdannede førskolelærerne langt på vei tilpasset seg kontekstene i barnehagene de arbeidet i, *men også at de etter hvert bidro til å utvikle kontekstene og de kulturelle redskapene videre.* Endringer av barnehagens fysiske miljø, mer utendørsaktiviteter og bruk av IKT samt tiltak for å øke assistentenes kompetanse er eksempler på dette.

Selv om *aktørkompetanse* skilles fra *kommentatorkompetanse*, *betyr ikke det at aktørkompetanse bare er taus og uartikulert kompetanse*, men det må vurderes om språket som anvendes er egnet til å skildre, analysere og evaluere profesjonshandlinger i komplekse

kontekster. Både de nyutdannedes beskrivelser av sin profesjonsutøvelse, og deres kommunikasjon med foreldre og assistenter var preget av *hverdagsspråk*. Begrunnelsene for de valg og prioriteringer som ble gjort var ofte generelle og praktiske, og samarbeids- og lederoppgavene ble i liten grad problematisert og drøftet. Et viktig funn bygget på observasjoner og de nyutdannedes egne beretninger var at *de tidlig la bort fagspråket sitt fra utdanningen til fordel for hverdagsspråket*, noe som kan oppfattes som en nivellering og tilpasning til barnehagens rådende kunnskapssyn og likhetsideologi. Det kan tolkes som *en stagnasjon eller et brudd i utviklingen av deres kommentatorkompetanse*. På bakgrunn av tidligere drøfting (se 5.14 og 6.7) vil jeg hevde at hverdagsspråket ikke er tilstrekkelig til at de nyutdannede kan fange opp og drøfte komplekse forhold som påvirker profesjonsutøvelsen samt arbeids- og ansvarsfordelingen i barnehagen.

Hverdagsspråket er knyttet til det personlige og konkrete, til det Vygotskij (2001) kaller *umiddelbare erfaringer*, konkrete erfaringer fra hverdagslivet. Bruk av hverdagsspråk i yrkeslivet kan føre at utfordringer og problemer ikke analyseres, men i stedet forklares som egne feil og mangler eller egenskaper ved barna eller medarbeiderne. *Hverdagsbegreper* kan forenkle komplekse sammenhenger og lede mot ensidige og forenklete løsninger og forklaringer. *Vitenskapelige begreper* kan bringe inn ulike teoretiske perspektiver, knyttet til *middelbare erfaringer*, samfunnsmessig akkumulert kunnskap, og dermed åpne for nye forståelsesmåter og handlingsalternativer. Det er vekslinger mellom hverdags- og vitenskapelige begreper og mellom umiddelbare og middelbare erfaringer som skaper mulighet for læring, i følge Vygotskij (2001).

I den grad de nyutdannede beskrev sin profesjonsutøvelse i intervjuene, skjedde dette i et hverdagsspråk, av og til med bruk av fortellinger og metaforer, men med lite bruk av fagbegreper. Det pedagogiske arbeidet ble i liten grad gjenstand for drøfting og *kritisk overskridende refleksjon*, (Søndenå, 2002; Søndenå & Sundli, 2004) (se 3.5), selv ikke i veiledningssamtalene. Pedagogisk arbeid må kjennetegnes av en evne til å forholde seg undersøkende, reflekterende, kritisk og kreativt til hvordan det pedagogiske arbeidet kan beskrives og videreutvikles (NOKUT, 2010, s. 22). *Den horisontale diskursen samt vektlegging av effektivitet i det praktiske arbeidet satte det pedagogiske arbeidet med barna under press* (se 8.3 og 8.4.) Sammen med lite refleksjon, analyse og evaluering av arbeidet, kan dette hindre videre utvikling både av det pedagogiske arbeidet og av de nyutdannedes kompetanse.

Barnehagens likhetsideologi og vektlegging av praktisk erfaringsbasert kunnskap kan være en hovedgrunn til de nyutdannede i liten grad uttrykte og delte sin kompetanse. En slik underkommunisering av egen kompetanse reduserte deres muligheter for å bidra i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Samtidig understrekte funnene om at det var større likhet når assistenter og førskolelæreres utførte det planlagte pedagogiske arbeidet sammen, førskolelærernes betydning som rollemodeller. Læringsprosesser i praksisfellesskap kan bli preget av mesterlæring (Lave & Wenger, 1991). Kunnskap medieres også gjennom handlinger og bruk av andre kulturelle redskaper enn språk (Grimen, 2008a; Säljö, 2001). En utfordring ved denne læringsformen er at det er lærer lett kan «tas for gitt» og bli oppfattet som noe som er selvsagt og udiskuterbart. Innholdet i slike læringsprosesser blir ofte ikke gjenstand for refleksjon, diskusjon og vurdering.

Kommentatorkompetanse og profesjonsspråk

Språk kan være en indikator på identitet og gruppetilhørighet. Det første halvåret virket det som om de nyutdannede i stor grad brukte *vi* i betydningen *vi personalet* på vår avdeling/base. Neste halvår brukte de, etter min oppfatning, oftere *vi* i betydningen *vi førskolelærere*, noe som tyder på utvikling av en sterkere profesjonsidentitet (Heggen, 2008). Profesjonsgrupper viser ofte indikatorer på profesjonsidentitet i form av et felles fag- eller profesjonsspråk.

Er det mulig å finne kjennetegn på *et felles profesjonsspråk* hos de nyutdannede førskolelærerne? Etter min oppfatning er førskolelærernes profesjonsspråk ikke så lett å identifisere og beskrive. En slik identifisering ville kreve grundigere analyser og en annen teoretisk tilnærming enn det er rom for i denne studien.

Samarbeid og felles kompetansebygging på mange nivåer i barnehagen er nødvendig for videreutvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Det krever at førskolelærerne har et språk som kan formidle deres særegne flerfaglige kompetanse og bidra til kollektive læringsprosesser både sammen med andre pedagoger og sammen med assistentene. Et viktig spørsmål blir da *hvordan førskolelærere kan utvikle sin kommentatorkompetanse i form av et profesjonsspråk som er egnet til å beskrive, analysere, diskutere og evaluere det pedagogiske arbeidet?* Vitenskapelige begreper er som nevnt viktige for å trekke inn teoretiske perspektiver som kan åpne for nye forståelser, kunnskaper og handlingsmuligheter, men et profesjonsspråk kan ikke bestå bare av vitenskapelige

begreper. Det er nettopp dynamikken mellom spontane og vitenskapelige begreper som skaper muligheter for læring (Vygotskij, 2001).

Mine analyser viser at de nyutdannedes hverdagsspråk inneholdt *fortellinger* og *metaforer*. Fortellinger er ofte knyttet til umiddelbare erfaringer og spontane begreper (Vygotskij, 1978), men har et stort potensial for tolkning og kunnskapsutvikling. Analyser og drøfting av praksisfortellinger ved hjelp av vitenskapelige begreper og teoretiske perspektiver kan åpne for kollektive læringsprosesser (Birkeland, 1998, 2007; Fennefoss & Jansen, 2004).

Førskolelærer B og hennes assistenters arbeid med praksisfortellinger for å drøfte arbeidet ut fra begreper og mål fra rammeplanen, er et eksempel på slike læringsprosesser (avsnittet *Personalets læring* i 6.2).

