

Barnehagelærerens profesjonsidentitet

En analyse av diskurser knyttet til barnehagen, og konsekvensene disse kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet og utførelse av yrket.

MARIA LINN ERIKSEN

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord:

Endelig er masteroppgaven med et tema jeg lenge har ønsket å skrive om ferdig. Jeg sitter igjen med en tilfreds følelse av at alt slitet og all frustrasjonen var verdt det. Oppgaven har vært preget av optimisme og pågangsmot, men også motgang og mye hardt arbeid. Jeg er derfor stolt og samtidig lettet når jeg nå sitter her og ser gjennom det ferdige prosjektet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Turid Skarre Aasebø som har hjulpet og motivert meg til å se veien.

Jeg vil takke mine informanter for at det var mulig å gjennomføre denne studien.

Jeg vil også takke min familie og venner som har visst tro på meg og mitt prosjekt. Og til slutt en stor takk til mine medstudenter for gode samtaler, støtte og motivasjon i både motgang og medgang.

Mai 2022

Maria Linn Eriksen

Sammendrag

Historisk sett har barnehagen hatt en uklar posisjon i det norske samfunnet. Det som startet som et tiltak for å motvirke fattigdom og for å få barn vekk fra gatene, er i dag blitt et universelt velferdsgode og tilbud til alle barn. Fra 1800-tallet og frem til i dag har barnehagen hatt mange ulike navn, oppgaver og funksjoner i samfunnet. Gjennom årene har også personalet i barnehagen hatt ulike kriterier og kompetanse, da de har gått fra frivillig arbeid, til utdanning og til senere å bli profesjonsutøvere. Det er ulike oppfatninger om hva barnehagen er og hva den skal være, og hvilke oppgaver og kompetanse personalet har og bør ha. «Hvis en stiller spørsmålet om hva barnehager er godt for til barn, foreldre, barnehageansatte, forskere og politikere, får vi mange ulike svar» (Østrem, 2018, s.11). Det gis mange svar fordi barnehagen har mange forskjellige oppgaver, og hvilke oppgaver som vektlegges varierer med hvilket perspektiv som inntas.

Denne oppgaven belyser hvilke konsekvenser diskurser kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet samt barnehagen som samfunnsinstitusjon. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming retter oppgaven fokus på ulike forståelser mennesker med tilknytning til barnehagen har, og konsekvensene disse kan ha for barnehagelæreren. Grunnlaget for diskursanalysen besto av en kvalitativ undersøkelse der 2 barnehagelærere, 2 politikere, 2 foreldre og 1 lærer ble intervjuet. Informantene ble valgt på bakgrunn av tidligere forskning, teori og barnehagens historie. Barnehagens historie og tidligere forskning ble benyttet da det tydeliggjorde rammen for informantenes forståelse av barnehagen.

Analysen identifiserte tre fremtredende diskurser: *kjønnsdiskursen*, *mini-skolediskursen* og *barnehagediskursen*. I analysen blir diskursene drøftet sammen med profesjonsteori og Bourdieus teori om den symbolske vold, for å vise hvilke samfunnsmessige konsekvenser diskursene har samt konsekvensene de har for barnehagelærerens profesjonsidentitet.

Undersøkelsen visste en diskursiv orden mellom to av diskursene samt en diskursiv kamp mellom to andre, noe som er blitt drøftet ut fra hvordan det igjen kan påvirke barnehagelæreren samt dens utførelse og syn på eget yrke.

Abstract

Historically, kindergarten has had an ambiguous position in the Norwegian society. What started as a mean to fight poverty and get children off the streets, has grown to become a service available for every child thanks to our welfare state. From the 18th century up until today, kindergarten has carried several different names, tasks, and purposes. Throughout the years the kindergarten's personnel has had various criteria and competence, it has gone from volunteer work, to getting education, and now they are working professionals. There are different perceptions in society about what kindergarten is, what it should be, which tasks and competence the staff holds and should have. "*If we ask the question of what kindergarten is good for to the children, parents, staff, scientists and politicians, we would get several different answers*" (Østrem, 2018, s.11, my translation). The reason for the different answers is the various tasks kindergarten has, and dependent on the task that is emphasized by the person answering.

This thesis highlights the consequences discourse could have for the kindergarten teacher's professional identity, as well as kindergarten as a public institution. Through a discourse analytical approach, the thesis focus on different understandings that people connected to kindergarten has and the consequence they might have for kindergarten teachers. The foundation for the discourse analysis consisted of a qualitative research where 2 kindergarten teachers, 2 politicians, 2 parents, and one teacher were interviewed. The informants were chosen based on previous research, theory, and kindergarten's history. Previous research and kindergarten's history were used to clarify the informants understanding of kindergarten.

The analysis identified three protruding discourses: the *gender discourse*, the *minischool discourse* and the *kindergarten discourse*. In the analysis, the discourses are discussed alongside profession theory and Bourdieu's theory about symbolic violence, to show the societal consequences the discourses have, as well as the consequences they have for the kindergarten teacher's professional identity.

The research showed a discursive order between two of the discourses as well as a discursive conflict between two others, which have been discussed based on how it can affect the kindergarten teacher, as well as their performance and how they view their own profession.

Innhold:

1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn for valg av tema	7
1.2. Avgrensing av problemstilling	8
1.3. Presentasjon av tema	10
1.4. Formålet med oppgaven	10
1.5. Oppgavens innhold	11
2. Et historisk tilbakeblikk: Barnehagen som yrkesfelt og profesjon vokser frem	12
3. Teori	15
3.1. Symbolsk vold	15
3.2. Profesjonsteori	17
3.2.1. Profesjonalisering	18
3.2.2. Profesjonsidentitet	19
3.2.3. Fagspråk	20
3.2.4. Taus kunnskap	21
4. Forskningsmetodisk tilnærming	21
4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	22
4.2. Konstruksjon av diskurser	24
4.2.1. Diskursanalyse	25
4.2.2. Rollen som diskursanalytiker	27
4.3. Det kvalitative intervju	28
4.3.1. Utvalg	29
4.3.2. Design av intervjuguide	29
4.3.3. Transskribering - Fra tale til tekst	30
4.4. Analyse av materialet	31
4.5. Etisk forankring og refleksjoner	32
4.5.1. Informert samtykke	33
4.5.2. Konfidensialitet	33
4.5.3. Konsekvenser	34

4.6. Metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet og gyldighet	35
5. Analyse og diskusjon.....	36
5.1. Barnehagen som profesjon	37
5.1.1. Barnehagens faglige miljø	39
5.1.2. Fagspråkets betydning	40
5.1.3. Barnehagedikursen	43
5.1.4. Barnehagediskursens konsekvens	46
5.2. Den omsorgsfulle «barnehagetanta»	49
5.2.1. Kjønnsdiskursens konsekvens	51
5.3. Barnehagen likestilles med skolen.....	53
5.3.1. Miniskolediskursen	55
5.3.2. Miniskolediskursens konsekvens	58
5.4. Diskurser i harmoni og diskurser i strid	61
5.4.1. En diskursiv orden mellom kjønnsdiskursen og barnehagediskursen	61
5.4.2. En diskursiv kamp mellom barnehagediskursen og miniskolediskursen	63
6. Oppsummerende konklusjon	66
Litteratur	69

Vedlegg

- 1 Informasjon om forskningsprosjektet
- 2 Intervjuguide til politikere, lærere og foreldre
- 3 Intervjuguide til barnehagelærere
- 4 Svarbrev fra NSD

1. Innledning

I tidligere studier blir det trukket frem at barnehagelærere opplever seg selv som en usynlig yrkesgruppe, som verken blir hørt i media eller i politiske saker som angår deres profesjonsutøvelse. Det er mange meninger om hva barnehagen er og hva den skal være, samt diskusjoner om barnehagen i det hele tatt kan kalle seg en profesjon med tanke på lekmannspreg og lite arbeidsdeling. Tidligere undersøkelser viser at samfunnets manglende forståelse av barnehagen og det pedagogiske arbeidet, påvirker barnehagelæreres profesjonelle identitet. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming retter denne oppgaven fokus på hvordan mennesker med ulik bakgrunn, forstår og beskriver barnehagen. I diskursanalysen vil jeg avdekke diskurser som finnes knyttet til barnehagen, for så å diskutere hvilke konsekvenser diskursene kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I tidligere studier knyttet til barnehagen som profesjon og barnehagelæreres profesjonsutøvelse, trekkes det frem at barnehagelærere opplever at «*samfunnet i varierende grad forstår og verdsetter det faglige behovet i barnehagen, noe som påvirker opplevelsen av egen profesjonell identitet*» (Jensen, 2014, s.49). De opplever seg selv som en «*usynlig yrkesgruppe i samfunnet*», som ikke blir hørt i hverken media eller i politiske saker som angår deres profesjonsutøvelse (Jensen, 2014). Barnehagen blir ofte beskrevet som en profesjon med et lekmannspreget arbeidsfelt, et begrep som gjerne knyttes til ufaglærte personer. Barnehagen beskrives å bestå av et flertall av lekfolk, som vil si at den har et mindretall av utdannede barnehagelærere (Steinnes, 2007). Et kjennetegn ved klassiske profesjoner er at yrkesutøveren er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. For å kunne utøve en profesjon må en ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde, og da gjerne på høyskole- eller universitetsnivå (Grimen, 2019). Samfunnets institusjoner er blitt avhengig av spesialisert teoretisk kunnskap, og profesjonene er satt til å løse praktiske problemer ved hjelp av denne kunnskapen (Molander & Terum, 2019, s.13). De har plikt til å svare for hva de gjør og må kunne komme med gode grunner for sine handlinger (Molander & Terum, 2019, s.15), som gjerne knyttes til kunnskaper og kompetanse innen feltet. Dette er noe lekfolk ikke har i like stor grad som profesjonsutøvere.

Smeby (2014) stiller spørsmål ved om barnehagen i det hele tatt er og kan bli en profesjon. Han mener dagens samfunn i liten grad skiller mellom *fullverdige profesjoner* og *semiprofesjoner* (Smeby, 2014, s.12). Profesjonelle har en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver, og det er denne kunnskapen som skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. I barnehagen er det en relativt svak arbeidsdeling. Med tanke på at det er et flertall av ufaglærte, mener Smeby at kunnskapsbasen er for «diffus» og at det er for lite skille mellom assistenter og barnehagelæreres arbeidsoppgaver. Han mener at selv om barnehagelærerutdanningen er treårig, har yrket vekt på tilsyn og omsorg for barn som «*ikke vanligvis anses å kreve noe form for ekspertkunnskap*» (Smeby, 2014, s.13).

I en artikkel fra Berit Bae (2007), som omhandler konsekvenser for pedagogisk arbeid, trekkes det frem at «*å se på arbeid i barnehagen som et ukomplisert barnetilsyn ikke skaper forutsetning for at førskolelærere og personale føler seg gjenkjent i det komplekse pedagogiske arbeidet de står i*» (Bae, 2007). Barnehagen har historisk sett hatt en uklar posisjon i det norske samfunn, uten at det offentlige tok ansvar for å tydeliggjøre si hva den skulle være (Jansen 1999, i Berit Bae, 2007). Denne samfunnsmessige ambivalensen kan ha fungert som et signal til de som arbeider i barnehage om at en ikke tar det pedagogiske arbeidet som foregår der på alvor. Oppfatninger om at barnehagepersonalets rolle er å «passe barn» mens foreldrene er på jobb, kan bidra til at de ansatte ikke erfarer at samfunnet rundt verdsetter innsatsen de legger i arbeidet. Smeby (2014) trekker frem at heller ikke foreldre synes å tillegge personalets kompetanse avgjørende vekt, da de vektlegger andre rammeforhold som de mener er viktigere enn personalets pedagogiske kompetanse (Østrem et al 2009, gjengitt i Smeby, 2014, s. 17). Slike holdninger kan bidra til at barnehagelærere investerer mindre energi i sin profesjonsutøvelse, og mister motivasjon og glede ved yrket.

1.2. Avgrensning av problemstilling

Barnehagen har et ansvar om å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier. En er ikke bare en barnehagelærer på vegne av seg selv, da profesjonsutøvelse innebærer at en utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Hennum & Østrem, 2018). Når barnehagelæreren utfører oppgaver barnehagen har fått gjennom styringsdokumenter, representerer vedkommende ikke først og fremst seg selv, men samfunnet. Historisk sett har barnehagen hatt en uklar posisjon i det norske samfunnet. Det som startet som et tiltak for å motvirke fattigdom og for å få barn vekk fra

gatene, er i dag blitt et universelt velferdsgode og tilbud til alle barn. Ut i fra det som kjennetegner en profesjon, kan barnehagelærere med sin utdanning og mandat, kalle seg profesjonsutøvere. De er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap og er eksperter på sitt felt (Hennum & Østrem, 2018). Fremdeles er det mange meninger om barnehagen kan kalles en profesjon, og det stilles spørsmål om barnehagelærere har spesialistkunnskap.

Det er ulike oppfatninger om hva barnehagen er og hva den skal være, og hvilke oppgaver og kompetanse personalet har og bør ha. På bakgrunn av ulike meninger og oppfatninger knyttet til barnehagen og barnehagelæreren, er jeg interessert i hvilke tanker, holdninger og forestillinger som ligger hos mennesker med tilknytning til barnehagefeltet. Jeg vil med det ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke (n) diskurser om barnehagen som profesjon eksisterer, og hvilke konsekvenser har disse for barnehagelærerens profesjonsidentitet og utøvelse av yrket?»

En vesentlig del av meningsskaping skjer gjennom verbalspråket (Øierud, 2021). Ved å benytte meg av en diskursanalyse, vil jeg forsøke å beskrive hvordan språket kan formidle og uttrykke ulike forståelser om barnehagen og barnehagelæreren. Diskurser er ulike måter å representere på, og de er knyttet til ulike perspektiver som sosiale aktører har (Fairclough, 2010c, s.232, gjengitt i Skrede, 2020, s.35). Diskursene viser seg i både måten en snakker på, handler på og i skriftlig materiale, samt at de er delaktige i å påvirke samfunnet i visse retninger. Diskurser kan sies å få samfunnsmessige konsekvenser når en legger dem til grunn for sine handlinger. Når en tolker verden i tråd med bestemte diskurser, fremheves det også noen måter å handle på fremfor andre, som er mer naturlige eller legitime riktig (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Om en diskurs skal kunne eksistere, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet, som deles av en viss mengde mennesker. Med utgangspunkt i problemstillingen er jeg ikke interessert i å dyrke frem en ny diskurs eller forståelse av barnehagen, tvert imot vil jeg forsøke å avdekke diskurser som allerede finnes. Jeg er interessert i å se om flere av informantene deler den samme diskursen knyttet til barnehagen, eller om det finnes flere ulike diskurser knyttet til temaet. Jeg er interessert i å se hvilke konsekvenser disse eventuelt kan ha for barnehagelærerens syn på seg selv og eget yrke, men også om diskursene bringer med seg samfunnsmessige konsekvenser som kan ses i sammenheng barnehagelærerens profesjonsidentitet.

1.3. Presentasjon av tema

Som tidligere nevnt, har barnehagen hatt en uklar posisjon i det norske samfunnet. Når det gjelder politikernes interesse for feltet, har situasjonen vært noe helt annet for barnehagen enn for andre institusjoner. Et eksempel er skolen, som gjennom sin historie har vært gjenstand for politisk interesse og styring, mens diskusjonen om barnehagens pedagogiske innhold i stor grad var overlatt til profesjonen. Østrem (2018) trekker frem at årsaken kan ha vært en manglende interesse fra politisk hold, men at det også kan tolkes som at politikerne hadde tillitt til profesjonen (Østrem, 2018).

Fra 1800-tallet og frem til i dag har barnehagen hatt mange ulike navn, oppgaver og funksjoner i samfunnet. Gjennom årene har også personalet i barnehagen hatt ulike kriterier og kompetanse. De har gått fra frivillig arbeid, til utdanning, og til senere å bli profesjonsutøvere. For å bedre forstå barnehagen som profesjon og barnehagelærere som profesjonsutøvere, er det relevant å ta et historisk tilbakeblikk for å se hvordan barnehagen ble et yrkesfelt og senere en profesjon. Barnehagens historie blir presentert i kapittel 2.

1.4. Formålet med oppgaven

Våren 2020 ble jeg ferdig med en 3-årig barnehagelærerutdanning. Både før, underveis og etter utdanningen har jeg opplevd ulike meninger, forståelser og holdninger til barnehagen og barnehagelæreren. I situasjoner hvor jeg har beskrevet min utdanning og yrke, har jeg erfart at jeg ofte sier at «jeg *bare* er en barnehagelærer». Jeg har tatt meg selv i å snakke ned mitt eget yrke, et yrke jeg i utgangspunktet synes er givende, uhyre viktig og som jeg er stolt av. Jeg har lenge undret meg over samfunnets manglende interesse og forståelse for utdanningen og yrket, samt at mange viser lite kunnskap i diskusjoner om barnehagen og dens pedagogiske innhold. Dette har medført undring rundt hvem sine meninger jeg egentlig har når jeg sier jeg «bare» er en barnehagelærer. Kommer mitt syn på yrket og utdanningen fra meg, eller er det et produkt av hvordan samfunnet snakker om og forstår yrket?

Barnehagen er et fenomen mange vet om, men som få har kunnskap om. Det finnes ulike meninger, holdninger og forståelser om hva barnehagen er og hvilke funksjoner den har, samt barnehagelærerens rolle. Når en ser på barnehagens historie, og hvordan den har endret og utviklet seg gjennom årene, tilsier det at samfunnet har ulike forståelser av barnehagen og dens funksjon i samfunnet. Noen vil beskrive barnehagen som et oppholdssted for barn, mens

andre vil ha en større forståelse for det pedagogiske arbeidet og barnehagelærerens arbeid og oppgaver. Barnehagen som institusjon oppfattes ulikt fra person til person. De som har innsikt og kunnskap om feltet vil ha en forståelse, mens de som ikke har like mye kjennskap til barnehagen vil ha en annen. Det vil si at de tenker innenfor ulike diskursive rammer. Denne undersøkelsen kan bidra til økt kunnskap om barnehagen, samt hvilke konsekvenser diskursene kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet og utøvelse av yrket.

1.5. Oppgavens innhold

I denne undersøkelsen søker jeg å avdekke ulike diskurser knyttet til barnehagen, og å se på hvilke konsekvenser de kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet. Jeg har i kapittel 1 tatt for meg bakgrunnen for valg av tema med utgangspunkt i tidligere forskning som jeg mener vil gi en bakgrunnsforståelse for problemstillingen, valg av metode og eventuelle diskurser jeg avdekker eller møter på i datamaterialet.

I kapittel 2 blir barnehagens historie presentert. Ved å beskrive hvordan barnehagen vokste frem som yrkesfelt og profesjon samt vise til hvordan personalets utdanning og kompetanse har endret og utviklet seg, mener jeg det vil gi en bakgrunnsforståelse for tidligere forskning, informantenes svar, samtidig som det vil gi en innføring i profesjonsteorien.

Kapittel 3 gir oppgaves teoretiske ramme. I dette kapitlet blir teorier og begreper jeg anser som relevante for å besvare problemstillingen introdusert. Jeg vil benytte meg av Pierre Bourdieus teori om den symbolske vold, samt bruke profesjonsteori for å belyse viktige aspekter ved temaet.

Kapittel 4 er metodekapitlet, og her vil jeg ta for meg den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har benyttet for å besvare problemstillingen. Jeg vil gjøre rede for valg av forskningsmetode og beskrive analyseformen jeg har benyttet på datamaterialet. I kapitlet vil jeg også diskutere hvilke etiske overveielser jeg har gjort underveis i prosjektet.

I kapittel 5 vil jeg løfte frem og diskutere funn fra undersøkelsen i sammenheng med teori. Med tanke på oppgavens omfang vil det ikke være mulig å drøfte alle funn. Avgrensningene er derfor gjort på bakgrunn av hva som best vil belyse og besvare problemstillingen. Jeg har derfor valgt å strukturere kapitlet ut fra tre fremtredende diskurser som ble identifisert

gjennom undersøkelsen. Ut fra diskursene vil jeg diskutere konsekvensene de kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet.

I kapittel 6 vil jeg avslutningsvis oppsummere funnene i denne undersøkelsen.

2. Et historisk tilbakeblikk: barnehagen som yrkesfelt og profesjon vokser frem

I de første tiårene av 1800-tallet utviklet flere europeiske og nordamerikanske land nye tiltak for å motvirke fattigdom (Korsvold, 2020). Et av disse tiltakene var oppretting av barneasyl i de største byene. I 1837 opprettet foreningen De Nørdildenes Venner i Trondheim det første barneasylet i Norge (Korsvold, 2020). Tiltaket var for fattige barn i en sårbar livssituasjon i alderen 6-7 år, og for at mødre kunne ut i arbeid. Grunnet industrialiseringen flyttet flere mennesker til byene, noe som medførte at både foreldre og søsken måtte i arbeid i fabrikkene. Dermed ble småbarna i stor grad overlatt til seg selv (Greve & Jansen, 2018, s.34). Asylet var også et motiv for å holde barn borte fra gaten. Hittil hadde gaten vært en lekeplass og oppholdssted for barn, noe som begynte å vekke bekymring rundt hva barna ble utsatt for (Korsvold, 2020). Gatene var preget av fattigdom, tiggning og sykdom, og en var redd dette kunne påvirke barna. Asylene skulle derfor skape en ramme for barns liv, og plassere dem på et sted hvor de kunne kontrolleres på nye måter. De skulle formes til å bli framtidige arbeidere og håndverkere, samtidig som de fikk undervisning i regning, lesing og skriving. Fattigdom skulle bekjempes gjennom skolegang og oppdragelse, noe som medførte en forbindelse mellom asylene og allmueskolen. Personalet i barneasylene utgjorde en blanding av ansatte og frivillige, uten spesialutdannelse for oppgavene (Blom, 2007, s.19). Fra 1880-årene ble barneasylene supplert med barnekrybber. Dette var daginstitusjoner for de minste barna, og var rettet mot enslige mødres behov for heldagstilsyn med barna.

