



# Høgskolen i Bergen

## Masteroppgave

MUNDD511

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	08-11-2016 09:00	<b>Termin:</b>	2016 HØST2
<b>Sluttdato:</b>	15-11-2016 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	MUNDD511 1 MG		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 2

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Valgt  
**Jeg godkjenner avtalen om** Valgt  
**tilgjengeliggjøring av**  
**masteroppgaven min i**  
**BORA:**



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Åtte rurale stemmer; å arbeida som  
førskulelærar i Vest-Norge

Eight rural voices; working as a  
kindergarten teacher in Western  
Norway

**Berit Kvalvik**

**Master i undervisningsvitenskap med fordjuping i pedagogikk**

**Lærerutdanning**

**Avdeling for lærerutdanning**

**15.november 2016**

## Samandrag

Masteroppgåva har fokus på rural teaching som førskulelærer i Norge. Gjennom kvalitative intervju av åtte førskulelærarar i tre ulike barnehagar i rurale strom på Vestlandet, er det innhenta data til bruk i masteroppgåva. Dette empiriske materialet gir innblikk i det pedagogiske innhaldet i dei utvalde barnehagane og førskulelæraren sine rollar internt i barnehagen og eksternt i bygda. Datamaterialet er analysert etter metoden innhaldsanalyse (content analysis).

Masteroppgåva prøver å svara på korleis ein kan forstå omgrepet rural i samband med rural teaching i norske barnehagar i tillegg til å utforska førskulelæreryrket som profesjon og profesjonell yrkesutøving i ein rural kontekst. Lov om barnehagar (2005) og Rammeplan for barnehagar (2011) legg føringar for formål og innhald i barnehagar i Norge. Gjennom utdanninga er førskulelærer (barnehagelæraren) kvalifisert til arbeid med førskulebarn. Utøvinga av yrket er forma av rammene som sentrale føringar og utdanning gir. Det er mange fellestrekk i innhaldet i barnehagedagen slik det kjem fram i datamaterialet frå dei tre barnehagane. Det lokale særpreget på barnehageinnhaldet synes å vera lite med utgangspunkt i dei åtte intervju som masteroppgåva byggjer på. Dette kan også forklarast som eit resultat av norske reguleringar og koordinert nasjonal utdanning av førskulelærarar.

## Summery

The focus of this master thesis is rural teaching in kindergartens in Norway. The data material is from qualitative interviews of eight (kindergarten) teachers from three different kindergartens in rural areas of Western Norway. This empirical material provides information about the pedagogic content in the selected kindergartens and the role of the teachers internally in the kindergarten as well as externally in the local community. The method used is content analysis.

The thesis aims to address the term rural in the context of rural teaching in Norwegian kindergartens. Furthermore, the profession of kindergarten teachers is explored in a rural context. Norwegian regulations ("Lov om barnehager" 2009 and "Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens" 2011) guide the aims of and content in kindergartens. The kindergarten teachers are qualified through their education which in combination with the central regulations, shape the professional practise. The data material shows several common features in content and daily routine for the three studied kindergartens. The content in the kindergartens does not show distinct local characteristics according to the eight interviews presented in this thesis. This can also be explained by the Norwegian regulations and the coordinated educations of kindergarten teachers at national level in Norway.

## Forord

Masteroppgåva har som utgangspunkt intervju med åtte førskulelærarar (ein av desse er barnehagelærarstudent på deltid). Det er på sin plass å takka alle desse åtte for at dei var villige til å la seg intervju. Ved kontakt med barnehagane var responsen udelt positiv og ingen takka nei til å verta intervju. Utan dei åtte rurale stemmene, hadde ikkje denne masteroppgåva kunna vorten skreve. Stor takk til dykk alle!

Takk også til rettleiar ved Høgskulen i Bergen, Dizguinta Baraldsnes, for god rettleiing og positive tilbakemeldingar. Tobias Werler, professor ved Høgskulen i Bergen, skal også ha takk for at eg fekk delta i prosjektet «Rural Teaching» der mi oppgåve var å intervju førskulelærarar i rurale strok i prosjektet, dvs. i Norge.

Underteikna er deltidsstudent og i fullt arbeid som lærar. Det er utfordrande å vera både student og yrkesaktiv, men det har vore ein svært lærerik prosess å fullføra masteroppgåva på trass av eit krevjande yrke. Gode og interesserte kollegaer på Nordahl Grieg vidaregåande skule har vist interesse og forståing for det krevjande å vera deltidsstudent, så takk til de næraste kollegane som har støtta opp om studiet mitt, Hege, Inger-Johanne, Anne-Marie og Guri spesielt.

Den største takka skal ektefelle Ole Petter ha, oppmuntrande og alltid med god tru på meg. Det har vore godt å kunna diskutera både oppsett, skriveprosess og innhald i masteroppgåva saman med han. Dette i tillegg til å utøva eit visst press på både framdrift og fullføring av masteroppgåva, har vore med på å motivera meg til å få arbeidet gjort. Det er nyttig å ha ein akademikar som ektefelle!

Dei unge vaksne barna mine Ana Guro og Torgeir, har sytt for at det akademiske fokuset ikkje har overtatt for kvardagslege gleder og problemstillingar. Det same gjeld ikkje minst Trine Iselin, snart 2 år og minstemann i familien, med fokus på små og store gleder i livet. Samvær med små barn set akademiske ambisjonar i rett perspektiv; livet her og nå må koma i fyrste rekke.

Bergen, november 2016

Berit Kvalvik

## Innhald

Samandrag .....	2
Summery.....	3
Forord .....	4
Figurar og tabellar:.....	7
1. Innleiing .....	8
1.2. Rural teaching .....	8
1.2. Kvalitativ studie.....	9
1.3. Min ståstad i rural samanheng.....	10
1.4. Førskulelærer eller barnehagelærer? .....	11
1.5. Den rurale barnehagen kontra urbane barnehagar .....	11
1.6. Bruk av omgrep .....	11
2. Problemstilling.....	12
3. Det rurale Norge .....	13
3.1. Kommunestruktur i Norge.....	15
3.2. Rural versus urban.....	17
3.3. Demografisk struktur i distrikts-Norge.....	18
3.5. Næringsverksemd .....	19
3.6. Barnehageutvikling og barnehagetilbod i kommunane .....	20
4. Teoretisk perspektiv.....	22
4.1. Rural teaching .....	23
4.2. Profesjon og profesjonell; førskulelæraren som profesjonell yrkesutøvar.....	28
4.3. Kvalifisering til førskulelæreryrket og situert læring .....	33
5. Forskingsdata og forskingsmetode.....	35
5.1. Val av respondentar.....	35
5.2. Kvalitative intervju.....	37
5.3. Gjennomføring av intervju.....	38
5.4. Eigen rolle som intervjuar.....	41
5.5. Transkripsjon .....	44
5.6. Forskingsmetode .....	44
5.7. Nærare om bruk av innhaldsanalyse i masteroppgåva .....	46
6. Forskingsfunn .....	48
6.1. Kven er du på denne plassen (place based role) .....	49
Barnehagen .....	49
6.1.1. Kven er du på denne plassen i personalsamanheng.....	49

6.1.2. Kven er du på denne plassen overfor barna som går i barnehagen.....	50
6.1.3. Kven er du på denne plassen overfor foreldre til barn i barnehagen.....	52
Staden/bygda.....	53
6.1.4. Kven er du på denne staden/i bygda .....	54
6.2. Rollekonflikt (role conflict) .....	56
6.2.1. Interne rollekonfliktar i barnehagen.....	56
6.2.2. Rollekonfliktar relatert til arbeidet i barnehagen og som innbyggjar i bygda.....	57
6.3. Ein typisk dag i barnehagen (logic of everyday).....	58
6.3.1. Aktivitetar med forankring i lokalmiljøet .....	59
6.3.2. Førskuleaktivitetar og samarbeid med grunnskulen i området.....	60
7. Fagspråk som førskulelærar, ein refleksjon.....	62
8. Drøfting av funn sett i lys av teoretiske perspektiv .....	63
8.1. Kven er du på denne plassen? (place based role) .....	63
8.2. Rollekonflikt (role conflict) .....	66
8.3. Ein typisk dag i barnehage (logic of everyday) .....	68
8.4. Den profesjonelle førskulelærar i rurale barnehagar .....	72
9. Konklusjon .....	73
10. Avsluttande kommentar .....	77
11. Referansar: .....	78
Vedlegg.....	82
Vedlegg 1: Intervjuguide, norsk versjon.....	82
Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking og samtykkeerklæring .....	82
Vedlegg 3: Godkjent søknad NSD (personvern).....	82

## **Figurar og tabellar:**

Figur 1: Tidspunkt når grunnutdanninga var fullført (bachelor).

Figur 2: Oversikt over bustad i forhold til arbeidsplass.

Figur 3: Innhald i barnehagedagen.

Figur 4: Førskulelærer som deltakar i både barnehage og i bygda.

Figur 5: Førskulelærer som deltakar i barnehagen, forhold til bygda er perifert.



## 1. Innleiing

Utgangspunktet for å velja dette emnet i masteroppgåva er at eg i tillegg til å interessera meg for førskulelæraren sitt arbeid i rurale område/spedtbygde strok, fekk tilbod om å delta i prosjektet «Rural Teaching. Understanding Teacher Knowledge and Praticice in Rural Areas (in Norway, Germany, Poland and Lithuania)» ved Høgskulen i Bergen ved prosjektleiar prof. Tobias Werler (Werler 2016). Gjennom dette prosjektet har eg fått tilgang og innsyn i tematikk rundt rural forskning og faglitteratur knytt til undervisning i skulesamanheng. Intervjuguiden eg har nytta, er ei delvis norsk omsetjing av intervjuguiden i prosjektet «Rural Teaching» tilpassa norske barnehagar. Omsetjinga er utført av meg og gjennomgått ved rettleiar Dizguinta Baraldsnes for å sikra at omsetjinga dekkar det same som den engelske orginalguiden. Prosjektet «Rural Teaching» rettar seg mot skular og barnehagar i Norge, Tyskland, Polen, Tyskland og Litauen.

### 1.2. Rural teaching

Ein interessant innfallsvinkel til tematikken «Rural teaching» er om det som skjer i rurale barnehagar er mykje det same som i barnehagar i meir urbane strok. Det å arbeida i barnehage i rurale strok er truleg ulikt det å arbeida i urbane strok, men for å kunna sei noko meir om korleis det er i rurale barnehagar, må ein forska i emnet. I rurale strok vil både naboar, vener og gjerne slekt vera brukarar av barnehagen. Dette er sannsynlegvis ikkje så vanleg i urbane strok der folketalet er mykje større og ein har eit større tilfang på barnehageplassar i ulike barnehagar enn nettopp den eine som ligg i nabolaget. Kva krav stiller det til den enkelte førskulelærer å arbeida i eit tettare bygdesamfunn, er det omsyn ein må ta i rurale strok som påverkar det pedagogiske innhaldet i barnehagen og som påverkar korleis ein handlar i forhold til foreldre og barn? Som førskulelærer kjem ein tett inn på barn og foreldre fordi ein skal samarbeida med heimen. Dette med utgangspunkt i lovverket § 1 Formål (Lov om barnehagar 2005:§1). Gjennom det nære samarbeidet med heimen får førskulelæraren innsyn i kva som skjer i dei ulike familiane, innsyn i samspel og ulike utfordringar eller gleder føresette har saman med barna sine. I sitt arbeid som førskulelærer i ein barnehage, er ho eller han også ein representant for storsamfunnet. Dette samstundes som ho/han er ein offentleg godkjend pedagog med eit samfunnsoppdrag som har som målsetnad å fremja leik, læring, danning og stetta omsorgsbehov hjå barna slik at barn, både det einskilde barnet og barna i fellesskap, får ei allsidig utvikling (Lov om barnehagar 2005:§1).

Tematikken i masteroppgåva er knytt til «Rural teaching». Oversett til norsk vert dette rural undervisning. Omgrepet undervisning er ikkje nytta i særleg grad i norske barnehagar og er også omdiskutert i barnehagesamanheng (Hammer 2014). Eg vel likevel nytta omgrepet rural teaching knytt til barnehagar i denne masteroppgåva, men definert i vid forstand.

Undervisning er definert som «pedagogens målrettede, systematiske og planlagde måte å lede en eller fleire elevers læreprosess på» (Bø & Helle 2010). Det er utdanna pedagogar, førskulelærarar, som skal ha dei pedagogiske stillingane i barnehagane enten det er styrar eller førskulelærer på avdeling eller som pedagogisk leiar. Med utgangspunkt i Lov om barnehagar (2005) og Rammeplan for barnehagar (2011) skal barnehagane gje eit pedagogisk tilbod til barn under opplæringspliktig alder. Innhaldet i barnehagen skal vera planlagt, det skal vera systematisk og ein har målsetjingar med arbeidet slik lov og rammeplan tilseier.

Førskulelæraren arbeidar difor målretta, systematisk og planlagt med utgangspunkt i barna si aktive deltaking og interesser skissert slik i Rammeplan for barnehagar:

*«Barn er nysgjerrige, kunnskapstørste og lærelystne. Det skal barnehagen støtte opp under og slik gi eit godt grunnlag for livslang læring og danning. Læring skjer i det daglege samspelet med andre menneske og miljøet og heng nært saman med leik, omsorg og danning. Barn kan lære gjennom alt dei opplever og erfarer på alle område. Når barn undrar seg over noko, må dei møtast på ein utfordrande og utforskande måte, slik at det dannar grunnlaget for eit aktivt og utviklande læringsmiljø i barnehagen. Interessene og spørsmåla til barna bør danne grunnlaget for læringsprosessar og tema i barnehagen.» (Rammeplan for barnehagar 2011: 2.3)*

Undervisning i barnehage, rural teaching, er med bakgrunn i det som står ovanfor definert i vid forstand av meg.

## **1.2. Kvalitativ studie**

Masteroppgåva er ei kvalitativ studie av førskulelærarrolla i rurale strok. Sju førskulelærarar og ein barnehagelærarstudent dannar bakgrunn for det empiriske materialet oppgåva byggjer på. Seks av dei intervjuar arbeide i stillingar som pedagogisk leiar, den sjuande intervjuar hadde stilling som styrar i barnehage. Barnehagelærarstudenten var tilsett på dispensasjon som pedagogisk leiar i tillegg til å vera deltidsstudent. Til intervjuar er det nytta ein intervjuguide som er felles for prosjektet «Rural Teaching» (vedlegg 1). Intervjuar vart

gjennomført hausten 2015. Dette ved personleg oppmøte av meg i barnehagane dei intervjuar arbeidde i. Samtykkeerklæring er signert av alle dei intervjuar (vedlegg 2). Vidare er intervjuar er godkjende av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (vedlegg 3).

### 1.3. Min ståstad i rural samanheng

Det rurale i yrkessamanheng sett i forhold til førskulelæreryrket, har interessert meg sidan eg sjølv fullførte mi grunnutdanning som førskulelærer, særleg ettersom eg stort sett har arbeid i urbane strom trass i oppvekst i eit rurale område.

Med utgangspunkt i tematikken for masteroppgåva er det også viktig å plassera seg sjølv i forhold til dette, dvs. eigen ståstad i forhold til rurale strom og rural teaching (Bartholomæus, Halsey & Corbett 2014). Med det meinast kva kontekst ein set det rurale i, t.d. om ein har ei romantisk førestilling om livet på landet, ein stad der alle kjenner alle og har omsorg for kvarandre eller ein stad som er til forveksling lik det urbane liv, men utan så mange menneske i nærleiken. Ein stad der familiar er opptekne av å få kvardagen til å gå i hop, med barnehage, skule og arbeid som viktige element i livet, fritidssysler, TV, sosiale mediar og samvær med vener og slekt i fritida. I undervisningssamanheng kva utgangspunkt ein har som forskar, om det er viktig med søkelys på rurale skular og barnehagar og kvifor forskning også bør skje innan denne tematikken.

Eg er oppvaksen i ei lita bygd, Kinsarvik i Hardanger, men har ikkje budd i rurale område/i mindre tettbygde strom etter fullført grunnutdanning som førskulelærer. I praksis flytta eg heimanfrå når eg byrja på gymnaset i ein alder av 16 år. Min ståstad i forhold til å forska i rurale område er prega av min eigen oppvekst. Synet mitt på livet på landsbygda er forma av mine barndomsopplevingar og at det er her eg har mi slekt og mine røter. Heimbygda mi er på rundt 500 innbyggjarar, ein lang periode budde me utanfor bygda der det berre var nærmaste slekta til naboar. Ved eigen skulestart i 1.klasse var me berre to elevar som byrja og måtte gå saman med 2. og 3.klasse. Det er til heimbygda mi eg reiser på helgeturar, ferieturar og møter slekt og kjenningar, der «alle» veit kven eg er og kven slekta mi. På mange måtar kan eg ha eit idyllisert syn på livet på landsbygda, men får også dette synet justert ved ofte å vera i heimbygda. Særleg ved tanke på å arbeida i mine heimtrakter, som ofte har vore ei tankeøving, kjem eg fram til at det beste for meg er å arbeida på større stadar; større stadar der eg slepp å forholde meg til vanskeleg problemstillingar i arbeidssamanheng overfor naboar,

slekt eller vener. På den andre sida, med ein bestefar som eg aldri har møtt, men alltid høyrd mykje positivt om, ein som var lærar i ei svært lita vestlandsbygd, har eg også den udelte positive sida ved å vera profesjonell i eit lite bygdesamfunn med meg i min bagasje. Dette utifrå dei historiene som er formidla om besten i Sogn, lærar Bjarne Undertun. Om historiene stemmer med han si oppfatning av eige arbeid og rolla hans i den vesle bygda han budde i, Oppdalsøyri, det er uvisst og kan berre undrast over i ettertid.

#### **1.4. Førskulelærer eller barnehagelærer?**

I denne masteroppgåva vert det nytta yrkestittelen «førskulelærer». Førskulelæraren har fått endra yrkestittel til barnehagelærer. Dei som er utdanna i 2016 eller seinare har/får yrkestittelen «barnehagelærer», men sidan sju av dei åtte som er intervjuet er utdanna før 2016 og med det har fått yrkestittelen førskulelærer, har det i vore meir naturleg for meg å bruka førskulelærer med nokre få unntak.

#### **1.5. Den rurale barnehagen kontra urbane barnehagar**

Hovudtematikken i masteroppgåva er rurale teaching i barnehagar og førskulelærer i rurale strom. Det er ikkje ei samanlikning mellom rurale og urbane barnehagar, men ettersom eg har svært lang erfaring frå arbeid i barnehagar i urbane strom har eg brukt denne erfaringa inn mot tematikken i masteroppgåva. Mi erfaring frå desse åra i direkte arbeid med barn, personale, foreldre og kommuneleiing er nyttig sjølv om erfaringane ikkje har vore sett inn i ein samanheng der forskning har vore eit mål. Opplevd barnehagerøyndom som førskulelærer, pedagogisk leiar og styrar sidan 1982 er verdifullt slik eg ser det, også sett inn i konteksten masteroppgåva byggjer på. Dette i forhold til forskingsfunn, det teoretiske rammeverket og lovverket/rammene for barnehagedrift i Norge. Difor kjem dette til uttrykk der det etter mi meining kan forsvarast fagleg.

#### **1.6. Bruk av omgrep**

Masteroppgåva dreiar seg om førskulelærarar i rurale barnehagar. I teksten nyttar eg ulike omgrep i skildring av både det rurale og tema som angår arbeid i barnehage. Når det gjeld omgrepet rural brukar eg også bygda, grenda, bygdesamfunn og spreiddbygde strom. Foreldre og føresette vert brukt om dei som har hovudansvaret for eigne barn.

## 2. Problemstilling

Utgangspunktet for denne masteroppgåve er korleis det er å arbeida som profesjonell førskulelærer (barnehagelærer) i rurale område i Norge, dvs. korleis det er å vera profesjonell yrkesutøvar i mindre, rurale samfunn; eit lite bygdesamfunn. Dette området er det i lita grad forska på her i landet når det gjeld barnehagar og difor er det eit spennande område å bevega seg inn i. Dei fleste barnehagar i Norge ligg i byar eller bynære strok og større tettstadar. Samstundes bur det også barnefamiljar i rurale område eller i område der folketalet i kommunen og tettstadane er lågt. Alle barn har rett på barnehageplass uavhengig av storleik på kommunen dei bur i.

Norge er eit landstrakt land med mange små kommunar. I mange småkommune vil ein kunna finna fagfolk som har sine sambygdingar eller nære slektningar som brukarar. Det vera seg tilsette i barnevernet, i politiet eller på doktorkontoret. Slik er det også i barnehagar i rurale strok. Å ha fleire stillingar eller posisjonar i eit lite bygdesamfunn, er interessant med tanke på korleis førskulelæraren handterer det å ha fleire posisjonar i bygda; den profesjonelle yrkesrollen og ulike rollar ein har i fritida si, som foreldre, slektning, lagsarbeidar, nabo og sambygding. Korleis det rurale landskapet ser ut i Norge, er også eit viktig moment i denne samanhengen. Kva meinast med rurale strok, kva næringsgrunnlag er det i rurale strok, tilgang på barnehageplass og demografisk struktur dannar noko av bakgrunnen for hovudfokuset i masteroppgåva, rural teaching i barnehagar og førskulelærarrolla i denne samanhengen.