Metaforer kan være uttrykk for kollektive erfaringer og kunnskaper som kan drøftes på samme måte som praksisfortellinger. Metaforer kan ut fra Ricoeur også forstås som en radikal innovativ språkbegivenhet som uttrykker ny forståelse av verden (Hermansen & Rendtorff, 2002). Eksempler på slik bruk av metaforer er når begreper fra et felt flyttes over til et annet, som når begreper fra estetiske fag knyttet til skapende prosesser, som kreativitet, improvisasjon og kunst, benyttes på pedagogisk virksomhet, og følgelig setter virksomheten inn i andre perspektiv. Analyser og drøfting av felles fortellinger og metaforer kan bidra til å problematisere og drøfte kunnskap og oppfatninger som «tas for gitt» og som kan være vanskelig å artikulere. De kan bringe inn nye perspektiver og forståelsesmåter, ikke minst i forhold til diskusjoner rundt etiske dilemmaer i profesjonsutøvelsen. Forståelse og kunnskaper knyttet til praktisk-etisk klokskap, *fronesis* (Gustavsson, 2000) er knyttet til erfaring og kan etter min mening belyses og utvikles gjennom en vekselvirkning mellom fortellinger og vitenskapelige begreper. Alle kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske kan utvikles videre gjennom blant annet artikulering og kritisk granskning (Grimen, 2008a, s. 82-84). Forankring i utfordrende yrkessituasjoner kan skape *praktiske synteser*, ved at det er de fordringene som profesjonens yrkesutøvelse stiller, som integrerer elementene i kunnskapsbasen (Grimen, 2008a, s. 72). Praktiske synteser kan skape meningsfulle sammenhenger i forhold til profesjonsutøvelsen. Et variert profesjonsspråk med både vitenskapelige og spontane begreper, fortellinger og metaforer kan bidra til å skape slike sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer og mellom ulike deler av førskolelærernes flerfaglige kompetanse.

Vitenskapelige begreper eller fagbegreper er etter min oppfatning nødvendige og selvsagte elementer i *et profesjonsspråk*, men det er viktig å diskutere *hvilke fagbegreper* som kan være relevante for å beskrive, analysere og evaluere førskolelæreres pedagogiske arbeid og deres særskilte utfordringer. Da implementeringen av den første rammeplanen for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1996) ble evaluert, ble det pekt på behovet for å utarbeide særegne planleggings- og vurderingsbegreper for barnehagesektoren som kunne bidra til å artikulere og drøfte det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Retvedt, Skaug, & Aasen, 1999). Funn i min studie knyttet til de nyutdannedes problemer med å anvende planleggingsredskaper fra utdanningen i barnehagen, aktualiserer diskusjon om disse planleggingsredskapene og de teoretiske modellene og begrepene de bygger på, er godt nok tilpasset det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I det pågående arbeidet med å implementere en ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b), vil det være viktig å vurdere om utdanningen bidrar til at studentene utvikler og kan ta i bruk kulturelle redskaper i form av vitenskapelige begreper og teorier som er egnet til å beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet, ledelses- og samarbeidsoppgavene i barnehagen og som dermed kan bidra til å utvikle denne profesjonsutøvelsen videre. Et profesjonsspråk må utvikles av førskolelærerne selv, samtidig som utdanningen, kunnskaps- og forskningsfeltet og barnehagemyndighetene skaper viktige forutsetninger for dette.

Profesjonsspråkets ulike funksjoner relatert til utvikling av kommentatorkompetanse

De nyutdannedes bruk av hverdagsspråk i samarbeids- og ledelsesrelasjonene tyder på at de nyutdannede hadde liten bevissthet om språkets betydning, som hvordan språket deres kunne bidra til å peke ut viktige elementer, analysere og utvikle de ulike kontekstene. Säljö (2001) viser til språkets tre funksjoner, *den utpekende*, *den semiotiske* og *den retoriske funksjonen* (se 3.8). Jeg ser disse tre funksjonene som viktige elementer i kommentatorkompetansen.

Den utpekende funksjonen brukes til å skille ut det viktige når det skal prioriteres og handles på yrkesfeltet. Denne funksjonen krever mer enn et hverdagsspråk som er knyttet til erfaringene i den lokale konteksten. Veksling mellom nærhet og distanse er nødvendig for å få oversikt over feltets muligheter og utfordringer. Nettopp ved å utnytte språkets muligheter for å skape distanse og dekontekstualisering, for eksempel ved bruk av vitenskapelige begreper, kan forhold ved det pedagogiske arbeidet med barna framtre og forstås på nye måter. Det muliggjør at personalet kan beskrive og drøfte hvordan de oppfatter og forstår ulike

situasjoner, og åpne for kollektiv og individuell læring. Sentrale begreper, for eksempel fra styringsdokumenter som rammeplanen eller fra teorier om lek og læring, kan skape felles forståelse, og gjøre det lettere for hele personalet å prioritere og å samarbeide i en travel hverdag, forutsatt at begrepene blir undersøkt og diskutert av personalet.

Dersom hverdagsspråket er enerådende i barnehagen, vil dette ha en utpekende funksjon mot umiddelbare erfaringer, konkrete praktiske erfaringer som hverdagsbegrepene er forankret i (Vygotskij, 1978). Dette vil svekke forbindelsen til middelbare erfaringer, samfunnsmessig akkumulert kunnskaper og dermed til de læringsmulighetene som ligger i vekselvirkningen mellom disse to typer erfaringer og mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper.

Språkets *semiotiske funksjon* viser til forholdet mellom et begrep og det begrepet viser til. Säljö (2001, s. 89) påpeker, med referanse til Vygotskij, at språket samtidig er et kollektivt, et interaktivt og et individuelt redskap, og derfor kan fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. I et samarbeid er det viktig å undersøke samspillet og spenningene mellom hva begrep betyr for et individ og hva de betyr for i fellesskapet på arbeidsplassen. Empirien fra feltarbeidet tyder på at sentrale begreper som *pedagogisk arbeid*, *barns medvirkning* og *omsorg* oppfattes forskjellig av førskolelærere og assistenter, ofte uten at forskjellene ble utdypet og drøftet. Opplevelser av at det var vanskelig å argumentere mot assistentenes erfaringsbaserte standpunkter, som flere av de nyutdannede hadde i starten, kan relateres til manglende felles forståelse av sentrale begreper. Säljö (2001) viser til hverdagsspråkets mangetydighet og beskriver fagspråk som et institusjonelt språk som bygger på eksplisitte definisjoner av begreper, noe som kan muliggjøre felles forståelse og diskusjoner om ulike forklarings holdbarhet og realisme.

Språkets *utpekende og semiotiske funksjon* er viktig for alle de komponentene som inngår i kommentatorkompetansen, både for å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger.

Den retoriske funksjonen handler om å se språk som et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom språk i sosiale praksiser. Språket er ikke bare en fleksibel måte å referere til omverdenen på, det er også et medium for å *move people to action* (Säljö, 2001). Mennesker former seg selv og andre, både faglig og etisk, i og gjennom kommunikasjon. Linell (1998) hevder at for å forstå språkets retoriske potensiale i menneskelige virksomheter, er det viktig å studere hva mennesker gjør med språket i ulike sosiale praksiser, hvordan vi gir og mottar mening når vi forsøker å oppnå noe. Den retoriske

funksjonen handler om hvordan språk brukes i profesjonsutøvelsen. Overført til de nyutdannedes samarbeids- og lederoppgaver, krever utøvelsen av disse bevissthet om egne og institusjonens kommunikasjonsmønstre, valg av begreper og bruk av språklige virkemidler. Den retoriske funksjonen kan gi profesjonsutøvere et metaperspektiv på sin bruk av språk i profesjonsutøvelsen og dermed være et viktig grunnlag for å utvikle kommentatorkompetansen videre. Et eksempel på dette kan være refleksjoner noen av de nyutdannede hadde over sin egen kommunikasjon ved slutten av året. Flere av de nyutdannede var da kritiske til den generelle og indirekte måten de hadde tatt opp konflikter med og forventninger til enkeltpersoner på. De hadde erfart at denne måten å kommunisere på hadde lite effekt på de personene de ville påvirke (se 6.3). Når samarbeidet med assistentene ble drøftet i veiledningssamtaler, erkjente ofte den nyutdannede at forventninger og krav til assistentene var blitt formidlet på en indirekte og for utydelig måte.