Barneasylene hentet senere inspirasjon av pedagogiske tanker fra resten av Europa, og spesielt fra den tyske pedagogen og filosofen Friedrich Fröbel (1782-1852) og hans «kindergarten» (Balke, 1995). Kindergarten er det som la føringer for at asylene senere endret navn til barnehage. Fröbel utviklet en barnehagepedagogikk der barn gjennom egen aktivitet skulle tenke og handle fritt (Johansson, 2004, s.261, gjengitt i Greve & Jansen, 2018, s.33). Barnehagepedagogikken stod i sterk kontrast til datidens syn på barn og barneoppdragelse, som vektla at barn skulle oppdras strengt innenfor kirkens dogmer. Fröbel med sin pedagogikk, ønsket å skape en pedagogisk virksomhet som skulle være for alle barn

uavhengig av sosial klasse. I tillegg skulle virksomheten danne et grunnlag for skolens senere undervisning, basert på sin egen selvstendige pedagogikk (Greve & Jansen, 2018). Han mente barnehagen skulle bestå av et aktivt samspill mellom barna og barnehagelæreren, der barna ikke skulle undervises. De skulle gjennom lek og deltakelse i hverdagslige oppgaver, få en begynnende erfaring med naturelementer og hvordan verden henger sammen. Frøbels filosofiske tilnærming brøt med rådende ideer om barndom, læring og lek, da han satte barnet og barndommens egenverdi i sentrum (Greve & Jansen, 2018). Han mente barneasylet skulle ta utgangspunkt i barnet og ikke samfunnets interesse, og at den skulle være et ledd i folkeoppdragelsen. Med inspirasjon fra Fröbel, ble det etterhvert opprettet barnehager rettet mot bedrestilte familier. Dette var private korttidsbarnehager, hvor personalet kunne ha gjennomgått et «fröbel-kurs» i utlandet, eller på en annen måte visst «skikkethet» for arbeidet (Balke, 1995).

Behovet for pass av barn i byene førte til at husmødre gjennom sine organisasjoner tok initiativ til barnehager, og Oslos første offentlige barnehagen ble etablert i 1920. I 1935 ble Barnevernsakademiet i Oslo den første teoretiske ettårige utdanningen for barnehager, daghjem og barnehjem (Blom, 2007, s.19). Tidligere hadde en slik utdanning krevd utdanning i utlandet, men nå ble det mulig for flere å ta utdanning i Norge. Noen år senere ble *Organisasjonen Husmødrenes barnehager* dannet. Organisasjonen ble dannet av barnehagelærerinner, som drev med opplysning om barnehagevirksomhet, og samlet inn penger til barnehagesaken og opprettelse av nye barnehager (Greve, 1995). Grunnet andre verdenskrig gikk flere kvinner ut i arbeid, noe som medførte et enda større behov for barnehager.

Det er ikke før i 1951 at barnehagen for første gang blir drøftet offentlig som en pedagogisk institusjon. Samordningsnemnda kom med forslag om at barnehagene skulle legges under Kirke- og undervisningsdepartementet, hvor de skulle ha pedagogisk innhold og åpningstider tilpasset foreldrenes behov. Barnevernkomiteen valgte at barnehager og daghjem skulle ligge under Sosialdepartementet, på lik linje med barnehjem og andre institusjoner for barn. Barnehagen skulle defineres som en sosial institusjon med et eget pedagogisk innhold (Balke, 1995:246), noe som svekket tilknytningen til Kirke- og utdanningsdepartementet og grunnskolen. Barnevernkomiteen fremmet en innstilling til lov om barnevern, som trådte i kraft i 1954. Barnehagene og daghjemmene fikk sine forskrifter, og skulle ledes av barnehagelærerinner. Barnehagelærerinne var en ubeskyttet yrkestittel, og det krevdes nå to

års utdanning for å bli godkjent (Greve, 1995). Barnevernsinstitusjonene ble etter hvert en del av statens ansvar, og for første gang ble det utformet retningslinjer for driften av barnehager og stilt krav til lokaler. Det ble ført tilsyn med kvaliteten av barnehagevirksomhet, samtidig som det ble satt i gang opplysningsarbeid for å spre barnehagepedagogikken utover landet. Opplysningsarbeidet var også for å få kommunene til å ivareta kvalitetskravene (Balke, 1995). I 1958 overtok Barne- og familiedepartementet ansvaret for barnehagene.

I 1975 ble den første loven om barnehage vedtatt. Med barnehageloven ønsket de politiske myndighetene å markere at barndommen hadde egenverdi. Institusjonen skulle derfor ta hensyn til barnet og samle til læring som kunne erverves gjennom lek. Formålet med loven var å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nært samarbeid og forståelse med hjemmet. Loven satte kompetansekrav til ledere av pedagogisk virksomhet, og styrere og avdelingsledere måtte nå ha førskolelærerutdanning. Tidligere hadde ansatte i barnehagen gått under kallenavnet «barnehage-tante» eller yrkestittelen *barnehagelærerinne*, som nå ble erstattet med den kjønnsnøytrale yrkesbenevnelsen *førskolelærer*, da utdanningen også var åpen for menn (Blom, 2007). Samme året ble allmennlærerutdanningen treårig, noe førskolelærerutdanningen ikke ble før i 1980. Videre utover 80-tallet ble det stadig mer fokus på barnehagens innhold, og med FNs barnekonvensjon ble barns rettslige stilling i samfunnet styrket. Barnekonvensjonen var med på å legge grunnlaget for den reviderte barnehageloven som kom i 1995. Med loven ble det understreket at barnehagen skulle være en pedagogisk virksomhet, og det fastsattes en rammeplan som skulle gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. I 2005 kom en tredje utgave av Barnehageloven, og med den fikk begrepet medvirkning er sentral plass i barnehagen.

I 2006 overføres barnehagen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og blir nå sett på som en del av utdanningssystemet. Ambisjonen om full barnehagedekning ble realisert, og diskusjoner rundt barnehagens pedagogiske innhold ble satt på den politiske dagsordenen (Østrem, 2018). I 2010 får barnehagen en ny formålsparagraf som bygger på de samme verdiene som skolen. Med formålsparagrafen følger en revidert rammeplan, som igjen blir endret og fastsatt på ny i 2017. I 2012 endres yrkestittelen fra førskolelærer til *barnehagelærer*, og politikerne er svært opptatt av kompetanse og kvalitet i barnehagen. De ble opptatt av barnehagens betydning for å sette barn i stand til å møte kravene som ville stilles til dem, når de senere ble elever i skolen og deltakere i arbeidslivet. Begrepet *tidlig innsats* ble en del av den barnehagepolitiske diskusjonen, og stortingsmeldingen *Kvalitet i*

barnehagen ble lagt frem (Østrem, 2018, s.13). I dag er barnehagen et universelt velferdsgode og et tilbud til alle barn. Det er et møtested for barn og familier med variert kulturell og sosial bakgrunn, og med ulike erfaringer, interesser, ønsker og behov. Den skal «*i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danningsom grunnlag for allsidig utvikling*» (Barnehageloven, 2010, §1). Til tross for at Stortinget sidestiller omsorg, lek, læring og dannings, og har lovfestet at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi, interesserer de seg i liten grad for helhetstenkningen som kjennetegner barnehagens tradisjon (Østrem, 2018). Det er stadig diskusjoner om «mer læring» og mer skoleforberedelse i barnehagen noe som medfører at oppgaver som har vært, og som fortsatt er sentrale i barnehagen, kommer i skyggen av såkalte ferdighetsstimulerende førskoletiltak (Østrem, 2018).

3. Teori

I følgende kapittel ønsker jeg å introdusere teorier og begreper jeg har tatt i bruk i oppgaven. Jeg har valgt å benytte meg av Pierre Bourdieus (1930-2002) teori om den symbolske vold, samt profesjonsteori. Ved å benytte meg av Bourdieus teori om sosial ulikhet og makt sammen med profesjonsteori, mener jeg dette vil belyse oppgavens tema og problemstilling.

3.1. Symbolsk vold

Pierre Bourdieu utarbeidet en modell av samfunnet som han kalte «det sosiale rom». Modellen minner oss om at mennesker i utgangspunktet ikke har de samme mulighetene og forutsetningene for å delta i sosialt liv. Innenfor det sosiale rom finnes det ulike sosiale systemer, hvor mennesker er preget av ulikhet og skjev ressursfordeling. Det finnes det Bourdieu omtaler som *dominerende klasser*, som har mengder av kapital og status, og det finnes *dominerte klasser*, som har svært lite av noe som helst ((Bourdieu 1979/84:165, 1989/1996:4, gjengitt i Wilken, 2015, s.67). Modellen forsøker å vise at de dominerende klassene ikke hensynsløst undertrykker de dominerte klassene, og bevisst hindrer dem i å klatre oppover den sosiale rangstigen. Tvert imot forsøker modellen å vise et samfunn der det ser ut som det gjøres mye for å gi tilgang til samfunnets verdifulle kapital og for å skape like muligheter for alle (Wilken, 2015).

Bourdieu var opptatt av hvordan sosial ulikhet reproduseres og hvordan den generelle aksepten for ulikhet skapes og vedlikeholdes, uten at det ytres motstand, brukes tvang eller åpenlys makt. Det finnes grunnleggende strukturer som regulerer samfunnet, og ifølge Bourdieu er *symbolsk vold* den mekanismen som får de fleste individer til å akseptere systemets strukturer, uavhengig av hvor de er plassert i det (Wilken, 2015). Symbolsk vold defineres som:

«Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse, samtidig som det heller ikke er klart at alternative virkelighetsforståelser utelukkes» (Wilken, 2015, s.68).

Begrepet makt kan defineres som en måte å påvirke andre mennesker på, både gjennom maktmidler som ressurser og sanksjoner, men også gjennom språk og kommunikasjon (Vågan & Grimen, 2019, s.412). Det handler om å drive gjennom sin vilje, på tvers av andres vilje om nødvendig (Molander & Terum, 2019). Symbolsk vold på sin side involverer ikke fysisk makt. Den betegnes som en myk form for vold og som en usynlig makt, noe som innebærer at både de som utøver makten og de den utøves i forhold til, misgjennir at det skjer en maktutøvelse. Den symbolske volden innebærer makten til å definere og klassifisere, og får dermed makt til å få ting til å eksistere (Bourdieu 1984/93:479, gjengitt i Wilken, s.69). Gjennom definering og klassifisering kan en få individer til å tro på bestemte tolkninger om hvordan verden er innrettet, slik at en kan sikre reproduksjonen av de eksisterende maktforholdene. Både de som privilegeres av bestemte virkelighetsoppfatninger og de som undertrykkes av dem, aksepterer den vilkårlige sosiale orden som en omgjengelig naturlov. Det ligger tilsynelatende en grunnleggende aksept om at «sånn er det bare».

Den symbolske volden er relatert til *doxa*, som anses å være grunnleggende regler i samfunnet. Doxa kan sies å være de uttalte og udiskutable premissene som individer handler i forhold til (Bourdieu 1980/90, gjengitt i Wilken, 2015, s.43). Det er de grunnleggende reglene som får mennesker til å godta den sosiale orden, uten at det går opp for dem at de er undertrykt eller at det finnes alternativer (Wilken, 2015). Ifølge Bourdieu formaliseres utøvelsen av symbolsk vold gjennom det han kaller en «pedagogisk handling». Pedagogisk handling knyttes til alle former for undervisning eller informasjon om hvordan verden er innrettet. Det omfatter alle de relasjonene og institusjonene som er involvert i å overlevere

samfunnets dominerende kultur (Bourdieu 1970/90:5, gjengitt i Wilken, s.69). Det knyttes for eksempel til at det ligger en grunneleggene forståelse om at det er familien som ivaretar barneoppdragelsen, skolene som ivaretar kunnskapsformidling, høyskoler som ivaretar kunnskapsproduksjon og domstolene som ivaretar rettferdigheten. I alle disse relasjonene overføres det kunnskap om samfunnet og om dets verdier og idealer. Den symbolske volden fordrer til at det er en overensstemmelse mellom subjektive strukturer, altså individene, og objektive strukturer som det sosiale rom. Den pedagogiske handlingen formidler og reproducerer den sosiale doxa, som igjen sikrer den nødvendige overensstemmelsen (Wilken, 2015). Pedagogisk handling er basert på et vilkårlig maktforhold, men blir vanligvis ikke erkjent av de involverte individene. De oppdager ikke at den pedagogiske handlingen er innskrevet i de objektive maktforholdene, og isteden miskjennes maktutøvelsen og individer forveksler den med anerkjennelse. Dette skjer for eksempel når de undertrykte anvender de dominerende bedømmelseskriterier i vurdering av egen praksis. Ved at de dominerte legger de dominerende syn på seg selv, bidrar de til å konstruere den symbolske volden (Olsen, 2014).

3.2. Profesjonsteori

Harald Grimen (2019) mener et spesielt kjennetegn ved profesjoner er at yrkesutøveren er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap (Grimen, 2019, s.71). For å kunne utøve en profesjon må en ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde, som gjerne knyttes til høyskole- eller universitetsnivå. Det som skiller profesjoner fra andre yrker er at de forvalter vitenskapelig kunnskap, som er tenkt å komme befolkningen til gode (Grimen, 2019). De utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, og disse oppgavene er definert i et politisk vedtatt mandat. Profesjonene forvalter mandatet på grunnlag av kunnskap og kompetanse innen sitt felt (Grimen, 2019, s.148).

Med sine kunnskaper og kompetanse får profesjoner både en rolle som formidlere og fortolkere i samfunnet. De er formidlere mellom en verden av studier og det hverdagslige liv, og en fortolker da disse to ikke snakker det samme språket (Carr-Saunders & Wilson 1933:498, gjengitt i Molander & Terum, 2019, s.14). Disse rollene er knyttet til et tillitsbasert ansvar, som vil si at den ene parten trenger deres kompetanse, og stoler på at denne kompetansen er tilstede når de overlater sakene sine i de profesjonelles hender. De profesjonelle tar på seg et ansvar om å forvalte klientenes saker på best mulig måte, men ansvaret innebærer også en maktrelasjon (Molander & Terum, 2019, s.15). Ved at profesjoner

er i besittelse av kunnskap som klientene ønsker tilgang til, gir dette grunnlag for makt. Profesjonenes tillitbaserte ansvar innebærer et krav om rettferdiggjøring. Det vil si at de har plikt for å svare for hva de gjør samt gi gode grunner for sine handlinger. Makten og kravet om rettferdiggjøring henger sammen ettersom at maktbruk krever legitimering (Molander & Terum, 2019, s.15). Legitimering kobles til garantier om at makten ikke misbrukes, og det kreves derfor ulike former for maktbinding. Maktbinding kan være både intern, som vil si kollegial selvbinding, og ekstern, som knyttes til administrative og juridiske kontrollmekanismer (Molander & Terum, 2019).

3.2.1. Profesjonalisering

Begrepet profesjon ble tidligere knyttet til de akademiske yrkene: jurist, prest og lege. Dette var yrker som forutsatte en langvarig formell utdanning på akademisk nivå, og som ikke kunne fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen (Torgersen 1981:10, Aubert 1976:253, gjengitt i Slagstad, 2019, s.57). Før Norge fikk eget universitet måtte profesjonell ekspertise hentes fra utlandet, og de akademiske yrkene fikk dermed høy status og en nøkkelrolle i samfunnet. Ved senere anledning ble velferdsstaten en realitet, og i takt med dens utbygging vokste det frem nye profesjoner (Slagstad, 2019). De «nye» profesjonene ble betegnet som *semiprofesjoner*, ved at de ikke var fullverdig, hadde en kortere utdanning og en lavere anseelse enn de «gamle» profesjonene (Smeby & Gundersen, 2021). Semi betyr halv, som vil si at semiprofesjonene kun var «halve» profesjoner (Dahle, 2019, s.218). De ble beskrevet å ha en kortere opplæring, en mindre legitimert status, en mindre etablert kommunikasjon, samt mindre spesialisert kunnskap og mindre autonomi fra tilsyn og samfunnskontroll enn de fullverdige profesjonene (Etzioni 1969: v, gjengitt i Dahle, 2019, s.218, min oversettelse).

Profesjonalisering er en strategi for å oppnå enerett til å utføre bestemte oppgaver, og for at yrket kan øke sin autonomi, status og anseelse (Gundersen, 2021). Profesjonalisering betinges av at yrket etablerer et selvstendig vitenskapelig grunnlag, blir integrert som en yrkesgruppe, unngår byråkratisk kontroll og lykkes i å bygge tillitsrelasjoner til tjenestemottakere (Goode 1969:281-304, gjengitt i Fauske, 2019). Profesjonalisering av yrker knyttes til utvikling av kunnskap og kompetanse, og offentlige myndigheter har derfor vært en pådriver for å profesjonalisere yrker som et ledd i å øke kvaliteten på yrkesgruppens tjenester (Gundersen, 2021). I dag er det derfor vanlig å omtale yrker som har tre til flere års utdanning på

høyskole- eller universitetsnivå, og som har et mandat til å ta for seg bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet, som profesjoner (Hennum & Østrem, 2018).

Gjennom profesjonalisering er det mulig for semiprofesjoner å bli profesjoner.

Barnehagen er gjennom profesjonalisering, gått fra å være en semiprofesjon til å bli en profesjon. Det som startet som et tiltak for å motvirke fattigdom og for å få barn vekk fra gatene, er i dag blitt et universelt velferdsgode og tilbud til alle barn. Barnehagen har et ansvar om å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat, og barnehagelærerne har utdannelse og kompetanse til å utøve yrket (Hennum & Østrem, 2018). Den politiske interessen for barnehagens pedagogiske innhold, retningslinjer for driften av barnehage, krav om lokale og kompetanse, samt tilsynet med kvaliteten av barnehagevirksomheten, har bidratt til profesjonaliseringen (Balke, 1995). Til å begynne med var arbeid i barneasylene frivillig, og det stiltes kun krav om skikkethet. I løpet av årene har yrket gått fra frivillig arbeid, til kurs i utlandet, for så å senere bli til en treårig universitetsutdannelse, med muligheter til videreutdanninger og masterutdanning (Blom, 2007). Ut i fra det som kjennetegner en profesjon, kan barnehagelærere med sin utdanning og mandat kalle seg profesjonsutøvere. De er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap og er eksperter på sitt felt (Hennum & Østrem, 2018).

3.2.2. Profesjonsidentitet

Identitet er en del av en persons selvoppfatning. Det er noe som oppleves som ekte og typisk for vedkommende (Heggen, 2019). Hverken en person eller en gruppe kan være noe helt alene, da en trenger andre å forholde seg til og å definere seg i forhold til (Neumann, 2021). En persons eller en gruppes identitet blir formet gjennom sosial interaksjon i ulike sosiale kontekster. Sosiale relasjoner gir individet anledning til å se seg selv i andres perspektiv, og dermed utvikle selvet (Mead 1972, gjengitt i Heggen, 2019, s.322). Selvet endrer og utvikler seg etter de sosiale sammenhengene individet inngår i.

I likhet med selvet kan også profesjoner utvikle en identitet. *Kollektiv identitet* handler om at individuelle aktører, med egne erfaringer og som orienterer seg på forskjellige måter, finner noe felles. De danner en identitet, hvor et felles symbol skaper forestillinger om hvordan ting burde være. I en profesjon vil symbolet være profesjonens formål og arbeidsmåte (Heggen, 2019). Det kollektive «vi» og det individuelle «jeg» er begge tilstede, og det skjer en

sammensmelting mellom teoretisk kunnskap og erfaring, og verdier og holdninger som ligger i hvert enkelt individ. Heggen (2005) beskriver profesjonell identitet som den enkeltes forståelse av hva som er viktig for å drive profesjonell yrkesutøving (Heggen, 2005). Utvikling av profesjonell identitet henger tett sammen med hvordan en utfører arbeidet. Gjennom en kollektiv identitet blir profesjonsutøveren bevisst på hvilke standarder som gjelder for gruppen og for arbeidet. Ved at vedkommende identifiserer seg med en gruppe og er en del av et profesjonelt fellesskap, vil det bidra til å utvikle den profesjonelle identiteten (Andreasen, 2020). *Profesjonsidentitet* handler derfor om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, samt å identifisere seg selv som en profesjonsutøver i feltet. Det knyttes til hvordan profesjonsutøveren ser på seg selv og sin profesjonsutøvelse (Heggen, 2019, s.321).

3.2.3. Fagspråk

Innenfor profesjoner finnes det fagspråk og fagterminologier (Måseide, 2019). Fagspråket blir benyttet av flere grunner, da det blant annet hører til en fagtradisjon med et språk som profesjonelle praktikere må tilegne seg. Det gir profesjonelle ord og uttrykk et visst presisjonsnivå for faglig kommunikasjon og tekning (Måseide, 2019, s.376). En profesjonsutøvers faglige trygghet er nødvendig for å kunne kommunisere med klienter, politikere, forvaltning og offentligheten om hva arbeidet innenfor profesjonen går ut på (Hennum & Østrem, 2018). Den utadrettede kommunikasjonen har stor betydning for at profesjonen oppnår tillit fra klienter og anerkjennelse i samfunnet. Fagspråket viser til den profesjonelle refleksjon over avsluttede handlinger, og til det å ha et kritisk og analytisk perspektiv på arbeidet. Hvilke ord en bruker og hva en legger vekt på, vil variere ut i fra hvem en snakker med og hvilke situasjoner en befinner seg i.

