

Masteroppgave

Førskolelærerne i samfunnets oppdragelses- og utdannelsesprosjekt.

Systemteoretiske iakttakelser av førskolelærernes selvskapelse

Av

Sissel Helland og Kari Narum Bie

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veiledere: Tobias Werler og Tina Bering Keiding

Universitetet i Agder, Kristiansand

November 2008

FORORD

Denne masteroppgaven er blitt til ved et samarbeid mellom to masterstudenter i pedagogikk: Sissel Helland og Kari Narum Bie. Vårt empiriske arbeid består av en dokumentanalyse. Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet leverer begge kommunikative bidrag til samme tema: *Førskolelærerne i barnehagen*. Vi har gjort dokumenter fra disse til gjenstand for iakttakelse av førskolelærernes selvskapelse.

Perioden vi har brukt på å iakttatte dokumenter, faglitteratur og deler av ulike teorier og ikke minst prøve å forstå disse, har vært krevende. Det har vært tidkrevende å opparbeide seg forståelse av systemteorien slik vi finner den hos Niklas Luhmann, og det har vært nødvendig å begrense oss til deler av hans teori. Masteroppgaven er resultatet av et samarbeid og er derfor blitt omfangsrik, den vil kunne oppleves som krevende å lese både innholdsmessig og tidsmessig. Forhåpentligvis bidrar den likevel med interessante perspektiver på førskolelæreren i Norge. Samarbeidet mellom oss studenter har gitt oss verdifulle samarbeidserfaringer og mange spennende samtaler både om form og innhold.

Vi vil takke veilederne våre: Førsteamanuensis Tobias Werler ved Universitetet i Agder og lektor Tina Bering Keiding ved Aalborg Universitet for undervisning, støtte og råd, raske tilbakemeldinger, spørsmål og utfordringer, passe progresjonskrav, og ikke minst vennlighet og tidsmessig raushet.

En stor takk rettes også til familiene våre for tålmodighet og støtte.

Kristiansand, november 2008

Sissel Helland

Kari Narum Bie

SAMMENDRAG

Intensjonen med masteroppgaven er å beskrive Utdanningsforbundets og Kunnskapsdepartementets iakttakelser av førskolelærerne for så å diskutere hvordan disse iakttakelsene bidrar til å etablere førskolelærernes grenser. Som analyseverktøy har vi anvendt systemteori, slik vi finner den hos Niklas Luhmann. Luhmanns meningsbegrep bidrar til konstruksjon av perspektivrike bilder av førskolelæreren. Et utvalg av begreper knyttet til Luhmann, presenteres tidlig i oppgaven. Videre rammes analysen inn av bilder av fortiden knyttet til samfunnsutvikling, barndom, barnehage, førskolelærere og profesjonsteori. I oppgavens analysedel har vi iaktatt dokumenter som vi mener er av betydning for dagens barnehagediskurs. I *Rammeplan for førskolelærerutdanning* konstrueres bilder av den blivende førskolelærers kunnskapsbase. Førskolelærernes pedagogiske profesjonsteori er tydelig koblet til pedagogisk praksis, mens tilknytningen til forskning og vitenskapelig kunnskap fremstår mer utydelig. Vi diskuterer hvordan førskolelærerne kan etablere grenser gjennom dette kunnskapsgrunnlaget. Utdanningsforbundets medlemmer kommuniserer, gjennom Høringsdokumenter, at refleksjonsbegrepet fungerer som et omdreiningspunkt for gruppens kunnskapsforvaltning. Begrepet anvendes nærmest som et slags opphøyet observasjonspunkt. Slik vi betrakter det, vil det være vanskelig for førskolelærerne å etablere grenser ved hjelp av unyanserte iakttakelser av refleksjonsbegrepet. I alle dokumentene er kommunikasjon av omsorg, kropp og helse nesten fraværende. Kommunikasjonen kobler hovedsakelig førskolelæreren til pedagogikk og læringsbegrepet. Det vil være vanskelig for førskolelæreren å avgrense seg ved hjelp av omsorgsbegrepet når det ikke har utspring i vitenskapelig kunnskap, men baseres på care-work. Iakttakelser av en strategi for kompetanseheving i barnehagesektoren kommunisert av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet, byr på, det vi betegner som, overraskende resultater. I disse dokumentene gjøres det ikke noe tydelig skille mellom de ulike yrkesgruppene i barnehagen utover førskolelærerens ledelsesfunksjon. Det synes som om Kunnskapsdepartementet vektlegger å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, hvor forandring er et mål i seg selv. Det kommuniseres usikkerhet om det finnes kunnskap i barnehagen utover det som betegnes som taus og tradisjonsbundet kunnskap. I Utdanningsforbundets veiledning til kompetansestrategien, tematiseres ikke førskolelærernes kunnskapsgrunnlag særskilt. Slik vi betrakter det, markerer Utdanningsforbundet i stedet fagforeningspolitiske aktiviteter. Samtidig markerer de fellesskap med andre fagforeninger i stedet for å markere forskjeller og tydeliggjøring av førskolelæreren, noe som kunne bidratt til å øke førskolelærernes autonomi.

1	INNLEDNING	6
1.1	Førskolelærernes selvskapelse i en jungel av endringer.....	6
1.2	Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet.....	8
1.3	Oppgavens disposisjon	9
2	PRESENTASJON AV SENTRALE BEGREPER.....	12
2.1	System og omverden.....	12
2.2	Systemer opererer etter autopoietiske prinsipper	15
2.3	Systemers grenser	16
3	BILDER AV SAMFUNN OG BARNDOM	18
3.1	Samfunnsbeskrivelser.....	19
3.1.1	Systemteoretiske blikk på samfunnet.....	21
3.1.2	Velferdsstaten og dagpassing av barn	22
3.2	Barndomshistorier	25
3.2.1	Barndommen i nyere tid.....	27
3.3	Bilder av barnehagen	28
3.3.1	Et resultat av sosialpolitikken	29
3.3.2	De første barnehagene.....	29
3.3.3	Pedagogisk eller sosial institusjon?.....	31
3.3.4	Et resultat av utbyggingen av velferdsstaten.....	32
3.3.5	Et resultat av likestillingspolitikken.....	34
3.3.6	Et resultat av individsentrering?.....	34
3.3.7	Barnehagenes rolle i samfunnets oppdragelses- og utdannelsesprosjekt	36
3.4	Bilder av førskolelæreren.....	39
3.4.1	Barneasylets personale.....	40
3.4.2	Fra et personlig kall til lønnsarbeid og formell kompetanse	41
3.4.3	Fra barnehagelærerinne til førskolelærer	42
3.4.4	Autonomi	43
3.4.5	Autorisasjon	44
3.5	Bilder av førskolelærernes fagforenings historie	47
3.5.1	Utdanningsforbundet.....	49
4	PROFESJONSTEORETISKE BILDER AV FØRSKOLELÆREREN.....	51
4.1	Yrke, profesjon eller profesjonell?	51
4.1.1	Bilder av profesjonsteori	53
4.1.2	Beskrivelser og klassifisering	54
4.1.3	Kampen om profesjonsstatus	55
4.2	Førskolelæreryrket, en profesjon?	56
4.3	Autorisasjon	57
4.3.1	Bilder av dagligverden og fagverden	60
4.4	Autensitet.....	63

4.4.1	Førskolelæreren klient	64
4.5	Autonomi	68
5	METODE	71
5.1	Meningsbegrepet.....	71
5.1.1	Saksdimensjonen.....	74
5.1.2	Sosialdimensjonen	76
5.1.3	Tidsdimensjonen	77
5.2	Meningsbegrepet som analyseverktøy	78
5.3	Systemteori og metodiske konsekvenser	79
5.3.1	Iakttakelse	80
5.4	Metodebeskrivelse, trinn for trinn	82
6	ANALYSE	89
6.1	Kunnskapsdepartementet	89
6.2	Kunnskapsdepartementet – Rammeplan for førskolelærerutdanningen	89
6.2.1	Forskingsbasert kunnskap og praksisnær kunnskap.....	91
6.2.2	Ledelse, veiledning og samhandling	100
6.3	Kunnskapsdepartementet – Iakttakelse av Kompetanseprogrammet	113
6.3.1	Styrking av de ansattes kompetanse.....	115
6.3.2	Førskolelærernes oppdrag.....	116
6.3.3	Førskolelærerne som aktører i Kompetanseprogrammet	118
6.3.4	Endringskompetanse	119
6.3.5	Pedagogisk ledelse	124
6.4	Sammenfattende betraktninger av dokumentene fra Kunnskapsdepartementet	128
6.5	Utdanningsforbundet	131
6.6	Utdanningsforbundet – Høringssvar fra medlemmer	132
6.6.1	Lederskap	134
6.6.2	Faglig kunnskap og læring.....	136
6.6.3	Omsorg og læring	140
6.6.4	Å tolke og utføre samfunnsmandatet	145
6.7	Utdanningsforbundet - ”Veileder i arbeidet med kompetanseutvikling” og ”Flere førskolelærere i barnehagen”	146
6.7.1	Kompetansens innhold.....	147
6.7.2	Kompetansens form	149
6.7.3	Lærende organisasjoner	151
6.7.4	Førskolelæreren i kompetansearbeidet.....	153
6.7.5	Profesjonsutvikling	155
6.7.6	Pedagogtettthet.....	160
6.8	Sammenfattende betraktninger av dokumentene fra Utdanningsforbundet	161
7	DISKUSJON	164
	LITTERATURLISTE	172

1 INNLEDNING

I dette kapitlet presenterer vi masteroppgavens problemstilling og bakgrunnen for denne. Målet er å tydeliggjøre hvorfor vi har falt ned på det som kan betraktes som en analyse av en avgrenset del av samfunnets kommunikasjon. Vi tenker på deler av den som foregår omkring førskolelæreryrket. Vi gir en kort introduksjon av våre utvalgte teoretiske nedslagspunkter for å redegjøre for oppgavens struktur. I tillegg presenterer vi et argument for hvorfor vi i oppgavens analysedel har tatt utgangspunkt og latt oss inspirere av Niklas Luhmann.

1.1 Førskolelærernes selvskapelse i en jungel av endringer

Den yrkesgruppen som har pedagogisk utdanning i barnehagen er i hovedsak førskolelærere. Disse er, gjennom lov og rammeplan gitt et spesielt ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnehagen (KD 2006:29). De har dessuten et særlig ansvar for at mål og rammer er klarlagt for det øvrige personalet. I juni 2006 leverte Høgskolen i Vestfold resultatet av en kartleggingsundersøkelse av etter- og videreutdanning i barnehagesektoren til Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen konkluderer med at det er ”... påfallende mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i barnehagesektoren, og at det er behov for mer forskning om kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen.” (KD 2007:7).

Beskrivelser av førskolelærerens rolle kan betraktes som utydelig og lite avgrenset i forhold til det øvrige personalet. Det synes uklart hva som er førskolelærerens kunnskapsområde og hva dens oppdrag i barnehagen består i. Yrkesgruppen selv har heller ikke vært tydelige i kommunikasjonen om hva som er yrkesrollens kunnskaps- og kompetanseområde, ei heller i å markere seg som profesjon (Jansen 2006:24 i Nørregård-Nielsen 2006:23). I en tid preget av en rekke endringer, finner vi det interessant å se nærmere på hvordan førskolelærernes omverden er med på å etablere nåtidens førskolelærere.

Iakttas barnehagen som system gjennom en nasjonal optikk er det mulig å få øye på en rekke endringer de siste årene. Barnehagene har fått en Rammeplan som legger føringer for barnehagens innhold. Den første kom i 1997 og ble siden revidert i 2006. Barnehagene ble fra 1. januar 2006 underlagt et nytt departements arbeidsområde. Ansvar for barnehagene ble flyttet fra Barne og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Denne endringen skjedde med Jens Stoltenbergs andre regjering, en koalisjonsregjering som utgikk fra

Arbeiderpartiet, SV og Senterpartiet i oktober 2005. Barnehagen har fått tydeligere beskrivelser av fagområder og mål. I offentlige lovverk og utredninger befestes barnehagen som en viktig arena for livslang læring med stort kulturelt og verdimessig mangfold (KD 2007:28). I 1997 kom også grunnskolereformen L97. En hel aldersgruppe (6 åringene) ble med denne overført fra barnehage til skole. Store samfunnsreformer er dessuten innført, for eksempel kontantstøtte til småbarnsforeldre. Og i det såkalte barnehageforliket som regjeringen la frem våren 2003 St.meld. nr. 24 (2002 – 2003), gikk regjeringen inn for endringer i økonomiske og juridiske virkemidler i barnehagesektoren. Barnehagetilbud skulle være for alle og skulle by på både mangfold og valgfrihet, og i tillegg ble det vedtatt maksimumspris i barnehagene. Kunnskapsdepartementet gikk i en pressemelding (18.06.2007) ut med at dekningsgraden for barn i alderen 1- 5 år nå er på over 80 prosent. Disse endringene har ført med seg en større generell bevissthet rundt barnehagen med en faglig og politisk diskusjon knyttet til området, men førskolelærers rolle i barnehagen fremstår som uklar. Det forskes på barnehagefeltet. Vi ser i skrivende stund en økende debatt i media om de yngste barna i barnehagen. Høsten 2007 ble det for eksempel i Oslo arrangert en nasjonal forskerkonferanse om barnehager og barneomsorg. Bakgrunnen for dette arrangementet var iakttagelser av endringer som barnehagesektoren står ovenfor. Endringer som for eksempel økt barnehagedekning. NOVA sier at en konsekvens av dette er at barnehagen blir betraktet som en selvsagt del av barndommen i Norge, også for mange av de yngste barna. Ideen med konferansen var å sette søkelyset på hvilke utfordringer samfunnsendringer skaper for forskning og kunnskapsutvikling om barnehager og barneomsorg (NOVA 2007). Vi har i denne masteroppgaven også tatt utgangspunkt i en rekke endringer. Sammen med bilder av fortiden, i denne sammenheng: Samfunnsutvikling, barndom, barnehage, førskolelærere, førskolelæreres fagforeningshistorie og profesjonsteori rammer vi inn førskolelæreren i nåtiden for å gi oppgaven en retning på en meningsfylt måte. Kapittel 3 og 4 er derfor blitt omfangsrike i forhold til masteroppgavens størrelse.

Iakttas barnehagen som system gjennom en avgrenset del av en internasjonal optikk, kan det stilles spørsmål om synkroniseringen av de europeiske utdannings systemer, den såkalte Bologna prosessen kan sette førskolelærers autonomi på spill. Hjort peker på at forsøkene på å skape sammenheng i det europeiske utdannelsessystemet kan føre til mer skolepregede barnehager (Hjort 2006:6). For å kunne foreta internasjonale sammenlikninger, som igjen kan bidra til politiske beslutninger, benyttes indikatorer og ”benchmarks”. Disse kan komme til å føre til et økende fokus på kvantifiserbare mål, og som Hjort poengterer, hvorfor skal ikke

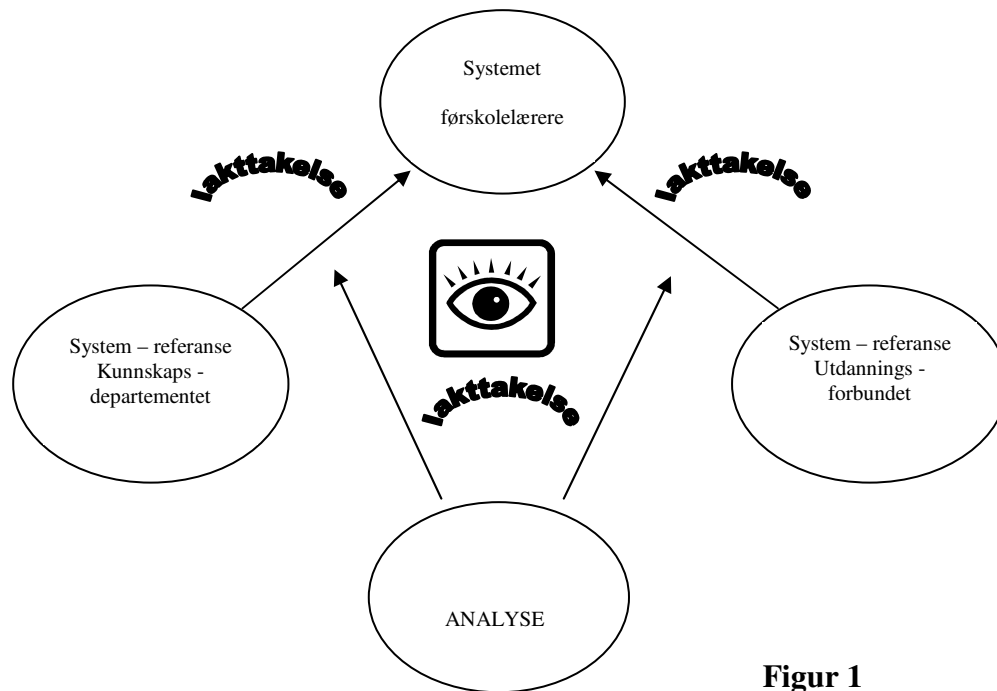
dette fokuset også kunne innføres på 3-6 års området? (Ibid.). Resultatene av internasjonale kunnskapstester i skolen gir Staten grunnlag for å vite hvor de skal kvalitetssikre. Dette kan få konsekvenser på barnehageområdet, som vil kunne oppleve et økt fokus på ferdigheter knyttet til skoleforberedende kunnskaper. Barnehagens oppdrag vil da primært kunne forklares som skoleforberedende, hvor barna forberedes til skolestart. Det er mulig å betrakte en slik utvikling som en endring i forholdet til et tidsperspektiv. Skal barnehagen først og fremst ha et her og nå perspektiv med verdi i seg selv? Eller skal et mer fremtidsrettet perspektiv, der barndom er en reise mot et mål være det dominerende? Dersom vi kjeder sammen en sosiologisk forståelse av førskolelærer yrket, med perspektiver på samfunnsutviklingen, kan det stilles spørsmål om hva som er førskolelærerens rolle og ansvar? Med det mener vi at dersom tiden for eksempel betraktes som preget av instrumentell skoletenkning, og skolen markedsorientert, kan det være av samfunnsmessig interesse at førskolelærerne gjennom kommunikasjon viser at de har kunnskaper og kan reflektere rundt samfunnsmessige forhold og oppvekstvilkår. Trygve Bergem peker på at lærerne bør på ny begrepsfeste hvilke rolle de selv spiller i det store oppdragelsesprosjektet (2004:7). Vi finner det betimelig å relatere denne tanken til førskolelærerne. Kan denne gruppen oppnå gevinster ved å tydelig begrepsfeste hvilken rolle de spiller i barnehagens store oppdragelsesprosjekt? Kan det oppnås samfunnsmessige gevinster? Gjennom å betrakte Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundets kommunikasjon, vil vi reflektere omkring slike spørsmål.

1.2 Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet

Fagforeningen og Kunnskapsdepartementets kommunikasjon har påvirkningskraft i forhold til førskolelærernes yrkesutøvelse i barnehagen. Kunnskapsdepartementet fastsetter mål og innhold for førskolelærerutdanningen og barnehagens virke, og er således en maktfaktor i forhold til å beskrive samfunnets krav og forventninger. De har også pålagt arbeidstakerorganisasjonene å bidra til å utvikle relevante kompetansetiltak og arbeide for at medlemmene benytter seg av disse. Fagforeningens fremste oppgave er å ivareta medlemmenes interesser, både fagpolitisk og lønn- og arbeidsvilkår. Fagforeningens rolle i en profesjonaliseringsprosess er således sentral.

I denne oppgaven avgrensner vi oss til å iaktta kommunikasjonen omkring to av førskolelærerens omverdener; Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet. Disse to omverdener representerer vår systemreferanse, i det vi vil iaktta deres framstilling av

førskolelærersystemets kunnskapsgrunnlag. Ved å analysere dokumenter fra Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet, vil vi forsøke å iakttatte hvilke distinksjoner de har gjort i sin kommunikasjon av førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag. Videre vil vi drøfte om slike distinksjoner bidrar til å skape og opprettholde yrkets grenser. Ved å se etter tematiske forskjeller, kan vi muligens få øye på hvilke bilder som konstrueres av førskolelærerne. Skjematisk kan dette framstilles slik:



Figur 1

- Vi vil beskrive to sentrale systemers iakttakelse av førskolelærerne og hvordan disse bidrar til etablering av førskolelærernes grenser.
- dette gjøres gjennom å iakttatte systemreferansene (Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet) sin iakttakelse av systemet førskolelærere

1.3 Oppgavens disposisjon

I det følgende vil vi redegjøre for masteroppgavens bakgrunn og dens struktur. I oppgavens empiriske del har vi funnet det hensiktsmessig å anvende systemteori slik vi finner den hos Niklas Luhmann som analyseverktøy (kapittel 6). Slik vi betrakter det vil en analyse bestående av forskjellsbaserte konstruksjoner kunne bidra til flere ulike perspektiv på førskolelæreren. Det synes som det i faglitteratur generelt er en viss enighet om at Luhmanns teori betraktes som krevende å sette seg inn i. For å forstå Luhmann er det av avgjørende betydning at hans grunnbegreper og antakelser forstås. Vi har derfor sett det nødvendig å vie

Luhmann et eget kapittel, (kapittel 2), for å komme noe nærmere inn på et utvalg av noen av systemteoriens nøkkelbegreper. Vi tar ikke sikte på å gi en uttømmende framstilling av disse begrepene, men forsøker å ha oppgavens temaområde førskolelæreren som utgangspunkt for framstillingen. Presentasjonen av våre utvalgte begreper fra Luhmanns teori, har vi plassert først i oppgavens teoridel slik at disse kan danne et bakteppe for den videre kommunikasjon med leseren. Av hensyn til leservennlighet har vi valgt å forklare enkelte andre nøkkelbegreper og Luhmanns fremstilling av oppdragelse og undervisning underveis i teksten. Som det vil fremgå av teksten gir Luhmanns systemteori mulighet for at tenke på tvers av tradisjonelle vitenskapelige skiller. Det gir en tverrfaglig tilgang som igjen kan være betydningsfull for å fange opp å iakttå og beskrive førskolelæreryrket i et samfunn som kan betraktes som preget av nye organisasjonsformer og omveltende endringer.

Kapittel 3 og 4 består av fortellinger som danner et historisk bakteppe og rammer inn analysen. Med en Luhmann inspirert tilgang, har vi forsøkt å iakttå den utvalgte litteratur som disse to kapitlene bygger på som forskjellsbaserte hendelser. Vi har imidlertid ikke forsøkt å oversette fortellingene til en Luhmannsk språkdrakt, det ville vært nærmest et eget prosjekt. I kapittel 3 fremstiller vi mulige historiske bilder av hvordan samfunnet, barndommen, barnehagen og førskolelæreryrket har utviklet seg. Vi starter med en kort versjon av modernitetsbegrepet før vi kommer inn på en systemteoretisk beskrivelse av samfunnet. I dette kapitlet beveger vi oss fra ulike modernitetsbeskrivelser til utvikling av det skandinaviske velferdssamfunn og velferdsmodell. Her tematiseres ulike sider ved barnehagens samfunnsmandat og betydninger av dette. Vi ser også på barnehagen som et resultat av barnevern, samfunnets behov for kvinnelig arbeidskraft og drift av velferdsstaten, men også som et resultat av kvinnefrigjøring og kamp for likestilling. Vi vil fremheve at dette ikke er et forsøk på å gi en uttømmende beskrivelse hvordan denne historie virkelig er, men med disse beskrivelser har vi til hensikt å bidra med ulike bilder av tilblivelsen og utvikling av førskolelærere som yrkesgruppe. I kapitlet betraktes også barnehagen gjennom oppdragelses- og utdannelsessystemets funksjoner slik det kan sees med Luhmann. Deretter beveger vi oss inn på konstruksjoner av bilder av førskolelæreren, hovedsaklig gjennom to historiske perspektiv, førskolelærernes historie og førskolelærernes fagforenings historie.

Det som er felles for vår framstilling av den norske barnehage og førskolelærernes historie, er at vi betrakter og forklarer historien ut i fra to ulike røtter, den sosiale og den pedagogiske. På den ene siden oppstod et behov for omsorg for barna mens foreldre arbeidet. Et behov som

kan forklares som et resultat av nød og elendighet noe som førte mødre til arbeid utenfor hjemmet. Disse tiltakene fikk dermed preg av å være sosiale tiltak for vanskeligstilte familier. På den annen side fikk vi omtrent samtidig pedagogiske tilbud for barn av bedre stilte familier. Disse tilbudene innebar tilrettelegging av et pedagogisk miljø som skulle støtte utviklingen av barns iboende anlegg. I faglitteratur i dag er det mulig å iaktta at det ofte skilles mellom barnehagens sosiale omsorgsfunksjon og dens pedagogiske funksjon. Vi stiller oss spørrende til hva som blir bakgrunn når iakttagelser ofte baseres på denne forskjellen. I kapitlet viser vi at det fra myndighetenes side har vært usikkerhet omkring barnehagens mandat og funksjon, og at også førskolelærernes egen kommunikasjon av gruppens kjerneoppgaver kan betraktes som utydelig.

I kapittel 4 ser vi på førskolelæreren i et sosiologisk og profesjonaliserings perspektiv. Flere forskere har funnet det interessant å studere barndom i et profesjonaliseringsperspektiv og barnehagens rolle i velferdssamfunnet. Førskolelæreryrket kan betraktes som relativt nytt og i noe av den utvalgte profesjonslitteraturen diskuteres det om førskolelæreryrket oppfyller profesjonskriteriene eller ei. Andre diskuterer hvordan førskolelærerne kan framstå som mer profesjonelle. En annen sentral problemstilling som vi ofte finner kommunisert i litteraturen er om barnehagen hovedsakelig er et omsorgs og velferdstiltak, eller om den først og fremst er en læringsarena.

Kapittel 5 Metodekapitlet, representerer en overgang fra det deskriptive til analysen. Her redegjør vi nærmere for metodevalg og anvendelse av denne. I kapittel 6 foretar vi selve dokumentanalysen. Her anvender vi Luhmanns meningsbegrep som det strukturerende for kommunikasjonen. Gjennom sak, sosial og tidsdimensjonen kikker vi nærmere på de fire nevnte dokumentene. Anvendelsen av meningsbegrepet bidrar til å bringe analysen til et håndterlig nivå for oss. Våre valgte forskjeller er av kontingent karakter, andre tilslutningsmuligheter vil også være mulig. Ved at vi er tydelig på gjennom hvilke forskjeller vi iakttar, blir analyseprosessen mer åpenbar. Leseren vil derfor kunne vende tilbake i teksten og lese den med andre forskjeller for øyet, som igjen vil bringe nye vinkler og iakttagelsesperspektiver. Sissel Helland står ansvarlig for analysen av dokumentene fra Kunnskapsdepartementet og Kari Narum Bie står ansvarlig for analysen av dokumentene fra Utdanningsforbundet. Av hensyn til konsistens i oppgaven, og dermed leservennlighet, har vi valgt å fastholde formuleringer i ”vi-form” selv om begge studentene står ansvarlig for hver

sin del. I kapittel 7 avrundes teksten med en diskusjon av våre funn, denne delen står begge studentene ansvarlig for.

2 PRESENTASJON AV SENTRALE BEGREPER

Som nevnt anser vi det som nødvendig å gi utvalgte, korte forklaringer på hvordan vi i øyeblikket forstår et utvalg av Luhmanns grunnbegreper for at denne oppgavens innhold skal kunne tre tydeligere frem. I denne delen av oppgaven har vi valgt ut, og begrenset oss til begrepene: *system, autopoiesis og sosiale og psykiske systemer*. Hensikten er ikke å gi en fullstendig og uttømmende framstilling av disse begrepene, men forsøke å kommunisere vår forståelse av begrepene slik de framstår for oss med relevans til vår oppgave.

2.1 System og omverden

Luhmanns systemteori bygger på premisset om at systemer finnes, den starter ikke med en erkjennelsesteoretisk tvil (Luhmann 2000:48). Begrepet system betyr opprinnelig noe sammensatt, til sammenlikning med noe mer elementært (Kneer og Nassehi 1997:22). Med tradisjon fra antikken er det gjerne blitt snakket om systemer som helheter som består av deler. Slik Luhmann betrakter det, er problemet med denne tradisjonen at det hele tiden må tenkes dobbelt, som enhet og den samlede mengden av delene. Overføres denne tanken til sosiale forhold betyr det at samfunnet består av individuelle mennesker, som en helhet av deler. Gjennom innsikt i menneskenes samliv kunne det formuleres hva helheten besto av. Det tradisjonelle skillet mellom helhet og del blir hos Luhmann erstattet med differansen mellom system og omverden, en differanse som Ludwig von Bertalanffy er opphavsmann til (Luhmann 2000:41,42). I *Laws of Form* av George Spencer Brown (1972) så Luhmann muligheter for en ytterligere differensiering, en differensiering mellom forskjell (distinksjon) og betegnelse (indikasjon). Slik vi forstår Luhmann vil det å kikke etter ulike differanser og betegne dem som dette, og ikke alt annet muliggjør informasjonsoppnåelse, og en mening (Ibid.:105). Dersom Spencer-Browns formnotasjon anvendes på system og omverden vil det se slik ut:

$$\begin{array}{c} \text{System } \int \text{Omverden} \\ \text{Verden} \end{array}$$

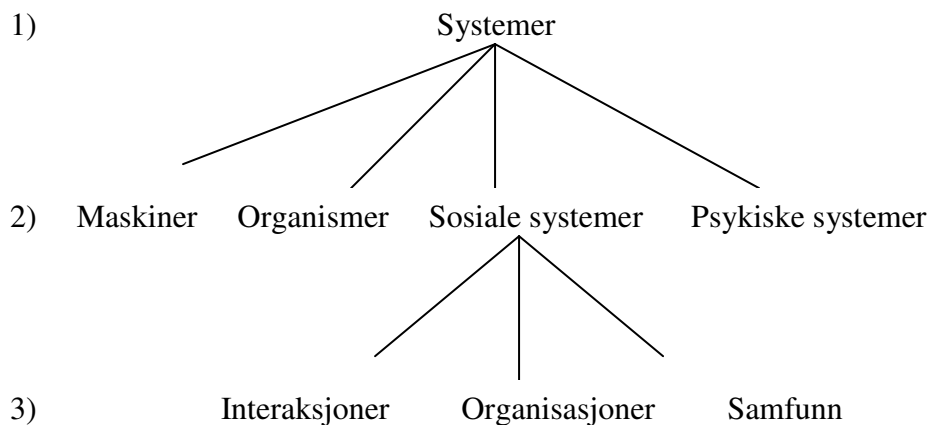
(Keiding 2005a:71)

Ved at noe markeres som system, vil det noe annet i samme operasjon bli henvist til ikke-system. Forskjellen mellom system og omverden kan få systemer til å tre frem for en iakttaker (Keiding 2005a:70). En hver operasjon med en forskjell er en iakttakelse, derfor er iakttakelse en basisoperasjon for forståelse. Opplevelse transformeres til forståelse når distinksjonen system | omverden anvendes (Luhmann 2000:113). I introduksjonen til Sociale Systemer skriver Jens Rasmussen at Luhmann definerer systemer som:

”..et kompleks af operationer, der har den evne, at det kan afgrænse sig fra omverdenen gennem sin egen reproduktion at det altså er i stand til å markere en forskel mellem sig og sin omverden ud fra sig selv. Et system er derfor en form, der deler en inderside, systemet fra en yderside, omverdenen. Yderligere forskeller kan herefter kun markeres fra denne formens inderside, det vil sige forskellen, producerer systemet, som så efterfølgende kan genindføre denne forskel i sig selv som grundlag for videre operationer.”

(Rasmussen 2000:12)

Luhmann skiller mellom tre nivåer for systemdannelse, figuren nedenfor kan brukes til å eksemplifisere ulike systemer og nivåer, og videre hvordan for eksempel sosiale systemer kan deles opp.



(Luhmann 2000:37)

Som det fremgår av figuren skiller Luhmann mellom flere typer systemer, for eksempel er det en forskjell mellom sosiale og psykiske systemer. Sosiale systemer baserer seg på kommunikasjon, mens psykiske systemer baserer seg på bevissthet. Felles for sosiale og psykiske systemer er at begge anvender mening. Mening opptrer i ulike former for de to nevnte systemer. Mening i psykiske systemer opptrer i formen bevissthet, som så igjen er medium for tanker, mens mening i sosiale systemer opptrer som kommunikasjon (Luhmann 2000:180,309).

Med figuren som ble vist ovenfor i minnet, vil fokuset i denne masteroppgaven ligge på sosiale systemer og da primært på den kommunikasjonen som foregår i førskolelærerprofesjonens omverden. Sosiale systemer kan betegnes som organisert når medlemskapet er knyttet til særlige betingelser (Kneer og Nassehi 1997: 47). For å betegne seg som førskolelærer må et treårig studieforløp knyttet til organisasjonssystemet høgskole/universitet fullføres. Høgskolen eller universitetet reproducerer atferdsmåter av en i høy grad, kunstig art (Luhmann i Kneer og Nassehi 1997: 47). Gjennom utdanningen og som yrkesutøver i institusjoner, for eksempel barnehage og skole fastlegges spesielle handlingsforløp for førskolelæreren. De spesielle handlingsforløpene forventes ikke i organisasjonssystemets omverden på akkurat den samme måte, det gjør at førskolelærerprofesjonen er mulig å beregne for førskolelærere og ikke-førskolelærere (Kneer og Nassehi 1997:47). Det er sikkert mulig å bli en dyktig "førskolelærer" med en annen utdanning som inngang til yrket, men førskolelærerprofesjonen ville ikke godta disse som grunnlag for medlemskap i sin organisasjon. I henhold til profesjonsteoretisk teori kan det diskuteres hvorvidt førskolelærere er en profesjon | ikke profesjon. Som vi senere kommer inn på anser vi ikke denne distinksjonen viktig for vår oppgave og vi har derfor valgt å bruke betegne førskolelærer som en profesjon gjennom hele masteroppgaven, da mer i en allmenn hverdagsbetydning av begrepet.

Hvordan skal vi så forstå hva organisasjonssystemers omverden er? Det systemet ikke medregner til seg selv danner systemets omverden (Keiding 2005a:71).

"Hverken systemers omverden eller verden oppfattes som systemer, da det ikke giver mening at tale om ikke-verden som omverden for verden. Alt hva der sker, sker i verden. Verden indføres hermed som et differenceløst sidste begreb, der konstitueres af enheden af forskellen mellem system og omverden."

(Luhmann 2000:251-253 i Keiding 2005a:71)

Det eksisterer en omverden, som er forskjellig fra systemet selv, med andre ord så finnes det grenser. Grensene defineres av det systemet de er grenser for (Qvortrup 2005:189). Omverden er nødvendig for at systemet kontinuerlig kan gjenskape grensen mellom seg og omverden. Det betyr ikke at systemet er viktigere enn omverden. System og omverden må forstås som komplementære forhold som kontinuerlig skaper og betinger hverandre (Keiding 2005a:71). Luhmann forstår omverden som mer kompleks enn systemet selv, uansett hvilket system vi tenker oss. Og videre, uansett hvor kompleks vi kan tenke oss for eksempel språkmuligheter, så kan samfunnet aldri muliggjøre kommunikasjon om alt som forekommer i dets omverden,

på alle systemdannelse nivåer, i alle systemer (Luhmann 2000:225). Det er altså flere tilslutningsmuligheter i systemets omverden enn det systemet kan knytte seg til (Luhmann i Keiding 2005a:72). Det tvinger systemet til reduksjon av kompleksitet. Systemets omverdensforhold reguleres av systemets struktur (Ibid.:225, 226). ”...strukturer forstås av alltid af Luhmann som forventningsstrukturer.” (Rasmussen 2004:608). Luhmann bygger sin teori på en antagelse om, at systemenes strukturer utvikles på bakgrunn av systemets funksjon. Her bryter Luhmann med sosiologen Talcot Parsons forståelse av at systemers strukturer går foran deres funksjon og for deretter å definere denne (Keiding 2005a:64). Med utgangspunkt i Luhmann vil førskolelærernes omverdensforhold reguleres av systemets struktur som er utviklet av dets funksjon.

2.2 Systemer opererer etter autopoietiske prinsipper

Paradigmet om åpne systemer, vi tenker her på differensieringen mellom system og omverden, kom etter hvert til å bli anerkjent innenfor systemteorien (Luhmann 2000:43). Det medførte imidlertid en diskusjon om hvorvidt systemer skulle forstås som lukkede eller åpne. Teori om åpne systemer var i 1951 blitt fremsatt av en biolog ved navnet Ludwig von Bertalanffy:

”I denne teori henregnes lukkede systemer, som de kendes fra termodynamikken, som ideale grænsetilfælde inden for systemer, mens levende systemer betegnes som åbne systemer, der kendetegnes ved, at de opretholder sig selv gennem en stadig vekselvirkning med omgivelserne”.

(Keiding 2005a: 61)

I 1960 kom teorien om selvreferensielle systemer. En betydningsfull bidragsyter til denne teori har vært kybernetikeren Heinz von Foerster. Hos Keiding finnes det en kort forklaring på hvordan systemer karakterisert som selvreferensielle kan forstås. Selvreferensielle systemer konstituerer og opprettholder seg selv med referanse til seg selv, de er altså ikke en direkte følge av ”input” fra omverdenen (Keiding 2005a:61,62). Teori om selvreferensielle systemer avløste til dels diskusjonen om åpne og lukkede systemer, i stedet ble det stilt spørsmål om, hvordan systemer, som alene refererer til seg selv, samtidig kan være åpne i forhold til deres omverden (Ibid.:63).

Temaet selvreferanse har også gått under navn som selvorganisering og autopoiesis (Luhmann 2000:70). ”Begrebet autopoiesis er sammensatt af de to græske ord: Autos = selv

og *Poiein = skape*” (Maturana og Varela 1987:59 i Keiding 2005a:73). Selve begrepet er utviklet av de to chilenske biologene Maturana og Varela, Luhmann utviklet begrepet videre til å omfatte sosiale og psykiske systemer (Keiding 2005a:75). Autopoiesiske systemer kan beskrives som operasjonelt lukket, men kognitivt åpne. Kognitivt åpenhet er en betingelse for at systemet kan opprettholde sin autopoiesis under endrede omverdensbetingelser (Luhmann i Keiding 2005a:75). Systemet er åpent i forhold til å ta i mot input fra omverden, men systemets handling skjer kun på bakgrunn av systemet selv, det vil si systemet er operasjonelt lukket. Førskolelærerprofesjonen vil kunne iakttatte impulser, kompetanse og ideer fra andre utdannelsesgrupper, men kondisjonerer dette gjennom regelstyring, med henvisning til egen utdanning og kompetanse vil de kunne avvise de samme grupper som medlem av profesjonen. ”Autopoietiske systemer opererer rekursivt, hvilket betyr, at betingelserne for systemets neste operation fastlægges gjennom systemets forudgående operationer” (Keiding 2005a:74). Videre skriver Keiding at autopoietiske systemer ofte beskrives som strukturdeterminerende systemer, det er snakk om historiske systemer hvor forutgående operasjoner har formet de til enhver tid forekommende strukturer. De forutgående hendelsene blir bestemt av og bestemmende for systemets aktuelle tilstand (Ibid.). Dette får betydning for fenomenet førskolelære. Forandringer og aktuelle iakttagelser formes av systemets struktur som igjen er blitt formet av fortidens hendelser. Førskolelærernes selvforståelse dannes med henvisning til både fortid og nåtid. Systemet kan ikke sies å være låst av fortiden da hendelser i nåtiden, og forventninger om fremtiden også vil ha betydning for systemets selvforståelse.

2.3 Systemers grenser

Vi har funnet noen av Qvortrups betraktninger omkring organisasjoners selvskapelse, og hvilke fenomener som må være tilstede for at grenser etableres, egnet til å avrunde dette kapitlet. Qvortrups iakttagelse av disse fenomenene kan bidra til oppsummere vår begrepsforståelse av de utvalgte begrepene i dette kapitlet. I tillegg bidrar iakttagelser av systemers grenser til å tydeliggjøre hvilke momenter som kan fungere strukturerende for analysen og diskusjonen av våre funn.

Førskolelærere kan betraktes som medlemmer av et stort sosialt system som har grenser til deres omverden. Med Qvortrup vil grensen etableres gjennom tre fenomener: *funksjonell differensiering, kondisjonering* og *autopoiesis*. Førskolelærernes grenser etableres gjennom funksjonell differensiering, med andre ord ved deres funksjon. Det innbyrdes forholdet

mellom førskolelærerne må være styrt eller regelbundet for at grensene skal etableres eller opprettholdes, med andre ord grensene kondisjoneres. Med andre ord er grensene regelstyrt av andre grad, dette handler om de forhold som knytter daglige relasjoner sammen.

Kondisjoneringen produseres og opprettholdes ved hjelp av autopoiesis. Førskolelærerne regulerer seg selv ved hjelp av selviakttakelse. Qvortrup kommuniserer at systemet selv regulerer sine egne feedback- mekanismer. Dette forklarer han nærmere som; systemet produserer selv den kondisjoneringen som det er kondisjonert av, det gjeninnfører sin egen forskjell i seg selv. Qvortrup bruker kjøleskapet som metafor for å forklare dette:

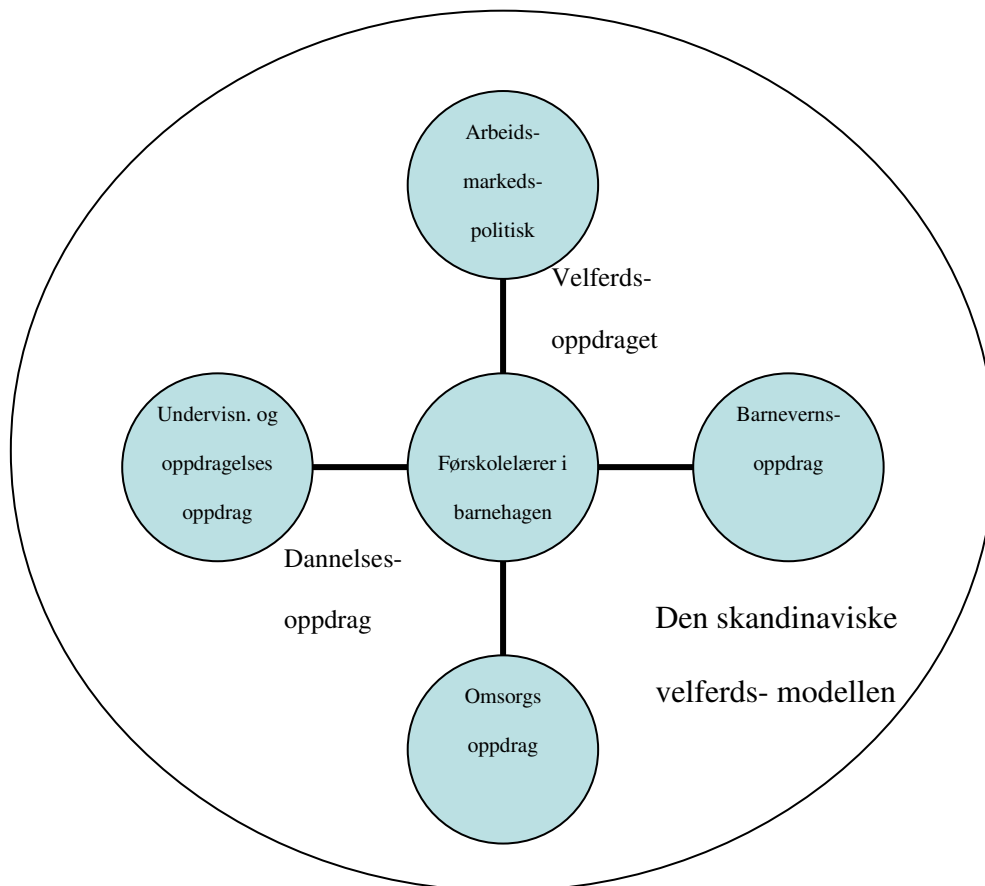
Kjøleskapets termostat opprettholder den temperatur vi har innstilt den på. Autopoiesiske systemer reproducerer sin egen innstilling på basis av selviakttakelse. Det er dette som gjør at de kan gjenskape sine grenser som spesifiserer deres funksjonelle differensiering i forhold til andre systemer. Vi har her sett at begrepene funksjonell differensiering og kondisjonering henger sammen med begrepet autopoiesis (Qvortrup 2005:189-191), og disse bidrar til å etablere førskolelærernes grenser.

3 BILDER AV SAMFUNN OG BARNDOM

I dette kapitlet ønsker vi å vise et utvalg av bilder av samfunnet fordi førskolelærerprofesjonen og omverden kan forstås som komplementære forhold som kontinuerlig skaper og betinger hverandre. Historiske og nåtidige bilder av samfunn og barndom, men også forventinger om fremtiden, vil ha betydning for hvordan førskolelæreren betraktes og behandles i alle tenkelige sammenhenger som foreksempel i Utdanningssystemet eller politiske sammenhenger.

Vi starter med å kaste et blikk på noen perspektiver knyttet til ulike modernitetsbegreper på et mer generelt plan, Dette gjør vi for å understreke at det finnes et mangfold av mulige samfunnsbeskrivelser og sosiologiske samtidsdiagnoser før vi kommer nærmere inn på samfunnsbeskrivelser slik vi finner de hos Luhmann og Qvortrup. Deretter beveger vi oss mot mer generell teori om velferdsstaten en tanke som springer ut i fra, at det er mulig å betrakte velferdsstaten som et av modernismens barn. Etter å ha kikket på omsorg og velferd i velferdsstaten konstrueres bilder av barndommen og barnehagen. I kapitlets siste halvdel presenteres bilder av førskolelærernes historie og deres fagforenings historie.

Som det vil fremgå av teksten vil vi gjennom iaktakelse av barnehagens historie identifisert fire ulike oppdrag av betydning for førskolelærernes yrkesrolle; *et arbeidsmarkedspolitisk* og *et barnevernsoppdrag* som igjen kan sammenfattes i et velferdsoppdrag. Videre kan et *lærings- og oppdragelsesoppdrag* og *et omsorgsoppdrag* sammenfattes i et dannelsesoppdrag. På følgende side presenterer vi en modell som vi har laget som kan illustrer dette:



Modell 2: Barnehagens samfunnsoppdrag i den skandinaviske velferdsmodell

Gjennom historiske bilder av fortiden og forventninger om framtiden skapes førskolelærerens yrkesrolle. De fire ulike oppdragene tematiseres nærmere gjennom kapitlene: modernitetsbeskrivelser, velferdsstaten og dagpassing, barndomshistorier og bilder av barnehagen.

3.1 Samfunnsbeskrivelser

De vitenskapelige begrepene som benyttes for å beskrive vår tid er mange. Begreper som postmoderne, senmoderne, risikosamfunnet, kunnskapssamfunnet er alle brukt av ulike forskere i slike samfunnsbeskrivelser (Telhaug 1998:40). Moderniteten betraktes gjerne som fremtidsrettet med fokus rettet mot det som skal komme, andre beskriver den postmoderne tid som en usikkerhet om hva som skal komme. Slike beskrivelser kan fortelle oss at vi er i ferd med å forlate noe og på vei mot noe annet. Samfunnsbeskrivelsene eller de sosiologiske samtidsdiagnoser inneholder ulike overveielser om samfunnsepoker, deres overganger og innhold. Vi skal ikke gi oss i kast med å forsøke å gi en uttømmende oversikt over disse, men nøye oss med å trekke frem eksempler fra Giddens, Baumann og Sennett. Først og fremst for å bygge opp om en forståelse av at argumenter i barnehagedebatten vil skifte i takt med ulike

samfunnsbeskrivelser og forventninger om fremtiden. Det er gjennomgående i oppgaven at vi viser ulike beskrivelser av syn på barndom, barnehager, førskolelærere og profesjoner. Dette vil være i tråd med systemteoretisk metode hvor verden ikke kan iakttas fra et opphøyet observasjonspunkt (Rasmussen i Luhmann 2000:12-14).

Anthony Giddens beskriver senmoderniteten som en tid preget kompleksitet og hurtige forandringer. Mennesker former sine egne liv og identitetsdannelse er transformert til selvidentitet. Mennesket fokuserer på selvet som et livsprosjekt med fokus på subjektivitet, selvrealisering og selvidentitet. Refleksivitet må foregå konstant både på individuelt men også på institusjonelt nivå. Kunnskap, sannhetsbegrepet og vitenskap blir relativisert, fragmentert og pluralisert, og tradisjoner utleires (Ulrich 2001:472 -481). I følge postmodernisten Zygmunt Bauman (2006) forandret vår identitet seg ved overgangen fra den moderne verden til den postmoderne verden på grunn av endringer i blant annet arbeidslivet. Mens identiteten tidligere var relativ stabil og uforanderlig er det nå blitt et prosjekt for mennesket å skape sin identitet, en identitet som gjerne er knyttet til menneskets rolle i forbrukersamfunnet og som velges eller tilegnes og er fragmentert. Denne identiteten kjennetegnes ved fristelse, frihet og forførelse. Slik Baumann beskriver postmoderniteten dreier det seg om et mangfold av heterogene ordener, en sannhets- og kunnskapsrelativisme og flyktighet, diskontinuitet og brudd. Hvor et verdenssentrum er fraværende, det lokale og det globale eksisterer side om side. Baumann bruker begrepet flytende modernitet, det solide, tunge og uforanderlige erstattes med konstant forandring og vedvarende flyt, uten at noen synlig hånd til å styre utviklingen kan identifiseres (Ibid.). En annen postmodernist er Richard Sennett. Hans fokus rettes mot det fleksible mennesket som lever i en tid hvor fortidens sikkerhet er under oppløsning og avvikling. Økonomien atskilles fra politikken og blir verdensomspennende og utenfor nasjonalstatens kontroll. Kapitalismen er mer fleksibel, men også en mer samlet størrelse på globalt plan, det fører til krav om fleksibilitet, mobilitet, hurtighet og deregulering. Dette påvirker menneskets mulighet for integrasjon, identitetsdannelse og fellesskap. På arbeidsmarkedet sees konsekvenser som privatisering, fleksibilisering og individualisering. Arbeidslivet er preget av konstante brudd og kriser og arbeidet som felles prosjekt forsvinner mer og mer. Rutiner erstattes med fleksibilitet, dette gir nye muligheter, men truer også sikkerhet, trygghet, visshet og stabilitet (Tanggaard Andersen 2001:431-433). I følge Luhmann er det bruk for slike teoretisk funderte beskrivelser av det moderne samfunn, for å kunne analysere de problemer som sosiologisk empiri peker på. Tiltross for at Luhmann betrakter den empiriske sosialforskning som kunnskapstilførende, så kommuniserer han at

denne forskningen hviler på en alt for stor tillit til, at bare det finnes tilstrekkelig velutviklede metoder kan virkeligheten beskrives. Luhmann angriper en hver posisjon som mener å kunne beskrive verden som den virkelig er og som mener å være i stand til å formidle til andre hvordan de tenker og handler (Rasmussen i Luhmann 2000:12-14).

3.1.1 Systemteoretiske blikk på samfunnet

Som vi har sett foretas det ulike sosiologiske beskrivelser av samfunnet. Slik Qvortrup beskriver det frambringer samfunnets kompleksitet flere muligheter enn vi kan håndtere, med et sosiologisk faguttrykk kan dette benevnes med begrepet kontingens. Begrepet brukt i denne sammenheng henviser til et samfunn der alt er mulig i et samfunn der intet er sikkert. Sosiologiske beskrivelser kan være normative, optimistene beskriver mulighetene og kritikerne beskriver konsekvensene av at det ikke finnes grenser og at ingenting har en ende (Qvortrup 2002:24). Luhmanns teori stiller seg ikke i en slik enten – eller posisjon, men spør: hvilke begrep leverer samfunnet for dets egen selvfrembrakte usikkerhet? Luhmann benevner slike begrep som formler, formler som gjør det mulig å forholde seg til og håndtere overskuddet av muligheter, og dermed muliggjøre kommunikasjon (Ibid.:24). Et begrep som ofte anvendes i den postmoderne diskurs er ”*det lærende samfunn*”. Qvortrup beskriver dette begrepet som at det vi vet i dag kanskje forholder seg annerledes i morgen og at samfunnet er innstilt på håndtere denne usikkerhet gjennom læring. Begrepet er ikke et uttrykk vi kan ta stilling til for så å være for eller i mot, men snarere et symptom på samfunnsmessige vilkår som vi kan forholde oss til. Det gjenspeiler et samfunn i stadig endring der system og dermed mennesker stadig må forandre seg og lære for å kunne koble seg på ulike kommunikasjoner som foregår (Ibid.).

En av Luhmanns grunnideer i hans hovedverk *Soziale Systeme* (1984) er at samfunnet ikke lengre er lagdelt med et styrende sentrum, men at det er et funksjonelt differensiert samfunn. Det består av en lang rekke funksjonssystemer som hver for seg begrunner seg selv. Eksempler på funksjonssystemer er: det økonomiske system, rettssystemet, kunstsystemet, det politiske systemet, religionssystemet osv. (Qvortrup 2002:19). Qvortrup betrakter samfunnet som hyperkomplekst hvor komplekse systemer betrakter andre komplekse systemer. Samtidig iakttar de kriterier for egne iakttagelser (Ibid.).

Historisk beskriver Qvortrup en utvikling fra deosentrisme (1400-tallet) med en konstant faktor som verdens sentrum, via antroposentrisme, med mennesket som verdens sentrum (opplysningstiden), til polycentrisme, et samfunn med mange konkurrerende og iakttakende sentrum. På 1400-tallet ble Gud, skjebnen, tradisjonen eller lignende oppfattet som verdens sentrum med bestemmende konsekvenser for menneskenes liv. Med opplysningstiden på 1700-tallet introduserte filosofen Kant at samfunnet er skapt av mennesket og skal forstås og styres ut fra det allment menneskelige. Iakttakelse av verden skiftet nå perspektiv, hvor mennesket kom i sentrum. Mennesket ble imidlertid betraktet som tosidig med en rasjonell og en følsom side. Opplysningsfilosofien og dens rasjonelle tenkning ble på 1800-tallet konfrontert med menneskets følsomme egenskaper. 1900-tallet ble preget av strid mellom den rasjonelle positivismen og en kritisk filosofi som minnet om menneskets åndelige sider. De såkalte harde vitenskaper har i det 20. århundre måttet revidere det erkjennelsesteoretiske grunnlaget. Den viktigste innvendingen mot at det skulle finnes et erkjennelsesteoretisk sentrum, er at det mennesket som iakttar og erkjenner sin omverden, selv er en del av det som erkjennes. Det som er utgangspunktet for erkjennelsen er ikke Gud eller mennesket, men en erkjennelse av at alt kunne vært iakttatt annerledes, en forskjell (Qvortrup 2005:23). Hovedutfordringen i et polysentrisk samfunn er kompleksitet, og målet er å håndtere denne kompleksitet. Samfunnets eneste grunnelement er kommunikasjon (Ibid.:25). Luhmann betraktes av mange (blant annet av Qvortrup) som den som mest presist har iakttatt et slikt samfunn (Ibid.:24). I funksjonelt differensiert samfunn er det likevel ikke mulig å innta en privilegert metaposisjon. En teori om samfunnet kan kun formuleres i samfunnet og av samfunnet. Det er ikke mulig å bringe seg i posisjon utenfor samfunnet og beskrive det derfra (Rasmussen i Luhmann 2000:11,13). Det er vanskelig å skaffe seg et overblikk over den tid vi lever i og selv er en del av. De sosiologiske samtidsteorier kan betraktes som samfunnets forkjelligartede forsøk på å beskrive seg selv (Ibid.:12). Intensjonen med samtidsteorier kan være å forstå utviklingen i et historisk perspektiv, eller det forsøkes å skaffe seg en særlig forståelse for sosial forandring og dens mekanismer. Og ikke minst er det interesse for hvor vi er på vei, og hva utviklingen fører til.

3.1.2 Velferdsstaten og dagpassing av barn

Enkelte samfunnsvitere betrakter velferdsstaten som modernismens barn, hvor det opereres med tro på kunnskap som grunnlag for problemløsning og hvor staten har et ansvar for borgernes velferd. Staten har også ansvar for å løse fattigdom og sosiale problemer som

samfunnsforskningen definerer samfunnsmessige problemer (Mathisen 2003). Videre fortsetter vi med et lite utvalg av teori om velferdsstaten for å belyse barnehagens og førskolelærernes samfunnsoppdrag.

Slik samfunnsforsker Stein Kuhnle betrakter det er det to bærende prinsipper i velferdsstaten: forsikring og velferd. Prinsippet om statlig tvangsforsikring kommer fra Tyskland, mens prinsippet om velferdsordninger som dekker hele befolkningen kommer fra England (Mathisen 2003). Og kikker man på begrepet velferdsstat forstås det ofte som et samfunn der det er etablert statlige, offentlige trygde- og forsikringsordninger for befolkningen. Staten betraktes i slike samfunn, i større eller mindre grad en garantist for befolkningens levestandard (Horrigmo og Nylehn 2004:40). Dette bildet kan nyanseres noe ved for eksempel å skille mellom et høyt og lavt omfordelingssystem.

Esping-Andersen (1990) har foretatt empiriske studier av velferd i ulike land. Studiene resulterte i tre ulike modeller; den sosialdemokratiske, den konservative og den liberale velferdsmodell. Nedenfor vil vi kort presentere disse modellene. Under hver av disse presenterer vi samtidig en modell for dagpassing av barn, en modell av Fine-Davis (i Bennett (2004) i Hjort og Engel 2006:19). Vi synes det er passende å presentere de to modellene under ett fordi modellen for dagpassing av barn også er tredelt, hvor man i likhet med Esping-Andersen skiller mellom den liberale, den konservative og den sosialdemokratiske modell. Nedenfor presenteres et utvalg fra de to modellene, henholdsvis fra Esping-Andersen og Fine-Davis for å kunne iakttå ulike bilder av velferdsstaten og dagpassing av barn.

Den sosialdemokratiske velferdsmodellen er ofte karakterisert som den skandinaviske modellen. Målet er å maksimere og institusjonalisere innbyggernes sosiale rettigheter. Staten forvalter et velferdssystem som i prinsippet skal tilgodese alles behov, på denne måten blir markedet mer eller mindre irrelevant for innbyggernes velferd. Et slikt omfordelingssystem er kostbart for staten og blir derfor skattefinansiert. Modellen bygger på en individuell selvstendighet som innebærer at statens ansvar må gå foran familiens ansvar, slik at alle familiens medlemmer kan være frie (Esping-Andersen 1990: 27-28,48). Den sosialdemokratiske modellen for dagpassing av barn er utbredt i Norden og til dels også i nord Tyskland. Den bygger på at det er samfunnets ansvar og sikre at barns allsidige utvikling støttes. Det er institusjonens oppgave å sikre mødres mulighet til å delta i arbeidslivet, og i

disse landene er det mange kvinner som arbeider fulltid (Fine-Davis, i Bennett, i Hjort og Engel 2006:19).