Spørsmål masteroppgåva freistar å få innsyn i er knytt til førskulelæraren som profesjonell yrkesutøvar i rurale strok. Dette i møtet med naboen, vener og slekt som kan vera brukarar av barnehagen ho/han arbeidar i. Masteroppgåva har også fokus på innhaldet i barnehagedagen i rurale barnehagar, dvs. om innhaldet er prega av det rurale og lokale miljøet barnehagen ligg i eller om det er andre trekk som er meir tydelege når førskulelærarane skildrar ein vanleg dag i barnehagen. Problemstillingane ovanfor vert sett i samheng med forskning rundt rural teaching og profesjonalitet innan førskulelæreryrket.

For å forska i dette interessante feltet, er ein kvalitativ metode valt der eit utval av førskulelærarar vart intervjuar med dette som tema. Det interessante er korleis den enkelte førskulelæraren ser på seg sjølv som profesjonell i sitt samfunn, kva strategiar ho eller han vel

for å handtera den synlege posisjonen ho/han har, tankar rundt det forvalta samfunnsmandatet som innebere å oppseda og danna barn slik at dei får ein god oppvekst. Dette i eit lite og gjerne gjennomsiktig samfunn - eit oppdrag som for mange er ei forlenging av heimen og heimen sine verdiar, kva som er viktig i oppseiinga av barn og kva innhaldet i barnehagen bør famna. Barnehagen som offentleg institusjon har ikkje dei same føringane som grunnskulen har gjennom læreplanar. Rammeplan for barnehagar (2011) er eit dokument som kan samanliknast med læreplan i grunnskulen, men den er likevel i ei rundare utforming med prosessmål dersom ein ser på formuleringar kring dei 7 fagområda rammeplanen omhandlar i kap. 3 (Rammeplan for barnehagar 2011:38). Det vert også presisert at barnehagen skal arbeida med fagområda ikkje berre tilpassa barn, grupper, men også det «lokale samfunnet» (Rammeplan for barnehagar 2011:40).

Kva utgangspunkt eg som arbeidar med denne masteroppgåva har i møtet med det rurale feltet eg forskar i, har vore viktig å reflektera over. Dei rurale områda eg har oppsøkt og intervjuar førskulelærarar i, var for meg ukjende. Det var plassar eg hadde høyrte om, køyrt forbi eller heilt ukjende stadar. Min rolle som intervjuar vart då fristilt frå miljøet eg intervjuar i. Eg hadde ingen sosiale bindingar til desse plassane og kunne med det vera ein utanforstående forskar. Dersom eg hadde intervjuar i mine heimtrakter, ville eg kunna koma i ein posisjon der slekt, vener eller naboar vart involvert. Det ville i neste høve kunna ført til mindre tilgang på datamateriale, vegring for å verta intervjuar av ein kjenning eller at interessante problemstillingar ikkje vart nemnde med utgangspunkt i personleg kjennskap til dei involverte. Eg bur og arbeidar i urbane stork sjølv om eg er frå eit meir ruralt prega område. I møte med det rurale gjennom intervju med førskulelærarar, har eg difor ein rolle mellom desse to ulike områda. Zane Hamn kallar denne plassen for «the space between» (Hamn 2014:99). Området eg er oppvaksen i påverkar meg samstundes som eg er påverka av kor eg har budd og arbeid som vaksen. Dette påverkar i neste omgang kva eg fokuserar på i denne masteroppgåva ettersom ingen personar er lausrevne frå tidlegare erfaringar og det miljøet ein oppheld seg i til ei kvar tid.

### **3. Det rurale Norge**

Kva definisjon skal ein nytta på omgrepet rural? Omgrepet er ulikt brukt og definert i faglitteratur eg har hatt tilgjengeleg i denne masteroppgåva. Lysgård og Berg (Lysgård &

Berg 2004) framhevar at det er fire ulike måtar å sjå ruralitet på. Det første er ruralitetsindeksar, dvs. fakta og målbare tilstandar som areal og folkemengd. Det andre er sosiokulturelle definisjonar som seier noko om kva som pregar levemåtar, det tradisjonelle samfunnet kontra det moderne, urbane samfunnet. Den tredje måten å sjå ruralitet på er med utgangspunkt i politiske og økonomiske vurderingar i samfunnet, kva konsekvensar samfunnsendringar får i rurale område. Den fjerde måten å sjå ruralitet på er som tankeførestillingar, som «*en sosial og kulturell konstruksjon*» (Lysgård & Berg 2004:19). Eg har i denne masteroppgåva sett på fleire sider ved det rurale Norge utifrå desse fire kategoriane som er nemnd ovanfor. For å få overblikk rundt det rurale Norge, ruralitetsindeks, har eg brukt fakta og tal henta frå Statistisk sentralbyrå (heretter forkorta til SSB), stortingsmeldingar og regjeringsdokument.

Finns det likevel nokre definisjonar på kva som er ruralt i faglitteraturen? Preston argumenterar for at det ikkje finns ei allmenn definisjon av rural i si avhandling:

*«Explaining what constitutes «rural» is a difficult undertaking because a common definition of «rural» does not exist», (Preston 2006:2).*

I rapporten om fleirkulturelle barnehagar i rurale strok, har ein definert rurale strok der kommunane har 40 000 eller færre innbyggjarar. Det resulterte i at 18 kommunar i Norge ikkje vart rekna som rurale:

*«I følgje denne definisjonen er svært store landområder i Norge rurale, og store deler av befolkningen bor i rurale strøk». (Andersen et al 2011:43).*

Ann K. Schulte, (Schulte 2016) skriv i sin artikkel at ho reknar seg som rural og har ein rural identitet. Oppveksten har ho frå ein by på rundt 12.000 innbyggjarar i Sør-Dakota. 12.000 innbyggjarar er til samanlikning ein heller stor stad i Norge. Dette seier noko om at det å kjenna at identiteten er rural, ikkje nødvendigvis har noko stor samanheng med tal på innbyggjarar eller storleik på byen, men det at ein kjenner seg knytt til området sine særpreg:

*«Based upon reflections on my own upbringing, I would define rurality by the strong connection to farming, bland food options, and the limitations caused by the distance from an urban setting.» (Schulte 2016:21).*

Ein eintydig definisjon på rural er vanskeleg å finna i faglitteratur eller kommunale og statlege dokument i Norge. SSB er også kontakta med det føremål for å finna ut korleis dei definerer rurale strok i Norge, dvs. i sine statistikkar og forskingsmateriale. SSB brukar ikkje omgrepet rural, men nyttar tettbygde strok om område med meir enn 200 innbyggjarar med mindre enn 50 meter mellom husa (med nokre unntak) og brukar omgrepet «spreidtbygde strok» om alle områda utanfor desse tettbygde strok. I Norge er det i fylje SSB 33 kommunar som ikkje har nokon busette i tettstadar pr. 1.jan. 2015. (SSB 2015-12-11). Til samanlikning opererer ein i Canada med definisjon på rurale strok om område der folk bur utanfor stadar med 1.000 innbyggjarar eller meir. (Preston 2006:3).

Faglitteratur eg har teke utgangspunkt i rundt rural teaching er mellom anna henta frå USA, Skottland, Canada, Norden og Australia. Det er stor ulikskap i storleik og innbyggjartal i desse landa. Norge er eit lite land når ein ser på areal (323 tusen km<sup>2</sup>) og med vel 5 millionar innbyggjarar samanlikna med Canada (ca.10 millionar km<sup>2</sup>, 35 millionar innbyggjarar) og Australia (ca.7,7 millionar km<sup>2</sup>, 23 millionar innbyggjarar). Tal henta frå SSB (tabell 059) og Wikipedia. Bakgrunnen for desse faktaopplysningane er at forskning skjer i ein kontekst. Forsking skjer ikkje i eit vakuum, heller ikkje innan rural teaching. Kva ein definerar som ruralt er forma av den konteksten ein som forskar er i; Canada og Australia er som vist svært ulike i storleik enn Norge, og korleis landa er organisert på dei ulike samfunnsområda. I dette høvet med fokus på rural teaching slik det kjem fram i faglitteratur (White & Corbett 2014).

Mi masteroppgåve tek utgangspunkt i det rurale Norge og eg har brukt den tilgjengelege faglitteraturen som eg har hatt tilgang på uavhengig av kor den har sitt opphav, men har samstundes prøvd å sjå den i samheng eller samanlikna med det som er meir atkjenneleg for det rurale her i landet. Det er som tidlegare nemnd, mangel på faglitteratur kring forskning på barnehagar i rurale strok, men det er noko forskning på fleirkulturelle barnehagar i rurale område. Faglitteratur om skular i rurale område (både i og utanfor Norge) er større enn på barnehageområdet og er difor nytta inn mot tematikken i masteroppgåva der det er høveleg.

### **3.1. Kommunestruktur i Norge**

Innsamla datamateriale i denne masteroppgåva er henta frå delar av vestlandet, rettare sagt frå fylka Hordaland og Sogn og Fjordane. Norge er eit lite land både i europeisk og verdssamanheng med sine 5 213 985 millionar innbyggjarar (SSB 2015) fordelt på 19 fylke. Dei fleste innbyggjarande bur i tettstadar på Austlandet der fleire folkerike fylke ligg.



Vestlandet omfamnar 4 fylke og det er 2 store fylke på her, Rogaland med rundt 470 tusen innbyggjarar og Hordaland med vel 516 tusen innbyggjarar. Hordaland er det 3. største fylket i landet. Det minste vestlandsfylket er Sogn og Fjordane som med nær 110 tusen innbyggjarar er det nest minste fylket i Norge.

I 2016 er det 428 kommunar i Norge. Den største er Oslo (både fylke og kommune) med 658.390 innbyggjarar (SSB 2015) og den minste er Utsira kommune med 200 innbyggjar (SSB 2015). Ein stor del av kommunane i vestlandsfylka (Rogaland, Hordaland og Sogn og Fjordane) er små i folketal: 7 kommunar har under 1.000 innbyggjarar, 21 kommunar har under 3.000 innbyggjarar. Dei fleste av sistnemnde kommunar ligg i Sogn og Fjordane (SSB 2015).

Ein kommunereform er varsla av regjeringa Solberg (2013 – 2017) med samanslåingar av kommunar som har få innbyggjarar og/eller der politikarane ser for seg at det er nyttig med samanslåing. Grunngevinga for denne reforma er politisk og økonomisk motivert og utanfor tematikken for denne masteroppgåva (Regjeringen 2016). Korleis dette vil endra kommunestrukturen i Norge er uvisst pr. d.d. Det er i dag kommunar som samarbeidar rundt interkommunale tenester ettersom dei har få innbyggjarar eller er plassert i relativ kort geografisk avstand til kvarandre (eks. kommunar på Nord-Jæren: Stavanger, Sandnes og Sola). Om småkommunar slår seg saman i rurale strok, er det likevel i dei spreidtbygde stroka og tettstadane innbyggjarane bur. Forholdet mellom spreidtbygde og tettbygde strok vil truleg ikkje verta påverka av ei eventuell kommunesamanslåing i fyrste omgang. Dersom ein kommune slår seg saman med ein annan, vil ikkje innbyggjarane flytta til større tettstadar med det fyrste, men demografien i kommunane vil kanskje endra seg over tid alt ettersom korleis dei kommunale tenestene vert organisert, kor tilgjengelege dei er for innbyggjarane i ein større kommune. Barnehagar og skular kan verta sentraliserte og nedlegging av skular i små grender er alt eit trekk ved rurale strok slik me kjenner samfunnsutviklinga i dag (Solstad 2016). Det rurale preget på områda som ein i dag tenkjer på som rurale, vil truleg vara i overskødeleg framtid. Norge er eit land med få innbyggjarar i forhold til areal og på mange måtar er det freistande å sei at heile Norge ber preg av å vera eit ruralt land i ein global samanheng.

### 3.2. Rural versus urban

I intervjuet som er utført i samband med denne masteroppgåva, kom eit av intervjuobjekta med eit viktig synspunkt kring tematikk om periferi og sentrum:

*«Bur i utkantstrok og arbeidar her, nei, det er ikkje utkantstrok. Det er utkantstrok, men når eg seier det, er det veldig viktig å få fram at dette er **sentrum** (mi framheving) for dei som bur her. Ei oppgåva er å laga sentrum og at dei skal få styrke i sitt lokalsamfunn. Om det er 7, 20, 10 eller 2, det er det som er pointet.» ( Bjørg i barnehage B om lokalsamfunnet barnehagen ho arbeidar i, ligg i).*

Denne utsega er interessant dersom ein i tematikken rural – urban problematisererar kven som skal avgjera kva som er rural og urbant og kvifor ein skal definera noko som rural og noko som urbant. Kva syn ligg bak denne oppdelinga der noko vert definert som ruralt og er det rurale mindre verdfullt i ein samfunnssamanheng enn det urbane? Anita Berg-Olsen drøftar synet på rural og urban i si doktoravhandling om fådelte skular i rurale område. Ho kjem inn på rasjonelle behov for å dela opp, setja ulike forhold opp mot kvarandre, korleis og kven som har definisjonsmakt i samband med rural og urban:

*«Til alle tider har det eksistert en distinksjon mellom by og land. Byen var bildet av samfunnet i seg selv, og ingen unik form av samfunnet. Byen var kultur. Landet var synonymt med natur. Men det var først og fremst opplysningstiden, moderniteten og Den Industrialiserte Revolusjon som førte til en sosiologisk debatt omkring fordelene og ulempene ved de to sidene av samfunnet. Raske endringer i samfunnssystemet førte til teoretiseringer og forskning omkring rurale og urbane ulikheter. Forståelsen gikk fra å være «forskjellig fra» (natur, skjønnhet, mystisk, dyrisk) samfunnet (byen) til å bli et annet slags samfunn (tradisjonell, rural).» (Berg-Olsen 2008: 46).*

Berg-Olsen dreg også fram ulike teoretikarar som forstår det rurale og urbane ut frå forskjellige ståstadar, frå Karl Marx som ser på det rurale som eit primitivt samfunn underlagt naturen, eit mangelsamfunn i samanlikning med bysamfunnet, til Max Weber som argumenterer for ei utvisking av skilje mellom det rurale og urbane samfunnet. Dette med utgangspunkt i kapitalisme, profitt og konsum som ikkje skil menneska på landsbygda frå menneska i byen (Berg-Olsen 2008). Berg-Olsen påpeikar at menneskelege erfaringar i rurale

og urbane strok er lite omhandla i desse teoriene som er prega av historisk og kulturelle diskursar:

*«Et alternativ perspektiv minner oss på at vi konstruerer vår verden gjennom diskurs og praksis, og at vi med en annen diskurs også har mulighet til å se virkeligheten på flere måter, og at forskjellighet kan bli synlig på en annen måte.» (Berg-Olsen 2008:47-48).*

Kva er eit godt samfunn, kva verdiar er viktige for innbyggjarane, kva utvikling vil me ha og korleis skal innhald vera i barnehagar og skular, kva er kvalitet i tenestetilbodet i rurale strok kontra urbane strok, er dei mange spørsmåla ein kan stilla seg. Bjørg i barnehage B er inne på denne problematikken i det ho uttalar om periferi og sentrum, her bur folka og her er deira sentrum uavhengig av om det er utkant eller ikkje. Kanskje er heller ikkje det rurale livet i 2016 så ulikt det urbane livet i Norge utover at det er lengre geografisk avstand til/frå byen og sentrale strok enn frå tettstadane rundt byane. TV, massemedia og internett er tilgjengeleg stort sett uavhengig av kor ein bur i landet og har vore med på å utvika skilnadar mellom land og by. Korleis samfunnet menneska er ein del av, er utvikla og tilgang på samfunnstjenester er like viktige for det enkelte individet og familiane i desse utkantstroka som i bynære strok. Det er her menneska bur og lever sitt liv, barn, vaksne og eldre. Difor er det også interessant å sjå kva som skjer inne i dei enkelte institusjonane i rurale strok og korleis samhandlinga er med lokalsamfunnet utanfor som her i denne masteroppgåva med utgangspunkt i den rurale barnehagen og på korleis førskulelæraren utøver yrket sitt i rurale strok.

### **3.3. Demografisk struktur i distrikts-Norge**

Folketalet i mange mindre kommunar har nedgang i talet på innbyggjarar og i 2011 var det nedgang i 117 av 428 kommunar (St.meld. nr.13: 22). Mange kommunar i distrikta har ei hovudtyngd av eldre innbyggjarar samanlikna med meir sentrale kommunar. Dette er trekk som ein også ser i dei andre nordiske landa:

*«I hela Norden pågår en befolkningsomflytting, i vissa områden i högre grad än i andra. Kännetecknande är att ungdomarna flyttar till de största regionala tätorterna enligt en tvåstegsprincip: först till närmaste stad, sedan till en större nationell storstad.» (Helve 2003:25).*

Ungdom reiser ut frå heimbygda for å få seg ei utdanning. Nokre må ta vidaregåande utdanning i andre kommunar enn i heimstadkommunen sidan det ikkje er vidaregåande skular i alle kommunar. Andre vel å ta høgare utdanning ved høgskular og universitet i større byar og tettstadar. Mange som reiser ut for å ta utdanning, kjem ikkje attende til heimstaden og dei buset seg i urbane strok etter fullført utdanning. Det har over fleire tiår vore ein eksport av utdanna ungdomar til bynære eller større tettstadar frå bygdene, rurale strok:

*«Det er nettopp de som satser på lengst utdanning som i størst grad flytter til sentrum, ikke bare for utdanning, men ofte også for mer langsiktig utdanning» (Heggen 2003:171).*

Av dei som vert buande i spreidbygde strok eller vender attende til landsbygda etter utdanning, er det nokre fellestrekk i kva dei verdset i eit godt bumiljø:

*«Det er at barna har et sunt og trygt oppvekstmiljø (93prosent), at det er et stabilt sosialt nettverk (71 prosent) og at folk bryr seg om hverandre (68 prosent)». (Orderud 2003:314).*

To av dei intervjua førskulelærarane i datamaterialet er kvinner som har flytta attende til heimbygda si etter høgare utdanning i urbane strok. Begge har familie og egne barn. I begge intervjua vart det framheva at dei på førehand hadde vurdert korleis det ville vera å busetja seg i heimbygda si og samstundes arbeida som førskulelærer i bygda. Dei hadde vurdert fordelar opp mot ulemper ved å flytta attende til heimstaden.

### **3.5. Næringsverksemd**

Svært mange av kommunane i landet er små i folketal og er prega av ei anna næringsverksemd enn større tettstadar og byar. Fiskeri og akvakultur (10,2%), industri, kraft og bergverk (9,1%), varehandel (8,6%), bygg og anlegg (7,9%) landbruk (7,6%) og ikkje minst kommunal tenesteyting (32,7%) er dei dominerande næringsverksemdene i spreidbygde område. Til samanlikning er Osloregionen størst på finanisell og forretningsmessig tenesteyting (21,2%), varehandel er stor (16,2%) og kommunal tenesteyting (13,6%) er nesten 50% mindre enn i spreidbygde strok (St.meld. nr.13:tabell 2.4:29).

Tre vestlandskommunar er utgangspunkt for denne masteroppgåva. I desse kommunane er næringslivet i hovudtrekk dette:

Havbruk og oppdrettsnæring, jordbruk, tradisjonelt fiske, fiskeforedling, industri, turistnæring, handel og kraftproduksjon i tillegg til stillingar i kommunal forvaltning. Sistnemnde innan offentlege helsetenester, i skular og barnehagar (kjelder: kommunale heimesider for dei tre kommunane på internett, anonyme grunna personvernet til dei intervjuar i datamaterialet).

Førskulelærarar som er tilsette i barnehagar, høyrer inn under kommunal tenesteyting i dei tre barnehagane intervjuar i denne masteroppgåve er gjennomført i. Ingen av dei intervjuar er tilsette i private barnehagar.

### **3.6. Barnehageutvikling og barnehagetilbod i kommunane**

I velferdsstaten Norge er det eit krav om likskap i tenesteyting uavhengig kor ein bur i landet, kva inntekt og kva sosial posisjon ein har. Prinsippet om universelle ordningar har gjennomsyra samfunnet vårt i oppbygginga av landet som ein del av sosialdemokratiet sin framvokster (Korsvold 2016). Dette gjeld t.d. barnehage, skule og helsetenester. Samanlikna med grunnskulen er barnehagen ein ny samfunnsinstitusjon sjølv om nokre få barnehagar (barneasyll) vart etablert så tidleg som rundt år 1840. Samfunnsutviklinga har vore ei sterkt drivkraft i oppretting og etablering av barnehagar som pedagogiske institusjonar for barn under skulealder. Sosial utjamning var ei viktig politisk målsetjing i etterkrigstida (frå 1945) og barnehageutbygginga er ei reform som har kome barn, familie og arbeidsliv til gode. Før 1970 vart mange barnehagar oppretta av «*Husmødrenes barnehager*» i form av korttidsbarnehagar i bynære strok. I mi heimbygd vart den fyrste barnehagen i kommunen etablert på slutten av 1970-år og av husmorlaget i bygda. Slik ser ein at husmødre har vore ei drivkraft i barnehageutbygginga både i urbane og rurale område.

