

Barnehagelærerens handlingsrom

En kvalitativ studie av tre barnehagelæreres opplevelse
av handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse



Masteroppgave i pedagogikk
med vekt på pedagogisk ledelse

Anne-Lise Gjelsvik Hansen

NLA Høgskolen Bergen
Våren 2019

Sammendrag

Navn: Anne-Lise Gjelsvik Hansen

Adresse: Grøvlesvingen 31 A

5108 Hordvik

Telefon: 48057896

Email: anne_lise89@hotmail.com

Innleveringssemester: Våren 2019

Fagområdet: Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

Formålet med studien

Gjennom denne kvalitative intervjustudien har hensikten vært å få økt kunnskap om barnehagelæreren som profesjonsutøver. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan barnehagelærere opplever sitt handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensninger deres handlingsrom synes å gi dem i deres profesjonsutøvelse. Jeg har valgt å knytte barnehagelærerens handlingsrom opp mot begrepet profesjonell autonomi. I denne sammenheng sees begrepene som nærmest identiske, hvor opplevelsen av profesjonell autonomi knyttes til hvilke muligheter og begrensninger barnehagelærernes handlingsrom gir dem.

Studiens problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?

Kilder og metode

Denne oppgaven er en kvalitativ intervjustudie, hvor jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til fortolkning. Datamaterialet ble innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. Jeg har brukt tematisk analyse i bearbeidingen av materialet for å løfte frem de mest sentrale tema fra resultatene. For å støtte og forsterke studiens problemstilling er det utarbeidet noen forskningsspørsmål som har vært til hjelp gjennom arbeidet med oppgaven. Forskningsspørsmålene som stilles i studien handler om hvilket handlingsrom barnehagelærere beskriver å ha, hvordan de utnytter handlingsrommet sitt, og hvilke faktorer som utfordrer handlingsrommet. Jeg har forsøkt å velge relevant teori og forskning som skal bygge opp under studiens tema og problemstilling. I teorikapittelet er det derfor lagt vekt på barnehagelæreren

som profesjonsutøver, barnehagelærerens profesjonelle ansvar og barnehagelærerens profesjonelle autonomi. Studiens utvalg består av tre barnehagelærere fra ulike barnehager.

Hovedkonklusjoner:

Denne studien finner at barnehagelærerne opplever å ha et stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse, hvor graden av profesjonell autonomi oppleves som høy. Barnehagelærerne opplever denne friheten som nødvendig og motiverende i deres arbeid. Friheten de beskriver er i all hovedsak knyttet opp mot deres opplevelse av metodefrihet. Samtidig kommer det frem funn knyttet til ulike faktorer barnehagelærerne beskriver utfordrer deres handlingsrom. Et sentralt funn er styrerens betydning for hvordan barnehagelærerne opplever sitt handlingsrom. I drøftingen pekes det også på hvordan barnehagelærerne selv kan synes å begrense sitt handlingsrom og sin profesjonalitet. Dette omhandler blant annet en diskusjon om barnehagens tradisjonelle organisering som er preget av en flat struktur, som grunner i en likhetstenkning der sterke følelser som solidaritet og demokrati har formet strukturen. Å definere og tydeliggjøre de ulike yrkesgruppene som arbeider innenfor barnehagen, samt styrke bruken av fag og fagspråket blir trukket frem som sentrale aspekter med tanke på å utnytte deres handlingsrom og styrke deres profesjonelle autonomi og profesjonalitet.

Forord

Da er jeg endelig kommet over målstreken! Min reise som masterstudent er nå avsluttet, noe som føles litt vemodig, men samtidig så utrolig godt. Det har vært en lærerik, krevende og ikke minst en spennende prosess å skulle skrive en masteroppgave. Veien til målet har til tider vært humpete og bydd på en del utfordringer. Men jeg klarte det! I den forbindelse er det flere personer som fortjener en stor takk fra meg.

Jeg vil rette en takk til Einar Reigstad, som har vært en inspirerende og støttende veileder gjennom prosessen med å skrive denne oppgaven. Dine faglige innspill og kritiske spørsmål har hjulpet meg med å kunne gjennomføre denne masteravhandlingen.

Tusen takk til mamma og pappa! Takk for at dere har gitt meg uvurderlig moralsk og praktisk støtte gjennom tiden som masterstudent, og generelt i livet. Takk for at dere har heiet på meg hele veien.

En spesiell takk går til min samboer og forlover, som gjennom tykt og tynt har støttet meg og oppmuntret meg gjennom hele prosessen. Til tider når masterstudiet har bydd på utfordringer har du inspirert meg til å stå på videre og gitt meg nødvendig tid til å arbeide med oppgaven. Sist men ikke minst har du *alltid* troen på meg, uansett hva det måtte være jeg begir meg ut på. Hjertelig takk, kjære Sindre.

Bergen, juni 2019

Anne-Lise Hansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	5
1 INNLEDNING.....	9
1.1 STUDIENS UTGANGSPUNKT OG HENSIKT	9
1.2 STUDIENS SAMFUNNSMESSIGE PLASSERING	10
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET	11
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	13
2 DEN TEORETISKE RAMMEN	15
2.1 BARNEHAGELÆREREN SOM PROFESJONSUTØVER.....	15
2.1.1 Å VÆRE PROFESJONSUTØVER.....	16
2.1.2 PROFESJONSUTØVERENS TRE FORPLIKTELSER.....	18
2.1.3 FORPLIKTELSEN TIL POLITIKKEN	19
2.1.4 FORPLIKTELSEN TIL KUNNSKAPEN	23
2.1.5 FORPLIKTELSEN TIL ETIKKEN.....	24
2.2 BARNEHAGELÆRERENS PROFESJONELLE ANSVAR	24
2.2.1 PROFESJONELT ANSVAR	25
2.2.2 RESPONSIBILITY OG ACCOUNTABILITY.....	25
2.2.3 PROFESJONELL IDENTITET.....	26
2.3 BARNEHAGELÆRERENS PROFESJONELLE AUTONOMI	26
2.3.1 HVA ER AUTONOMI?.....	27
2.3.2 PROFESJONELLE AUTONOMI OG STYRING	27
2.3.3 AUTONOMI I PERSONALGRUPPEN.....	28
3 METODE OG ANALYSE	31
3.1 MITT VITENSKAPELIGE STÅSTED	31
3.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	31
3.3 BEGRUNNELSE FOR VALG AV INTERVJU SOM METODE	32
3.4 STUDIENS UTVALG.....	33
3.5 DATAINNSAMLING	35
3.5.1 Å UTARBEIDE INTERVJUGUIDEN	35
3.5.2 Å GJENNOMFØRE INTERVJUENE	36
3.5.3 Å TRANSKRIBERE INTERVJUENE	39
3.6 ANALYSEPROSESSEN	39
3.6.1 UNDERVEIS I INTERVJUET	40
3.6.2 I LØPET AV TRANSKRIBERINGEN	40
3.6.3 TEMATISERT ANALYSE.....	40
3.7 FORSKNINGSKVALITET	41
3.7.1 RELIABILITET	41
3.7.2 VALIDITET	42

3.7.3	ETISKE VURDERINGER OG RETNINGSLINJER	43
3.7.4	FORSKERROLLEN.....	43
4	<u>PRESENTASJON AV RESULTATER</u>	45
4.1	PROFESJONELL IDENTITET	45
4.2	OPPLEVER STOR FRIHET OG STORT HANDLINGSROM	50
4.3	STYRERENS BETYDNING	53
4.4	FLAT STRUKTUR I BARNEHAGEN	54
4.5	ANSVAR OVER HELE LINJEN	56
4.6	UTDANNINGSINSTITUSJONENES VISJONER VS. BARNEHAGELÆRERENS VIRKELIGHET	58
4.7	ØKT FOKUS PÅ LÆRING, KARTLEGGING OG TIDLIG INNSATS	60
4.8	OPPSUMMERING AV STUDIENS VIKTIGSTE FUNN	63
5	<u>DRØFTING</u>	67
5.1	FORPLIKTELSEN TIL POLITIKKEN	67
5.1.1	STYRERENS BETYDNING.....	69
5.1.2	KARTLEGGINGSVERKTØY OG PEDAGOGISKE PROGRAMMER	71
5.2	FORPLIKTELSEN TIL KUNNSKAPEN	73
5.2.1	PRAKSISSJOKKET.....	73
5.2.2	BRUKEN AV FAG OG FAGSPRÅKET	75
5.2.3	DEN STORE METODEFRIHETEN	76
5.3	FORPLIKTELSEN TIL VERDIENE	77
5.3.1	TIDEN STREKKER IKKE TIL.....	77
5.3.2	RESPONSIBILITY ELLER ACCOUNTABILITY?	79
5.3.3	Å FINNE BALANSEN	81
6	<u>AVSLUTNING</u>	83
6.1	OPPSUMMERING	83
6.2	REFLEKSJON OVER EGET ARBEID	87
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	88
	<u>REFERANSELISTE.....</u>	89
	<u>VEDLEGG.....</u>	91
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE (INKLUDERT SAMTYKKEERKLÆRING)	91
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	91
	VEDLEGG 3: FORSKNINGSPROSJEKTETS GODKJENNING FRA NSD	91
	VEDLEGG 4: FIGUR- OG TABELLISTE	91

1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens utgangspunkt og hensikt, hvor jeg redegjør for min motivasjon og utgangspunkt for å skrive denne oppgaven. Deretter tar jeg for meg oppgavens samfunnsmessige plassering og ser på tidligere forskning på feltet. Videre presenterer jeg oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt beskriver jeg oppgavens oppbygging.

1.1 Studiens utgangspunkt og hensikt

Min motivasjon og utgangspunkt for å skrive denne masteravhandlingen har kommet gradvis gjennom flere års erfaring som barnehagelærer i barnehagen. I løpet av denne tiden har jeg gjort meg en del personlige erfaringer med hva det vil si å være barnehagelærer. Fra jeg startet i yrket, for snart syv år siden, og frem til nå har jeg opplevd å oftere blitt «dratt vekk» fra avdelingen og fra direkte samspill med barna. Jeg opplever at krav og føringer som legges på barnehagen tar en større del av min arbeidshverdag. Vi skal følge kvalitetssikringssystemer, gjennomføre pedagogiske programmer og gjøre administrative oppgaver. Vi skal planlegge, gjennomføre og evaluere det pedagogiske arbeidet. Samtidig skal praktiske gjøremål gjennom dagen bli gjort. Til tider følte jeg at hode kokte, og at jeg ønsket å legge alle slike arbeidsoppgaver til side, og bare være sammen med barna. Etterhvert begynte jeg å reflektere mer rundt min rolle som barnehagelærer. For hva er egentlig min rolle? Hvilken betydning har det for meg at jeg som barnehagelærer skal utøve en profesjon? Skulle jeg bare følge strømmen og være en leder som følger styrers og eiers mål og visjoner? Jeg følte for et behov for å reflektere rundt denne tematikken, og det resulterte i denne masteroppgaven.

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er barnehagelærerens vilkår for profesjonsutøvelse. Jeg ønsker å se på barnehagelærernes opplevelser og beskrivelser av eget handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensinger handlingsrommet synes å gi dem. Jeg ønsker også å se på hvordan barnehagelæreren som profesjonsutøver befinner seg i et spenningsfelt mellom hva som er politisk ønsket og hva profesjonen selv vil legge til grunn for profesjonens handlinger og vurderinger ut fra egne tolkninger av samfunnsmandatet. Med utgangspunkt i barnehagelærernes fortellinger omkring sitt handlingsrom ønsker jeg å knytte dette opp mot deres opplevelse av profesjonell autonomi. Nicolaisen, Seip og Jordfall (2012, s. 43) sier at det er utfordrende å skulle balansere de ulike rollene og oppgavene som en barnehagelærer har opp mot hverandre. Med en opplevelse av stadig økende krav og

forventninger til barnehager og barnehagelærerprofesjonen, har jeg begynt å reflektere over om det er noe utenifra som er i ferd med å endre meg som barnehagelærer. Hvem vil jeg være som barnehagelærer, og hva er vår viktigste oppgave i barnehagen?

Min hensikt med denne studien er ikke å søke etter entydige svar på kausale sammenhenger mellom politiske og statlige føringer opp mot barnehagens pedagogikk. Jeg ønsker å sette søkelyset på hvordan barnehagelærere opplever handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse og hvilke faktorer barnehagelærere beskriver utfordrer deres handlingsrom. Jeg vil se på hvordan utdanningspolitiske intensjoner påvirker det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og i hvilken grad dette er av betydning for barnehagelærernes handlingsrom.

1.2 Studiens samfunnsmessige plassering

Vi befinner oss i en tid hvor mange vil mye med barnehagen (Bae, 2018). Flere fagpersoner peker på en bekymring over at barnehagelærerprofesjonen er under press, og at barnehagen kommer til å miste noe av det som har vært konstituerende for barnehagen gjennom historien (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 135). At vi som barnehagelærere, og barnehagen som organisasjon, skal endre og utvikle oss i takt med et samfunn som stadig er i endring, er noe jeg prøver å ha et bevisst forhold til.

De siste tiårs endringer i barnehagesektoren må sees i sammenheng med generelle samfunnstendenser, nye ideologiske føringer, økonomiske rammebetingelser og nye former for styring av velferdstjenestene (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s. 12). Barnehagen har fått mer oppmerksomhet rettet mot seg etter at barnehagen ble en del av utdanningsforløpet i Norge. I den forbindelse har flere fagpersoner gitt uttrykk for en uro knyttet til blant annet økt læringspress på barnehagen og hevder at lekens plass er truet (Greve, 2015, s. 202). I stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* som kom forut for den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) ser vi at regjeringens intensjon er en sterkere styring av barnehagesektoren: «Regjeringen ønsker at rammeplanen skal stille tydeligere krav om forventninger, samtidig som handlingsrommet for lokal tilpasning og faglig skjønn fortsatt skal være til stede.» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 28). Forfatterne Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim (2014, s. 135) hevder det er mye som står på spill i barnehagelærerens framtid. De peker på en uro som omhandler at profesjonen er under press

og at barnehagen kommer til å miste noe av det som har vært konstituerende for barnehagen gjennom historien. De hevder at barnehagen befinner seg i en brytningstid, og at det er avgjørende at barnehagelærere framstår som kritiske agenter på vegne av barna, barnehagen og profesjonen. «Uten å være tydelige på hva som er de kritiske punktene ved utviklingen av barnehagesektoren, står barnehagelærere i fare for å miste store deler av innflytelsen på hva profesjonsfeltet skal være», skriver de (Greve et al., 2014, s. 135).

I min studie har jeg et ønske om å rette fokus på vilkårene for profesjonsutøvelse for barnehagelærere. Jeg ønsker å se på barnehagelærernes handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensninger de opplever handlingsrommet gir dem. Hvordan opplever barnehagelærerne at utviklingen av barnehagesektoren påvirker deres handlingsrom? Hvilke faktorer er med på å utvide og begrense barnehagelærernes handlingsrom?

1.3 Tidligere forskning på feltet

Det finnes allerede en del litteratur omkring tematikken om barnehagelæreren som profesjonsutøver, hvordan barnehagelærerens komplekse arbeid er forankret i nasjonale og internasjonale dokumenter, hvordan samfunnsmessige rammer skaper betingelser for det som skjer i barnehagebarns hverdag og hvordan barnehagesektoren stadig blir utsatt for sterkere målstyring og effektivisering. For å øke min innsikt og teoretiske kunnskap knyttet til problemstillingen har jeg undersøkt hvilke fagpersoner og faglitteratur jeg mener er aktuell å bruke som teoriforankring i denne oppgaven. Det er spesielt tre fagbøker jeg mener er av høy relevans i min forskning: *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (Hennum & Østrem, 2016), *Profesjon og kritikk* (Hennum et al., 2015) og *Politikk, lek og læring* (Bae, 2018).

Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem har skrevet boken *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016) som tar for seg kjennetegn ved profesjonsyrker og hva som kjennetegner barnehagelæreren som profesjonsutøver. Forfatterne har utviklet en modell som de kaller et *profesjonstriangel*, hvor de tar for seg tre ulike forhold de mener profesjonen er forpliktet til, nemlig politikken, kunnskapen og verdiene. Forpliktelsene sees på som likeverdige, men som også griper inn i hverandre. Likevel kan det oppstå spenninger mellom dem. Jeg har valgt å bruke forfatternes profesjonstriangel for å beskrive barnehagelæreren som profesjonsutøver. Triangelen brukes også som et utgangspunkt når jeg senere i oppgaven skal

drøfte barnehagelærerens opplevelse av sitt handlingsrom og hvilke faktorer de beskriver påvirker deres handlingsrom.

I *Profesjon og kritikk* (2015) er Bernt Andreas Hennem, Mari Pettersvold og Solveig Østrem er redaktører. Gjennom bidrag fra tolv forfattere fra Norge og Danmark blir spørsmålet om profesjonsutøvelse og kritikk bli belyst fra ulike perspektiver. Boken handler kort fortalt om kritikkens vilkår i en sektor som stadig blir utsatt for sterkere målstyring og effektivisering, der profesjonelt skjønn settes til side gjennom krav om standardisering, rapportering og evidensbasert praksis.

Innenfor barnehagefeltet er Berit Bae et anerkjent navn. Hun har i en årrekke drevet forskning og undervisning innenfor barnehagesektoren, og har bidratt til utvikling av praksisnær barnehagekunnskap. Hun har nylig kommet ut med boken *Politikk, lek og læring* (Bae, 2018) hvor hun ønsker å synliggjøre hvordan barnehagelærerens komplekse arbeid er forankret i nasjonale og internasjonale dokumenter. Boken gir et innblikk i hvordan samfunnsmessige rammer skaper betingelser for det som skjer i barnehagens hverdag og inneholder konkrete eksempler på hvordan barnehagelærere kan møte barn på utviklende måter.

I forarbeidet til denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne tidligere forskning på hvordan barnehagelærere beskriver sin egen profesjonalitet og hvordan de opplever sitt handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Slik jeg fant det, var det lite forskning omkring barnehagelærerens handlingsrom og vilkår for profesjonsutøvelse, sett fra barnehagelærernes eget perspektiv. En studie som har vært av særlig interesse er rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* (Kunnskapsdepartementet, 2018) som er gjennomført av en ekspertgruppe med oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Rapporten har hatt som hovedoppgave å synliggjøre barnehagelæreren som profesjonsutøver, og har som mål å drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles og styrkes.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å få et innblikk i tre barnehagelæreres opplevelse av sitt handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensninger de opplever at handlingsrommet i rollen gir dem. Med utgangspunkt i bakgrunnen som er skissert innledningsvis har jeg formulert en problemstilling som lyder følgende:

Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt er det flere spørsmål som reiser seg i tilknytning til oppgavens tematikk. Jeg har utarbeidet følgende forskningsspørsmål som har vært en støtte for meg i arbeid med problemstillingen:

- Hvilket handlingsrom beskriver barnehagelærerne å ha?
- Hvordan bruker barnehagelærerne sitt handlingsrom?
- Hvilke faktorer opplever barnehagelærerne påvirker deres handlingsrom?

Intensjonen med studien er å løfte frem, analysere og drøfte en gruppe barnehagelæreres meninger og tanker om hva det innebærer å være en profesjonell barnehagelærer, og hvordan de opplever handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse. Gjennom studien håper jeg å rette oppmerksomheten mot barnehagelærernes komplekse arbeidshverdag og styrke deres oppfatning og opplevelse av egen rolle som profesjonell barnehagelærer.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av 6 hoveddeler: innledning, den teoretiske rammen, metode og analyse, presentasjon av resultater, drøfting og avslutning. Innledningsvis beskriver jeg studiens utgangspunkt og hensikt, studiens samfunnsmessige- og forskningsmessige plassering, problemstilling og forskningsspørsmål, og til slutt oppgavens oppbygging. I teorikapittelet tar jeg for meg aktuell forskning og teori som danner grunnlag for oppgavens forståelsesramme. I den metodiske tilnærmingen gjør jeg rede for valg av metode og metodologi. Jeg redegjør også for mitt vitenskapelige ståsted og en vurdering av egen forskerrolle, samt gir en beskrivelse av etiske vurderinger og forskningskvalitet (relabilitet og validitet). Deretter forsøker jeg å gjøre grundig rede for analyseprosessen. I delen om presentasjon av resultat fremlegges innsamlet forskningsdata og en tolkning av materialet. Siste delen av oppgaven forsøker jeg å skape diskusjon rundt de mest sentrale funnene, og tar for meg hvilke svar jeg har fått på min problemstilling. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven, reflekterer over eget arbeid og ser på eventuell videre forskning.

2 Den teoretiske rammen

Kvalitative forskningsprosesser kjennetegnes ved at «ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før» (Thagaard, 2013, s. 52). Det vil være av avgjørende betydning for studiens kvalitet at den forankres i teoretiske perspektiver og tidligere forskning med relevans for studiens formål. Det har vært nødvendig å foreta noen valg og hensiktsmessige avgrensninger med tanke på studiens omfang, ettersom det finnes flere aktuelle perspektiver som kunne vært aktuelle med tanke på å utforske studiens problemstilling.

Med bakgrunn i studiens formål om å utvikle ny kunnskap og forståelse om barnehagelæreres profesjonalitet og hvordan handlingsrommet oppleves og erfares av barnehagelærere, har jeg valgt å forankre studien i teorier og forskning omkring barnehagelæreren som profesjonsutøver og barnehagelærerens profesjonelle autonomi. Et teoretisk perspektiv på barnehagelæreren som profesjonsutøver er hensiktsmessig med tanke på å forstå og synliggjøre ulike dimensjoner ved barnehagelærerprofesjonen. Her tar jeg utgangspunkt i Hennem og Østrem (2016) sin profesjonstriangel, hvor de gjør rede for og diskuterer tre forpliktelser som binder profesjonen sammen. Ettersom barnehagelærerprofesjonen plikter i et ansvar ovenfor samfunnet og et ansvar ovenfor barna, er teori om ulike ansvarsformer tatt med. Teori om profesjonell autonomi og hvilke forhold som kan utfordre barnehagelærerens autonomi er også tatt med. Teori om profesjonell autonomi blir sett på som et viktig redskap for å kunne analysere og tolke det barnehagelærere forteller om sin frihet og sitt handlingsrom. Med tanke på å analysere og tolke barnehagelæreres beskrivelse av egen rolle og handlingsrom, men også for å ivareta studiens intensjon om å løfte frem barnehagelærerens stemme og perspektiv, er teori om barnehagelærerens profesjonelle identitet også tatt med.

2.1 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Denne første delen av teorikapitlet handler om barnehagelæreren som profesjonsutøver. Først vil jeg gjøre rede for hva barnehagelærerprofesjonen innebærer. Deretter belyses profesjonsutøverens tre forpliktelser som Hennem og Østrem (2016, s. 11) mener konstituerer profesjonen, nemlig forpliktelsene til politikken, kunnskapen og etikken.

Som nevnt innledningsvis kan det sies at barnehagelærere befinner seg i en brytningstid. Greve m.fl. (2014, s. 135) løfter frem betydningen av at barnehagelærere må stå fram som kritiske agenter på vegne av barna og barnehagen som institusjon, og på vegne av egen

profesjonsutøvelse. Å ha en kritisk tilnærming til de endringene som skjer i barnehagelæreres profesjonsfelt er nødvendig for å ivareta det barnehagelærerne selv mener er til det beste for barna i barnehagen, samtidig kan vi si at dette er en form for forvaltning av profesjonens samfunnsmandat. For å kunne stå frem som kritiske agenter på vegne av egen profesjon vil det være nødvendig å se på hvilke rammer og føringer som ligger på barnehagelæreren som profesjonsutøver.

2.1.1 Å være profesjonsutøver

Profesjoner kan forstås som en type yrker som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008, s. 13). Et sentralt kriterium for profesjonene er at de skal utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet og at de har et politisk vedtatt mandat (Grimen, 2008, s. 148). Solbrekke og Østrem (2011, s. 202) beskriver profesjonsutøveren på følgende vis:

Å være profesjonsutøver innebærer at du har sagt ja til å bære et personlig ansvar for enhver handling du utfører. I motsetning til for eksempel det mer avgrensede ansvar en funksjonær i et byråkratisk system pålegges gjennom rolleinstruks, der regler og rutiner skal følges, kan en profesjonell ikke unndra seg ansvar ved å vise til at han eller hun enten følger arbeidsgivers pålegg eller regler.

Barnehagelæreryrket kan defineres som en profesjon fordi de utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet som grunner i et samfunnsmandat. Man skal fungere som et bindeledd mellom samfunn og enkeltmennesker hvor profesjonen har ansvar for å ivareta interesser fra begge hold. Vi kan si at barnehagelærerprofesjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom forskjellige krav. På den ene siden har vi forventninger som ligger i barnehagens formål slik barnehagelærere fortolker det. På den andre siden møter vi krav og forventninger fra kommunen som eier og barnehagemyndighet. At det befinner seg spenninger ligger i profesjonsutøvelsens natur. Det er profesjonsutøverens oppgave å identifisere og reflektere over de ulike spenningene og motsetningsforholdene som oppstår, og håndtere dette ut fra kunnskap, erfaring og skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 18).