«Å utvikle et presist og nyansert fagspråk inngår i det å dannes til profesjonsutøver», skriver Hennum og Østrem (2016, s.26). Gjennom utdanning får studenter trening i å formulere seg muntlig og skriftlig, slik at de blir fortrolig med faglige begreper. En arbeidsplass som gir rom for faglig fellesskap, bidrar til at profesjonsutøvere fortsetter å utvikle seg som fagpersoner med et relevant fagspråk. Profesjonsutøveres spesialistkunnskap handler ikke bare om å tilegne seg kunnskap, men også om å utvikle et fagspråk (Hennum & Østrem, 2018). Fagspråket gjør det mulig å knytte teoretisk kunnskap til en erfart virkelighet. Kunnskap finnes ikke uavhengig av språket, da kunnskapen blir til i det den blir språkliggjort.

Profesjonsutøvere synliggjør derfor sin spesialistkunnskap ved å knytte faglige refleksjoner til praktiske yrkeshandlinger.

3.2.4. Taus kunnskap

Tacit knowledge oversettes til «det som er forstått uten å være uttalt». Polanyi (1983) introduserte begrepet, og beskrev det som at mennesker vet mer enn de kan gi uttrykk for (Polanyi 1983:4, gjengitt i Grimen, 2019, s.79). I Norge er *tacit knowledge* blitt oversatt til *taus kunnskap*, som defineres som «*en stilltiende og innforstått praktisk kompetanse hos personalet, som er knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger*» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s.42, gjengitt i Hennum & Østrem, 2018, s.32). Polanyis begrep var en kritikk til Platons dialog Laches. I følge Platon må all kunnskap kunne formuleres som språklige påstander (Gilje, 2021). Han mente at når en vet noe, må en også kunne uttrykke det i ord. Polanyi med sitt begrep, ønsket å beskrive hvordan en kan vise hva en kan, selv om en ikke alltid kan uttrykke det språklig.

Den tause kunnskapen fokuserer på hvordan en tenker, erfarer, bedømmer og handler, på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller ikke kan artikuleres verbalt (Grimen, 2019). Taus kunnskap tilegnes gjennom handling og vises i bruk. Ved at en person utfører en bestemt handling over lengre tid, utvikles en kroppsliggjort kunnskap (Gilje, 2021). Det er flere grunner til at en utfører handlinger uten å begrunne dem. Tausheten kan skyldes normer og regler, som er knyttet til lover eller høflighet og etikette. En annen grunn kan være at en persons kunnskap former et løst sammensatt og uoversiktlig system, som vedkommende selv ikke har full oversikt over. Det kan også skyldes innebygde rutiner, tilvant praksis og spontane reaksjoner, hvor en ikke tenker over selve handlingen i situasjonen (Grimen, 2019, s.79).

4. Forskningsmetodisk tilnærming

Auberts (1972) definerer forskningsmetode som «*en fremgangsmåte og et middel til å komme frem til ny kunnskap*» (Aubert, 1972, s.196, gjengitt i Furseth & Everett, 2020, s.137).

Forskningsmetode kan sies å være et redskap som hjelper forskeren med å samle inn data vedkommende trenger til undersøkelsen sin. I denne undersøkelsen er jeg interessert i å avdekke hvilke diskurser som eksisterer knyttet til barnehagen som profesjon, og hvilke konsekvenser de kan ha for barnehagelærerens profesjonsidentitet. For å besvare

problemstillingen vil jeg benytte meg av en diskursanalyse med et kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode.

Det finnes mange forskjellige varianter av diskursanalyse. I denne oppgaven vil jeg benytte meg av diskursteori, altså teori om diskurser, framfor å velge en variant. Det viktigste innenfor diskursanalysen er ikke at forskeren følger en bestemt variant, men at teorien hjelper forskeren til å tenke og kommunisere klarere, samt å stille kritiske spørsmål for å besvare problemstillingen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Selv om det finnes mange forskjellige varianter av diskursanalyse, har alle samme hovedpoeng. De er en «*kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden burde være*» (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.51). Hovedpoenget er å stille kritiske spørsmål til den versjonen av virkeligheten mennesker fremsetter som sann, selvfølgelig og meningsfull. I diskursanalysen er ikke forskeren opptatt av hvordan informantene opplever fenomener, men hvordan de snakker om dem. Forskeren ser derfor kritisk på språkbruken (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). For å kunne avdekke diskurser vil jeg fokusere på hvordan informantene snakker om barnehagen. Jeg vil innhente data i form av et kvalitativt forskningsintervju, noe som medfører at jeg kommer tett på informantene, og får innsikt i hvordan de forstår barnehagen gjennom måten de ordlegger og uttrykker seg på (Thagaard, 2018).

4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den forståelsen forskeren utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må ses i sammenheng med den forståelsen vedkommende bringer med seg inn i prosjektet. Forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming har betydning for hva vedkommende søker informasjon om, og danner utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2018). Denne diskursanalysen baserer seg på å avdekke ulike diskurser som finnes knyttet til barnehagen. Diskurs henviser til at språket er strukturert i ulike mønstre som preger menneskers utsagn, og disse mønstrene kan identifiseres når en anvender diskursanalyse (Thagaard, 2018).

Diskursanalysen er forankret innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som betrakter språkbruk som en form for sosial handling som medvirker til å skape mening og sannheter om verden (Hitching & Veum, 2021, s.31). Mennesker blir betraktet som språkavhengige, noe som vil si at språket er avgjørende for hvordan vi forstår oss selv og verden rundt oss.

Sosialkonstruktivismen undersøker forholdet mellom språk og virkelighet, og erkjenner at

verden blir konstruert gjennom vår betegnelse av den (Hitching & Veum, 2021). Da jeg er interessert i hvordan språket skaper mening, medfører det at min vitenskapsteori er en sosialkonstruktivistisk tilnærming.

I forhold til sosialkonstruktivismen er det relevant å nevne ontologi. Ontologi er læren om det værende, altså hva verden består av (Neumann, 2021). Den knyttes til å forsøke å oppdage de grunnleggende kategoriene i hva som finnes i verden. Når en benytter seg av ontologi, referer sosialkonstruktivisme til måten fenomener tar den spesielle formen de gjør på bakgrunn av språket vi mennesker deler. Det handler ikke om at fenomenene er uvirkelige eller fiktive, men at de er mindre reelle fordi de er produkter av sosial konstruksjon (Burr, 2015). Det vil si at perspektivene informantene har om barnehagen ikke er «virkeligheten», men deres forståelse av barnehagen.

I en konstruktivistisk tilnærming er innhenting av kunnskap avhengig av fortolkning (Lincoln, Lynham & Guba, 2011, s.104), og jeg søker derfor min metodologiske forankring i hermeneutikken. Opprinnelig var hermeneutikk knyttet til fortolkning av tekster, der formålet var å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2018). Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted bygger hermeneutikken på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det en studerer er en del av (Thagaard, 2018). Den fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Hermeneutikken kan derfor knyttes til språket en bruker og menneskers mer eller mindre bevisste virkelighetsoppfatninger, som alle er en del av vår forforståelse (Thagaard, 2018). Det gjelder også for diskursanalysen. I analysen er det teksten selv som er i fokus. En fokuserer ikke på hva teksten betyr, men hva teksten gjør (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). I mine transkriberte intervjuer er ikke jeg opptatt av hvilke holdninger, opplevelser eller erfaringer informantene formidler. Jeg er opptatt av hvordan de snakker om temaet og hva slags forståelse de legger til grunn. Jeg vil derfor ikke henge meg opp i budskapet, men de bestemte tankesett som teksten fremmer.

En konstruktivistisk tilnærming fremhever at interaksjonen mellom forsker og informant preger resultatene forskningen kommer frem til (Thagaard, 2018). Forsker og informant bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap, og en må derfor vurdere hva som oppfattes som gyldig kunnskap i lys av interaksjonen. Dette medfører at begge parter har innflytelse på den

prosessen som fører til utvikling av kunnskap (Thagaard, 2018). Menneskers forforståelse påvirker hvordan en tolker og representerer et fenomen (Gilje, 2019, s.162). I denne sammenhengen vil jeg tolke informantenes fortolkning av deres forståelse av barnehagen. Det vil si at fenomenet jeg ønsker å fortolke, allerede bærer preg av informantenes fortolkning (Thagaard, 2018). En hermeneutisk bevissthet om hvordan forforståelser påvirker tolkning er derfor nødvendig i denne situasjonen, om en skal kunne komme frem til en gyldig forståelse av temaet som undersøkes (Gilje, 2019). Jeg vil derfor benytte meg av tidligere studier og undersøkelser samt barnehagens historie, for å skape en bakgrunn for informantenes forståelse av barnehagen.

4.2. Konstruksjon av diskurser

Språklige beskrivelser er aldri nøytrale beskrivelser av virkeligheten. Språket kan ikke uttrykke verden som den er, da det bare er en av flere mulige måter å forstå verden på. Det henger sammen med at alle fenomener kan beskrives på flere måter enn en, og derfor er ingen beskrivelser fullt og dekkende (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). *Representasjon* defineres som en beskrivelse eller en språklig fremstilling av et fenomen. Når en bruker ord for å beskrive et fenomen, sier en at en representerer det. Representasjoner kan løfte frem enkelte ting og utelate andre, noe som medfører at representasjoner derfor ikke blir rene beskrivelser av virkeligheten. De kan være allestedsværende, og en konsekvens av det blir at vi tar dem for gitt. Vi «glemmer» at de kun er representasjoner, og lar dem stå for fenomenet de beskriver (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Et fenomen bærer preg av perspektiv og forforståelse av den som formidler det, noe som vil si at fenomenet egentlig er mangelfullt. Å representere innebærer et valg, der det handler om vi skal representere fenomenet «slik» eller «sånn». I en diskursanalyse er ikke forskeren opptatt av hva fenomenet handler om, men på hvilken forforståelse som ligger bak representasjonen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Når en snakker om det som ligger bak, snakker en om *diskurs*.

Diskurs handler om «å representere deler av verden fra et bestemt ståsted» (Fairclough, 2003, gjengitt i Skrede, 2020, s.35). De er ikke kun en avspeiling av hvordan verden er eller antas å være, men er forestillinger som representerer verden ulikt fra hva den faktisk er (Skrede, 2020). Diskurser utvikles ikke gjennom en persons private meninger eller tro, men blir konstruert i samspillet mellom mennesker innenfor en kultur (Burr, 2015). Om en diskurs skal eksistere, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss

mengde mennesker (Skrede, 2020). En diskurs kan derfor sies å være en kollektiv forståelsesramme. Ved å bruke «ramme», markeres det at en diskurs har en innside og en utside. Det vil si at når en tenker «slik» eller «sånn», tenker en innenfor eller utenfor en gitt diskursiv ramme (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Når en tenker innenfor den diskursive rammen, sier en gjerne at en tenker i tråd med diskursen. Da det finnes ulike diskurser og diskursive rammer, påkaller det ulike forståelser av ett og samme fenomen. Når en snakker om at et fenomen kan representeres på flere enn en måte, handler det derfor om at fenomenet kan representeres i tråd med ulike diskurser, og settes i ulike diskursive rammer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Diskurser er ikke bare delte tankesett som påvirker hvordan vi representerer ulike ting, da de også kan ha store samfunnsmessige konsekvenser. Diskurser kan nemlig påvirke hva en skal gjøre og ikke, og får konsekvenser når en legger dem til grunn for handling (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Å tolke verden i tråd med bestemte diskurser, fremhever at det er noen måter å handle på fremfor andre. Diskurser påvirker handling, men handling kan også påvirke diskurs. De holdes ikke i live av seg selv, da de må reproduseres. De krever næring i form av handlinger som bekrefter og opprettholder dem. Det vil si at diskurser er avhengig av at folk snakker om dem, at lovverk og andre autoriteter bekrefter deres gyldighet, og at folk blir lært opp i hvordan fenomenene de handler om skal håndteres (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Diskurser kan krysse hverandre, av og til berøre hverandre, men like ofte kan de også ignorere eller ekskludere hverandre. I enkelte hendelser kan det finnes flere diskurser som bringer med seg forskjellige handlingsmuligheter, men det vil da være en dominerende eller rådende diskurs som legger føringer (Burr, 2015). Om diskursen ikke lenger får næring, mister den sitt eksistensgrunnlag og forsvinner. Dersom diskursen forsvinner, mister handlinger sine begrunnelser og meningsgrunnlag og forsvinner de også (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

4.2.1. Diskursanalyse

Enkelt forklart er diskursanalyse en analyse av diskurser. Diskursanalysen handler om å undersøke hvordan bestemte måter å tenke og snakke om verden på, fremhever og legitimerer bestemte handlingsformer. Handlingsformer som bidrar til å skape, opprettholde og endre samfunnet som sosial virkelighet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 67). Det finnes mange ulike varianter av diskursanalyse, men det de alle har til felles er at de konvergerer i et

syn på diskurser som konstituerende krefter i konstruksjonen av virkeligheten (Phillips, 2020, s.379). At noe er konstruert betyr at noe er skapt av mennesker som lever, handler og snakker sammen, eller på andre måter har med hverandre å gjøre (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Fenomener som er sosialt konstruert får betydning og verdi når mennesker tror på dem.

I en diskursanalyse er fokus på tekst det sentrale. Det er teksten selv som er i fokus, og forskeren er opptatt av hvordan den fremmer bestemte tanke-, handle- og væremåter. Teksten skal ikke ses på som passiv, men som aktiv og skapende (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det vil si at forskeren fokuserer på hva teksten gjør. I denne undersøkelsen er ikke jeg opptatt av hvilke syn, tanker og holdninger intervjupersonene formidler, men hvordan de snakker om temaet og hvilken forståelse de legger til grunn. Når en tekst fremmer bestemte tankesett, væremåter og handlemåter, sier en at teksten fremmer bestemte diskurser (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

I diskursanalysen interesserer forskeren seg for mangfoldet av diskurser, og det blir derfor relevant å se på begrepene om *diskursiv orden* og *diskursiv kamp*. Diskursiv orden er «*et knippe med diskurser som anlegges på et gitt fenomen eller et gitt samfunnsområde*» (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.70). Det handler om å få grep om bredden i tankesett som er knyttet til fenomenet. Når diskurser i en gitt diskursiv orden er i strid med hverandre, altså når diskursene kjemper om enerett til å definere fenomenet, snakker en om en diskursiv kamp. I prinsippet kjemper alle diskurser om enerett og om å være den «rette» tenkemåten, hvor de fremstår som gyldige og selvsagte samtidig som de skyver andre diskurser til side. Diskurser kan leve side om side, men om den ene diskursen tematiseres som mangelfull av den andre, blir det en diskursiv kamp. Om kun en diskurs har enerett og fremstår som riktig, sier en at diskursen har hegemoni. Det vil si at den ene diskursen dominerer og har «herredømme» (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Jeg vil derfor avdekke hvilke diskurser som finnes blant informantene om barnehagen, og se om det er en diskursiv orden eller en diskursiv kamp mellom dem. Er det en diskurs som har herredømme eller lever de side om side? Og hvilke konsekvenser kan de ha for barnehagelæreren?

4.2.2. Rollen som diskursanalytiker

Diskursanalytiske prosjekter tar gjerne utgangspunkt i et sosialt problem eller forskerens eget samfunnsengasjement (Hitching & Veum, 2021, s.21). Det medfører at forskeren tar med seg et sett av verdier, fortolkningsrammer og holdninger inn i prosjektet. Det blir derfor viktig at forskeren i en analyseprosess i størst mulig grad er eksplisitt, bevisst og tydelig på hvilken bakgrunnskunnskap, hvilke verdisyn og hvilke holdninger en har til det fenomenet en vil studere (Hitching & Veum, 2021).

Som forsker må en opparbeide seg en viss deltakerkompetanse. Som deltaker innenfor et felt får en som regel mye innsikt i de normene som gjelder innenfor feltet, og det kan derfor være en fordel å ha bakgrunnskunnskap om det en studerer. Det er derfor lurt å velge et tema en har kunnskap om eller som det finnes tidligere forskning på. Det er så forskeren selv slipper å oppdage de diskursene vedkommende mest sannsynlig kommer til å møte i analysen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). En må ha kjennskap til feltet i den forstand at en har kunnskap om hva temaet handler om og forstår hva diskursene springer ut fra. Kunnskapen eller tilknytningen forskeren har til feltet, kan også føre til at forskeren mangler noe av den nødvendige distansen som gjør det mulig å oppdage de sosialt konstituerte normsystemene. Forskeren kan bli så integrert i feltet at vedkommende kan oppfatte sosialt konstituerte normsystemer som allmenngyldige (Hitching & Veum, 2021, s.21). Uansett er det viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosessen reflekterer over egen rolle.

Jeg er selv utdannet barnehagelærer, noe som medfører at jeg har både kunnskap og tilknytning til feltet jeg undersøker. Selv om jeg bringer med meg mine verdier og holdninger inn i prosjektet, har jeg valgt å lene meg på tidligere forskning. Jeg har valgt å la teori og tidligere forskning legge føringer for hva jeg skal se etter. Jeg vil selvfølgelig ha mine fortolkningsrammer rundt temaet, men jeg forsøker å distansere mine oppfatninger og heller fokusere på hva informantene sier. Kvale og Brinkmann (2018) trekker frem at «*forskerens rolle er avgjørende for den kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.108). De mener kvalitativ forskningsmetode og bruk av intervju er interaktiv forskning. Det vil si at intervjueren kan la seg påvirke eller identifisere seg med intervjupersonene på bakgrunn av samspillet dem imellom (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er derfor avgjørende at forskeren holder en profesjonell avstand til deltakerne, og rapporterer og fortolker alt ut fra deltakernes

perspektiver. Gjennom mine intervjuer erfarte jeg at enkelte av informantene, og da særlig barnehagelærerne, identifiserte seg med meg. Det var tydelig at de relaterte til meg, og opplevde samtalen som trygg på bakgrunn av at vi til dels har felles forståelse og et felles utgangspunkt. Til tider kunne det være vanskelig å avgrense rollen som «barnehagelærer» og «forsker», og opprettholde den profesjonelle avstanden. Det var derfor godt å ha intervjuguiden foran meg, slik at den la føringer for hva samtalen skulle handle om, samt at den sikret at samtalen ikke beveget seg utenfor temaet.

4.3. Det kvalitative intervju

En diskursanalyse fokuserer som regel på dokumenter, tekster, bilder, videoer og lignende, men det er også mulig å ta i bruk egeninnsamlede data som for eksempel intervju (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Det brukes til å få frem betydningen av intervjupersonens erfaringer, og å avdekke dens opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne sammenhengen er ikke jeg opptatt av hvordan informantene erfarer eller opplever barnehagen, men hvordan de *snakker* om den. Et intervju er en samtale med struktur og hensikt, der interaksjonen mellom mennesker skaper kunnskap. Jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemaundersøkelse (Kvale & Brinkman, 2018). Hovedpoenget er at jeg lar informantene formulere svarene sine selv, noe som gir dem mulighet til å utdype, tilføye og formulere seg fritt (Kvale & Brinkmann, 2018).

Under intervjuene valgte jeg å benytte meg av lydopptak, noe som ga meg mulighet til å konsentrere meg om intervjuets tema og intervjupersonen. Jeg benyttet meg av Nettskjema diktafon-appen, som er utviklet av universitetet i Oslo. Med diktafon-appen tok jeg lydopptak fra mobilen, og intervjuet ble deretter lagret på et nettskjema som kun jeg har tilgang til. Appen gjør det ikke mulig å lytte til opptaket fra mobilen, da en må logge inn i nettskjema for å høre på det. Bruk av lydopptak ble avtalt med informantene i forkant, og selv om jeg benyttet meg av lydopptak, valgte jeg også å notere under intervjuet. Det kan være distraherende å notere under et intervju, da det avbryter samtalsflyt. Jeg valgte derfor å forholde meg til notater i stikkordsform, slik at oppmerksomheten min forble hos intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg noterte ned kroppsspråk og mimikk som

ikke ville kommet med på et lydopptak, samt temaer de nevnte som jeg tok i bruk i oppfølgingsspørsmål.

4.3.1. Utvalg

Ved spørsmål om hvor mange intervjupersoner en trenger, er svaret: «*intervju så mange personer som det trengs, for å finne ut av det du trenger*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.148). Antallet informanter bestemmes i forhold til intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser. Det lønner seg ikke å ha et stort antall informanter da forskeren kan drukne i mengden data, og dermed ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.36). Med tanke på at dette er et studentprosjekt og jeg ikke har lang tid til å gjennomføre, transkribere og analysere dataen, har jeg valgt 7 informanter. Jeg skal gjennom prosjektet avdekke hvilke diskurser som finnes, og er derfor avhengig av å ha en viss mengde informanter.

Med problemstillingen vil jeg avdekke diskurser blant mennesker med tilknytning til barnehagefeltet, og se på hvilke konsekvenser diskursene kan ha for barnehagelæreren profesjonsidentitet. Jeg har på bakgrunn av problemstillingen derfor valgt to barnehagelærere, som kan ytre sine svar på spørsmålene jeg har. Så har jeg valgt to politikere med barn eller barnebarn i barnehagen, to foreldre og en lærer. Da jeg er interessert i barnehagen og barnehagelæreren, ønsker jeg informanter med enten tilknytning eller kunnskaper om temaet og feltet. Informantene mine er også valgt på bakgrunn av hva som trekkes frem i tidligere forskning. Smeby (2014) trekker blant annet frem at foreldre ikke synes å tillegge personalet pedagogiske kompetanse avgjørende vekt, da de er opptatt av andre rammeforhold (Smeby, 2014, s.17). Østrem (2018) nevner at diskusjonen rundt barnehagens pedagogiske innhold har vært noe helt annet enn politikernes interesse og styring av skolen (Østrem, 2018). På bakgrunn at det vil jeg høre med foreldre, politikere og lærer om hvordan de snakker om barnehagen samt hvilken forståelse de har av feltet.

