



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

"Hvordan konstruerer
barnehagelærere og pedagogiske
ledere sin profesjonsidentitet"

"How do kindergarten teachers and educational
leaders construct their professional identity"

Kandidatnr.: 379

Program for barnehagelærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og
samfunnsfag

31.05.2018

Antall ord: 10382

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Hele denne bachelorutdanningen har vært for meg en lang oppdagelsesreise. Ikke bare inn til et nytt fagområde, men også inn til en ny kultur. Veien har vært lang og full med feil og tvil og jeg er sikker på at det ikke ender her, for nå, nesten på slutten, kan jeg si at det viktigste jeg har lært er at det gøyeste med livet er at en aldri blir ferdig med å lære -og sannsynligvis og forhåpentligvis aldri blir det heller.

Før jeg er ferdig vil jeg gjerne takke alle menneskene som underveis har tatt seg tid til å lytte og svare meg, noe som har inspirert meg og holdt meg på stø kurs.

Sammendrag

Jeg har i denne bacheloroppgaven vært opptatt av å finne ut hvordan barnehagelærere og pedagogiske ledere konstruerer sin profesjonsidentitet, der profesjonsidentitet betegnes som en felles identitet av en gruppe i samfunnet. Mitt fokus har vært på å finne ut hva som innvirker i denne identitetsutviklingsprosessen og om bruk av stillingstitler som barnehagelærer og pedagogisk leder har en påvirkning i den. Jeg har tatt utgangspunkt fra profesjonsteori får å få en beskrivelse av hvordan profesjoner organiseres og utvikles, og den sosialkonstruktivistiske tankegangen som ser deltakelse i sosial praksis direkte relatert med kunnskapsformering og handling.

Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer for å strukturere samtalene jeg hadde med informantene mine der jeg baserte spørsmålene på definisjonen rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2017 gir av barnehagelærere og pedagogiske ledere. Deretter analyserte jeg de diskursive praksiser informantene mine støttet seg til når de snakket om seg selv som profesjonelle yrkesutøver.

Mine funn tydet på at i oppfattelse av informantene mine var det ingen spesielle verdier knyttet til de gruppene som jeg hadde definert, men at det finnes en tilhørighetsfølelse til en annen gruppe som informantene selv refererte til som *pedagoger*. Videre pekte jeg på to overordnede diskurser som muligens styrer oppfattelse av gruppetilhørighet som kan påvirke utvikling av profesjonsidentitet.

Den første diskursen er en oppfattet mangel i den overordnede struktur på barnehagen som samfunnsinstitusjonen og den andre er at det er kunnskapsgrunnlaget som definerer jurisdiksjonen av profesjonen, internt på feltet om ikke i hele samfunnet.

Summary

Throughout this thesis I have been concerned with finding out how kindergarten /pre-school teachers and educational leaders construct their professional identity; whereby professional identity indicates the shared identity of a group in society. My focus has been on finding out what has relevance for this identity development process and if the use of job titles such as a kindergarten /pre-school teacher and educational leader has an impact on it. I based myself on professional theory to get a description of how professions develop and organize themselves, and on the social constructivist thinking that sees participation in social practice directly related to both knowledge formation and practice.

I have used semi structured interviews to structure the conversations I had with my informants. I based the questions on the definitions that *the Framework plan for the content and task of kindergartens 2017* provides of kindergarten teachers and educational leaders. Then I analysed the discursive practices my informants supported when they talked about themselves as professionals. My findings highlighted that there are no perceived special values associated with the groups that I had defined, but that there is a sense of belonging to another group that the informants themselves referred to as *educators*. Further, I pointed out two main discourses that possibly govern the perception of group affiliation which may affect the development of the group's professional identity.

The first discourse is a perception of lacking overall structures in the Norwegian early childhood education and care institution and the other is that it is the knowledge base that defines the jurisdiction of the profession, in the field internally if not for the whole society.

Innholdfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Summary	3
1.0 Introduksjon og bakgrunn for valg av problemstilling	5
2.0 Teoretisk grunnlag	8
2.1 Profesjonsteori og profesjonsidentitet.....	8
2.2 Sosialkonstruktivistisk tankegang	10
2.3 Kritisk Diskursanalyse	11
2.4 Barnehagefeltet som kontekst	12
2.5 Tidligere forskning.....	14
3.0 Metode	16
3.1 Semistrukturerte intervjuer.....	16
3.2 Kritisk diskursanalyse	17
3.3 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	19
4.0 Analyse av data	21
4.1 Diskursive praksiser	23
4.2 Diskursanalyse	25
5.0 Diskusjon	29
6.0 Oppsummering.....	33
Litteraturliste:.....	34
Vedlegg 1: Begrepsavklaring til intervju	38
Vedlegg 2: Intervjuguiden	39

1.0 Introduksjon og bakgrunn for valg av problemstilling

Etter tre år som barnehageassistent bestemte jeg meg for å ta utdanningen som kunne gi meg bedre karrieremuligheter i barnehagesektoren. Jeg begynte i 2014 på deltidsutdanning i første deltidskull av den nye barnehagelærerutdanningen. Det nye barnehagelærerstudiet ble i 2013 erstatning for det tidligere førskolelærerstudiet. Hele utdanningsløpet hadde på den tiden nylig blitt reformert og fått et nytt navn og en ny struktur som en følge av Kunnskapsdepartementets langvarige forsøk på å forbedre og løfte barnehagesektoren.

Tankegangen bak denne prosessen var tydelig at det som var en gang et yrke skulle nå bli en profesjon: *Barnehagelærerprofesjon*.

Det var også tydelig fra begynnelsen at det var en viss politisk vilje som hadde startet profesjonaliseringsprosessen ovenfra ved å finpusse og justere lovverket ved å forbeholde "bestemte oppgaver til profesjonsgruppen" (Larsen & Slåtten, 2014, s.4).

Studiene mine har satt meg i et fagperspektiv som jeg ikke hadde da jeg jobbet i barnehagen, og underveis har jeg utviklet en klarhet over hvor langvarig og kompleks prosessen av å få barnehagelærersprofesjonen anerkjent i samfunnet er. Jeg tok et dypere innblikk inn i den litteratur som jeg ble presentert for gjennom studiene. Der fikk jeg fokus på hvordan det er de tekstene som vi leser både innenfor fag og lov, som skaper våre fortellinger om hva det betyr å være barnehagelærer.

Diskurser produseres og reproduseres i forskjellige lag i samfunnet både innenfor og utenfor feltet gjennom språk og handlinger. "Diskurser kan forstås som noe som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og praktiserer handlinger i spesifikke områder i våre liv" (Mac Naughton, 2005 i Skoglund, 2011).

Jeg begynte å lure på hva eller hvem som styrte den diskursskapende prosessen, mot hva og hvordan. Så begynte jeg å lese nøye for å prøve å finne, gjennom linjene, i hvilken retning profesjonen går i sin utvikling av en felles profesjonsidentitet. Det å lese tekstene kritisk kan avdekke hvilke diskursivt konstruerte begrunnelser som framstilles som de viktigste kunnskaper vi trenger for å være profesjonelle i barnehagelæreryrket.

Heggen (2008, s.323) mener at profesjonsidentitet refererer til en felles identitet som en bestemt gruppe i samfunnet utvikler og skaper gjennom å forholde seg til institusjoner som er tilknyttet til profesjonen.

I sluttrapport av blu-følgegruppe, som er en gruppe som gjennom de siste 4 år har vurdert utvikling av det nye utdanningsløpet og som har veiledet institusjonene, kan vi lese at: "Det vart tidleg i arbeidet vedteke å endre tittel på utdanninga til barnehagelærerutdanning og

profesjonstittelen til barnehagelærer. Namnebyttet skulle være med og tydeleggjere at barnehagelæreren er lærer i utdanningsløpet på lik linje med andre grupper lærere" (Følgjegruppa, 2017, s.18). Her kommer det tydelig frem, for eksempel, at barnehagelærerprofesjonen blir adressert mot læreridentitet.

I denne lesingsprosessen har jeg kommet flere ganger i møte med dokumenter relatert til barnehagefeltet der det finnes, etter min mening, en noe utydelig bruk av begrepene barnehagelærere og pedagogiske ledere. Lov om barnehager (2005, § 5) fastsetter krav for personalet i barnehagen og omtaler de som utdanner seg for å jobbe i barnehagen som "Barnehagens Øvrige Personale". Og i Stortingsmelding nr.19 fra 2016 står det at "Øvrige ansatte som jobber med hele barnegruppen, betegnes i hovedsak som assistenter, men denne gruppen omfatter ansatte med svært ulik kompetanse, blant annet ansatte med barnehagelærerutdanning, fagarbeidere med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget og ansatte med utdanning kun på grunnskolenivå" (Mel. St. 19, 2015, s.91). Det er verd å nevne er at den nye profesjonstittelen bare er nevnt én gang i den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som kom i 2017.

Av disse grunnene har jeg en følelse at barnehagelærerprofesjonen utvikles i et regime der det språklig nedfelte ikke er tydelig nok i beskrivelse av hva innebærer å være barnehagelærer og hvor viktig denne profesjonen er for samfunnet, og jeg lurer på hvordan dette påvirker den profesjonaliseringsprosessen som er under utvikling i dag. Nysgjerrigheten min blir pirret av at det finnes en såpass utydelig definisjon av hva det betyr å være barnehagelærer i et så tydelig forsøk for å profesjonalisere feltet. I denne sammenheng lurer jeg veldig på hvor mye denne utydeligheten har å si for profesjonaliseringsprosessen.

Problemområdet i oppgaven min er profesjonsidentitet av barnehagelærere som er i ulike stillingskategorier - barnehagelærere og pedagogiske ledere- og hvilke diskurser som er med å forme disse. Kan forskjellige arbeidstitler føre til samme identitet?