I den liberale velferdsmodellen oppfordres markedet til å tilgodese innbyggernes sosiale behov. Den offentlige velferden holder et lavt nivå. Rettigheter til ulik støtte bygger ofte på spesifikke behov og det er vanlig med behovsprøving. Innbyggerne har et minimum av sosiale rettigheter og er i høy grad avhengig av arbeidsmarkedet for sin velferd. Systemet sikrer i liten grad omfordeling av goder (Esping-Andersen 1990:26-27,48). I den liberale modellen for dagpassing av barn som for eksempel er utbredt i Australia, New Zealand, USA, Canada, Korea og Irland er barn først og fremst foreldrenes ansvar. Man kan likevel opprette offentlig dagpassing for sosialt utsatte barn, men også av arbeidsmarkedspolitiske grunner. I disse landene er det mange hjemmearbeidende, men også deltidsarbeidende kvinner. Avhengig av foreldres økonomi finnes det ulike markedsbaserte pasningsordninger som nannyer og dagmammaer (Fine-Davis i Bennett (2004) i Hjort og Engel 2006:19).

Den Konservative velferdsmodellen finner vi på det europeiske kontinentet. Systemet hviler på individets arbeidstilknytning og egne bidrag til sin forsikring. Formålet er i stor grad å sikre inntektsnivået for tidligere yrkesaktive personer som ikke lenger kan arbeide. Det er liten eller ingen grad av omfordelingseffekt i denne modellen og den omfordeling som finnes handler om omfordeling gjennom livsløpet. (Esping-Andersen 1990: 27,48,58). Den konservative modellen for dagpassing av barn finnes i ulike versjoner i Europa, bortsett fra de nordiske landene. Formålet med institusjoner for 3-6 åringer er primært utdanningspolitisk. Ellers kan det opprettes passingsordninger for aldersgruppen 0-6 år av sosiale eller arbeidsmarkedsgrunner. I disse landene finnes det altså blandings ordninger hvor for eksempel 3-6 åringene går i en førskole med et begrenset timeantall, dette kan gjerne suppleres med andre formelle eller mer uformelle ordninger (Fine-Davis i Bennett (2004) i Hjort og Engel 2006:19).

For mange familier innebærer velferdspolitikken i den sosialdemokratiske modellen at funksjoner og omsorgsoppgaver flyttes fra familien og over til samfunnet. Barnehagens samfunnsoppdrag blir å sikre at barns allsidige utvikling støttes. I tillegg kan barnehagen forstås som et resultat av en kompleks utvikling i samfunnet, blant annet dens arbeidsmarkedspolitiske oppdrag: krav til alles deltakelse i arbeidslivet. Familiene er blitt avhengig av to inntekter. Staten får økte skatteinntekter ved kvinners økte yrkesdeltakelse.

Dette er med å finansiere nye velferdstiltak, noe som igjen er viktig i forhold til likestilling, kvinners sysselsetting og kompetansebidrag i arbeidslivet (Horrigmo og Nylehn 2004:40-49).

For de fleste foreldre i Norge er barnehageplass en viktig faktor for deltakelse i yrkeslivet. Vi mener å kunne iaktta at det er en utbredt forståelse i faglitteratur at den økte satsingen på utbygging av barnehager har åpnet opp for kvinnelig yrkesdeltakelse. Et kort historisk riss av omsorgsarbeid i et kjønnsperspektiv kan gi oss en forståelse av barnehagens forhold til sentrale begrep som omsorg, oppdragelse og pedagogikk. Med industrialiseringen kom kapitalismen. Det omsorgs- og produksjonsfellesskap som tidligere var i bondesamfunnet ble endret. I de familier hvor både kvinner og menn anså det som nødvendig at begge var utearbeidende medførte det et tilsynsbehov for deres barn. Barnetilsynsbehovet kommer vi tilbake til i forbindelse med barnehagens historie. I de familiene hvor far tok utearbeid og mor tok seg av hjem og omsorgsoppgaver innebar dette et økonomisk avhengighetsforhold til mannen. Dette er mulig å iaktta som en strukturell skjevhet mellom kjønnene. Etter hvert har kvinners tilgang til arbeidsmarkedet økt, gjennom industri, men også gjennom de offentlige velferdsordninger. Men velferdsordningene og omsorgssektoren har også medført en rekke arbeidsplasser, og en stor andel kvinner har sin yrkestilknytning nettopp her. De har *”tatt med seg omsorgsarbeidet ut i samfunnet”* (Horrigmo & Nylehn 2004:46). Horrigmo og Nylehn stiller spørsmål om det å ta med seg hjemmets omsorgsrolle ut i yrkeslivet kan ha bidratt til at det er vanskelig å begrepsfeste det spesielle ved yrkesroller som er knyttet til omsorg, utdifferensieringen fra hjemmets omsorg er utydelig. Dermed velges andre begreper og et annet fokus for å beskrive og begrepsfeste det arbeidet kvinner gjør i samfunnet.

3.2 Barndomshistorier

I det følgende vil vi trekke frem noen historiske bilder og forståelser av barndommen, barnehagen og førskolelæreren. Målet er ikke å gå inn i en normativ diskusjon, men vi presenterer et utvalg av historiske beskrivelser av institusjonens og yrkesrollens framvekst. Med dette ønsker vi å fremheve at synet på barn og barnehage har endret seg gjennom tidene, noe som påvirker samfunnets forståelse av førskolelærernes samfunnsopdrag.

Barndommens plass i samfunnet er beskrevet av blant annet Phillipe Ariès (1980) og Loyd de Mause (1974). De tegner ulike bilder av barndommen og hvordan barnas forhold til familie, arbeid og institusjoner har endret seg opp igjennom historien. Disse beskrivelsene retter

oppmerksomheten særlig mot to forståelser av barndommen; barns livsvilkår (som opp igjennom historien ofte beskrives som harde og ikke gitt rom for valg) og den en forståelse av at barn må oppdras etter et program. Begrepet barndom kan knyttes til utskillelse av barnet som en egen sosial kategori. Denne utskillingen av barnet kan iakttas som en lang og gradvis prosess, fra middelalderen gjennom opplysningstiden og inn i vår moderne tidsalder. Den økonomiske utviklingen har gitt rom for en forflytning av barndommen fra arbeidsplass til institusjoner, og gitt næring til tanken om at barndommen er en fase med avhengighet i forhold til voksne (Cunningham 1996:6). Samtidig har barn i stadig økende grad blitt atskilt fra voksne og voksenverdenen, en livsfase som struktureres og fylles med innhold avgrenset fra de voksnes verden.

Slik Aries betraktet det kunne man i Frankrike på 1600-tallet skille mellom to ulike syn på barn. Det ene synet oppstod innen familien ved at foreldrene begynte å erkjenne gleden ved barna. Dette skjedde som et resultat av mindre barnedødelighet. Aries forestilte seg at i middelalderen betraktet man barnet som viktig først ved syv års alderen. Da var sjansen for overlevelse større og barnet kunne sakte men sikkert delta i de voksnes arbeid. Det andre synet oppstod som et resultat av moralisme. Barn var skjøre og skrøpelige skapninger som måtte beskyttes og gjøres klokere. Ut fra denne oppfatningen vokste tanken om at foreldrene ikke alene kunne klare en slik oppgave. Skolen ble etter hvert en arena som skulle ivareta de oppgavene foreldrene ikke ble ansett i stand til å klare alene (Aries 1980:7).

Ved overgangen til moderne tid og ved industrialismens inntog (1700-1800 tallet) skjedde det endringer i forholdet til barna. Barnedødeligheten gikk ned og det gav rom for en dypere tilknytning mellom barn og foreldre. De ble emosjonelle sentra i familien. På samme tid ble familien mer avgrenset og lukket som et eget lite system. Samfunnsendringer førte med seg at kravene til kunnskap og utdanning økte (Schrumpf 2007:3). Ariès beskriver at det foregikk en stor forandring; framveksten av forestillingen om at skolegang og utdanning ble sett på som viktig for barn. Dette var ikke viktig for mennesker i alle aldre, men reservert den oppvoksende slekt. Slik ble barndommen og den voksne verden skilt fra hverandre. Tukt og disiplin ble innført, barnets verden ble skilt fra den voksnes frihet (Cunningham 1996:6).

Endringer i ideer om barndommen kan ha vært konstituerende for hvordan barndommen faktisk ble levd. Tekster om barndom har etter hvert lagt større vekt opplevelsen av å være barn, enn ideene om barndommen. Barndomshistorien blir kommunisert som en del av det

store framskrittsprosjektet som kjennetegner den moderne tid etter 1700-tallet. Troen på opplysning og fornuft danner et vendepunkt og vi ser at kjærlighet til, og omsorg for barn får stor plass i de bildene som tegnes av barndommen. Loyd de Mause (1974) representerer et psykoanalytisk ståsted i betraktningene av barndom og relasjonene i familien. I følge han er barndommens historie et mareritt vi har våknet fra i den senere tid. Jo lengre bakover i historien vi går desto lavere blir omsorgsnivået. Han hevder at drivkraften i historien er relasjonene mellom foreldre og barn. Disse relasjonene har utviklet seg fra barnedrap og barneutsetting til en relasjon preget av omsorg, kjærlighet og til vår egen tid med et individualistisk syn på barnet (Schrumpf 2007:19).

I det førmoderne samfunn var målet for oppdragelsen perfektjon. Med overgangen til et fornuftsparadigme i opplysningstiden endres forståelse av barnet, fra perfekt til værende. Barnet hadde muligheten til å utvikle seg mer og stadig bedre. Oppdragelsens mål ble dermed å bringe barnet fra en naturtilstand mot en kulturtilstand hvor barnet lot seg lede av sin egen fornuft. I tiden rundt 1800-tallet tematiseres mennesket som et selvbestemmende subjekt og den gamle naturavhengighet avløses av en orientering mot frihet. Dette tematiseres for eksempel i Rousseaus bok om Emile.

3.2.1 Barndommen i nyere tid

Kikker vi på betraktninger omkring barndommen i nyere tid for eksempel med den britiske sosiologen Chris Jencks (i Bjørk Larsen) så opererer han med skillet mellom tradisjonelle og moderne oppfatninger om barnet. De tradisjonelle oppfatningene forestiller seg barndommen som en tilblivelse, mer eller mindre som en naturgitt periode i menneskets liv. I det han kaller de moderne oppfatninger av barndommen iakttas barnet som person, med status, handlingsatferd, behov, rettigheter og ulikheter. Barnet betraktes med andre ord som sosial aktør med kompetanse, fornuft og betydning for samfunnet. I nyere sosialisasjonsteori kan det se ut som det er en generell oppfatning at grensen mellom voksenverdenen og barneverdenen utviskes. Voksenverdenen har blitt mindre avgrenset, på samme måte har den barnlige verden fått sine grenser oppløst. Barn har etter hvert fått tilgang til den samme kultur og den samme informasjon som voksne. Det snakkes om at barn har intellektuell tilgang til det livet har å by på lenge før de erfarer dette livsinnholdet. Neil Postman (1984) snakker i denne forbindelse om "*the disappearance of childhood*" - den tapte barndommen. Forståelse av disse historiske beskrivelsene sammen med samtidens forståelse av barndom vil kunne ha konsekvenser for

hvordan førskolelærernes dannelsesoppdrag tolkes og utøves. Dannelsesidealer opptrer sjelden ensartede, og mest sannsynlig vil både kompromisser og både- og idealer være synlige både i politiske prosesser og i den offentlige kommunikasjonen som til enhver tid foregår omkring førskolelærernes rolleutøvelse (Bachmann 2005:124).

3.3 Bilder av barnehagen

I denne delen av kapitlet barndom og samfunn kaster vi blikket på konstruksjoner av den norske barnehages historie. Vi kommer inn på barnehagens programdiskurs og oppdragelse og undervisningsdiskurs og de sammenhenger det kan ha med profesjonens utvikling. Som illustrert i modell 2 trekker vi gjennom historien frem fire ulike samfunnsoppdrag som kan være av betydning for førskolelærerprofesjonen å kunne vise til. Barnehagens framvekst og dens historiske utvikling vil sammen med hendelser i nåtiden og forventninger om fremtiden være bestemmende for profesjonens tilstand og dermed deres selvforståelse. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av betraktninger omkring samfunnets oppdragelse og utdannelsesprosjekt slik vi finner det hos Luhmann. Vi finner det sentralt å ha med disse betraktningene fordi vi benytter Luhmanns meningsbegrep som verktøy i tekstens analysedel og fordi Luhmanns beskrivelse av utdannelses- og oppdragelsessystemet kan gi et interessant bidrag til forståelsen av førskolelærerne som del av barnehagesystemet. I metodedelen kommer vi nærmere inn på hvordan vi forstår meningsbegrepet. Luhmanns teori har tilført oss ny forståelse av utdanning og oppdragelse som system i samfunnet, og hans meningsbegrep blir et verktøy i analysen som kan gi overraskende muligheter for å forstå kommunikasjonen.

Vi mener å kunne iaktta at mye av den litteraturen vi har valgt og ta utgangspunkt i, inntar en optikk hvor klasseskiller ofte blir benyttet som distinksjoner i beskrivelsene. Ser man valg av distinksjoner i lys av samfunnets kontekst (omkring 1900-tallet) kan det synes som om det er en utbredt forståelse at det var et skarpere skille mellom de sosiale lagene enn de vi kan iaktta i velferdsstaten. Valg av distinksjoner virker derfor naturlig, men dersom man i litteraturen hadde valgt andre iakttakelsesperspektiver ville historien kunne sett annerledes ut. Tre av disse skillene vi mener å kunne iaktta i vår utvalgte litteratur gir ofte forklaringer som skiller mellom arbeiderbevegelsen og de borgerlige. Et annet skille er dagpassing av barn for de vanskeligstilte familier og dagpassing for de bedrestilte familier. Et av utslagene dette gir er at man i en rekke tekster opererer med et skille mellom dagpassing som et barnevernstiltak og dagpassing som et pedagogisk tilbud.

3.3.1 Et resultat av sosialpolitikken

Enkelte betrakter roten til den institusjonen som vi i dag kaller barnehagen som to delt, hvor man skiller mellom barneasylene/daghjem og barnehage (Greve 1994:13). De første barneasylene oppsto rundt 1840 og var et rent nødstiltak for fattige barn som gjerne streifet rundt på gata og tigget og stjal. Disse barna holdt til i strøk der fabrikker og arbeiderboliger vokste fram. I tilknytning til den nye industrien var det behov for økt arbeidskraft. Kvinners inntredelse på arbeidsmarkedet kan iakttas som en utnyttelse fordi de ble plassert i den eldre delen av industrien hvor det ikke ble krevd fagkunnskap og i så måte representerte de en billig arbeidskraft. Likevel betraktet mange kvinner selv fabrikkarbeid som en forbedring av livssituasjonen fordi det ga større frihet og høyere inntekt enn om de for eksempel hadde vært tjenestejenter. Hele samfunn ble bygd opp omkring fabrikkene med boliger og skoler (Skaarer 2005). Med utearbeidende foreldre ble barna overlatt mye til seg selv. Barneasylene hadde en veldedighetsprofil, et sted hvor barn fikk mat og klær, men barna skulle også motta oppdragelse og undervisning (Simmons-Christensen og Balke 1979:18). Begrepet asyl ble etter hvert belastende og i 1924 ble asylbegrepet erstattet med betegnelsen ”*daghjem*” (Greve 1994:17). Barneasylenes funksjon i samfunnet kan først og fremst betraktes som et barnevernsoppdrag.

3.3.2 De første barnehagene

De første barnehager i Norge ble etablert i 1870-80 årene (Greve 1995:16). Navnet barnehage er en direkte oversettelse av det tyske kindergarten og selve ideen bak springer ut fra den tyske pedagogen Friedrich W.A. Fröbel. Fröbel selv hentet inspirasjon fra Pestalozzis tanker, men også i Rousseaus (Johansson 2004:270). Fröbel la vekt på at oppdragelse, undervisning og læring skulle være både ledende og ettergivende, ikke bestemmende og inngripende i barnets utvikling. Voksenrollen skulle ikke være en passiv tilskuer, men en aktiv deltaker i barnets lek. Oppdragerrollen besto i å tilrettelegge omgivelsene på en måte som gjorde at barnet kunne utvikle sine iboende anlegg (Korsvold 1998: 26). For Fröbel var det viktig å poengtere at barnehagene var et pedagogisk tilbud, ikke et sosialt omsorgstilbud (Simmons-Christensen og Balke 1979:18). I Norge var det stort sett familier fra høyere sosiale lag som benyttet seg av barnehagetilbudet. For arbeiderbevegelsen ble det i Norge et mål å smelte disse to tradisjonene, asyl og barnehage, sammen og i mellomkrigstida fikk man såkalte folkebarnehager. Disse lå gjerne i arbeiderstrøk og det ble arbeidet for å føre barnehagens pedagogikk inn i disse (Tønnessen 1995:17). Kommunale myndigheter oppfattet

daghjemmene som sosiale institusjoner for vanskeligstilte og de ble derfor lagt inn under sosiale saker i det kommunale byråkratiet (Korsvold 1998:86).

I samarbeid med familiene ønsket Fröbel å bygge en pedagogikk for små barn. Han ville erstatte samtidens enkle barnepassing og legge et grunnlag for skolegang. Fröbel ønsket at barna gjennom hans lekepedagogikk skulle bli reflekterte og tenkende individer. Dette var for mange vanskelig å akseptere i en tid hvor mange ønsket en streng, kontrollerende og kirkelig oppdragelse av barna. Tiltross for motstanden spredde Fröbels pedagogikk seg til store deler av nord Europa, England, Frankrike, USA men også til Japan. Barnehagene skulle komme til å bli viktig for den borgelige kvinnebevegelsen i Tyskland, ved at de på slutten av 1800-tallet ble et ledd i arbeidet for kvinners emansipasjon. Fröbel hadde et eget fokus på mødre. Mødre skulle lære seg å samhandle med sine barn, samtidig som barnehagen var et middel for kvinners frigjøring fra hjem og barn (Johansson 2004:261,263,271). En yngre slektning av Fröbel, Henriette Schrader-Breyman betraktet morskap på to måter. Hun så et skille mellom kvinnens åndelige morskap og morskap av mer intellektuell karakter, en form for morskap som hun betraktet som mulig for alle kvinner å tilegne seg. En av Schrader-Breyman tanker var å overføre moderskapets verden til en verden utenfor kjernefamilien. Dette ville kunne åpne opp for nye yrkesmuligheter for kvinner. I barnehagen ville kvinner kunne omsette sine erfaringer med omsorg og kjærlighet (Ibid.). Barnehagens samfunnsfunksjon handlet primært om å gi omsorg, oppdragelse og undervisning men vi kan også ane en gryende start på barnehagens arbeidspolitisk oppdrag.

I 1937 holdt dr. Lauritz Stoltenberg et foredrag med tittelen ”*Hvor skal vi anbringe barna?*” (Korsvold 1998:70). Stoltenberg pekte på negative sider ved å vokse opp i storbyen, som for eksempel trangboddhet, manglende lekemuligheter og mødrenes arbeid utenfor hjemmet. Flere barnehager skulle være løsningen på slike problem. Husmødrenes Barnehager ble opprettet på Oslos vestkant, byens finere strøk. I utgangspunktet vokste disse barnehagene fram som et omsorgstilbud for å beskytte barn mot problemer som var knyttet til storbyen som oppvekstarena. Hovedsakelig ble Husmødrenes Barnehager finansiert av foreldrebetaling og innsamlingsaksjoner. Disse barnehagene spredde seg etter hvert til flere byer og fikk større utbredelse enn det de Fröbelske barnehagene hadde hatt. Med en veletablert frivillig organisasjon i ryggen lå det til rette for en systematisk utbygging av barnehager, noe som innebar planlegging og kontinuerlig drift. Drift og opprettelse av barnehager kunne ikke

lenger betraktes som en privat kvinneoppgave. I 1963 drev Husmødrenes barnehager 44 barnehager for 1500 barn (Ibid.:72).

3.3.3 Pedagogisk eller sosial institusjon?

I følge Anne Greve ble det i etterkrigstiden diskutert om barnehagen først og fremst skulle være en sosial institusjon eller en pedagogisk institusjon. Og i 1947 ble det nedsatt en nemd som skulle behandle spørsmålet om hvilket innhold som skulle prege utdanningen av barnehagelærerinnene. Innstillingen bygget på skolens ønske om å vektlegge lærings og undervisningssiden ved barnehagens virksomhet. ”*Samordningsnemda*” gikk inn for å knytte barnehagene til skoleverket. Det skulle ikke være noen forskjell mellom daghjem og barnehage bortsett fra oppholdstiden (Greve 1994:74,76). Barnevernkomitéen (1951) var på sin side imot å legge barnehagene under undervisningssektoren. De fremhevet barnehagens sosiale oppgaver, og i 1954 ble barnehagene og daghjemmene lagt under lov om barnevern.

Barnehagene var fra 1954 underlagt Barnevernloven og dens forskrifter (Korsvold 1998:91). Først i 1975 kom den første Lov om barnehager. Barnevernloven inneholdt ingen beskrivelse av hvordan virksomheten skulle drives eller kontrolleres (Ibid.:85). Forskriftene til barnevernsloven hadde imidlertid detaljerte beskrivelser av fysiske forhold og innredning, og institusjonene skulle være preget av omsorg og konstruktiv veiledning fram for skjenn og straff. Gode lekemuligheter skulle tilbys, og i følge Korsvold hadde man spesielt fokus på lekemateriell. Slik vi betrakter det er disse beskrivelsene gjenkjennelig fra en Fröbel inspirert pedagogikk. Forskriftene til barnevernsloven hadde anbefalinger om å skape et hjemlig og intimt miljø for barna. Dette kan forstås som en videreføring av Schrader-Breymann ide om å føre moderskapets verden ut i barnehagene. Korsvold forklarer det hjemlige miljøet i barnehagene med det hun beskriver som normgivende oppfatninger av barn, hjem og familie. Samfunnet hadde på 50-tallet en slags kontrakt med kvinnene som plasserte deres rolle i hjemmet som omsorgspersoner for mann og barn (Ibid.:99). Dette kan også betraktes som eksempel på at barnehagen forsøker å ivareta et omsorgsoppdrag.

Stiller man seg spørsmål om hva som ble forgrunn og hva som ble bakgrunn i prosessen hvor barnehager og daghjem ble sammensmeltet tenker vi oss at, kontroll av barna fra lokale helsemyndigheter kan ha blitt nedtonet. Det hadde vært tradisjon for at daghjemmene hadde fast besøk av lege og at det var tilsatt personer med utdanning i barnepleie for å bedre barns

helse (Greve 1994 og Greve 1995:22). Med utbredelsen av opplysning, velferd og gradvis utbygging av helsestasjoner kan man si at funksjonen smittevern nærmest ble flyttet bort fra barnehagen. Det er jo et lite tankekors fordi mange småbarnsforeldre i møte med barnehagelivet i dag nettopp opplever barnehagen som en stor smittekilde. Spesielt i barnets innkjøringsfase kommuniserer mange foreldre fortvilelse over barnets sykefravær fra barnehagen, og dermed eget fravær fra egen arbeidsplass.

I fusjonen av barnehager og daghjem tenker vi oss at barnehagens barnevernsoppdrag må ha blitt kraftig nedtonet. Ved å betone barnehagens pedagogiske innhold kunne barnehagen bli attraktivt for barn av borgerlige familier. Slik vi betrakter det, er heller ikke barnehagens barneverns funksjon i dag særlig tydelig kommunisert. Kikker vi til andre institusjoner i barnehagens omverden mener vi å kunne se at dette heller ikke i for eksempel skolen, helsestasjonen, legevakten er tradisjon for å kommunisere barnevernsområdet tydelig.

Utviklingen av velferdsstaten i etterkrigstiden brakte med seg debatter om hvilken rolle det offentlige, familien og individet skulle ha. Man slo fast at selv om behovet for barnehager kom til å øke med kvinners yrkesdeltakelse var barnehagens mandat at den skulle supplere hjemmet i dets oppdragelse og avlaste hjemmeværende mødre. (Korsvold 1998:104). Tanken om å supplere hjemmet i dets oppdragelse av barna forstår vi som forenelig med intensjonen i Frøbels pedagogikk, hvor pedagogene skulle samhandle med mødre slik at disse skulle lære seg å samhandle med sine barn.

3.3.4 Et resultat av utbyggingen av velferdsstaten

På 1970 tallet hersket det en politisk begrepsforvirring om hva som skulle være barnehagens satsningsområde (Horrigmo & Nylehn 2004:43). Koalisjonsregjeringen (Sp, H, V og Krf) med senterpartiets Per Borten (1965-1971) som statsminister argumenterte for utbygging av daginstitusjoner fordi mangelen på slike var til hinder for kvinnelig yrkesdeltakelse. Slik vi er i stand til å se det tok regjeringen av arbeidsmarkedspolitisk grunn sikte på å stimulere til utbygging av daginstitusjoner, noe som innebar både tilskuddsordninger og lovbestemmelser. Som det går an å lese ut av kapitlet *bilder av førskolelæreren* hadde mange førskolelære i en årrekke arbeidet for utbyggingen av daginstitusjoner for alle barn. Men vi stiller oss spørrende til hvor tydelig de har vært på å markere sitt bidrag til utbyggingen av barnehageplasser. Vårt inntrykk, skapt gjennom media, er at det er politikere som har tatt æren for den økte

barnehagedekningen, og da primært ut i fra behov som utbygging av velferdsstaten og behovet for kvinnelig arbeidskraft, for eksempel innen omsorgssektoren.

Selv om utbygging ble satt på den politiske dagsorden kan det se ut til at det likevel var tvil om hva som skulle være barnehagens innhold. Skulle barnehagen være et omsorgstilbud som et supplement til hjemmet, eller skulle det være et pedagogisk tilbud hvor man sikret kontinuitet i forhold til skolen? (Korsvold 1998:119). Utvalget som ble nedsatt for å utrede spørsmålet om daginstitusjoner, leverte i 1972 NOU-rapporten "*Førskoler*". Betegnelsen førskoler skulle nå "*inkludere alle institusjoner som tilbyr undervisning, tilsyn og omsorg for alle barn under skolepliktig alder på dagtid.*" (NOU 2007:6 del 5). Daghjemmene var opprettet for sosialt utsatte barn. Barnehager skulle utvikle barns iboende anlegg og avlaste hjemmeværende husmødre, og førskoler skulle primært være skoleforberedende. Regjeringen kom likevel til å velge navnet barnehage på institusjonen. Betrakter vi de tre ulike barnepassingsmodellene i Hjort og Engels artikkel (2006:19) så er det mulig å iakttå at de bygger på noen av de samme skillene for hvilken rolle det offentlige, familien og individet skulle ha. Norge kan kategoriseres under den sosialdemokratiske modellen hvor man betrakter det som et samfunnsansvar å støtte barns allsidige utvikling, samtidig som mødre sikres mulighet til å delta i arbeidslivet. Dette skiller seg fra den liberale modellen hvor barn betraktes som foreldres ansvar, hvor offentlig dagpassing blir først og fremst opprettet for sosialt utsatte barn, men også av særlige arbeidsmarkedspolitiske grunner. Og i den konservative modellen har man utdanningspolitiske formål med institusjoner for 3-6 åringer.

I 1975 fikk vi den første barnehageloven, denne ble revidert en rekke ganger uten at barnehagens oppdrag ble nevneverdig forandret. (NOU 2007: 6) Loven av 1975 var gjeldende til den ble erstattet av Barnehageloven av 2005. Begreper som likeverdige muligheter og likestilling mellom ulike grupper ble nå brukt. Vi fikk debatter om institusjonenes åpningstid, og hva som var barnets beste. To av valgene man sto ovenfor var barnehagen som korttidstilbud og barnehagen som heldagstilbud. Et korttidstilbud ville være forenelig med den Frøbelske pedagogikk og ble ansett som det gunstigste for barnet. Et heldags barnetilsyn ville være mer forenelig med samfunnspolitisk målsettinger om å få kvinner ut i arbeidslivet. Korttidstilbud ble oppfattet som gunstig, et heldagstilbud ble oppfattet som mer eller mindre skadelig for barn. Barnets behov ble betraktet som motsetningsfylt i forhold til samfunnets behov (Korsvold 1998:119). I dag finnes det i hovedsak bare heldagstilbud i barnehagen, hvor det er opp til foreldrene hvor lenge barna er i barnehagen innenfor barnehagens åpningstid.

Kanskje kan 1970-tallet oppsummeres med å si at det i politikken var barnehagens arbeidsmarkedspolitisk oppdrag som ble vektlagt.

3.3.5 Et resultat av likestillingspolitikken

Også i Stortingsmeldingen "*Barnehager mot år 2000*" fra Barne- og familiedepartementet (1987-88) knyttes barnehagen til arbeidsmarkedspolitikken, denne gang med et mer likestillingspolitisk perspektiv. I politikken på denne tiden var det en økt andel kvinner i politikken, og et kvinnepolitisk engasjement kan være en grunn til at det nå ble legitimt å snakke om behovet for tilsyn for små barn (Korsvold 1998:144). Imidlertid er det viktig å påpeke at kvinners yrkesdeltakelse gikk forut for barnehageutbygging. Man kan dermed ikke hevde at gode tilsynsordninger var en forutsetning for endrede rolle mønstre mellom kvinner og menn på 1980 – tallet (Ibid.:145). Barnehagesektoren har de siste to tiårene vært gjenstand for høy utbyggingstakt, og samfunnet har i denne perioden ikke klart å betjene institusjonene med faglært personale. Institusjonene har i stor utstrekning hatt ufaglært arbeidskraft.

3.3.6 Et resultat av individsentrering?

Det er vanskelig å stille samtidsdiagnoser, i en etterfølgende iakttakelse vil andre forskjeller kunne komme frem. På bakgrunn av de ulike samtidsdiagnosene som stilles vil det likevel ikke være urimelig å betrakte institusjonslisteringen av barndommen som et resultat av individualisering. Gjennom en slik optikk er det mulig å forstå det som at foreldre trenger barnehageplass slik at de selv kan arbeide og få lønn. Gjennom penger, men også egenutvikling på arbeidsplassen, får de muligheter til å realisere seg selv. Staten får økte skatteinntekter til videre drift av den norske velferdsstat som igjen kan gi borgerne økt velstand. Barnet som barnehagebarn vil kunne bli sosialisert gjennom fellesskap og samvær. Gjennom barnehagens fagområder vil barnet kunne tilegne seg kunnskap som kan være skoleforberedende. Slik vi betrakter det kan en individsentrering bidra til å legitimere en institusjonalisering av barndommen. Med en institusjonalisering av barndommen blir det viktig at barnehagens innhold er gjenstand for debatt, hva vil vi med oppdragelsen? Skal man vekte barndommens egenverdi med et her og nå fokus, eller skal man i hovedsak forberede barna på det som skal komme i fremtiden?

I 1996 kom Rammeplan for barnehager der barnehagens innhold var skriftlig formulert. Ny og revidert Rammeplan ble utgitt i mars 2006. Kjetil Steinsholt har foretatt en anmeldelse av den ”nye” Rammeplanen. Han plasserer hovedbudskapet i denne Rammeplanen nærmere skolens målrettede undervisningstradisjon enn tidligere. Det kommer imidlertid frem at omsorgen har verdi i seg selv. På tross av omsorgens egenverdi gir Regjeringen klart uttrykk for at planen skal ha en tydeligere sammenheng med skolens læreplaner (Steinsholt 2007:35). I Rammeplanen anvendes begrepet det kompetente barn. Begreper representerer en bestemt forestilling om hvordan barn forventes å handle, og uttrykker en verdimålestokk mer enn det uttrykker en bestemmelseskategori. Rammeplanen kommuniserer et her og nå perspektiv, men også i økende grad et målrettet framtidsperspektiv (Ibid.). Økt framtidfokus og læringsfokus kan sees som et uttrykk for generell liberalisering og krav til målstyring av offentlige virksomheter. Dette kan betraktes som en form for konsernstyring hvor man styrer etatene gjennom kontrakter hvor etatene forpliktes til å fylle bestemte målsettinger. Og som en følge av New Public Management (NPM) møter barnehagen og førskolelærerne krav om dokumentasjon og evaluering. Kontrollen er gjerne evidensbasert og utøves gjennom krav til resultater både økonomisk og faglig, man må bevise at ”metodene” virker. For førskolelærerne kan dette være et tveegget sverd. Hjort peker på at førskolelærerne vil kunne oppnå økt status ved å vise at de lever opp til kvalitetsstandarder. Imidlertid kan førskolelærernes autonomi settes på spill hvis man ukritisk understøtter en politisk sentral styring av det pedagogiske arbeidet. I sine bestrebelser for å oppnå en standard som er satt sentralpolitisk kan førskolelærerne komme til å bygge mest opp under de sider de er bevisst, noe som igjen vil kunne føre til en innsnevring av den pedagogiske praksis (Hjort 2006:6,7).

Nå som man nærmer seg målsetting om full barnehagedekning kan det se ut til at en av barnehagens og dermed førskolelærerens utfordringer er å balansere mellom en mer skolerettet, målrettet nyttetekning og en mer prosessorientert her og nå tenkning. Også foreldre har ulikt syn på barnehagen som institusjon og hva barn trenger. Det kan være ulikt syn på hvor barna skal anbringes når foreldre er på jobb, oppholdstid og hvilket innhold barnehagen bør tilby? Vi skal forsøke å eksemplifisere det ved å vise til en undersøkelse som er foretatt av NOVA, et norsk sosialforskningsinstitutt.

NOVA publiserte i 2007 en undersøkelse hvor de kommer frem til at det er et klasseskille mellom foreldre med hensyn til hvilket omsorgstilbud de betrakter som det beste for ettåringer. NOVA konkluderer med at middelklasseforeldre oftere foretrekker barnehage for

ettåringene sine enn arbeiderklasseforeldre, som ønsker å beholde barnet hjemme lengre. Dette forklarer NOVA ved å skille mellom middelklasseforeldre og arbeiderklasseforeldres forståelser av hva som er det beste for barnet. Etter å ha analysert intervjuene med foreldre kom forskerne frem til at det var to ulike holdninger som utkrystalliserte seg: ”*ettåringen som trenger utfordringer*” og ”*ettåringer som trenger en rolig start*”. Forståelsen av ettåringen som et aktivt sosialt individ med behov for utfordringer, kom tydeligst til uttrykk ved foreldre med middelklassetilhørighet. Foreldre med arbeiderklasse bakgrunn mente at ett-åringen mest av alt trenger rolige og stabile omgivelser, slik man finner i de nære relasjonene i hjemmet. Arbeiderklasseforeldre så ikke på barnehagen som det beste omsorgsalternativet for ett- til toåringer. Forskerne peker videre på at jo mer ”skolelik” barnehagen blir, jo større forskjell blir det mellom arbeiderklasseforeldres oppfatning av hva deres ettåring trenger, og det de opplever barnehagen kan tilby (Eriksen: 2007). Full barnehagedekning, også for ett- og toåringer, er en sentral politisk målsetting for Kunnskapsdepartementet. NOVA tolker det som om politikerne betrakter institusjonell omsorg som et fullverdig, om ikke bedre, alternativ til familiebasert omsorg også for de minste barna. Undersøkelsen viser til at et slikt syn er også blitt vanligere blant foreldre (Ibid.).

I dag kan førskolelæreryrket iakttas som et lavstatusyrke med en utydelig kommunikasjon om barnehagens innhold og egenart. Barnehagens arbeidsmarkedspolitiske oppdrag er ved å bli fullført. Vi ser gjennom media at resultatfokus og institusjonens rolle i et læringsperspektiv framheves. Og med det kan øvrige oppdrag, som omsorg og barnevern komme til å bli nedtonet. Samtidig ser vi i skrivende stund at en økt barnehagedekning, også for 1-3 åringen, stadig er gjenstand for debatt. Tema som oppholdstid, omsorg, læring, barnets behov, kontantstøtte er gjort til gjenstand for kommunikasjon i offentligheten. Vi kan ikke se at et standpunkt har etablert seg som det rette. Det kan synes som om man diskuterer barnehagens funksjon utover en tilsynsfunksjon.

3.3.7 Barnehagens rolle i samfunnets oppdragelses- og utdannelsesprosjekt
Kikker man på bilder av barnehagens rolle gjennom mediet: samfunnets oppdragelses- og utdannelsesprosjekt vil ikke dette systemets funksjon være å tilføre kunnskap og disiplinere etc, men systemets primære funksjon vil være å forandre mennesker gjennom å gjøre mennesker i stand til å koble seg på en gitt kommunikasjon. Det handler om å gjøre det

umarkerte menneske til den markerte person, som kan opptre på ulike arenaer, som skolebarn, som foreningsbarn og som familiebarn. Å gjøre et mennesket til person er å øke dets sosiale tilkoblingsmuligheter. Det er dette som skjer når man oppdrar og underviser barn til å bli menneske, borger og yrkesaktiv (Qvortrup 2006:26). Oppdragelses- og undervisningssystemets andre funksjon, seleksjonen, gjør det motsatte, den innskrenker eller reduserer menneskets tilkoblingsmuligheter. Seleksjon kan framstå som både negativ og undertrykkende, men den er, i følge Luhmann, nødvendig. Hvis vi var og ble alt, ville vår sjanse for å inngå i kommunikasjonen i et spesialisert samfunn, være mindre (Ibid.:27). Med Luhmann kan dette kun foregå gjennom kommunikasjon. I komplekse samfunn med utdifferensiering av ulike funksjonssystemer kan man ikke overlate denne prosessen til sosialiseringen alene. Sosialisering kan foregå som handlinger som etterlignes, men i et komplekst samfunn vil ikke dette være nok fordi sosialiseringen vil i for stor grad være bundet til det miljø der den foregår. Oppdragelses og utdannelsessystemet kan utfylle og korrigere sosialiseringprosessen, og derigjennom vil disse to prosesser virke sammen for å øke barnets sosiale tilkoblingsmulighet (Qvortrup 2002:9,13).

Sett med denne optikk har barnehagen som institusjon i et komplekst samfunn bidratt til å øke barns sosiale tilkoblingsmulighet. Der barnet tidligere i større grad var bundet av sosialiseringprosessen i hjem og lokalmiljø, har barnehagen gjennom kommunikasjon gitt barn tilgang til nye arenaer og nye mellommenneskelige utfordringer. Dermed har barnet gjennom dette systemet økt sine muligheter for å fungere som ulike kategorier av menneske. Kategorier som siden 1700-tallet har vært dominert av persontyper: som menneske for andre mennesker, som borger for samfunnet og som en kompetent medarbeider i et arbeidsliv (Qvortrup 2002:13).

Luhmann spissformulerer oppdragelsens og undervisningens problem med å gå til det han betrakter som pedagogikkens grunnspørsmål: Hvordan forbinder vi teknologi og frihet, målrettethet og selvbestemmelse (Qvortrup 2006:17). I barnehagesammenheng kan dette komme til uttrykk gjennom spenningen mellom her og nå opplevelser og prosessvektlegging på den ene siden. På den andre siden skal barnehagen forberede og gjøre barna klare for en framtid, for eksempel en læringsorientering mot skolestart. Luhmanns teori søker å overskride den kløft som finnes mellom pedagogisk filosofi og anvendt pedagogikk. Mens den pedagogiske teori framhever paradokset i å forsøke å påvirke mennesker til ikke å la seg påvirke, avviser den anvendte pedagogikk at dette skulle være noe problem (Ibid.:16,17), det

er jo nemlig det pedagogiske virksomheter til daglig arbeider med. I et Luhmann perspektiv hvor psykiske og sosiale systemer betraktes som lukket for hverandre blir oppdragelsens og utdannelsens anliggende, forandring av mennesker, et langt i fra selvfølgelig prosjekt:

”Hvis man forstår individuelle mennesker som konglomerater av autopoietiske, egendynamiske og ikke-trivielle systemer, er der ikke nogen anledning til å formode, at man kan uddanne dem. Hvordan er det så muligt, at man alligevel forsøger – og endda har gjort det gennem årtusinder og med uhyre stort forbrug af energi og intelligens, tid og interaktion? Er det en grandios, selvbekræftende galskab, mens alt i virkeligheden forløber via socialisation?”

(Luhmann 2006:107)

Med Luhmann vil man kunne si at oppdragelse og undervisning er en kommunikativ prosess som foregår mellom tilstedeværende mennesker. Den som oppdrar, eller underviser er overlatt til å kommunisere. På den ene siden har vi undervisningen som er et kommunikasjonssystem, på den andre siden læring som er en bevissthetsprosess. Det er hos Luhmann altså ingen kausal sammenheng mellom undervisning og læring, eller mellom oppdragelse og det ferdig oppdratte barn. Undervisning fører ikke nødvendigvis til ønsket læring, og oppdragelse fører ikke nødvendigvis til det ønskede resultat. Hvordan kan vi så plassere dagens barnehage i oppdragelses- og undervisningssystemet? Luhmann argumenterer for at begrepet dannelse er samfunnets begrep for fastsettelsen av målet for dette systemet. Dannelse er et ord som signaliserer en felles overenskomst, som ikke lar seg fange i konkret innhold (Qvortrup 2002:9). Luhmann bruker begrepet dannelse som et refleksivt begrep, det har endret innhold fra tidligere å være et normativt begrep (Luhmann 2006:206-209). Tidligere kunne man drive oppdragelse og undervisning på et normativt grunnlag, ut i fra tradisjoner og verdier. I en kompleks verden reises tvil om dette grunnlaget og dermed må målet stadig bedømmes og vurderes refleksivt (Qvortrup 2002:26,27). I den stadige refleksjonen som foregår rundt barnehagens innhold, mener vi å kunne iaktta at det de senere år har foregått et tydelig skifte i vektleggingen av hvordan sak og tid forholder seg til hverandre. Barnehagen på 1970, 80 og deler av 90-tallet kan iakttas som en institusjon der man i stor grad vektla et innhold ut i fra henvisning til fortiden. Man vektla prosessen og her og nå perspektivet i det pedagogiske innholdet. Med økt globalisering og fokus på resultater, har forventningene om framtida spilt en stadig større rolle i utformingen av det pedagogiske arbeidet. Læringsresultater og barnehagens rolle i å gjøre barn klare for det som skal komme, nemlig skolen, har fått en stadig større plass i barnehagediskursen.

Hos Luhmann består samfunnet av kommunikasjon, ikke personer eller handlinger. Man kan si at funksjonssystemene ikke representerer ulike områder i samfunnet, men de representerer en spesifikk kommunikasjonslogikk (Qvortrup 2006:12). Som tidligere beskrevet i kapitlet *Presentasjon av sentrale begreper* iakttar hvert system sin omverden på bakgrunn av en systeminternt trukket differanse. Denne differanse kan beskrives som en kode som virker strukturerende på systemets iakttagelser og dets kommunikasjon. Systemet skiller seg fra sin omverden og iakttar seg selv og sin omverden ut fra sin bestemte kode. Koden erstatter ideen om at det skulle finnes en høyere orden, Gud, menneskets natur, eller allmenn konsensus, som kan fungere rettleidende på samfunnets systemer. Primær koden i oppdrags- og utdannelsessystemet kaller Luhmann formiddelbar | ikke formiddelbar (Rasmussen 2004:612). Sekundærkoden utdannelsessystemet opererer etter er koden: bedre | verre (Rasmussen m.fl 2007:34). Undervisning er en kommunikativ prosess som har til hensikt å endre deltakerne. Koden formiddelbar | ikke formiddelbar viser at undervisningskommunikasjonens hensikt først og fremst er å støtte og fremme læring, ikke å skille bedre elever fra svakere elever. Koden er en formel, den sier ikke noe om hva det skal undervises i eller hvordan elevene er. Formiddelbar utgjør kodens positive side, og betegner undervisningsinstitusjonens operasjoner, mens ikke formiddelbar, den negative siden, reflekterer at formidling ikke alltid lykkes (Rasmussen 2004:612). I analysen kommer vi tilbake til utdannelsessystemet og ulike koder. Her kommer vi inn på at førskolelærerne også må orientere seg etter flere forskjellige symbolsk generaliserte medier (Rasmussen m. fl. 2007). I analysen gjør vi nytte av deler av Luhmanns systemteoretiske beskrivelser av samfunnets oppdrags- og utdannelsessystem. Disse beskrivelsene, slik de er presentert av oss, fungerer som en forståelsesramme for iakttagelser av kommunikasjonen omkring to av førskolelærernes omverdener; Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet.

3.4 Bilder av førskolelæreren

Videre kaster vi blikket på en konstruksjon av førskolelærernes historie og deres fagforenings historie, først og fremst for å få kunnskapsforståelse for hvordan førskolelærernes rolle gradvis kan ha blitt utformet og hvordan grensene til omverden historisk sett har blitt synliggjort. Utover i kapitlet dreier vi tema mot spørsmålet om hva som er førskolelærernes oppdrag. Vi støtter oss i dette kapitlet særlig til Anne Greves kartlegging og optikk av førskolelærernes faglig og fagpolitiske arbeid i perioden 1920-1965. Greve kan muligens

regnes som en pioner på de norske førskolelærerens fagforeningshistorie. Vi vier derfor hennes arbeid relativt stor plass i denne delen av oppgaven, velvitende om at hennes forståelse er relativ. Greve iakttar i sin tekst førskolelæreren gjennom utdannings og fagforeningshistorie. I tillegg mener vi å kunne iakttå at det gjennomgående i hennes hovedfagsoppgave skilles mellom distinksjonen barnevern | oppdragelse for å beskrive førskolelærernes historie.

3.4.1 Barneasylets personale

PRØVEASYLET

Overensstemmende med Beslutning af Selskabet for Christiania

Byes Vel, tagen i Generalforsamlingen den 20. des.m.

skal der til Asylet som Bestyrerinde der daglig og uafsladelig er til stede og fører Tilsyn med Børnene m.m efter nærmere Instrux, engasjeres et aldrende, sagtmodig Fruentimmer af ulastelig Rygte, helst en Enke.

120 specidaler aarlig Løn og frit Hus, Lys og Brænde.

(Christiania Intelligenssedler 27. november 1838*)

* (Bleken i Ruge Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1991:37)

Ordvalg som: tilsyn – uavlatelig – instruks kan si noe om at kontroll var sentralt ved barneasylene. Som man kan lese av annonsen ble asylene ledet av en bestyrerinne. Dette var gjerne en enke med erfaring som mor, men som regel uten noen formell utdanning.

”Asylmoderen” var den daglige lederen av asylet i tillegg hadde hun gjerne ansvar for å lære barna å skrive. Den øvrige undervisning av barna ble utført av studenter, teologikandidater og underoffiserer, disse hadde ansvar for hver sine områder. Guttene fikk i tillegg undervisning av skomakere. Foruten bestyrerinnen var det gjerne ansatt en eller to tjenestejenter. For asylene i Christiania kunne det også være dameforeninger som hadde oppsyn med institusjonen, disse kunne også undervise i skriving, musikk og håndarbeid (Greve 1994:14,15). Ut i fra dette trekker vi den slutning at bortsett fra bestyrerinnen og tjenestejentene kan det øvrige ”personalet” ha arbeidet ved asylene av samfunnsplikt og /eller ut fra motiver av mer ideell karakter.

3.4.2 Fra et personlig kall til lønnsarbeid og formell kompetanse

De første norske barnehagelærerinnene var en gruppe som ikke stakk seg spesielt ut i samfunnslivet. Greve skriver i sin hovedfagsoppgave at det er vanskelig å finne opplysninger om hvem disse var. Noe av det som Greve likevel betrakter som felles for pionerene var at de ikke mottok noe bidrag til virksomheten bortsett fra foreldrebetalingen. De brukte egne midler til å utstyre barnehagen med. Barnehagearbeidet ga altså ikke noe levebrød, barnehagelærerinnene skaffet seg gjerne en binæring i form av søm, hårpleie, pensjonatdrift etc. Ut i fra den optikken er det mulig å danne seg et bilde av at de aller første barnehagelærerinnene arbeidet i barnehagen ut ifra idealistisk motiver. Dette bildet kan nyanseres noe fordi i perioden 1920-35 var det spesielt vanskelig for kvinner å få arbeid, ca 70 % av alle kvinner over 15 år drev med en eller annen form for husarbeid (Greve 1994: 23,24). Det fulgte altså en viss anerkjennelse med yrket i en tid som var preget av kriser og høy arbeidsledighet.

I Greves tekst, beskriver hun en oppfatning av barnehagelærerinnenenes interesse for faglig utvikling. Det var særlig tre hovedområder de hadde fokus på: selve barnehagesaken, yrkesutdanning samt pedagogikk og pedagogiske retninger (Greve 1994:21-24). De første barnehagelærerinnene måtte reise utenlands for å få en yrkesrelatert utdanning. Greve beskriver at aktuelle utdanningsinstitusjoner var: Fröbelinstituttet i Norrköping, Pestalozzi-fröbelhaus i Berlin, Piaget/Rousseau Instituttet i Genève, Frøbelhøjskolen i Danmark. Skolene var private noe som innebar at studentene selv måtte betale skolepenger og dekke utgifter til materiell. Dette kan si noe om at kvinnene som skaffet seg en slik utdanning måtte være så velbemidlet at et utenlandsopphold på ett til to år kunne la seg gjennomføre og i tillegg måtte de beherske et utenlandsspråk (Ibid.). Den yrkesrelaterte utdanningen kan betraktes som et gryende forsøk på en profesjonalisering av barnehagearbeid, ved å knytte akademisk kunnskap til faget kunne man bli oppfattet som profesjonelle yrkesutøvere. Videre er det mulig å betrakte arbeidet knyttet til utviklingen av barnehager som et ledd i borgerliges kvinners arbeid for emansipasjon. For eksempel var barnehagene i Tyskland på slutten av 1800-tallet av betydning for den borgelige kvinnebevegelsen der (Johansson 2004:261). Barnehagene ga kvinner muligheter for deltakelse i yrkeslivet, samtidig som utbredelsen av barnehager skapte arbeidsplasser for kvinner.

Blant de første barnehagelærerinner ble meninger og diskusjoner i stor grad holdt innen egen krets, de markerte seg ikke nevneverdig i samfunnet for øvrig. Meningsutveksling og

diskusjoner foregikk nærmest lukket for omverden. Kognitivt forholdt man seg likevel åpen til nordiske og internasjonale impulser. Barnehagelærerinnene møttes i foreninger, det ble arrangert møter hvor det ble foredrag om saker de var opptatt av. De hadde imidlertid regelmessig kontakt med nordiske kolleger (Greve 1994:24). Etter krigen sluttet barnehagelærerinnene seg til den verdensomspennende organisasjonen som var etablert i Prag i 1948 med navnet: *Organisation Mondiale pour l'éducation préscolaire* (OMEP). Denne organisasjonen hadde sitt hovedengasjement i å arbeide for barns beste. Det ble vektlagt å utvikle barn til verdensborgere som arbeidet for fred, like rettigheter uavhengig av rase, religion og politisk tilhørighet (Ibid.:87). Organisasjonens referansepunkt var i denne sammenheng barnet, med andre ord en orientering mot et dannelsesoppdrag og ikke mot et velferdsoppdrag. Utdanningen av barnehagelærerinnene kan betraktes som en gryende profesjonalisering, og med det nordiske samarbeidet og etter hvert også det internasjonale samarbeidet kikket barnehagelærerinnene utover landets grenser, noe som kan ha påvirket deres selvforståelse.

3.4.3 Fra barnehagelærerinne til førskolelærer

Et viktig mål for Frøbel foreningen som ble stiftet i 1931 ble utdanningen av barnehagelærerinner. Barnehagelærerinnene anså det nødvendig å alliere seg med foreninger som støttet ulike sider ved barnehagesaken for å forsvare barnehagens eksistensberettigelse og med det eget levebrød? Uavhengig av hvilket motiv de kan ha hatt iakttok de ikke, eller valgte å ikke iaktta, forskjellen mellom barnevern] pedagogikk som en interessekonflikt, eller en sådan konflikt i forhold til forskjellen omsorg] pedagogikk. Et resultat av dette ble etableringen av barnevernsskoler, først ut var Barnevernsakademiet i Oslo (Greve 1994:24-28).

I 1957 ble barnevernsskolene overflyttet til Kirke og undervisningsdepartementet. I Stortingsmelding 69 av 1963/64 var det enighet om en samordning av barnehagelærerutdanningen og lærerutdanningen. Videre ble det foreslått å skille ut en egen utdannelse for mer rent barnevernsarbeid. I følge Greve var barnehagelærerinnene fornøyd med denne tilnærmingen til allmennlærerutdanningen. Dette ville kunne gi dem økt lønns og arbeidsmessig status. Utdanningene kom imidlertid ikke til å bli samordnet før i 1973 da lærerutdanningsloven trådte i kraft (Greve 1994:74,75).

Det at førskolelærerne ble knyttet til lærerskolesystemet ga assosiasjoner til undervisning og pedagogiske retninger, noe som gjenspeilet seg i tittelbegrepet som ble førskolelærer. Qvortrup skriver at begrepet "pedagog" i den etymologiske opprinnelige betydning har vært betegnelse for faggruppen som har beskjeftiget seg med pedagogikk, det vil si teorier om oppdragelses- og utdanningskunst (2002:9). Fra 1973 har man i Norge valgt tittelbegrepet førskolelærer. Før 1973 hadde man benevnelse barnehagelærerinde, etter hvert ble tittelen småbarnspedagog for så å bli til barnehagelærer, og inn i mellom har også betegnelsen tante dukket opp for så å ende opp med dagens begrep, førskolelærer (Horrigmo & Nylehn 2004:43,77). En mulig forklaring på at man fikk forskjellige begrep på profesjon og institusjon kan være at politikere tidlig på 1970-tallet så at begrepet barnehage var vel innarbeidet og dens primær funksjon var å støtte hjemmets oppdragelse (Ibid.:43). Ved å beholde barnehagebetegnelsen kunne dette bilde ivaretas. Slik Horrigmo og Nylehn betrakter det ville førskolebetegnelsen kunne sikre kontinuitet i forhold til skoleverket (Ibid.). Ved å betegne barnehagelærere for førskolelærere samtidig som man beholdt barnehagebetegnelsen på institusjonen har man ivaretatt barnehagens oppdragelsesstøttende funksjon samt yrkesgruppens tilknytning til undervisning.

3.4.4 Autonomi

Sammenslåingen av daghjem og barnehager i 1975, betydde en overgang fra et halvdagstilbud til heldagsvirksomhet. Førskolelærerne fikk med dette sine arbeidsoppgaver utvidet (Horrigmo og Nylehn 2004:43). I 1982, forelå det en håndbok til arbeid i barnehagen *Målrettet arbeid i barnehagen*, dette var syv år etter at det forelå en egen lov om barnehager. I Håndboken kommuniseres en begynnelse på retningslinjer for selve barnehagearbeidet, og krav til årsplan begynner å gjøre seg gjeldende. I forkant av dette i 1981, arrangerte Departementet for familie- og forbrukersaker en konferanse om barnehagens mål og innhold. På konferansen ble det klarlagt at Departementet ikke ga svaret på den optimale barnehagepedagogikken, det ble overlatt til førskolelærerne selv. Dette kan sees som en tillitserklæring fra politisk hold. Men, fordi man nettopp hadde slått sammen forskjelligartede institusjoner under samlebegrepet: barnehager var dette ikke uproblematisk for førskolelæreren. Hva skulle institusjonen være og hvem skulle den fungere for? (Ibid.). Først i 1996 da *Rammeplan for barnehager* kom ble det stilt mer bindende krav til førskolelærerens arbeid. Likevel dannet denne bare rammen rundt den pedagogiske virksomheten, fortsatt ble og blir førskolelæreren tildelt en stor grad av autonomi (Ibid.). En manglende rammeplan kan

ha ført til saksinnholdet har vært utydelig kommunisert. De manglende dokumentene kan ha medført at førskolelærerne ikke har operert med tydelige grenser for saksinnholdet.

Horrigmo og Nylehn argumenterer ut i fra et sosiologisk ståsted at førskolelærerens utøvelse av egen rolle kommer mer eller mindre som en følge av de politiske og ideologiske-kulturelle strukturene. Videre forklarer de at rollens forskrifter imidlertid ikke er så rigide at det ikke er rom for personlig utforming. Rollen binder sammen de kulturelt definerte forventninger gjennom praksis, dermed blir utøvelsen av rollen av betydning for om man opprettholder eller endrer strukturene. Rollesettet som er knyttet til det å være førskolelærer vil inkludere en rekke rollepartnere med ulike forventninger til førskolelæreren; barn foreldre, assistenter, kolleger, barnehagestyrer, disse vil iaktta førskolelæreren fra ulike vinkler. Mer perifert i rollesettet befinner det seg politikere både sentralt og lokalt. Både fylkesmannen og den kommunale barnehageadministrasjonen har relativt liten mulighet til å se hva førskolelærerne gjør i sitt daglige virke. Dette gir førskolelærerne relativt stor autonomi i forhold til disse rollepartnerne. Denne friheten fra deler av rollesettet kan åpne opp for at førskolelærere søker kolleger for å utforme en form for ”forskrift” for sin rolleutøvelse. I 1978 påpekte Balke (i Horrigmo og Nylehn) at barnehagene i Norge var svært like. Tiltross for et manglende felles rammeverk har førskolelæreren gjennom utdanning og møte med andre førskolelærere gjennomgått en relativt sterk sosialiseringssprosess. Det kan betegnes som en form for konformitet press kolleger i mellom (Horrigmo og Nylehn 2004:84-86). I et sosiologisk perspektiv kan man si at det er gjennom møte med andre førskolelærere og gjennom utdanningen at spesielle handlingsforløp for førskolelæreren fastlegges. Disse fungerer nærmest som en ”forskrift” for rolleutøvelse. Med Luhmann vil man kunne si at fordi man ikke har hatt ytre peilemerker har førskolelærerne brukt hverandre til å avgrense seg fra omverden.

3.4.5 Autorisasjon

Ved opprettelsen av den nye utdanningen, Barnevernsakademiet i 1935, forsøkte man å rekruttere kvinner. Man appellerte til kvinner som omsorgspersoner, noe som var helt i tråd med et mulig rådende kvinneideal: å vie seg til barn og huslige sysler. Dette eksemplifiserer Greve ved hjelp av et innlegg i Norges Barnevern:

”....å gå i gang med et ”Barnevernsakademi”, som tar sikte på å utdanne unge kvinner til arbeidet med barn under skolealder, i barnehjem, daghjem og barnehaver. Dessuten

vil utdannelsen gi et utmerket grunnlag for kvinnenens særlig oppgave: hjemmet og barna, og åpne hennes øine for mange brennende samfundsspørsmål.”