Barnehagen var eit supplement til mor som i dei fleste familiar var heima med barna medan far var i lønna arbeid. Barnehagane vart i 1954 ein del av barnevernslova og dermed vart det sosiale hjelpetilbod vektlagt i større grad enn det pedagogiske tilbodet som kjenneteiknar barnehagen i samfunnet i dag (Korsvold 2016). Lov om barnehagar kom først i 1975 og med den vart barnehagetilbodet regulert gjennom ei eiga lov. Frå 2006 har barnehagar vore

underlagt Kunnskapsdepartementet saman med skulane. Før 2006 har barnehagar vore underlagt Sosialdepartementet, men frå 1970-åra under Barne- og familiedepartementet (som namnet var på departementet då barnehagane vart flytta derifrå i 2006). Ei kortfatta skissering av barnehageutviklinga frå 1970 og fram til 2015 er framstilt slik av Tora Korsvold:

*«I 1970 gikk 2,8 % av alle barn i barnehagen. På 90-tallet ble det bygd flere barnehager, og med barnehageforliket 2003 kom satser for maksimalpris og planer for full utbygging. I 2009 fikk alle barn en lovfestet rett til barnehageplass. En storstilt utbygging startet opp, og Trondheim kommune kunne i 2006, som den første av landets storbyer, erklære at full dekning. I dag går ca 98 % av de eldste barna i Norge i barnehage, og det har vært en enorm økning 1- og 2 åringer.» (Korsvold 2015).*

Ei viktig utvikling i barnehagesamanheng var innføring av Rammeplan for barnehagar i 1996. Innføring av ein rammeplan for barnehagar var eit ledd i eit større samfunnsengasjement i innhaldet og kvaliteten i barnehagane; samfunnsmandatet vart meir forpliktande for førskulelærarane og dei andre tilsette i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009). I 2006 vart ny revidert rammeplan for barnehagar gjort gjeldande og siste reviderte revisjon er frå 2011. Høyring for ny rammeplan vart sendt ut i oktober 2016. Den nye rammeplan for barnehagar skal etter planen tre i kraft i 2017 (Kunnskapsdepartementet 2016: 16/7240).

Odelstingsproposisjon nr. 52 (2007- 2008) gav alle barn rett til barnehageplass i eigen kommune. Dette i tillegg til at alle som var fødd før 1.sep. året før, også fekk rett til barnehageplass (1-åringar). Lovendringa medførte at det vart ei jamn auke i barnehageplassar frå 2009 og særleg for barn under 3 år. Siste tilgjengeleg tal på barn i barnehagar er frå 2014 (SSB 2015). I 2014 var det 286 414 barn som hadde barnehageplass. Dette fordelt på 6 205 barnehagar, kommunale og private, i Norge. Sjølv den minste kommunen i landet, Utsira, med sine 200 innbyggjarar, har barnehage for barn i alderen 0 – 6 år, lokalisert saman med grunnskulen på øya (Utsira barnehage, udatert).

Kva samanheng har så barnehageutbygging, rett til barnehageplass, lovverk og forskrifter knytt til barnehage med tematikken for denne masteroppgåva? For å kunna forska på rurale barnehagar, er ein avhengig av at det har skjedd ei utbygging av barnehagar også i rurale strom. Det er ein sikra gjennom barnehageutbygginga som har skjedd i stor skala etter at rett til barnehageplass vart lovfesta. Innhaldet i barnehagen, kva ein barnehage skal vera for

barna, er gjennom forskrifta om rammeplan i barnehagar, styrt gjennom retningslinjer for kva som kjenneteiknar den gode barnehagen for barn. Korleis dette vert gjennomført i rurale barnehagar er eit av områda masteroppgåva fokuserar på, dvs. korleis førskulelæraren sjølv skildrar sin eigen arbeidsdag i barnehagen og kva innhaldet er i barnehagedagen hennar. Når dette vert skildra, vert delar av den pedagogiske verksemda synleggjort; kva innhald førskulelæraren deltek i, planlegg, gjennomfører og vurderar i samband med oppdraget ho/han har teke på seg gjennom å vera tilsett i barnehagen. Rammeplanen skal også tilpassast lokalt. På kva måte barnehagen er prega av det lokale miljøet den ligg i, er også interessant å undersøkje nærare. Dette med utgangspunkt intervjuar som er gjort med dei rurale førskulelærarane i datamaterialet.

Barn og barndom har endra seg sterkt med særleg vekt på siste del av førre århundre.

Barnehagen er ein integrert del av oppveksten til dei fleste barn i Norge på bakgrunn av at over 90% av alle barn går i barnehage pr. d.d. Kva rolle barnehagen og førskulelæraren har i bygda er det difor interessant å få innblikk.

#### 4. Teoretisk perspektiv

Masteroppgåva har hovudfokus på det å vera profesjonell som førskulelærer i rurale strok i Norge. Dette er på mange måtar eit todelt perspektiv. Det eine perspektivet omhandlar kva det så vil sei å arbeida som førskulelærer i **rurale** strok. Det andre perspektivet omhandlar det å vera **profesjonell** som førskulelærer. Det fyrste kan omtalast som **rural teaching** i barnehagesamanheng. Bruk av omgrepet undervisning i barnehagesamanheng er ikkje vanleg, men barnehage er eit pedagogisk tilrettelagt tilbod til barn i alderen 0 – 6 år. Rural teaching i denne samanhengen kan sjåast på som det pedagogiske tilbodet ein barnehage skal gje barn i denne aldersgruppa. Det som skjer i barnehagen, saman med førskulelæraren eller i regi av førskulelæraren, er retta mot mål. Måla er fastlagde i Rammeplan for barnehagar (2011) og vidareutvikla i barnehagen sin årsplan. Opplevingar og læring i ulike situasjonar i barnehagedagen har ei hensikt; som førskulelærer vil ein at barna skal få opplevingar, erfaringar, få innsikt og forståing, læra noko og vera aktivt medskapande i dei ulike situasjonane førskulelæraren planlegg, legg til rette for og gjennomfører. Situasjonane ein som førskulelærer utøver rolla si i, kan vera i formelle eller uformelle situasjonar. Formelle situasjonar kan vera ei planlagd samlingsstund med eit fastlagt tema, uformelle rolla ein har i

frileik inne og ute, kanskje ei meir tilbakehalden rolle enn i formelle aktivitetar, som tilretteleggjar for leik, gode opplevingar og barn si medverknad.

#### 4.1. Rural teaching

Forskning rundt rural teaching er som tidlegare nemnd i stor grad retta mot skular, dvs. innhaldet i skulen og i organisering. Ein del av forskinga rundt rurale skular er knytt opp mot nedlegging av skular i rurale strok, verdien av små skular i rurale samfunn, kvalitet på undervisning og resultat for elevgrupper (vurderingar og karakterar). Forskinga er ofte sett i samband med urbane skular og behov for sentralisering i tillegg til økonomiske motiv (Corbett & Mulcahy 2006). I Norge er det også forskning rundt rurale skular. Noko av denne forskinga har eit politisk og økonomisk utgangspunkt ettersom sentralisering av skular er ei målsetjing for delar av forskinga. Nedlegging av skular i spreidbygde strok er omdiskutert i kommunar som går til slike tiltak. Grender som står i fare for å mista skulen sin mobiliserar sidan skulen er ein viktig del for barna sin skulekvardag med kort skuleveg og gjerne er eit samlingspunkt i grenda. Grunnar til nedlegging er både fagleg og økonomisk grunngeve. Kvalitet på skuletilbodet og ynskje om større fagmiljø i lærarkollegiet er saman med dårleg kommuneøkonomi noko av bakgrunnen for skulenedleggingar. Kvalitet på skuletilbodet er omdiskutert i forskingssamanheng og Solstad (2016) viser til forskning som vitnar om at små skular fagleg er fullt på høgde med større skuleeiningar. I barnehagesamanheng i Norge er det forska lite på rurale barnehagar og rolla til førskulelæraren som aktør i det rurale feltet. Eg har funne forskning kring fleirkulturelle barnehagar i rurale strok (Andersen et al 2011), men fokuset i denne er i hovudsak på det fleirkulturelle pedagogiske tilbodet til barn.

Skulen si rolle i eit lite lokalsamfunn er viktig for elevane og for bygda. Dette er det til dels mykje forskning på i Norden. Det er i mindre grad forska på å forstå skulen utifrå den samanhengen den er situert i, i kva grad skulen påverkar og vert påverka av staden og samfunnet den eksisterar i. Ein rural skule er meir enn ein skule for innbyggjarane og «*local schools are institutions that reflect the social and cultural values of their surrounding community*» (Pettersen, Ström & Johansen 2016:23). Korleis dette er for barnehagen i bygda, kan den samanliknast med skulen på dette området eller er barnehagen ein for ny institusjon i bygda til at den har fått etablert solide band til bygda den ligg i? Barnehagehistoria er svært kort samanlikna med skulehistoria og alle innbyggjarane i området har heller ikkje hatt barn i barnehagen eller gått der sjølv som barn. Skulen har alle kjennskap til, som elev og etter kvart



kanskje som foreldre. Ein slik posisjon har ikkje barnehagen som institusjon oppnådd enno og den er i tillegg eit frivillig tilbod til barn og foreldre. Dette i motsetnad til skulen.

Rekruttering av kvalifiserte lærarar til skular i rurale stromk kan vera problematisk og sidan det er ulike fag i skulen som krev ulike kvalifikasjonar frå lærarane, kan det oppstå at ein kan mangla både kvalifiserte søkjarar eller at dei må undervisa i fag dei ikkje har i fagkretsen sin. Elevar med ulike særskilde behov kan verta ramma dersom skulen ikkje har lærarar med spesifikke kvalifikasjonar retta mot ulike funksjonshemmingar eller særskilde behov (Pettersson, Ström & Johansen 2016). Denne problemstillinga er også aktuell for barnehagar i rurale stromk, dvs. både vanskar med rekruttering av førskulelærarar og tilgang på førskulelærarar med spesialpedagogisk tilleggsutdanning kan vera problematisk. I dei tre barnehagane som er med i datamaterialet i denne masteroppgåva, er rekruttering av førskulelærarar ikkje eit problem. I barnehage A er rett nok ein av dei intervjuar på dispensasjon, men ho er halvvegs i si deltidstudanning som barnehagelærar. Alle dei andre er utdanna førskulelærarar og i barnehage B vart det kommentert at det var ikkje vanskeleg å rekruttera til stillingane som førskulelærar i denne kommunen. Behov for førskulelærar med spesialpedagogisk utdanning var ikkje tema i nokre av intervjuar og eg har såleis ikkje innsyn i dette området.

Eit anna fokus i forskning rundt det arbeida som lærar i rurale stromk, tek for seg den synlege rolla ein får som lærar i mindre folkerike område. Ein utøver sitt profesjonelle yrke som lærar og er ein offentleg person i tillegg til å vera ein innbyggjar på staden, ein bur og lever i området åleine eller saman med familien sin. Desse rollane kan vera vanskelege å sortera og finna vegar å fungera best mogeleg på for den enkelte lærar, særleg dersom ein sjølv ikkje er oppvaksen og har erfaring med å bu på rurale plassar frå før (Halsey 2006). I datamaterialet som er innhenta i denne masteroppgåva, kjem denne problemstillinga opp. Det er utfordrande å verta så synleg som tilfellet er i enkelte små lokalsamfunn og utdanninga som førskulelærar på høgskulen har ikkje førebudd studentar på denne situasjonen. Å verta synleg kan påverka yrkesutøvinga på ulike vis. Ein kan verta svært formell i møte med foreldre og sambygdingar eller ein kan la kjennskap på det private området påverka utøvinga av yrket på negativt vis, eksempelvis la vera å ta opp saker som er kjenslevare eller ein kan opparbeida uheldige praksisar fordi det er «enklare» på dette viset. Det kan oppstå ulike rollekonfliktar som t.d.: «skal eg vera den profesjonelle førskulelæraren og gje beskjed eller skal eg heller vera ein grei nabo som ikkje blandar seg inn i andre familiesituasjonar?». Som ny i barnehagen kan

forventningane vera at ein skal tilpassa seg og passa inn i barnehagen sine arbeidsmåtar, at ein tilpassar seg «det er slik me gjere det her-argument». Slike argument kan både erfarne ufaglærde koma med og erfarne førskulelærarar som har arbeid på staden i mange år. Denne problemstillinga er heller ikkje uvanleg i urbane barnehagar slik eg kjenner dei. Erfarne assistentar er ofte noko studentar i praksis er opptekne av og som erfaringsvis er tema som førskulelærerutdanninga har tradisjon for å ta opp med studentar. Dei mange førskulelærerstudentane eg har vore øvingslærer for, har ofte referert til assistentar som ei utfordring for dei som nyutdanna. Nokre av dei intervjuar i datamaterialet er også innom denne problematikken.

Tematikken for denne masteroppgåva krinsar rundt førskulelæraren si rolle i rurale barnehagar. Som tidlegare vist til er forskning kring dette emnet mest knytt til det å vera lærar i skulen, ikkje førskulelærar, i rurale stork og i større grad i andre land enn i Norge. På mange måtar er utgangspunktet for denne masteroppgåva eit fokus på eit ukjent område innan forskning i barnehagefeltet, i alle fall i Norge. I Skottland har ein forska på politiet sitt arbeid i rurale stork og korleis politiet balanserar yrkesrolla si og den private rolla som innbyggjar i same nærmiljø, dvs. kva det krev det av den enkelte politimann/kvinne si utøving av yrket for å kunna både handheva lova og også møta naboen som ein har etterforska på den lokale puben same kveld (Slade 2013). Å vera politi og det å vera førskulelærar er svært ulike yrke, men fellestrekk er at ein har utfører samfunnsstenester, forvaltar eit samfunnsmandat regulert av lovverket og gjennom utdanning og kvalifisert praksis, skal kunna vera ein autoritet eller yrkesutøvar med fagkunnskapar på sitt fagområde. Ein førskulelærar er ikkje ei representant for den lovgivande makta i samfunnet slik som politiet er. Politiet skal syta for lov og orden i samfunnet og innbyggjarane kan verta bøtelagt og straffa i tillegg til at dei kan gå inn i heimane til folk ved mistanke om lovbrøt. Dette er ei fjern rolle for førskulelæraren. Ein førskulelærar kan på ingen måte gripa inn i det private livet til føresette i barnehagen eller visa til lover i same grad som politiet. I så tilfelle må det vera mistanke om omsorgssvikt eller uheldige forhold for barnet som kan medføre at ein som førskulelærar er plikta å varsle barnevernet om forholda ein bekymrar seg for, jmf. §22 i Lov om barnehagar (2005). Straff og påtale er fjernet frå det ein forbind med samarbeid til barnet sitt beste, jmf. §1 i Lov om barnehagar (2005). Førskulelæraren kjem likevel tett inn på dei ulike familiane ein samarbeidar med og førskulelæraren får svært ofte innblikk i korleis familiar fungerer med utgangspunkt i samarbeid om barna. Foreldre rådspør førskulelæraren i spørsmål kring barna og førskulelæraren rettleiar også foreldre ved behov. Dette ikkje berre i enkle saker, men og i

saker/hendingar som kan vera vanskelege å ta opp fordi ein kjem innanfor den private sfære til familien, usemje ved t.d. samlivsbrot og korleis ta godt vare på barn når foreldre treng enkelte råd for at kvardagen skal vera god for barnet. I saker som er kompliserte vedrørende barn og foreldre, kan dette vera ei større utfordring å t.d. varsle barnevernet dersom det er barn til naboar eller vener som ein har uroar seg når ein bur på små plassar. Ein av dei førskulelærarane kjem inn på denne problematikken i intervjuet og kor ekstra tøffe slike saker kan vera i rurale strok for den som må varsle.

Fådelte skular er eit område som det er forska kring i rural samanheng i Norge. Fådelte skular er vanleg i spreidbygde strok der skulane ikkje er sentraliserte til større tettstadar i kommunen. Fådelte skule vil sei at elevar går i klassar med elevar med fleire årskull enn sitt eige årskull. Anita Berge-Olsen (Berge-Olsen 2008) har i si doktoravhandling forska på undervisning og læring i fådelte skular og ho har mellom anna sett på innhaldet i skuletilbodet og stoda til den fådelte skulen i lokalmiljøet. Det ulike i skulesamanheng kontra barnehagesamanheng er at skulane har læreplanar som fyljer dei ulike klassestega. I barnehagen har me rammeplan og fagområde som skal vera ein del av barnehagen sitt innhald, men det er ikkje ei forventning om eit fastlagt resultat av fagområda slik det er i læreplanar. Læreplanar har mål som eleven skal oppnå i løpet av ein tidsavgrensa periode, t.d. 1. – 2. klasse. I norsk etter 2. trinn, skriftleg kommunikasjon, er det mellom anna eit «*mål for opplæringen er at eleven skal kunne lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjjerma*». (Utdanningsdirektoratet NOR1-05). Dette i motsetnad til kva forventningar ein har til barn i barnehagen. I barnehagen har ein som mål at barnet skal få erfaring med ulike fagområde som skal fremja utvikling og læring:

*«Måla som rettar seg mot opplevingar og læring, er formulerte som prosessmål. Det er sjølve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjende med.» (Rammeplan for barnehagar 2011:39).*

Kvifor er det viktig å forska rundt rural teaching, er ikkje forskning rundt undervisning og barnehagen sitt innhald nok? Har staden ein underviser på noko å sei eller er det underordna hovudoppgåva som er å undervisa etter nasjonale læreplanar i dei einskilde faga i skulen eller arbeida pedagogisk med utgangspunkt i rammeplan for barnehagar? Geografi betyr noko i fylgje Green og Reid (2014). Dei argumenterar for at det er viktig å ha fokus på det lokale miljøet som skular er plassert i, dvs. det rurale området, fordi det verkar inn på innhaldet og

organiseringa av skulen. Dette gjeld både i Australia som dei har som utgangspunkt, men også for Finland og Norge. Læreplanar og læremidlar er utforma i eit miljø, i hovudsak i eit urbant miljø. Det er i Oslo at regjering, Storting og Utdanningsdirektoratet er plassert geografisk. Dei store forlaga som gir ut lærebøker er i hovudsak plassert i Oslo-området med nokre få unntak. Geografi betyr noko også i denne samanhengen, også byråkratar, politikarar og forlagsfolk vert påverka av det miljøet som er ein del av deira kvardag. Det lokale særpreget må difor dei einiskilde skulane, lærarane ivareta i skulekvardagen i møte med elevar og læreplanar.

I denne masteroppgåva har det vore eit viktig utgangspunkt å sjå om plass, den rurale området barnehagen er plassert i, har noko innverknad på innhaldet og korleis ein handterer si rolle som førskulelærer i denne settinga. Metodefridommen i barnehagar har til nå vore stor og mykje mindre fastlagt enn i skulen dersom ein samanliknar dei to ulike organisasjonane og rammeverket i form av læreplanar i skulen med tydeleg formulerte mål; dette skal eleven læra og rammeplan i barnehagen med fokus på innhald og prosessmål. Den historiske ulikskapen er også slåande. Rammeplanen for barnehagar kom først i 1995, medan læreplanar i skulesamanheng kan sporast heilt attende til 1748 (Rønning 2013). Innhaldet i undervisninga, læreplanar, læremidlar og implisitt kva som er viktig i undervisning, er utforma nasjonalt for skulane. Det same gjeld barnehagar med utgangspunkt i Rammeplan for barnehagar (2011) og lovverket (Lov om barnehagar 2005) som er styrande for innhaldet for alle barnehagar i landet uavhengig av kva kommune dei ligg i og eigarform (kommunal eller privat eigar). Det lokale skal likevel vera vektlagt både i skule- og i barnehagesamanheng. Lokal særpreg peikar i denne konteksten på kva som skjer i løpet av barnehagedagen i dei barnehagane som intervjuar er gjennomførte i og er eit område eg kjem attende til i den empiriske delen av masteroppgåva. Rammene for lokalt særpreg og tilknytning er sikra gjennom sentrale føringar for barnehagen sin del. Korleis lokalt særpreg og rammeplanen i seg sjølv verkar inn på barnehagen sitt innhald, kjem eg attende til i innsamla datamateriale, analysen og i drøftingsdelen av oppgåva.