På bakgrunn av det jeg har valgt å jobbe med problemstillingen:

"Hvordan konstruerer barnehagelærere og pedagogiske ledere sin profesjonsidentitet".

Formålet med oppgaven er dermed å finne ut hvordan barnehagelærere konstruerer profesjonsidentiteten og hvis/om stillingstitler som er i bruk i styringsdokumenter påvirker prosessen i det hele tatt. De teoretiske perspektiver som jeg vil bruke til grunnlaget for denne analyse strømmer fra profesjonsteori og fra det sosiokulturelle læringssynet. Dette fordi "profesjonsteori gir kunnskap om hvordan profesjoner dannes, organiseres og utvikles" (Eik,

Steinnes og Ødegård, 2016, s.27) og det sosiokulturelle læringssynet både setter handling og kunnskap i direkte relasjonen med deltakelse i en bestemt sosial praksis. For oppgavens skyld skal jeg ikke følge den trenden som har etablert seg i litteraturen som ser bruk av begrepet barnehagelærer til å henvise til både barnehagelærere og førskolelærere, men skal være konsekvent i bruk av riktig utdanningstittel.

2.0 Teoretisk grunnlag

Jeg presenterer i denne delen de teoriene som er relevant til å belyse tema og som jeg baserer meg på i mitt forsøk til å svare på problemstillingen. Disse er profesjonsteori, den sosialkonstruktivistiske tankegangen og kritisk diskursanalyse. Jeg mener at det er også viktig å få en forståelse av hvordan barnehagefeltet og barnehagelærerprofesjonen har utviklet seg gjennom tid for å forstå dagens diskurser om barnehagefeltet, siden naturligvis er disse diskurser bygget på tidligere diskurser og dette har en bæring på hvordan både institusjonen og profesjonen er oppfattet i samfunnet i dag. Derfor introduserer jeg et kort politisk-historisk bilde om utvikling av barnehagefeltet opp mot dagens prosess av profesjonalisering av yrket. Til slutt går jeg gjennom tidligere forskning som er blitt utført så langt i feltet som er relevant/ beslektet til min forskning.

2.1 Profesjonsteori og profesjonsidentitet

Et begrep som er viktig for denne oppgaven er profesjonsidentitet. Begrepet er sammensatt av de to begrepene profesjon og identitet, og jeg skal begynne med å se litt nærmere på disse i lys av profesjonsteorien. Molander og Terum snakker om profesjon som et flertydig og omstridt begrep (2008, s.16). En bredt akseptert definisjon ser profesjonsbegrepet som basert på ekspertkunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning som gir en viss autonomi og "som har et mandat til å ta seg av bestemte oppgaver på vegne av felleskapet" (Hennum og Østrem, 2016, s.20). Harald Grimen sa det slik: "Profesjonsorganisering gjev bestemte yrkesgrupper bestemte typar ansvar knytt til bestemte rollar, i kraft av at dei har bestemte typar dokumentert kompetanse. Det er det som er *profesjonelt ansvar*" (2011, s.32). Det er min forståelse at det er en kjerne i enhver profesjon som definerer både hvem en er, gjennom å definere hvilken ekspert-gruppe en hører til, hva man kan og hvordan man skal utøve sitt profesjonelle ansvar, der jeg forstår profesjonelt ansvar som den lojalitet til fagligheten, innenfor gitt ramme. Med grunnlag i den klassiske definisjon av profesjonen omtaler Thoresen (2015) barnehagelæreryrket som semiprofesjon. Dette på grunn av den manglende monopol på yrket som kommer fra at Lov om Barnehager (2005) som tillater personale med annen utdanning å arbeide i barnehagen. Smeby mener at det i dag er lite skille mellom de som blir kalt for fullverdige profesjoner og semiprofesjoner (2014, s.12).

Molander og Terum (2008, s.19) skiller mellom to aspekter ved profesjoner: det organisatoriske og det performative. Det organisatoriske aspektet tar seg av alt som har å gjøre med den anerkjente profesjonelle posisjon som et yrke har i samfunnet og som er kjennetegnet

av tillit og autonomi. Her er kontrolleres adgang til arbeidsoppgavene eksternt og utførelsen av dem internt (Molander & Terum, 2008, s.18). Det er det politiske feltet som for det meste tar seg av eksternt kontroll av profesjonen, og i tillegg til å sette målene for sektoren også styrer utviklingen av symbolene som skal være særegne ved barnehagelæreres profesjonsidentitet. Det performative aspektet ved en profesjon har fokus på det Molander og Terum (2008, s.19) kaller *praksis*. Den har som kjennetegn at "profesjonens arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn" (Grimen, 2008, s.19). Grimen mener at sammen med et forvalteransvar over en type oppgave en profesjon får "også alltid de facto [...] skjønnsbasert beslutningsmakt over det man har fått i varetek" (2008, s.203). Disse to aspektene av profesjon er viktig for analysen min fordi de kan vise tilbake til hvem som har definisjonsmakt i styring av profesjonaliseringsprosessen.

Smeby (2014) får frem at uansett perspektivet har profesjonskunnskap en maktpolitisk side som påvirker den normative rollen av utdanningsinstitusjoner. Det er faktisk utdanningsinstitusjoner som presenter profesjonen i sin eksterne kommunikasjon - på websiden og gjennom studieplanene sine – og som til en viss grad danner rammene for utvikling av profesjonsidentitet. Alt i alt er det den kvalifiseringsprosessen som like mye handler om både oppbygging av kunnskap og ferdigheter som det om å få studenter til å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon (Dahl-Michelsen og Leseth, 2011, s.122).

Heggen referer til identitet som individets oppfatning av hvem man er og hvem man ønsker til å bli, og om danning av profesjonell identitet som noe som "viser til den personlege identitetsdanninga som har med utøving av yrkesrolla å gjere" (2008, s.324). Dette er en lang og kompleks prosess som er en del av individets biografi og som påvirker måten dets velger å utføre jobben sin og tilsier at kvalifiseringsprosessen inngår i skapning av profesjonell identitet (Heggen, 2008, s.324). Grimen går videre med å definere profesjonsidentitet som en kollektiv identitet som en bestemt gruppe i samfunnet utvikler og skaper gjennom å forholde seg til institusjoner som er tilknyttet til profesjonen (2008). Heggen mener at et internt "Gruppeidentitet handlar primært om felles symbol meir enn felles handling" (2008, s.323) og er annerledes fra en kategori, som er en kollektiv eksternt definisjon (2008, s.323). Det er akkurat denne gruppeidentitet som er sentralt i oppgaven min og hva som påvirker konstruksjonsprosessen av denne. Siden det dreier seg om å skape felles meninger og da handler det "primært om kommunikasjon internt, mellom de profesjonelle" (Hennum og Østrem, 2016, s.26) lurer jeg på om det er kategoriseringen som driver forming av de felles symbolene som står for de abstrakte verdiene som kjennetegner profesjonen.

2.2 Sosialkonstruktivistisk tankegang

Sosial konstruktivisme er et sosiologisk perspektiv om kunnskap som forutsetter at menneskelig utvikling er sosialt liggende og kunnskap er konstruert gjennom samspill med andre. Den ble opprinnelig utviklet av Vygotskijs i begynnelsen av forrige århundre og videreutviklet seg i mange retninger. Det finnes mange teoretiske tilnærminger som kan klassifiseres som sosialkonstruktivistiske, men alle strømmer fra noen kjerneargumenter.

Det første er at vi bygger vår kunnskap om verden gjennom deltakelse i sosiale sammenhenger. Ved å være aktive deltakere i sosiale prosesser både forstår og skaper vi verden. Det andre er at synet på at kunnskapen er historisk og kulturelt preget. Siden verden er konstruert gjennom menneskelig praksis kan det bilde vi får av den ikke representere en objektiv sannhet. Epistemologien kommer før ontologien. Sosialkonstruktivisme baserer seg på en svak ontologi som ikke nekter muligheten for at det finnes en overordnet virkeligheten, men mener at det uansett er de subjektive opplevelser mennesker har av den som står til grunn for konstruksjonen av den (Dickins, 2004). Deretter kan mennesker bare vise eller se et bilde av den verden som er konstruert gjennom oppbygning av felles *sannheter*, eller *symboler* for å bruke Heggen sitt begrep, som refererer til en bestemt og begrenset kontekst, og ikke et bilde av verden som den er, enten den finnes eller ikke. Det er disse konstruksjoner ytret eller uttrykt i en gitt kontekst som vi kaller for *diskurser* (Grue, 2017). Og for det tredje at det finnes en sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. Om språkbruk forstås som inngang til et sosialt system som allerede har utviklet et bestemt sett av regler, kan vise hvordan språk påvirker atferd og vice versa. I lys av alt dette kan vi se den pedagogiske praksis som "et resultat av hvordan det tenkes i en gitt epoke, i en gitt kultur i en gitt organisatorisk sammenheng" (Sunde, 2006, s.46). Med utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tankegangen har sosiale konstruktivister utviklet en kvalitativ forskningsmetode som heter diskursanalyse. Diskursanalyse er en form for innholdsanalyse (Bergslang og Jæger, 2014 og Schneider, 2013). Mausestagen forklarer at diskursanalyse er "en analyse av hvordan mennesker skaper og gir mening til virkeligheten" (2017, s.205). Diskursanalytiske tilnærminger er mangfoldig men har alle samme målet: å undersøke den meningsskapningsprosessen som er brukt til å bygge kunnskapen i ulike sammenhenger. Disse tilnærminger "brukes for å undersøke forholdet mellom diskursive praksiser, det vil si den konkrete språkbruk til profesjonsutøvere og den bredere og sosiale politiske praksisen" (Chouliaraki & Fairclough, 1999 i Mausestagen, 2017, s.205). Ved å analysere måten språket blir brukt i en spesifikk kontekst som barnehagen er kan vi, for eksempel, avdekke hvordan den bestemte sosiale virkeligheten som hører til feltet blir oppbygd.