(Norges barnevern nr. 5 1935 i Greve 1994:29)

Også Fröbel mente at kvinner var de som var best egnet til å drive barnehage, først og fremst i kraft av morsrollen (Korsvold 1998:26). Fröbel anså det likevel som nødvendig for barnehagelærerinnen å ta en utdanning for å kunne ta ansvar for oppdragelsen og som hjelp til å holde en stødig kurs. Dette synet underbygde også at det var passende for kvinner å søke seg til Barnevernsakademiet (Greve 1994:32). Barnevernsakademiet hadde som inntakskriterier: realskole, husmorskole, barnepleierutdanning og praksis fra barnehage. Kravet om husmorskole utelukket menn fra utdanningen. På den tiden var det ikke vanlig med skolegang utover folkeskoleskolen og i tillegg måtte studentene betale skolepenger. Dette peker i retning av at det var kvinner fra det øvre sjikt i samfunnet som ble rekruttert (Ibid.:44-46). Dette kan også iakttas som en tidlig feminisering av yrket.

I 1938 hadde Norsk forening for småbarnspedagoger stilt krav om spesialutdanning for alle som var ansatt ved institusjoner som hadde med oppfostring av barn og gjøre. Dette ble avvist av Norges Barnevernråd med den begrunnelse at også sykepleiere var fullt kvalifisert for stillinger ved barnehjem. Barnehagelærerne klarte ikke å motbevise påstanden. Og det er mulig at barnehagelærerne ikke har visst hva de skulle meddele som det spesielle ved egen kunnskap. En autorisasjon kunne ha kommunisert en aksept og en verdsettelse av yrket fra myndighetenes side. På den annen side ga det manglende samfunnsmandatet barnehagelærerinnene pedagogisk frihet og stor innflytelse på utformingen av barnehagetradisjonen (Greve 1994:76,77). Krav om spesialutdanning ble nærmest henlagt til i 1943, hvor man på nytt fremmet et lovforslag, denne gang med krav om godkjent 2-årig fagskole (Ibid.:47), men først i forskriftene til lov om barnevern av 1953/54 ble det slått fast at barnehager skulle ledes av utdannede barnehagelærere. Autorisasjon som barnehagelærerinne kunne oppnås ved ulike former for utdanning for eksempel ved 2-årig skole som var godkjent av Sosialdepartementet (Ibid.:78).

I gjeldende barnehagelov finner man at krav om førskolelærer utdanning fravikes noe. Det heter at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Den daglig lederen skal ha utdanning som førskolelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Videre står det at pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer men, likeverdig med førskolelærerutdanning stilles annen treårig

pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven 2005 § 17). Med denne lovformuleringen åpnes det opp for andre yrkesgrupper som ledere i barnehagen. Ved å nytte begrep som likeverdig setter ikke Kunnskapsdepartementet førskolelærernes kunnskapsbase i noen særstilling. Derimot sikrer det ved en slik setningsformulering at barnehager blir styrt gjennom pedagogisk kompetanse. Samtidig gir åpningen i loven Kunnskapsdepartementet tilgang på personal og bidrar til at barnehageutbygging kan oppretthold. Denne åpningen i barnehageloven fratår førskolelærerne et formelt monopol på barnehageområdet og førskolelærernes funksjon og avgrensing fra andre blir med det ikke tydelig differensiert.

Leter man i andre dokumenter etter hva som er førskolelærernes funksjon for å finne hvordan disse avgrenses fra andre, vil det være sentralt å kikke nærmere på hva førskolelærerutdanningen pr. 2008 inneholder. Ved Universitetet i Agders planer for 2007-2010 finner vi følgende:

”Gjennom førskolelærerutdanningen skal studentene utvikle faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse. Studiet skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, slik at det tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde og gjeldende lovverk og planverk for virksomheten. Utdanningen skal bidra til at studenten kan delta aktivt i debatten om utviklingen av gode barnehager for alle barn i dagens og morgendagens samfunn.”

(UiA 2007)

Sitatet bygger på fem kompetanseområder hentet fra *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* utgitt av Utdannings og forskningsdepartementet i 2003. For øvrig er det meste av sitatet direkte sitert fra nevnte dokument (UFD2003:13). Slik vi tolker dette sitatet kommuniseres det ikke tydelig hva som er det særlige ved førskolelærernes kunnskap. Sitatet kunne nærmest vært gjeldende for andre yrkesgrupper også. Rammeplanen for førskolelærerutdanningen er et av fem hoveddokumenter som er gjort til gjenstand for vår analyse. Vi leter her etter hvordan det særlige i førskolelærerens utdanning kommuniseres i den hensikt å finne bidrag til diskusjon av problemstillingen.

Kunnskapsdepartementet vil i løpet av 2008 igangsette evaluering av førskolelærerutdanningen (Utdanningsforbundet 2007a). Det er Kunnskapsdepartementet som angir rammene for utdanningens innhold, mens den lokale høghskole eller universitet utformer sin variant av disse (Horrigmo og Nylehn 2004:63).

”... Rammeplan for førskolelærerutdanning ble revidert i 2003 og ga høghskolene større frihet til å velge vektningen mellom fagene og organisering av utdanningen. Det er nå

stor forskjell på førskolelærerutdanningen fra høgskole til høgskole, og en evaluering vil kunne se om de ulike modellene både tilgodeser de faglige kravene og den yrkesnærheten som er ønskelig.”

(Utdanningsforbundet 2007a)

Trygve Bergem betrakter lærerutdanningen som en profesjonsutdanning. Han fremhever at lærerutdanningen er den eneste profesjonsutdanningen i Norge som får sitt innhold bestemt av Stortinget, herunder forstår vi også førskolelærerne. Bergem hevder at i realiteten har lærerutdanningsinstitusjonene liten innflytelse på utformingen av den utdanningen de gjennomfører. Han mener at profesjonsutøverne selv burde få ta standpunkt til innholdet i utdanningene, på lik linje med for eksempel presteutdanningen, legeutdanningen og utdanningen i juridiske fag. Dette begrunner han med at de som har faglig innsikt og kompetanse innen området, det vil si lærerutdanningsinstitusjonene, lærerne selv, og deres organisasjoner bør overlates dette ansvaret (Bergem 2004:8). Til tross for at innholdet i førskolelærerutdanningen blir bestemt av Stortinget er det likevel mulig å inneha en forståelse av at myndighetene frem til 1996 har stilt få bindende krav til førskolelærernes arbeid, noe som kan ha gitt rom for stor grad av autonomi.

Gjennom bilder av førskolelærernes utdanningshistorie har vi også betraktet en del av førskolelærernes omverden. Innledningsvis skrev vi at vi i analysen har valgt å iakttak kommunikasjonen omkring to av førskolelærerens omverdener; Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet. Vi vil videre presentere et utvalg av bilder fra førskolelærernes fagforenings historie for å få en forståelsesramme for hvordan Utdanningsforbundet er blitt en fagforening for førskolelærerne. Bilder av denne historien kan gi en forståelse av den kommunikasjon som foregår blant førskolelærere, men også i deres omverden.

3.5 Bilder av førskolelærernes fagforenings historie

Gjennom empiri har Greve skaffet seg en forståelse av at den første foreningen for barnehagelærerinner først og fremst fungerte som en arena hvor det ble diskutert faglige spørsmål, og hvor fagutvikling kunne foregå. Etter hvert ble det også et sted hvor det ble arbeidet for utdanningssaken. Slik Greve betrakter det kan foreningen ha virket styrkende for barnehagelærerinnenenes kollektive identitet. Våren 1936 ble det vedtatt egne lover for foreningen noe som gjorde den til en noe mer formell organisasjon. Navnevalget ble *Norsk forening for småbarnspedagoger*. Enhver som måtte ha interesse for saken kunne bli medlem

helt uavhengig av yrkesbakgrunn. Foreningen kan av den grunn ikke betraktes som en fagforening fordi en fagforening vil ha som hovedoppgave å forhandle om arbeidsvilkår. Først etter krigen kom foreningen til å spille en rolle i arbeidet for å bedre lønns og arbeidsvilkårene (Greve 1994:20,126,128).

I 1940 skiftet *Norsk forening for småbarnspedagoger* navn til *Norske Barnehagelederes Forening*. Foreningen var nå forbeholdt utdannede barnehagelærere. Fortsatt var ikke lønns og arbeidsvilkårene hovedmålet for foreningen, men man viste større interesse for det enn tidligere, derfor betrakter Greve denne foreningen som en sped begynnelse til en fagforening. I 1948 vedtok *Norske Barnehagelederes Forening* å danne et forbund som ble hetende: *Norske Barnehagelærernes Landsforbund* (NBL) (Greve 1994:69,70,73,128). Barnehagelærerne hadde etter hvert innsett nødvendigheten av å stå samlet om å fremme yrkesgruppens krav om bedre lønns og arbeidsvilkår. Til tross for ønsket om bedre lønnsvilkår godtok likevel ofte barnehagelærerne lav lønn inntil nyopprettede barnehager var sikret kommunalt tilskudd. Også NBL støttet dette og ga dispensasjon til et lønnsnivå under tariff. Etter hvert så NBL seg nødt til å arbeide for offentlig støtte for samtlige godkjente barnehager for å unngå nedleggelse av private barnehager. I forbindelse med dette, arbeidet man bevisst med synliggjøring av yrkesgruppen gjennom informasjonsmøter med politikere (Ibid.:86, 94,128). Barnehagelærerne hadde kontakt med myndighetene gjennom blant annet barnehagedirektøren i sosialdepartementet og barnehageinspektøren i Oslo kommune (Ibid.:81,117,118).

I 1954 ble det klart at barnehagelærerne lønnsmessig kom dårligst ut av fire yrkesgrupper som ble sammenliknet. Lærerlønningene lå til sammenlikning gjennomsnittlig 60 prosent høyere enn barnehagelærernes. NBL hadde i 1955 ikke noen forhandlingsrett, og derfor begynte man å undersøke om muligheter for å bli med i en større organisasjon. Undersøkelsene resulterte i at NBL i 1956 sluttet seg til *Funksjonærenes Sentralorganisasjon*. Valget av samarbeidspartner ble drøftet, Lærerlaget var en mulighet som ble valgt bort, Greve forklarer dette som frykt for at det ikke skulle bli tatt nok hensyn til barnehagelærerne. Funksjonærenes Sentralorganisasjon, seksjon Kommune ble i 1964 oppløst. NBL sto dermed overfor et nytt tilslutningsvalg. Etter diskusjon falt valget på *Norsk Lærerlag*, hvor barnehagelæreren dannet en egen seksjon (Greve 1994:119-122). Forholdet har imidlertid ikke alltid fortonet seg uproblematisk, for eksempel beskriver Greve et spenningsforhold mellom lærerorganisasjonene og barnehagelærerne. Noe av problematikken dreide seg

blant annet om barnehagens oppdrag. I Norsk lærerlags tidsskrift *Norsk Skuleblad* 36/1953 kunne man lese et innlegg hvor lærerne kritiserte barnehagens vektlegging av psykoanalytiske prinsipper og frilekens dominans. Man utelukket et samarbeid dersom ikke barnehagen ble mer målrettet. I et innlegg responderte Eva Nordland på hva barnehagens oppgave var. Barnehagens skulle først og fremst gi en allmennoppdragelse mens folkeskolen skulle gi en allmennutdannelse. Videre anså Nordland at barnehagens oppdrag var å danne trygge og positive barn. Barnehagen skulle bidra til folkeskolen fikk et godt grunnlag for videre utvikling (Ibid.:98-101). Nordland skiller her mellom barnehagens og skolens oppgaver. Barnehagens oppdrag er relatert mot oppdragelse, mens skolen har et utdannings oppdrag. Høsten 1997 vedtok landsmøtet i Norsk Lærerlag å arbeide for én felles lærerorganisasjon og i 2001 vedtok Lærerforbundet og Norsk Lærerlag å slå sammen organisasjonene til en ny stor utdanningsorganisasjon. Den nye organisasjonen som formelt ble stiftet 2. oktober 2001 fikk navnet: *Utdanningsforbundet* (Utdanningsforbundet 2007b).

3.5.1 Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet er pr. 2007 delt inn i fem seksjoner: barnehage, grunnskole, videregående opplæring, høgskole/universitet/spesialpedagogisk kompetansesenter og skoleledere. Seksjonene skal ivareta lønns- og arbeidsvilkårene til medlemmer og grupper som hører inn under ett av de fem områdene (Utdanningsforbundet 2007b). Ut i fra tanken om egen eksistensberettigelse er det mulig å se at Utdanningsforbundet har interesse av å stimulere til og støtte en profesjonaliseringsprosess blant førskolelærerne i Norge. Gjennom barnehageutbygging er det skapt et samfunnsoppdrag og en diskurs der pedagogisk utdannet personale har utviklet en særstilling i forhold til å ivareta samfunnets ansvar for barn i slike institusjoner. Ved landsmøtet i 2003 vedtok organisasjonen å starte et arbeid for å forbedre og utvikle organisasjonen. Arbeid med det organisasjonen har kalt profesjonsidealer er en del av dette prosjektet, og varte fram til landsmøtet i 2006 (Utdanningsforbundet 2005a, b). I denne prosessen ba organisasjonen om medlemmenes synspunkter på en rekke utfordringer, disse kommer vi inn på i analysedelen. I et profesjonsteoretisk perspektiv kan man se at Utdanningsforbundet søker å utvikle og beskytte førskolelærerprofesjonens fagkunnskap og ved det er de med på å etablere profesjonens grenser. Samtidig kan man si at ved å beskytte og utvikle førskolelærernes fagkunnskap opprettholder de også egen makt og eksistensberettigelse.

Med Luhmann (i Rasmussen m. fl.) vil man si at oppdragelse og utdanningssystemet ikke kan kommunisere med deres omverden. Derfor dannes det organisasjoner i funksjonssystemet som kommuniserer med omverden. Utdanningsforbundet blir en slik organisasjon. Utdanningsforbundet avgrensner seg fra omverden på en annen måte enn funksjonssystemet selv. De knytter medlemskap sammen med betingelser for inntreden og uttreden. Ved å treffe beslutninger skaper de avhengigheter som de selv frembringer og som vedrører organisasjonens program, oppgave, kriterier for medlemskap, suksess og beslutningsprosedyrer. Utdanningsforbundet danner sin identitet gjennom organisasjonens kommunikasjonsprosesser. Interesseorganisasjoner som Utdanningsforbundet og Regjeringen vil orientere deres kommunikasjon etter det politiske systems kode: makt og primærkoden vil regulere om andre koder synes relevante å anvende (Rasmussen m. fl. 2007:30,31). Både Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet leverer kommunikative bidrag til førskolelærerne, og vi har funnet det både meningsfylt å iaktta deler av denne kommunikasjonen i oppgavens empiriske del.

4 PROFESJONSTEORETISKE BILDER AV FØRSKOLELÆREREN

I dette kapitlet kikker vi på førskolelærerne gjennom ulike profesjonsteoretiske bilder og kjennetegn for profesjoner. Slik vi betrakter det har de ulike profesjoner historisk sett representert en samfunnsmessig autorisert ekspertise som i stor grad har lyktes i å monopolisere egen kunnskap og ved det trukket opp tydelige grenser. Det har ikke bare blitt trukket opp grenser mellom profesjoner innbyrdes, men også mellom profesjon og klient. Det diskuteres imidlertid i dag om profesjoner befinner seg i en krise og om disse må gjenforhandle sitt mandat (Hjort og Weber 2004:8). Videre kan en stille spørsmål om profesjoner er en hensiktsmessig måte å organisere kunnskap på i det Luhmann vil betrakte som et funksjonelt differensiert samfunn. Vi beveger oss ikke ytterligere inne på denne diskusjonen men bringer bilder av førskolelærerne i kontakt med profesjonsteori for å få øye på ulike momenter som kan bidra til at førskolelærerens grenser fremstår som tydelig utydelig. En orientering mot profesjonsteori innebærer at profesjonsutdannelsen får en sentral plass i fremstillingen, mens den praksis som ikke baserer seg på profesjonsutdannelsen vil i dette kapitlet komme noe mer i bakgrunnen.

Vi innleder kapitlet med profesjonsteori av mer generell karakter før vi beveger oss inn på profesjonsbetraktninger av førskolelæreren. Vi stiller her spørsmål om hva som gjør en profesjon utydelig. Med skillet tydelig utydelig for øyet beveger vi oss inn på tre typiske profesjonsteoretiske tema som: *Autorisasjon*, det kunnskaps- og utdannelsesbaserte yrkesmonopol, her kommer vi særlig inn på førskolelærerens forhold til dagligverden og fagverden. Det andre tema er: *Autentisk bekjennelse* til klientens beste, et tema som reiser spørsmålet, hvem kan regnes som førskolelærerens klient? Kapitlets avrundes med temaet: *Profesjonell autonomi*, her ser vi nærmere på hva som kan synes som førskolelærerens samfunnsmandat.

4.1 Yrke, profesjon eller profesjonell?

Før vi går ytterligere inn i profesjonsteorien finner vi det hensiktsmessig å differensiere og gi en enkel beskrivelse av vår forståelse av begrepene: yrke, profesjon og profesjonell. Et yrke kan relateres til oppgaver som skal løses hvor det trengs et håndlag, praktiske ferdigheter og rutiner. Profesjoner kan også betraktes som et yrke, men i tillegg bygger det på en viss teoretisk innsikt, med overgripende teorier som gir evne til å analysere og utøve skjønn (Schøn 1983 omtalt i Hiim og Hippe i Horrigmo og Nylehn 2004:61). Horrigmo og Nylehn

peker på betydningen av at innlæringen av analytiske begreper har en vesentlig plass i profesjonsutdannelsen. Profesjonsbegrepet kan benyttes som en betegnelse for en hel gruppe yrkesutøvere som har gjennomført en viss utdanning, noe som gir gruppen en bestemt posisjon og en sosial rolle. Begrepet profesjonell derimot kan referere mer til kvaliteten av selve yrkesutøvelsen, og ikke til den spesielle yrkesgruppen. Profesjonell betegner et arbeid av en viss kvalitet, på en slik måte at det fører til anerkjennelse av arbeidet (2004:61). Hjort og Engel skiller mellom profesjonsteoretiske definisjoner og tilnærminger til profesjonalisering (for eksempel Parsons og Abbott) og organisasjonsteoretiske definisjoner og tilnærminger til profesjonalisering (for eksempel Argyris & Schön og Senge). I de profesjonsteoretiske teorier finner vi både det funksjonalistiske, det strukturelle og det kritiske perspektivet på profesjoner. Det sentrale i disse teoriene er i følge Hjort og Engel autorisasjonen, eller det kunnskaps- og utdanningsbaserte yrkesmonopol, en profesjonell autonomi og en autentisk bekjennelse til klientens beste. Hjort og Engel beskriver noen forskjeller mellom organisasjonsperspektivet og det profesjonsteoretiske perspektivet.

Der profesjonsteorien framhever profesjonenes monopol, framhever organisasjonsteorien fleksibelt arbeid på tvers av utdannelse og faggrupper. Mens profesjonsteorien framhever relativ autonomi og profesjonenes rett til å styre eget arbeid, framhever organisasjonsteorien strategisk ledelse, med plikt til å forholde seg til overordnet politikk, etterleve prosedyrer og underkaste seg ekstern kvalitetskontroll. Profesjonsteorien bekjenner seg til klientorienterte hensyn, mens organisasjonsteorien krever organisasjonsorienterte hensyn (Hjort og Engel 2006:9). Med denne forenklete framstilling av måter å forstå profesjonalisme på viser Hjort og Engel at begrepet profesjonell kan bety helt ulike ting avhengig av hvilken optikk man bruker for å betrakte fenomenet. Det profesjonsteoretiske og det organisasjonsteoretiske perspektivet på profesjonalisering kan således være direkte motstridende (Ibid.:10). Skillet mellom profesjonsteori og organisasjonsteori førte oss til et "veivalg". Vi hadde lagt merke til at profesjonsteori i større grad enn organisasjonsteori bekjenner seg til klientorienterte hensyn, selv om de også vil forholde seg til organisasjonens eller egne interesser. Vi anså førskolelærerne som sentrale talsrør for pedagogiske oppgaver knyttet til barn. Vi valgte å gå videre med et profesjonsteoretisk perspektiv for å kunne redusere oppgavens kompleksitet og omfang. Det medfører at et organisasjonsteoretisk perspektiv står igjen som u-iaktatt i oppgavens historiske del. I den empiriske delen baseres likevel enkelte av våre iakttagelser seg på forskjellen profesjonsteori og organisasjonsteori.

4.1.1 Bilder av profesjonsteori

Går vi tilbake til profesjonsbegrepet, så oppsto det i første halvdel av det 20. århundre. Det finnes et stort mangfold av teorier som definerer profesjonsbegrepets innhold. Ofte betraktes profesjoner som yrkesgrupper med spesielt viktig og betydningsfull kunnskap av stor betydning for samfunnet (Laursen 2004:21). Profesjoner har gjerne vært kjennetegnet ved lange akademiske utdannelser, leger, advokater og prester blir gjerne brukt som eksempler på de klassiske profesjoner. Man kan se på profesjoner som samfunnets måte å organisere kunnskap på. En gruppe mennesker har gjennom en formalisert utdanning, med bånd til praksisfeltet, kommunisert en type kunnskap på en slik måte at samfunnet har tillit til arbeidet som utføres i en bestemt avgrenset funksjon (Ibid.:22,23). Beskrivelser av ulike profesjonsteorier er av omfattende karakter.

Fra 1930-tallet og inn i 1970-årene skrev Parsons om karakteristika ved profesjoner (Laursen 2004:25). Han formulerte en rekke punkter ved profesjoner med en optikk rettet mot profesjonene seg i mellom og forholdet mellom profesjon og klient, hvor hensynet til klienten var det som skulle være i sentrum. En kritikk av Parson har imidlertid vært at han så profesjonene som et ubetinget gode, noe som ga profesjoner stor innflytelse (Krogh-Jespersen 2005:26,27). Mot slutten av 60-årene begynner man å se på profesjoner som en måte å skaffe seg og opprettholde kontroll over fagområder på. Profesjoner ble ikke lengre betraktet som egenskaper ved spesielle yrker (Nørregård-Nielsen 2006:22). Profesjonsteorien ble nå betraktet som naiv fordi den blant annet overså profesjonaliseringen som et middel for en sosial gruppe å ivareta egeninteresser som makt, sosiale goder, penger etc. I forbindelse med denne kritikken finner vi begrepet social closure ofte nevnt – et begrep som kan relateres til den tyske sosiologen Max Weber. Social closure henviser til den prosess som finner sted når en gruppe forsøker å holde en annen gruppe borte fra visse privilegier, for eksempel makt og innflytelse. Denne prosessen skjer gjennom et bevisst valg av karakteristika. Utdannelse er i moderne tid en slik egenskap som effektivt kan benyttes for å holde andre borte fra sitt område (Laursen 2004:23).

Et fags adgang til kunnskap og hvem som kontrollerer kunnskapen i fagområdet og i utdannelsen kan være betydningsfulle faktorer i forhold til en gruppes mulighet til å plassere seg i feltet, og avgrense seg mot omverdenen. Andrew Abbott fremhever de profesjonelles kunnskap som et særtrekk ved profesjoner. Han har argumentert for et formalisert og abstrakt kunnskapssystem. I følge Abbott skal det være abstrakt, men ikke for abstrakt, fordi da vil det

ikke være et handlingsredskap. Kunnskapen skal med andre ord kunne fungere som handlingsredskap og beredskap i det konkrete arbeidet (Abbott 1988:8). En forutsetning for at profesjoner skal tilegne seg abstrakt kunnskap er at det finnes et faglig kontrollert utdannelsesprogram som er atskilt fra arbeidsmarkedet og knyttet til høgskole / universitetsnivå. Her skal man tilegne seg en spesifikk kunnskap som kan dokumenteres, og som kan brukes når de store linjer i arbeidet skal fastlegges, dette kan være av betydning for profesjonens selvforståelse av den faglige identitet (Nørregård-Nielsen 2006:137). For å legitimere seg må profesjonen kunne kommunisere det de betrakter som det verdifulle ved arbeidet sitt.

4.1.2 Beskrivelser og klassifisering

Kikker man på forskningen av profesjoner på 50- og 60-tallet blir innholdet i forskning gjerne forstått som beskrivelser og klassifiseringer av egenskaper forskerne mente var betegnende for profesjoner (Krogh-Jespersen 2005:26). På denne måten kunne man skille mellom profesjon | yrke. Harold Wilensky, en klassisk profesjonssosiolog er en av dem som beskriver faser en profesjon gjennomgår før den anses som en profesjon. Det må være et heldagsyrke, ellers har det liten mening å tale om en profesjon. Det må være en formell utdanning til dette yrket, ved høgskole, universitet eller liknende. Det må være en organisasjon av yrkesutøverne. Den første er lokal, deretter dannes det en nasjonal forening. Det må være skrevet en type offentlig godkjenning av yrkesutøverne. Og i tillegg må det være en eller annen kodeks som fastslår yrkesutøvernes etiske ansvar og spesifikke krav (Horrigmo og Nylehn 2004:67). Som normgivende karakteristika på profesjoner blir slike beskrivelser fortsatt ofte benyttet. Det finnes likevel et mangfold av forståelser av hvordan man kan definere en profesjon. Millerson i Nørregård-Nielsen (2006:23) har sammenlignet 23 forskjellige definisjoner uten å finne to like. Imidlertid synes det å være enighet om at faget må ha en veldefinert kunnskapsbase (Nørregård-Nielsen 2006:22). Både Abbott, Parsons og Greenwood vektlegger for eksempel et teoretisk, vitenskaplig kunnskapsgrunnlag (Krogh-Jespersen 2005:246, Abbott 1988). Parsons vektlegger at kunnskapen skal ha en rasjonell og fornuftsmessig forankring, mens Greenwood poengterer at kunnskapsgrunnlaget skal bestå av en systematisk teori. Abbott formulerer dette enda tydeligere, i det han poengterer at profesjonsutøvelse er knyttet til et formelt kunnskapssystem. Mulighetene for en profesjon til å opprettholde sitt myndighetsområde (jurisdiksjon) ligger delvis nettopp i et abstrakt og formalisert kunnskapssystem. Sik vi forstår Abbott er den akademiske kunnskapen ofte mer symbolsk

enn den er praktisk. Denne kunnskapen har som formål å legitimere profesjonelt arbeid, og utvikle kunnskapen gjennom forskning samt føre nye generasjoner inn i profesjonens kunnskapsfelt gjennom opplæring og utdanning (Abbott 1988: 53,54).

4.1.3 Kampen om profesjonsstatus

Parsons betraktet samfunnet som et moderne samfunn i rask endring, hvor normer og regler ble svekket og dermed også samfunnsinstitusjoner som for eksempel kirken. Han så muligheter for at systemet profesjoner kunne ivareta sosiale normer og verdier (Kroggh-Jespersen 2005:26,27). Slik vi tolker det var det viktig for Parsons å begrense antall profesjoner for å ivareta kontroll. Betrakter vi profesjoner i lys av en av Luhmanns grunnideer, et funksjonelt differensiert samfunn bestående av en lang rekke funksjonssystemer (Qvortrup 2002:3) så er det mulig å betrakte profesjonssystemet som et system som avgrenses via medlemskap, som igjen forholder seg til samfunnets ulike funksjonssystem. Luhmann betraktet ikke disse systemene som eksisterende i innbyrdes harmoni, nei systemer påvirker hverandre, modifierer hverandre og forsøker å dominere hverandre samtidig som de forutsetter hverandre og utgjør det som kalles samfunnet. Dette mangfoldet av kommunikative systemer skaper en uhyre kompleks og dynamisk stabilitet, og slik vi forstår Luhmann (i Qvortrup) fører det til at sosial orden er mulig (2002:3). Slik vi tolker Hjort og Weber mener de å kunne iaktta at det foregår noen av de samme prosessene som Luhmann beskriver, de kommuniserer at profesjonenes monopoler vakler og at man står overfor økende krav til å profesjonene om å gjenforhandle eget mandat. Samtidig arbeider semiprofesjonene for å stabilisere eget mandat (Hjort og Weber 2004:7).

Grupper innenfor helse og samfunnsfag som for eksempel lærere, førskolelærere, sykepleiere, barnevernspedagoger er for eksempel grupper som i dag av enkelte betegnes som semiprofesjoner. Disse har akademisk utdanning, men med en kortere utdanningsvei enn de klassiske profesjoner. Utdanningslengden er slik Horrigmo og Nyhlen betrakter det satt i forhold til hva det kommende yrke vil kreve. Det er mulig å betrakte semiprofesjonene som et utspring fra de skandinaviske velferdsstater og den økte sysselsetting i offentlig sektor. Samtidig har det foregått en vekst i utdanningsnivået som også har gjort seg gjeldende i opprettelsen av nye profesjoner (Horrigmo og Nylehn 2004:61). De klassiske profesjoner har fått definert sin kunnskap som unik. En forklaring på disse profesjoners høye status kan være at medlemmene selv har tilegnet seg kunnskapen i motsetning til for eksempel arvede

posisjoner i samfunnet. Med sin kunnskap har de klassiske profesjoner oppnådd både anerkjennelse og makt, med det resultat at stadig flere yrkesgrupper ønsker å framstå som profesjoner med de rettigheter det kan innebære (Nørregård-Nielsen 2006:20,21). Dette har medført et press mot det klassiske profesjonsbegrepet. Videre diskuterer vi ikke en mulig hierarkisering mellom profesjoner og semiprofesjoner, men nøyer oss med å vise til debatten. I dag diskuteres det også om det kan identifiseres en tredje bølge av profesjoner, for eksempel innenfor IKT, finans og ledelse. Disse rekrutteres fra akademiske utdannelse og organiserer seg i organisasjoner, og hevder at deres samfunnsmessige legitimitet er knyttet til for eksempel sikre organisatorisk effektivitet, offentlig budsjett styring eller nasjonal konkurransevne (Hjort og Weber 2004:10). Det er altså mulig i dag å betrakte en rekke samfunnssystemer som påvirker hverandre. Videre beveger vi oss fra profesjonsbetraktninger av mer generell karakter til det som er vårt gjenstandsfelt i oppgaven: førskolelærerne.

4.2 Førskolelæreryrket, en profesjon?

Diskusjonen om hvorvidt førskolelærere kan betegnes som en profesjon eller ikke-profesjon, kan slik vi har vist, iakttas med flere ulike optiker. Den teori man legger til grunn for vurderingen av om profesjonskriteriene er oppfylt vil kunne føre fram til ulike konklusjoner. Vi tror ikke på en klippefast sannhet her, vi nøyer oss med å vise til Horrigmo og Nylehn som argumenterer for at førskolelærerne oppfyller Wilenskys profesjonskriterier. Andre kommer til motsatt konklusjon, at de ikke oppfyller de valgte profesjonskriteriene. Nørregård-Nielsen (2006:195) er en av dem som problematiserer det å knytte profesjonsbegrepet til pædagoger (førskolelærerne i Danmark blir betegnet pædagoger). Dette begrunner hun med at faget må posisjonere seg i et profesjonslandskap med mer praksisbasert kunnskap enn hos de klassiske og mellomlange utdannelse som er basert på kunnskapsformer av mer akademisk - formell karakter. Videre er gruppens avgrensning mot omverdenen, blant annet gjennom medlemskap, viktig i profesjonssammenheng. Nørregård-Nielsen stiller spørsmål ved førskolelærernes avgrensning, både i forhold til andre yrkesgrupper, men også i forhold til sine klienter. Som en konsekvens av vår optikk nøyer vi oss med å vise til dette skille og velger å unngå å diskutere distinksjonen profesjon | ikke profesjon ytterligere. I stedet nytter vi profesjonsteori til å få flere bilder av førskolelærernes avgrensning til å tre frem. Ulf Torgersen i Horrigmo og Nylehn finner det for eksempel mer hensiktsmessig å trekke opp et skille mellom en tydelig og en utydelig profesjon enn å kategorisere etter forskjellen profesjon | ikke profesjon (2004: 61-63). Vi undrer oss over hva som bidrar til at en profesjon fremstår som utydelig? For å

skape mening videre i kapitelet har vi funnet det sentralt å følge begge sider av formen: tydelig | uttydelig, den relaterer vi til utvalgte tema fra profesjonsteorien. Med en slik tilnæringsmåte ønsker vi å konstruere flere bilder av førskolelæreren. Denne gang gjennom en profesjonsteoretisk optikk med temaene: autorisasjon, autensitet og autonomi for å kikke nærmere på hvordan førskolelæreren avgrenser seg eventuelt ikke avgrenser seg.

4.3 Autorisasjon

Slik vi betrakter barnehageloven § 17 og 18 tildeler ikke myndighetene autorisasjon for yrket utelukkende til personer med førskolelærerutdanning. Som tidligere nevnt åpner barnehageloven opp for at styreere og pedagogiske ledere kan ha annen utdanning enn førskolelærerutdanning, men det stilles krav om barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Førskolelærere har med andre ord ikke enerett på å inneha lederstillinger i barnehagen. Til tross for formelt manglende monopol på området våger vi å påstå at førskolelærernes sosialstatus i hovedsak er knyttet til barnehage som arena, og av noen, også til de første trinn på barneskolen. Den store mangelen på førskolelærere og lave lønninger i forhold til tilsvarende utdanning kan slik vi betrakter det ha ført til at det har vært uproblematisk for førskolelærerne å forholde seg til en manglende jurisdiksjon. Andre yrkesgrupper har simpelthen ikke forsøkt å få innpass eller dominert på barnehage området. Dette skulle tilsa at tiltross for manglende autorisasjon så har ikke førskolelærerne vært nødt til å markere sin kunnskap i noen nevneverdig grad. Gjennom de historiske bilder vi har konstruert, har vi ikke betraktet førskolelæreren som særlig tydelig til å begrunne hvorfor de skal ha enerett på sine arbeidsoppgaver i forhold til andre grupper. Hva bidrar førskolelærerne med som barnet eller samfunnet trenger og som ikke kan skaffes på annen måte? Horrigmo og Nylehn forstår profesjonens legitimitet som avhengig av hvordan profesjonsmedlemmene kommuniserer sin kunnskap og at de rent samfunnsmessig kan peke på behov som tilsier at det er behov for denne profesjonen (2004:60). Når man iakttar yrkesgruppens arbeid for autorisasjon, kan man spørre seg om hvilke sider ved førskolelærerens arbeid fikk fokus i en slik prosess, og hvilke sider ble da utydelige? Under førskolelærernes bestrebelser for å etablere barnehageplasser kan spørsmål av normativ karakter, for eksempel hva som bør være institusjonens innhold ha kommet i bakgrunnen. Med andre ord kan pedagogikk som beskjeftiger seg med oppdragelses ideal ha kommet i bakgrunnen. Hvis man antar at barnehagens innhold har vært uttydelig, kan dette ha medført lav anerkjennelse og uteblivelse av autorisasjon. Hadde man sluppet etableringsbestrebelsene, eller for eksempel at barnehageplasser mot all formodning hadde

vært en lovfestet rettighet og plikt, slik det er i grunnskolen kunne kanskje barnehagens innhold og dermed saksdimensjon fremstått tydeligere? Når det nå nærmer seg full barnehagedekning vil muligens det medføre krav om at barnehagens innhold fremstår tydeligere? Slik vi for tiden er i stand til å betrakte historien har heller ikke tema som omsorg eller barnevern vært særlig tydelig kommunisert av førskolelærere. Derimot har omsorg vært tydelig som en av barnehagens funksjoner. Muligens har teoribasert kunnskap om omsorg kommet i bakgrunnen til fordel for en orientering mot pedagogisk praksis og refleksjon knyttet til dette.

Kikker man nærmere på omsorgsbegrepet kan man med Celia Davis (i Nørregård-Nielsen 2006:48) skille mellom tre ulike omsorgsbegrep; care-giving, care-work og professional care. Care-giving er den omsorg som utøves i hjemmene og som har lav grad av teoretisk kunnskap. Omsorgen er rettet mot enkeltindivider og er knyttet til forholdet mellom disse. Care-work utføres i institusjoner, er basert på praktisk kunnskap og har en lav grad av teoretisk forankring. Omsorgen er rettet mot hele grupper, men også det enkelte individ. Professional care utføres av personer med lengre utdanning. Omsorgen baserer seg på en systematisk og teoretisk forankret kunnskap om omsorg. Et særlig blikk og ansvar hviler på den som utøver denne typen omsorg, i det både enkeltindividet og gruppen må være i fokus (Ibid.). Ut ifra at førskolelærere er den med høgskole/universitetsutdanning i barnehagen kan man muligens si at de utfører proffesional care, men vi spør oss da har den ”gjennomsnittlige” førskolelærer i noen særlig grad teoretisk forankret kunnskap om omsorg? Analysen vil muligens kunne gi oss noen svar på dette spørsmålet. Dersom man i førskolelærerutdanningen ikke underviser omsorg systematisk vil kanskje førskolelærere generelt ha lav grad av teoretisk kunnskap på dette området? Hvis man generaliserer denne tanken kan man stille seg spørsmål om det i barnehager i hovedsak bedrives care-giving eller care-work? Dette kan bidra til bygge opp under førskolelærernes tradisjon for å utviske grenser mellom seg og omverden fordi den type omsorg som foregår i hjemmet er nærmest noe alle kan gjøre.

Det er et tankekors at dersom det er slik at førskolelærere har behov for å bygge opp eller håndheve grenser mellom seg og omverden så skjer kanskje det motsatte innenfor legeprofesjonen hvor man nærmest utvisker grenser? Ved at leger inkluderer sider som følelser og omsorg, og muligens tilstreber en mer symmetrisk lege-pasient relasjon kan de bidra til å uttydeliggjøre grenser mellom system og omverden. Ulike strømninger i tiden som kunnskapsekspløsjon, individsentrering, markedliberalisme, globalisering osv kan bidra til

dette. Vi skal ikke gi oss i kast med å lage en uttømmende årsaks forklaring til dette, men lar det stå til ytterligere refleksjon.

Martinsen (i Nørregård- Nilesen) argumenterer for å skille mellom kunnskapsformer av mer akademisk - formell karakter og mer praksisbaserte kunnskapsformer hvor man i større grad vektlegger kontekstbundet kunnskap og emosjoner. Den funksjonalistiske teori omkring profesjonsbegrepet bærer preg av en rasjonell og fornuftsmessig forankring og avstand til følelsesmessige verdispørsmål. Martinsen mener at dette kan komme i konflikt med semiprofesjoners forankring i omsorg og praksisbasert arbeid. Fagligheten i for eksempel omsorgsfagene hviler på et annet fundament enn de klassiske profesjoner. De klassiske profesjoner hviler på rasjonalitet og abstrakte generelle regler, mens de nyere semiprofesjonene bruker kropp og følelser som erkjennelseskilder. Kunnskapen er gjerne erfaringsbasert, kontekstbundet og konkret. Kunnskapsformene er forskjellige og dette må man ta hensyn til når man skal vurdere graden av profesjon hos en gruppe (Martinsen i Nørregård-Nielsen 2006:47). Om man iakttar dette som en forskjell mellom Vitenskapeligkunnskap | praksiskunnskap så vil disse styre seg etter ulike internt frembrakte koder. Det vitenskapelige system vil orientere seg etter koden sann | usann og være mer opptatt av generelle perspektiver, mens pedagogisk praksis vil strukturere seg etter koden brukbar | ikke brukbar og være opptatt av å se etter og utvikle resultater som kan være anvendelig i hverdagen. (Rasmussen m. fl. 2007: 21-24, 35). Selv om man med Luhmann vil si at det vitenskapelige system og utdanningssystemet ivaretar forskjellige funksjoner og leverer forskjellige ytelser i samfunnet, så har det tradisjonelt sett vært knyttet mer makt og goder til profesjoner som i stor grad strukturere seg etter et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag enn til mer praksisrelatert kunnskap. Selv om mange undersøkelser av profesjonell praksis viser at den kunnskap som anvendes i arbeidet ikke har noe særlig med kunnskap som profesjonsutdannelsen baserer seg på (Weber 2004:214) så vil man med Abbott kunne si at den akademiske kunnskapen ikke bare skal kunne fungere som et handlingsredskap. Den skal bidra til å legitimere profesjonelt arbeid, utvikle kunnskap og den skal bidra til opplæring av nye generasjoner. Dersom førskolelærerne i stor grad har orientert seg etter brukbar | ikke brukbar koden er det rimelig å tenke seg at de kan ha vært uttydelig på å kommunisere den vitenskapelige kunnskapen de har tilegnet seg under utdannelsen.

4.3.1 Bilder av dagligverden og fagverden

Det kan være vanskelig å peke på hvilke kompetanser førskolelæreren eksklusivt har. Heller ikke i de fysiske forholden på institusjonen har førskolelærerne utnyttet spesielt for å skape forskjellighet i forhold hjemmet. For eksempel bærer man ikke uniform i barnehagen. Barnehager har i stedet hatt en tendens til velge elementer for å ligne et hjem, for eksempel ved å benytte små duker, stearinlys og blomster. I perioder har man også betegnet førskolelæreren og øvrig barnehagepersonal for ”tante”. Tante skulle representere noe familiært og kjent (Horrigmo & Nylehn, 2004: 77). På denne måten kan man si at førskolelærerne har tilstrebet å gjøre barnehagen lik et hjem framfor forskjellig. En utbredt oppfatning er muligens at førskolelæreren foretar seg noe som de fleste andre voksne mener å kunne gjøre, noe som barnas foreldre også kunne gjøre i ganske stor utstrekning dersom de hadde lyst, tid og mulighet til det (Andersen 1997:106). Er førskolelærerens kunnskap noe annet enn allmennkunnskap om dagliglivet? Før vi går nærmere inn på et mulig svar på dette spørsmålet kaster vi et blikk på en beskrivelse foretatt av Hellesnes. Beskrivelsen omhandler skillet mellom dagligverden og fagverden. Dagligverden beskrives som en verden av konkrete størrelser som henger sammen med hverandre bare i kraft av å være det de er. Fagverden er en verden av abstrakte størrelser som henger sammen i kraft av en teori. Verden vi lever i er tvetydig fordi vi lever umiddelbart i den. Vitenskapens teoretiske distanse kan representere en entydig måte å forstå det tvetydige på (1992:82).

”Det eksakte ved vitenskapene må betalast med rigid skjemativering. Det som fell utanfor feltet for den aktuelle vitenskapelege verksemda, vert utan vidare definert som uviktig. Det er altså ein uviktig ” del” av den aktuelle fagverda, men treng sjølvsagt ikkje å vere ein uviktig del av daglegverda. ”

(Hellesnes 1992:82)

Vi har tidligere nevnt at barnehagens pedagogiske virksomhet kan ligne dagliglivet, og med Hellesnes vil det lett kunne komme til å defineres som uviktig. Vi er av den oppfatning at barn og voksnes deltakelse i institusjonens hverdagsliv medfører at man erverver kunnskaper, ferdigheter, normer og handlemåter. Det at barnehagens pedagogiske virksomhet kan ligne livet for øvrig, kan gjøre det vanskelig å trekke opp grenser mellom førskolelæreres og andre voksnes kompetanser (Andersen 1997:113). Vi stiller oss spørsmålet om det er i spennet mellom en mer skolerelatert fagverden og barnehagens dagligliv førskolelærerne må arbeide mot å kommunisere det særlige ved barnehagen som institusjon? Dersom barnehagens hverdagsliv ikke teoretiseres og kommuniseres kan hverdagslivet fort komme til å bli definert som uviktig, i tillegg mister man vitenskapens distanse til praksis. Hvis vi vender tilbake til spørsmålet om førskolelærerens kunnskap er noe annet enn allmennkunnskap om dagliglivet

kan et mulig svar finnes i beskrivelser av førskolelærernes fagverden. Førskolelærernes kunnskapsbasis beskrives av Horrigmo og Nylehn slik:

”Førskolelærerne har en kunnskapsbase bygd opp omkring normale barns utvikling, men har også kompetanse på avvik fra dette. Førskolelæreren kan tilrettelegge miljøer som stimulerer barns utvikling. Førskolelærere kan lede barnegrupper som virker stimulerende på sosial, emosjonell og kognitiv utvikling.”

(Horrigmo og Nylehn 2004:64)

Vi betrakter ikke denne beskrivelsen som særlig tydelig på hva førskolelærerne kan som ikke andre kan. Man kan lese det som om førskolelærerne kan noe om normale barns utvikling og at de besitter kunnskap om hvordan utvikling kan stimuleres. Dette skulle tilsi at førskolelærerne innehar kunnskap som gjør dem i stand til å operere med forskjellen:

normal utvikling | avvik.

Slik vi er i stand til å se det kan førskolelærerne avgrense seg ved hjelp av denne forskjellen. Formens innerside utgjør førskolelærernes kunnskapsbase. Egne oppdrag avgrenses ved hjelp av å stille diagnosen: normalitet | avvik. Men betrakter omverden dette som en form for ekspertise? Til tross for førskolelærernes kunnskapsbasis springer ut i fra høgskole/universitetsnivå så viser undersøkelser at mange barne- og ungdomsarbeidere vurderer seg, enten de er faglært eller ikke, som mer eller mindre identisk med førskolelæreren (Christensen og Krab 2006:10). Historisk sett har førskolelærerprofesjonen vært preget av en flat autoritets og beslutningskultur på institusjonene. I sitt arbeid med profesjonalisering av førskolelærerne (Pædagoger) i Danmark argumenterer Christensen og Krab for at det er utfordrende og hensiktsmessig å arbeide med strategier for hvordan førskolelærerprofesjonen skal forholde seg til relaterte faggrupper og gruppen av ufaglærte (Ibid.), for eksempel førskolelærere | lærere og førskolelærere | annet barnehagepersonell.

Ved hjelp av Abbotts modell for profesjonell praksis kan man få øye på hvordan førskolelærerne tydelig avgrenser sitt oppdrag i forhold til spesialpedagogene. Modellen består av tre handlingstrinn: diagnose, behandling og inferens. Denne modellen bruker Abbott på all profesjonspraksis. Under diagnosen tillegges problemet profesjonens begrepsapparat. Man fortolker og klassifiserer problemet i profesjonens kunnskapssystem (Abbott 1988:40). Under behandlingen hentes instruksjoner fra profesjonens kunnskapssystem. Behandlingen skiller seg fra diagnosen. Ved behandlingen kan selve utførelsen av arbeidet settes bort til andre (Ibid.:44). Inferens handler om refleksjon og resonnering omkring arbeidet i tidsperioden mellom diagnose og behandling. Når koblingen mellom diagnose og behandling

er uklar brukes mye inferens. Inferens er med andre ord måten profesjonen forstår og løser problemer på, dens kunnskapssystem. Det er gjennom utdanningen den enkelte yrkesutøver tilegner seg denne kunnskapen og blir i stand til å bruke kunnskapen på en slik måte som Abbott beskriver med begrepet inferens (Ibid.:1988:48). Med Abbott vil førskolelæreren kunne stille diagnosen normal | avvik ut i fra profesjonens begrepsapparat. Behandlingen av normalitet, det vil si instruksjonene for hvordan man bidrar til å stimulere normale barns utvikling henter man i profesjonenes kunnskapssystem. Ofte fortøner det seg slik at etter å ha foretatt distinksjonen normal | avvik vil førskolelæreren etter å ha kommunisert med foreldrene få utført en ytterligere diagnostisering av avviket, en oppgave som gjerne settes bort til foreksempel pedagoger med fordypning innen spesialpedagogikk. Spesialpedagogene bruker sitt begrepsapparat for å fortolke problemet for deretter å kommunisere hvordan behandlingen videre kan foregå, ofte med tilgang på økte ressurser kan utføringen av behandlingen settes tilbake til barnehagen og førskolelæreren. Når det gjelder avgrensing til lærerne har førskolelærerne klare ytre peilemerker som de må forholde seg til. Kunnskapsdepartementet avgrensner førskolelærernes oppdrag. I forbindelse med strengere kompetansekrav til lærere i grunnskolen uttalte nåværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell følgende:

”Med de nye kravene kan ingen skoleeiere framover tilsette førskolelærere på første årstrinn uten at disse har minst ett års tilleggsutdanning rettet mot undervisning på barnetrinnet. – Det vil ikke være aktuelt å åpne for å tilsette førskolelærere til å undervise på de høyere årstrinnene i barneskolen.”

(KD 2008a)

Førskolelærernes kunnskapsbase blir med dette definert som noe annet enn lærernes, og dermed er Kunnskapsdepartementet tydelige på å avgrense førskolelærernes funksjon i skolen. Ved å avgrense førskolelærerens yrkesarena beholder Kunnskapsdepartementet førskolelærere i barnehagen. Skal førskolelærerne som yrkesgruppe fastholde sin posisjon og faglige identitet, må den kunnskap de har også vedlikeholdes og utbygges. Førskolelærernes muligheter for deltakelse på kurs, etterutdanning og videreutdanning og lignende vil ha betydning for dette. I analysen kommer vi tilbake til dette. Vi vil analysere Kunnskapsdepartementets kompetansehevingsplan for barnehager, for å iaktta hvem og hva prioriteres.

Som vi har vært inne på tidligere kan den store graden av autonomi som førskolelærerne er blitt tildelt fra myndighetene ha ført til et konformitetspress fra kolleger. På denne måten har

førskolelærerne funnet en slags forskrift for rolleutøvelsen, hvor man har identifisert seg med utdanningsideen og nærmest tatt avstand fra omsorg som oppgave (Horrigmo og Nylehn 2004: 88,89). Nørregård-Nielsen kommuniserer en forståelse av at det er lite anerkjennelse knyttet til omsorgsbegrepet i faglige sammenhenger, dels fordi det er en kunnskap knyttet til kvinner, dels fordi det er et område alle vet noe om (2006:78). Hvis det er slik at mange førskolelærere ikke har ønsket å identifisere seg med omsorgsbegrepet, kan en mulig forklaring være at omsorgsbegrepet som faglig begrep er knyttet til helseutdanningene, mens førskolelærerne er knyttet mot pedagogiske utdannelse. Dermed vil førskolelærerne ut i fra sin historie kunne søke pedagogiske begrunnelser for sitt arbeid, men også ut i fra forventinger om fremtiden hvor man ser en tendens til at barnehagen orienterer seg mer mot læring. På denne måten kan omsorgsbegrepet forbli urørt, rent kunnskapsmessig og fagmessig. Vi stiller oss spørrende til om profesjonen med dette valget påfører samfunnet et tap av viktige funksjoner av for eksempel mer helsemessig karakter? Horrigmo og Nylehn viser til amerikanske forskere, og argumenterer for verdien av omsorg. Den som gir barn omsorg vil kunne hjelpe barn til å forstå omverden, omsorg vil kunne gi barna nødvendige ferdigheter som er nødvendige for eksempel forskjell på rett og galt. Også barnehagens personale skal fylle denne funksjonen ovenfor barna. Horrigmo og Nylehn henviser også til Thyssen (1994) som peker på at førskolelærerne gjennom utdanning ikke kan være gjort tilstrekkelig kjent med de seneste tiårs forskning som viser at omsorg er en forutsetning for læring og utvikling (Horrigmo og Nylehn 2004: 88,89). Innholdet i førskolelærerutdanningen blir i så måte interessant å kikke nærmere på i oppgavens analysedel.

4.4 Autensitet

Parsons (i Laursen 2004:26) argumenterer for at profesjoner styres av en særskilt etikk. Etikken dreier seg blant annet om at profesjonsutøveren bør tilstrebe affektiv nøytralitet i forhold til klienten og ikke gi særbehandling i forhold til for eksempel kjønn, status etc., men handle mer ut fra generelle prinsipper. Det er klientens interesser som skal være i sentrum, profesjonsutøveren skal ikke la seg lede av egeninteresse eller organisasjonens interesse. Relasjonen mellom den profesjonelle og klienten er av spesifikk karakter og berører kun et bestemt aspekt av klienten, ikke klienten i sin alminnelighet (Laursen 2004:26). Ethiske retningslinjer kan være viktig for at profesjonen skal fremstå som autentisk og troverdig.

De klassiske profesjoner har utarbeidet egne etiske retningslinjer som har til hensikt å regulere forholdet mellom profesjonsutøveren og dens klient. Eksempler på dette er Legeforeningens etiske råd og pressens faglige utvalg. Her føres en kollegial kontroll med den etiske standarden i profesjonsutøvelsen. Hva er så den etiske standarden i utøvelsen av førskolelæreryrket? Utdanningen gir kunnskap om slike spørsmål og skal utvikle den enkeltes evner til å utføre sitt arbeid etisk forsvarlig. Imidlertid har ikke gruppen selv, gjennom sin organisasjon, Utdanningsforbundet, utarbeidet etiske retningslinjer til nå. Riktignok har det i perioden 2004 – 2006 foregått en profesjonsdebatt i Utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet 2005a, b). Et utvalg av dokumentene fra profesjonsdebatten i Utdanningsforbundet blir gjort til gjenstand for vår iakttakelse i oppgavens analyse. Utarbeidelse av etiske retningslinjer har vært en del av denne debatten, men har så langt ikke resultert i klart formulerte retningslinjer for medlemmene. Den manglende skriftlige tekst på dette området kan føre til at den etiske standarden i profesjonsutøvelsen ikke kommuniseres tydelig til omverden. Dette kan virke svekkende for omverdens opplevelse av førskolelærerens autensitet. Som vi skal se nærmere på lenger ut i oppgaven har førskolelærerne nå fått et utvidet mandat til å vurdere hva som er barns beste. Mandatet kan bidra til at det blir lettere å utarbeide etiske retningslinjer.

4.4.1 Førskolelærerens klient

Innenfor barnehageområdet kan man iakttå et utydelig skille mellom den profesjonelle og ”klienten”. Mens man i andre serviceyrker har tydelige begreper på ”klienten” (pasienten, brukeren, gjesten, kunden), opererer man i skolen med elev begrepet, mens i barnehagen bruker man i hovedsak dagliglivets begrep: barn og foreldre. Servicefagene får vanligvis sin berettigelse av at de oppfyller behov hos servicemottakere. Det er en kontrakt mellom samfunnet, den profesjonelle og servicemottakeren. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at man ved hjelp av språklige betegnelser på servicemottakeren skaper avstand ved å bruke begreper som klient, pasient, bruker eller lignende (Nørregård-Nielsen 2006:67). I barnehagen nyttes ikke begreper på ”klienten” som skaper avstand. Vi vil i det følgende problematisere det utydelige skille mellom førskolelærerne og klienten og samtidig undres vi over hvem som kan betraktes som førskolelærerens klient? Barnet? Foreldrene?

Går man tilbake til profesjonsteorien, vil profesjonene i følge Parsons være preget av en fundamental serviceorientering, med klienten i sentrum. Relasjonen mellom den profesjonelle

og klienten beskrives i den funksjonalistiske profesjonsteorien som preget av gjensidig forpliktelse. Den profesjonelle tilbyr sin kunnskap, klienten på sin side må ”gjøre seg” mottakelig for denne kunnskap. I den klassiske profesjonsteori er det i stor grad tydelig hvem som er profesjonens klient, nemlig pasienten eller den som kommer for å søke advokatbistand eller ”sognebarna”. Når pasienten er et barn, eller advokaten skal løse en barnefordelingssak, eller presten blir rådgiver i familiesaker, vil selv de klassiske profesjoner kunne stå overfor dilemmaer i forhold til hvem som er klienten i den enkelte sak. I barnehagesammenheng er det ikke helt enkelt å fastslå hvem som er førskolelærerens klient. Er det barna, eller er det foreldrene?

For å komme nærmere et mulig svar på hvem som er førskolelærerens klient kan man vende seg til profesjonsteorien og spørre hva er profesjoners oppgaver. Med Abbott vil man kunne si at profesjoners oppgaver er å tilby eksperttjenester for å løse eller behandle menneskelige problem (Abbott 1988:35). Hva kan man så betrakte som førskolelærerens eksperttjeneste? Hos Horrigmo og Nylehn fant vi at førskolelærere kan betraktes som eksperter på normale barns utvikling og at de besitter kunnskap om hvordan utvikling kan stimuleres. Profesjonens oppgave i forhold til barnet som klient kan være å stimulere og ivareta barns behov. Barna er førskolelærernes kontaktgruppe, dem de til daglig arbeider med. I kraft av sin kunnskap og praksis bidrar førskolelæreren til å sikre barn mer likeverdige oppvekstvilkår og på denne måten kan man bidra til å løse menneskelige problemer. Samtidig må man vel kunne si at det å være ekspert på normal utvikling kan betraktes som noe annet enn å løse et menneskelig problem? Hvis man betrakter foreldre som førskolelærerens klient kan førskolelærere bidra med å ”ta seg av barna” mens foreldrene er på arbeid. Dette kan foreldre trygt overlate til dem som kan betraktes som eksperter på stimulering av normale barns utvikling. Man kan med dette lille resonnement si at førskolelærere forholder seg til barn og foreldre på ulike plan.

Slik vi betrakter det er Svein Helgesen fra Rogalandsforskning en som argumenterer for et sterkt foreldremandat. Han skriver at foreldre delegerer riktignok noe av sitt ansvar og sin rett gjennom det samfunnsmandatet som er gitt barnehagen og skolen, men at institusjonenes samfunnsmandat bør forstås i lys av foreldremandatet. Selv etter at pedagogene er kommet inn i barns liv i barnehage og skole så er han av den oppfatning at foreldres mandat bør stå sterkt. Han viser til at både norsk lov og internasjonale konvensjoner presiserer foreldres ansvar, men også rettigheter i tilknytning til omsorg, oppdragelse og opplæring av barn. Til grunn for både foreldremandatet og samfunnsmandatet er det barnets behov og rettigheter

som må ligge (Helgesen 2001:1,2). Barnehagene har nå fått et utvidet mandat som gir førskolelærerne noen ytre peilemerker som de kan navigere etter. Disse kan bidra til at det er legitimt at førskolelærerne er tydelig i kommunikasjon av eget kunnskapsfelt hvor man i større grad avgrenser seg fra foreldre.

Forholdet mellom profesjoner og klienten kan iakttas som en kontrakt mellom ulike kommunikasjonssystemer som er lukkede for hverandre. Niels Åkerstrøm Andersen tilbyr i *"Borgernes kontraktliggørelse"* (2003) en innsikt i hvordan samfunnet lager kontrakter med ulike grupper. Åkerstrøm Andersen viser til en bevegelse fra forestillingen om klienten som en mottaker av hjelp, via klienten som del av et kollektiv, til en bevissthet om klienten med det individuelle selvets makt. Samtidig skjer en bevegelse i hjelp og tjenester fra en første ordens hjelp rettet mot å løse klientens problem, til en type andre ordens hjelp og tjenester rettet mot hvordan klienten selv forholder seg til sitt eget hjelpebehov. Formålet med sosialkontrakter i dagens samfunn blir å forplikte klienter til å reflektere og utvikle en egen dialog som kan iakttas som enheten av forskjellen plikt | frihet (Åkerstrøm Andersen 2003:179-185). I vår sammenheng kan dette handle om barnets og foreldrenes evne / vilje til å koble seg på kommunikasjonen samfunnet tilbyr gjennom institusjonen barnehage. Dette kan anskueliggjøres som foreldres tilpasning til barnehagekoden. Med Luhmann vil man måtte ta i betraktning at foreldrene selv må gjøre seg mottakelig og medvirke til endring. Om ikke førskolelæreren synliggjør krav til "klienten" risikerer vi en utydelig kommunikasjon av institusjonens samfunnsmandat, og dermed også vanskelig avgrensning for førskolelærerne som profesjon. Ut i fra dette kan man si at førskolelæreren må vise en ydmykhet overfor foreldre, og samtidig hjelpe de til å tilpasse seg barnehagekoden med de krav det måtte innebære. I prosessen, med diagnose, inferens og behandling vil ikke dette kunne foregå uten et nært samarbeid og forståelse med barns foreldre. Et slikt samarbeid er lovbestemt. Foreldre som klient, kan komme til å utfordre førskolelærernes kunnskapsbasis og deres rolle som ekspert på normale barn fordi foreldre selv iakttas som eksperter på egne barn.

