



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# Nyutdannede førskolelæreres opplevelse av den første tiden i yrket

*En kvalitativ studie av utdanning og yrkesutøvelse*

—  
**Silje Rossvoll Kvande**

*Masteroppgave i pedagogikk- mai 2016*

*Emnekode 3900*





# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>   | <b>II</b> |
| <b>FORORD .....</b>   | <b>IV</b> |
| <b>SAMMENDRAG .....</b>   | <b>V</b>  |
| <b>1 INNLEDNING.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA FOR OPPGAVEN .....                                      | 4         |
| 1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....  | 5         |
| 1.3 ORGANISERING AV OPPGAVEN .....  | 6         |
| <b>2 RAMMEVERK, STYRINGS-DOKUMENTER OG BAKGRUNN FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN.....</b> | <b>7</b>  |
| 2.1.1 Førskolelærerutdanningen .....  | 7         |
| 2.1.2 Studieplan for førskolelærerutdanningen.....                                    | 8         |
| 2.1.3 Lov om barnehager (Barnehageloven) .....  | 9         |
| 2.1.4 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver .....                             | 9         |
| <b>3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>4 TEORI .....</b>  | <b>14</b> |
| 4.1 PROFESJON OG PROFESJONSKVALIFISERING .....  | 14        |
| 4.2 ET LEKMANNSPREGET YRKE.....   | 17        |
| 4.3 FORHOLDET MELLOM UTDANNING OG YRKE .....  | 19        |
| 4.4 MESTRING.....   | 22        |
| 4.5 SOSIALE FELT OG SYMBOLSK KAPITAL.....   | 25        |
| 4.5.1 Felt.....   | 25        |
| 4.5.2 Symbolsk kapital.....   | 26        |
| <b>5 METODE.....</b>  | <b>27</b> |
| 5.1 VALG AV METODE .....  | 27        |
| 5.2 KVALITATIV METODE.....  | 27        |
| 5.3 INTERVJU.....   | 28        |
| 5.4 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE .....   | 29        |
| 5.5 UTVALGET OG REKRUTTERING AV INFORMANTER .....                                     | 29        |
| 5.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....  | 31        |
| 5.7 MIN ROLLE I INTERVJUSITUASJONEN .....   | 32        |
| 5.8 UTFORDRINGER UNDERVEIS I INTERVJUET .....   | 34        |
| 5.9 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE .....   | 35        |
| 5.10 ANALYSE .....  | 35        |
| 5.11 RELIABILITET OG VALIDITET .....  | 37        |
| 5.12 GENERALISERING .....   | 38        |
| 5.13 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....   | 39        |
| 5.14 ETIKK.....   | 39        |
| 5.15 SAMTYKKE OG INFORMASJONSPLIKT .....  | 39        |
| 5.16 KONFIDENSIALITET.....  | 40        |
| 5.17 ETISKE HENSYN I ETTERKANT AV INTERVJUENE .....                                   | 41        |
| <b>6 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET OG ANALYSE .....</b>                              | <b>42</b> |
| 6.1 INFORMANTENE I UTVALGET .....   | 42        |
| 6.2 EGNE FORVENTNINGER TIL JOBBEN .....   | 44        |
| 6.2.1 En dag på jobb i barnehage.....   | 46        |
| 6.2.2 Det beste ved jobben .....  | 46        |
| 6.2.3 Mindre positive sider ved jobben.....   | 47        |
| 6.3 ARBEIDSFORDELING .....  | 48        |
| 6.4 OPPLEVELSE AV FORVENTNINGER FRA ANDRE- LEDELSE, KOLLEGAER OG FORELDRE .....       | 49        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 6.4.1    | <i>Forventninger fra ledelsen</i> .....                                 | 49        |
| 6.4.2    | <i>Forventninger fra de andre ansatte på avdelingen/basen</i> .....     | 50        |
| 6.4.3    | <i>Forventninger fra foreldre/foresatte</i> .....                       | 51        |
| 6.4.4    | <i>Aksept som fagperson</i> .....                                       | 52        |
| 6.4.5    | <i>Forhold på arbeidsplassen</i> .....                                  | 53        |
| 6.5      | UTDANNING OG PRAKSIS .....  | 54        |
| 6.5.1    | <i>Praksis i utdanningsforløpet</i> .....                               | 54        |
| 6.5.2    | <i>Førskolelærerutdanningens kvalifisering til yrkesutøvelsen</i> ..... | 55        |
| 6.6      | VEILEDNING .....  | 57        |
| 6.7      | MESTRING I YRKESUTØVELSEN .....   | 58        |
| 6.8      | FORELDREGRUPPEN OG FORELDRESAMARBEID .....                              | 59        |
| 6.8.1    | <i>Foreldremøte</i> .....   | 61        |
| <b>7</b> | <b>DRØFTING</b> .....   | <b>63</b> |
| 7.1      | FORHOLDET MELLOM UTDANNING OG YRKESUTØVELSE .....                       | 63        |
| 7.1.1    | <i>Hensikten med profesjonsutdanning</i> .....                          | 65        |
| 7.2      | FORHOLDET MELLOM PEDAGOGER OG UFAGLÆRTE PÅ ARBEIDSPLASSEN .....         | 66        |
| 7.3      | MESTRING.....   | 69        |
| 7.4      | OPPLEVELSE AV FORVENTNINGER I YRKESUTØVELSEN .....                      | 71        |
| 7.5      | OPPLEVELSER AV UTFORDRINGER I YRKESUTØVELSEN .....                      | 72        |
| 7.5.1    | <i>Ansvar, tidspress og store arbeidsmengder</i> .....                  | 72        |
| <b>8</b> | <b>AVSLUTNING</b> .....   | <b>74</b> |
| <b>9</b> | <b>LITTERATURLISTE</b> .....  | <b>76</b> |
|          | <b>VEDLEGG 1- INTERVJUGUIDE</b> .....                                   | <b>81</b> |
|          | <b>VEDLEGG 2- TILBAKEMELDING FRA NSD OG PROSJEKTVURDERING</b> .....     | <b>83</b> |
|          | <b>VEDLEGG 3- INFORMASJONSSKRIV</b> .....                               | <b>85</b> |

## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på masterstudiet i pedagogikk. Det har vært to fine og lærerike år. Jeg skal ikke legge skjul på at det til tider har vært utfordrende å kombinere studier med jobb og familieliv, men jeg kommer først og fremst til å se tilbake til denne tiden med glede.

Det er flere jeg vil takke for at jeg nå snart er i mål med mastergraden. Først må jeg rette en stor takk til min dyktige og inspirerende veileder, Unn-Doris Karlsen Bæck. Takk for gode veiledninger og konstruktive tilbakemeldinger!

Jeg må også takke informantene mine, som velvillig stilte opp til intervju og delte sine egne opplevelser og erfaringer med meg. Dere er selve grunnlaget for denne oppgaven og uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Tusen takk!

Foreldrene mine, Greta og Arne, fortjener også en stor takk. De stiller alltid opp for meg og min familien, om det er snakk om å være barnevakt eller lån av bil. I tillegg har vi hyppig frekventert middagsbordet deres, noe som betyr mye i en hektisk hverdag.

Min gode venninne, Helene Ballovarre, må også nevnes. Hun har hele tiden hatt tro på meg, også når jeg selv har hatt min tvil om at jeg skulle komme meg gjennom studiet. Hun har villig delt sine erfaringer fra eget masterarbeid, kommet med nyttige innspill og lest korrektur på oppgaven min. Tusen takk!

Kjære, kjæreste Svein Erik. Du fortjener den største takken! Hus og barn krever sitt, og jeg er fullstendig klar over at det har blitt mer på deg mens jeg har vært opptatt med masterskriving. Kjære Nikoline og August. Det fineste med å levere fra meg denne oppgaven, er å få bedre tid til å være sammen med dere to. Og August, nå blir det endelig tid til å feire 4 årsdagen din. Det gleder jeg meg veldig til!

Silje Rossvoll Kvande

Tromsø, 18. mai 2016

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan nyutdannede førskolelærere opplever den første tid i yrket, og hvilke faktorer som har innvirkning på deres opplevelser. Fokuset har vært både på den formelle utdanningen som finner sted ved høyskole/universitet, og den videre kvalifiseringen som skjer i yrkesfeltet.

For mange oppleves det første møtet med yrkeslivet som krevende og utfordrende. Et generelt trekk ved førskolelærere og mange andre yrkesgrupper, er opplevelsen av at det er et gap mellom utdanning og arbeidsliv (Frøseth og Caspersen 2008 i Caspersen og Raaen 2010:317). Resultatene fra undersøkelsen min viser at førskolelærerne opplever utfordringer på flere områder. De opplever blant annet at utdanningen ikke i god nok grad har gjort de forberedt til yrkesutøvelsen, og etterlyser særlig mer fokus på lederrollen. Forholdet mellom førskolelærerne og medarbeidere kan også oppleves utfordrende, og mye tyder på at en av årsakene til dette er uenighet om hva som det bør fokuseres på i barnehagen.

Det er flere årsaker til at det er viktig å forske på dette området. Barnehagens kvalitet har stor innvirkning på barns utvikling og det gir livslang positiv effekt (Kunnskapsdepartementet 2013). Personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for barns utvikling og trivsel i barnehage (2013). Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at kun 54 prosent av førskolelærere jobber i barnehage, om vi ser på de samlet og uavhengig av når de ble uteksaminert. Dette må betegnes som en svært lav andel.

# 1 Innledning

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan nyutdannede førskolelærere opplever den første tiden i arbeidslivet og hvilke faktorer som påvirker dette. Møtet med arbeidslivet kan for mange være utfordrende og krevende. *Transfer shock*, eller overgangssjokk kan være en dekkende betegnelse på denne overgangen. Det beskriver nyutdannedes overgang fra en setting de er trygge i til en setting som de ikke er like fortrolige med (Cejda 1997 i Caspersen og Raaen 2010:315).

Caspersen og Raaen peker på at det forventes at nyutdannede lærere skal kunne være fullt ansvarlig for sitt undervisningsarbeid på lik linje med sine mer erfarne kollegaer, samtidig som de ikke kan basere sin praksis på tidligere erfaringer i like stor grad som de mer erfarne kollegaene kan gjøre (Caspersen og Raaen 2010:316). Lignende forhold finner man i høy grad hos nyutdannede førskolelærere, og det har vært mye fokus på praksissjokket<sup>1</sup> som nyutdannede førskolelærere opplever når de kommer ut i arbeidslivet.

I tillegg er det andre faktorer som gjør det viktig å rette fokus mot førskolelæreren og førskolelærerens yrkesutøvelse. Sykefraværet blant barnehageansatte er høyt. Statistikk fra NOA (Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø) viser at førskolelærere troner i toppen både på egenmeldt sykefravær<sup>2</sup> og legemeldt sykefravær<sup>3</sup>. Videre slutter mange førskolelærere tidlig i yrket. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2015) viser at 80 prosent av førskolelærerne som ble uteksaminert i 2012, fremdeles jobbet i barnehage 2 år senere. Om man derimot ser på alle førskolelærere samlet, uavhengig av når de var ferdig med utdanningen, er det kun 54 prosent som jobber i barnehage (ibid.). Dette må kunne betegnes som en svært lav andel.

Barnehagen er det første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og skal bidra til at barna får en god start. Barnehager med høy kvalitet har positiv innvirkning på barns utvikling, noe som gir livslang positiv effekt (Kunnskapsdepartementet 2013). Den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen er personalets kompetanse (ibid.). Det er derfor viktig å rette fokus på førskolelærerens første tid i yrket og hvilke faktorer som påvirker deres

---

<sup>1</sup> <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Student-er-faar-praksissjokk>

<sup>2</sup> Egenmeldt sykefravær:

<http://noa.stami.no/arbeidsmiljoindikatorer/helseutfallarbeidsskader/sykefravar/sykefravar-siste-ar/>

<sup>3</sup> Legemeldt sykefravær:

<http://noa.stami.no/arbeidsmiljoindikatorer/helseutfallarbeidsskader/sykefravar/legemeldt-sykefravar/>

opplevelser, kompetanse og mestring. Det er ikke bare viktig å utdanne nok førskolelærere, men det er minst like viktig at de blir værende i yrket og ikke slutter etter kort tid.

Utdanningen blir ofte sett på som årsaken til problemet praksissjokk. (Bergem 1993, Haug 2000, Kvalbein 2004, NOKUT 2006, Høgskoleverket 1996 i Caspersen og Raaen 2010:317). Det gjelder både lærerutdanning og førskolelærerutdanning. Det blir hevdet at lærerutdanningen svikter og ikke forbereder den enkelte nyutdannede godt nok til arbeidet i skolen. Et generelt trekk ved mange yrkesgrupper, deriblant førskolelærere, er opplevelsen av at det er et gap mellom den kompetansen de har tilegnet seg gjennom utdanningen og de kravene de opplever arbeidslivet stiller til den samme kompetansen (Frøseth og Caspersen 2008 i Caspersen og Raaen 2010:317).

Høsten 2013 trådte den nye barnehagelærerutdanningen i kraft. Navnet ble da endret fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Dette betyr at kullet med barnehagelærere som blir uteksaminert våren 2016 er de første under den nye ordningen. Samtlige informanter som inngår i min studie ble uteksaminert før den nye barnehagelærerutdanningen trådte i kraft og har derfor utdanningstittel *førskolelærer* på vitnemålet. Jeg har derfor valgt å bruke betegnelsene *førskolelærer-* og *førskolelærerutdanning* i oppgaven. Ved direkte sitat og beskrivelse brukes av nyere rammeverk og styringsdokumenter, brukes imidlertid den betegnelsen som er oppgitt i referansen.

Førskolelærerutdanning er en 3-årig utdanning på bachelornivå og tilbys ved en rekke høyskoler og universitet over hele landet. Etter endt utdanning skal du ha lært følgende: ”Barnehagelærerutdanningen forbereder deg på alle sider ved yrkesutøvelsen og bidrar til å utvikle din profesjonskompetanse som omfatter den faglighet og de verdier, holdninger, handlinger og vurderinger som ligger til grunn for barnehagelærerens yrkesutøvelse.” I tillegg skal utdanningen gi lederkompetanse og kompetanse til samarbeid med barn, barnas familie og medarbeidere (Universitetet i Tromsø).

Vi ser her at førskolelæreryrket omtales som en profesjon. Begrepet profesjon har tradisjonelt sett vært knyttet til formell utdanning og tilegning av vitenskapelig kunnskap (Torgersen 1972, Abbott 1988 i Heggen 2010:12). Profesjonsbegrepet har vært forbeholdt yrkesgrupper som har gjennomgått formell og spesialisert utdanning, og på den måten skaffet seg både en spesifikk vitenskap og en erfaringsbasert kunnskap. I tillegg til formell utdanning ved



høyskole/universitet, skjer kvalifisering til en profesjon også gjennom både formell og uformell kvalifisering i yrkesfeltet (Heggen 2010:12). Dette er hovedfokuset i denne oppgaven.

Det har vært et viktig politisk mål i Norge å gi alle barn rett til barnehageplass fra de er fylt ett år. Stor utbygging av nye barnehager har resultert i mangel på førskolelærere, noe som igjen har ført til at barnehageeiere må prioritere i hvilke stillinger de skal ansette førskolelærere Ødegård (2011). Ødegård hevder i den forbindelse at det først ansettes styrere, deretter pedagogisk ledere og til slutt barnehagelærere. Underskuddet på førskolelærere gjør at mange nyutdannede blir ansatt som i stillinger som pedagogiske ledere selv om de har søkt på stillinger som barnehagelærer eller støttepedagog (ibid.).

I dag er barnehagen en stor og viktig samfunnsinstitusjon i Norge. De nyeste tallene fra Utdanningsdirektoratet (2015) viser at det i 2015 ble det utført 74 647 årsverk i barnehagene. Av disse årsverkene var 4846 styrere, 24 675 pedagogiske ledere og 759 årsverk barnehagelærere. De resterende årsverkene var fordelt på barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og øvrige personale (ibid.). Disse personalgruppene er de som arbeider direkte med barna og kalles ofte for basispersonalet. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det i 2013 var ansatt 26093 pedagogiske ledere i barnehage, 3448 av disse var ansatt med dispensasjon om kravet om utdanning.

Antall barn i barnehage har økt de siste årene, men årsverkene til basispersonalet har økt enda raskere. Det betyr at personaltettheten har økt svakt i perioden 2008- 2013 (Utdanningsdirektoratet 2015). Når det gjelder personalets formelle kompetanse vet vi at 55 prosent av barnehagene oppfyller den såkalte pedagognormen<sup>4</sup>. Det har vært en formidabel økning i formell kompetanse i barnehagen. Barn som går i barnehage hvor personalet er tilstrekkelig utdannet har økt fra 24 prosent i 2009 til bortimot 57 prosent i 2014, mens 1 av 5 barn går i en barnehage som ikke oppfyller pedagognormen (Utdanningsdirektoratet 2015).

Andelen ansatte med pedagogisk utdanning har økt fra 39 prosent i 2010 til 44 prosent i 2014. Andelen nyutdannede barnehagelærere som jobber i barnehage to år etter eksamen har økt jevnt i perioden 1998 til 2006. Blant de som avla eksamen i 2010, jobbet 80 prosent fremdeles i barnehage i 2012. Denne andelen har ligget på cirka samme nivå siden 2006. Dersom man

---

<sup>4</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Oslo/Barnehage/Pedagognorm-i-barnehageloven>

ser på alle barnehagelærere samlet, uavhengig av når de ble uteksaminert, ser vi at 54 prosent jobber i barnehage. Av de resterende jobber cirka 20 prosent i andre yrker, vel 16 prosent i grunnskolen og i overkant av 8 prosent er ikke i arbeid (ibid.).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema for oppgaven

Sommeren 1995 fylte jeg 19 år, hadde nylig avsluttet videregående skole og ønsket å ta meg ett friår før jeg startet på videre studier. Tilfeldigheter gjorde at jeg begynte å jobbe som tilkallingsvikar i to ulike kommunale barnehager, og etterhvert fikk jeg meg et vikariat som assistent i en av dem. Jeg har alltid vært glad i barn, men hadde i utgangspunktet ikke noe stort ønske om å jobbe i barnehage. Likevel trivdes jeg godt i jobben og det ene friåret ble til to. Da fant jeg ut at om jeg skulle fortsette å jobbe i barnehage, ville jeg ha en relevant utdanning. Jeg bestemte meg derfor for å søke på førskolelærerutdanningen. I 2000 fullførte jeg min 3-årige førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø (nå UIT-Norges Arktiske Universitet). Det ble tre fine og lærerike år på skolen. Jeg fikk solide kunnskaper om barns utvikling og lek og om rollen som pedagogisk leder i barnehage. Gjennom utdanningen var jeg gjennom flere praksisperioder, én i grunnskolen og de resterende i barnehage. Kvaliteten på praksisperiodene varierte, og jeg opplevde at praksislæreren hadde mye å si for mitt læringsutbytte.

Etter endt førskolelærerutdanning fikk jeg meg jobb som pedagogisk leder i en 4-avdelings privat barnehage i Tromsø. Jeg gikk da fra en relativ bekymringsløs tilværelse som student til å ha det overordnede ansvaret for en avdeling med 18 barn i alderen 3-7 år. Jobben innebar mye ansvar og jeg opplevde en bratt læringskurve det første året i yrke. Det var mye ansvar utover det som hadde med barna å gjøre. Foreldresamarbeidet krevde sitt. Foruten om den daglige kontakten med dem i forbindelse med levering og henting av barn, skulle jeg planlegge og gjennomføre foreldresamtaler to ganger i året. Hver høst hadde vi foreldremøte, noe som også var mitt hovedansvar. Jeg hadde to assistenter under meg, som jeg hadde ansvaret for å veilede. Vi hadde flere barn med spesielle behov på avdelingen, som krevde særskilt oppfølging. Etterhvert fikk vi både støttepedagog og spesialpedagog på avdelingen, også disse var en del av mitt ansvarsområde. Barna med spesielle behov medførte samarbeid med eksterne instanser. Møter med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), Barnehabiliteringen for Nord Norge og skoler som disse barna etterhvert skulle over i, ble også en del av arbeidshverdagen. Jeg opplevde

forventninger til meg fra mange hold. Både kollegaer, foreldre, styrer og styret hadde forventninger til meg og den jobben jeg skulle gjøre.

Til tross for at jeg møtte på en god del utfordringer og opplevde periodevis stort arbeidspress som nyutdannet førskolelærer trivdes jeg gradvis bedre i jobben. Varierte arbeidsdager, gode og støttende kollegaer, positive tilbakemeldinger fra foreldregruppen og ikke minst gleden med å være sammen med barna, veide i stor grad opp for det som kunne oppleves som tungt i perioder. Nå ser jeg tilbake på årene som pedagogisk leder med glede. Det var noen lærerike år og jeg kom styrket ut av alle utfordringene jeg møtte på. I ettertid ser jeg at en del kunne vært gjort annerledes i denne barnehagen for å gjøre overgangen fra studie til arbeidsliv enklere for nyutdannede førskolelærere. Det var for eksempel ikke noen ordning med veiledning av nyutdannede da jeg var ny i yrket.

Etter 13 år i samme jobb var jeg moden for forandring og nye utfordringer. Jeg valgte derfor å starte på masterprogrammet i pedagogikk ved UIT-Norges Arktiske Universitet. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven ønsket jeg å benytte meg av mine erfaringer og kunnskaper fra barnehage. Min faglige kompetanse og arbeidserfaring er i stor grad knyttet til barnehage og førskolelæreryrket. Jeg har på veien vært innom flere ulike temaer og problemstillinger før jeg endte opp med det som jeg står igjen med i dag.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fokuset for denne oppgaven er altså nyutdannede førskolelæreres opplevelse av den første tiden i yrke. Jeg ønsker ikke bare å se på deres opplevelser av selve overgangen, men vil også undersøke hvordan de opplevde utdanningen og hvilke forventninger de hadde til jobben før de startet. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

***Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere den første tiden i yrket, og hvilke faktorer påvirker dette?***

Jeg har på bakgrunn av problemstillingen utarbeidet fem forskningsspørsmål, som jeg ønsker å belyse gjennom funn i et empirisk datamateriale:

1. I hvilken grad opplever informantene at utdanningen har gjort dem godt nok forberedt til yrkesutøvelsen?
2. Hvordan oppleves forholdet mellom pedagoger og ufaglærte på arbeidsplassen?

3. I hvilken grad opplever informantene mestring i yrkesutøvelsen, og hva innvirker på dette?
4. Hvordan opplever informantene forventninger som rettes til dem i yrkesutøvelsen?
5. På hvilke områder av yrkesutøvelsen oppleves utfordringene som størst?

### 1.3 Organisering av oppgaven

I kapittel 2 gjør jeg rede for rammeverk, styringsdokumenter og bakgrunnen for førskolelærerutdanningen.

I kapittel 3 redegjør jeg for tidligere forskning på dette feltet.

I kapittel 4 presenterer jeg teori som jeg finner relevant for oppgaven. Her benytter meg av sentral teori om profesjon og profesjonskvalifisering. Jeg skal også gjøre rede for mestring og mestringsforventning. Avslutningsvis i dette kapitlet presenterer jeg Pierre Bourdieus begreper, *sosiale felt* og *symbolsk kapital*.

I kapittel 5 redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Jeg beskriver utvalget, selve gjennomføringen av intervjuene og min egen rolle. Avslutningsvis gjør jeg rede for etiske sider ved forskningsprosjektet.

Kapittel 6 er i sin helhet viet til datamaterialet. Jeg innleder kapitlet med å presentere de fire informantene i utvalget. Deretter gjør jeg rede for sentrale funn i datamaterialet, analyserer og sammenligner disse opp mot hverandre underveis.

I kapittel 7 drøftes forskningsspørsmålene opp mot funn i det empiriske materialet og relevant teori i teorikapitlet. Her er utgangspunktet de fem forskningsspørsmålene som jeg presenterer i innledningen.

Kapittel 8 er avslutningen på denne oppgaven. Her oppsummerer jeg sentrale funn i oppgaven.

## 2 Rammeverk, styringsdokumenter og bakgrunn for førskolelærerutdanningen

I det følgende vil jeg gjøre rede for rammeverk og styringsdokumenter som er sentrale i denne oppgaven. Når det gjelder utdanningen, har jeg lagt hovedvekten på rammeverket som var gjeldene da deltakerne i denne studien tok sin utdanning.

### 2.1.1 Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen er relativt ung i Norge og fikk sin første midlertidige studieplan i 1977. I 1980 ble denne midlertidige planen erstattet av *Studieplan for førskolelærerutdanning* og samtidig ble studiet endret fra to til tre år (Furu, Granholt, Haug og Spurkland 2011:39).

Førskolelærerutdanning er 3-årig og kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen og første klassetrinn i grunnskolen. Med ett års relevant videreutdanning kan førskolelærere tilsettes for arbeid på første til fjerde klassetrinn. I tillegg til den undervisningen som foregår på universitet eller høyskole, er barnehagen en viktig læringsarena for førskolelærerstudenter. Her finner de fleste av praksisperiodene sted i utdanningsforløpet og studentene blir kjent med barnehagen som institusjon og barnehagens daglige praksis. Her blir man kjent med barn og foreldre, samarbeider med ansatte i barnehagen og får erfaring i å lede både barnegrupper og personalgrupper. Veiledet praksis er en viktig del av utdanningen for å bli førskolelærer (Furu et al. 2011:49).