4.3.2. Design av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2018). Guiden kan enten inneholde temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekke av omhyggelige spørsmål. Intervjueren velger selv om vedkommende vil holde seg til guiden, eller om den vil følge opp intervjupersonenes svar og de nye retninger de

kan åpne for (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju, og brukte intervjuguiden til å holde oversikt over spørsmålene jeg ønsket svar på. Guiden fungerte som en slags ramme for samtalen, og informantene fikk en kopi å ha foran seg slik at de kunne følge med på spørsmålene underveis. Selv om jeg fulgte intervjuguiden, valgte jeg å følge opp intervjupersonenes svar når de åpnet opp for oppfølgingsspørsmål som var relevant for min oppgave.

Med tanke på problemstillingen og informanter med ulik bakgrunn, valgte jeg å utarbeide to intervjuguider. Barnehagelærerne fikk en intervjuguide, mens foreldre, politikere og lærer fikk en annen. I undersøkelsen har jeg ikke kun fokus på én bestemt gruppe, men flere med tilknytning til feltet, og jeg valgte derfor å bruke «samfunnet» som fellesbenevnelse. I tillegg blir «samfunnet» brukt som fellesbenevnelse i både tidligere forskning og artikler tilknyttet temaet (ref. Jensen, 2014, kapittel 1.1., s.7). Spørsmålene ble da utformet på følgende måte: «hvordan tror du *samfunnet* vurderer barnehagelæreryrket...». Intervjuspørsmålene på de to intervjuguidene er til tider veldig like da jeg ønsket svar på enkelte ting fra begge parter, men det er også forskjeller da jeg henvender meg til forskjellige grupper mennesker.

4.3.3. Transskribering - Fra tale til tekst

Å transkribere betyr å transformere, der en skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne sammenhengen skifter jeg fra en fysisk samtale mellom to mennesker til en abstrakt og skriftlig form. Fra et språklig perspektiv er transkripsjoner en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonen underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2018). Ofte sies det at mye går tapt når en transkriberer. I lydopptaket forsvinner blant annet kroppsspråk, mimikk og gester, og i transkripsjonen forsvinner stemmeleie og tone. Det kan derfor bli vanskelig for leseren å plukke opp eventuell ironi som opprinnelig var brukt under intervjuet.

«*Det talte ord og skrevne ord er to veldig forskjellige språklige medier*» (Tanggaard, & Brinkmann, 2020, s.50). I muntlig språk er det ikke gitt hvor en setning slutter og den neste begynner. Talespråk er en strøm, hvor en ofte benytter seg av ufullstendige setninger, og en hopper frem og tilbake i hendelsesforløpet. Det kan derfor i en transkripsjon være vanskelig å avgjøre hvor punktum og komma skal settes (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I tillegg er transkripsjon er tidkrevende jobb, hvor et intervju på 20 minutter kan ta opptil flere timer å

transkribere. Jeg valgte å transkribere kort tid etter mine intervjuer, da samtalen fortsatt var ferskt i minne. Jeg valgte å gjengi alt som ble sagt under intervjuene, slik at jeg kunne se hele samtalen som tekst.

Når en bruker intervju som innsamlingsmetode i diskursanalyse, blir det avgjørende at dataen inneholder språkbruk og kan analyseres som tekst (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). En diskursanalytiker leser ikke tekster for å lære om fenomener, men for å lære noe om den virkelighetsforståelsen som teksten fremmer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). I en diskursanalyse er en ikke opptatt av hva fenomener handler om, men om hvordan mennesker snakker om dem. I denne sammenheng ville jeg derfor ikke spekulere i hva informantene mente med sitt budskap, men forholdt meg til teksten jeg hadde foran meg. Jeg ville se på tankesett som ble fremmet i teksten, med andre ord diskursene som fantes i teksten (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

4.4. Analyse av materialet

Transkripsjonene mine som en tekst, er rotete, muntlig og bærer preg av intervjusituasjonen. For å få oversikt over teksten valgte jeg å dele tekstens innhold inn i temaer. Temaene er utarbeidet på bakgrunn av tre fremtredende diskurser som ble identifisert gjennom undersøkelsen. Temaene baserer seg på *kjønnsdiskursen*, *mini-skolediskursen* og *barnehagediskursen*, og blir presentert i sammenheng med relevant teori. Jeg har valgt å jobbe meg «nedover» i temaene. Ved å gjøre det på denne måten kan leseren følge analysen steg for steg, og se hvordan diskursene er kommet frem i materialet. Når diskursene er presentert, vil de bli diskutert opp mot Bourdieus teori om symbolsk vold, for å vise hvilke konsekvenser de kan ha for barnehagelæreres profesjonsidentitet.

I arbeidet med temaene har jeg valgt å benytte meg av Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018) tre overordnede spørsmål, som er en typisk måte å gå frem i diskursanalyse. Spørsmålene tar utgangspunkt i hva slags tankesett som fremmes, hva slags handle- og væremåter som fremmes, og hva slags samfunnsmessige konsekvenser en slik fremstilling har eller kan tenkes å få (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det er ikke nødvendig å benytte seg av alle tre, men minst et av dem vil komme til å være sentralt for en forskers undersøkelse. For mine funn har jeg sett at det relevant å benytte meg av spørsmål 1 og 3. Jeg

er interessert i hvilke tankesett informantene fremmer og hvilke konsekvenser fremstillingene har eller kan tenkes å få for barnehagelæreren.

Knyttet til de overordnede spørsmålene trekkes det også frem analytiske spørsmål som jeg har valgt å arbeide ut fra. Jeg har sett på tekstens påstander og hva teksten utelater. Ved å se på tekstens påstander får jeg mulighet til å oppsummere komplekse tekster i en kortere liste, med argumenter som gir et grep om teksten som helhet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Påstandene i teksten kan fremmes direkte eller indirekte og med mer eller mindre styrke. De sterke og direkte påstandene gir ikke rom for tvil, mens de svake og indirekte påstandene gir tvilen plass. Ved å lese teksten som et sett påstander, gir det meg fordelene med å kunne avdekke brister og motsetninger. Av og til kan tekster motsi seg selv, og ved å lete etter glipper i tekstens fremstilling, medfører det at jeg får mulighet til å få tak i dyptliggende problemer, som i ytterste konsekvens utgjør trussel mot diskursene som fremmes i teksten (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Med spørsmålet om hva teksten utelater, har jeg sett etter alternative diskurser, identiteter eller praksiser som er utelukket eller usynliggjort. I prinsippet er alt som ikke er blitt nevnt utelukket, men i denne sammenhengen vil jeg ikke tenke så bredt. Det jeg har sett etter er de tingene som kunne vært med, og som ville utgjort en relevant forskjell for teksten og dens virkemåte. Dette kan være vanskelig å vurdere ut fra teksten alene, og jeg har derfor brukt teori, artikler og tidligere forskning, slik at jeg får kjennskap til feltet og kan gi vurderinger av viktig fravær (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

4.5. Etisk forankring og refleksjoner

I studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og informant, får forskeren data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018).

For forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner, skal prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2018). Forskeren må søke om tillatelse til prosjektet med et skjema som er laget for dette formålet. NSD er personvernombud for disse institusjonene, og vurderer prosjektet i forhold til gjeldende forskningsetiske regler. De etiske retningslinjene definerer rettighetene til deltakerne i forskningsprosjektet og forskerens ansvar overfor deltakerne. Retningslinjene sikrer blant annet deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse, stiller krav til forskerens

håndtering av informasjonen deltakerne gir, og de sikrer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

I denne undersøkelsen søkte jeg om tillatelse fra NSD, da jeg skulle gjennomføre intervjuer hvor lydopptak ble benyttet. Jeg kunne derfor ikke gå i gang med intervjuer før søknaden ble godkjent. Den nære kontakten som oppsto mellom meg og deltakerne, stilte noen spesielle krav til meg som forsker og mitt etiske ansvar. Behandling av personvernopplysninger er et viktig aspekt ved forskningsetikk, og det er lovfestet at personer som deltar på et forskningsprosjekt, ikke skal bli krenket gjennom behandlingen av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018, §1).

4.5.1. Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016) sier at *«forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål og hvem som har finansiert prosjektet. En skal også informere om hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet»* (NESH, 2016:3, gjengitt i Thagaard, 2018, s.22). Denne informasjonen gir deltakerne et grunnlag for å vurdere om de ønsker å delta i prosjektet og vil gi sitt samtykke. Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individers råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjon om forskningsprosjektet til informantene, samt et samtykkeskjema som alle parter undertegnet. Dette ga informantene den informasjonen de trenger om prosjektets formål, hovedtrekkene i designen, samt mulige fordeler og risikoer ved å delta. Med et informert samtykke innebærer det at forskeren sikrer at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til og når som helst trekke seg ut av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). Deltakerne ble informert om hvem som ville ha tilgang til intervjuet eller annet materiale, og fikk kontaktinformasjon til både meg og veileder om de skulle ha noen spørsmål.

4.5.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen referer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med data som blir et resultat av deres deltakelse (Kaiser, 2012, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2018, s.106). Det handler om at informasjon eller data som kan identifisere deltakerne ikke

avsløres eller offentliggjøres. NESH (2016:16) presiserer at *«forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være avidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert»* (NESH, 2016:16, gjengitt i Thagaard, 2018, s.24). Ved å benytte seg av kodennummer eller pseudonymer, vil forskeren og leseren rette oppmerksomheten mot generelle mønstre i dataene, framfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer.

Ved å ta hensyn til deltakernes anonymitet kan en oppleve dilemmaer når det kommer til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene om pålitelighet og etterprøvbarehet (Thagaard, 2018). Metodisk sett er det riktig å presentere deltakerne i overensstemmelse med det inntrykket vi har fått i løpet av prosjektet, men etisk sett er det viktig å skjule deltakernes identitet. Fangens (2010) løsning på dilemmaet er at forskeren gir kravet til konfidensiell behandling av opplysninger prioritet, framfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet (Fangen, 2010:161, gjengitt i Thagaard, 2018, s.25). For å ivareta og beskytte deltakernes privatliv, har jeg valgt å anvende kodennummer når jeg transkriberte intervjuene. Med tanke på at jeg har intervjuet informanter med ulik bakgrunn, har jeg valgt å kategorisere deltakerne, og bruke «Forelder», «Politiker», «Lærer» og «Barnehagelærer». For å kunne skille dem, har de deretter fått nummer som «Politiker 1», «Politiker 2», «Barnehagelærer 1» osv. I diskursanalyse er forskeren opptatt av å lære noe om virkelighetsforståelsen som teksten fremmer samt hvilke aktører som får en stemme (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). I denne undersøkelsen er ikke fokuset på å få frem hvilke tanker, syn og holdninger informantene har, men hvordan de snakker om barnehagen og hvilken forståelse de legger til grunn. Om jeg skulle benyttet meg av navn som «informant 1», «informant 2» osv., ville informantens bakgrunn forsvinne, og en ville ikke kunne vite hvilke aktører som får en stemme i teksten. Jeg har tatt i betraktning at jeg ikke nevner, kommune, alder eller kjønn, slik at informantene mine forblir anonyme.

4.5.3. Konsekvenser

Med konsekvenser menes det at forskeren bør oppgi mulige skader og fordeler for deltakelse i prosjektet. En skade kan for eksempel være brudd på personvernet, der en informants identitet blir offentliggjort, mens fordeler kan være at deltakerne oppnår ny kunnskap og refleksjon over temaer de ikke har tenkt over tidligere. Summen av potensielle fordeler for deltakeren og

betydningen av den oppnådde kunnskap, bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Thagaard, 2018). Dette er forbundet med forskerens ansvar om å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for dem som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen informantene representerer.

Forskerens etiske ansvar er basert på at vi beskytter integriteten til deltakerne, ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem. Ideelt sett burde det være en gjensidighet mellom hva deltakeren gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med på prosjektet. Thagaard (2018) skriver at tidligere erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at personer som er intervjuet «synes det er interessant å bli intervjuet fordi de synes de får mer innsikt i sin egen situasjon, når de forteller til en interessert lytter» (Thagaard, 2018, s.26). Personer som blir intervjuet, kan oppleve intervjusituasjonen som en anledning til å reflektere over de temaene som blir tatt opp i samtalen med forskeren. Dette opplevde jeg med mine informanter, da flere av dem nevnte at temaet og enkelte av spørsmålene var noe de ikke før hadde tenkt over, men som de nå ble mer klar over. Før intervjuet gikk i gang informerte jeg informantene om prosjektets formål og at jeg ikke var ute etter å «ta dem» på noe. Jeg opplevde stor interesse rundt temaet, og de stilte spørsmål og pratet videre om temaet etter at diktafonen ble slått av.

4.6. Metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet og gyldighet

Ingen metode er feilfri, og det er derfor viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og innsamlingsstrategier. Pålitelighet og validitet er begreper som brukes for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og de gir uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018). Datamaterialet som studeres gjennom diskursanalytiske tilnærminger, er sosialt konstruert. Forskeren er selv en del av den sosiale verden, og det er derfor ikke mulig å gjøre objektive beskrivelser av data (Hitching & Veum, 2021, s.20). Innenfor det konstruktivistiske perspektiv er oppfatningen av den forståelsen forskeren utvikler i løpet av intervjuet, basert på kontakter mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). For å styrke prosjektets troverdighet, har jeg derfor forsøkt å være konkret og spesifikk i mine beskrivelser av fremgangsmåten som er benyttet for å utvikle data, slik at leseren kan følge prosjektet trinn for trinn. Jeg vil presentere primærdata, altså referere til hva informantene har sagt og beskrive fremgangsmåten både før, under og etter intervjuet. Når en argumenterer for prosjektets pålitelighet innebærer det at forskeren reflekter over konteksten for utvikling av

data, og hvordan relasjonen til deltakerne har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018). Diskurser henger sammen med ulike måter å representere et fenomen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det er ikke slik at alle politikere, lærere og foreldre deler den samme forståelsen av barnehagen, noe som kan medføre at en annen forsker ikke nødvendigvis vil komme frem til det samme resultatet som dette prosjektet.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thaggard, 2018). I kvalitativ forskning måler en ikke antall og mengder slik som i kvantitativ forskning. I den kvalitative forskningen er en ute etter likheter og eventuelle ulikheter i svarene. En ser på hva som blir sagt og eventuelt hva som blir utelatt. For at forskeren skal kunne validere sine funn og analyse, må vedkommende rekonstruere og forklare hvordan en har kommet frem til de fortolkningene som blir presentert som funn (Hitching & Veum, 2021, s.20). Forskeren sjekker validiteten ved å undersøke feilkildene. Feilkilder er forhold som kan påvirke undersøkelsen og gjøre den mindre pålitelig (Neumann, 2021). Jeg har derfor tatt i betraktning at det kan finnes potensielle feilkilder ved min datainnsamling.

Med tanke på min bakgrunn som barnehagelærer, medfører det at jeg bringer med meg mine mer eller mindre bevisste verdier og holdninger inn i prosjektet. I diskursanalysen fokuserer forskeren på teksten den har foran seg. Selv om jeg har transkribert ordrett hva informantene har sagt, samt å lene meg på tidligere forskning når det kommer til diskursene jeg ønsker å avdekke, vil jeg samtidig ha mine fortolkningsrammer rundt temaet. En annen feilkilde er intervjuet. Et intervju bidrar til at konteksten rundt samtalen til dels blir «kunstig». Jeg har derfor tatt i betraktning at enkelte av svarene som ble gitt, ble formulert på en mer formell måte enn informantene vanligvis ville brukt. Noen av svarene kan også være påvirket av at informantene ordla seg på en måte som de trodde jeg ville høre, framfor å si hva de faktisk mente. Dette er forhold jeg har tatt i betraktning ved analysen av funnene.

5. Analyse og diskusjon

«Hvis en stiller spørsmålet om hva barnehager er godt for til barn, foreldre, barnehageansatte, forskere og politikere får vi mange ulike svar», skriver Østrem (Østrem, 2018, s.11). Det gis mange svar fordi barnehagen har mange forskjellige oppgaver, og hvilke oppgaver som vektlegges varierer med hvilket perspektiv som inntas. Måten ulike mennesker i samfunnet vil beskrive barnehagen på, avhenger av hvilken forståelse de har av den. Forståelsen bunner i hvilken diskursive ramme de tenker innenfor.

En diskurs kan sies å være en kollektiv forståelsesramme, som bringer med seg en innside og en utside. Når en tenker innenfor den diskursive rammen, sier en gjerne at en tenker i tråd med diskursen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det vil se at når en tenker på barnehagen som «slik» eller «sånn», tenker en enten innenfor eller utenfor diskursens ramme. Da det finnes ulike diskurser og diskursive rammer, påkaller det ulike forståelser av barnehagen. Diskurser er ikke bare delte tankesett som påvirker hvordan vi representerer ulike fenomener, da de også kan ha store samfunnsmessige konsekvenser. Diskurser kan nemlig påvirke hva en skal gjøre og ikke, og får konsekvenser når en legger dem til grunn for handling (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Gjennom teksten har tre fremtredende diskurser blitt identifisert. De blir presentert gjennom informantenes uttalelser, og diskutert gjennom relevant teori og temaer diskursene ofte knyttes til. Undersøkelsen søker å avdekke hvilke konsekvenser diskursene har for barnehagelærerens profesjonsidentitet, men vil også bli diskutert ut fra hvilke samfunnsmessige konsekvenser de kan for barnehagen som institusjon. Konsekvensene diskursene har for barnehagen kan ses i sammenheng med profesjonsidentiteten.

5.1. Barnehagen som profesjon

Tidligere ble begrepet profesjon knyttet til de akademiske yrkene jurist, prest og lege. Før Norge fikk eget universitet måtte profesjonell ekspertise hentes fra utlandet, noe som medførte at de akademiske yrkene fikk høy status og en nøkkelrolle i samfunnet (Slagstad, 2019, s.57). Når velferdsstaten ble en realitet, vokste det i takt med den frem nye profesjoner. Profesjonene ble kalt semiprofesjoner, ved at de hadde en kortere utdanning og lavere anseelse enn de «gamle» profesjonene (Smeby & Gundersen, 2021). Semiprofesjoner kan gjennom profesjonalisering bli fullverdige profesjoner, og barnehagen er et eksempel.

Profesjonaliseringen av barnehagen skyldes i stor grad den politiske interessen for barnehagens pedagogiske innhold med retningslinjer, krav og tilsyn med kvalitet (Balke, 1995). Den skyldes også barnehagelærerinnenenes kamp for at barnehagen skulle være et pedagogisk tilbud til alle og ikke kun et hjelpetiltak for de få (Blaafalk, Solheim & Aaserud, 2017). Selv om barnehagen gjennom profesjonalisering er blitt en fullverdig profesjon (Hennum & Østren, 2018), stilles det fremdeles spørsmål om den kan sies å være det. Smeby

(2014) er blant dem som trekker frem at kunnskapsbasen er for «diffus» og at det er lite forskjeller mellom assistenter og barnehagelæreres arbeidsoppgaver til at barnehagen kan kalles en profesjon (Smeby, 2014, s.13). I tillegg stiller han spørsmål om barnehagelæreren kan sies å ha ekspertkunnskap, da yrket har vekt på tilsyn og omsorg for barn som «ikke vanligvis anses å kreve noe form for ekspertkunnskap» (Smeby, 2014).

«Jeg har egentlig aldri tenkt over at barnehagen ikke er en «fullverdig» profesjon. For man har liksom fått prentet inn at det er en profesjonsutdanning» Barnehagelærer 1.

Ut i fra det som kjennetegner en profesjon, kan barnehagelærere med sin utdanning og mandat, kalle seg profesjonsutøvere. De er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap og er eksperter på sitt felt (Hennum & Østrem, 2018). For å kunne utøve yrket som barnehagelærer, må en gjennom en tre års utdanning på universitetsnivå. Gjennom utdanningen får en innføring i lover, regler og retningslinjer, samt kunnskaper som er viktig i arbeid med barn og læring. Kunnskapen en tilegner seg, er tenkt å komme befolkningen til gode (Grimen, 2019). En er ikke bare en barnehagelærer på vegne av seg selv, da profesjonsutøvelse innebærer at en utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Hennum & Østrem, 2018). Når barnehagelæreren utfører oppgaver barnehagen har fått gjennom styringsdokumenter, representerer vedkommende ikke først og fremst seg selv, men samfunnet.

Hennum og Østrem (2018) trekker frem at barnehagelæreren er bundet av tre forpliktelser: samfunnsmandatet, kunnskapsgrunnlaget og etikken (Hennum & Østrem, 2018, s. 17). Samfunnsmandat er ingen detaljert instruks som forteller nøyaktig hva barn skal lære i barnehagen og hvilke metoder som skal brukes i det pedagogiske arbeidet (Hennum & Østrem, 2018). Barnehageloven definerer hva som er barnehagens formål, men ikke hvordan formålet skal realiseres. Rammeplanen er ingen lærebok som barnehagelæreren kan lese for å få kunnskap om barns utvikling, eller å få klarhet i hva danning til demokrati innebærer eller hva lek og vennskap betyr i barns liv. Kunnskapen som trengs for å omsette lovens intensjoner i praktisk pedagogikk, er ikke innebygd i mandatet. Da mandatet ikke kan fortolke seg selv, må noen gi ordene innhold og mening for at de skal kunne oversettes til konkrete planer og praktisk handling. Det blir derfor barnehagelæreren oppgave å gjøre oversettelsesarbeidet med kunnskapen de har om feltet og yrket (Hennum & Østrem, 2018).