Barnehagelærerens samfunnsmandat er nedfelt i barnehageloven og i ulike forskrifter til loven, som rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Oppgavene skal utføres på bakgrunn av barnehagelærerutdanningen. Gjennom utdanningen

legges det viktigste grunnlaget for at en profesjon får samfunnets tillit til å utføre bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet. Hovedkomponentene for hva som gjør et yrke til en profesjon er faglig kunnskap, etisk dømmekraft og moralsk ansvar (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Ekspertutvalget fra rapporten *Barnehagelærerprofesjonen* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6) påpeker at når barnehagelærerrollen sees som en profesjon forventes det at:

... barnehagelærerne har en reflektert forståelse av oppgaven de har ansvaret for, at de mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene.

Ser vi på den vanligste definisjonen av profesjonsbegrepet er barnehagelæreryrket en profesjon (Hennum & Østrem, 2016, s. 20). Likevel er det ikke alle som deler denne oppfatningen, hvor blant annet Jens-Christian Smeby (2014, s. 12) er blant dem som har motforestillinger mot å inkludere barnehagelærere i profesjonsbegrepet. Ifølge Smeby karakteriseres profesjoner ved at de har spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre bestemte oppgaver som skiller dem fra ufaglærte. Det vil si at hvis barnehagelæreren skal kunne kalles en profesjon, utfører de oppgaver som ikke kan gjøres av assistenter, fagarbeidere og andre yrkesgrupper. Han argumenterer for at arbeidsoppgavene mellom barnehagelærere og assistenter er for like. Smeby sikter videre til at barnehagen har et «lekmannspreg» med flat struktur og utydelig arbeidsdeling, hvor flertallet av de ansatte i barnehagen har lav formell utdanning. Å få fram motargumenter mot å kalle barnehagelæreryrket en profesjon vil være nødvendig blant annet for å øke bevisstheten rundt hvilke områder som bør styrkes i utdanningsinstitusjonene og for utviklingen av yrkesrollen (Hennum & Østrem, 2016, s. 21).

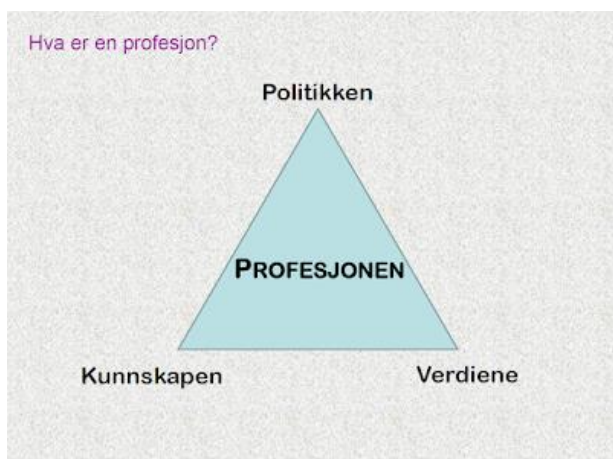
For å kunne fylle kravene til å kunne kalle seg barnehagelærer skal en ha fullført en treårig barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Barnehager har et formål og et vedtatt samfunnsmandat som barnehagelæreren er pliktig til å følge. Selv om barnehagen har et formål og et vedtatt mandat er det ikke gitt hva som er barnehagelærerens viktigste oppgaver. Samfunnsmandatet må fortolkes, noe som innebærer at det må eksistere et tolkningsrom og et handlingsrom å navigere innenfor (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29). Det vil være aktuelt å gjengi deler av formålsparagrafen, barnehageloven § 1, for å tydeliggjøre hva det siktes til:

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. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Barnehageloven, 2005).

Barnehagelærerrollen rammes inn av profesjonenes mandat og av barnehagens lovverk og rammebetingelser. Føringene for hva barnehagene skal inneholde er i konstant utvikling ettersom barnehagens rolle i et samfunns- og opplæringsperspektiv påvirkes og endres av politiske beslutninger. I det følgende vil jeg ta for meg hvilke forpliktelser Hennem og Østrem mener konstituerer barnehagelærerprofesjonen.

2.1.2 Profesjonsutøverens tre forpliktelser

Å bli barnehagelærer handler ikke bare om å ta en utdanning eller utdannes til et yrke, det handler også om å dannes til en profesjon. Hennem og Østrem viser i sin bok *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016) til en modell som de har valgt å kalle *profesjonstriangelen*. Profesjonstriangelen tar for seg profesjonsutøverens tre forpliktelser; *politikken, kunnskapen og verdiene*.



Figur 1 Profesjonstriangel (Hentet fra: Østrem, 2015).

Profesjonstriangelen viser til tre forpliktelser som sees på som likeverdige og som barnehagelæreren har ansvar for å finne en god balanse mellom. Profesjonsutøveren må altså

forholde seg til et politisk vedtatt mandat og utøve sin praksis i samsvar med det som er sant (kunnskapen), og det som er rett (etikken). Kort fortalt handler politikken om forpliktelsen til samfunnsmandatet, barnehageloven og forskrifter til loven. Kunnskapen handler om kunnskap om barn og barnehage, og kunnskap som gjør det mulig å tolke og realisere samfunnsmandatet. Den siste forpliktelsen som kalles verdiene ligger menneskesynet og synet på barn, lojalitet og ansvar (Hennum & Østrem, 2016, s. 116). Forfatterne peker på en tendens om at profesjonens forpliktelser i form av kunnskap og verdier svekkes til fordel for politikken. Dette fremhever de i følgende modell:



Figur 2 Profesjonstriangel 2 (Hentet fra: Østrem, 2015).

Her ser vi en tydelig tendens på at politikken ser ut til å spille en økende rolle når det gjelder å konstituere profesjonen. Barnehagelæreren som profesjonsutøver er under press i en tid der mange vil mye med barnehagen (Hennum og Østrem, 2016; Bae, 2018). Hennum og Østrem (2016, s. 117) viser til en tendens til sterkere politisk styring av velferdstjenestene, som også gjelder for barnehagen. Tendensen går i all hovedsak ut på at politikere legger føringer for barnehagens innhold, noe som gjør at barnehagens verdigrunnlag blir utfordret av andre mål og verdier. Faren blir da hvis politikken vokser seg ut over sitt område, som videre kan føre til at profesjonen kan komme i en skvis. I det videre vil jeg se nærmere på profesjonens tre forpliktelser, og hvilke spenninger som befinner seg under de ulike forpliktelsene.

2.1.3 Forpliktelsen til politikken

Forpliktelsen til politikken handler om at barnehagelærerprofesjonen er bundet til et politisk vedtatt mandat, barnehageloven og forskrifter til loven. Forpliktelsen til politikken handler også om hvordan barnehagelæreren har et ansvar om å utøve og utvikle profesjonen til å spille en

rolle i samfunnet (Hennum & Østrem, 2016, s. 103). Barnehagelærere må altså vurdere rammeplanen og andre styringsdokumenter kritisk og bidra med nødvendig argumentasjoner i offentlig diskusjon innenfor barnehagepolitikken.

I den forbindelse vil det være aktuelt å se på hvilke barnehagepolitiske diskurser som råder over dagens debatter om barnehager, og hvordan dette kan skape nye forventninger til barnehagelærerprofesjonalitet og dermed kan utfordre barnehagelærerens handlingsrom og deres profesjonelle autonomi. Barnehagelæreren påvirkes og styres av både politiske og institusjonelle krav til profesjonalitet. Stortingsmeldinger, lovendringer, preposisjoner og forskrifter er de politiske kravene som setter dagsorden for opplæringsidealer, målsettinger og kvalitet i barnehagesektoren (Østrem, 2011). De institusjonelle kravene kommer av utdanningsinstitusjonenes krav til ønsket profesjonsutvikling og forståelse, og hvordan profesjonen ønskes å fremstå for samfunnet (Heggen, 2008, s. 321). Politiske beslutninger og styringsdokumenter griper inn i barns liv og barnehagelærerens arbeid både på direkte og indirekte måter. Hennum og Østrem (2016, s.113) påpeker at «barnehagelæreren som profesjonsutøver må være seg bevisst at pedagogikk og profesjonsutøvelse aldri kan isolere seg fra politikken». Vi kan altså ikke begrense oss til *min* eller *vår* barnehage ved forståelsen av det pedagogiske arbeidet. Kjennskap til offentlige dokumenter kan bidra til at barnehagelæreren ser på sitt eget arbeid i en større samfunnsmessig sammenheng (Bae, 2018, s. 26).

Flere fagpersoner har påpekt større forventninger og økt press utenfra som har svekket barnehagelæreres profesjonelle ansvar for å definere og utvikle barnehagens innhold. Anne Greve (2015, s. 201) hevder at barnehagelærerprofesjonen blir utfordret av den barnehagepolitiske debatten og hevder at lekens og vennskapets plass er truet i møte med økte forventninger om læringsutbytte. Diskursene hun belyser som hun mener er særlig fremtredende i dagens debatter innenfor barnehagepolitisk kontekst er; *økte forventninger om læringsutbytte, krav om kartlegging og diskursen om tidlig innsats* (s. 203). Vi ser en politisk dreining mot et større fokus på læringsutbytte, kartlegging av barns ferdigheter og et ønske om å sette tidlig inn tiltak dersom barnet ikke følger forventet utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 95-97).

Når vi ser på Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) kan det tydes noe ulike signaler fra politikerne når det gjelder barnehagen som læringsarena. Slik jeg leser stortingsmeldingen er det stort fokus på læring. Ved å bruke begreper som «læringsarena»,

«læringsmiljø» og «livslang læring», synliggjøres den politiske satsningen om et ønske om å forsterke barnehagen som læringsarena. Flere politikere fremhevet at det skulle bli mer læring i barnehagen, men samtidig skulle ikke barnehagen bli noe skole (Greve, 2015, s. 203). I tråd med økte forventninger om læringsutbytte hevder Greve (2015, s. 204) at vi ser en økning i fastlagte programmer og verktøy for å kartlegge barns ferdigheter og læring i barnehagen. Programmene og verktøyene er ofte utarbeidet av faggrupper utenfor barnehagen, i tillegg er det en utfordring at den samlede kompetansen i barnehagen er lav. Barnehagelærere pålegges å bruke standardiserte maler og skjemaer i stedet for å bruke sitt faglige og profesjonelle skjønn (Østrem, 2015, s. 295). Hvordan er det da mulig å snakke om kvalitet i barnehagen når barnehagelærere stilles ansvarlige for handlinger de blir pålagt til å utføre, men som kan stride imot deres faglige og moralske overbevisning?

At lekens plass er truet til fordel for et økt læringspress er nytt i norsk barnehagehistorie. Vår nordiske barnehagetradisjon har vært preget av omsorg og lek. Det skilles mellom to hovedtradisjoner som sies å være gjeldende i ulike lands barnehagetilbud: en sosialpedagogisk og en skoleforberedende retning. På den ene ytterkanten har vi den sosialpedagogiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn hvor omsorg og lek er vektlagt, og på den andre siden finner vi den skoleforberedende tradisjonen med økende vekt på læring og resultat (Greve et al., 2014, s. 138). Norske barnehager har tradisjonelt vært plassert innenfor den sosialpedagogiske tradisjonen. Spørsmålet som kan stilles her er hvorvidt den sosialpedagogiske tradisjonen står på spill i møte med en barnehagepolitikk som stadig bygger på sterkere politisk styring og sterkere økonomiske premisser.

I de senere årene har det vært en tendens til å se barnehagen som en samfunnsøkonomisk lønnsom investering (eksempelvis; NOU 2009: 10; St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Utdanningsdirektoratet arbeider med å utvikle et system for å følge med på kvaliteten i barnehagen som inneholder verktøy for vurdering av kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. Målet er at systemet kan bidra til et mer likeverdig barnehagetilbud for alle barn gjennom å gi støtte til systematisk vurdering og kvalitetsutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7). Dette kan gi inntrykk av en offentlig sektor som i økende grad gjenspeiles av New Public Management tenkning, hvor blant annet målstyring, effektivitet og rapportering er sentrale faktorer (Thomassen, 2015, s. 63). Thomassen (2015, s. 72) påpeker at New Public Management-basert organisering oppleves som utfordrende for fagligheten og anvendelsen av profesjonelt kjønn i barnehagen. Standardiseringen snevrer

mulighetene for å anvende faglig skjønn i det praktiske yrket, som er motstridende til hva rammeplanen vektlegger. Barnehagelærerens metodefrihet er forankret i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen vektlegger i stor grad av metodefrihet for barnehagene og betydningen av å bruke godt farlig kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). I nyere tid har imidlertid barnehagelærernes metodefrihet blitt satt på prøve. Det er en stadig økning i krav om å bruke ulike standardiserte verktøy og skjemaer, noe som begrenser barnehagelærernes autonomi. En slik innstramning av metodefriheten kan sees på som en redusering av barnehagelærerens faglige skjønn (Greve et al., 2014, s. 130). Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) advarer mot slike programmer og kartleggingsverktøy som selges inn til barnehager, hvor de gir seg ut for å være i samsvar med barnehagens formål. De påpeker at programmene og verktøyene gir seg ut til å være forskningsbasert, hvor prosedyrene sies å være av sikkerhetsmessige hensyn og for å gi et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn. Å skulle si nei til slike tiltak som fronter gode intensjoner, kan være utfordrende. Likevel er det nødvendig å yte kritikk og motstand, dersom barnehagelærerne kjenner på en uro over at dette ikke samsvarer med barnehagens verdigrunnlag. Det kan være utfordrende å skulle skille mellom politikere som ønsker å vise handlingskraft og aktører utenfor barnehagen som tilbyr sine løsninger.

En bekymring fra politikerne over at mange unge ikke fullfører videregående skole, samt at norske barn ikke oppfyller statens forventninger i internasjonale kunnskapstester som PISA-undersøkelsen, har ført til at det har blitt et økende fokus på «tidlig innsats» (Greve et al., 2014, s. 130). Politikernes begrunnelser for bruk av kartleggingsverktøy som middel for tidlig innsats er tanken at man forhindrer drop out og tilkortkomming innenfor skoleverket på et senere tidspunkt (Bae, 2018, s. 94). Likevel kan arbeid med tidlig innsats oppfattes ulikt i forskjellige forskningstradisjoner. Stine Vik (2014) peker på at nasjonale styringsdokumenter ofte beskriver tidlig innsats som bruk av standardiserte programmer og kartleggingsverktøy, for så å oppdage og forebygge problemer på et tidlig tidspunkt. Videre argumenterer Vik (2014) for en tilnærming som ligger nærmere en norsk barnehagetradisjon, hvor fokuset ligger på kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne som en avgjørende for vekst og utvikling. Her vil det være avgjørende hvordan barnehagelæreren tar i bruk sin kunnskap og faglighet og stiller seg som kritisk aktør i møte med politikernes krav og føringer.

2.1.4 Forpliktelsen til kunnskapen

Forpliktelsen til kunnskapen omhandler barnehagelærerens kunnskap om barn og barnehage, om kompleksitet, og kunnskap som gjør det mulig å tolke og realisere mandatet vårt. I rammeplanen er det ikke en detaljert instruks som forklarer nøyaktig hva barn skal lære i barnehagen, og hvilke metoder som skal brukes i det pedagogiske arbeidet. Samme gjelder rammeplanen, som ikke er en lærebok for barnehagelæreren og øvrige barnehageansatte. Mandatet er til for å fortolkes, hvor barnehagelæreren har ansvar for å gi mening og innhold til ordene for at de skal kunne realisere dette til praktisk handling. Barnehagelæreren trenger derfor tilstrekkelig kunnskap for å kunne gjøre dette (Hennum & Østrem, 2016, s. 46).

Videre handler det om betydningen av å utvikle et fagspråk som kan bidra til at barnehagelæreren beskriver og reflekterer over egen praksis og handlinger (Hennum & Østrem, 2016, s. 25). På den ene siden handler fagspråk om barnehagelærerens fagterminologi, hvor barnehagelæreren har et språklig repertoar og en faglig trygghet som gjør at man kan beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid. En slik faglig trygghet er nødvendig for å kommunisere med foreldre, politikere og samfunnet forøvrig, hva pedagogisk arbeid i barnehagen innebærer. Hennum og Østrem (2016, s. 26) påpeker viktigheten med at barnehagelærere bruker sin stemme og at kommunikasjonen har stor betydning for at profesjonen skal oppnå tillit fra foreldre og anerkjennelse i samfunnet. På den andre siden handler fagspråket om å reflektere over handlinger som blir gjennomført i barnehagen og det å ha et kritisk og analytisk perspektiv på eget arbeid. Barnehagelæreres fagspråk gjør det mulig å knytte teoretisk kunnskap opp mot erfaringer man gjør i arbeidet. Å utvikle et tydelig og nyansert fagspråk er en del av det å dannes til en profesjonsutøver. Dette grunnlaget legges gjennom utdanningsinstitusjonene.

Gjennom utdanningen er det viktig at studentene blir fortrolige med faglige begreper og får trening med å delta i faglige diskusjoner. Flere studier finner at nyutdannede barnehagelærere i mindre grad bruker fagspråket de har tilegnet seg gjennom utdanningen når de har begynt å utøve yrket som barnehagelærer. Liv Torunn Eik (2014, s. 212) finner i sin studie at nyutdannede barnehagelærere la bort fagbegrepene fra utdanningen og tilpasset seg hverdagsspråket som resten av personalgruppen brukte. Hun begrunner dette med at det pedagogiske arbeidet ble utført, men ikke i tilstrekkelig grad beskrevet, diskutert og evaluert. At barnehagelærere er i mindretall kan tyde på utfordringer knyttet til å bevare og utvikle et

tydelig fagspråk. Videre handler det om hvordan barnehagelæreren forholder seg til det etiske aspektet ved profesjonen.

2.1.5 Forpliktelsen til etikken

Den siste forpliktelsen omhandler etikken og verdiene våre. Det handler blant annet om vårt menneskesyn, synet på barnet, dilemmaer, verdikonflikter, lojalitet og ansvar (Hennum & Østrem, 2016, s. 116). Pedagogikk og etikk henger uløselig sammen. Det vil si at pedagogikk ikke bare handler om hvilke pedagogiske metoder som skal brukes, men også en begrunnelse som reflekterer et menneskesyn og et syn på barn. «Å være barnehagelærer innebærer å ha et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for barnehagens pedagogiske arbeid» (s. 66).

Vi kan si at det å være profesjonsutøver handler om å være i et spenningsfelt. Et spenningsfelt hvor forpliktelser og krav om lojalitet kommer både oppover (politisk styring) og nedover (barna), og noen ganger må man inngå kompromisser. Hva er forenlig å gjøre hvis da politikerne legger føringer som er i strid med formålet slik barnehagelæreren fortolker det? Mange kan oppleve denne skvisen som et verdispørsmål: Hvilke hensyn er viktigst, lydigheten til kommunen eller lojaliteten til barna? Det er her blant annet Hennem og Østrem (2016, s. 126) mener barnehagelærere må ta sitt profesjonelle ansvar på alvor, noe som innebærer at det finnes en grense på hvilke kompromisser som er legitime og hvilke som er uforenlige med det å forvalte et profesjonelt mandat. Videre sier de at hvis man setter lydigheten til arbeidsgiver foran lojaliteten til barna, vil barnehagelæreren være uforenlig med å bære et profesjonelt ansvar. Barnehagelærerens profesjonelle ansvar vil ytterligere belyses i det følgende.

2.2 Barnehagelærerens profesjonelle ansvar

I dette delkapitlet redegjøres det for barnehagelærerens profesjonelle ansvar. Først gis det en definisjon av begrepet ansvar, samt viser rammene som definerer barnehagelærerens profesjonelle ansvar. Deretter løftes Solbrekke og Østrem (2011) sine beskrivelser av ansvar frem ved å vise til to engelske ord for ansvarsbegrepet, nemlig *responsibility* og *accountability*. Til slutt tar jeg for meg begrepet profesjonell identitet, ettersom dette gjenspeiler hvordan de ser og oppfatter seg selv som profesjonsutøvere, og kan spille inn på hvordan de forholder seg til profesjonens ansvar.

Barnehagelærerens profesjonelle ansvar er basert på tillit fra samfunnet som bunner fra barnehagelærerutdanningen hvor den profesjonelle har tilegnet seg kunnskap og verdier som gjør det mulig å realisere barnehagens formål. Vi befinner oss i en tid hvor mange melder sin interesse for barnehager. Det er interessant å se at ansvaret til styrer og pedagogisk leder løftes tydeligere frem. Ser vi på rammeplanen fra 2006/2011 kan vi se at profesjonens ansvar kommer mer i fokus gjennom rammeplanen fra 2017. Rammeplanen understreker blant annet: «Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen», og «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Her ser vi en tydelig vektlegging av styrer og pedagogisk leders ansvar, hvor de må ha et aktivt og bevisst forhold til at rammeplanen realiseres i praksis. Før vi ser nærmere på ansvaret som følger med barnehagelærerprofesjonen, vil det kort gjøres rede for ansvarsbegrepet for å tydeliggjøre begrepets mening.

2.2.1 Profesjonelt ansvar

Ifølge Svensson og Karlsson (2008, s. 264) er begrepet ansvar knyttet til individets handlinger, hvor frihet til å handle finnes når vi kan velge mellom ulike alternativer. Vi står da til ansvar for de handlingene man gjør, og for konsekvensene som forekommer av de valgene man tar. Handlingsrommet forteller noe om hvor stort ansvar en har. Jo større handlingsrommet, desto større ansvar følger med. Som profesjonsutøver forventes det å kunne begrunne sine valg og handlinger. Vi kan si at ansvaret kan berøre både politiske, juridiske, økonomiske og etiske forpliktelser. Samtidig må profesjonsutøveren kunne ta egne bedømmelser av sin handlingssituasjon og av hvilke plikter og normer som gjelder i denne. Barnehagelærerens rolle er sammensatt, utfordrende og ansvarsfull. Spenninger som kan oppstå ved profesjonsutøvelsen bunner gjerne i ulike forståelser for ansvar. For å se nærmere på hva denne spenningen innebærer kan det tydeliggjøres ved å se på de engelske ordene for ansvar, nemlig *responsibility* og *accountability*.

2.2.2 Responsibility og accountability

I begrepet *responsibility* dekkes det vi tradisjonelt assosierer med profesjonelt ansvar. Dette ansvaret handler om at vi har tillit til at profesjonsutøvere handler ut fra moralsk dømmekraft og pålitelig kunnskap. *Accountability* er et ansvar som kan oversettes med regnskapsplikt. Det handler om ansvar som er pålagt av andre og en plikt til å levere resultater i henhold til forutbestemte mål. *Accountability* er et ansvar som kontrolleres av personer utenfor

profesjonen, hvor lojaliteten handler om lydighet overfor ytre krav (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202-203).

Barnehagelæreren har derfor et ansvar både ovenfor det offentlige og et ansvar ovenfor barna til å bruke sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte. Begge dimensjonene av det engelsket ordet for ansvar sees på som nødvendige, hvor utfordringen er å finne balansen mellom disse to ansvarsformene (Bae, 2018, s. 264-265). Bae påpeker at det kan bli problematisk hvis regnskapsplikten dominerer for da blir lojaliteten til det enkelte barnet satt under press. Videre skriver hun at «Barnehagelærerens profesjonelle ansvar kan aldri løsrives fra barnehagens særskilte mandat som pedagogisk virksomhet» (2018, s. 265). Å være bevisst ansvaret man har som profesjonsutøver, handler også om hvordan man identifiserer seg med yrket og profesjonen, og i tillegg hvordan du identifiserer deg selv som profesjonell yrkesutøver (Heggen, 2008, s. 321).

2.2.3 Profesjonell identitet

Gjennom utdanningen erverver barnehagelæreren sin profesjonelle sertifisering for å kunne utøve sitt yrke. Sertifiseringen signaliserer hva som forventes og kreves av den profesjonelle i utøvelsen av yrket. Å oppleve at en hører hjemme i yrket har med identitet å gjøre. Det handler om sin egen opplevelse av det å være profesjonell yrkesutøver (Heggen, 2008, s. 321). Profesjonell identitet kan forstås som den oppfatningen av seg selv som yrkesutøver når det gjelder hvilke egenskaper, verdier og holdninger, hvilke ferdigheter eller kunnskaper som konstruerer en som en god yrkesutøver (s. 324). Barnehagelærerens profesjonelle identitet kan dermed sies å handle om hvordan barnehagelærere definerer og oppfatter seg selv. Barnehagelærerens profesjonelle identitet utvikles og formes både gjennom den sosiale og den politiske sammenhengen som barnehagelæreren er en del av.

2.3 Barnehagelærerens profesjonelle autonomi

I denne delen av teorigapittelet vil det handle om barnehagelærerens profesjonelle autonomi. Først vil jeg redegjøre for begrepet «autonomi», ettersom begrepet kan forstås på ulike måter. Deretter går vi inn på hvilke forhold som kan påvirke barnehagelærerens autonomi, som videre vil ha betydning for barnehagelærerens opplevelse av sitt handlingsrom.

2.3.1 Hva er autonomi?

Begrepet autonomi er alt annet enn entydig, og det vil derfor være nødvendig å belyse noen ulike teoritilnærminger til autonomi. Autonomi kan defineres som *selvstyre*, som kommer fra de greske ordene *autos* (selv) og *nomos* (lov, regel eller styre) (Dworkin, 1988). Det vil si at når en person tar beslutninger eller gjør handlinger som er selvbestemt og autentisk, handler det om personens autonomi. Autonomi omhandler dermed om profesjonsutøverens frihet til å iverksette, planlegge, organisere og koordinere deres arbeidsoppgaver. Irgens og Wennes (2010) hevder at autonomi skapes ved uavhengighet. De mener at profesjonsutøverens kompetanse gjør dem mindre avhengig av andres kunnskap, noe som igjen gir rom for nytenkning og nyskaping.