2.3 Kritisk Diskursanalyse

Fairclough (1992), som regnes for å være kritisk diskursanalysens far, tar utgangspunkt i kritisk teori og mener at diskurs er forholdet mellom tekst som alt språk *i bruk* og sosial praksis, og at diskursanalyse er en måte å forstå disse sosiale samspill på. En kritisk-teoretisk innstilling innebærer at forskeren skal ta høyde på at hun er en del av systemet og ikke overordnet det, og deretter aldri kan bli fullstendig objektiv. Fairclough (1992) konseptualiserer diskurs i tre viktige dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Kort sagt er teksten den diskursive hendelsen som omhandler de språklige aspekter av kommunikasjonen; den diskursive praksisen er relatert til tekstproduksjon, distribusjon og bruk og innebærer tolkning av ideer som gir teksten sin sosiale funksjon; og sosial praksis etablerer forholdet mellom diskurs og den sosiale strukturen som helhet. En viktig form for makt innenfor kritisk diskursanalyse er definisjonsmakt "altså evnen eller retten til å bestemme hvordan et fenomen eller en gruppe skal avgrenses og omtales" (Grue, 2011, s.116). I barnehage sammenheng er styringsdokumentene konstituerende tekster, dvs. tekster som har meningen til å presentere "samfunnets offisielle, normative posisjon på et gitt område" (Grue, 2011, s.121). Disse teksters diskursive praksis vises gjennom den måten de snakker om barnehagen som institusjon, gjennom hvordan de refererer til den gruppen av mennesker som jobber for denne institusjonen og hva de sier om de målene denne har i samfunnet. I følge Bergsland & Jæren er kildedokumentene forfattet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt kontekst og derfor gjenspeiler de også den hensikten som de er ment å tjene (2014, s.76). Det er tolkning av disse dokumenter som blir sammenhengen mellom mening og handling og som i tur påvirker utvikling av bestemte diskursive og sosiale praksis innenfor feltet. I følge Mausethagen kan analyse av diskurser være nyttig i forskning på profesjoner fordi de kan "gi innsikt i typiske og fremtredende oppfatninger om selvforståelse så vel som om konkrete forventinger og arbeidsoppgaver" (Mausethagen, 2017, s.208). Det er derfor at i min mening en diskursanalyse kan hjelpe i avdekking av de prosessene som både styrer den sosiale oppdriften av barnehagelærer profesjonaliseringsprosessen og den gjeldende identitetsdanning. I en diskursanalyse "Et enkeltstående diskursivt objekt kan være en samtale, men også et dokument eller en annen slags tekst" (Grue, 2015, s.70). Deretter jeg forstår en tekst som en kommunikativ enhet som viser til den diskursive praksisen som har produsert den og kan være både verbalt og skriftlig og som er karakterisert ved typiske måter å snakke eller skrive på. Grue (2015, s.71) mener at teksten inngår i en tekstuell kontekst som begrenser diskursen. Videre hevder han at den tekstuelle kontekst en del av en bredere kontekst som heter den situasjonelle kontekst, som tar hensyn til både tekstens avsender og mottaker. Denne

situasjonelle konteksten inngår i tur i en enda bredere kontekst som er den kulturelle konteksten, her det norske samfunnet. Denne kommer med et hel sett av predefinert forståelsesrammer som påvirker både hvordan vi oppfatter og produserer meninger (Grue, 2015, s.71).

2.4 Barnehagefeltet som kontekst

Den første barnehageloven kom i Norge i 1975. Den ble revidert etter 20 år som et resultat av at Norge ratifiserte FN's barnekonvensjonen. Tre viktige punkter kommer frem i 1995: At barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, at det skal fastsettes en rammeplan for barnehagen som skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver og at hver barnehage skal fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten. Som resultat av dette kom den første rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 1996. I 2002 signerer Regjeringen barnehageavtalen som er ment til å bringe frem endringer i økonomiske og juridiske virkemidler i sektoren som statlig satsing og kommunalt ansvar for barnehage som pedagogisk virksomhet. Det var først med denne avtalen at den norske staten begynte langtidsgjobben med revidering av barnehagen som institusjon og profesjonalisering av barnehagelæreryrket. Regjeringen har siden jobbet med lovverket som regulerer barnehagedriften både for å tilby barnehagens virksomhet en forpliktende ramme å forholde seg til, og for å gi barnehage-sektoren en tydeligere status som pedagogisk virksomhet. Faktisk startet prosessen med den andre revisjonen av lov om barnehager i 2005. Under 18. ledd som har som overskrift "Barnehagens Øvrige Personale" kan vi i dag lese at "Pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer. Likeverdig med barnehagelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk". Allerede i forskriften om pedagogisk bemanning fra 2005, som skulle regulere, selv om noe vagt, bemanning i barnehagen i lys av antall barn per pedagog, ble de som utdannet seg til å jobbe i barnehagen omtalt som pedagogiske ledere. I 2006 ble barnehagen flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet i et forsøk til å sikre en kontinuitet i ivaretagelsen av barns oppvekst og utdanning. Som en følge av alt dette kom også en ny revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver samme år. Siden har disse to viktige styringsdokumenter for barnehagen gjennomgått flere revisjoner. I 2009, med Stortingsmelding nr. 41 som var titulert *kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet), varslet Regjeringen om at departementet ville gi ut en veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven. Regjeringen annonserte i samme melding også at den ville "ta sikte på å endre tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer. Barnehagelærer er en tittel som

viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for." (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.33). I veiledningsdokument som ble deretter utarbeidet for å tydeliggjøre kravene til pedagogisk bemanning kan vi lese:

Barnehagelovens bruk av begrepet "pedagogisk leder" er ikke lovfesting av en formell stillingskategori i barnehagen. Intensjonen med begrepsbruken er å lovfeste krav til pedagogisk utdanning hos deler av personalet i barnehagen, krav som er direkte formulert i barnehageloven og tilhørende forskrifter. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8)

Som følge av stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) kom det nasjonale organet for kvalitet i utdanningen (Nokut) i 2010 med en evaluering rapport av norsk førskolelærerutdanning på grunnlaget av rammeplanen for førskolelærerutdanningen fra 2003. I 2011 Smeby og Mausehagen omtalte profesjonsutdanninger for allmennlærer, barnehagelærer, sykepleier og sosialarbeider, som relativt korte utdanninger som gir tilgang til velferdsstatens yrker der de riktige personlige egenskaper er nok til utføre jobben (s.150). Smeby hevdet, samme år, at det utydelige kunnskapsgrunnlaget som barnehagelæreryrke har kan være motvirkende for profesjonaliseringsprosessen innefra men kan "gjør yrkesgruppen mer åpen og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra" (Smeby, 2011, s.56).

I 2012 fastsetter kunnskapsdepartementet et forskrift om ny barnehagelærerutdanning. Det nye utdanningsløpet begynner i 2013.

Med stortingsmelding nr. 19 fra 2016 som heter *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* introduserer kunnskapsdepartementet målet til den nye rammeplanen som det å tydeliggjøre overordnede føringer for at hele sektorens kvalitet kan økes. Meldingen fastsetter at "Det skal gis føringer for barnehageeiers, styrers, barnehagelæreres og andre ansattes ansvar og oppgaver." (Mel. St. 19, 2015, s.35) og videre at "Barnehagelærerens ansvar og oppgaver skal komme bedre frem, samtidig som det stilles tydelige krav og forventninger til det øvrige personalet" (Mel. St. 19, 2015, s.35).

Samme stortingsmelding definerer videre også ansvaret, forbeholdt pedagogiske ledere, som "ansvar for å observere hvorvidt det pedagogiske og fysiske miljøet understøtter barnas trivsel, utvikling og læring og legge til rette for at omsorgs- og læringsmiljøet bidrar til å ivareta det enkelte barn og barnegruppens behov" (Mel. St. 19, 2015, s. 39).

På tross av dette, eller kanskje som et resultat av det, er fastsettelsen at "Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). den eneste gangen rammeplanen omtaler barnehagelærere på. Det finnes ingen videre tydelig jobbinstruks eller definisjon for den. Videre går rammeplanen dypere i definisjonen av pedagogiske lederes ansvar

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16)

2.5 Tidligere forskning

I forbindelse med denne oppgaven har jeg gjort en rekke litteratursøk, men har hatt lite hell med å finne studier som hadde en liknende vinkling som min. Som naturlig er mye av forskningen på barnehagefeltet fokusert på pedagogikk. I den større konteksten av barnehage som samfunnsinstitusjon er forskningsfokus ofte rettet mot det organisatoriske og mot lederskap. Her vil jeg presentere noe fra tidligere forskning som jeg fant innenfor konstruksjon av profesjonsidentitet og innenfor barnehagerelaterte diskursive praksiser.