Forskning rundt temaet viser at staden der undervisning skjer, ruralt i denne samanhengen, betyr noko for elevar, barn og lærar eller førskulelærer. Eit ankepunkt rundt forskning i rurale strom i er at skuleforskning er einssidig opptatt av det som skjer inne i skulen og ikkje kva som skjer utanfor skulen, medan samfunnsforskning er einssidig opptatt av det som skjer utanfor skulen. Det viktige er å få desse to ulike perspektiva til å sameinast i forskinga slik at ein ser skule i samheng med det lokale miljøet den ligg i, i denne konteksten det rurale området

skulen er plassert i (Kvalsund & Hargreaves 2014:48). Her kan ein dra linjer til barnehagen, innhald i barnehagen knytt til nærmiljøet den ligg i, bør forskast på slik som tilfellet er i denne masteroppgåva.

I samanlikning med grunnskulen er barnehagetilbodet eit frivillig tilbod foreldre og føresette kan nytta seg av. Grunnskulen er eit obligatorisk tilbod for barn i alderen 6 – 16 år (1. – 10.klasse). Alle barn må gå på skule, men barnehage er frivillig. Utgangspunktet vert difor ulikt mellom barnehage og skule sjølv om dei fleste barn i Norge i dag går i barnehage på heiltid. I fylje SSB er dekningsgrada på 90,4% for barn i barnehage ved utgangen av 2015 (SSB: tabell 262632). Samfunnsmandatet til grunnskulen og til barnehagen er noko ulikt: grunnskule er meir tufta på læring og mindre tilsyn med elevane enn barnehage som har ei meir todelt oppgåve; tilsyn med barn medan foreldre er i arbeid og eit pedagogisk tilbod inkludert omsorg for barna medan dei er i barnehagen. Frå lærarhald har ein ei lang historie bak seg der læraren i tidlegare tider i bygdesamfunna hadde høg rang i bygda (Slagstad 2003:84-86). Autoriteten til lærarane er i dag mindre enn før og i samfunnsdebatten høyrer ein gjerne argumentasjon kring ynskje om høgare rang enn kva ein kjenner på i dag. Førskulelæreryrket er eit nyare yrke og kan ikkje skilta med ei slik ranghistorie. Tillita til førskulelærarar og barnehage er likevel stor i hjå dei som nyttar tilbodet og barnehagen har som institusjon brukarar som er av dei mest fornøygde, men slike undersøkingar skil som oftast ikkje ut førskulelærarane som ei eiga gruppe (Barnehagespeilet 2016:16). Det rurale perspektivet er heller ikkje med i slike undersøkingar, men fokus er retta mot den enkelte barnehage uavhengig kor dei ligg i landet. Forsking rundt barnehagen si rolle i lokalsamfunnet, korleis lokalsamfunnet er med på å forma barnehagen sitt innhald og korleis den påverkar førskulelæraren i sitt arbeid, bør det også vera i samfunnet si interesse å sjå nærare på, i rurale strok så vel som i urbane strok.

#### **4.2. Profesjon og profesjonell; førskulelæraren som profesjonell yrkesutøvar**

Førskulelæreryrket er eit relativt sett nytt yrke samanlikna med læreryrket. Som tidlegare nemnd var det få barnehagar i Norge rundt 1970, jmf. punkt 3.6. i oppgåva. Sjølv om dei eldste barnehagane i landet, Midtbyen barnehage frå 1837 og Bergen barneasyl frå 1841, er gamle institusjonar, skaut ikkje barnehageutbygginga skikkeleg fart før etter 1970-åra (Korsvold 2016:161). Dette heng saman med samfunnsutviklinga og mellom anna behov for kvinneleg arbeidskraft. Barnehageutbygginga stetta behovet for tilsyn for barn under

skulealder samstundes som barnehagen også skulle vera eit pedagogisk tilbod for barn under opplæringspliktig alder. I 1935 vart Barnevernsakademiet i Oslo opna som første norske utdanningsinstitusjon for «barnehagelærarar» som var yrkestittelen den gang.

Førskulelærardanninga vart ei 3-årig utdanning frå slutten av 1970-åra utan krav om praksis før ein starta på utdanninga, som var obligatorisk når utdanninga var 2-årig. Utdanning som førskulelærar har ein kunna ta ved høgskular i både byar og i distrikta, dvs. i både urbane og meir rurale område i landet etter kvart som utbygginga av læreinstitusjonar vaks fram i stor skala frå 1970-talet. Mellom andre etablerte Nesna lærarskule førskulelærarutdanning i 1973, Sogndal lærarskule i 1975 (Barnehagepionerer, udatert).

Det stillast visse krav for å kunna sei at eit yrke er ein profesjon. Mange meiner at førskulelæreryrket er eit profesjonsyrke sjølv om det i tidlegare tider var berre nokre få yrke som kunne definera seg som ein profesjon. I følgje Hennem og Østrem var dette «*leger, jurister, prester og psykologer*» (Hennem & Østrem 2016: 19). Læreryrket, her under førskulelærar, vart kalla semiprofesjonar:

*«I dag er det vanlig å snakke om yrker som bygger på fra tre til fire års høgskole- eller universitetsutdanning, og som har et mandat til å ta seg av bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet, som profesjoner. Dermed omfattes også barnehagelæreryrket av profesjonsbegrepet.» (Hennem & Østrem 2016:20).*

I dag er også dei eldre profesjonane meir prega av praksis og har ikkje berre fokus på akademisk utdanning med hovudvekt på teori. Praksis utgjere t.d. ein stor del av doktorstudiet. Som førskulelærar har ein ei utdanning som byggjer på teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og ferdigheitar. Kunnskapen ein har tileigna seg gjennom studiet må kunna formast om i praksis til ulike situasjonar saman med barn, enkeltvis og i grupper. Arbeid med barn i barnehage krev at ein raskt kan avgjerda kva ein skal gjera som pedagog. Det nyttar ikkje å tenkja seg lenge om dersom barn t.d. er i konflikt med kvarandre. Ein må handla utifrå dei internaliserte kunnskapane og ferdigheitane ein har der og då og på ein så god måte som mogeleg i den enkelte situasjonen som oppstår (Hennem & Østrem 2016: 20). Det same gjeld i samarbeidet med foreldre til barna i barnehagen i kvardagen. Når far spør om korleis det har seg at barnet hans ofte gjere tøysete, negative handlingar, må responsen frå førskulelæraren vera grunngeven fagleg. Svaret kan ikkje vera basert på tilfeldig kunnskap og ureflekterte svar eller tilfeldig respons på uønskt atferd frå førskulelæraren si side overfor barnet. Det er

også motstand mot å kalla førskulelæreryrket for ein profesjon. Bakgrunnen til dette er ei drøfting om førskulelæraren har fagkunnskapar, kva førskulelæraren kan som andre ikkje kan. Inn mot denne argumentasjonen har ein også sett på arbeidsdelinga i barnehagen. Hennem og Østrem referer til Jens-Christian Smeby som er argumenterar for at førskulelæreryrket ikkje er ein profesjon sidan arbeidsdelinga i barnehagen er utydeleg og prega av flat struktur. Det er ikkje nokon av oppgåvene i barnehagen som ufaglærte ikkje tek del i. Difor meiner Smeby at dette stiller spørsmålsteikn ved førskulelæreryrket som profesjon (Smebye 2014:12 i Hennem & Østrem 2016: 21, Smeby 2011). Arbeidsdeling er eit av punkta som vert dratt fram i intervjuet i denne masteroppgåva. I ein av barnehagane er arbeidsdeling i det pedagogiske arbeidet stilt spørsmål ved av særleg ein av førskulelærarane. Dette i samband med planlegging og gjennomføring av aktivitetar i og utanfor barnehagen. Praksisen i denne barnehagen er at alle deltek i planlegging av aktivitetar og har ansvar for gjennomføring etter eit fast system. Leiing i barnehagen, styrar og styrarassistent, har utforma dei overordna planane som avdelingspersonalet arbeidar etter. Slik praksisen er skildra i denne barnehagen, kan dette vera eit argument mot å hevda at førskulelæreryrket er ein profesjon – alle deltek i omtrent alt utan omsyn til utdanning og kvalifikasjonar.

Profesjonalitet innan førskulelæreryrket er meir enn planleggingsarbeid, overordna planar og planar for barnegruppa og det enkelte barnet. Profesjonalitet er ikkje minst ein svært viktig del av det direkte arbeidet med barnet/barna der kunnskap som er tileigna gjennom førskulelærerutdanning, kjem til syne. Desse møta med barna i løpet av kvar dag i barnehagen krev eit kvalifisert personale, dvs. førskulelæraren (barnehagelæraren). Grindheim seier det slik:

*«Å møte barn som politiske subjekt og menneske med intensjonar og erfaringar fellesskapet, og dermed som meir enn individ som skal sosialiseras og kvalifiserast, krev pedagogisk kompetanse.» (Grindheim 2016:26).*

Det å arbeida med barna i dei ulike situasjonane i løpet av barnehagedagen, av meir eller mindre organisert art, frå samlingsstund til overgangssituasjonar mellom måltid til garderobe, der dei enkelte barn si stemme har krav om å verta høyrd, er krevjande. Grindheim hevdar at å delta i endringar og få medverknad for barna er lettare når personalet i barnehagen er utdanna:

*«Skal det la seg gjere, må fellesskapet både sjå og ta imot desse innspela. Det er lettare å møte slike utfordringar om ein har eit spekter av teoretiske og praktiske kunnskapar som er etablerte gjennom utdanninga.» (Grindheim 2016:37).*

I arbeidet med barn og unge, i definerte stillingar som t.d. førskulelærer, innehar ein ei stilling i eit arbeidsforhold i ein gitt institusjon, offentlig eller privat organisert. Oppdraget i barnehagesektoren er eit samfunnsoppdrag med føringar frå Stortinget, lovverket, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og den enkelte kommune. Det sistnemnde i form av kommunale forskrifter retta mot barnehagedrift. Å arbeida profesjonelt som førskulelærer vil sei at ein med utgangspunkt i si utdanning og i kraft av si formelle stilling, opptrer fagleg og etisk i yrkesutøvinga si. Dette overfor barn, barna sine føresette i barnehagen og i samarbeidet med kollegaer og eksterne samarbeidspartnarar.

Lov om barnehagar har føringar kva institusjon ein barnehage skal vera og for kven som kan vera tilsett i barnehage:

*Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. (Lov om barnehager 2005 § 2, 1.lekk).*

*Barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som førskolelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. (Lov om barnehager 2005 § 17).*

*Pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer. Likeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. (Lov om barnehager §18).*

Lovverket opnar for at andre enn utdanna førskulelærarar kan ha stillingar som styrar eller pedagogisk leiar. Dei må i så tilfelle ha ei tilleggsutdanning innan pedagogikk. For pedagogisk leiar er kravet at ein skal ha barnehagepedagogikk, for styrar barnefagleg og pedagogisk kompetanse. Denne oppmjukinga i lovverket kan ein ottast med tanke på barnehagen sin barnefagelege kompetanse. Frå før utgjere førskulelæraren eit mindretal av dei tilsette i barnehagen. Ein større pedagogtettleik er ynskjeleg både fagleg og med fokus på kvalitet i barnehagen (Thoresen 2015:33-41).



Eik, Steinnes og Ødegård har i sine doktoravhandlingar funne nokre fellestrekk for førskulelærarrolla og arbeid i barnehage:

*«Ett fellestrekk er at barnehagetradisjonen framstår som horisontal, lagorientert og relasjonell, og at barnehagen er preget av en likhetsideologi som kommer til uttrykk både når det gjelder organisering og arbeidsdeling. Et annet fellestrekk er at det ser ut til å være liten bevissthet om profesjonskunnskapens betydning både hos den enkelte førskulelærer og hos barnehagen som organisasjon.» (Eik, Steinnes & Ødegård 2016:24).*

Samfunnet har gjennom lovverket definert kva ein barnehage skal vera – ei pedagogisk verksemd for barn i førskulealder, og kven som kan inneha stillingar som styrar og pedagogisk leiar. Samstundes skal barnehagen drivast i samarbeid og nær forståing med den enkelte heim (Lov om barnehagar, §1). Barnehagen skal ha eit nært samarbeid med dei enkelte heimar om eit felles oppdrag; gje barn omsorg, gode vilkår for leik, fremje læring og danning for det enkelte barn. I dette ligg det også eit forpliktande samarbeid med foreldra, lovfesta i §4 om Foreldreråd og samarbeidsutval i Lov om barnehagar (2005).

I dette kryssingspunktet mellom å vera i nært samarbeid med heim og foreldre, i samarbeid og forståing med dei andre i personalgruppe (her særskilt med tanke på ufaglærte eller andre med anna fagutdanning) skal den enkelte førskulelærer vera profesjonell som yrkesutøvar og samstundes ivareta sin profesjon som førskulelærer. Dette i møtet med dei ulike foreldre som har barna sine i barnehagen. Foreldre i barnehagen er ei samansett gruppe. Det er ynskje og behov for barnehageplass som er fellesnemnaren for foreldregruppa. Foreldre kan ha kunnskap om og kjennskap til førskulelærerutdanninga, kva innhaldet i den er og kva innhaldet i arbeidet i barnehage er, men det kan også vera motsett. ”Alle kan nå passa barn” er diverre ikkje eit ukjent omgrep når ein har arbeid innan barnehagesektoren og ofte må ein som førskulelærer forsvara sine faglege handlingar og synspunkt overfor argument som er meir tilpassa oppvekst i heimen, ikkje i ein offentleg institusjon. Dei fleste kan noko om å oppdra barn og det er naturleg for mange å hevda sine meiningar sjølv om barnehage og heim er ulike oppvekstarenaer. I dette spennet står ein som førskulelærer. Korleis ein skal handerta formalisert kunnskap om barn og oppvekst i forhold til den enkelte foreldre/føresette sine erfaringar, kan for mange vera utfordrande å møta i praksis. I eit ruralt perspektiv kan dette

gjærne vera ekstra utfordrande. Her er det kjenningar som er foreldre/føresette og ein omg ar også foreldre i andre kontekstar enn i barnehagesamanheng. Det vera seg i sosiale samanhengar, på butikken, i lagsarbeid eller i aktivitetar saman med egne barn.

### 4.3. Kvalifisering til førskulelæreryrket og situert læring

Gjennom utdanning ved høgskule eller universitet, vert førskulelæraren (barnehagelæraren) formelt kvalifisert til yrket etter greidd bachelorgrad. Arbeidsfeltet til førskulelæraren er i hovudsak i barnehage som pedagogisk leiar eller styrar. Utdanninga er i dag regulert etter «Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning» som tredde i kraft 01.07. 2012. Forskrifta er omfattande med tanke på innhaldet i utdanninga og i samanheng med korleis førskulelæraren handterer rolla si i lokalmiljøet og overfor foreldre, er det aktuelt å sjå på kva som står om samarbeid med heimen og den lokale forankringa ein skal etterstreva   oppnå. I §1 Virkeområde og formål, lekk 6, står fyljande:

*«Utdanningen skal vektlegge betydningen av samarbeid, forståelse og dialog med barnas hjem og andre instanser med ansvar for barns oppvekst.»*

Etter fullført utdanning er det fastsett mål for kva førskulelæraren skal ha tileigna seg av kunnskapar og ferdigheitar gjennom utdanninga. Dette står mellom anna i §2 Læringsutbytte:

*«Kandidaten har bred kunnskap om hvordan barns danning foregår, om moderne barndom, barnekultur, barns ulike oppvekstvilkår, bakgrunn og utvikling i et samfunn preget av språklig, sosialt, religiøst, livssynsmessig og kulturelt mangfold.»*

Eit av punkta om ferdigheitar er formulert slik:

*«Kandidaten kan vurdere, stimulere og støtte ulike barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser.»*

I forhold til generell kompetanse skal førskulelæraren blant anna ha innsikt i fyljande:

*«Kandidaten har innsikt i profesjonsetiske problemstillinger, særlig knyttet til ansvar, respekt og maktperspektiver.»*

Desse utdraga frå «Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning» (2012) er noko av utgangspunktet ein har som førskulelærer når ein byrjar sitt virke som førskulelærer i t.d. barnehage. Ei 3-åreg utdanning er starten på utforminga og danninga av eigen yrkesrolle og yrkesidentitet. Gjennom utdanninga har førskulelæraren fått eit grunnlag til å byggja vidare på i praksis. Yrket innebere pedagogisk arbeid med barn, samarbeid med foreldre og heim, kollegaer og andre samarbeidspartnarar. Ei utdanning som medverkar til å gje førskulelæraren kunnskapar, ferdigheitar og haldningar, men som på ingen måte kan førebu den enkelte førskulelæraren på det komplekse yrkesutøvinga ein står ovanfor etter oppnådd bachelorgrad. Yrkesutøvinga er ei fortsetjing av sjølve utdanninga, utdanninga er berre starten på å verta danna og få ein yrkesidentitet som førskulelærer. Den enkelte arbeidsplass, menneska ein samhandlar og samarbeidar med der, er med i ein gjensidig prosess med på å danna og vidareutvikla den enkelte førskulelærer. Utdanninga gir den formelle utdanninga, deltaking i ulike praksisfellesskapet vert ei uformell fortsetjing av utdanninga. Lave og Wenger har utvikla ein teori om situert læring, ein teori som har fokus på læring gjennom deltaking i t.d. arbeidslivet. Situert læring kan nyttast på den prosessen den einskilde førskulelærer går inn i ved deltaking i eit praksisfellesskap. I dette tilfelle i barnehage som arbeidsplass. Dette til liks med alle andre arbeidstakarar som byrjar i arbeid, uavhengig av utdanning og grad. Lave og Wenger har utvikla «*en opfattelse af læring som situeret i praksisfellesskaber og af læring som del av de lærendes identitetsudvikling.*» (Lave & Wenger 2003:8). Læring som ein situert prosess, kallar Lave og Wenger for legitim perifer deltaking. Alle er del av eit praksisfellesskap, men som ny i praksis ein bevegar seg frå ytterkanten – det perifere – i ein prosess der den enkelte vert ein fullverdig deltakar i praksisfellesskapet. Kven dei andre er i denne prosessen, erfarne førskulelærarar, medarbeidarar, foreldre og samfunnet rundt barnehagen, medverkar i prosessen slik at førskulelæraren vert ein fullverdig deltakar i barnehagen. Kva rammefaktorar som den rurale barnehagen er styrt av, kva slag faglege diskursar som gjere seg gjeldande i barnehagen og barnehagen si rolle i lokalsamfunnet, vil kunna påverka den enkelte førskulelærer og hennar/hans rolle både i barnehagen og i bygda.

Denne masteroppgåva har ikkje undersøkt korleis foreldre/innbyggjarar ser på førskulelæraren som profesjonell yrkesutøvar i bygda, men har fokus på korleis den enkelte førskulelærer ser på seg sjølv som yrkesutøvar, korleis ein handterar sitt samfunnsmandat i arbeidet sitt i barnehagen, sin yrkesrolle på profesjonelt vis i rurale strom. Såleis er

masteroppgåva avgrensa til kva syn førskulelæraren har på seg sjølv og arbeidet sitt i barnehagen, rolle i bygda og kjensle av rollekonfliktar.

## 5. Forskingsdata og forskingsmetode

### 5.1. Val av respondentar

Som grunnlag for innhenting av forskingsdata til denne masteroppgåva har eg valt kvalitative intervju. Åtte førskulelærarar (ein av desse under utdanning, deltid, for å verta barnehagelærer) i tre ulike barnehagar er intervjuet etter same mal som i prosjektet ”Rural Teaching”. Intervjuguiden er tilpassa til barnehagar i Norge og spørsmåla er også omsett til norsk (vedlegg 1). Forarbeid til intervjuet har i tillegg til å omarbeida intervjuguiden, vore å velja barnehagar og respondentar. Emnet i masteroppgåva er knytt til yrkesutøvinga som førskulelærer i rurale område. For å finna barnehagar som ligg i rurale område har eg nytta kart og søk på internett. Reiseavstand frå Bergen har vore eit kriterium for meg ettersom eg har hatt avgrensa med tid til å gjennomføra intervju pga. eige arbeid, bustad og familie i Bergen. Vidare har det i val av barnehagar vore sett på storleik på kommunar, om barnehagane nemner samarbeid med grunnskulen og om dei er lokalisert på same stad. Ein av barnehagane eg har intervjuet i, har prosjektleiar peika ut ettersom den barnehagen var viktig i prosjektsamanhengen. Alle barnehagane ligg i kommunar med eit innbyggjartal rundt 2.000 eller mindre. Å vera profesjonell i rurale område er utgangspunkt for intervjuet. Eit forsøk på ein definisjon og refleksjon rundt kva som meinast med rurale område i Norge var difor naudsynt i forarbeidet før val av respondentar, jmf. kap.3.

Fylka eg har gjennomført intervjuet i er Hordaland og Sogn og Fjordane. Begge desse fylka kan nåast på ein reisedag utan overnatting, tur/retur frå Bergen. Dette var viktig for meg sidan eg også er i arbeid som lærar.

Første kontakt med aktuelle barnehagar har vore enten via telefon eller e-post. Kontakten har vore med styrar eller nestleiar i barnehagane. Alle leiarane eg tok kontakt med var positive, men dei måtte også avklara med sine medarbeidarar om dei var villige til å la seg intervjuet. Førskulelærarane var i neste omgang også positive og avtale for intervjuet vart så gjort. Barnehagane fekk etter dette tilsendt e-post med orientering om masteroppgåva og også informasjon om at gjennomføring av intervjuet var godkjent av NDL. Samtykkeerklæring i

samband med intervju vart signert ved gjennomføringa av intervju (vedlegg 2).