Førskolelærerutdanningen er også en lederutdanning. Som student skal man gradvis kunne identifisere seg med sin fremtidige yrkesrolle og ledelse er en sentral del av denne rollen. Furu et al. (2011:71) sier det slik:

I tråd med de sentrale føringene skal førskolelærerutdanningen ha et særlig ansvar for å kvalifisere yrkesutøvere til å ta og mestre lederansvaret i barnehagene. Det er viktig å fremheve kunnskap om pedagogisk ledelse som en sentral forutsetning for at du som fremtidig leder skal kunne gjennomføre konstruktive læringsprosesser i personalgruppen.

NOKUT-evalueringen (NOKUT 2010a, 2010b i Sataøen og Trippestad 2015)) av førskolelærerutdanningen er et naturlig utgangspunkt for å se på bakgrunnen til den nye barnehagelærerutdanningen. I følge evalueringen holdt utdanningen mål, men det ble samtidig pekt på til dels alvorlige utfordringer for utdanningen videre. Blant annet nevnes utdanningens lave status og det at utdanningen blir nedprioritert på institusjonene. Videre

uttrykkes det en uro for lav rekruttering og lav inntakskvalitet til studiene. Et annet punkt er at kompetansen i fagmiljøene er for lav til å gi reell forskningsbasert utdanning. Det er stor variasjon mellom institusjonene når det kommer til sammenheng mellom teori og praksis utdanningen. Tilsvarende utfordringer hadde også blitt redegjort for tidligere, og Kunnskapsdepartementet tok på bakgrunn av NOKUT-evalueringen til ordet og sa de ville sette i gang nødvendige tiltak. Departementet kom med klare signaler om at det ville bli utarbeidet en ny rammeplan for utdanningen, og rammeplanutvalget ble offisielt oppnevnt i begynnelsen av 2011. Målet med den nye rammeplanen var å bidra til en mest mulig helhetlig nasjonal oppbygging av utdanningen. Dette endret blant annet strukturen på utdanningen (Sataøen og Trippestad 2015).

### 2.1.2 Studieplan for førskolelærerutdanningen

Studieplanen for Førskolelærerutdanningen i Tromsø bygger på Rammeplanen fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003. I studieplanen heter det at førskolelærerutdanningen er en profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage. Den sier følgende om utdanningen:

Førskolelærerutdanningen i Tromsø skal i tillegg til faglig kunnskap gi innsikt i helhetlig læringsforståelse der samspill, omsorg, barns medvirkning, lek og læring inngår som sentrale elementer. Utdanningen er yrkesrettet og praksisnær, der Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) trekkes inn i både de enkelte emner, men også i det tverrfaglige samarbeidet mellom emner (Universitetet i Tromsø).

Etter endt utdanning skal studentene, i følge studieplanen, ha utviklet ferdigheter og kunnskaper innenfor disse kompetanseområdene: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (ibid.).

Utdanningen er på til sammen 180 studiepoeng, fordelt på 60 studiepoeng per år.

Førskolelærerutdanningen er både et praksisstudium og et fagstudium. Fagdelen består av 150 studiepoeng, mens de resterende 30 studiepoengene er fordypning. Når det gjelder fordypningsdelen vil tilbudet variere fra år til år (ibid.).

I forhold til mitt forskningsprosjekt er det interessant å vite om emner innen ledelse inngår i fagdelen. I studieplanen pekes det på at tilbudet i fordypningsdelen vil variere, og i planen for 2012 var *Ledelse og teamarbeid i barnehage* et av de valgfrie emnene. Ledelse er ikke et obligatorisk emne i denne studieplanen. Når jeg derimot ser på Studieplanen for bachelor i barnehagelærerutdanning ved UiT, vedtatt i 2014, inngår *Ledelse, samarbeid og*

*utviklingsarbeid* (15 studiepoeng) som en del av de obligatoriske emnene. I fordypningsdelen vil emnene som tilbys fremdeles variere (Universitetet i Tromsø).

Førskolelærere har blitt tildelt et samfunnsmandat gjennom lov og rammeplan (Jansen, Pettersvold og Tholin 2006:14). Mandatet skal fortolkes, forstås og uttrykkes gjennom praksis i barnehagen (ibid.). Først skal jeg helt kort se på hva Barnehageloven sier om barnehagens personale. Deretter skal gjøre rede for hva som er rammeplanens oppgave i forhold til barnehagens personale.

### 2.1.3 Lov om barnehager (Barnehageloven)

Kapittel V. i barnehageloven omhandler personalet i barnehager og paragraf 18 sier følgende om barnehagens øvrige personale:

Pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer. Likeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgsolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet i første ledd. Kommunens vedtak kan påklages til fylkesmannen. Departementet gir forskrifter om dispensasjon, om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner fra utlandet og unntak fra utdanningskravet for personale som arbeider i barnehagen på nattid. Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Departementet gir utfyllende forskrifter om pedagogisk bemanning. (Lov om barnehager)

### 2.1.4 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Rammeplanen er barnehagens styringsdokument og dens oppgave er følgende: ”Målet med Rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet.

Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet.”

(Kunnskapsdepartementet 2013:1)

Rammeplanen stiller krav til barnehagens personale. Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse, hvor styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De har også et veiledningsansvar ovenfor det øvrige personalet, slik at alle oppnår en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2013:10).

### 3 Tidligere forskning på området

Barnehagefeltet er et felt som det har vært forsket relativt lite på og det finnes lite relevant forskning som omhandler førskolelærere.

Elin Ødegårds doktorgradsavhandling fra 2011 setter søkelyset på førskolelærernes overgang fra utdanning til yrke. Hun fokuserer på hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mestrer sin rolle og hvordan de approprierer barnehagens kulturelle redskaper. Ødegård ser på både sider ved arbeidet som de opplever at de mestrer og på områder som de beskriver som vanskelige. Hun baserer sin avhandlingen på intervju med fem nyutdannede førskolelærere, som alle var med i et lokalt veiledningsprogram, *Ny som lærer*, tillegg fem styrere og tre veiledere.

Ødegård viser i sin studie at deltakerne opplever at ledelse er et fagområde i førskolelærerutdanningen som er mangelfull. Ødegård beskriver at det er en utfordring å finne relevant og kontekstrelatert teori om ledelse, som er spesielt tilpasset den pedagogiske lederrollen. Ødegård viser også at likhetsidealet som er rådende i barnehagesektoren, kan være utfordrende i forhold til utvikling og forbedring. Det er utfordrende å være nyutdannet og sitte i en lederposisjon. Alle styrere oppgir at de har introduksjonsprogrammer for alle nytilsatte, men barnehagens støttesystem for nyutdannede pedagogisk ledere er ikke godt nok.

Evenstad og Granholt (2006) har forsket på sammenhengen mellom førskolelærerutdanningen og førskolelæreres yrkesutøvelse. De intervjuet 12 avgangsstudenter ved Høgskolen i Oslo om temaet. Etter at de hadde jobbet 3 år som førskolelærere ble de intervjuet på nytt om hvorvidt de opplevde at førskolelærerutdanningen hadde gitt dem et godt grunnlag for yrkesutøvelse. Resultatet fra undersøkelsen viser at førskolelærerne er tilfredse med utdanningen og den måten den har forberedt dem på å utøve yrke som førskolelærer. Informantene etterlyser imidlertid større fokus på enkelte temaer. De opplever for eksempel det å være leder som den største utfordringen i yrke, og de mener at de som nyutdannede var dårlig forberedt på det å mestre lederrollen. De skulle gjerne hatt mer øvelse og bevisstgjøring med tanke på rollen som leder og samarbeid med kollegaer.

Deltakerne i studie til Evenstad og Granholt etterlyser også mer kunnskap om barnevern, samt mer kunnskap om de minste barna i barnehagen. De hadde også ønsket seg en mer tverrfaglig tilnærming til yrkeskunnskapen. Resultatet av undersøkelsen viser også at de syns utdanningen var for lite relatert til barnehagens daglige praksis. Flere opplevde at yrket ble



gjort mer idyllisk enn hva det er i virkeligheten, og at krevende og utfordrende sider ikke kommer godt nok frem i lyset og blir drøftet (ibid.).

I følge Østrem finnes det for lite forskningsbasert kunnskap om lærerutdanningens betydning for yrkesutøvelsen. De fleste undersøkelsene er kvantitative undersøkelser hvor det er benyttet spørreundersøkelser. Østrem viser til Jordell (1986) sin undersøkelse som den mest omfattende og at det vises oftest til denne undersøkelsen. Jordell beskriver sosialiseringen til yrket i tre faser og de er følgende: livet før utdanningen, selve utdanningen og den tredje fasen er hendelser etter oppstart som lærer. Han ser på lærerutdanningen som en parentes i yrkeskvalifiseringen og hevder at sosialiseringen som finner sted på arbeidsplassen mest sannsynlig er mye mer betydningsfull enn selve utdanningen (Jordell 1986 i Østrem 2008:17). Østrem legger til at andre undersøkelser er mer positive til verdien av lærerutdanningen. Hun stiller spørsmål om det er mulig å lære profesjonell yrkesutøvelse andre steder enn der hvor yrket blir utført. Østrem viser her til Kirsten Weber (2002 i Østrem 2008:17), som peker på at profesjonsutdanninger pågår adskilt fra stedet hvor yrket pågår og at man ikke kan lære om arbeidet når man er borte fra det i rom og tid. På den andre siden kan man ikke lære om arbeidet dersom man er oppslukt av det og det krever oss fullstendig.

Clara Åse Arnesen (2012) presenteres hovedresultater fra en undersøkelse av kandidater med 10 ulike høyere utdanninger, som fullførte sin utdanning våren 2008, deriblant førskolelærere. Undersøkelsen fant sted vinteren cirka to og et halvt år etter endt utdanning. Hovedmålet med undersøkelsen er å finne ut om det er store ulikheter i de ulike kandidatgruppene arbeidsmarkedserfaringer.

Kandidatene fikk spørsmål omkring i hvilken grad de får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i nåværende jobb. Resultatene viser at tre firedeler av de sysselsatte kandidatene i stor grad eller svært stor grad fikk utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter. Rapporten viser imidlertid at det er store ulikheter mellom de ulike utdanningsgruppene med tanke på grad av utnytting av kunnskaper og ferdigheter, og i denne undersøkelsen kom førskolelærerne godt ut. Førskolelærerne hadde med 36,5 prosent den nest høyeste andel av de som svarte at de i svært stor grad fikk utnyttet sine kunnskaper, og i rapportene pekes det derfor på at det synes å være en sterkere kopling mellom utdanningen og jobben de starter i sammenlignet med de andre gruppene.

Kandidatene fikk også spørsmål om utdanningen var et godt grunnlag for å starte yrkeskarrieren. Utgangspunktet her er en antakelse om at det er en sterk kopling mellom utdanning og jobb, gir utdanningen et godt utgangspunkt for å starte yrkeskarrieren. Resultatene fra undersøkelsen viser at koplingen er sterkest i de kvinneledominerte utdanningene og svakest i økonomiske-administrative fag. Blant førskolelærerne oppgir 51,0 prosent at utdanningen i veldig høy grad er et godt grunnlag for å begynne yrkeskarrieren. Til sammenligning opplevde 69,0 prosent av juristene at utdanningen i veldig høy grad er et godt grunnlag for yrkeskarrieren.

Steinnes (2013) fokuserer på på førskolelærers kvalifisering til yrket og hvilken relevans utdanningen har. Steinnes peker på at det innen profesjonsforskning i lang tid har vært opptatte av profesjonsutdanningenes forhold til praksis, og at det ved senter for profesjonsstudier har vært gjennomført mange studier hvor kandidater har blitt fulgt fra utdanning til arbeidsliv og viser til Smeby og Mausehagens (2011) sitt studie av ulike relasjonsprofesjoner som særlig aktuelt. Steinnes (2013:44) omtaler det slik: ”Studiet er eit viktig bidrag til innsikt i førskolelæraren sin kvalifiseringsprosess. Han gir innspel på i kva grad innhaldet i utdanninga er relevant for yrket og perspektiv på kva betydning denne kunnskapen kan ha for arbeidet i barnehagen.” Dette studiet er en del av MAFAL-prosjektet<sup>5</sup>, hvor man forsker på førskolelæreres mestring av yrket.

Empirigrunnlaget for dette studiet er intervju med 16 deltidsstudenter siste året av førskolelærerutdanningen og fokusgruppeintervju med et utvalg av disse studentene. Utvalget bestod av to grupper, inndelt etter hvilken erfaring de hadde fra arbeid i barnehage. I den ene gruppen hadde informantene mellom 10 til 22 års erfaring fra jobb i barnehage, mens ingen av informantene i den andre gruppen hadde mer en ett års erfaring før de startet på utdanningen. Samtlige informanter jobbet i barnehage ved siden av studiet.

I artikkelen drøfter Steinnes utdanningen sin sertifiserende og kvalifiserende rolle og hun spør hvilke forhold som har bidratt i prosessen mot overgang til en ny rolle. Helt sentralt her er skillet mellom de som har lang erfaring fra barnehage og de som ikke har det.

Sentrale funn i forhold til utbytte av utdanningen er at informantene stort sett er fornøyd og opplever at den har gått dypere enn hva de hadde forventet seg. Informantene, spesielt de uten

---

<sup>5</sup> Mestring av førskolelærerrollen i et arbeidsfelt med lekmannspreget (HVO og HiOA).

erfaring fra barnehage, opplever lærere med arbeidserfaring fra barnehage som positivt. Det begrunnes med at relevante eksempel bidrar til at undervisningen opplever mer barnehagerettet og relevant. Informantene savnet mer fokus på lederrollen, barn med spesielle behov og barnevernet. De trekker frem verdien av den teoretiske kunnskapen og mener den har ført til at de har blitt mer trygge i sin yrkesrolle. Når det kommer til skille mellom assistenter og førskolelærere i barnehagen, opplever informantene at det er få formelle skiller i arbeidsoppgaver. Spesielt studentene uten erfaring synes det kan være vanskelig å se noen klare skiller og årsaken til dette er at strukturen er så flat. Foreldresamarbeid, planlegging og organisering trekkes frem som klare oppgaver for førskolelæreren. Informantene med erfaring opplever at de i løpet av utdanningen har fått større innblikk i jobben og de har fått et annet syn på viktigheten av arbeidet til førskolelærerne.

Informantene i dette studiet opplever at de største utfordringene i prosessen fra assistent til førskolelærer, er i forbindelse med personalet. De beskriver varierende grad av støtte fra kollegaer og spesielt skifte av rolle innenfor samme arbeidsplass er vanskelig. Blant de unge informantene er det flere som synes det er utfordrende å skulle stå opp mot kollegaer som både er mye eldre enn de selv og har lang erfaring. Informantene er allikevel opptatte av å ha gode relasjoner med kollegaene sine og de er opptatte av å ikke skille seg for mye ut. Allikevel så peker Steinnes på at intervjuene tyder på en pågående ”kamp” om posisjoner i barnehagen. Her er det et skille mellom de erfarne, som kjenner til kulturen fra innsiden og kan bruke kunnskapen strategisk. I motsetning til de unge som mangler både kunnskap og erfaring, noe som gjør denne prosessen ekstra utfordrende.

## 4 Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for teori som jeg finner relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg starter med å redegjøre for profesjonsbegrepet.

### 4.1 Profesjon og profesjonskvalifisering

Informantene i mitt datamateriale er utdannet førskolelærere. Som jeg var inne på tidligere er dette en forholdsvis ung utdanning i Norge, og betegnes gjerne som en profesjon. Begrepet profesjon er tradisjonelt sett benyttet til yrker som krever en spesiell akademisk utdanning og som leder direkte inn i yrket. Eksempler på dette er lege, prest og advokat. (Haug 2010:10). Molander og Terum (2008:13) beskriver det slik: "(...) profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Profesjoner er yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning." Hensikten med førskolelærerutdanningen er at studentene skal bli handlekraftige, kritiske og reflekterte førskolelærere. Det er derfor viktig at førskolelærerutdanningen har som mål å utvikle førskolelærere som takler sentrale utfordringer i yrkesutøvelsen (Furu et al. 2011:16). Om dette sier Furu et al. (2011:16) følgende: "Det er et omfattende prosjekt som innbefatter kompetanseutvikling innenfor profesjonens kjerneområder og innenfor ulike fag, men også evne til å forholde deg kritisk og reflekterende og selv være en aktiv aktør i å utvikle kunnskap."

Begrepet profesjon er ikke utelukkende beskrivende. Det viser til bestemte trekk ved et yrke, men kommer også med forventninger til yrkesutøvelsen: "Å beskrive et yrke som "profesjon" uttrykker samtidig forventninger om "profesjonalitet." (Molander og Terum 2008:17) "Begrepet profesjon viser til "kunnskap", og dermed til epistemiske verdier som "sann", "gyldig", "holdbar" osv., og til "ferdigheter" som kan være mer eller mindre godt utviklet." (Molander og Terum 2008:17) Haug (2010:10) understreker at profesjonsorienteringen uttrykker et ønske om å skape utøvere som er dyktige i sitt yrke, siden profesjonsbegrepet vitner om kvalitet og innebærer at man kan stole på de som er i yrket.

I følge Molander og Terum (2008:17) er det vanlig å omtale profesjoner som en type yrker: "Vi har å gjøre med yrker når arbeidsoppgaver skilles ut i distinkte roller i den samfunnsmessige arbeidsdelingen." De bruker Max Webers definisjon når de skal definere yrke: "den spesifisering, spesialisering og kombinasjon av en persons prestasjoner

(Leistingen) som utgjør grunnen for hans muligheter til kontinuerlig forsørgelse eller erverv.” (Weber 1972:80 i Molander og Terum 2008:17-18)

De klassiske profesjonenes spesielle kjennetegn er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap (Grimen 2008:71). Utøvelse av profesjon krever at man har gjennomgått en utdanning med en viss lengde. For å kunne praktisere som førskolelærer må man ha utdanning på universitets- eller høyskolenivå, og kunnskapen som formidles gjennom utdanningen er både teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Grimen peker på at profesjonene forvalter vitenskapelig kunnskap, blir sett på som et viktig trekk og det gjør også at profesjonene skiller seg fra andre yrker, som for eksempel kokk, snekker, elektriker osv.. Han understreker at dette ikke nødvendigvis betyr at utøvere av slike yrker ikke trenger denne type kunnskap: ”Deres kunnskapsbasis har imidlertid ikke blitt ansett som vitenskapelig, men praktisk.” (Grimen 2008:71) Grimen stiller spørsmål ved hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap er. Og han spør også om elementer av praktisk kunnskap er langt viktigere innenfor all profesjonsutøvelse enn hva som antydes i det klassiske bildet. Grimen viser til at kravene til sertifisering er mindre strenge innenfor en del yrker. Han eksemplifiserer det med at det er mulig å bli journalist uten journalistutdanning. Sertifisering har innenfor andre fagområder vært et omstridt tema. Grimen spør for eksempel om det er nødvendig å være utdannet førskolelærer for å jobbe i barnehage (ibid).

Grimen (2008:72) stiller også spørsmål ved hvor enhetlig profesjoners kunnskapsgrunnlag egentlig er, og han diskuterer dette opp mot tre epistemiske dimensjoner. Den første dimensjonen handler om kunnskapens grad av homogenitet. Profesjonell yrkesutøvelse, særlig de klientorienterte profesjonene, må ofte benytte seg av kunnskap fra mange ulike felt. Dette er, i følge Grimen, det viktigste argumentet for å hevde at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene. På dette området skiller profesjoner seg fra disipliner som fysikk, kjemi, lingvistikk og økonomi. Man kan si at profesjonskunnskap består av mange og ofte veldig ulike elementer (ibid.). Dette må i aller høyeste grad sies å inkludere førskolelærerprofesjonen, som henter kunnskap fra mange forskjellige områder.

Den andre dimensjon dreier seg om graden av integrasjon mellom de ulike elementene i kunnskapen. Dersom alle delene i en kunnskapsbase henger logisk sammen i et system, er den sterk integrert. Motsetningen er om kunnskapsbasen er sterk fragmentert og består av områder som har få eller ingen logisk tilknytning til hverandre. Profesjonskunnskap er ofte teoretisk fragmentert og det skyldes at den er sammensatt av elementer fra ulike kunnskapsfelt. ”Når

kunnskapsbasen er heterogen, vil den også normalt være teoretisk fragmentert.” (Grimen 2008:73) Det at utøvelsen av den har et praktisk siktemål, er en annen årsak til at den er teoretisk fragmentert: ”Teoretisk refleksjon og forsøk på å søke teoretiske sammenhenger er ikke det profesjonell yrkesutøvelse vanligvis er rettet inn mot.” (Grimen 2008:73) Den tredje årsaken til at den er fragmentert, er mange profesjoners tilknytning til vitenskaper. En del vitenskaper, som for eksempel samfunnsvitenskapene og de humanistiske fagene mangler selv teoretisk enhet (ibid.).

Den tredje dimensjonen omhandler det som eventuelt skaper integrasjon i kunnskapen. Her skiller Grimen mellom teoretiske og praktiske synteser. Vi har en teoretisk syntese dersom det som integrerer forskjellige kunnskapselementer i en profesjons kunnskapsbase, er en omfattende teori. Vi har en praktisk syntese dersom det som integrerer elementene i profesjonens kunnskapsbase består av de fordringer som profesjonen stiller. I en praktisk syntese er det ikke nødvendig at alle kunnskapselementene henger sammen (ibid.).

I følge Grimen (2008:73) dreier profesjonskunnskap seg om meningsfylte helheter som ikke nødvendigvis er godt teoretisk integrert. Det innebærer at man skaper meningsfylte sammenhenger på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon. Han begrunner dette med at de ulike elementene i profesjonskunnskap i hovedsak ikke er bundet sammen med en omfattende teori, men derimot av de krav som stilles av den samme praktiske yrkesutøvelsen (ibid.:73-74). Dette er høyst relevant for førskolelærerprofesjonen.

Grimen (2008:74) understreker at profesjonell yrkesutøvelse preges av et komplisert samspill mellom teori og praksis. Om dette sier han følgende: ”I alle profesjoner oppstår det et problem med forholdet mellom teori og praksis.” (Grimen 2008:74) Dette problemet har, i følge Grimen, minst tre sider. Det første dreier seg om at teoretisk kunnskap må anvendes: ”Anvendelse av teoretisk kunnskap er en type praksis som bare i begrenset grad kan styres av regler.” (Grimen 2008:74) For det andre eksisteres mye praksis som sannsynligvis er velprøvd, men den lar seg ikke begrunne godt teoretisk. Den tredje siden innebærer at på bakgrunn av at profesjoners kunnskapsbase som regel er heterogen, eksisterer dert flere ulike forhold mellom teori og praksis i kjernen på profesjonell yrkesutøvelse (ibid.).

De fleste yrker som baserer seg på høyere utdanning er preget av trekk på både profesjonalisering og deprofesjonalisering. I følge Haug at det er viktig å understreke at profesjonsorientering uttrykker et ønske om å skape yrkesutøvere som er dyktige i sitt fag.

Han sier videre at profesjonsordningen signaliserer kvalitet og at de som er i yrket er til å stole på. Målet med kvalifiseringen er å utdanne lærere med høy kompetanse og at de skal kunne gi god opplæring (Haug 2010:10). Dette er også høyst gjeldende for førskolelærerutdanningen.

I profesjonsdebatten refereres det ofte til Abbotts (1988) begrep *jurisdiksjon* (Heggen 2010:61). Jurisdiksjon handler om at en bestemt profesjon gjennom samspill og en form for ”forhandling” med det offentlige får aksept for at de rår over et spesialisert kunnskapsfelt. Dette gir de juridisk vern av et bestemt yrkesfelt (Abbott 1988 i Heggen 2010:61). Her kan man si at førskolelærere som er blitt gitt et samfunnsmandat gjennom lov og rammeplan, råder over barnehagefeltet. Begrepet profesjonalitet ble introdusert av Freidson (2001 i Heggen 2010:61), som en forestilling om at utøvere med spesialisert kunnskap og evne til å tilføre samfunnet spesielt viktige tjenester (Heggen 2010:61). Ved å tilføre samfunnet disse tjenestene kan de inngå en slags samfunnskontrakt. Til gjengjeld kan profesjonen organisere og kontrollere sitt eget arbeid uten direktiv fra markedet. Ut fra Freidson sin fremstilling får utdanningen et spesielt ansvar for sertifisering, samt vedlikehold og legitimering av kunnskapen. Dette innebærer også at utdanningen legger grunnlaget for identitet og felleskap i profesjonen. Kontroll med kunnskapen fører til at profesjonalitet skiller seg fra det man finner innenfor andre yrkesområder, i håndverk eller i tekniske yrker.

Jeg har nå redegjort for profesjon og profesjonskvalifisering. I det følgende skal jeg se nærmere på utfordringer knyttet til førskolelæreryrket.

## 4.2 Et lekmannspreget yrke

Heggen har også vært opptatt av kvalifisering for profesjonsutøving. Han trekker frem kvalifisering til yrke som sykepleier, lærer og sosialarbeider, og peker på at det er spesielt utfordrende å studere kvalifisering til de nevnte tre yrker fordi de har en folkelig, uformell og lekmannspreget dimensjon (Heggen 2012:14). Det samme gjelder i aller høyeste grad også for førskolelæreryrket. Heggen trekker han frem historiske aspekter ved nettopp dette, men understreker at det også i vesentlig grad også er gjeldende i dag. Han peker på at omsorg og pleie for både barn, syke og eldre, opplæring og overføring av grunnleggende kunnskap og erfaring er noe mange driver med til daglig, uten å ha noen formell høyere utdanning for å utføre dette. For mange av de tidligere nevnte yrkene er formell utdanning relativt nytt (ibid.).