Tidligere forskning innenfor konstruksjon av profesjonsidentitet generelt strømmer for det meste fra overordnet profesjonsteori. Heggen (2008) skriver om profesjonskvalifisering generelt og hevder at å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon er noen av de utfordringene som kommer med den. Innenfor en avgrenset kontekst "barnehagen" er Jens-Christian Smeby fremtredende i analysen av profesjonalisering av feltet. Han snakker aldri direkte om profesjonsidentitet, men hans kritiske innstilling til profesjonsutvikling av barnehagelæreryrket peker på mange faktorer som kan påvirke dens utvikling. For eksempel han påpeker at arbeidsdeling er sentralt i profesjonaliseringsprosessen for å oppnå profesjonell status men at den i barnehagefeltet den er svak praktisert (Smeby, 2014). Hanssen (2015) har skrevet om barnehagelæreres profesjonsidentitet og profesjonsforståelse med hensikten til å bringe frem ulike aspekter som er vesentlig for barnehagelærerens profesjonsidentitet. Hun kommer frem til at det er evnen til faglig refleksjonen som utvikles under utdanningen som står sentralt i videreutvikling av profesjonens kunnskapsgrunnlag og dermed kan påvirke

identitetsdanningsprosessen. Og videre at det er et "stort behov for drøfting of diskusjon rundt hva barnehagelærerutdanningen skal innebære, hva den skal handle om, og hvilke rammer det er nødvendig å ha for å drøfte det synlige og usynlige, det hørbare og uhørbare som barnehagelæreryrket har" (Hanssen, 2015, s.74). I 2006 skrev Jannike Sunde om *Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen*. I artikkelen sin får hun frem at det er gjennom den diskursive praksis som forholdet mellom makt og viten kommer frem. Videre mener hun at makten ikke kan forbeholdes til en bestemte gruppe men er viklet inn i alle forhold og vises i valg av både praksis handlingsformer og kommunikasjonsstrategier innenfor barnehagefeltet. I artikkelen "*Mot en my pedagogisk lederrolle og lederidentitet?*" presentere Larsen og Slåtten i 2014 en undersøkelse på konsekvensene av endringer i ledelsesstruktur i barnehagen. Deres resultater viser at disse endringer påvirker arbeidsoppgaver til pedagogiske ledere og virker inn på deres rolleforståelse og deretter påvirker egen oppfattelse av profesjonelle identitet.

3.0 Metode

I følge Bergsland og Jæger er vitenskapelige metoder teknikker som vi bruker for å finne frem til svar på forskningsspørsmål (2014, s.66). Metoder deles stort sett i to kategorier: kvantitative og kvalitative. Kvantitative metoder har fokus på målbare ting. Disse er basert på nøyaktighet og kan gjerne brukes for å samle inn store mengde data. Ulempen er at de ikke er fleksible nok for at de skal kunne brukes i sosiale kontekster. Kvalitative metoder retter seg mot å fange opp menneskers hverdagshandlinger som ikke er målbare eller lett å tallfeste. Ved bruk av disse metoder blir fortolkning og kontekst sentrale begreper. Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter av innsamlingsmetoder. Eksempler på disse er intervju, observasjon og analyser av dokumenter (Bergsland & Jæren, 2014, s. 67). For å belyse problemstillingen min på en faglig måte jeg har brukt to forskjellige metoder - semistrukturerte intervjuer som innsamlingsmetoder for empirisk materiale og kritisk diskursanalyse for analyse av empiri.

Jeg startet med en gjennomgang av to av feltets styrende dokumenter, nemlig lov om barnehager (2005) heretter omtalt som barnehageloven, og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), heretter omtalt som rammeplanen 2017. Dette for å finne ut hvordan begrepene barnehagelærer og pedagogisk leder er brukt i disse. Disse konstituerende dokumenter er styrende og har hensyn til å være normative på barnehagefeltet. Det er gjerne ut fra terminologien brukt i disse alle andre politiske tekster skrives. Disse to tekstene former sammen den tekstuelle konteksten som jeg baserer min intervjuguide på, definisjonen de gir av barnehagelærer og pedagogisk leder er grunnlaget for den situasjonelle konteksten i analysen min, og barnehage som samfunnsinstitusjon er den begrenset kulturelle konteksten som inngår i det norske samfunnet som overordnet konteksten.

3.1 Semistrukturerte intervjuer

I mitt forsøk til å svare på problemstillingen - Hvordan konstruerer barnehagelærere og pedagogiske ledere sin profesjonsidentitet - hadde jeg fokus på to ting. Den ene var å finne ut om stillingstittel påvirket denne utviklingsprosessen og den andre var å finne ut hva mer inngår i denne identitetsutviklingsprosess. På grunnlag av de begrepene som er brukt i kildedokumentene har jeg utarbeidet en intervjuguide for semistrukturerte intervjuer. Jeg valgte å referere tilbake til definisjonen rammeplanen 2017 gir av barnehagelærere og pedagogiske ledere. Jeg mener at semistrukturerte intervjuer passer godt som innsamlingsmetode i denne sammenheng fordi de er fleksible i den forstand at de gir mulighet

for fordypningsspørsmål og samtale og er enkel å analysere siden de fokuserer på samme type data i hvert tilfelle. Jeg har utarbeidet en forholdsvis detaljert intervjuguide for å lette dataanalyse- prosessen. I samtalene mine gikk jeg, sammen med informantene mine, gjennom de 8 spørsmålene som jeg hadde utviklet i intervjuguiden min (Vedlegg 2). Gjennom enhver av disse samtalen utviklet jeg i tillegg følgespørsmål underveis men dette var enten for å utdype eller klargjøre et svar. Jeg har intervjuet personale som har fullført barnehagelærerutdanning med den nye tittel *barnehagelærer* som innehar stilling som pedagogisk leder og barnehagelærer. Jeg har valgt to intervjuobjekter per stillingskategori. Informantene mine jobbet i 4 forskjellige barnehager og var ikke kjent med hverandre.

Det er de to kategoriene *barnehagelærer* og *pedagogisk leder* jeg har valgt å referere tilbake til når jeg presenterer data og analysen min, fordi det er disse som har bæring på resultatet. Alle sitat som kommer fra intervjuene jeg har hatt i sammenheng med denne oppgaven regnes som personlig kommunikasjon, og er i oppgaven skrevet i kursiv. Siden jeg ikke samlet inn eller registrerte personopplysninger var ikke prosjektet mitt meldepliktig til datatilsynet. I forkant av intervjuene ble alle 4 informantene presentert med en begrepsavklaring som inneholdte problemstillingen til bacheloroppgaven, definisjonen av begrepene barnehagelærere og pedagogiske ledere ut av rammeplanen 2017 og en definisjon av begrepene profesjonsidentitet og profesjonelle identitet for at det skulle være klart at det som var av interesse i forskningen min var den kollektive identiteten (Vedlegg 1).

Jeg har i etterkant transkribert samtalene som resulterte av de semistrukturerte intervjuene for at de verbale tekster skulle bli til skriftlige. Disse ble de tekstene som jeg fokuserte på i analysen min. Siden fokus i analysen er på bruk av vokabular og semantikk trengte jeg ikke transkribere alt "verbatim" men kunne holde meg til standardisert bokmål. Dette fordi det gjør ikke noe om subjektet sier «hvordan» eller «kossen» siden dette har ingen påvirkning over det bilde som de prøver å formidle. I analysen gir jeg oppmerksomheten min til det empiriske materiale - de samtalene som var de diskursive objekter resulterte av intervjuene, men det er diskursen og den sosiale praksis som produserer den som er det virkelige objektet av min interesse.

3.2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er ofte omtalt i litteratur både som teori og metode. "Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handling og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som "naturlige"" (Hitching og Veum, 2011, s.11). Gjennom å finne ut hvordan bestemte aktører bygger et argument, og hvordan dette argumentet passer inn i bredere sosiale praksiser kan vi avsløre

hvordan deres uttalelser og rammeverkene for mening sprer seg gjennom kommunikasjonspraksis. Jannike Sunde mener at "Diskursene er styrende for hvordan det tales, eller ikke tales, hvilke verdier som formidles, hva som oppleves som viktig eller mindre viktig etc., hvordan det snakkes om barnehage" (2006, s.45). Jeg ser kritisk diskursanalyse som en valid metode for å finne ut hvilke oppfattede forventninger som foreligger blant profesjonsutøvere som har samme utdanningstittel – barnehagelærere - men som er ansatte i stillinger med forskjellige titler -barnehagelærere og pedagogiske ledere. Spesielt med tanke på at jeg har, i analysen min, en viss oppmerksomhet på eventuelle ulikheter i hva barnehagelærere og pedagogiske ledere mener er viktigst i konstruksjonen av sin profesjonsidentitet. "Innen diskursanalyse bruker man gjerne en hypoteseutviklende metode" (Hitching og Veum, 2011, s.18) der hypotesen utvikles underveis i forskningsprosessen. Denne metoden heter abduksjon og Hitching og Veum hevder at den "er særlig relevant i forbindelse med diskursanalytiske tilnærminger" (2011, s.18). At jeg tilnærmet meg analysen abduktivt vil si at jeg har prøvd og finne en forklaring for de fenomener som jeg har observert i lesingen min uten å på forhånd sette opp en hypotese som skulle testes som i deduktive tilnærminger. Men jeg startet heller ikke med empiri for å eksplorere teorien som i induktive tilnærminger forutsetter. Det jeg gjorde var å prøve å finne mønstre i datamaterialet som kunne bidra til en bedre forståelse av barnehagelærerens identitetsdanningsprosess. "Med en abduktiv tilnærming skapes ikke sikker kunnskap i positivistisk forstand, men et kvalifisert grunnlag for å sette fram nye antakelser og hypoteser om de fenomener man undersøker" (Hitching og Veum, 2011, s.18).

I analysen jeg gjør av de transkriberte samtaler kartlegger jeg bruk av både vokabular og semantikk (ordenes betydning). Dette fordi lingvistiske former anses som valg i samsvar med formålene de brukes til, og reflekterer derfor den underliggende diskursen de bygges på. Analysen er ikke begrenset til tekstens manifesterte semantiske plan, men inkluderer implisitt betydningen av innhold som er fastsatt i forholdet mellom tekst og kontekst. En analyse av vokabular i bruk kan henvise til kildene som har hatt en virkning i bruk av begrepene, og en analyse av semantikk kan henvise til gruppens felles verdigrunnlag, eller doxa. Doxa henviser til den forståelseshorizonten som er naturlig innebygd i en gruppe og som tas for gitt. Den resulterer i gruppens sunne fornuft (Grue, 2015, s.68).