8.7 Avsluttende refleksjoner

Det har vært lite nordisk forskning rettet mot førskolelæreres profesjonskvalifisering. Min studie gir et bredt bilde av nyutdannedes opplevelser av utfordringer og mestring av sentrale profesjonsoppgaver. Hensikten har vært å belyse de nyutdannedes profesjonskvalifisering ut fra flere perspektiver for å få fram et nyansert bilde, ikke bare av deres utfordringer og usikkerhet, men også av deres kompetanse og mestring. Studiens teoretiske rammeverk hentet fra profesjonsteorier og sosiokulturelle perspektiver har bidratt til å synliggjøre særlige kvaliteter ved førskolelærernes utøvelse av det pedagogiske arbeidet. *Disse kvalitetene kom i praksis tydeligst fram i det ikke-planlagte pedagogiske arbeidet, der pedagogiske muligheter oppstår i samspill med barna og knyttes til improvisasjon og profesjonelt skjønn.* Disse funnene kan utfordre rådende oppfatninger blant både assistenter og førskolelærere om at disse oppgavene kan gjennomføres like bra av begge yrkesgrupper (Løkken, 1992; Løvgren, 2012a; Nørregård-Nielsen, 2006) og bidra til å vise betydningen av pedagogisk kompetanse i alle aktivitetene gjennom hele barnehagedagen. De siste årene har det vært fokus på systematisering (Kunnskapsdepartementet, 2010) og effektivisering av det pedagogiske arbeid (Seland, 2009) i form av *avgrensing av en pedagogisk kjernetid*, noen timer på dagen hvor det skjer pedagogisk virksomhet i barnehagen. Dette kan skape en *polarisering* mellom det planlagte og det ikke-planlagte arbeidet som ikke er i tråd med rammeplanens helhetlige læringssyn og barnehagens pedagogiske tradisjon. Pedagogisk arbeid i barnehagen er forankret i samspill mellom voksne og barn i alle situasjoner gjennom dagen og krever

kompetanse. Studiens funn understreker betydningen av førskolelærernes kompetanse og viser at deres utøvelse av arbeidet skiller seg markant fra assistentenes utøvelse.

Studiens bruk av *sosiokulturelle perspektiver på læring* har satt søkelys på kompetanse som noe mer enn *den nyutdannedes individuelle utbytte av utdanningen*. Sosiokulturelle perspektiver har bidratt til å flytte søkelyset over på utfordringer og muligheter knyttet til *kollektive læringsprosesser* og på betydningen av *relasjoner mellom de ulike aktørene og mellom aktørene og konteksten på arbeidsplassen*. For å kunne forstå og endre forutsetninger for videre profesjonskvalifisering i yrket, er det viktig at kontekstene og de tilgjengelige kulturelle redskaper i barnehagen beskrives og blir gjenstand for analyse og evaluering.

De nyutdannedes erfaringer det første året i yrket setter søkelys på *kvalifiseringsprosessene både i utdanningen og på den første arbeidsplassen*. Funn fra studien belyser sider ved førskolelærerutdanningen, barnehagefeltet og den enkelte barnehagen samt ved det nasjonale veiledningstiltaket for nyutdannede førskolelærere og lærere som kan ha betydning for videre utviklingsarbeid og forskning på disse områdene.

Ny barnehagelærerutdanning

Førskolelærerutdanningen er for tiden inne i en omfattende endringsprosess. Ny barnehagelærerutdanning skal iverksettes fra august 2013 og har som mål å være en *profesjonsrettet, forskningsbasert og integrert utdanning*. *Nasjonalt forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* understreker planens innretning mot barnehagelærerne som *profesjon*, med gjennomgående bruk av begreper som profesjonsutøvelse, profesjonsetikk, profesjonsforståelse, profesjonssammenheng og profesjonsutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b). Det kan være spenningsfelt mellom kravene til utdanningen om å være profesjonsrettet og om å være forskningsbasert og mellom ulike oppfatninger av hva dette innebærer. En profesjonsrettet utdanning kan bety at utdanningen i stor grad tilpasses rådende diskurser i barnehagene og blir mer opptatt av praktiske løsninger enn av teoretiske perspektiver og kritisk refleksjon. I arbeidet med å utvikle og implementere den nye utdanningen, må studiets *profesjonsinnretning* faglig forankres og perspektiveres. Min studie kan muligens bidra til dette, ved å skape debatt rundt sentrale funn om kvaliteter ved førskolelæreres profesjonsutøvelse, faktorer som kan hemme videre profesjonskvalifisering og behovet for å utvikle et profesjonsspråk.

Utdanningens vektlegging av å være *forskningsbasert* aktualiserer et stort behov for mer barnehagerelatert forskning, se neste avsnitt. Dette reiser spørsmål om hva slags forskning det

er behov for og hvordan denne kan anvendes i utdanningen. I tillegg til forskningsbasert pensumlitteratur er det ønskelig at lærere og studenter deltar i forskningsprosjekter og bidrar til aktiv kunnskapsproduksjon (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Den nye barnehagelærerutdanningen skal være *integrert*, ved at den tidligere utdanningens ti fag, mange av dem med lite omfang, skal integreres i seks kunnskapsområder, som hver skal koble sammen fagemner, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Ingen kunnskapsområder skal være mindre enn 15 studiepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

De nyutdannede i min studie nevnte de største fagene i utdanningen som fag som hadde hatt betydning for deres profesjonsutøvelse. Større kunnskapsområder kan muligens gi muligheter for bedre faglig fordypning tilpasset barnehagens flerfaglige arbeidssett. Samtidig er et sentralt funn i min studie at de nyutdannede endret språket sitt til et hverdagsspråk med lite bruk av fagbegreper fra utdanningen. Jeg hevder at førskolelærere har behov for å utvikle et nyansert profesjonsspråk som kan beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet og at en dynamikk mellom vitenskapelige og spontane begreper (Vygotskij, 1978) kan bidra til det. Det kan være grunn til bekymring for om de integrerte kunnskapsområdene kan gi tilstrekkelig faglig fordypning til å kunne bidra med vitenskapelige begreper forankret i fag og fagemner.

Et funn i min studie var at de nyutdannede førskolelærerne hadde problemer med å anvende planleggingsredskapene fra utdanningen i yrket og dermed gikk over å bruke enkle planleggingsskjema som i liten grad førte til didaktisk refleksjon. Tverrfaglige kunnskapsområdene vil skape nye didaktiske utfordringer og muligheter og kan muligens bidra til å utvikle nye og mer relevante redskaper for det didaktiske arbeidet i barnehagen.