Som jeg tidligere har vært inne på, er førskolelærerutdanningen en relativ ung utdanning i Norge. ”Lenge valde ein ut, kalla eller motiverte personar med spesielle personlege eienskapar til å ivareta dessa yrka, i nokre høve personar som vanskeleg kunne brukast til andre ting.” (Heggen 2010:14) Opplæring som var nødvendig skjedde da i yrkesgjerningen. Noen av disse yrkesfeltene er fremdeles preget av at opplæringen i stor grad skjer i yrkesfeltet, eller at yrkesfeltet har mange ufaglærte ansatte. Dette er ofte personer som har en omfattende erfaringsbasert kompetanse. Barnehagefeltet er et eksempel på dette. Flertallet av de ansatte har ikke en formell utdanning for å jobbe i barnehage (Steinnes 2007 i Heggen 2010:14).

Det kan være vanskelig for førskolelærere å forklare hva som er profesjonens særegne kompetanse, noe som medfører at det er vanskelig å begrunne hvorfor det er nødvendig med førskolelærere i barnehagen (Jansen et al. 2006:14). I følge Peder Andersen (1997 i Jansen et al. 2006:14) er den største problemet til den profesjonelle faggruppen følgende: ”(...) at pedagogisk virksomhet i stor grad ligner livet selv.” Andersen hevder at en av de største utfordringene for førskolelærere er at arbeidet de utfører tilsynelatende er veldig likt det andre gjør og mener at de kompetente til å gjøre, for eksempel foreldre. Førskolelæreres arbeidsoppgaver i barnehage består i stor grad av vanlige gjøremål, som ikke skiller seg fra andre steder hvor det er barn. Men hva skiller barnehagen fra annet hverdagsliv? I følge Andersen er det barnehagens egenart, som legitimerer og begrunner kravet om en spesifikk kompetanse hos ansatte. Han utdyper det med at førskolelærere gjør noe mer og noe annet enn for eksempel foreldre (Andersen 1997 i Jansen et al 2006:14).

Heggen (2010:33) belyser det han kaller for utdanningen sitt samfunnsoppdrag. Det dreier seg om yrkesfeltet som profesjonsutdanningene er rettet inn mot og skiller utdanningene fra hverandre. I følge han handler det spesielt om to ting. Det første er om yrkesfeltet er homogent eller sammenhengende. Det andre er om profesjonene har monopol eller fortrinnsrett på stillinger i dette yrkesfeltet. Her hevder Heggen at mye tyder på at yrkesfeltet og samfunnsoppdraget er mest homogent for lærere. Hovedmålet for allmennlærerutdanningen er å utdanne lærere for å jobbe i grunnskolen. Når det gjelder de andre to profesjonene han omtaler i boka, mener han at de aktuelle yrkesarenaene er mer sammensatte og varierte (ibid.). Men hva med førskolelærere, som er den yrkesgruppen som inngår i dette studiet? Som jeg har vært inne på tidligere, står det i rammeplanen for førskolelærerutdanningen at førskolelærerutdanningen kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen og første klassetrinn i grunnskolen. Så jeg vil hevde at yrkesfeltet og



samfunnsoppdraget, i likhet med allmennlærerutdanningen, er nokså homogent også for førskolelærerutdanningen.

I følge Heggen (2010:33-34) er utdanningene også ulike når det kommer til monopol eller fortrinnsrett til yrket. Her har sykepleiere det yrkesfeltet som er mest vernet. Det er nødvendig med autorisasjon som sykepleier for å bli ansatt som sykepleier. Når det gjelder lærere og sosialarbeidere er det formelt sett et svakere vern. Dette medfører at det arbeider mennesker uten formell utdanning på disse arbeidsfeltene, særlig blant sosialarbeidere. Grupper uten slik utdanning, som for eksempel førskolelærere, adjunkter og lektorer, kan også få faste stillinger på bestemte vilkår (ibid). Andelen ansatte med pedagogisk utdanning i barnehage var i 2014 på 44 prosent, noe som vil si at en stor andel av barnehagens personalet er ufaglærte. Man kan derfor si at førskolelærere har et yrkesfelt som er svakt vernet.

Furu et al. (2011:43) hevder at førskolelærerutdanningen er særlig opptatt av at det skal være en sammenheng mellom utdanning og yrke. De understreker at det er av stor betydning for utdanningens yrkesrelevans at innhold og arbeidsformer i utdanningen samsvarer med innhold og arbeidsformer i det yrket man utdanner seg til. Dette betyr at kunnskapsområdet utdanningen handler om, er kunnskap som er relevant når man senere skal utøve yrket. For eksempel må temaer som *barn* og *barnehage* være sentrale elementer i førskolelærerutdanningen, ettersom det er det yrket i hovedsak handler om. Kunnskapsområdet er imidlertid stor og kompleks, og det er derfor nødvendig å velge ut det som skal være det mest sentrale.

### 4.3 Forholdet mellom utdanning og yrke

I profesjonsdebatten er kritikken av forholdet mellom innholdet i utdanningen og oppgavene i yrket ikke ny, men den kan variere mellom profesjonene (Heggen 2010:68). Det kan være vanskelig å få tak i hvilken verdi innholdet i utdanningen kan ha i yrkesfeltet. Dette gjelder ikke minst for studenten (ibid.). Man kan stille spørsmål ved om de kunnskapene man tilegner seg gjennom utdanningsforløpet, er noe som de i yrket er opptatt av. Et annet spørsmål er om man forstår det som blir formidlet i utdanningen, om man kan se noe nytteverdi i det i fremtiden og eventuelt på hvilken måte man skal bruke denne kunnskapen (ibid.).

”Det tradisjonelle synet er at kunnskap, verdier og ferdigheter tilegnet gjennom høyere utdanning er en viktig forutsetning for å kunne utføre yrket på en kompetent måte.” (Smeby 2008:87) En viktig forutsetning for profesjonell praksis er teoretisk kunnskap. Kunnskap som

tilegnes gjennom utdanning, antas å kunne overføres ganske direkte til yrkespraksis. Der blir den videreutviklet og vedlikeholdt i et profesjonelt felleskap blant kollegaer (ibid.) Ofte blir det tatt for gitt at utdanning har en slik kvalifiserende funksjon og at det er et rasjonelt og sosialt produktivt forhold mellom utdanning og yrke. I følge Collins (1970, 1990 i Smeby) skjer tilegnelse av nødvendig kunnskap og nødvendig ferdigheter i hovedsak i arbeidslivet. ”Profesjonsutdanninger, eksamener og vitnemål er først og fremst sertifisering og inngangsbilletter til bestemte privilegerte posisjoner i yrkeslivet.” (Collins 1970, 1990 i Smeby 2008:87)

Jeg har tidligere vært inne på at profesjonsstudier er yrkesrettede utdanninger. Smeby sier at de her skiller seg fra universitetenes fagstudier. Hensikten med all utdanning er kvalifisering til arbeidslivet, men det er en forskjell: ”Mens innholdet i universitetenes fagstudier i stor grad er basert på en kognitiv avgrensning av kunnskapsfeltet, er profesjonsutdanninger avgrenset med utgangspunkt i relevans for den profesjonelle yrkesutøvelsen.”(Smeby 2008:88) I hvilken grad et yrke har kunnet bli kalt for en profesjon har vært basert på lengden på utdanningen og forholdet mellom utdanningen og yrket (Torgersen 1972 i Smeby 2008:88).

Smeby viser til Parsons og Platts drøfting av utviklingen innenfor flere ulike profesjoner. De trekker frem tilknytningen til universitetene og utviklingen av vitenskapelig kunnskap som en viktig side ved profesjonenes samfunnsmessige legitimitet og rolle. Her bruker de lærere som eksempel på en profesjon som har vanskelig for å etablere et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag De hevder imidlertid at de ser en positiv utvikling og mener det skyldes kunnskapsutviklingen i psykologi og samfunnsfag. Årsaken til at sosialt arbeid har hatt problemer i forhold til sosial status, mener de henger sammen med at de ikke i stor nok grad rår over en avgrenset kognitiv base (Smeby 2008:88).

”Møtet med arbeidslivet beskrives ofte som et praksissjokk eller som at det foreligger et gap mellom teori og praksis.” (Smeby 2008:97) Smeby sier slike utfordringer kan tolkes som en bekreftelse på at all kunnskap er situert og av den grunn ikke kan overføres fra en kontekst til en annen. ”Den nyutdannede kan således sies å stå i en kryssild mellom utdanningskonteksten og yrkeskonteksten.” (Fauske et al. 2005 i Smeby 2008:97) Smeby understreker imidlertid at slike utfordringer også kan representere verdifulle læringssituasjoner. Han sier at overgangen mellom kontekster kan betegnes som ”grensekryssing”. ”Når studenter går over til å være yrkesutøvere, forutsettes det læring for å kunne anvende denne kunnskapen i ny kontekst.”

(Smeby 2008:97) utfordringer ved grensekryssing gjelder også mellom ulike arbeidskontekster (ibid.). Bert van Oers (1998 i Smeby 2008:97) skiller mellom en horisontal og en vertikal form for rekontekstualisering. Når du gjør noe lignende i en ny situasjon er eksempler på horisontal rekontekstualisering. Når individer eller grupper tar utgangspunkt i problemløsning innenfor en kontekst for å løse helt nye problemer eller aktiviteter, oppstår vertikal rekontekstualisering .

Det kan være en utfordring å se sammenhengen mellom teori og praksis. ”Det er en sentral utfordring både for profesjonsutdanningene og arbeidslivet å hjelpe studentene til å se relevansen av teoretiske deler av utdanningen i forhold til praktiske arbeidsoppgaver.” (Le maistre og Paré 2005 i Smeby 2008:98) Praksisperiodene et forsøk på å skape et samspill mellom den teoretiske delen av undervisningen og yrkespraksis (Smeby 2008:98).

Caspersen og Raaen (2010:317) sier at det er forståelig at overgangen fra én institusjonell setting(utdanning) til en annen(arbeid) kan oppleves utfordrende. De mener at det kanskje hadde vært mer overraskende om det ikke var slik:

Det vil kanskje måtte være en forskjell mellom den tidsavgrensede profesjonskvalifiseringen som en utdanningsinstitusjon kan være i stand til å tilby, og den profesjonsutøvelsen som en kompleks skolepraksis forutsetter, som bare over tid kan la seg utvikle i skolen som arbeidsorganisasjon. (Berliner1994 i Caspersen og Raaen 2010:317)

Kunnskapen som lærere erverver i utdanningen, skjer under andre institusjonelle betingelser enn i yrkeslivet, hvor kunnskapen senere skal ha sin funksjon (Rolf 1989 i Caspersen og Raaen 2010:317). Kunnskapskravene i et utdanningssamfunn og i utdanningssystemet baserer seg på beherskelse av teoretiske og ideologiske diskusjoner, og at det legges mindre vekt på mestring av praktiske situasjoner som i yrkeslivet. På bakgrunn av dette mener Caspersen og Raaen at det hadde vært større grunn til bekymring om nyutdannede lærere ikke opplevde at det ikke så noen problemer i skolehverdagen og ikke hadde noen problemer med å mestre arbeidet sitt. Her kan man trekke paralleller til nyutdannede førskolelærere. Det ville være en grunn til bekymring dersom ikke de heller så noen problemer i forbindelse med overgangen fra studie til arbeidsliv (Caspersen og Raaen 2010:317).

Rønnestad (2008:279) beskriver og drøfter profesjonell utvikling med fokus på endringer hos den enkelte gjennom livsløpet. Han legger hovedvekten på tiden fra grunnutdanningen begynner til avslutningen av den faglig aktive delen av det profesjonelle livet. Rønnestad sier

at tidsaksen kan utvides til å også gjelde tidligere perioder i den profesjonelles liv og tiden etter aktiv profesjonsutøvelse.

Rønnestad peker på at et viktig område har vært å forstå profesjonell utvikling som tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse. Han peker på at fokuset innenfor forskning i stor grad har vært rettet på grunnutdanningen og på overgangen til profesjonell utøvelse.

”Profesjonell utvikling kan dessuten forstås som endringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller.” (ibid.)

#### 4.4 Mestring

Hvilken betydning har opplevelse av mestring i arbeidslivet? ”*All menneskelig virksomhet dreier seg om å mestre tilværelsen.*” (Bjørndal 2015:92) Dette omfatter mennesker i alle aldersgrupper og innenfor alle områder i livet. Mestringsbegrepet handler om at menneskers opplevelse av å få til eller beherske utfordringer i livet sitt. Man har i økende grad vært opptatt av hva som gjør at mennesker lærer å mestre tilværelsen sin framfor å vektlegge hvorfor noen ikke mestrer livet sitt og de negative følgende av det. Mestringsbegrepet bør oppfattes som et begrep som gjelder alle menneskers håndtering av utfordringer i dagliglivet. Det er blitt advart mot at mestringsbegrepet blir reservert forestillingen om mennesker som er særlig vellykket (Sommerschild, 1998 i Bjørndal, 2015:92). I følge Bjørndal(2015:92) bør mestringsbegrepet gjelde alle mennesker håndtering av utfordringer i hverdagen.

Hensikten med profesjonsutdanningene er å kvalifisere til profesjonen og legge grunnlaget for god yrkesutøvelse. Men man kan ikke forvente at selve utdanningen kan gjøre yrkesutøverne fullstendig rustet til å mestre de forskjellige oppgavene som vil følge med yrket (Hauge 2001, Evenstad og Granholt 2006 i Furu et al. 2011:43). Det å mestre et yrke innebærer en kontinuerlig læringsprosess, men utdanningen legger et viktig grunnlag for yrkesutøvelsen og til våre refleksjoner rundt den. Utdanningen setter sterke spor og vil være styrende på både vår atferd og vår tenkemåte (ibid.:44).

Innenfor *sosial kognitiv teori* vektlegger Bandura (1997, i Skaalvik og Skaalvik 2012:28) forventning om mestring. I følge denne teorien foretrekker vi aktiviteter og oppgaver som vi tror vi kommer til å mestre og velger bort aktiviteter som vi ikke er sikre på at vi vil mestre. Usikkerhet, utrygghet og lavere trivsel kan være en følge av lave forventninger om mestring.

Skaalvik og Skaalvik (2012:28) peker på forventninger om mestring kan være et bidrag til å forklare aspekter ved læreryrket.

I følge Skaalvik og Skaalvik (ibid.) er Banduras teori (1993, 1997, 2006) om mestringsforventning er sentral del av en mer omfattende teori som omtales som sosial kognitiv teori. Innfor denne teorien er det en grunnleggende forestilling om at mennesket både har evne til og har motivasjon for å ta kontrollen over sitt eget liv. De peker på at mennesket kan influere på sin egen livssituasjon og ikke bare er et produkt av miljøet:

Det innebærer at mennesket handler eller kan handle intensjonalt, for eksempel ved å sette seg mål, vurdere hva som skal til for å nå målene, planlegge arbeidet eller aktiviteten, velge strategi, motivere seg for arbeidet, overvåke sitt eget arbeid, vurdere resultatene av arbeidet og eventuelt endre strategien. (Skaalvik og Skaalvik 2012:28)

Dette omtaler Bandura som å være agent i sitt eget liv og betegner det som *human agency* (ibid.). Skaalvik og Skaalvik sier at lærere har behov for å være agenter i eget liv. Lærerne handler intensjonalt når de setter seg mål som bygger på egne oppfatninger og verdier og deretter handler eller jobber for å nå målet. Det inkluderer en viss grad av selvbestemmelse og det er avhengig av motivasjon i form av et ønske om å oppnå noe:

Å arbeide systematisk og målbevisst for å nå målene, krever dessuten tro på at det er mulig å nå målene, at de er i stand til å utføre de aktuelle oppgavene og takle de utfordringene og løse de problemene som arbeidet medfører. (Skaalvik og Skaalvik 2012:29)

Bandura kaller disse forventningene om mestring for *self-efficacy*, og han ser på dette som det mest avgjørende for å kunne fungere som agent i sitt eget liv (Bandura 2006, i Skaalvik og Skaalvik 2012:29-30)

I følge Bandura handler mestringsforventning ("self-efficacy") om i hvilken grad en person klarer å bedømme hvor godt hun eller han er i stand til å planlegge, og å utføre handlinger som er nødvendig for å utføre bestemte oppgaver eller nå bestemte mål ( Skaalvik og Skaalvik 2012: 30). Et eksempel fra læreryrket kan være at en lærer tror at han eller hun vil klare å tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen, hvor det er store variasjoner i evner og ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik 2012:30). De understreker at mestringsforventning ikke er et spørsmål om å føle seg flink eller ikke på et bestemt område, men det handler om forventning til å klare å utføre bestemte oppgaver eller aktiviteter (ibid.).

Mestringsforventning er situasjonsavhengig, noe som eksempelet ovenfor illustrerer.

Mestringsforventninger avhenger blant annet av oppgaven som skal utføres, hjelpemidler som

man disponerer, hvor lang tid man har på oppgaven og de fysiske rammevilkårene som man skal utføre oppgaven under (ibid.).

”Mestringsforventning har betydning for tankemønster, følelser, motivasjon og atferd. Mestringsforventning er bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når det butter imot” (Pajares 1997 i Skaalvik og Skaalvik 2012:31) Mennesker som har høye forventninger om mestring, har også større mot til å møte utfordringer og større utholdenhet til å takle problemer. (Rosenberg 1979; Zimmermann & Kitsantas 1999 i Skaalvik og Skaalvik 2012:31). I følge forskning har vi en tendens til å søke situasjoner og aktiviteter som vi mener vi vil mestre og holde oss unna aktiviteter og oppgaver som vi er usikre på om vi vil mestre. Mennesker med lave mestringsforventninger, kan ofte holde fast ved negative tanker og fokusere på problemer og hindringer. Dette kan igjen føre til bekymringer, angst og energiløshet (Skaalvik og Skaalvik 2012:31).

Praksissjokk henger sammen med opplevelsen av mestring. Caspersen og Raaen peker på at utfallet av praksissjokket berøres av om mestring blir sett på som et individuelt eller som et kollektivt fenomen eller ansvar. Når det gjelder lærere, blir de innenfor forskning betraktet som individuelle aktører (Lortie 1969, Engeström 1994, Løvlie 2001 i Caspersen og Raaen 2010:318). Førskolelærere må i likhet med lærere betraktes som individuelle aktører. Samtidig kan ikke kunnskap, kompetanse og mestring bare betraktes som et individuelt fenomen: ”(...)men også som egenskaper ved selve det praksisfellesskapet som nyutdannede og erfarne lærere og elever inngår i.” (Caspersen og Raaen 2010:319) Mestring kan med dette synes ses på som en del av en felles agenda. Dette innebærer et fokus på hvordan lærere gjennom samarbeid med kollegaer kan støtte hverandre, utfylle hverandre og inngå i kunnskaps- og erfaringsutveksling. Skaalvik og Skaalvik (2007 i Caspersen og Raaen 2010:319) skiller mellom individuell og individuell mestringsforventning. Den første formen, kollektiv mestringsforventning, handler om hva en kan få til i fellesskap på en skole eller i et team. De mener at etterhvert som teamarbeid og lærersamarbeid blir mer vanlig i norsk skole, fører det til at forventningene om hva man kan utrette i fellesskap vektlegges mer. Skaalvik og Skaalvik mener det er en positiv sammenheng mellom individuell mestringsforventning og kollektiv mestringsforventning.

Caspersen og Raaen viser til internasjonalt forskning av lærersamarbeid og mestring, hvor samarbeid fremheves som viktig for opplevelsen av mestring av lærerarbeidet. Erfarne læreres veiledning av nyutdannede trekkes frem som spesielt betydningsfullt (Yost 2006 i Caspersen

og Raaen 2010:319-320). En annen undersøkelse som det her refereres til, viser at manglende støtte fra kollegaer fører til negativ effekt på egen mestringsopplevelse. Dette relateres igjen til utbrenthet.

Jeg har nå sett på begrepet mestring og dens betydning for hvordan man møter utfordringer i arbeidslivet. Videre skal jeg redegjøre for noen sentrale begreper hos Pierre Bourdieus, som er sentrale når jeg senere skal drøfte forskningsspørsmål opp mot funn i det empiriske materialet.

## 4.5 Sosiale felt og symbolsk kapital

Pierre Bourdieus begreper om *sosiale felt* og *symbolsk kapital* er sentrale for for å belyse mellom pedagoger og ufaglærte i barnehagen. Det første begrepet jeg skal gjøre rede for et felt.

### 4.5.1 Felt

Et *sosialt felt* kan defineres som et avgrenset del eller et område av den sosiale verden. Samfunnet består av mange felt, alle med ulike verdier og interesser. Noe som betyr at det er forskjellige former for kapital som er aktiv på de ulike felt (Järvin 1996:355) Kapitalen som er styrende på det akademiske feltet, vil for eksempel være en annen enn den som er rådende på det økonomiske feltet (ibid.).

Makt er en sentral faktor i Bourdies begrep sosiale felt. På alle felt pågår det kamper mellom nykommere og de som allerede er etablert på feltet:

(...)in every field we shall find a struggle, the specific forms of which have to be looked for each time, between the newcomer who tries to break through the entry barrier and the dominant agent who will try to defend the monopoly and keep out competition. (Bourdieu 1993:72)

Bæck (2010) benytter seg av Bourdieus begrepsapparat når hun belyser sider ved forholdet mellom foreldre og lærere i grunnskolen. Hun beskriver en pågående maktkamp mellom disse to gruppene, hvor lærere utgjør en gruppe med mye makt sammenlignet med foreldrene. Hun viser til at makt er et sentralt element i Bourdieus begrep *sosialt felt* og at skolen kan utgjøre nettopp et slik felt. Når vi snakker om forholdet mellom hjem og skole, handler kampen mellom foreldre og lærere om hvilken posisjon foreldrene skal ha (ibid.). Bæck viser til at foreldre har fått en mer sentral rolle i skolen nå enn det som har vært tilfellet tidligere og at dette har innvirkning på maktbalansen i skolens sosiale felt.

#### 4.5.2 Symbolsk kapital

Begrepet symbolsk kapital benyttes av Bourdieu for å beskrive en form for egenskap eller handling som medlemmene i en sosial gruppe finner verdifull. Dette kan være hvilken som helst egenskap eller handling, men det må være enighet innad i gruppen hva som skal verdsettes ( Järvin 1996:344). Bourdieu utviklet dette begrepet for å kunne gi en beskrivelse av det som han oppfattet som den viktigste ressursen i den kabylske verden, nemlig ære eller æresfølelse. En sentral tese i Bourdieus teori er at kampen om anerkjennelse er en grunnleggende dimensjon i menneskelig samvær (ibid).

Barnehagen utgjør i likhet med skolen et felt, hvor maktkamper mellom ulike grupper finner sted. Funn fra datamaterialet tyder på at spenninger mellom barnehagens pedagogiske personale og ansatte uten formell utdanning er mer uttalt, enn kampen mellom barnehagens personale og foreldre. Jeg skal senere drøfte sentrale funn i datamaterialet opp mot noen av Bourdieus begreper.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for relevant teori. I det videre skal jeg gjøre rede for undersøkelsen metode.



## 5 Metode

### 5.1 Valg av metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metodiske tilnæringer. Denne studien av den første tiden i yrket, bygger på intervju av fire nyutdannede og nytilsatte førskolelærere i ulike barnehager i en middels stor by i Norge. Før jeg startet på prosjektet gjorde jeg en vurdering i forhold til om jeg skulle benytte meg av kvantitativ eller kvalitativ metode. Det er både fordeler og ulemper med begge metodene. Kvantitativ metode innebærer et større utvalg respondenter og vil derfor gi mer reliable og generaliserbare resultater, noe som er en fordel. Ved kvantitativ metode kan det imidlertid være vanskelig å få en dypere innsikt i informantenes opplevelser i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Ringdal 2001).

Problemstillingen i oppgaven var avgjørende for valg av forskningsmetode. Jeg er ute etter mennesker opplevelse av overgangen fra studie til arbeidsliv og det vil være vanskelig å få tak i deres erfaringer, tanker og meninger på andre måter enn å samtale med dem. May Britt Postholm (2010:68) sier følgende om intervju: ”Å intervju mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter.” Jeg valgte derfor intervju, da jeg mener det er best egnet for å belyse problemstillingen i oppgaven.

### 5.2 Kvalitativ metode

”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv.” (Postholm 2010:17) I kvalitativ metode forsker man på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskeren blir selvfølgelig påvirket av sitt teoretiske ståsted. Kvalitative metode søker å gå i dybden, mens kvantitative metoder legger vekt på utbredelse og antall (Thagaard 2013:17). En viktig målsetting med kvalitativ tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Dette innebærer at fortolkning har en svært sentral plass i kvalitativ forskning. Noen viktige metodiske utfordringer finnes i måten forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som blir studert (ibid.:11). I følge Repstad (2007:16 i Thagaard 2013) viser ordet kvalitativt til kvalitetene, som betyr egenskapene eller karakteristiske trekk, ved de sosiale fenomenene som vi studerer. Et karakteristisk trekk ved kvalitativ metode er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener. Dette kan ved en tett relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer.

Innenfor kvantitativ forskning baserer man seg på metoder som innebærer større avstand, som for eksempel spørreundersøkelser (Thagaard 2013:17). Jeg har, som tidligere nevnt, foretatt intervjuer og skal derfor gjøre nærmere rede for denne metoden.