Den økende profesjonaliseringen av barneomsorgen avlaster foreldrene, samtidig som den kan bidra til usikkerhet hos foreldre og deres tro på egen hverdagskompetanse. Rent etisk kan man spørre seg hvordan førskolelæreren bør forholde seg til den eventuelle usikkerhet de måtte skape? I et forsøk å ivareta foreldregruppen har det av Staten blitt produsert tekster med det formål å styrke foreldres kunnskap. For eksempel i 1995 gikk Barne- og familiedepartementet, Kirke, utdannings og forskningsdepartementet, samt Sosial- og

helsedepartementet sammen om lage et nasjonalt foreldreveiledningsprogram. Programmet bygde på det som man kan betraktes som et paradoks. Ved hjelp av et program utarbeidet av eksperter skulle foreldres kunnskap styrkes, men programmet bygde på den forutsetning at foreldrene var de som var eksperter på sin barn (Raundalen 1996). I faglitteratur ser vi at det forskes og publiseres om møtet mellom foreldre og ”fagfolk”. Vibeke Glaser Holthe er en av dem som setter fokus på hvordan profesjonaliseringen av barneomsorg kan bidra til å skape usikkerhet hos foreldre, hun fremhever førskolelærerens ansvar for å bøte på denne usikkerheten (Glaser Holthe 1998:15). Vi stiller oss her et spørsmål som vi ikke har forutsetninger for å besvare, men likevel synes er viktig å stille: Har førskolelærerne avklart om deres funksjon også innebærer å bøte på foreldres usikkerhet? Et mulig svar på dette vil kanskje være avhengig av hvem man betrakter som klienten. Er dette et område hvor førskolelærerne har trukket tydelig grenser? Glaser Holthe vektet her en side ved usikkerhet. En annen side ved usikkerhet kan være foreldres usikkerhet om barnehagen er et riktig tilbud for deres barn. Et eksempel på det, er den undersøkelsen vi tidligere har vist til foretatt av NOVA hvor man så at foreldre hadde ulike meninger om hva som var det beste tilbudet for ett-åringer.

Vi undrer oss stadig over spørsmålet om hvor tydelig førskolelæreren er til å avgrense og kommunisere sitt ekspertområde: normalitet? Slik vi vurderer førskolelærerens historie har det ikke vært tradisjon for å operere med tydelige teoretiske forklaringsrammer, kanskje har tilbud og etterspørsel etter barnehageplass influert her? Foreldre har hatt behov for barnetilsyn mens de selv har vært på arbeid, men samfunnet har ikke kunne betjene den store etterspørselen. Underskudd på barnehageplasser kan ha medført at det ikke har vært nødvendig for førskolelæreren å begrunne sin kunnskap med teori. Muligens har foreldre vært fornøyd med bare den hverdagsbevissthet som kommer til syne gjennom strukturering av barnehagehverdagen. I et sosiologisk perspektiv vil det allikevel være betydningsfullt for førskolelærerne at de har god forståelse for den kunnskapsbase de har bygd opp gjennom utdanningen fordi det er denne som skiller de ulike aktørene fra hverandre, og det er også kunnskapsbasen som skiller en profesjon fra en annen (Horrigmo og Nylehn 2004:64). Vi finner det av den grunn interessant å analysere Høringsdokumenter publisert på Utdanningsforbundets nettsider. Her vil vi iaktta hva førskolelærerne seg i mellom kommuniserer som egen kunnskapsbase.

Har vi så kommet nærmere en presisering av førskolelærerens klient? Førskolelærerens ytre peilemerker er å arbeide innenfor det samfunnsmandat som er gitt gjennom lov og rammeverk med kunnskap og innsikt i barns behov og rettigheter, med respekt for og i samarbeid med foreldrene. Internasjonale konvensjoner om barns rettigheter og om menneskerettigheter vil rent juridisk ha større innflytelse enn nasjonale lover. I slike konvensjoner er barnets behov tillagt stor betydning, noe som også samsvarer men tendensen i vår tids optikk av synet på barn. Tar man utgangspunkt i internasjonale konvensjoner, vil det være barnets behov og rettigheter som er sentrum for førskolelærerens lojalitet. Frøbel iakttok barnehager med korttidstilbud som et gunstig alternativ for barn, mens heldagstilbud ble nærmest betraktet som skadelig for barnet. Barnets behov ble betraktet som motsetningsfylt i forhold til samfunnets behov for kvinnelig arbeidskraft. Ut i fra et slikt syn kan man si at ved utbyggingen av heldagsplasser for barn har man hatt foreldre som klienten. Som det går frem her kan det synes som førskolelæreren må løpende balansere sin lojalitet i spenningsfeltet mellom barnets behov, foreldremandat og samfunnsmandatet. Denne lojaliteten må vurderes mot egen interesser som å verne om sin funksjon for å sikre egne arbeidsplasser. Dette må igjen balanseres med lojalitet overfor eget fag og kunnskap. Med Qvortrup kan man si at førskolelærerne i et hyperkomplekst samfunn må kunne iakttta omverden gjennom flere forskjellige koder, hvor de kontinuerlig må reflektere over det innbyrdes samspill mellom de forskjellige kodene (2005:193).

4.5 Autonomi

Kikker vi nærmere på førskolelæreres autonomi i profesjonssammenheng kan det beskrives som *"en særlig kompetance til å styre (planlegge, utføre og evaluere) deres eget arbejde, herunder utøve et profesjonelt skøn og føre kollegial kvalitetskontroll"* (Hjort og Engel 2007:7). Dersom autonomibegrepet sees i lys av Abbotts beskrivelser hvordan profesjonene fremmer krav om jurisdiksjon, vil slike krav fremmes på ulike arenaer, for eksempel i det "offentlige rom", i lovverket, eller på arbeidsplassen (Abbott 1988:59). Resultatet av en slik kamp om jurisdiksjon får form som ulike overenskomster. For eksempel kan en profesjon med støtte i lovverket ha full kontroll over et fagområde. Dens posisjon er da sterk også i det offentlige rom. Videre kan man se en vertikal differensiering av arbeidsoppgaver, for eksempel i helsesektoren der leger og sykepleiere har klart avgrensede arbeidsfelt i en hierarkisk ordning. Andre slike overenskomster kan være arbeidsdeling, intellektuell kontroll, rådgivning og klientdifferensiering. Vi skal i det følgende se på en forståelse av hvordan

førskolelærerne har forholdt seg til den autonomi de har i sin yrkesutøvelse, for derigjennom å øve kontroll over sitt fagområde.

Vi har tidligere pekt på at førskolelærere har relativ stor grad av autonomi i deres arbeid. Gjennom de historiske bildene vi har konstruert har vi fått inntrykk av at førskolelærerne har vært aktive, de har hatt og fortsatt har stor påvirkningskraft i utformingen av sitt daglige arbeid. Myndighetene har i stor grad overlatt utformingen av yrket til førskolelærerne selv. Sett i forhold til for eksempel sykepleierne er førskolelærernes autonomi i en særstilling. Sykepleierne har i sitt virke en autonomi som er svært begrenset av legens diagnostiske kunnskaper, mens førskolelærerne ikke har en slik begrensning. De er den gruppen i barnehagen med høyeste utdanningsnivå, med de muligheter det gir for å øve faglig kontroll og innflytelse. Vårt inntrykk er at gruppen ikke har vært på "offensiven" og utnyttet denne muligheten. Kanskje nettopp den begrensede styring fra myndighetenes side har ført til at førskolelærerne ikke har funnet det nødvendig å avgrense seg tydelig. På den andre siden har den manglende styringen heller ikke ført til at førskolelærerne har behøvd å arbeide med å unndra seg kontroll av styring. Barnehageloven kommuniserer at utviklings- og aktivitetsmuligheter skal tilbys i samarbeid med barnas hjem: "*Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.*" (Barnehageloven 2005 §1). Heller ikke her har myndighetene kommunisert at førskolelærerne må markere sine grenser, tvert om her kommuniseres det at man skal samarbeide med foreldre om egen kunnskapsbase. En base som bygger på vitenskapeligfundert kunnskap, men også praktisk håndtering av kompliserte, flertydige og permanent forandelige situasjoner (Hjort og Engel 2006:7).

Med *Rammeplan for barnehager* av 2006 § 1 fikk førskolelærerne et tydeligere samfunnsmandat hvor de ikke bare skal skape, men også vurdere om omsorgs- og læringsmiljøet er til barnas beste: "*Barnehagens samfunnsmandat er å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. Den skal både være en pedagogisk virksomhet og et velferdstilbud for småbarnsforeldre.*" Dette kan tolkes som om myndighetene ved denne formuleringen presiserer førskolelærernes faglig autoritet på barnehageområdet. Med en Luhmannsk optikk vil ikke en slik informasjon føre til umiddelbar systemendring førskolelærerne må forhandle med seg selv om en mulig strukturendring. Men med lovendringen kan det betraktes som om yrkesgruppen gis mulighet til bedre kontroll over egen kunnskap. Samtidig svekkes denne kontrollen ved at *Rammeplan for*

barnehagen har fått tydeligere grenser for dens innhold. Man kan si at denne er tydeligere topp-styrt og har klarere peilemerker, noe som kan frata førskolelærerne kontroll og nærmest dequalifisere førskolelærerne.

I en tid som ofte betraktes som en tid med høy endringstakt har vi funnet det viktig å ta med bilder av fortiden som beskriver noe av førskolelærernes selvskapelse. Med dette har vi vist både kontinuitet og bevegelse. Dette bidrar til å gjøre nåtiden begripelig samtidig som det bidrar til å gjøre og forestille seg bestemte fremtider (Hylland Eriksen 2004:144). Som vi har sett med Luhmann vil førskolelærernes selvskapelse kontinuerlig pågå gjennom nettverk av selvreferensielle beslutninger (Rasmussen m.fl. 2007:30). I analysen tar vi for oss kommunikasjons bidrag levert av to av førskolelærerens omverdener; Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet. Førskolelærerne må stadig ta nye beslutninger ut i fra disse to politiske systems beslutninger og kommunikasjon. Vi har funnet interessant å skaffe oss forståelser av hvordan dette bidrar til å skape og opprettholde førskolelærernes grenser.

5 METODE

Med metodekapitlet beveger vi oss mot oppgavens analyse. Dette kapitlet starter med at vi presenterer hvordan vi hovedsakelig forstår meningsbegrepet slik vi finner det hos Luhmann. Først kikker vi på begrepet generelt for så og gå nærmere inn på de tre dimensjonene som Luhmann deler opp meningsbegrepet i. Han skiller mellom saksdimensjonen, tidsdimensjonen og sosialdimensjonen (Luhmann 2000:115). Disse tre dimensjonene benyttes som analyseredskap i oppgaven. Deretter kommer vi inn på det vi betegner som mer generell teori om systemteori og de metodiske konsekvenser det kan medføre. Tilslutt beskriver vi metoden som er anvendt i denne oppgaven. Beskrivelsen gis ved hjelp av en trinnvis modell som viser vi hvordan vi systematisk har arbeidet for å komme frem til oppgavens resultat.

5.1 Meningsbegrepet

Luhmann skiller mellom meningsinnhold og mening som form, hvor han ser bort fra meningsinnholdet siden det forutsetter at den spørrende vet hva saken dreier seg om. Luhmann argumenterer for at spørsmålet om hva mening egentlig er, best fremstilles gjennom en fenomenologisk beskrivelse. Selv opererer Luhmann med mening som et differanseløst begrep, som en form (Luhmann 2000:102). Meningsløshet kan slik Luhmann betrakter det ikke oppnås gjennom benektelse av det meningsmessige. Luhmann viser til et virvar av objekter som tilsynelatende kan virke helt meningsløst kan ha mening, for eksempel vil en ruinhaug kunne relateres til foreksempel alder, jordskjelv eller kamphandlinger (Ibid.:101-103).

”Men alt i verden, som meningssystemer kan optage og bearbejde, må antage form af mening; ellers forbliver det en øjeblikkelig impuls, en dunkel stemning eller en grel skræk uden tilknytningsmulighed, uden kommunikationsmulighed og uden effekt i systemet.”

(Luhmann 2000:103)

Luhmann forstår mening som en forekomst som viser seg i form av et overskudd av henvisninger til ytterligere muligheter for opplevelse og handling (Luhmann 2000:99,100). Meningsformen tvinger gjennom sin henvisningsstruktur til en seleksjon. Seleksjonen trer inn i psykiske systemers meningsbevissthet og for de sosiale systemene trer seleksjonen inn i kommunikasjonen om det meningsmessige. Dette medfører en viss uro omkring tilslutningssikkerheten (Ibid.:99). Usikkerheten som seleksjonen medfører kan kompenseres ved redundans, hvor det kan vendes tilbake til utgangspunktet og velges en annen vei. Ved en hver mening blir hele verdenskompleksiteten stilt til rådighet for både de psykiske og de

sosiale systemers operasjoner. Operasjonene får ikke verden til å skrumpe inn, men et system kan lære å innrette seg som system med et utvalg av mulige strukturer. En hver bestemt mening gjør bestemte tilslutningsmuligheter nærliggende, andre virker usannsynlige, vanskelige, vidløftige eller i hvert fall foreløpig utelukket (Ibid.:100).

Psykiske og sosiale systemer bearbeider kompleksitet og selvreferanse i meningens form og kun som mening, da det ikke finnes andre muligheter for slik bearbeidning hos disse systemene. Denne bearbeidningen har konsekvenser for forholdet mellom system og omverden (Luhmann 2000:101). *”Også omverden er for meningssystemer givet i meningens form og grænsene til omverdenen er meningsgrænser.”* (Ibid.). Gjennom redundant henvisning kan mening og meningsgrænsene garantere sammenheng mellom system og omverden. Ingen meningssystemer kan definitivt miste seg selv i omverden eller i seg selv, fordi det alltid samtidig er gitt meningsimplikasjoner som viser tilbake over grensen. *”Systemers uddifferensiering ved hjelp av særlige meningsgrænser artikulere en verdensuniversel henvisningssammenheng med den konsekvens, at det blir mulig for systemet å fastlægge, hvormed det intenderer sig selv og sin omverden.”* (Ibid.). Verdens endeløse åpenhet blir konstituert gjennom meningens selvreferanse og blir løpende gjenaktualisert av den (Ibid.). *”Mening henviser altid til mening og aldri ud af det meningsmæssige til noget andet.”* (Ibid.). I vår sammenheng vil førskolelærere som organisasjonssystem være bundet til mening, de kan ikke handle meningsfritt. Innenfor den meningsfulle selvreferensielle organisering av verden har man mulighet til å benekte muligheter. Denne muligheten kan imidlertid bare tas i bruk ved hjelp av mening. Og som Luhmann skriver har også benektelse (negation) mening (Ibid.).

Luhmann presiserer at det er viktig at ikke man beskriver mening som statisk, noe som kan fastslås som noe som foreligger eller ei. Han argumenterer for at mening har innebygd aspekt av uro, en selvforandringstvang: *”Mening tvinger sig selv til forandring.”* (Luhmann 2000:103). Vi finner det interessant å relatere de sosiale systemers ustabilitet (mer utførlig beskrivelser finnes i Sociale Systemer) til en rekke samtidsforståelser hvor det synes som det er en utbredt oppfatning at det foregår en rekke omveltende samfunnsendringer og dermed betingelser som påvirker systemene. Psykiske og sosiale systemers selvforandringstvang utvider vår forforståelse, hvor vi nærmest har tenkt på at systemer oppstår som en direkte følge av ”input” fra omverdenen, som nærmest passive, og formelige mottakere i et samfunn med akselererende og endrede omverdensbetingelser. Om samfunnet forstås som mer

komplekst enn noen gang tidligere, finner vi det verdt å merke seg at Luhmann opererer med at mening for psykiske og sosiale systemer dannes ved en grunnleggende ustabilitet, uro og innebygd tvang til selvforandring i systemet selv. Strategien for å fange opp og prosessere egen ustabilitet blir å anvende differanser (Ibid.:103,104). Meningsprosessene er stadige nydannelser av differansen mellom det aktuelle og horisonten av det mulige. En hver aktualisering fører samtidig til en virtuelisering av tilslutningsmuligheter. En tilslutningsmulighet må så velges, når det aktuelle så falmer eller oppgir sin aktualitet må det psykiske og sosiale systemet restabilisere seg innenfor en horisont av muligheter. Differansen mellom aktualitet og mulighet tillater at man rent tidsmessig kan håndtere aktuelle muligheter (Ibid.:105). For å ta differansen: det aktuelle og det mulige nærmere i betraktning støtter Luhmann seg til Spencer Browns differensiering av forskjell (distinksjon) og betegnelse (indikasjon). Slik vi forstår det hjelper betegnelser å plassere det ikke-aktualiserte (mulighetene) i en tilstand av momentan inaktualitet, sammen med revirtuelisering opprettholdes mulighetene for å overføre det ikke-aktualiserte til nye mulighetshorisonter (Ibid.).

Vi finner ofte betegnelsen kunnskapssamfunn benyttet både i media og faglitteratur. Førskolelærerne kan iakttas som et system som befinner seg i et kunnskapssamfunn, med informasjon som et av de bærende elementer. Informasjon kan sees som en hendelse som aktualiserer mening. Når informasjon gjentas i sammen mening, taper den sin informasjonsverdi fordi systemet selv allerede kjenner til denne informasjon. Ved førstegangs informasjon endres systemet og etterlater en struktureffekt. Tidsdimensjonen medfører med andre ord et skille mellom mening og informasjon, det til tross for at all meningsproduksjon foregår gjennom informasjon. Begrepet systemtilstandsending gjør det mulig å skille mellom informasjon og mening. I tillegg bestemmes informasjonsbegrepet av at systemer selv må medvirke til endringen av egne tilstander. Informasjonsbegrepet kjennetegnes altså av selvreferensielle opererende systemer (Luhmann 2000:106-108). Førskolelærere som organisasjonssystem må dermed forhandle med seg selv, det foregår derfor ikke bare en systemending gjennom ytre påvirkning. Informasjon både reduserer og øker kompleksitet. Kompleksitet reduseres ved at det foretas en seleksjon og dermed utelukker muligheter. Kompleksiteten kan økes for eksempel ved at informasjonen fører til økt usikkerhet. Informasjon kommer til syne som en seleksjon ut i fra et mulighetsområde, dette er et utkast som systemet selv foretar og anser som relevant. Informasjon kommer likevel til syne som en seleksjon som omverden og ikke systemet utfører. Dette medfører at systemet opplever en

distanse til omverden og dermed utsetter seg for omverdenen. Luhmann forklarer det som at systemet kondisjonerer sitt forhold til omverden, hvor systemet overlater til omverdenen å avgjøre hvilke betingelser som er gitt (Ibid.). I enhver iakttakelse er systemet blindt for de seleksjoner det selv foretar. Systemet ser ikke selv den forskjell iakttakelsen er basert på, det kan ikke iakttas sin egen selvreferanse. Dermed framstår informasjon som noe som finnes i omverdenen.

Det er differanser som gjør det mulig å gi et tilfelle informasjonsverdi, og bygge orden. ”*A difference that makes a difference*” (Bateson i Luhmann 2000:115). Det finnes også dekomposisjoner i differanser, denne konstateringen betegner Luhmann som meningsdimensjoner, hvor han skiller mellom saksdimensjonen, tidsdimensjonen og sosialdimensjonen. Den frembrakte forventingshorisonten konstitueres imidlertid ikke bare ut fra hva som tematiseres i kommunikasjonen (saksdimensjonen), men også hvem som meddeler og forstår (sosialdimensjonen), samt også hvor og når det meddeles (tidsdimensjonen). En endring i en av disse dimensjonene vil ofte konstruere en helt ny mening (Keiding 2005a:113). Vi skal videre i dette kapitlet kikke nærmere på de tre meningsdimensjoner, hver av disse dimensjonene oppnår sin aktualitet fra forskjellen mellom to horisonter, hvor hver av dem er en differanse som blir differensiert gjennom andre differanser (Luhmann 2000:115).

5.1.1 Saksdimensjonen

I *Soziale Systeme* skriver Luhmann om hvordan det har vært tradisjon for å fremstille realiteten. Slik Luhmann betrakter det, orienterte realitetsbegrepet i gammeleuropeisk tradisjon seg mot godhet og perfeksjon, meningsbegrepet ble ordnet mot dette. Språkets egenskaper har medført at vi fortsatt drar med oss en gammel tankevane, hvor verden oppfattes som en realitet, hvor ting blir tilskrevet bestemte egenskaper, det være seg relasjoner, aktiviteter eller anfektelser (Luhmann 2000:117). Mening ble definert med referanse til subjektet, en tradisjon som utelukket eller forviste det uvelkomne og meningsløse til et sted utenfor. Både kosmologien og subjektivitetens vokabular ble forsynt med orienteringsverdier som bare tillot rester av defekter, disse ble videre ansett som samfunnets last (Ibid.:111,112). ”...den foretrukne mening beskæftigede sig med privilegerede karakterer, privilegerede tider og steder, privilegerede forestillinger (evidenser), som garanterede ordenen. Den blev på samme tid sat ræpresentativt ind for helheden.” (Ibid.:112). Man fikk et

tings-skjema som skrev seg inn i subjektets bevissthets struktur, det som kunne beskrives som en "realitet", sånn er det, kom til å dominere saksdimensjonen (Ibid.). Gjennom ting kan det oppnås og reprodusere relevante erfaringer, i denne formen gir ting praktiske holdepunkter for omgang med verdensforhold (Ibid.). Langt inn i moderniteten har verden blitt beskrevet ved tings-skjema (Ibid.:103). *"Ting er begrænsninger af kombinationssmuligheder i sagsdimensionen."* Denne tenkemåten harmonerte med det borgerlige samfunn og den tidligere lagdelingsstrukturen. Luhmann betrakter det som en subjektivisme drevet ut i det ekstreme. I systemteoretisk forstand er ikke realitet eller ting en kopi av det som finnes, men snarere et uttrykk for erkjennelsesteoretiske konstruksjoner, der flere iakttar det samme på forskjellige måter (Keiding 2005a:85,157). Etter hvert ble et hermeneutisk meningsbegrep etablert, det kom til å åpne opp for muligheter til å formulere meningsløse erfaringer.

Til en hver meningsdimensjon konstitueres det en dobbelthorisont (Luhmann 2000:123). Den fordoblede horisonten som kommer til syne i saksdimensjonen er tings indre | ytre horisonter. Luhmann forklarer den indre og den ytre horisonten slik:

"Sagsdimensionen konstitueres ved, at mening opdeler henvisningsstrukturen i det, som er ment, i "dette" og "noget annet". Udgangspunktet for en saglig artikulation af mening er følgelig en primær disjunktion, som sætter noget endnu ubestemt op over for noget andet endnu ubestemt. Den videre eksploration bliver dermed dekomponeret i en indre og en ydre fortsættelse, i en orientering gennem den indre horisont eller en orientering gennem den ydre horisont."

(Luhmann 2000:116)

Indre og ytre horisonter henviser til endeløse muligheter. Det vil imidlertid være noe ufruktbart i en uendelig realisering av uendeligheten. Før eller siden vil man måtte vende om, den motsatte horisonten vil da angi retningen. Denne vendingen vil likevel alltid erfares som en tilnærming til en horisont og ikke som man fjerner seg fra en horisont (Luhmann 2000:116,117). En slik skjematiskering kan være kompleksitetsreducerende og videre lette tilslutninger (Ibid.:125). For førskolelærerne vil for eksempel barnehageloven og forskrifter til denne være med å konstituere barnehagens innhold, dette er ment og ikke noe annet, det som gjøres til gjenstand for kommunikasjon gjennom dokumentene settes grenser for den saklige horisonten (Luhmann i Bachmann 2005:134)

5.1.2 Sosialdimensjonen

Luhmann argumenterer for at det er viktig å skille mellom saksdimensjonen og sosialdimensjonen fordi disse har forskjellige dobbelt horisonter. Mens saksdimensjonen opererte med differansen mellom indre og ytre horisonter opererer sosialdimensjonen med en differensiering av ego | alter i horisontfastsettelsen. En saklig henvisning vil vise seg på to måter, den ene henvisningen vil stå i et ego-perspektiv, mens den andre henvisningen vil stå i et alter-perspektiv. Begrepene ego og alter står ikke for roller, personer eller systemer, men meningsmessige henvisninger. Sosial dimensjonen og sosialrefleksivitet gjør oppmerksom på at andre kan oppleve ting på en annen måte og at noen systemer opplever meningsfylt, andre gjør det ikke (Luhmann 2000:113,120,121).

”Over for enhver saglig artikulation af mening har socialdimensionen en altgennemgribende selvstændighed. Den kommer af, at der ved siden af ego-perspektivet også findes en hensyntagen til et (eller flere) alter-perspektiv(er). Enhver mening kan også afkræves en henvisning til det sociale. Det vil sige, at man i forhold til al mening kan spørge, om en anden oplever den nøjagtig som jeg eller på en anden måde.”

(Luhmann 2000:120)

Ego og alter horisontene vil med andre ord aldri kunne smelte sammen, det er ikke mulig å få fullt kjennskap til hverandres fortolkningsperspektiver (Luhmann i Bachmann 2005:136). Meningsbearbeidelsen hvor man reflekterer over andres systemers opplevelse og handling kaller Luhmann for forståelse. Videre presiserer Luhmann at forståelse forekommer kun når man projiserer meningsopplevelser eller meningsmessige handlinger på andre systemer med deres egen system | omverden differanse. Han får med dette frem at de fortolkningsperspektiver et system relaterer seg til, ikke deles av andre. Med en slik presis anvendelse av begrepet distanserer han seg fra en mer hverdagslig bruk av begrepet forståelse (Luhmann 2000:113, 120,121).

Med Luhmann kan det ikke skje en sammensmeltning mellom saks - og sosialdimensjonen. Men når det oppleves av et system eller forutsettes av et system vil det føre til det Luhmann betegner som en humanistisk innskrenkethet, hvor det er lett å tenke på forskjellen mellom saksdimensjonen og sosialdimensjonen som en forskjell mellom natur og menneske, hvor mennesket blir en begunstiget gjenstand. I humanismen ble mennesket ofte forstått som forskjellige fra dyrene ved at de er utstyrt med sosialitet og tidslighet, noe som medført en erklæring om at mennesket er et subjekt. Subjekt teorien har ennå tendenser til å sette inn et enkelt indre | ytre forhold, i stedet for å bruke ego | alter i for særlige horisonter som kobler horisontfastsettelsen. (Luhmann 2000:120)

5.1.3 Tidsdimensjonen

For å nærme oss Luhmanns tidsbegrep kan fenomenologiens begrep livsverden være nyttig, det vil si den verden slik den fremstår for oss i våre aktiviteter og vår omgang med ting (Bengtsson 2005:12). Den tyske fenomenologen Edmund Husserl (1859 - 1938) benektet ikke at det fantes en objektiv tid, men ønsket å komme fram til en forståelse av hvordan tiden kan framtre slik den gjør. Husserl sin grunntese er at temporale objekter (objekter som varer over tid) ville være umulig hvis bevisstheten kun var bevisst om her og nå. Bevisstheten strekker seg ut over øyeblikket, og er også bevisst om det som har vært og det som vil komme. Vi møter det vi opplever i nåtiden med erfaringer fra fortiden og med forventninger om fremtiden (Ellingsen 2006:9). Begrepet horisont får her betydning i den forstand at vi alltid forstår noe ut i fra en sammenheng. Forståelsen har ikke noe nullpunkt, og horisonten er i stadig bevegelse, da den i menneskets bevissthet tillegges nye opplevelser og erfaringer.

Tidsdimensjonen differensieres i horisontene før | etter. Forskjellen mellom før og etter kan erfares i alle hendelser, horisontene forlenges inn i fortiden og ut i fremtiden (Luhmann 2000:117). Med et slikt tidsbegrep fristiller Luhmann tiden fra det som umiddelbart kan erfares her og nå. Mens saksdimensjonen og den sosiale dimensjonen skaper orden i mening i forhold til hva eller hvordan, skaper tidsdimensjonen orden i forhold til når. Tiden løses fra å binde seg til nuet, dette muliggjør en kommunikasjon som kan binde seg til tidligere hendelser og forventninger om fremtidige hendelser. Luhmann opererer med to former for nåtid. En punktualisert nåtid, en tidshendelse (bølgeslag, urviser, lyd) som markerer irreversibel forandring og en nåtid som vedvarer og symboliserer en reversibilitet. Denne nåtid påpeker alltid muligheten: Noe er stadig der det ble etterlatt, en urett kan gjøres godt igjen. En handlings avslutning kan tilbakeholdes, kan utsettes av en tilbudt intensjon, som ennå venter på å bli gjort irreversibel (Ibid.:118). Disse to nåtider polariserer seg som differensen mellom hendelser og det bestående, mellom forandring og det vedvarende.

Hvordan forholder barnehagens innhold seg til tidsbegrepet? I hvilken grad er barnehagevirksomheten knyttet til en tydelig progresjon? Er virksomheten her og nå orientert i en stadig bevegelse som kan forandres og igjen forandres ut fra de stadig pågående hendelser? Eller er virksomheten framtidorientert med en klar progresjon i forhold til barnets utviklingstrinn og et gitt dannelsesinnhold for virksomheten. Tidsdimensjonen omhandler således læringens progresjon. Det blir derfor en viktig oppgave i oppdragelse og undervisning

å knytte selve saken (den saklige dimensjonen) til en tydelig progresjon. På denne måten knyttes nye aktualiseringer til gamle (Hopmann og Kunzli i Bachmann 2005:135). Hvordan kommunikasjonen arter seg i den aktuelle situasjonen i barnehagen, hvilke henvisningsstrukturer som aktualiseres og hvilke nye muligheter disse aktualiserte henvisningsstrukturer bringer med seg avgjøres først i og av denne kommunikasjonen, slik dens selvreferensielle kontingens utvikler seg. Den faktiske kommunikasjonen i en sosial meningshorisont kan først avgjøres i selve situasjonen. Fortid og framtid fungerer som tidshorisont. Allikevel kan man ikke handle i fortiden eller fremtiden, disse horisontene kan kun tematiseres og gis en intensjon. Opplevelse og handling foregår i nåtiden (Luhmann 2000:118). Relateres dette til førskolelærerne vil deres historie aktualiseres i enhver nåtid og sammen med forventninger om framtiden vil systemet til en hver tid kunne iaktta hendelser i sin omverden. Gorm Harste kommuniserer at rasjonaliteten ligger i nåtiden og den strukturerer hva som er middel og mål, årsak og virkning, før og etter, spørsmål og svar, input og output. Strukturen ligger i å sammenkoble mange størrelser på hver side av nåtiden (Harste 2007).

5.2 Meningsbegrepet som analyseverktøy

Under presentasjonen av masteroppgaven, ga vi en rekke argumenter for vårt valg av Luhmanns meningsbegrep som analyseverktøy. Et av argumenter vi ga var at vi fant meningsbegrepet kompleksitetsreducerende, samtidig som det kunne bidra til at analysens operasjoner ville fremstå som transparente. Slik vi har anvendt meningsbegrepet i analysen konstruerer det rammen for vår kommunikasjon. Vi har fiksert kontingens, ved hjelp av de tre dimensjonene sak, tid og sosial, det vil si våre ledeforskjeller, og ved å anvende disse koordinerer vi kommunikasjonsrammen. Gjennom distinksjoner henvises noe til å bli fokus. Henvisningen innebærer også at noe ikke kommer i fokus, men som kunne vært mulig. Distinksjonens funksjon er gjennom meningsformen å kunne fokusere, velge noe intendert, mens noe annet velges bort. (Luhmann 2000:114-122 og Bachmann 2005:74 – 77). Ved at vi er tydelig på hvilke distinksjoner som det iakttas gjennom, vil leseren lett kunne få øye på andre distinksjoner i teksten, noe som igjen vil kunne bringe nye perspektiver. Dette har både fordeler og ulemper. En av fordelene er at distinksjonenes kontingente karakter medfører at vi ikke kan hevde og ha monopol på sannheten. For andre kan det oppleves som en ulempe. Dersom leseren epistemologisk legger til grunn et annet paradigme, for eksempel av mer positivistisk karakter, vil vår analyse med dens redundante muligheter kunne fremstå som

usikker kunnskap. Denne usikkerheten vil med Luhmann kunne kompenseres med nettopp redundans, leseren kan vende tilbake til utgangspunktet og velge iakttakelse gjennom andre distinksjoner. Med Luhmann vil man ikke kunne tilby noen endelige løsninger, bare nye perspektiver og muligheter knyttet til disse. Dette kan synes som en motsetning til spørsmål av typen: what works? Et spørsmål som nå kan synes vanlig å stille innenfor accountability politikken hvor for eksempel lærere blir holdt ansvarlig for elevenes prestasjoner. I følge Rasmussen m. fl (2007:179) kan det medføre at lærere i økende grad vil orientere seg etter kunnskap som synes å besitte en viss sikkerhet og som kan bevises at de er virkningsfulle. Med en slik forståelse vil en analyse iaktatt gjennom Luhmanns meningsbegrep for noen kanskje fortone seg som usikker kunnskap? Vi har imidlertid sett meningsbegrepet som et nyttig analyseverktøy som kan bringe perspektivrike bilder som kan gjøres til gjenstand for refleksjon og vurdering.

5.3 Systemteori og metodiske konsekvenser

Innledningsvis i oppgaven var vi tydelig på hvilket paradigme som ligger til grunn for vår forskning: konstruktivisme, herunder systemteori, slik vi finner den hos Luhmann. Som vi tidligere har vært inne på, kan man med Luhmann ikke iaktta verden som den er, derimot fremtrer verden alltid som en iaktatt verden (Keiding 2005a:219). Det betyr at det rent vitenskapsteoretisk ikke dreier seg om *"... hvad der findes i verden, men hvordan forskellige iagttagere iagttar og konstruerer deres verden og hvilken betingelser, der skal opfyldes for at gøre det mulig at betegne den hverved frembragte viden ikke blot som viden, men som sand viden."* (Ibid.:219, 220). Systemteorien gjør med dette oppmerksom på at det som iakttas er uatskillelig fra hvordan det iakttas. Det blir dermed et mål å skape transparens for hvordan vår kunnskap er frembrakt. Det innebærer at det ikke bare er sentralt å stille spørsmål om hva som er iaktatt, men hvordan det er iaktatt og hvem er observatøren. Derfor blir det viktig at ved enhver vitenskapelig iakttakelse følger en beskrivelse av betingelser for hvordan iakttakelsen skal gjennomføres. Verden kan riktignok også iakttas ontologisk (ontologi forstår vi her som grunnleggende spørsmål om eksistens) med forskjellen værende | ikke værende, men en slik iakttakelse fanger ikke inn verden bedre enn en epistemologisk tilgang, hvor det vektlegges hvordan kunnskapen er frembrakt. Med Luhmanns systemteori vektlegges en epistemologisk tilgang til vitenskapelig arbeid (Ibid.:220). For at analysen skal oppfylle krav om validitet har vi valgt å beskrive metoden vi benytter i analysen trinnvis, den presenteres under metodebeskrivelse 5.4.

Systemteoretisk analyse vil ikke kunne lede frem til konklusjoner om verdens beskaffenhet uten at den samtidig ville motsi sitt eget fundament. Derimot er noe av det systemteorien kan bidra med til vitenskapelige arbeider: å tilby beskrivelser og analyser av hvordan verden tar seg ut i ulike perspektiver. Kausalrelasjoner, om hvorfor noe fremtrer på en bestemt måte, kan etableres gjennom forklaringer, men disse er kompleksitetsreduert og basert på selektive iakttakelser som henviser til erkjennelse og til iakttakeren og ikke til selve fenomenet som er iakttatt (Keiding 2005a:220).

5.3.1 Iakttakelse

Som vi tidligere har vært inne på, er iakttakelse en basisoperasjon for forståelse. På et allment systemteoretisk nivå vil iakttakelse si; håndteringen av forskjeller (Luhmann 2000:75). Ved førsteordens iakttakelse av gjenstanden, kan det imidlertid ikke iakttas hvilken forskjell som ble anvendt ved iakttakelsen, med Luhmann kan denne forskjellen være iakttakelsens blinde flekk (Keiding 2005a:220). Adressaten velger med andre ord en bestemt forståelse av informasjonen som meddeles, men iakttar ikke at valget er basert på forskjeller og heller ikke hvilke forskjeller som kan være valgt. Keiding betegner denne formen for forståelse som simpel forståelse (Keiding 2005b:6). Ved etterfølgende iakttakelse, vil det være mulig å få øye på hvordan det er iakttatt, det vil si hvilken forskjell som synes anvendt. Denne formen for forståelsen betegner Keiding som kompleks forståelse:

”I den komplekse forståelsesoperasjon iagttager adressaten derimod forståelse af den meddelte information som en forskelsbasert konstruktion. Adressaten forsøger her at forstå den meddelende som iagttager gennem konstruktion af de forskelle, der synes anvendt i meddelelsen.”

(Keiding 2005b:6).

I den komplekse forståelse konstrueres det en forskjell som ikke er anvendt i adressatens valg av simpel forståelse. Den konstruerte forskjellen er av kontingent karakter, Keiding tar her utgangspunkt i Rasmussen og kaller dette for hypotetiske forskjeller. *”Den kompleks forståelse har dermed væsentlige paralleller til den form for andenordens iagttagelser, som Luhmann betegner basal selvreference, hvor det netop iagttages, hvilke forskelle, der er anvendt en forudgående iagttagelse.”* (Ibid.:7). I et systemteoretisk perspektiv betyr det at empirisk material i vitenskapelige arbeid må sees på som en konstruksjon som er frembrakt gjennom iakttakelse under bestemte betingelser, i et bestemt perspektiv (Keiding 2005a:221). Vår informasjon og valg av datamateriale, det vil si dokumenter fra Kunnskapsdepartementet

og Utdanningsforbundet er konstruert av det blick vi har anvendt ved iakttakelse av materialet, de tema vi har valgt å kikke nærmere på, vår problemstilling og den teori vi har anvendt. (Ibid.: 222) Dette kan illustreres ved Spencer-Browns formnotasjon slik:

- Kunnskapsdepartementet }
- Utdanningsforbundet } Vår iakttakelses selvreferanse

Empiri

(Se Keiding 2005a:222)

Når vi har iakttatt tekstene og deres iakttakelser, rammes tekstene inn av et utvalg av samfunnsmessige, kulturelle og ideologiske betingelser. Disse iakttakelsespunktene blir konstituerende for hva vi som forskere ser, for eksempel hvordan barn, foreldre og pedagogers livsbetingelser blir sett på. Den vitenskapelige metoden vil alltid være formet av teoretiske forståelser. Keiding foreslår å betegne enheten av en forskjell mellom metode og teori som analysestrategi, noe hun illustrerer slik:

Metode } Teori

Analysestrategi

(Keiding 2005a:223)

Ved å redegjøre for forskningens analysestrategi bidrar vi til å redegjøre for under hvilke betingelser iakttakelsene har funnet sted under. Ved å skape transparens i våre resultater, vil våre resultater kunne fremstå som konstruksjoner fra iakttakere og ikke fenomener ute i verden (Ibid.:227). Et sentralt poeng ved en andreordens iakttakelse er å forstå ”den andre” som meddelene i et sosialt system hvor man selv også deltar (Ibid.: 221). Ved å vise det håndverksmessige arbeidet, med det tenker vi på beskrivelser av betingelser for hvordan iakttakelsen er gjennomført, vil forskningsprosedyrene bli gjennomsiktlige og resultatene åpenbare, og på denne måten kan oppgavens innhold fremstå som troverdig kunnskap.

5.4 Metodebeskrivelse, trinn for trinn

Trinn 1: Mål

Målet med dokumentanalysen, eller sagt med andre ord, det vi betrakter som oppgavens empiriske arbeid, er å beskrive to sentrale systemers iakttagelse av førskolelærerne og hvordan disse bidrar til å etablere førskolelærernes grenser. Dette målet vil vi forsøke å nå gjennom å iaktta deler av den kommunikasjon som foregår i Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet.

Trinn 2: Ledeforskjeller, kondisjonering og operasjonalisering

Det har i vårt arbeid vært vesentlig å forsøke og finne en modell, eller deler fra en modell som kan fungere som systematisk ramme for dokumentanalysen og som resulterer i en diskusjon av oppgavens problemstilling. I en systemteoretisk analyse vil det ikke være mulig å beskrive førskolelærerne i et objektivt perspektiv, men derimot er det mulig å beskrive førskolelærerne i et bestemt perspektiv. Dette vil imidlertid bare være ett av flere mulige perspektiver.

Førskolelærerens kunnskapsgrunnlag vil kunne tre frem på ulike måter avhengig av hvilke forskjeller som legges til grunn, og av den grunn blir det viktig å vise hvilke forskjeller vi legger til grunn for analysen. Sosiale systemer vil i kommunikasjon om førskolelæreren bruke mening for å regenerere kompleksitet, og på denne måten beslutte rammene for kommunikasjonen som de ulike systemene kan slutte seg til.

Som analytisk beskrivende redskap, anvender vi Luhmanns meningsbegrep. Dette bruker vi som utgangspunkt for iakttagelser av andre orden, det vil si iakttagelser og beskrivelser av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundets ulike beskrivelser av førskolelærerens kunnskapsgrunnlag. I analysen forsøker vi å sortere innholdet etter: saksdimensjonen, tidsdimensjonen og sosialdimensjonen. Luhmann skriver at de tre dimensjonen i meningsbegrepet står under kombinasjonstvang. De opptrer ikke isolert. Man kan analysere de isolert, men i enhver intendert mening kommer de til syne sammen. Ledeforskjellene i analysen er de tre nevnte meningsdimensjonene. Som vi har vært inne på før, oppnår hver av disse horisontene sin aktualitet fra forskjellen mellom to horisonter, hvor hver av dem er en differanse som blir differensiert gjennom andre differanser (Luhmann 2000:115). Den anvendte lededeforskjellen er i saksdimensjonen forskjellen mellom Dette] Ikke noe annet, i sosialdimensjonen er det forskjellen mellom Alter] Ego som er vårt fokus, mens i

tidsdimensjonen er det forskjellen Før Etter som er strukturerende for vår iakttagelse. Vi vil iaktta tekstene fra begge sider av de tre formene. På denne måten operasjonaliseres våres iakttagelser. Ved å analysere tekstene gjennom meningsformenens tre dimensjoner, kan vi skape en transparent og en tilslutningsmulig kommunikasjon om de utvalgte tekstene. Dette kan åpne opp for muligheter til å diskutere andre forskjeller som igjen kan frembringe andre resultater og ytterligere ny kunnskap.

Trinn 3: Valg av systemreferanse

I innledningen av oppgaven, i figur 1, finnes det en illustrasjon av våre to systemreferanser, Kunnskapsforbundet og Utdanningsforbundet, hensikten med illustrasjonen er å være tydelig på hvilke systemers iakttagelser vi iakttar (Keiding 2005a:240). På denne måten kan forskningsprosedyrene bli mer gjennomsiktlige og i tråd med systemteoretisk metode. Begge våre systemreferanser leverer kommunikative bidrag til førskolelærerne og begge orienterer seg etter primærkoden: makt. Kunnskapsdepartementet er barnehagens politiske beslutningstakere. I Norge fastsettes innholdet i både førskolelærerutdanningen og barnehagens innhold av Regjeringen. Den kunnskapen Kunnskapsdepartementet velger ut for førskolelærerne, er med på å både øke og redusere tilslutningsmuligheter for førskolelærerne. Kunnskapsdepartementet pålegger arbeidstakereorganisasjoner å bidra til å utvikle relevante kompetansetiltak og videre bidra til at medlemmene benytter seg av disse (KD 2007:15). Vår andre systemreferanse, Utdanningsforbundet, har i så måte et oppdrag i å bidra til å utvikle førskolelærernes kunnskap. De har med andre ord politisk makt og plikt til å levere kommunikasjonsbidrag til førskolelærerne. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundets kommunikasjon påvirker premisset for førskolelærernes funksjon og på bakgrunn av den bygges forventningsstruktur. Strukturen vil regulere førskolelærernes omverdensforhold og dermed deres selvskapelse. Vi finner det av den grunn interessant å se nærmere på deler av Utdanningsforbundets kommunikasjon som omhandler førskolelærerne og deres kunnskap.

Trinn 4: Valg av meddelelses grunnlag

Vi har valgt å avgrense vårt empiriske datamateriale til offentlig tilgjengelige tekster. Slik vi forstår Luhmann, betrakter han skrift som en måte å oppbevare kommunikasjon på. Gjennom skrift ble det mulig å oppbevare kommunikasjon uavhengig av levd erindring. Kommunikasjonen kan nå dem som ikke er nærværende. De kan lese teksten når som helst uten at det må dannes interaksjonskjeder for å oppnå effekt. Kommunikasjonen blir løst fra

tidspunktet for sin første opptreden. Man behøver ikke være tilstede da formuleringen ble gjort. Variasjonsmuligheten øker ved bruk av skrift. Den er avlastet for kommunikasjonens umiddelbare trykk. Saksorienteringen og sosialorienteringen kan differensieres sterkere fra hverandre, noe som kan gi økte muligheter for varierte forståelser. Og ved hjelp av tidsdifferansen vil man i nåtiden kunne beskrive en dobbelhorisont, en fortidshorisont og en fremtidshorisont. Dette gir høyere grad av frihet, høyere invarians og høyere grad av mulighet for endring av forståelse. Det skriftlige står fiksert fast, men man kan endre forståelse, om man vil (Luhmann 2000:127).

Vi har valgt å analysere fem dokumenter, to fra Kunnskapsdepartementet og tre fra Utdanningsforbundet.

Dokumenter fra Kunnskapsdepartementet:

- *"Rammeplan for førskolelærerutdanningen"* (2003)
- *"Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanse i barnehagesektoren 2007 - 2010"* (2007).

Dokumenter fra Utdanningsforbundet:

- *"Bidrag fra fylkeslagene, runde 2"* (Utdanningsforbundet 2005)
- *"Veileder i arbeidet med Kompetanseutvikling i barnehagen – hva kan du gjøre der du er"* (2008)
- *"Flere førskolelærere i barnehagen"* (2006).

Våre fem utvalgte dokumenter har oppstått i ulike kontekster. Dokumentene fra Kunnskapsdepartementet kan betraktes som to planer for førskolelærernes kunnskapsutvikling: En plan for førskolelærernes grunnutdanning og en plan for etterutdanning. Hos Utdanningsforbundet fant vi dokumenter som omhandlet kompetanseheving. Organisasjonen har arbeidet med prosjektet: *"Profesjonsidealer"* fra 2003-2006 (Utdanningsforbundet 2005b). Utdanningsforbundet ba om førskolelærernes synspunkter på en rekke utfordringer knyttet til kompetanseheving. Høringssvarene som ble publisert gjennom internettet gir et bilde av kommunikasjonen som har foregått mellom medlemmene i Utdanningsforbundet. Vi har betegnet disse som *"Høringssvarene"* og inneholder høringssvar fra fylkene, andre runde (Utdanningsforbundet 2005a). Vi har videre valgt et temanotat som ble konstruert i forkant av Utdanningsforbundets landsmøte 2006 *"Flere førskolelærere i barnehagen"*. Dette dokumentet er del av kommunikasjonen som har foregått i tilknytning til å få en større andel førskolelærere i barnehagen. Det siste dokumentet *"Veileder i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagen"* (Utdanningsforbundet 2008) er

ment som en veiledning til Utdanningsforbundets medlemmer i forbindelse med Kunnskapsdepartementets plan for kompetanseheving.

Litt nærmere om Departementets dokumenter:

Det faglige innholdet i førskolelærerutdanningen er underlagt Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet styrer høgschooler og universitet ved hjelp av en nasjonal rammeplan som igjen er et resultat av en statlig politikk. Rammeplanen inneholder detaljerte beskrivelser av førskolelærerutdanningens omfang og innhold. Den enkelte høgschool/universitet utarbeider selv fagplaner for førskolelærerutdanningen innenfor rammen av den nasjonale rammeplanen. Vi har funnet det sentralt å analysere *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* fordi denne fungerer som peilemerke for den enkelte utdanningsinstitusjon. Det er gjennom førskolelærerutdanningen at fremtidige førskolelærere utdannes og dannes som system. Det er her det fastlegges spesielle handlingsforløp som medfører at det etter endt utdanning er mulig å betegne førskolelærere som førskolelærere. Rammeplanen for førskolelærerutdanningen ble fastsatt i 2003, med forskrifter fastsatt 2005. NOKUT (Norsk organ for kvalitet i utdanningen) har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningen. Bakgrunnen for dette er, i følge Kunnskapsdepartementet, store endringer i barnehagesektoren som følge av ny barnehagelov, ny rammeplan, økt utbygging, og store omlegginger av høyere utdanning, som en følge av kvalitetsreformen.

"Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanse i barnehagesektoren 2007 - 2010" kan betraktes som Departementets plan for etterutdanning av førskolelærerne. I motsetning til grunnutdannelsen kan den betraktes som en plan for førskolelærernes nødvendige å jourføring i prosjektet livslanglæring. *"Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanse i barnehagesektoren 2007 - 2010"* er formulert med tanke på utfordringer barnehager står ovenfor. Ved å styrke de ansattes kompetanse vil både barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus styrkes. (KD 2007:4). Som øverste myndighet i forhold til barnehagen og de ansatte som utfører arbeid i denne sektoren, søker Kunnskapsdepartementet å påvirke førskolelærernes idealer og samfunns funksjon i forhold til en hver tids politikk og fremherskede idealer. Vi finner det i så måte interessant å se på hvordan Kunnskapsdepartementet gjennom dokumentet framstiller førskolelærernes kompetanse for og videre tolke om denne framstillingen bidrar til å avgrense gruppen.

Litt nærmere om Utdanningsforbundets dokumenter:

Som tidligere nevnt, vedtok Utdanningsforbundet i 2003 å starte et arbeid for å forbedre og utvikle organisasjonen. I forbindelse med denne profesjonsutviklingsprosessen foregikk det kommunikasjonen blant mange av forbundets medlemmer, altså yrkesutøvere fra hele utdanningsområdet. Fylkeslagene ble oppfordret til å ta utgangspunkt i en tredeling av yrkesrollens lederskap hvor man skilte mellom det pedagogiske, det administrative og personalmessige lederskapet. Spørsmålet som ble stilt til medlemmene var følgende:

”Kva meiner du bør kjenneteikne vår kompetanse og yrkesutøving for at vi skal kunne løyse de enkelte delene av vårt oppdrag? Kva slags pedagogisk, administrativt og personalmessig leiarskap trengs for at vi skal lukkast på desse områda?”

(Utdanningsforbundet 2005c).

Vi har begrenset vår analyse til noen dokumenter, og til deler av disse dokumentene hvor Seksjon barnehage har kommunisert egne uttalelser. Vi har valgt ut høringssvar fra medlemmer i Oslo, Akershus, Hordaland, Telemark og Buskerud. Ser man på begrepsbruken i spørsmålet, kan man få øye på at Utdanningsforbundet bruker begreper som **vi** og **vår** ”vår kompetanse”..., ..”vårt oppdrag” og ..”for at vi skal”... Gjennom disse begrepene signaliserer Utdanningsforbundet at de betrakter seg eller ønsker å fremstå som en del av systemet førskolelærere, og ikke som en del av det politiske systemet. Disse høringssvar dokumentene bærer preg av å være korte, stikkordsmessige referat fra muntlige samtaler på medlemsmøter. De har en uformell karakter, og har lite utdypende og begrunnede formuleringer. Dette kan muligens være en svakhet i vår analyse, vi har allikevel valgt å bruke dokumentene som meddelelsesgrunnlag. Dette begrunner vi med at dokumentene gir mulighet for innsikt i førskolelærersystemets egen kommunikasjon.

I dokumentet ”*Flere førskolelærere i barnehagen*” (Utdanningsforbundet 2006) argumenteres for barnehagens kvalitet og profesjonsutvikling. Og i ”*Veileder i arbeidet med Kompetanseutvikling i barnehagen – hva kan du gjøre der du er?*” (Utdanningsforbundet 2008) tematiserer Utdanningsforbundet Departementets kompetansestrategi, det vil si det samme dokument som vi har gjort til gjenstand for vår iaktakelse. I dokumentet rettes fokuset mot den lave andelen av førskolelærere i barnehagen, en andel i overkant av 30 %. Denne andelen har vært stabil siden den første barnehageloven kom i 1975, dette på tross av en betydelig utvikling innenfor sektoren, både når det gjelder omfang og innhold (Utdanningsforbundet 2006:1). Vi har iaktatt Utdanningsforbundets argumentasjon av flere førskolelærere i barnehagen for å se etter begrunnelser og argumentasjon som bidrar til å

etablere grenser for systemet førskolelærere. Vi har i hovedsak avgrenset vår iakttakelse til tre kapitler: *"Hvorfor trenger barnehagen flere førskolelærere"*, *"Utdanningsforbundets innspill til regjeringens tiltaksplan for rekruttering av nok førskolelærere til barnehagen"*, samt sak fra årsmøtet i 2006 *"Flere førskolelærer i barnehagen"* (seksjonsstyrets innstillingsvedtak). Temanotatet inneholder forøvrig også en del statistikk, som vi ikke har benyttet direkte i denne teksten.

Trinn 5: Første iakttakelse av det empiriske materiale

Først fastlegger vi at våre ledeforskjeller er meningsformenes tre dimensjoner, deretter leses tekstene med disse forskjellene for øyet. På denne måten kan vi avgrense den temamessige kompleksiteten, og ved det lettere få øye på tema i de utvalgte dokumentene. De utvalgte tema gjøres til gjenstand for ytterligere iakttakelser. Innen for systemteoretisk ramme, vil det være et mål å beskrive hvilke perspektiv dokumentene iakttas i, slik at disse fremstår som forskjellsbaserte. Siden vi har valgt offentlig tilgjengelige dokumenter, legger vi ikke med noe form for bilagsmateriale. Imidlertid står de fem dokumentene som er gjort til gjenstand for vår analyse oppført i litteraturlisten som primærkilder.

Trinn 6: De anvendte forskjeller og konstruksjon av selvreferanser

Etter å ha iakttatt tekstene gjennom meningsformens tre dimensjoner, går vi gjennom teksten på nytt. I etterfølgende iakttakelse av tekstene forsøker vi å få øye på hvilke forskjeller som kan være anvendt av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundets og deres iakttakelse av førskolelærernes kunnskapsgrunnlag. Slike forskjeller er imidlertid av kontingent karakter, og med utgangspunkt i Rasmusen (2002) i Keiding (2005b:7), velger vi å betegne dem som hypotetiske ledeforskjeller. De hypotetiske forskjellene vi konstruerer, er ikke forskjeller som nødvendigvis er meddelt i tekstene, men derimot henviser det *"...til en valgt forståelse af den meddelte information,..."* (Ibid.). Hvilke forskjeller som synes anvendt av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundets iakttakelser av førskolelærerne som system, vil henge sammen med det empiriske materiale, men også vår selvkontakt og vår håndtering av forskjeller. For med Luhmann kan man si at som sosiale systemer, er vi selvreferensielle objekter som i en hver operasjon relaterer oss til oss selv (2000:501). De hypotetiske ledeforskjellene kan dermed relateres til oss som system og representerer i så måte vår selvreferanse (Keiding 2005b:6). Våre iakttakelser av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet vil være kontingente, men ved å skape transparens omkring forskjellene som iakttas, vil de ikke fremstå som tilfeldig eller ubegrunnede (Keiding 2005a:222, 227).

Etter å ha konstruert de hypotetiske ledeforskjellene, forsøker vi også å iaktta enkelte av våre egne iakttakelser for å se om de hypotetiske ledeforskjellene virker velvalgt.

Trinn 7: Diskusjon

I metodens siste trinn søker vi å diskutere hva de ulike tekstene og vår håndtering av forskjeller, kan fortelle om vårt hovedspørsmål: Hvordan bidrar Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet til å etablere førskolelærernes grenser?

6 ANALYSE

Målet med dette kapitlet er å anvende den trinnvise metoden som er beskrevet i 5.4 på våre utvalgte dokumenter. Gjennom ledeforskjellene, i vår sammenheng gjennom meningsformenens tre dimensjoner, sak, sosial og tid, ønsker vi å beskrive hvordan de meddelte kommunikasjoner kan forstås slik at de bringer ytterligere forståelse av hvordan våre to systemreferanser betrakter førskolelærerne.

Vi starter med å presentere to dokumenter fra Kunnskapsdepartementet. Dokumentene presenteres først hver for seg, før vi så ender opp med en drøfting av begge disse. Deretter presenteres de to dokumentene fra Utdanningsforbundet ut fra tilsvarende struktur. Tilslutt kommer et eget avsnitt hvor vi tolker og foretar sammenlikninger av hvordan våre to systemreferanser betrakter førskolelærerne. Hvert av de fire dokumentene presenteres ved hjelp av temaområder som vi mener er interessante i forhold til problemstillingen. Ved hjelp av våre tre ledeforskjeller, beskriver vi hvordan disse kan forstås. Underveis forsøker vi å beskrive hvilke distinksjoner som kan ligge bak våre systemreferansers iakttagelse. Av hensyn til leservennlighet, har vi valgt å veve metoden inn i den fortellende teksten. Ulempen med dette er at det blir noe mer krevende for leseren å få tak i selve metodeanvendelsen.

6.1 Kunnskapsdepartementet

Vi har funnet det formålstjenelig å bruke Kunnskapsdepartementet som en av våre systemreferanser (videre omtalt som Departementet). Departementets kommunikasjon av førskolelærernes kunnskapsgrunnlag og kompetanse knyttet til arbeidet i barnehagen, vil være med og danne premisser for gruppens funksjon og dermed deres særlige ytelse. I analysen er to dokumenter fra Departementet gjort til gjenstand for vår iakttagelse. Vi starter med dokumentet *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Etter å ha analysert denne planen, foretar vi en analyse av *Kompetanse i barnehagen*. I oppgavens avslutning diskuterer vi Departementets fremstilling av førskolelærerne i de to iaktatte dokumenter.