Intervjuguiden vart ikkje tilsendt på førehand sidan det vart anbefalt av prosjektleiar. Svara på spørsmåla er difor dei spontane svara til respondentane og dei vart heller ikkje drøfta på arbeidsplassen før intervju fann stad. Ved orientering om intervju (telefon og/eller e-post) fekk leiarane ei forklaring på emnet for masteroppgåva og at svara deira ville verta brukt i denne oppgåva og i tillegg ville verta delt med prosjektgruppa "Rural Teaching". Alle intervju er anonymiserte med fiktive namn og kan ikkje sporast attende til verken respondent, barnehage eller kommune. Ingen transkriberte intervju er vedlagt masteroppgåva grunna personvern og behov for anonymisering. Det er små og få barnehagar i dei einskilde kommunane intervju er utført i og eg har tolka anonymitet strengt, dvs. også mellom dei intervju deltakarane. Intervju er alle på nynorsk uavhengig av målføret til respondentane. Dette er for å sikra full anonymitet til respondentane i tillegg til at masteroppgåva er på nynorsk. Namna på kommunane er heller ikkje med i denne masteroppgåva, heller ikkje som kjelder. Dette fordi det er små forhold i dei enkelte kommunane og krav til anonymitet hindrar offentleggjing av kva kommunar det empiriske materialet er henta frå. Rettleiar og prosjektleiar for «Rural Teaching» er kjende med kva kommunar og kva for barnehagar intervju er utført i.

Ved tilfeldig utval av barnehagar utan å vita noko om førskulelærarane som arbeide der, var det på førehand ukjent om førskulelærarane budde i bygda eller i nærleiken av barnehagen. Dette kom fram i sjølve intervjuet. Bakgrunnen for denne framgangsmåten frå mi side, var å få fram det generelle ved barnehagar i rurale strok, at dei skal spegla den samansetjinga ein kan finna i eit tilfeldig utval av rurale barnehagar, ikkje å leita spesielt etter barnehagar der førskulelærarane budde i nærleiken av eigen arbeidsplass sjølv om dette kunne vore svært nyttig slik eg ser det i etterkant av intervju. Svara i intervju ber difor preg av at utvalet er tilfeldig og det speglar i stor grad svara som går direkte på rolle i bygda/tettstaden.

Åtte respondentar er eit lite utval og eg kan ikkje sei at dei funna eg har i denne masteroppgåva, er representative for alle førskulelærarar (barnehagelærarar) i rurale område. Ein kan varsemd sjå på svara som nokre felles trekk og mønster ved førskulelærarrolla i rurale strok . Svara gir eit innblikk i korleis desse åtte respondentane handterer si yrkesutøving i den barnehagen dei nå arbeidar i, korleis dei skildrar si livsverd (Kvaale & Brikmann 2009:23) som deretter kan tolkast av forskaren og setjast inn i ein større, fagleg kontekst.

## 5.2. Kvalitative intervju

Kvalitativt intervju nytta som metode til innsamling av data rundt førskulelærarar si yrkesutøving i rurale strok. Kvalitativt intervju, forskingsintervju, kan skildrast som ein samtale der intervjuar har eit mål om å finna ut av kva intervjuobjektet meiner og tenkjer kring nokre på førehand definerte problemstillingar der «*hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd*» (Kvale & Brinkmann 2009: 23). Vidare framhevar Kvale og Brinkmann at kvalitative forskningsintervju si orientering:

*«innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale & Brinkmann, 2009:31).*

Intervjua er i si form semistrukturerte, dvs. at det er tema som skal utforskast, med spørsmål til desse, men at det også er rom for omformulering av spørsmåla, tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Spørsmåla har ikkje alltid vorte spurt i oppsett rekkefylje og som intervjuar har eg brukt intervjuguiden litt fritt alt utifrå kva intervjuobjektet har ytra seg om. Erfaring frå tidlegare intervju praksis har vore til god hjelp for meg i det å kunna vera noko lausreven frå manuskriptet (intervjuguiden). Dersom eg i løpet av svara til respondentane har kjent på at dette var delvis svar på spørsmål som enten er feil formulert eller er på sida av det som var temaet, har eg kunna stoppa litt opp og prøvd å føra intervjuobjektet tilbake på temaet for spørsmålet.

Til hjelp i intervjua er det nytta ein intervjuguide som er henta frå prosjektet «Rural Teaching». Intervjuguiden var opphavleg på engelsk og retta mot både grunnskulelærarar og førskulelærarar, men er til mitt formål omsett til norsk av underteikna (vedlegg1). Dette i samarbeid med rettleiar Dizguinta Baraldsnes, Høgskulen i Bergen, for å sikra at spørsmåla omhandla det same som i prosjektet «Rural Teaching» men med fokus på barnehage. Å ha ein ferdig intervjuguiden som berre skal omsetjast og tilpassast barnehage i Norge, er på mange måtar ein enkel veg til utføring av intervju. Samstundes har det sine ulemper. Nokre av spørsmåla i intervjuguiden kunne oppfattast som vanskelege å svara på av somme av intervjuobjekta. Spørsmålet vart difor returnert til meg som intervjuar, kva eg meinte med spørsmålet og kva svar eg var ute etter. Her prøvde eg enten å svara, forklara, men måtte også av og til visa til at det var prosjektgruppa som hadde formulert spørsmåla/tema, ikkje eg, og at difor hadde eg ikkje full innsikt i prosessen som hadde ført til utforming av kategoriar og

spørsmål. I desse tilhøva kjende eg på at det hadde vore ein stor fordel å vera med å utforma både spørsmål og kategoriar slik at alle spørsmål hadde vore endå meir grundigare arbeid med av meg sjølv i forhold til mitt forskingsfokus i denne masteroppgåva.

Kvalitative intervju/forskingsintervju kan definerast som ein strukturert samtale mellom ein forskar som har som mål å finna ut noko om kva kunnskap og praksis den som vert intervjuar har i si livsverd. Det er den som intervjuar som leiar intervjuet og bestemmer tema og spørsmål og det kan difor ikkje definerast til å vera ein likeverdige samtale mellom desse to partane. Intervjuaren fyljer opp svar og prøver å komma djupare inn i kva som ligg i svara til intervjuobjektet for å kunna tolka kva dette inn i ei forståingsramme med utgangspunkt i tematikken for forskinga (Kvale & Brinkmann 2009: 23). Mitt primære utgangspunkt for mi forskning er korleis førskulelæraren handterer profesjonalitet i rurale strok. Intervjuguiden er utforma med mange spørsmål knytt til det å arbeida i rurale strok. I denne masteroppgåva er det teke utgangspunkt i tre tema i intervjuguiden. Dette for å avgrensa oppgåva og for å gå djupare inn i analysinga av desse skildringane frå intervjuobjekta. Prosjektet «Rural Teaching» har også i fyrste omgang teke utgangspunkt i dei same områda i intervjumaterialet.

### 5.3. Gjennomføring av intervjuar

Intervjuar er gjennomført på arbeidsplassen til den enkelte førskulelærar. Dette fordi det var praktisk og denne måten intervjuar kunne gjennomførast på. Eg har reist ut til dei ulike barnehagane og intervjuar etter avtale med styrarar/leiar eller nestleiar. I forhold til å verta intervjuar har såleis intervjuobjekta vore på sin heimebane og det kan gje den intervjuar meir tryggleik i sjølve intervjusituasjonen. Det å verta intervjuar i eit forskingsarbeid er ikkje noko som skjer ofte, dvs. i svært lita grad i rurale barnehagar. Dette vart kommentert i alle barnehagane og openlyst sett pris på, at også rurale stemmer er interessante i forskning kring førskulelærar si yrkesutøving, at ein interesserar seg for korleis ein driv pedagogiske institusjonar som barnehage i rurale strok. I tillegg vart det vist interesse for sjølve tematikken i masteroppgåva. Når ein går ut i barnehagane og intervjuar, får ein også som forskar eit lite innblikk i dei enkelte barnehagane. Dette er også med på å gje forskaren innsyn og forståing for den einskilde barnehage, bygget, romma, synleg dokumentert pedagogisk innhald, staden barnehagen ligg på, tilknytning til bygda og lokalsamfunnet rundt barnehagen. Med andre ord, eit innblikk i konteksten førskulelæraren arbeidar og lever i.

Rom som vart nytta til intervjuar var personalrom, kontor eller grupperom i barnehagen. Det var styrar/leiar/nestleiar som hadde bestemt kor intervjuar skulle finne stad. Når eg kom i barnehagen, var eg klart venta og intervjuar kunne finne stad med det same og det var rydda rom for intervjuar i ein travel kvardag som barnehagedagen er. For å finne fram til barnehagane har eg nytta både adresse og elektronisk kart. I tillegg har eg fått gode forklaring på kor barnehagane ligg der det var naudsynt. Dette via e-post. Eg hadde også telefonnummer til barnehagen med meg i tilfelle eg ikkje fann fram.

Intervju skal ideelt gjennomførast utan at ein vert uroa i intervjuar. Dei fleste intervjuar vart gjennomført uforstyrta, men det har også vore eit tilfelle av avbrot i intervjuet då ein person kom inn på intervjurommet. Dette påverka ikkje intervjusituasjonen noko særleg utover at det vart eit avbrekk i intervjuet, slik eg observerte det. Når ein intervjuar i barnehagar, må det også nemnast at det er ein del «støy» i ein barnehage alt etter kor nært avsett rom er i forhold til barna sine opphaldsrom. I slike tilfelle trur eg det er ein fordel å ha god kjennskap til barnehagen som organisasjon og trening i å filtrera vekk «støy» frå barn, jmf. min eigen praksiserfaring frå barnehage. Intervjuobjekta var truleg vande med både «støy» og avbrot i sitt daglege arbeid og bar ikkje observerbart preg av å verta uroa av bakgrunnsstøy i intervjuet.

Intervjuar vart gjennomført med hjelp av diktafon. I tillegg har eg notert ned i feltboka nokre persondata som er viktige i samband med emnet. Dette er i hovudsak når respondenten var ferdig utdanna, kor dei bur, om dei har arbeid i andre barnehagar før dei byrja i den barnehagen dei er i nå og kor lenge dei har arbeid på noverande arbeidsplass. Bruk av diktafon har vore eit godt hjelpemiddel i gjennomføringa av intervjuet. Dette fordi diktafon påverka intervjusituasjonen for meg som intervjuar på ein god måte sidan eg då kunne ha betre fokus på innhaldet i samtalen, eg klarte å fylja godt med på innhaldet i kva intervjupersonen formidla, meistra betre å stilla gode oppfølgingsspørsmål sidan eg slapp skriva ned det som vart sagt. Eg har tidlegare erfaring med bruk av diktafon, men måtte i forkant av intervjuar prøva denne godt ut for å sikra meg at det ikkje skulle oppstå tekniske problem forårsaka av manglande erfaring med diktafon i gjennomføringa av intervjuar. I etterkant av intervjuar lasta eg så inn lagra innsamla data på datamaskina, hørde igjennom at alt var kome med og sørgde for både sikkerheitskopi og konfidensiell lagringa av datamaterialet. Det at det tekniske utstyret virka kvar gang og intervjuar vart overført til datamaskina, gjorde meg noko meir fortruleg og avslappa i bruken av diktafon. Ingen av



intervjuobjekta hadde innvendingar om bruk av diktafon, men fleire gav uttrykk for at diktafon var eit heller ukjent hjelpemiddel.

Intervjua har hatt ulik lengde; frå ca. 25 minutt til 1 time og 10 minutt sjølv om spørsmåla har vore dei same. På førehand gav eg beskjed om at intervjua kunne ha ei lengd på om lag 40 minutt.

Fleire av dei intervjua syntes nokre av spørsmåla var vanskeleg å svara på. Underteikna har då måtta prøva å omforma dei aktuelle spørsmåla noko for å letta tolkinga av spørsmålet for informanten. Andre igjen hadde ingen vanskar med å svara, men kommenterte at det var ”veldige spørsmål” eg kom med. Andre igjen har svart svært utfyllande og mykje utover det eg har spurt om. Intervjua vart jamt over gjennomført i ein avslappa atmosfære som medverka til at intervjuobjekta og intervjuar var avslappa og ikkje stressa. Dette er mi subjektive tolking av intervjusituasjonane med utgangspunkt i egne kjensler og observasjonar av intervjuobjekta si åtferd både under og etter intervjua.

Etter at intervjua var gjennomførte og diktafonen var avslått, avrunda eg intervjua og fortalde litt om vidare arbeid med det innsamla datamaterialet, tidsperspektiv for masteroppgåva og deling av innsamla datamateriell til prosjektet «Rural Teaching». I tillegg vart alle informantane gjort merksame på at dei kunne trekkja si deltaking i masteroppgåva dersom nokon ynskte det. Dette i samsvar med innhaldet i «Førespurnad om deltaking og samtykkeerklæring» (vedlegg 2).

Alle som er intervjua er kvinner i ulike aldrar, frå midt i 20-åra til godt vaksne kvinner. Tidspunkt for når grunnutdanninga var fullført varierte frå 19 år til 2 månadar då intervjua vart gjennomført hausten 2015, sjå figur 1. Som intervjuar har eg ikkje hatt noko påverking i kven som stilte til intervju utover krav om at dei var førskulelærarar (eller skulle verta barnehagelærar). Sju av dei intervjua er pedagogiske leiarar. Den eine av desse sju er også nestleiar i organisasjonen sidan barnehagen er organisert saman med grunnskulen på staden. Ein annan av desse sju opplyste at ho også var styrarassistent. Den åttande som vart intervjua, arbeidar i 100% styrarstilling. Ingen av dei intervjua er menn. Ved gjennomgang av årsplanar til dei ulike barnehagane i etterkant av intervjua, kjem det fram at det ikkje er menn i desse barnehagane. Nokre menn som er innoom barnehagane for å arbeida, er vikarar ved fråvær i personalgruppa. Dette vart nemnd av to av intervjuobjekta.

År	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C
2015		1	
2008	1		
2005		1	
2004		1	
2001			1
1997			1
1996	1		
2017*	1		

Fig.1. Tidspunkt når grunnutdanninga var fullført (bachelor). \* = ikkje ferdig utdanna ved intervjutidspunktet.

#### 5.4. Eigen rolle som intervjuar

Å intervjuar tilsette i barnehagesektoren med tanke på pedagogiske problemstillingar, arbeidsforhold, profesjonalitet, er på mange måtar ei ny erfaring for meg. Eg har intervjuar alle åtte førskulelærarane sjølv ved personleg oppmøte. Sjølv om eg tidlegare ikkje har intervjuar nokon i samband med studiar, har eg mange års erfaringar med å intervjuar søkjarar til ledige stillingar i barnehage (førskulelærarar, barne- og ungdomsarbeidarar, ufaglærte assistentar). Dette fordi eg har lang erfaring som styrar i barnehage. I tillegg har eg i fleire år arbeid med barneintervju av 5 – 6 åringar. Dette i samband med at dei skulle slutta i barnehagen for å byrja på skulen og som barnehage ville me få fram barna sine stemmer, kva dei syntes om barnehagetida. Frå barneintervjuar er eg kjend med bruk av diktafon og noko mindre strukturerte samtalar med springande svar, mykje utanomsnakk, song, livlege assosiasjonar til spørsmål og tause informantar . Intervjuerfaringane eg hadde gjort meg gjennom tidlegare arbeid, gjorde at eg kjende meg godt fortruleg med intervju som metoden for innhenting av data. Kvale og Brinkmann (2009: 99-111) vektlegg at intervju er eit handtverk. Det kjenner eg meg godt igjen i, øving i intervju medfører mindre fokus på ein sjølv som intervjuar og større

fokus på den som vert intervjuet. I tillegg kjenner eg meg tryggare i ein intervjusituasjon etter å gjennomført mange intervju både med barn og i tilsetjingsprosessar. Dette trur eg medførte til ein meir avslappa atmosfære som gav tillit hjå intervjuobjektet og som i neste omgang førte til eit godt fokus på tema i intervjuet.

Eg har sjølv utdanning som førskulelærer og har lang erfaring frå arbeid i barnehage, i hovudsak som styrar, men også som pedagogisk leiar og frå arbeid med barn med særskilde behov. Nå arbeidar eg i utdanningssektoren med utdanning av barne- og ungdomsarbeidarar og er med det framleis knytt til barnehagesektoren. Perioden eg har arbeid i barnehage er frå 1982 – 2007. I denne tida har det vore ei rivande utvikling på barnehagefronten. Mellom anna var ”Lov om barnehagar” frå 1975 eit lite tynt, gult hefte og Rammeplan for barnehagar eksisterte ikkje då eg var ny i yrket. Lovverket har i ettertid vorte revidert og utvida mange gonger i tillegg til at me har fått Rammeplan for barnehagar (den første i 1996) med fleire revideringar. Det å ha følgt barnehageutviklinga frå innsida i desse åra medførte under intervjuet at nokre av svara i intervjusituasjonen vart tolka av meg utifrå mine erfaringar frå ”innsida”. Fokuset mitt på dette vart sterkare etterkvart som eg intervjuet fleire respondentar og hadde høyrte gjennom intervjuet i etterkant. Å halda tilbake egne erfaringar og meining, forståing av tema i intervjuet, vart viktig for meg for at intervjuet skulle verta så etterrettelege som mogeleg. Svara frå respondentane skal i størst mogeleg grad under intervjuet, stå for seg sjølv utan tolking av meg som intervjuar i sjølve intervjuet. Tolkinga av intervjuet bør/skal skje i etterkant. Dette for å unngå å påverka intervjuobjektet og i størst mogeleg grad få fram det intervjuobjektet svarar på eiga hand. Samstundes er det å møte opp på arbeidsplassen til informantane og stilla spørsmål i eit intervju i seg sjølv ei påverking av den som vert intervjuet.

Intervju, forskingsintervju, kan også definerast som ein samtale mellom 2 partar, men ikkje som likeverdige partar sidan den eine styrer intervjuet og kva ein skal samtala om i stor grad. I ein samtale er det naturleg at også intervjuar gir av seg sjølv for at samtalen skal vera mest mogeleg fruktbar. Balansegang mellom å sei for lite eller for mykje som intervjuar, er mellom anna noko av det som ein kan kalla eit godt handverk innan kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann 2009:174 - 178).

For å god kvalitet på eit forskingsintervju, er ein i forskningssamanheng avhengig av at intervjuar har ei fagleg forståing og kunnskapar kring emna ein intervjuar om. Dette for å ha

ei større forståing for svara ein får og for å kunna stilla kritiske oppfølgingsspørsmål. For å intervjuar i forskingssamanheng i barnehagesektoren er det difor ein stor føremon at intervjuar har god kunnskap om førskulelærarrolla og barnehagen som organisasjon. Dette punktet er i denne masteoppgåva godt dekkja sidan eg har bakgrunnen min i dette fagfeltet, barnehagepedagogikk og samstundes er førskulelærar sjølv (Kvale & Brinkmann 2009:176).

Nokre få av intervjuobjekta svarte på mine spørsmål med eit motspørsmål:

*«Kva tenke du på?» Brita, førskulelærar i barnehage B, som svar på om det er noko ho vil føya til om egne erfaringar.*

Dette var litt vanskeleg å handtera i intervjusituasjonen, som intervjuar ynskjer ein svar frå respondenten, men kjenner også på at ein gjerne vil hjelpa dersom forståinga av spørsmålet synes vera uklar. Det vart i desse tilfella ettersteva av underteikna å balansera hjelp til respondenten utan å påverka svara slik at utsegn vart pålitelege. Å vera usikker på kva intervjuar er ute etter ved å stilla spørsmåla, kan også vera ei forklaring på motspørsmåla, enten for å vera til hjelp for intervjuar og ynskjer å svara som forventa eller at ein ikkje ynskjer å uttala seg om spørsmåla, ikkje ynskjer å dela sine synspunkt med utanforståande personar. Andre intervjuobjekt var på den andre sida svært taletrengte og brukte delar av intervjuet til å ta opp vanskelege saker på arbeidsplassen, saker som høyrer saman med arbeidstilhøve og drøfting av pedagogisk grunnsyn på arbeidsplassen. I slike intervju kan intervjuet endra noko karakter der ein som intervjuar får ei kjensel av at intervjuobjektet treng å få lufta vanskeleg saker på arbeidsplassen, eigen rolle og gjerne slik eg opplevde det, får ei kjensle av at det er vanskeleg å vera åleine med sine synspunkt på arbeidsplassen og at det kanskje er lite rom for å få drøfta dette på sakleg vis. Å vera pedagogisk leiar på ein avdeling, som den einaste med fagutdanning, kan kjennast einsamt i faglege samanhengar. Ein saknar nokon å drøfta saker med som har ein pedagogisk bakgrunn som førskulelærar. Arbeid i barnehage er også eit hektisk yrke med lite tid til refleksjon og samtale medarbeidarane i mellom. Eit intervju der ein får snakka om ting som rører seg på avdelinga, i barnehagen, og kunna løfta blikket til meir faglege drøftingar, kan vera ei kjærkomen stund for ein førskulelærar. Det kan eg sei med bakgrunn i frå stillingar innan barnehagesektoren.