### 5.3 Intervju

Ulike former for intervju den mest benyttede datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora 2012:104). ”Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale.” (Kvale og Brinkmann 2012:22). Det er et intervju hvor det blir konstruert kunnskap i samspill eller interaksjon mellom den som intervjuer og intervjupersonen. Kort sagt er et intervju en utveksling av synspunkter mellom to mennesker i en samtale, hvor temaet opptar begge parter (ibid.:22).

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.” (Kvale og Brinkmann 2012:21) I følge Thagaard (2013:95) er intervju velegnet som metode når man ønsker å få ”innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser. Hensikten er å få grundig informasjon om hvordan informantene opplever sin livssituasjon og deres syn på det som blir tatt opp i intervjuet (ibid).

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Det er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar begge. (Kvale og Brinkmann 2012:22).

Det finnes mange ulike former for intervju. Fra et rent strukturert intervju til det som fortøner seg mer som en uformell samtaleform. Det skilles mellom strukturert og ustrukturert intervju. Det betyr ikke at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert. Det kan ligge hvilken plass som helst på en linje mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte (Kleven 2011:38). Jeg har valgt å benytte meg av en form for intervju som ligger mellom disse to ytterpunktene. Denne formen betegnes ofte som halvstrukturert eller semistrukturerte intervju i kvalitative studier (ibid:38).

I følge Anne Ryen (2002:99) er det semistrukturerte (halvstrukturerte) intervjuet mest utbredt, om man ser bort i fra det helt åpne intervjuet. Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker eller tema, man har imidlertid ikke fastlagt spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene i detalj.

#### 5.4 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som bidrar til å strukturere intervjuet. Utformingen av denne guiden kan variere fra noen temaer som skal bli dekket, til å være nøye formulerte spørsmål som står i en bestemt rekkefølge (Kvale og Brinkmann 2012:143). Det semistrukturerte intervjuet har en guide som inneholder en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (ibid.).

Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen i oppgaven. Intervjuguiden min består av 8 temaer med totalt 40 spørsmål. (Viser til vedlegg 1) Jeg brukte god tid på å utforme intervjuguiden og diskuterte underveis med veilederen min hvilke spørsmål som burde inngå i den, og hvilke som ikke trengte å være med. Det var viktig at spørsmålene i intervjuguiden dekket de temaene jeg ønsket å få vite mer om i forhold problemstillingen.

I etterkant av intervjuene sendte jeg ett enkelt oppfølgingsspørsmål til tre av informantene. Under arbeidet med datamaterialet kom det frem aspekter som gjorde det interessant å få kjennskap til hvilket emne informantene hadde valgt som fordypning i førskolelærerutdanningen. Spørsmålet handlet derfor om nettopp dette. Den siste informanten hadde selv vært inne på fordypningsemnet sitt under intervjuet og det var derfor ikke nødvendig å sende spørsmålet til henne.

#### 5.5 Utvalget og rekruttering av informanter

Utvalget mitt består, som tidligere nevnt, av fire informanter. Samtlige er ansatt i ulike barnehager i en middels stor by i Norge, derav to i kommunale barnehager og to i private barnehager.

Jeg foretok er såkalt strategisk utvalg. I følge Thagaard (2013:60) baserer kvalitative studier seg på nettopp slike utvalg. Det betyr at man velger deltakere som har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner. Disse er strategisk med tanke på problemstillingen og teoretiske perspektiver i undersøkelsen. Jeg stilte følgende krav til informantene som skulle inngå i mitt forskningsprosjekt: De skulle helst ikke ha jobbet mer enn 3 år i barnehage etter endt førskolelærerutdanning. Videre burde de ikke ha arbeidet mye i barnehage før de startet på utdanningen. I tillegg ønsket jeg informanter av begge kjønn. Men det er fremdeles slik at førskolelæreryrket er kvinnedominert og jeg var forberedt på at det kunne bli vanskelig å oppnå 50% av hvert kjønn.

Da jeg skulle skaffe informanter til forskningsprosjektet mitt vurderte jeg flere alternativer. Det første alternativet var å rette en formell henvendelse til styrer/ daglig leder i ulike barnehager med forespørsel om de hadde ansatte som fylte kriteriene for å delta i mitt forskningsprosjekt. Om dette sier Thagaard (2010:61) følgende: ”En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere.” Hun peker videre på betydningen av å finne en person som kan presentere prosjektet i det miljøet hvor forskningen skal finne sted. Dette må gjøres for å etablere en formell kontakt (ibid.).

Det andre alternativet var å bruke mitt eget nettverk. Jeg tok selv min førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø, og mange av mine tidligere medstudenter jobber fremdeles i barnehager. Når jeg i tillegg har jobbet som pedagogisk leder i barnehage i 13 år, har jeg naturlig nok opparbeidet meg et ganske stort nettverk innenfor barnehagemiljøet.

Jeg gikk for det andre alternativet. Grunnen til dette var at jeg antok at det ville være enklere å rekruttere informanter på denne måten, enn det første alternativet. Ut fra erfaring vet jeg at å jobbe i barnehage kan være hektisk og jeg tror det kan være lettere å takke nei til å delta i et slikt prosjekt dersom man ikke har noen relasjon til forskeren. Jeg valgte derfor å ta kontakt med tidligere medstudenter, venner og bekjente som arbeider i ulike barnehager med forespørsel om de hadde nyutdannede og nytilsatte barnehagelærere blant kollegaene i sine representative barnehager. Med unntak av én person var alle positive og påtok seg jobben med å presentere prosjektet mitt for aktuelle kandidater i deres representative barnehager og sørget deretter for at jeg og mulige informanter fikk knyttet kontakt. Noen informanter tok selv kontakt med meg via e-post, andre tok jeg kontakt med på e-post. Da kontakten var opprettet fikk de all nødvendig informasjonen om hva det ville innebære for dem å delta i prosjektet. Dette skjedde via informasjonsskrivet (viser til vedlegg 2) som jeg hadde utformet på forhånd. Deretter avtalte vi tid og sted for selve intervjuet.

En av informantene fikk jeg rekruttert via en annen informant, den såkalte snøballmetoden. Denne metoden er vanlig for å få tak i deltakere til forskningsprosjekt. Den går i korte trekk ut på at man først tar kontakt med aktuelle kandidater til forskningsprosjektet, deretter spør man disse om navn på andre med tilsvarende egenskaper eller kvalifikasjoner ( Thagaard 2013:60-61). I etterkant av intervjuene spurte jeg samtlige informanter om de kjente til noen med de kvalifikasjonene jeg var ute etter. Alle informantene var behjelpelige og forhørte seg i sine representative nettverk. En av informantene mine hadde etter at jeg intervjuet henne fått ny

jobb som barnehagelærer i en annen barnehage, og hun forhørte seg der. Det viste seg at hennes nye pedagogiske leder hadde de kriteriene jeg var ute etter og hun ønsket å være informant.

Det var vanskeligere enn jeg hadde forestilt meg på forhånd å få tak i nok informanter til dette forskningsprosjektet. Selv om de fleste av mine kontakter velvillig la frem prosjektet mitt i sine respektive barnehager, var det ikke lett å rekruttere nok deltakere. Det sto ikke på viljen til å delta, men det var vanskelig å få tak i informanter som hadde de kriteriene jeg var ute etter. Enten hadde de jobbet lenge i barnehage før de startet på førskolelærerutdanningen eller så hadde de jobbet mer enn 3 år i barnehage etter endt utdanning. En del hadde også tatt desentralisert utdanning ved siden av jobb i barnehage og var derfor ikke aktuell å ta med i dette prosjektet. Samtlige kandidater som faktisk hadde de kvalifikasjonene som jeg var ute etter, takket ja til å delta i prosjektet. En av informantene innfridde ikke alle kriteriene som jeg hadde satt, da hun har jobbet mer enn 3 år i barnehage etter endt utdanning. Jeg valgte allikevel å ta henne med i undersøkelsen. Hun var ferdig utdannet i 2011, men har hatt ett års svangerskapspermisjon etterpå. Hun hadde derfor jobbet drøyt tre år i barnehage etter hun var ferdig utdannet førskolelærer.

## 5.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av desember og januar måned. Hver informant ble intervjuet én gang og samtlige intervju fant sted på informantenes arbeidssted. Vi benyttet oss av pauserom eller møterom, steder hvor vi kunne sitte noenlunde uforstyrret under intervjuet. Ett intervju ble gjennomført i informantens arbeidstid, de andre tre utenom. Jeg brukte intervjuguiden som støtte. Under alle intervjuene benyttet meg av lydopptaker, noe som gir flere fordeler. Først og fremst får man med alt det som intervjuobjektene sier helt ordrett. Videre slipper man å fokusere på skriving og det gir derfor en mer naturlig kontakt. Dette fører til at intervjuet flyter lettere. I informasjonsskrivet til informantene hadde jeg antydning at hvert intervju ville vare rundt 30 minutter. Det viste seg at lengden på intervjuene varierte fra 23 minutter til 40 minutter. Intervjuene hvor jeg fulgte intervjuguiden så og si kronologisk varte kortest, de andre intervjuene varierte ikke mye i lengde.

På forhånd var jeg spent på hvordan intervjuene ville forløpe, om det kom til å være god flyt i samtalen eller om det ville oppstå mange pauser. Det viste seg at intervjuene var en god inngang til problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg ønsket å belyse i oppgaven. Det

ble noen gode samtaler med god flyt, men selvfølgelig litt variasjon mellom intervjuene. I to av intervjuene holdt jeg meg stort sett til intervjuguiden og spørsmålene ble stilt i mer eller mindre kronologisk rekkefølge. I de andre intervjuene opplevde jeg at samtalene fløt lettere og at mange av spørsmålene i intervjuguiden ble dekket uten at jeg faktisk trengte å stille dem. Intervjuene brakte også frem elementer som ikke var tema i intervjuguiden, men som er nyttige og derfor tar jeg de med i oppgaven. Samtlige informanter var positive og imøtekommende og ga uttrykk for at det var positivt å delta. Den ene informanten sa det slik: ”Jeg synes det var veldig gode spørsmål. De fikk meg til å reflektere over ting som jeg vanligvis ikke tenker på.” (Kaja)

”Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt”. Kvale og Brinkmann (2012:23). Et forskningsintervju vil aldri være en samtale mellom likeverdige deltakere, dette skyldes at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Intervjueren sitter i en maktposisjon og definerer situasjonen ved å bestemme hva som skal tas opp i samtalen (ibid).

Jeg kjente ingen av informantene fra tidligere. Intervjuene var mitt første møte med dem. Dette gjorde at det ble minimalt med utenom snakk, vi holdt oss stort sett til temaene i intervjuguiden. For det andre fører selve settingen til at det hele får et profesjonelt preg over seg. Jeg satt med intervjuguiden foran meg og stilte spørsmålene og hadde dermed regien på samtalene. Videre ble samtalene tatt opp på bånd.

## 5.7 Min rolle i intervjusituasjonen

Kvale og Brinkmann (2012:176) sier det slik: ”Intervjueren er selve forskningsinstrumentet.” En dyktig intervjuer har gode kunnskaper om emnet i intervjuet og på interaksjon mellom mennesker. Videre må intervjueren være i stand til å ta raske valg om hvilke spørsmål som skal stilles og på hvilken måte (ibid.).

Det er viktig å være bevisst sin egen førforståelse når man intervjuer. ”All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont.” (Wormnæs 1996 i Dalen 2011:16) Førforståelsen dreier seg om meninger og oppfatninger vi har om det som skal studeres. I følge Dalen (2011:16) er det viktig at trekke inn sin førforståelse slik at den åpner opp for best mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Gadamer (1984 i Dalen 2011:16-17) mener at førforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og deretter tolkning. Det at

man er bevisst sin egen forforståelse bidrar til at man er mer sensitiv i forhold til å se muligheter for teoriutvikling i sitt eget intervjumateriale.

I mitt tilfelle har jeg med min bakgrunn fra barnehage mange meninger og oppfatninger omkring barnehage og det å jobbe som pedagog. Men jeg opplevde på mange måter at det var en fordel å forske i et felt som jeg kjenner godt fra innsiden. Det førte til at jeg følte meg trygg i intervjusituasjonen. Jeg merket ofte at jeg prøvde å relaterte ting som informantene sa til mine egne opplevelser. Det er viktig å være bevisst på sin egen forforståelse for å unngå å legge føringer på hvordan man tolker informantenes uttalelser.

Paulgaard (1997:70) peker på at et sentralt spørsmål er om det er mulig å innta en utenfraposisjon når man er en "innenfraperson". "I og med at forståelse alltid tar utgangspunkt i den mening vi allerede er fortrolige med, er farene for "etnosentrikse mistak" større for en forsker som kommer utenfra, enn for en som kommer innenfra." (Taylor 1971, Guneriussen 1996 i Paulgaard 1997:74) Dersom forskeren og informantene står lang fra hverandre når det kommer til erfarings- og kunnskapsgrunnlag, kan det kunne være et hinder for forståelse (Rosaldo 1989 i Paulgaard 1997:74). I lys av dette sier Paulgaard at det kan argumenteres for at nærhet mellom forsker og informanter i forhold til biografiske erfaringer er en fordel for forståelse. Hun sier videre at forskerens erfaringer og kunnskaper vil gi tilgang til noen former for innsikt og skygge for andre. Forskerens personlige forutsetninger vil ha betydning for hva man får tilgang til og hvilke problemer man møter på, uavhengig om arbeidet skjer innenfor kjente eller ukjente omgivelser (Paulgaard 1997:74-75). "En som gjør feltarbeid i eget samfunn, må streve med å komme *ut* av sin egen kulturelle hjemmeblindhet, mens en som gjør feltarbeid i et annet samfunn, må streve med å komme *inn* i den fremmede kulturen." (Gullestad 1991 i Paulgaard 1997:75)

Det er snart 2 år siden jeg hadde min siste dag som pedagogisk leder i barnehage. Etter 13 år på samme arbeidssted var jeg moden for forandring og nye utfordringer. Mye hadde skjedd på disse årene på jobb. Det var blitt endring i strukturen av avdelingene. Noen kollegaer hadde sluttet og jeg hadde fått nye. Privat hadde jeg fått samboer og to barn. Jeg jobber fremdeles jevnlig som vikar i samme barnehage, så jeg føler meg fortsatt litt på hjemmebane i barnehage. Forskjellene mellom å jobbe som vikar og være ansatt som pedagogisk leder er imidlertid ganske store. Som pedagogisk leder hadde ansvar for et forsvarlig pedagogisk opplegg på avdelingen jeg jobbet. Videre hadde jeg to assistenter under meg som jeg hadde veiledningsansvar ovenfor og jeg var en del av lederteamet i barnehagen. Som vikar har jeg

ikke noe ansvar utover å passe barna og se til at de har det bra. Jeg trenger ikke å tenke på å veilede assistenter, planlegge foreldremøte og utviklingssamtaler med foreldrene. Men hvilken betydning har dette for min forskning og måten jeg forstår mine informanter på? Har jeg fått mer avstand til barnehage når jeg ikke daglig tilbringer dagene mine på jobb der?

Paulgaard peker på at ”etnosentriske mistak” er større for en forsker som kommer utenfra, enn for en som kommer innenfra. Jeg er litt usikker på hvor jeg skal plassere meg selv i denne sammenhengen. Jeg har vært innenfor i mange år, men nå står jeg på en måte med en fot på hver side. Jeg har fått en viss distanse til barnehage når jeg ikke lenger har mitt daglige virke der og opplever på mange måter at jeg ser på barnehage på en annen måte nå enn tidligere. Samtidig er det barnehage jeg kan, det er her jeg har jobbet flest av mine yrkesaktive år hittil i livet. Jeg har god kjennskap til barnehage som institusjon og kjenner til styringsredskaper og rutiner. Dette vil selvfølgelig variere fra barnehage til barnehage, men mye vil alltid være det samme. Dette sørger blant annet Lov om barnehager og Rammeplanen for. I følge Paulgaard kan det være til hinder for forståelse dersom forskeren og informantene står langt fra hverandre når det kommer til erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Her har jeg flere fordeler. Først og fremst har informantene og jeg samme utdanningsbakgrunn. Vi er alle sammen utdannet førskolelærere og har gjennomgått samme 3-årige utdanningsforløp. Selv om vi har tatt utdanningen til ulike tidspunkt, har vi alle fått en felles grunnforståelse for barnehage og hva det innebærer å jobbe der. Vi har også samme arbeidserfaring. Nå har jeg jobbet mye lengre enn mine informanter, men jeg følte allikevel at vi hadde felles forståelse for en del av temaene i intervjuene.

## 5.8 utfordringer underveis i intervjuet

Thagaard (2013:100) sier at utgangspunktet for at intervjuet skal bli vellykket er at forskeren har satt seg inn i intervjupersonens situasjon. Videre peker hun på nødvendigheten av kunnskaper om konteksten for å kunne stille spørsmål som kjennes relevante for intervjupersonen.

På mange måter føler jeg at jeg forsker på hjemmebane, noe som jeg anser for å være en fordel. For det første har jeg samme utdanning som alle informantene mine, dette mener jeg er med på å gi oss en felles forståelse av det å jobbe i barnehage og hva det innebærer. Videre har jeg selv vært nyutdannet en gang og selv møtt på utfordringer som følger med det.



Riktignok begynner det å bli noen år siden jeg selv var nyutdannet, men jeg opplevde allikevel at informantene og jeg på mange områder hadde en felles forståelse.

I noen av intervjuene kunne det være vanskelig å få så mye informasjon som jeg ønsket hos informantene. Utfordringen ble da å stille de riktige spørsmålene for å få informantene til å åpne seg opp og fortelle mer. Jeg opplevde flere ganger at jeg måtte stille hjelpespørsmål, for på den måten få svar på det spørsmålet egentlig handlet om.

## 5.9 Transkribering av intervjuene

”En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst.” (Kvale og Brinkmann 2012:192) Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Den fører til at man får nye tanker omkring prosjektet og det dukker ofte opp ideer til koding under transkriberingen av lydopptak. Den bidrar til at man blir godt kjent med materialet. Man bør transkribere fortest mulig etter at opptaket er gjort og det bør helst skje før nye opptak (Nilssen 2012:47-48).

Med unntak av ett intervju, startet jeg å transkribere samme dag som intervjuene fant sted. Det var viktig å komme i gang med transkriberingen mens alle inntrykkene fra selve intervjuet var ferske og jeg derfor kunne notere ned eventuelle merknader fra intervjuene.

Å transkribere intervjuene var nokså tidkrevende, men samtidig en nødvendig og lærerik prosess. Underveis i transkriberingen kom det stadig frem momenter som jeg ikke hadde bitt meg merke i under selve intervjuene, men som er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Lydopptakene hadde relativ god kvalitet, men det kunne allikevel være vanskelig å tolke enkelte utsagn. Det førte til at jeg måtte høre gjennom noen deler av opptakene flere ganger for å være sikker på at jeg gjenga det som ble sagt helt korrekt.

## 5.10 Analyse

Jeg har valgt en induktiv tilnærming til det empiriske materialet. Gjennom induktiv analyse prøver forskeren å få tak i hvordan mennesker konstruerer verden rundt seg (Gibbs 2007 i Nilssen 2012:14). ”Induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av forhåndsdefinert rammeverk.” (Patton 2002 i Nilssen 2012:14)

”Temasentrerte tilnærminger kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet.” (Thagaard 2013:181) Ved analyse av materialet som baserer seg på temasentrerte tilnærminger, studerer man informasjonen om hvert tema for alle deltakerne. Et viktig poeng er å gå i dybden på hvert enkelt tema. Dersom man sammenlikner informasjonen fra deltakerne kan det gi en dypgående forståelse av hvert enkelt tema (ibid.). Det er viktig at informasjon fra hver enkel deltaker eller situasjon settes inn i den sammenhengen som teksten er en del av, dette for å ivareta et helhetlig perspektiv. Temasentrerte analyser forutsetter at man har informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene (ibid.:183).

”Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger.” (Creswell 2007 i Nilssen 2012:25) Den ontologiske forutsetningen dreier seg om at det eksisterer mange virkeligheter. Det betyr at virkeligheten ses på som kompleks, at den stadig er i endring og at den er konstruert av hver enkelt deltaker i en forskningssituasjon. Det innebærer at forsker og forskningsdeltakere kan ha ulik oppfatning av virkeligheten (Glesne & Peshkin 1992 i Nilssen 2012:25). Innenfor kvalitativ forskning vil man ha tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. Forskingen kan imidlertid ikke gi oss svaret, men noen svar. Det skyldes at det eksisterer mange virkeligheter. Den epistemologiske forutsetningen går ut på at det blir konstruert kunnskap mellom forskeren og forskningsdeltakere. Forskerne og deltakerne samarbeider tett og forskeren forsøker å redusere avstanden mellom seg og deltakerne (Guba & Lincoln 1988 i Nilssen 2012:25).

Forholdet mellom forskeren og deltakerne har stor betydning ettersom mye av datamaterialet blir konstruert i samspillet mellom dem. Dette betyr at det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere er at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møtet mellom forskeren og deltakerne i studiet. Det er ikke noe som eksisterer og kan beskrives uavhengig av dem samhandlingen som finner sted (Nilssen 2012:25).

Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuene satt jeg igjen med mange sider tekst. Denne leste jeg grundig gjennom. Deretter bruke jeg markeringstusj og markerte viktige elementer i teksten med ulike farger. Ettersom mitt datamaterialet ikke er så stort valgte jeg å hoppe over koding av det og gikk rett på jobben med å utvikle ulike kategorier. *”Målet er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet, som gir svar på forskningsspørsmålet.”* (Nilssen 2012:85) Etter nøye

gjennomgang av datamaterialet satt jeg igjen med syv hovedkategorier. Nedenfor skal jeg gjøre rede for temaene og drøfte de opp mot teori. Jeg har bevisst valgt å bruke mange sitater fra informantene, da jeg mener det er med på å belyse temaene på en god og beskrivende måte.

### 5.11 Reliabilitet og validitet

”Disse begrepene er sentrale i kvalitetssikring av vitenskapelige undersøkelser.” (Ringdal 2001:166) Reliabilitet, eller pålitelighet, viser til om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet, eller gyldighet, viser til om man faktisk måler det man vil måle (ibid.).

Postholm (2010:169) peker på at de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet er problematiske innenfor kvalitativ forskning. Det skyldes at møtet mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet. Kriteriet på reliabilitet er vanligvis at resultatene kan reproduseres og gjentas, noe som ikke samsvarer med logikken i kvalitativ intervjuing. Det vil imidlertid være en fordel innenfor fenomenologisk forståelse at intervjuenes sensitivitet varierer. Dette vil kunne gi et bedre bilde av temaene som står i fokus (Kvale 1997 i Postholm 2010:169). Det er ikke mulig å gjenta et intervju på samme måte ettersom informanten ikke kan gjenta det som ble sagt. Dette skyldes både at informanten ikke kan huske hva som blir sagt og at informanteten har økt innsikt etter det første intervjuet. I fenomenologien er dette kravet uten betydning fordi undersøkelsen skal belyse et unikt tilfelle, som er spesielt tids- og stedsbundet (Østerud 1995 i Postholm 2010:169).

Thagaard (2013:201) sier at man kan knytte reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I utgangspunktet viser begrepet reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker ved hjelp av samme metoder, ville komme frem til samme resultat. I denne sammenhengen refererer reliabilitet til repliserbarhet. Det stilles imidlertid spørsmål om repliserbarhet er et relevant kriterium innenfor kvalitativ forskning. Repliserbarhet knyttes til en positivistisk forskningslogikk hvor nøytralitet blir fremhevet som et forskningsideal og resultatene blir sett på isolert fra relasjoner mellom forsker og de som blir studert.

Validitet viser til om metoden undersøker det som var intensjonene med undersøkelsen (Postholm 2010:170). Det omhandler gyldigheten til de tolkningene forskeren kommer frem

til. Validiteten av forskningen kan vurderes utfra om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman 2011 i Thagaard 2013:204). ”Når resultater av kvalitative studier har som målsetting å gå utover det rent deskriptive, representerer analysen fortolkninger av de fenomener vi studerer.” (Thagaard 2013:204) Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert.

Grunnlaget for mine analyser er fire intervjuer. Det bygger med andre ord på fire unike møter som verken jeg eller andre vil kunne gjenskape. Selv med samme intervjuguide, samme spørsmål og samme informanter vil det være umulig å komme frem til samme resultat. Som tidligere nevnt er kriteriet på reliabilitet vanligvis at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette samsvarer imidlertid dårlig med logikken i intervjuundersøkelser. Jeg vil aldri kunne gjenta intervjuene og få de samme svarene.

Som beskrevet over handler validitet om undersøkelsen faktisk har undersøkt det som var intensjonen med den. I mitt tilfelle blir spørsmålet om jeg har forsket på førskolelæreres opplevelser av den første tiden i yrket? Har jeg fått svar på mine forskningsspørsmål? Jeg vil påstå at det er samsvar mellom hensikten med undersøkelsen og resultatene fra empirien. Jeg fikk i mer eller mindre grad gode og utfyllende svar på mine spørsmål. Som tidligere nevnt er forholdet mellom forsker og informant asymmetrisk. Kan jeg være sikker på at informantene kom med ærlige svar eller svarte de det de trodde jeg ønsket å høre? Jeg brukte tid på å opprette et godt tillitsforhold til mine informanter, blant annet ved utfyllende informasjon i forkant av intervjuene. Før jeg startet båndopptakeren snakket vi også en del om prosjektet og hensikten med det. Der jeg presiserte at de ville bli anonymisert og at de ikke kunne bli gjenkjent i teksten. Dette mener jeg var med på å gjøre de tryggere i intervjusituasjonen og forhåpentligvis åpnet det opp for ærlige svar.