Det metodiske i en diskursanalyse refererer ikke til en enkeltstående og sammenhengende metode men gjerne til de strategiene som man benytter for å avdekke de relasjonene eller mønstre som man skal undersøke. I praksis har jeg delvis brukt et rammeverk som Schneiders

(2013) presenterte i en blogg post for å utarbeide en strategi for analysen min. Jeg definerte punktvis hva jeg skulle lete etter i de transkriberte samtalene:

- ❖ Identifisere språklige og retoriske mekanismer:
 - ◆ Har begrepsbruk en felles kontekstuell bakgrunn?
 - ◆ Kan vokabularet føre tilbake til de politiske dokumentene?
 - ◆ Hvilken logikk foreligger bak bruken av disse begrepene?
 - ◆ Hvordan blir argumentet støttet?
 - Brukes språk i teksten som kan foreslå selvfølge og hvilke grunnlag baseres dette på? Finns diskursive trekk som fører tilbake til "sunn fornuft" disse kan peke på hvordan den diskursive praksis blir naturalisert.
 - ◆ Grammatiske funksjoner kan være interessante i definering av grupper: motsetning jeg/vi eller oss/dem kan kaste lys på tilhørighetsfølelse eller om antagonisering av relasjoner.

- ❖ Undersøk strukturen til teksten for å identifisere underliggende diskurser
 - ◆ handler tekst overveldende om en diskurs? Er det flere diskurser som overlapper i teksten?

Videre var tolkning av data sentralt: Hva betyr alt dette? Kan resultatene knyttes sammen for å bringe frem en overordnet diskurs? Er det mulig å sette de definerte språkfunksjoner i den bredere kontekst som utvikling av profesjonsidentitet er? Gir data meg svar på hvordan? I siste fasen av analysen presenterte jeg data og drøftet.

3.3 Validitet, reliabilitet og generalisering

Som Bergsland og Jæger sier: "Ingen metode er feilfri, og det er viktig å være kritisk og reflekterte over egen metode og egne innsamlingsstrategier" (2016, s.80). For å evaluere det metodiske arbeidet i prosjektet mitt skal jeg støtte meg i de vanlige redskapene som brukes for dette: validitet, reliabilitet og generalisering. Disse begrepene kommer fra kvantitativ forskning men kan også brukes for kvalitative metoder.

Validitet referer til hvorvidt man har klart å måle det som man ønsket å måle. Bergsland og Jæger (2016, s.80) mener at i kvalitative studier kan nærhet til feltet bidra til å sikre validitet.

Dette fordi validitet knyttes til bekreftbarhet gitt av kvalitet i tolkning. Ettersom at jeg har basert spørsmålene i intervjuguiden min på definisjoner gitt i styrende tekster for feltet, har jeg forsikret meg med en viss nærhet til feltet. Men siden jeg driver med en diskursanalyse og det er jeg som tolker og bestemmer strategier til kategorisering av data, så kan det være mulig at andre ville få andre resultater.

Reliabilitet handler om å være i stand til å etterprøve resultatene gjennom flere studier. Dette er noe krevende i en kritisk diskursanalyse siden fokus er på underliggende strukturer som avhenger av en viss kontekst ved en gitt tid. I kvalitative studier knyttes reliabilitet til troverdighet og refererer gjerne tilbake til hvor pålitelig og tillitvekkende metodevalg for innsamling, bearbeiding og tolkning av data i forskningsprosessen er (Bergsland og Jæger, 2016, s.80). Dette betyr for meg at den eneste måten jeg kan vise reliabilitet er gjennom å gi en god forklaring av hva jeg har brukt som grunnlag for intervjustørsmålene mine, og presentere i detalj de strategiene som jeg har utarbeidet for å vise hvordan jeg kom frem til mine funn.

Generalisering handler om hvorvidt tolkningene en gjør i en sammenheng er overførbar til andre sammenhenger. "Målet for en kvalitativ studie er ikke å generalisere de resultatene man finner, men å gi rike beskrivelser av det man har studert" (Bergsland og Jæger, 2016, s.81). Det er denne meningen av generalisering som jeg velger å forholde meg til.

4.0 Analyse av data

I mitt første spørsmål undersøkte jeg hva informantene lå i begrepet barnehagelærer. Dette fordi alle informantene mine hadde vært gjennom samme utdanningsløp i samme tidsepoke, og jeg lurte om alle hadde utviklet en lik forståelse av begrepet som kunne poengtere tilbake til en opprinnelig gitt definisjon eller en felles identitet. Videre fokuserte jeg spørsmålene om den stillingen de hadde. Alle informantene fikk de samme spørsmålene men hvor jeg refererte til enhver med sin stillingstittel. Jeg spurte om hvilken grunn de hadde for valget om å søke på akkurat den stilling, hva det innebærer å jobbe i denne stillingen i praksis, og om hvilke krav som stilles til jobben og hvem stiller disse kravene. Dette fordi jeg var interessert i å finne ut om deres språkbruk kunne kobles tilbake til styringsdokumenter, men også om bruk av begrepene i styringsdokumenter påvirket oppfatningen av de forventninger som barnehagelærer- og pedagogisk leder stilling innehar. Deretter spurte jeg om hvordan de syntes at profesjonsidentiteten deres konstrueres. Meningen var her å se om jeg kunne avdekke eventuelle ulikheter i hva barnehagelærere og pedagogiske ledere mener er viktigst i konstruksjonen av sin profesjonsidentitet. Videre fokuserte jeg de siste tre spørsmålene mine om profesjonalitet. Her hadde jeg fokus på hva de oppfattet som avgjørende for sin egen profesjonalitet og om jobben var i samsvar med de forventningene de hadde. Dette for å få et bilde av hvilke verdier de assosierte med profesjonalitet, og om de alle delte samme verdier. Siste spørsmål var om hvordan de oppfattet omverdens vurderinger av deres profesjonalitet.

I diskursanalysen holdt jeg fokus på de transkriberte samtalene i sin helhet. Det var hvordan de som snakket brukte språk som var av interesse i tillegg til hva de mente å si. De kriteriene som jeg hadde definert for analysen min var å identifisere språklige og retoriske mekanismer gjennom noen nøkkelobservasjoner av språkbruk, dette som for eksempel om begrepsbruk hadde en felles kontekstuell bakgrunn eller om vokabularet kunne føre tilbake til de politiske dokumentene. Jeg utforsket logikken bak språkbruk og prøvd å sammenligne den med den diskursive praksis av de styrende dokumenter for finne ut om disse var opprinnelse av den underliggende doxa. Jeg har også hatt fokus på grammatiske funksjoner som kunne lede meg til avdekking av tilhørighetsfølelser eller antagonisering av grupper samt undersøkt tekstens struktur for å avdekke og identifisere underliggende diskurser.

Videre presenterer jeg først de diskursive praksiser som jeg identifiserte i svarene til mine spørsmål, deretter fulgt av kritisk diskursanalyse av samtalene i sin helhet. Jeg har delt de diskursive praksiser som er rekurrente i språkbruk av informantene mine i kategorier. Jeg vil

derifra trekke ut to hoved diskurser. Disse er diskurser som kommer frem på tvers av kategoriene og jeg mener er underliggende den diskursive praksis.

For å oppsummere har jeg laget en tabell av de diskursive praksiser som jeg har avdekket og en for de to hoved diskurser som jeg har identifisert.

Diskursive praksiser:
Fagkunnskap
Manglende stillingsdefinisjon
Utydelighet i krav
Foreldregruppen som vurderingsorgan
Pedagogsbegrepet
Tidspresset
Rolle
Manglende doxa

Tabell 1: Diskursive praksiser

Hoved diskurser:
Mangel i samfunnsinstitusjonens overordnede struktur
Kunnskapsgrunnlaget definerer jurisdiksjonen av profesjonen

Tabell 2: Hoved diskurser

4.1 Diskursive praksiser

Her presenterer jeg de rekurrente diskursive praksis jeg identifiserte gjennom samtale med informantene mine.

Da jeg spurte: du er utdannet barnehagelærer: hva legger du i dette begrepet? Alle informantene mine refererte i sine svar tilbake til fagkunnskapens som de hadde opparbeidet gjennom studiene på et eller annet vis. En barnehagelærer mener at det handler om å kunne bruke kunnskap som en lærer på studie på en praktisk måte. Fagkunnskapsbegrepet blir referert tilbake til mange ganger gjennom samtale.

I svarene jeg fikk da jeg spurte om hvorfor de hadde søkt akkurat denne stillingen klarte jeg ikke å peke på noen underliggende idealer som var knyttet enten til en bestemt stillingstittel eller om hvorfor de hadde valgt den ene eller den andre stillingen. Det som kom frem var at de søkte på de jobbene de var kvalifisert til og som var tilgjengelige på markedet da de skulle søke jobb. Faktisk var det tre av fire som hadde søkt på stilling som pedagogisk leder og begrunnet dette med at de hadde tidligere erfaring fra barnehagen, men en hadde valgt å ta stillingen som barnehagelærer på grunn at han ville jobbe i den bestemte barnehage. Da jeg spurte om forskjeller mellom de to stillingene pekte den diskursive praksis i samtale på at alle i utgangspunktet var enige at det var "nesten" samme jobb. De viktigste faktorer for stillingsvalg var for eksempel det hierarkiske som fremmer både høyere ansvar og lønn eller, som sagt, den geografiske - at de ville jobbe i en bestemt plass. En av de pedagogiske lederne mener at det eneste forskjellen er at de har hovedansvaret, som om dette var en formalitet som gjorde veldig liten forskjell i den daglige praksis. En av barnehagelærere lurte også på om barnehagelærer er mye det samme overalt eller ikke, mens den andre påpekte det at stillingsdefinisjonen eller en beskrevet jobbinstruks som kunne forbeholdes kategorien barnehagelærer manglet. Intervjuobjektet sa følgende:

Jeg synes det er litt vanskelig fordi det er ikke så mange faste beskrivelser på dette. Så hver barnehage må, på en måte, finne ut av det litt av seg selv. Men for meg så handler det om at pedagogisk leder har overordnet ansvar.