Profesjonell autonomi setter vi i denne forbindelse med utøvelse av faglig skjønn. «Graden av autonomi har å gjøre med barnehagelærerens mulighet for selv å utøve faglig skjønn på bakgrunn av sin kunnskap» (Greve et al., 2014, s. 106). I hvilken grad barnehagelæreren opplever å ha profesjonell autonomi, kan dermed henge sammen med deres beskrivelser av sitt handlingsrom. Greve, Jansen og Solheim hevder at «Barnehagelærerens autonomi og handlingsrom står på spill» (2014, s. 146). Etter å ha fått et kort innblikk på autonomi-begrepet og satt profesjonell autonomi inn i denne oppgavens kontekst, skal vi se nærmere på hvilke forhold som kan utfordre barnehagelærerens profesjonelle autonomi.

2.3.2 Profesjonelle autonomi og styring

Enhver barnehagelærer befinner seg i et spenningsfelt mellom autonomi og styring. Når man forvalter et samfunnsmandat vil muligheten for å utøve skjønn alltid være begrenset (Bae, 2018, s. 29). «En profesjon står i et tillitsforhold til samfunnet, og med utgangspunkt i barnehagelærerens mandat er de på den ene siden tildelt en grad av skjønnsbasert beslutningsmakt og på den andre siden styrt gjennom ulike virkemidler» (Greve et al., 2014, s. 106). Graden av autonomi påvirkes og utvides ved at barnehagelærerprofesjonen blir gitt tillit til å ta beslutninger om hva som er barnets beste i barnehagen, og frihet til å velge arbeidsmåter for å planlegge, gjennomføre og dokumentere det pedagogiske arbeidet. Hvis vi har et slikt perspektiv på det blir det lett å tenke seg at økt styring utenfra begrenser barnehagelærerens autonomi. Likevel kan styring utenfra sees på som en tillitserklæring til profesjonen, hvor loven innebærer en anerkjennelse av profesjonens eksistens (s. 106).

Styringsmidlene er det staten anvender ovenfor kommunene, slik som NOU'er og stortingsmeldinger. Historisk sett har styringsmidlene vært med på å danne rammen rundt barnehagelærerens grad av profesjonell autonomi. Et eksempel på at barnehagelærerens autonomi er under press er at deres metodefrihet har blitt avgrenset i de senere årene av kommuner og eiere. Barnehagelærerens metodefrihet er forankret i rammeplanen. Når krav om å bruke ulike standardiserte verktøy og skjemaer tar en større del av barnehagens innhold, begrenser dette barnehagelærerens autonomi. Samtidig handler graden av profesjonell autonomi både om å bli begrenset og utvidet i barnehagefeltet som helhet, men også ved interne rutiner i den enkelte barnehagen. Professor i samfunnsvitenskap Kjetil Børhaug har gjennomført en studie hvor han ser på hvordan rutiner på ulike områder får konsekvenser for barnehagelærerens autonomi. Han hevder at rutiniseringen i barnehagen, som for eksempel fordeling av arbeidsoppgaver ut fra turnusordninger (vaktordninger) kan i stor grad legge føringer for hva som gjøres i den enkelte barnehage. Børhaug (2011, s. 63) påpeker at rutinisering alltid vil innebære standardisering, og advarer mot at standardiseringen vil dempe innovasjonsevnen da standardisering innebærer å stoppe opp søket etter andre måter å gjøre ting på. Fastlagte rutiner kan sees på som en måte den enkelte barnehage forsøker å kvalitetssikre innholdet i barnehagen på, men en innvending mot dette kan være at: «Det ein kan vinna ved umiddelbar kvalitetssikring, kan ein tapa igjen på lang sikt ved at rutiniseringa undergrev den profesjonelle autonomien til førskolelærarane» (s. 64).

2.3.3 Autonomi i personalgruppen

En faktor som kan sees å utfordre barnehagelærerens handlingsrom og autonomi er spenningsfeltet mellom de ulike yrkesgruppene i barnehagen. Barnehagelærere har hele tiden vært i mindretall, noe som kan få konsekvenser for deres handlingsrom. Historisk ser vi at det har vært vanskelig å avgrense barnehagelærerens ansvar og arbeidsoppgaver fra de andre barnehageansatte. Rammeplanen bruker det generelle begrepet «personalet» når den definerer barnehagens innhold og de voksnes ansvar. Styrer og pedagogisk leders oppgaver er klarlagt ved egne kapitler i rammeplanen. Assistenter og fagarbeider derimot har ingen tilsvarende instruks. Dette kan skape forvirring når det gjelder hvordan vi skal forstå barnehagepedagogikken i motsetning til det å være et uttrykk for folkelig erfaring (Greve et al., 2014, s. 121). Greve m.fl. (2014, s. 122) påpeker at ved å omtale personalet i barnehagene som «voksne» signaliserer man at det å være voksen i seg selv er en tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehagen.

Barnehagelærere er tildelt et særlig ansvar som profesjonsutøvere, men samtidig ser de på ufaglærte som så og si likeverdige kollegaer når det gjelder hvilke arbeidsoppgaver som utføres av hvem. Når også myndighetene ser på ufaglærte som tilnærmet likeverdige ved å snakke om «personalet» og ikke om barnehagelærere i sin beskrivelse av barnehagens mål og innhold i rammeplanen, er det grunn til å tro at barnehagelærerne ikke identifiserer seg selv som en profesjonell yrkesutøver i så stor grad. Barnehagelærerens usikkerhet om egen kunnskap og betydning kan muligens være en faktor for at handlingsrommet for autonomi ikke utnyttes (Greve et al., 2014, s. 122). Dette skaper forvirring i forståelsen av barnehagepedagogikken som et gjennomtenkt fagområde i motsetning til at barnehagepedagogikken blir et uttrykk for folkelig erfaring.

Norske barnehager har lang tradisjon med å arbeide i en flat struktur. Dette grunner trolig i en likhetstenkning der sterke følelser om solidaritet og demokrati har formet strukturen. Den flate strukturen, som ofte omhandler arbeidsoppgaver som er koordinert i jobbrotasjon, gir en sterk kollegial arbeidsform der de ansatte på avdelingen har stor autonomi, men hvor barnehagelæreren i stor grad mangler faglig autoritet (Aasen, 2018, s. 72). Den flate strukturen i barnehagen kan føre til at barnehagelæreren identifiserer sterkere med personalet enn med sin egen profesjon, utdanning og faglighet. Aasen (2018, s. 77) påpeker at tid er et viktig strukturerelement i barnehagehverdagen. Dagsrytmen til barnehagen er strukturert gjennom tid, hvor det stadig diskuteres hvordan tiden skal brukes. Hun hevder at det er mye som skal gjøres gjennom en arbeidsdag, i form av aktiviteter som skal gjennomføres, pauseavvikling og praktisk arbeid som skal gjøres. Dette gjør at mange barnehagelærere og ansatte for øvrig, opplever arbeidet som travelt. Spørsmålene Aasen stiller her er i hvilken grad skal barnehagelæreren bruke tiden til praktiske arbeidsoppgaver, når hun har en fagligpedagogisk utdanning i arbeid med barn. Vil det ikke være hensiktsmessig at hun først og fremst bruker tiden til samspill med barna?

I dette teorikapittelet er det redegjort for hva som definerer en profesjonsutøver, og hvilke tre forpliktelser som konstituerer barnehagelærerprofesjonen. Vi har også sett på barnehagelærerens profesjonelle ansvar, hvor de befinner seg i et spenningsfelt mellom et ansvar ovenfor det offentlige og et ansvar ovenfor barna. Det siste delkapittelet omhandler barnehagelærerens profesjonelle autonomi, hvor det redegjøres for hva profesjonell autonomi innebærer, samt hvilke faktorer som kan bidra til å påvirke barnehagelærerens grad av autonomi. Profesjonell autonomi sees som et viktig bidrag når vi senere skal se på

barnehagelærerens beskrivelser av eget handlingsrom i deres profesjonsutøvelse. Teorikapittelet vil danne grunnlaget for den kommende drøftingen av studiens funn. Først vil jeg gjøre rede for det metodiske aspekt ved innsamling av data og presentere resultater fra min egen datainnsamling.

3 Metode og analyse

I dette kapittelet presenterer jeg metodologiske valg og gjør rede for vitenskapsmetodiske begreper som forklarer og belyser sentrale aspekter av studiens metode. Først vil jeg klargjøre mitt vitenskapelige ståsted, ettersom det vil ha konsekvenser for forskningsmaterialet mitt. Videre argumenterer jeg for valg av intervju som metode, kjennetegn ved kvalitative metoder og det kvalitative forskningsintervjuet. Så belyser jeg avgjørelser knyttet til utvalg og prosessen med transkribering. Deretter løfter jeg frem refleksjoner i forhold til studiens reliabilitet og validitet, samt etiske vurderinger. Til slutt redegjør jeg for analyseprosessen.

3.1 Mitt vitenskapelige ståsted

Hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskeren har, og dermed også hvilke syn forskeren har på kunnskap og hvordan kunnskap blir utviklet, virker inn på valgene som gjøres når det gjelder det metodiske designet. Som forsker velger jeg å sette meg innenfor et sosialkonstruktivistisk læringssyn hvor jeg ser på verden som sosialt konstruert. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at relasjonen mellom forsker og deltaker ligger til grunn for den forskningskunnskapen de utformer i fellesskap. Til motsetning har vi den tradisjonelle positivistiske orienterte forskningen, som behandler vitenskapelige fakta som objektive. Her ser man på kunnskapen som uavhengig av de sosiale prosesser som foregår under forskningsprosjektet. Et nødvendig grunnlag for det sosialkonstruktivistiske perspektivet er betydningen for refleksjoner om hva de mellommenneskelige forholdene i forskningsprosessen kan bety for forskningens resultater (Thagaard, 2013, s. 44-45).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Thagaard (2013, s. 17) sier at «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelser og antall». Kjennetegn ved kvalitative studier er preget av nærhet mellom forsker og de personene forskeren studerer. Den nære tilnærmingen skaper grunnlag for forståelsen av sosiale fenomener, og fortolkning har derfor særlig stor betydning innenfor kvalitativ forskning. «Viktige metodologiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres» (s. 11). Det vil si at det som ligger til grunn for at forskningen er kvalitativ er vanligvis at man har interesse for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves eller fremstår.

Grønmo (2015) kjenner tegner kvalitative metoder ved å vise til tre forhold som skiller kvalitativ metode fra kvantitativ metode. Det var blant annet disse tre forholdene jeg la til grunn for valg av kvalitativ metode. Det første handler om *problemstillingen*. Mens den kvalitative problemstillingen retter seg mot analytiske beskrivelser, vil den kvantitative problemstillingen dreie seg om statistiske generaliseringer. Jeg har valgt et analytisk perspektiv i min studie for å undersøke barnehagelærerens opplevelse av sin profesjonelle autonomi. Det andre er *fleksibiliteten* til metoden. Ved de kvalitative metodene kan man ut fra de erfaringene en gjør seg i løpet av prosjektet justere opplegget underveis, noe man ikke kan i de kvantitative metodene. Dermed er en kvantitativ metode mer fleksibel. Det tredje er *nærhet mellom forsker og informant* som er karakteristisk for kvalitative metoder. I min studie var det viktig for meg å skape rolig og fin atmosfære rundt intervjusituasjonene med et ønske om at informantene skulle føle seg trygg som intervjusubjekter.

På bakgrunn av min problemstilling som er «Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?» ønsket jeg å få et innblikk i hvordan barnehagelærere opplever og beskriver sin frihet og sitt handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Jeg har som mål å få en dypere forståelse og innsikt i barnehagelærernes vilkår for profesjonsutøvelse og hvilke faktorer som kan utfordre deres handlingsrom. Jeg visste tidlig i prosjektet at jeg ønsket å foreta en kvalitativ undersøkelse, ettersom studiens formål var å undersøke hvordan handlingsrommet *oppleves* av barnehagelærerne selv.

3.3 Begrunnelse for valg av intervju som metode

I forsøk på å få tak i opplevelsen til barnehagelærerne har jeg valgt individuelt intervju som forskningsmetode ettersom jeg mener dette er en god måte for å besvare min problemstilling. Thagaard (2013, s. 58) hevder at intervju som metode er en god måte å få tak i informantens opplevelser og hvordan de forstår seg selv og sine omgivelser. Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få innblikk i informantens livsverden og dagligliv fra deres eget perspektiv. Et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale mellom forsker og informant hvor en utveksler synspunkter om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2009)

Det finnes ulike former for intervju, fra veldig strukturerte intervjuer på den ene siden til veldig åpne intervjuer på den andre siden. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju som metode, som

ligger mellom de to ytterpunktene av intervjuformer. Semistrukturert intervju har en intervjuguide med bestemte temaer og med åpne spørsmål, slik at det vil være rom for tilleggsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) beskriver semistrukturert intervju ved at «det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale». Ved å bruke et semistrukturert intervjuer kan man som forsker justere spørsmål underveis, stille oppfølgingsspørsmål eller be informanten utdype eller forklare. Styrken og mulighetene i et semistrukturert intervju er at forskeren gjennom selve intervjuet har mulighet til å komme tett innpå informantens livsverden. Det var nettopp dette jeg ønsket når jeg var ute i felten for å gjennomføre intervjuer med barnehagelærere. En mulig svakhet ved å bruke semistrukturert intervju er at jeg som uerfaren forsker stiller spørsmål som er såpass vidt at det kan være fare for at svarene jeg får ikke samsvarer med det jeg håpet å få ut av intervjusituasjonen.

3.4 Studiens utvalg

Å innhente informanter til kvalitative studier handler om å velge personer som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Antallet intervjupersoner bestemmes av formålet med forskningsundersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). I min studie var det viktig for meg å forsøke og forstå verden slik den oppleves av barnehagelærere. I en masteroppgave har man begrenset med tid og ressurser til å gjennomføre og analysere mange intervjuer, og av hensyn til studiens omfang, og i samråd med veileder, ble det derfor bestemt at tre deltakere var ønskelig og tilstrekkelig. Et større utvalg kunne bidratt til å gi studien et utvidet datagrunnlag da det ville blitt innhentet flere fortellinger. Samtidig ville oppgavens omfang og tidsramme kunne gjøre det utfordrende med tanke på å gjennomføre dyptgående analyser dersom materialet ble for stort.

I utvelgelsen av deltakere hadde jeg på forhånd satt meg et kriterium om at de som deltok i studien skulle ha jobbet som barnehagelærere i minimum seks år. Dette begrunnes med studien sitt hovedfokus på vilkårene for profesjonsutøvelse, hvor jeg ønsker å se på hvordan de opplever sitt handlingsrom. Jeg ser det som både aktuelt og spennende å få tak i tre barnehagelæreres tanker og erfaringer om egne opplevelser av sin profesjonsutøvelse, i en tid hvor mye har endret seg med tanke på politisk utvikling, pedagogisk fokus og endring av roller i barnehagen.

Utvalget består av tre kvinnelige barnehagelærere. Alle har godkjent utdanning og lang erfaring fra yrket. Tabellen nedenfor er ment for å gi en samlet oversikt over studiens utvalg:

Tabell 1 Presentasjon av informanter

Oversikt over barnehagelærere som deltok i studien:			
	Barnehagelærer:	Utdanning:	Erfaring:
1	Irene	Bachelor i barnehagelærerutdanning og videreutdanning i veiledning	7 års erfaring
2	Siri	Bachelor i barnehagelærerutdanning	19 års erfaring
3	Christel	Bachelor i barnehagelærerutdanning og videreutdanning i atferdsvansker og veiledning for nyansatte	12 års erfaring

Da jeg skulle sette i gang med å innhente informanter kontakten jeg en tidligere studievenninne hvor jeg spurte om hun var interessert i å delta som informant i forbindelse med min masteroppgave. Jeg ble møtt på en positiv og nysgjerrig måte, hvor hun takket ja etter å ha lest gjennom informasjonsskrivet om studien (Vedlegg 1). Derfra benyttet jeg meg av den såkalte *snøballmetoden*, som er en vanlig metode å bruke for å velge ut deltakere som er tilgjengelig for forskeren. Fremgangsmåten på denne metoden handler om å kontakte noen personer som har de nødvendige kvalifikasjonene som er relevante for både problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver. Deretter spør vi de aktuelle personene om navn på andre som har tilsvarende kvalifikasjoner (Thagaard, 2013, s. 61-62). En utfordring ved denne metoden er at utvalget kan bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø. Av nettopp den grunn spurte jeg vedkommende om hun kjente til noen barnehagelærere utenfor sin egen arbeidsplass som kunne være interessert i å være deltaker i studien. Etter noen dagers betenkningstid fikk jeg to navn jeg kunne kontakte, en tidligere kollega av henne og en bekjent av henne som jobbet som barnehagelærer i en annen kommune. Jeg må si meg heldig med at begge svarte ja til å delta i studien. Jeg opplevde at det gikk relativt greit for seg med å rekruttere deltakere til studien.

Alle deltakerne ble informert om studiens formål og problemstilling, om hvordan intervjuet skulle foregå, samt nødvendig informasjon om egne rettigheter og hva det innebærer for dem å

delta i studien. Informasjonen ble sendt over via mail, i tillegg informerte jeg også deltakerne muntlig i forkant av hvert intervju. Alle informantene skrev under på et samtykkeskjema og gjorde seg kjent med hva det innebærer å være informant. Samtlige gav uttrykk for at de ikke hadde noen betenkeligheter, men ønsket å lese oppgaven når den var ferdigstilt.

3.5 Datainnsamling

Her vil jeg redegjøre for hvordan innsamlingen av data har foregått ved å beskrive hvordan intervjuene ble planlagt, gjennomført og bearbeidet. Jeg vil også gjøre rede for valg og refleksjoner knyttet til de ulike fasene.

3.5.1 Å utarbeide intervjuguiden

Når jeg skulle begynne å utarbeide en intervjuguide var det viktig for meg at spørsmålene skulle bidra til å løfte frem barnehagelærernes egne opplevelser og erfaringer, og at spørsmålene jeg stilte ikke skulle styre deres svar i en bestemt retning. Likevel var det avgjørende at barnehagelærernes fortellinger kunne være med å svare på studiens problemstilling. Ved å velge en semistrukturert intervjuguide, håpet jeg å åpne opp for deres perspektiver, og samtidig forsøke å sikre at relevante tema ble belyst og diskutert.

Thagaard (2013, s. 109) påpeker at det er en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å berolige informantene, hvor hun anbefaler å innlede intervjuet med konkrete spørsmål om deltakernes bakgrunn, utdanning og erfaring. Jeg valgte derfor å starte intervjuene med noen innledende spørsmål om informantenes utdanning og deres arbeidserfaring. På denne måten fikk jeg relevant bakgrunnsinformasjon om informantene som deltok, og samtidig skape en trygg atmosfære rundt intervjusituasjonen ved å få samtalen i gang.

For å få frem informasjon og kunnskap om temaet som deltakerne sitter inne med, må spørsmålene som stilles i intervjuet være åpne og av en slik karakter at de innbyr til utfyllende svar og refleksjon hos informanten (Thagaard, 2013, s. 100). Del to i intervjuguiden inneholdt derfor åpne spørsmål som jeg håpet ville bidra med å belyse barnehagelærernes profesjonelle identitet som kunne gi meg informasjon og kunnskap om deres forståelse og tanker rundt egen profesjon. Her stilte jeg spørsmål som blant annet handlet om hvordan de trives i yrket og hva de beskriver som det mest sentrale aspektet ved barnehagelærerrollen.

Den tredje delen av intervjuguiden inneholdt spørsmål om barnehagelærerens handlingsrom og profesjonelle autonomi. I forsøk om å sikre meg ulike aspekter ved handlingsrommet, stilte intervjuguiden spørsmål om i hvilken grad de opplever frihet og handlingsrom, hvilke begrensninger de mener påvirker handlingsrommet og om det var områder hvor de kunne tenkt seg et utvidet og et mer begrenset handlingsrom. Det ble også stilt spørsmål knyttet til hvordan det økte fokuset på læring, kartlegging og tidlig innsats eventuelt påvirket deres handlingsrom. Jeg valgte å unngå å bruke for teoretiserte begreper i spørsmålene som ble stilt, for eksempel spørsmål som «Hva legger du i begrepet profesjonell autonomi?» eller «Hva tenker du at barnehagelæreren som profesjonsutøver innebærer?». Ved å stille mer teoretiske og «kompliserte» spørsmål kan det muligens føre til at barnehagelærerne opplever å ikke kunne svare tilstrekkelig. Jeg ønsket ikke å sette barnehagelærerne i en ubehagelig situasjon som kan skape usikkerhet rundt intervjusituasjonen. I etterkant ser jeg at det hadde vært interessant å spørre barnehagelærerne hva de legger i begrepet «profesjonell autonomi», og hvordan de ser på seg selv som profesjonsutøver.

Avslutningsvis ønsket jeg å høre hvilke tanker de hadde om sin egen reise i yrket og veien videre. Spørsmål som ble stilt her omhandlet egne erfaringer fra starten av yrkeskarrieren og frem til i dag og om hvordan barnehagelærerne så for seg rollen i fremtiden. Dette begrunnes med et ønske om å se på eventuelle vilkår for profesjonsutøvelse som har endret seg over tid, og hvordan de opplever at endringene har påvirket deres handlingsrom. Helt til slutt åpnet jeg opp for eventuelle tanker de satt med som de muligens ikke har følt de har fått sagt eller snakket tilstrekkelig om. På den måten håpet jeg å understreke at deres meninger og perspektiver var viktige for studien, og at intervjuet ble rundet av på en rolig og naturlig måte.

3.5.2 Å gjennomføre intervjuene

For å gjøre det lett og praktisk for barnehagelærerne som deltok i studien ble alle intervjuene gjennomført i barnehagene hvor de jobbet. Jeg kom med forslag til hvilke uker som var ønskelig, mens både dag og tidspunkt ble foreslått av dem selv, og avtalt i god tid på forhånd. På denne måten håpet jeg å vise respekt over deres tid og skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen hvor informantene følte seg ivaretatt og hadde tilstrekkelig med tid til å prate med meg.

Jeg valgte å ikke gi informantene intervjuguiden på forhånd. Dette begrunnes med et ønske om å få deltakernes spontane tanker, opplevelser og erfaringer frem under intervjuet, heller enn at

de fikk mulighet til å sette seg inn i ulike teoretiske perspektiver på forhånd. Samtidig kunne informantenes svar muligens være enda mer utfyllende og konkrete hvis de hadde hatt tid til å forberede seg. Likevel la jeg størst vekt på et ønske om deres spontane tanker og innspill.

Mitt mål for intervjusituasjonen var å skape en tillitsfull og trygg atmosfære allerede fra første stund, som videre kunne bidra til at informanten åpnet seg om de temaene jeg ønsket å få kunnskap om. Thagaard (2013, s. 109) snakker i denne sammenheng om å ta *regi* over intervjusituasjonen, som innebærer å utforme kontakt med intervjupersonen på en slik måte at vedkommende føler seg trygg og ivaretatt, som videre kan bidra til at informanten ønsker å dele sine erfaringer og tanker med forskeren. Før jeg startet selve intervjuet introduserte jeg meg selv og takket for deres tid og oppmerksomhet. Jeg informerte kort om studiens tema og problemstilling, deres muligheter for å trekke seg til enhver tid og at eventuelle navn som ble sagt under intervjuet ble anonymisert.

Etter å ha gjennomført og lyttet gjennom det første intervjuet ble jeg særlig oppmerksom på min egen rolle som intervjuer. Jeg bemerket meg blant annet at jeg ikke alltid klarte å følge opp informantens utsagn med relevante oppfølgingsspørsmål, til tross for min intensjon om å innta en lyttende rolle. En slik observasjon gjorde meg ekstra bevisst på min rolle som aktiv lyttende i de påfølgende intervjusituasjonene. Jeg bemerket meg også at enkelte ganger kommenterte jeg utsagnet til informanten før hun nødvendigvis var helt ferdig med å prate. Mitt engasjement og iver for oppgavens tema var tydelig tilstede, og jeg forsøkte å dempe mine kommentarer og innspill i de følgende intervjuene.

I det andre intervjuet forsøkte jeg å tenke over nødvendige justeringer fra erfaringene jeg gjorde under gjennomlyttingen av det første intervjuet. Denne gangen erfarte jeg å forholde meg mindre til intervjuguiden, da jeg følte meg mer trygg på hvilke tema jeg skulle å prate om og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg måtte stille. Jeg opplevde å få en naturlig flyt i samtalen og samtidig dekke over alle hovedtemaene i intervjuguiden.

Jeg ønsket så like forutsetninger omkring intervjusituasjonene som mulig, samtidig som jeg følte svarene fra første intervju var tilstrekkelig i forhold til temaene i intervjuguiden. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å ikke gjøre noen endringer i intervjuguiden gjennom de tre intervjuene som ble gjennomført.