## 5.12 Generalisering

Dette studiet er et empirisk arbeid med fire deltakere. Utvalgets størrelse gjør det umulig å generalisere funnene fra denne undersøkelsen i klassisk forstand (Andersen 1997 i Ødegård 2011), noe som heller aldri har vært en målsetting med prosjektet. Men jeg kan allikevel se tendenser og resultatene kan få betydning for andre. Man kan si at i dette prosjektet blir generaliserbarhet underordnet til fordel for en dypere innsikt i informantenes opplevelser om den første tiden i yrket.

### 5.13 Vitenskapsteoretisk perspektiv

”Refleksjoner rundt dataens meningsinnhold er særlig fremtredende i de senere stadiene av forskningsprosessen.” (Thagaard 2013:37) Fortolkning skjer imidlertid gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig å se sammenhengen mellom forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen og forforståelsen som forskeren har med seg inn i prosjektet. Man kan se på tolkning og analyse som to sider av samme prosess, dette skyldes at en ikke kan beskrive og tolke hendelsesforløp uten å legge til en mening (ibid.: 37).

Jeg kan relatere dette studiet til fenomenologi. Denne retningens utgangspunkt er den subjektive opplevelsen, og den forsøker å få en forståelse av den dypere meningen i enkeltmenneskets erfaringer (Thagaard 2013:40). Dette innebærer at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan være utgangspunktet for forskningen. Hovedfokuset blir på fenomenverdenen slik de menneskene vi studerer opplever den. Den ytre verden kommer i bakgrunnen. Forskeren må være åpen for erfaringene til de menneskene som studeres (ibid.). Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem.” (Thagaard 2013:40). I fenomenologien studier utforsker man den mening mennesker tillegger sine erfaringer av et fenomen (ibid.)

### 5.14 Etikk

Her skal jeg gjøre rede for etiske sider ved min masteroppgave. Jeg skal se på etiske problemstillinger som jeg må ta hensyn til både før, under og i etterkant av intervjuundersøkelsen. Det er viktig at forskeren følger etiske retningslinjer før forskningen starter og at hun eller han ivaretar den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsprosessen (Fettermann 1988, Punch 1994 i Postholm 2010:145).

### 5.15 Samtykke og informasjonsplikt

Det er nødvendig å innhente informert samtykke fra deltakerne før man kan sette i gang med et forskningsprosjekt. Man kan si at det er utgangspunktet for alle forskningsprosjekt.

I punkt 8 i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi heter det: ”Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig.” (NESH 2016)

At samtykket er fritt innebærer at informantene har gitt det uten noen form for ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At samtykket er informert betyr at informantene har fått nok informasjon om hva det vil si å være deltaker i forskningsprosjektet. At samtykket er uttrykkelig går ut på at informantene har gitt uttrykk for at de forstår hva det vil si å delta i forskningsprosjektet (ibid.).

I følge Postholm (2010:146) vil informasjonen som blir gitt i forkant av datainnsamlingen føre til at deltakerne er klar over hva de samtykker til og hva det vil innebære for dem å delta i forskningsprosjektet. Kvale og Brinkmann viser til at informert samtykke innebærer spørsmålet hvor mye informasjon som bør gis, og når den skal gis. De sier det slik: ”Fullstendig informasjon om design og formål forhindrer at deltakerne villedes.” (Kvale og Brinkmann 2012:89)

Hva innebærer krav om fritt og informert samtykke for min masteroppgave? Jeg har foretatt intervjuer av førskolelærere som er ansatt i ulike barnehager i en middels stor by i Norge. Innhenting av personopplysninger gjorde prosjektet mitt meldepliktig. Før jeg kunne gå i gang med intervjuene måtte jeg derfor søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om godkjenning. Da jeg hadde fått godkjenning (viser til vedlegg 2), sendte jeg ut et informasjonsskriv (viser til vedlegg 3) til aktuelle kandidater med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet mitt. Det inneholdt informasjon om prosjektet og hva det ville innebære å delta i det. Skrivet inneholdt også et punkt hvor kandidatene skriftlig kunne samtykke til sin deltakelse. På intervjudagen, før vi gikk i gang med selve intervjuene, skrev informantene under på samtykket.

### 5.16 Konfidensialitet

Innenfor forskning betyr konfidensialitet at man ikke avslører private data som kan føre til å identifisere deltakere (Kvale og Brinkmann 2012:90). I punkt 9 i NESH's forskningsetiske retningslinjer heter det: ”Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert.” Dette kravet omhandler altså vern om privatlivet. I følge Postholm (2010:154) er det innenfor den kvalitative forskningstradisjonen vanlig at datamaterialet blir holdt konfidensielt og at deltakerne får fiktive navn.

Hvilken betydning har dette kravet for mitt forskningsprosjekt? Kravet om konfidensialitet er selvfølgelig noe som jeg har tatt hensyn til under i alle deler prosessen med denne oppgaven. Det er kun min veileder og jeg som har hatt tilgang til personopplysninger på deltakerne. Opptakene fra intervjuene blir lagret på et sikkert sted med passordbeskyttelse, og de vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Deltakerne blir anonymisert i oppgaven og gitt fiktive navn, noe som gjør at det ikke vil være mulig å gjenkjenne dem. Jeg unnlater også å ta med navn på barnehage eller andre opplysninger som kan avsløre identiteten til deltakere eller andre som på ulike vis er knyttet til prosjektet.

I tilbakemeldingen på søknaden min til NSD, anbefaler de at jeg minner informantene på taushetsplikten som de har ovenfor enkeltbarn og familier. Dette tok jeg naturlig nok til følge og minnet de på det da vi møttes til intervju.

### 5.17 Ethiske hensyn i etterkant av intervjuene

Kravet om konfidensialitet er med på å bestemme hvordan informasjonen som er hentet inn presenteres i forskningsteksten. Deltakernes identitet beskyttes av kravet om konfidensialitet. Det betyr blant annet at informasjonen som forskeren oppfatter som privat eller kan være til skade for deltakerne ikke bør tas med i forskningsteksten. Informasjonen kan eventuelt legges frem slik at den ikke røper identiteten til deltakerne (Fontana og Frey 1988, 2000, Moustakas 1994, Thagaard 2003 i Postholm 2010:150). Under arbeidet med forskningsteksten er det viktig at man ikke legger ord i munnen på informantene og at man gjengir sitat korrekt (Postholm 2010:150).

Under bearbeiding av mitt eget empiriske materiale var det viktig at jeg utelot informasjon som kunne røpe identiteten til deltakerne, som for eksempel navn på barnehagen de er ansatt i eller navn på styrer og andre ansatte. I analyse- og drøftingsarbeidet har jeg vært opptatt av å få frem informantenes tanker, opplevelser og holdninger, og jeg har sørget for å alltid sitere dem riktig.

## 6 Presentasjon av datamaterialet og analyse

For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fire førskolelærere. De har svart på spørsmål som dreier seg om selve overgangen fra studie til arbeidsliv. De har også fått spørsmål om utdanningen, praksis og forventninger som stilles til dem fra ulike hold.

Datamaterialet består av transkripsjoner fra fire intervjuer. Som tidligere nevnt, har jeg valgt en induktiv tilnærming til datamaterialet. Det innebærer at jeg har vært på jakt etter mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet, slik at det informantene mine forteller i intervjuene blir selve grunnlaget for analysen.

### 6.1 Informantene i utvalget

Nedenfor gir jeg en kort presentasjon av informantene som er med i utvalget. Jeg har utelukkende stilt de spørsmål som omfatter utdanning og jobb, og forhold knyttet til disse områdene. Jeg valgte å ikke stille de spørsmål om familie og andre private forhold. Det kunne vært interessant å få vite noe om dette, da jobb og private forhold henger sammen og har en gjensidig påvirkning på hverandre. I sin doktorgradsavhandling peker Dæhlen (2008:33) på at de første yrkesaktuelle årene ofte er en periode hvor folk etablerer seg; kjøper bolig, gifter seg og får barn. Jeg har imidlertid valgt å unnlate dette på grunn av oppgavens omfang og begrensninger. Som jeg var inne på i kapittelet om etiske sider ved dette forskningsprosjektet, har informantene fått fiktive navn. Jeg har også unnlatt å ta med opplysninger som kan avsløre informantenes identitet, som for eksempel navn på barnehager.

Carina er 24 år gammel og var ferdig utdannet førskolelærer våren 2014. Da intervjuet fant sted var hun ansatt i et 3 måneders vikariat som barnehagelærer i en kommunal barnehage med fire baser. På hennes base var det 13 ett-åringer og fire ansatte. Foruten om henne var det en pedagogisk leder og to assistenter. Etter endt utdanning fikk hun seg fast stilling som pedagogisk leder i en kommunal barnehage med fire avdelinger. Hun valgte imidlertid å si opp denne stillingen etter 14 måneder. Carina hadde ikke noe arbeidserfaring fra barnehage før hun startet på førskolelærerutdanningen, så praksisperiodene på førskolelærerutdanningen ble hennes første møte med barnehage. I etterkant av intervjuet har Carina fått seg fast jobb som barnehagelærer i en annen kommunal barnehage.

Kaja er 25 år og var ferdig utdannet førskolelærer våren 2014. Hun jobber som pedagogisk leder i en privat barnehage med to avdelinger. På hennes avdeling er det 18 barn i alderen 3-6 år. I tillegg til henne er det ansatt en pedagogisk leder til og en assistent på avdelingen. På



intervjutidspunktet hadde hun jobbet i barnehagen i 4 måneder. Etter endt utdanning hadde Kaja ett års vikariat som pedagogisk leder i en 7-avdelings privat barnehage. Hun jobbet på en småbarnsavdeling med 16 barn og i tillegg til henne var det ansatt en førskolelærer og to assistenter. Før Kaja startet på førskolelærerutdanningen hadde hun jobbet i cirka 4 måneder som vikar i barnehage.

Morten er 23 år og var ferdig utdannet førskolelærer våren 2015. Han jobber som pedagogisk leder i en privat 4-avdelings barnehage. Der er han pedagogisk leder på en avdeling med 18 barn i alderen 3-6 år. I tillegg til han er det ansatt en barne- og ungdomsarbeider og en assistent på avdelingen. Morten hadde sommerjobb noen uker i en barnehage da han gikk på videregående skole, men har ingen erfaring fra barnehage utover det før han begynte på førskolelærerutdanningen.

Marie er 27 år og var ferdig utdannet førskolelærer i 2011. Hun er ansatt i en kommunal barnehage med fire baser og er pedagogisk leder på en 0-3 års base med 14 barn. I tillegg til henne er det en barnehagelærer og to assistenter på avdelingen. Marie har jobbet i denne barnehagen siden 2013. Etter endt utdanning jobbet hun som førskolelærer i en 4-avdelings privat barnehage, før hun hadde ett års svangerskapspermisjon. Marie hadde ikke erfaring fra barnehage før hun begynte på førskolelærerutdanningen, men hun hadde jobbet som assistent i skolen.

Informantene har mange fellestrekk. Først og fremst har de samme utdanningsbakgrunn. De er alle utdannet førskolelærere og det er bare 4 år som skiller mellom tidspunktet for når de var uteksaminert. Den som har jobbet lengst var ferdig utdannet i 2011, den som har jobbet kortest i 2015. To av informantene tok utdanningen ved UiT-Norges Arktiske Universitet, de andre tok den ved utdanningsinstitusjoner andre steder i landet. Ingen av informantene har jobbet noe av betydning i barnehage før de startet på utdanningen. To av informantene hadde ikke jobbet i barnehage i det hele tatt, mens de andre to hadde minimalt med erfaring som henholdsvis tilkallingsvikar og sommerjobb som assistent. Informantene er alle i tyveårene og er en relativ aldershomogen gruppe med et aldersspenn på fire år mellom den yngste deltakeren og den som er eldst. Alle har erfaring som pedagogiske ledere etter endt utdanning. På intervjutidspunktet jobbet tre som pedagogiske ledere, mens den siste var ansatt som barnehagelærer.

## 6.2 Egne forventninger til jobben

Før man begynner i ny jobb vil man naturligvis ha mange forventninger til jobben og hva den vil innebære av ansvar, oppgaver og utfordringer. Som nytilsatt førskolelærer i barnehage møter man mange nye mennesker og skal lære dem å kjenne. Ikke bare skal en bli kjent med barn og kollegaer, man får også en foreldregruppe å forholde seg til. Som helt nyutdannet vil man kanskje ha ekstra store forventninger til å skulle praktisere det man har lært under studiet. Noen av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om hvordan de opplevde sine egne forventninger til å begynne i jobb etter endt førskolelærerutdanning.

For noen var dette det første møtet med arbeidslivet, andre igjen hadde jobbet litt før de startet på førskolelærerutdanningen. Felles for alle var at de hadde ingen eller svært begrenset erfaring med jobb i barnehage. Det er uansett ikke mulig å sammenligne det å jobbe som førskolelærer i barnehage med jobben som ufaglært. Jobben som pedagogisk leder eller barnehagelærer innebærer mange flere utfordringer og andre arbeidsoppgaver utover det å ta vare på barna.

Det første alle informantene fikk spørsmål om, var hvordan de trodde jobben kom til å fortone seg og hvilke forventninger de hadde til jobben før de startet. Carina sier dette om sine egne forventninger: *"(...) Men forventningene mine hadde jeg sett for meg. Fordi studiet legger opp til at man kun skal jobbe rettet mot barn og du skal ha aktiviteter rettet mot barn."*

Kaja sier følgende om sine egen forventninger:

*Jeg hadde forventet at det skulle være hektisk, at det skulle være mye å gjøre. Men hadde også forventet at ting skulle være litt på plass når jeg begynte. At det skulle være veiledning, at det var tid og rom for de som var nyansatte. At jeg kunne komme å spørre om ting jeg lurte på og få innsikt i hva som forventes av meg og hvilke planer jeg skal gjøre.*

Morten hadde forventninger om mye ansvar ettersom han ble alene som pedagog på avdelingen sin:

*(...) Så jeg forventet jo at det kom til å bli mye jeg måtte sette meg inn i selv. Det var det jeg tenkte mest på. Jeg forventet å få igjennom mine ideer og det jeg hadde lyst å gjøre. Det å få lov til. Ikke bestemme, men ta avgjørelser.*

Marie, var i likhet med Carina opptatt av hva skolen hadde forberedt henne på: *"Du lærer jo på utdanningen at du skal få tid til å gjøre ting og prosjekter og alt sånn."*

Et sentralt funn her er forventninger om hektiske dager og mye å gjøre, noe to av utsagnene ovenfor illustrerer. To av informantene trekker inn studiet og hvilken betydningen det har i forhold til forventninger. To av informantene hadde også forventninger om å planlegge og gjennomføre ulike prosjekter i barnehagen.

Informantene fikk også spørsmål om hvorvidt forventningene deres ble innfridd i møte med arbeidslivet. Carina sa følgende om dette: *"(...) så forventningene mine var på en måte ikke at jeg skulle ha så mye ansvar, men heller bruke tiden min på dokumentasjon og lage opplegg."* Hun fortalte at studiet legger opp til at man kun skal jobber rettet mot barn og ha aktiviteter med dem. Videre forteller Carina at hun lagde et opplegg med IKT i løpet av det ene året hun jobbet som pedagogisk leder. Hun mener at det faktum at hun var nyutdannet var en av årsakene til at hun ikke var så rask på ting.

Kaja svarte slik på spørsmålene om jobben ble slik hun hadde forventet: *"Nei, det er mye tyngre enn det jeg hadde sett for meg. Jeg hadde forventet at man skulle bli mer fulgt opp og satt inn i ting."* *"Når du kommer fra skolen så har du alle ideer om hva du skal gjøre og du kan alt det faglige, men så er det alt det her med... Det kommer så mye brått på, og så var det mye mer administrativt enn jeg hadde forventet."* Hun forteller at hun savnet å bli sett av de andre og at de skulle spørre henne om hvordan det gikk. På andre områder ble det imidlertid som hun hadde forventet. *"I forhold til å legge opp til ulike aktiviteter og tilrettelegge... Der følte jeg at det innfridde veldig."*

Morten synes at det er litt vanskelig å svare på spørsmålet, men sier at det stort sett ble som han forventet da han begynte å jobbe som pedagogisk leder.

Marie hadde forventet å få tid til å tilrettelegge for aktiviteter og gjennomføre prosjekter i barnehagen og svarer følgende på spørsmålet om det ble som forventet å komme ut i jobb: *"Det var litt praksissjokk når du så hvor liten tid du hadde til ting. Hvor mye rutiner det var."*

Tre av fire informanter opplevde at det forventningene de hadde før de startet å jobbe etter endt utdanning ikke ble innfridd. Et gjennomgående funn her er informantenes opplevelser av mye ansvar, store arbeidsmengder og mangel på tid. Både Camilla og Marie hadde forventninger om å kunne bruke tid på planlegging og gjennomføring av prosjekter, men de opplevde begge at arbeidsmengde og ansvar gjorde at det ikke ble så mye tid til disse tingene som de hadde forventet. Kaja opplevde at forventningene hennes i høy grad ble innfridd i

forhold til det å tilrettelegge for ulike aktiviteter, noe som er i kontrast til Carina og Maries erfaringer.

### 6.2.1 En dag på jobb i barnehage

Informantene fikk spørsmål om de kunne beskrive en dag på jobb. Carina som nå jobber på en base med kun ett-åringer, forteller at en vanlig dag på jobb består i mye faste rutiner, som måltid, soving og på- og avkledning: *"(...) utenom det går det mye i måltid. Dem har tre måltid om dagen og trenger mye veiledning og hjelp."*

Kaja opplever dagene på jobb i barnehage som hektiske: *"Man kommer på jobb og hopper rett inn i lek med ungene og tilrettelegger. Det går i ett fra frokost."* Hun opplever innimellom at det blir for mye å gjøre:

*Av og til føler man at man ikke får gjort nok. Man har jo unger også med ekstra behov, som språktrening. Det er det at man skal få gjort alt og se alle, og høre alle ungene. At man skal gå hjem med god samvittighet og føle at man har fått gjort.. Men av og til så går det ikke. Det er så mye som skjer at man bare må hoppe fra det ene til det andre.*

Morten beskriver dager som i hovedsak dreier seg om å være sammen med barna: *"Det å komme på jobb og være med ungene. Så går det jo litt tid til planlegging og organisering. Men det er jo mest det å være med ungene egentlig."*

Også Marie, som er pedagogisk leder på en småbarnsbasis opplever at dagene på jobb består mye i faste rutiner:

*Noen spiser frokost, andre ikke. Så begynner du sånn smått med bleieskift, så sitter du på gulvet. Så er det enten samling eller påkledning. Og så spiser vi lunsj. Deretter er det pauseavvikling og legging. Som regel har vi møter hver dag.*

### 6.2.2 Det beste ved jobben

Informantene fikk spørsmål om hva de likte best ved jobben og her trengte ingen av informantene å tenke seg om før de svarte. Svarene var unisone og samtlige sa at ungene er det beste ved jobben, noe som svarene nedenfor viser. Carina uttrykker det på denne måten:

*Å være sammen med ungene og se utviklingen til ungene. Det er jo mest derfor jeg har utdannet meg til barnehagelærer. (...) Jeg utdannet meg jo til å jobbe med barn, det er det jeg har lyst til å gjøre. Derfor har jeg gått ned. Jeg hadde fast jobb som pedagogisk leder, men sa opp jobben.*

Carina sier at hun finner det meningsfullt å se at noe hun gjør fungerer for både for enkeltbarnet og for barnegruppen som helhet. Hun synes det er interessant å prøve ut forskjellige teorier som hun har lært på studiet og se hva som fungerer best i barnegruppen.

*”Ungene, så klart! Jeg synes det er kjempeartig å leke med ungene og se at de trives og har det bra. Og se at dem er virkelig interessert og at foreldrene ser at dem har det bra. Det er jo det man er her for å gjøre først og fremst.” (Kaja)*

*”Det jeg liker best er å komme på jobb på morgenen til 16 stykker som gleder seg til du kommer på jobb.” (Morten)*

*”Det å bli møtt med en klem hver dag på jobb.” (Marie)*

### 6.2.3 Mindre positive sider ved jobben

Informantene fikk også spørsmål om hva de likte dårligst ved jobben. Carina liker mist tidspresset som hun opplever i barnehage. Hun sier at da hun var pedagogisk leder kom på etterskudd med ting som skulle gjøres og at alle arbeidsoppgavene går utover tiden med ungene: *”Jeg synes det var veldig stressende. For du måtte på en måte kunne og gjøre så mye på en gang, og du har ikke tid nok til det.”*

Kaja sier at det hun liker dårligst ved å jobbe i barnehage er konflikter og at det kan være mye baktaling av hverandre blant personale. Hun peker på at det er lite der hun jobber nå, men mener det er utbredt i større barnehager: *”(...) Men erfaring fra større barnehage, så er det mye skitprat. Det er helt forferdelig. Det kan være små ting som ligger og ulmer, så forteller man det videre til neste mann.”*

Morten sier at det ikke er noe han ikke liker ved jobben, men om han skal trekke frem noe er det tidspresset: *”Det jeg liker dårligst det må være... Det kan bli litt hektisk og mye som må gjøres.”* Han nevner at planleggingen og andre administrative oppgaver kan gå på bekostning av tid sammen med barna, og at han synes det er synd.

I likhet med Carina og Morten liker Marie dårligst stresset hun opplever i barnehagen. Marie trekker frem alle arbeidsoppgavene som følger med jobben som pedagogisk leder og at det kan bli mye innimellom:

*Det er stressnivået man har. Alt man skal få gjort. Vi skal lage mat, vi skal rydde kjøkken, vi skal planlegge, så skal man ta TRAS<sup>6</sup> på en unge. Så alle arbeidsoppgavene man har... Av og*

---

<sup>6</sup> TRAS er et observasjonsverktøy som gir kunnskap om barns språkutvikling i alderen 2-5 år (statped.no).

*til føler jeg egentlig ikke at jeg er på jobb for å passe barn, men at jeg er på jobb for å gjøre alt annet. Så det at tiden ikke strekker til rett og slett.*

Opplevelsen av tidspress og store arbeidsmengder trekker tre av fire informanter frem som det de liker minst ved jobben. Alle tre mener at det går på bekostning av tiden de kan tilbringe sammen med barna.

### 6.3 Arbeidsfordeling

Informantene fikk spørsmål om hvordan arbeidsfordelingen var i praksis på deres representative avdeling eller base. Carina velger å fortelle om sine erfaringer fra da hun var ansatt som pedagogisk leder i en kommunal barnehage. Hun sier at assistentene hennes var 10 og 20 år eldre enn henne selv og hadde lang erfaring fra jobb i barnehage, noe som hun i utgangspunktet beskriver som en utfordring:

*(...) Sånn at min praksiskompetanse var på langt nær like velutviklet som deres og det syns jeg var en stor utfordring. Men jeg tror jeg stresset mest meg selv når det kom til det punktet at jeg ikke følte meg nok erfaren til å lede dem. Sånn at jeg tok mye av ansvaret for ting som skulle gjøres på meg selv, fordi jeg ikke ville at de skulle føle det ble en belastning på dem. Så da ble det en større belastning på meg. Så det har for min egen del vært et bra valg å heller gå ned et steg til barnehagelærer.*

Kaja jobber nå på en avdelingen hvor de er to pedagogiske ledere. Kaja og den andre pedagogiske lederen har delt barnegruppa i to, hvor Kaja har ansvar for de yngste barna og den andre pedagogiske lederen for de eldste. Det innebærer blant annet at de har foreldresamtaler med halvparten hver. De deler på å skrive alt av planer og rapporter, samt etterarbeid. På nyåret skulle de imidlertid endre på denne praksisen. Da skulle de ha egen uker til å lede avdelingen og det ville innebærte ansvar for alt. Om årsaken til det sier Kaja:

*(...) Dem har jobbet her ganske lenge, sånn cirka 10- 15 år begge to og har veldig sterke personligheter. Så det er for at jeg skal kjenne mer på det å ta alle beslutninger i løpet av en dag, og for at hun skal kunne trekke seg unna.*

Morten forteller at han og assistentene deler på å lede aktiviteter på avdelingen, men at det som regel er han som planlegger det som skal gjøres: *"Som regel er det jeg som planlegger, men visst de har ideer til noe de har lyst å gjøre, så lar jeg dem få lov til det."* Han er opptatt av at også skal få slippe til og sa følgende om det: *"(...) Men jeg tenker at de skal føle en tilhørighet til det vi gjør, da kan jeg ikke gjøre alt og planlegge alt."*

Marie sier at hun og barnehagelæreren på basen hennes fordeler på arbeidsoppgavene. De deler blant annet foreldresamtalene likt mellom seg, men dersom det er barn som må følges ekstra opp eller det er noe spesielt med tar hun seg av de samtalene: *"Noe planlegger jeg og*

*noe planlegger hun. Men vi har ganske lik fordeling og jeg har veldig dyktige assistenter. Så fordelingen er lik egentlig på alle.”*

Informantene jobber på avdelinger med ulike personalsammensettinger og dette gir naturlig nok utslag i hvordan arbeidsfordelingen er i praksis hos de enkelte. Det er mye som tyder på at de som er ansatt på avdelinger hvor det er ansatt to pedagoger opplever arbeidsbelastningen betydelig mindre enn de som er alene pedagog på en avdeling. Det er en naturlig følge at belastningen på den enkelte blir mindre dersom man deler på arbeidsoppgaver og ansvar.

#### 6.4 Opplevelse av forventninger fra andre- ledelse, kollegaer og foreldre

Som førskolelærer i barnehage vil man oppleve at det stilles forventninger til en og den jobben man gjør. Hvordan opplever informantene dette?