Når informantene ble spurt om det hva innebærer å arbeide i den stilling de besitter i praksis, refererte alle tilbake til den pedagogiske praksisen som utvikles naturlig ut fra fagkunnskap, men det kom frem en viss forskjell i arbeidsoppgaver som refereres til. De som er i barnehagelærer-stillinger hadde mer fokus på de pedagogiske aspekter av arbeidet mens de som er i pedagogisk-leder stillinger hadde mer fokus på de administrerende aspekter av den

daglige driften. En barnehagelærer sier det slik *"Vi har egentlig finnet ut fra måned til måned når vi ser hva som er arbeidsmengden når det kommer til pedagogisk opplegg"* mens en pedagogisk leder sier *"I praksis innebærer det å ha lederansvar for avdeling og personalansvar"*.

En ting som jeg syntes veldig interessant var at da jeg spurte hvem som stilte kravene til arbeidet, var styringsdokumenter gjennomgående oppfattet som mer rådførende enn normative. Det hørtes ut som at det er ikke styringsdokumentene som stiller krav men at det blir stilt krav i lys av disse til tross for at det er ikke helt avgjort og avtalt hvem stiller disse kravene. En pedagogisk leder sier

Det stilles krav til at jeg følger og jobber etter rammeplan og årsplan. Og det er styrer her i barnehagen som stiller disse kravene og hun får selv disse her kravene fra sin øverste leder, sant. Så går de det opp til, ja, det politiske.

Og en barnehagelærer føler egentlig ikke at det blir stilt noen krav til henne så hun hele tiden må tenke fag og forholde seg til loven og rammeplanen for å lage sine egne krav. Her kommer det også frem at foreldregruppe stiller krav og at de er ofte oppfattet som et *vurderingsorgan* som har en viss innflytelse i hvordan barnehagens arbeidsløp blir arrangert. En pedagogisk leder mener at *"først og fremst foreldrene [stiller krav] for de leverer fra seg den som er mest kjært for dem og regner at vi skal ta vare på dem ... og følge opp ansvaret fra foreldresamtaler"* og en barnehagelærer sier *"Ikke minst foreldre stiller krav, de spør hvorfor har dere ikke vært ute i dag, hvorfor har dere ikke gjort det eller det, kan dere gjør mer av det eller det, for eksempel"*.

Da jeg spurte hvordan profesjonsidentiteten deres konstrueres snakket alle mine informanter om fagkunnskap, erfaring og omsorg. Den gjennomgående oppfattelse var av tilhørighet til en gruppe som har en omsorgsoppgave i forhold til de minste i samfunnet, og at gruppen utførte oppgaven på den best mulig måte på grunnlag av både fagkunnskap og erfaring. En pedagogisk leder mener at *"det handler både om erfaringer og teori og hvordan man er i praksis du er forbildet"* og en barnehagelærer sier: *"så føler jeg at både pedagogiske ledere og barnehagelærere, alle som er der - sant, at vi på en måte står sammen og at vi ønsker det beste for barna"*.

Det er to hoved strømmer i den diskursive praksis som karakteriserer oppfattelse av egen profesjonalitet. Den ene er at den kommer naturlig frem ut fra fagkunnskapens grunnlag, hvor den andre vises gjennom utøvelse av en bestemt rolle. Selvfølgelig kan denne type språkbruk

også resultere av en viss eksponering til dette begrepet: rammeplanen definerer i andre kapittelet ansvar og *roller* for barnehagearbeiderne. Men begrepet rolle i rammeplanen er brukt i den forstanden som er hyppig akseptert av samfunnsvitenskapelige kretser som definerer den som "summen av de normer og forventninger som knytter seg til en bestemt oppgave, stilling eller gruppe i samfunnet" (Skirbekk, 2018). Måten informantene bruker språket på peker også på at rollen er noe de trer inn og ut av, og henter til en underliggende oppfattelse av fremføringsoppgave som hører til scenekunst.

Den diskursive praksisen som informantene støtter seg til når de svarer om de forventninger de hadde i sin tilnærming til jobben viser at tidspresset er et hyppig påpekt aspekt av jobben som de ikke var forberedt på. En pedagogisk leder mener at det er mye mer personalarbeid enn forutsett og mye mer arbeid på ettermiddagstid utover det som hun har i plantid. Her peker den diskursive praksisen på at dette presset kommer av at administrerende arbeidsoppgaver ser ut til å skjære inn på tiden til faglig-pedagogisk arbeid. En barnehagelærer sier *"jeg trodde ikke jeg hadde forventet å ha tidspresset hele tiden og så kanskje jeg hadde forventete meg at jeg fikk drive mer med fagområdene"*. Siste spørsmål var om hvordan informantene opplevde at omverden vurderte profesjonskompetansen sin. I svarene var begge kategoriene enige at de oppfattet holdningene av samfunnsgruppene som har relasjoner med barnehagefeltet, som foresatte eller andre barnehageansatte, som positive og at disse grupper verdsatte profesjonen. Men det var også stor enighet om at det finnes mange andre kategorier i samfunnet som ikke har forhold med barnehagesektoren, og er enten totalt uvitende eller misledet i sin vurdering av denne profesjonen. En pedagogisk leder mener at *"Innafor barnehagesektor så blir vi veldig verdsatt men jeg merker jo også at hvis du snakker om de utenfor barnehagesektor tanter og onkler. Det henger fortsatt"*.

4.2 Diskursanalyse

I analysen min kom det tydelig frem at alle de jeg har intervjuet brukte samme type begreper og disse hadde en felles kontekstuell bakgrunn som er definert men ikke begrenset av de to styringsdokumentene barnehageloven og rammeplanen 2017. Disse dokumentene for eksempel nevner aldri "assistenter" og "fagarbeider" som kategorier av barnehagearbeider på tross av at de er definitivt innforstått og kanskje begrenset som *barnehagens øvrige personale* i både barnehageloven og rammeplanen 2017. Et viktig mål med denne oppgaven var å finne ut om bruk av stillingstitler – barnehagelærer og pedagogisk leder- hadde noe innflytelse på utviklingen av barnehagelæreres profesjonsidentitet. Alle informantene mine refererte til seg selv som "barnehagelærere" til tross for at to av dem er i stilling som pedagogiske ledere. Det

at det finnes et bestemt hierarki som setter pedagogiske leder ett trinn over barnehagelærere kan være i samsvar med samfunnets underliggende doxa. Det er bare sunn fornuft at et hierarkisk system utfolder seg over flere lag. På samme måten er det naturlig at de som er i barnehagelærer-stillinger har mer fokus på den pedagogiske siden av arbeidet mens de som er i pedagogisk-leder stillinger har mer fokus på de administrerende aspekter av den daglige driften. Dette kommer gjerne med oppfattelse av forskjell i stillingskategorier og viste ikke å ha noen påvirkning på utvikling av den grupperelatert profesjonsidentitet. Så, forskjellige stillingskategorier skapte ikke skille i gruppenes tilhørighet. Gjennom analysen min fant jeg ut at barnehagelærerbegrepet ble brukt i diskursiv praksis gjerne for å referere tilbake til den utdanning som gir tilgang til forskjellige stillingskategorier, der pedagogisk leder er en av disse mulige stillinger. Etter den sosialkonstruktivistiske tankegangen er det diskurser som både medskaper og overfører verdiene i samfunnet, men her klarte jeg ikke å få frem noen bestemte idealer knyttet til valg av stilling eller stillingstitler.

I samtalene ble også begrepet "pedagog" brukt eller referert til i stedet for barnehagelærer og det ble etter hvert tydelig at denne kategorien også inkluderte pedagogiske ledere og andre barnehagens formelt utdannede ansatte. En nærmere analyse viste at dette begrepet blir brukt til gruppering der skille mellom stillingstitlene ikke er viktig å forholdet seg til, og at det er dette begrepet som muligens fremmer en felles identitet. Det gjør ikke noe om en jobber som barnehagelærer eller pedagogisk leder, eller om en er utdannet barnehagelærer eller førskolelærer siden begrepet pedagog i praksis inkluderer alle som er "utdannet til å jobbe i barnehagen". Dette er et begrep som jeg har sjeldent møtte i lesingen min og uansett ikke i den forstanden som er brukt i samtalene. I tillegg er pedagogsbegrepet aldri brukt i styringsdokumentene som det er. Men den diskursive praksisen i både barnehageloven og rammeplanen 2017 viser å legge en viss tyngde i alt som er pedagogisk. Ordet *pedagogisk* er gjennomgående brukt i begge dokumentene gjerne sammensatt med andre ord i en begrensende eller definerende forstand som i *pedagogisk virksomhet*, *pedagogisk tilrettelegging* eller *pedagogisk leder*. Det ser ut som det er denne diskursive praksisen som har en mer betydningsfull definisjonsmakt og som viser å ha en sterkere innflytelse på hvordan profesjonsutøvere i begge stillingskategoriene oppfatter seg. Jeg forstår det slik at informantene mine bruker pedagogsbegrepet på en måte som er overordnet stillingskategoriene barnehagelærer og pedagogisk leder, og at det er dette begrepet som de bruker for å referere tilbake til en bestemt ekspertgruppe som har en viss jurisdiksjon over bestemte oppgaver. Da er det heller barnehagpedagogspesjonen enn barnehagelærerprofesjonen.

I den tekstuelle konteksten gitt av samtaleene det er en gjennomgående bruk av de grammatiske funksjoner som indikerer gruppering og gruppetilhørighet som indikerer en antagonisering av kategorien *pedagog* med både *foreldregruppe-* og *assistentgruppe-kategorien*. En dypere analyse av teksten viser at de grammatiske funksjoner som blir brukt til gruppering, setter gruppen *pedagoger* også i motsetning med gruppen *politikere*. Dette kan tyde på at denne gruppe har en viss innebygd definisjonsmakt som overstiger den som kommer med den organisatoriske aspekten av profesjonen.