6.2 Kunnskapsdepartementet – Rammeplan for førskolelærerutdanningen

Siden 1973 har førskolelærerne vært knyttet til lærerskolesystemet. Slik Abbott betrakter det, ligger mulighetene for å skaffe seg jurisdiksjon delvis i et abstrakt og formalisert

kunnskapssystem. I dag finnes 18 offentlige og 2 private førskolelærerutdannings institusjoner i Norge. *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* som er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet er styringsdokument for utdanningen. Den skal sikre at utdanningen framstår som enhetlig, gjenkjennelig og uavhengig av utdanningsinstitusjon. Av hensyn til leservennlighet vil *Rammeplan for Førskolelærerutdanning* bli omtalt som Rammeplanen. Det er her viktig at leseren ikke forveksler betegnelsen Rammeplanen med *Rammeplan for barnehager*, som er en forskrift for Lov om barnehager. Ved å analysere den gjeldende Rammeplanen, ønsker vi å finne informasjon som kan bidra til en forståelse av hvordan Departementet bidrar til å etablere førskolelærernes grenser.

Gjeldene utgave av Rammeplanen ble utgitt i 2003 av daværende Utdannings- og Forskningsdepartementet, her etter forkortet som UFD. I inneværende år skal NOKUT (Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen) evaluere førskolelærerutdanningen (KD 2007-2008). Det er ventet endringer som er tilpasset ny barnehagelov og rammeplan for barnehagesektoren. Med utgangspunkt i Rammeplanen, utvikler lærerutdanningsinstitusjonene fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter (KD 2003).

Rammeplanen er inndelt i tre kapitler. I det første kapitlet beskrives fellesrammene for alle lærerutdanninger i Norge, i det andre kapitlet beskrives rammene for førskolelærerutdanning og i det tredje kapitlet beskrives planer for fag og fagområder i førskolelærerutdanningen. Prinsipper for arbeids og vurderingsformer er ikke gjort til gjenstand for vår iakttagelse. Vi har heller ikke iaktatt den mer spesielle delen av rammeplanen som omhandler planer for drama og rytmikk for døve, norsk for døve, norsk tegnspråk, duodji og samisk.

Vi startet med å lese Rammeplanen med våre tre ledeforskjeller, *sak, sosial og tid*, for øyet. Hensikten var å se hvordan Departementet tematiserer utdanningens innhold fordi det i profesjonsteorien synes å være bred enighet om at et kjennetegn ved profesjoner er at de har en veldefinert kunnskapsbase. Våre tre ledeforskjeller brakte frem ulike temaområder som vi har kategorisert under to hovedoverskrifter: *Forskningsbasert og praksisnær kunnskap* og *Ledelse, veiledning og samhandling*. Disse vil med en Luhmansk optikk være av kontingent karakter, hadde vi valgt andre forskjeller hadde andre temaområder trådd frem.

6.2.1 Forskningsbasert kunnskap og praksisnær kunnskap

I avsnittet om førskolelærerutdanningens formål og egenart, beskrives førskolelærerutdanningen som bygd på to hovedsøyler: Forskningsbasert kunnskap og yrkesrettet og praksisnær kunnskap (UFD 2003:13). Disse to hovedlinjene kan betraktes som det som av Departementet kommuniseres som utdanningens saklige innhold:

Forskningsbasert kunnskap | yrkesrettet og praksisnær kunnskap

Videre har vi tatt utgangspunkt i begge sidene av formen, først den indre, deretter den ytre og tilslutt kommer vi noe inn på hvordan disse forholder seg til hverandre. Den abstrakte kunnskapens betydning er grundig beskrevet i profesjonslitteraturen. Samtidig er praksisnær og kontekstbunden kunnskap noe som karakteriserer semiprofesjonene i offentlig sektor. Hensikten med å ta forskningsbasert kunnskap og yrkesrettet og praksisnær kunnskap nærmere i betraktning, er å finne bidrag til mulige svar på hvordan førskolelærernes kunnskapsgrunnlag kan bidra til å etablere førskolelærernes grenser.

Forskningsbasert kunnskap

Vi startet med å lete etter en tematisering av forskningsbasert kunnskap i Rammeplanen, men vi fant begrepet svært lite nevnt. To steder i Kompetanseplanen fant vi at Departementet opererte med forskjellen: forskning | teori. ” ...”*kunne planlegge, reflektere over og grunngi eget og andres pedagogiske arbeid i lys av forskning og teori om....*” og ”... *forskning og teori om barns væremåte* (UFD 2003:22). Imidlertid fant vi ikke dette skillet mellom forskning og teori eller forskningsbasert kunnskap ytterligere tematisert. Under for eksempel samfunnsfag sto det riktig nok at en god samfunnsvitenskapelig forståelse ville være viktig for studentene (Ibid.:39), men utover dette fant vi ikke tilegnelse av vitenskapelig kunnskap ytterligere beskrevet. Samtidig hadde vi tolket det slik at forskningsbasert kunnskap var en forutsetning som lå til grunn for hele studieforløpet.

For å kunne reflektere ytterligere omkring forholdet mellom forskning og teori, henvendte vi oss til Rasmussen m.fl. (2007) som skiller mellom tre former for pedagogisk kunnskap: *vitenskapelig kunnskap, refleksjonskunnskap og praksiskunnskap*. Vi forstår Rasmussen m.fl. dithen at pedagogisk praksis kunnskap er erfaringskunnskap, om hvordan oppdragelse og undervisning med rimelighet kan gjennomføres. Pedagogisk profesjonskunnskap beskrives

som refleksjonsteori for utdanningssystemet. Profesjonskunnskap vil orientere seg mot å utvikle resultater som kan være anvendelig i hverdagen og er mer kontekstbundet enn vitenskapelig pedagogisk kunnskap som er mer opptatt av generelle prinsipper. Vitenskapelig pedagogisk forskning henviser til det vitenskapelig system med koden sann | usann. I dagens samfunn kan det bety at man må forholde seg til hvilken metode og under hvilke forhold kunnskapen er frembrakt for at den skal kunne betraktes som sann | usann.

Profesjonskunnskapen vil derimot henviser til utdanningssystemet hvor man er mer opptatt av anvendelsesorienterte kriterier, og om disse fører til bedre | verre elevresultater (2007:11,85).

Med formnotasjon valgte vi å skrive de tre formene for pedagogisk kunnskap slik:

praksiskunnskap | refleksjonskunnskap og refleksjonskunnskap | vitenskapelig kunnskap.

Våre iakttagelser av Departementets kommunikasjon av forskningsbasert kunnskap er basert forskjellen refleksjonskunnskap | vitenskapelig kunnskap. Som vi vil vise konkluderer vi med at Departementet nærmest i ubetydelig grad kommuniserer vitenskapelig pedagogisk kunnskap som en del av førskolelærerutdanningen. Forskningsbegrepet blir riktig nok nevnt i lærerutdanningenes fellesdel, men slik vi betrakter det er det mer i betydningen av utviklingsarbeid.

”Forsknings- og utviklingsarbeid er spesielt godt egnet til å identifisere og vurdere ulike tilnæringsmåter og til å forstå hvordan praktisk-pedagogiske utfordringer kan håndteres. Når forskere i lærerutdanningen arbeider med faglige prosjekter i praksisfeltet, vil de bruke problemstillinger og utvikle kunnskap som er gyldig for barnehagen, skolen og yrkeslivet, men også for lærerutdanningen..”.

(UFD 2003:8)

Gjennom tidsdimensjonens optikk, kan det synes som Departementet opererer med forskjellen:

Kjent praksis | forandring

Intensjon med forsknings- og utviklingsarbeid vil kunne være å endre en allerede kjent praksis, og slik Rasmussen m.fl. betrakter det, vil det være et karakteristisk tegn ved det de betegner som forsøks og utviklingsarbeid (2007:113). Vi betraktet sitatet som om Departementet orienterer seg mot det anvendbare og ikke vitenskapelig kunnskap hvor man ville vært mer opptatt av generelle perspektiver. Gjennom sosialdimensjonens optikk, fikk vi øye på at Departementet beskriver forskningens aktører som lærere i lærerutdanningene, men også studenter i samarbeid med lærere. Studentdeltakelsen i FoU-arbeid fremstår ikke som en obligatorisk del av grunnutdanningen, men som en mulighet enkelte studenter gis. Slik vi er i

stand til å se det, er denne tematiseringen av FoU arbeid nærmere pedagogisk profesjonskunnskap enn vitenskapelig kunnskap.

Vi fant heller ikke føringer i Rammepanen for hvordan førskolelærerne skal læres slik at de kan forholde seg til forskning. Rasmussen m.fl. hevder at for å kunne forholde seg til ny vitenskapelig kunnskap, er det nødvendig med kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode (2007:180). Vi fant heller ikke en tydelig tematisering av tilegnelse av vitenskapsteori og forskningsmetode, men i pedagogikkfaget kommuniseres det at *”studentene skal ha innsikt i pedagogikkfagets røtter og vitenskaplige basis”* (UFD 2003:21). Vil en slik kobling til vitenskap være tilstrekkelig for å kunne forholde seg til forskningsrapporter og resultater? Vi stilte oss spørsmål om vitenskapsteori og forskningsmetode utgjør en del av andre semiprofesjoners kunnskapsgrunnlag. Gjennom saksdimensjonens horisonter, tok vi en kikk på *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Her fant vi en forskjell, som utgjorde en forskjell, mellom to semiprofesjoner. Sykepleiernes vitenskapelige grunnlag ble tydeligere tematisert. Foruten sykepleiens historie, tradisjon og yrkesetikk, består deres kunnskapsgrunnlag av: *sykepleiens vitenskapsteoretiske grunnlag, fagutvikling og forskning i sykepleie, vitenskapsteori og forskningsmetode og etikk*. Til sammen utgjør sykepleierstudentenes vitenskapelige grunnlag 33 studiepoeng (Kunnskapsdepartementet 2008b:7,8). I tillegg setter Rammepanen for sykepleierutdanningen klare krav til at studentene etter endt utdanning skal ha *”handlingskompetanse til å kunne anvende relevante forskningsresultater”* (Ibid.:7), *”... arbeide systematisk med fag- og kvalitetsutvikling og bidra til å videreutvikle egen yrkesrolle, delta i klinisk forskning og formidle resultater, definere standard for kvalitet og bidra til å utvikle kvalitetsindikatorer”* (Ibid.), og i tillegg skal de også kunne *”initiere fagutvikling og delta i planlegging og utvikling av framtidig helsetjeneste.”* (Ibid.). Tilsvarende tematisering og krav til førskolelærerne er: *”Studentene skal ha kunnskap om FoU-arbeid og interesse for å holde seg faglig à jour”* (UFD 2003:23). Det kan synes om Departementet opererer med ulike forventninger til førskolelærere og sykepleiere. Det forventes ikke at førskolelærer i samme grad som sykepleierne, skal orientere seg mot den vitenskapelige kode. Med Abbott vil den vitenskapelige abstrakte kunnskap ha en vesentlig betydning i legitimeringen av profesjonelt arbeid. Den vitenskapelige kunnskapen kan danne et skille mellom førskolelærerne og omverden, men Departementet legger ikke føringer i Rammepanen for at førskolelærerne skal kunne generere pedagogisk teori ved hjelp av pedagogisk vitenskapelig kunnskap, og heller ikke kunne avgrense seg ved hjelp av denne. Betraktes førskolelærernes profesjonelle arbeid som basert på et lavt teoretisk nivå, kan det

bidra til at førskolelærernes grenser utviskes.

Yrkesrettet og praksisnær kunnskap

Vi kom frem til at Departementet kommuniserer førskolelærernes kobling til vitenskapelig pedagogisk kunnskap svakt. Den andre grunnstøtten Departementet beskriver som utdanningens fundament er yrkesrettet og praksisnær kunnskap. Vi tilnærmer oss pedagogisk praksis på to måter: Gjennom iakttagelser av planer for praksiserfaring og gjennom iakttagelser av planer for fag og fagområder. Som vi skal se, rustet utdannelsen studentene til en håndtering av kunnskap i praksis, noe som er karakteristisk for profesjonsrettede utdanninger.

Erfaring gjennom pedagogisk praksis

Slik vi betrakter det, bygger førskolelærerutdanningen på en mer generell forestilling av læring enn den skolestiske undervisningstradisjon. Det kan synes som den også bygger på ”*situert praksis*.”, hvor førskolelæreren deltar i bestemte handlekontekster (Dreier 1999: 97). Rammeplanen vektlegger at førskolelærerstudentene i løpet av utdanningsforløpet kobles direkte til praksis og til å skaffe seg egne erfaringer. Under utdanningen deltar førskolelærerstudentene i praksis i barnehage og skole tilsvarende tjue arbeidsuker. Det skulle omtrent tilsi et halvt års praksis. I Rammeplanen kommuniseres at studentene skal bli kjent med de utfordringer og krav som stilles til en førskolelærer. De skal erfare og samhandle med barn og grupper av barn i ulike alder og med ulike forutsetninger. Og videre skal studentene få ledererfaringer med både barn og voksne. Studentene skal få innsikt i foreldresamarbeid og andre samarbeidspartnere (UFD 2003:15-16). Dette kan iakttas som at praksisopplæringen først og fremst være yrkesforberedende og bidra til studentenes personlige vekst. Disse førstehåndserfaringene som studentene får igjennom sin tilstedeværelse, vil gi innsikt i pedagogisk arbeid og ulike utfordringer knyttet til dette, noe som vil påvirke studentenes forståelse av hva som er brukbar og ikke brukbar praksis. Brukbar og ikke brukbar, er koden for pedagogisk praksis (Rasmussen 2007:45). Gjennom Rammeplanen kommuniserer Departementet at det bør eksistere fora hvor det legges opp til refleksjon og drøfting av praksiserfaringer og ulike syn på kunnskap og læring. Her presiseres det at et godt samarbeid vil være av betydning for kvaliteten (UFD 2003:15-16). Dette kan betraktes som om et utvalg

av erfaringer gjøres til gjenstand for drøfting ved hjelp av refleksjon. Med andre ord forsøkes det i studentenes praksisperiode å koble pedagogisk praksis til pedagogisk profesjonsteori. På bakgrunn av dette, kan det synes som Departementet opererer med forskjellen reflection in action | reflection on action, et begrepspar som ofte forbindes med Schön (i Nielsen og Kvale 1999: 244). Praksiserfaring vil kunne bidra til en handlingskompetanse hos den nyutdannede førskolelærer. Vi ser imidlertid ikke tegn til at Departementet selv skiller mellom den nyutdannede og erfarne førskolelærere. Karriereveier kan synes små når Departementet i sin kommunikasjon ikke opererer med denne forskjellen. Det kan bidra til at førskolelærerne anser seg som ”ferdig utdannet” etter endt grunnutdanning. Ved å operere med en slik forskjell ville muligens bidratt til refleksjon over en mulig strategi for etterutdanning av førskolelærerne.

Praksiserfaring forløper ut i fra mer anvendelsesorienterte kriterier og ikke ut i fra den vitenskapelige kode, og dermed heller ikke ut i fra hvordan vitenskapen iakttar praksis (Rasmussen m.fl. 2007:35). Praksiserfaringene utgjør en vesentlig del av utdanningen, og her legges spesielle handlingsforløp for førskolelæreren. Førskolelærerstudenten blir gradvis førskolelærer med de forventningsstrukturer det medfører. Rasmussen m.fl. beskriver hvordan funksjonssystemer betrakter seg selv. Førskolelærerne vil iaktta seg selv og styre seg selv gjennom internt frembrakte grenser (koder). Gjennom selvbeskrivelse, beskrives en identitet som er relativt varig (Ibid.: 28,29). Det kan forstås som at praksisopplæringen vil gi den blivende førskolelærer erfaringer med å nytte utdanningssystemets kode som orienteringspunkt for deres løpende referanser (Ibid.:28). Vi kan ikke se at det gjennom praksisopplæringen legges føringer for koblinger til den vitenskapelige kode.

Teori om pedagogisk praksis

I planer for fag og fagområder forsøkes det å etablere koblinger mellom praksis og faglig kunnskap. Beskrivelsene av alle fagene i denne delen av Rammeplanen er organisert etter følgende fem overskrifter:

- *Formål og egenart*
- *Målområder*
- *Faglig kunnskap*
- *Pedagogisk arbeid med barn*
- *Samhandling og refleksjon.*

Studentenes faglige kunnskap kobles til to områder: Pedagogisk arbeid med barn og til samhandling og refleksjon. Selve yrkesutøvelsen er forankret i faglig kunnskap, men med et omfang på 10-15 studiepoeng for hvert av fagene kan nok ikke studentene etter endt utdanning betraktes som eksperter på fagområdene: *drama, forming, fysisk fostring, KRL, matematikk, musikk, naturfag med miljølære, norsk og samfunnsfag* (KD 2003:14). Under beskrivelsene av studiets oppbygging, defineres de obligatoriske fagene som; *Faglig-pedagogiske studier*. Studentene skal gjennom disse fagene erverve kunnskap om hvordan kunnskap håndteres i praksis. Den faglige kunnskapens kobling til pedagogisk arbeid med barn og til samhandling og refleksjon bidrar til at den faglige kunnskap kan iakttas som yrkesrettet. Det skulle tilsi at førskolelærerne må avgrense seg ved hjelp av yrkesrettetkunnskap. Hvordan kan være mulig? For å kunne reflektere over dette henvendte oss til mesterlæren og en ferdighetsmodell utviklet av Dreyfus og Dreyfus. Vi kommer tilbake til denne modellen. Videre iakttagelser foregikk med forskjellen erfaring | ekspertise for øyet.

Erfaring og personlig vekst

Pedagogikk som eget fagområde, har et omfang på 45 studiepoeng i grunnutdanningen. I Rammeplanen kommuniseres pedagogikk som en profesjonsdannende komponent i utdanningen. Pedagogikk beskrives også som: *„et danningsfag og skal bidra til studentenes personlige vekst, utvikling og etisk refleksjon.”* (UFD 2003:21). I følge rektor ved Danmarks Pedagoghøyskole, Flemming Andersen, er det nødvendig at førskolelærerstudiet bygger opp studentenes personlige vekst. Andersen kommuniserer at førskolelærernes pedagogiske virksomhet forutsetter en mer intensiv og personlig og faglig utdanning og trening enn det andre profesjoner krever. Førskolelæreren utøver sin profesjon gjennom en direkte involvering i barnas prosjekter. Den distanserte observasjon er kun øyeblikks unntakelse fra det Andersen betegner som en personlig engasjert handlingstvang som medfølger det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Den emosjonelle beredskapen blir stadig utfordret og opptrent sammen med barna og kollegene (Andersen 1998:240,241). I Rammeplanen, under den delen som omhandler alle lærerutdanninger, tematiseres en rekke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som et ønskelig læringsutbytte av praksisopplæringen. For eksempel skal varierte praksiserfaringer føre til selvstendighet og ansvar. Studentene skal få erfaringer med å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring. Videre skal de erfare at sosialt samspill er avgjørende samt kunne bearbeide teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon. De skal utvikle analytisk ferdigheter og evne til å variere arbeidsformer og tilnæringsmåter.

Reflektere over enkelt situasjoner de møter, og med det, danne seg et realistisk syn på læreryrket (UFD 2003:7). Dette er erfaringer som ikke vil kunne tilegnes på samme måte ved å lese om dem. Dette kan iakttas som argumenter som bygger opp om nødvendigheten av mer praksisbaserte kunnskapsformer hvor kontekstbundet kunnskap og emosjoner vektlegges.

Slik vi betrakter det, kan pedagogisk praksis koblet til pedagogisk profesjonsteori medføre både kompetanse og kreativitet. Praksis kan føre til oppøving av situativ oppgaveløsning og praktiske håndtering av kompliserte, flertydige og permanent forandelige situasjoner hvor førskolelæreren hele tiden vil omlære. Dette kan med Dreyfus og Dreyfus betraktes som en form for ekspertise. Dreyfus og Dreyfus (1999) kritiserer forskning som baserer seg på en kognitivistisk ferdighetsmodell. De har utarbeidet en modell for ferdighetstilegnelse som baserer seg på praksis. Modellen består av fem universelle stadium hvor det skjer en bevegelse fra å bli betraktet som novise til å bli betraktet som ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1999:57-59). Også eksperter innen teoretisk forskning gjennomgår disse fem stadier for ferdighetsinnlæring (Dreier 1999:87). Slik Dreyfus og Dreyfus betrakter det, er et av kjennetegnene ved eksperter at de har en raffinert diskriminasjonsevne som bidrar til at de vet både hva som skal oppnås og hvordan dette skal oppnås. Eksperten har lært å skjelne mellom de situasjoner som krever en form for handling fram for en annen handling og kan intuitivt ta taktiske beslutninger. Eksperter kan ha en manglende evne til å begrunne sine konklusjoner i analytiske prinsipper. Likevel vil kritisk diskusjon være mulig, fordi eksperten alltid vil forsøke å se situasjonen fra alternative måter. Dreyfus brødrene ser et poeng i å skille mellom ekspertise basert på det intuitive og ekspertise basert på analytisk rasjonalitet. Disse trenger ikke være konkurrerende størrelser, men representerer to ulike former for ekspertise (1999:57-59). I lys av et slikt perspektiv, kan det stilles spørsmål om kriteriene for profesjoners spesielle kunnskapsformer er overdrevet? Vil mange av barnehagens arbeidsoppgaver kunne utføres på en kompetent måte uten en ytterligere kobling til vitenskapelig kunnskap? Med Dreier kan førskolelærernes sosiale praksisstrukturer bidra til at de stadig vil skifte handlings og vurderingspremisser og med det kunne bli iakttatt som eksperter (1999:87). Den handlingstvang som medfølger det pedagogiske arbeidet i barnehagen, vil gi førskolelærere ulike erfaring som kan kobles til refleksjonsteorien, noe som vil kunne bidra til ferdigheter til å skifte mellom ulike iakttakelseskoder, og ved det, kan førskolelærerne iakttas som eksperter på barnehagefeltet. Slik vi betrakter det, legger Departementet klare føringer i Rammeplanen for at førskolelærerne skal kunne generere pedagogisk teori ved hjelp av forskjellen: praksiskunnskap | pedagogisk profesjonsteori. Vi stiller oss spørrende til om det her ligger

muligheter for førskolelærerne til å avgrense seg ved hjelp av kommunikasjon om egen praksiskompetanse.

Samspill mellom teori og praksis

Vi vil i det følgende dvele ved det vi betrakter som Rammeplanens manglende tematisering av pedagogisk vitenskapelig kunnskap. Rasmussen m. fl. problematiserer koblingen mellom vitenskapelig pedagogisk kunnskap og pedagogisk profesjons kunnskap:

”Der synes at være et udtalt behov for en sterkere forbindelse mellem generering af viden i det videnskabelige system og i uddannelsessystemet, mellem frembringelse af pædagogisk videnskabelig viden og pædagogisk refleksionsteori i form av professionviden og mellem uddannelsesforskning og pædagogisk forsøgs-og udviklingsarbejde.”

(Rasmussen 2007:169)

Sitatet kan bygge opp om en forståelse av at koplingen mellom vitenskapelig kunnskap og pedagogisk profesjons kunnskap generelt er et problem. Rasmussen m. fl. kommuniserer at pedagogisk forsknings primære forskningsgjenstand er pedagogisk praksis. Pedagogisk forskning bestemmer selv sin referanse fordi praksis blir iaktatt ut i fra forskningens egen system] omverdens- differanse og disse iakttakelsene blir transformert til vitenskapelig kommunikasjon. Det betyr at pedagogisk praksisforskning vil se noe annet enn det det iaktatte system selv ser, for disse vil konstruere sitt syn på sitt bilde av praksis ut i fra eget realitetsutsnitt. På denne måten problematiseres en lineær forestilling om at forskningsresultater direkte kan implementeres i praksis (Ibid.:33,34,153). Rasmussen m.fl. Peter Mortimore (i Rasmussen m.fl. 2007:18) argumenterer for at det foreligger mye kunnskap fra utdanningsforskning, men at praksis trekker i altfor begrenset omfang på denne kunnskapen. (Mer utførlige beskrivelser finnes i Rasmussen.fl. 2007). I Rammeplanen vises det til et forskningsprogram som pågår i Norges Forskningsråd hvor barnehagesektoren deltar. Programmets formål er å ” ...bidra med forskningsbasert kunnskap om barnehagen som samfunnsinstitusjon, dens innhold og kvalitet, og om forholdet mellom lærerutdanningen og profesjonsutøvelse.” (Ibid.:14). Dette kan iakattas som at Departementet forventer at pedagogikk som refleksjonsteori, skal kunne forholde seg til forskning.

Vi betrakter det, som et gjennomgående mål i Rammeplanen at Departementet begrepsfester en kobling mellom teori og praksis ved hjelp av refleksjonsteori. Dette beskriver de også tydelig selv: ”Pedagogikkfaget har et overordnet ansvar for helhet og yrkesretting i

førskolelærerutdanningen, og det har en særlig faglig kopling til praksisopplæringen. Faget fremstår som en profesjonsdannende og sammenbindende komponent i utdanningen.” (UFD 2003:21). Vi har stilt spørsmål om det ligger muligheter for førskolelærerne til å avgrense seg ved hjelp av kommunikasjon av koblingen mellom pedagogisk praksis og pedagogisk profesjonsteori. Førskolelærerne yrkesrettede kunnskapsgrunnlag kan hindre førskolelærerne i deltakelse av forskningsbasert utvikling av eget fagområdet. Ved at kunnskap om vitenskapsteori og metode utelates, vil førskolelærerne lett kunne bli knyttet til herskende ideologier, menneskesyn eller dannelsessyn og av den grunn kunne ha manglende evne eller være uvillig til å anerkjenne forskningsresultater som ikke stemmer med den sentralstyrte rådende ideologi. Dette er også noe av den kritikken som i følge Mortimore ofte rettes mot pedagogiske praktikere (i Rasmussen m.fl. 2007:18)). Vi har i de senere år sett en økende interesse for accountability politikk, hvor det vises stor interesse for forskningsresultater og hvor skolens aktører holdes ansvarlig for elevenes utbytte. Gjennom et økende læringsfokus i barnehagen, kan også denne tendensen bli gjeldende her. Det kan være viktig for førskolelærernes autonomi å ha kunnskap om vitenskapelige forskningsmetoder. Gjennom denne kunnskapen, vil de bedre bli i stand til definere standard for kvalitet. De vil lettere kunne delta i forskning og formidle resultater fra denne. En slik kunnskap kan bidra til systematisk fag- og kvalitetsutvikling og videreutvikling av egen yrkesrolle. Det vil kunne bli lettere å initiere fagutvikling og selv delta i planlegging og utvikling av barnehagen som samfunnsinstitusjon. En argumentasjon ut i fra profesjonsteoretisk ståsted vil kunne være at det er viktig å arbeide for en kobling av vitenskapelige pedagogisk kunnskap og pedagogisk profesjonsteori for å unngå å underbygge en politisk sentralstyring av barnehagen. Som en motvekt, vil førskolelærerne fungere som en fagstyrt ekspertise som i større grad enn Staten vil orienterer seg etter klientorienterte hensyn. Staten vil med Luhmann orientere seg etter koden makt, og tar man statens egeninteresse med i betraktning, kan det være mulig at de ønsker å ivareta egen innflytelse på samfunnets oppdragelses- og utdannings prosjekt.

Vi vil avrunde den første delen av analysen av Rammeplanen med et kort sammendrag. Vi har diskutert avgrensning ved hjelp av en ekspertise basert på forskjellen: pedagogisk praksis/ pedagogisk profesjonsteori | pedagogisk vitenskapelig kunnskap. Våre iakttagelser har ført frem til en forståelse av at førskolelærernes pedagogiske vitenskapelig kunnskap befinner seg på et for lavt nivå til at det egner seg som metode for avgrensning. Vi kan ikke finne at det i førskolelærernes grunnutdanning finnes vitenskapsteori og metode. Det kan bidra til at det kan være vanskelig for førskolelærerne å lese forskningsrapporter og nyttiggjøre seg av

forskningsresultater yrkesutøvelsen, eller selv bidra med forskning. En avgrensning gjennom førskolelærernes kunnskapsgrunnlag, vil måtte foregå ved hjelp av kommunikasjon om koblingen mellom pedagogisk praksis | pedagogisk profesjonskunnskap.

6.2.2 Ledelse, veiledning og samhandling

Tidligere har vi vært inne på at organisasjoners grenser med Qvortrup vil etableres gjennom funksjonell differensiering, kondisjonering og autopoiesis. Disse begrepene har fått en sentral plassering i denne andre delen av analysen. Vi starter med en kort tematisering av Departementets iakttagelser av lærerne og samfunnsutviklingen før vi beveger oss inn på førskolelærerens funksjonelle differensiering i forhold til to andre systemer i barnehagens omverden: "Andre samarbeidspartnere" og skolen. Deretter retter vi fokus på hvordan førskolelærerens fagkunnskap kan kondisjonere relasjoner innad i barnehagen.

Gjennom ledeforskjellen, ego | alter, iakttok vi hvem Departementet tematiserte som førskolelærernes alter. Vi fant *samfunnet*, "*andre samarbeidspartnere*", *skolen*, *barnehagens personal*, *barnas foreldre og barn* tematisert. Samfunnet, "andre samarbeidspartnere" og skolen, vil kunne betegnes som en omverden som er forskjellig fra barnehagen, hvor det foregår kommunikasjonsutvekslinger utover barnehagens grenser. Vi vil videre komme inn på hvordan Departementets kommunikasjon bidrar til å avgrense førskolelærerne fra disse. Førskolelærerens kommunikasjon innenfor barnehagens grenser, vil med Qvortrup foregå under andre betingelser enn den som foregår utenfor grensen (2005:189). Vi vier kommunikasjonen innenfor barnehagens grenser vesentlig plass. En av grunnene til dette er at Departementet kommuniserer at de ikke vet så mye om den kunnskap som finnes i barnehagen, og at de ønsker å heve barnehagens kvalitet og de ansattes yrkesstatus (KD 2007: 4,12). Vi har derfor funnet det sentralt å iaktta organisasjonens interne prosesser. De aktører som synes å inngå i førskolelærerens hverdagsrelasjoner, anser vi som det øvrige personalet, foreldrene og barnet. Iakttagelsen foretas gjennom forskjellen, samhandling | autonomi, hvor vi setter fokus på forhold som kan si noe om regelbinding mellom førskolelæreren og det øvrige personalet, foreldrene og barnet, for eksempel samarbeid, væremåter, ritualer og metoder, med andre ord forhold som knytter hverdagens relasjoner sammen i en helhet (Qvortrup 2005:190).

Bilder av Førskolelærerne og samfunnet

Departementet vier nesten to hele sider av Rammeplanen til beskrivelser av utviklingstrekk i samfunnet. Det stilles krav både til barnehage og skole om at de må ta opp i seg og bearbeide de beskrevne tendenser og strømninger (UFD 2003:8). Tendensene og strømningene kan kort oppsummeres slik: *det globale og internasjonale samfunnet, medie- informasjons- og kommunikasjonssamfunnet, samfunnet med kunstneriske uttrykksformer, forbrukersamfunnet, konkurransesamfunnet, samfunnet med omsorgssvikt, det likestilte samfunnet, samfunnet i kontinuerlig endring og samfunnet med likeverdig opplæring* (Ibid.:8,9). Slike forventninger om framtida er med og former dagens førskolelærerutdanning. Vi merket oss her at individsentrering ikke var direkte tematisert, noe vi kommer tilbake til litt lenger ut i analysen. Det å bringe inn så mange perspektiver i samfunnsbeskrivelsene, kan iakttas som at Departementet bringer endringer og samfunnets usikkerhet inn som tema i utdanningen. De gir uttrykk for at de forventer at barnehagene ”...tar opp i seg og bearbeider tendenser og strømninger..” (KD 2003:8). Gjennom utdanningen forventes det at førskolelærerne har et reflektert forhold til samfunnets kompleksitet. Med Qvortrup kan dette iakttas som at førskolelærerstudenter med denne informasjonen kan øke sitt informasjonsnivå, en kompleksitetsøkning som igjen kan bidra til å redusere omverdens kompleksitet. Ved å skaffe seg kunnskap på området, kan man håndtere en verden som synes så kompleks at den ikke kan overskues (2005:198). I formål og egenart for hele lærerutdanningen poengteres at utdanningen skal ”..gi forståelse for sammenheng mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.” (UFD 2003:5). Det kan iakttas som at Departementet forventer at lærerne skal ha et reflektert forhold til sin funksjon, og avgrensning skjer ved hjelp av funksjonell differensiering. Videre beskriver vi iakttakelser av hvordan Departementet avgrensar førskolelærernes funksjon i forhold til ”andre samarbeids partnere” og skolen.

Bilder av førskolelærerne og andre samarbeidspartnere

I Rammeplanen kommer det frem at førskolelæreren skal kunne samarbeide med andre instanser (UFD 2003:39). De skal kunne anvende teoretisk og praktisk innsikt i en profesjonell samtale med ulike samarbeidspartnere, og de skal kunne vurdere behovet for innhente ekstern fagkompetanse (Ibid.:21,23). På bakgrunn av følgende sitat kan det synes som om Departementet i hovedsak med samarbeidspartnere tenker på systemer med

spesialpedagogisk eller barneverns funksjon. ”..kunnskap om førskolebarn med behov for særskilt hjelp og støtte og om deres familier, og vise innsikt i barnehagen som en del av det offentlige støtteapparatet.” (UFD 2003:21) ”..kunnskap om barn i ulike kriser og kunne bidra til å utvikle barnehagen som arena for forebygging og profesjonell hjelp.”(Ibid.). Dette kan iakttas som at førskolelæreren besitter kunnskap om avvik. Det kan synes som om Departementet opererer med forskjellen:

normalitet | avvik
førskolelærerens kompetanse

Med denne forskjellen synliggjør Departementet en del av førskolelærernes kompetanse. Relaterer vi denne forskjellen nok en gang til Abbotts modell for profesjonell praksis, vil en normalitet | avvik diagnose kunne stilles ved hjelp av førskolelærerprofesjonens begrepsapparat. Med dette begrepsapparatet skal førskolelærerne i følge Departementet kunne koble seg på andre systemers kommunikasjon, systemer som også har sitt utspring i akademia. En dialog med utgangspunkt i en slik forskjell, bidrar til at førskolelærernes kunnskap på området kan forstås som noe annet enn hverdagskunnskap. Etter å ha kommunisert med ”samarbeidspartnere”, settes ofte behandlingen, med tilgang på økte ressurser, tilbake til barnehagen. Av den grunn trenger ikke samarbeidspartnere oppleves som en trussel for førskolelærerne. Gjennom førskolelærerens kunnskapsgrunnlag og en tydelig kommunikasjon av førskolelærernes funksjon, bidrar Departementets kommunikasjon til å etablere grenser for førskolelærernes funksjon.

Bilder av førskolelærerne og skolen

I selve Rammeplanen opereres det som nevnt med en forståelse av førskolelæreren som en type lærer som er kvalifisert for pedagogisk arbeid i barnehagen og første klassetrinn i grunnskolen. Også her etablerer Departementet grenser for førskolelærernes funksjon. I Rammeplanens innledning, nevnes at med ett års videreutdanning kan førskolelærerne arbeide fra første til fjerde klassetrinn. Som vi har vært inne på, vedtok Departementet i 2008 at dette ikke er gjeldende lenger. Det ansettes ikke lenger førskolelærere til undervisning utover første årstrinn i grunnskolen. Førskolelærernes relasjon til skolen tematiseres på to måter: førskolelærernes skoleforberedende funksjon og førskolelærernes eget kunnskapsgrunnlag for å arbeide i skolen. To steder i Rammeplanen tematiseres førskolelærerens skoleforberedende funksjon: ”...gjøre overgangen til skolen best mulig..” (UFD 2003:33) og

”...begrepsopplæring og forberedende og begynnende lese- og skriveopplæring...” (Ibid.:37). Gjennom Kompetanseplanen, så vi at et av Departementets nåværende satsningsområder er samarbeid og det å skape sammenheng mellom barnehage og skole. Dette er et område som såvidt er nevnt i Rammeplanen. I skolesammenheng er det i hovedsak førskolelærerens kunnskapsgrunnlag som tematiseres. Enkelte steder i Rammeplanen gis det eksempler på fagkunnskap som er tiltenkt anvendelse i skolen (Ibid.: 27,34,37,39). For eksempel *”...kunne delta i tverrfaglig og flerfaglig opplæring i det første året i grunnskolen...”* (Ibid.: 27), med det synliggjør Departementet førskolelærernes kvalifisering til første årstrinn, samtidig som de tydelig avgrenser funksjonen til og med første årstrinn. Et skille mellom førskolelærerne og lærerne, kan iakttas som ulik kunnskapsbase. Men under lesningen av Rammeplanen har vi også fått øye på at Departementet også opererte med en annen forskjell, førskolelærernes ledelsesfunksjon (Ibid.:16). Vi vil i det følgende bevege oss fra iakttakelser av førskolelærernes omverden til iakttakelser barnehagens interne forhold.

Personalledelse

Gjennom den historiske delen av oppgaven, har vi ofte festet oss med at det har vært tradisjon for at førskolelærerne fremstår som utydelige for omverden. Med utgangspunkt i dette ønsker vi å iakttå hvordan Rammeplanen kan bidra til å regulere det innbyrdes forholdet i barnehagen. Denne kondisjoneringen bidrar til førskolelærernes avgrensning og selvskapelse. Vi er nysgjerrig på den mer relasjonelle siden ved førskolelæreryrket. I oppgavens beskrivende del, konstruerte vi et bilde av førskolelærernes forhold til barnas foreldre og det øvrige personalet som nærmest basert på likeverd. Kan vi i Rammeplanen finne forskjeller som bygd opp om andre bilder?

Departementet tematiserer førskolelærerne som ledere av personalgrupper med veiledningsansvar ovenfor disse gruppene. Videre kommuniserer de at kvalifisering for personalledelse og samarbeid, er en sentral del av førskolelærerutdanningen (UFD 2003:13). I Rammeplanen fant vi likevel ikke personalledelse og samarbeid tematisert i noen særlig grad. Verken pedagogisk veiledning eller ledelse står oppført som eget fag eller fagområde. Vi vil i det følgende beskrive våre iakttakelser av Departementets kommunikasjon av ledelse. Våre iakttakelser er her basert på forskjellen ledelse | autonomi.

Rammeplanen blir beskrevet som et styrende dokument for utarbeidelse av fagplan ved den enkelte høgskole og universitet. I Rammeplanen kommuniseres det at den enkelte fagplanen skal omfatte førskolelæreren som leder, veileder og samarbeidspartner (UFD 2003:17). Med tanke på at Rammeplanen skal fungere som peilemerke for fagplanutarbeidelse, lette vi videre etter mer utførlige beskrivelser av ledelse. Den kommunikasjonen vi fant som omhandlet ledelse, vil vi beskrive som formulert på et nærmest tidløst og generelt grunnlag: *"Den faglig kompetansen skal gjøre førskolelærere i stand til å lede medarbeidere..."* (UFD 2003:21). *"Studentene skal ha kompetanse i ledelse i tråd med de ulike lederoppgavene førskolelærerne har."* (Ibid.: 2003:39) og *"...faglig grunnlag for å lede ulike typer organisasjons- og utviklingsarbeid i barnehagen og kunne gjøre seg nytte av varierte metoder og redskaper i slikt arbeid."* (Ibid.:23). Vi betrakter det som om Departementet ikke stiller krav til ledelsesform. Også utsagn tematisert under samfunnsfag, beskrev at studentene skulle ha kunnskap om ledelse, men også disse omhandlet ledelse i svært generelle termer: *"... ha kunnskap om organisasjonsteori og organisasjonskultur og om barnehagen i det politisk-administrative systemet."* (Ibid.:39). Samfunnsfag inneholder flere tema. Blant annet undervises det i samfunnsvitenskapelige begreper, teorier og perspektiver. Tas det i betraktning at undervisningen i faget skal skje innenfor rammene av 10-15 studiepoeng, så er det åpenbart at det er begrenset hva studentene kan lære av organisasjonsteori.

Vi fant imidlertid to andre utsagn som framsto for oss som noe mer beskrivende. De omhandlet en mer personlig utvikling av førskolelæreren som leder: *"..ha et faglig og personlig fundament som gjør dem i stand til å forstå sin egen rolle i et arbeidsfellesskap kjennetegnet av forpliktende relasjoner, og kunne bruke pedagogisk veiledning i sin faglige ledelse av personalet i barnehagen"* (Ibid.: 22). Og de skal være, *"..fortrolige med kjennetegn ved barnehagen som organisasjon og hvordan personalet kan utvikle kompetanse for endring."* (Ibid.:23). Kommunikasjon av faglig ledelse og personalutvikling, kan forstås som om det er legitimt at førskolelærerens fagkunnskap kommer til uttrykk. Førskolelæreren kan sette seg mål om bestemte ferdigheter og kunnskaper de ansatte skal lære hvor førskolelæreren vil kunne betraktes som den som har løsninger på problemet. Med andre ord vil førskolelæreren kunne kondisjonere relasjonen ved hjelp av en nivåforskjell. I Rammeplanen finnes det beskrivelser av kommunikasjon av egen fagkunnskap: *".. analysere, kritisk vurdere og reflektere... bruke innsikten i veiledning av personalet ..."* (Ibid.:27), *"..vurdere og drøfte fagområdet ... med .. personalet.."* (Ibid.: 36), *".. forstå og analysere og drøfte... med .. personalet..."* (Ibid.:38). Dette kan iakttas som beskrivelser av

refleksjonsfellesskap med det øvrige personalet. Dersom personalet anerkjenner førskolelærerens refleksjonskunnskap og de holdninger og kommunikasjonsferdigheter dette kan innebære, kan det øvrige personalet tilegne seg noen av de samme ferdigheter. Ferdighetene kan læres ved at det øvrige personalet observerer, siden imiterer og identifiserer seg med førskolelæreren (Elmholdt og Winsløv 1999: 92). Om personalet kobler seg på denne kommunikasjonen, er det sannsynlig at det kan skje en kollektiv medlæring. Slik vi betrakter det, kan førskolelærerne gjennom dialog, styrt av yrkesetikk og refleksjonsteori, oppnå en faglig autoritet simpelthen gjennom formen på kommunikasjonen.

Med utgangspunkt i førskolelærerens fagkunnskap, vil det imidlertid kunne være forskjell på hva førskolelærerne ser og hva det øvrige personalet ser. Vi bestemte oss derfor å lete videre etter føringer for hvordan førskolelæreren bør forholde seg til den nivåforskjellen som utdanningen utgjør. Vi fant utsagn som tematiserte hvordan førskolelæreren bør forholde seg til personalet og barnas foreldre i forhold til egen fagkunnskap. Førskolelæreren skal for eksempel samarbeide med personalet og foreldre om konkrete fag: ... *"natur- og miljøfaglige temaer i barnehagen..."* (UFD 2003: 36) og *"..vise evne til å samarbeide med foreldre/foresatte og personalet i barnehagen om bevegelsesaktiviteter i barnas hverdag"* (Ibid.:28). Dette kan iakttas som at førskolelærerne skal samarbeide med foreldrene om egen fagkunnskap. Vi fant andre sitater hvor det synes som om det forventes at førskolelærerens skal kunne kommunisere saksinnholdet hvor nivåforskjell kan komme frem. Som vi skal se i følgende sitat, vil førskolelæreren måtte kunne grunngi valg, formidle og samtale om fag: *"..kunne formidle kunnskap og innsikt fra fagområdet [KRL, vår anmerkning] til kolleger og til barnas foreldre og kunne samarbeide om praktiske løsninger for det enkelte barnet..."* (Ibid.:31) og *"..kunne samtale med foreldre og personale i barnehagen om matematiske emner som elementer i barns utvikling."* (Ibid.:33). *"..kunne begrunne hvorfor dette emnet [naturfag med miljølære, vår anm.] er viktig i arbeidet med små barn."* (Ibid.:36). En mulig tolkning er at førskolelæreren innenfor noen fagområder kan kondisjonere relasjonen ved hjelp av den nivåforskjell som førskolelærerens grunnutdanning utgjør. Som leder, vil førskolelæreren ut i fra sin fagkunnskap, bidra til å kunne påvirke personalets valg av forskjeller.

Gjennom sosialdimensjonen, la vi merke til at Departementet ikke i noen nevneverdig grad skilte mellom førskolelærernes kommunikasjon av egen fagkunnskap overfor foreldre og personalet. Vi foreslår derfor at Departementets anvendte forskjell er:

Førskolelærer | foreldre/barnehagepersonalet.

Det kan synes som om Departementet opererer med en forståelse av at førskolelærernes kommunikasjon, skal ha samme mål og kanskje også samme tilsiktede effekt på både foreldre og personalet. Antall timer tilstedeværelse i barnehagen utgjør for oss en åpenbar forskjell mellom foreldre og personal. Foreldre er primært innom barnehagen i hente/bringe situasjoner, mens assistentene tilbringer hele deres arbeidsdag der. En annen forskjell er at foreldre ikke deltar i et læringsfellesskap på samme måte som personalet. I tillegg bedriver barnehagen offentlige oppdragelse av barn, mens foreldres oppdragelse er privat og av en annen størrelsesorden. Med Luhmann (i Qvortrup) vil personalet operere etter utdannelsessystemets kode formiddebar | ikke formiddebar. Kommunikasjonen mellom personalet og foreldrene vil handle om barnet, og er i så måte formiddebar. Personalet vil betrakte barnet som en sosial konstruksjon som kan oppdras og utdannes (2006:29,30) og deres funksjon overfor foreldre er å kommunisere barnet etter sekundærkoden bedre | dårligere (Ibid.:31). Foreldre vil med sin manglende tilstedeværelse i barnehagehverdagen, ikke operere etter utdannelsessystemets koder. I en profesjonalisert oppdragelsespraksis vil det med Schleiermacher (1957:7 i Rasmussen m.fl. 2007.109) kunne betraktes som et behov for teori som kan opplyse praksis. Fagkunnskap vil være en viktig tillitsskapende faktor i relasjonen mellom personalet og barnas foreldre. Videre skriver Rasmussen m.fl. ”*Pædagogik som refleksionsteori forsyner lærernes aktiviteter med ideer til at lede dem, også på en måte, så de løbende kan eliminere fejl og korrigere deres opdragelses- og undervisningsmæssige bestræbelser*” (Rasmussen m.fl. 2007.111). Foreldre vil ikke i samme grad oppdra ut i fra teori. De vil kanskje i større grad være i det umiddelbare? Likevel tematiserer Departementet at førskolelærerne skal utøve samme form for kommunikasjon til både foreldre og personalet. Departementets kommunikasjon kan iakttas som uklar og bidra til en unyansert differensiering av førskolelærernes ledelsesfunksjon.

Førskolelærerens yrkesetiske kompetanse danner et viktig peilemerke for førskolelærernes selvkontroll. I Rammeplanen finner man at førskolelæreren skal ha: ”...utviklet en yrkesidentitet og yrkesbevissthet som er preget av ydmykhet og autoritet.” (UFD 2003:23). Etikk og moral er viktige kjennetegn ved profesjoner, og i Rammeplanen er dette tematisert. Begreper som *toleranse, skjønnsomhet og etisk begrunnelse, forvalte rollen med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet* anvendes (UFD 2003:6,7). Dette er begreper som kan reflektere

autonomi og selvstendighet. I den delen av Rammeplanen som spesielt omhandler førskolelærerne, tematiseres yrkesetiske holdninger: ”..evne til å reflektere over barnehagens og skolens verdigrunnlag, over egne verdier, holdninger og væremåte og over etiske utfordringer i yrket.”(UFD 2003:14). I så måte kan dette betraktes som i samsvar med dagens ideal som i følge Qvortrup er ansvarlighet og selvkontroll, hvor førskolelæreren trer ut av sin egen rolle og tematiserer seg selv (2005:205). Departementets beskrivelser av ledelse og yrkesetikk vil være beskrivelser som førskolelærerne vil kunne speile seg i når de tematiserer seg selv som ledere. Vi har i denne analysen iaktatt ledelse som uklart beskrevet. Det er uttydelig hvordan førskolelærerne skal relasjonere sitt forhold til de øvrige ansatte. I i hovedsak presenteres ledelse i generelle vendinger, og som peilemerke for ansvarlighet og selvkontroll, blir Rammeplanen uttydelig. Slik vi betrakter det, vil det være vanskelig for førskolelærerne å avgrense seg ved hjelp av Departementets kommunikasjon om ledelse.

Bilder av førskolelæreren og barnas foreldre

Med det nye samfunnsmandatet har førskolelærerne fått juridisk myndighet til å vurdere barns beste. Avgjørelser som skal tas, vil tas mellom førskolelæreren og barnas foreldre. Vi vil i det følgende beskrive våre iakttagelser av førskolelærer og foreldrerelasjonen basert på forskjellen juridisk myndighet | personlig myndighet.

Ifølge Rammeplanen har det vært tradisjon for et tett samarbeid med barnas foreldre. Førskolelærerne trenger i den forbindelse å utvikle sosial kompetanse. De skal: ”.. ha evne til nært samarbeid mellom barnehage hjem og andre samarbeidspartnere og kunnskap om og ferdigheter i ledelse, samarbeid og pedagogisk veiledning.” (UFD 2003:13,14). Den hyppige bruken av begrepet samarbeid i sitatet, kan bidra til at begrepet vektlegges. Beskrivelsen kan iakttas som et peilemerke for førskolelærernes kondisjonering av barnehagens omverdenskontakt. Departementet kommuniserer at barnehagen har en sentral rolle i barnas oppvekst og i deres familier. Videre står det i Rammeplanen at det tette samarbeidet er en styrke for virksomheten, men også en utfordring. Det sies ikke noe om hva styrken innebærer, men noen av utfordringene som trekkes frem, er det økende fokus på brukerperspektivet, kulturelt mangfold, forebyggende barnevern, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp (KD 2003:13). Slik vi betrakter det, er begrepene *samarbeid* og *nært samarbeid* beskrivende for hvordan relasjonen mellom førskolelærere og barnas foreldre er tenkt regulert. Som et

regulerende peilemerke, ønsket vi å komme nærmere en forståelse av hva Departementet legger i begrepet nært samarbeid. Vi stilte oss spørsmål om tett samarbeid ganske enkelt betydde å arbeide sammen for barnets beste? Er nært samarbeid ensbetydende med harmoniske enige fellesskap? Vi lette videre etter ytterligere beskrivelser av samarbeidsformer for å bedre kunne se gjennom hvilke områder Departementet søker å regulere førskolelærernes grenser.

Et nært samarbeid ble betegnet som både en styrke og en utfordring for barnehagen. Under overskriftene, *Yrkesetisk kompetanse*, fant vi tegn til videre tematisering av barnet og foreldre som klient: ”...kunne opptre som barns talspersoner og handle til beste for barn i nært samarbeid med foreldre/foresatte” (UFD 2003:23). Videre fant vi utsagn som ”.. aktivt og positivt samarbeid..” (Ibid.:8), og ”.. inkludere foreldrene aktivt i det pedagogiske arbeidet...” (Ibid.:6). Med unntak av formuleringen av foreldresamarbeid som utfordring fant vi ellers ikke koblingen mellom privat og offentlig oppdragelse problematisert.

Vi fant utsagn som tematiserte hvordan førskolelæreren bør forholde seg til foreldres forventninger. Pedagogikkfaget skal bidra til at studentene har tilstrekkelig kunnskap til å kunne kritisk analysere ”.. førskolelærernes pedagogiske arbeid i lys av relevante styringsdokumenter, forventninger fra foreldre/foresatte og ulike teorier og rammefaktorer (UFD 2003:21). Og førskolelæreren må være nyskapende ut i fra ”..faglig innsikt i barns behov, barnehagens tradisjoner og nye forventninger fra foreldre/foresatte og fra samfunnet.”(Ibid.: 22). Vi ser her at førskolelæreren skal være selvkritisk, men også nyskapende, og de skal kunne oppdra og undervise ut fra både et fortids-, men også et fremtidsperspektiv. Men, hvordan iakttar Departementet foreldres forventninger? Og, nye forventninger? Vi hadde sett at Departementet beskrev en rekke samfunnsendringer for at førskolelæreren skal være forberedt på krav og forventninger samfunnet stiller til barnehagen (Ibid.:8). Beskrivelsene omhandler kunnskap, ferdigheter og holdninger som førskolelæreren bør ta opp i seg. For eksempel skal førskolelærere samarbeide med foreldre fra ulike kulturer, kjenne til internasjonale menneskerettigheter, herav også barnas. Førskolelærerne skal kunne beherske IKT og reflektere kritisk omkring bruk av denne, kunne møte forbrukersamfunnets påvirkning med alternative kunnskaper og verdier, tilrettelegge for barn og unge med ulike forutsetninger, arbeide for et likestilt samfunn osv. (Ibid. 8,9,10). Slik vi betraktet det, omhandlet disse beskrivelsene likevel lite spesifikt om foreldres forventninger i møte med barnehagens hverdagsliv, for eksempel hvilke krav bør innfris? Kan det stilles krav tilbake?

Det kan synes som at Departementet, gjennom sosialdimensjonens horisonter, kommuniserer foreldres forventninger i et egoperspektiv, hvor formens ytterside ikke markeres. Med formnotasjonen kan det fremstilles slik:

Foreldres forventninger] -.

Idet legger vi at Departementets tematisering av førskolelærernes relasjonering av foreldrerelasjonen, skal tilstrebe og innfri en rekke forventninger fra foreldre, uten at det stilles krav tilbake om at foreldrene må selv må gjøre seg mottakelig og medvirke til endring. Med Fröbel ville førskolelærerne hatt som intensjon å lære mødre til å samhandle med sine barn. Vi så ingen tegn til at førskolelæreren skal bidra til en type andre ordens hjelp og tjenester. Rettet mot hvordan foreldrene selv kan forholde seg til eget hjelpebehov, for eksempel hjelpe foreldre til å tilpasse seg barnehagekoden med de krav det måtte innebære. Rammeplanen tematiserer ikke hvordan og om hvorvidt førskolelærerne skal hjelpe foreldre til å reflektere og utvikle en egen dialog, som med Åkerstrøm Andersen, vil kunne iakttas som enheten av forskjellen plikt] frihet.

Vi anser vårt forslag til hypotetisk ledeforskjell, foreldres forventninger] - , som en mulig anvendt forskjell. Ved å unnlate å kommunisere forventninger til foreldre, kan de fremstå som et brukervennlig velferdstilbud for foreldre. Slik er det også mulig å forstå følgende sitat: *”..utvikle barnehagen til et kvalitativt godt tilbud til alle barn og foreldre/foresatte, et tilbud tilpasset lokale og kulturelle forhold og behov.”* (Ibid.: 23). Dette kan underbygge en forståelse av at førskolelærerne skal tilstrebe og innfri andres forventninger uten å kommunisere egne forventninger. Dette kan iakttas som om Departementet på basis av seg selv skaper sitt eget input. Med Qvortrup kan det iakttas som at Departementet prioriterer foreldre som rettighetshavende brukere. Med det fremstår barnehagen i økende grad som en offentlig serviceinstitusjon. Foreldre vil ikke lenger bare fremstå som borgere i samfunnet. De vil også betraktes som brukere som krever sine rettigheter vektlagt. Her kan det være potensial for en endeløs og grenseløs vekst. Slik Qvortrup betrakter det, medfører det at forvaltningsmessige avgjørelser vil treffes mellom offentlig ansatte og samfunnets borgere, her for eksempel førskolelærere og foreldre, og med det vil det politiske ledd delvis frakobles. Foreldre som brukere vil kreve at barnehagene prioriteres, politikken usynliggjøres og mekanismer som stimulerer til at helhetsbetraktninger, demonteres. (Qvortrup 2005 221-224). Det medfører at førskolelærerne ikke kan kommunisere sitt budskap med en kanonisk selvsikkerhet, men inngå en forhandlingsrelasjon med foreldrene. Hvis personalet forholder

seg til dannelse som et refleksivt begrep, og ikke et normativt begrep, vil de likevel sammen med foreldrene kunne treffe avgjørelser om barnet (Qvortrup 2006:34).

Førskolelærernes handlinger kan være faglig forsvarlig og juridisk tillatt, men by på etiske utfordringer. Førskolelærerne har imidlertid ingen yrkesetiske retningslinjer de kan støtte seg til når beslutninger skal fattes. Samarbeid og forhandlinger synes å være grunnlaget for kondisjonering av førskolelærernes relasjon til barnas foreldre. På basis av dette, gjenskaper førskolelærerne sine grenser. Slik vi betrakter det, vil det være vanskelig for førskolelærerne å trekke opp tydelige grenser på et område preget av samarbeid og forhandling.

Barnet som førskolelærerens kunnskapsgrunnlag

Vektleggingen av førskolelæreryrkets relasjonelle sider kan bidra til å underbygge en forståelse av yrkets nære bånd til praksisfeltet, til forskjell fra en kunnskapsbase av mer abstrakt karakter. Departementet selv beskriver førskolelærernes kompetanse som bygd på vitenskapsfag, kunstfag og yrkesfag, og dette skal danne grunnlaget for den pedagogiske virksomheten (UFD 2003:6). Vi fant også faglig kompetanse beskrevet som *"kunnskap om barn, barndom og pedagogisk arbeid med små barn og kunnskap om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag."* (Ibid.:13). I hovedsak er den pedagogiske profesjonskunnskapen rettet mot førskolebarn. Det er de som skal være utgangspunkt for førskolelærernes kommunikasjon. Førskolelærernes oppmerksomhet skal i følge denne Rammeplanen særlig rettes mot de yngste barna i barnehagen, men de skal også ha oppmerksomheten på overgangen til skolen (UFD 2003:21). Dveler man ved denne prioriteringen, kan den forklares ut i fra regjeringens mål om å innføre en rett til barnehageplass når det i løpet av inneværende stortingsperiode (2005-2009) blir full barnehagedekning (Statsministerens kontor 2005:43). Det betyr at barnehagene vil få en vesentlig økning av ett til treåringer. Som en konsekvens av den manglende tradisjonen for dette, er det naturlig at Departementet retter førskolelærernes oppmerksomhet mot de yngste barna. I Rammeplanen kommuniseres det også at det også skal rettes et særlig fokus mot overgangen til skolen. Dette fokuset kan forklares ut i fra for eksempel et ønske om sosialutjevning for fremtidige utdanningspolitiske mål. Dette vil være i tråd med den sosialdemokratiske velferdsmodeller hvor borgernes sosiale rettigheter maksimeres og institusjonaliseres. Staten tar gjennom barnehagen ansvar for å sikre at barn blir allsidig stimulert. Ved at Staten i økende grad nå også tar ansvar for de yngste barna, kan

mødrene delta i arbeidslivet på lik linje med menn. Det statlige ansvaret medfører at mødre bidrar med skattepenger til opprettholdelse av den norske velferdsstat. Dette iakttakelsespunktet kan være konstituerende for hvordan Departementet ser på barns, foreldre og førskolelærernes livsbetingelser.