Jeg ble godt tatt imot av barnehagelærerne jeg skulle intervjuer, og jeg opplevde en god atmosfære rundt alle samtaler. De uttrykte et stort engasjement for jobben sin, hvor de virket genuint interessert i spørsmålene jeg stilte. Svarene jeg fikk var både reflekterte og utfyllende. Dette kan tyde på at de trives og er engasjert i jobben sin, eller at de opplevde temaet som aktuelt og interessant. På bakgrunn av informantenes engasjement kan spørsmålene i intervjuguiden sies å fungere på en god måte. Samtidig vil det alltid kunne stilles spørsmål ved om nettopp spørsmålene jeg stilte var de beste med tanke på å undersøke og svare på studiens problemstilling, eller om det er andre spørsmål som heller burde blitt stilt.

Som intervjuer prøvde jeg å innta rollen som aktiv lytter og ha min fulle oppmerksomhet rettet på det informantene fortalte (Thagaard, 2013, s. 106). Samtidig skulle jeg holde tråden i intervjuguiden. Å klare å følge opp de informantenes innspill underveis, samtidig som jeg skulle sikre meg at samtlige tema fra intervjuguiden ble belyst var det mest krevende med intervjusituasjonen. Skulle svarene skli litt ut over temaet, forsøkte jeg enkelte ganger å hente inn igjen informantene ved å gjenta innspill de hadde kommet med tidligere, for å gi dem tråden i temaet tilbake. Jeg fikk tilbakemelding fra den ene informanten i etterkant av intervjuet at dette var noe som bidro til at hun følte seg lyttet til og at det var til hjelp da hun kom litt for langt vekk fra selve temaet i spørsmålet. Likevel er det rimelig å tro at min manglende erfaring som intervjuperson førte til at enkelte innspill fra informantene ikke ble tilstrekkelig fulgt opp, til tross av at jeg forsøkte å ha et bevisst forhold til dette underveis. Men alt i alt opplevde jeg intervjusamtalene som gode og informative, mye takker være barnehagelærernes flotte engasjement og ønske om å dele av sine tanker og erfaringer.

Jeg opplevde at min egen erfaringsbakgrunn som barnehagelærer gav meg noen utfordringer i form av å holde min egen forståelse i bakgrunnen, og ikke la mine erfaringer og meninger styre og prege samtalen. Dette var noe jeg måtte være bevisst gjennom hele intervjuprosessen. Samtidig følte jeg at min kompetanse og erfaring gav meg trygghet i rollen som intervjuer. Min personlige kjennskap til barnehagelærerrollen gjorde det nok lettere for meg å forstå hva informantene refererte til og det ble lettere å finne naturlige oppfølgingsspørsmål. Tidsrammen på intervjuene var estimert på rundt 60 minutter, en tidsramme jeg stort sett klarte å overholde, og som jeg følte var passelig med tanke på omfang og innhold av intervjuet. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker. Dette ble informantene informert om på forhånd, og gav sitt skriftlige, informerte samtykke før intervjuet startet.

3.5.3 Å transkribere intervjuene

Jeg transkriberte alle intervjuene i skriveprogrammet Word. Transkriberingsprosessen var en omfattende og tidkrevende prosess. Selvom intervjusamtalene bare tok omtrentlig en klokke time å gjennomføre, brukte jeg rundt 6-7 timer på å transkribere hvert enkelt intervju. Jeg valgte å transkribere materialet så ordrett som mulig, hvor jeg markerte blant annet tenkepauser, latter og nøling. Jeg ønsket å transkribere materialet så ordrett som mulig i håp om å gjøre det lettere for meg å huske atmosfæren fra intervjuene når jeg senere skulle lese og analysere det skriftlige materialet.

Ettersom informantenes muntlige språk bar preg av gjentakelser og ufullstendige setninger, valgte jeg i presentasjonen av datamaterialet å skrive sitatene til informantene i en form som virker noe mer formell og sammenhengende enn det rene talespråket. Dette begrunnes med et ønske om å sikre informantens integritet og faglighet. Dette er gjort i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) anbefalinger for hvordan man bør representere det transkriberte materialet, og bygger på en systematisk utelatelse av gjentakelser, nøling, usammenhengende tale og lignende. Dette kan bidra til at informanten opplever seg selv som usikker eller kunnskapsløs. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at transkripsjoner skal forstås og behandles som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Jeg har valgt å gjengi det informantene sier på bokmål heller enn dialekt. Fokuset har vært å få frem meningsinnholdet i det som blir sagt, samt strukturere intervjumaterialet.

Konfidensialiteten til deltakerne er ivaretatt ved at alt som ble nevnt om navn, barnehager, avdelinger og baser ikke er tatt med i transkripsjonene. I transkriberingsprosessen ble intervjupersonene er byttet ut med initialene til de fiktive navnene som deltakerne er gitt i studien.

3.6 Analyseprosessen

Her vil jeg forsøke å gjøre grundig rede for selve analyseprosessen. Jeg ønsker å gi en så nøyaktig og detaljert beskrivelse av de ulike fasene i analysen som mulig, hvor jeg også begrunner de valgene som er tatt underveis og gjør rede for eventuelle refleksjoner knyttet til dette. Jeg ønsker at analyseprosessen fremstår som transparent (gjennomsiktig) og lett tilgjengelig, noe jeg håper vil være med å underbygge studiens troverdighet og gyldighet.

3.6.1 Underveis i intervjuet

Når jeg gjennomførte intervjuene var det allerede flere tanker og refleksjoner som ble satt i gang da de informantene kom med sine fortellinger. Dette er trolig knyttet til teori og forskning som jeg allerede hadde lest meg opp på, men også knyttet til min egen erfaring som barnehagelærer. Jeg forsøkte å ikke la mine personlige refleksjoner og innspill legge noen føringer for hva informantene var opptatt av, noe jeg syntes var ganske utfordrende. Jeg forsøkte å hele tiden bevisstgjøre min rolle og min påvirkningskraft gjennom alle intervjuene. Ettersom jeg hadde båndopptaker og ikke gjorde noen notater underveis, valgte jeg å skrive et lite refleksjonsnotat i etterkant av intervjuene. Hensikten med refleksjonsnotatene var et ønske om å ta vare på mine umiddelbare tanker og refleksjoner omkring det pedagogene hadde sagt, samt å ta vare på førsteinntrykket jeg satt igjen med. Dette var noe som var til god hjelp da jeg skulle arbeide med analyseprosessen.

3.6.2 I løpet av transkriberingen

Transkriberingen var en tidkrevende, men også svært lærerik prosess. Ved å lytte gjennom intervjuene, stoppe opp og spole tilbake, lytte igjen, gav det meg nyttig informasjon over ting jeg ikke hadde bemerket meg under selve intervjuet. Under gjennomlyttingen gav det meg også noen bekreftelser over mine umiddelbare inntrykk fra intervjuene. Det ble mer tydelig for meg hva informantene egentlig vektla i de ulike spørsmålene, enn da jeg først hørte det under intervjusituasjonen.

3.6.3 Tematisert analyse

Jeg har hatt en tematisert analytisk tilnærming til materialet. «Tematiserte tilnærminger kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor «vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 171). En slik tilnærming til analysen innebærer at man ser nærmere på hvert enkelt tema fra alle informantene. Poenget har ikke vært å få frem meningsinnholdet i hvert enkelt intervju, men å gå i dybden på de ulike temaer på tvers av materialet. Å sammenligne informasjonen fra informantene innenfor et tema kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Her blir det viktig å vurdere utsagn fra den enkelte informant opp mot helheten i intervjuet. På denne måten blir det en sammenheng og et helhetlig perspektiv på den informasjonen som blir utlevert. Det skal være mulig for informanten å kunne kjenne seg igjen og ikke bli misforstått på spørsmålene som ble stilt (s. 171). Når jeg har identifisert temaer i intervjuene og sett mønstre og variasjoner er det som et resultat av det

umiddelbare møte med informantenes fortellinger, men også som resultat av en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene.

Jeg har intervjuet tre barnehagelærere under mitt feltarbeid, hvor samtlige har fått tilnærmet de samme spørsmålene som er utarbeidet i intervjuguiden. Del 3: *Barnehagelærerens profesjonelle autonomi: frihet og handlingsrom* er intervjuguidens hoveddel, hvor spørsmålene innenfor denne delen er utarbeidet på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål som er følgende:

- Hvilket handlingsrom beskriver barnehagelærerne å ha?
- Hvordan bruker barnehagelærerne sitt handlingsrom?
- Hvilke faktorer opplever barnehagelærerne påvirker (utvider/begrenser) deres handlingsrom?

Spørsmålene jeg stilte under intervjuene var ganske åpne, og det var derfor ikke alle som snakket om de samme områdene like mye. Likevel syntes jeg de løftet frem ulike sider ved temaene slik at det samlet sett ble utfyllende og dyptgående svar. Jeg vil presentere resultatene på bakgrunn av egen tolkning av hva som var hovedpoengene i informantenes utsagn.

3.7 Forskningskvalitet

I dette avsnittet gjøres det rede for betraktninger knyttet til studiens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Det vil også redegjøres for hvordan krav om etiske retningslinjer og prinsipper er ivaretatt og overholdt, samt noen refleksjoner rundt selve forskerrollen. Dette er alle forhold som kan bidra til å sikre kvaliteten på studien.

3.7.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning knyttes reliabilitet, eller pålitelighet, til forskerens redegjørelse og refleksjoner omkring studiens fremgangsmåter. Forskeren gjør rede for hvordan data utvikles, noe som innebærer både den type informasjon man har fått under feltarbeidet, samt egne vurderinger knyttet til denne informasjonen (Thagaard, 2013, s. 193-194). Reliabiliteten kan sies å være høy dersom forskningsprosessen er beskrevet så klart at deg fungerer på en entydig måte, samt at datainnsamlingen blir gjennomført på en grundig og systematisk måte (Grønmo, 2004, s. 221). I metodekapittelet har jeg derfor forsøkt å gjøre rede for hele forskningsprosessen

slik den er gjennomført og erfart. Ettersom jeg er forsker i eget felt har jeg valgt å redegjøre min egen forforståelse i et eget avsnitt. Det har vært viktig for meg gjennom hele studien å reflektere over hvordan jeg kan påvirke prosjektet gjennom utvalg, datainnsamling, analyse og resultater og tydeliggjøre mine forforståelser slik at studiens reliabilitet ikke svekkes.

3.7.2 Validitet

«Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 204). Grønmo (2004, s. 221) skriver at validitet omhandler i hvilken grad forskningsopplegget egner seg til å innhente relevant data for problemstillingen i den enkelte studien. Videre påpeker han at validiteten er lav dersom vi undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier, altså hvis forskningsopplegget er lite treffende i forhold til problemstillingen. Høy validitet forutsetter derimot at det er godt samsvar mellom de teoretiske og operasjonelle definisjonene, og at metodevalg for innsamling av data er godt egnet disse definisjonene.

Det kan skilles mellom intern og ekstern validitet. Ved å stille spørsmål om de tolkninger som er gjort gjennom studien er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert, omhandler den interne validiteten. Den eksterne validiteten knyttes til studiens overførbarhet og hvorvidt den tolkningen studien kommer frem til kan sies å være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). Med et formål om å sikre studiens indre validitet og at resultatene kan sies å være gyldige svar på det studien ønsker å undersøke, ble intervjuguiden utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det har vært viktig for meg å forsøke å ivareta informantenes stemme gjennom hele forskningsprosessen. Ved presentasjonen av studiens funn har jeg gjengitt flere av barnehagelærernes sitater. Jeg håper på den måten å gi leseren mulighet til å skille mellom deres egne utsagn og hva som er min tolkning av dette.

Når det gjelder ekstern validitet og om hvorvidt funnene som er utviklet i studien kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger, knyttes studiens overførbarhet derfor til gjenkjennelse (Thagaard, 2013, s. 205). Hvis andre barnehagelærere leser denne studien og kan kjenne seg igjen i de tolkningene som er gjort, kan studien sies å ha en viss overføringsverdi. Men det blir i stor grad opp til mottakeren å vurdere om hvorvidt studien kan sies å ha en gyldighet utover seg selv. Det er rimelig å tro at andre barnehagelærere med tilsvarende erfaring vil kunne kjenne seg igjen i de tre barnehagelærernes beskrivelser, og muligens også i mine tolkninger, ettersom utvalget er typisk og kan sies å representere erfarne barnehagelærere i barnehager.

3.7.3 Etiske vurderinger og retningslinjer

I en forskningsprosess er det flere etiske vurderinger som må følge hele forskningsprosessen. I samsvar med personopplysningsloven er prosjektet meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (Vedlegg 3). Ved at kravene om fritt, informert samtykke og konfidensialitet er overholdt, er de forskningsetiske retningslinjene utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) ivaretatt.

3.7.4 Forskerrollen

I all forskning er det helt sentralt med et kritisk blikk på egen rolle som forsker, og ha en kritisk holdning til forskerrollen, samt reflektere rundt valg som gjøres underveis i prosessen. I denne sammenheng vil jeg klargjøre og reflektere over et sentralt begrep knyttet til bevissthet omkring forskerrollen i forskningsprosessen, nemlig *hermeneutikk*. Innenfor kvalitative metoder har hermeneutikk en sentral plass ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomenene vi studerer. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og den bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av helheten. Å ha en slik tilnærming legger forsker vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at ulike fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Thagaard skriver at «Hermeneutikken framhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (2013, s. 41). Jeg syntes det var viktig å reflektere rundt og bevisstgjøre mine forforståelser og tanker om temaet før jeg gikk inn i prosjektet, og at det var nødvendig å ha hermeneutikken som et bakteppe i min forskning.

I min studie har jeg med meg forforståelse knyttet til temaet fordi jeg selv er barnehagelærer og har erfaringer og opplevelser knyttet til pedagogisk ledelse innenfor barnehagefeltet. Jeg har også kunnskap, gjennom barnehagelærerutdanningen og masterstudiet, om blant annet pedagogisk ledelse, styring av barnehagesektoren og profesjonell autonomi, som også er en del av min forforståelse inn i dette prosjektet. Ved gjennomføring av intervjuene kunne jeg følge opp spørsmål og følge etter informantenes initiativ som ga nyttig informasjon på en annen måte enn jeg kunne gjort om jeg ikke hadde kunnskap om temaet. Med disse forforståelsene og erfaringene i bagasjen gjør at jeg har en genuin interesse for temaet jeg forsker på. Jeg har forsøkt å være bevisst min forforståelse og reflektere over denne gjennom hele prosjektet.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg studiens resultater og funn som er relevante for studiens tema og problemstilling. Først presenterer jeg funn knyttet til barnehagelærerens profesjonelle identitet, som blant annet handler om hvordan de trives i yrket og hvordan de beskriver sin rolle. Hvordan barnehagelærere opplever egen profesjon kan ha påvirkning på hvordan de utnytter sitt handlingsrom i yrket og hvordan de opplever å ha profesjonell autonomi. Videre tar overskriftene utgangspunkt i de temaer jeg mener er mest sentrale ved barnehagelærernes fortellinger omkring sitt handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensninger de beskriver handlingsrommet gir dem i deres profesjonsutøvelse. Med et ønske om å «brette ut» materialet og synliggjøre barnehagelærernes stemmer har jeg valgt å presentere relativt mange og lange sitater, ettersom disse fortellingene kan bidra til økt kunnskap om vilkårene for barnehagelæreres profesjonsutøvelse (Østrem, 2015, s. 268). Sitatene som brukes har jeg redigert noe, ved at jeg har tatt vekk tenkepauser, latter, gjentakelse, småord og lignende, og oversatt sitatene til bokmål. Muntlige uttrykk kan virke fordummende når det blir skriftliggjort, noe som kan bidra til at budskapet til informantene ikke kommer tydelig frem. Lesbarhet og klart språk er viktig for at informantenes stemme skal bli tydelig og at meningsinnholdet blir synliggjort (Thagaard, 2013). De tre barnehagelærerne som deltok i studien omtales med fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

4.1 Profesjonell identitet

Denne kategorien omhandler barnehagelærernes profesjonelle identitet. Her ønsket jeg å innhente informasjon om hvordan de identifiserer seg med den profesjonen de har blitt en del av gjennom utdanning, yrkessosialisering og praksiserfaring. Gjennom å stille spørsmål som omhandler hvordan de trives i yrket, hva de beskriver som kjernen i deres rolle og hvilke forventninger de hadde til barnehagelærerrollen under utdanningen, ønsket jeg å skape refleksjon rundt deres profesjonelle identitet som kan bidra til økt forståelse av hvordan de oppfatter seg selv som profesjonell yrkesutøver. Her kan det vises til Kåre Heggen (2008, s. 324) som sier at profesjonell identitet omhandler den oppfatningen av seg selv som yrkesutøver når det gjelder hvilke egenskaper, verdier og holdninger, samt hvilke ferdigheter eller kunnskaper som konstruerer en som en god yrkesutøver.

Et tydelig funn i studien er hvordan samtlige av barnehagelærerne synes å trives i jobben sin. De forteller at det er spennende å ha en variert arbeidshverdag med så mange ulike arbeidsoppgaver. Dette understreker Irene når hun forteller følgende:

Jeg trives veldig godt. Jobben er utrolig variert. Du må være så fleksibel og gå fra å skifte en bleie til å være i et møte med barnevernet. Den er så forskjellig den jobben du gjør. Og det krever veldig mye av deg, men jeg liker jo det veldig godt da. (Irene)

Christel vektlegger at positive tilbakemeldinger både fra barn og voksne er en motivasjonsfaktor i hennes arbeid. Å få tilbakemeldinger på at det hun planlegger og gjennomfører i barnehagen oppleves som meningsfylt og kjekt for barna, blir trolig en slags bekreftelse på at hun gjør en god jobb. Videre fokuserer hun på viktigheten av det sosiale samholdet i personalgruppen hvor hun forteller: «Hvis jeg ser at stemningen er god på avdelingen, da føler jeg at jeg har gjort noe bra» (Christel). Å føle at man har en positiv påvirkningskraft på barna og de ansatte på avdelingen, samt å få gode tilbakemeldinger på arbeidet som blir gjort, kan trolig styrke opplevelsen av å føle seg betydningsfull i jobben.

Når det ble stilt spørsmål rundt barnehagelærerrollen og hva de opplever som kjernen i rollen, var det noe ulike svar som kom frem. Først og fremst nevnte samtlige at barna stod høyest i deres arbeid. Deretter forteller Siri at kjernen ved barnehagelærerrollen er personalledelse, hvor hun videre understreker viktigheten av å fokusere på at alle trives, at alle får utvikle seg og at de jobber mot de samme målene. Irene løfter også frem personalledelse i sine beskrivelser. Personalledelse er også noe hun syntes er det kjekkeste med rollen, hvor hun sier:

At du har personalledelse! Det syntes jeg er veldig spennende. Dette med å på en måte motivere de andre ansatte og jobbe som team mot å nå mål. Også er det å arbeide med barn, men du arbeider jo ikke bare med barn. Du har jo samarbeid med foreldre og alle om at barnet skal trives og ha det godt og å utvikle seg. Så den biten med på en måte barnets utvikling og få følge de i en så viktig del av livet er så kjekt. (Irene)

I tillegg til at Irene syntes personalledelse er spennende og en viktig del av hennes arbeid, vektlegger hun også betydningen av å følge barna i en tidlig fase i livet, noe hun uttrykker som svært verdifullt for henne. Siri vektlegger å ha det overordnede ansvaret på sin avdeling når hun skal fortelle om det kjekkeste ved å være barnehagelærer. «Jeg liker å ha det ansvaret. Jeg liker

å ha den samtalen med foreldre, og at de spør meg. Jeg liker også å lede de andre i de utfordringene vi møter». Videre påpeker Siri at hun har vært på småbarnsavdeling de siste ti årene, noe hun trives godt med. At det kan være sunt og lærerikt å rullere på ulike avdelinger var hun ikke motstander av, men hun ønsker likevel å være med de minste da hun føler at rutiner er godt innarbeidet og at hun har klart å bygge opp en avdeling som fungerer. Å ha gode kollegaer som man trives godt med kan tolkes som en tydelig motivasjonsfaktor i hennes arbeid.

Til tross av at samtlige av barnehagelærerne forteller at personalledelse er noe av det mest sentrale ved deres rolle, kommer det likevel frem noen ulikheter ved fortellingene deres som kan tyde på at de har forskjellige oppfatninger av hva rollen innebærer. Christel forteller i sine beskrivelser om hva hun vektlegger slik:

Jeg tenker litt oversikten, organiseringen, er vell kanskje det meste. Hvert fall i forhold til sånn som vi har det her – så går det litt an på hvem som er på jobb den dagen og hva vi skal gjøre, at alle tingene går som de skal sant, for at dagen skal gjennomføres. For det er mye praktiske ting, og det er mange barn og det er mange voksne. Det blir veldig fort stress hvis organiseringen ikke fungerer. (Christel)

Min tolkning av Christel sitt utsagn er at hun har en mer praktisk orientert tilnærming til barnehagelærerrollen, hvor hun opplever at det å strukturere dagen og sørge for at alle gjør sine arbeidsoppgaver er viktig for at arbeidsdagen skal bli god.

For å få et innblikk i hvordan barnehagelærerne har utviklet sin profesjonsidentitet gjennom yrkeserfaringen, stilte jeg spørsmål om hvordan deres rolle har endret seg fra de startet sin yrkeskarriere og frem til i dag. Samtlige forteller at flere års erfaring har bidratt til at de har blitt tryggere på seg selv som fagperson, og at de står stødigere i sine valg og prioriteringer. Irene uttalte seg på følgende måte:

Jeg føler den har endret seg masse. Men det er litt sånn vanskelig å sette ord på (...) Men jeg føler jeg har blitt mer trygg på meg selv, og trygg i de ulike rollene som for eksempel det å møte foreldre. For du møter jo hele samfunnet, ulike foreldre, og de syntes ulike ting er viktig for dem. Så det å stå støtt i seg selv i de ulike møtene og ikke føle at jeg må ha svarene på alt, men at vi kan finne ut av ting sammen. (Irene)

Det er rimelig å anta at gjennom flere års erfaring opplever Irene å styrke sin profesjonelle identitet ved å bli tryggere i egen rolle. Når hun startet i yrket følte hun et behov for å ha svaret på alt når foreldrene henvendte seg til henne. Dette kan tyde på en usikkerhet rundt egen rolle, og et behov for å vise at hun har tilegnet seg nødvendig kunnskap gjennom utdanningen. Etter noen års erfaring endret behovet om å ha svaret på alt, til at de sammen kan finne det ut av det. Christel sine uttalelser viser også at hun som fagperson har styrket egen rolle som leder gjennom yrkeserfaringen sin når hun forteller:

Ja, egentlig så føler jeg at jeg har utviklet meg generelt, min rolle som barnehagelærer. Men det er fordi jeg har fått mer erfaring, mer kunnskap i forhold til både det jeg lærer i hverdagen men også i forhold til videreutdanningene mine (...) Og alle de tingene der har gjort at jeg føler meg mer og mer sterkere og tryggere. (Christel)

Det er tydelig at den profesjonelle identiteten som dannes gjennom utdanningssituasjonene endres når man starter i yrket og får opparbeidet seg praktisk erfaring i jobben. Etter at barnehagelærerne hadde fortalt om trivsel i yrket og hva de beskriver som deres mest sentrale arbeidsoppgaver, var det interessant å høre hva de vektla når de skulle se for seg en drømmedag på jobb. Spørsmålet ble stilt med et underliggende ønske om å få frem deres tanker om hva de vektlegger i en god barnehagehverdag. Da Irene skulle beskrive sin drømmedag på jobb sa hun følgende:

Da hadde jeg vært på jobb til frokost, og at ungene kom i barnehagen i et behagelig tempo, slik at du føler du får tid til foreldre og barn når de kom. Og at du sitter og spiser med ungene og har en samling, også går ut og er masse ute. At alle voksne er på jobb. At vi føler et pedagogisk opplegg som jeg hadde tenkt. Og at ungene syntes det er veldig kjekt. Også at jeg har tid til foreldre også i henting. Det viktigste for meg i løpet av en dag er at jeg føler at jeg ikke haster til noe hele tiden – men at jeg har tid til å være «her og nå» på en måte, med ungene. (Irene)

Det er tydelig at Irene vektlegger tid sammen med barnegruppen på sin drømmedag, og at hun ønsker å ha mulighet til å skape gode dialoger med foreldrene og får tid til å ta imot barna på en god måte. En sentral faktor i hennes beskrivelser av sin drømmedag på jobb er tiden. Hun påpekte at det å haste seg til noe ikke er ønskelig i hennes hverdag, noe som kan tyde på at hun opplever i virkeligheten en travel hverdag hvor tiden spiller inn. Jeg syntes det var interessant

at hun ikke nevnte noe form for administrative oppgaver og møter, som også er en vanlig del av en barnehagelærers arbeidsdag. Hun begrunnet dette med at drømmedagen var slik hun mente barna fortjener å ha det i barnehagen, men ikke nødvendigvis hennes personlige drømmedag. Hun forteller følgende:

Jeg tror grunnen til at min drømmedag er uten de (barna), er fordi at det er sånn jeg ser for meg barn fortjener å ha det i barnehagen, det er liksom sånn det skal være. Mens min drømmedag personlig hadde kanskje vært at jeg var i et PPT-møte og at jeg gjorde noe sånt spennende, men jeg vet likevel at det ikke er min drømmedag fordi jeg vet at det ikke kommer inn en pedagog og er der for meg som ungene kjenner og er trygg på, det blir heller det at de er en mindre voksen i den tiden (...) For jeg kjenner at jeg syntes det er spennende å bli utfordret på slike ting, og at jeg vokser som fagperson, og det er veldig viktig for meg. Det å ha muligheten til det uten å kjenne på at det går på bekostning av ungene – det ville vært en absolutt drømmedag! (Irene)

Det er tydelig at Irene sitt hovedfokus ligger på hva som er det beste for barna, før hun etterhvert reflekterer rundt en drømmedag for henne personlig. Hun uttrykker et ønske om å være i faglig utvikling, noe som innebærer at hun noen ganger må bruke tiden sin vekke fra avdelingen. Når dette går på bekostning av barna i form av færre voksne på avdelingen, kan det tyde på at dette er noe Irene opplever som utfordrende. Det å ha tilstrekkelig med voksne på avdelingen er også noe Siri vektlegger i din drømmedag på jobb:

Alle personalet var på jobb. Så skulle det vært at vi hadde et prosjekt som vi koste oss med. Ungene er veldig glad i å lime og klippe og pynte ting og tang. Sitte oss ned å høre på musikk, bake – altså gjøre ting med ungene. Altså, om det er å gå på tur, eller hva. Være med barna! Det er ikke noe pes på at «Nei nå må vi komme oss ut», «Nå må vi inn igjen fordi vi skal sette på varmmaten», ikke sant. Det går veldig mye styrt etter klokken. Samtidig så seg jeg at rutiner, hvert fall hos de minste, er alfa omega. (Siri)

Siri forteller at det å gjøre noe kjekt sammen med barna, hvor en ikke måtte skyndte seg videre til neste gjøremål eller aktivitet, er avgjørende for om det blir en god dag for henne. Her ser vi igjen hvordan barnehagelærerne opplever at tiden spiller inn på hvordan dagen blir. Hun påpeker at i en ellers så travel hverdag må de stadig gjøre endringer på planer og innhold for dagen på grunn av blant annet fravær hos voksne, møter og pauseavvikling. Det Christel vektla

i hennes drømmedag var, i likhet med de to andre barnehagelærerne, barnas trivsel og gode lekesituasjoner for dem:

En typisk drømmedag ... Det er vell litt sånn at alt går på skinner. Planene som vi har satt for eksempel, at de går på skinner. Alle oppfører seg greit, både voksne og barn. Og på en måte at ting går sin vante gang. Ikke sånn at jeg må passe på at alle tingene skal bli gjort (...) Det trenger jo ikke å være at planene blir fulgt hundre prosent, men at vi har fått noe konstruktivt ut av dagen hvor vi har skapt gode situasjoner som barna syntes har vært bra – og at voksne har vært delaktig i det. (Christel)

Samtlige av barnehagelærerne vektlegger at barna skal oppleve rike og meningsfylte opplevelser gjennom dagen. Det er tydelig at deres hovedfokus er på barnegruppen, hvor de påpeker viktigheten av tilstedeværende og aktiv deltakende voksne. Det kom tydelig frem blant to av barnehagelærerne at tiden ikke skulle være en stressende faktor på deres drømmedag. Det kan tolkes dithen at i realiteten er arbeidsdagen deres preget av tidspress, hvor de opplever å måtte skynde seg fra en situasjon til en annen, eller hvor planer må utgå på grunn av mangel på tid eller for knappe ressurser. På tross at barnehagelærerne gir uttrykk for at hverdagen er hektisk og mange oppgaver skal gjøres, beskriver de likevel å ha et stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse.