Studien min viste at dagens situasjon der førskolelærerne utgjør rundt en tredjedel av personalet i barnehagen skaper utfordringer og gir førskolelærerne store veilednings- og opplæringsoppgaver overfor assistentene. I lys av dette er det skuffende at forslaget fra Øie-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2012c) om lovregulering for å øke den pedagogiske bemanningen til halvparten av personalet, ikke ble fulgt opp i meldingen til Stortinget *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013). En slik endring kunne ført til økt pedagogisk kompetanse og muligheter for større likevekt mellom ulike kunnskapsformer i barnehagen. I stedet satses det på å øke assistentenes kompetanse gjennom barne- og ungdomsarbeiderutdanning og korte kompetansehevingsstudier for assistenter. Dette er

positivt og vil på sikt gi førskolelærerne mindre ansvar alene for opplæring og veiledning av assistentene. Økt kompetanse hos assistentene kan skape bedre muligheter for faglige diskusjoner og felles refleksjon over det pedagogiske arbeidet, men uten økning av pedagognormen kan dette tiltaket alene ikke gi tilstrekkelig kompetanse for å nå barnehagens ambisiøse mål. Dette gjør at den lave pedagognormen som OECD allerede i 1999 kritiserte norske barnehager for, fortsatt ikke blir endret (Barne- og familiedepartementet, 1999). Kompetansenivået i norske barnehager er dermed vesentlig lavere enn det er i de andre nordiske landene, både når det gjelder pedagognormen og kompetanse hos øvrige ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2012c).

Behov for videre forskning

Jeg håper at denne studiens tema, teoretiske rammeverk, metodologi og funn kan inspirere til videre diskusjoner, analyser, utviklingsarbeid og forskning på barnehagefeltet. Barnehagene og barnehagelærerutdanningen er preget av omfattende endringsprosesser som må følges opp med forskning. Den nye barnehagelærerutdanningen skal være forskningsbasert og svare på barnehagenes behov for kompetanse, i følge kunnskapsministeren. Hva som er barnehagenes behov for kompetanse må være gjenstand for kontinuerlig forskning i samarbeid med aktørene på feltet. Likeledes må utvikling av den nye utdanningen følges opp med forskning og kritisk debatt. Det er sentralt å vurdere i hvilken grad utdanningen er i stand til å møte nåtidige og framtidige kompetansebehov. Samtidig må førskolelæreres profesjonskvalifisering ses som en langvarig læringsprosess der den videre kvalifiseringen i yrket har stor betydning. En viktig debatt er knyttet til *hva* som læres best *hvor* (Eraut, 1994). Hva bør være innholdet i profesjonskvalifiseringen i utdanningen og hva bør være innholdet i den videre profesjonskvalifiseringen i yrket? Hvordan kan utdanningen legge grunnlag for videre profesjonskvalifisering i yrket? Hvordan kan førskolelæreres videre profesjonskvalifisering støttes og fremmes, både gjennom veiledning og andre tiltak på arbeidsplassen og gjennom videreutdanning? Her er det behov for videre forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot både barnehagelærerutdanningen og barnehagene.

Studien min har hatt fokus på profesjonskvalifiseringen det første året. Det kunne vært svært interessant å følge disse førskolelærernes videre kvalifiseringsprosess med en longitudinell studie, både i forhold til utviklingen av deres pedagogiske arbeid med barna, deres profesjonsspråk og didaktiske arbeid samt deres videre utvikling som pedagogiske ledere for personalet på avdelingen.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 176-201). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71-93). Oslo: Damm.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Red.). (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Balke, E. (1980). *101 førskolelærere om barnehagen. Barnehagens mål og innhold*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1999). *OECD: Thematic review of early childhood education and care policy: Background report from Norway*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 6. januar 2012, fra www.lovdatab.no
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet* (2. utg.). Oslo: Vidarforlaget.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Birkeland, L. (2007). Den gjennomsløkte barnehagen: Pedagogisk dokumentasjon. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: Fag og politikk* (s. 121-151). Bergen: Fagbokforlaget.

- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: En kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Broström, S. (2010). Børnehavens formål: Et kritisk blik. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cable, C., & Miller, L. (2008). Looking to the future. I L. Miller & C. Cable (Red.), *Professionalism in the Early Years*. London: Hodder Education.
- Cameron, C. (2009). Social Care: A view from the UK. I P. Share & K. Lalor (Red.), *Applied social care: An introduction for students in Ireland* (2. utg., s. 46-57). Dublin: Gill & MacMillan.
- Cameron, C., & Moss, P. (Red.). (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingley.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt forlag.
- Cejda, B. D. (1997). An examination of transfer shock in academic disciplines. *Community College Journal of Research and Practice*, 21(3), 279-288. doi: 10.1080/1066892970210301
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded theory in ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 160-174). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Standards, assessments, and educational policy: In pursuit of genuine accountability*. Hentet fra www.ets.org
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, S. B. (2008a). Mellom engasjement og varsomhet: Om veiledningens grenseproblematikk. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (s. 73-96). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, S. B. (2008b). *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201-221). London: Routledge.

- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33(4), 403-422. doi: 10.1080/03054980701425706
- Etzioni, A. (Red.). (1969). *The semi-professions and their organisation: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: På vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling: En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare* (Doktoravhandling). HLS Förlag, Stockholm.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frønes, I. (1998). *Den norske barndommen* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. (s. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller?: En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gjems, L. (2007a). *Hva lærer barn når de forteller?: Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2007b). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Meningsskaping i veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene: Barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L., & Løkken, G. (Red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3. utg.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Glomnes, E. (2005). *Alt jeg kan si: Språk, virkelighet og subjektets stemme* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An introduction*. London: Sage.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis. An introduction* (2. utg.). London: Sage.
- Greve, A. (1993). *Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965: Fremveksten av en fagforening*. Oslo: Barnevernsakademiet.

- Greve, A. (2003). *Førskolelærernes historie: På vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008c). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Terum, L. I. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 233-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. utg.). London: Routledge.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet: En kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I L. Moss, J. Krejsler & P. Fibæk Laursen (Red.), *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (s. 19 - 58). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2010a). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-28). Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (Red.). (2010b). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Henriksen, C. (2010). Pædagog på egne premisser. *Børn og Unge*, 41(8), 6-9.
- Hermansen, M., & Rendtorff, J. D. (2002). Indledning. Omrids af Paul Ricoeurs handlingshermeneutik. I M. Hermansen & J. D. Rendtorff (Red.), *En hermeneutisk brobygger: tekster af Paul Ricoeur* (s. 11-29). Århus: Klim.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordisk pedagogikk*, 26(4), 333-345.

- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (Red.). (2010). *Ny som lærer: Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hoel, T. L., Hanssen, B., Jakhelln, R., & Østrem, S. (Red.). (2008). *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jansen, T. T. (2000). *Barnehage, - verken eller?: Om barnehagens egenart* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27-39). Oslo: Pedagogisk forum.
- Jansen, T. T., Pettersvold, M., & Tholin, K. R. (2007). "Har aldri lært så mye på ett år": En intern evaluering av videreutdanningsstudiet *Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2007-03/rapp03-2007.pdf>
- Jansen, T. T., & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 148-175). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre Skole*, 4, 54-57.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: Om sosialisering til læreryrket: En teoretisk studie* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Tromsø.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239-259). Oslo: Damm.
- Kolstad, L. (2010). Mer papirarbeid i barnehagen?: Om arbeidstidsordninger i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 183-185.
- Korsvold, T. (1992). *Den profesjonsstyrte barndommen: Barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn!: Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2011). Barnehagebevegelsen var internasjonal: Hva forteller historien? *Barnehagefolk*, 27(4), 22-25.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 - 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr 41(2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19*.