## 5.5. Transkripsjon

Alle åtte intervju er transkriberte i etterkant av underteikna. I snitt er det brukt om lag 6 timar pr. intervju i transkribering. Nokre lange intervju er det brukt lengre tid på medan 1 intervju var kortare og difor vart det brukt mindre tid på å omforma tale til skrift i det tilfellet. Tale og skrift er to ulike uttrykksformer. I mitt arbeid med transkribering har eg lagt vekt på å få med alt som vart sagt, men ikkje alle uartikulerte lydar. Der intervjuobjektet har brukt lang tid eller pause for å svara er dette markert med fleire punktum. Nokre merknadar frå intervjuar er sett i parentes for å markera at dette ikkje vart sagt i intervjuet. Merknadar er sett inn for å få ei større forståing for kva som vart sagt eller gjort under intervjuet. Dette til hjelp i analyseringa av intervju.

Me har mange ulike dialektar i Norge og det kan både ved intervju og ved transkribering, oppstå problem med å forstå kva den intervjuar formidlar grunna mindre kjennskap til intervjuobjektet si dialekt. Dette var tilfelle i eit av intervju og her vart det noko meir tendens til at utsegn var uklare for meg ved transkribering. Dialekt og også måtar å formulera seg på, kan gje grunnlag for misforståingar. Dersom ein ikkje klarar å klargjera dette i sjølve intervjuet, vart utsegnene vanskelege å forstå også ved transkribering i etterkant av intervju. Når eg har omforma tale til skriftspråk har eg vektlagt at utsegn skal vera forståeleg og mindre munnlege enn i si opphavleg form. Dette fordi munnleg tale kan vera upresis i si form og meininga i svara til intervjuobjektet kan virka utydeleg dersom ein tek med alle ytringar (Kvale & Brinkmann 2009:186- 196). Det viktige for meg er at meininga til intervjuobjektet, slik det er uttalt, slik eg forstod det under intervjuet og under transkriberinga, kjem så godt fram som mogeleg, at det er intervjuobjektet si stemma, det ho har formidla, som kjem fram i transkriberinga.

## 5.6. Forskingsmetode

Til analyse av innsamla data i form av kvalitative intervju, er metoden innhaldsanalyse, content analysis, brukt. Content betyr innhald på norsk. I mi vidare framstilling nyttar eg innhaldsanalyse om metoden «content analysis» ettersom masteroppgåva er på norsk. Metoden er nytta i prosjektet «Rural Teaching» og difor også valt i denne masteroppgåva etter sidan oppgåva er knytt til prosjektet. Her har råd og rettleiing frå rettleiar vore avgjerdande for val av analysemetode.

Ein nøkkel for å arbeida med kvalitative datainnsamling, er å redusera mengda av innsamla data til ei handterleg mengde å arbeida vidare med der ein framleis tek vare på det kvalitative i innsamla datamateriale. Prosessen i innhaldsanalyse er å få dei mange orda i materialet inn i færre kategoriar der innhaldet i det kvalitative datamaterialet trer tydeleg fram (Weber 1990). Innhaldsanalyse har sitt utspring i analyse av massemedia og offentlege talar (Cohen, Manion, & Morrison 2007). Metoden har mellom anna fokus på mening i ein kontekst, mønster og trendar i kommunikasjon. Etersom innhaldsanalyse tek utgangspunkt i tekst, her i denne masteroppgåva transkriberte kvalitative intervju, kan analysen etterprøvast og analyserast på nytt med utgangspunkt i materialet analysen har teke utgangspunkt i dei transkriberte intervju som er ein del av denne masteroppgåva.

Innhaldsanalyse har fleire steg og kan kort skildrast slik knytt saman med masteroppgåva:

1. Definerer forskingsspørsmåla som skal analyserast ved hjelp av innhaldsanalyse. I denne masteroppgåva er utgangspunktet ein intervjuguide og intervju i rurale stork.
2. Definerer kva populasjon som er utgangspunkt for tekstanalyse. Masteroppgåva har førskulelærarar (barnehagelærarar) i rurale stork som kjeldegrunnlag i dei kvalitative intervju.
3. Definerer kva som skal analyserast i analysen. Denne masteroppgåva tek utgangspunkt i tre tema i intervjuguiden. Sjå avsnitt forskingsfunn.
4. Definerer truverde av innsamla materiale, konteksten det er sett i, utval m.m.  
Masteroppgåva mi har utgangspunkt i kvalitative intervju med eit tilfeldig utval av førskulelærarar som arbeidar i barnehagar som ligg i rurale stork. I transkriberinga har eg lagt vekt på at det er tilnærma ordrett transkribert det som vart sagt under intervju. Åtte intervju er ei tilstrekkeleg mengde med utgangspunkt i at dette er kvalitative intervju.
5. Definerer kva einingar som skal analyserast. Her i denne masteroppgåva er det tre tema/område som er utgangspunkt for innhaldsanalysen. Sjå kapittel forskingsfunn.
6. Avgjerd om kva koding som skal nyttast i innhaldsanalysen. Ein av kodemetodane er tre-diagram. Tre-diagram er utgangspunkt for analysen i denne masteroppgåva, men kan heller sjåast på som eit diagram der innhaldet i analysen forgreinar seg utover, men også møtes att i ulike greiner, i ulike tema som smeltar saman. Eit forklaring som samsvarar meir med eit elveløp med felles eit utgangspunkt, her i hovudtemaet rural og den profesjonelle førskulelærar, som deler seg opp i forhold til dei ulike undertema som dataanalysen tek utgangspunkt i, forgreinar seg utover, men som også kan møtast

igjen i ulike greiner av elevelse ettersom nokre tema passar inn under fleire av underkategoriane eller smeltar saman.

7. Konstruera kategoriane for analyse. Hovudtemaet i mi masteroppgåver er korleis ein arbeidar profesjonelt som førskulelærer i rurale strok. Sidan det er 3 tema som vert analysert i prosjektet «Rural Teaching», har eg etter råd frå rettleiar fokusert på dei same 3 temaa, men med mitt hovudtema som eit overordna tema i analysen av intervju som er gjort. I dette punktet er det viktig å halda fokus på hovudproblemstillinga slik at analysen ikkje vert fragmentert og enkelte delar av det analyserte materialet får for stort fokus på kostnad av heilskapen i datamaterialet.
8. Gjennomføring av koding og kategorisering av datamaterialet. I masteroppgåva er koding og kategorisering gjennomført med utgangspunkt i meiningskoding av setningar og utsegn, ikkje berre med utgangspunkt i enkeltord. Alle dei intervju brukar ulike ord og formulerar seg ulikt om dei same tema. Det er bakgrunnen for å fokusera på meiningskoding i setningar/utsegn og ikkje på enkeltord i intervjumaterialet.
9. Gjennomføra dataanalysen. I gjennomføringa av dataanalysen har eg veksla mellom å sjå på dei enkelte svara i intervju og deretter prøvd å sjå intervjuet og intervju i ein større kontekst. Dette for ikkje å mista samanhengen i det innsamla datamaterialet, men prøvd å sjå samanhengane mellom dei tre temaa som er utgangspunkt for analysen, slektskap og samheng mellom dei ulike kategoriane.
10. Oppsummering. Under dette punktet er forskaren klar til å skrive ei oppsummering av hovudtrekk i analysen. I denne delen ein må bestemma seg for kor vidt eller smalt fokus arbeidet skal ha, i mitt tilfelle kor vidt eller smalt fokus mi masteroppgåva skal ha.
11. Tolka og forklare analysen, gjera greie for grunnar til at situasjonen er som den er, hovudtrekka i analysen er som dei er. Dette kjem eg attende til i drøftingsdelen av masteroppgåva.  
(Cohen, Manion & Morrison, 2007: 476-482).

### **5.7. Nærare om bruk av innhaldsanalyse i masteroppgåva**

I denne metoden er intervju og analyse av intervju bakgrunn for forskingsfunn. Intervju har mange spørsmål og fokusområde. I denne masteroppgåva er fokuset på først og fremst tre tema eller område. Innhenta materiale i form av transkriberte intervju er stort (over 100 sider)

og seleksjon til denne masteroppgåva er gjort i samsvar med prosjektet «Rural Teaching» som i første omgang fokuserer på tre område. Temaa vert presentert nedanfor. Dei tre temaa i intervjua er deretter analysert. Tema kan etter denne metoden kallast for ein kategori. Alle kategoriar er deretter oppdelt i underkategoriar. Dette for å sortera og fortetta svara/meininga i det innsamla intervjumaterialet og få god oversikt over kva informasjon og funn intervjuar gir om dei valde emna. I mi analyse har eg lagt hovudvekt på analyse av setningseiningar og ikkje på enkeltord. Dette for å få fram meininga, sjølv bodskapen i det som er sagt. Dei fleste informantane uttrykkjer seg ulikt, brukar ulike ord om til dels same tema, og difor er analyse av setningseiningar godt egna for denne type dataanalyse slik eg ser det.

Innhaldsanalyse kan i følgje sjåast på som eit tre (Cohen, Manion & Morrison, 2007:482), men meir passande her som eit eleveleie med eit felles utgangspunkt som forgreinar seg utover med dei ulike tema. Nokre svar/område høyrer heime i fleire forgreiningar eller veks saman med andre forgreiningar i elva. Utfordringa i analysen er å få fram dei store linjene, nyansar i svara frå informantane og å finna mønster i intervjumaterialet og samstundes ikkje tolka materialet utover det som er etisk forsvarleg. Intervjuar er svara til informantane der og då, i ein gitt situasjon, og det er difor viktig i respekt for intervjuobjekta å tolka intervjuar med dette i mente. Det er viktig å vera etterretteleg i arbeidet med intervjumaterialet slik at den tilliten eg er vist gjennom at informantane stiller til intervju, ikkje vert misbrukt i form av medviten feiltolking fordi det passar betre inn i det eg som forskar er ute etter svar på.

I tillegg er andre tema i dei kvalitative intervjuar eit bakteppe for analysen som er gjort ut i frå dei tre valde områda. Dette fordi intervjuar av og til er noko springande i sine svar; eit spørsmål vert gjerne repetert eller kommentert i eit anna svar der respondenten kjem på fleire ting ho ville hatt med. Dette som fylje av at kvalitative intervju i mine gjennomførte intervju, er som ein samtale mellom to tilnærma likeverdige partar og fordi samtaleforma i intervjuet er slik at det er opning for å koma med andre svar og kommentar enn det som det vert spurt om. Bakgrunnen til at eg skriv tilnærma likeverdige partar, er at når eg har ein intervjuguide som er ukjend for den som vert intervjuar, er ikkje intervjuet heilt likeverdig. Den intervjuar kan kjenna seg usikker sidan vedkomande ikkje kjenner spørsmåla, ikkje heilt kjenner målsetnaden med intervjuar og det uvanlege i å verta intervjuar i arbeidssamanheng av ein framand person. Fleire av dei intervjuar i materialet sette pris på at dei som var i utkanten også vart spurt. Det er med andre ord ikkje ein vanleg situasjon å verta intervjuar når ein arbeidar i rurale strok.



Innhaldsanalyse er i denne oppgåva brukt i tilpassa form. Her støttar eg meg på Weber som formularar det slik: «*There is no simple right way to do content analysis*» (Weber 1990:13). Dei intervjua som er datamateriale er ulike i si form og prega av den enkelte informant. Fokus er ulikt og forståing og tolking av spørsmål er ulikt frå person til person. Eg har analysert svara på jakt etter fellestrekk og mønster i datamaterialet, men har ikkje alltid lukkast med det. Det har truleg samanheng med at det er berre åtte som er intervjua og det er såleis eit lite utval av informantane. Når rolle i bygda og rollekonflikt knytt til førskulelærarrolla er to av kategoriane, er det lite datamateriale når berre tre av dei intervjua faktisk bur i nærområdet til barnehagen dei arbeidar i. Samstundes kan dette tolkast som eit mønster; ein ynskjer ikkje å bu i bygda der arbeidsplassen er.

Eg har også sett på høgfrekvente ord i datamaterialet som er innsamla gjennom intervjua og under dei tre kategoriane som er analysert. I etterkant av forsøket fann eg ut at eg ikkje kunne nytta denne metoden fordi den ikkje gav eit meningsfullt bilete av det som intervjuobjekta svara. Dette kan forklarast slik: i intervjua er det mest brukte ordet «samarbeid». I mine spørsmål med utgangspunkt i intervjuguiden, spør og brukar eg dette ordet, presenterar det for dei som vert intervjua. I svar på spørsmåla vert deretter ordet «samarbeid» brukt fordi det er det eg har fokusert på i spørsmålet. Dersom eg ikkje hadde uttalt ordet «samarbeid», ville frekvensen på dette ordet truleg vore mindre enn kva tilfellet er i datamaterialet. Å fokusera på enkeltord, kor ofte dei opptrer, vart difor ein lite meningsfull metode å bruka i denne samanhengen, slik eg ser det.

## 6. Forskingsfunn

Tre område er analysert i intervjumaterialet med utgangspunkt i intervjuguiden:

1. Kven er du på denne plassen (place based role)
2. Rollekonflikt (role conflict)
3. Ein typisk dag i barnehagen (logic of everyday)

Eg presenterar dei tre områda kvar for seg, men ser også særleg områda 1 og 2 i samanheng sidan desse to områda har fleire felles trekk slik innhalda i svara til respondentane er, jmf. tre- eller elevleiemodellen.

## 6.1. Kven er du på denne plassen (place based role)

Dette spørsmålet var for nokre av respondentane vanskeleg å svara på dersom ein med spørsmålet meiner bygda eller staden barnehagen er plassert. Spørsmålet er meir knytt til sjølve staden/bygda enn barnehagen som arbeidsplass, men her er det den intervjuua som må få svara utifrå sin ståstad. Fleire av dei intervjuua fortalde at dei berre hadde eit arbeidsforhold til barnehageplassen sidan dei fleste av respondentane faktisk ikkje budde i området der barnehagen til den enkelte arbeidstakar låg. Det var berre to som budde i sjølve bygda/området, medan ein budde i same krinsen (her i tydinga skulekrins). Ord som nokon brukte om seg sjølv var den som arbeidde i barnehagen eller pendlaren. Svara er delt opp i to underkategoriar i forhold til kva som er svart på spørsmålet, internt i barnehagen eller i bygda generelt.

### Barnehagen

Svara innanfor kven ein er i barnehagen kan delast vidare delast opp i underkategoriane kven ein er i forhold til personale, foreldre eller barn. I datamaterialet er rolla i barnehagen meir detaljert svart på enn kven den enkelte er på staden/i bygda. Det er også ulikt korleis dei enkelte intervjuobjekta svarar utifrå eiga stilling og kor lenge dei har vore i stillinga si.

#### 6.1.1. Kven er du på denne plassen i personalsamanheng

Nytilsette framhevar at dei er nye i barnehagen og har berre arbeid på denne staden i kort tid, kjenner ikkje alle rutinar og påpeikar behov for informasjon. Andre på si side har arbeid lenge og her vert det avdekka eit mønster som også går igjen i fleire andre svar. **Trygg** er hovudfokuset. Ord som vert brukt er trygg, tryggare, meir satt, kan meina noko utan å spørja andre, torer å ha fokus på det ho ser på som sin jobb.

Den som er **ansvarleg** vert også framheva i svara. Det kan vera i forhold til å laga planar for avdelinga eller utarbeiding av retning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dei som vert intervjuua viser her til det som ligg i stillinga som enten pedagogisk leiar eller styrar i barnehagen. Samstundes er det også tydeleg fokus på **samarbeid** mellom dei tilsette i barnehagen, det vera seg mellom førskulelærarar, fagarbeidarar eller ufaglærte. Dei ufaglærte eller fagarbeidarane er med i samarbeidet rundt planlegging for heile barnehagen eller på den

enkelte avdeling. Interessante utsegn rundt samarbeid med fagarbeidarar og ufaglærte er formuleringar rundt samarbeidet:

*«Meg og assistenten, me er eit teamarbeid. .... To stykk som jobbe, det er eit teamarbeid. .... Hente ressursar til å samarbeida og så prøve me å finna på ting som er gøy saman, mestring, for då blir det utvikling» (Bjørg i barnehage B).*

I ein av barnehagane vert det skildra ei flat fordeling av ansvaret for planlegginga på avdelingane med utgangspunkt i retningslinjer frå ein overordna plan utarbeida av leiinga i barnehagen. Dette medfører at til dømes pedagogisk leiar står for planlegginga av turdagen kvar 3. månad. Dei 2 andre månadane er det dei to andre medarbeidarane som planlegg turdagen:

*«Vi har sånn ansvar for månad for månad, så når eg, så når det kjem mine, min månad som blir november, så vil eg ha litt meir pedagogisk for min del, då. Dei andre set sitt løp. Det er vel..., ja, dei har jo ikkje noko fagutdanning, så dei.. (Birte i barnehage B).*

Planlegging og gjennomføring av aktivitetar er med andre ord fordelt på alle medarbeidarane i barnehagen uavhengig av utdanning og kvalifikasjonar slik informanten framstiller det.

### 6.1.2. Kven er du på denne plassen overfor barna som går i barnehagen

Seks av dei som arbeidar direkte med barn framhevar at dei **likar barn** og trivs med å arbeida med barn. Den eine intervjuua hadde vore styrar ein periode og var då mindre saman med barna og skildrar det slik når ho formidlar forskjellen på å vera styrar kontra pedagogisk leiar:

*«Eg likar best å vera med ungane, eg likar best den jobben og den foreldrekontakten heller enn styrarbiten. (...) Fordi det er eit einsamt yrke, det synes eg, veldig einsamt. Det kjende eg veldig på, at eg måtte sitja der inne og det var sol og det var fint vér og så høyrde eg kor dei lo og kosa seg ute. Bittert.» (Cathrine, barnehage C).*

Vidare formidlar ho den gleda ho kjenner i å arbeida med barn slik:

*«Då tenkjer eg, dette kan eg, dette er eg god på og den gleda å høyra at nå begynnar dei å rima alle saman. (...) Det er det som gjere denne jobben så fantastisk bra, at du får sånn respons.» (Cathrine, barnehage C).*

Jamt over er utsegn i samband med barn knytt til direkte arbeid med barna i barnehagen. Det går på korleis ein arbeidar med barna, korleis ein møter barna i samspel, leik og læring, kva respons barn gir tilbake til førskulelæraren, det viktige i å handsama alle barn likt uavhengig av tilknytning til barna er i sentrum for dei fleste intervjua. Nokre av førskulelærarane kjem inn på det å ha eigne barn eller barn ein er slekt i med, i barnehagen og barnegruppa, under dette punktet. Utover dette kjem fleire av informantane inn på det å treffa på barna utanfor barnehagen, i fritida. Nokre ser ikkje barna i fritida si ettersom dei ikkje bur på staden og dette er for somme av dei eit aktivt val; eit val om å arbeida ein annan stad enn der dei bur sjølve. Den eine informanten uttrykkjer det slik om kvifor ho ikkje arbeidar i det lokalmiljøet ho bur i:

*«Ja, og der kjenner eg heller ikkje dei barna eg er saman med i fritida, dei barna som er ungane til vennene våre. Eg jobbar ikkje med dei, så då kan eg fortsatt vera meg, eg er ikkje berre henne som er pedagogisk leiar. Så viss eg då hadde vore i eit familiebesøk i romjula, som det pleier å vera, så kunne eg ikkje vore meg sjølv.» (Birte i barnehage B).*

Andre kjem inn på det at dei møter barn på butikken eller i sosiale samanhengar. Butikken er ein fellesnemnar for dei fleste av informantane. Dei fleste rurale stork har daglegvarebutikkar, enten i bygda eller i nabobygda og som er ein naturleg møtestad for menneske som bur i rurale stork. Her er det treffpunkt for informantane og barna i barnehagen. Barna vert skildra som sjenerte i møtet med førskulelæraren og samspelet går gjerne mest på å sei «Hei» og samtalar om daglegdagse ting med foreldra. Ein av informantane påpeikar det at ho alltid vert sett på som førskulelærar, ei annan at ho er personleg i møte med barn og foreldre utanfor barnehagen. Ein tredje informant uttalar at ho kjenner alle barna i bygda og dei henne, også barn som har byrja på skulen, og at det er heilt uproblematisk å møta barn og foreldre utanfor barnehagen. Den mest tydelege av informantane seier det slik om kven ho er i møte med barn utanfor barnehagen:

*«Fyrst og fremst meg sjølv. Eg trur eg er ei god blanding, ja, for eg legg jo aldri det der av meg at eg tar grep viss eg ser nokon som ikkje har det greitt. Det vera seg på busstoppet, på butikken eller sånn som... Eg har respekt i blant barn, ikkje på ein sånn grusom måte, men dei veit at – OK, oppfør deg, utan så seier henne ifrå.» (Cathrine, barnehage C).*

Denne førskulelæraren framhevar tydeleg i intervjuet at ho er trygg på seg sjølv samstundes som ho er reflektert over det å bu og arbeida på same staden, kva ulike problemstillingar det kan føra henne opp i. Problemstillinga var grundig gjennomtenkt før ho flytta attende til heimstaden etter fullført utdanning og arbeidserfaring utanfor bygda.