5.1.1. Barnehagens faglige miljø

Barnehagen blir ofte fremstilt som en organisasjon med flat struktur, der barnehagelærere og assistenter i stor grad utfører samme type arbeidsoppgaver (Håberg, 2014). I tillegg blir barnehagen ofte beskrevet som en profesjon med lekmannspreg, som vil si et flertall av ufaglærte og et mindre tall av barnehagelærere. Barnehagelæreren skal lede og veilede personalet slik at barnehagen framstår med kvalitet i det pedagogiske tilbudet. I tillegg skal barnehagelæreren selv tilegne seg praktiske erfaringer og utvikle sin profesjonelle identitet (Steinnes, 2007, s.6).

En trygg og god barnehage som gir alle barn gode muligheter til å utvikle språklige og sosiale ferdigheter, er en forutsetning for kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Barnehagen trenger derfor kvalifiserte ansatte, da deres kompetanse er en viktig ressurs for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, danning og læring. Personalet i barnehagen består av styrer, pedagogisk leder og barnehagelærer, hvor alle har utdanning på universitetsnivå. Utdanningene vil variere i lengde, da noen tar videreutdanninger eller masterutdanninger. Personalet består også av barnehageassistenter og fagarbeidere, som enten er uten formell utdanning eller som har tatt fagbrev som Barne- og ungdomsarbeider (Utdanning.no, u.å.). Personalet inkluderer også vikarer.

Ved spørsmål om informantene mente det var noen forskjeller i henhold til det å være barnehagelærer og barnehageassistent, var det store likheter i svarene. Flere av informantene uttalte at utdanning, faglighet og det faktum at barnehagelærere har ansvar for foreldresamarbeid, plantid, møter og lignende, er det som skiller dem. I tillegg ble det trukket frem av flere, at barnehagelærere har ansvar for det som skal «læres», mens assistentene i stor grad har ansvar for praktiske oppgaver som påkledning og lek.

«Jeg vil tro at som barnehagelærer har du en høyere utdanning som tilsier at du har ansvar for det pedagogiske opplegget i barnehagen. Jeg mener det er barnehagelæreren som først og fremst skal sørge for at de aktivitetene som skjer i barnehagen er pedagogisk riktig og nyttig» Politiker 2.

Forelder 1 uttalte av vedkommende aldri har tenkt over hva som skiller en barnehagelærer fra en assistent, og uttalte følgende:

«Jeg ser på dem som helt like. Nå ser jo ikke jeg.. jeg ser jo ikke forskjell på en pedagog og en assistent. Jeg synes de behandler ungene likt alle sammen».

Kvaliteten på barnehagens virksomhet vil i høy grad avhenge av personalets forutsetninger (Gunnestad, 2014). Personalets kompetanse, både formell og uformell samt deres interesser, bakgrunn og personlige egenskaper er alle en verdifull ressurs for barnehagen. Å kunne ta i bruk personalets personlige egenskaper og interesser kan bidra til å øke arbeidsglede og motivasjon i personalgruppen (Gunnestad, 2014).

«Vi er så koselige i barnehagen, og skal ikke ha sånne ovenfra-og-ned holdninger. Man er jo avhengig av alle. Jeg jobbet som assistent i barnehage før jeg tok utdanning, og da fikk jeg være med på plantid og fikk ansvar for ting, slik at jeg kunne føle meg «viktig» jeg også. Med utgangspunkt i hvordan jeg opplevde arbeidet som assistent, har jeg valgt å inkludere assistenter i arbeidet med didaktiske planer, slik at de får kunnskap og erfaring med planlegging, evaluering og dokumentering» forklarte Barnehagelærer 1.

5.1.2. Fagspråkets betydning

Med sine kunnskaper og kompetanse, får profesjoner både en rolle som formidlere og fortolkere i samfunnet. De er formidlere mellom en verden av studier og det hverdagslige liv, og en fortolker da disse ikke snakker samme språket (Carr-Saunders & Wilson 1933:498, gjengitt i Molander & Terum, 2019, s.14). Ved at profesjoner er i besittelse av kunnskap som klientene ønsker tilgang til, gir dette grunnlag for makt. Profesjonenes tillitbaserte ansvar innebærer derfor et krav om rettferdiggjøring, slik at makten ikke misbrukes. Det vil si at de har plikt for å svare for hva de gjør samt gi gode grunner for sine handlinger (Molander & Terum, 2019, s.15).

Fagspråket i barnehagen blir benyttet av flere grunner, da det blant annet hører til en fagtradisjon med et språk som profesjonelle praktikere må tilegne seg. Det gir profesjonelle ord og uttrykk et visst prestisjenivå for faglig kommunikasjon og tenkning (Måseide, 2019, s.376). En profesjonsutøvers faglige trygghet er nødvendig for å kunne kommunisere med foreldre, politikere og offentligheten om hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen går ut på

(Hennum & Østrem, 2018). Ved å benytte seg av fagspråk viser barnehagelæreren at den har en fagterminologi, et språklig repertoar og en faglig trygghet som setter vedkommende i stand til å beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid (Hennum & Østrem, 2018).

Eik (2014) trekker frem at undersøkelser viser at nyutdannede barnehagelærere legger fra seg fagspråket fra utdanningen når de begynner å arbeide (Eik, 2014, s.212 ff, gjengitt i Hennum & Østrem, 2018, s.27). Når jeg spurte informantene om de hadde opplevd at barnehagelærere bruker fagspråk og teoretiske begrunnelser, var svarene like: ingen hadde opplevd at de brukte fagspråk. Forelder 1 svarte at: *«da har det i så fall bare vært på foreldremøter, og det er det eneste. De snakker til meg akkurat som om jeg er en vanlig person»*. Politiker 2 svarte at vedkommende ikke hadde opplevd det, men om de hadde brukt det, var det i så fall *«på et nivå jeg har forstått»*. Politiker 1 sin side begrunnet svaret med at:

«Nei.. eller de er jo pedagoger så de prater vel på et språk som vi skal skjønne, og det er godt når man skal være pedagog. For da skjønner vi det».

Ingen av informantene kunne si om de hadde opplevd fagspråket, men flere av dem nevnte at de kanskje ikke hadde vært klar over det. Ved at flertallet henviste til at de ble snakket til på en forståelig måte, kan det tilsi at barnehagelærerne formidlet og fortolket fagspråket slik at det skulle være forståelig i det hverdagslige liv.

For å se om Eiks (2014) påstand om fagspråket stemmer, stilte jeg samme spørsmålet til barnehagelærerne. Barnehagelærer 1 svarte at vedkommende var svært bevisst over fagspråket på studiet, og ønsket å bruke det flittig i arbeidet.

«Jeg har gått på skole for å lære meg det fagspråket her og for å bruke det ... men så bruker man det mindre og mindre».

Informanten fortalte videre at vedkommende brukte det mye i samarbeid med andre instanser som kompetanseteam, på møter med pedagogiske ledere og i skriftlig arbeid som pedagogiske rapporter men også i foreldresamtaler. Barnehagelærer 2 forklarte av vedkommende hadde lagt fagspråket fra seg i stor grad.

«Jeg var nylig på gruppeintervju, og da brukte de nyutdanna fagspråk, mens oss andre som hadde vært litt i jobb snakket mer «folkelig». Jeg synes likevel vi fikk frem de samme poengene og vel så bra kunnskap. På avdelingen min bruker vi ikke så mye fagspråk, kun hvis det ikke finnes andre måter å si det på egentlig».

Begge barnehagelærerne var bevisst på at fagspråket blir brukt i liten grad i arbeidet, og at som «fersk» barnehagelærer er en mer bevisst på bruken enn når en har fått arbeidserfaring. Utviklingen av fagspråk er et sentralt aspekt ved det å dannes og utdannes til barnehagelærer. «Hvis det er uklart hva barnehagelæreres spesialistkunnskap består i, handler det kanskje ikke primært om hva de gjør, men hva de kommuniserer», mener Solli (2014) (Solli, 2014b, s.22, gjengitt i Hennum & Østrem, 2018, s.24). Arbeidet i barnehagen utføres på bakgrunn av kunnskap og kompetanse, som uttrykkes gjennom fagspråk og handlinger. Hvilke ord en bruker og hva en legger vekt på, vil variere ut fra hvem en snakker med og i hvilke situasjoner en befinner seg i (Hennum & Østrem, 2018). En arbeidsplass som gir rom for faglig fellesskap, bidrar til at profesjonsutøvere fortsetter å utvikle seg som fagpersoner med et relevant fagspråk. Kunnskap finnes ikke uavhengig av språket, da kunnskapen blir til i det den blir språkliggjort (Hennum & Østrem, 2018). Profesjonsutøvere synliggjør derfor sin spesialistkunnskap ved å knytte faglige refleksjoner til praktiske yrkeshandlinger. Ved spørsmål om hvorfor Barnehagelærer 1 mener fagspråket blir lite brukt, svarte vedkommende at:

«Jeg husker vi diskuterte hvilke uteområder vi kunne bruke og ikke, og da husker jeg at jeg tok i bruk begrepet «affordance». Og hun ene bare «mhm», og jeg så jo at hun ikke skjønnte hva jeg snakket om. Hun bare latet som hun forsto. Dette var en fagarbeider som hadde jobbet der i mange år».

Jeg spurte videre om Barnehagelærer 1 trodde bruk og bevisstgjøring av fagspråket kunne løftet frem og visst mer av barnehagelæreres kompetanse. Vedkommende svarte da at:

«Ja absolutt. Og jeg tror det kan være arbeidsdelingen og lekmanpreget.. at man går ned et hakk, fordi den du jobber med ikke har det fagspråket.. selv om min oppgave er å formidle det og lære det videre. Jeg vet ikke hvordan jeg skal ha tid til det.. men jeg tror andre profesjoner og arbeidsgrupper bruker det i større grad. Altså hvis en kommer på et sykehus, kunne du ikke lagt vekk fagspråket ditt».

Barnehagelærer 1 forklarte at på et sykehus hvor det er flere av «deg» er det lettere med et faglig miljø. På sin avdeling er vedkommende «alene» og det er derfor få å diskutere med. Barnehagelæreren forklarte også at fagspråket blir lite brukt, fordi vedkommende må bruke mye tid på å forklare, for så å ende opp med å bli misforstått i samtaler med fagarbeidere og assistenter. Jansen (2006) mener det finnes en risiko for at det faglige blir utvannet i en kultur der barnehagelærere er i mindretall, og ofte må oversette og forenkle for å bli forstått (Jansen, 2006, gjengitt i Hennem & Østrem, 2018, s.27). Hun mener en slik situasjon fører til at barnehagelærere mangler erfaring i å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller deres spesielle fagområde fra mer allmenn kunnskap om barn.

Barnehagelærer 1 nevnte at det var profesjonsutøvernes oppgave å formidle fagspråket videre. Fagspråket viser til den profesjonelles refleksjon over avsluttede handlinger, og til det å ha et kritisk og analytisk perspektiv på arbeidet (Grimen, 2019). Når en ikke benytter seg av fagspråket, får en heller ikke mulighet til å begrunne handlinger faglig. Barnehagelærere utfører handlinger de ikke nødvendigvis tenker over at de gjør, da kunnskapen er så innvevd i deres arbeid og rutiner at det blir en selvfølge for dem (Gilje, 2021). Polanyis begrep om taus kunnskap forsøker å beskrive hvordan en kan vise hva en kan selv om en ikke alltid kan uttrykke det språklig (Grimen, 2019). Når barnehagelæreren utfører en handling uten å begrunne hvorfor, kan det da bli vanskelig for resten av personalet å forstå hvorfor vedkommende gjør som den gjør. Assistentene og vikarene har ikke samme kunnskapen som barnehagelæreren, men det faglige nivået i barnehagen vil heller ikke kunne heves om kunnskapen ikke artikuleres og deles verbalt.

5.1.3. Barnehagediskursen

Barnehagen som fenomen kan forstås på ulike måter, og har derfor mange diskurser knyttet til seg. Dens ulike oppgaver og funksjoner i samfunnet har fremmet ulike måter å forstå og beskrive den på. I denne undersøkelsen bruker jeg *barnehagediskursen* som navn på forståelsen som informantene fremmer. Jeg legger barnehagens helhetstenkning sammen med Frøbels barnehagepedagogikk til grunn for det som kalles barnehagediskursen i denne sammenhengen.

Dagens barnehage er «*et universelt velferdsgode og et tilbud til alle barn, og er et møtested for barn og familier med variert kulturell og sosial bakgrunn, og med ulike erfaringer, interesser, ønsker og behov*» (Østrem, 2018, s.16). Den er på en og samme tid et sted for læring, en omsorgsarena og lekeplass, arnested for vennskap, spesialpedagogisk tiltak og et fellesskap der små barn kan få sine første erfaringer som medborgere i et demokratisk samfunn. Barnehagens pedagogikk er kjennetegnet av en helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre (Østrem, 2018). Pedagogikken er inspirert av Frøbels barnehagepedagogikk, og vektlegger at barn gjennom egen aktivitet skal tenke og handle fritt (Johansson, 2004, s.261, gjengitt i Greve & Jansen, 2018, s.33). De skal lære gjennom lek og samspill med andre barn og barnehagelærere, og få en begynnende erfaring i hvordan verden henger sammen (Greve & Jansen, 2018).

Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). Barna skal få leke, utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, og de skal alle oppleve å bli sett, forstått og respektert. Barnehagen skal ivareta barns behov for lek, fremme danning og læring, og personalet skal sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tiden, rommene, aktivitetene og barnegrupper er i barnehagen organisert slik at årvåkenhet for hvilke muligheter som finnes, er selvsagt og nødvendig innenfor så vel som utenfor formelle og planlagte læringsaktiviteter (Østrem, 2018).

Når informantene skulle beskrive barnehagen ble lek, utfoldelse, oppdragelse og pedagogikk nevnt. Viktigheten av dens funksjon i samfunnet samt dens funksjon for å forberede barn til skolen ble trukket frem, og fokus på barnehagelærerens rolle i forhold til barn og deres utvikling ble vektlagt av flere. Politiker 1 uttalte at «*alt i barnehagen er gjennomtenkt, og det ligger læring bak alt som blir gjort*». Vedkommende mente ingenting i barnehagen blir overlatt til tilfeldighetene.

«Jeg tenker først og fremst at barnehagen er en plass for kreativitet, utvikling og faglig utvikling. Både barnehagen og barnehagelærer spiller en så viktig rolle i forhold til hvordan barn opplever og mestrer sin faglige utvikling frem mot skolealder» Politiker 2.

Ved spørsmålet om i hvilken grad samfunnet har forståelse for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, var det ulike svar fra informantene. Barnehagelærer 2, Politiker 2 og Forelder 1 og 2 mente alle samfunnet i liten grad har forståelse for det pedagogiske arbeidet, og begrunnet blant annet svarene med at flertallet har «et gammeldags syn» på yrket, hvor de fortsatt tenker på arbeidet som «barnepass».

«Jeg opplever at mange tenker på det å jobbe i barnehagen som først og fremst koselig, men det virker til å være lite kunnskap om hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen betyr for barnas læring.. ikke alle forstår hvor viktig det er for et barn å kunne uttrykke seg på andre måter enn ved muntlig språk» Politiker 2.

Forelder 1 forklarte at vedkommende selv undervurderer yrket i noe grad, selv om vedkommende har stor forståelse for at yrket innebærer oppdragelse og læring, og ikke kun er en oppholdsplass for barn.

«Jeg føler at samfunnet ser på det pedagogiske arbeidet i barnehagen som viktig. At det er der grunnlaget legges for barns vekst, relasjoner og empati for de rundt seg. Jeg tror de ser på barnehagen som like viktig som andre pedagogiske yrker» Lærer.

Politiker 1 mente forståelsen kunne være «så som så», der de med kjennskap til feltet har god forståelse, mens de som ikke nødvendigvis vet hva pedagoger er vil ha en mye mindre forståelse. Videre forklarte vedkommende at mye av samfunnets forståelse kommer fra hva barnehagelærere deler og ytrer om yrket sitt. «Desto mer kjennskap samfunnet får til det, jo tydeligere kommer barnehagelærerne frem». Barnehagelærer 1 mente samfunnet i liten grad har forståelse for det pedagogiske arbeidet, men begrunnet svaret med at vedkommende selv kan forstå hvorfor:

«Jeg tenker på meg selv, det er jo ikke sånn at jeg har satt meg så inn i alle andres yrker eller profesjoner heller. Også tror jeg barnehagen gjelder for de fleste familier i bare en periode, det er jo bare mens ungene er små. Og etter det er ikke barnehagen noe du eventuelt går og tenker så mye på».

Barnehagelærer 2 uttalte ved flere anledninger viktigheten av arbeidet i barnehagen og hvor viktig dens funksjon er for samfunnet så vel som for utdanningsforløpet.

«Jeg synes det er synd at samfunnet, eller folk flest ikke skjønner hvor viktig barnehagen er for å få ting til å gå rundt.. I koronatiden når barnehagene ble stengt ned, forstod kanskje noen at det var viktig å ha en plass for å «oppbevare» barna.. men det at det er en viktig del av dannings- og utdanningsforløpet er det nok ikke mange som verken bryr seg om eller vet nok om». Barnehagelærer 2.

5.1.4. Barnehagediskursens konsekvens

Barnehagens pedagogikk er som tidligere nevnt kjennetegnet av en helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre (Østrem, 2018). Tiden, rommene, og aktivitetene, både de formelle og de uformelle, er alle en del av barns læring. Historisk sett har barnehagen hatt en uklar posisjon i det norske samfunnet. Fra 1800-tallet og frem til i dag har barnehagen hatt mange ulike navn, oppgaver og funksjoner, og gjennom årene har også personalet hatt ulike kriterier og kompetanse (Greve & Jansen, 2018, s.31). Barnehagens historie og dens mange funksjoner, har bidratt til ulike syn, forståelser og oppfatninger om hva institusjonen er og hva dens innhold går ut. Barnehagediskursen vil være kjent for de med tilknytning og interesse for feltet, mens de som ikke nødvendigvis har like mye kjennskap til barnehagen, vil ha en mindre eller en annen forståelse. Det vil si at de utenfor feltet vil tenke utenfor barnehagediskursens ramme.

«Det å se på arbeid i barnehagen som et ukomplisert barnetilsyn, skaper ikke forutsetning for at førskolelærere og personale føler seg gjenkjent i det komplekse pedagogiske arbeidet de står i» (Bae, 2007).

Det at barnehagen har hatt en uklar posisjon i det norske samfunn uten at det offentlige tok ansvar for å tydelig si hva den skulle være, kan ha fungert som et signal for de som arbeider i barnehagen om at en ikke tar det pedagogiske arbeidet som foregår der på alvor (Jansen 1999, i Berit Bae, 2007). Oppfatninger om at barnehagepersonalets rolle er å «passe barn» mens foreldrene er på jobb, kan bidra til at de ansatte ikke erfarer at samfunnet rundt verdsetter innsatsen de legger i arbeidet.

Personalet i barnehagen har utviklet en profesjonell identitet, der individuelle aktører har gått sammen og funnet noe felles. De har dannet en identitet, hvor et felles symbol har skapt forestillinger om hvordan profesjonen burde være. Barnehagens helhetlige tenkning er profesjonens symbol, og den legger føringer for profesjonens formål og arbeidsmåte (Hegen, 2019). Ved at individuelle aktører identifiserer seg med en gruppe og er en del av et profesjonelt fellesskap, vil det bidra til å utvikle den profesjonelle identiteten (Andreasen, 2020). Profesjonsidentitet handler derfor om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, samt å identifisere seg selv som en profesjonsutøver i feltet (Heggen, 2019, s.321). Barnehagelærerens profesjonelle identitet kan bli påvirket av samfunnets syn på profesjonen og yrket. En person trenger andre mennesker å forholde seg til og å definere seg i forhold til for å kunne utvikle selvet (Neumann, 2021). Ved at barnehagens helhetstenkning blir sett ned på og ikke verdsettes, vil det påvirke den profesjonelles syn på seg selv og yrket, slik Bae (2007) skriver.

Den manglende forståelsen samfunnet har om barnehagen, kan ses i sammenheng med Bourdieus symbolske vold. Den symbolske vold handler om makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om andre virkelighetsforståelser (Wilken, 2015). Den forståelsen om at barnehagen er et «oppholdssted» for barn, har sine røtter fra asyltradisjonen, og blir videreført i samfunnet gjennom en pedagogisk handling. Den pedagogiske handlingen knyttes til alle former for undervisning eller informasjon om hvordan verden er innrettet, og blir videreformidlet av institusjoner som er involvert i å overlevere samfunnets dominerende kultur (Bourdieu 1970/90:5, gjengitt i Wilken, s.69). Det at det ligger en grunnleggende forståelse i samfunnet om at det er familien som ivaretar barneoppdragelsen og skolene som ivaretar kunnskapsformidling og kunnskapsproduksjon (Wilken, 2015), medfører at barnehagen havner utenfor. Det tilsier ikke at barnehagen undertrykkes eller «glemmes», men at profesjonen ikke tar like mye plass i samfunnet som for eksempel familien og skolen.