4.2 Opplever stor frihet og stort handlingsrom

Jeg vil her forsøke å beskrive funn knyttet til de barnehagelærernes opplevelse av frihet og handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Deres beskrivelser av handlingsrommet sees i sammenheng med barnehagelærernes opplevelse av å ha profesjonell autonomi i yrket. I denne forbindelsen setter vi profesjonell autonomi med utøvelse av faglig skjønn, hvor graden av autonomi handler om hvilke muligheter barnehagelærerne har for å utøve sitt faglige skjønn på bakgrunn av sin kompetanse (Greve et al., 2014, s. 106). Graden av autonomi påvirkes og utvides også ved at de får frihet til å velge arbeidsmåter for å planlegge, gjennomføre og dokumentere det pedagogiske arbeidet.

Et sentralt funn i studien er hvordan samtlige av barnehagelærerne gir uttrykk for å ha stor frihet og et stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. De forteller at de har stor frihet til å planlegge og gjennomføre dagene slik de selv ønsker, noe blant annet Irene påpeker når hun forteller:

Jeg opplever veldig frihet. Sikkert kanskje for mye. Vi styrer selv. Vi er en stor barnehage og styrer er på en måte ikke fraværende, men ikke delaktig i det vi gjør. Altså, vi har jo en årsplan som vi går etter, men alt innenfor det er liksom selvstyrt – vi legger rammene selv for det pedagogiske arbeidet og hvordan vi vil drive det. (Irene)

Irene understreker at hun opplever å ha høy grad av autonomi i jobben som barnehagelærer. Hun forklarer denne opplevelsen ved at de har frihet til å styre dagene og innholdet akkurat slik de ønsker. Videre forteller hun at det er store variasjoner fra avdelingene ettersom friheten og handlingsrommet er såpass stort. På noen avdelinger fungerer dette bra, mens på andre avdelinger fungerer det ikke fullt så bra. Dette mener hun er en faktor som skaper misnøye i hennes barnehage. Enkelte barnehagelærerne blir stående litt alene, hvor Irene forteller at det kan være nødvendig å ha noe å håndfast å vise til i arbeidet sammen med assistenter og fagarbeidere. Her ser vi at det å ha for stor frihet i arbeidet kan ha sine ulemper. Fortellingen til Irene tolker jeg dit at når handlingsrommet er for stort blir man avhengig av hvordan den enkelte barnehagelæreren mestrer å lede det pedagogiske arbeidet på sin avdeling. Da er det tenkelig at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet kan variere innad i barnehagen, når det ikke synes å være noen gitte felles rammer for barnehagelærerne. Dette til tross for at personalet skal arbeide ut ifra samfunnsmandatet, barnehageloven, rammeplanen og årsplanen.

Et annet sentralt funn er at samtlige av barnehagelærerne synes å verdsette sin frihet til å planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet svært høyt. Det å ha en viss frihet til å selv bestemme hvordan det pedagogiske arbeidet skal være virker svært viktig for dem, både med tanke på deres egen trives og engasjement i jobben, men også fordi de opplever at deres frihet og autonomi på avdelingen er av avgjørende betydning for å kunne gjøre en god jobb. Når det ble spurt om det er noen områder de kunne tenke seg var noe mer styrt svarte Siri følgende:

Jeg tenker jo det at det er fint å bli styrt littegrann. Men jeg syntes jeg ser min avdeling best og finner ut når det er best å gjøre det (...) Men å lage oss mål der vi kan få til at vi kommer i mål med det vi skal gjøre i samarbeid med ledelsen og kommunen, det kan vi selvfølgelig gjøre. Men jeg har ikke opplevd at de har sagt at «sånn skal vi gjøre det. (Siri)

Jeg tolker det slik at Siri opplever at hun kjenner sine barn og sine medarbeidere best, og vet hva som er den beste måten å legge opp og tilpasse det pedagogiske arbeidet på ut ifra sin kompetanse.

Et annet sentralt funn i studien viser til at deres frihet og handlingsrom tydelig synes å være rammet inn av felles nasjonale og lokale planer og føringer, hvor samtlige nevner barnehageloven, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og årsplan som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. Deres uttalelser om å planlegge arbeidet innenfor gitte rammer kan tyde på at de ser på dette som en selvfølgelig og overordnet ramme de skal forholde seg til. Når for eksempel Christel blir bedt om å fortelle om hennes opplevelse av frihet i jobben som sier hun blant annet:

Jeg føler egentlig at vi har ganske stor frihet. Selv om vi har rammeplanen i bunn, årsplan, og selvfølgelig barnehageloven. Men likevel syntes jeg at årsplanen er såpass åpen at vi kan fokusere på det vi syntes er viktig – og likevel komme inn under alt vi skal gjennom i årsplanen og rammeplanen. (Christel)

Når barnehagelærerne benevner de overordnede føringene som barnehageloven, rammeplan og årsplan når de skal beskrive egen opplevelse av frihet i arbeidet, bekrefter det at deres tanker om frihet er begrenset til å gjelde metodefriheten, eller det som har med planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet i barnehagen å gjøre. Jeg opplevde at samtlige av barnehagelærerne snakket positivt om rammeplanens føringer for innholdet i barnehagen og at dette var en god støtte og retningslinje i deres arbeid. Når Christel uttaler som en selvfølgelighet at de arbeider ut ifra rammeplanen, årsplanen og barnehageloven kan det tolkes dithen at hun respekterer og aksepterer at det settes noen overordnede betingelser for arbeidet hennes, og at hun kjenner på en forpliktelse med tanke på å implementere slike styringsdokumenter i sitt pedagogiske arbeid. Når hun sier videre at: «Men likevel tenker jeg at vi kommer inn under alle de punktene i rammeplanen som vi skal», definerer hun sin oppgave til å handle om å planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet innenfor de rammene som rammeplanen viser til, og ved å si at: «Vi velger jo tema vi syntes er viktig å jobbe med ut i fra hva barna interesserer seg for», tydeliggjør hun sin frihet til å handle om å lage så gode tema og prosjekter som mulig for å skape en god barnehagehverdag for barna. På bakgrunn av deres beskrivelser kan friheten i all hovedsak sies å være knyttet til deres individuelle frihet til å planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet, og deres frihet i form av å velge hvilke metoder de ønsker å benytte.

Ved spørsmål om hvilke faktorer som påvirker deres handlingsrom kom det frem ulike fortellinger på hvilken betydning styrer har for barnehagelærerne sitt handlingsrom. Fortellingene de beskriver kan sees på som to ytterpunkter som eksempler på hvordan styrer kan utvide og begrense deres handlingsrom.

4.3 Styrerens betydning

Styrer har det overordnede ansvaret i barnehagen og skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, samt sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Et interessant funn i studien er hvilken betydning styrer har for påvirkningen av barnehagelærernes opplevelse av profesjonell autonomi, og i hvilken grad handlingsrommet finner sted. To av barnehagelærerne forteller om hvordan styrer påvirker deres handlingsrom. Fortellinger kan nærmest sees som ytterpunkter når det gjelder hvordan styrer kan utvide og begrense deres handlingsrom. Christel forteller om en erfaring hun hadde fra en barnehage hvor hun tidligere jobbet, der hun opplevde et så begrenset handlingsrom i sin profesjonsutøvelse at det gikk på bekostning av hennes trivsel og motivasjon for arbeidet. Christel forteller blant annet om korte tidsfrister for dokumentasjon og rapportering, stadig nye program de skulle sette seg inn i og en svært detaljert årsplan som for det meste var utarbeidet av styrer selv. Hun sa seg tilslutt nødt til å si opp jobben som barnehagelærer. Hun forteller følgende:

Årsplanen var kjempedetaljert. Metodene og verktøyene var bestemt. Vi skulle for eksempel bruke røde og grønne tanker. Vi skulle bruke hjerteprogrammet den og den måneden. Sant. Alt var veldig styrt. Det var veldig lite handlingsrom der. (Christel)

Her blir det tydelig hvordan styrer kan bruke sin makt til å påvirke barnehagelærernes bruk av metoder, pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy, og hvilken betydning styrer har på hvordan barnehagelærerne opplever å ha autonomi i arbeidet sitt. Da det ble spurt videre om hvordan Christel opplevde dette svarte hun:

Jeg syntes det var veldig vanskelig. Arbeidsoppgavene bare bygget seg oppover og oppover og oppover (...) Jeg var inne på tanken flere ganger at dette var ikke rett yrke for meg hvis det skal fortsette slik. Jeg måtte til slutt si stopp og si opp, fordi at det funket

*ikke. Det ble så mye jobb følte jeg. Men jeg tenker at dette her er et ekstremt tilfelle.
(Christel)*

Fortellingen til Christel kan tyde på at hun opplevde å bli satt i en skvis mellom hvilken oppfatning hun selv har til egen profesjon og hvilke forventninger styrer har til henne. Ved dette tilfellet opplever Christel å ikke ha mulighet til å bruke sin kompetanse slik hun ønsker.

Irene forteller om sin opplevelse av å ha stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse, hvor styrer ikke la noe form for føringer for deres arbeid. Dette er noe hun selv opplever kom henne til gode i arbeidet, ettersom hun har et team som fungerte godt sammen. Likevel påpeker hun at det store handlingsrom har gjort slik at det er store variasjoner på kvaliteten i det pedagogiske arbeidet hos de ulike avdelingene innad i barnehagen. Da Irene skulle svare på om det var enkelte områder hun tenker kunne vært mer styrt uttalte hun følgende:

Vi er jo faktisk i en sånn prosess hvor vi ønsker å stå mer sammen, som å være mer én barnehage. Og det krever at man har litt mer likhet (...) Også å ha mer like mål, og kanskje også hvordan man utøver det man planlegger, at det må bli mer likt. Det er ønskelig for å stå mer sammen. Men det vil jo gjøre at man ikke har like stor frihet. Det kan jo være en styrke for de avdelingene som har utfordringer, men gjerne en ulempe for din avdeling hvor det er godt samarbeid. (Irene)

Min tolkning av utsagnet til Irene er at hvis handlingsrommet er for stort kan det bli vanskelig å jobbe mot felles mål som barnehagen har satt seg. Hun mente at det kunne vært nødvendig å ha noen retningslinjer for hvordan de skal jobbe mot de overordnede målene, slik at de barnehagelærerne har noe å støtte seg til hvis de møter motstand fra assistenter og fagarbeidere. Irene påpekte at det er spesielt de nyutdannede barnehagelærerne som møter på utfordringer ved å ha for stort handlingsrom i møte med sine medarbeidere med lang yrkeserfaring fra barnehagen. Den tradisjonelle organiseringen i barnehagen som er preget av en flat struktur hadde barnehagelærerne noe ulike tanker om, som vi nå skal se videre på.

4.4 Flat struktur i barnehagen

Et annet funn i studien er at samtlige av barnehagelærerne gir uttrykk for at organiseringen av arbeidsoppgaver i barnehagen er preget av en flat struktur. De forteller at fordelingene på de praktiske arbeidsoppgavene rullerer ut ifra deres vaktssystem, noe som samsvar med det Aasen

(2018, s. 72) skriver. Likevel er det ulike oppfatninger om hvordan den flate strukturen råder over barnehagen. Irene får tydelig frem sine meninger omkring flat struktur når hun forteller:

Strukturen er preget av at den er alt for flat, og det er vanskelig for barnehagelærere å komme inn. Fordi at de som har vært lenge i barnehagen, de er vandt til at det er sånn.
(Irene)

Ut ifra min tolkning av Irene sitt utsagn kan det tyde på at det å skulle begynne som ny barnehagelærerne i barnehagen kan by på noen utfordringer. I møte med assistenter og fagarbeidere som har jobbet i barnehagen over lang tid, kan det tenkes at rutiner er satt og de er «vandt til at det er sånn». Videre forteller Irene om viktigheten av å bruke fagspråket i arbeidet og stå frem som en tydelig profesjonell fagperson:

Vi er nødt til å bruke fagspråket vårt, og bruke det vi har lært, for at de skal på en måte kunne strekke seg etter oss. For det skal ikke være motsatt, at vi faller ned til der de er.
(Irene)

Christel forteller at rullering av arbeidsoppgaver er nødvendig, og at fordelingen av arbeidsoppgaver blir fordelt på vakter. Hun forteller følgende:

Rullering må det jo være uansett. Det har jo veldig med igjen hva slags type gruppe det er. Når vi er organisert sånn som vi er med tre voksne, så kan det bli ganske mye på de to andre hvis de skal gjøre alt det praktiske (...) Det finnes en mellomting her. Jeg tenker det må være høyde for at jeg som leder kan si til de andre at «I dag skal du gå inn å ta oppvasken sånn at jeg kan være ute» for eksempel. Selv om kanskje det hadde vært min oppgave i forhold til vekten. (Christel)

Det er interessant å bemerke seg at Christel opplever at det *må* være slik. Min tolkning er at hun opplever at rammene for organiseringen innenfor barnehagen ikke er noe som kan rokkes med. Samtidig påpeker Christel at det skal være en forskjell når man har ulike roller:

Det skal være en forskjell. Det er jo en forskjell. Men det har litt med den rollen du har som leder. Du skal liksom ikke sitte oppe på din høye hest å se ned på de andre og si

sånn og sånn skal vi gjøre det. Men det er måten det blir formidlet på og måten det blir gjort på. (Christel)

Jeg tolker det slik at en viktig faktor for Christel i hennes arbeid med sine medarbeidere, er å en god kommunikasjon til å formidle saker på en konstruktiv måte. Når hun sier «og måten det blir gjort på» kan dette handle om å finne gode tidspunkt til å ta opp aktuelle saker som må diskuteres. Hun er ikke opptatt av å styre og bestemme hvordan alt skal være på avdelingen, men ønsker å inkludere sine medarbeidere ved å legge til rette for deres meninger og innspill. Likevel understreker hun at det er noen som må ha hovedansvaret, når hun forteller:

Det kan ikke være den flate strukturen som det på en måte alltid har vært. Det er noen som må ha hovedansvaret og som har det siste ordet. Og kanskje må det være mer åpenhet ute blant de andre at det er faktisk ulike roller vi har. Men jeg føler vi er på vei, men kanskje ikke helt. (Christel)

Her bekrefter Christel at den flate strukturen eksisterer, hvor hun ytrer et behov for å jobbe seg vekk fra en slik struktur. Å klargjøre roller mener hun kan være en måte å skape felles forståelse rundt hvilke ansvarsoppgaver som følger med de ulike stillingskategoriene i barnehagen, som videre kan gjøre det lettere å forstå og godta sine arbeidsoppgaver. Når Christel sier at hun ikke ønsker å heve seg over de andre, kan det tolkes dithen at hun ikke vil at sine medarbeidere skal føle seg mindreverdige i arbeidet. Siri påpeker at det ikke passer seg å være streng i hennes yrke når hun forteller om sine tanker rundt flat struktur:

Også er det jo liksom yrket vi har og. Det passer seg ikke å være streng. Vi skal ha et omsorgsyrke, vi skal ha det kjekt, vi skal kose oss, vi skal tulle oss, vi skal gi masse klemmer, sant. Det passer seg ikke å være streng på den måten. Men autoritær sant, i bunn og grunn er jeg det siste ordet på avdelingen. Men jeg vil jo helst at vi skal komme fram til en enighet. (Siri)

4.5 Ansvar over hele linjen

Ansvarer du over hele linjen, i forhold til sikkerhet og HMS, bemanning – vi har et eget vikarbudsjett som vi må holde, og alt med dokumentasjon, foreldresamarbeid. Det

er veldig overveldende det store ansvaret jeg har, og det som blir forventet av meg.
(Irene)

Det kom frem i studien at barnehagelærerne kjenner på det store ansvaret med å ivareta interesser og oppgaver fra ulike hold. Irene forteller at hun kjenner på det store ansvaret hun har som barnehagelærer. Hun tror at barnehagelærere kanskje tar på seg for mye ansvar, og at de ikke gir ansvar videre til sine medarbeidere i tilstrekkelig grad. Hun påpeker at styrer gir mer og mer ansvar over til dem, og da er de nødt til å kunne gi oppgaver videre til sine medarbeidere. Hvis dette er tilfelle kan det selvsagt bunne i ulike grunner. Den store andelen ufaglærte i barnehagen kan være en av grunnene til at barnehagelærerne ikke i tilstrekkelig grad delegerer oppgaver videre. Når man delegerer oppgaver, er det en måte å fraskrive seg ansvaret for den oppgaven. Da må barnehagelæreren være trygg på at personen som blir gitt oppgaven klarer å gjennomføre det på en god måte. Her handler det selvsagt om hvilke oppgaver det gjelder. En annen grunn kan være barnehagelærernes tro på at hun som profesjonsutøver er best egnet for å gjennomføre oppgaven, og at det er hun som til syvende og sist har hovedansvaret. Dette antakelsen kommer frem i Christel sin beskrivelse av å kjenne på ansvaret hun har:

Jeg føler at jeg må ha litt oversikt. Men det er gjerne likevel min rolle, jeg vet jo at det er jeg som har hovedansvaret. Jeg vet at det er jeg som må stå til ansvar hvis noe skjer. Da er det litt lettere for meg å vite at jeg har den oversikten. (Christel)

Det er tydelig at Christel kjenner på et stort ansvar, hvor hun opplever det som nødvendig å ha oversikt over barnegruppen i tilfelle noe skulle skje. Man kan likevel spørre seg hva barna går glipp av når barnehagelæreren fokuserer på oversikten over barnegruppen, i stedet for å være mer tilstede i samspill med barna. Siri opplever også det store ansvaret som følger med hennes rolle, og forteller at dette er noe som har blitt større fokus på gjennom årene: «Jo eldre man blir, jo mer står sikkerheten i og det ansvaret man har. Det er noe man jobber med hele tiden» (Siri). Det vi kan se her er at deres hovedfokus når det gjelder å definere hvilke ansvar de har, handler først og fremst om ansvar ovenfor barnegruppen og barns sikkerhet. Likevel kommer det frem gjennom intervjuene at barnehagelærernes synes å trives med å ha ansvaret som følger med barnehagelærerrollen.

En gjennomgående faktor under intervjuene var på hvilke måter tiden spiller inn i det daglige arbeidet. De beskriver dagene som hektiske, hvor de må hoppe fra den ene arbeidsoppgaven til den andre. Irene får frem kompleksiteten i rollen når hun uttaler følgende:

Det er jo veldig travelt. Når ting går på skinner, og du har faktisk tid til å følge opp alle barna sånn som du vil, og du har tid til å ha et godt samarbeid med foreldre, så er det jo bare så gøy. Det gir meg så mye, jeg bare elsker å være barnehagelærer da. Når du føler at du mestrer det du er der for å gjøre. Men så er det ofte at du har så mange oppgaver at du føler du ikke strekker til på noe. Og da er det helt forferdelig, for du har jo bare lyst å gjøre en god jobb. Også strekker du ikke til. Men så er det jo det at du har for mye på deg. Så mens på en måte det kommer mer på hva vi må gjøre og hva vi må følge opp og alt dette her, så forventes det likevel at vi er like mye på avdeling. Så det er jo der det skjærer seg. Og det er jo ikke så rart, sant. Fordi at du er jo bare en person. (Irene)

Min tolkning av utsagnet til Irene er at hun opplever en skvis når det gjelder tidsklemmen i barnehagen. I bunn og grunn trives hun godt som barnehagelærer. Likevel tyder det på at hun opplever det å skulle balansere mellom de ulike arbeidsoppgavene som krevende.