### **6.1.3. Kven er du på denne plassen overfor foreldre til barn i barnehagen**

Ein av dei åtte intervjuata tek opp det å vera profesjonell som førskulelærer. Ho ser på seg sjølv som litt meir profesjonell enn dei andre tilsette i barnehagen og grunngjev dette med at ho følger reglar og til dømes ikkje er venner med foreldre på sosiale mediar (t.d. Facebook). Eit annan av intervjuobjekta framhevar at barnehagen er ein del av heimen, at ein er saman om barnet og må samarbeida om å løfta barnet saman med foreldra.

Dei fleste punkta som kjem fram i alle intervjuata er fokusert rundt samarbeid med foreldra slik at her har alle dei åtte intervjuata mange fellestrekk. I hovudtrekk vert det her nemnd samarbeid om barn, at foreldre skal gje beskjed dersom det er noko, at ein sjølv kan gje beskjed til foreldre, ein ber foreldre om tilbagemelding, eigne personlege eigenskapar i kontakten med foreldra (at ein er imøtekomande, engasjert o.s.v.).

Nokre svar skil seg likevel ut med utgangspunkt i det å arbeida profesjonelt førskulelærer i rurale stork. Det eine punktet er tidlegare nemnd under punkt 6.1.2: møte med barn og foreldre på butikken eller andre sosiale arrangement i bygda. Ein snakkar med foreldra når ein møter på dei utanfor barnehagen, men vektlegg å ikkje snakka om barnet i forhold til plassen barnet har i barnehagen. Ein av førskulelærarane skildrar dette slik:

*«Prøver jo å vere ein privat, at eg ikkje tek med meg jobben privat, så det er eg veldig bevisst på , at eg snakkar litt, men tek ikkje opp eller... Eg er veldig bevisst på at eg*

*ikkje tek opp barnehage på privaten, for at då, sjølv om det skjer noko positivt, så vert det fort at... halde jobb og privat.» (Brita, barnehage B).*

Ein av dei andre intervjuar kjem inn på det å møte foreldre på t.d. fest sjølv om ho ikkje bur i bygda der ho arbeidar. Dette skjer fordi kommunen er liten og avstandane mellom bygdene ikkje er så store. Ho hadde vore litt bekymra for korleis dette ville verta når ho flytta til området:

*«Altså, eg møter jo foreldre på festar og alle vegar. Det går veldig fint. Det er aldri nokon som snakkar barnehage på fest og nei, så da går veldig fint. Oppegående folk.» (Andrea, barnehage A).*

Det vert av fleire av dei intervjuar poengtert at det er viktig å vera profesjonell i sitt møte med alle dei omgås gjennom arbeidet i barnehagen som førskulelærar, men at det er ein vanskeleg balansegang mellom det profesjonelle arbeidet som førskulelærar og det å vera sambygding. Dette vert tydeleg framheva i intervjuet med Cathrine som bur i bygda:

*« Men det er det der å, på ein måte så kjenner eg at du må vera dobbelt så profesjonell når du bur her, når du er her og omgås sånn, for du må klara å sortera meir, nå er du på jobb og nå er du ikkje på jobb, for det er ikkje lett. Verken for store eller små. Nokon foreldre klarar det ikkje, ungane klarar det i alle fall ikkje, for det er jo sånn at møter eg nokon på eit arrangement her nede, så kjem dei like gjerne bort til meg og spør: «kan du hjelpa meg på do?» som til foreldra, ikkje sant». (Cathrine, barnehage C).*

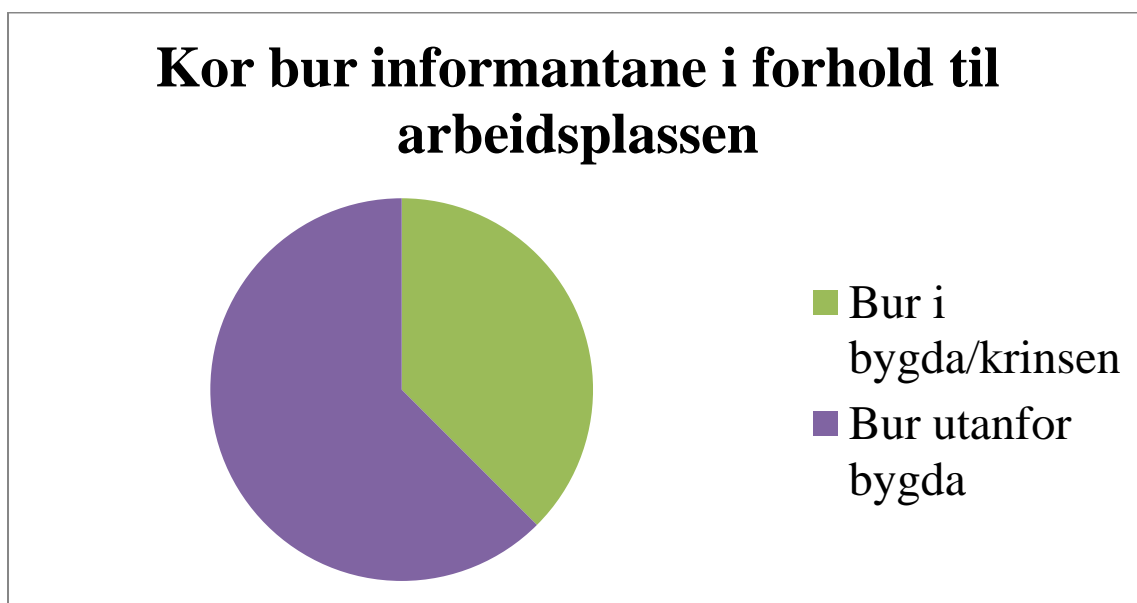
### **Staden/bygda**

I dette punktet presenterar eg på informantane sitt forhold til staden/bygda slik dei sjølve skildrar det i intervjuar. Det er åtte informantar i som er utgangspunkt for dataanalysen i denne masteroppgåva. Som tidlegare nemnd var utvalet av informantar teke med utgangspunkt i geografi og kor ruralt stroket dei arbeide i, var. Eg kjende ikkje til kva tilknytning førskulelærarane hadde til det rurale stroket barnehagen låg i. Det hadde med utgangspunkt i problemstillinga i masteroppgåva vore ein fordel om fleire faktisk budde og arbeide i bygda

der barnehagen låg, men så er ikkje tilfelle. Eit tilfeldig utval av barnehagar påverkar dette punktet i særleg grad, dvs. kven er den enkelte førskulelærer på staden/i bygda.

Tre av informantane bur i bygda eller i skulekrinsen og datamaterialet har då mindre informasjon om dette punktet enn kva eg førestilte meg før intervjuet vart gjennomført. Om det er tilfelle at ein som førskulelærer vel å busetja seg i avstand frå arbeidsplassen når ein arbeidar og bur i rurale strok, er det ikkje haldepunkt for å sei med utgangspunkt i dette datamaterialet, men eg vil koma attende til nokre refleksjonar kring dette i drøftingsdelen av masteroppgåva.

Sektordiagrammet i figur 2 illustrerer kor dei åtte informantane bur i forhold til eigen arbeidsstad.



Figur 2. Oversikt over bustad i forhold til arbeidsplass.

#### 6.1.4. Kven er du på denne staden/i bygda

Det er ulike synspunkt som kjem fram hjå dei intervjuet rundt temaet kva rolle den enkelte er på staden/i bygda. Det er to ytterpunkt som er mest tydeleg. Det eine er at ein som førskulelærer ikkje kjenner at ein har eit forhold til staden utover at det er der arbeidsplassen ligg. Ein av informantane skildrar seg som pendlar, ein annan at ho er den som arbeidar i barnehagen, den tredje at ho berre arbeidar i barnehagen og er ikkje på staden i fritida si og heller ikkje ynskjer å vera ein del av staden. I intervjuet kjem det fram at ho kjenner det komplisert å bu i eit lite miljø der folk kjenner til henne sjølv om ho ikkje kjenner dei.

*«...eg bur på den andre sida, men eg kan jo sei at når eg kom, visste alle i bygda kven eg var, veit kven eg er saman med. Dei veit kor eg bur, alle foreldra veit kor eg bur utan at eg har sagt det, så når ungane kjem på måndagane og fortel «jo, vi køyrde forbi huset ditt i går, å, ja, du veit kor det er? Mamma visste det», så er det litt sånn at alle veit om deg før du kjem og du veit at når du går nokon stad, så veit dei kven du er og, ja. Det er eg ikkje så glad i. eg likar å vere, når eg går på butikken, at dei ikkje veit kven eg er.» (Birte, barnehage B).*

På den andre sida er dei intervjuua som har eit nært og kanskje mindre komplisert forhold til små forhold og livet på landsbygda. Her vert det brukt ord som illustrerer at dei både er kjende som førskulelærarar i barnehagen og elles er ein del av samfunnet dei bur og arbeidar i. Slik svarar Cathrine på spørsmål om kva rolle ho har i bygda:

*«Jo for mange er eg barnehagen, at alle veit kven eg er, alle veit at eg bryr meg veldig om barn og at dei skal ha det bra, så eg vises sånn. [...] Ja, ho der teier ikkje still dersom det er noko, ho seier ifrå viss det er noko, men òg at eg tenkjer at dei tenkjer at eg er grei og god med barn» (Cathrine, barnehage C).*

Alice svarar slik på spørsmålet om kva rolle ho har i området der ho arbeidar og bur:

*«Eg er kjend på alle plassar. Da som er på sånne småplassar er at ein er ikkje berre er førskulelærar, ein er plutselig mor på skulen, ein er plutselig leiar i idrettslaget, skyttarlaget sit ein som, og så er ein med i Røde Kors og så er ein med i alt. Eg sitte i så mange sånn.. [...] Ja, og så har eg ein mann som er med i endå så mykje meir, sant så, så sånn blir da på småplassar, at ein er ikkje berre i barnehagen, ein treffer kvarandre på alle moglege andre verv...» (Alice, barnehage A).*

Brita som også bur i same bygd som ho arbeidar i, framhevar at hennar rolle i bygda fyrst og fremst er knytt til at ho er førskulelærar og at ho arbeidar i barnehagen. Dei ho omgås i fritida er i hovudsak menneske i byggefeltet der ho bur. Folk som har eit forhold til henne utanom venner og fritid, er dei som kjenner henne i rolla som førskulelærar i barnehagen. Slik Brita skildrar seg sjølv, framstiller ho seg sjølv som meir tilbaketrekt og anonym enn førskulelærarane Cathrine og Alice som er sitert ovanfor.



## 6.2. Rollekonflikt (role conflict)

Kategorien rollekonflikt og kven er du på denne staden går av og til over i kvarandre slik informantane svarar i datamaterialet. Når fleire av dei skal svara noko om kven dei er i dette lokalsamfunnet, kjem også ulike rollekonfliktar opp i svara. Nokre av utsegnene går på å unngå samanblanding av rollar, andre kjem inn på at det kan vera greitt å sei kva som er positivt med barna, men at det er ikkje så enkelt å koma inn på det som er vanskeleg med barna i samtale med føresette utanfor barnehagen. Rollekonfliktar internt i barnehagar er også nemnd av enkelte informantar. Eg har difor delt dette temaet opp i 2 underkategoriar med utgangspunkt i dataanalysen.

### 6.2.1. Interne rollekonfliktar i barnehagen

Rollekonfliktar internt i barnehagen vert nemnd av tre av informantane. Rollekonfliktar under dette punktet er mest knytt til dei ulike posisjonane stillingane i barnehagen er knytt til som leiar, pedagogisk leiar og fagarbeidar/ufaglært assistent. Ein av barnehagane har eit system for planlegging og gjennomføring av aktivitetar med barna som er delegert flatt ut i personalgruppa, dvs. alle er ansvarlege for planlegging og gjennomføring uavhengig av formelle kvalifikasjonar. Tema for planlegginga er fastsett av leiinga i barnehagen. I intervjuet påpeikar den eine informanten at ho har utdanning som førskulelærer medan dei andre ikkje har denne utdanninga. Likevel kjenner ho at dei er likestilte i planlegging og gjennomføring av pedagogisk planlagde aktivitetar for barna. Modellen for dette er styrt frå leiinga i barnehagen; styrar og styrarassistent. Ein annan førskulelærer fortel om erfaringar om rollekonfliktar knytt til ein tidlegare arbeidsplass. Ho skildrar erfarne ufaglærde assistentar som hadde urealistiske forventningar til henne som nyutdanna: ho skulle kunna arbeidet sitt, vita korleis dei hadde arbeid før og også forstå at slik ville dei fortsetja då ho kom. I tillegg vart ho irettesett framfor barna av assistentar dersom ho sa noko feil (Agnes i barnehage A). Ein tredje førskulelærer kjem inn på rollekonfliktar då ho byrja i barnehagen for mange år sidan, men som nå ikkje er reelle lenger. Konfliktane den gang var knytt til at ho skulle vera leiar for erfarne assistentar hadde arbeid i barnehagen i lang tid:

*«Så det var sånn der, ja, eg hadde sterke assistentar rundt meg som hadde sett meg veksa opp, og kven var eg som skulle styra dette her, «di hurpa», det var nesten sånn. Det var tøffe tak, så det var eit tøft år, men heldigvis landa me og..» (Cathrine, barnehage C).*

Eit felles trekk for alle dei intervjuar er at dei vektlegg samarbeid med sine medarbeidarar. Det både på avdeling og i barnehagen generelt. I ein av barnehagane vert det problematisert interne forhold mellom pedagogiske leiarar og styrar som kan vera både samarbeidsproblem og mangel på tillit mellom dei ulike partane slik førskulelæraren framstiller det. Internt på avdelingane er ikkje dette eit problem i fylje informantane. På avdelinga fungerer samarbeidet godt og ein støttar kvarandre både internt på avdelinga og pedagogiske leiarar seg imellom.

### 6.2.2. Rollekonfliktar relatert til arbeidet i barnehagen og som innbyggjar i bygda

Fem av dei intervjuar hadde stort sett berre eit profesjonelt forhold til staden der dei arbeidar. For nokre av dei intervjuar er skilje mellom arbeidsliv og privatliv eit medvite val. I fritida er dei andre stadar, men det kan skje at ein møter på både barn, foreldre og medarbeidarar i andre samanhengar. Det mest nemnde i dette datamaterialet er som tidlegare nemnd butikken, dvs. nærbutikken til barnehagen. Her møter førskulelæraren på både barn og foreldre. Felles for alle dei intervjuar er at dei prøver å **samhandla** med foreldre og barn på ein positiv, men tilnærma nøytral måte slik eg tolkar svara deira. Det er ikkje her ein tek opp saker som har med livet i barnehagen å gjera, verken det som er positivt eller det som er meir problematisk. Den eine førskulelæraren seier mellom anna at ho ikkje minner foreldra på at barnet må ha meir bleier med seg i barnehagen når ho møte dei på butikken sjølv om det kunne vore naturleg å sei det i slike situasjonar. Ho framhevar at dette er noko ho er svært medviten om, å skilje mellom arbeid og fritid, og at dette er viktig sidan ho bur i bygda.

Informantane i datamaterialet er opptatt av å møta barn og foreldre likt i fritida si, å vera imøtekomande med alle. Alle dei intervjuar uttrykkjer ynskje om å **likebehandla** alle foreldre/føresett, ingen ynskjer å forskjellsbehandla nokon og det er viktig for alle intervjuar at både barn og foreldre/føresette kjenner seg sett og høyrte på lik linje med andre. Ein av dei intervjuar er styrar på heiltid og bur heller ikkje i bygda der barnehagen ligg. Når det gjeld spørsmål som rører ved temaet rollekonfliktar uttalar ho at det også har sine fordelar å bu utanfor området. Det ho seier kan tolkast som ein mønster for dei informantane som har avstand mellom seg og barnehagen/bygda. Det kan vera lettare å ta opp saker som er vanskelege når ein ikkje bur i bygda, å handtera den profesjonelle sida ved arbeidet kontra å vera sambygding:

*«Men eg trur at på ein liten plass, så skal du styra, for du kan koma opp i mange ting, så er det godt å ha den avstanden óg. Eg kan fronta ting på ein litt annan måte når du ikkje kjenner dei personlege tinga, for du blir ofte... ofte så er du omgangsvenner med foreldre til dei i barnehagen, så.. (Christin, barnehage C).*

Privat kontra det å vera profesjonell i møte med barn, foreldre, folk i bygda, er ein balansegang for dei intervjua og ein av informantane kjem inn på at det ikkje alltid vert handtert på ein grei måte, dvs. at det kan tolkast som ei samanblanding av det private og den profesjonelle sida av arbeidet. Birte formidlar denne rollekonflikta slik ho kjenner på den i samband med foreldresamarbeid:

*«Prøver å ta kontakt med foreldra, men dei tar ikkje telefonen for eksempel. Også innkallar du til eit møte og så vil ikkje personen koma på møte, så tar heller kontakt med styrar på privaten og gjer ein plan der, men det er ein plan der eg ikkje, det er ikkje sånn eg ville ha gjort det..» (Birte, barnehage B).*

### **6.3. Ein typisk dag i barnehagen (logic of everyday)**

I dette spørsmåla skildrar alle informantane dagsrytmen, med det meinast kva som skjer i barnehagen utifrå eit tidsperspektiv frå opning om morgonen til stenging om ettermiddagen. Utgangspunktet for skildringa er eigen arbeidsdag, kva som skjer på ein typisk dag i barnehagen og dei fleste tok utgangspunkt i den dagen som intervjuet fann stad. Ein av informantane var mindre detaljert i framstillinga av dagsrytmen og drog inn fleire hendingar med barn, foreldre og assistent som har skjedd siste tida. Den eine førskulelæraren, Christin (styrar i barnehage C), tok utgangspunkt i både dagsrytmen til barnehagen og i eige arbeid som styrar i 100% stilling.

Barnehagane er tre ulike barnehagar i tre ulike, rurale område på vestlandet. Det slåande med skildringa av dagsrytmen, er at det er mykje av det same som skjer omtrent på same tid i alle barnehagane og at det er lita grad av lokal forankring i det som skjer slik eg ser det.

Dagsrytmen er bygd opp kring barn sitt behov for mat og kvile (biologiske behov), møteverksemd, pauseavvikling og vaktordningar. Vaktordning i barnehagesamanheng dreiar seg ikkje om vakter utover ordinære arbeidstidsordningar, men kven som er i barnehagen ved opning, kven som kjem på mellomvakt og kven som er i barnehagen fram til stengt tid rundt

kl. 16.30. Barnehagane har omtrent same opningstid og er opne i 9 timar 5 dagar i veka. Alle barnehagane har kommunal eigar utan at dette er vektlagt i intervjuet eller i denne masteroppgåva.

Andre delar av dagen i barnehagen som er felles for dei tre barnehagane er at dei har ulike planlagde pedagogiske opplegg med barna. Opplegga kan vera på ulike dagar, men alle barnehagane har samlingsstund, planlagde aktivitetar inne og turar/turdag.

Dei tre ulike barnehagane har ulik struktur på planlagde aktivitetar. Barnehage A skildrar ulike opplegg som dei har med barna, men at noko også er tilpassa kva behov dei ser i barnegruppene. Eit eksempel her er leikegrupper. Korleis dei organiserer leikegruppene er avhengig av korleis barna leikar med kvarandre, om alle får vera med eller om nokon vert haldne utanfor. I barnehage B vert dagen skildra som svært strukturert med ulike planlagde pedagogiske aktivitetar i grupper innåt på avdelingane og som er gjeldande for avdelingane på huset. Her er hovudplanlegginga utført av leiinga i barnehagen, styrar og styrarassistent, medan den enkelte medarbeidar, førskulelærer eller fagarbeidar/assistent står for planlegging og gjennomføring av aktiviteten i si gruppe (grupper innåt på avdelinga). Samstundes kjem alle dei intervjuet i denne barnehagen inn på at ved sjukdom vert planlagde pedagogiske aktivitetar skadelidande. Pedagogisk planlagt aktivitet, av førskulelærer eller delegert til fagarbeidarar/assistentar, utgår ved fråvær i personalgruppa. Dette skjer ofte i fylje dei intervjuet og skapar frustrasjon. I barnehage C er fokuset stort på førskuleaktivitetar sidan det er førskulelæraren som har førskulegruppa som vert intervjuet, men også på det å bruka tida ute i barnehagen til pedagogiske aktivitetar. Språkstimulering vert her nemnt som eksempel og opplegg med frivillig deltaking frå barna si side i «Språkleik», eit opplegg utvikla av førskulelæraren sjølv med utgangspunkt i ei bok.