Ved spørsmålet om hvilke tanker informantene har om at andre pedagoger og yrkesfelt ofte blir mer omtalt i samfunnet enn barnehagelærere, var det store likheter i svarene. 6 av 7 informanter mente det kunne skyldes samfunnets manglende forståelse for barnehagens funksjon og dens pedagogiske innhold, eller at barnehagelærerne ikke «roper» like høyt som lærerne. En annen årsak som flere nevnte var det at barnehagen ikke anses å ha den samme «faglige tyngden» som skolen. Når det gjelder politikerens interesse for barnehagefeltet, har

situasjonen vært noe helt annet for barnehagen enn skolen. Skolen har gjennom sin historie vært gjenstand for politisk interesse og styring, mens diskusjonen om barnehagens pedagogiske innhold i stor grad var overlatt til profesjonen (Østrem, 2018). Det at skolen har vært av stor interesse fra politisk hold, samt at elevenes resultater og prestasjoner har vært gjennom diskusjoner og debatter, kan medføre at den faglige tyngden i skolen har blitt løftet mer frem enn barnehagens.

«Jeg tror kanskje barnehagelærerne blir litt glemt.. at samfunnet for eksempel er mer opptatt av hvordan skolene gjør det på prøver og undersøkelser. Resultater i skolen blir ofte sammenlignet med andre land, og hvis de andre landene for eksempel har varm mat i skolen, må vi også ha det for da presterer elevene bedre. Sånne ting blir jo ikke diskutert om barnehagene» var lærerens svar på spørsmålet.

Barnehagen blir omtalt som en semiprofesjon av blant annet Smeby (2014), som stiller spørsmål om barnehagelærere har spesialistkunnskap, da arbeidet ikke anses å kreve noe form for ekspertkunnskap (Smeby, 2014). *«Hvis det er uklart hva barnehagelæreres spesialistkunnskap består i, handler det kanskje ikke primært om hva de gjør, men hva de kommuniserer»*, mener Solli (2014) (Solli, 2014b, s.22, gjengitt i Hennem & Østrem, 2018, s.24). Arbeidet i barnehagen utføres på bakgrunn av kunnskap og kompetanse, som uttrykkes gjennom fagspråk og handlinger. Som tidligere nevnt har begge barnehagelærerne i denne undersøkelsen forklart at de begge har lagt fra seg store deler av fagspråket fra utdanningen. Jansen (2006) mener en risiko ved et utvannet og lite brukt fagspråk er at barnehagelærere mangler erfaring i å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller deres fagområder fra mer allmenn kunnskap om barn (Jansen, 2006, gjengitt i Hennem & Østrem, 2018, s.27). Det medfører at de mangler faglig trygghet som er nødvendig for å kommunisere med foreldre, politikere og offentligheten om hva barnehagens pedagogiske arbeid går ut på (Hennem & Østre, 2018).

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen forklarte også at de faglige begrunnelsene ble tause og en selvfølge da «ting går på autopilot». De begrunnet begge svarene med at kunnskapen ligger til grunn for handlingen selv om den ikke alltid begrunnes verbalt. Johansson (2006) er en av dem som er kritisk til å bruke begrepet taus kunnskap om barnehagelæreres kompetanse. Hans innvendinger retter seg mot at begrepet tacit knowledge oversettes og anvendes på en måte som gjør at profesjonen selv blir taus (Johansson, 2006, s.69, gjengitt i

Hennum & Østrem, 2016, s.33). *Tacit* oversettes til «det som er forstått uten å være uttalt» og han mener derfor den norske oversettelsen på begrepet er feil. Johansson (2006) mener at i det øyeblikket *tacit knowledge* blir til *taus kunnskap*, og brukes om viktige dimensjoner ved barnehagens pedagogikk, blir også profesjonen svekket. Tausheten vil gjøre barnehagelærere til en «svak profesjon med lite artikulert- og dermed diffus – kunnskapsbase» (Johansson, 2006, gjengitt i Hennem & Østrem, 2018).

Barnehagens legitimitet og begrunnelse har bestandig vært uklar og mangeartet. Historisk har den nære forbindelsen med hjemmet og oppfatningen av barnehagelæreren som stedfortreder for mor, bidratt til å skape uklarhet om barnehagens yrkesrolle og faglighet (Jansen, 2006, gjengitt i Østrem og Hennem, 2016, s.27). Ved at fagspråket ikke tas i bruk og handlinger ikke begrunnes, svekkes barnehagelærerens yrkesrolle og faglighet enda mer, i tillegg til at barnehagens faglige tyngde ikke kommer godt nok frem i samfunnet.

5.2. Den omsorgsfulle «barnehagetanta»

Ved spørsmålet om hvilke tanker informantene fikk når de hørte ordet «barnehagelærer», var svarene til dels like. De fleste beskrev barnehagelæreren som en dyktig og omsorgsfull person som ser og inkluderer alle barn. Forelder 1 svarte:

«Når jeg hører om barnehagen tenker jeg med en gang «oppholdsplass» for barn, men barnehagelærer... nei da tenker jeg barnehagetante jeg da».

Vedkommende var svært usikker i svaret, men visste ikke hva mer som kunne utdypes, da vedkommende aldri hadde tenkt over hvem som var barnehagelærere og hvem som var fagarbeidere eller hvilke kunnskaper og kompetanse som skilte dem. I løpet av intervjuene, nevnte fem informanter «barnehage-tante». Kallenavnet kom frem i ulike settinger, men de fleste brukte det i situasjoner hvor de beskrev samfunnets syn på yrket. Det var kun Barnehagelærer 1 og Lærer som ikke nevnte kallenavnet. Politiker 2 knyttet kallenavnet til at barnehagen er et kvinnedominert yrke, mens Forelder 2 knyttet det til at mange i samfunnet fortsatt tenker på:

«Barnehagetanta som passer på ungene. De som bare sitter der i 8 timer og drikker kaffe og ser på at ungene leker».

Med tanke på svarene og bruken av tante-navnet, kan en tydelig se at kjønnsdiskursen er en diskurs knyttet til barnehagen og yrket. Yrket blir sett på og definert som et kvinnedominert yrke, selv om yrket også er åpent for menn. En grunn til at kjønnsdiskursen er såpass fremtredende i barnehagefeltet, kan ses i sammenheng med omsorgsdiskursen. «*Omsorg er en forankret del av barnehageinstitusjonens ideologiske grunnlag, og beskrives i barnehagens styringsdokument som både en verdi og en arbeidsform*» (Ulla, 2011, s.70). Omsorg knyttes nært opp til møtet mellom mennesker. I barnehagen kan omsorg blant annet skapes når mennesker involverer seg i møtet med hverandre. Et spørsmål som da kan stilles er: hva og hvem som legger premissene for dette møtet? Spørsmålet retter fokus mot hvem som står i posisjon til å forme omsorgens innhold i barnehagen (Ulla, 2011, s.71).

Omsorg er et begrep det kan være problematisk å formulere en klar definering av på grunn av ordets flertydelighet. Omsorg kan konstrueres ulikt fra ulike sammenhenger. Ulla (2011) trekker frem at ulike profesjoner vil kunne gi begrepet forskjellig innhold, og selv innenfor hvert fagområde vil det kunne fremstå ulikt (Ulla, 2011, s.71). I enkelte sammenhenger knyttes omsorg til læring og oppdragelse, mens det i andre sammenhenger knyttes til private relasjoner som kjærlighet, omtanke og beskyttelse. Det finnes ulike diskursive rammer for omsorgsbegrepet. Ved å se på det historiske tilbakeblikket på barnehagen, kan en se at omsorg har endret seg gjennom tiden (Balke, 1995, gjengitt i Ulla, 2011, s.76). En grunn til at begrepet har endret seg, kan ses i sammenheng med at diskurser har blitt flettet sammen og virker inn på hverandre.

Kjønnsdiskursen og omsorgsdiskursen henger sammen ved at barn, allerede fra første dag i verden, får erfaringer om seg selv som kjønn i relasjon til hvilke være-, gjøre- og tenkemåter som gjøres tilgjengelig i forhold til omsorg (Ulla, 2011, s.80). Barnet fødes inn i en verden som allerede har lagt mange føringer for hvilke forventninger som knyttes til det å være gutt eller jente, og omsorgsmessige handlinger blir bemerket og understreket av menneskene rundt barnet. Kvinner og menn tilskrives omsorgsfulle egenskaper på ulike måter (Ulla, 2008, gjengitt i Ulla, 2011, s.81). Kvinner beskrives som ofte å ha «naturlige omsorgsegenskaper» som gjør at de «passer» til å arbeide i barnehagen (Bøe, 2011, s.88). Personalet som arbeider i yrker hvor omsorg vektlegges, tilskrives gjerne «myke verdier». Myke verdier blir anerkjent i barnehagen, mens de utenfor barnehagen ikke vil få den samme statusen og anerkjennelsen.

Myke verdier og omsorgsyrker er ofte kvinnedominert, mens yrkesfag som snekker, murer og lignende beskrives som maskuline og mannsdominerte yrker (Bøe, 2011).

5.2.1. Kjønnsskolekursens konsekvens

Barnehagen er overført til Kunnskapsdepartementet, og har med det tatt et skritt unna familiepolitikken og inn i det store utdanningsforløpet. Dette gjør noe med synet på barnet og barnehagens posisjon i samfunnet. Barnet er ikke bare noe som angår familiene, da førskolebarna nå angår samfunnet i mye større grad enn tidligere (Friis, 2006, s.9). Innholdet i barnehagene blir derfor viktig for utviklingen av samfunnet. I rammeplanen for barnehagen står det skrevet at barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (KD, 2017). Dette medfører en endring i personalets forhold til barn og foreldre.

Friis (2006) stilte spørsmålet om det kvinnelige personalet i barnehagen kan forstå og imøtekommende gutter og jenter og fedre og mødres behov (Friis, 2006, s.9). Tidligere er det blitt tatt for gitt at barn og foreldres behov har vært godt ivaretatt. Friis sitt spørsmål belyser bakgrunnen for hvorfor en ønsker flere menn inn i barnehagen. Ved å få flere menn inn i personalgruppene, kan det åpne opp for mer bredde og variasjon i det pedagogiske arbeidet (Friis, 2006). Når menn begynner i barnehagen, kan det tradisjonelle innholdet, som er dominert av et kvinnesyn, bli utfordret. Noe som kan være en berikelse for barnehagen.

«En mann som for eksempel har lyst til å lage et snekkerverksted med ordentlig verktøy og utstyr, kanskje elektrisk verktøy til og med, vil kunne gi barna nye utfordringer og utviklingsmuligheter. Det kvinnelige personalet får sjansen til å utvide sin egen kompetanse hvis dette er noe de ikke kan fra før» (Friis, 2006, s.12).

Før Norge fikk eget universitet og velferdsstaten brakte med seg nye yrker og profesjoner, hadde utdanning tidligere kun vært for menn. Rekrutteringen til høyere utdanning har ført til en utjevning mellom kjønnene, samtidig som store skiller lever videre (Dæhlen & Svensson, 2019, 125). Høyere utdanning medvirker til en sortering av yrker mellom kjønn og klasse, der den blant annet påvirker kjønnsrekrutteringen. Yrker som før var mannsdominerte, og som i dag består av et personale av begge kjønn, har tapt status de før hadde (Dæhlen & Svensson, 2019, s. 127). Det har oppstått en kløft mellom yrker, der den ene siden er preget av en

mannlig, teknisk-økonomisk verden i den private og internasjonale sektoren, mens den andre siden er preget av en kvinnelig, underordnet omsorgsverden i den nasjonale offentlige sektoren (Dæhlen & Svensson, 2019). Kvinner og menn arbeider ofte innenfor ulike områder, og menns arbeid vurderes høyere enn kvinners, ut fra målestokker som lønn, status og prestisje (Dahle, 2019, s. 218).

«*Menn tør ikke velge kvinneyrker*», uttrykker lederen for Reform - ressursenter for menn, Per Kristian Dotterud - «*fordi menn er livredde for å bli oppfattet som feminine*» (Friis, 2006, s.14). En konsekvens ved at kjønnsdiskursen med «tante»-navnet fortsatt er en oppfattelse av arbeidet i barnehagen, medfører at menn i mindre grad tar utdanning og søker jobb som barnehagelærere. De «myke verdiene» og den manglende statusen og anerkjennelsen de får utenfor barnehagen, kan medføre at barnehagelæreryrket blir mindre attraktivt for menn. En konsekvens av det blir et personale med et flertall av kvinner, manglende likestilling og likeverd, og et manglende mangfold av kjønn i personalgruppen.

Symbolisk vold defineres som makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at det er klart for mennesker at det kun er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse (Wilken, 2015). I forhold til den symbolske vold, ligger det en grunnleggende aksept om at kvinner har «naturlige omsorgsegenskaper», som medfører at de passer til barnehageyrket. Kjønnsdiskursen og omsorgsdiskursen er svært fremtredende i barnehagen, noe som medfører at andre virkelighetsforståelser utelukkes. I enkelte sammenhenger knyttes omsorg til læring og oppdragelse, mens det i andre sammenhenger knyttes til private relasjoner som kjærlighet, omtanke og beskyttelse. Omsorg er ikke nødvendigvis bare knyttet til egenskaper kvinner har, da menn også kan være omsorgsfulle. Arbeid i barnehagen handler ikke bare om omsorg, stell og å «passe barn», da enkelte arbeidsoppgaver også krever kunnskaper og kompetanse innenfor film, musikk, IKT, sport og friluftsliv (Friis, 2006, s.19).

Den symbolske volden, som innebærer makten til å definere og klassifisere, og får dermed makt til å få ting til å eksistere (Bourdieu 1984/93:479, gjengitt i Wilken, s.69). Ved at kjønnsdiskursen sammen med omsorgsdiskursen bringer med seg en forståelsesramme som definerer barnehagelæreryrket som et kvinnedominert omsorgsykke, medfører det at mennesker tror det er «virkeligheten». Ved at en stor del av mennesker i samfunnet tror det er virkeligheten, reproducerer det denne forståelsen av barnehagelæreryrket. Ved å definere

barnehagelærere som «tanter», medfører det at yrkestittelen *barnehagelærer* undergraves, og de ansatte mister sin status i samfunnet som profesjonsutøvere. Neumann (2021) trekker frem at hverken en person eller en gruppe kan være noe helt alene, da de trenger andre å forholde seg til og å definere seg i forhold til (Neumann, 2021). Barnehagelærerens identitet blir formet gjennom sosial interaksjon, og de sosiale relasjonene gir den mulighet til å se seg selv i andres perspektiv (Heggen, 2019, s.322). Ved at barnehagelæreren blir omtalt og beskrevet som «barnehagetante», framfor yrkestittelen kan det til slutt medføre at de selv ser på seg selv som «omsorgsfulle tanter», framfor profesjonsutøvere med spesialistkunnskap.

5.3. Barnehagen likestilles med skolen

Til å begynne med var arbeid i barnehagene frivillig, og det stiltes kun krav om skikkethet. I løpet av årene har yrket gått fra frivillig arbeid, til kurs i utlandet, for så å senere bli til en universitetsutdanning med muligheter for videreutdanning (Blom, 2007). Utdanningen for barnehagelærerstudiet er i dag en 3-årig bachelorutdanning, men det diskuteres om den skal bli en 5-årig masterutdanning på lik linje med lærerutdanningen. Ved spørsmålet om informantene mente det var tilstrekkelig med en treårig utdanning, var alle enig. Tre år er tilstrekkelig, og flertallet mente praksis og arbeid etterpå var like viktig som den teoretiske kunnskapen. Ved å videre spørre om hvilke tanker de hadde om at utdanningen kanskje ble en 5-årig master, var det ulikheter i svarene. Politiker 2 og Lærer svarte begge at de synes det kunne være «greit» med lenger utdanning, slik at barnehagelærere fikk mulighet til å spesialisere seg innenfor ulike emner og spesifikk kunnskap, noe som kan medføre at personalet blir en gruppe med bred kunnskap som kan møte alle barns behov. Politiker 1 og Forelder 1 var begge usikre om master var nødvendig.

«Det er jo sånn samfunnet har blitt nå.. de krever jo bachelor og master. Men det er jo veldig sørgelig når jeg tenker på hvor mye arbeidskraft vi trenger i Norge nå.. ved å bruke såpass mye tid på skolene når vi allerede har manko på lærere og alt det rundt her. Jeg er redd for at folk kan bli overkvalifisert for jobben, og at den da blir kjedelig for dem» svarte politiker 1.

Forelder 1 på sin side valgte å sammenligne utdanningen med yrkesfag: *«Tre år er kanskje nok for noen.. men det er for så vidt ikke så mye. Det er nesten like mye som yrkesfag liksom.*

Det er jo to år. Men det er jo mye jobb i barnehagen da, jeg ser jo det på foreldremøtene vi er på».

Jeg spurte barnehagelærer1 om hvilke tanker vedkommende hadde om å gå fra 3 til 5 års utdanning. Barnehagelæreren mente det kunne være bra for de som ikke hadde erfaring med barnehage fra før, og at høyere utdanning kunne heve yrket og kvaliteten i barnehagen ved å likestille den med skolen. Vedkommende uttalte også en skepsis rundt lenger utdanning, da redsel for at barnehagen skulle bli en «mini-skole» ble nevnt etterfulgt av spørsmålet om hvor en skal gjøre av barnehagelærere med masterutdanning.

«Jeg husker når jeg begynte å studere, og hun vi hadde i samfunnsfag sa.. liksom gratulerte at vi hadde kommet inn på det studiet «alle» kom inn på. Og hun snakket jo rundt det og hva hun mente, men det sa liksom noe om kanskje hvordan andre ser på barnehagelæreryrket og hvem som søker. Det er en sånn her kan nesten hvem som helst komme inn». Barnehagelærer 2.

Barnehagelærer 2 mente holdningen om at «nesten hvem som helst» kan komme inn på barnehagelærerstudiet, kunne blitt endret om utdanningen ble en masterutdanning. Studiet kunne blitt «hevet» i samfunnet ved at det likestiltes med skolen, men vedkommende uttalte at det igjen kunne medføre færre søkere.

Som barnehagelærer er det mulig å ta videreutdanninger og mastergrader innenfor ulike fag og emner. Stadig flere barnehagelærere i Norge tar masterutdanning, til tross for at det ikke er noen formelle karriereveier i barnehagen der det stilles krav om slik kompetanse (Pettersvold & Østrem, 2018). Det finnes ingen systematisert kunnskap om hva barnehagelæreres masterkompetanse tilfører barnehagen, men mange er opptatt av at profesjonen trenger kompetansen. Det understrekes blant annet av Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning (Pettersvold & Østre, 2018).

En undersøkelse utført blant barnehagelærere med masterutdanning visste at det finnes både positive og negative sider ved en slik utdannelse. Den positive siden er at barnehagelærerne føler seg tryggere som fagpersoner og er blitt mer bevisst på viktigheten av å være faglig oppdatert. Den negative siden er at barnehagelærere med master føler seg alene og opplever i begrenset grad at de får mulighet til å bruke kunnskapen. *«Jeg er avhengig av at lederne over*

meg ikke føler seg truet av min kompetanse, fordi de ikke har mastergrad selv» (Pettersvold & Østrem, 2018).

Ved å gå fra 3 til 5 år får barnehagelærerne bredere kunnskap for å møte kravene og forventningene til barnehagen (Korsvold, 2019). Barnehagelærerutdanningen har gått fra å være en privat utdanning med stor selvråderett i form av autonomi og handlingsrom, til å senere bli en mer kompleks utdanning med statlige, nasjonale føringer. Forskning og vitenskapelig fundert kunnskap ses i dag som et redskap for å kunne innfri de høye krav og forventninger som stilles til barnehage. Med utgangspunkt i barnehagelærerprofesjonens plass i samfunnet, vil styrking av profesjonen gjennom en egen, men lengre utdanning, i fremtiden være et helt sentralt tiltak (Korsvold, 2019).

5.3.1. Miniskolediskursen

Etter at ambisjonen om fullbarnehagedekning var realisert i 2006, ble diskusjoner rundt barnehagens pedagogiske innhold satt på den politiske dagsordenen (Østrem, 2018). Det siste tiåret har politikerne vært opptatt av barnehagens betydning for å sette barn i stand til å møte kravene som stilles til dem når de senere blir elever i skolen og deltaker i arbeidslivet (Østrem, 2018, s.13). Det er mange som er opptatt av barnehagens forebyggende funksjon, og som regel blir det rettet mot barn i barnehagen og legitimert gjennom *Tidlig innsats*.

Når begrepet tidlig innsats først ble en del av den barnehagepolitiske diskusjonen, var det med utgangspunkt i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Barna ble noe nasjonen skulle investere i for å oppnå sosial utjevning og sosial mobilitet, for at skoler resultatene skal bli bedre, for at Norge skal hevde seg bedre på internasjonale målinger, og for at flere skal fullføre videregående opplæring og klare seg i arbeidslivet (Østrem, 2018, s.13). Vik (2018) skriver at *«tidlig innsats er et prinsipp de fleste gir sin tilslutning til, men som de færreste av oss egentlig vet hva innebærer»* (Vik, 2018, s.143). Flere studier viser at begrepet er ullent formulert og lite konkretisert i både politiske dokumenter og i formelle rammeverk for utdanningssektoren (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik & Hausstätter, 2014, gjengitt i Vik, 2018), s.143). Når barnehagelærerne fikk spørsmålet om tidlig innsats, svarte barnehagelærer 1:

«Tidlig innsats synes jeg er veldig mye ord og veldig lite praksis. Jeg ser i veldig mange stortingsmeldinger at tidlig innsats.. det står liksom skrevet ned mange steder. Jeg ser på jobb, når det er snakk om ressurser og å få tilgang til ressurser, flere mennesker eller barn som trenger mer, og da er ikke tidlig innsats et godt nok argument».