- juni 2009: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010. (NOU 2010:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Til barnas beste: Ny lovgivning om barnehagene: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 16. januar 2012*. (NOU 2012:1). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24(2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Erfaringstyranni eller teorityranni?: Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori-praksis. *Nordisk Pedagogikk*, 15(2), 88-96.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lahn, L. C., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1990). *En, to, tre - ingen flere med!: Om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, M., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen)*. Hentet fra www.edu.au.dk
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinum, B., & Søbstad, F. (Red.). (1997). *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. Paris: Librairie Plon.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principles and practice*. London: SAGE.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS-förlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- Liset, M. S., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (Red.). (2011). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lunde, E. S. (2012). Kvalitet i barnehagen: Gode nok barnehager for alle? *Samfunnsspeilet*, 26(3), 34-39.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3. utg.). København: Gyldendal.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH: Undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 83-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, M. (2012a). I barnehagen er alle like? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, M. (2012b). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreng (MAFAL): En frekvensrapport*. Hentet fra www.hioa.no
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Millerson, G. (1964). *The Qualifying Associations: A study in Professionalization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008a). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (Red.). (2008b). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (Red.). (2004). *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morberg, Å., & Fransson, G. (2001). *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Moser, T., Dudas, B., Jansen, T. T., & Pettersvold, M. (2006). *Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20-43). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: Tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Hentet fra www.faf0.no
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: Del 1: Hovedrapport*. Hentet fra www.nokut.no
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16. doi: 10.1080/13502930585209521
- Ohnstad, F. O. (2009). *Bekymringsmelding: "fraværende oppmerksomhet om yrkesetiske problemstillinger"*. Hentet 4. januar 2010, fra www.utdanning.no
- Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140-164). Oslo: Abstrakt.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pettersvold, M., Tholin, K. R., Jansen, T. T., & Røtnes, K. (Red.). (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Massachusetts: Peter Smith.
- Pollner, M., & Emerson, R. M. (2001). Ethnomethodology and ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 118-135). London: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2004). Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked: Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten: En prosjektbeskrivelse. *Barn*, 22(1), 7-26.
- Raaen, F. D., & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271-290). Oslo: Abstrakt.
- Retvedt, O., Skaug, T., & Aasen, S. F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education: A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: Lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Sawyer, R. K. (2003). *Improvised dialogues: Emergence and creativity in conversation*. Westport, Conn.: Ablex.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(12), 12-20.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic books.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco: Jessey-Bass.

- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Seland, M. (2011). Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser i dagens barnehage. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 162-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2011). *Förskollärarkompetens i förändring: En studie om förskollärarkompetens i förskolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Skagen, K. (2000). Modellering og veiledning. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 105-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2010). Håndverk og teori i norsk veiledningstradisjon. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 51-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (Red.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (Red.). (2010). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, P. (2002). Lærerskolen 100 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2-3), 97-110.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: Førskulelæreren som profesjonell aktør? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinnes, G. S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *FoU i praksis*, 7(1), 43-60.
- Steinholt, K., & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Strand, T. (1996). *Ethos og læreplanen: Hvordan forstå og bruke Rammepplan for barnehagen?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Strauss, A., & Corbin, J. A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. (2. utg.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sverdrup, T., & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse* (s. 143-159). Bergen: Fagbokforlaget.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: Ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (Doktoravhandling). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K., & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning* (s. 128-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Terum, L. I. (2005). Nyutdannede lærere: Halvfabrikata eller ferdigvare? *Utdanning*(6), 48-49.
- Tetzlaff, J., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284-294.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2009). Bekymringsmelding: Yrkesetikk er fraværende i Utdanning! *Utdanning*(4), 42-45.
- Tømmerbakke, E. R., & Miljeteig-Olssen, P. (Red.). (1987). *Fra asyl til barnehage: Barnehager i Norge i 150 år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainly: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. doi: 10.1080/13502930802141584
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskulelærerutdanningen: Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Vist, T., & Alvestad, M. (Red.). (2012). *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2000). Værktøj og symbol i barnets utvikling. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 83-94). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK forlag.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub. Co.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Whitty, G. (2008). Changing Modes of Teacher Professionalism: Traditional, Managerial, Collaborative and Democratic. I B. Cunningham (Red.), *Exploring Professionalism*. (s. 28-49). London: Bedford Way Papers.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.

- Wittek, L. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning: Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ødegaard, E. E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn*, 24(1), 67-89.
- Ødegaard, E. E. (2010). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold & B. Bae (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, E. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere: Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, S. (2007a). Du og jeg og noe tredje. *Første steg: Tidsskrift for førskolelærere*(2), 8-9.
- Østrem, S. (2007b). Hva betyr "det tredje" for barnet som subjekt?: Om betydningen av å diskutere barnehagens faglige innhold og etiske forankring. *Barnehagefolk*(3), 12-26.
- Østrem, Solveig (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, Sissel (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse* (Doktoravhandling). Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 274-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Hentet fra www.hive.no
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Informasjon om forskningsarbeidet til aktørene med samtykkeerklæring
2. Informasjon til barnehagens leder og eier, informasjon til nye aktører og til foreldrene
3. Taushetserklæring til aktørene i forbindelse med gruppeintervjuer
4. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
5. Oversikt over de ulike aktivitetene i feltarbeidet
6. Intervjuguider for individuelle intervjuer
7. Intervjuguider for gruppeintervjuer
8. Errataliste

Vedlegg 1

Informasjon og avtale for deltakelse som informant i forskningsprosjektet *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.*

Mitt navn er Liv Torunn Eik og jeg er stipendiat ved Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold. I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid skal jeg foreta en forskningsundersøkelse, der jeg ønsker å studere *nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging i møte med yrkets utfordringer*. Kravene for deltakelse av du har fått jobb i en barnehage i [REDACTED] og at du deltar i programmet *Ny som lærer* og får jevnlig veiledning av en erfaren kollega. Medvirkningen i undersøkelsen er frivillig. Som informant kan du på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra undersøkelsen. Alle data vil bli anonymisert slik at det ikke er noe i den ferdige avhandlingen som kan identifisere konkrete personer eller barnehager.

Jeg ønsker å undersøke nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging i barnehagen ved å ta utgangspunkt i deres egne opplevelser. For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervjuer (i gruppe og individuelt), observasjon av veiledningssamtaler og av hverdager i barnehager i tillegg til lesing av skriftlige veiledningsgrunnlag (saker dere ønsker veiledning på) og deres refleksjonslogger. Mitt forskningsarbeid vil sette søkelyset på hvordan dere som nyutdannede vurderer deres egen kompetanse, hva dere opplever at dere mestrer, og hva dere opplever som vanskelig på ulike tidspunkt det første året i yrket. Det vil i tillegg være aktuelt å få deres vurderinger av veiledningens betydning.

Undersøkelsen vil være i barnehageåret 2009/2010 og jeg vil følge åtte nyutdannede førskolelærere gjennom det første året i yrket. Jeg ønsker å intervjuere dere både i grupper på fire og individuelt fire ganger i løpet av dette året, helst i september, desember, februar og i juni. I tillegg ønsker jeg å være sammen med deg/dere en dag i barnehagen i forbindelse med hver av de fire individuelle intervjuene. Jeg ønsker også å delta som observatør på minst to veiledningssamtaler i løpet av året i tillegg til å få anledning til å lese skriftlige grunnlag for veiledningen og refleksjonslogger som skrives i etterkant av veiledningssamtalene. Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende

forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006²⁷). I den avhandlingen jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehager. Listen over mine informanternes navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst i mitt arkivskap på kontoret og ingen andre enn meg vil få se den. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice recorder og behandlet videre på datamaskin på et passordsbelagt område. Alle lydfiler vil bli slettet når forskningsperioden er over, etter planen 03.09.2012. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Tidspunkt for observasjoner og intervjuer vil bli avtalt med den enkelte deltaker. Mine observasjoner i barnehagen vil være grunnlag for spørsmål som drøftes under individuelle intervjuer. Vennligst ta kontakt med meg hvis du har spørsmål om dette.