##### 6.4.1 Forventninger fra ledelsen

I forhold til forventninger fra ledelsen føler Carina at hun var heldig og at de tok hensyn til at hun var nyutdannet. Hun sier at faglederen tok hensyn til at hun var ny og derfor respekterte at hun brukte lengre tid på enkelte områder. Hun sier at hun hadde fått mange positive tilbakemeldinger på lederforum for alle enhetene og at hun følte at hun hadde støtte i ryggen hele veien: *”(...) Så ledelsen var veldig støttende for min del.”*

Kaja opplevde usikkerhet fra ledelsen omkring forventninger til henne da hun startet i sin første jobb etter endt utdanning: *”Det synes jeg var veldig vanskelig i fjor der jeg jobbet. Det var ingen som hadde satt noen forventninger til meg.”* Hun savnet klare retningslinjer på hva som var forventet av henne i jobb. Hun stilte spørsmål ved dette, men fikk aldri noen klare svar. Akkurat dette opplevde hun som frustrerende. Hun opplever dette helt annerledes der hun er ansatt nå: *”Da jeg begynte her føler jeg at jeg vet hva som forventes av meg og jeg kan spørre styreren rett ut.”*

Morten opplevde at styreren uttrykte klart hva som ble forventet av han: *”Styreren sa til meg da jeg startet at han forventet at jeg styrer litt avdelingen min slik som jeg ville det.”* Videre sier Morten at han opplever at det forventes at han jobber med de som barnehagen jobber

med, sånn som for eksempel *De utrolige årene*<sup>7</sup>. Morten sier også at det forventes fra ledelsen at han skal jobbe selvstendig, men innenfor barnehagens arbeidsområder.

Marie sier at det forventes fra ledelsen at man skal gjøre en god jobb og følge opp det pedagogiske. Hun forteller at man reaksjoner fra ledelsen dersom man ikke gjør det som blir forventet av en: *"Hvis du har sagt noe feil eller det har kommet noen reaksjoner."*

Informantene har ulike opplevelser omkring hvilke forventninger som stilles til dem fra ledelsen.

#### 6.4.2 Forventninger fra de andre ansatte på avdelingen/basen

Som barnehageansatt jobber man tett innpå hverandre. Informantene jobber på avdelinger/baser med ulike personalsammensetting, noe som jeg har vært inne på tidligere. Carina forteller at hun følte de andre på avdelingen testet henne og kunnskapene. Noen gjorde det, i følge henne, på en positiv måte. De stilte henne spørsmål for å lære selv. Andre igjen gjorde det mer for å stille henne til veggs: *"Okei, du er utdannet og er et orakel på en måte, men nå skal vi teste deg."*

Kaja sier følgende om forventninger fra de andre på avdelingen: *"De har jo sine forventninger når det kommer en ny inn. Av og til kan det være litt vanskelig å innfri dem, men det kan være for at jeg selv har så høye forventninger."* Kaja mener at det er et språk mellom det hun tror de forventer av henne og det de faktisk forventer. Hun forteller at hun har en god dialog med den andre pedagogiske lederen der hun jobber nå og at de er klar på på de forventer av hverandre og hvordan de vil ha det.

Morten sier det slik: *"De var veldig greie i starten. De vet at jeg er nyutdannet og ikke har den erfaringsbakgrunnen som de har."* Morten forteller at han egentlig ikke har tenkt helt over hva de forventer av han. Men han mener de forventer noe på bakgrunn av utdanningen hans: *"Det at jeg har utdanningen i bakgrunnen og at jeg kommer med noe når vi diskuterer og planlegger opplegg. Har noe smart å si."*

Marie forteller om at de har ulike forventninger til henne nå når hun jobber på en småbarnsbasen enn da hun jobbet på en base med store barn: *"Da jeg jobbet på storbase var det litt sånn at jeg skulle ha svar på det meste, og ha ting og planer på stell."* På

---

<sup>7</sup> <http://dua.uit.no>



småbarnsbasen opplever hun ikke samme grad av forventninger fra de andre ansatte på basen. Hun forteller at de tar ting mer på sparken.

Her kan det virke som om at det er et sprik mellom det som forventes av de pedagogiske lederne og det som de tror ventes av dem, jf. Kajas utsagn. Morten er også inne på dette. Han mener de forventer noe ettersom han har utdannet seg for å jobbe i barnehage. Samtidig sier Morten at de andre på avdelingen tar hensyn til at han er nyutdannet. Marte opplever at det ble stilt større forventninger til henne da hun jobbet på en base med store barn, enn det som er tilfellet på småbarnsbasen hun jobber nå.

#### 6.4.3 Forventninger fra foreldre/foresatte

Camilla mener at foreldregruppen på avdelinga hvor hun var pedagogisk leder, var informert om at hun var nyutdannet og derfor ikke hadde så store forventninger til henne.

Kaja opplevde stor forskjell i graden av forventninger fra foreldrene i de ulike barnehagene hun har jobbet etter hun var ferdig utdannet førskolelærer. Om forholdene der hun jobber nå sier hun: *”Her føler jeg at de er veldig avslappet. De har et veldig godt forhold til de som jobber her. De er så trygge at... Jeg tror at de forventer at man fortsetter å gjøre det samme arbeidet som er gjort.”*

Hun forteller om mange ulike forventninger i den forrige barnehagen hun jobbet. *”Det var veldig store forventninger til hva man kunne få til med åtte hender.”* Hun forteller blant annet at det kom krav fra noen av foreldrene på foreldremøte om at 1-åringene skulle gå på tur. Kaja sier at det ikke lot seg gjøre å gå på tur med 16 barn og 4 voksne. *”...da prøvde vi å forklare at vi ikke hadde nok hender til å holde alle.”*

Morten sier følgende om hvordan han oppfatter forventninger fra foreldrene: *”Egentlig har jeg ikke følt at de har sånne voldsomme forventninger.”* Han forteller at han hadde foreldresamtaler med alle foreldrene i fjor høst og fikk kun gode tilbakemeldinger. Han trekker også frem foreldremøte hadde hadde på høsten og sier følgende:

*På foreldremøte hadde jeg en del hvor jeg snakket om hvordan jeg likte å jobbe, hva jeg tenkte å jobbe med i barnehagen og hvordan jeg tenkte å jobbe med ungene deres. De satt der og nikket. Men jeg fikk ingen spørsmål tilbake. Jeg hørte: ”Det er bra!”. Aldri noe mer enn det.*

Marte forteller at hun av og til opplever at foreldre stiller urimelig krav til henne og den jobben hun skal gjøre.

To av informantene opplever at foreldrene ikke stiller noen spesielle forventninger til dem. Camilla tror dette skyldes at hun er nyutdannet, mens Morten opplever at foreldrene er fornøyde og kanskje ikke tener å stille noen krav til den jobben han skal gjøre. Kaja som har jobbet i to barnehager etter endt utdanning opplever graden av forventninger fra foreldrene svært ulik i de to barnehagene hun har erfaring fra. Der hun jobbet først, opplevde hun at foreldrene hadde svært store krav til barnehagen. Mens foreldrene der hun er ansatt nå, virker fornøyde og ikke stiller noen store krav. Marie opplever at det kan komme urimelige krav fra foreldrene.

Informantene opplever at det stilles krav til dem og den jobben de skal gjøre i barnehagen.

#### 6.4.4 Aksept som fagperson

Informantene fikk spørsmål om de opplever at de blir akseptert som fagperson. Samtlige av informantene er, som tidligere nevnt, utdannet førskolelærere. Utdanningen kvalifiserer blant annet til å jobbe som pedagogisk leder i barnehage og informantene har gjennom utdanningen ervervet seg en spesialkompetanse til denne jobben. Men hvordan opplever de at de andre ser på dette? Får de aksept som fagperson?

*”Blant pedagogene gjør jeg ofte det.” (Carina)*

Hun mener at det er vanlig at pedagoger aksepterer hverandre som fagpersoner, men at assistenter og fagarbeidere ofte ikke aksepterer pedagogene og deres kompetanse. Carina opplevde at hun ikke fikk anerkjennelse fra assistentene på det praktiske området:

*(...)visst dem kunne si nei til noe, så gjorde dem det. Hvis jeg ønsket å gjøre en ting, sa dem ofte: ”Vi har ikke lyst til det fordi vi ikke er nok folk, eller vi har ikke ressurser til det.” Jeg følte at uansett hva jeg skulle gjøre, så gruet jeg meg til det.*

Carina trekker også inn det med assistentenes holdning til møtevirksomhet i barnehage: *”Det er på en måte en uting for deres del at det er møter. Men jeg skjønner dem jo også, fordi det blir en større belastning på dem. Dem blir to alene igjen på avdelingen.”*

*”Ja, det gjør jeg.” (Kaja)*

Hun sier at det er et faglig sterkt miljø i barnehagen hun er ansatt. Videre forteller hun at det stilles krav til det pedagogiske personalet om å prestere, på blant annet på pedagogisk leder møter og personalmøter. Til personalmøtet i januar måtte alle finne frem til en språklig

aktivitet og legge den frem på møtet. Kaja sier at slike ting er med å sette fokus på det faglige i barnehagen.

Morten opplever også at han blir akseptert som fagperson. Om dette sier han: *”For jeg har jo den pedagogiske utdanningen og da skal jeg jo ha en teoribakgrunn. Det må de jo kunne forvente av meg. Jeg har jo en 3-årig utdanning og det må jo sitte noe igjen av det.”*

Også Marie opplever aksept som fagperson. Hun sier at hun opplever at hun blir hørt og akseptert, men at det ikke alltid at de andre er enige med henne. *”(...) at jeg har siste ordet og respekterer avgjørelsen jeg tar.”*

Et sentralt funn her er at samtlige informanter opplever at de blir akseptert som fagperson. En av informantene understreker imidlertid at hun ofte får aksept som fagperson blant pedagogene i barnehagen, men ikke fra assistenter og fagarbeidere.

#### 6.4.5 Forhold på arbeidsplassen

Noen av spørsmålene jeg stilte informantene dreide seg om forholdet på arbeidsplassen. De fikk blant annet spørsmål om det var klima for å ta opp saker som er vanskelige. Carina svarte følgende på dette:

*Ja, blant lederteamet var det lett. Det var en gjeng med meget flotte damer som jeg jobbet med, synes jeg personlig. Faglig sterk var dem, mange hadde jobbet både som støttepedagog og pedagogiske ledere i mange år i forskjellige barnehager.*

Det faktum at kollegaene i lederteamet hadde lang og variert praksis fra barnehage mente Carina var positivt. Hun mente at dette førte til at det var mer rom for ulike synspunkter.

Også Kaja kan ta opp saker med ledelsen i barnehagen der hun er ansatt nå: *”Ja, absolutt. Det er veldig lett å ta opp ting med Kristine<sup>8</sup>, fordi hun har døra opp hele tiden og det er bare å komme inn.”* Kaja mener tiden spiller en viktig rolle her. Kristine tar seg alltid tid til å snakke med henne om hun føler behov for det. I den andre barnehagen var mangelen på tid et problem: *”Der jeg jobbet før var det ikke tid til det. Der gikk det i ett og var man borte gikk det utover de andre.”*

Morten sier at han kan ta opp saker med ledelsen: *”Ja, jeg føler vi har fått tatt opp en del saker i ledermøter som har vært vanskelige. Jeg tror ikke jeg ville holdt igjen noe hvis det var*

---

<sup>8</sup> Kristine er faglig leder i barnehagen hvor Kaja er ansatt nå.

*noe jeg hadde tenkt å ta opp.*” Morten forteller at han har kollegaer han kan snakke med på arbeidsplassen. I tillegg til styreeren kan han både gå til de andre pedagogene og assistentene på avdelingen hans. Morten skryter av assistentene sine. Han forteller at begge har jobbet over 20 år i barnehage og har mye kunnskap, noe som gjør at det er mye å hente hos dem.

Marie svarer følgende på spørsmålet om det er klima for å ta opp ting som er vanskelig i ledelsesmøter: *”Nei... Eller jo... Både og. Ikke de som er veldig vanskelige. Det er ikke helt klima for det.”* Hun sier imidlertid at hun kan ta opp saker som er vanskelig med faglederen i barnehagen.

På spørsmålet om informantene kunne ta opp vanskelige ting med ledelsen er det ulike opplevelser blant informantene. Tre av informantene opplever at de kan ta opp vanskelige saker med ledelsen, mens én ikke kan det.

Informantene opplevde i ulik grad at de har noen de kan snakke med på arbeidsplassen. Kaja forteller om sin opplevelser fra begge barnehagene hun har jobbet i etter endt utdanning: *”På den forrige arbeidsplassen hadde jeg ei som var pedagogisk leder på naboavdelingen. Hun kunne jeg bruke til alt. Bare gå og spørre. Her kan jeg spørre hvem som helst.”*

Morten omtaler de andre pedagogene i barnehagen som hjelpsomme og sier han kan snakke med dem om det er noe. Han trekker også frem de andre på avdelingen han jobber:

*Og de på min avdeling. Selv om de ikke er utdannet pedagoger har de utrolig mye kunnskap og de har jobbet i barnehage over 20 år begge to, så der er det utrolig mye å hente. Sånn sett føler jeg at det er greit at jeg er alene pedagog, fordi jeg tenkte at jeg ble litt alene. Også er det mest bare damer her. Det var jeg mest redd for i starten, men jeg føler jeg har veldig flaks med denne barnehagen. De er veldig greie å snakke med, jobbe med og spørre om ting.*

Marie svarte slik på spørsmålet om hun har noen å snakke med på arbeidsplassen: *”Ja, jeg har mange... Jeg har noen å snakke med hvis det er noe.”*

## 6.5 Utdanning og praksis

### 6.5.1 Praksis i utdanningsforløpet

I løpet av utdanningen har man rundt 20 uker praksis, fordelt på alle tre årene. Informantene fikk spørsmål om de synes de hadde hatt nok praksis i utdanningsforløpet. Carina svarer følgende på spørsmålet: *”Nei, jeg synes det er for lite.”*

Også Kaja sier det hadde vært ønskelig med mer praksis i utdanningsforløpet: *”Nei, jeg skulle gjerne hatt mer. Helst på forskjellige tidspunkt for å få med seg ulike hendelser i løpet av barnehageåret.”* Kaja sier hun gjerne skulle deltatt på et foreldremøte da hun hadde praksis i barnehage og vært med på å utarbeide planer<sup>9</sup>.

Morten sier dette om mengde praksis i løpet av utdanningsforløpet: *”Ikke for lite, men ikke for mye heller. Siste året var det kanskje litt lite praksis. Det er fordelt utover litt dårlig. Litt her og litt der. Men det handlet litt om de oppgavene vi skulle skrive.”*

Marie svarte følgende på spørsmålet om opplevelsen av omfanget av praksis: *”På de pedagogiske tingene har jeg hatt nok praksis, men vi burde hatt mer praksis på bare det hva det vil innebære å jobbe i barnehage.”*

Svarene fra informantene viser at det var litt ulik syn på mengde praksis. To av informantene sier at det hadde vært ønskelig med mer praksis i utdanningsperioden, mens en av informantene mener at praksisperiodene er litt dårlig fordelt utover året. Et annet funn er at flere etterlyser at praksisperiodene legges til ulike tidspunkt i barnehageåret, for på den måten få med seg ulike hendelser.

#### 6.5.2 Førskolelærerutdanningens kvalifisering til yrkesutøvelsen

Informantene fikk også spørsmål om de synes utdanningen gjorde dem godt nok forberedt til arbeidslivet. Carina mener ikke at utdanningen kvalifiserer til å jobbe som pedagogisk leder:

*Du studerer på en måte til å bli barnehagelærer, ikke pedagogisk leder. For å være pedagogisk leder tror jeg at man burde ta spesialisering i ledelse i barnehage for eksempel. For å være rustet til det. Med tanke på alle de administrative oppgavene som dokumentasjon, fylle ut ”Alle med”-skjema, skrive IUP, ordne med støttepedagoger og ha nok folk på jobb.*

Kaja svarer dette på spørsmålet:

*Nei, jeg var ikke godt nok forberedt i det hele tatt. Det føltes som jeg hadde vann over hodet i den første jobben. På et tidspunkt var jeg i ferd med å bli deprimert fordi det var så mye. Det var utrolig tung.*

---

<sup>9</sup> Barnehager gir vanligvis ut årsplan en gang i året og den er et av barnehagens styringsdokumenter.

Kaja opplevde at den ubudne arbeidstiden<sup>10</sup> ikke strakk til i det hele tatt. Hun forteller at hun på slutten av sitt vikariat hadde ansvar både for vaktlister, avspasering, overtid og velferdspermisjoner. I tillegg til at hun hadde seks ansatte under seg. Om dette sier hun: *”Det var ganske mye. Jeg var ikke klar i det hele tatt.”*

Morten svarer følgende på spørsmålet om utdanningen gjorde han godt nok forberedt til jobben:

*Det praktiske lærer du ikke så mye av. Da jeg var i praksis følte jeg at jeg var mer som en assistent. Du fikk ikke så mye ansvar. Du var ikke med på så mye planlegging, møter og sånne ting. Bare det å være med på en foreldresamtale eller et foreldremøte hadde vært bra. Jeg hadde foreldresamtaler 2 måneder etter at jeg begynte her og hadde aldri vært i en foreldresamtale før. Jeg hadde ikke peiling på hva det var, så det var litt skremmende å gå til.*

Marie sier følgende om hvor godt utdanningen hadde forberedt henne på jobben: *”Jeg var 23 år da jeg var ferdig utdannet. Jeg hadde ikke barn og hadde ikke så mye erfaring med små barn. Så alt det praktiske føler jeg ikke jeg var forberedt på i det hele tatt.”*

Som forventet, er det delte oppfatninger på i hvilken grad utdanningen har gjort de godt nok forberedt på yrkesutøvelsen. Et sentralt funn her er etterlysning etter mer teori om ledelse. Et annet funn er at det hadde vært ønskelig med mer ansvar og deltakelse i planlegging og møtevirksomhet i praksisperiodene, for på den måten være bedre forberedt på det som ventet dem i jobben som pedagogisk leder.

Informantene ble også spurt om det var noe de savnet i utdanningen. Carina sier hun savner bedre kunnskaper om hvordan man skal utarbeide ulike planer: *”Jeg skrev min første IUP<sup>11</sup> nesten med en gang jeg begynte som pedagogisk leder.”*

Kaja sier det hadde vært ønskelig med mye mer om ledelse og forberedelser på det administrative som følger med jobben som pedagogisk leder. Hun savner også at det tegnes et mer realistisk bilde av hvordan det er å være nyutdannet og komme ut i jobb. Om dette sier hun: *”(...) At man ikke går ut fra skolen og er så klar... Så går man rett på en vegg.”*

---

<sup>10</sup> Ubunden arbeidstid betyr arbeidstid som arbeidsgiver ikke har styringsrett over. Denne ordningen omfatter kun barnehagelærere, pedagogiske ledere og annet pedagogisk personale med tariffavtale eller som har denne praksisen nedfelt i arbeidsavtalen (utdanningsforbundet.no).

<sup>11</sup> IUP

Morten sier han savner følgende i utdanningen: *”Litt av det med barn med spesielle behov. Vi har litt om det i utdanningen, men det blir så lite. En time her og en time der. Det skulle vært mer sammenhengende.”*

Marie savner mer praktisk generelt i utdanningen:

*Man prakkes jo på med oppgaver og pedagogiske opplegg. Men å lære det praktiske er noe man burde... Begynner du som 18-åring og ikke har barn selv, kan du knapt bytte en bleie når du er ferdig utdannet. Jeg skulle måle temperaturen på en unge og tenkte ”hvordan gjør jeg det?”*

Utsagnene viser at det er ulike ting som informantene savner i utdanningen. Marie savner det å lære praktiske oppgaver i utdanningen. De andre tre informantene savner mer kunnskap om hvordan man skriver ulike planer, som inngår som en del av arbeidsoppgavene når man er pedagogisk leder. I tillegg etterlyses det både mer kunnskap om barn med spesielle behov og kunnskap om ledelse.

## 6.6 Veiledning

Camilla mottok veiledning hele første året etter at hun var ferdig utdannet førskolelærer. Hun ble veiledet i gruppe sammen med andre nyutdannede førskolelærere i kommunen hvor hun jobber. Det var en barnehagelærer i gruppen, mens de andre jobbet som pedagogiske ledere. Veiledningen fant sted en gang i måneden i en barnehage i kommunen. Det var to som hadde ansvaret for veiledningen og de jobbet begge som fagledere i barnehage. Begge hadde videreutdanning innenfor veiledning og coaching. Camilla opplevde at veiledningen var til nytte for henne.

Kaja mottok ingen form for veiledning da hun var nyutdannet førskolelærer og startet å jobbe som pedagogisk leder i et vikariat. Hun fikk kun én veiledning hos en annen pedagogisk leder da hun etterlyste det. Der hun jobber nå får hun imidlertid veiledning. Hun deltar i en veiledningsgruppe en gang i måneden med fire andre nyutdannede førskolelærere fra andre private barnehager. Han som har ansvaret for veiledningen er daglig leder i en privat barnehage og har videreutdanning innenfor veiledning. På spørsmålet om hvilket utbytte hun har av veiledningen svarer hun:

*Det var veldig godt, bare det å få tid til å sette seg ned og reflektere og få høre på andre sine opplevelser også. Det hjelper mye. Fordi nå jobber jeg i et miljø hvor de har jobbet i mange år og de husker kanskje ikke tilbake hvordan det var da de var ny. Så det er veldig godt å høre at det kanskje er flere som synes at kanskje de samme tingene som jeg er tungt.*

Morten får veiledning for nyutdannede gjennom IBID<sup>12</sup>. Veiledningen er organisert og skal være en gang annenhver måned. Veilederen er styrer i en barnehage. Morten sier følgende om veiledningen: *”Jeg vet ikke om jeg fikk noe hjelp ut av det. Ut fra den første følte jeg ikke at jeg satt igjen med så mye. Men jeg har bare vært der en gang.”*

Marie fikk veiledning for nyutdannede første året hun jobbet der hun er ansatt nå. Veiledningen var organisert gjennom enheten, hvor alle som var nyutdannet i de fire barnehagene i enhetene deltok. De møttes en gang i måneden. Den som veiledet dem var ansatt som fagleder i barnehage og hadde lang erfaring. Før hver veiledning fikk deltakerne ett tema, så måtte de finne caser og ta med seg til veiledningen. Der diskuterte de casene i gruppen. Marie sier hun synes dette var en veldig god form for veiledning: *”Det er mange situasjoner som jeg kanskje har vært litt usikker på som jeg fikk mye oppklaring på.”*

Alle informantene har mottatt veiledning etter de ble ferdig utdannet førskolelærere og startet i jobb. To av informantene mottok imidlertid ikke veiledning i de første jobbene de startet i etter endt utdanning. Felles for alle informantene er at de mottar eller har mottatt en eller annen form for veiledning i gruppe, organisert på ulike måter. Tre av informantene uttrykker at de får utbytte av veiledningen, mens den fjerde informanten kun hadde deltatt på en veiledning da intervjuet fant sted og var litt usikker på i hvilken grad det er til hjelp for han.

## 6.7 Mestring i yrkesutøvelsen

Informantene fikk flere spørsmål omkring mestring i jobben. Blant annet om det er områder de mester bedre enn andre. Carina sier hun var veldig usikker på sin egen kompetanse. Hun forteller at hun ble stresset over å tenke på at hun var helt ny og at hun sammenlignet seg med de andre som hadde lang erfaring og i følge henne var veldig flink. Carina legger til at hun fikk mestringsfølelse fra faglederen sin, som var flink til å komme med gode tilbakemeldinger. Dette gjaldt både ting som var bra og ting som hun kunne gjøre bedre. På spørsmålet om det er noen områder hun mestrer bedre enn andre svarte hun: *”Dokumentasjon er jeg knakende god på.”*

---

<sup>12</sup> ”IBID SA er et samvirkeforetak som eies av 24 private barnehager Tromsø. IBID skal utvikle tilbud om kompetanseutvikling for sine medlemmer i tillegg til de tjenester som medlemmene ønsker at foretaket skal tilby.” (Lincedin.com)



.Hun forteller også at hun er god på det å gi omsorg og at hun er flink til å se enkeltbarnet.

Kaja svarer følgende på spørsmålet om hun opplever mestring i jobben:

*”Nå ja, men jeg gjorde det ikke i fjor. Mens jeg søkte på denne stillingen, begynte jeg også å tenke på andre jobber. Av og til kunne jeg tenke meg å stå i en dagligvarebutikk og stable varer. At alt du har ansvar for er å sette opp ting. Av og til tenker man denne tanken, hvor deilig hadde det ikke vært å slippe og tenke på planene man må skrive.”*

På spørsmålet om det er områder hun mestrer bedre enn andre sier hun: *”Jeg føler at jeg mestrer mye bedre det å være tilstede for ungene, lytte og høre, enn det å være en autoritær leder.”*

Morten sier at han føler han mestrer jobben, men at det til tider kan bli mye å holde oversikt over: *”Papirarbeid, planlegging og unger. Og alt du må huske på.”* På spørsmålet om det er områder han mestrer bedre enn andre, sier Morten:

*Jeg er veldig glad i å være ute og styre med ting i skogen, lage ting og smi. Vi har tatt kniver ut og prøvd å spikke nisse til jul. Sånne ting føler jeg... Å lære dem å holde på med sånne ting, det mestrer jeg bedre enn hobbyting.*

Marie sier hun opplever mestring i jobben, på noen områder mer enn andre. Hun er spesielt opptatt av musikk og har hatt musikk fordypning på førskolelærerutdanningen. Om mestring sier hun følgende:

*Jeg føler at jeg mestrer å ha samling og holde på med musikk og sånt. I tillegg opplever hun at hun er god til å se andre: Det å se barn med spesielle behov. Det er på en måte noe som er min greie.*

Informantene opplever at de mestrer noen sider av jobben bedre enn andre.