4.6 Utdanningsinstitusjonenes visjoner vs. barnehagelærerens virkelighet

Et av spørsmålene fra intervjuguiden omhandlet barnehagelærerne forventninger til barnehagelæreryrket slik den fremstilles ved høyskolene og slik den oppleves i møte med arbeidslivet. Samtlige av dem gir en beskrivelse av disse arenaene som to vidt forskjellige virkeligheter. De forteller om et såkalt «praksissjokk» når de etter fullført utdanning skulle gå rett inn i rollen som barnehagelærer med lederansvar. Det kom tydelig frem at de syntes det var stor forskjell på den yrkesidentiteten som dannet seg under utdannelsen, og den arbeidshverdagen de møtte hvor de skulle utøve sin profesjon slik barnehagen er i dag. Irene sa følgende om sin opplevelse av å være nyutdannet barnehagelærer:

For meg så stemte det veldig lite egentlig. Fordi at du er ganske skjermet som student. Selv om praksisperioden gjorde sånn at du fikk et innblikk i hverdagen, så følte ikke jeg at jeg fikk nok innblikk til å være rustet til å gå ut i den pedagogiske lederrollen med en gang. Jeg burde kanskje vært barnehagelærer først, eller hvert fall hatt noe erfaring fra barnehagen. (Irene)

Det er rimelig å anta at Irene ikke opplevde samsvar mellom forventningene gjennom utdanningen og virkeligheten som møtte henne i arbeidslivet. Hennes ønsker om å ha erfaring fra barnehagen kan tyde på at dette var noe som kunne bidratt til at hun følte seg mer trygg da hun inntok rollen som barnehagelærer. Christel var den eneste av de tre barnehagelærerne som hadde jobbet som assistent før hun tok barnehagelærerutdanningen. Hun forteller at dette var en nyttig erfaring å ha både under utdannelsen, og da hun skulle begynne å jobbe som barnehagelærer. Likevel ble hun overrasket over hvor lite tid hun fikk til å være sammen med barna, hvor hun forteller:

Jeg fikk veldig sjokk. Det som jeg reagerte mest på var jo det at jeg trodde jeg skulle jobbe mer med barna når jeg tok utdannelsen, og det var jo på en måte mitt mål. Men når jeg da kom ut i arbeid så tok de voksnes behov så sinnsykt over (...) Det var på en måte det sjokket jeg fikk, hvor mye tid jeg faktisk måtte bruke på de voksne, og hvor lite tid jeg kunne være med barna. Også selvfølgelig alt det utenom vi skulle gjøre, i forhold til planer, kartlegging, foreldresamtaler og alt sånn, det tar jo veldig mye tid fra barna. (Christel)

At de voksnes behov skulle ta så mye fokus vekk fra barna, var noe Christel var sjokkert over. Siri hadde noe tilsvarende opplevelse når hun forteller om sin første tid som barnehagelærer, hvor hun ble hentet inn til en barnehage i den beskjed om at det var problemer i personaldynamikken. Videre påpekte hun noe som kan tolkes som utfordrende med å hoppe rett inn i en lederstilling hvor man skal lede et personale da hun sa følgende: «Du skal nesten komme inn å ha mye erfaring. For det er ikke tilrettelagt at du skal kunne bygge deg opp erfaring» (Siri). Utsagnet kan tolkes dithen at det er et begrenset rom for å komme uerfaren inn som barnehagelærer. Siri skulle ønske det var med tid til å være sammen med barna, og at det var derfor hun tok utdannelsen og ønsket å bli barnehagelærer. Her kan det stilles spørsmål ved hvordan utdanningsinstitusjonene legger opp forløpet, og om hvordan de klarer forbereder barnehagelærerne på den virkeligheten de møter. Alle barnehagelærerne forteller at den teoretiske virkeligheten som beskrives gjennom utdanningsinstitusjonene i liten grad stemmer med det man møter i virkeligheten. De gir uttrykk over å ikke ha fått tilgang til nødvendig informasjon og verktøy som barnehagene etterspør i arbeidslivet. Siri forteller følgende om sin opplevelse av overgangen fra skolebenken til yrkeslivet:

Når du er student så går du i praksis i en boble. Da har du dine oppgaver du skal fokusere på sant, du ser ikke hele virksomheten. Og når du er på skolen så kan du planlegge og du kan tilrettelegge, og du har så god tid. Teori og praksis, det hører ikke alltid sammen (...) Du skal nesten komme inn å ha mye erfaring. For det er ikke tilrettelagt at du skal kunne bygge deg opp erfaring. (Siri)

4.7 Økt fokus på læring, kartlegging og tidlig innsats

I intervjuguiden var det utarbeidet spørsmål knyttet til det økte fokuset på læring, tidlig innsats og bruk av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer. Det er flere fagpersoner som mener barnehagelærerens autonomi og handlingsrom står på spill i møte med politikernes økte fokus på læringsutbytte, kartelling og tidlig innsats (Greve, 2015, s. 201; Greve et. al., 2014, s. 146). Det var ønskelig å se på hvordan barnehagelærerne beskriver deres handlingsrom i møte de politiske debattene som råder over dagens barnehagepolitikk.

Irene sier at krav om kartlegging av alle barn ikke er tilfelle i deres barnehage, hvor hun videre påpeker klart og tydelig at hun er motstander av å fylle ut kartleggings skjema på alle barn, som for eksempel TRAS. Hun mener at barnehagelærere skal og bør ha den nødvendige kompetansen til å avgjøre om det er aktuelt å fylle ut et kartleggings skjema eller ikke. Hun forteller følgende:

Vi må jo kunne stole mer på oss selv. Og hva sier det egentlig hvis det blir lagt på deg at du er nødt til å fylle ut TRAS på alle? Altså, har ikke pedagogiske ledere nok kompetanse til å se at her trengs det ikke fylles ut TRAS? Vi må jo kunne ha kompetanse nok til å se det. (Irene)

Christel forteller at for kun knappe to år siden var de pålagt å bruke kartleggings skjemaet TRAS på alle barn i den kommunen hun jobbet i:

TRAS har jeg ikke vært enig med i alle år. Jeg syntes det har vært litt bortkastet tid å måtte sitte seg ned å gå gjennom 20 barn og skraverer på den rundingen. Det har vært krav før. Jeg tror det har gått vekk ifra kommunen nå. (Christel)

Hun påpeker at det var unødvendig bruk av ressurser å skulle kartlegge alle barn gjennom TRAS, særlig når hun ut ifra sin kompetanse tenkte at dette ikke var behov for. Hun forteller også at dette var svært tidkrevende. Derimot mener hun at kartleggingen kan være til støtte dersom hun er usikker på et barns språkutvikling, noe som skjemaet i utgangspunktet er ment for.

De to andre barnehagelærerne hadde ikke erfart å bli pålagt å bruke noen bestemte kartleggingsverktøy. Irene forteller derimot at hun pleier å bruke ALLE MED-skjema som en støtte i forberedelsene til foreldresamtaler. Hun mener at skjemaet ser hele barnet og alle utviklingsområdene, som kan være nyttig å ha som støtte i hennes arbeid. Hun understreker at hun alltid må ha godkjenning og signatur fra foreldre for å fylle ut skjemaet, og at skjemaet ikke blir tatt med på selve foreldresamtalen. Ettersom Irene selv velger å bruke ALLE MED-skjema, opplever hun ikke dette som tidkrevende fordi det er selvvalgt og hun har ikke noe press over seg.

Når det gjelder å gjennomføre pedagogiske programmer som legges på barnehagen, uttrykker Christel noe varierte meninger omkring dette. Når kommunen iverksetter pedagogiske programmer som barnehagen skal gjennomføre, forteller hun opplevde det som veldig tidkrevende i starten. Men etterhvert når hun satt seg inn i hva programmene faktisk innebærer, opplevde hun programmene som relevante og nyttige i hennes arbeid. Hun forteller følgende:

De kommer jo med en del ting ovenfra og ned, som vi skal på en måte gjøre. Men jeg tenker at mange av de tingene kommunen har kommet med er faktisk ganske greit. Når du har kommet inn i det og sett hva det går ut på, så er det faktisk ganske greie ting. (Christel)

Siri opplever at programmene som blir lagt til deres barnehage er tidkrevende, og at de noen ganger holder på med flere program samtidig. Hun påpeker en bekymring over strengere krav til barnehagens innhold, når hun sier følgende:

Kravene til barnehagene er jo mye strengere nå enn da jeg begynte. Både med innhold, møter, rapporter, altså alt sånt. Vi holder på med Språkløypen, det er noe sånn nynorsk lesing og bevisstgjøring av bøker og litt sånn. Også har du jo DUÅ, det skulle vi nesten sikkert ha begynt med og. Men vi må liksom velge å sette fra oss noe. (Siri)

Det er tydelig at Siri opplever å gjennomføre programmene som overveldende når det i tillegg er mange andre arbeidsoppgaver som må tas hensyn til. Når hun sier «Men vi må liksom velge å sette fra oss noe», kan det tolkes dithen at hun opplever at det legges for mye på barnehagen i form av pedagogiske programmer. Hun påpeker at de i praksis ikke har verken tid eller mulighet til å gjennomføre alt som blir lagt på dem, og at de er nødt til å sette fra seg noe. Likevel gir hun ikke uttrykk over at hun har gitt beskjed til sin leder om den store arbeidsmengden, men heller velger å gjennomføre programmene «litt sånn halvveis». Da hun forteller i det videre at «Men jeg har mer erfaring og jeg har lettere å sette foten ned» kan det stilles spørsmål om hvorvidt hun har sagt ifra til sin leder om at programmene må for eksempel gjøres over en lengre tidsperiode, og at det kan være nødvendig å si fra seg noen programmer. Hun gav ikke uttrykk for å ha ytret noe motstand mot programmene som ble pålagt deres barnehage, samtidig som jeg heller ikke spurte direkte om dette.

Når jeg snakket med barnehagelærerne om kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer kom det frem en uro over om hvorvidt deres profesjon som barnehagelærere blir gitt tilstrekkelig tillit til. Christel får frem sin skepsis når hun sier «Men det er noe med det der å stole på at vår profesjon er faktisk god nok til at vi har kunnskap til å fange opp de tingene som skjer». Videre sier hun «Det er litt sånn, tviler de på at det som vi har lært opp gjennom årene faktisk ikke er godt nok? At det faktisk må bevises.» Det er rimelig å anta at Christel opplever en manglende tillit fra kommunen og politikere når det gjelder hennes kunnskap og kompetanse som barnehagelærer. Hun tror dette handler litt om hvordan samfunnet utvikler seg generelt, hvor blant annet det økende kravet om bruk av kartleggingsverktøy kan være en måte kommunen kan fraskrive seg ansvaret på om det på et senere tidspunkt dukker opp noen utfordringer hos det enkelte barnet.

Mot slutten av intervjuene som ble gjennomført ønsket jeg å høre om barnehagelærerne hadde noen tanker rundt den fremtidige barnehagelærerrollen. Uten grunnlag for å kunne trekke noen slutninger her, er det interessant å finne at samtlige av dem så for seg at pedagogisk lederrollen kom til å gå over i en mer administrativ stilling hvis pedagogtettheten fortsatte å øke. Irene sine tanker om hvordan den pedagogiske lederrollen kom til å utvikle seg, sa hun følgende:

Jeg tror det kommer til å bli fler voksne inn i barnehagen i forhold til pedagoger. Så tror jeg at pedagogisk lederrollen går mer og mer over til å bli mer administrativ (...) Fordi nå kommer barnehagelærere inn, pedagogtettheten øker, avdelingene blir større,

styrer har bare en enda mer administrativ plass lengre oppe, så jeg tror det faller mer og mer ansvar på pedagogiske lederne til å gjøre mye av det styrerne gjorde før. Men det er jo bare sånn synsing da. (Irene)

Christel forteller at hun ser for seg at pedagogtetteten kommer til å fortsette å øke, hvor da pedagogisk leder må ha hovedansvaret over barnehagelærerne. Det vil da naturlig bli mer personalansvar og andre mer administrative oppgaver på den pedagogiske lederen. Siri forteller at hun også tror, i likhet med Irene og Christel, at den pedagogiske lederrollen vil gå over i en mer administrativ rolle. Videre påpeker hun at hvis det er slik retning det går i, ønsker ikke hun å være pedagogisk leder lengre:

Jeg ser for meg at jeg jobber med barna. Men at pedagogisk leder går over i en mer administrativ rolle. Det håper jeg ikke. Det vil jeg ikke. I så fall så er ikke jeg der. (Siri)

Jeg tolker utsagnene til barnehagelærerne dit at når de forteller om at den pedagogiske lederrollen trolig vil gå over i en mer administrativ rolle i fremtiden, kan dette være en følge av at de kjenner på det økte fokuset på læring, kartlegging og tidlig innsats, som gjør at det blir enda mer administrativt arbeid på de pedagogiske lederne. Samtidig viser de en tro på at pedagogtetteten vil fortsette å øke, som vil da være en konsekvens av en politisk satsning for å ytterligere øke antall barnehagelærere i barnehagen. Med dette vil jeg runde av kapittelet med å oppsummere noen av studiens viktigste funn.

4.8 Oppsummering av studiens viktigste funn

Funnene som ble gjort i denne studien har gitt meg gode innfallsvinkler til drøfting opp mot oppgavens tema om barnehagelærernes handlingsrom. Ut fra barnehagelærernes perspektiver har de gitt meg nyttige beskrivelser, personlige oppfatninger og refleksjoner omkring deres opplevelse av eget handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Alle de tre barnehagelærere jeg har snakket med gir uttrykk for å ha stor grad av frihet og handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Når de skulle beskrive sitt handlingsrom, knyttet samtlige av dem handlingsrommet opp mot deres metodefrihet. De løftet frem barnehagelærernes politiske rammer som ligger til grunn for deres arbeid, i form av barnehageloven, rammeplanen og årsplaner. Selv om barnehagelærerne beskriver sitt handlingsrom som stort, kommer det likevel frem hvordan de i praksis kan synes å ha noe mer begrenset frihet og handlingsrom enn det de i utgangspunktet gir uttrykk for. Mens de viser til den store friheten de har innenfor å planlegge og gjennomføre det pedagogiske

arbeidet, gir de samtidig uttrykk for at de kjenner på et stort press når det gjelder alle arbeidsoppgaver de skal gjennomføre i løpet av en dag. De beskriver hverdagen som travel, hvor tiden ofte ikke strekker til.

Studien finner også hvilken betydning styrer kan ha for barnehagelærernes opplevelse av profesjonell autonomi og i hvilken grad de opplever å ha handlingsrom. Styrer har en avgjørende rolle for hvilke muligheter og begrensninger barnehagelærerne har i sin profesjonsutøvelse. Studien finner noe som kan beskrives som to motpoler når det gjelder på hvilke måter styrer kan utvide og begrense barnehagelærernes handlingsrom, og hvilke konsekvenser dette kan ha for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og trivsel i yrket.

Et annet sentralt funn er utfordringer knyttet til den tradisjonelle flate strukturen i barnehagene. Samtlige av barnehagelærerne opplevde den flate strukturen som en utfordring, og påpekte at dette var noe som måtte forbedres. Sentrale poeng som kom frem her er at barnehagelærerne må definere og klargjøre de ulike rollene sammen med personalgruppen, samtidig som de må øke bruken av fag og fagspråk i det pedagogiske arbeidet. Likevel synes noen av barnehagelærerne å undergrave sin egen posisjon og profesjon ved å fortelle at de ikke ønsket å heve seg over sine medarbeidere og ytret et ønske om å bli likt.

Barnehagelærernes beskrivelser av overgangen fra utdanningsinstitusjonen til arbeidslivet var noe de opplevde som utfordrende med tanke på å utnytte deres handlingsrom. De opplevde manglende samsvar mellom det de lærte på barnehagelærerstudiet og hva de møtte i arbeidslivet. I møte med assistenter og fagarbeidere med lang yrkeserfaring, og en usikkerhet rundt egen rolle som nyutdannet barnehagelærer, var dette også faktorer de benevnte som utfordret deres handlingsrom. Gjennom flere års erfaring opparbeidet de seg en trygghet i rollen, hvor de etterhvert klarte å benytte seg bedre av handlingsrommet som barnehagelærerprofesjonen gir dem.

Et annet sentralt funn er barnehagelærernes beskrivelse på bruk av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer. De forteller at kartleggingsverktøy er noe som ikke er påkrevd, men noe enkelte selv velger å bruke som en støtte i deres pedagogiske arbeid. Når det gjelder pedagogiske programmer ser vi at det finnes noen ulike trekk. Den ene barnehagelæreren opplevde det som nyttig når hun først fikk satt seg inn i hva de ulike programmene innebar, mens en annen barnehagelærer opplevde det som tidkrevende og mindre nyttig. Studien finner

derimot ikke hvordan barnehagelærere forholder seg kritisk til slike pedagogiske programmer de må gjennomføre, eller hvordan de bruker sin stemme når slike pedagogiske programmer iverksettes.

Barnehagelærernes beskrivelser av tiden og tidspress var noe som et gjennomgående tema i samtlige av intervjuene. Mangel på tid i direkte samvær med barna var noe barnehagelærerne opplevde som utfordrende. De nevnte blant annet om en dårlig samvittighet for å måtte forlate avdelingen for å delta på møter på tider hvor det var «kaotisk» på avdelingen, og at de føler tiden ikke strekker til. Det var møter, pauseavvikling, praktiske oppgaver og sykefravær som var de mest sentrale faktorene når de beskrev utfordringer knyttet til å gjennomføre det pedagogiske arbeidet. Det kan tyde på at barnehagelærerne muligens ikke har like stort handlingsrom som de først utgir seg for å ha, særlig når det gjelder hvordan de evner å gjennomføre det pedagogiske arbeidet.

5 Drøfting

Basert på svarene jeg fikk fra barnehagelærerne i undersøkelsen og i lys av studiens teorigrunnlag, har jeg valgt å løfte frem noen funn og dilemmaer jeg ønsker å reflektere rundt, sammen med relevant teori. Med et ønske om å få en oversiktlig struktur over drøftingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Hennem og Østrem (2017) sin profesjonstriangel når jeg skal drøfte de mest sentrale funnene som ble gjort i studien. Først drøftes funn jeg knytter opp til profesjonens forpliktelse til politikken. Deretter drøftes funn som omhandler forpliktelsen til kunnskapen, og til sist drøftes funn som går under forpliktelsen til etikken. Målet er å skape diskusjon rundt barnehagelærernes opplevelse av sitt handlingsrom, og hvilke muligheter og begrensninger handlingsrommet gir dem i deres profesjonsutøvelse. I intervjuguiden ble det ikke utarbeidet spørsmål knyttet direkte til profesjonens tre forpliktelser. Dette begrunnes med et ønske om å ikke legge konkrete føringer på svarene jeg skulle få. Ut ifra mine tolkninger omkring barnehagelærernes beskrivelser av sitt handlingsrom, knytter jeg deres utsagn opp mot profesjonstriangelen.

Ved å løfte frem og drøfte barnehagelærernes beskrivelser av sitt handlingsrom og hvilke muligheter og begrensninger deres handlingsrom gir dem, kan drøftingen bidra til å kaste lys over oppgavens problemstilling som er følgende: *Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?*

5.1 Forpliktelsen til politikken

Barnehagelæreren må forholde seg til et politisk vedtatt mandat, barnehageloven og forskrifter til loven. Hennem og Østrem (2017, s. 116) viser til en tendens hvor politikken tar en større plass enn kunnskapen og verdiene, hvor da profesjonen blir satt i parentes. Eksempler på at de mener politikken tar en større plass er i form av politiske vedtatte tiltak som strekker seg utover mandatet, kommunale kvalitetsplaner og lokale vedtatte tiltak (Hennem & Østrem, 2016, s. 118). Ettersom stadig flere melder sin interesse for barnehagen og dens innhold, er det flere fagpersoner som viser til en bekymring over at barnehagen er i ferd med å miste noe av det som har vært konstituerende for barnehagen gjennom historien (Bae, 2018; Hennem & Østrem, 2017; Greve, et al., 2014). Med dette som bakteppe er det interessant å høre hvilke tanker barnehagelærerne jeg har snakket med har omkring ytre krav og forventninger som legges på barnehagelæreren.

Under intervjuene ble det spurt om hvordan barnehagelærerne opplever å ha frihet og handlingsrom i deres arbeid. Samtlige av dem påpeker viktigheten av barnehageloven, rammeplanen og årsplanen som grunnlag for det pedagogiske arbeid. Jeg fikk inntrykk av at alle barnehagelærerne opplever de politiske rammene som både viktig og nyttig. De uttrykker å ha stor frihet til å velge hvordan de selv ønsker å planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet. Denne friheten er i tråd med det rammeplanen skriver om barnehagelærernes frihet til å anvende faglig skjønn i deres arbeid: «Pedagogiske ledere er gitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med god faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Hennem og Østrem (2016, s. 113) påpeker at barnehagelæreren som profesjonsutøver aldri kan isolere seg fra politikken. Ifølge Bae (2018, s. 26) mener hun at barnehagelærere må ha kunnskap om innholdet i de politiske dokumentene, ellers risikerer man at andre yrkesgrupper, som for eksempel sosiologer, jurister eller økonomer, overtar definisjonsmakten på hva barnehagen skal inneholde. Kjennskap til offentlige dokumenter kan også bidra til at barnehagelæreren ser eget arbeid i en større samfunnsmessig kontekst.

Barnehagelærerne jeg snakket med ga uttrykk for at de var opptatt av å arbeide i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Utover det opplever jeg at dette er noe de nødvendigvis ikke diskuterer i lederteamet, eller har et bevisst forhold til. Dette samsvarer med Bae (2018, s. 25) sine antakelser om at slike dokumenter kan virke fjernt fra barnehagelærernes daglige arbeid, og at mange vil kanskje oppleve å forholde seg til slike dokumenter er irrelevant. Likevel sier innholdet i disse dokumentene noe om forhold og tendenser på et overordnet nivå, og som kaster lys over hvordan politiske prosesser skaper rammebetingelser for barnehager. Bae (s. 25) påpeker at barnehagelærere må engasjere seg i politisk sammenheng og yte profesjonell motstand mot politiske føringer når det er nødvendig. På denne måten kan barnehagelæreren som profesjonsutøver være med på å påvirke utviklingen innenfor barnehagefeltet. Å yte motstand og stille seg kritisk til politiske dokumenter var noe jeg opplevde som mangelfullt blant mine informanter. Her kan det selvsagt ha å gjøre med utformingen av mine spørsmål, hvor det ikke ble spurt spørsmål direkte knyttet til hvorvidt de ytrer seg kritisk til politiske beslutninger. Likevel kan det tenkes at dette stemmer overens med Bae (2018) sine antakelser om at barnehagelærere i liten grad tar stilling til slike dokumenter. Det som kan sies å være overraskende er hvor lite barnehagelærerne selv syntes å være opptatt av dette, og i hvor liten grad de synes å reflektere over sin praksis og profesjon utover det som har direkte med det pedagogiske arbeidet i barnehagen å gjøre. Det er også noe overraskende hvor fornøyde barnehagelærerne synes å være med den friheten de har i sin profesjonsutøvelse, til tross for at

økte krav og forventninger ser ut til å utfordre barnehagens pedagogikk og praksis. Samtidig forteller barnehagelærerne om faktorer de opplever utfordrer deres frihet og handlingsrom. Det er interessant å se at dette er faktorer som i all hovedsak handler om interne forhold innad i barnehagen. Styrerens rolle og betydning ble løftet frem som en avgjørende faktor for to av de tre barnehagelærerens opplevelse av frihet og handlingsrom.

5.1.1 Styrerens betydning

Når barnehagelærerne skulle fortelle om faktorer de mener kan utfordre deres handlingsrom, kommer styrerens rolle frem som en vesentlig påvirkningsfaktor. Den ene barnehagelæreren forteller at styreren gir de et såpass stort handlingsrom, til tross for de rammene og føringene som allerede ligger på barnehagen, at det er svært ulik praksis hos de forskjellige avdelingene innad i barnehagen. Hun påpeker at styrer ikke legger noe form for føring for barnehagelærerne, og at rammene er vide. Hun mener dette kommer uheldig ut for enkelte barnehagelærere ettersom det har ført til store forskjeller ved avdelingenes praksis, som videre har skapt misnøye blant personale. Det er særlig de nyutdannede barnehagelærerne som har de største utfordringene, hvor de, ifølge barnehagelæreren, føler de står alene i møte med assistenter og fagarbeidere med lang yrkeserfaring fra barnehagen. Gjennom doktoravhandlingen til Eik (2014, s. 381) var et av hennes funn at den store andelen ufaglærte personale i barnehagen gir barnehagelæreren store veilednings- og opplæringsoppgaver ovenfor assistentene. Hun påpeker at det kan ta tid for nyutdannede å etablere legitimitet dersom deres kunnskaper fra utdanningen i liten grad anerkjennes av samarbeidspartnere i barnehagen. Med manglende anerkjennelse av deres kunnskaper vil det trolig bli vanskelig for dem å diskutere skjønnsbaserte vurderinger med sine medarbeidere (s. 228). Her må det påpekes at dagens pedagognorm er skjerpet, noe som innebærer minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Til sammenligning var det tidligere kravet som var 9 og 18 barn per pedagogisk leder. Barnehagene måtte innfri den nye pedagognormen innen 1. august 2018 (Lovdata, 2018), noe som tilsier at per i dag skal pedagogtettheten være på omlag 50% i barnehager. Når det gjelder de nyutdannede barnehagelærerne i møte med sine medarbeidere, kan det syntes at assistenter og fagarbeidere ikke trives med å må gå gjennom store endringer når en ny barnehagelærer kommer inn på avdelingen. En trolig årsak til dette kan være fordi det kan føre til tap av arbeidsoppgaver man er trygg på å gjøre, hvor faste rutiner og oppgaver gir både trygghet og forutsigbarhet for assistenter og fagarbeidere (Aasen, 2018, s. 190). Da reiser det seg noen spørsmål knyttet til barnehagelærerens rolle og ansvar. Hva gjør barnehagelæreren når hun møter motstand fra sine

medarbeidere? Hvilken betydning har det at barnehagelæreren står støtt i sin rolle som barnehagelærer? Videre ytret barnehagelæreren et behov for et mer begrenset handlingsrom slik at barnehagen som helhet kunne praktisere mer likt og stå sterkere sammen. Samtidig påpeker barnehagelæreren at for hennes del er den store friheten noe hun trives med å ha, hvor hun opplever stor autonomi i sin profesjonsutøvelse. Hun har en avdeling med et personale som fungerer godt sammen, hvor de har avklart sine roller og arbeidsoppgaver og jobber mot felles mål. Likevel sier hun at det er viktig å stå sammen som *en* barnehage. Hun var derfor villig til å begrense sitt handlingsrom noe, til fordel for at barnehagen skal praktisere mer likt og løfte opp de barnehagelærerne som trengte fastere rammer å arbeide rundt. Her ser vi et tydelig eksempel på hvordan et for utvidet handlingsrom kan påvirke kvaliteten innad i barnehagen. Hvis styrer hadde lagt noe strammere og tydeligere føringer for barnehagelærerne, ville det trolig bidratt til å støtte og styrke barnehagelærernes posisjon, og da særlig de nyutdannede barnehagelærerne. Samtidig kan det bidra til å begrense handlingsrommet til de barnehagelærerne som mestrer en så stor frihet i arbeidet.