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

høgskolelektor/stipendiat, Adresse: Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Vestfold, postboks 2243, 3103 Tønsberg.

Tlf. 33031458 (kontor) eller 41623316 (mobil) Mail: Liv.T.Eik@hive.no

:-

ERKLÆRING OM INFORMERT SAMTYKKE

Jeg er villig til å delta i forskningsprosjektet *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Jeg er innforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form i Liv Torunn Eiks doktorgradsavhandling og at innholdet i avhandlingen vil bli presentert i faglige sammenhenger og i fagartikler.

.....

Sted og dato

.....

Underskrift

²⁷ Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. Vedtatt og utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

Vedlegg 2

Til leder og eier for barnehage

Informasjon om forskningsprosjektet: *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*

Mitt navn Liv Torunn Eik og jeg er doktorgradsstipendiat ved Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold. Jeg ønsker med dette å informere om et forskningsprosjekt som jeg ønsker å gjennomføre blant annet i barnehage.er villig til å være min informant forutsatt at barnehagens leder og eier godkjenner dette.

Bakgrunn for prosjektet

Bakgrunn for mitt forskningsprosjekt er at jeg siden 2003 har arbeidet med det nasjonale tiltaket ”*Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*”. Det har skapt stor interesse for overgangen fra utdanning til yrke. Høsten 2008 var jeg så heldig å få en stipendiatstilling over fire år ved Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold, noe som gir meg anledning til å gjennomføre et doktorgradsprosjekt med fokus på nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. Min bakgrunn forøvrig er mange års praksis som førskolelærer og fra 1993 som pedagogikklerer ved førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Vestfold. Som stipendiat er jeg knyttet til Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, der jeg får veiledning og forskerutdanning.

Rammeplan for barnehager (2006) og Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) tydeliggjør offentlige forventninger til barnehagens kvalitet og innhold. Dette stiller nye krav til de ansatte i barnehagene. Kunnskapsdepartementet ønsker bl.a. å se en større sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold. Synet på barnehagens plass i samfunnet og kravene til innhold i barnehagen og i førskolelærerutdanningen er i endring. I kjølvannet av den store utbyggingen av barnehager de siste årene har det oppstått større enheter og nye driftsformer. I hvilken grad gir førskolelærerutdanningen de nyutdannede førskolelærerne forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere på et yrkesfelt i endring? Hvordan opplever de nyutdannede sin egen kompetanse i møte med yrkets utfordringer? Hvordan opplever de sine muligheter

for videre kompetansebygging i ulike praksisfelleskap i barnehagen? Hvordan vurderer de sitt utbytte av å få veiledning det første året? Dette er sentrale spørsmål som det er viktig å belyse, både for å videreutvikle førskolelærerutdanningen og tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Det finnes fortsatt lite norsk forskning om førskolelæreres overgang fra utdanning til yrke og om hva som kan fremme fortsatt kompetansebygging i yrket.

Mine problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Hvordan opplever førskolelærere sin kompetanse og kompetansebygging i forhold til de kravene til profesjonen de møter i sitt første året i yrket? Hvordan kan veiledning bidra til at deres kompetanse bygges videre i en lærende organisasjon?

Aktuelle delproblemstillinger:

- I hvilken utstrekning opplever nyutdannede førskolelærerne at deres kompetanse etterspørres og anerkjennes av styrer og øvrig personale i barnehagen?
- I hvilken utstrekning opplever de nyutdannede at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?

Metode

Jeg ønsker å undersøke nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging i barnehagen ved å ta utgangspunkt i deres egne opplevelser. For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervjuer (i gruppe og individuelt), observasjon av veiledningssamtaler og lesing av deres skriftlige veiledningsgrunnlag (saker de ønsker veiledning på) og deres refleksjonslogger.

Mitt forskningsarbeid vil sette søkelyset på hvordan de nyutdannede vurderer sin egen kompetanse, hva de opplever at de mestrer, og hva de opplever som vanskelig. Det vil i tillegg være aktuelt å få de nyutdannedes vurdering av veiledningens betydning..

Barnehageåret 2009/2010 vil jeg gjennomføre en undersøkelse i barnehagene ved å følge åtte nyutdannede førskolelærere gjennom det første året i yrket. Jeg ønsker å intervju de nyutdannede både i gruppe og individuelt fire ganger i løpet av dette året, i september,

desember, februar og i juni. I tillegg ønsker jeg å være sammen med den/de nyutdannede en dag i barnehagen i forbindelse med hver av de fire individuelle intervjuene. Jeg ønsker også å delta som observatør på minst to veiledningssamtaler i løpet av året i tillegg til å få anledning til å lese de nyutdannedes skriftlige grunnlag for veiledningen og deres refleksjonslogg i etterkant av veiledningssamtalene.

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH 2003²⁸). I den avhandlingen jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehager. Listen over mine informanternes navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst i mitt arkivskap på kontoret. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice-recorder og behandlet videre på datamaskin. Alle lydfiler vil bli slettet når forskningsperioden er over, etter planen 03.09.2012. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål om prosjektet. Vennligst fyll ut erklæringen på neste ark og send den til meg, adresse: Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning, postboks 2243, 3103 Tønsberg

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

høgskolelektor/stipendiat,

Høgskolen i Vestfold

Tlf. 33031458 (kontor) eller 41623316 (mobil). Mail: Liv.T.Eik@hive.no

²⁸ Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora. Vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

Til nyutdannede førskolelærere som skal delta i veiledningsprogrammet *Ny som lærer i barnehage og skole*

Informasjon om forskningsprosjektet: *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*

Mitt navn er Liv Torunn Eik og jeg har arbeidet med førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold siden 1993. Ved siden av å være leder for tiltaket *Ny som lærer i barnehage og skole* i Vestfold er jeg nå doktorgradsstipendiat ved Barnehagesenteret ved Høgskolen. Jeg sender deg denne henvendelsen fordi jeg trenger flere informanter til mitt pågående forskningsprosjekt *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*

Bakgrunn for prosjektet

Bakgrunn for mitt forskningsprosjekt er at jeg siden 2003 har arbeidet med det nasjonale tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole som Ny som lærer er en del av*. Det har skapt stor interesse for overgangen fra utdanning til yrke. Høsten 2008 var jeg så heldig å få en stipendiatstilling over fire år ved Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold, noe som gir meg anledning til å gjennomføre et doktorgradsprosjekt med fokus på nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. på Høgskolen i Vestfold. Som stipendiat er jeg knyttet til Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, der jeg får veiledning og forskerutdanning.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* tydeliggjør samfunnets forventninger til barnehagens kvalitet. Kunnskapsdepartementet ønsker bl.a. å se en større sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold. Synet på barnehagens plass i samfunnet og kravene til innhold i barnehagen og i førskolelærerutdanningen er i endring. I kjølvannet av den store utbyggingen av barnehager de siste årene har det oppstått større enheter og nye driftsformer. I hvilken grad gir førskolelærerutdanningen de nyutdannede førskolelærerne forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere på et yrkesfelt i endring? Hvordan opplever de nyutdannede sin egen kompetanse i møte med yrkets utfordringer? Hvordan opplever de sine muligheter for videre kompetansebygging i ulike praksisfelleskap i barnehagen? Hvordan vurderer de sitt utbytte av

å få veiledning det første året? Dette er sentrale spørsmål som det er viktig å belyse, både for å videreutvikle førskolelærerutdanningen og tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Det finnes fortsatt lite norsk forskning om førskolelæreres overgang fra utdanning til yrke og om hva som kan fremme fortsatt kompetansebygging i yrket.