Vokabularet informantene mine brukte og måten de benyttet det på kunne definitivt føres tilbake til rammeplanen og gjennom den til barnehageloven, og gjennom måten de snakket på og konstruerte setningene sine på kom det frem at det ikke er tydelig at det er disse dokumenter som har den normative makten og hvilke krav de stiller.

Språkbruk kunne også gjenkjennes til en viss grad som fagspråk, men her kom det frem at bruk av fagterminologi er begrenset til hva er den sosialt akseptabelt grense for bruk av det. Argumentet ble støttet med at viktigheten av fagspråket er en subordinert nødvendighet for klar øyeblikkelig kommunikasjon med de som ikke deler den kunnskapen, men det også kom frem en viss bevissthet it at dette feltets mangel i bruk av fagspråk påvirker måten profesjonen blir oppfattet utenfor selve feltet. Den underliggende diskursen som var mulig å identifisere i denne sammenhengen kan komme fra en konflikt mellom lojaliteten til ens yrke og behovet for å etablere et godt kommunikasjonsmønster med de en trenger å samarbeide med, både når det snakkes om foreldre/foresatte eller kolleger som ikke har samme utdanningsnivå.

Videre har jeg identifisert en diskursiv praksis som avslører en oppfattelse at *å jobbe i barnehagen* ikke viser tilbake til et bestemt bilde hvor barnehagen er en standardisert samfunnsinstitusjon som har visse definerte oppgaver som krever bestemte evner og kunnskaper, lik som et bilde av *å jobbe på barneskole* kan gjøre. Men heller til det kontekstuelle bildet som relateres til den bestemte barnehagen man jobber i, her og nå. Og det er en generell oppfattelse mellom informantene mine at det også finnes en mangel på en opptreende *sunnt fornuft* i relasjonen med barnehage i den utvidet kulturelle konteksten som er samfunnet. Etter mitt skjønn kan dette komme fra det at skolen er en gammel institusjon som det største majoritet av innbyggerne er fortrolig med, noe som ikke er tilfelle med barnehagen som er en institusjon som vi har sett har oppstått nylig og er fremdeles i utvikling.

Ved et nærmere blikk ble det mulig for meg å se at alle disse diskursive praksiser ledet til to overordnet diskurser. Den ene diskurs har å gjøre med en oppfatning av mangel i samfunnsinstitusjonens overordnede struktur. Den andre har å gjøre med den vesentlig

oppfattelse av at det er kunnskapsgrunnlaget som definerer profesjonsidentitet gjennom å definere gruppetilhørighet.

Jeg vil videre drøfte om hvordan dette påvirker utvikling av profesjonsidentitet.

5.0 Diskusjon

Dette var en liten forskningsstudie der jeg har bare hatt samtale med fire barnehagelærere, to i stilling som barnehagelærer og to i stilling som pedagogiske leder, og jeg forstår at dens omfang tillater meg egentlig ikke å generalisere funnene mine. Men alle informantene mine hadde gått gjennom den nye barnehagelærerutdanning og jeg lurer på om forskningen min kan kanskje på noen måter være en pekepinn for dagens relasjon mellom intern og ekstern drift i profesjonaliseringsprosessen av barnehagelæreryrket.

Jeg støtet på en stor utfordring i mitt forsøk på å finne ut hvordan barnehagelæreres og pedagogiske ledes profesjonsidentitet skapes i praksis, og om det finnes noe forskjell mellom de to og hvilke diskursive praksiser som påvirker denne prosessen. Det at det i dag ser ut som om det ikke finnes per i dag en definert profesjonsidentitet per i dag, hverken for kategorien barnehagelærere eller for kategorien pedagogiske ledere. Da er det vanskelig å svare spørsmål på hvordan disse identiteter utvikles, på samme måte som det er ikke lett å isolere hvilke diskursive praksiser påvirker denne utviklingen. Jeg forsøkte å finne ut om stillingstitler hadde noe påvirkning på skapning av profesjonsidentiteten. Min underliggende antakelse var at forskjellige stillingstitler kunne muligens lede mot forskjellige profesjonsidentiteter. Mine antakelser i forkant var feil da det ble tydelig at det er ikke stillingstittel som informantene mine referer tilbake til når de snakker om seg selv. men heller den utdanningstittel de alle har. Men jeg fant også ut noe som var veldig interessant, nemlig at denne informant-gruppen oppfatter en viss tilhørighet til en bredere kategorien som de selv definerer som *pedagoger*. Data viser også at den diskursive praksis av informantene mine peker på at de oppfatter pedagog-kategorien i relasjonen med flere andre aktører som har både innflytelse i feltets -og krav på det. Dette kan jeg knytte tilbake til Heggen sin definisjon av profesjonsidentitet som en gruppes felles identitet som skapes og utvikles i relasjonen med de andre institusjoner tilknyttet profesjonen (2008, s.323).

Om jeg velger å forholde meg til pedagogsbegrepet på samme måte som informantene mine brukte den, ser jeg at det er gjerne ikke en bestemt profesjonsidentitet som mangler, men det kan være at i forskningen min hadde jeg fokus på de feile begrepene. Faktisk pekte den diskursive praksisen jeg møtte gjennom denne øvelsen på at både enhver av informantene mine sin egne profesjonelle identitet og generelt pedagog-kategoriens profesjonalitet er oppfattet som betydelig forankret i kunnskapsgrunnlaget. Det ser ut som kunnskapen ervervet gjennom utdanningen har en stor rolle i hvordan barnehagelærere og pedagogiske ledere konstruerer

profesjonsidentiteten sin som pedagoger. Det er på grunnlag av den tydelige forståelse av hva det er forventet av dem under utdanningen som den profesjonelle identiteten til informantene mine utvikles, noe som de tydelig formidlet at de ikke fikk ervervet fra barnehagens styringsdokumenter. Det er kunnskapsgrunnlaget som har fått informantene mine til å identifisere seg med en profesjon som Dahl-Michelsen og Leseth (2011, s. 122) hadde hevdet, på tross at det kan kanskje ikke kalles for barnehagelærerprofesjonen men skal kanskje bli referert til som *barnehagepedagogprofesjonen*. Hennem og Østrem, (2016) hevder i sin bok at profesjonsutøvere må ha en forståelse av de verdiene de forplikter seg til. Jeg mener at mine informanter viser at de har den forståelse når de, i utøvelse av jobben sin, viser lojalitet mot det de har lært og klager på de hindringene de treffer på veien. Faktisk det er det en generell oppfattelse av informantgruppen min er at kunnskapsgrunnlaget skinner gjennom det de gjør i profesjonsutøvelse, enda de føler seg nødt å ikke bruke teknisk fagspråk på grunn av en grunnleggende samarbeidsideologi som baseres på den nødvendigheten til å forene seg med andre grupper i samfunnet som ikke deler samme fagspråket. Og det at profesjonen baseres på det som Grimen kaller for "skjønnsbasert beslutningsmakt" (2008, s. 203) betyr ikke nødvendigvis at kunnskapsgrunnlaget "er" utydelig som Smeby hevdet i 2011 (s.56), i det minste ikke internt i feltet. Det viser heller, etter min mening, til en viss vanskelighet i standardisering av praksisoppgaver.

Informantene mine deler en oppfattelse av at de har et visst profesjonelt ansvar knyttet til den rollen de besitter i kraft av profesjonskunnskapen sin, og dette stemmer med det som Grimen (2011, s. 32) mener når han snakker om profesjonsorganisering. Men jeg oppfattet det slik at rollene som barnehagelærer og pedagogisk leder tar de på seg i kraft av den underliggende - eller kanskje overordnet - pedagogrollen. Dette fordi det er den underliggende profesjonelt ansvar som kommer med å være pedagog som de refereres tilbake til, på tross av om alle er utdannet barnehagelærer og to av dem jobber som pedagogiske leder. Men det er kanskje viktig å legge merke til at informantene mine bruker pedagogbegrepet til å referere både til seg selv og kollegaene sine som er utdannet førskolelærere. På den ene siden kan det være at når kategorien "utdannet til å jobbe i barnehagen" velger å definere seg selv som "pedagoger" eller enn å bruke en av de begrepene som er brukt i styringsdokumenter prøver de å kreve en viss definisjonsmakt som viser, i min mening, spenningen mellom det organisatoriske og det performative aspektet av profesjonen. På den andre siden kan dette være et utfall av utydeligheten i definisjoner – da krever de kanskje ikke definisjonsmakten, de trenger bare å være avgrensede for å tydeliggjøre ting for seg selv.

Jeg også mener at utfall av denne forskningen kan tyde på at bytting av profesjonens navn fra førskolelærere til barnehagelærere har hatt lite påvirkning på utviklingen av en ny sosial praksis innenfor profesjonen, dette fordi jeg kan se for meg at en ny sosial praksis hadde fremmet et skille mellom gruppene og ikke en slik forening av dem som det viser seg å ha blitt. Men hvis det stemmer at "Det profesjonelle ansvaret er nær forbundet med kunnskap" som Hennem og Østrem hevder (2016, s. 14), så kan det også være at den reformering av utdanning er så ny at prosessen av å utarbeide den nye sosiale praksis bare krever mer tid. Kanskje er pedagogsbegrepet en arv fra før profesjonsnavn ble byttet. Da kunne en forklaring for valg av pedagogsbegrepet være at barnehagelærere er enda et mindretall i forhold til de andre utdannede ansatte i barnehagen og at denne er en strategi for å fremme en savnet tilhørighetsfølelse. Dette er noe å tenke på men omfanget av denne oppgaven ga meg ikke innsyn i det. Det som jeg fikk innsyn i er at det at staten skapte forvirring da profesjonen endret navn men samtidig ikke gav en klar definisjon av ansvaret som er forbeholdt barnehagelærerstilling. Utydeligheten i både krav og definisjoner gjør at det er barnehageinstitusjonens struktur som oppfattes som utydelig. Det kan tenkes at dette er et tegn på at staten har feilet i å utnytte bevisst definisjonsmakten sin når de har begrenset seg til det semiotiske aspektet av den sosiale praksis. I oppfattelse av de profesjonsutøvere som jeg har snakket med kom ikke det nye profesjonsnavn med et sett av nye forventninger som kunne ha løftet barnehagelæreryrket til et nytt nivå. Det vil si det nivået der den hadde samsvart med den klassiske definisjonen av en profesjon, som innebærer at en profesjon har i jurisdiksjon over bestemte oppgaver. For tiden er kanskje Thoresen (2015) sin definisjon av barnehagelæreryrket som semiprofesjonen - på grunn av manglende yrkesmonopol - mer passende. En følelse som kom frem fra informantene mine er at navneskiftet og reformering av utdanning brakte med seg et nytt profesjonelle ansvar, men ikke nok myndighet til å praktisere den. Men det kan også tenkes at staten bevisst har begrenset seg til å etablere en ny semiotisk praksis som første steg i en vanskeligere og mer krevende prosess av konstruksjonen av felles symboler som er grunnleggende for utvikling av både barnehageinstitusjonen og barnehagelærerprofesjonen i samfunnet. Det er kanskje tidens utilstrekkelighet av ressurser (utdannet personell, økonomi etc.) som begrenser et omfattende raskt skifte.