En annen barnehagelærer opplevde fra en tidligere arbeidsplass det absolutt motsatte, hvor årsplan, pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy var styrt til hver minste detalj. I denne barnehagen opplevde barnehagelæreren et såpass begrenset handlingsrom at det gikk på bekostning av hennes trivsel og glede i arbeidet. Det endte til slutt med oppsigelse, da hun opplevde å bli så styrt at det gikk på akkord med hennes verdier og hennes oppfatning av hva profesjonen skulle innebære. Her ser vi et eksempel på hvordan styrerens makt og rolle har betydning for barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Det er rimelig å anta at styrer i dette tilfellet kjente på det økende presset fra kommunen og samfunnet for øvrig, som omhandler økt fokus på læringsutbytte og kartlegging av barns ferdigheter (Greve, 2015, s. 203). Her ser vi igjen hvilken påvirkningskraft styreren har for barnehagelærernes opplevelse av sitt handlingsrom. Videre forteller barnehagelæreren at det var flere barnehagelærere i den barnehagen som kjente på det store presset styrer påførte dem. Her kan det stilles spørsmål om hvorvidt barnehagelærerne stilte seg fram som kritiske agenter på vegne av barna og barnehagen, og på vegne av egen profesjonsutøvelse (Greve et. al., 2014, s. 135).

Gjennom å høre disse fortellingene fra to av de tre barnehagelærerne jeg intervjuet, har det blitt tydeligere enn før hvilken betydning styrer har for barnehagelærernes profesjonsutøvelse. For å understreke styrerens ansvar og makt, viser jeg til rammeplanen som beskriver styrerrollen slik: «Styrer har det overordnede ansvaret over det pedagogiske arbeidet, personalforvaltning

og de administrative oppgavene i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samtidig har barnehagelærerne ansvar for å arbeide med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen. De har altså et *ansvar* for å se deres barnegruppe og legge til rette for et pedagogisk tilbud som er i tråd med samfunnsmandatet og barnehageloven. Det blir naturlig å spørre videre om hvordan barnehagelærere evner å stille seg kritisk til det som blir pålagt av dem av styrer, og om de våger å yte motstand dersom det ville vært nødvendig.

Vi har til nå sett på hvordan barnehagelærerne tilsynelatende opplever å ha et stort handlingsrom i sin yrkesutøvelse, samt hvilken påvirkning styrer kan ha for deres opplevelse av frihet og handlingsrom. Noe av det denne studien derimot ikke finner, er hvordan ytre krav og forventninger ser ut til å prege barnehagelærerne i så stor grad enn først antatt. Etter å ha lest meg grundig gjennom relevant teori og forskning innenfor oppgavens tema, er det noe overraskende å se at samtlige av barnehagelærerne ikke gir uttrykk for at det nødvendigvis er ytre faktorer som påvirker deres handlingsrom i så stor grad. Det handler heller om hvordan interne krav og føringer innad i barnehagen synes å være den største påvirkningen for deres profesjonsutøvelse. Dette leder videre til et spørsmål om barnehagelærernes forståelse av egen profesjonalitet, som drøftes ytterligere under drøftingskapittelet *Forpliktelsen til kunnskapen*. For at barnehagelærerne skulle fortelle om hvordan de opplever ytre krav og forventninger utfordrer deres profesjonsutøvelse, var dette noe som ikke ble nevnt uten videre. Da jeg spurte dem konkret om de var pålagt å bruke noen kartleggingsverktøy eller gjennomføre pedagogiske programmer kom det derimot frem noen erfaringer og tanker rundt dette.

5.1.2 Kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer

Samtlige av barnehagelærerne forteller at per i dag er de ikke pålagte å bruke noen kartleggingsverktøy, men at de stadig er gjennom ulike pedagogiske programmer. Når den ene barnehagelæreren snakker om de ulike programmene hennes barnehage har gjennomført, er hun positiv til programmene fordi hun opplever det som et nyttig verktøy for videreutvikling av egen kompetanse, i tillegg til at hun forteller at det er motiverende å dra på kurs for å få litt variasjon i hverdagen. Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) advarer mot at programmer og kartleggingsverktøy som selges inn til barnehager gir seg ut for å være i samsvar med barnehagens formål. Dette selges inn som forskningsbasert, hvor det sies å være nødvendig av sikkerhetshensyn eller for å gi et likeverdig tilbud til alle barn. Når programmer og kartleggingsverktøy legitimeres ut fra hensynet til barnets beste, kan det trolig tenkes at det er

vanskelig å takke nei. Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) påpeker at gode intensjoner ikke garanterer gode resultat, hvor det vil være nødvendig å ha en reflekterende holdning, og yte motstand og kritikk dersom barnehagelærerne ikke opplever dette i samsvar med barnehagens verdigrunnlag. Forfatterne understreker at det kan være krevende å se hele det komplekse spillet mellom politikere som vil vise handlekraft, og aktører utenfor barnehagen som ønsker å selge deres produkter til barnehagen. At barnehagelæreren opplever de pedagogiske programmene som nyttig, er tilsynelatende en god ting. Likevel er slike programmer noe som stjeler tid vekk fra avdelingen og fra samspill med barna. Det bør dermed være nøye gjennomtenkt hvilke pedagogiske programmer barnehagen skal bruke sin tid og ressurser på, og i hvilken grad det kommer barna til gode. Samtidig forteller hun at slike programmer oppleves som svært tidkrevende i starten, og at arbeidshverdagen er travel nok som den er. Men etterhvert som hun satt seg inn i de ulike programmene, beskrev hun dette som nyttige verktøy i sitt arbeid. Bae (2018, s. 101) peker på at bruk av kartleggingsverktøy og programmer er noe som binder opp barnehagelæreren tid, tid som kunne vært brukt til å møte barns omsorgsbehov og spontane lekende uttrykk. Når barnehagelæreren oppmerksomhet blir styrt av ytre forventninger tar dette energien vekk fra lydhørt nærvær og tilstedeværelse med barna. Videre hevder Bae at det er eiernes så vel som profesjonens ansvar å vurdere om programmene og metodepakkene de bruker er i tråd med de grunnleggende verdiene som bygger på et syn på barn hvor de har rett til å bli møtt med respekt og få delta ut fra egne forutsetninger (2018, s. 101). Når barnehagelæreren forteller at hun opplever de pedagogiske programmene som relevant og nyttig, kan det tolkes dithen at hun vurderer programmene som et viktig bidrag i arbeid med barna på bakgrunn av sin faglige kompetanse. Samtidig kan det stilles spørsmål om hvorvidt barnehagelæreren setter seg inn i de pedagogiske programmene før oppstart, og om dette er noe hun faktisk ønsker å bruke i sitt pedagogiske arbeid som er til det beste for barna. Eller om hun opplever det som en personlig gevinst med faglig påfyll, men som i liten grad kommer barnehagen til gode.

Til tross over at ingen av barnehagelærerne er pålagt å bruke bestemte kartleggingsverktøy, forteller likevel en av dem at hun *velger* å bruke ALLE MED-skjema som en støtte og et utgangspunkt når hun skal forberede foreldresamtaler. Hun forteller at skjemaet er en helhetlig oversikt over alle utviklingsområdene, men at skjemaet ikke blir tatt med under selve foreldresamtalen. Hun påpeker at det er viktig å få foreldrenes samtykke og signatur for å kunne bruke skjemaet. Ettersom hun selv velger å bruke ALLE MED-skjemaet, opplever hun ingen press på at dette er noe hun *må* gjøre. Her kan vi se at når barnehagelæreren får autonomi til å

selv velge å bruke kartleggingsverktøyet, blir dette et valg hun har tatt på bakgrunn av sin egen faglige kompetanse. Det kan likevel stilles spørsmål til hvorfor barnehagelæreren føler behov for å bruke skjemaet som forberedelse til foreldresamtaler. Er det en usikkerhet rundt egen faglighet? Handler det om hvilke forventninger foreldrene har til innholdet i foreldresamtalen?

Greve m.fl. (2014, s. 130) viser til hvordan en stadig økning i krav om bruk av ulike standardiserte verktøy og skjemaer bidrar til en innstramning av metodefriheten til barnehagelærere, som videre kan sees som en redusering av barnehagelæreres autonomi. Slik jeg ser det, opplever ikke barnehagelærerne i så stor grad en slik innsnevring av metodefriheten i sine beskrivelser av handlingsrommet i møte med pålagte verktøy og programmer. Likevel uttrykker en av barnehagelærerne en bekymring over kommunens og politikernes manglende tro og tillit på barnehagelærernes kunnskaper. Jeg vil i det videre ta for meg spenninger knyttet til den andre forpliktelsen til profesjonsutøveren, nemlig forpliktelsen til *kunnskapen*.

5.2 Forpliktelsen til kunnskapen

Her vil det drøftes sentrale funn som knyttes opp til profesjonens forpliktelser til kunnskapen. Når det gjelder barnehagelærerens forpliktelse til kunnskapen handler dette i all hovedsak om kunnskapen som trengs for å tolke mandatet. Dette innebærer at profesjonsutøveren har kunnskap om barn og barnehage, kunnskap om kompleksitet og kunnskap som gjør det mulig å tolke og realisere samfunnsmandatet (Hennum & Østrem, 2017, s. 25). Når man skal fortolke et samfunnsmandat trengs det altså fagkunnskap til å gi det mening og innhold. Her er det to forhold som løftes frem og drøftes. Det ene forholdet er barnehagelærernes beskrivelser omkring det å være nyutdannet barnehagelærer. Det andre forholdet er barnehagelærernes utfordringer knyttet til bruk av fag og fagspråk i det daglige pedagogiske arbeidet.

5.2.1 Praksissjokket

Det er gjennom utdanningen det viktigste grunnlaget for at en profesjon får samfunnets tillit til å utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Samtlige av barnehagelærerne jeg intervjuet har fullført barnehagelærerutdanningen. To av de tre barnehagelærerne har tatt videreutdanning innen veiledning og spesialpedagogikk. Begge forteller at videreutdanningen var noe som økte deres faglige kunnskap og styrket deres trygghet i rollen som barnehagelærer. Da det ble spurt om hvilke forventninger de hadde til barnehagelærerrollen gjennom utdanningen, og hvilken virkelighet de møtte i arbeidslivet, er

det bemerkelsesverdig å finne at samtlige av barnehagelærerne opplevde store avvik fra hvordan utdanningsinstitusjonene forberedte dem på yrkeslivet, kontra hva de møtte i virkeligheten. De snakker om et såkalt «praksissjokk» hvor en av barnehagelærerne sier:

Jeg fikk veldig sjokk. Det som jeg reagerte mest på var jo det at jeg trodde jeg skulle jobbe mer med barna når jeg tok utdannelsen, og det var jo på en måte mitt mål. Men når jeg da kom ut i arbeid så tok de voksnes behov så sinnsykt over.

Barnehagelærerne opplevde at den profesjonelle barnehagelæreren som dannes i løpet av utdanningen, i stor grad måtte endres og justeres for å passe med «virkeligheten» i barnehagen. Samtlige av barnehagelærerne beskriver utdanningen som for teoretisert, i forhold til den praksisvirkeligheten som eksisterer. Den ene barnehagelæreren følte hun ikke fikk tilstrekkelig med de arbeidsverktøyene gjennom utdanningen som yrkesfeltet hadde behov for. Når vi i tillegg har sett på at det å komme inn som nyutdannet barnehagelærer i barnehagen kan by på noen utfordringer knyttet til motstand for endring fra ufaglærte medarbeidere, kan det videre antas at som nyutdannet barnehagelærer er handlingsrommet begrenset. Samtidig kan barnehagelærerens usikkerhet om egen kunnskap og betydning føre til at handlingsrommet ikke blir utnyttet.

Med et ønske om å få et innblikk i hvordan barnehagelærerne har utviklet sin profesjonsidentitet gjennom yrkeserfaringen, ble det stilt spørsmål om hvordan barnehagelærerne opplever at deres profesjon har endret seg fra de startet i yrket og frem til i dag. Det er påfallende å se at samtlige av barnehagelærerne forteller at flere års erfaring har bidratt til at de er blitt tryggere på seg selv som fagperson, hvor de opplever å stå stødigere i sine valg og prioriteringer. Samtidig er det noe ulike uttrykk som kommer til syne når det gjelder hvordan økte krav og forventninger til barnehagen har påvirket deres profesjonsutøvelse. Den ene barnehagelæreren påpeker at kravene til barnehagen er mye strengere nå enn da hun begynte i jobben. Likevel beskriver hun handlingsrommet sitt som stort, hvor hun opplever stor frihet for planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. At barnehagelæreren beskriver sitt handlingsrom som stort, kan tolkes dit at hun har innfunnet seg med det handlingsrommet hun har, og at hun ikke forventer et større handlingsrom enn det å ha metodefrihet for det pedagogiske arbeidet. Dersom ikke barnehagelærere tar kontroll over sine muligheter og begrensninger i sin profesjonsutøvelse, og ikke bidrar til å utvikle profesjonen innenfra, vil det kunne åpne opp for en sterkere styring utenfra (Bae, 2018). Hvis dette er tilfelle, vil trolig barnehagelærerne selv være med på å

reducere sin autonomi og begrense sitt handlingsrom. En annen faktor som kan bidra til at barnehagelæreren kan begrense sin egen profesjonalitet, er en diskusjon om barnehagelærerens bruk av fag og fagspråket sitt.

5.2.2 Bruken av fag og fagspråket

Selv med den teoretiske kunnskapen barnehagelærerne har tilegnet seg gjennom barnehagelærerutdanningen, uttrykker en av barnehagelærerne utfordringer når det gjelder å bruke fagspråket aktivt i hverdagen. I intervjuguiden var det ingen spørsmål direkte knyttet til bruken av fagspråket, men gjennom å stille spørsmål om hvilke faktorer barnehagelærerne opplever begrenser deres handlingsrom, kommer det frem utfordringer knyttet til bruken av fag og fagspråket. Hun forteller at som barnehagelærer er man nødt til å bruke fagspråk sitt og bruke det man har lært gjennom utdanningen når man jobber sammen med ufaglærte personale. Hun påpeker at dette er nødvendig slik at alle skal kunne utvikle seg i jobben. Videre ytret hun en bekymring over at hvis barnehagelærerne ikke bruker fagspråket og sin faglige kompetanse, kan det være lett for å undergrave sin egen profesjon og «falle ned» på et lavere kompetansenivå. Dette kan sees i sammenheng med det Greve m.fl. (2014, s. 122) skriver med at barnehagelærere ser på de ufaglærte som tilnærmet likeverdige kolleger når det angår hvilke oppgaver som utføres av hvem, noe Rammeplan for barnehagens innhold (2017) understreker ytterligere ved at den snakker om «personalet» og ikke om barnehagelærere i sin beskrivelse av mål og innhold for barnehagen. Dette kan også sees i sammenheng med det Aasen (2018, s. 72) skriver om barnehagens lange tradisjon med å organisere arbeidet i en flat struktur. Hun hevder at dette trolig har sin bakgrunn i en likhetstenkning der sterke følelser om solidaritet og demokrati har formet strukturen. Aasen sine beskrivelser av en slik likhetstenkning kommer til syne når den ene barnehagelæreren forteller at de har et omsorgsyrke hvor det ikke passer seg å være streng.

En annen barnehagelærer deler også sine tanker rundt flat struktur i barnehagen, hvor hun forteller at «Jeg ønsker ikke å sitte der på min høye hest». Her kan vi se sammenhenger til Aasen (2018, s. 72) sine beskrivelser av en likhetstening som preger barnehagefeltet. Jeg tolker det slik at barnehagelæreren ikke ønsker å vise at det er noe vesentlig forskjell mellom rollene som barnehagelærer og andre medarbeidere, noe som bidrar til at de undergraver sin egen profesjon og status. Med en slik likhetstenkning kan det tenkes at deres handlingsrom er noe begrenset. Greve m.fl. (2014, s. 120) påpeker at spenningsfeltet mellom de ulike yrkesgruppene innad i barnehagen kan påvirke en profesjons handlingsrom. Dette handler ikke om at

barnehagelæreren som leder skal misbruke sin makt ved å «heve seg over» sine medarbeidere. Det handler heller ikke om at ufaglærte er mindreverdige som mennesker. Min tolkning er at dette handler om å tydeliggjøre og definere de ulike stillingskategoriene som barnehagen har, og at barnehagelærerne trer frem som en tydelig profesjonell barnehagelærer som tar på seg det ansvaret profesjonen er forpliktet til.

At fagspråket blir løftet frem som en utfordring er ikke nytt i barnehagesammenheng. Det finnes flere studier som finner at barnehagelærere i mindre grad bruker fagspråket de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Doktoravhandlingen til Eik (2014, s. 212) viser at nyutdannede barnehagelærere legger bort fagspråket sitt og tilpasser seg hverdagsspråket som resten av personalgruppen bruker. Når to av barnehagelærerne jeg har snakket med synes å ha en lav tilnærming til en autoritær lederstil, kan det tenkes at et aktivt bruk og utvikling av fagspråket er begrenset. Spørsmål som reiser seg her er hvorfor barnehagelærerne syntes å være så opptatt av at det øvrige personalet skal oppfatte seg selv som likestilte yrkesutøvere. Burde det muligens diskuteres hvorvidt likestillingsbegrepet brukes i denne sammenheng? Her peker Aasen (2018, s. 92) på at «Barnehagen er preget av en kollegial likhetskultur mellom ulike yrkesgrupper på ulike utdanningsnivåer». En trolig utfordring er å skille mellom det å føle seg likestilte som mennesker og det å føle seg likestilte i arbeidssituasjonen. I barnehagen finnes det ulike stillingsbeskrivelser og ulike ansvarsområder som tilsier at man ikke kan være likestilt når det gjelder hvilke ansvars- og arbeidsoppgaven en skal utføre. Likevel finner denne studien at en slik likestillingstenkning er noe som preger barnehagelærernes hverdag.

5.2.3 Den store metodefriheten

I kraft av å være en profesjon er barnehagelærerne nødt til å forholde seg til politikernes styring over profesjonen, hvor de skal utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, og at de har et politisk vedtatt mandat (Grimen, 2008, s. 148). Her handler det ikke bare om hvilke muligheter en har for å velge metode for hvordan barnehagelæreren vil arbeide med det pedagogiske opplegget i barnehagen. Når barnehagelærerne jeg har intervjuet synes å forstå sin profesjonelle autonomi som frihet for hvilke metodevalg de velger å bruke i det pedagogiske arbeidet sitt, kan det tolkes dithen at de har en begrenset kunnskap og forståelse omkring sin egen autonomi og profesjonalitet. Når de i tillegg forteller at de opplever sin frihet som stor nok til å arbeide i tråd med barnehagenes overordnede styringsdokumenter, kan det likevel tyde på at de forstår sin egen rolle og profesjonalitet. Når de beskriver sitt handlingsrom som stort kan det være nødvendig å reflektere rundt deres forståelse for hva det vil si å være profesjonell og

hva det innebærer å ha profesjonell autonomi. I teorikapittelet viser jeg til at barnehagelærerprofesjonen kan defineres som «at barnehagelærerne har en reflektert forståelse av oppgaven de har ansvar for» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6) og «at de mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer» (2018, s. 6). Å være profesjonell vil i følge en slik definisjon innebære at barnehagelæreren gis myndighet og ansvar til å håndtere kompleksiteten knyttet til alle aspekter i sin yrkesutøvelse.

At barnehagelærerne synes å ha høy grad av metodefrihet og et stort handlingsrom til å legge opp det pedagogiske arbeidet slik de selv finner hensiktsmessig, kan forstås som om de opplever å ha en høy grad av autonomi. Når de beskriver handlingsrommet som stort, kan det tolkes som at de har innfunnet seg med det handlingsrommet de har. Det kan tyde på at de ikke forventer et større handlingsrom enn det å ha metodefrihet i det pedagogiske arbeidet. Dette kan henge sammen med deres oppfatning av egen profesjon. Når barnehagelærerne beskriver sitt handlingsrom som stort kan det også være at de har en begrenset forståelse for hva det vil si å være profesjonell, og hva profesjonell autonomi omhandler.

5.3 Forpliktelsen til verdiene

Når vi her skal drøfte funn knyttet opp mot profesjonens forpliktelser når det gjelder barnehagelærerens verdier, handler dette om menneskesynet, synet på barn, dilemmaer, verdikonflikter, lojalitet og ansvar (Hennum & Østrem, 2016). Når samfunnsmandatet skal fortolkes og omsettes i praksis, lar det seg ikke gjøres gjennom enkle og gitte manualer. Ettersom barnehagelæreren har med mennesker å gjøre, kreves det å bruke sitt faglige skjønn og moralske dømmekraft. Hennum og Østrem påpeker at profesjonsutøveren må ha en sensitivitet for det unike i enhver situasjon og respekt for hvert enkelt individ. To forhold som jeg vil trekke frem under denne forpliktelsen er barnehagelærernes opplevelse av hvordan tiden påvirker deres handlingsrom, og hvordan de to ulike ansvarsformene, accountability og responsibility, synes å utfordre deres profesjonsutøvelse.

5.3.1 Tiden strekker ikke til

Aasen (2018, s. 77) understreker at tid er et viktig strukturerende element i barnehagehverdagen. Det er stadig diskusjoner rundt hvordan tiden i barnehagen skal brukes. Personalet opplever barnehagehverdagen som travel, hvor de har for liten tid. Dette samsvarer med det denne studien finner. En gjennomgående faktor i samtlige av intervjuene er

barnehagelærernes uttrykk for manglende tid og hektiske arbeidsdager. Med sitater som «Men det er jo den tiden igjen», «Hvis vi får tid til det», «Da legger vi det til sides for vi har ikke tid» og «Men tiden spiller jo inn sant», kommer det tydelig frem at barnehagelærerne bekrefter det Aasen (2018) skriver om at barnehagelærere opplever at de har for liten tid. Barnehagelærerne opplever at tiden er noe som begrenser deres handlingsrom og utfordrer deres profesjonsutøvelse i møte med en hektisk arbeidsdag hvor praktiske arbeidsoppgaver, møter, pauseavvikling og sykefravær ble nevnt som de mest sentrale faktorene som spiller inn på at dagene oppleves som hektiske. Dette samsvarer med det Nicolaisen m.fl. (2012, s. 43) sier om utfordringen med å skulle balansere de ulike oppgavene barnehagelæreren har opp mot hverandre. Når de i sine beskrivelser forteller at de til stadighet må endre på planer og pedagogiske opplegg må legges til side, kan det stilles spørsmål ved organiseringen av dagsrytmen.

Likevel får jeg inntrykk av at barnehagelærerne har en god omstillingsevne når de forteller at de er nødt til å være fleksible, hvor de stadig må endre eller utsette planer dersom tiden ikke strekker til. Spørsmål som reiser seg her er hvordan barnehagelærerne kan organisere dagene slik at de ikke oppleves like hektisk. Aasen (2018, s. 88) hevder at barnehagen må organiseres i en struktur slik at systemet frigjør barnehagelærerne fra mye av det praktiske arbeidet. På denne måten kan barnehagelærerne fokusere mer på faglige prioriteringer, hvor de bruker større deler av sin tid i samspill med barna. Samtlige av barnehagelærerne jeg snakket med opplevde å ikke ha tilstrekkelig tid sammen med barna. Dette kan bunne i det Aasen (2018) skriver med at barnehagestrukturen må organiseres på en ny måte rettet mer mot personalets kvalifikasjoner og kompetanse, enn å fordele arbeidsoppgaver ut ifra vaktsystemer.

Ettersom studiens hensikt er å se på barnehagelæreres opplevelse av sitt handlingsrom, vil det være aktuelt å se nærmere på *ansvaret* innenfor forpliktelsen til etikken. Profesjonsutøverens frihet kan sies å være nært forbundet med ansvar, fordi den er rammet inn av forpliktelser (Hennum & Østrem, 2017). I det videre vil jeg drøfte de to ansvarsformene *accountability* og *responsibility*, og hvordan jeg tolker barnehagelærernes beskrivelse av å befinne seg i spenningsfeltet mellom disse to ansvarsformene.

5.3.2 Responsibility eller accountability?

Profesjonsutøvelse i dagens komplekse barnehagehverdag er som å arbeide i en vev av forpliktelser, hvor det oppstår en rekke spenninger. Barnehagelærerprofesjonen handler om å være i et spenningsfelt. På den ene siden må barnehagelæreren forholde seg til krav og forpliktelser fra politisk hold, og på den andre siden må barnehagelæreren vise lojalitet ovenfor barna og ivareta barnehageloven som ligger til grunn (Hennum & Østrem, 2016; Østrem, 2015). Å skulle balansere sin pedagogiske praksis opp mot myndighetenes krav og forventninger kan derfor regnes som en naturlig del av det å være barnehagelærer. Hvordan barnehagelærerne snakker om dette spenningsfeltet varierer noe, samt hvilke begreper de bruker for å beskrive det spenningsfeltet profesjonen står i.