Tidlig innsats handler om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten vanskene oppstår i førskolealder eller senere i livet (Statped, u.å.). Det handler i korte trekk om å fange opp de barna som trenger noe ekstra så tidlig som mulig, og å få ned ventetiden på hjelp og skape en bedre flyt mellom hjelpeinstansene. Med tidlig innsats kan en forebygge skjevutvikling, sosiale vansker og lærevansker. Vik (2018) trekker frem at prinsippet om forebygging er problemorientert, og at begrunnelsen for å drive med forebyggende arbeid er at barn skal unngå en vanske eller et problem.

«Barnet skal gjennom forebyggende tiltak unngå atferdsvansker, unngå lese- og skrivevansker og unngå sosioemosjonelle vansker. Dilemmaet er at barn blir møtt, sett og forstått som et potensielt problem» (Vik, 2018, s.151).

Videre skriver Vik (2018) at tiltakene ikke kun gjelder for barn som er risikoutsatt, men alle barn. De vil da alle sammen bli betraktet som innehavere av en vanske som kan komme til overflaten en gang i fremtiden. Det vil sannsynligvis påvirke barnets syn på seg selv, når opplæring handler om å beskytte barnet og for å forhindre vansker som kan oppstå på et senere tidspunkt i livet (Vik, 2018, s.151). Det viser seg at det ofte er barnets svake sider, det barnet ikke mestrer så godt, som vies størst oppmerksomhet. Erfaring og forsknings viser at en slik tilnærming kan være med på å forsterke problemene (Pedersen, 2015). Det har visst seg at de forventningene vi har en til person, kan være med på å opprettholde, men også endre atferd.

Når det er snakk om tidlig innsats, blir ofte *mer læring* også nevnt. Mer læring er det som betegnes som miniskolediskursen. Til tross for at Stortinget sidestiller omsorg, lek, læring og danning og har lovfestet at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi, har politikerne i liten grad interessert seg for helhetstenkningen som kjennetegner barnehagens tradisjon (Østrem, 2018, s.21). De har i stedet kommet med forventninger om «mer læring» i

barnehagen, som bringer med seg spørsmålet: *mer enn hva?* Hva ønsker de mindre av, og av hvilke grunner bør noe nedprioriteres til fordel for styrte læringsaktiviteter?

Barnehagens pedagogikk er kjennetegnet av en helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre. Tiden, rommene, aktivitetene og barnegruppene er organisert slik at årvåkenhet for hvilke muligheter som finnes, er selvsagt og nødvendig innenfor så vel som utenfor formelle og planlagte læringsaktiviteter (Østrem, 2018, s.20). Omsorgssituasjoner kan også være uformelle læringssituasjoner der en oppmerksom barnehagelærer både kan følge barnets signaler og interesse. Ved å følge barnets interesser, blir barnets behov for medvirkning dekket. Medvirkning er et begrep som nevnes i både FNs barnekonvensjon artikkel 12, i Barnehageloven §1 og §3 og i Grunnloven §104. «*Barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). Begrepet handler om at barn jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, og at de skal få erfare å få en innflytelse på det som skjer i barnehagen.

Vik (2018) trekker frem at flere studier viser at begrepet *tidlig innsats* er ullent formulert og lite konkretisert i både dokumenter og i formelle rammeverk for utdanningssektoren. Det samme kan sies om *mer læring*, ved at så mange i barnehagefeltet stiller spørsmålet om «mer enn hva?». Ved spørsmålet om tidlig innsats og mer læring, var det ulikheter i svarene fra informantene. Tre av informantene ytret en positiv innstilling til en mer skoleforberedende barnehage, mens tre andre ytret en negativ innstilling. Politiker 1 snakket kun rundt temaet, uten å konkret gå inn på det, men nevnte i en annen setting at ingenting i barnehagen er tilfeldig, og at det ligger læring bak alt som blir gjort. Forelder 1, Forelder 2 og Lærer syntes alle mer skoleforberedende arbeid er viktig, da det kan gi barn et bedre grunnlag for når de begynner på skolen. Forelder 2 nevnte også at det kunne være «sunt», og at det sikkert kunne være enda mer uten at det hadde ødelagt for barnehageopplevelsen.

«Jeg er usikker på om en mer skoleforberedende barnehage har en god nok langsiktig effekt for barns skoleprestasjoner i skolen, og om det er riktig måte å jobbe med tidlig innsats på. Jeg tror at tidlig innsats først og fremst kan benyttes til å lære barna å bli selvstendige individer som skal kunne uttrykke følelser, tanker og humør. Altså ting som kan hjelpe dem på veien i livet og som hjelper dem å være god mot hverandre, ha det bra med andre og å ha det bra med seg selv» politiker 2.

Barnehagelærer 1 og Barnehagelærer 2 stilte begge spørsmål om hva det skulle være «mer» av, og hvem som eventuelt skulle gjennomføre det. Barnehagelærer 1 forklarte at det ble vanskelig med tanke på ressurser og tid, og trakk frem at det ville medføre mer plantid og flere voksne som må vekk fra avdelingen, som igjen vil påvirke tiden de får med barna. Barnehagelærer 2 synes det er bra at barn for prøve seg på «skole-ting», men at det i så fall må være lystbetont og kun hvis barna selv ønsker det.

«Jeg synes heller skolen burde tilpasse seg barnehage-hverdagen det første året, eventuelt første halvåret. Barna skal selvfølgelig bli forberedt på hva de går i møte, men barnehagen burde etter min mening ikke legge opp til «skoletimer» hvis ikke barna synes det er gøy» Barnehagelærer 2.

5.3.2. Miniskolediskursens konsekvens

I 2006 ble barnehagen overført til Kunnskapsdepartementet, og fikk i 2010 en formålsparagraf som bygger på de samme verdiene som skolen. Ved at barnehagen ble en del av utdanningsforløpet, har det medført diskusjoner rundt barnehagens pedagogiske innhold (Østrem, 2018). Innholdet i barnehagen er blitt viktig for utviklingen av samfunnet, og tiltak som *tidlig innsats* og *mer læring* har medført at barnehagen likestilles mer med skolen.

Tidlig innsats handler om å gi hjelp så tidlig som mulig, og skal forebygge sosiale vansker, lærevansker og frafall i skolen (Vik, 2018). Tiltaket er flott, men bringer med seg et problem: det er ullent formulert og lite konkretisert ((Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik & Hausstätter, 2014, gjengitt i Vik, 2018), s.143), noe som medfører spørsmål rundt hvordan en skal planlegge og gjennomføre det fra barnehagen sin side. Tiltakene gjelder ifølge Vik (2018) ikke kun for barn som er risikoutsatt, men for alle barna. Hun nevner tiltaket sannsynligvis vil påvirke barnets syn på seg selv, da barnet skal beskyttes og forhindres fra å møte og oppleve

vansker (Vik, 2018, s.151). For barnehagelærere er det viktig å fokusere på barnets sterke sider, altså det barnet mestrer framfor de svake sidene (Pedersen, 2015). Barnehagen er inspirert av Fröbel og hans barnehagepedagogikk, som tar utgangspunkt i at barn gjennom egen aktivitet skal tenke og handle fritt. Barna skal gjennom aktivt samspill med barnehagelæreren og gjennom lek, få begynnende erfaring med naturen og hvordan verden henger sammen (Johansson, 2004, s.261, gjengitt i Greve & Jansen, 2018, s.33). Bleken (2000) peker på det hun mener er motsetningsforhold mellom politikken og pedagogikken:

«I motsetning til i politikken har barna alltid vært interessenten med første prioritet i barnehagens pedagogiske tradisjon, foran foreldrene, personalet, samfunnet og eierne» (Bleken, 2000, s.31, gjengitt i Østrem, 2018, s.12).

Videre skriver Bleken (2000) at ved interessekonflikter mellom interessentene har barnehagelærerens yrkesmessige lojalitet alltid vært knyttet til barna. Barnehagelærerens yrkesmessige lojalitet ovenfor barna, kan ses i sammenheng med personalets profesjonelle identitet. Gjennom den kollektive identiteten der gruppen finner noe felles, blir en bevisst på hvilke standarder som gjelder for gruppen og for arbeidet (Andreasen, 2020). Ved at politikerne fremmer tiltak som medfører at barnehagens helhetstenkning havner i skyggen av mer skoleforberedende tiltak, blir en konsekvens av det at barnehagelærere får mindre tid med barna, og må bruke mer tid på planlegging av aktiviteter. Mer planlegging fører til mer dokumentering, som igjen fører til at flere barnehagelærere forsvinner fra avdelingen. Ved at barnehagelærerne må ut av avdelingen, står fagarbeidere, assistenter og vikarer igjen med barnegruppen. Ved at profesjonsutøverne forsvinner, forsvinner også de faglige begrunnelsene, og standarden gruppen ønsker for arbeidet blir vanskelig å opprettholde (Heggen, 2005). Når barnehagen forstås som forutsetning for barns læring og utvikling, er det en risiko for at den andre siden ved det helhetlige mandatet kommer i skyggen av barnehagen som læringsarena. Funksjonene som ble vedlagt i sammenligningen med hjemmet – altså alminnelig omsorg og tilsyn – er relativt lite fremme i dagens barnehagedebatt. Dette kan medføre at det som tidligere dominerte, forsvinner ut av fokus, og at viktige oppgaver blir nedprioritert (Østrem, 2018, s.15).

Spørsmålet om hva barnehagen skal være, er blitt viktig for flere av dem som deltar i samfunnsdebatten. Det er mange som vil mye med barnehagen og det er store forventninger til hva barnehagen skal utrette for samfunnet (Østrem, 2018, s.14). Den økte interessen for barnehagen har en slagside, ved at flere aktører legger press på barnehagen, jo mer snevert forstås barnehagens pedagogiske oppdrag. Barnehagens betydning samt dens egenart som velferdsordning og som pedagogisk virksomhet og møtested, blir underkommunisert (Østrem, 2018, s.14). Ved at politikerne fremmer tiltak som skal forhindre lærevansker og frafall i skolen, uten å formulere klare retningslinjer for hva og hvordan, gjør det det vanskelig for barnehagen å iverksette og arbeide med tiltakene. Tiltakene blir begrunnet som positive for både samfunnet og barna, ved at de skal sikre barns deltakelse i senere utdanningsforløp og senere som arbeidstakere i samfunnet.

Hvordan barnehagens pedagogiske innhold blir formidlet til samfunnet, påvirker hvordan samfunnet forstår yrket. Det at mange ser på barnehagen som «lekeplass» og «oppholdssted» for barn mens foreldrene er på jobb, medfører at mange vil synes tiltak som tidlig innsats og mer læring er bra. Tiltakene vil forberede barna til de begynner på skolen, samt sørge for at de ikke opplever vansker senere i livet. Tidlig innsats er et prinsipp de fleste gir sin tilslutning til, men som de færreste av oss egentlig vet hva innebærer (Vik, 2018, s.143). Når tiltakene blir fremmet som svært positive av politikerne, vil samfunnets deltakere synes det er bra for barns læring og senere skoleprestasjoner. Politikerne har mye makt i samfunnet, og i denne settingen vil de ha rollen som den dominerende klassen Bourdieu beskriver. De fremmer en «virkelighetsforståelse» som høres positiv og lovende ut og som samfunnet opplever som nødvendig (Wilken, 2015). Barnehagen og samfunnet blir i denne sammenhengen den dominerte klassen, som aksepterer politikernes tiltak. Bourdieu skriver at både de som privilegeres av bestemte virkelighetsoppfatninger og de som undertrykkes av dem, aksepterer den vilkårlige sosiale orden som en omgjengelig naturlov, og at det ligger en tilsynelatende grunnleggende aksept om at «sånn er det bare» (Bourdieu 1984/93:479, gjengitt i Wilken, 2015, s.69). Ved at tiltakene blir fremmet i sammenheng med Norges resultater på internasjonale prøver og forskning på barns skoleprestasjoner, vil samfunnet oppleve tiltakene som viktig og nødvendig, uten at de nødvendigvis vet hva og hvordan tiltakene vil påvirke barnehagen og barnehagelæreres arbeid og oppgaver samt syn på eget yrke.

5.4. Diskurser i harmoni og diskurser i strid

En diskurs kan sies å være en kollektiv forståelsesramme, med en utside og en innside (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Når en tenker innenfor den diskursive rammen, sier en gjerne at en tenker i tråd med diskursen. Da det finnes ulike diskurser og diskursive rammer, påkaller det ulike forståelser av ett og samme fenomen. Når en snakker om at et fenomen kan representeres på flere måter enn en, handler det derfor om at fenomenet kan representeres i tråd med ulike diskurser, og settes i ulike diskursive rammer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Østrem (2018) har trukket frem at det gis mange ulike svar på hva barnehagen er og hvilke funksjoner den har, da mennesker har ulike perspektiver og forståelser knyttet til barnehagen og dens oppgaver (Østrem, 2018, s. 11). I denne oppgaven har jeg forsøkt å få grep om bredden i tankesett som er knyttet til barnehagen. Jeg har benyttet meg av barnehagens historie, profesjonsteori og teori knyttet til barnehagen for å finne bakgrunnen for informantenes forståelse av barnehagen som fenomen. Gjennom mine funn har jeg oppdaget at det er en diskursiv orden mellom to av diskursene og en diskursiv kamp mellom to andre. Den diskursive orden medfører at to diskurser anlegges sammen for å beskrive og forstå barnehagen, mens den diskursive kampen medfører at diskursene er i strid med hverandre og kjemper om enerett til å definere barnehagen og dens funksjon.

I teksten har jeg avdekket tre fremtredende diskurser, hvor en kan se at enkelte informanter tenker innenfor den diskursive rammen, mens andre tenker utenfor. Kjønnsdiskursen sammen med omsorgsdiskursen, er en felles forståelse av barnehagen blant informantene i denne undersøkelsen. Miniskolediskursen på sin side bringer meg seg ulike forståelser, der noen tenker innenfor den diskursive rammen mens andre tenker utenfor. De informantene som mener tidlig innsats, mer læring og en mer skoleforberedende barnehage er bra tenker innenfor miniskolediskursen, mens de som stiller seg kritisk til tiltakene i skolediskursen, tenker mer innenfor barnehagediskursen.

5.4.1. En diskursiv orden mellom kjønnsdiskursen og barnehagediskursen

Diskurser kan krysse hverandre, av og til berører hverandre, men like ofte kan de også ignorere eller ekskludere hverandre (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Kjønnsdiskursen og barnehagediskursen er to diskurser som anlegges for å beskrive barnehagen som fenomen. De krysser hverandre og av og til berører hverandre, samt at de til

tider også kan utfylle hverandre. Når diskursene sammen anlegges for å beskrive og forstå barnehagen, medfører det at det er en diskursiv orden mellom dem (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Barnehagediskursen bygger på barnehagens historiske røtter og dens helhetstenkning, noe som kan ses i parallell med kjønnsdiskursens tilknytning til barnehagen. De brukes gjerne begge to for å beskrive og å forstå barnehagen, personalet, dens funksjon og oppgave i samfunnet.

Gjennom hele barnehagens historie har personalet i stor grad bestått av kvinner, og selv etter at utdanningen ble åpen for menn er det fremdeles et flertall av kvinner. Barnehagelæreryrket blir sett på og definert som et kvinnedominert yrke, da kvinner ofte beskrives å ha «naturlige omsorgsegenskaper (Bøe, 2011, s.88). I tillegg til at husmødrene og barnehagelærerinnene gjennom sine initiativ og opplysningsarbeid av barnehagevirksomhet, i stor grad har bidratt til å gjøre barnehagen til en samfunnsinstitusjon (Greve, 1995). Barnehagen startet som et hjeltiltak og ble senere til en semiprofesjon. Semiprofesjonene, ble beskrevet å ha en kortere utdanning og opplæring, en mindre legitimert status, samt mindre spesialisert kunnskap enn de fullverdige profesjonene (Etzioni 1969: v, gjengitt i Dahle, 2019, s.218). Det var ikke før Barneverkakademiet åpnet i Norge og barnehagelærerutdanning ble treårig at profesjonaliseringen av barnehagen startet (Balke, 1995).

Utdanning hadde tidligere kun vært for menn, men når kvinner også kunne ta utdannelse medførte rekrutteringen av høyere utdanning til store skiller som lever videre (Dæhlen & Svensson, 2019, s.127). Det er oppstått et skille mellom en side som er preget av en mannlig teknisk-økonomisk verden, og en annen side som er preget av en kvinnelig underordnet omsorgsverden. I barnehagen blir omsorg og myke verdier anerkjent, noe de nødvendigvis ikke blir i like stor grad utenfor barnehagefeltet (Bøe, 2011, s.88). «*Menn tør ikke velge kvinneyrker*», uttrykker lederen for Reform - ressurscenter for menn, Per Kristian Dotterud - «*fordi menn er livredde for å bli oppfattet som feminine*» (Friis, 2006, s.14). Det har medført at barnehagelæreryrket blir mindre attraktivt for menn, og fortsatt fremstår som et kvinnedominert yrke.

Kjønnsdiskursen får gjennom omsorgsdiskursen dermed en tilknytning til barnehagediskursen. Barnehagens pedagogikk er kjennetegnet av en helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre (Østrem, 2018). «*Omsorg er en forankret del av barnehageinstitusjonens ideologiske grunnlag, og beskrives i barnehagens*

styringsdokument som både en verdi og en arbeidsform» (Ulla, 2011, s.70). Med tanke på at omsorgsdiskursen brukes til å forklare både barnehagelæreryrket samt barnehagens arbeid, medfører det en kobling mellom kjønnsdiskursen og barnehagediskursen. Sammen i en diskursiv orden brukes de begge til å forstå og beskrive barnehagen som fenomen.

5.4.2. En diskursiv kamp mellom barnehagediskursen og miniskolediskursen

Når diskurser i en gitt diskursiv orden er i strid med hverandre, altså når de kjemper om enerett til å definere fenomenet, snakker en om en diskursiv kamp. I prinsippet kjemper alle diskurser om enerett og om å være den «rette» tenkemåten, hvor de fremstår som gyldige og selvsagte, samtidig som de skyver andre diskurser til side. Diskurser kan som sagt leve side om side, men om den ene diskursen tematiseres som mangelfull av den andre, blir det en diskursiv kamp (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Miniskolediskursen bryter med barnehagediskursen, og de to befinner seg i en diskursiv kamp. De kjemper om eneretten til å bestemme hvordan barnehagen skal oppfattes og hvilken funksjon den burde ha. Begge diskursene benyttes innenfor barnehagepolitikken og i diskusjoner som angår barnehagen og dens pedagogiske innhold.

«Det er et politisk skille i barnehagepolitikken, mellom de som mener barnehagen først og fremst skal bidra til å forberede barn til skolen, og de som mener barnehagen først og fremst skal inkludere alle barn i meningsfulle fellesskap med utgangspunkt i barns medvirkning og lek» skriver Valås (2016).

For noen år tilbake måtte barnehagen forsvares som noe annet enn hjemmet, mens den i dag må forsvares som noe annet enn skolen og kommunisere faglighet som noe annet enn skolelærerens (Hennum & Østrem, 2018). Barnehagen har gjennom sin historie ønsket å være en institusjon med barna i fokus. Den har ønsket å være en pedagogisk virksomhet der barn lærer gjennom lek og i samspill med andre barn og voksne, framfor å undervises.

Det har vært en diskursiv kamp mellom barnehagediskursen og skolediskursen gjennom hele barnehagens historie. Utgangspunktet med asylene var at fattigdom skulle bekjempes gjennom skolegang og oppdragelse, og barn skulle formes til å bli fremtidige arbeidere og håndverkere. Barn skulle gjennom asylene få undervisning i regning, lesing og skriving, noe som medførte en forbindelse med skolen (Blom, 2007, s.19). Asylene hentet senere

inspirasjon fra Fröbel og hans barnehagepedagogikk, som ønsket at barnehagen skulle være en sosial institusjon med eget pedagogisk innhold. Selv da var det ønsket om å likestille barnehagen med skolen. Samordningsnemda ønsket å få barnehagen under Kirke- og undervisningsdepartementet, men Barnevernkomiteen valgte å beholde barnehagen under Sosialdepartementet, noe som svekket tilknytning til skolen (Balke, 1995:246). Senere ble barnehagen overført til Barne- og familiedepartementet, for så å ende under Kunnskapsdepartementet der barnehagen tok et skritt unna familiepolitikken og inn i det store utdanningsforløpet (Friis, 2006, s.9). Barna ble dermed noe som ikke kun angår familiene, da førskolebarna også angår samfunnet i mye større grad enn tidligere.

Ved å knytte overføringene av barnehagen til den symbolske vold, kan en se at det har skjedd en maktutøvelse. Barnehagen er ikke blitt «tvunget» til å ha en tilknytning til skolen gjennom fysisk makt, men har gjennom symbolsk vold, skjult gjennom politiske debatter og diskusjoner, fått en tettere tilknytning til skolen enn den tidligere har hatt. Den symbolske volden baserer seg på at både de som utøver makt og de den utøves i forhold til, misgjennir at det skjer en maktutøvelse. Begge parter aksepterer den vilkårlige sosiale orden som en omgjengelig naturlov (Bourdieu 1984/93:479, gjengitt i Wilken, 2015, s.69).