## 6.8 Foreldregruppen og foreldresamarbeid

Som ansatt i barnehage har man et tett samarbeid med barnas foreldrene og foresatte. Man møtes daglig i levering- og hentesituasjonen, hvor man utveksler informasjon og snakker om barna. Hvordan opplever informantene kontakten med foreldrene? Jeg stilte de flere spørsmål under dette temaet.

Det første de fikk spørsmål om var hvordan de opplevde foreldrene. Carina begynner med å snakke litt om engasjementet til foreldrene. Hun forteller at alle kom til foreldresamtalene i barnehagen, mens det var dårlig oppmøte på foreldremøte. Hun opplevde ikke at foreldrene stilte så mange krav i den første barnehagen hun var ansatt i. På spørsmålet om i hvilken grad

foreldrene involverte seg er hun opptatt av at dette avhenger av man selv og hvor flink man er til å invitere foreldrene til dialog: *"Du får det du gir ofte. Så har du noen som du har større vanskeligheter med å nå gjennom til, eller som bare kjører monolog og prater og prater. Du får ikke inn noe. Så det er personavhengig, syns jeg."*

Carina opplevde foreldregruppen i den første barnehagen som ressurssterke. Hun sier at foreldrene blant annet gikk sammen og ordnet en lavvo på dugnad.

Kaja opplevde foreldrene i barnehagen hvor hun jobber nå som veldig positive og hun forteller om et veldig nært forhold mellom ansatte og foreldre, noe som følgende utsagn illustrerer:

*De kommer med julebakst og gaver til oss. Jeg har hatt foreldresamtaler med halvparten og de er veldig åpne, de stiller spørsmål og viser interesse. (...) De tar seg velig god tid på morgenen og ettermiddagen. Jeg har aldri opplevd at det er så her nært med foreldrene. Det er juleklemmer og det er snakk om hva man skal gjøre i jula.*

Kaja sier videre at de viser mye engasjement, og hun opplever at kravene de kommer med er overkommelige. I hovedsak er foreldrene opptatt av barnas vel og ve: *"De er veldig opptatt av hva ungene har gjort om dagen og hvem de har lekt med. At de har noen å leke med."*

Moten opplever foreldrene slik: *"Jeg oppfatter de som fornøyde. Jeg har fått veldig mye positiv respons etter at vi begynte med ekstra turdager."* På spørsmålet om foreldrene viser engasjement, svarer Morten:

*Ja, noen gjør det veldig. Mens noen bare kommer og går. Men man må jo gi litt av seg selv og snakke om hva det er vi gjør og fortelle dem uten at dem må spørre deg. For å få de i gang og høre hva de syns.*

Morten forteller at det er sjelden han får noen krav fra foreldrene, men trekker fram et eksempel: *"Jeg har hatt noen vanskelige barn, hvor jeg har hatt samtaler om hvordan vi jobber med dem."*

Marie sier dette om foreldregruppen:

*Som regel så er de gode. Men det er noen foreldre som blir fort sure og kan kjefte, og så er det noen som er nærtakende. Men de fleste er veldig greie å ha med å gjøre og de fleste kan man si til, dersom det er bekymringer eller... de tar det godt.*

Marte opplever at de fleste viser mye engasjement for barnehagen og hva som skjer der. I forhold til krav opplever Marte at de ofte dreier seg om at det skal være stabil bemanning på jobb og hun sier at det er flere som kan bli sure dersom det er mange vikarer. Ellers er de mest

opptatte av at barna skal ha det bra og få nok omsorg. Da hun jobbet på en base med store barn opplevde hun mer krav omkring at de skulle dra på tur og ha opplegg i barnehagen.

Et sentralt funn her er at foreldrene først og fremst er opptatt av at barna skal ha det trygt og godt i barnehagen. Informantene opplever ulik grad av kontakt med foreldrene.

### 6.8.1 Foreldremøte

Informantene fikk også spørsmål om deres opplevelser av å lede et foreldremøte. Flere av informantene var inne på foreldremøte tidligere og sa blant annet at det hadde vært ønskelig å delta på foreldremøte da de var ute i praksis under utdanningen.

Carina forteller at hun bare har ledet et foreldremøte og sier følgende om det: *”Det var litt skummelt.”* Hun sier hun var godt forberedt til møtet, men sier at hun allikevel opplevde de litt skremmende å stå foran en forsamling og lede møtet: *”Du holder nesten på å kvele deg selv fordi du stresser deg opp for å gjøre ditt beste, så ødelegger du egentlig litt for deg selv. Du blir litt stresset.”*

Kaja hadde ikke en god opplevelse da hun ledet sitt første foreldremøte:

*Første året var helt jævlig. Jeg gruet meg og hadde vondt i magen. Det kom mange. (...) Og i tillegg var det ingen støtte, følte jeg. Det var ingen styrer der... Det var ingen som kunne hjelpe til med de vanskelige spørsmålene.*

Møtet Kaja her snakker om, fant sted da hun jobbet som pedagogisk leder i den forrige barnehagen hun var ansatt i. Møtet ledet hun sammen med han som var førskolelærer på avdelingen hennes. Hun forteller at assistentene også var delaktige i møtet ved å snakke om hva barna skulle ha i hylla og andre praktiske ting.

Morten har også ledet ett foreldremøte hittil og forteller om en nervøs start:

*Det var veldig skummelt. Jeg var ikke helt trygg på alle. Men det er jo sånn første gang man gjør noe, så er det skummelt. Jeg er jo ikke akkurat den typen som liker å stå foran masse folk og prate. Det var ganske godt oppmøte. Men jeg kom i hvertfall ut av det med en god følelse. At det hadde gått bra. Men jeg var jo så klart veldig nervøs i starten.*

Morten forteller at han hadde ansvaret for å snakke om det overordnede de jobber med i barnehagen og at assistentene hans hadde endel hver.

Marie er den eneste som ikke opplever det som skummelt å lede et foreldremøte. Hun svarer følgende på spørsmålet: *”Jo, det går helt fint. (...) Første var veldig skummelt.”* Hun sier at hun har veldig pratsomme foreldre og at de nesten tok over det forrige foreldremøte.

Hovedfunnet her er at tre av fire informanter opplevde det å lede foreldremøte som veldig utfordrende. Ordet ”skummelt” går igjen hos informantene når de beskriver sin opplevelse av å lede foreldremøte. Marie er den eneste som sier at det går fint å holde foreldremøte, men også hun opplevde at det var skummelt å holde det første foreldremøte. Marie er den av den av informantene med lengst arbeidserfaring etter endt førskolelærerutdanning og har naturlig nok ledet flest foreldremøter. Man kan tenke seg at det er en klar sammenheng mellom erfaring og hvordan de opplevde det å lede foreldremøte.

## 7 Drøfting

For å besvare problemstilling i oppgaven, ”*Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere den første tiden i yrket, og hvilke faktorer påvirker dette?*”, har jeg analysert hvordan førskolelærere har svart på spørsmål som er knyttet til utdanning og den første tiden i yrket. I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i de fem forskningsspørsmålene og drøftet disse opp mot relevante teoretiske begreper og funn i datamaterialet, som presentert i kapittel 4 og 6. Jeg starter med å se på forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse.

### 7.1 Forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse

Det 3-årige profesjonsstudiet førskolelærerutdanning (nå: barnehagelærerutdanning) legger det første grunnlaget for yrkesutøvelsen som førskolelærer. Det empiriske materialet i denne oppgaven viser at de nyutdannede førskolelærerne opplever at utdanningen ikke har gjort dem godt nok forberedt til yrket. De etterlyser både mer teori og mer praksis. Dette er i tråd med tidligere forskning på området. Blant annet en norsk undersøkelse som Caspersen og Raaen (2010) refererer til, hvor et fellestrekk ved mange yrkesgrupper er at de opplever at det ikke er samsvar mellom kompetansen de har fått gjennom utdanningen og de kravene som de opplever yrkesutøvelsen stiller til den samme kompetansen (ibid.).

Førskolelærerutdanningen skal forberede førskolelærerstudentene på senere yrkesutøvelse. Det empiriske materialet viser at det ikke er samsvar mellom det utdanningen forberedte de på og hva som ventet dem i yrket. Samme resultater er å finne i Granholt og Evenstad undersøkelse (2006), hvor deltakerne i studien opplevde at yrket ble gjort mer idyllisk enn det var i virkeligheten. Det mente at krevende og utfordrende sider ikke ble belyst i stor nok grad i utdanningen.

Førskolelærere går ofte rett ut i stilling som pedagogisk leder etter endt utdanning. Dette er ikke nødvendigvis noe de nyutdannede førskolelærerne selv ønsker. Ødegård (2011) viser til at mange nyutdannede blir ansatt i stillinger som pedagogisk leder til tross for at de har søkt på stillinger som barnehagelærer eller støttepedagog. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2015) viser at pedagogiske ledere utgjør den største gruppen blant førskolelærere som er ansatt i barnehage. Samtlige av deltakerne i mitt studie har erfaring som pedagogisk leder som nyutdannet, og i intervjuene ble det klart at lederrollen medførte store utfordringer for dem.

De opplevde at de ikke var godt nok forberedt til det å være leder i barnehage. I følge studieplanen for førskolelærerutdanningen ved UiT skal utdanningen blant annet gi lederkompetanse. Furu et al. (2011) legger vekt på at førskolelærerutdanningen er en lederutdanning og at den har et særlig ansvar for å kvalifisere yrkesutøvere som er rustet til å ta lederansvar.

Mine informanter etterlyser både mer teori om ledelse i utdanningen og etter mer øvelse på oppgaver som følger med rollen som pedagogisk leder. Sentrale arbeidsoppgaver knyttet til denne stillingen er blant annet er å lede møter, veilede assistenter, gjennomføre foreldresamtaler og planlegging og utarbeidelse av ulike planer. Med tanke på senere yrkesutøvelse, vil det utvilsomt være en fordel å få denne type erfaringer i løpet av praksisperiodene i utdanningen. Det er imidlertid relativt lite tid som er satt av til praksis i løpet av utdanningsløpet. Den begrensede mengde praksis kan tyde på at det er det teoretiske aspektet som legges størst vekt i førskolelærerutdanningen. Dette støttes opp av Rolf (1989 i Caspersen og Raaen 2010), som hevder at kunnskapskravene i et utdanningssamfunn og i et utdanningssystem i hovedsak handler om det teoretiske aspektet, mens mestring av praktiske oppgaver i mindre grad blir vektlagt.

Det at førskolelærere etterlyser mer fokus på ledelse i utdanningen er ikke nytt. Evenstad og Granholts undersøkelse fra 2006, viser for eksempel at lederrollen er en av de største utfordringene ved førskolelæreryrket. Deres informanter etterlyste ikke mer teori om ledelse, men ønsket derimot mer øvelse og bevisstgjøring i forhold til rollen som leder og samarbeid med kollegaer. Funnene i mitt empiriske materiale samsvarer også med funn fra Smeby og Mausethagen (2011 i Steinnes 2013), som viser at førskolelærere etterlyser blant annet større fokus på lederrollen. Ødegård (2011) peker på at ledelse som fagområde er en mangelfull del av førskolelærerutdanningen.

Som nevnt ovenfor etterlyser informantene mer teori om ledelse, og under avsnittet *Rammeverk og styringsdokumenter* har jeg sett spesifikt på om ledelse inngår i fagdelen på førskolelærerutdanningen ved UiT. Her ser man at for studieåret 2011/2012 var *Ledelse og temaarbeid i barnehage* et av de valgfrie emnene, mens det var ingen obligatoriske emner innenfor område ledelse. I studieplanen for bachelor i barnehagelærerutdanning ved UiT, vedtatt i 2014, er *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid* derimot et obligatorisk emne. Dette kan tolkes som om det derfor blir fokusert mer på betydningen ledelse i den nye studieplanen, noe som en av informantene mente var en forutsetning for å mestre jobben som pedagogisk

leder. Ingen av informantene i mitt utvalg hadde fordypning i ledelse på førskolelærerutdanningen og dette kan selvfølgelig også ha betydning for hvordan de opplever at utdanningen har forberedt dem på yrkesutøvelsen. Det kan tenkes at med en faglig fordypning innenfor ledelse i løpet av studietiden hadde informantene vært bedre forberedt til lederrollen. Informantene spør imidlertid ikke kun etter mer teori om ledelse, de etterlyser i like stor grad mer øvelse på oppgaver som er knyttet til rollen som pedagogisk leder. I hvor stor grad studentene får delta i foreldresamtaler, foreldremøter og planlegging i praksisperiodene varierer fra barnehage til barnehage. Det er ofte opp til den enkelte praksisbarnehage og øvingslærer å avgjøre i stor grad studentene skal få delta. Gevinsten av å få delta i oppgaver som er knyttet til rollen som pedagogisk leder i praksisperiodene vil imidlertid være stor og dette vil kunne bidra til å gjøre den første tiden i yrket enklere for mange førskolelærere.

#### 7.1.1 Hensikten med profesjonsutdanning

Som redegjort for i teorikapittelet er hensikten med profesjonsutdanning å skape et godt grunnlag for å mestre profesjonens oppgaver. For å utøve en profesjon kreves det at man har gjennomgått en utdanning av en viss lengde (Grimen 2008). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* slår fast at utdanningen kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage og første klassetrinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet). Å tenke seg at utdanningen skulle kunne gjøre førskolelærerstudentene fullstendig klar for alle sider ved yrkesutøvelsen fremstår imidlertid som umulig. Smeby (2008) hevder at all kunnskap er situert og derfor ikke kan overføres fra en kontekst til en annen. Som nyutdannet førskolelærer i barnehage, forutsettes læring for å kunne anvende kunnskapen fra utdanningen i denne nye konteksten. I følge Smeby (2008) innebærer dette verdifulle lærings situasjoner. Selv om utdanningen har en viktig rolle ved å legge grunnlag for god yrkesutøvelse, vil mestring av et yrke innebærer en kontinuerlig læringsprosess (Hauge 2001 i Evenstad og Granholt 2006). Utdanningen legger imidlertid føringer både på måten vi handler på og vår tenkemåte i arbeidslivet.

Førskolelæreryrket er mangfoldig og består av både praktiske og mer teoretiske arbeidsoppgaver. Uansett hvor mye teoretisk kunnskap man tilegner seg i utdanningen og hvor mye praksis man har i løpet av utdanningsforløpet, kan man aldri bli fullstendig forberedt til å takle de utfordringene som følger med rollen som pedagogisk leder. For å nærme seg det trengs det yrkeserfaring i tillegg.

Selv om førskolelærerstudenter går gjennom flere praksisperioder i barnehage og får delta i aktiviteter, planlegging og møtevirksomhet, blir det allikevel en annen virkelighet å komme ut i yrket etter endt utdanning. Under praksisperiodene får man prøvd seg på oppgaver som er tilknyttet rollen som pedagogisk leder. Man får i ulik grad delta i aktiviteter, være med på møter og planlegge egne pedagogiske opplegg. Er man heldig får man kanskje delta på et foreldremøte og en foreldresamtale også. Men det vil allikevel ikke være nok til å gjøre førskolelærerstudentene fullstendig forberedt på alle utfordringene som møter dem i arbeidslivet. Man står aldri helt alene når man er i praksis, og det er kanskje den største forskjellen på å være nyutdannet og begynne i jobb. Som student vil man alltid ha en kyndig veileder i ryggen, som man kan støtte seg til og rådføre seg med. Og ikke minst slipper man å ta vanskelige avgjørelser alene. I følge Berliner (1994 i Caspersen og Raaen 2010) er det kanskje nødvendig med en forskjell mellom den tidsavgrensede profesjonskvalifiseringen som finner sted i en utdanningsinstitusjon og profesjonsutøvelsen som forutsettes i en kompleks skolepraksis. Den kan bare over tid utvikles i skolen som en arbeidsorganisasjon.

Jordell (1986 i Østrem 2008) oppfatter lærerutdanningen som en parentes i yrkeskvalifiseringen og yrkessosialiseringen. Han trekker frem betydningen av sosialiseringen som skjer på arbeidsplassen og hevder at den sannsynligvis er viktigere enn selve utdanningen. Collins (1970, 1999 i Smeby 2007) deler denne oppfatningen, og hevder at tilegnelse av nødvendig kunnskap og ferdigheter først og fremst skjer i arbeidslivet. Rønnestad (2008) ser på profesjonsutvikling hos enkeltmennesket og har hovedvekten på tiden fra grunnutdanningen starter til avslutningen av den faglige aktive delen av det profesjonelle livet. Hans perspektiv strekker seg med andre ord lang utover grunnutdanning og den første tiden i yrket. Førskolelærerutdanningen er på tre år, noe som er kort tid sammenlignet med et langt yrkesliv. Men utdanningen er utvilsomt viktig og den skal legge et godt og solid grunnlag for videre yrkesutøvelse. I følge Heggen (2012) skjer kvalifisering til en profesjon både gjennom formell utdanning ved høyskole/universitet og gjennom både formell og uformell kvalifisering i yrkesfeltet. Heggens oppfatning av profesjonskvalifisering vektlegger verken det ene eller andre, men ser heller på dette som en helhet hvor utdanning og yrkesfelt utfyller hverandre.

## 7.2 Forholdet mellom pedagoger og ufaglærte på arbeidsplassen

Førskolelærere jobber tett sammen med sine kollegaer i barnehagen, noe som fordrer god kommunikasjon og godt samarbeid. Dagene i barnehagen er ofte hektiske og rutinepreget, og



består av arbeidsoppgaver både av praktisk og mer pedagogisk karakter. Funn i datamaterialet viser at informantene opplever utfordringer knyttet til forholdet mellom dem selv og medarbeidere uten formell utdanning. Dette er i tråd med Steinnes (2013) sin studie, som viser til det hun velger å kalle for en pågående kamp om posisjoner i barnehagen.

Gjennom utdanningen skal førskolelærerne ha tilegnet seg verdier og holdninger til profesjonsutøvelsen som de tar med seg inn i yrket. Assistentene har ikke den samme teoretiske bakgrunnen. En mulig årsak til utfordringer som pedagogene opplever i forhold til assistentene, kan derfor være at de har ulik forståelse for hva som er viktig å fokusere på i barnehagen.

Det er flere begreper som kan være interessant å ta i bruk, for å belyse forholdet mellom pedagoger og ufaglærte i barnehagen. To av disse tilhører Pierre Bourdieu og er begrepene om sosiale felt og symbolsk kapital. Bæck (2010) benytter seg av Bourdieus begrep *sosialt felt* når hun skal forklare den pågående maktkampen mellom foreldre og lærere i skolen. I barnehagen kan man finne lignede kamper, og forholdet mellom pedagoger og ufaglærte er kanskje det mest uttalte. Hva skyldes denne spenningen? Her er det flere forhold som det er interessant å se nærmere på.

Makt er et sentralt element i Bourdieus begrep sosiale felt (Bæck 2010). På det sosiale felt er det ulike grupper som kjemper om makt (Bourdieu 1993). I barnehage kan det være en pågående kamp mellom pedagoger og ufaglærte, og det handler ofte om hva som er viktig å fokusere på i barnehagen. I det følgende vil jeg se på forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

En pedagogisk leder i barnehage må ha 3-åring førskolelærerutdanning eller tilsvarende, for å kvalifisere seg til jobb i barnehage. Som assistent i barnehage trenger man ingen formell utdanning. Bourdieu bruker begrepet symbolsk kapital for å beskrive en hvilken som helst egenskap eller handling som verdsettes i en bestemt gruppe (Jarvin 1996). I lys av Bourdieu kan man gå utfra at pedagoger utgjør en gruppe, mens de ufaglærte er en annen. Videre kan man utgå utfra at den symbolske kapitalen er ulik innenfor disse gruppene. Hos pedagogene er det nærliggende å tro at utdanning og faglig tyngde er viktig, og er det som utgjør den symbolske kapitalen i denne gruppen. Hos de ufaglærte er det kanskje helt andre egenskaper som blir vektlagt. Her kan man gå utfra at praktiske egenskaper, som effektivitet i de daglige rutinene blir sett på som verdifulle egenskaper.

Det er en god del møtevirksomhet i en barnehage, noe som er nødvendig for å opprettholde et forsvarlig pedagogisk tilbud. I tillegg har det pedagogiske personalet ubunden arbeidstid. Både møtevirksomhet og ubunden arbeidstid fører til lavere voksentetthet og større arbeidsbelastning på de som er igjen med barna. Dette kan være et område for frustrasjon for assistentene, noe som igjen fører til at det oppstår spenninger mellom det pedagogiske personalet og de ufaglærte (Jf. Carinas opplevelser i kap. 6.4.4).

Ansatte med pedagogisk utdanning er i mindretall blant ansatte i barnehagen (Steinnes 2007 i Heggen 2010). Hvilken betydning får dette for forholdet mellom pedagogisk personale og ufaglærte? I barnehagen er det en forholdsvis flat struktur, noe som innebærer at ansatte utfører mange av de samme arbeidsoppgavene uavhengig av stilling. Funn i mitt empiriske materialet viser at de pedagogiske lederne og medarbeidere uten formell utdanning gjør i stor grad har samme arbeidsoppgaver. Disse oppgavene dreier seg i hovedsak om det man ofte omtaler som faste rutiner, som for eksempel bleieskift, på- og avkledning og hjelp under måltidene. I Smeby og Mausethagens (2011 i Steinnes 2013) studie opplever informantene at det er få formelle skiller i arbeidsoppgavene mellom førskolelærere og assistenter. I følge Ødegård (2011) er det et likhetsideal som er rådende i barnehagen, og dette kan være en utfordring i forhold til utvikling og forbedring. Det kan innebære at ansatte uten formell utdanning ikke i samme grad som førskolelærerne, ser hensikten med de mer teoretiske oppgavene som er knyttet til rollen som pedagogisk leder.

Heggen (2010) hevder at det er en utfordring å studere kvalifisering til yrker som har et folkelig, uformell og lekmannspreget dimensjon over seg. Hvilken betydning har dette for forholdet mellom pedagoger og ufaglærte i barnehagen? Førskolelærerutdanningen er relativt ung i Norge og historisk sett har det ikke vært nødvendig med utdanning for å jobbe med barn. Dette kan indirekte påvirke forholdet mellom pedagoger og ufaglærte, og tenkes å ha innvirkning på kulturen i barnehagen og hva som blir sett på som viktig å rette fokuset mot. Hvorfor er det nødvendig med førskolelærere i barnehagen? Jansen et al. (2006) hevder at det kan være vanskelig å forklare hva som er førskolelærerprofesjonens særegen kompetanse. Andersen (1997 i Jansen et al. 2006) mener at det største problemet til førskolelærere er at pedagogisk virksomhet ligner livet selv, noe som er et viktig poeng. Dette kan føre til at førskolelærere kan ha problemer med forsvare arbeidsoppgaver som inngår i arbeidsoppgavene til pedagogisk leder, som for eksempel møtevirksomhet og ubunden arbeidstid.

Her kan det være fruktbart å trekke inn Grimen (2008), som spør hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap egentlig er. Han stiller også spørsmål om elementer av praktisk kunnskap er mye viktigere innenfor all profesjonsutøvelse enn hva som blir antydnet i det klassiske bilde. I følge Grimen har sertifisering innenfor flere fagområder vært et omstridt tema. Er det for eksempel nødvendig med førskolelærerutdanning for å arbeide i barnehage? (Grimen 2008). Som jeg var inne på i teorikapittelet har førskolelærere et formelt sett et svakere vern enn for eksempel sykepleiere, hvor det er nødvendig med autorisasjon for å bli ansatt som sykepleiere (Heggen 2010). Det at førskolelærere har et svakt vern innebærer at en stor del av ansatte i barnehager er ufaglærte. Mangel på førskolelærere fører til at personer uten formell utdanning blir ansatt som pedagogisk leder. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at det i 2013 var nærmere 3500 som var ansatt i stillinger som pedagogisk leder med dispensasjon fra kravet om utdanning. Utbredt bruk av slike dispensasjoner er med på å forsterke synet på barnehage som et felt med svakt vern. Det sender ut signaler om at man ikke nødvendigvis trenger utdanning for å jobbe som pedagogisk leder i barnehage. I mange yrker, som for eksempel sykepleieryrket, vil det ikke være mulig å konstituere ufaglærte inn i stillinger.

### 7.3 Mestring

I empirien ser vi at informantene opplever mestring på ulike områder og i ulik grad. De forteller om områder de mestrer bedre enn andre. Det gjelder konkrete ting som dokumentasjon av barnas barnehagedag, være en tilstedeværende og lyttende voksen, gå på turer med barna, lede samlingsstunder og holde på med musikk.

Voksne arbeidstakere tilbringer i gjennomsnitt 37,5 timer i uka på jobb, og jobben blir derfor en viktig del av hverdagen. Innledningsvis har vi sett at altfor mange førskolelærere slutter i yrket. Uavhengig av når de var uteksaminert, er det kun 54 prosent som jobber i barnehage (Utdanningsdirektoratet 2015). Dette kan knyttes til opplevelse av mestring, og det kan være nærliggende å tro at manglende mestringsopplevelse kan være en av årsakene til at mange førskolelærere velger å forlate yrket. Caspersen og Raaen (2010) viser til at det for nyutdannede generelt kan være vanskelig å takle sin yrkesrolle og mestre jobben. I følge Bjørndal (2015) er opplevelse av mestring viktig innenfor alle områder i livet, og som nyutdannede er mestringsfølelsen kanskje spesielt viktig i profesjonsutøvelsen. I det følgende skal jeg på faktorer som kan påvirke førskolelæreres mestring av yrkesutøvelsen.