Mine problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Hvordan opplever førskolelærere sin kompetanse og kompetansebygging i forhold til de kravene til profesjonen de møter i sitt første året i yrket? Hvordan kan veiledning bidra til at deres kompetanse bygges videre i en lærende organisasjon?

Aktuelle delproblemstillinger:

- I hvilken utstrekning opplever nyutdannede førskolelærerne at deres kompetanse etterspørres og anerkjennes av styrer og øvrig personale i barnehagen?
- I hvilken utstrekning opplever de nyutdannede at de inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen?

Metode

Jeg ønsker å undersøke nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen ved å ta utgangspunkt i deres egne opplevelser. For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervjuer (i gruppe og individuelt), observasjon av veiledningssamtaler og lesing av deres skriftlige veiledningsgrunnlag (saker de ønsker veiledning på) og deres refleksjonslogger.

Mitt forskningsarbeid vil sette søkelyset på hvordan de nyutdannede vurderer sin egen kompetanse, hva de opplever at de mestrer, og hva de opplever som vanskelig. Det vil i tillegg være aktuelt å få de nyutdannedes vurdering av veiledningens betydning..

Barnehageåret 2009/2010 vil jeg gjennomføre en undersøkelse i barnehagene ved å følge åtte nyutdannede førskolelærere gjennom det første året i yrket. Jeg ønsker å intervju de nyutdannede både i gruppe og individuelt fire ganger i løpet av dette året, i september, desember, februar og i juni. I tillegg ønsker jeg å være sammen med den/de nyutdannede en

dag i barnehagen i forbindelse med hver av de fire individuelle intervjuene. Jeg ønsker også å delta som observatør på minst to veiledningssamtaler i løpet av året i tillegg til å få anledning til å lese de nyutdannedes skriftlige grunnlag for veiledningen og deres refleksjonslogg i etterkant av veiledningssamtalene.

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH 2003²⁹). I den avhandlingen jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehager. Listen over mine informanternes navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst i mitt arkivskap på kontoret og vil bli slettet når forskningsperioden er over i september 2012. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice-recorder og behandlet videre på datamaskin. Alle lydfiler og koblingsnøkler vil bli slettet når forskningsperioden er over i 2012. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Dersom du er interessert i å delta som informant er det fint om du tar kontakt med meg så fort som mulig. Ta også kontakt hvis du har spørsmål om prosjektet. Jeg har gjort avtaler med noen informanter, men trenger flere. Barnehagens leder og eier må samtykke i at du deltar, så drøft dette med leder også.

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

høgskolelektor/stipendiat,

Høgskolen i Vestfold

Tlf. 33031458 (kontor) eller 41623316 (mobil). Mail: Liv.T.Eik@hive.no

²⁹ Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora. Vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

INFORMASJON OM FORSKNINGS- UNDERSØKELSE MED FOKUS PÅ NYUTDANNEDE FØRSKOLELÆRERE



Jeg heter Liv Torunn Eik og er ansatt som stipendiat ved Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold. I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid skal jeg gjennomføre en undersøkelse i flere ulike barnehager for å studere førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. En av førskolelærerne i [REDACTED] barnehage deltar i undersøkelsen.

Jeg kommer derfor til å være i barnehagen for å observere og gjøre intervjuer med førskolelæreren i tre perioder gjennom dette barnehageåret. Fokuset mitt er den nyutdannede førskolelæreren og hennes/hans erfaringer. Jeg kommer ikke til å observere barn eller gjøre opptegnelser om barna i barnehagen. I min avhandling vil alle data om førskolelærerne og barnehagen bli anonymisert.

Dersom noen har spørsmål om dette, kan dere ta kontakt med meg på mail:

Liv.T.Eik@hive.no eller på tlf. 41623316 eller 33031458.

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

Vedlegg 3**TAUSHETSERKLÆRING**

Undertegnede lover at opplysninger som fremkommer om barn, personale og de enkelte barnehagene i gruppeintervjuer knyttet til Liv Torunn Eiks forskningsprosjekt *Ny i profesjonen. Nytdannede førskolelæreres kompetansebygging det første år i yrket, ikke under noen omstendigheter skal bringes videre.*

Sted og dato	Underskrift

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagens gate 29
N-3007 Bergen
Norsveg
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Liv Torunn Eik
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 28.06.2009

Vår ref: 22115 / 2 / 1904

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.06.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22115 *Ny i profesjonen. Nystdannende førskolelærers kompetansebygging det første året i yrket.*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Liv Torunn Eik*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

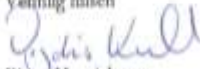
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal sende skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.09.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering

Ansvarligkontor / Distrikt Offisr:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 95 52 11. nsd@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47-73 54 19 07. nsd@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 62 36. nsd@uio.no

Vedlegg 5

Gjennomføring av feltarbeidet:

Aktivitet	Tidspunkt
Deltakerberetning	August
Første observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	August/september
Første individuelle intervju	August/september
Første gruppeintervju	Oktober/november
Første observasjon av veiledningssamtale	Oktober/november
Andre observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	Januar/februar
Andre individuelle intervju	Februar/mars
Andre gruppeintervju	Mars/april
Andre observasjon av veiledningssamtale	Mars/april
Tredje observasjon av den nyutdannede en arbeidsdag	April/mai
Tredje individuelle intervju	Mai/juni
Tredje gruppeintervju	Mai/juni

På grunn av sykdom og andre uforutsette hendelser måtte det gjøres tilpasninger i tidsplanen i forhold til noen av de nyutdannede.

Vedlegg 6

INTERVJUGUIDE TIL 1. INDIVIDUELLE INTERVJU

AUGUST/SEPTEMBER 2009

- Hva er grunnen til at du ble førskolelærer?
- Har du jobbet i barnehage eller med barn før?
- Var det et bevisst valg å jobbe med den aldersgruppen du jobber med nå?
- Hvordan er barnehagen du jobber i?
- Hvordan er barnegruppa?
- Kan du beskrive en dag hvor du er fornøyd når du går hjem fra barnehagen. Hvordan har en sånn dag vært?
- Har du opplevd noen sånne dager siden du begynte?
- Kan du beskrive en dag hvor du er ikke er fornøyd når du går hjem fra barnehagen. Hvordan har en sånn dag vært?
- Har du opplevd noen sånne dager siden du begynte?
- Er det noe ved jobben som førskolelærer som har blitt annerledes enn forventa?
- Er det noe du har blitt overraska over ved jobben?
- Er det noe du har blitt overraska over når det gjelder deg sjøl, for eksempel noe du har vært overraska over å ha mestra?
- Hva er det som motiverer deg for å gå på jobb?
- Hvem er din/dine viktigste samarbeidspartner(e)?
- Er det noe du skulle ønske at du hadde lært mer om i utdanninga?

INTERVJUGUIDE TIL 2. INDIVIDUELLE INTERVJU

Februar/mars

- Hvordan går det? Hva har du mest fokus på om dagen?
- Hva har vært de største utfordringene den første tiden som førskolelærer?
- Opplever du som nyutdannede førskolelærer at dine kunnskaper og kompetanse blir etterspurt og anerkjent i barnehagen?
- Kan du noe annet enn de andre førskolelærerne i barnehagen deres?
- Kan du noe annet enn assistentene på avdelingen/basen deres?
- Er det forskjell på førskolelæreres og assistenters kompetanse?
- Er det noen teorier eller fagbøker fra utdanningen som du har opplevd som en støtte eller hjelp i arbeidet i barnehagen?
- Har du lært noe av de andre i barnehagen? Har de andre i barnehagen lært noe av deg?
- Har de andre i barnehagen lært noe av deg?
- Har du lært noe av barna?