Gjennom forskning, studier og diskusjoner og debatter har tiltak som tidlig innsats og mer læring blitt fremmet som viktige for barns læring og utvikling. Interessen rundt tidlig innsats, mer læring og kvalitet i barnehagen, har blitt etterfulgt av kritikk av barnehagens helhetlige tilnærming til omsorg, lek og læring. Det har blitt trukket frem antakelser om at blant annet medvirkning har stått i veien for barns læring, og utarbeiding av tiltak for å motvirke dette har blitt fremmet (Rege & Størksen, 2014, gjengitt i Østrem, 2018, s.14). Selv om mange forslag ikke har fått gjennomslag, er de uttrykk for en tenkning som setter preg på diskusjonen, og er med på å forme barnehagens innhold. Spørsmålet om oppgaver som har vært og er sentrale i barnehagen, kommer da i skyggen av ferdighetsstimulerende forskoletiltak (Østrem, 2018, s.14). Bae (2018) berører noen av de ubesvarte spørsmålene som følger av den politiske retorikken:

«Når politikere og andre hevder det må bli mer læring i barnehagen, er det grunn til å spørre: hva slags læring og på hvilke eller hvem sine premisser? Barn som går i barnehage, er allerede involvert i mange læringsprosesser knyttet til hverdagsaktiviteter og fagområder. Barnehagelærere og øvrig personale forsøker å ta

på alvor den helhetlige tilnærmingen til utvikling og læring som har stått sentralt i norsk og nordisk barnehagepedagogikk» (Bae, 2018, s, 87, gjengitt i Østrem, 2018, s.21).

Barnehagelærerens yrkesmessige lojalitet ligger hos barna. Barnehagepersonalet har gjennom en kollektiv identitet funnet noe felles, og blitt bevisst på hvilken standard gruppen ønsker for arbeidet (Andreasen, 2020). Ved at politikerne fremmer tiltak som medfører at barnehagens helhetstenkning havner i skyggen av mer skoleforberedende tiltak, blir en konsekvens av det at barnehagelærere får mindre tid med barna, og må bruke mer tid på planlegging av aktiviteter. Mer planlegging fører til mer dokumentering, som igjen fører til at flere barnehagelærere forsvinner fra avdelingen. Ved at barnehagelærerne må ut av avdelingen, står fagarbeidere, assistenter og vikarer igjen med barnegruppen. Barnehagelæreren skal lede og veilede personalet slik at barnehagen framstår med kvalitet i det pedagogiske tilbudet. (Steinnes, 2007, s.6). Ved at profesjonsutøverne forsvinner, forsvinner også de faglige begrunnelsene, og standarden gruppen ønsker for arbeidet blir vanskelig å opprettholde (Heggen, 2005). Når barnehagen forstås som forutsetning for barns læring og utvikling, er det en risiko for at den andre siden ved det helhetlige mandatet kommer i skyggen av barnehagen som læringsarena.

Den diskursive kampen mellom miniskolediskursen og barnehagediskursen, medfører ulike måter å forstå barnehagen og dens funksjon på. Diskursene kjemper om eneretten til å bestemme hvordan barnehagen skal oppfattes og hvilken funksjon den burde ha i samfunnet og utdanningsforløpet. Ved at miniskolediskursen er såpass fremtredende i samfunnet og i politiske diskusjoner som omhandler barnehagefeltet, er det en risiko for at barnehagediskursen som tidligere dominerte i feltet, forsvinner ut av fokus og at oppgaver som anses som viktig for barnehagelærerne og profesjonen, blir nedprioritert (Østrem, 2018, s.15).

6. Oppsummerende konklusjon

Historisk sett har barnehagen hatt en uklar posisjon i samfunnet. Det som startet som et tiltak for å motvirke fattigdom og for å få barn vekk fra gatene, er i dag et universelt velferdsgode og tilbud til alle barn (Østrem, 2018). Lenge var barnehagens pedagogiske innhold i stor grad overlatt til profesjonen, noe Østrem (2018) mente kunne skyldes en manglende interesse fra politisk hold eller at politikerne hadde tillitt til profesjonen (Østrem, 2018).

Når barnehagen ble overført til Kunnskapsdepartementet i 2006, tok den et skritt unna familiepolitikken og inne i det store utdanningsforløpet (Friis, 2006, s.9). Dette gjorde noe med synet på barnet og barnehagens posisjon i samfunnet. Barnet var ikke lenger noe som kun angikk familiene, da førskolebarna nå også angikk samfunnet i mye større grad enn tidligere (Friis, 2006). Innholdet i barnehagen ble derfor viktig for utviklingen av samfunnet, og politikerne ble opptatt av barnehagens betydning for å sette barn i stand til å møte kravene som stilles til dem når de senere blir elever i skolen og deltakere i arbeidslivet (Østrem, 2018, s.13). Tiltak som *tidlig innsats* og *mer læring* ble fremmet og iverksatt, noe som har medført at barnehagen likestilles mer med skolen. Tiltakene forstås og beskrives ut fra miniskolediskursen, som befinner seg i en diskursiv kamp med barnehagediskursen.

Barnehagediskursen forstås i denne undersøkelsen som barnehagens helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre, men også Frøbels barnehagepedagogikk som legger vekt på at barn gjennom egen aktivitet skal tenke og handle fritt (Johansson, 2004, s.261, gjengitt i Greve & Jansen, 2018, s.33). Barna skal gjennom lek og samspill med andre barn og barnehagelærere, få en begynnende erfaring i hvordan verden henger sammen (Greve & Jansen, 2018). Diskursen vektlegger at barn ikke skal undervises, men at de skal forberedes til det som vil møte dem i senere utdanning og deltakelse i samfunnet.

Bleken (2000) peker på motsetningsforhold mellom politikken og pedagogikken, der barn er førsteprioriteten til barnehagelærere, foran foreldrene, personalet og samfunnet (Bleken, 2000, s.31, gjengitt i Østrem, 2018, s.12). Barnehagelærerens yrkesmessige lojalitet ligger hos barna, og på bakgrunn av sin profesjonsidentitet utfører de arbeid og oppgaver utfra standarden gruppen har satt, for å kunne møte barnehagens helhetstenkning (Andreasen, 2020).

I den diskursive kampen mellom miniskolediskursen og barnehagediskursen, dominerer miniskolediskursen. Den fremmer forståelsen av at en mer skoleforberedende barnehage, vil gjøre barna i bedre stand til å møte kravene som vil stilles til dem når de senere blir elever i skolen (Østrem, 2018, s.13). Tiltakene er ullent formulert og lite konkretisert i politiske dokumenter og i formelle rammeverk for utdanningssektoren (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik & Hausstätter, 2014, gjengitt i Vik, 2018), s.143), noe som gjør det vanskelig å planlegge og gjennomføre fra barnehagens side. Barnehagelærer 1 uttalte at mer læring i barnehagen fører til mer plantid og at flere barnehagelærere må ut av avdelingen. Det medfører at fagarbeidere, assistenter og vikarer blir igjen på avdelingen, mens profesjonsutøveren med de faglige begrunnelsene forsvinner. Standarden gruppen ønsker for arbeidet blir da vanskelig å opprettholde (Heggen, 2005).

Barnehagediskursen og kjønnsdiskursen befinner seg i en diskursiv orden, der de krysser hverandre, av og til berører hverandre samtidig som de til tider også utfyller hverandre. De anlegges sammen for å beskrive og forstå barnehagen, personalet og dens funksjon og oppgave i samfunnet. Omsorgsdiskursen er det som binder de to diskursene sammen. Den henger sammen med barnehagediskursen, da omsorg er en *«forankret del av barnehageinstitusjonens ideologiske grunnlag, og beskrives i barnehagens styringsdokument som både en verdi og en arbeidsform»* (Ulla, 2011, s.70). Og får en tilknytning til kjønnsdiskursen ved at kvinner ofte beskrives å naturlige omsorgsegenskaper som gjør at de «passer» til arbeidet i barnehagen (Bøe, 2011, s.88).

Barnehagediskursen, miniskolediskursen og kjønnsdiskursen er tre fremtredende diskurser som er blitt identifisert i denne undersøkelsen. Diskursene får både samfunnsmessige konsekvenser for barnehagen som profesjon, men får også konsekvenser for barnehagelærerens profesjonsidentitet. De samfunnsmessige konsekvensene kan ses i sammenheng med profesjonsidentiteten ved at de påvirker barnehagen, som er barnehagelærernes arbeidsplass og feltet de er spesialister innenfor.

Kjønnsdiskursen får samfunnsmessige konsekvenser da den formidler yrket som et kvinnedominert yrke, der omsorgsegenskaper og «myke verdier» anerkjennes, noe som medfører at yrket blir mindre attraktivt for menn. Den for konsekvenser for barnehagelærerens profesjonsidentitet da den bringer meg seg i tillegg til at den fremmer

«tante»-navnet, noe som kan medføre at barnehagelærere identifiserer seg som «tanter» framfor profesjonsutøvere med spesialistkunnskap.

Barnehagediskursen får samfunnsmessige konsekvenser ved at barnehagelærerne ikke bruker fagspråket og faglige begrunnelser til å videreformidle barnehagens pedagogiske innhold til samfunnet. Ved at fagspråket utvannes eller legges vekk, medfører det at barnehagelærere mangler erfaring i å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller deres spesielle fagområde fra mer allmenn kunnskap om barn (Jansen, 2006, gjengitt i Hennem & Østrem, 2018). Utviklingen av fagspråk er et sentralt aspekt ved det å dannes til barnehagelærer, og en arbeidsplass som gir rom for faglig fellesskap bidrar til at profesjonsutøvere fortsetter å utvikle seg som fagpersoner med et relevant fagspråk. Kunnskap finnes ikke uavhengig av språket, da kunnskapen blir til i det den blir språkliggjort (Hennem & Østrem, 2018). Profesjonsutøvere synliggjør sin spesialistkunnskap ved å knytte faglige refleksjoner til praktiske yrkeshandlinger. Når barnehagelæreren utfører handlinger uten å begrunne hvorfor, kan det da bli vanskelig for resten av personalet å forstå hvorfor vedkommende gjør som den gjør. Assistentene og vikarene har ikke samme kunnskapen som barnehagelæreren, men det faglige nivået i barnehagen vil heller ikke kunne heves om kunnskapen ikke artikuleres og deles verbalt.

Miniskolediskursen får konsekvenser for barnehagen som samfunnsinstitusjon i tillegg til at den påvirker barnehagelærerens profesjonsidentitet. For noen år tilbake måtte barnehagen forsvares som noe annet enn hjemmet, mens den i dag må forsvares som noe annet enn skolen, og kommunisere faglighet som noe annet enn skolelærerens (Hennem & Østrem, 2018). Ved at politikerne fremmer tiltak som medfører at barnehagens helhetstenkning havner i skyggen av mer skoleforberedende tiltak, blir en konsekvens av det at barnehagelærere får mindre tid med barna, og må bruke mer tid på planlegging av læringsaktiviteter. Mer planlegging fører til mer dokumentering, som igjen fører til at flere barnehagelærere forsvinner fra avdelingen og får mindre tid med barna. Når barnehagen forstås som forutsetning for barns læring og utvikling, er det en risiko for at den andre siden ved det helhetlige mandatet kommer i skyggen av barnehagen som læringsarena (Østrem, 2018, s.15). Dette kan medføre at det som tidligere dominerte i barnehagen, forsvinner ut av fokus, og at viktige oppgaver blir nedprioritert.

Litteratur

- Andreasen, J.K. (2020, 7. mars). *Profesjonell identitet som praksislærer: skjæringspunkt mellom lærer og lærerutdanner*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/profesjonell-identitet-som-praksislærer-skjæringspunktet-mellom-lærer-og-lærerutdanner/>
- Bae, B. (2007, 10. januar). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder i vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-14-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§1>
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). Barnehagelæreren som aktør i en politisert barnehagesektor. I Blaaflak, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (red.). (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s.13-21). Vigmostad & Bjørke AS.
- Blom, K. (2007). *Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan vokser de frem* (Skriftserien nr.1). Høgskolen i Bergen. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmllui/bitstream/handle/11250/2481651/blom.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg., s. 15-23). Hans Reitzels Forlag.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3.utg.). Routledge.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (red.). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Universitetsforlaget.
- Dahle, R. (2019). Profesjon og kjønn. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s.216-230). Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M. & Svensson, L.G. (2019). Profesjon, klasse og kjønn. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). (2019). *Profesjonsstudier* (4.opplag, s.119-127). Universitetsforlaget.
- Fauske, H. (2019). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s.29-51). Universitetsforlaget.
- Friis, P. (2006). Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290162-temahefte_om_menn_i_barnehagen.pdf
- Furseth, I. & Everett, E.L. (2020). *Masteroppgave: hvordan begynne – og fullføre* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2021, 9. August). *Taus kunnskap*. Store Norske Leksikon.
https://snl.no/taus_kunnskap
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: på vei mot yrkesidentitet*. Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T.T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I Østrem, S. (red). (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (1.utg., s.31-44). Cappelen Damm AS
- Grimen, H. (2019). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, I.L. (red.). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s.71-87). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2019). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander, A. & Terum, I.L. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s.144-158). Universitetsforlaget.
- Gundersen, D. (2021, 27. April). *Profesjonalisere*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/profesjonalisere>
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2019). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s. 321-331). Universitetsforlaget.
- Heggen K. (2005). *Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2005, Vol.89(06), pp.446-460.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hitching, T.R. & Veum, A. (2021). Introduksjon. I Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.). (2021). *Diskursanalyse I praksis: metode og analyse* (1. Utg., 4.opplag, s.11-36). Høyskoleforlaget.
- Håberg, L.I.A. (2014). *Didaktisk arbeid i barnehagen: kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb* (Doktorgradsavhandling, Universiteter i Oslo).
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44800/AVHANDLING%20H%C3%85BERG%20med%20errataliste.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jensen, G. (2014). *Profesjonell identitet: en studie av barnehagelæreres opplevelse av profesjonell identitet* (Mastergradsavhandling i pedagogikk, Høgskolen i Telemark).
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439000>

- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2020, 22. Mai). *Barneasyl*. Store Norske Leksikon <https://snl.no/barneasyl>
- Korsvold, T (2019, 24. Januar). *Flere stillinger i barnehagen bør ha masterkrav*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/flere-stillinger-i-barnehagen-bor-ha-masterkrav/112305>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 21. Oktober). *Kvalitet i barnehagen*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/?expand=factbox2612964>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y.S, Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Los Angeles: SAGE.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2019). Profesjonsstudier: en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4.opplag, s.13-29). Universitetsforlaget.
- Måseide, P. (2019). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s.367-382). Universitetsforlaget.
- Neumann, I.B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: mening, materialitet, makt* (2.utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Olsen, B. (2014, 15, Mai). *Kunnskap og dominans: en studie av kampen om barnehagen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/kunnskap-og-symbolsk-dominans--en-studie-av-kampen-om-barnehagen/>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-16-38). <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/§1>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018, 25. November). *Barnehagelærere med masterutdanning: en styrke for barnehagen*. Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/barnehagelarere-med-masterutdanning--en-styrke-for-barnehagen/>

- Phillips, L. (2020). Diskursanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg., s.377-404). Hans Reitzels Forlag.
- Skrede, J. (2020). *Kritisk diskursanalyse* (1.utg., 3 opplag). Cappelen Damm AS.
- Slagstad, R. (2019). Profesjoner og kunnskapsregimer. I Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s. 54-66). Universitetsforlaget.
- Smeby, JC. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg: et tidsskrift for barnehagelærere fra utdanningsforbundet*.12-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%201%202014.pdf>
- Smeby, JC. & Gundersen, T. (2021, 8. November). *Profesjon*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/profesjon>
- Statped. (u.å.). *Tidlig innsats*. Statped.no. <https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/>
- Steinnes, G.S. (2007). *Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt* (Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo).
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30896/Steinnes%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg., s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder: kritisk refleksjon om omsorg i barnehagen. I Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (red). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Universitetsforlaget.
- Utdanning.no. (u.å.). *Barnehageassistent*. Utdanning.no.
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barnehageassistent>
- Valås, H. (2016, 12. Februar). *Mer læring i barnehagen? – ser vi nå konturene av en ny barnehage?* Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/mer-laring-i-barnehagen/>
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I Østrem, S. (red). (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (1.utg., s.143-156). Cappelen Damm AS.

- Vågan, A. & Grimen, H. (2019). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2019). *Profesjonsstudier* (4. opplag, s. 411-426). Universitetsforlaget.
- Wilken, L. (2015). *Pierre Bourdieu* (5. Opplag). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Øierud, G.L. (2021). Hvordan analysere multimodalitet. I Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red). (2021). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (1.utg., 4. Opplag, s. 43-47). Høyskoleforlaget.
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I Østrem, S. (red). (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (1. utg., s.11-28). Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Informasjon om forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet «masteroppgave»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gå i dybden på et profesjonsrettet tema knyttet til pedagogikkstudiet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Ved Universitetet i Agder (UIA) skal studenter som går master i pedagogikk skrive en masteroppgave. Hensikten med oppgaven er at studentene skal fordype seg innen et tema som skal bygge på et eller flere kunnskapsområder de har vært gjennom tidligere i studiet. I den forbindelse har jeg valgt å fordype meg i tema om barnehagelærerens posisjon som profesjonsutøver i samfunnet. Problemstillingen for prosjektet er følgende: «*Hvilke (n) diskurser om barnehagen som profesjon eksisterer, og hvilke konsekvenser har disse for barnehagelærerens profesjonsidentitet og utøvelse av yrket?*».

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta med grunnlag i at du har tilknytning til barnehagen, og denne tilknytningen er relevant for min problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen jeg vil benytte er intervju. Tidsrammen for intervjuet er ca. 20 minutter, og vil inneholde spørsmål som kan bidra til å belyse prosjektets problemstilling. Ved intervju ønsker jeg å benytte diktafon-appen «Nettskjema-diktafon» (utarbeidet av Universitetet i Oslo). Det vil ikke stilles spørsmål om tredjepersoner eller om særlige kategorier av personopplysninger som navn, fødselsdato, adresse, politisk oppfatning, religion, helseopplysninger, eller straffedommer/lovovertridelser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. 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 om deg til formålene nevnt i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I studentprosjektet vil kun jeg og veileder ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave, alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eks. informant 1,2,3 osv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2022, da oppgaven er levert og sensur er gjennomført. Der lydopptak er benyttet vil disse bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettet etter sensur.

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)
- 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:

Veileder og prosjektansvarlig: Turid Skarre Aasebø, epost: turid.s.aasebo@uia.no tlf.nr. 91105913

Student: Maria Linn Eriksen, epost: maria_linn_1997@hotmail.com, tlf.nr. 90554380

Personvernombud ved Universitetet i Agder: Johanne Warberg Lavold,

Personvernombud@uia.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder

Turid Skarre Aasebø

Student

Maria Linn Eriksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «barnehagelærerens posisjon som profesjonsutøver i samfunnet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.22.

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til politikere, lærere og foreldre

1. Når du hører ordene «barnehage» og «barnehagelærer», hvilke tanker eller assosiasjoner får du da?
2. Vil du si at samfunnet i liten grad eller stor grad har forståelse for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?
3. Hvordan tror du samfunnet vurderer barnehagelæreryrket og utdannelsen i forhold til andre yrker og utdanninger som arbeider med barn og læring?
4. Hvilke tanker har du rundt politikernes ønsker om «tidlig innsats» og «mer læring» i barnehagen? (mer skoleforberedende).
5. Mener du det er noen forskjeller med henhold til å være barnehagelærer og barnehageassistent? Kan du beskrive hva forskjellene betyr eller går ut på?
6. Synes du det er tilstrekkelig med en 3-årig utdanning for å kunne bli barnehagelærer?
7. Hvilke tanker har du knyttet til at barnehagelærerutdanningen kanskje blir en 5-årig masterutdanning på lik linje med lærerutdanningen?
8. Har du opplevd at barnehagelærere bruker fagspråk og teoretiske begrunnelser når du eller andre har snakket med dem?
9. Profesjonsutøvere skal gi gode grunner for sine handlinger og begrunne dem, har du erfart at barnehagelærere gjør det i arbeidet? Eller opplever du at begrunnelsen på en måte blir en selvfølge/taus?
10. Har du noen tanker om hvorfor andre pedagoger og fagfelt ofte blir mer omtalt i samfunnet enn barnehagelæreren, i for eksempel media, politiske saker, aviser osv.?

Vedlegg 3: Intervjuguide til barnehagelærere

1. Vil du si samfunnet i liten grad eller stor grad har forståelse for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?
2. Vil du si andres holdninger og meninger om barnehagen, påvirker hvordan du eller dine kollegaer ser på dere selv som profesjonsutøvere?
3. Hvilke tanker har du knyttet til meninger om at barnehagen ikke er en «fullverdig profesjon» men en semiprofesjon? (svak arbeidsdeling, lekmannspreg).
4. Hvilke tanker har du rundt politikernes ønsker om «tidlig innsats» og «mer læring» i barnehagen? (mer skoleforberedende).
5. Påvirker politikernes interesse og meninger deg og dine kollegaers arbeid? Kan du beskrive på hvilken måte?
6. Hvordan vil du beskrive foreldres interesse for barnehagen og det pedagogiske arbeidet som foregår der? Opplever du at foreldre har meninger om arbeidet og yrket ditt?
7. Undersøkelser viser til at nyutdannede barnehagelærere legger fra seg fagspråket fra utdanningen når de begynner å arbeide. Anvender du og dine kollegaer fagspråket fra utdanningen, eller opplever du at du legger det fra deg i arbeidsdagen med assistenter, foreldre og andre barnehagelærere?
8. Profesjonsutøvere skal gi gode grunner for sine handlinger og begrunne dem, opplever du at du og dine kollegaer gjør det i arbeidet? Eller opplever du at begrunnelsen på en måte blir en selvfølge/taus? (taus kunnskap).
9. Har du noen tanker om hvorfor andre pedagoger og fagfelt ofte blir mer omtalt enn barnehagelæreren, i for eksempel media, politiske saker, aviser osv.?

Vedlegg 4: Svarbrev fra NSD

15.03.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!