Gjennom tidsdimensjonens optikk, fikk vi øye på en tematisering av grunnlaget for det pedagogiske arbeidet i barnehagen: *"Den norske barnehagen bygger på en tradisjon med dialog, undring og utforskning..."* (UFD 2003:13). Departementet begrunner denne tradisjonen med målet om å ivareta barnets varierte uttrykksformer og ulike relasjoner i barnegruppen. Dette gjøres gjennom de voksnes observasjon, samtaler og aktiv deltakelse i barns aktiviteter. Rammeplanen skiller mellom to former for læring i barnehagen: spontane her og nå situasjoner og organiserte situasjoner. Læring i her og nå-situasjonene, skjer gjennom at førskolelæreren er *"...observant og var overfor små barns mangesindige uttrykk og kunne samspille med barna slik at det skjer en god utvikling Samtidig skal planleggingen og tilretteleggingen være i samsvar med rammeplanen."* (Ibid.). Vi forstår Rammeplanen slik at her og nå-situasjonene, vil styrke barnas sosiale kompetanse og kommunikasjonsevne. *"Barns læring skjer også i mer organiserte og situasjoner som er preget av kulturformidling og læring av fagstoff."* (Ibid.). Sammen skal disse to læreformene bidra til at førskolelærerne skal utvikle det Departementet betegner som en *helhetlig læringsforståelse* hvor omsorg, lek og læring vektlegges (Ibid.). Vi iaktok teksten på nytt, fortsatt ut i fra saksdimensjonens horisonter. Denne gangen på jakt etter en videre tematisering av omsorgsbegrepet. Vi konkluderte med at omsorg i liten grad blir nevnt i Rammeplanen. Hovedsaklig opptrer begrepet samtidig med begrepene, lek og læring (Ibid.: 13,22). Departementet kommer ikke inn på hvordan de iakttar omsorgsbegrepet. Omsorg er heller ikke et eget fag eller fagområde i utdanningen. Det innebærer at omsorg i Rammeplanen kan iakttas som care-work, basert på praktisk kunnskap med en lav grad av teoretisk forankring. Slik vi betrakter det, er omsorgsbegrepet både lite og uttydelig tematisert i Rammeplanen.

Tiltross for at omsorgsbegrepet er uttydelig kommunisert i Rammeplanen, kan her og nå-situasjoner, gjennom sosialdimensjonen, betraktes som en tematisering av omsorg, som en kultur som kondisjonerer førskolelærernes relasjon til barna. Departementet selv kommuniserer ikke her og nå-situasjonene i relasjon til omsorg, men relaterer dem til læring: *"...barna lærer i spontane her og nå-situasjoner."* (UFD 2003:13). Ved å relatere omsorgsbegrepet til kultur kan her og nå -situasjonene betraktes som omsorg:

”Den tradisjonelle barnpsykologien beskjeftiger seg normalt ikke med omsorg som kulturell kategori, men reduserer omsorg til et direkte personlig forhold mellom et barn og en voksen. Omsorg er imidlertid mer. For det første er den nær forbundet med en kulturs holdninger til barn, det vil si de tankesystemene som førskolelærerne og andre blir bærere av. For det andre er omsorg strukturert, tilrettelagt og innfelt i hverdagens rammer.”
(Sommer 1997:139)

Ved at lek og spontan aktivitet vies stor plass i barnehagen, blir omsorgen innfelt i hverdagens ramme. Førskolelæreren har kjennskap til teori og praktisk kunnskap, en kunnskap som gjør dem i stand til å observere og delta i barns aktiviteter (UDF 2003:13). Observasjon kan gi førskolelæreren økt forståelse av barna og deres aktiviteter. I førskolelærerens kunnskaps grunnlag finnes også ulike typer kunnskap som vil bidra til å kondisjonere de innbyrdes forhold. For eksempel blir førskolelærerne undervist i kunnskap som bidrar til at førskolelærerne skal kunne reflektere over psykologiske og pedagogiske forhold som gjelder små barn enkeltvis og i grupper, relasjoner mellom barn og relasjoner mellom barn og voksne (Ibid.:21). Gjennom utdanningen skal førskolelærerne være i stand til å anvende og analysere utviklings-, og lærings-, sosialisering- og samspillprosesser i barnehagen ut fra et mangfold av perspektiver (Ibid.). Og førskolelærerne skal kunne: *”...forme oppvekstmiljøer som fremmer utvikling, lærelyst, glede, trivsel og mestringsopplevelser for alle barn”* (Ibid.:15). Vi ser her at førskolelæreren har et ansvar overfor barnas trivsel. Dette kan betraktes som at førskolelæreren organiserer referanserammer som barn kan oppleve handlinger som meningsfulle i (Jerome Bruner (1990 i Sommer 1997:139,140). Dette er igjen mulig å betrakte som omsorg tematisert som kulturell kategori. Det kan synes som Departementet opererer med ledeforskjellen, her og nå-situasjoner | omsorg. Denne hypotetiske ledeforskjellen anser vi som mulig fordi omsorg ikke direkte tematiseres i Rammeplanen, men likevel inngår i, det Departementet betegner som, et helhetlig læringssyn.

Departementets manglende kommunikasjon av omsorgsbegrepet kan underbygge en forståelse av barnehagen som læringsarena. Vi fant sitat hvor lærings sentrale plass i barnehagen ble kommunisert: *”...allsidig pedagogisk arbeid, med hovedvekt på barns lek og læring”* og videre står det at studentene skal få *”... innsikt i barnehagen og grunnskolen som viktige læringsarenaer.”* (UDF 2003:16). Det pedagogiske fokus kan forklares på flere ulike måter. Vi skal ikke gi oss i kast med å gå nærmere inn på det her, men nøyes med å vise til Bayer som har festet seg ved et perspektiv som omhandler førskolelærernes egeninteresser, ved et at førskolelærerne holder på pedagogikkens sentrale plassering unngår de at

barnehagen krev kompetanser de ikke har (Bayer 1997: 129). Når omsorgsbegrepet nærmest står urørt i Rammeplanen, kan omsorg lett komme til å bli oppfattet som en interaksjon mellom barn og voksen. Det kan medføre at fokus på førskolelærerens omsorgsforpliktelser reduseres, overblikk over omsorg i hverdagen kan utebli eller så kan det resultere at omsorg ikke prioriteres, med manglende tid og rom for omsorg. (Sommer 1997: 139,140).

I Brinkkjær m.fl.(1999) vises det til en modell av Sven Thyssen (1995) som sammenfatter barns omsorgsbehov i tre momenter. Omsorg retter seg mot: *Kroppslig eksistens, følelsemessig sosialt liv og erkjennende skapende aktivitet*. Barnet har en kropp som må tas vare på, og et følelsemessig samliv med andre mennesker. Samtidig vil barnet selv være aktiv i sin verden, det erkjenner verden ved hjelp av sin kropp og sine relasjoner (Brinkkjær m.fl. 1999: 96,97.). Med andre ord barnet kommuniseres som aktør i sin egen utviklingsprosess. Hvis vi tar utgangspunkt i for eksempel det behovet som omhandler kroppslig eksistens, så kan det i følge Brinkkjær m.fl. innebære at barnet får mat, at det holdes rent, er riktig kledd på, får hvile, at det aktiviseres, får utfordringer og følelsemessig samvær. Dette kan virke selvfølgelig og banalt, men rent tidsmessig utgjør det en vesentlig del av barnehagehverdagen. For foreldre, men også for barnet, er det viktig at disse behovene innfris. For førskolelæreren kan det være viktig å vedkjenne seg at en stor del av arbeidsdagen dreier seg om å gi omsorg rettet mot barnets kroppslige eksistens. For å avgrense seg, kan de kommunisere at disse behovene er satt i et system og at det kontinuerlig arbeides for å innfri dem. Vi finner det passende å avrunde analysen av Rammeplanen med en betraktning av Søs Bayer: Førskolelærerne trenger kompetanse til å holde ut at barnehagens liv likner livet for øvrig (Bayer 1997: 129).

6.3 Kunnskapsdepartementet – Iakttakelse av Kompetanseprogrammet

Vi beveger oss her videre til vårt andre utvalgte dokumentet fra Kunnskapsdepartementet (også her nyttes betegnelsen Departementet). I en tid med sterk vekst i barnehagesektoren og hovedfokus på utbygging, har Departementet samtidig uttrykt et behov for å styrke kvaliteten i institusjonene. Det ble i 2007 igangsatt et arbeid med kvalitetsstyrking, og i dokumentet *Kompetanse i barnehagen* redegjøres det for en strategi for kompetanseutvikling i perioden 2007 – 2010 (KD 2007). Av hensyn til leservennlighet, refereres dokumentet som ”Kompetanseplanen.” For oss er det interessant å iakttå hvordan Departementet beskriver førskolelærernes rolle i Kompetanseplanen. Kan vi i Departementets framstilling av

førskolelærerne, slik den viser seg i Kompetanseplanen, se tegn av en tydelig profesjon med en klar rolle i barnehagens kompetanseheving? Hvordan framstilles dagens førskolelærere, og hvilken kunnskap og kompetanse besitter gruppen? Departementets beskrivelser av førskolelærerne vil kunne belyse slike spørsmål, og informasjonen det gir vil videre kunne brukes i oppgavens diskusjonsdel. Dette vil igjen kunne føre til en forståelse av hvordan Departementet bidrar til å etablere førskolelærernes grenser.

I Kompetanseplanen angis det tre mål med kompetansestrategien. Det første målet handler om de ansattes kompetanse som skal styrkes innenfor prioriterte satsningsområder og innenfor rammene av lov og rammeplan. Det er i lov og rammeplan for institusjonen at samfunnsmandatet for institusjonen barnehage er nedfelt, og det er her man vil finne formelle begrunnelser for førskolelærergruppens yrkesutøvelse. I det andre målet går det frem at myndighetenes rolle i kompetansehevingen skal styrkes. Barnehageeier og kommunens rolle utpekes her som viktige. Dette er interessant sett i lys av den utviklingen som har vist seg innenfor offentlig sektor de siste 10 – 15 år. Det har vært et uttalt ønske å gi større makt og myndighet ut til de virksomheter som produserer tjenester, og å avgrense myndighetenes rolle til kontroll av måloppnåelse gjennom resultatstyring (New Public Management). At Departementet innenfor barnehagesektoren anser det nødvendig å gå i motsatt retning, altså mer sentral styring, er interessant. Kanskje tyder dette på liten tiltro på at sektoren selv innehar nødvendig kompetanse for å styre utviklingen? Det tredje målet dreier seg om å utvikle både praksisnær og forskningsbasert kunnskap. Denne kunnskapen skal utvikles i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljøer (KD 2007:4). Forholdet mellom forskning, teori og praksis er et stadig tilbakevendende tema i forhold til kunnskapsutvikling innenfor utdanningssystemets institusjoner. Og som vi har sett i profesjonsteorien, har den abstrakte kunnskapen tradisjonelt sett hatt en avgrensende funksjon. I analysen reflekterer vi også omkring disse tre nevnte målene med Kompetanseplanen.

Vi startet med å lese Kompetanseplanen og foretok nøye iakttagelser gjennom de tre dimensjonene i meningsbegrepet, sak, sosial og tid. Gjennom de tre ledeforskjellene utpekte ulike temaområder seg som interessante. Temaområdene steg frem som interessante for oss, på bakgrunn av Departementets håndtering av forskjeller i Kompetanseplanen, men også på bakgrunn av temaer i oppgavens beskrivende del og vår egen håndtering av ledeforskjellene. På bakgrunn av dette, valgte vi å strukturere analysen etter følgende fem tema: *Styrking av de ansattes kompetanse, førskolelærernes oppdrag, førskolelæreren som aktør i*

kompetanseprogrammet, endringskompetanse og pedagogisk ledelse. Disse temaområdene kan belyse sider ved Departementets arbeid med å implementere en kompetansestrategi i barnehagesektoren. Vårt selvpålagte oppdrag er å forsøke å få øye på om Departementets kommunikasjon bidrar til etablere førskolelærernes grenser.

6.3.1 Styrking av de ansattes kompetanse

Vi startet med å følge Departementets målsetting om å styrke de ansatte kompetanse. Med saksdimensjonens distinksjon, kikket vi etter dette | alt annet. Vi tok utgangspunkt i formnotasjonens innside og stilte spørsmålet: Hva slags kompetanse finner Departementet ønskelig at de ansatte styrker?

Ifølge Kompetanseplanen er det fire områder som ligger i begrepet ”*de prioriterte stasjonsområder.*” Disse områdene er *pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (KD 2007:8). De fire satsningsområdene utdypes i hvert sitt avsnitt. Det kan synes som om Departementet peker ut de fire satsningsområdene som dette | -. I så måte er Departementet tydelig på at det i barnehagen trengs kompetanseøkning innenfor disse fire områdene. Tiltross for at Departementet er tydelig på satsningsområdene, så fremgår det også av Kompetanseplanen at det likevel er usikkert hvilket kompetansebehov barnehagene har. Nødvendigheten av de sentrale føringene skal derfor vurderes på et lokalt nivå (KD 2007:7,11). Departementet anbefaler at hver barnehage kartlegger hvilket kompetansebehov de ansatte og institusjonen har (Ibid.:11). Med forskjellen:

statlige føringer | lokal vurdering

kan det se ut til at meningshorisonten vendes bort fra de fire statlige satsningsområdene som danner formens innside og dreies mot formens ytre side: alt annet. En lokal handlefrihet kan innebære at førskolelærerne må basere kompetanseutvikling på sin egen selvbeskrivelse. Med selvbeskrivelse forstår vi: et systems iaktakelse og betegnelse av seg selv (Rasmussen m.fl. 2007:28). Styrer og pedagogisk leder må kartlegge hvilken kompetanse de selv, de ansatte og institusjonen har. De må videre gjøre seg opp meninger om hvordan de statlige føringene skal forstås. I tillegg må de beslutte om tiltak bør iverksettes, og eventuelt hvilke. Deretter må de planlegge: Hva og hvordan de skal kommunisere med personalet i barnehagen om dette? Med denne forskjellen, må førskolelærerne stille egen kunnskapsdiagnose og reflektere over

forskjellen: hva kan vi | hva kan vi ikke, før de eventuelt bestemmer seg for å utarbeide en utviklingsstrategi. Videre må de også reflektere over deres egen selvforståelse gjennom spørsmål som for eksempel: Hva gjør jeg godt for? Og i et alterperspektiv: Hva kan jeg gjøre med meg selv for at andre kan oppfylle det formål de har? (Ibid.). Med det mener vi å si at for å stille egen kunnskapsdiagnose, bør førskolelærerne ha en klar forståelse av hva deres særlige ytelse i forhold til andre består av, og med tidsdimensjonens optikk, vil det også måtte tas i betraktning hvilke forventninger førskolelærerne har til fremtiden. Iakttas Departementets føringer for handlefrihet gjennom tidsdimensjonens horisonter kan en utviklingsplan basert på selvbeskrivelse være problematisk for førskolelæreren, siden de historisk sett har fremstått uttydelig. Forskjellen: sosial | pedagogisk institusjon, har vært omstridt. Hvem er førskolelæreren klient? Barnet eller foreldrene? Hva er førskolelæreren oppdrag? Forskjellen: omsorg | læring er her et tilstadig tilbakevendende tema. Hvordan avgrenser førskolelærerne seg fra øvrig personal? Med utgangspunkt i vår forståelse, at førskolelærerne har fremstått uttydelig på disse områdene, spør vi oss hvordan førskolelærerne forstår seg selv? Og, hvilke forventninger har de til fremtiden? På bakgrunn av vår iaktakelse av forskjellen: selvforståelse | lokal handlefrihet, finner vi det sentralt å se nærmere på Departementets kommunikasjon av det utvidede samfunnsmandatet. Det vil være av betydning for førskolelærernes etablering av grenser. Deretter tar vi for oss Departementets beskrivelser av de ulike aktørene i deres kompetansehevingsplan for barnehagene, Opererer Departementet med en fremstilling som bidrar til å tydeliggjøre førskolelæreren?

6.3.2 Førskolelærernes oppdrag

I Kompetanseplanen kommuniseres det at det finnes nye føringer i den nye barnehageloven og rammeplanen. En av disse er: *"Barnehagen har fått et tydeligere samfunnsmandat."* (KD 2007:4). Implementering av det utvidede mandatet overlater Departementet til Kommunene: *"Det er viktig at barnehagesektoren forstår begrepsinnholdet i barnehagelovens innholdsbestemmelse, og at kommunene må sørge for at de ansatte forstår barnehagens oppdrag og samfunnsmandat."* (KD 2007:6). Iakttas sitatet gjennom forskjellen autonomi | myndighetsstyring, kan Departementets kommunikasjon iakttas som at Departementet har liten tiltro til at førskolelærerne er i stand til å tolke barnehageoppdraget og deres samfunnsmandat. Det virker som dette må styres gjennom kommunene. Departementets delegering av ansvaret for å fortolke og kommunisere samfunnsmandatet kan virke styrkende

for kommunens rolle som barnehagemyndighet. En slik styrking fremgår også som et mål i Kompetanseplanen (KD 2007:4). For førskolelærerne betyr det at de blir underlagt kommunen som instruksjonsmyndighet, og det kan iakttas som at Departementet ikke har tillit til deres faglige autonomi.

Det kan virke som Departementet opererer med en forståelse av at Kommunene vil forstå barnehagens oppdrag og samfunnsmandat ut fra samme perspektiv som dem selv, Departementet og kommunene framstår som et ego, mens ”*de ansatte*” blir alter. Det kan synes som om Departementet anvender forskjellen:

Departementet/ Kommunene | De ansatte

Det at Departementet ikke betegner forskjell mellom seg selv og kommunene, medfører at de overser at kommunene vil meddele informasjonen ut fra eget perspektiv. I Kompetanseplanen er det ikke gitt noen tolkning av hvordan samfunnsmandatet skulle forstås før, og heller ikke hvordan det skal forstås nå. En slik tolkning gjennom tidsdimensjonens optikk, fremgår ikke av Kompetanseplanen. Samfunnsmandatet må tolkes i 434 kommuner i Norge, og kommunene må bestemme seg for hvordan og hva som skal meddeles om barnehagens oppdrag og samfunnsmandat. Kommunens forståelse vil videre meddeles ut i fra hver enkelt kommunes perspektiv. Det kan for eksempel ikke utelukkes at kommunene har ulik praksis for hvordan de forholder seg til forskjellen mellom private og kommunale barnehager. Kommunene som eiere av kommunale barnehager kan ha økonomiske egeninteresser de ønsker å ivareta og i så måte kan de la seg styre av disse framfor å ivareta prinsipper om like betingelser for drift. Kommunene som barnehagemyndighet, skal utvikle og gjennomføre planer innenfor nasjonalt prioriterte områder (KD 2007:13), men tolkningen av det nye samfunnsmandatet inngår ikke i de nasjonalt prioriterte områdene (Ibid: 8). I Kompetanseplanen kommuniseres heller ikke dette mandatet i noe særlig grad. Slik vi betrakter det, kan dette komme til å medføre variasjon av hvordan mandatet tolkes og vektet. Det at førskolelærerne blir oppmerksomme på at de som ledere har mandat til å vurdere hva slags omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste kan være av vesentlig betydning for deres selvforståelse.

6.3.3 Førskolelærerne som aktører i Kompetanseprogrammet

For å få øye på hvordan Departementet kommuniserer ulike aktørers rolle i kompetanseutviklingen, leste vi dokumentet med sosialdimensjonen for øyet. Den sosiale skjematikk, som Luhmann kaller det, intenderer ikke de sosiale systemer som kjensgjerninger i verden, men til ulike perspektiver, og til systemenes funksjon som ego eller alter (Luhmann 2005:125). Betegner man barnehagens personal som ego, kan man iaktta dokumentene med tanke på å identifisere om førskolelærerne betegnes som alter.

Etter å ha iaktatt Kompetanseplanen kunne vi ikke se at Departementet skiller mellom anvendelse av begrepene: de ansatte og det øvrige personalet. Begge disse betegnelsene synes benyttet om hverandre i dokumentet. Departementet operer ikke med begrepet førskolelærer. De ble enten betegnet som styrer eller pedagogisk leder, avhengig av hvilken rolle man måtte inneha. Vi leste Kompetanseplanen med blikk for tematisering av førskolelærerne med den hensikt å forsøke å få øye på hvordan de avgrenses fra andre aktører. Med distinksjonen: Barnehagens ansatte /personalet | Førskolelærerne/ pedagogiske ledere, iakttok vi dokumentet flere ganger. Departementet markert imidlertid i svært liten grad denne forskjellen. Departementet kommuniserer at det finnes ulike grupper av ansatte i barnehagen (KD 2007:12), men slik vi betrakter det, regnes førskolelærerne i Kompetanseplanen med under samlebegrepene "de ansatte" og "personalet". Departementet kommuniserer ikke et tydelig skille mellom førskolelærernes kompetanse og assistentenes kompetanse, bortsett fra på området ledelse (Ibid.: 4,8,9,11,12). Slik vi betrakter det, vil Departementets kommunikasjon bidra til å forme synet på både førskolelærernes og assistentenes kompetanse. Nivåforskjellen som førskolelæreres utdanning utgjør, nærmest utviskes.

Gjennom Kompetanseplanen, iakttok vi at Departementet iakttok førskolelærernes kompetanse i barnehagen som forskjellen mellom personalets totale kompetanse og ledelse. Det kan synes som Departementets anvendte forskjellsbaserte konstruksjon kan være:

Personalets kompetanse | ledelse

Om vi tar den nye barnehageloven og rammeplanen med i betraktningen hvor: " *Hele personalets ansvar for barna presiseres i større grad enn før.*" (KD 2007:4), finner vi det rimelig å anta at Departementet kan operere med den nevnte forskjellsbaserte konstruksjonen. Det markeres ingen spesiell kompetansehevingsstrategi for førskolelærere, bortsett fra på området ledelse: " *Det må gjøres en særskilt vurdering av ledernes kunnskap på dette*

området, og kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid rettet inn mot pedagogisk ledelse bør prioriteres...” (KD 2007:8). Vi tolker det som om Departementet er i tvil om førskolelærerne har nok kunnskap til å lede en utvikling som er forenelig med prinsipper i pedagogisk ledelse. (Vi kommer tilbake til sider ved pedagogisk ledelse.) Departementets manglende kompetansehevingsstrategi, spesielt rettet mot førskolelærere, kan forstås som man er fornøyd med førskolelærernes kompetansenivå, og at de vurderer at det primært er assistentene som trenger et kompetanseløft.

En manglende kompetansehevingsstrategi for førskolelærergruppen kan for eksempel forklares med at Departementet kan ønske å heve kvaliteten i barnehagen ved å gi assistenter et kompetanseløft og med det utjevne nivåforskjeller. I Kompetanseplanen fant vi at *”Barnehageeier bør også tilrettelegge for at assistenter kan ta fagarbeiderutdanning.”* (KD 2007:13). Denne kommunikasjonen kan også forstås som at myndighetene ønsker styrke utdanningsnivået i barnehagen innenfor rammen av videregående opplæring / fagarbeiderutdanning. Under diskusjon av analysen kommer vi tilbake til mulige konsekvenser av en slik utvikling når de betraktes i sammenheng med barnehagens samfunnsmandat. En forståelse av at Departementet søker å utjevne forskjeller, er mulig å komme frem til gjennom følgende sitat: *”Det er også viktig at man ikke ser den enkeltes kompetanse for seg selv, men hvordan personalgruppen samordner og tar i bruk den individuelle kompetansen i fellesskapet.”* (KD 2007:11). Vi tolker det slik at Departementet ønsker å fokusere på den samlede kompetansen i barnehagen. De ønsker ikke en tydelig differensiering av ulike gruppers kunnskap, men i stedet skal den enkelte medarbeiders behov stimuleres. En kompetansehevingsplan med utgangspunkt i individer, vil måtte fremstå som svært kompleks. Det kan gi utslag i vage formuleringer som dette: *”Det er behov for et differensiert kompetanseløft, samtidig som alle grupper trenger mer kompetanse”* (KD 2007:6). Både førskolelærerne og deres kunnskapsbase blir med slike formuleringer uttydelig fremstilt av Departementet.

6.3.4 Endringskompetanse

I dette kapitlet skal vi se at Departementet signaliserer at de ønsker endringer i barnehagen, men de vet ikke hva førskolelærerne kan eller hvor de vil med endringene. Kompetanse om barnehagen befinner seg utenfor barnehagen. Disse betraktningene ledes mot prinsipper i en

lærende organisasjon og iakttas med forskjellen forandring] lærende organisasjon.

Flere steder i dokumentet finner vi utsagn som kommuniserer forventninger om endring og utvikling: *”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling.”* (KD 2007:5). Denne beskrivelsen av forventninger om endring, representerer et framtidfokus, og kan tolkes som en nødvendig kompetanse i en tidsalder som kan betraktes som en tid med høy forandringstakt, hvor ingenting er sikkert og alt er mulig. Gjennom tidsdimensjonen, fikk vi øye på at det ble forventet endringer, men det fremgikk ikke tydelig hvilke kunnskaper og erfaringer som det skal bygges på, og heller ikke hvilke som skal fornyes i framtida. Slik vi kan se det, beskriver ikke Departementet noe som kan ligne på en form for kunnskapsstatus. Tvert i mot kommuniserer de at det råder stor usikkerhet om den kompetanse som finnes i barnehagen (KD 2007:7).

Om forventningene om endring og utvikling relateres til begrepene kartlegging og tiltak, kan disse vise til de to ulike horisontene i tidsdimensjonen, fortid og framtid. Departementet skriver om kartlegging: *”Når det er vurdert hvilken kompetanse barnehagen trenger for å drive i tråd med kravene i ny lov og rammeplan, og hvilken kompetanse barnehagen og de ansatte har er kartlagt, vil en kunne si noe om kompetansebehovet.”* (KD 2007:11). Og om tiltak skrives det: *”...tiltakene som iverksettes bygger på en lokal vurdering og er i tråd med de faktiske kompetansebehovene i den enkelte barnehage.”* (Ibid.). Disse to sitatene iakttatt gjennom forskjellen: kartlegging] tiltak, kan iakttas som om Departementet ikke forutsetter at det finnes noen kunnskapsbase som førskolelærere bringer med seg videre inn i framtida. Det er først når man har gjort en lokal kartlegging ved den enkelte barnehage at det kan sies noe om førskolelærernes kompetansebeholdning, Departementet vet ikke så mye barnehagens kompetanse. Enkelte steder i dokumentet finner vi beskrivelser av kompetanse som skal regnes med i den framtidige kompetanseutviklingen. I de to kapitlene *Sentrale føringer og lokal handlefrihet* og *Ansvarsfordeling og partenes rolle*, poengteres at den kunnskap som fins i barnehagen, er viktig å bygge på. Vi har lest teksten nøye med tanke på å finne spor av denne kunnskap for å iakttå hvordan kunnskapen som finnes i barnehagen beskrives. I Kompetanseplanen fant vi beskrivelser av den kunnskap som finnes i barnehagen som: vedtatte sannheter, og som tradisjonskunnskap, innforståthet, taus kunnskap og sammensatt kunnskap: *”..viktig at personalet får ta del i ny kunnskap for å kunne utvikle sin praksis, slik at tidligere ”vedtatte sannheter” blir vurdert og drøftet.”* (KD 2007:9). Og videre *”Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet*

og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over og som danner grunnlaget for utviklingen av lærende organisasjon.” (Ibid.:12). Disse utsagnene kan iakttas som at fortid og nåtid medtenkes i fremtidsrettede endringsprosesser. Hvordan vi skal forstå sammensatt kunnskap, er vi usikre på, men det kan tolkes som at ulike yrkesgrupper i barnehagen innehar ulik kunnskap. Utsagnene inneholder lite som kan kobles mot profesjonsteoriens krav om abstrakt kunnskap, eller relateres til pedagogisk refleksjonsteori. Vi finner det påfallende at den faglig kunnskap som førskolelærere besitter gjennom utdanning, ikke koordineres med annen kunnskap som finnes i fortid og nåtid.

I Kompetanseplanen er det hele personalets samlede kunnskap som kommuniseres. Med andre ord tematiseres ikke den akademiske kunnskapen som tradisjonelt sett ville ha bidratt til å legitimere et profesjonelt arbeid. Departementet viser til en undersøkelse foretatt av Høgskolen i Vestfold som kommer frem til at det er en påfallende mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i barnehagesektoren. Undersøkelsen konkluderer med at det er behov for mer forskning om kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen. (Ibid.:7). Det ser ut til at Departementet, i mangel av å se førskolelærernes hovedkompetanselinjer, løser situasjonen ved å foreslå individuelle opplæringsplaner og delegerer denne oppgaven bort til hver enkelt barnehage. En annen forklaring kan være at læring i lærende organisasjoner, baseres på selviakttakelse og ikke på fremmedstyring. Vi kommer tilbake til iakttakelse av barnehagen som lærende organisasjon i analysens siste avsnitt. Her vil vi se nærmere forskningstilknypning og kompetansebegrepet.

I Kompetanseplanen finnes det eksempler på at kunnskap om barnehagen betraktes som liggende utenfor barnehagen. Under kapitlet som omhandler ansvarsfordeling og partenes rolle, kommer Departementet inn på fylkesmennenes ansvar som pådrivere av opplæring og innføring av lov og rammeplan. Her poengteres det at dette skal skje i samarbeid med høyskolene og kompetansemiljø (Ibid.:13). Det er mulig å iakttå det som om kompetanse er noe som befinner seg utenfor barnehagen:

Barnehagen | Kompetansemiljø.

Kompetansemiljø kan bidra til å skaffe kunnskap om barnehagen ved hjelp av forskning. Gjennom forskjellen tilføre | tilegne, iakttok vi at Departementet ikke la noen føringer for at førskolelærerne selv kan delta i forskning og formidle resultater der fra. Det vises heller ikke tegn til at førskolelæreren kan initiere fagutvikling, delta i planlegging og utvikling av den framtidig barnehage. I et samfunn hvor kunnskapstilgangen har økt kraftig, vil også

førskolelærerne måtte forholde seg til mye informasjon. Som selvreferensielle systemer, vil de måtte velge hvilken informasjon de vil bygge videre på. Vi ser ikke i Kompetanseplanen at Departementet forsøker å utvikle førskolelærerne til å verken kunne tilegne seg eller forholde seg til forskningsresultater. Tiltross for et av tre hovedmål med Kompetanseplanen er å utvikle praksisrettet og forskningsbasert kunnskap i samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø, tematiseres ikke forskningsbasert kunnskap i noen særlig grad. Det kommuniseres heller ikke hvordan det er tenkt at førskolelærerne skal kople seg på denne kommunikasjonen. Når Departementet i tillegg ikke vet noe om innholdet i førskolelærernes kunnskapsbase, kommuniserer de heller ikke positiv aktelse for den kunnskap førskolelærerne er i besittelse av. Dette kan iakttas som Departementet signaliserer liten tiltro til førskolelærernes faglige autonomi. Førskolelærerne vil speile seg i den øverste myndighets iakttakelser av dem som gruppe. Ut i fra Departementets meddelelse av informasjon, vil førskolelærerne som autopoiesiske systemer, velge forståelse og beslutte om de vil bygge videre på sin forståelse av informasjonen og videre reflektere over egen selvforståelse av egen funksjon.

Departementet anvender i Kompetanseplanen en rekke varianter av begrepet *Kompetanse*, og disse nyttes påfallende mange ganger. Som eksempel på begrepsbruk kan nevnes, *barnehagefaglig kompetanse, kompetanseløft, kompetansemiljø, bred kompetanse, kompetanse system, kompetanseutvikling, sammensatt kompetanse* osv., Slike begreper er gjennomgående i hele Kompetanseplanen. Det kan være forvirrende hvordan disse begrepene brukes, kanskje fordi kompetanse som begrep nærmest kan fylles med et hvilket som helst innhold. På bakgrunn av følgende sitat, er det rimelig å anta at Departementet anvender kompetansebegrepet i betydning endrings- og utviklingskompetanse. Kompetanse er ”...*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling....*” (UFD 2005, F-4176B i KD 2007:7). Det kan iakttas som at Departementets mål er at barnehagen er i kontinuerlig endring og utvikling, vi foreslår derfor at Departementets anvendte forskjell er:

endringer | fremtiden

Dersom Departementet har forandring som et mål i seg selv, vil det kunne forklare alle kombinasjonsvariantene av kompetansebegrepet som anvendes i teksten. Ved at Departementet åpner for lokale vurderinger av de statlige føringene, ser det ut som Departementet er usikker på hvor de vil, men sikker på barnehagen må være i endring for å

kunne møte fremtiden. Forandring fremstår som Departementets egentlige mål med Kompetansestrategien.

Med forskjellen forandring i lærende organisasjon for øyet, henvendte vi oss til Qvortrup. Forandringer som ideal, vil i følge Qvortrup kunne være en naturlig konsekvens av New public management paradigme. Et av problemene med New public management, vil i følge Qvortrup, kunne være at det fører til at det forandres for forandringens skyld og ikke for eksempel i relasjon til samfunnets voksende kompleksitetspress. Qvortrup viser til Andersen og Born som argumenterer for at forandringer må begrunnes; Hva skal forandres og hvorfor? Først når disse spørsmålene er besvart, er forandringen legitim. Deretter kan det planlegges hvordan forandringene skal gjennomføres (2005:212). Det skulle tilsi at den didaktiske trekants hva, hvordan og hvorfor spørsmål, stadig er like aktuell å stille også innenfor New public management paradigme. Departementet begrunner hvorfor spørsmålet med barnehagens kvalitet og de ansattes yrkesstatus. Vi har fått en forståelse av alt kan forandres, og at tiltakene må vurderes lokalt. Førskolelærerne ville blitt annerledes iaktatt om Departementet hadde begrunnet Kompetanseplanen med det voksende kompleksitetspresset eller med læringsbegrepet i lærende organisasjoner, i stedet for et ønske om å bedre barnehagens kvalitet. Med Qvortrup kan man si at kompleksitetspresset medfører at organisasjoner må øke sitt informasjonsnivå for å kunne redusere kompleksiteten. Ut i fra en slik verdensanskuelse, vil det i barnehagen kunne være nødvendig med et mangfold av iakttakelsesoptiker. Verden vil da fremstå så kompleks at den kan ikke lenger kan overskues av førskolelæreren som et opphøyet observasjonspunkt. Et annet sentralt tema ved lærende organisasjoner, er læringsbegrepet. Lærende organisasjoner lærer i kraft av hvordan de fungerer. Det bygges en bro over kløften mellom læring og organisasjonens øvrige funksjoner. Læringen materialiserer seg i en fortsatt, men forandret funksjonsmåte (Qvortrup 2005: 194, 198, 199,202). I stedet for å begrunne behov for økt kompetanse i barnehagen med kompleksitet og den lærende organisasjons læringssyn, fremstår Kompetanseplanen som Departementets strategi for å øke kvaliteten i barnehagene. Intensjonen er å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus (KD 2007:4). En slik begrunnelse for kompetanseheving kan medføre en forståelse at barnehagens kvalitet er lav og det kan påvirke omverdens forståelse av førskolelærerne, men også førskolelærernes egen selvforståelse. Vi stiller oss spørrende til hvor tydelige grenser førskolelærerne kan trekkes opp på bakgrunn av Departementets kommunikasjon i Kompetanseplanen?

6.3.5 Pedagogisk ledelse

Departementet kommuniserer at førskolelærernes kunnskap innenfor området pedagogisk ledelse må styrkes. Vi antok at å iaktta kommunikasjon om ledelsesformen, kunne bidra til en forståelse av hvilke peilemerker førskolelæreren regulerer de innbyrdes forhold i barnehagen etter. Iaktatt gjennom forskjellen tydelig] uttydelig, fant vi at Departementet ønsker tydelige ledere i barnehagen uten at de beskriver hva en tydelig leder er. Under overskriften pedagogiske ledelse, kikker vi nærmere på føringer hvordan førskolelærernes skal forholde seg til nivåforskjellen mellom seg og øvrig personal. Disse iakttagelser baseres på forskjellen profesjonsteori] lærende organisasjon.

Et av de overordede mål med Kompetanseplanen, er å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon (KD 2007:4). Gjennom tidsdimensjonen kan man få øye på at Departements forventinger om *videreutvikling* i fremtiden, også sier noe om nuet. Anvendelsen av begrepet *videreutvikle* kan bety at Departementet forstår dagens barnehager som om de allerede er lærende organisasjoner. Når Departementet i tillegg betrakter ledelse som viktig i arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon (Ibid.:8), så kan det fortelle at Departementet har en forståelse av at førskolelærerne allerede besitter kunnskap om lærende organisasjoner. Sett i lys av *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*, finner vi det interessant. Ledelse inngår bare som en liten del av førskolelærerutdanningen, som en del av samfunnsfag undervisningen som har et omfang på 10-15 studiepoeng. Vi ønsket å finne ut mer om hva kunnskap om lærende organisasjoner kunne bestå i. Det ville kunne fortelle oss noe om hvordan førskolelærerne gjennom ledelsesformen regulerer forholdet til øvrige ansatte. Det ville kunne gi et bidrag til en forståelse av hvordan førskolelærerne etablerer sine grenser.

I lærende organisasjoner betraktes ledelse som en distribuert funksjon. Ledelse er med andre ord ikke en person (Qvortrup 2005:184). Vi ønsket å iaktta hvordan ledelse som funksjon ble tematisert i Kompetanseplanen. Vi startet med å kikke etter en slik tematisering gjennom sosialdimensjonens optikk. Departementet deler ledelsesfunksjonene i barnehagen inn i tre nivåer. Styrer har ansvar for å lede hele barnehagen, pedagogisk leder har ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen, hele personalet har ansvar for å lede Departementets tre satsningsområder; barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering og samarbeid og

sammenheng mellom barnehage og skole (KD 2007:8,11). Det kan betraktes som en kollektiv ledelses funksjon når hele personalet gis ansvaret for å lede, ivareta, opprettholde og videreutvikle de tre satsningsområdene. Førskolelærerne, enten som pedagogiske ledere eller som styrere, er spesialisert i ledelse, og det er disse som har ansvaret for å videreutvikle fellesskapet til å bli funksjonelt (Ovortrup 2005:184). Med Qvortrup kan man si at ved at Departementet presiserer at hele personalet skal lede de tre satsningsområdene, aktualiseres flere iakttakelseskoder for personalet. Dette medfører at det vil bli flere avgjørelser som må tas. Den interne kompleksiteten det medfører, løser Departementet ved å satse på å øke førskolelærernes kunnskapsnivå innenfor ledelse (Ibid.:203).

Vi hadde sett at Departementet kommuniserte at førskolelærerne allerede hadde kunnskaper om lærende organisasjoner. Gjennom saksdimensjonens optikk, dette] alt annet, iakttok vi Kompetanseplanen. Vi startet med å iakttå en faktaboks hvor Departementet gir en beskrivelse av pedagogisk ledelse:

”Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at de får en felles forståelse av barnehagens ansvar og arbeidsoppgaver....”

(KD 2007:9)

Iakttas sitatet gjennom saksdimensjonens indre horisont, kan det synes som Departementet betrakter pedagogisk ledelse som forskjellen:

Didaktisk kompetanse] organisatorisk læring

Vi betrakter det som mulig at Departementet opererer med denne hypotetiske ledeforskjellen fordi førskolelærerne har ansvar for å lede det øvrige personalet. Planlegging, gjennomføring og vurdering kan relateres til organisatorisk læring, og utgjør en side ved pedagogisk ledelse. Didaktikken kan iakttas som den beskjeftiger seg med undervisningens mål, innhold og begrunnelser. Enkelte forstår også praktisk tilretteleggelse og vurdering av undervisningen som didaktisk kompetanse. Det ser ut til at Departementet opererer med en forståelse av didaktiske kompetanse som bygd på praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og analyse av barnehagens oppgaver og innhold. Med andre ord betraktes her metodikken som en del av den didaktiske kunnskapen. Vi fant et annet sitat som også kunne underbygge vårt forslag til hypotetisk ledeforskjell og en forståelse av didaktisk kompetanse som en side ved organisatorisk læring:

”Kunnskap om pedagogisk ledelse og utvikle verktøy for planlegging, dokumentasjon og vurdering er nødvendig for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Det må gjøres en særskilt vurdering av ledernes kunnskap på dette området og kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid rettet inn mot pedagogisk ledelse bør prioriteres.”

(KD 2007:8)

Vi la merke til at Departementet rangerte en mulig videreutvikling på områdene didaktikk og pedagogisk ledelse, hvor pedagogisk ledelse fikk førsteprioritet. Det er også mulig å forstå sitatet som at førskolelærernes kunnskap om lærende organisasjoner i hovedsak består av didaktisk kompetanse. Vi ser også her at Departementet ikke opererer med klare føringer for en videreutvikling av førskolelærernes didaktiske kunnskap. Den didaktiske kunnskapen førskolelærerne ervervet da de var studenter og manglet erfaring, vil være basert på andre forskjeller enn de forskjeller erfaringsrike førskolelærere baserer sitt arbeid på. Etter noen års erfaring, vil det å kunne reflektere over denne praksisen føre til etablering av læring av høyere orden hvor førskolelærerne vil iaktta hvilke forskjeller egen praksis bygger på. En bevissthet på området vil føre til at andre forskjeller oppdages, noe som ville bidratt til å bygge ut førskolelærernes faglige kvalifisering. I Kompetanseplanen viser ikke Departementet tegn til en bevisst handlingsstrategi hvor det legges til rette for påbygging av grunnutdanningen gjennom opplæring og etter- og videreutdanning. I stedet overlates vurderingen til lokal vurdering og førskolelærernes selv.

Departementet kommuniserer at utviklingsarbeid krever tydelige ledere: *”De stadige endringene i sektoren stiller særlige krav til tydelige ledere som har evne til å lede og initiere felles utviklingsarbeid.”* (KD 2007:8.). Vi festet oss spesielt ved begrepet: *tydelige*. Vi stilte oss spørsmål om hva Departementet forsto med tydelig ledere innenfor rammene av lærende organisasjoner, men vi fant ikke beskrivelser av hva Departementet la i begrepet tydelig. Departementet kommuniserer heller ikke at det har vært tradisjon for at førskolelærerne har fremstått som uttydelige ledere. Det kan forklares med at Departementet kanskje ikke er av den oppfatning at førskolelærerne er, eller har vært, uttydelige ledere. Det vil også forklares med at Departementet kan være blind for at forskjellen før | etter vil kunne gjøre en forskjell. Dersom denne forskjellen hadde vært betegnet, ville det for eksempel blitt mer åpenbart at en endring må til for at førskolelærerne skal fremstå som tydelige ledere i lærende organisasjoner. Betegnelsen av en slik forskjell kunne ha ført til planlegging av hvordan gapet mellom nåtid og fremtid kunne la seg fylle.

Departementets krav til tydelige ledere kan betraktes som et forsøk på å regulere barnehagens relasjonelle prosesser. For førskolelærerne vil beskrivelser av rollen som tydelig leder, kunne fungere som et peilemerke for avgrensning. Vi fant som nevnt ikke begrepet *tydelig* videre tematisert. Andre beskrivelser som vil kunne betraktes som innbyrdes regulering av personalet i barnehagen, var for eksempel anvendelsen av begrepene: involvering og medbestemmelse: ”*Alle ansatte i barnehagen bør gjennom involvering og medbestemmelse motiveres til å delta i kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid.*” (KD 2003:12). Dette kan iakttas som en læringsstrategi i en lærende organisasjon. I et profesjonsteoretisk perspektiv, vil førskolelærerne være opptatt av å differensiere seg ved hjelp av nivåforskjell og abstrakt kunnskap. Gjennom våre iakttakelser på forskjellen profesjonsteori | lærende organisasjoner, spurte vi oss hvordan det er tenkt at førskolelærerne skal avgrense seg? Innebærer det at førskolelærerne nærmest skal tilstrebe og utviske forskjellen den faglige kvalifikasjonen de har opparbeidet seg gjennom utdanningen utgjør i forhold til det øvrige personalet?

Slik Qvortrup betrakter det, er faglig kunnskap en forutsetning for at kompetanse, kreativitet og kultur skal kunne utfolde seg (Qvortrup 2005:206). Med Qvortrup vil man i tradisjonelle organisasjoner legge vekt på kvalifikasjoner. I lærende organisasjoner vil hovedvekten legges på kompetanser og kreativitet. Som vi har vært inne på, nytter Departementet også kompetansebegrepet påfallende mange ganger i Kompetanseplanen. Men kompetanse og kreativitet kan ikke være stedfortreder for grunnleggende kvalifikasjoner som for eksempel faglig kunnskap (2005: 206,207). Slik vi for øyeblikket er i stand til å betrakte det, kommuniserer ikke Departementet førskolelærerrollen som en synlig faglig autoritet i Kompetanseplanen. De bygger nærmest ned det kunnskapshierarkiet som førskolelærernes grunnutdannelse utgjør. Vi undres over om Departementet ønsker å utviske nivåforskjeller, hvor førskolelærere og assistenter kan sees på som et partnerskap basert på forventning om likeverdighet i oppgaveorienterte grupper?

Som peilemerke for ledelsens kommunikasjonsform, skisserer Departementet veiledning (Ibid.:9). Vi fant imidlertid ingen beskrivelser av rollen som veileder. På samme måte som ledelsesbegrepet, er veiledningsbegrepet beskrevet og forstått på mange ulike måter i faglitteraturen. Hadde Departementet valgt å utdype veiledningsbegrepet med for eksempel momenter fra rådgivning, coaching, mentoring, undervisning eller mesterlære vil disse kunne oppfattes mer asymmetrisk og mer styrende enn veiledningsbegrepet. Ved at

veiledningsbegrepet står udefinert, er vi usikre på hvilken forståelse av ledelse Departementet opererer med. Qvortrup kommuniserer at innenfor lærende organisasjoner, gis synlig ledelse en renessanse. Ikke som en direktiv ledelse, men som synlig peilingsstøttende. Den synlige lederen er en som det øvrige personalet kan speile seg i når man som medarbeider trer ut av seg selv og iakttar seg selv som ansatt. Qvortrup sammenlikner graden av synlighet med den synlighet som ledere vanligvis har i medarbeiderarbeidersamtaler. Formålet med medarbeidersamtaler vil være medarbeiderens selvanalyse i relasjon til ledelsesbehov. I tillegg vil det være et mål å identifisere organisasjonsbehov i den hensikt å bli en ansvarlig medarbeider. Med andre ord blir selvstyring og selviakttakelse mulig ved hjelp av ledelsen (Qvortrup 2005:183,205). Det kan synes som Departementet iakttar veiledning ved en simpel forståelse hvor de ikke iakttar med hvilken forskjell iakttakelsen er basert på. Departementets simple forståelse av veiledning kan bidra til å utviske førskolelærernes grenser fordi beskrivelsene ikke blir nok synlige til at de kan fungere peilingsstøttende i førskolelærernes arbeid for å etablere rammer for medarbeidernes beslutninger.

Vi betrakter Kompetanseplanen som mangelfull i forhold til beskrivelser av den lærende organisasjon og førskolelærerens rolle som tydelig leder. Verdier som det skal styres etter er heller ikke gjort til gjenstand for Departementets kommunikasjon. Organisasjonens verdigrunnlag er ikke tematisert i Kompetanseplanen. Dette er et tankekors når det heller ikke fra før finnes nedskrevne etiske retningslinjer for førskolelærerne. Slik vi forstår Qvortrup, er tanken bak lærende organisasjoner å bevege seg fra fremmedstyring til selviakttakelse, hvor det fokuseres på dynamiske prosesser. Skriftlige verdisett kan framstå som viktige styringsinstrument i slike prosesser (2005: 204,205). Om Departement ønsker å stimulere barnehager til en kreativ utvikling som også er en sentral side ved lærende organisasjoner, er det viktig at førskolelærerne har en klar forståelse av deres funksjon og et verdigrunnlag de kan støtte seg til. Ingen av delene er tydelig kommunisert i Kompetanseplanen. Slik vi betrakter Departementets tematisering av førskolelæreren i Kompetanseplanen, bidrar de til å utviske førskolelærernes grenser.

6.4 Sammenfattende betraktninger av dokumentene fra Kunnskapsdepartementet

Framstillingen av førskolelærernes kunnskap er noe ulik i de to dokumentene fra Kunnskapsdepartementet. Hele Rammeplanen for utdanningen har, naturlig nok, kunnskap som omdreiningspunkt. Utdanningens byggesteiner presenteres som *forskningsbasert*

kunnskap og yrkesrettet og praksisnær kunnskap. Kunnskapen som tematiseres, har sitt tyngdepunkt i pedagogisk profesjonskunnskap som opererer etter utdannelsessystemets kode. Dermed har den karakter av kunnskap som kan anvendes i praksis. Vi fant koblingen til vitenskapelig kode lite problematisert og kommunisert. Den sterke koblingen mellom praksis, refleksjonsteori og barnehagens handlingstvang, kan bidra til at førskolelærerne likevel kan bli betraktet som dyktig, eller sågar eksperter, ved at de kontinuerlig får trening i og stadig skifte handlings og vurderingspremisser, og med det bevege seg mellom ulike koder.

Gjennom Kompetanseplanen iakttok vi at Departementet bidrar til å utviske grenser mellom førskolelærere og øvrig ansatte i barnehage. Her kommuniseres hele personalets samlede kunnskap, og denne kunnskap betegnes ikke som en type kunnskap som harmoniserer med verken et teoretisk eller forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Samtidig kommuniserer de en oppfatning om at kompetanse er noe som befinner seg utenfor barnehagen, ved for eksempel kompetansemiljøer og høyskoler. Departementet kommuniserer en betydelig usikkerhet i forhold til hvilken kunnskap som i det hele tatt finnes i sektoren og karakteriserer slik kunnskap som *"tradisjonsbundet"* og *"taus"* og kobler det til det de kaller *"vedtatte sannheter"*. Vi finner det oppsiktsvekkende at Departementet i Kompetanseplanen verken ansvarliggjør eller anerkjenner og tydeliggjør den kunnskap som førskolelærere har tilegnet seg gjennom utdanning. Det medfører at de i Kompetanseplanen ikke legges klare føringer for læring av høyere orden. Et unntak er området ledelse, hvor det signaliseres at det må gjøres vurderinger om kunnskap fra grunnutdanningen bør påbygges.

Omsorg i Rammeplanen kan iakttas som care-work basert på praktisk kunnskap med en lav grad av teoretisk forankring. Departementet har et tydelig fokus på læring, mens selve omsorgsbegrepet nærmest står umarkert. Områder av mer helsefaglig karakter kommuniseres heller ikke. Og i Kompetanseplanen markeres det ikke noen strategi for å etterutdanne førskolelærerne innenfor omsorg som fagområdet. Utifra et profesjonsteoretisk ståsted, vil det være vanskelig for førskolelærerne å etablere grenser med utgangspunkt i en hverdagslig forståelse av omsorg.

Departementets iakttakelse og kommunikasjon av førskolelærerne, vil være av betydning for gruppens selvskapelse og avgrensning mot omverdenen. I begge dokumentene finner vi området ledelse beskrevet som en funksjonelt utdifferensiert oppgave innenfor barnehagen som skal ivaretas av førskolelærerne. I Rammeplanen presenteres ikke ledelse som eget fag.

Ledelse kommuniseres i liten grad og i svært generelle termer. Ut i fra et profesjonsteoretisk ståsted, vil det være vanskelig å avgrense seg fra omverden ved hjelp av tematisering av ledelse fordi det ikke kan betraktes som det særlige ved barnehagens funksjon.

Departementets tematisering av ledelse kan likevel betraktes som viktig. Førskolelærernes kondisjonering av barnehagens interne relasjoner virker inn på deres selvskapelse og funksjon. I Kompetanseplanen iakttas ledelse som pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. Departementet signaliserer i Kompetanseplanen at det er behov for kompetanseheving innenfor pedagogisk ledelse. Departementet kommuniserer at de ønsker tydelige ledere i barnehagen, men selv opererer de ikke med tydelig beskrivelser av hva de forstår med tydelig ledelse innenfor rammene av en lærende organisasjon. Departementets beskrivelser i begge dokumentene er uklare i forhold til hvordan førskolelærerne skal forholde seg til nivåforskjellen egen fagkunnskap utgjør. Slik vi betrakter det, er det vanskelig å bruke Departementets iakttakelser av ledelse som peilemerke for å avgrense seg fra det øvrige personalet.

I Rammeplanen kan det iakttas at førskolelærerne kan avgrense sin rolle på flere områder. Førskolelærernes funksjon i forhold til "andre samarbeidspartnere" og skolen, avgrenses ved hjelp av førskolelærerens kunnskapsgrunnlag. Førskolelærerne ansvarliggjøres i forhold til kommunikasjon og samhandling, både med foreldre, barn og det øvrige personalet. De skal tilegne seg en yrkesetisk kompetanse som kan virke som en selvkontroll i kommunikasjonen med omverdenen. Førskolelærerne opererer i velferdsstatens spenningsfelt mellom brukernes rettigheter og velferdstilbudets ytelse. Departementet vektlegger brukernes behov, og vi ser at med en slik rammesetting av foreldrerelasjonen unnlates det å tematisere hvilke plikter brukerne har i forhold til barnehagetilbudet. Dette kan føre til at førskolelærere lever under et normativt "service-press", som vanskeliggjør en kommunikasjon preget av en autonom faglighet med foreldregruppen om danning og oppdragelse.

Med det nye samfunnsmandatet har førskolelærerne fått juridisk myndighet til å vurdere barns beste. Førskolelærerne balanserer mellom offentlig og privat oppdragelse uten å ha etiske retningslinjer å støtte seg til. Gjennom iakttakelser av Rammeplanen, fikk vi forståelse av at samarbeid og forhandling synes å danne grunnlaget for kondisjonering av førskolelærernes relasjon til foreldre. De har riktig nok gjennom samfunnsfagsundervisning i grunnutdanningen tilegnet seg faglig kunnskap om barns rettigheter, kunnskap om familie og

barndom og yrkesetikk, men det vil på bakgrunn av denne kunnskap være vanskelig å trekke opp tydelige grenser innenfor et område preget av samarbeid og forhandlingsrelasjoner.

Departementet har gjennom Rammeplanen for førskolelærerutdanning tydeliggjort enkelte områder som kan bidra til å etablere grenser for førskolelærere. Imidlertid ser vi at Kunnskapsdepartementet i Kompetanseplanen kommuniserer en nesten total mangel på anerkjennelse av førskolelærernes kunnskap. Det kan iakttas som at Departementets kommunikasjon er uklar, og dets bidrag i forhold til å opprettholde de grenser som førskolelærerne måtte ha etablert gjennom utdanningen, blir svært utydelig og usikker.

6.5 Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet er landets største fagorganisasjon for pedagogisk personale. Forbundets medlemmer kommer fra hele det pedagogiske fagfeltet, fra barnehage, skole, høyskoler, universitet og kompetansesentre. Forbundets hovedmål er å ivareta medlemmenes interesser i lønns- og arbeidsvilkår og utdanningspolitiske spørsmål (Utdanningsforbundet 2007b).

I vår analyse av dokumenter fra Utdanningsforbundet har vi valgt ut tre dokumenter:

- *"Bidrag fra fylkeslagene, runde 2"* Høringssvar fra medlemmer (Utdanningsforbundet 2005c)
- *"Veileder i arbeidet med kompetanseutvikling"* (Utdanningsforbundet 2008)
- *"Flere førskolelærere i barnehagen"* (Utdanningsforbundet 2006).

Vi starter med en analyse av høringsdokumenter fra medlemsmøter for å iakttas kommunikasjon som springer ut i fra førskolelærerne selv og deres pedagogiske praksisfelt. Videre analyserer vi de to øvrige dokumenter som vil kunne stå som representant for førskolelærernes omverden og for organisasjonen som forvalter av pedagogisk refleksjonskunnskap. Kunnskapsdepartementet blir også her betegnet som Departementet.

Det gis ingen garanti for suksess for profesjonsutøvelsen som følger med utdanning og oppgaver gitt innenfor rammen av et samfunnsoppdrag. Profesjonsutøvere må stadig synliggjøre og bekrefte deres berettigelse overfor samfunnet. En måte å tydeliggjøre profesjonen er å avskjerme eget arbeid i et kollegialt fellesskap. Organisasjoner for medlemmer, kan treffe beslutninger om kriterier for suksessfull praksis og for medlemskap. Kontroll av suksess og fiasko ivaretas av profesjonen selv basert på dens autonomi

(Rasmussen m.fl. 2007:107). Dette skjer for eksempel gjennom etiske råd og utvalg opprettet av profesjonen selv. Utdanningsforbundet har ikke et slikt kontrollsystem i sin organisasjon, men de har forsøkt å arbeide fram noen idealer for profesjonsutøvelse. Den pedagogiske profesjonskunnskapen forholder seg til oppdragelses- og undervisningssystemets medie: livsforløpet hvor primærkoden er formiddelbar | ikke formiddelbar. Organisasjoner med profesjonskunnskap vil også være opptatt av hvordan det kan skapes koblinger til den delen av pedagogisk kunnskap som er knyttet opp til det vitenskapelige system som forløper ut i fra dets kode sann | usann. Profesjonskunnskapen kan sees som omverden for pedagogisk praksis og bør være i stand til å koordinere pedagogisk praksiskunnskap og vitenskapelig kunnskap i gode kriterier for brukbar pedagogisk praksis (Rasmussen m.fl. 2007: 34,35,175).

6.6 Utdanningsforbundet – Høringssvar fra medlemmer

Som medlemmer av Utdanningsforbundet er førskolelærerne en av flere pedagoggrupper. I tekstene berøres dette flere steder. I flere av Utdanningsforbundets dokumenter kommuniseres det at det ikke er hensiktsmessig å skille mellom de ulike pedagoggruppene, for eksempel førskolelærere og allmennlærere. I en kommentar til arbeidet med profesjonsidealer kommuniserer Utdanningsforbundet følgende:

”Det går igjen at det vi formulerer om profesjonen må være ”overgripende” for de ulike pedagoggruppene i utdanningssystemet.. ... Styrket og omformet profesjonsbevissthet kan gi ”standen” og fagforeningen basis for styrking av arbeidet med lønns- og arbeidsvilkår og på utdannings- og samfunnspolitiske arenaer”.
(Utdanningsforbundet H, 2005)

Dette kan iakttas som om utvisking av skiller mellom de ulike pedagoggruppene kan bidra til mer innflytelse i kampen om lønn og arbeidsvilkår. For fagforeningen vil kommunikasjon på vegne av alle pedagoggruppene kunne være kompleksitetsreducerende og bidra til økt makt, og med det vil førskolelærerne kunne oppnå enkelte goder. Slik vi betrakter det følger det også en bakdel med at fagforeningen representerer de ulike pedagog gruppene. Det særlige ved førskolelærer profesjonen viskes ut, deres funksjonelle differensiering kan bli uttydelig gjort. I analysen har vi allikevel i hovedsak valgt å fokusere på den delen av Høringssvarene der førskolelærergruppen har levert inn egne avgrensede svar. I disse tekstene har vi sett etter det som kan gi en økt innsikt i hva førskolelærergruppen i Utdanningsforbundet beskriver som kjennetegnende for egen yrkesutøvelse. Ved å fokusere på de tekstene som tydelig er begrenset til førskolelærergruppa unngår vi også å risikere å bruke tekster der det muligens

ikke var førskolelærere tilstede under høringsarbeidet. Disse tekstene kunne ha brakt andre forskjeller, men av hensyn til omfang må vi avgrense oss, vi har her valgt å fokusere på førskolelærernes egen kommunikasjon.