Tredje individuelle intervju mai/juni 2010.:

Oppsummere og drøfte hvordan året har blitt.

Se på sitater fra tidligere intervjuer og situasjoner fra observasjonene.

- Vi nærmer oss nå slutten på året. Hvordan synes du dette året har vært, sett under ett?
- Er det forskjell på høsthalvåret og vårhalvåret? På hvilken måte?
- Hva har vært viktige erfaringer for deg dette året?
- Hva synes du at du har mestret godt dette året?
- Hva har vært de største utfordringene du har møtt?
- Er det sider ved yrket som har overrasket deg eller vært annerledes enn du hadde trodd?
- Hva er det viktigste du har lært om å være førskolelærer/ped.leder i år?
- Er du fornøyd med rammene for å være ped.leder i din barnehage?
- Hva tenker du om førskolelærerutdanninga nå?
- Har det å få veiledning hatt betydning for deg? Hvordan?
- Når du neste år/neste gang starter året med en ny barnegruppe, er det ting du vil gjøre annerledes da enn det du gjorde i fjor? Evt. ting du ikke vil gjøre om igjen?
- Andre ting du vil gjøre annerledes i løpet av året?
- Mine tanker om utviklingen din dette året. Kjenner du deg igjen i dette?
- Hvor/med hva jobber du om 5 år? Og om 10 år?

Vedlegg 7

INTERVJUGUIDE TIL 1. GRUPPEINTERVJU

OKTOBER/NOVEMBER 2009

Aktuelle spørsmål:

- Hva har vært de største utfordringene den første tiden som førskolelærer?
- Opplever dere som nyutdannede førskolelærerne at deres kunnskaper og kompetanse blir etterspurt og anerkjent i barnehagen?
- Kan dere noe annet enn de andre førskolelærerne i barnehagen deres?
- Kan dere noe annet enn assistentene på avdelingen/basen deres?
- Hva er forskjell på førskolelærere og assistenters kompetanse?
- Hva tenker du om innholdet i utdanningen i forhold til de oppgavene du har i yrket?
- Har de andre i barnehagen lært noe av dere?
- Har dere lært noe av de andre i barnehagen?
- Har dere lært noe av barna?
- Er det andre tema dere er opptatt av for tida?

INTERVJUGUIDE TIL 2. GRUPPEINTERVJU

JANUAR/FEBRUAR 2010

(De uthevede spørsmålene er de viktigste. De andre er mulige oppfølgingsspørsmål).

- **Tilbakeblikk på høsten. Hva tenker dere om den nå?**
- Er det noen forskjell på hvordan dere har det på jobb da og nå?
- På hvilke områder?
- Hva har vært viktige erfaringer?
- **Hva kunne eventuelt vært gjort for å gi dere en bedre start?**
- Hvilket utbytte har dere hatt av veiledning?
- **Hva opplever dere er de største utfordringene i barnehagen for tiden?**
- Føler dere at dere er kompetente til å møte denne/disse utfordringene?
- Hvis ikke: Hva kan du/dere gjøre med det?
- **Hva tenker du er de viktigste oppgavene dine i barnehagen? Evt. tre viktigste.**
- Hvorfor akkurat disse?
- **Tanker om forholdet mellom å være leder og å være pedagog.**
- Hva er du mest? Er det mulig å si noe om når er du leder og når er du pedagog?
- Hva trenger du evt. å lære mer om?
- Har du noen forbilder som førskolelærer?

INTERVJUGUIDE TIL 3. GRUPPEINTERVJU MAI/JUNI 2010

- Nå ved slutten av det første året: hvilke tanker har dere nå om førskolelæreryrket? Har det vært slik dere forventet?
- Hva har vært mest krevende med å være førskolelærer? Hvorfor?
- Hva har vært det mest positive ved å være førskolelærer? Hvorfor?
- Hva har vært viktige erfaringer dette året?
- Hva tenker dere om utdanningen etter å ha jobbet i snart et år? Er det noe dere gjerne skulle lært mer om?
- Hvis dere skulle på et jobbintervju i morgen, hvordan ville dere da beskrive den kompetansen dere har nå?
- Hva kan dere nå som dere ikke kunne da dere nettopp var ferdig med utdanningen?
- Improvisasjon er et begrep jeg har blitt opptatt av dette året. Er det beskrivende for kompetanse til å kunne møte alt det som skjer i barnehagedagen?
- Har dere tanker om å ta videreutdanning senere? I tilfelle, hva har dere behov for å lære mer om?
- Hvor og med hva jobber dere med om 10 år?

Vedlegg 8

Errataliste

Doktorand: Liv Torunn Eik

Avhandlingens tittel: Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket

Koder i tabell: korrigeret tekst (kor), endret mellomrom (mellom), skrifttype (skrift), skriftstørrelse (str), tegnsettelse (tegn).

Side /linje	Original tekst	Endret tekst
24/22	konsentert	(kor) konsentrert
25/32	<i>værested</i> preget	(mellomrom) <i>værested</i> preget
27/25	teoretisk/fagdisiplinert	(kor) teoretisk/fagdisiplinorientert
28/12	poengssum	(kor) poengsum
56 - 420	sidetall nederst på sidene med partall	(kor) fjernet sidetall nederst på sidene med partall
77/7	avbarnehagen	(mellomrom) av barnehagen
84/15	<i>Barnehageloven gir dessuten barna</i>	(kor) Barnehageloven gir dessuten <i>barna</i>
84/16	<i>rett til medvirkning, konkretisert som rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens</i>	(skrift) rett til medvirkning, konkretisert som rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens
84/17	<i>virksomhet og jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering</i>	(skrift) virksomhet og jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering
84/18	<i>(Kunnskapsdepartementet, 2011b). Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med</i>	(skrift) (Kunnskapsdepartementet, 2011b). <i>Barnets</i> synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med
84/19	<i>dets alder og modenhet. Barnehagelovens formålsparagraf slår fast at "barnehagen skal i</i>	(skrift) dets alder og modenhet. Barnehagelovens formålsparagraf slår fast at "barnehagen skal i
84/20	<i>samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme</i>	(skrift) samarbeid og forståelse med <i>hjemmet</i> ivareta <i>barnas</i> behov for omsorg og lek, og fremme
84/21	<i>læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Barnehageloven, 2005).</i>	(skrift) læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Barnehageloven, 2005).

106/21	artistry	(skrift) <i>artistry</i>
Side /linje	Original tekst	Endret tekst
106/23	kunsteriske	(kor) kunstneriske
115/9	bricoleur	(skrift) <i>bricoleur</i>
141/31	Grounded theory	(skrift) <i>Grounded theory</i>
144/10	å unngå å unngå	(kor) å unngå
158/13	forskningssintervju	(kor) forskningsintervju
171/24	mestet	(kor) mestret
191/3-6	12	(str) 10
191/14	støvlennr.	(kor) støvlene
204/15	i i	(kor) i
207/18	<i>4.Profesjonelt</i>	(mellomrom) <i>4. Profesjonelt</i>
245/22	hevder Østrem	(kor) hevder Solveig Østrem
247/13	årene	(kor) år
257/17	tannproblemer noe	(tegn) tannproblemer, noe
359/30	arbeidet(Sheridan	(mellomrom) arbeidet (Sheridan