Resultatene mine viser også at savn på en mer tydelig definisjon tillater feltet en del frihet i forvaltning av kunnskapen, noe som kan på en måte begrense, den oppfattede definisjonsmakten utøvet fra politikken felt. Denne kan stamme fra det at loven tillater barnehageinstitusjonen en viss frihet i sin tolkning av de kravene som styringsdokumenter setter til den, noe som andre institusjoner kanskje ikke har i samme grad. Denne friheten vises

faktisk i det performative aspektet av profesjonen som kommer med den nødvendighet for utøvelse av skjønn karakteristisk av denne typen profesjonen. For eksempel det at barnehagefeltet betegner assistenter på forskjellige måter og bruker flere og mer definerte kategorier for ansatte i barnehagen kan vise at de også har enn viss makt i definisjonen av roller, om ikke i definisjonen av begreper. Men dette kan fremme et mindre tydelig bilde av institusjonens oppgave i samfunnet, som i sin tur negativt kan påvirke den følelse av tilhørighet til profesjonen fra barnehagelæreres side.

Det kan argumenteres for at det organisatoriske aspektet av barnehagelærerprofesjonen har en betydelig definisjonsmakt på hvilke begreper som brukes i barnehagefeltet - både gjennom den normative rollen av utdanningsinstitusjoner og gjennom styringsdokumenter. I min oppfattelse er til og med pedagogsbegrepet et resultat av den statlige diskursive praksisens påvirkning. Den kommer med et tydelig bilde av hvem man er og hva man skal gjøre og er innarbeidet i profesjonen. Dette har en stor påvirkning på både feltets diskursive og sosiale praksiser og siden det er den sosiale praksisen som etablerer forholdet mellom diskurs og den sosiale strukturen i sin helhet, det er dette som i sin tur også påvirker gruppens tilhørighetsoppfattelse.

6.0 Oppsummering

Jeg har begynt barnehagelærerstudie i en tidsepoke der barnehagefeltet er preget av en tydelig profesjonaliseringsprosess, noe som vises gjennom den politisk vilje til å satse på feltet. Ettersom jeg oppfattet bruk av begreper barnehagelærer og pedagogisk leder i styringsdokumenter som inkonsekvent ble nysgjerrigheten min pirret. Jeg lurte på om og hvordan utydeligheten i definisjon av hva det betyr å være barnehagelærer påvirker profesjonaliseringsprosessen. Da satte jeg i gang for å finne ut hvordan barnehagelærere og pedagogiske ledere konstruerer profesjonsidentiteten sin. Først fant jeg ut at det finnes ikke skille i hvordan barnehagelærere og pedagogiske ledere konstruerte profesjonsidentiteten sin siden informantene fra begge kategoriene bruker disse begrepene til å referere til stillingstitlene de innehar, og ikke til hvilken kategori de føler de hører under. Siden samtlige, i utøving av profesjonen sin, oppfattet seg som *pedagoger* i stedet for *barnehagelærere* burde man kanskje heller benytte begrepet barnehagepedagogprofesjon. Barnehagepedagog inkluderer alle som har utdannet seg for å jobbe i barnehagen, så det vil være en felles identitet.

Den diskursive praksis med mine informanter brakte fram to overordnede diskurser som preget deres oppfattelse av hva det betyr å være barnehagelærer. Den ene er en oppfattet mangel i struktur av barnehagen som samfunnsinstitusjonen. Den andre er den oppfattelse at kunnskapsgrunlaget definerer internt i feltet, hvis ikke ut i samfunnet, jurisdiksjonen av profesjonen. I tillegg ser det ut som begge disse diskurser spiller en stor rolle i konstruksjonen av profesjonsidentitet.

På den ene siden det er den kunnskapen som er ervervet gjennom utdanningen som på en måte definerer gruppetilhørighet som Dahl-Michelsen og Leseth (2011, s. 122) hadde hevdet. På den andre siden gjør den oppfattede strukturmangel i barnehage som samfunnsinstitusjonen at institusjonen selv, og dens plass i samfunnet, ikke er automatisk gjenkjennbar og deretter rollen av de som jobber for denne institusjonen ikke er en del av samfunnets doxa. Dette betyr at den sunne fornuften i det norske samfunnet ikke har et bilde av hva det innebærer å være barnehagelærer, i motsetning til hva det er å være barneskolelærer eller lege eller jurist. Dette gjør barnehagelæreropp-gaven mye mer vanskelig, fordi den kontinuerlig må forsvare og begrunne sine arbeidsmåter utad.

Litteraturliste:

Bergsland, M.D. & Jæger, H. (Red.) (2014). *Bacheloroppgaven i Barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 17 juni 2005 nr. 64*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Dahl-Michelsen, T. og Leseth, A. (2011). Treningskultur og profesjonsidentitet i en norsk fysioterapeututdanning. I: Leseth, A. og Solbrække, K.N. (2011). *Profesjon, kjønn og etnisitet* (121-140). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dickins, T.E., (2004). Social Constructionism as Cognitive Science. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2004 (34:4).

Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres Profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Følgjegruppa (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. (Rapport nr. 5). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander, L. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (197-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2011). Profesjonelt ansvar og gode ansvarspraksisar. *Første steg, 2011* (2), 30-33. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2011/forste-steg--2-2011.pdf>

Grue, J. (2017). Diskursanalyse. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. mars 2018 fra <https://snl.no/diskursanalyse>

Heggen K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (06), 446-460.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, L. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (321- 332). Oslo: Universitetsforlaget.

Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hitching, T.R., Nilsen, A.B. og Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagenbokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41, 2008-2009).

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. (Nr. F-04/2011). Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv_f_04_11_veileder_om_kravene_til_pedagogisk_bemanning_i_bhg.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens Barnehage*. (Meld. St. 24, 2012-2012). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehage*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Larsen, A.K. & Slåtten. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(5), 1-19. Hentet fra

<https://oda.hioa.no/nb/mot-en-ny-pedagogisk-lederrolle-og-lederidentitet/asset/dspace:7354/1133391.pdf>

Mausethagen, S. (2017). Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid. I Mausethagen, S. & Smeby, J.K. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (204-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, L. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier -en introduksjon. I Molander, L. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Schneider F.A. (2013, 13 May). How to Do a Discourse Analysis - A Toolbox for Analysing Political Texts [Blogg post].

Hentet fra

<http://www.politicseastasia.com/studying/how-to-do-a-discourse-analysis/>

Skirbekk, S. (2018). Rolle. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2018 fra

<https://snl.no/rolle>

Skoglund, T. (2011) Kritisk lesning av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (39-52). Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, L. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (87-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. Hentet fra

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Smeby, J.-C., Mausestaden, S. Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". I: *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet* (149-169). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra

https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7_kvalifisering.pdf

Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 10 (2), 12-19.

Sunde, J. (2006). Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen. *Barn*, 3, 41-59. Hentet fra

<https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272489747/sunde2.pdf>

Vedlegg 1: Begrepsavklaring til intervju

Problemstillingen til bacheloroppgaven heter:

«Hvordan konstruerer barnehagelærere og pedagogiske ledere sin profesjonsidentitet».

Rammeplanen 2017 definerer barnehagelærere og pedagogiske leder på denne måten:

"**Barnehagelærere** er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver."

" **Pedagogisk leder** er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede."

Profesjonsidentitet refererer til den kollektive identitet som en bestemt gruppe i samfunnet utvikler og skaper gjennom å forholde seg til institusjoner som er tilknyttet til profesjonen.

Profesjonell identitet er i tett relasjonen med personlig identitet og påvirker individet i sin utøvelse av yrkesrolle

Vedlegg 2: Intervjuguiden

1. Du er utdannet barnehagelærer: Hva legger du i dette begrepet?
2. Du jobber som Barnehagelærer / Pedagogisk Leder. Hva er grunnen at du søkte akkurat denne stillingen?
3. Hva innebærer det for deg å jobbe som Barnehagelærer / Pedagogisk Leder i praksis?
4. Hvilke krav stilles til deg i rollen/jobben din? Og hvem stiller dem?
5. Hvordan tenker du at profesjonsidentiteten din konstrueres?
6. Hva tenker du er avgjørende for at du kan være profesjonell? (Når opplever du deg selv som profesjonell i jobben din? I hvilke settinger eller kontekster? (hvor, når, sammen med hvem?))
7. Er jobben i samsvar med dine forestillinger/ forventninger? På hvilken måte?
8. Hvordan opplever du at omverdenen vurderer profesjonskompetansen din? (både innenfor og utenfor bhg)