I 2006 satte Utdanningsforbundet i gang en prosess som med Qvortrup ville kunne beskrives som en kondisjonering av organisasjonens medlemmer: Prosjekt Org 2006. Her forsøkte man å regulere de innbyrdes forholdene mellom medlemmene. Prosjektet hadde blant annet som formål å utvikle profesjonsidealer for de ulike pedagoggruppene. Man ønsket i denne prosessen at medlemmene skulle bidra aktivt, og tilrettela for en meddelelse ved hjelp av internettet hvor det ble laget et eget nettsted (Utdanningsforbundet 2005:d). Videre i arbeidet ble det lagt vekt på det forbundet kaller en dialogisk arbeidsform, med gruppearbeid på medlemsmøter og årsmøte. Arbeidsformen viste seg å være tidkrevende og det ble stilt spørsmål ved om dette var en hensiktsmessig måte å arbeide på. I skrivende stund ser det ikke ut til at prosessen har ført frem til et felles nedskrevet verdisett. På Utdanningsforbundets nettsider framkommer det ingen formulerte profesjonsidealer som er blitt vedtatt som profesjonens. Denne prosessen kan iakttas som en dynamisk prosess der verdier, artefakter og symboler testes i forhold til hverandre i en slags dynamisk loop. For førskolelæreren vil yrkesetiske retningslinjer utgjøre verdifulle peilemerker som kan virke støttende når komplekse avgjørelser skal fattes. Det vil være verdifullt for førskolelærerne om Utdanningsforbundet stiller seg spørsmål om de grunnleggende antagelser tåler å bli formulert og instrumentalisert i et verdisett (Qvortrup 2005:205).

Som et ledd i arbeidet i med profesjonsidealer satte Utdanningsforbundet i gang en prosess for å øke profesjonsbevisstheten hos sine medlemmer. Arbeidet med profesjonsbevissthet foregikk over en periode på et og et halvt år. I andre runde i prosessen ble medlemmene bedt om å svare på følgende spørsmål knyttet til en tredeling av yrkesrollen:

”Hva bør kjennetegne vår kompetanse og yrkesutøvelse for at vi skal kunne løse de enkelte delene av vårt oppdrag?”

- *vi skal arbeide med danning / oppdragelse*
- *vi skal arbeide med faglig kunnskap og læring*
- *vi skal arbeide med egenutvikling – individuelt og som deltakere i profesjonelle læringsfellesskap.*

Hva slags pedagogisk, administrativt og personalmessig lederskap trengs for at vi skal lykkes på disse områdene?"

(Utdanningsforbundet 2005:c)

Disse spørsmålene ble drøftet på medlemsmøter og sendt inn til forbundet. Deretter ble de lagt ut på nettstedet "*Profesjonsidealer*". Vi har gjort et utvalg av disse høringssvarene og gjort disse til gjenstand for vår iakttagelse. Gjennom saksdimensjonen dette] alt annet valgte vi videre iakttagelse av fire temaområder: *Lederskap, omsorg og læring, yrkets relasjonelle side* og *samfunnsmandatet*. Vi antok at kommunikasjon med utgangspunkt i disse temaene, mellom fagforening og førskolelærerne, vil kunne gi en økt forståelse av hvordan førskolelærerne gjennom sin selvskapelse etablerer grenser.

6.6.1 Lederskap

I *Prosjekt Org 2006* ble pedagogene spurt spesielt om hva slags lederskap som er nødvendig for å lykkes i rollen, pedagogisk, administrativt og personalmessig. Det er uklart hvilken lederrolle det siktes til når man spør om pedagogens lederrolle. I barnehagen innehar førskolelærere lederrolle på to nivå. Er det styrers rolle i barnehagen det siktes til? Eller er det pedagogiske leder på avdelingene det er ønskelig å fokusere på? I dokumentene kan vi ikke identifisere et slikt skille i lederrollen og vi vil derfor heller ikke i analysen fokusere på et slikt skille. Vi har lest dokumentene i saksdimensjonens perspektiv med forskjellen dette] alt annet for øye, for å se hvordan ledelse tematiseres. Iakttagelse av ledelse som forskjellsbasert konstruksjon kan iakttas gjennom ulike forskjeller. Vi valgte å iakttas ledelse gjennom forskjellen relasjonell ledelse] administrativ ledelse. Relasjonelt lederskap fokuserer på det personlige samspillet og betydningen det har for virksomhetens måloppnåelse.

Administrativt lederskap hvor det fokuseres mer på styring etter klare rammer og med klare mål, der lederens oppgave er å sørge for at virksomheten holder seg innenfor disse. I administrativt lederskap tilstrebes rasjonalitet og effektiv ressursutnyttelse, og det handler om å tydeliggjøre, kommunisere og drive målstyring (Colbjørnsen 2005). Gjennom våre iakttagelser kunne det se ut til at førskolelærerne selv både har fokus på den relasjonelle siden ved lederskap, men også på den mer administrative siden ved ledelse. Et av fylkeslagene har poengterer både den relasjonelle og administrative siden ved ledelsen med ord som "*lederegenskap*", "*oversikt over enheten*", "*tilrettelegge*", "*fleksibel*" og "*informere*"

(Utdanningsforbundet B, 2005). Et annet fylkeslag (Utdanningsforbundet T, 2005) poengterer viktigheten av formell lederutdannelse, med kunnskap om både administrasjon og personalledelse: *"I dette ligger det å kunne økonomi- og budsjettarbeid, ren administrasjon, men ikke minst personalledelse"*. I disse begrepene kan det tolkes inn sider ved ledelse som handler om rammer, strukturer, planer og retningslinjer. Samtidig karakteriseres den personalmessige siden av ledelse med ord som *"samarbeidsvillig"*, *"veilede og motivere"* og *"støttende"* (Utdanningsforbundet B, 2005). Dette er lederegneskaper som vi tolker i retning av relasjonell ledelse. Ved ytterligere gjennomgang av dokumentene finner vi en slik type relasjonell ledelse bekreftet med formuleringer som *"evne til å se hver enkelt medarbeider"* (Utdanningsforbundet A, 2005), *"være en god og inkluderende leder"* (Utdanningsforbundet H, 2005). Vår gjennomgang av hvordan ledelse tematiseres i disse høringsdokumentene kan tolkes som at førskolelærerne gjør et skille mellom relasjonell ledelse | administrativ ledelse, og markerer begge sider av denne formen.

Gjennom sosialdimensjonen og forskjellen ego | alter rettet vi blikket mot institusjonens øvrige ansatte. I forhold til ledelse og veiledning av det pedagogiske arbeidet fant vi førskolelæreren avgrenset fra øvrig ansatte: *"..være en inspirator for medarbeiderne og skape interesse og engasjement for arbeidet slik at barnehagen blir en god arbeidsplass."* (Utdanningsforbundet H, 2005). Veilederfunksjonen vektlegges også som en del av førskolelærernes funksjon, delvis som en del av ledelsesfunksjonen og delvis som en selvstendig oppgave i forhold til det øvrige personalet. Om personalmessig lederskap kommuniseres følgende egenskaper: *"En som er samarbeidsvillig. En som kan veilede og motivere. En som er støttende. En som har tid."* (Utdanningsforbundet B, 2005), *"..være en veileder og et forbilde for barn, foreldre og kolleger."* (Utdanningsforbundet H, 2005). Dette kan iakttas som at på spørsmålet om hva slags ledelse som trengs, svarer førskolelærerne ut i fra sosialdimensjonens optikk hvor de orienterer seg mot et ansvar for det øvrige personalet i institusjonen. Dette kommer også frem i et sitat fra fylkeslaget i Telemark: *"..kommer ikke utenom lederrollen: Lederen svært viktig i forhold til "alt".* Og *"..må bl.a. ta ansvar for at refleksjon og utvikling skjer blant ansatte og barn."* (Utdanningsforbundet T, 2005). Førskolelærerne kommuniserer også ansvar for egen kompetanseheving *"...sørge for kompetanseheving både for egen del og for personalet ellers"* (Utdanningsforbundet H, 2005). Iakttas disse høringssvarene gjennom ledelse basert på forskjellen organisasjonsteori |

profesjonsteori kan det synes som om førskolelærerne orienterer seg etter organisasjonsteoretiske hensyn. Med formnotasjonen kan det skrives slik:

ledelse | organisasjonsteori

Med ledelse basert på den forskjellen vil førskolelærerne være opptatt av fleksibilitet og arbeid på tvers av eget nivå. I lys av profesjonsteori ville gruppen antakelig hatt mer å vinne på å styrke egen faglig utvikling og koble denne til den pedagogiske refleksjonskunnskapen gruppen besitter og på denne måten tydeliggjort grensene til øvrig ansatte i barnehagen. Vi ser at det her kan være en fare for at førskolelærerne mer utvisker enn tydeliggjør sine grenser ved å vektlegge et slikt generelt ansvar for det øvrige personalet i rollen som pedagogisk leder. Dersom førskolelærerne ikke i større grad klarer å avgrense seg gjennom fagkunnskap i forhold til det øvrige personalet i barnehagen, og begrepsfeste hvilke oppgaver, i det direkte arbeidet med barna, de er spesielt egnet til, er det også tvilsomt om de kan klare å begrunne behovet for flere førskolelærere. Hvis ledelse og veiledning av det øvrige personale kommuniseres som det særegne, vil førskolelærernes arbeidsoppgaver gjerne bli begrenset til lederstillinger av typen: styrerstillinger og pedagogisk ledere på avdelingene. Dermed er det også ledelsesperspektivet som konstruerer mening, mens faglig fordypning og kunnskap kommer i bakgrunnen. Førskolelærernes karrieremuligheter kan dermed iakttas som enheten av forskjellen mellom ledelse og faglig utvikling:

ledelse | faglig utvikling.
Førskolelærerens karriere

Dersom man er av den oppfatning at en sterkere vektlegging av pedagogiske fellesskap med flere førskolelærere i arbeid på samme avdeling er det ønskelige, vil gruppen måtte kunne begrunne sitt pedagogiske oppdrag med noe annet og mer enn ledelse og veiledning.

6.6.2 Faglig kunnskap og læring

Den relasjonelle siden ved ledelse suppleres med at førskolelærerne også kommuniserer at de har en faglig kunnskapsbase (Utdanningsforbundet T, 2005). Førskolelærerne fremhever faglig kunnskap og læring som et tydelig saksområde i sin virksomhet. Slik vi betrakter det framstår fagkunnskapen lite spesifikk: ”..Vi skal arbeide med faglig kunnskap og læring..” og ”..vi skal være kunnskapsformidlere og pedagogiske veiledere..” (Utdanningsforbundet H, 2005). En slik måte å betegne egen sakskunnskap vil være en simpel vurdering i det de ikke vil fremstå for omverden som forskjellsbaserte iakttakelser. Flere steder i

høringsdokumentene vises til *Rammeplan for Barnehager* som et kunnskapsgrunnlag for yrkesutøvelsen; ”..ved å ta lov og rammeplan med i dette arbeidet..” (Utdanningsforbundet H, 2005). Vi vil videre problematisere anvendelsen av *Rammeplan for barnehager* som kunnskapsgrunnlag gjennom saksdimensjonens optikk. Deretter vil vi gjennom sosialdimensjonens optikk se nærmere på kommunikasjon av førskolelærernes fagkunnskap for å finne mulige bidrag til diskusjon av hvordan dette kan bidra til å etablere førskolelærernes grenser.

Rammeplan for barnehager vektlegger ulike fagområder og slik sett kan man forvente at den gir relativt klare antydninger om hva som er førskolelærernes kunnskapsområde. Sett gjennom saksdimensjonens perspektiv omhandler *Rammeplan for barnehager* tema som barns utvikling, språk og språkforståelse, utvikle barns sosiale kompetanse, lek, omsorg, oppdragelse og læring, dette er tema som også førskolelærerne beskriver som karakteristisk kunnskap knyttet til egen yrkesrolle. Med saksdimensjonens form er det dette \perp alt annet, kan disse tema oppfattes som formens innerside og utgjøre førskolelærerens fagkunnskap. Det er også innenfor disse områdene at barna skal utvikles og oppdras i barnehagen. Vi ser imidlertid et problem med å bruke fagområdene i *Rammeplan for barnehager* som grunnlag for å avgrense førskolelærernes kunnskapsområde. Utfordringen er at alle de ulike aktører i barnehagen forholder seg til *Rammeplan for barnehager*. Den er gjeldene for barnehagen som institusjon. Det medfører at innen for de temaområdene som trekkes fram er det vanskelig å identifisere hva som er det spesielle ved førskolelærernes kunnskap. Av *Rammeplan for barnehager* er det heller ikke mulig å se hva som er førskolelærernes ansvarsområde i forhold til barns utbytte av barnehageoppholdet. *Rammeplanen for barnehager* avgrenser ikke hvilke fagområder førskolelæreren arbeider med i barnehagen og hvilke fagområde øvrige ansatte arbeider med.

Gjennom sosialdimensjonens optikk forsøkte vi videre å få øye på kommunikasjon av forskjellen: førskolelærernes faglighet \perp øvrig ansattes faglighet. Vi fulgte formens innerside, førskolelærernes faglighet. Det førte oss til begrepet refleksjon som flere steder i høringsdokumentene trekkes fram i forbindelse med førskolelærerrollen. Som vi vil vise betrakter altså førskolelærerne egen refleksjons evne som en forskjell mellom førskolelærerne og de øvrige ansattes faglighet. Utdanningsforbundets medlemmer i Telemark kommuniserer at ”førskolelæreren har større evne til refleksjon i yrkesutøvelsen, må kunne koble teori og praksis” (Utdanningsforbundet T, 2005). Vi finner dette utsagnet representativt for flere

andre eksempler hvor førskolelærernes selviaktakelse baserer egen avgrensning i forhold til det øvrige personalet på refleksjonsbegrepet. Det kan synes som førskolelærernes bruk av begrepet refleksjon søker å beskrive at det er deres refleksive forhold til kunnskap som utgjør en særegenhet ved deres yrkesutøvelse:

I dialogen var det stadig et begrep som gikk igjen i begge gruppene: Refleksjon. Vi endte opp med å sette opp en modell der dette begrepet står i midten, som en forutsetning i forhold til alle sider ved yrkesutøvelsen:

(Utdanningsforbundet T, 2005)

Sitatet kan forstås som at førskolelærerne setter refleksjonsbegrepet inn i en sammenhengssirkel for å anskueliggjøre at de sin yrkesutøvelse har et refleksivt forhold til hele sin yrkesutøvelse. Dette kan iakttas som at førskolelærerne relaterer refleksjonsbegrepet til: *kunnskap om førskolebarn, samfunnsbevissthet, veiledning, egen yrkesutøvelse, didaktikk, teamutvikling, faglig kunnskap, omsorg, trygghet og menneskesyn* (Utdanningsforbundet T, 2005). Vi iakttar dette som at førskolelærerne iakttar seg selv som om de har en særskilt oppgave og kompetanse i forhold til å betrakte, vurdere og endre sin egen yrkesutøvelse, men også barnehagens oppdrag på et faglig profesjonsbasert kunnskapsgrunnlag. Det kan synes som om refleksjon iakttas som et opphøyet iakttakelsespunkt av kunnskap om praksis i barnehagen: *"Førskolelærerne må reflektere over egen praksis og ta ansvar for egenutvikling"* (Utdanningsforbundet A, 2005), og *"ha et tydelig og bevisst forhold til det pedagogiske arbeidet, og reflektere rundt yrkesutøvelsen"* (Utdanningsforbundet H, 2005). Med Rasmussen m.fl. vil dette kunne betraktes som pedagogisk profesjonskunnskap. Pedagogisk profesjonskunnskap er karakterisert som utdannelsessystemets refleksjonsteori og kiler seg inn mellom praksiskunnskap og utdannelsesforskningen. Førskolelærerne må synliggjøre tilknytning til både denne typen kunnskap og til forskning om deres kunnskap skal oppfattes som betydningsfull med hensyn til profesjonsutvikling (2007:10). Gjennom refleksjon kan førskolelærerne ivareta et slags kunnskapsperspektiv i sin funksjon. Dette perspektivet mener vi befinner seg et sted mellom praksis og profesjonskunnskap. Ved å basere vår iaktakelse av refleksjonsbegrepet på en forståelse av at refleksjon også kan iakttas som en forskjellsbasert konstruksjon vil vi med Luhmann kunne si, at fordi refleksjon ikke fremstår som en forskjellsbasert konstruksjon vil heller ikke refleksjon være godt nok egnet til å etablere grenser mot øvrigt personalet i profesjonsøyemed. .

Vi bestemte oss for å følge saksdimensjonens ytre side: dette] alt annet. Hensikten med å lese teksten med denne forskjellen for øye var å dra en grense mellom det som karakteriserer eller

kjennetegner førskolelærernes yrkesutøvelse og det som ligger utenfor denne. Vi fant temaer karakterisert som *"ikke grave seg ned i bagateller og praktiske oppgaver"* (Utdanningsforbundet T, 2005) og *"må ikke være tilstede i alle ting"* (Utdanningsforbundet B, 2005). Vi fant kommunikasjon av hva førskolelæreren ikke skal gjøre, eller ikke ha kunnskap om. Slike utsagn kan betraktes som et behov for å skille mellom de aktiviteter som reflekterer en faglig reflektert profesjonskunnskap tilegnet gjennom utdanning, og aktiviteter som mer tilhører hverdagslivets trivialiteter, men som likevel kan betraktes som en stor del av barnehagens hverdagsliv. Samtidig så vi at førskolelærerne ikke avviste deltakelse i hverdagslige gjøremål, men kommuniserer deltakelsen med utgangspunkt i en slags faglig og refleksiv forståelse av disse: *"Førskolelæreren må begrunne sine praktiske handlinger / veivalg i fag og pedagogikk.."* (Utdanningsforbundet T, 2005) og *"hvordan la være å bli slukt av alle praktiske oppgaver, det vil si sette de praktiske oppgavene inn i pedagogiske lærings situasjoner"* (Ibid.). Denne "både og holdningen" kan være et uttrykk for at førskolelærerne på den ene siden ser en mulighet for å avgrense sin rolle, ved å si at slike oppgaver ikke tilhører deres yrkesrolle. På den annen side kan det kanskje oppfattes som lite hensiktsmessig å gjennomføre en slik avgrensning fordi under hverdagslige gjøremål kan førskolelærerne lede og opprettholde et relasjonelt fokus. Vi ser heller ikke bort i fra at det i barnehagekulturen kan følge en viss anerkjennelse med å utviske forskjeller og tilstrebe en "flat struktur" blant personalet. Iaktatt gjennom saksdimensjonens ytre side kan det synes som førskolelærernes iaktakelse av egen yrkesutøvelse kan sees som enheten av forskjellen mellom profesjonskunnskap og praksiskunnskap:

Pedagogisk profesjonskunnskap | Pedagogisk praksiskunnskap
 Førskolelærers yrkesutøvelse i barnehagen

Eller sagt ved en anvendelse av to andre forskjeller, som enheten av forskjellen mellom:

Refleksjon | dagligverden
 Førskolelærers yrkesutøvelse i barnehagen

Det kan synes som om førskolelærerne gjør seg forskjellig det øvrige personalet og hverdagslige gjøremål ved hjelp av refleksjonsbegrepet. Vi vil videre se nærmere på eksempler hvor førskolelærerne differensierer seg fra lærerne.

Læringsbegrepet tematiseres enkelte steder i høringsdokumentene fra Utdanningsforbundet. Det kan synes som førskolelærerne har en oppfatning om at læring i barnehagen er annerledes en den formelle læringen som skolen tradisjonelt har hatt fokus på. Eksempler som *"stimulere*

til læring og grobunn for læring” (Utdanningsforbundet A, 2005) kan iakttas som et læringssyn der voksenrollen handler om å sette i gang og motivere til læringsprosesser. Førskolelærerne i Oslo kommuniserer at læring i barnehagen ofte beskrives som en annen type læring enn den man finner i skolen, mindre målrettet og som helhetlig læring (Utdanningsforbundet O, 2005). Dette kan forstås som et ønske om å avgrense førskolelærernes yrkesrolle i forhold til lærernes. Førskolelærerne lykkes imidlertid ikke med å begrepsfeste dette i forhold til å tydeliggjøre eventuelle forskjeller i læringsoppdraget mellom førskolelærere og allmennlærere. Fokus på læring i barnehagen har med den nye Rammeplanen for barnehager fått forsterket fokus, og vi antar at dette området vil være gjenstand for intern refleksjon i gruppa i framtida.

Sees faglig kunnskap i lys av tidsdimensjonens perspektiv kan det iakttas at førskolelærerne flere steder uttrykker kjennetegn ved sin kompetanse som kunnskap formulert i nåtid. På spørsmål om hva som er førskolelærerens spesielle inngang til yrket finner vi utsagn som: *”Førskolelæreren har faglig kunnskap*” (Utdanningsforbundet T, 2005). Det kan forklares som de aktualiserer hva de mener de kan, hva som er kjennetegnende ved det arbeidet de faktisk gjør. For eksempel skriver Utdanningsforbundets medlemmer *”..ha fokus på barnet..”*, *”..ha et tydelig og bevisst forhold til...”*, *”...vi kan barns utvikling..”* og *”En som har lederegenskaper..”* (Utdanningsforbundet H og B, 2005). I liten grad tematiseres behovet for framtidig kunnskap og kompetanse gjennom for eksempel forsknings og utviklingsarbeid. Det tiltross for at egenutvikling var et av de tre hovedmomentene som lå til grunn i Utdanningsforbundets invitasjon i arbeidet med profesjonsidealer.

6.6.3 Omsorg og læring

Etter at ansvaret for barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og formelt ble en del av utdannelsessystemet har vi iaktatt at fokuset på barnehagen som læringsarena økt. Dette kan medbringe positive effekter for førskolelærernes identitet i forhold til status og profesjon. I tillegg kan det gi en etterspørsel etter målbare resultater, hvor førskolelærerne nærmest vil kunne ”bevise” at metodene virker. Gruppen kan iakttas som en type lærer som har en viktig funksjon i menneskers tidlige start på prosjektet: livslang læring. I tillegg til økt læringsfokus finner vi omsorgsbegrepet tematisert i barnehagens styringsdokumenter, barnehageloven og rammeplanen. Ved å

fokusere på begrepene omsorg og læring vil vi se hvordan begrepene tematiseres med den hensikt å vurdere om dette bidrar til å etablere førskolelærernes grenser.

I lov og rammeplan betegnes omsorg som viktig i barnehagens arbeid. Gjennom saksdimensjonen fant vi også i høringsdokumentene begrepet "omsorg" tematisert. I enkelte dokumenter betegnes omsorg som del av førskolelærernes dannelses- og oppdragelsesarbeid. Andre steder er omsorg ganske enkelt stadfestet som et området systemet har fokus på: *"Vi har fokus på omsorg, lek og læring"* (Utdanningsforbundet B, 2005). Omsorgsbegrepet framstår generelt som lite problematisert, og det kan virke som om det er en generell oppfatning blant førskolelærerne at de opererer med en felles forståelse av omsorgsbegrepet. Som vi har vært inne på tidligere kan omsorgsbegrepet iakttas på ulike måter. I Rammeplan for barnehager tematiseres en omsorgsfull relasjon som *"preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse, og evne og vilje til samspill. ... Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring"* (KD 2006a:25). I tekstene fra førskolelærerne i Utdanningsforbundet finner vi omsorg tematisert i forbindelse med læring, som noe annet enn den hverdagslige forståelsen av begrepet. Det er likevel få tegn i tekstene til at førskolelærerne har et refleksivt forhold til omsorgsbegrepet. Som vi tidligere har beskrevet skiller Celia Davis (i Nørregård-Nielsen, 2006:48) mellom tre ulike former for omsorg, care-giving, care-work og professional care. Den type omsorg vi fant beskrevet i Høringsdokumentene kan best beskrives som care-work, en type omsorg knyttet til praktisk kunnskap med lav grad av teoretisk forankret kunnskap. Dersom førskolelærerne lar omsorgsbegrepet forbli lite tematisert som profesjonskunnskap kan deres rolle som omsorgsgivere overfor små barn heller ikke brukes for å avgrense rollen.

Den manglende tematiseringen av omsorg blant førskolelærerne kan forstås som om førskolelærerne har en slags motstand mot å identifisere seg med de sidene av yrket som kan komme til å bli sammenlignet med morsrollen, eller med oppgaver som tradisjonelt har vært knyttet til hjemmet. Omsorg kan være en slik side ved rollen. Som vi har sett har vi gjennom vår fremstilling av barnehagen og førskolelæreryrkets historie og framvekst også sett et slikt skille mellom pedagogikk og omsorg. På den annen side har også barnehagens uttrykk søkt å ligne hjemmets, gjennom innredning, aktiviteter og generell tilnærming. Dette kan iakttas som en usikkerhet hos gruppen. På den ene siden er små barns omsorgsbehov åpenbart, på den andre siden kan det virke som førskolelærerne kommuniserer at det er læring som er deres viktigste oppdrag mens omsorgsrollen kan komme til å stå i veien for en

profesjonaliseringsprosess med pedagogikk som varemerke. Førskolelærernes orientering mot det pedagogiske fagfeltet kan ha resultert i at faglig reflektert kunnskap omkring begrepet har kommet i bakgrunnen. Det finnes tegn i teksten for forståelse av at den omsorgen som ligger i førskolelærernes yrkesutøvelse iakttas som noe annet enn den hverdagslige omsorgen som omgir mennesker for eksempel i familien. *”Førskolelæreren får et annet perspektiv på omsorg; tilbyr ikke bare et fang, men også omsorg i form av læring.”* (Utdanningsforbundet T, 2005). Sitatet kan forstås som om man forsøker å inkludere omsorgsbegrepet i rollen samtidig som de tar avstand fra den dagligdagse forankringen av begrepet. Med formnotasjonen kan det skrives slik:

Omsorg og læring] -

Vi bestemte oss for å følge denne ledeforskjellen videre, vi fant følgende kommunikasjon om omsorg og læring fra Utdanningsforbundet, avdeling Oslo:

”Vi må gjøre vurderinger som er faglig forankret med omsyn til hvilke omsorgsbehov den enkelte og gruppen har. Vi er forpliktet til å gi og legge til rette for, et trygt og inkluderende og omsorgsfullt miljø, i kraft av et medmenneskelig perspektiv og som et mål og forutsetning for læring.”

(Utdanningsforbundet O, 2005)

Det kan iakttas som om omsorg markeres både som et mål og som en forutsetning for læring, uten at dokumentene gir ytterligere informasjon om hvordan omsorgsbegrepet og læringsbegrepet henger sammen. Med iakttagelsen av omsorg nærmest kommunisert som et middel for læring, kan læringsbegrepet iakttas som det tema som skal samle og profesjonalisere yrkesgruppen. Det kan også bygge opp om en forståelse av at gruppen er opptatt av barns læring i barnehagen. Samtidig forblir det uklart hva slags læring det vises til og hva som spesifikt skal læres i barnehagen. Enkelte steder problematiseres læringsbegrepet med begreper som helhetlig læring, formell læring og uformell læring.

”Vi erfarte at det fremdeles er myter om hva man vektlegger i skole og barnehage. Spørsmål om barnehagen bedriver formell læring, og om skolen vet hva helhetlig læring er, viser at slike temaer er viktig å diskutere.”

(Utdanningsforbundet O, 2005)

Dette kan iakttas som det forsøkes å fremstille den læringen som skjer i barnehagen som noe annet enn den læringen man ønsker å oppnå via undervisning i skolesammenheng.

Førskolelærerne kan ikke henvise til en tilsvarende form for den helhetlige læringen de antyder i sitt yrkesoppdrag. Slik vi betrakter det har det verken vært tradisjon for, eller vanlig, å betegne førskolelærers kommunikasjon med barn i barnehagen som undervisning. Læring i barnehagen kan ikke avgrenses til en undervisningssituasjon. Kanskje kan en faglig

forankring av omsorgens betydning for små barns utvikling og læring tematiseres og forankres som en kunnskapsbasert del av yrkesrollen, og dermed bidra til å avgrense rollen?

Omsorgsbegrepet kan kobles til et barnevernsperspektiv, for eksempel kan følgende sitatet fra Utdanningsforbundet kobles til barnevernsperspektivet: ”...gjøre vurderinger som er faglig forankret med omsyn til hvilke omsorgsbehov den enkelte og gruppen har...”

(Utdanningsforbundet O, 2005) Dette kan tyde på at førskolelærerne kommuniserer at enkeltbarn og grupper kan ha ulike behov for omsorg og at det er førskolelærernes ansvar å vurdere behovet for å gi omsorg. Distinksjonen omsorg | omsorgssvikt kan da kobles direkte på den delen av barnehagens samfunnsmandat som omhandler barnevern. I *Rammeplan for barnehagen* påpekes personalets ansvar slik: ”Personalet har et særlig ansvar for at barn som opplever omsorgssvikt kan få oppleve trygghet og stabilitet i barnehagen” (KD 2006a:25). Vi stiller oss undrende til at det faglige innholdet i omsorgsbegrepet forblir ubestemt når førskolelærerne har et tydelig ansvar på området. Er det slik at omsorg ikke assosieres med pedagogisk arbeid, men med helseutdanninger eller med fagarbeiderutdanningen på videregående nivå hvor utdanningen betegnes ”barne- og omsorgsarbeider”. Gjennom at omsorgsbegrepet nærmest er et ikke-tema hos førskolelærerne spør vi oss om de overlater denne siden av barnehageoppdraget til fagarbeiderne?

I teksten finner vi ofte barnehagens klienter / brukere betegnet som førskolelærernes alter. I beskrivelsen av sin yrkesutøvelse orienterer førskolelærerne seg mot barn og foreldre som klienter / brukere: ”...svært viktig med bevisstgjøring i forhold til å se det barnet og den familien en står over for.” (Utdanningsforbundet T, 2005). Med slike formuleringer kan det se ut til at førskolelærernes anvendte forskjell er:

førskolelærer | barn og foreldre

Dette indikerer en klientorientering hvor det uttrykkes lojalitet i forhold til klientene, og bidrar helt klart til å kunne avgrense førskolelærerne. Vi ser her en klientorientering som samsvarer med profesjonsteorien der forholdet til klienten kjennetegnes ved lojalitet. En slik forskjell synes mulig fordi vi ellers i dokumentene ikke kan se spor av at førskolelærerne direkte betegner for eksempel myndigheter som sitt alter. Myndigheter blir regnet med på en mer indirekte måte, gjennom bevisstheten av rammefaktorer som styrer deres virksomhet. Videre kan samfunnet og myndigheter iakttas som alter, i den forstand at førskolelærerne er klar over at de har et samfunnsmandat å forvalte. Men det er gjennom arbeidet med barn og foreldre førskolelærerne utøver sitt virke, og det kan synes som det er her deres lojalitet

ligger. Dette samsvarer godt med profesjonsteorien der etiske overveielser med lojalitet til klienten er et sentralt trekk ved en profesjon (Laursen 2004:26).

Flere steder markeres en forskjell mellom barnehage og hjem. Historisk har vi sett at barnehagen tradisjonelt har vært opptatt av å markere likheter mellom hjem og barnehage. Dette har de gjort ved at barnehagens innredning og fysiske forhold har hatt mye felles med et hjem. Videre har de holdt på begrepene barn og foreldre, i stedet for elever og foresatte som man bruker i skolen. Med den nye rammeplanen for barnehagen (KD 2006), og med barnehagens formelle innlemmelse i Utdanningsystemet kan det synes som om førskolelærerne blir mer opptatt av å markere et skille mellom systemene hjem og barnehage. Det beskrives en forskjell mellom hvordan førskolelærerne i barnehagen forholder seg til barn versus hvordan foreldrene i hjemmet forholder seg til de samme barn. *”være et tilbud som viser at vi er et tillegg og ikke en erstatning for foreldre”* (Utdanningsforbundet H, 2005) og *”førskolelærerne er ekspert på barn, men foreldrene er ekspert på egne barn”* (Utdanningsforbundet B, 2005). Tydeliggjøring av dette skillet vil bidra til at førskolelærerne klarer å skape grenser for sin egen yrkesrolle, dersom skillet oppfattes som reelt og grunnlagt i kommunikasjonen med omverdenen. Er det slik at førskolelærerne dekker et særskilt behov hos barn og foreldre? Det vil kunne være mange mulige svar på dette spørsmålet, men man kan i alle fall si at barnehagen dekker foreldres tilsynsbehov mens de er på arbeid, samtidig som de også bidrar med kunnskap om ulike sider ved barns utvikling. I den sammenheng er det rimelig å anta at både foreldrenes oppfatning og en generell samfunnsoppfatning vil kunne være at små barn har behov for omsorg under deres opphold i barnehagen. Imidlertid ser vi at det ikke er i forhold til disse områdene førskolelærerne ønsker å grunngi sin profesjon. Førskolelærerne begrenser sin profesjonsdannelse i økende grad til den delen av barnehagens oppdrag som handler om læring. Oppdragelses- og undervisningssystemets funksjon er å forandre mennesker. Gjennom virksomheten i barnehagen skal barn forandres til å bli sosialt kompetente, klare for skolen, ha god lekekompetanse etc... Det argumenteres innenfor barnehagediskursen at livslang læring må begynne tidlig. Barn kartlegges og screenes i forhold til ulike utviklingsområder, og spesialundervisning settes inn ved avvik. Om man i tillegg til læringsfokuset tok utgangspunkt i forskjeller som omhandlet barns behov for tilsyn, omsorg, og psykiske og helsemessige forhold ville barnehagediskursen kunne fått et annet innhold, for eksempel ytterligere kommunikasjon om det sosialt kompetente barn. Ved å la kunnskap om barnevern og helse bli en del av førskolelærernes kommunikasjon om barn i barnehagen kunne gruppen bruke dette til tydeligere å avgrense sin rolle.

6.6.4 Å tolke og utføre samfunnsmandatet

Vi har flere steder i Høringsdokumentene sett at førskolelærerne tydeliggjør sitt ansvar for å tolke og utføre barnehagens samfunnsmandat. Kikker man på dette temaet gjennom tidsdimensjonen kan man få øye på at arbeidet med å tolke og utføre et samfunnsmandat vil bygge på eksisterende kunnskap, holdninger og verdier. Sammen med forståelser av utdannelses og oppdragelsessystemets oppdrag i nåtid og forventninger om framtida, vil tidsdimensjonen i stor grad ha en betydning for hvordan førskolelærerne tolker og utfører sitt samfunnsmandat.

”Læreren / førskolelæreren arbeider ut i fra et demokratisk gitt samfunnsmandat – dersom dette ikke strider mot profesjonens etiske retningslinje. Mandatet i planer og forskrifter inneholder ulike motsetninger, og deler av dette kan synes uforenlige. Læreren / førskolelæreren har ansvar for å tolke og konkretisere dette mandatet slik at det brytes ned og kan omsettes i praksis. Da kommer de vanskelige prioriteringene og valgene – valg som vi må kunne argumentere for og begrunne... Derfor må vi i vårt arbeid bygge på respekt for grunnleggende menneskerettigheter og på sannhet og rettferdighet i forhold til barn, unge og samfunn.”

(Utdanningsforbundet O, 2005)

Man kan iaktta denne beskrivelse av førskolelærernes utøvelse av samfunnsmandatet som en tydeliggjøring av deres autonomi i yrkesutøvelsen. Systemet har et selvstendig ansvar for og til enhver tid og tolke samfunnsmandatet kritisk. Hensynet til grunnleggende menneskerettigheter og respekt for klienten, kan i gitte tilfeller antas å komme foran myndighetenes krav til førskolelærerne. Sett i lys av profesjonsteori kan en slik autonomi bidra til en avgrensning av yrkesrollen, fordi den gir systemet førskolelærerne et eget ansvar og en egen evne til å vurdere hva som er best for klienten. Ser man profesjonsteori som fortid og NPM som fremtid kan det med formnotasjonen skrives slik:

profesjonsteori | New public management

Betrakter man autonomi gjennom ”fortidens” profesjonsteori i en nåtid med NPM som styringsform, kan man med Hjort få øye på en svakhet med denne måten å tenke på. I profesjonsstrategisk sammenheng, vil denne svakheten kunne være:

” ..hvis det sker alt for ureflekteret, risikerer man at bidrage til at udvikle nye styringsredskaper, der understøtter en politisk central styring af det pædagogiske arbejde, herunder øget uniformering og standardisering.”

(Hjort 2006:7)

Det økende samfunnsmandatet kan altså bidra til autonomi i et kortsiktig perspektiv, for i neste omgang bidra til en økt sentralstyring hvor man blir forpliktet til å fylle bestemte

målsettinger. Kontrollen vil kunne foregå for eksempel gjennom økonomiske insitamenter (Ibid.:6)

Med NPM har man fremmet mange forandringer. En av barnehagesektorens mange endringer har vært at barnehagene har fått et tydeligere samfunnsmandat, hvor førskolelærerne i større grad en tidligere kan vurdere hva som er best for barnet. Samtidig påvirkes systemet førskolelærerne i en tid der målstyring og læringsfokus har fått større plass. Førskolelærerne får med det en økende mulighet til å vise at de lever opp til kvalitetsstandarder hvor de nærmest kan bevise nytten av sin funksjon. Læringsfokuset og barnehagens innlemmelse i Kunnskapsdepartementet kan bringe førskolelærerne nye muligheter for profesjonsdannelse med utsikter til klarere avgrensning mot omverdenen. Det kan være en fare for at førskolelærerne bruker dette fokuset for å begrunne barns behov ut i fra en læringsorientert barnehagevirksomhet. En slik begrunnelse gir samtidig økte muligheter for profesjonalisering. Paradoksalt nok kan man si at dette vil kunne komme til å understøtte politiske interesser som med Frøbel ikke vil bli betraktet som barnets beste. Ved å skape behov for læringsorienterte barnehager vil behovet for heldagsinstitusjoner kunne komme til å øke. Disse kan betraktes som en forutsetning for de voksnes deltakelse i arbeidsmarkedet, noe som igjen er med å opprettholde drift av velferdsstaten.

6.7 Utdanningsforbundet - ”Veileder i arbeidet med kompetanseutvikling” og ”Flere førskolelærere i barnehagen”

I denne andre analysedelen av dokumenter fra Utdanningsforbundet, har vi tatt utgangspunkt i to dokumenter fra Utdanningsforbundet: ”*Veileder i arbeidet med Kompetanseutvikling i barnehagen – hva kan du gjøre der du er?*” (Utdanningsforbundet 2008), (av hensyn til leservennlighet benevner vi denne videre som Veilederen), og ”*Temanotat 2006/6. Flere førskolelærere i barnehagen*” (Utdanningsforbundet 2006), (omtales videre som Temanotatet.) Disse dokumentene er utarbeidet av organisasjonen og representerer således en omverden for systemet førskolelærere. Organisasjonens funksjon er å ivareta medlemmenes interesser i forhold til lønns- og arbeidsvilkår, samtidig kondisjonerer de førskolelærerne ved å sette dagsorden i utdanningspolitiske spørsmål. Utdanningsforbundet kan betraktes som en forvalter og leverandør av pedagogisk profesjonskunnskap.

Vi har også lest disse dokumentene med de tre ledeforskjellene, sak-, sosial- og tidsdimensjonen for øyet. Etter nøye iakttagelse av de to dokumentene konstruerte vi ulike temaområder, og videre organiserte vi analysen ut i fra fire temaområder; *kompetansens innhold, kompetansens form, førskolelærerne i kompetansearbeidet, og profesjonsutvikling*. De tre første temaområdene som omhandler kompetanse og kunnskap fant vi hovedsakelig tematisert i Veilederen. Mens temaet profesjonsutvikling fant vi tematisert i Temanotatet. Til sammen kan de to valgte dokumenter gjennom de fire temaområdene levere bidrag til en diskusjon av vår problemstilling.

6.7.1 Kompetansens innhold

Vi har studert Veilederen for å forsøke å få øye på tematisering av begrepet kompetanse, men vi fant ikke begrepet verken problematisert eller tematisert. Vi valgte å tolke det som at Utdanningsforbundet støtter seg til den tematisering av begrepet som gjøres i den statlige kompetanseplanen (KD 2007:7). Utdanningsforbundet starter i Veilederen med å gi sin begrunnelse for hvorfor det er viktig å arbeide med kompetanseheving. Dette begrunnes med at *”de ansattes kompetanse er helt avgjørende for å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon, og for å heve yrkesstatusen”* (Utdanningsforbundet 2008). Utdanningsforbundet henviser med sitatet til samfunnsoppdraget som knytter barnehagen til oppdrags- og undervisningssystemet. Samtidig viser det til en forståelse av at samfunnsoppdraget henger sammen med kompetanse, yrkesstatus. Vi leste Veilederen i den hensikt å få øye på den saklige dimensjonen i kompetansebegrepet ved hjelp av formen dette ¹ alt annet. Veilederen er i utgangspunktet laget for å bidra til implementeringen av Departementets kompetansehevingsstrategi, og slik sett var det ikke uventet å finne kompetanseheving tematisert som Departementets fire satsningsområder: pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø samt samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Det er dette også Utdanningsforbundet tematiserer som kompetansehevings innhold. Vi vet fra gjennomgangen av Kunnskapsdepartementets strategiplan (KD 2007) at Departementet åpner for lokale varianter av hva som kan tematiseres, med utgangspunkt i antakelsen at kompetansenivået er svært ulikt i barnehagene. Videre gis førskolelærerne gjennom lov og rammeplan et mandat til *”planlegging, dokumentasjon og vurdering”* (KD 2006:47). I dette gis førskolelærerne et mandat til i stor grad å påvirke og forme barnehagens utvikling og gjennom denne autonomien kan de styrke egen profesjon. I Utdanningsforbundets veiledning

fant vi at Utdanningsforbundet har valgt å kommunisere Departementets tydelig uttalte satsningsområder, framfor å tematisere og påvirke strategien ut i fra Utdanningsforbundets eget utdanningspolitiske og faglige ståsted. Det kan synes som Utdanningsforbundet har basert veiledningen av kompetansehevingsstrategien på følgende forskjell:

Kunnskapsdepartementets strategi | førskolelærernes faglig autonomi

Utdanningsforbundets egen autonomi står umarkert, mens Departementets strategi markeres. I dagens barnehagediskurs er flere temaer gjenstand for diskusjon, også innenfor de satsningsområdene som ligger i Departementets kompetansestrategi. Ved å markere faglig innsikt i denne diskursen kunne Utdanningsforbundet kommunisert faglig integritet og autonomi. Som vi har sett av analysen av Departementets kompetansestrategi opererer ikke Departementet med et markert skille mellom personalet og førskolelærerne, som fagforening kunne Utdanningsforbundet i Veilederen ha markert førskolelæreren bedre og med det bidratt til en tydeliggjøring av førskolelærernes grenser.

Sett med tidsdimensjonens distinksjon, før | etter, leste vi dokumentene *"Veilederen"* og *"Temanotatet"* for å få øye på hvordan Utdanningsforbundet inkluderer erfaringer fra fortida og forventninger om framtida i framstillingen av førskolelærernes kompetanse. I Veilederen kommuniseres det at det på bakgrunn av kartlegging skal utarbeides en plan for gjennomføring av kompetansehevende tiltak. Dette er nedfelt i avtaler mellom partene i arbeidslivet. Utdanningsforbundet påpeker i denne sammenheng *"En slik kartlegging må bygge på erfaringer og kunnskaper om barnehagene i den enkelte kommune"* (Utdanningsforbundet 2008:3). Det vises i denne forbindelse til et forslag til mal for kommunale kompetanseplaner, utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold. (Vi har ikke lest dette dokumentet, vi forholder oss til teksten i Veilederen.) Ved gjennomgang av Veilederen kan vi ikke finne tegn på tematisering av den kompetansen som førskolelærerne har med seg gjennom sin utdanning og praksis. For å få rede på hvilken kompetanse som finnes i barnehagen, hvilken kompetanse som er nødvendig i dag og i framtida, henvises til den enkelte *"Det du alltid kan gjøre er å sørge for at kompetanseutvikling blir tema for diskusjon i barnehagen. Hva slags kompetanse har vi, hva trenger vi og hva ønsker vi?"* Det er nærmest som om Utdanningsforbundet forventer at det vil variere svært mye fra den ene arbeidsplassen til den andre. Det uttrykkes ingen forventninger til at det ligger en kunnskapsbase og en kompetanse i bunnen som det kan bygges på. Vi finner det forunderlig at ikke førskolelærernes egen fagforening formidler innsikt i den kunnskapsbasen gruppen har tilegnet seg gjennom sin profesjonsutdanning. En slik innsikt ville skapt tydeligere

forventninger, både til form og til innhold, i den framtidige kompetansehevingen. Førskolelærernes kompetanse forblir umarkert, og utover å henvise til Departementets føringer, legger ikke fagforeningen egne føringer for innholdet.

6.7.2 Kompetansens form

Utdanningsforbundet tematiserer kompetanseheving som satsning på Departementets fagområder, i tillegg markerer de kompetanseheving som form. Utdanningsforbundet henviser til egne former for kompetanseutvikling: personalmøter, planleggingsdager, ledermøter, pedagogisk utviklingsarbeid, bruk av ekstern veileder, organiserte nettverk og grupper, bruk av faglitteratur og hospiteringsordninger (Utdanningsforbundet 2008:5). Utdanningsforbundet viser også til andre meddelsesformer for kommunikasjon: møter og seminarer arrangert av lokallag, tillitsvalgsopplæring samt Utdanningsforbundets egne faglige kurs og seminarer i regi av Utdanningsakademiet (Utdanningsforbundet 2008:6,7). Utdanningsforbundet kommuniserer at de legger til rette for kompetanseheving gjennom en rekke ulike meddelsesformer. Det kan betraktes som de opererer som læringsstøttende omgivelser for førskolelærerne. Det kan synes som Utdanningsforbundets anvendte forskjell er:

Form | innhold

Kompetansearbeid

Utdanningsforbundet har i arbeidet med kompetanseheving fokus både på form og innhold. Slik vi betrakter det, markeres formen, og ved det legitimering av eget arbeid. Mens man ikke kommuniserer det som Luhmann betegner som basal selvreferense, hvor Utdanningsforbundet iakttar, hvilken forskjell som kan være anvendt i utbedelsen av Temanotatet.

Utdanningsforbundets kompetansearbeid markeres også som møter, seminarer, årshjul, kommunebudsjett, økonomiplan med mer (Utdanningsforbundet 2008:6). Vi ser også her at formen markeres, det kan bety at selv kompetanseinnholdet i arbeidet bli mindre markert, og med det kommuniseres heller ikke førskolelærernes kunnskap. Riktignok har vi tidligere sett at kompetanseinnholdet markeres som Departementets fire satsningsområder, men Utdanningsforbundet har ikke grepet muligheten til selv å sette fokus på innholdet i arbeidet. Det kan betraktes som at Utdanningsforbundet gjennom Veilederen forholder seg passivt i forhold til førskolelærernes egen innflytelse og autonomi på kompetanseinnholdet.

Vektlegging av form kan iakttas som Utdanningsforbundet forsøk på å styrke det man i profesjonsteorien beskriver som gruppens egeninteresse: arbeidstakers faglige rettigheter på arbeidsplassen. Med et ”passivt” forhold til arbeid med førskolelærernes kunnskapsbase, kvalitet, faglig tilknytning, utvikling og faglig autonomi risikerer man at kompetansearbeidet blir redusert til spørsmål om tidsbruk, ressurser og arbeidsmiljø. Dette kan formuleres med distinksjonen:

arbeidstakers rettigheter	}	faglig tilknytning
gruppens egeninteresse		og utvikling

Med en tyngde på det som man tradisjonelt ville kalt foreningsarbeid avgrenser Utdanningsforbundet sitt oppdrag, den faglige tilknytning overlates til Departementet og førskolelærerne selv. Utdanningsforbundets Veileder til kompetanseutvikling i barnehagen kan iakttas som formidling av Departementets kompetansestrategi. Organisasjonen har en viktig rolle i styrking av førskolelærernes profesjonelle identitet. Som vi har gjort rede for i profesjonskapittelet skjer dette blant annet gjennom medlemskap, gjennom forvaltning av en kunnskapsbase og gjennom autentisk bekjennelse til klientens beste. Videre vil profesjoner også vise element av egeninteresse, for eksempel i form av kamp for høyere lønn og bedre arbeidsvilkår. Det kan synes som om Utdanningsforbundet i sin aktuelle tekst vektlegger fagforeningsfokuset sterkt i sin kommunikasjon av arbeidet med kompetanseheving i barnehagen. Strukturer som regulerer forholdet mellom partene i arbeidslivet tydeliggjøres gjennom å legge vekt på forhold som: Medbestemmelse, arbeidsgivers ansvar og tillitsvalgtes rolle (Utdanningsforbundet 2008:4,6). Dette er forhold som reguleres av lovverk og tariffavtaler, og som derfor gjelder mange ulike yrkesgrupper, og behandler generelle forhold mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. At Utdanningsforbundet legger så tydelig vekt på selve ”medbestemmelsesretten” kan føre til at selve innholdet i kompetansehevingsarbeidet kommer i bakgrunnen. Med iakttagelser av Utdanningsforbundets kommunikasjon basert på forskjellen, + makt - makt, er det lite trolig at Utdanningsforbundets vektlegging av kompetanseformen sannsynligvis bidrar til å etablere førskolelærernes grenser. Det særegne ved gruppens kunnskapsbase markeres ikke, heller ikke deres forhold til klientene. Vi ser også at de ovennevnte læringsaktivitetene kommuniseres svært forsiktig, under overskriftene ”Hva kan du gjøre der du er?” og ”Hva kan Utdanningsforbundet tilby?” (Utdanningsforbundet 2008:5,6). Med slike vage formuleringer velger Utdanningsforbundet å komme med forslag til sine medlemmer, nærmest med beskjeden ”hvis du har lyst”. Vi stiller oss undrende til denne typen kommunikasjon og om den er hensiktsmessig i forhold til profesjonsutvikling og en tydeliggjøring av yrkesgruppen. Det ser heller ikke ut som

Utdanningsforbundet forsøker å sette slike fagforeningssaker i direkte relasjon til førskolelærerne i barnehagen. Begreper som ”de ansatte” og ”samarbeid” preger dette kapitlet. Dette kan understrekes med følgende sitat: *”I arbeidet med medbestemmelse om kompetanseutvikling er det viktig at Utdanningsforbundet samarbeider med Fagforbundet og andre organisasjoner som er representert i barnehagen”* (Utdanningsforbundet 2008:4).

Vi vil i denne sammenheng trekke fram Qvortrups beskrivelser av systemers grenser. Han kommuniserer *”at disse små og store socialsystemer er styrt av deres egne skrevne eller uskrevne regler, også selv om de fysisk lapper ind over hinanden”*. For å forklare hvordan systemers grenser etableres opererer han med begrepene funksjonell differensiering, kondisjonering og autopoiesis (Qvortrup 2005:190,191). Når Utdanningsforbundet vektlegger faglige rettigheter for alle som arbeider i barnehagen, tydeliggjøre de ikke de relasjonelle faktorer som knytter gruppen førskolelærere sammen i deres selvforståelse. Når tydeliggjøringen av førskolelærernes interne kommunikasjon mangler og fokuset i stedet plasseres på hvordan alle ansattes faglige rettigheter kan de bidra til å utviske grenser mellom de ulike gruppene av ansatte i barnehagen.

6.7.3 Lærende organisasjoner

Vektleggingen av kompetansehevingens form kan betraktes som læringsstøttende noe som kan gjenkjennes som et av kjennetegnene ved lærende organisasjoner. Tidlig i Veilederen kommuniseres også ideen om at barnehagen skal fungere som en lærende organisasjon (Utdanningsforbundet 2008). Utdanningsforbundets vektlegging av form kan være en strategi som skal bidra til å styrke barnehagen som en lærende organisasjon, det vil være i tråd med føringene fra Departementet. Dette samsvarer også med Departementets forståelse av selve kompetansebegrepet der læringsstøttende omgivelser vektlegges, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser (KD 2007:7). Med distinksjonen: arbeidstakers rettigheter/gruppens egen interesse | faglig tilknytning og utvikling, kan barnehagen risikere å bli omverden for Utdanningsforbundet som lærende organisasjon. Førskolelærerne som eget system risikerer å bli en blind flekk for seg selv, som ikke iakttar seg selv og kommuniserer med seg selv som eget atskilt system innenfor denne lærende organisasjon. Om Utdanningsforbundet hadde markert tydeligere en forskjell mellom førskolelærerne | andre ansatte, ville det bidratt til å synliggjøre systemets grenser, og man

kunne i stedet ha fokusert på koblinger mellom disse systemene innenfor barnehagen som en lærende organisasjon.

Selv om det er mulig å iakttta Utdanningsforbundet som en læringsstøttende organisasjon, spør vi oss om de likevel kan fremstå som et hinder i arbeidet med å heve kompetanse? Med utgangspunkt i Qvortrups beskrivelse av lærende organisasjoner spør vi oss om Utdanningsforbundet forstår begrepet for enkelt når de i hovedsak beskjeftiger seg med det vi betrakter som ulike meddelelsesformer? Gjennom våre iakttakelser basert på forskjellen, lærende organisasjon | fagkunnskap, stiller vi oss spørrende til om Utdanningsforbundet har strukturer for ivareta kompetanseheving, i form av utdanning, og koblinger til omverdenen for eksempel til høgskoler, universitet, forsknings og andre pedagogiske fagmiljø når disse i denne teksten delvis fremstår som umarkert. De nevnte omverdener kommuniseres flere steder, men kun som en henvisning. Det markeres i liten grad forpliktende strukturer og samarbeid i denne forbindelse:

”De regionale høgskolene er også viktige samarbeidspartnere, og et godt samarbeid med førskolelærerutdanningene kan bidra til bedre kompetansearbeid. Det er lokallaget som har ansvar for å følge opp disse klubbene, men dette betyr ikke at fylkeslaget ikke kan ta kontakt med høgskoleklubben for å få innsikt i hva som skjer på den aktuelle høgskolen.”

(Utdanningsforbundet 2008:6).

Det kan se ut som at koblingene til fagmiljøene blir overlatt til lokale klubber og fylkeslag, i det de påpeker at samarbeidet mellom høgskoler og Utdanningsforbundets fylkesnivå er viktig. De eksemplifiserer dette med å vise til at enkelte steder arrangeres konferanser i fellesskap (Utdanningsforbundet 2008:7). Videre overlates også rollen som formidler av det Utdanningsforbundet betegner som forskningsbasert kunnskap til fylkesnivåleddet i organisasjonen. Og, det henvises til Norges Forskningsråds program Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning: *”Ved å holde seg oppdatert på dette arbeidet kan fylkeslagene kan fylkeslagene være med på å formidle den nyeste forskningsbaserte kunnskapen”* (Utdanningsforbundet 2008:7). Ved å delegere denne oppgaven til fylkene unnlater Utdanningsforbundet som sentral ledd å fungere som et klart peilemerke i forhold til pedagogisk vitenskapelig kunnskap. I Utdanningsforbundets tematisering av forbundets rolle på sentralt nivå fant vi at forbundet ansvarliggjør Stortinget og Departementets i kompetansearbeidet. *”Sentralleddets rolle er å holde kontakten inn mot departement og Storting, og hele tiden påvirke slik at kompetanseheving i barnehagen tas på alvor”* (Utdanningsforbundet 2008:7). Videre ser vi at Utdanningsforbundet tematiserer sin rolle i

forhold til ”samarbeid med Fagforbundet og KFO, som er andre viktige arbeidstakerorganisasjoner i barnehagen” (Ibid). I kapitlet om Utdanningsforbundets rolle på sentralt nivå kunne vi ikke se at forholdet til forskningsmiljøer og høgskoler belyses. Sett i forhold til Rasmussen m. flere sin konstruksjon av de tre kunnskapsformene innenfor utdanningssystemet kan Utdanningsforbundets sentrallødd iakttas nærmest som en organisasjon som unndrar seg kommunikasjon av pedagogisk profesjonskunnskap og utdanningsforskning. For førskolelærerne kan det medføre at Utdanningsforbundet på dette området ikke bidrar til å etablere tydelige grenser for førskolelærerne.

6.7.4 Førskolelæreren i kompetansearbeidet

Vi ønsket å iaktta Utdanningsforbundets kommunikasjon av førskolelæreren i kompetansearbeidet og hvordan de kommuniserer egen rolle i forhold til disse. Med ledeforskjellen ego | alter for øye kikket vi etter hvem som ble markert som ego. I innledningen av dokumentet fant vi at Utdanningsforbundet henvendte seg til ”deg” og ”du som arbeider i barnehagen” (Utdanningsforbundet 2008:2). Dette tolket vi som at førskolelærernes organisasjon velger å henvende seg til alle ansatte som en enhet. Senere i dokumentet kan man muligens se at dette nyanseres noe. Kapittel 6, for eksempel, innledes med: ”På alle nivåer i barnehagesektoren kan førskolelærere og andre medlemmer av Utdanningsforbundet gjøre noe for å bidra i kompetanseutviklingsarbeidet.” (Utdanningsforbundet 2008:5). Det kan iakttas som at Utdanningsforbundet skiller mellom førskolelære og andre medlemmer. Imidlertid kan dette betraktes som kun et tilløp til et slikt skille, fordi i samme kapittel fant vi overskriften: ”Den enkelte førskolelærer / arbeidstaker...” Dette kan iakttas som Utdanningsforbundet ikke avgrensner sitt mandat som en faglig-politisk interesseorganisasjon for førskolelærerne, men også forsøker å inkludere øvrige ansatte i sin kommunikasjon.