Funn i empirien viser at kollegial støtte og gode relasjoner til sine medarbeidere er av stor betydning for opplevelse av mestring. I tillegg er veiledning en faktor som har positiv innvirkning på mestring (jf. Kajas opplevelser fra to ulike barnehager). Hennes opplevelser er i overensstemmelse med internasjonal forskning som Caspersen og Raaen (2010) viser til, hvor samarbeid fremheves som viktig for opplevelsen av mestring av lærerarbeidet. Det samme må i stor grad kunne hevdes å gjelde for førskolelærere også. En annen undersøkelse som de referer til, viser at manglende støtte fra kollegaer har negativ innvirkning på mestringsopplevelsen. I barnehage er man tett innpå mange mennesker og man må forholde seg til mange i løpet av en dag på jobb- det innbefatter både kollegaer, barn og foreldre. Som nyutdannet førskolelærer kan det kanskje oppfattes overveldende å forholde seg til alle disse relasjonene. Verdien av å ha gode og støttende kollegaer, som man kan rådføre seg med og søke støtte oss er av stor betydning i arbeidslivet, spesielt for de som er nyutdannet. Funn i det empiriske materialet mitt viser at tre av fire informanter opplever at de får god utbytte av veiledning. Dette er i tråd med Yost (2010 i Caspersen og Raaen 2010), som vektlegger erfarne læreres veiledning av nyutdannede som særlig betydningsfullt.

Empirien viser at informantene hadde alle ulike forventninger knyttet til det å starte i jobb etter endt utdanning. De fikk spørsmål om de forventningene de hadde i forkant av oppstarten i jobb. De fikk også spørsmål om i hvilken grad forventningene deres ble innfridde i møte med arbeidslivet. Det andre spørsmålet er spesielt interessant å se nærmere på i forhold til hvordan de opplever mestring i arbeidslivet. Tre av fire informanter opplever at det ikke ble slik de hadde forventet å starte opp i jobb etter at de var ferdig utdannet førskolelærere. Følelsen av å ikke strekke til og ikke får gjort det man forventet, kan føre til at man ikke opplever mestring i jobb. Dette kan igjen ha sammenheng med mestringsforventning (self-efficacy) og betydningen av dette. Mennesker som har høye forventninger til egen mestring, har også større mot til å møte utfordringer og større utholdenhet til å takle problemer (Rosenberg 1979; Zimmermann & Kitsantas 1999 i Skaavik og Skaalvik 2012). Det empiriske materialet viser at informantene har møtt på en rekke utfordringer i løpet av den første tiden i yrket. Hvordan de har taklet disse utfordringene kan tenkes å være påvirket av deres egen mestringsforventning. Vi kan derfor gå utfra at de som opplever utfordringer og problemer overkommelig og takler disse på en relevant måte, har høyere mestringsforvent enn de som ikke gjør det.

#### 7.4 Opplevelse av forventninger i yrkesutøvelsen

Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde forventninger fra andre -både ledelsen, de de jobber med på avdeling eller base sammen med og fra foreldre. Som forventet hadde de ulike opplevelser knyttet til dette temaet.

Funn i det empiriske materialet, viser at informantene opplever forventninger på ulike områder og i ulike grad. Jeg hadde på forhånd en antakelse om at de forventningene som ledelsen stiller dem ville være av en annen karakter enn de forventningene som kommer fra de de arbeider sammen med på avdeling eller base og foreldre. I den grad informantene opplever forventninger fra ledelsen dreier de seg om å gjøre en god pedagogisk jobb innenfor barnehagens satsningsområde og å forholde seg til barnehagens rammeverk og styringsdokumenter. I empirien uttrykkes frustrasjon i forhold til manglende forventninger fra ledelse. Det er naturlig å tenke at det er enklere å jobbe om man har klare forventninger å jobbe etter. Det motsatte, som i dette tilfellet, førte til frustrasjon og usikkerhet omkring arbeidsoppgavene.

Alle fire informantene i dette studiet er utdannet førskolelærere, noe som betyr at de gjennom utdanning har tilegnet seg en bestemt profesjon. Men hva innebærer det i deres tilfelle å være i besittelse av en profesjon? Funn i det empiriske materialet viser at informantene opplever at det forventes noe av dem på bakgrunn av at de er utdannet førskolelærere. I følge Molander og Terum (2008) er ikke profesjonsbegrepet kun beskrivende, det inneholder også forventninger til yrkesutøvelse. Med en førskolelærerutdanning i bagasjen forventes det at informantene skal ha tilegnet seg spesielle kunnskaper og ferdigheter. Utdanningen gir blant annet kompetanse til å lede og til å samarbeide med barn, barnas familie og medarbeidere. Haug (2010) viser til at profesjonsbegrepet uttrykker kvalitet og det innebærer at man kan stole på dem som er i yrket.

Ofta omtaler vi profesjoner som en type yrker. Molander og Terum (2008) sier at det dreier seg om yrker når arbeidsoppgaver skilles ut i bestemte roller i arbeidsdelingen i samfunnet. Her skiller leger og jurister seg ut. Men hva med førskolelærere? Strukturen i barnehagen er forholdsvis flat og pedagoger og ufaglærte utfører mange av de samme arbeidsoppgavene i løpet av en dag på jobb i barnehage. Barnehagens styringsdokumenter gir imidlertid retningslinjer hvor hvilke oppgaver som tilfaller de ulike stillingene i barnehage.

Rammeplanen slår fast at styrer og pedagogisk leder har et særskilt ansvar for at barnehagen skal være et tilfredsstillende pedagogisk tilbud. Det innebærer at de har et særskilt ansvar for

planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De har også et veiledningsansvar overfor assistentene i barnehagen.

I tillegg har førskolelærere et særskilt ansvar for barnehagens pedagogiske tilbud sammen med styrer. Hvordan oppleves dette? Man kan si at førskolelærere opplever forventninger fra flere sider, både den pedagogiske og den praktiske. Det forventes at de skal ta i et tak og delta i de daglige rutinene på lik linje med de andre ansatte på avdelingen eller basen. Når det gjelder forventninger fra foreldre oppgir to av fire av informantene at foreldrene ikke stiller noen spesifikke forventninger til dem og den jobben de gjør. De er stort sett fornøyde bare barna trives og har det bra. Informanten med erfaring fra to ulike barnehager har to helt ulike opplevelser knyttet til foreldregruppene. I den første jobben opplevde hun, det som hun betegner som urimelige krav fra foreldrene, mens der hun jobber nå opplever hun at de er fornøyde og mener de forventer at hun skal videreføre det arbeidet som er blitt gjort tidligere.

At det stilles forventninger til en nytilsatt vil jeg hevde er uavhengig av om nykommeren har utdanning eller ikke, man vil alltid ha forventninger til en ny arbeidskollega og den jobben hun eller han skal utføre. Har derimot den nyansatte en utdanning som relevant for jobben, vil det, som jeg var inne på ovenfor, stilles flere og andre krav på bakgrunn av det.

## 7.5 Opplevelser av utfordringer i yrkesutøvelsen

Empirien viser at samtlige informanter opplever utfordringer knyttet til det å være nyutdannet førskolelærer og ansatt som pedagogisk leder i barnehage. En viktig målsetting med førskolelærerutdanningen er å utvikle førskolelærere som takler sentrale utfordringer i yrket (Furu et al. 2011). Informantene opplever utfordringer på ulike områder og i ulik grad. Vi har allerede sett at informantene opplever lederrollen som utfordrende. I tillegg har vi sett at det er utfordringer knyttet til forholdet mellom pedagoger og ansatte uten formell kompetanse. Andre utfordringer handler om alle arbeidsoppgavene som følger med stillingen som pedagogisk leder. Dagene i barnehagen er ofte hektiske, og preges av faste rutiner og arbeidsoppgaver. Et gjennomgripende funn i det empiriske materialet er opplevelsen av mye ansvar, store arbeidsmengder, tidspress og følelsen av å ikke strekke til.

### 7.5.1 Ansvar, tidspress og store arbeidsmengder

Vi har sett at det er en forholdsvis flat struktur i barnehagen, noe som innebærer at førskolelærere og assistenter gjør mange av de samme arbeidsoppgavene. I tillegg har pedagogisk leder og styrer et særlig pedagogisk ansvar i barnehagen, som de er blitt gitt

gjennom lov og rammeplan (Kunnskapsdepartementet). Det kan være utfordrende å rekke over alle oppgavene som er knyttet til stillingen som pedagogisk leder. Funn i mitt datamateriale viser at tre av fire informanter oppgir at tidspress og store arbeidsmengder er det de liker minst med jobben. Det empiriske materialet viser også at samtlige informanter trekker frem samvær med barna som det beste ved jobben. Det er forståelig at det kan være en grobunn for frustrasjon, når oppgavene som følger med rollen som pedagogisk leder går utover tiden med barna.

Som jeg var inne på tidligere, kan utdanningen aldri forberede førskolelærerne fullstendig på de utfordringene som møter dem i yrkesutøvelsen. Det er i tillegg nødvendig med yrkeserfaring. Ingen av informantene har lang erfaring i rollen som pedagogisk leder, og man må regne med at det tar tid å sette seg inn i rollen og hva den innebærer av ansvar og arbeidsoppgaver. Det faktum at de mangler yrkeserfaring kan også føre til at de bruker lengre tid på arbeidsoppgaver enn mer erfarne kollegaer, noe en av informantene også er inne på selv (Jf. Carinas opplevelser).

Som nevnt ovenfor, er arbeidsoppgavene til pedagogisk leder både av praktisk og mer teoretisk art. Et viktig trekk profesjoner er deres forvaltning av vitenskapelig kunnskap, som skiller de fra andre yrker (Grimen 2008). Grimen skiller mellom teoretiske og praktiske synteser, hvor det i en praktisk syntese ikke er nødvendig at alle kunnskapselementene henger sammen. Praktiske synteser baserer ikke sin utøvelse på en teoretisk helhet, men derimot knyttes den sammen av krav som profesjonen stiller (ibid.). Førskolelærerprofesjonen stiller krav både på det teoretiske og det praktiske området, og det kan være for nyutdannede førskolelærere å se denne sammenhengen.

Foreldresamarbeid er en viktig del av jobben som pedagogisk leder i barnehage. I Steinnes (2013) undersøkelse er foreldresamarbeid, planlegging og organisering klare oppgaver for førskolelæreren. I den daglige kontakten med foreldrene er pedagoger og ufaglærte ofte likestilte. Mens det å lede foreldremøte og gjennomføre foreldresamtaler regnes som en del av førskolelæreres arbeidsoppgaver. For mange kan det virke skremmende å skulle snakke høyt foran en forsamling. Det empiriske materialet i denne oppgaven viser at alle informantene opplevde at dette var utfordrende, noe som er forståelig. Tre av fire informanter tok i bruk ordet ”skummelt” for å beskrive sine følelser omkring dette.

## 8 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan nyutdannede førskolelærere opplever den første tid i yrket, og hvilke faktorer som har innvirkning på deres opplevelser. Fokuset har vært både på den formelle utdanningen som finner sted ved høyskole/universitet, og den videre kvalifiseringen som skjer i yrkesfeltet.

Undersøkelsen viser at førskolelærerne har ulike opplevelser knyttet til den første tiden i yrket. Det som oppleves utfordrende for en informant, trenger nødvendigvis ikke være det for en annen. Men noen faktorer utmerker seg, og jeg skal kort gjøre rede for dem. En sentral oppfatning blant informantene er at utdanningen ikke har forberedt dem godt nok til yrkesutøvelsen. De opplever spesielt at lederrollen kan være utfordrende. Informantene etterlyser både mer teori om ledelse og mer øvelse på oppgaver knyttet til ledelse i utdanningen.

Studien viser også at førskolelærerne opplever utfordringer knyttet til forholdet mellom dem selv og medarbeidere uten formell utdanning. En mulig forklaring på disse utfordringene kan være at pedagoger og ufaglærte har ulik forståelse av hva som er viktig å fokusere på i barnehagen. Her har jeg benyttet meg to av Bourdieus begreper, *sosiale felt* og *symbolsk kapital*, for å belyse forholdet mellom pedagoger og ufaglærte. I lys av Bourdieus teori, handler dette spenningsforholdet om at pedagoger og ufaglærte har ulik symbolsk kapital og derfor legger vekt på ulike ting i yrkesutøvelsen.

I oppgaven har jeg også fokusert på mestring og mestringsforventning. Mestring er viktig innenfor alle områder i livet (Bjørndal 2015), og for nyutdannede generelt er det kanskje særlig viktig å oppleve mestring i yrket. Studien viser at kollegial støtte og veiledning er to faktorer som har stor betydning for mestringsopplevelsen til informantene. En annen faktor som har innvirkning på hvordan de møter problemer og takler utfordringer er mestringsforventning (self-efficacy).

Den første tiden i yrket kan oppleves både utfordrende og overveldende for nyutdannede førskolelærere. De møter forventninger og krav fra både kollegaer, ledelse og foreldre. Disse stilles i ulik grad på bakgrunn av at førskolelærerne er i besittelse av en profesjon. I tillegg har nyutdannede førskolelærere både rammeverk og styringsdokumenter å forhold seg til, og det legger føringer på den jobben de skal gjøre. Alle forventningene som rettes til førskolelærerne kan oppleves både utfordrende og krevende for de nyutdannede.



Førskolelæreryrket er mangfoldig, og arbeidsoppgavene er både av praktisk og teoretisk karakter. Førskolelærerne opplever det utfordrende å rekke over alle oppgavene som er knyttet til stillingen som pedagogisk leder. Samtlige informanter fremhever samvær med barna som det beste med yrket, men opplevet at alle oppgavene går på bekostning av tiden de skal bruke sammen med barna.

En utfordring ved førskolelæreryrket er at det er lekmannspreget og at det fremdeles er mange ufaglærte som jobber i barnehage. Jeg vil påstå at synet på barnehagefeltet som lekmannspreget er noe som er nedarvet i mange av oss og at det krever en innsats for å snu denne oppfatningen. Bakgrunnen for den nye barnehagelærerutdanningen er blant annet å sette mer fokus på utdanningen. Det begrunnes med at utdanningen har lav status og blir nedprioritert på institusjonene. Lekmannspreget kan ha innvirkning på hvordan nyutdannede førskolelærere opplever overgangen fra studie til arbeidsliv. De kommer rett fra en utdanningsinstitusjon hvor de har lært mye teoretisk kunnskap som de skal praktisere. Hvis de da blir møtt av en holdning som sier at teoretisk kunnskap nødvendigvis ikke er viktig, vil det ha innvirkning på sider av yrkesutøvelsen.

Det fremstår som nesten umulig at utdanningen skal gjøre førskolelærerstudentene fullstendig rustet til alle sider ved yrkesutøvelsen. Utdanningen har imidlertid en viktig rolle og skal legge et godt grunnlag for videre yrkesutøvelse. Mestring av et yrke innebærer en kontinuerlig læringsprosess (Hauge 2001 i Evenstad og Granholt 2006). Det er viktig at fokuset rettes mot førskolelæreres første tid i yrket og de utfordringene de opplever. Målsettingen må være å skape trygge og kompetente førskolelærere, som blir værende lenge i yrket. Barnehagen er første trinn i et langt utdanningsløp, og i følge Kunnskapsdepartementet (2013) er personalet kompetanse den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen.

## 9 Litteraturliste

- Arnesen, Clara Åse (2012): *Profesjonsutdannedes overgang fra utdanning til arbeid. Arbeidsmarkedstilpasning, yrkesverdier og tilfredshet med arbeid og utdanning*. NIFU. Tilgjengelig fra: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-13.pdf> (Hentet 12.05.16)
- Bjørndal, Cato R. P.:(2015): *Konstruktivistiske hjelpesamtaler: Perspektiver og redskaper for å fremme mestring i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching innenfor ulike kontekster*. Bokmanus. Publiseres på Gyldendal Akademisk i 2015. Kompendium, 2015. Tromsø: Universitetet I Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sociology in question*. Londaon: SAGE Publications Ltd.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen (2010): "We are the professionals": a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* 31: 323-335.
- Caspersen, Joakim og Finn D. Raaen (2010): "Nyutdannedes læreres første tid i yrket- en sjokkartet opplevelse?". I: Haug, Peder (red.): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dæhlen, Marianne (2008): *Seleksjon og tilpasning. Jobbverdier i studietid og yrkesliv*. Phd avhandling. Universitetet i Oslo.
- Evenstad, Randi og Marit Granholt (2006): "Førskolelærerutdanningens yrkesrelevans". I: Jansen, Turid Thorsby, Mari Pettersvold og Kristin Rydjord Tholin: *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Furu, Anne, Marit Granholt, Kristin Holte Haug og Marit Spurkland (2011): *Student i dag. Førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, Harald (2008) "Profesjon og kunnskap". I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (red.)(2010): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Heggen, Kåre (2010): *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar-lærer-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jansen, Turid Thorsby (Red.), Mari Pettersvold og Kristin Rydjord Tholin (2006): *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Järvin, Margaretha (1996): "Pierre Bordieu." I: H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfunnssteori*. Kompendium, 2014. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Kleven, Thor Arnfinn (red.), Finn Hjordemaal og Knut Tveit (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. Oslo: Unipub.

Kunnskapsdepartementet (2013): Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*.

Tilgjengelig fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Faktaark/Faktablad\\_Framtidens\\_barnehage.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Faktaark/Faktablad_Framtidens_barnehage.pdf) (Hentet 04.05.2016)

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lov om barnehager (barnehageloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (Hentet 15.02.2016)

Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

NESH (2016): *Samtykke og informasjonsplikt*. Tilgjengelig fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/> (Hentet 06.05.2016)

NESH (2016): *Konfidensialitet*. Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/> (Hentet 06.05.2016)

Nilssen, Vivi (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Paulgaard, Gry (1997): ”Feltarbeid i egen kultur- innenfra, utenfra eller begge deler?” I: Erik Fossåskaret, Otto Lauritz Fuglestad og Tor Halvdan Aase (red.): *Metodiske feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget. Kompendium, 2014. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen: *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm\\_opprettet\\_0704\\_ny.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf) (Hentet 10.03.2016)

Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Rønnestad, Michael Helge (2008): ”Profesjonell utvikling” . I Molander, Anders og Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sataøen, Svein Ole og Tom Are Trippestad (2015): *Den nye barnehagelærerutdanninga- bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar*. I Norsk pedagogisk tidsskrift. Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/npt/2015/06/den\\_nye\\_barnehagelaerarutdanninga\\_-\\_bakgrunn\\_iverksetjing\\_o](https://www.idunn.no/npt/2015/06/den_nye_barnehagelaerarutdanninga_-_bakgrunn_iverksetjing_o) (Hentet 27.04.2016)

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2012): *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, Jens Christian (2008): ”Profesjon og utdanning”. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2013): *Barnehager, 2013, endelige tall*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173802> (Hentet 02.05.16)

Statped: *Observasjon av språk i barnehagen*. Tilgjengelig fra: <http://www.statped.no/tras> (Hentet 15.03.2016)

Steinnes, Gerd Sylvi (2013): *Frå assistent til nyutdanna førskolelærer*. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(1), 43-60. Tilgjengelig fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2013/2013-01-4.pdf> (Hentet: 27.04.2016)

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, Aksel (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2015): *Barnehagespeilet 2015. Tall og analyse av barnehager i Norge*. Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf) (Hentet 15.02.2016)

Utdanningsdirektoratet (2015): *Barn og ansatte i barnehager 2015*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Barn-og-ansatte-i-barnehager/Arsverk-i-barnehagene/> (Hentet 11.05.2016)

Utdanningsdirektoratet: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2012). Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/?read=> (Hentet 16..05.2016)

Universitetet i Tromsø. Norges Arktiske Universitet: *Barnehagelærer (Tromsø)- bachelor* Tilgjengelig fra: [https://uit.no/utdanning/program?p\\_document\\_id=324963](https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=324963) (Hentet 29.02.2016)

Universitetet i Tromsø. Norges Arktiske Universitet (2012): Studieplan førskolelærerutdanningen. Stasjonær. Tilgjengelig fra: <https://uit.no/Content/308048/Studieplan%20stasjonær%20utdanning.pdf> (Hentet 12.03.2016)

Utdanningsforbundet (2016): *Arbeidstid i barnehage*. Tilgjengelig fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Oslo/Verktøyskassa/Arbeidstid%20i%20barnehage.pdf> (Hentet 29.03.2016)

Ødegård, Elin (2011): *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Phd avhandling. Universitetet i Oslo.

Østrem, Sissel (2008): *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

# Vedlegg 1- intervjuguide

## Intervjuguide

### Bakgrunnsspørsmål

1. Alder?
2. Hvor lenge siden er det du var ferdig utdannet førskolelærer?
3. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
4. Har du jobbet i barnehage før du startet på studiene? Eventuelt hvor lenge?
5. Kan du beskrive en arbeidsdag?
6. Kommunal/ privat barnehage?
7. Antall avdelinger/ baser?
8. Hvor mange pedagoger er det på avdelinga/ basen?
9. Hvor mange assistenter er det på avdelinga?

### Dine egne forventninger

10. Før du startet; hvordan trodde du at jobben skulle fortone seg?
11. Hva var dine forventninger til jobben?
12. Er det noe som ble annerledes enn forventet?
13. I hvilken grad blir dine forventninger innfridd i møtet med arbeidslivet?
14. Hva liker du best?
15. Hva liker du dårligst?
16. Hvordan er arbeidsfordelingen i praksis?

### Forventninger til deg

17. Hvordan oppfatter du forventningene fra ledelsen?
18. Hvordan oppfatter du forventninger fra de andre ansatte på avdelinga/ basen?
19. Hvordan opplever du forventningene fra foreldre/ foresatte?
20. Opplever du usikkerhet omkring de forventningene som stilles til deg?
21. Føler du at du blir akseptert som fagperson?

### Føler du at du har noen å snakke med på arbeidsplassen?

22. Er det klima for å ta opp saker som er vanskelig? I for eksempel ledelsesmøter.
23. Kan du ta opp ting med ledelsen?

#### Utdanning og praksis

24. Synes du at du hadde nok praksis i utdanningsforløpet?
25. Føler du at utdanningen gjorde deg godt nok forberedt til jobben?
26. Er det noe du savnet i utdanningen?

#### Foreldregrupper

27. Hvordan opplever du foreldrene?
28. Viser de mye engasjement?
29. Kan du si noe om hvilke krav de stiller?
30. Oppfatter du at de er fornøyde/ misfornøyde?
31. Hvordan opplever du å lede et foreldremøte?
32. I hvor stor grad involverer foreldrene seg i ulike ting?
33. Hva er de mest opptatte av?

#### Mestring

34. Opplever du mestring i jobben?
35. Kan du fortelle om det?
36. Er det områder du føler at du mestrer bedre enn andre?

#### Veiledning

37. Får du veiledning på jobb?
38. Hvilken veiledning får du på jobb? Er den organisert, eller får du løpende veiledning?
39. Hvem veileder deg? Daglig leder? Annen pedagogisk leder? Noen ekstern fra barnehagen?
40. Har de som veileder deg noen form for videreutdanning i veiledning?



## Vedlegg 2- Tilbakemelding fra NSD og prosjektvurdering

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Unn-Doris K. Bæck

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 03.12.2015

Vår ref: 45704 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <i>45704</i>                | <i>Overgangen fra studie til arbeidsliv</i>                              |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Unn-Doris K. Bæck</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Silje Rossvoll Kvande</i>   |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uib.no](mailto:nsdmaa@svt.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 45704

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til de ansattes taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn eller familier. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 3- informasjonskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Overgangen fra studie til arbeidsliv”*

Av Silje Rossvoll Kvande, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø-  
Norges Arktiske Universitet.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg holder på med en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg skal gjøre en studie av nyutdannede barnehagelærere og deres opplevelser av møtet med arbeidslivet. Jeg ønsker å finne ut hvordan de opplever overgangen fra studie til arbeidsliv. Min bakgrunn er at jeg er utdannet førskolelærer og har lang erfaring bak meg som pedagogisk leder i barnehage.

Jeg har etter en del år bak meg i barnehage opparbeidet meg et nettverk innenfor barnehage. Dette har jeg benyttet for å rekruttere informanter til dette studiet.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg skal foreta intervjuer av et utvalg nyutdannede barnehagelærere. Jeg skal intervjuer hver informant én gang og beregner at intervjuet vil ta cirka 30 minutter. Det kan hende at det blir nødvendig med noen oppfølgingsspørsmål per e-post. Spørsmålene vil omhandle dine opplevelser av å være nyutdannet og nytilsatt barnehagelærer. Sentrale spørsmål er; Er det noen form for organisert veiledning for nyutdannede i barnehagen hvor du jobber? Føler du at studiet gjorde deg godt nok forberedt til arbeidslivet? Opplever du mestring i jobben?

Intervjuet blir tatt opp på bånd og blir slettet når oppgaven er ferdig.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. Opptaket fra intervjuet lagres på et sikkert sted med passordbeskyttelse.

Deltakerne blir anonymisert i oppgaven og det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne dem.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2015. Personopplysninger og opptak blir da slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Rossvoll Kvande, e-post: srkvande@online.no eller professor Unn- Doris Bæck (veileder), e-post: uba000@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)