Barnehagelærerne jeg har snakket med gir uttrykk på at de kjenner på dette doble ansvaret som rollen innebærer. På den ene siden er de opptatt av å legge til rette for det pedagogiske arbeidet i tråd med myndighetenes krav og forventninger, som kan tolkes dithen at deres profesjonelle ansvar er knyttet opp til deres regnskapsplikt ovenfor myndighetene, som er betegnet som *accountability* (Solbrekke & Østrem, 2011). På den andre siden vektlegger pedagogene å bygge gode relasjoner sammen med barna og personalet, og viser et ønske om å skape et trygt pedagogisk miljø for alle. Et slikt moralsk ansvar som barnehagelærerne synes å ha, går inn under ansvarsformen *responsibility*. Solbrekke & Østrem (2011) hevder at det å være profesjonell alltid innebærer at profesjonsutøveren må forholde seg til begge disse ansvarsformene. Å være profesjonell kan derfor sies å handle om både å ivareta barnas behov, hvor en samtidig iverksetter regjeringens utdanningspolitikk. For å kunne håndtere utfordringene ved å holde en slik balansegang, trenger barnehagelæreren et visst handlingsrom å navigere innenfor. Det vil i tillegg være avgjørende at barnehagelæreren har en viss kapasitet til å utnytte sitt handlingsrom.

Det er i seg selv ikke så overraskende at barnehagelærerne opplever å kjenne på det doble ansvaret og forpliktelsen om å både ivareta barnas behov og samtidig oppfylle myndighetenes krav og forventninger. Det som er interessant å diskutere er hvordan barnehagelærerne synes å håndtere de utfordringene med å skulle balansere mellom de ulike ansvarsforholdene. Hvordan utnytter de det handlingsrommet som oppstår i spenningsfeltet mellom *accountability* og *responsibility*? Hva sier måten de håndterer dilemmaene som oppstår på om deres forståelse av egen rolle og profesjonalitet? Det er også interessant å diskutere om hvordan pedagogenes balansekunst kan sies å få noen konsekvenser for barna og det pedagogiske arbeidet.

Barnehagelærerne gir uttrykk for at det å balansere mellom ulike oppgaver og samtidig ha tid til å være sammen med barna byr på noen utfordringer. Når de beskriver hvordan de opplever utfordringene med all den tiden de blir tatt vekk fra avdelingen for å delta på møter, kurs, gjøre dokumentasjonsarbeid eller annet administrativt arbeid, gjør at de kjenner på en dårlig samvittighet, og et behov for å stadig skynde seg for å komme tilbake på avdelingen. Dette får en av barnehagelærerne frem når hun sier følgende: «Så føler vi at vi ikke strekker til i alle retninger». Her kan det syntes at deres accountability-ansvar tar en større del ovenfor deres responsibility-ansvar.

Selv om pedagogene på den ene siden gir uttrykk for å ha dårlig samvittighet for å ikke være nok tilstede på avdelingen med barnegruppen og sine medarbeidere, kan det samtidig virke som om de opplever at de ikke kunne valgt annerledes. De forteller om kompleksiteten til barnehagelærerrollen, og at det er en del av jobben deres. Dette kan tolkes som at de har akseptert eiers og myndighetenes forventninger til dem, og derfor opplever å ikke ha noe valg. Samtidig kan det innebære at barnehagelærerne ikke evner å stille seg kritisk til hvordan de selv kan bidra til å definere egen rolle, noe Bae (2018, s. 101) oppfordrer barnehagelærerne til å gjøre når hun skriver at de bør sette seg inn i politiske dokumenter og ytre seg kritisk på vegne av profesjonen. På denne måten kan de bidra til å forme sin egen profesjon.

I teorikapittelet er det gjort rede for hvordan barnehagelæreren på den ene siden har autonomi, eller selvråderett, over egen profesjonsutøvelse, og på den andre siden hvordan profesjonen er styrt ovenfra (Greve et al., 2014, s. 105). To sentrale faktorer som påvirker graden av barnehagelærerens autonomi påvirkes og utvides ved at profesjonen blir gitt tillitt til å ta beslutninger om hva som er barnets beste i barnehagen og at barnehagelæreren får frihet til å velge arbeidsmåter for å planlegge, gjennomføre og dokumentere det pedagogiske arbeidet. Når det gjelder hvordan barnehagelærerne opplever at deres profesjon blir gitt tillitt til viste en av dem en tydelig frustrasjon over om myndighetene tviler på at det de har lært gjennom barnehagelærerutdanningen ikke er godt nok. Hun forteller om et økende krav på at alt må bevises gjennom dokumentasjonsarbeid. Det er tydelig at hun opplever en skvis mellom sin profesjonelle autonomi når hun føler profesjonen ikke blir vist tillit til. Samtidig gir hun uttrykk over et stort handlingsrom og frihet i sin yrkesutøvelse når det gjelder å velge arbeidsmåter, noe som er med på å styrke hennes opplevelse av autonomi.

5.3.3 Å finne balansen

Det er tydelig at barnehagelærerne jeg har snakket med syntes det er utfordrende å skulle finne balansen mellom sitt accountability-ansvar og responsibility-ansvar. Bae (2018, s. 265) påpeker at begge dimensjonene ved det engelsket ordet for ansvar sees på som nødvendige, hvor utfordringen er å finne balansen mellom de to ansvarsformene. Faren her er hvis accountability-ansvaret blir for dominerende, fordi da blir lojaliteten til det enkelte barnet satt under press. Solbrekke og Østrem (2011, s. 206) hevder at barnehagelærere som profesjonsutøvere må ha en reflektert holdning til at de noen ganger står ovenfor motstridende valg og hensyn. Videre påpeker de at barnehagelærerne må ha et bevisst forhold om hva som står på spill når ulike logikker griper inn i deres profesjonsutøvelse, og mener kunnskap om ulike ansvarsregimer og konfliktlinjene mellom dem er en viktig del av deres fagkunnskap i vår tid.

Når man som profesjonsutøver har tre typer forpliktelser og med krav om lojalitet både «oppover» (kommunen, eier) og «nedover» (barnet) må man noen ganger inngå kompromisser. Spørsmål som bør stilles her er hvilke kompromisser som er legitime og hvilke som er uforenlige med det å forvalte et samfunnsmandat. Hvis det blir lagt føringer ovenfra som går i andre retninger enn formålet til barnehagen, slik barnehagelærerne tolker det, kommer profesjonen i en skvis. Da blir spørsmålet videre: «Hvilke hensyn er viktigst, lojaliteten til kommunen eller lojaliteten til barna?» (Hennum & Østrem, 2016, s. 122). At barnehagelærerne har et godt samarbeid med resten av barnehagelærerne innad i barnehagen, hvor de kan diskutere komplekse utfordringer og oppgaver, sees på som et viktig grunnlag for den enkelte barnehagelærerens profesjonalitet.

6 Avslutning

Denne masteroppgavens overordnede formål har vært å få mer kunnskap om barnehagelæreren som profesjonsutøver, og hvordan barnehagelærere opplever handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse. Studien har undersøkt i hvilken grad barnehagelærere beskriver å ha frihet og handlingsrom, hvordan de utnytter handlingsrommet og hvilke muligheter og begrensninger handlingsrommet gir dem i deres profesjonsutøvelse. Ved å intervju tre barnehagelærere og løfte frem deres fortellinger, har studien satt søkelys på barnehagelæreren som profesjonsutøver og vilkårene for deres profesjonsutøvelse. Deres fortellinger har blitt analysert og tolket i lys av relevant teori. Med dette bidraget håper jeg det kaster lys over oppgavens problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål som har til hensikt med å styrke oppgavens tematikk. Forskningsspørsmålene knytter seg til barnehagelærerens beskrivelser av frihet og handlingsrom, samt hvilke faktorer som bidrar til å utvide og begrense deres handlingsrom. Avslutningsvis vil jeg nå gi en oppsummering av studiens viktigste perspektiver basert på funn fra analyse, resultater og drøfting. Videre gjør jeg noen tanker og refleksjoner omkring eget arbeid. Tilslutt ser jeg på hva som kunne vært interessant å forske videre på.

6.1 Oppsummering

Barnehagelærerne som har deltatt i denne studien beskriver jobben sin som viktig og meningsfull. De snakker med en begeistring og et engasjement gjennom intervjuene, hvor de løfter frem stolte opplevelser sammen med barna. Det er først og fremst barna og deres trivsel og utvikling som er i fokus. Barnehagelærerne er opptatt av å legge til rette for et trygt lekemiljø for barna og påpeker viktigheten av å være lydhøre voksne og ta barns medvirkning på alvor. Fortellingene til barnehagelærerne er både unike og ulike, samtidig er det mange likhetstrekk ved deres beskrivelser.

Et tydelig funn i studien er hvordan barnehagelærerne synes å ha stor frihet og et stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Det er påfallende hvor samstemte barnehagelærerne jeg har intervjuet synes å være i beskrivelsen av sitt handlingsrom. At de er såpass samstemte kan trolig handle om hvordan jeg har utarbeidet og stilt mine spørsmål, eller om hvordan jeg har

forstått og tolket deres svar. Det at de er samstemte kan også antyde at det finnes noen generelle tendenser knyttet til dagens barnehagelærerrolle. Det kan også tyde på at deres forståelse for egen profesjonsutøvelse er noe begrenset, da de i all hovedsak knytter sitt handlingsrom opp mot deres metodefrihet.

Selv om barnehagelærerne beskriver sitt handlingsrom som stort, viser flere nyere fagbøker hvordan økte krav og forventninger legger strengere rammer og betingelser for barnehagens innhold og oppgaver, noe som er med på å begrense deres frihet og handlingsrom. Utviklingsprosjekter og satsningsområder i barnehagen eller i kommunen er eksempler på faktorer som bidrar til å legge tydelige føringer for barnehagelærerens praksis og begrenser deres frihet. Barnehagelærerne kan til en viss grad synes å ha innfunnet seg med de krav og føringene som rammer inn og definerer deres frihet og handlingsrom. Det kan tolkes dit at barnehagelærerne har godtatt de rammene og føringene som ligger på barnehagen, og at deres profesjonelle identitet også kan sies å være knyttet til å vise deres forpliktelse ovenfor politikken. Det kan samtidig tolkes at deres forståelse av egen profesjonalitet er noe begrenset, da de opplever at dette er noe de ikke kan rokke ved.

Selv om barnehagelærerne beskriver handlingsrommet som stort, kom det frem forslag for å gjøre handlingsrommet enda større. For å utnytte deres handlingsrom og styrke deres profesjonelle autonomi og profesjonalitet, ble det løftet frem viktigheten over å definere og tydeliggjøre de ulike yrkesgruppene som arbeider innenfor barnehagen. Det ble også lagt vekt på at barnehagelærerne må styrke bruken av sitt fag og fagspråk. Likevel kom det ikke frem at dette var noe som barnehagelærerne aktivt arbeidet med, men at de heller ytret et ønske om at slik bør det være. For å styrke deres bruk av fag og fagspråket kan dette gjøres ved at barnehagelærerne er aktive deltakere i et profesjonelt fellesskap i egen barnehage. På denne måten kan barnehagelærerne få mer enn et samarbeid om å fordele arbeidsoppgaver og diskutere praktiske saker. Barnehagelærernes fellesskap blir også sentralt med tanke på å øke deres profesjonelle bevissthet og styrke egen profesjonalitet. Dette kan føre til at den enkelte barnehagelærer står stødigere til å ta sine profesjonelle valg. I drøftingsdelen ble det satt søkelys på at det å være en profesjonell barnehagelærer innebærer å måtte forholde seg til ulike spenningsforhold. Ved å etablere og utvikle gode profesjonsfellesskap i barnehagen, kan barnehagelærerne tilegne seg ny kunnskap sammen, dele erfaringer med hverandre, og gjøre den enkelte barnehagelærer bedre rustet til å ta faglige begrunnede valg og avgjørelser i det

pedagogiske arbeidet. På denne måten kan barnehagelærerne sammen bidra til å styrke, utvikle og bruke sitt fag og fagspråk.

Da jeg startet intervjuene hadde jeg en bakenforliggende antakelse om at det økende presset rundt dagens barnehager, med økt fokus på læring, kartlegging og tidlig innsats, preget barnehagelærerne i større grad enn hva denne studien finner. Økte krav er noe samtlige forteller at de «kjenner på», men det synes ikke å påvirke deres handlingsrom i så stor grad. Studien finner heller at det er interne faktorer som i større grad påvirker deres frihet og handlingsrom. For at barnehagelærerne skal få mulighet til å benytte seg av det handlingsrommet profesjonen gir dem, er styrerens rolle av vesentlig betydning. Hvordan styreren forholder seg til politiske krav og føringer som blir lagt på barnehagen har stor påvirkning for barnehagelærerens handlingsrom. Det vil derfor være avgjørende å ha en styrer som legger til rette for og oppfordrer til et reflekterende samarbeid rundt egen praksis. Barnehagelærerne er også avhengig av at styrer gir dem en reell mulighet til medvirkning og deltakelse i det pedagogiske arbeidet. Spørsmål som reiser seg her er i hvilken grad styrer blir påvirket og styrt fra kommunen og eiere. Hvordan påvirker politiske barnehagepedagogiske diskurser styrerens handlingsrom?

I starten av yrket opplevde barnehagelærerne å ha et nokså begrenset handlingsrom i møte med ufaglærte medarbeidere som har lang erfaring fra yrket. Samtlige av barnehagelærerne jeg har snakket med opplevde et såkalt «praksissjokk», hvor de i stor grad måtte endre og justere seg for å passe med «virkeligheten» i barnehagen. Det er påfallende å se hvordan samtlige av barnehagelærerne beskriver denne overgangen som utfordrende. De beskriver utdanningen som for teoretisert, hvor de ikke hadde fått de nødvendige verktøyene til å håndtere ulike situasjoner man møter i arbeidslivet. Da reiser det seg noen spørsmål rettet mot utdanningsinstitusjonene. Hvordan legges forløpet ved dagens barnehagelærerutdanning? Er dette forløpet tilstrekkelig, hensiktsmessig og oppdatert til å danne og forme nye barnehagelærere i møte med dagens krav til barnehagens innhold og oppgaver? Det reiser seg også spørsmål knyttet til hvorfor det synes å være så utfordrende å komme inn som ny barnehagelærer i møte med erfarne ufaglærte personalet. Barnehagelærerne forteller likevel at flere års erfaring, samt videreutdanning, har trygget dem i rollen som barnehagelærer og gjør at de står stødigere i sine valg og beslutninger.

Ifølge lovens formålsparagraf handler barnehagens mandat om å sike at barns behov for omsorg og lek blir ivaretatt, samt å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.

Barnehagelærerne har også ansvar til å danne vennskap, sikre barns rett til medvirkning og fremme demokrati og likestilling (Barnehageloven, 2005). Det er barnehagelæreren, gjennom sin utdanning, som er spesielt kvalifisert for å vite hva som er til barns beste i barnehagen. I en tid hvor mange vil mye med barnehagen er det viktigere enn noen gang at barnehagelærerne bruker sin stemme til å argumentere faglig for de profesjonelle valgene de gjør. Det er på denne måten barnehagelærerne selv kan være med å forme profesjonen. Dersom ikke barnehagelæreren stiller seg kritisk og yter motstand til de krav og forventningene som iverksettes politisk, mister de definisjonsmakten av hva barnehagelærerprofesjonen skal innebære. For å definere sin profesjon må barnehagelærere også vise sin profesjonalitet og ta sitt profesjonelle ansvar på alvor. Barnehagelæreren må bevisstgjøre sitt handlingsrom og se hvilke muligheter handlingsrommet kan gi dem.

Ved å løfte frem tre barnehagelæreres fortellinger og beskrivelser fra egen praksis, bidrar denne studien med oppdatert kunnskap om dagens barnehage og hvordan vilkårene for profesjonsutøvelse erfares av barnehagelærere. Slik jeg har undersøkt finnes det lite forskning fra før om aspekter knyttet til barnehagelærerens handlingsrom og profesjonelle autonomi sett fra barnehagelæreres eget ståsted. Ettersom studien er avgrenset til å gjelde tre barnehagelærere, kan det ikke trekkes noen generelle konklusjoner om dagens barnehagelærerrolle. Jeg ser likevel på studien som et interessant bidrag om hvordan barnehagelærerne selv tenker omkring egen rolle og profesjon, hvordan de opplever frihet og handlingsrom i sin profesjonsutøvelse, og hvordan de utnytter det handlingsrommet de beskriver å ha.

6.2 Refleksjon over eget arbeid

Ferdigstilling av denne masteroppgaven har vært en krevende prosess, hvor det å skape en struktur og god flyt gjennom hele oppgaven har gitt meg mye hodebry. Jeg har et ønske om å gjøre oppgaven både lettlest og tydelig, hvor jeg gjennomgående har kritisk vurdert setningsoppbyggingen og sammenhengen i teksten. Å holde et snevert fokus underveis har også vært en utfordring. Både ved lesing av teori og gjennom innsamlet forskningsmaterialet har det forårsaket en lyst til å utforske mer. Jeg har forsøkt å forholde meg til temaet for problemstillingen, og valgt teori og forskning som støtter opp under min studie.

En annen utfordring gjennom å arbeide med denne oppgaven er å forholde seg kritisk til egen forforståelse. Etter snart syv års erfaring som barnehagelærer er det trolig deler av mine personlige erfaringer og tanker som bærer preg over oppgaven. Spørsmålet jeg stiller meg selv er om jeg har fått de resultatene jeg forventet å finne nettopp fordi jeg har farget både spørsmålene, intervjuene og tolkningene.

Jeg syntes det har vært veldig lærerikt å intervju tre barnehagelærere og høre deres erfaringer og opplevelser, både fra et faglig, men også fra et personlig ståsted. Prosessen gjennom denne studien har bidratt til ny kunnskap og refleksjon hos meg selv når det gjelder min egen rolle som barnehagelærer. Jeg har tilegnet meg ny og oppdatert kunnskap om barnehagelærerens vilkår for profesjonsutøvelse, og hvilke utfordringer barnehagen står ovenfor i dagens samfunn. Den har også bidratt til at jeg kan se min praksis i et nytt perspektiv. Jeg opplever også å sitte igjen med en økt kunnskap og erfaring når det gjelder mine analytiske evner. Ikke minst har studien vekket en kritisk agent i meg, hvor jeg ønsker å bruke min stemme på vegne av barna, barnehagen og profesjonen.

6.3 Forslag til videre forskning

Gjennom å arbeide med denne masteroppgaven har det bidratt til å gi meg noen svar, men også ført til at nye spørsmål har dukket opp underveis. Det er flere nye områder som kunne vært interessant å studere nærmere. I lys av studiens funn om barnehagelærerens frihet og handlingsrom, kunne det vært interessant å se nærmere på styrerens frihet og handlingsrom. Hvordan opplever styrer at ytre krav og forventninger som legges på barnehagen påvirker hennes eller hans arbeid? Hvilke muligheter og begrensninger har styrer gjennom sitt handlingsrom? Hvordan ser styreren seg selv som en avgjørende faktor for barnehagelærerens frihet og handlingsrom?

På bakgrunn av det barnehagelærerne forteller om den flate strukturen i barnehagen, har det vekket en interesse av å se nærmere på organiseringen av barnehagens struktur og hvordan barnehagelærere opplever seg selv som profesjonsutøver i møte med sine ufaglærte medarbeidere. Det hadde også vært interessant å se nærmere på hvordan barnehagelærere kan styrke sitt fag og fagspråk for å styrke sin egen posisjon og profesjonalitet.

Det hadde også vært interessant å se nærmere på hvordan barnehagelærere opplever overgangen fra utdanningsinstitusjonen til yrkeslivet, ettersom samtlige av barnehagelærerne jeg har snakket med ikke opplevde samsvar med hvordan de ble forberedt gjennom utdanningen og hva de møtte da de startet i yrket som barnehagelærere.

Referanseliste

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.
<https://doi.org/https://www.yumpu.com/no/document/read/20431271/barnehageorganisasjonen-autonomi-eller-standardisering-tapir->
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen* (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennem, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennem, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Irgens, E. J. & Wennes, G. (2010). *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1?q=barnehage#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (2018). *Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/>

- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2014/forste-steg-1-2014.pdf>
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), s. 194-209
- ER. Hentet fra <http://www.idunn.no/np/2011/03/art03>
- Svensson, G. L. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, O. J. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I Fagbokforlaget (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 63-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13.
- Østrem, S. (2015). Hva er en profesjon? [Figur]. Hentet fra <http://www.mestremestrerikke.no/2015/06/hva-er-en-profesjon.html>
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene (inkludert samtykkeerklæring)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Forskningsprosjektets godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Figur- og tabelliste

Vil du delta i forskningsprosjektet om «Barnehagelærerens handlingsrom»?

Hei! Mitt navn er Anne-Lise Hansen og jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse ved NLA Høyskolen i Bergen. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Barnehagelærerens handlingsrom». I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektets formål:

Barnehagesektoren har de siste årene vært gjennom en enorm vekst og store endringsprosesser. Målet om full barnehagedekning er nådd og barnehagen har blitt den første frivillige delen av et langt utdanningsløp. Fokus på kvalitet er for alvor satt på dagsordenen. Jeg ønsker gjennom denne studien sette søkelys på barnehagelærerens vilkår for profesjonsutøvelse i dagens barnehager slik den oppleves av barnehagelærere selv, og har et særskilt fokus på deres opplevelse av handlingsrom og profesjonell autonomi i daglig praksis. I en tid hvor barnehager har fått økt oppmerksomhet, er hensikten med studien å løfte frem barnehagelærernes stemme som et viktig bidrag i debatten om barnehagelærerrollen og barnehagelærerprofesjonen. Det er ønskelig å intervju tre barnehagelærere med minimum seks års erfaring i yrket.

Min problemstilling er: *Hvordan opplever barnehagelærere handlingsrommet i sin profesjonsutøvelse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NLA Høyskolen i Bergen som er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at jeg inviterer deg til dette intervjuet er fordi du som barnehagelærer sitter på flere års erfaring og aktuell kunnskap innenfor barnehagefeltet. Jeg tror dine erfaringer og refleksjoner vil være nyttig for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål i denne masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller opp på et individuelt intervju sammen med meg. Jeg vil sette av 1 – 1,5 time til disposisjon. Når intervjuet gjennomføres vil jeg med ditt samtykke bruke lydopptak for å samle inn svarene jeg får.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg som student og min veileder som vil ha tilgang til å lese materialet
- Navnet ditt og navnet på din barnehage/avdeling vil erstattes med fiktive navn
- Datamaterialet vil bli lagret på forsvarlig vis på behandlingsansvarliges institusjon
- Som deltaker vil både du og din barnehage være anonym

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA høyskolen ved veileder: Einar Reigstad, på epost (er@nla.no)
- Student: Anne-Lise Hansen, på epost (anne_lise89@hotmail.com) eller telefon: 48057896.
- Vårt personvernombud: Siri Elisabeth Bernssen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Prosjektdeltaker, dato

Intervjuguide

Del 1: Din bakgrunn som barnehagelærer

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet som barnehagelærer?

Del 2: Profesjonell identitet: din opplevelse av å være barnehagelærer

1. Hvordan trives du med jobben din i dag?
 - *Vil du beskrive en typisk «drømmedag» på jobb?*
2. Hva syntes du er det kjekkeste med å være barnehagelærer?
3. Hva mener du er selve kjernen ved det å være barnehagelærer?
4. Er det å jobbe som barnehagelærer i dag slik du så for deg da du gikk på barnehagelærerutdanningen? Utdyp gjerne.
 - *Hvilke forventninger hadde du til barnehagelærerrollen?*

Del 3 (hoveddel): Barnehagelærerens frihet og handlingsrom i sin profesjonsutøvelse

1. I hvilken grad opplever du å ha frihet og handlingsrom i din daglige utøvelse av barnehagelærerrollen?
 - *Metodefrihet, påvirkning på innhold?*
2. Er det noen faktorer du opplever begrenser ditt handlingsrom?
 - *Tidsklemmen, pedagogiske program/kartleggingsverktøy, dokumentasjonsarbeid?*
3. Kunne du ønske du hadde større handlingsrom på enkelte områder? I tilfelle på hvilke områder?
4. Er det enkelte områder du kunne ønske du hadde mindre handlingsrom – altså mer styring?
 - *Planlegging, gjennomføring av pedagogisk arbeid, styringsverktøy?*
5. Det økte fokuset på læring, kartlegging og tidlig innsats hevdes å utfordre lekens plass i barnehagen, har du noen tanker rundt dette?

Del 5: Barnehagelærerrollen i utvikling

1. Føler du at din rolle som barnehagelærer har endret seg fra du startet i yrket og frem til i dag?
 - *Dokumentasjonsarbeid, kartlegging av barn, kompetanse i personalgruppen?*

2. Hvordan ser du for deg at din jobb som barnehagelærer vil være i fremtiden?
 - *I forhold til arbeidsoppgaver, ansvarsfordeling, personalgruppen*
3. Har du mulighet til å være den barnehagelæreren du ønsker?
 - *Hva er det eventuelt som står i veien for dette?*
4. Har du noen flere tanker om barnehagelærerrollen som du kunne tenke deg å dele helt til slutt?

Underpunktene i kursiv er ment som en støtte under intervjusituasjonen hvis informanten står fast.

Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2019, 20:33



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt

Referansenummer

200660

Registrert

13.11.2018 av Anne-Lise Gjelsvik Hansen - anne_lise89@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Einar Reigstad, er@nla.no, tlf: 55540753

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne-Lise Hansen, anne_lise89@hotmail.com, tlf: 48057896

Prosjektperiode

01.11.2018 - 04.06.2020

Status

10.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Figur- og tabelliste

Figur 1 Profesjonstriangel (Hentet fra: Østrem, 2015).....	18
Figur 2 Profesjonstriangel 2 (Hentet fra: Østrem, 2015).....	19
Tabell 1 Presentasjon av informanter	34