I Veilederen markeres det at ”arbeidsgiver og den enkelte arbeidstaker har i fellesskap ansvar for å ivareta kompetanseutviklingen” (Utdanningsforbundet 2008:4). Her viser Utdanningsforbundet til Departementets nasjonale strategi. Ved at Utdanningsforbundet belyser en slik markering av partene som likeverdige i arbeidet med kompetanseheving kan et profesjonsfellesskap mellom førskolelærerne betraktes som umarkert. Med formnotasjonen kan det skrives slik:

Vi finner det mulig at Utdanningsforbundet innehar, det som vi med Keiding betraktet som, en simpel forståelse, for som vi allerede i starten av kapitelet var inne på, kan vi ikke se at Utdanningsforbundet rent tekstmessig gjør et klart og konsekvent skille mellom førskolelæreren og de andre ansatte i barnehagen. Et slikt manglende skille kommer også frem i Utdanningsforbundets kommunikasjon når de for eksempel ønsker å gi tips og ideer til ”...de som arbeider i barnehagen...” (Utdanningsforbundet 2008:2). Siden Utdanningsforbundet er førskolelærernes egen organisasjon, kan det være at Utdanningsforbundet operer med en forståelse av at det er førskolelæreren som er adressat for kommunikasjonen og at det ligger implisitt og underforstått i teksten. En annen mulighet er at Utdanningsforbundet som Departementets forlengede arm ukritisk forsøker å videreformidle Departementets tekst og dermed unnlater å konstruere forskjeller som ikke er anvendt av Departementet. Veilederen henvender seg til det enkelte organisasjonsmedlem som, i følge Utdanningsforbundet selv, ikke trenger å være utdannet som førskolelærer. I stedet poengterer de, som Departementet også gjør, eiers og arbeidsgivers kompetansehevingsansvar, men i tillegg til dette trekkes medlemmers muligheter for påvirkning frem. Slik vi er i stand til å se det, bidrar ikke en slik ”likeverdighetsholdning” til å knytte førskolelærerne mer sammen. For Utdanningsforbundet kan denne manglende tydeliggjøringen av førskolelæreren være i ren egen interesse. Som tidligere nevnt åpner barnehageloven opp for at styrere og pedagogiske ledere kan ha annen utdanning enn førskolelærerutdanning. Førskolelærernes manglende autorisasjon kan medføre at andre yrkesgrupper kan være ledere i barnehagen, ved å unnlate å la organisasjonen være forbeholdt førskolelærere kan Utdanningsforbundet, om de vil, rekruttere andre yrkesgrupper som medlemmer av organisasjonen.

Dersom Utdanningsforbundet kondisjoner seg ut i fra en forståelse at de på kompetansehevingsområdet er i en slags allianse med Departementet kan førskolelærernes interesser kunne komme i bakgrunnen. Utdanningsforbundet har imidlertid klare forventninger til framtida når det gjelder kompetansehevingsressurser i barnehagen ”..., og vi må forvente at det i årene som kommer skal satses mer penger på kompetansetiltak i barnehagen”(Utdanningsforbundet 2008:3). Her rettes blikket mot eiere og myndigheter som ansvarliggjøres i forhold til å bevilge midler til kompetanseheving. I denne sammenheng redegjøres det for økonomiske tilskudd fra sentrale myndigheter som

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Utdanningsforbundet markerer her eiere og myndigheter på innsiden av formen mens Utdanningsforbundets rolle blir stående umarkert på utsiden:

Eiere / myndigheter | Utdanningsforbundet

Det kan synes logisk at det er eiere og myndigheter som må stille med ressurser til kompetanseheving. Allikevel finner vi det underlig at ikke Utdanningsforbundet også her i større grad forsøker å være en slags premissleverandør i forhold til å markere hva en slik kompetanseheving skulle bestå i, dette kunne ha dannet grunnlag for ressursberegning fra eiere og myndigheter. Kommunikasjon av slike forventninger ville kunne bidratt til og tydeliggjort førskolelærernes funksjon. Utdanningsforbundet har, slik vi betrakter det, i liten grad fokusert på den kompetanse førskolelærerne har, og de har unnlatt å spisse kompetansehevingen mot egen gruppe.

I Temanotatet viser Utdanningsforbundet til regjeringens tiltaksplan for rekruttering av førskolelærere i barnehagen (Utdanningsforbundet 2006:6). *”En tiltaksplan må forplikte de ulike aktørene i sektoren med hensyn til iverksetting og gjennomføring innenfor angitte frister.”* (Utdanningsforbundet 2006:6). Utdanningsforbundet plasserer videre ansvar for å *”synliggjøre barnehagens oppdrag som en del av utdanningssystemet”* hos statlige myndigheter (Utdanningsforbundet 2006:6). Vi leste dokumentet videre for å se om vi kunne finne spor av hvilken betydning kunnskap gis i denne sammenheng, og hvilken type kunnskap som markeres.

6.7.5 Profesjonsutvikling

Under analysen av dokumentene fra Departementet var vi inne på Rasmussens m.fl. sin tematisering av ulike kunnskapsformer knyttet til oppdragelses- og undervisningssystemet, praksiskunnskap, profesjonskunnskap og vitenskaplig kunnskap. Rasmussen m.fl. redegjør for en type kobling, *”kobling via organisasjon”* mellom utdanningsforskning | profesjonskunnskap (Rasmussen m.fl. 2007:175). Ut ifra denne tankegang ville Utdanningsforbundet kunne iakttas som et profesjonsfelleskap med en veiledende funksjon og som vil være orientert både mot pedagogisk praksis og mot utdanningsforskning. Med saksdimensjonens distinksjon har vi forsøkt å se etter det saklige innholdet som kan tenkes å bidra til å tydeliggjøre systemet som profesjon. Våre funn baserer seg her i hovedsak på

Temanotat 2006/6. Vi fant da ulike temaer markert, som utdanning, profesjonspråk, refleksjonsfellesskap, karriereveier, kvalitet, lønn og arbeidstid. Disse temaene belyser hver for seg, men også samlet, ulike sider som kan knyttes opp mot temaer i profesjonsteorien, for eksempel autonomi og autorisasjon.

Utdanning

I Temanotatet markeres utdanning først og fremst i forhold til kvantitet. Det poengteres at det må være tilstrekkelig antall studieplasser og at det må iverettes ekstraordinære utdanningstiltak. Tiltak konkretiseres som for eksempel finansieringsordninger, desentralisert utdanning, og ulike stipendordninger for fagarbeidere og assistenter som ønsker å ta førskolelærerutdanning (Utdanningsforbundet 2006:6). Videre i Temanotatet, kommuniseres det at *"førskolelærerutdanningen er mer profesjonsrettet og relevant enn allmennlærerutdanningen."* (Ibid.:20). Vi er usikker på hva Utdanningsforbundet mener med profesjonsrettet utdanning, men det kan tenkes at det er kobling til praksis vi ser tematisert her. Vi finner det mulig at Departementet anvender en slik forståelse fordi det i Temanotatet etterspørres desentraliserte utdanningsløsninger og stipendordninger for assistenter og fagarbeidere som ønsker å ta førskolelærerutdanning. Det kan tolkes som at Utdanningsforbundet i sin kommunikasjon av profesjon og utdanning orienterer seg sterkere mot pedagogisk praksiskunnskap enn mot pedagogisk profesjonskunnskap og forskning. Med en slik orientering vil man kunne si at Utdanningsforbundet markerer førskolelærerutdanningen som forskjellen mellom

praksis | pedagogisk profesjonskunnskap.

Slik vi betrakter det, er det i dette spenningsfeltet Utdanningsforbundet tematiserer utdanning. Vi fant også andre utsagn som bygde opp om en slik forståelse av den hypotetiske forskjellen: *"..videreføre desentralisert utdanning, som har fungert rekrutterende, men det må fortsatt være de samme kvalitetskravene til denne utdanningen som til ordinær utdanning, og den må knyttes til arbeid i barnehagen"* (Utdanningsforbundet 2006:6). Og videre kommuniseres det at dette har vært til hinder for at utdanningen har fått fokus fra sentralt hold. Det etterlyses at utviklingen av utdanningen koordineres med ambisjoner for barnehageutvikling. Sitatet kan iakttas som at abstrakt kunnskap og kunnskap koblet til vitenskapssystemet forblir umarkert. Dette kan forklares med at Utdanningsforbundet ikke ser forskjellen mellom pedagogisk profesjonskunnskap og utdanningsforskning og at det derfor heller ikke markeres kobling til den kunnskap som genereres innenfor forskning i vitenskapssystemet. Noe av utfordringen for

profesjonsutdanningene ligger nettopp i koblingene mellom profesjonskunnskapen som er orientert mot det anvendbare og den forskningen som iakttar systemet ut i fra vitenskapens koder. Dersom Utdanningsforbundet er blind for, eller ikke kommuniserer dette skillet, kan de risikere at svak tilknytning til forskningsfeltet kan bidra til å utydeliggjøre førskolelærerne som profesjon.

Utdanningsforbundet reiser flere spørsmål ved både lengde og innhold i utdanningen. Følgende sitater viser det: *"Hvilke begrunnelser har vi for at utdanningen skal bli lenger?"* (Utdanningsforbundet 2006:20) og *"Bør vi ønske en fagspesialisering av utdanningen velkommen?"* (Ibid:21) og *"Ønsker vi en forlenget utdanning eller et større utvalg av frivillige masterstudier?"* (Ibid.). Disse spørsmålene viser at Utdanningsforbundet ser en sammenheng mellom profesjonsutvikling og utdanning. Med Abbott kan man si at det vil være et potensial for tydeliggjøring av egen profesjon ved å øke det abstrakte kunnskapsnivået. Utdanningsforbundet ser også utvikling av profesjonen i sammenheng med samfunnsmandatet: *"...å utvikle et profesjonsspråk og en pedagogisk praksis, er ikke bare viktig for å utvikle profesjonen. Profesjonen er også et middel for å skape gode barnehager"* (Utdanningsforbundet 2006:3). Dette kan forstås som at Utdanningsforbundet er av den oppfatning at gode barnehager avhenger av førskolelærerne som profesjon, det kan iakttas som en argumentasjon for en jurisdiksjon, et myndighetsområde. Tydeliggjøring av et slikt profesjonsspråk og en pedagogisk praksis forutsetter flere ting, blant annet at gruppen avgrenser seg tydeligere fra andre ansatte i barnehagen. I temanotatet fokuseres på nettopp dette, og det stilles spørsmål ved hvordan de ulike rollene i barnehagen kan avklares (Utdanningsforbundet 2006:20). *"Hvilke oppgaver er det som krever førskolelærerkompetanse – er alle oppgaver like?"* Imidlertid ser det ut til at dette ikke oppfattes som en enkel sak for gruppen i det de stiller spørsmål ved hvordan man kan gjøre utviklingen av førskolelærerprofesjonen til tema *"uten å tråkke på kollegers kompetanse"* (Utdanningsforbundet 2006:20). Valg av begrepet kollega kan iakttas som at det også i denne kommunikasjonen tilstrebes en utvisking av nivåforskjellen som utdanningen utgjør. Med sosialdimensjonens blikk kan det synes som om førskolelærerne har vansker med selv å avgrense sitt system i forhold til andre ansatte. Dersom de i sin iakttakelse av seg selv er i tvil om de egentlig burde inkludere øvrig ansatte i sitt system vil det være vanskelig for gruppen å etablere tydelige grenser. En tydeliggjøring av et profesjonsspråk og egen pedagogisk praksis vil også være avhengig av at førskolelærerne kommuniserer sammen om sin felles kunnskapsbase. Det må bygges opp en organisasjonskultur hvor dette blir vanlig.

Pedagogisk profesjons kunnskap – Refleksjonsfellesskap

Som vi så i Høringsdokumentene i forrige delkapittel kommuniseres refleksjon som et sentralt tema i førskolelærernes yrkesutøvelse. Vi vil videre relatere refleksjonsfellesskap mellom pedagoger til en tydeliggjøring av profesjonen. Iakttagelser av denne kommunikasjonen iakttas gjennom forskjellen, førskolelærernes egeninteresser | Utdanningsforbundets egen interesser. I Temanotatet henvises det til en svensk forsker, Thomas Kroksmark som har ledet et forskningsprosjekt rettet mot svensk skole og mot lærere på alle nivåer (Kroksmark 2005 i Utdanningsforbundet 2006:3). Her refereres det til hans argumentasjon som påpeker at svenske førskolelærere skiller seg fra andre lærergrupper ”..og at en viktig grunn for dette er at de til daglig arbeider sammen med andre pedagoger.” Her vil vi vise til noen utvalgte sitater fra Kroksmark, for å peke på sammenhengen mellom pedagogiske refleksjonsfellesskap og tydeliggjøring av profesjonen.

”De tvingas samtala i ganska abstraka termer. De lär sig inte bara att observera och bedöma barnen utan också att i ord beskriva pedagogiska processer som de själva är en del av. Det är inte lätt, ganska få klarar det, men förskollärarna är duktiga på att tala om samspelet mellan sig och barnen – och att berätta om det. - Det är professionellt mycket utvecklande. Tyvärr försvinner arbetssättet i övergången till förskoleklassen. Metoden förutsätter att det finns minst två förskollärare på varje avdeling..”

(Kroksmark 2005 i Utdanningsforbundet 2006:3)

Et slikt refleksjonsfellesskap kan iakttas som en måte å styrke systemets egeniakttagelse og selvforståelse på. Denne vektleggingen av refleksjon som middel i utviklingen av førskolelærerprofesjonen, kan iakttas som forskjellen mellom:

selviakttagelse | fremmediakttagelse.

Ved å styrke selviakttagelsen gjennom pedagogiske refleksjonsfellesskap kan man si at Utdanningsforbundet gjennom kondisjonering bidrar til å etablere førskolelærernes grenser. Med Kroksmark kan man si at et pedagogfellesskap kan betraktes som viktig for utvikling av førskolelærernes fagspråk og profesjonalitet (Kroksmark 2005 i Utdanningsforbundet 2006:21). Argumentasjonen om refleksjonsfellesskap kan knyttes opp til temaet antall førskolelærere. Utdanningsforbundet viser til en OECD-rapport(1999): *”Early Childhood Education and Care in Norway”*. Rapporten påpeker at storparten av personalet i skolefritidsordning og barnehage var uten utdanning eller hadde et lavt utdanningsnivå (Utdanningsforbundet 2006:7). Slik Kroksmark betrakter det forutsetter gode refleksjonsfellesskap et økt antall førskolelærere ute i institusjonene *”Minst 70 % av de anställda i förskolan bör vara förskollärare”* (Kroksmark 2005 i Utdanningsforbundet

2006:3). Dette kan således iakttas som et tema og en saklig dimensjon i forhold til profesjonsutvikling. Gjennom tidsdimensjonens distinksjon før] etter kan man si at andelen førskolelærere har vært den samme siden den første barnehageloven kom i 1975. Ved å ta med seg erfaringer fra fortid og peke på de krav som gjennom lovverk og Rammeplan stilles til institusjonen i framtida, betrakter Utdanningsforbundet utviklingen i sektoren som stor, både *"når det gjelder omfang og ikke minst innhold"* (Utdanningsforbundet 2006:1). Utdanningsforbundet knytter økt pedagogtetthet og arbeidsvilkår til utvikling av kvalitet i barnehagen. Ved å peke på denne sammenhengen og utvikling som har vært, og som forventes å fortsette videre i framtiden, settes fokus på at førskolelærernes egeninteresse i form av arbeidsvilkår, det kan synes som dette er Utdanningsforbundets strategi for å utvikle kvalitet i framtida.

Som vi har vært inne på i profesjonsteorien er profesjoners egeninteresse vanligvis forbundet med begrepet social closure, et begrep som gjerne assosieres med noe negativt fordi det handler om å tilegne seg, og verne om privilegier knyttet til profesjonen. Som vi har sett kobler Utdanningsforbundet gruppens arbeidsvilkår og pedagogtetthet til kvalitet. En slik kopling kan betraktes som Utdanningsforbundets egen interesse, det vil kunne bidra til mer makt. Å arbeide for bedre arbeidsvilkår er Utdanningsforbundets funksjon, fornøyde medlemmer vil gi økende suksess og sikre egen eksistensberettigelse og en økt pedagogtetthet vil gi flere medlemmer og mer makt. Førskolelærernes status og anerkjennelse i form av lønn og arbeidsvilkår er slik vi betrakter det, i skrivende stund litt lavere enn andre profesjoner med tilsvarende utdanning. Selv om Utdanningsforbundet vil kunne verne om egne interesser ved denne strategien, kan det samtidig iakttas som sammenfallende med førskolelærernes egne interesser. En økt pedagog tetthet vil kunne etablere bedre vilkår for gruppen, slik at yrket kan bli mer attraktivt og ved å rekruttere dyktige studenter vil statusen kunne høynes på sikt. Gode arbeidsvilkår og økt pedagogtetthet vil kunne gi førskolelærerne økte muligheter for refleksjonsfellesskap, som igjen vil kunne være en arena for kommunikasjon om eget myndighetsområdet, sammen ville dette kunne bidra til en tydeliggjøring av førskolelærernes egne grenser.

6.7.6 Pedagogtetthet

Barnehagen er den arbeidsplassen som kan betraktes som førskolelærernes hovedarena. I institusjonen finns det stillinger for pedagogiske ledere og institusjonsledere som krever førskolelærerkompetanse (eller tilsvarende). Noen steder finnes det riktignok flere førskolelærere på en barnehageavdeling, men dette er sjeldent. Med en førskolelærerdekning på i overkant av 30 %, tilsvarer dette at en av tre på en avdeling har førskolelærerutdanning. Dermed finnes nesten ikke muligheter gjennom et yrkesliv å inneha ulike typer stillinger innenfor barnehagesektoren. Det kan for førskolelæreren for eksempel bety at utvikling av kunnskap, etterutdanning osv. ikke nødvendigvis fører til muligheter for endrede arbeidsoppgaver innenfor barnehagen. Unntaket her er spesialpedagogisk arbeid, dette er et fagfelt hvor førskolelærerne kan få andre arbeidsoppgaver enn den rollen som pedagogisk leder medfører. Det spesialpedagogiske fagfeltet representerer således en mulighet for spesialisering og avgrensning for yrkesgruppen.

Utdanningsforbundet kommuniserer gjennom Temanotatet at det finnes få karriereveier for førskolelærerne i barnehagen. *”Det finnes få eksempler på hvordan man kan bruke førskolelærerutdanning på avdeling uten å være pedagogisk leder... ..Flere førskolelærerstillinger – som ikke har lederansvar – ville kunne åpne for et mer variert fagmiljø i barnehagen. Det ville dessuten gi den enkelte førskolelærer muligheter til å bygge en karriere med utvikling og variasjon.”* (Utdanningsforbundet 2006:21). Gjennom tidsdimensjonens optikk fikk vi øye på at det har vært tradisjon for at det har vært en førskolelærer på hver avdeling i barnehagen, dette kan betraktes som grenser som førskolelærerne har måtte forholde seg til. Utdanningsforbundet søker å endre denne grensen. Det som ikke tematiseres er kondisjoneringen av førskolelærerne seg i mellom. Friheten vil kunne føre til økt kompleksitet innad i systemet, men det beskrives ikke hvordan denne kan håndteres. Utdanningsforbundet definerer heller ikke eller problematiserer den andre førskolelærerens funksjon verken i forhold til barna, foreldrene, personalet eller andre samarbeidspartnere. Hvis man sammenlikner med leger på en operasjonsavdeling vil disse måtte ha klart avgrensede funksjoner i forhold til hverandre og omverden. For førskolelærerne kan en ukritisk argumentasjon for økt pedagogtetthet få konsekvenser for avgrensning innad i barnehagen. Gruppens interne kommunikasjon bidrar til systemets produksjon og opprettholdelse av seg selv. En kompleksitetsøkning innad i systemet kan føre til at systemet nærmest blir kvelt i det komplekse dersom ikke funksjoner defineres slik at

forventningsstrukturer kan etableres. Slik vi betrakter det forutsetter en økt pedagogtetthet at Utdanningsforbundet også arbeider for at grunnutdannelsen blir mer differensiert eller en mer spesialisert etterutdannelse.

6.8 Sammenfattende betraktninger av dokumentene fra Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet har et tosidig mandat i det de både skal ivareta medlemmenes interesser vedrørende lønns- og arbeidsvilkår, og samtidig være en utdanningspolitisk aktør i samfunnet. I sitt arbeid med å veilede sine medlemmer i forhold til Departementets strategi for kompetanseheving, har Utdanningsforbundet lagt stor vekt på kondisjonering av maktstrukturer i arbeidet. Formelle spillereglene som for eksempel medbestemmelsesmøter og andre samlinger, møter og forum vies oppmerksomhet. Dette kan iakttas som om Utdanningsforbundet forsøker å orientere seg etter prinsipper i en lærende organisasjon. Samtidig unnlater Utdanningsforbundet å gripe muligheten til selv å prege innhold og sette faglig standard for framtidig kompetanseheving av førskolelærerne. Dermed kan det ut som Utdanningsforbundet forsøker å styrke fagpolitiske rettigheter, mens de lar arbeid med kunnskapsutvikling stå umarkert. For førskolelærernes *autonomi* vil dette kunne være negativt.

Det er tvilsomt om et slikt fokus på fagpolitiske interesser har noen hensikt i forhold til å etablere grenser for førskolelærerne. Forum for medbestemmelse og fagpolitisk arbeid på arbeidsplassene er ikke en type kommunikasjon som kondisjonerer særtrekk ved førskolelærerne, men omhandler generelle forhold av betydning mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. I ”god” fagforeningsånd kommuniserer Utdanningsforbundet solidaritet og samarbeid med øvrige ansattes fagforeninger i kompetansearbeidet, og unnlater å markere en avgrensning av kompetanseheving for egne medlemmer. Utdanningsforbundet ser ut til å kondisjonere sin rolle som en maktfaktor i forholdet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, samtidig som de unndrar seg sin funksjon som forvalter av profesjonskunnskap, det overlates til myndighetene. Dermed bidrar de snarere til å utviske førskolelærernes grenser enn til å etablere grenser.

Førskolelærernes kunnskap gjøres til gjenstand for ulike refleksjoner i dokumentene fra Utdanningsforbundet. Det ser ut som om begrepet *refleksjon* kan representere den

profesjonskunnskapen førskolelærerne besitter. I Høringsdokumentene framstilles refleksjonen som en helt sentral del av hvordan medlemmer i Utdanningsforbundet orienterer seg både i forhold til samfunnsoppdrag, omsorg og læring, kunnskap om barn i førskolealder, didaktikk og ledelse og veiledning. Dermed kan det se ut som om medlemmene kommuniserer noen tydelige funksjoner i sin yrkesutøvelse. Refleksjonsbegrepet knytter også systemet til det man med Rasmussen m.fl. (2007) kan betegne som pedagogisk profesjonskunnskap. I refleksjonsfellesskap kan kunnskap pleies og utvikles. Gruppens egeniakttakelse styrkes og med det kan profesjonen tydeliggjøres. Dette forutsetter at flere førskolelærere arbeider sammen, på denne måten vil slike refleksjonsfellesskap kondisjonere gruppens funksjoner. Problemet med en slik strategi i argumentasjonen for flere førskolelærere er at det vil kunne føre til en økt kompleksitet innad i gruppen. Vi stiller oss kritisk til hvordan dette kan virke på systemets grenser. Det kan også betraktes som et middel for å skaffe flere medlemmer. Dersom dette skal tjene gruppens profesjonsbygging er det under forutsetning at det etableres forventningsstrukturer hos systemet slik at kompleksiteten blir håndterbar og at det arbeides med en funksjonell differensiering slik at ulike førskolelærerfunksjoner tydelig trer fram.

Førskolelærernes medlemmer i Utdanningsforbundet synes å være opptatt av både omsorg og læring i sin yrkesutøvelse. Det ser imidlertid ut som om det er læringsbegrepet som skal samle og profesjonalisere yrkesgruppen. Omsorg knyttes til læring, men tematiseres i liten grad i lys av andre forskjeller. Økt fokus på læring og målrettet virksomhet i barnehagen kan på kort sikt bidra til å etablere og styrke førskolelærernes grenser. Det harmonerer også med styringsformen New Public Management, slik at disse to kan virke sammen i profesjonsbygging. Tydelig kommunisering av barnehagens funksjon i læringssammenheng og tilknytning til utdannelsessystemet kan virke som en helt klar strategi i Utdanningsforbundets ønske om å bygge en tydeligere førskolelærerprofesjon.

Medlemmene i Utdanningsforbundet synes å være opptatt av å forsøke å finne en kjerne av det som karakteriserer deres funksjon og deres kunnskap. Som en følge av dette kunne man forvente at de var opptatt av sette rammer rundt egen yrkesutøvelse også i forhold til andre yrkesgrupper i barnehagen. Det gjøres også, med funksjonen ledelse og veiledning. Muligens er det også slike rammer vi ser spor av når medlemmene forsøker å avgrense seg fra for eksempel praktiske oppgaver, og understreke betydningen av refleksjonsfellesskap. Slik vi

betrakter det, kan det se ut som Utdanningsforbundet er forsiktig med å kommunisere forskjeller mellom førskolelærere og øvrig personal, noe som bidrar til å utviske forskjeller.

Vi avslutter med å bemerke at vi har iaktatt Utdanningsforbundets kommunikasjon i Veilederen som om Utdanningsforbundet nærmest har identifisert seg med Departementet hvor de utkritisk kommuniserer Departementets strategi. Her kommuniseres ikke forskjeller mellom førskolelærere og andre ansatte, og Utdanningsforbundet unnlater å markere spesifikke kompetansebehov for førskolelærerne.

7 DISKUSJON

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse hvordan Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementets iakttakelser av førskolelæreren bidrar til å etablere førskolelærerens grenser. Vi vil avslutte masteroppgaven med å diskutere våre funn i en kort versjon. Vi har organisert dette kapitlet etter følgende fem tema områder: *Førskolelærernes samfunnsmandat og autonomi, Førskolelærernes kunnskapsgrunnlag, lærende organisasjon og endring, Ledelse, Førskolelærernes klienter og Omsorg og læring.*

Førskolelærernes samfunnsmandat og autonomi

Barnehagens og førskolelærernes samfunnsmandat konkretiseres gjennom lov, *Rammeplan for barnehagen* og gjennom den til en hver tid rådende barnehagediskurs. Gruppens innflytelse på dette mandat, deres evne til å påvirke barnehagediskursen og fylle oppdraget med innhold, kan si noe om gruppens autonomi. Vi vil videre diskutere vårt funn.

Gjennom vår iakttagelse basert på forskjellen autonomi | myndighetsstyring, iakttok vi at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet, kommuniserer liten tiltro til at førskolelærerne selv klarer å håndtere en tolkning av samfunnsmandatet. I Kompetanseplanen legger Kunnskapsdepartementet vekt på at myndigheter på ulike nivå må sterkere inn for å styre utviklingen i barnehagen, mens førskolelærerens rolle forblir utematisert. I Utdanningsforbundets veiledning av Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi, leveres det ikke kommunikative bidrag som konkretiserer og utdyper førskolelærernes egne muligheter til å tematisere sitt samfunnsmandat. Utdanningsforbundet setter heller ikke i denne sammenheng søkelys på ulike etiske dilemmaer ved utøvelsen av yrkesrollen. Slik vi betrakter det, byr det seg her muligheter for Utdanningsforbundet å videreføre sitt arbeid med profesjonsidealer. I stedet for å sette egen dagsorden, velger Utdanningsforbundet å forsøke å videreføre Kunnskapsdepartementets strategi. Dette iakttas som at de som profesjonsorganisasjon inntar et organisasjonsteoretisk perspektiv. Hvis Utdanningsforbundet hadde iaktatt Kompetanseplanen ut i fra et profesjonsteoretisk perspektiv ville dette ha virket styrkende for førskolelærernes autonomi. Både Utdanningsforbundets og Kunnskapsdepartementets perspektiv på kompetanseheving kan uttrykkes med formen organisasjonsteori | profesjonsteori, der kommunikasjon ut i fra et profesjonsteoretisk ståsted, forblir mer eller mindre umarkert. Slik vi betrakter bidrar både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet til å utviske førskolelærernes grenser mellom seg og øvrig personal. Vi sitter igjen med spørsmål om Utdanningsforbundet operer med en simpel forståelse hvor de

ikke iakttar hvilke forskjeller de baserer sin iakttakelse på. Et annet spørsmål er hvordan fortoner maktforholdet mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet seg. Det siste spørsmålet utgjør forøvrig en umarkert side ved denne masteroppgaven som det hadde vært interessant og sett nærmere på.

Førskolelærernes kunnskapsgrunnlag, lærende organisasjon og endring.

Et kjennetegn ved profesjoner er at de har et kunnskapsgrunnlag som til en viss grad er av abstrakt karakter. I enkelte deler av analysen hvor vi har iakttatt pedagogisk kunnskap, har vi iakttatt førskolelærernes kunnskapsgrunnlag gjennom forskjellene: pedagogisk praksis | pedagogisk profesjonsteori og pedagogisk profesjonsteori | pedagogisk vitenskapelig kunnskap, altså slik vi finner pedagogisk kunnskap tematisert av Rasmussen m.fl. (2007). Kunnskap vies stor plass i *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*, både gjennom de ulike fagområdene og gjennom praksisopplæring. Her fant vi tydelig tilknytning til det som kan beskrives som kobling mellom profesjonskunnskap og praksis, mens tilknytning til forskning og det vitenskapelige system er nærmest fraværende. Vi fant ikke vitenskapsteori og metode kommunisert som en del av førskolelærernes grunnutdanning. Noe som kan bidra til at det vil være vanskelig for førskolelærerne å lese forskningsrapporter og nyttiggjøre seg forskningsresultater i yrkesutøvelsen. Dette kan undergrave førskolelærernes autonomi og underbygge en politisk sentralstyring. Førskolelærernes kunnskapsgrunnlag framstår som profesjonskunnskap | praksis, der begge sider av formen tematiseres. Vi har stilt oss spørrende til om det her ligger muligheter for førskolelærerne til å avgrense seg ved hjelp av kommunikasjon av egen praksiskompetanse. I Høringsdokumentene fra Utdanningsforbundet brukes begrepet *refleksjon* i beskrivelsen av hva som kjennetegner egen praksis. Slik vi betrakter det, anvendes nærmest begrepet som et slags opphøyet observasjonspunkt hvor legitimering av kunnskap foregår gjennom kommunikasjon om refleksjonsprosesser. Det kan være vanskelig å avgrense seg fra omverden ved hjelp av refleksjonsbegrepet. Med Luhmanns teori vil imidlertid all iakttakelse være basert på konstruksjon av forskjeller. Refleksjon ville kunnet fremstå som mer nyansert gjennom, for eksempel, Luhmanns meningsbegrep. Kommunikasjon av en kompleks forståelse av refleksjonsbegrepet, kunne kanskje i større grad bidratt til etablering av førskolelærernes grenser? Høringsdokumentene bærer preg av å være skrevet i referatform fra muntlig kommunikasjon, og om vi hadde iakttatt dokumenter

med mer utfyllende beskrivelser, kunne muligens ha bidratt til at førskolelærernes iakttakelse hadde fremstått som mer forskjellsbaserte.

Iakttakelser av Kompetanseplanen kan bidra til en forståelse av at Kunnskapsdepartementet i liten grad anerkjenner den kunnskap som førskolelærerne har tilegnet seg gjennom utdanning. Det legges ikke føringer for læring av høyere orden hvor det vil vært naturlig å påbygge grunnutdanningen. I stedet kommuniserer Kunnskapsdepartementet manglende kunnskap om kunnskapsnivået i barnehagen. Kunnskapsdepartementet vet ikke hvilken kunnskap førskolelærerne har, men de vet at gruppen har lav yrkesstatus og at barnehagens kvalitet må forbedres i framtida. Det fokuseres mer på *hvordan* kompetansen skal heves, enn på hvilken type kompetanse som finnes og som kunne vært bygd videre på. Kompetanseplanens orienteringspunkt ser ut til å være prinsipper fra en lærende organisasjon. Mens Departementet knytter barnehagen som lærende organisasjon sammen med kvalitet i barnehagen, vektlegger Utdanningsforbundet også at flere førskolelærere og bedre arbeidsvilkår er av vesentlig betydning for kvaliteten. Kunnskapsdepartementet markerer både sosialdimensjonen og tidsdimensjonen, idet den er fremtidsrettet med et sterkt endringsfokus. Saksdimensjonen blir riktignok også tematisert hvor det kommuniseres fire satsningsområder for kompetanseheving. Imidlertid fravikes satsningsområdene ved at det gis rom for en lokal vurdering hvorvidt det trengs kompetanseheving innenfor disse områdene. Dette begrunnes med at det kan være ulike lokale behov for annen kompetanse. Slik vi betrakter det, danner det en mulighet for Utdanningsforbundet til selv å markere hvilken kunnskap de mener ville kunne styrket førskolelærernes profesjonsutvikling. En slik innfallsvinkel kunne vært forankret, i samfunnsmandatet og barnehagens rolle i velferdsstaten og i et hyperkomplekst samfunn, og kunne dermed, gjennom styrking av autonomi, ha bidratt til etablering og opprettholdelse av grenser for systemet førskolelærere. I stedet har Utdanningsforbundet valgt mer eller mindre ukritisk å kommunisere Kunnskapsdepartementets markering av de fire satsningsområdene uten en ytterligere tematisering og diskusjon av disse. I stedet tematiserer Utdanningsforbundet arbeidets form, hvor de vektlegger ulike former for medbestemmelse mellom arbeidsgiver og arbeidstakerorganisasjoner. Dette kan betraktes som en måte å styrke fagforeningens egeninteresse på, og risikoen er at kompetanseheving reduseres til et spørsmål om tidsbruk, ressurser og arbeidsmiljø, der endring for endringens egen skyld blir det som danner fokus.

Ledelse

Gjennom *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* og *Kompetanseplanen*, ser vi at ledelse utdifferensieres som en egen funksjon for førskolelærerne. Bruk av ledelse for å avgrense førskolelærerne som system, anser vi som problematisk dersom ikke funksjonen sees i sammenheng med en tydelig fagkunnskap, noe som ikke er tilfelle i *Kompetanseplanen*. I *Kompetanseplanen* fremheves førskolelærernes funksjon som ledere i den lærende organisasjon. I *Rammeplanen* vies ikke ledelse stor plass. De ulike fagområdene er derimot relativt grundig behandlet, utdanningen vektlegger barnehagefaglig kunnskap framfor kunnskap om ledelse. Hos Utdanningsforbundet kommuniseres også lederrollen som en viktig del av yrket. Samtidig reises det spørsmål om et for sterkt fokus på ledelse som funksjon kan være et hinder i arbeidet for flere førskolelærere i barnehagen. Samtidig er det mulig å iaktta Utdanningsforbundets argumentasjon som ivaretagelse av egeninteresser. Flere førskolelære i barnehagen vil gi flere medlemmer og mer makt. Ledelse kan ikke kommuniseres som det særlige ved profesjonen. Fra et profesjonsteoretisk ståsted vil være vanskelig å avgrense seg ved hjelp av ledelse. En annen side er at dersom ledelse er det tydeligste særtrekk ved yrkesrollen, vil arbeidsoppgavene kunne begrenses til styrerstillinger og pedagogisk lederstillinger på avdelingene. Dermed blir det ledelsestemaet som konstruerer mening for førskolelæreren, mens annen type faglig kunnskap og fordypning kommer i bakgrunnen. Det er i Høringsdokumentene og i *Rammeplanen* vi finner bredest faglig begrunnelse for yrkesrollen, mens *Kompetanseplanen* fra Kunnskapsdepartementet og Veilederen fra Utdanningsforbundet, har forandring som et mål i seg selv, noe som ikke bidrar til å tydeliggjøre førskolelæreren. Tvert i mot ser vi i disse dokumentene at det utover ledelsestemaet ikke gjøres et tydelig skille mellom førskolelærerne og øvrige ansatte. Både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet vektlegger læringsstøttende aktiviteter med det mål å løfte hele personalet, fra et umarkert faglig ståsted. For Utdanningsforbundets del stiller vi spørsmål ved om fagforeningen er opptatt av førskolelærernes profesjonsutvikling, eller om de mer eller mindre bevisst prioriterer å ivareta fagforeningens interesser i maktforholdet mellom fagforeningsorganisasjon og myndighet, representert ved Kunnskapsdepartementet.

Førskolelærernes klienter

Vi har iaktatt førskolelærernes klienter gjennom forskjellen barn | foreldre. Både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet tematiserer en ”til beste for barn”-holdning, der lojaliteten festes til barnet som førskolelærernes klient. I Rammeplanen er relasjonen mellom førskolelærerne og foreldre preget av forventningsstrukturer der det kontinuerlig må forhandles om hva som er til ”barns beste”. Hvor reell foreldres innflytelse i barnehagen er, kan det reflekteres over. Førskolelærernes kunnskap vil i denne sammenheng kunne være en tillitskapende faktor som kan, dersom den kommuniseres tydelig, bidra til å styrke førskolelærernes jurisdiksjon, eller myndighetsområde, i den grad denne kunnskap er uttrykk for et nivåskille mellom førskolelærerne og den nære omverdenen (øvrige personale og foreldre).

Fröbel hadde som intensjon å lære mødre å samhandle med sine barn. Vi har ikke iaktatt at foreldre kommuniseres som førskolelærernes klient, verken i form av omsorg eller i et læringsperspektiv. Hvor, for eksempel, førskolelærerne lærer foreldre hvordan de kan forholde seg til eget hjelpebehov? Lovformuleringer kondisjonerer førskolelærernes relasjon til foreldrene som en relasjon basert på samarbeid. Dette kan medføre at førskolelærere har en trø-varsom-holdning til foreldre, sammen med et lite abstrakt kunnskapsgrunnlag kan det ha medført en tradisjon for og ikke markere egne grenser. Barnehagedekningen er nå ganske høy og markedskreftene styrer i økende grad barnehagene. Førskolelærerne vil trenge fornøyde brukere. Det vil kunne by på utfordringer for førskolelærerne å trekke opp tydelige grenser på dette området. De vil stadig måtte balansere rollen mellom den offentlige og den private oppdragelse uten å ha yrkesetiske retningslinjer å støtte seg til når beslutninger skal fattes.

Omsorg og læring

Skillet mellom omsorg og læring har fulgt barnehagen og førskolelærerne siden den spede begynnelse. Barnehagen er nå administrativt innlemmet i samfunnets oppdragelses- og utdannelsessystem. Gjennom lov og rammeverk kommuniseres Kunnskapsdepartementet at både omsorg og læring er en del av oppdraget. Både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet har et tydelig fokus på læring, mens omsorg i sterkere grad forblir umarkert. Med formnotasjon kan det skrives slik: læring | omsorg. Gjennom forskjellen omsorg | kultur, iakttok vi at det i grunntidningen undervises i rekke tema som kan bidra til

førskolelærernes personlig vekst som igjen fører til at de kan ”..forme oppvekstmiljøer som fremmer utvikling, lærelyst, glede, trivsel og mestringsopplevelser for alle barn” (UDF 2003:15). Gjennom iakttagelser basert på omsorg som kulturell kategori, iakttok vi at førskolelærerne blir utdannet til å kunne organisere referanserammer for omsorg. Iakttas omsorg med forskjellen care-work | proffesional care vil vi allikevel si at en tematisering av omsorg som abstrakt kunnskap, er manglende i *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Vi iakttok omsorg i barnehagen som basert på care-work, altså praktisk kunnskap med en lav grad av teoretisk forankring. De fåtall av ganger omsorgsbegrepet kommuniseres i *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*, er det i sammenheng med læring, og da nærmest som et slags middel i læringsarbeidet. Med Abbott har den abstrakte kunnskapen tradisjonelt bidratt til å legitimere profesjonelt arbeid, men også bidratt til kunnskapsutvikling gjennom forskning. Ved at Kunnskapsdepartementet nærmest ikke kommuniserer omsorg som vitenskapelig kunnskap, kan den komme til å bli definert som uviktig. For førskolelærerne kan Departementets iakttagelse av omsorg bety at de må utdifferensiere egen omsorgsfunksjon nærmest basert på praktisk kunnskap. Slik vi betrakter det, vil det være vanskelig å etablere tydelige grenser med utgangspunkt i en hverdagslig forståelse av omsorg.

Samfunnets fokus på livslang læring er sterkt, og sammen med fokus på målstyring og tydelig tilhørighet i oppdrags- og utdannelsessystemet, har vi iaktatt at kommunikasjon av iakttagelser av omsorg, kropp og helse nesten har vært fraværende i våre dokumenter. Dersom for eksempel Kunnskapsdepartementet kommuniserte ivaretagelse av barns psykiske helse for å forebygge for eksempel depresjon og angst, ville barnehagen kunne vise til et mulig samfunnsoppdrag. Men ved at førskolelærerne holder på pedagogikk som hovedtema, kan de unndra fokus på kompetanse de ikke har. Ved å orientere seg mot pedagogikk kan omsorgsforpliktelser reduseres og omsorg nedprioriteres i en hverdag der læring og utvikling har hovedfokus. Vi synes det kunne vært spennende om det i barnehagen ble arbeidet mer tverrfaglig, hvor en tenkte mer på komplementære ferdigheter.

Slik vi betrakter det, ligger det en potensiell mulighet for førskolelærerne å avgrense seg tydeligere fra omverden ved å innlemme vitenskapelig kunnskap om omsorg, kropp og helse i kunnskapsgrunnlaget sitt. Førskolelærerne, iaktatt som en gruppe ledere innenfor samfunnets oppdragelse og utdanningssystem, og med ansvar for deler av den offentlig oppdragelse, vil kunne utdifferensiere egen funksjon tydeligere ved å kommunisere ansvar for omsorg av barna. En forutsetning er at omsorgen kommuniseres som noe mer enn en interaksjon mellom

førskolelærer og barn. Kunnskap må ha sitt utspring i vitenskapelig viten og må kommuniseres nyansert for eksempel som forskjellsbaserte konstruksjoner.

Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil vi uttrykke forundring og overraskelse over Kunnskapsdepartementets strategi for kompetanseutvikling. Det kan nesten virke som om Kunnskapsdepartementet ikke forutsetter at det som en konsekvens av førskolelærerutdanningen, må finnes et visst nivå av kunnskap i barnehagen. Vi finner det enda mer forunderlig at Utdanningsforbundet ikke har sett dette iakttakelsesperspektivet og markert hvilken kunnskap gruppen faktisk besitter. Man kan spørre seg hvorfor det er slik. Er disse to organisasjonene preget av en generell samfunnsopfatning om at barnehagearbeid ikke krever innsikt og kunnskap? Om Kunnskapsdepartementet hadde flagget en annen innstilling til kunnskap, og Utdanningsforbundet hadde vært mer bevisst sin rolle som profesjonsorganisasjon, kunne fagkunnskap hatt en helt annen plass i barnehagen som lærende organisasjon, og førskolelærerne kunne bygget videre på et eksisterende kunnskapsgrunnlag. Vi har i liten grad sett på forhold som konstituerer Kunnskapsdepartementets og Utdanningsforbundets makt. Kunnskapsdepartementet vil operere etter koden makt, og internasjonale føringer og strømninger vil være med å legitimere de beslutninger som gjøres her. Kanskje veier slike føringer tyngre enn nasjonale demokratiske beslutningsprosesser basert på fagmiljøer og profesjonsorganisasjoners kommunikasjon?

I forlengelsen av våre iakttakelser kunne det vært interessant og videre iakttta:

- Hvordan fastlegger Regjeringen sine forventninger til førskolelærerne?
 - Iakttakelse av NOKUTs relasjon til Regjeringen og Utdanningsforbundet
 - Ytterligere iakttakelse av Regjeringens iakttakelser av førskolelærerne

- Tematisering av omsorg i helsefag. For eksempel, hva er forskjellig og hva er likt i førskolelærerutdanningen og sykepleierutdanningen?
 - Iakttakelse av hvordan sykepleierforbundets kommunikasjon bidrar til å etablere sykepleiernes grenser

- Sammenliknet ny *Rammeplan for førskolelærerutdanning* med den nåværende.
 - Hva er forskjellig og hva er likt?

Vi vil understreke at vi i vår analyse har hatt fokuset på våre primærkilder, de fem dokumentene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet. Disse dokumentene representerer kun en liten del av del av det som kan iakttas som den rådende barnehagediskurs. Temaet førskolelærer og profesjon, kunne ha vært iakttatt med annen optikk, for eksempel gjennom *Rammeplan for barnehagen* med tilhørende temahefter, og / eller gjennom annen faglitteratur rundt temaet. Vi ville da kunne fått andre perspektiv på samme tema.

Litteraturliste

Primærkilder

KD Kunnskapsdepartementet (2007): ” *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*”

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2007/Kompetanse-i-barnehagen-.html?id=458353 Besøkt 04.02.2008

UFD Utdannings- og Forskningsdepartementet (2003): ” *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*”

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammepl.Foerskole_0704_ny.pdf Besøkt 27.08.2008

Utdanningsforbundet (2005): ” *Bidrag fra fylkeslagene, runde 2*”

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf_kampanjTemplates/Page_276.aspx Besøkt 01.10.2008

Utdanningsforbundet, A(2005): ” *Akershus*”

<http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/upload/Idealer/Akershus-lokallagene.doc> Besøkt 19.10.08

Utdanningsforbundet, B(2005): ” *Oppsummering av synspunktene på dialoggrunden i de kommunale barnehagene.*”

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf_kampanjTemplates/Page_292.aspx Besøkt 01.10.2008

Utdanningsforbundet, H(2005): ” *Hordaland*”

<http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/upload/Idealer/Hordaland-Ramaterialet.doc> Besøkt 19.10.08

Utdanningsforbundet, O(2005): ” *Oslo*”

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/upload/Idealer/Oslo-Vedlegg1a_1b.doc Besøkt 19.10.08

Utdanningsforbundet, T(2005): ” *Prosjekt Org 2006 - Dialog om Profesjonsidealer, 2. Runde. Innspill fra Seksjon Barnehage.*”

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf_kampanjTemplates/Page_304.aspx Besøkt 01.10.2008

Sekundærkilder

Abbott, Andrew (1988): ” *The Systems of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*” Chicago and London: The University of Chicago Press.

Andersen Flemming (1998): ” *Efter- og videreuddannelse af pædagoger –om, hvordan den pædagogiske faglighed kan konsolideres og udbygges gennem efter- og videreuddannelse.*” I Brinkkjær, U. m.fl. ” *Pedagogisk faglighed i daginstitutioner*”. København: Danmarks Pædagogiske Institut

Andersen, Peter Ø. (1997): ” *Meningsfylt praksis, kompetanser og profesjonalisme*” I Cecchin, Daniela [red.] ” *Pedagogens kompetanser.*” Oslo: Pedagogisk forum.

Aries, P. (1980): *Barndommens historie.* Oslo: Gyldendal.

Bachmann, Kari Elisabeth (2005): ” *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis.*”

http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_no_ntnu_diva-692-1_fulltext.pdf - Besøkt 07.02.2008

- Barne- og familiedepartementet: *Barnehager mot år 2000*. St.melding nr. 8, 1987 - 88
- Baumann, Zygmunt (2006): *"Flydende modernitet"*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, Søs (1997): *"Relasjoner – en pedagogisk kompetanse"* I Checchin, Daniela [red.] *"Pedagogens kompetanser"* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bengtsson, Jan (2005): *"En livsvärldsansats för pedagogisk forskning"* i Bengtsson, Jan [red.]: *"Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning"*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, Trygve (2004): *"Skjerp deg lærer!"* Bedre Skole 3/2004
- Bjørk Larsen, Steinar: *"Barndom og barndomsbegreper"*. I Skandinavisk Journal for barne og ungdomslitteratur.
<http://www.geocities.com/albertoid2000/barndomsb.html> - Besøkt 02.03.2008
- Bleken Unni Ruge (1991): *"Barnehagens innhold."* I Tømmerbakke E. og Miljeteig-Olsen P. [red.]" *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år.*" Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Anders W. Og Krab, Jimmy (2006): *"Strategier for professionsudvikling"* København: BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk.
[http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/\(DokOversigt\)/36862DE1B0AAD190C125716A003FBC2A!OpenDocument](http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/(DokOversigt)/36862DE1B0AAD190C125716A003FBC2A!OpenDocument) Besøkt 27.08.2008
- Colbjørnsen, Tom (2005): *"Lederskap = administrasjon og kulturbygging"*.
<http://www.forskning.no/artikler/2005/mai/1113568078.58/print> Besøkt 11.10.2008
- Cunningham, H. & Thuen, H. (1996): *Barn og barndom: fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Gyldendal.
- Dreier, Ole (1999): *"Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster"* I Nielsen og Kvale [red.] *"Mesterlære læring som sosial praksis"* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ellingsen, Sidsel (2006): *"Opplevelse av tid i sykehusets rom. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming."* Vitenskapelig essay. Senter for vitenskapsteori: Universitetet i Bergen.
<http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2006/11/Ellingsen.pdf> Besøkt 27.08.2008
- Elmholdt og Winsløv (1999): *"Fra lærling til metallfagarbeider. På vei inn av porten nede på verftet"* I Nielsen og Kvale [red.] *"Mesterlære læring som sosial praksis"* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, Nina (2007): *"Ettåringer i barnehagen eller hjemme?"* Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<http://www.nova.no/?id=14492> Besøkt 27.08.2008
- Esping-Andersen, G: (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, Vibeke Holthe (1998): *"Profesjonalisering av barneoppdragelsen: muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner."* Oslo: Tano Aschehoug.

Greve, Anne (1994): *"Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965. Fremveksten av en fagforening."* BVAs skriftserie nr 1/94, Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Oslo: Barnevernsakademiet.

Greve, Anne (1995): *"Førskolelærernes historie. På vei mot en yrkesidentitet."* Oslo: Universitetsforlaget.

Harste, Gorm (2007): *"Tidssans som dannelsesform"* I Paulsen, M. og Qvortrup, L. [red.]: *"Luhmann og dannelse."* København: Unge Pædagoger.

Helgesen, Svein (2001): *"Barnehagens og skolens samfunnsmandat."*
<http://www.skali-skali.no/doc/Svein%20Helgesen%20-%20skole-bhg.%20samf.mandat%20-%20utskr.v.pdf> Besøkt 20.09.2008

Hellesnes, Jon (1992): *"Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsbegrep."* I Dale, Erling Lars [red.] *"Pedagogisk filosofi."* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Hjort, Katrin (2006): *"Pædagogprofessionene på vej – men hvor hen?"*
København: BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk.
[http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/\(DokOversigt\)/C1D367BBB68F34E3C125717700445C8F!OpenDocument](http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/(DokOversigt)/C1D367BBB68F34E3C125717700445C8F!OpenDocument) Besøkt 17.09.2008

Hjort, Katrin og Engel, Stine (2006): *"Internationalisering og profesjonalisering."*
København: BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk.
[http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/3a4987563758994ac1256c000025298b/eb602c228444c5c9c12572430070df32/\\$FILE/Intogprof.pdf](http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/3a4987563758994ac1256c000025298b/eb602c228444c5c9c12572430070df32/$FILE/Intogprof.pdf)
Besøkt 27.08.2008

Hjort, K. & Weber K. (2004): *"Hva er værd at vide om professioner?- en indledning"* I Hjort, Katrin [red.]: *"De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser."*
Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Horrigmo, Kirsten Johansen og Nylehn, Børre (2004): *"Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon."* Bergen: Fagbokforlaget

Hylland Eriksen, Thomas (2004): *"Røtter og føtter. Identitet i en omskriftelig tid."*
Oslo: Aschenhoug & Co (W. Nygaard)

Johansson, Jan-Erik (2004): *"Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn."* I Steinsholt og Løvlie [red.] *"Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne."* Oslo: Universitetsforlaget.

KD Kunnskapsdepartementet (2006): *"Rammeplan for barnehager"*
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/1.html?id=278627. Besøkt 02.02.2008

KD Kunnskapsdepartementet (2008a): *"Strengere kompetansekrav til lærere i grunnskolen"*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2008/skjerper-kravene-til-larernes-kompetanse.html?id=503088> Besøkt 24.08.2008

KD Kunnskapsdepartementet (2008b): *"Rammeplan for sykepleierutdanning"*
<http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/126188809-10-200602190-52.pdf> Besøkt 23.10.2008

Keiding, Tina B. (2005a): *"Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspirert bidrag til didaktikken."*
http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Phd-afhandlinger/Phd_5_8791543010.pdf Besøkt 27.08.2008

Keiding, Tina B. (2005b): *"Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse – tre måder at begripe omverdenen på."* (Ikke publicert konferencebidrag.)

Kneer, Georg og Nassehi, Armin (1997): *"Niklas Luhmann: introduktion til teorien om sociale systemer."* København: Hans Reitzels Forlag.

Korsvold, Tora (1998): *"For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten."* Oslo: Abstrakt Forlag.

Krogh-Jespersen, Kirsten (2005): *"Lærer-professionalitet – illusion og vision!"* Århus: Klim Forlag.

Laursen, Per Fibæk (2004): *"Hvad er egentlig pointen ved professioner?-om professionernes samfundsmæssige betydning"* I Hjort, Katrin [red.]: *"De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser."* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lov om barnehager (1995): *"Rundskriv Q-0902 B."* Oslo: Barne- og familiedepartementet

Luhmann, Niklas (2000): *"Sociale systemer. Grundrids til en almen teori."* København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Luhmann, Niklas (2006): *"Samfundets uddannelsessystem"* København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Mathisen, Birgit Røe (2003): *"Velferdsstaten – tre modeller"*
<http://www.forskning.no/Artikler/2003/februar/1046278646.22> Besøkt 13.07.2007

Nielsen K. og Kvale S. (1999): *"Mesterlære læring som sosial praksis"* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NOU (2007): *"Formål for framtida – Formål for barnehagen og opplæringen"*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461> Besøkt 07.02.2008

NOVA (2007): *"Nasjonal forskerkonferanse om barnehager og barneomsorg"*
<http://www.nova.no/index.gan?id=15016&subid=0> Besøkt 04.02.2008

OECD Country Note (1999): *"Early Childhood Education and Care Policy in Norway"*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/52/29/2534885.pdf> Besøkt 04.10.2008

Nørregård-Nielsen (2007): *"Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse."* Odense: Syddansk universitetsforlag.

Postman, Neil (1984): *"Den tapte barndom"* Oslo: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (2002): *"Samfundets utdannelsessystem"*
<http://66.102.9.104/search?q=cache:pyDA4ftegooJ:www.hum.sdu.dk/projekter/ipfu/ipfu-dk/html/lq-arb-pap.pdf+BARNET+SOM+MEDIE+FOR+OPDRAGELSEN&hl=no&ct=clnk&cd=3&gl=no&client=firefox-a> Besøkt 27.08.2008

Qvortrup, Lars (2005): *"Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden"* København: Gyldendal

Qvortrup, Lars (2006): *"Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori"*. I Luhmann, Niklas (2006): *"Samfundets uddannelsessystem."* København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, Jens (2000): *"En introduktion"* I Luhmann, Niklas *"Sociale systemer. Grundrids til en almen teori."* København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Rasmussen, Jens (2004): *"Niklas Luhmann: samfundets pædagogik –uddannelsessystemet i samfundet."* I Steinsholt og Løvlie [red.] *"Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne."* Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen Jens, Kruse Søren & Holm Claus (2007): *"Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis"* København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Raundalen, Magne (1996): *"Det viktigste i barneoppdragelsen."* Oslo: Gamlebyen Grafiske AS.

Schrumpf, E. (2007): *Barndomshistorie.* Oslo: Samlaget.

Simmons-Christenson, G. & Balke, E. (1979): *Førskolepedagogikkens historie.* Oslo: Cappelen.

Skaarer, Åse Camilla (2005): *"Norge på 1800-tallet"*
http://www.kvinnerifagbevegelsen.no/temasider/lonnsarbeid/norge_1800.html Besøkt 07.02.2008

Sommer, Dion (1997): *"Den nye fagligheten."* I Checchin, Daniela [red.] *"Pedagogens kompetanser"* Oslo: Pedagogisk Forum.

Steinsholt, Kjetil (2007): *"Ikke beslaglegg barndommen"* I "Første steg – Tidsskrift for førskolelærere" nr. 3, 2007. Oslo, Utdanningsforbundet.

Statsministerens kontor: *"Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005 – 2009"*
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/smk/rap/2005/0001/ddd/pdfv/260512-regjeringsplattform.pdf> Besøkt 06.11.08

Tanggaard Andersen, Pernille: *"Richard Sennett: Globale nedslag i identitet og arbeidsliv? En kritisk læsning af Richard Sennett."* I Hviid Jacobsen, M. & Carleheden, M. & Kristiansen, S [red]: *"Tradition og fornyelse. En problemorientert teoriehistorie for sociologien"* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Telhaug, Alfred Oftedal (1998): *"Det mangfoldige seinmoderne samfunnet."* I Skaalvik, E. og Kvello, Ø. [red.]: *"Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet."* Trondheim: Tano Aschehoug.

Tønnessen, Liv Kari Bondevik (1995): *Norsk utdanningshistorie: en innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ulrich, Jens (2001): *"Antony Giddens – Demokratiske potentialer I det senmoderne samfund."* I Hviid Jacobsen, M. & Carleheden, M. & Kristiansen, S [red]: *"Tradition og fornyelse. En problemorientert teoriehistorie for sociologien"* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

UiA (2007): "*Førskolelærerutdanning, bachelorprogram*"

http://uia.no/no/portaler/student_og_studier/informasjon_og_tjenester/studiehaandbok_07_08/raaddata_07_08_1/studiehaandbokdata/foersko_lelaererutdanning_bachelorprogram Besøkt 27.08.2008

Utdanningsforbundet (2005a): "*SST 22/05: Prosjekt ORG 2006 – Profesjonsidealer*"

www.utdanningsforbundet.no/upload/Word-filer/Organisasjonen/Organisasjon%202006/sst22-05.doc Besøkt 27.08.2008

Utdanningsforbundet (2005b): "*Profesjonsbevissthet*"

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____22655.aspx Besøkt 27.08.2008

Utdanningsforbundet (2005c): "*Medlemsinvitasjon, Runde 2. Profesjonsideal – 2. dialogrunde.*"

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf_kampanjTemplates/Page_____263.aspx#skrivut Besøkt 20.09.2008

Utdanningsforbundet (2005b): "*Profesjonsidealer*"

http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/default_____4.aspx Besøkt 01.10.2008

Utdanningsforbundet (2006): "*Temanotat 6/2006. Flere førskolelærere i barnehagen*"

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____45063.aspx Besøkt 19.09.2008

Utdanningsforbundet (2007a): "*Førskolelærerutdanningen skal evalueres.*"

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____49102.aspx Besøkt 27.08.2008

Utdanningsforbundet (2007b): "*Organisasjon*"

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____73.aspx Besøkt 12.10.08

Utdanningsforbundet (2008): "*Veileder i arbeidet med Kompetanseutvikling i barnehagen – hva kan du gjøre der du er?*"

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Andre%20publikasjoner/veiledningshefte_barnehage-web.pdf Besøkt 20.09.2008

Wadel, Carl Cato. (2005): "*Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur.*" i Fuglestad O.L. og Lillejord S. [red.]: "*Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv.*" Bergen: Fagbokforlaget

Weber, Kirsten (2004): "*Videnskap eller hverdagsbevidsthed? – et kritisk blik på professions(selv)forståelser*" I Hjort, Katrin [red.]: "*De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser.*" Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Åkerstrøm Andersen, Niels (2003): "*Borgernes kontraktliggørelse*". København: Hans Reitzels Forlag.