### **6.3.1. Aktivitetar med forankring i lokalmiljøet**

I to av barnehagane nemner dei intervjuet pedagogiske aktivitetar som har utgangspunkt i det rurale miljøet barnehagen ligg i. I barnehage A i form av opplegg med «Hav» som tema. I barnehage C i form av turar i nærmiljøet der barna får kjennskap til eit viktig næringsgrunnlag i kommunen, som kraftleverandør. Barnehage C har også fokus på arbeidsplassar i bygda og har hatt dette som tema i barnegruppene. Denne barnehagen deltek også på kulturarrangement i bygda.

Alle dei tre barnehagane har turdag eller brukar nærmiljøet til tur. Det er t.d. turdag i skogen til ein fast plass med gapahuk i barnehage B. Turdag eller turar ut i naturen er eit vanleg fenomen i dei fleste barnehagar, også i urbane strok, slik eg har erfart det gjennom både eigen praksis og praksisbesøk i barnehagar.

### **6.3.2. Førskuleaktivitetar og samarbeid med grunnskulen i området**

I alle dei tre barnehagane kjem ein eller fleire informantar inn på førskuleopplegg i barnehagen. Dei intervjuar arbeidar med ulike aldersgrupper og det er fyrst og fremst førskulelæraren som har/har hatt denne aldersgruppa som tek dette opp i intervjuet. Førskuleopplegget er med barn i 5-års alderen, frå august året før dei byrjar på skulen. Barna i alle desse barnehagane soknar til ein grunnskule som barnehagen kan samarbeida med. Barnehagane har det til felles at dei har berre ein grunnskule som dei sender barn til i 1.klasse.

#### ***Barnehagen A:***

Barnehagen er organisert saman med den kommunale skulen med rektor som einingsleiar for både skule og barnehage. Skulen og barnehagen ligg på same området med unntak av avdelinga som ligg i nabogrenda. Nestleiar i barnehagen og rektor har møte saman kvar veka. Informanten som her tek opp førskuleaktivitet, nemner utedag for førskulegruppa saman med 1.klasse. Barnehagen og skulen har ikkje faste planar, men dei kan samarbeida når dei ynskjer det. Vidare er det møte mellom førskulelærar og lærar i 1.klasse om hausten for elevane som skal byrja i 1.klasse. Barnehagen har elles eit samarbeid med grunnskulen om praksis for elevane i barnehagen i samband med arbeidslivfaget i skulen. Skulen har også aktivitetar på uteområdet som kjem barnehagen til gode ved t.d. bygging av ein båt.

#### ***Barnehage B:***

Barnehagen er lokalisert på same område som grunnskulen, men er ein eigen frittstående kommunal barnehage. Informanten skildrar førskuleaktivitetane som interne aktivitetar i barnehagen, dvs. skuleførebuande aktivitetar som t.d. skriving. Det vert ikkje sagt noko om samarbeid med grunnskulen utover bruk av gymnastikksal. Førskulelæraren hadde nyleg byrja i barnehagen.

Merknad: i barnehagen sin årsplan er samarbeid med skulen via merksemd og det er forklart kva ein samarbeidar om i forhold til overgang barnehage – skule.

### **Barnehage C:**

Barnehagen er lokalisert forholdsvis langt frå grunnskulen, men det går ein skulebuss mellom barnehagen og skulen. Barnehagen er også her ein frittstående, kommunal barnehage. I denne barnehagen er det eit tett samarbeid mellom barnehagen/førskulegruppa og 1.klasse. Dette i fylgje begge informantane. Førskulelæraren uttalar: «*som du høyrer, eg brenn for førskulen*» (Cathrine, barnehage C). Innhaldet i førskuleopplegget er planlagt saman med lærar for 1.klasse og førskulebarna er på besøk på skulen ein halv dag kvar månad. Det er også førskuleveke om våren. I tillegg har førskulelæraren førskuleopplegg med barna som er av skuleførebuande art, t.d. skriving og å læra matematiske omgrep. Barnehagen har også besøk av elevar frå grunnskulen som har leseopplegg med barn i barnehagen. (Opplegget rundt lesebesøket er ikkje knytt til førskuleopplegget slik eg har tolka informantane). Det som særpregar samarbeidet rundt førskuleopplegget er at førskulelæraren og lærar i 1.klasse tidlegare har arbeid saman på skulen. Dei er såleis kjende med kvarandre med utgangspunkt i arbeid i 1.klasse i tillegg til at dei arbeidar og bur i eit avgrensa ruralt område. Denne førskulelæraren har også bedt foreldre om løyve til å høyra korleis det går med barna når dei byrjar på skulen. Dette med bakgrunn i behov for tilbakemelding på om t.d. tiltak som er sett i gang i barnehagen, verkar utover barnehagetida. På spørsmål til denne førskulelæraren om samarbeidet mellom skule og barnehage er tosidig, dvs. om også barnehagen uttrykkjer kva dei vil at skulen skal leggja vekt på i 1.klasse, var svaret negativt.

I figur 3 er innhald i barnehagane som er **nemnd** i alle åtte intervju, sett inn i eit skjema som gir ei oversikt over ulike aktivitetane, aktivitetar prega av omsorg og pedagogikk, samarbeid og planlegging. Parentes rundt krysset betyr at innhaldet kjem fram av samanhengen i svara til informantane/ane.

Innhald i ein barnehagedag	Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C
Ta imot barn og foreldre	x	x	x
Frukost	x	x	x
Frilek inne	x	(x)	x
Samlingsstund	x	x	x
Formingsaktivitetar		x	
Dramaaktivitetar	x		
Leikegrupper	x		
Aktivitet i mindre grupper	x	x	x
Uformelle læringssituasjonar	x	x	
Bruka av ferdig utforma pedagogisk materiell		x	x
Førskuleaktivitet	x	x	x
Førskuleaktivitet i samarbeid med grunnskule	x		x
Samarbeid med grunnskule	x	x	x
Aktivitetar med lokal forankring	x		x
Stell/toalett	x	x	x
Lunsj	x	x	x
Søvn/kvile	x	x	x
Pausar	x	x	x
Frilek ute	x	x	x
Tur/turdag	x	x	x
Fruktmåltid/ettermiddagsmat	x	x	
Henting av barn	x	x	x
Møte internt i barnehagen	x	x	x
Møte med foreldre/føresette		x	
Samtalar med foreldre	x	x	x
Møte med samarbeidspartnarar	x	x	x

Figur 3. Innhald i barnehagedagen.

## 7. Fagspråk som førskulelærer, ein refleksjon

Ved gjennomgang av transkriberte intervju er det ein merkbar tendens i intervjuar; lite bruk av fagspråk, dvs. lite bruk av fagspråk henta frå fagområdet førskulepedagogikk eller pedagogikk generelt. Den som på mange måtar har eit klarast fagspråk av informantane, er nyutdanna og har berre arbeid kort tid i barnehage. Språket til informantane er prega av eit kvardagsleg språk som er forståeleg for alle uavhengig av fagleg bakgrunn. Med tanke på at eg som intervjuar kjem frå eit fagmiljø – høgskule, er det interessant at ein ikkje hentar fram det faglege språket utdanninga har gitt ein som førskulelærer og som vert utvikla vidare i det faglege arbeidet førskulelæraren utfører i praksis. Nokre av informantane har tatt til seg fagspråket til andre faggrupper, barnevernet, i skissering av program retta mot barn si åtferd, i dette tilfellet programmet «De utrolige årene». Åtferdsprogrammet bygger på åtferdsanalyse utforma med bakgrunn i radikal behaviorisme (åtferdspsykologi) og tenking med utgangspunkt i Skinner sin teori (Sparby 2008:14 -15).

Kvifor er det slik og kvifor kjem denne refleksjonen fram i etterkant av dataanalysen? Mitt faglege utgangspunkt er førskulelæruddanninga og etter lang praksis i barnehage, har eg gått over i anna pedagogisk arbeid. Frå praksis som førskulelærer i barnehage kjenner eg igjen det kvardagslege språket ein brukar som førskulelærer. Eit kvardagsleg språk utan særleg bruk av fagterminologiar innan barnehagepedagogikk og eit språk som ikkje skapar barrierar mot andre yrkesgrupper. Dei andre yrkesgruppene er ofte ufaglærte assistentar eller fagarbeidarar med avgrensa pedagogisk fagleg utdanning. Eit slikt kvardagsleg språk nyttar ein gjerne også overfor foreldre/føresette. Eit kvardagsleg språk kan skapa god kommunikasjon med medarbeidarar og føresette, men gir ikkje profesjonen førskulelærarar særleg fagleg tyngd i møte med andre yrkesgrupper, verken innåt eller utåt i barnehagen, slik eg ser det. Språk formidlar kunnskap og kompetanse i fagfeltet ein handlar innanfor og dersom ein ”gløymer” eller unngår å bruka fagspråket sitt, kan ein stå i fare for å stå fram som mindre fagleg i si rolle som profesjonell førskulelærer. Her skal det sjølvsagt poengterast at faglege standpunkt kan grunngjevast i eit kvardagsleg språk, men ein må heller ikkje legga av seg fagterminologien sin i møte med andre førskulelærarar, fagpersonar, faggrupper eller ufaglærte (Eik, Steinnes & Ødegård 2016:24, 120-127).

## **8. Drøfting av funn sett i lys av teoretiske perspektiv**

Drøfting og funn i analysematerialet vert i dette kapittelet delt opp dei tre områda som er analyserte og som masteroppgåva fokuserar på, dvs. kven er du på denne plassen, rollekonflikt og ein typisk dag i barnehagen. I dette er også fokus på og drøfting av den profesjonelle førskulelærarrolla i rurale barnehagar teke med.

### **8.1. Kven er du på denne plassen? (place based role)**

Mønsteret som teiknar seg i seg under denne kategorien er at dei fleste informantane ikkje bur i nærleiken til barnehagen eller i bygda. Det er berre to av førskulelærarar av dei åtte som bur i sjølve bygda dei arbeidar i. Den tredje bur i same skulekrins som barnehagen ligg i, men ikkje i sjølve bygda. Dei andre bur enten i ein annan kommune eller i ei anna bygd. Noko av det som eg vurderte som mest interessant ved byrjinga av denne masteroppgåva, var korleis førskulelæraren handterer det å bu og arbeida profesjonelt i rurale strøk. Svara i dette tilfeldige utvalet er at storparten ikkje bur der dei arbeidar og dermed er det få informantar som kan uttala seg om problemstillinga. Det er tilfeldig at nokre av respondentane bur utanfor bygda slik dei formidla det i intervjuet, medan andre heilt medvite hadde valt å bu utanfor



bygda. Dei som budde og arbeidde i bygda sin barnehage hadde familiære grunnar for dette valet. To av dei kom inn på at valet var grundig gjennomtenkt før dei busette seg i området. Å arbeida profesjonelt overfor sambygdingar vart framheva som det kompliserte ved å bu der ein hadde arbeidet sitt. Ein er alltid førskulelæraren sjølv om ein har fri frå jobben og det kan opplevast som utfordrande å vera synleg også utanfor arbeidstida. Som førskulelærer kjem ein tett innpå dei ulike familiane ein samarbeidar med. Dette kan samanliknast med erfaringane frå det rurale politiet i Skotland. Det kan vera krevjande å møte og vera sosial med naboen i fritida når du har hatt eit oppdrag i jobben med å etterforska den same naboen (Slade 2013). Det kan krevja mot å vera seg sjølv og delta i samfunnslivet i bygda ein arbeidar i. Dei tre intervjuar har ulike strategiar på kven dei er i bygda. To av dei er tydeleg og aktive i nærmiljøet, den tredje vel ei rolle som er meir tilbaketrekt og anonym.

Det andre mønsteret som trer fram i intervjuanalysen er eit behov for skilje mellom arbeid og fritid. To av informantane var klare på at det var uaktuelt å bu i nærmiljøet til barnehagen. Dette var fordi dei ikkje ville omgå foreldre og barn i fritida si som dei hadde eit arbeidsforhold til gjennom barnehagen. Strategien her er å prøva å unngå problemstillinga og busetja seg i andre grender. Rolla på denne staden er avgrensa til å vera gjennom arbeidet.

Det tredje mønsteret er at det er tilfeldig at førskulelæraren arbeidar i denne barnehagen og bur ein annan stad. Det er her dei vil arbeida sjølv om dei er busette i andre bygder. Tilbod om arbeid på denne staden har ført til at dei arbeidar her. Det er ikkje noko i datamaterialet som tilseier at det er andre grunnar til dette valet enn ynskje om å arbeida i dei gjeldande barnehagane.

Det er ikkje noko eintydige svar på kvifor det oppstår tre ulike mønster under dette punktet. Datamaterialet er for knapt til å dra konklusjonar om at dette er typiske trekk for førskulelærarar i rurale strok.

Dei intervjuar tek i sine svar om kven dei er på denne staden, utgangspunkt i kva stilling dei har i barnehagen og skildrar sitt forhold til barn, personale og foreldre. Fleirtalet av dei intervjuar har fokus på det indre liv i barnehagen og her kjem det rurale aspektet mindre i fokus. Likskapsidealet i arbeidsfordeling og planlegging skin gjennom i datamaterialet. Ein av informantane ynskjer ikkje å vera ekspert i barnehagen sjølv om ho er utdanna førskulelærer, men medarbeidarane utalar at dei ser på henne som «*litt ekspert*». Denne informanten

påpeikar sjølv at ho er ein person som er tydeleg i det indre livet i barnehagen og også utanfor barnehagen, dvs. i bygda. I denne samanhengen er dette med bakgrunn i hennar fagkunnskapar, ferdigheit og haldningar som førskulelærer. Barnehagar er generelt kjende for likskap uavhengig av formelle kvalifikasjonar. Dette på godt og vondt. Godt fordi det gir den enkelte medarbeidar stor medverknad i eigen arbeidssituasjon, på vondt fordi kvalifikasjonen og profesjon som førskulelærer vert undertrykt og kan verta lite synleg for den enkelte førskulelærer, for barna, for kollegaer og overfor foreldra. I neste omgang går så dette på korleis samfunnet rundt ser på kvalifikasjonane som utdanna førskulelærer og det kan vera vanskeleg for mange utanforståande også å forstå at ein førskulelærer ikkje kan erstattast av folk som ikkje har formell utdanning, men som har god erfaring med t.d. pass av egne barn. Det interessante i framstillinga av kven ein er og fokus på eiga rolle i barnehagen, som kollega, er at den formelle kvalifikasjonen pedagogisk leiar/førskulelærer har, vert underordna eit likskapsprinsipp om at alle kan t.d. planlegga uavhengig av utdanning og formelle krav. I Rammeplan for barnehagar er ansvaret for planlegging på avdeling, lagt til pedagogisk leiar. Dette i medverknad med mellom anna dei tilsette:

*«Det bør leggjast til rette for brei medverknad frå barna, foreldra, barnehagepersonalet og eigarane når ein planlegg, dokumenterer og vurderer den pedagogiske verksemda.» (Rammeplan for barnehagar 2011: 53).*

Skal planleggingsarbeid delegerast heilt ned på lågaste nivå, er det grunnlag for å drøfta utifrå eit fagleg perspektiv med profesjon og profesjonalitet som utgangspunkt. Svak arbeidsdeling og lite forskjell i korleis dei tilsette i barnehagen vurderar eigen kompetanse, førskulelærer som ufaglært, rokkar ved det å kunna kalla førskulelæreryrket for eit profesjonsyrke (Hennum & Østrem 2016, Smeby 2011). På dette området ser eg denne problemstillinga ikkje som eit særskilt ruralt fenomen, men at det er felles for førskulelærarar og tilsette i norske barnehagar. Dataanalysen viser at svak arbeidsdeling også er eit trekk ved rurale barnehagar. Den profesjonelle førskulelæraren i rurale strok kan difor også vera utydeleg i rurale barnehagar, internt og eksternt, og ikkje berre i urbane barnehagar.

Med utgangspunkt i desse åtte førskulelærarane i rurale strok, har eg laga to enkle modellar som illustrerar korleis førskulelæraren ser på seg sjølv i bygdesamheng. Den fyrste modellen viser at førskulelæraren ser seg sjølv som ein deltakar i bygda med utgangspunkt i si stilling som førskulelærer, fig. 4. Den andre modellen illustrerar førskulelæraren som fyrst og

fremst ser seg sjølv som ein deltakar i barnehagen som førskulelærer, fig. 5. Kven ho er på denne plassen har hovudfokus på arbeidet som førskulelærer i barnehagen. Bygda barnehagen ligg i er av underordna betydning og førskulelæraren sin rolle vert i hovudsak definert som den som arbeidar i barnehagen. Sambandet med bygda er gjennom samarbeid med foreldre til dei enkelte barna som går eller har gått i barnehagen.

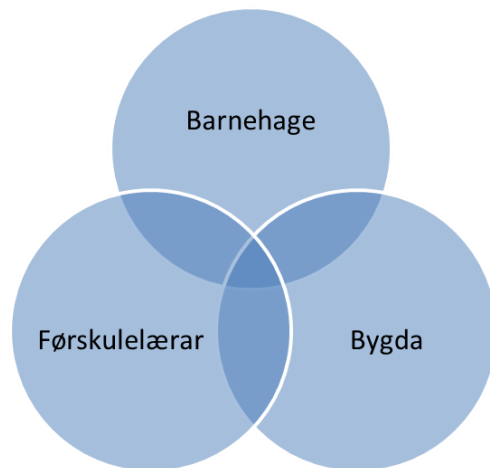


Fig. 4. Førskulelærer som deltakar i både barnehage og i bygda

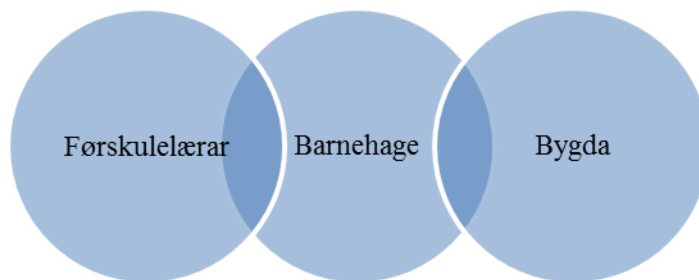


Fig. 5. Førskulelærer som deltakar i barnehagen, forhold til bygda er perifert

## 8.2. Rollekonflikt (role conflict)

Innhaldet i denne kategorien har fellesstrekk med kategorien ovanfor i punkt 8.1.

Innhaldsanalyse er som eit tre eller som eit eleveleie med små og store forgreiningar.

Kategoriane «rollekonflikt» og «kven er du på denne plassen» fell delvis saman slik eg analyserar svara. Dei åtte som er intervjuja har litt ulikt utgangspunkt for å svare på spørsmål om dei kjenner på ei rollekonflikt med å arbeida på små plassar med meir gjennomsluktige

forhold. Fem av dei intervjuja er stort sett berre i barnehagen og i bygda når dei er på arbeid. Det er lettare å distansera seg frå arbeid og føresette, folk rundt barnehagen og i bygda, når ein har distanse mellom seg sjølv og arbeidsplassen.

Strategiar førskulelærarane brukar med tanke på rollekonflikt med utgangspunkt i datamaterialet og dataanalysen, er i hovudtrekk eit mønster med tre ulike strategiar:

- a) Unngå rollekonflikt ved å ikkje bu i nærområdet/bygda (medvite eller tilfeldig val).
- b) Vera tydeleg som førskulelærer, men ha eit klart skilje mellom den profesjonelle førskulelæraren og den private rolla som innbyggjar i bygda.
- c) Prøva å ha ein anonym eller tilbaketrekt posisjon i bygda slik at førskulelæraren unngår å koma i ei rollekonflikt.

Strategi a) er greidd ut for i punkt 8.1. og eg utdjupar ikkje dette punktet meir i denne samanhengen.

Strategi b) vert framheva av to av førskulelærarane. Ein må vita kva «hatt ein har på til ei kvar tid» vert formidla av den eine førskulelæraren og ho framhevar at ho er seg sjølv i møte med alle. Den andre førskulelæraren påpeikar at ein må vera «dobbelte så profesjonell» når ein bur og arbeidar i same bygd. Dersom det er barn ho uroar seg for med tanke på omsorgssvikt, har ho erfaring med å varsle barnevernet. Dette er kjent i bygda og folk respekterer henne for dette om enn ikkje alle, slik ho formidlar dette i intervjuet. Denne førskulelæraren har også strategiar for å unngå ei rollekonflikt, særleg overfor barna i barnehagen. Dette illustrerer ho med eksempel frå kva ho svarar dei andre barna når enkeltbarn i barnegruppa vert med henne heim etter arbeidstid. Då forklarar ho at dei bur i same område og difor kan barnet sitja på med henne heim. Begge desse to informantane er opptekne av å likebehandla foreldre.

Strategi c) er brukt av ein av førskulelærarane slik eg analyserar svara hennar rundt rollekonflikt. Ho formidlar at dette er eit medvite val og at ho prøver å unngå å koma i ei rollekonflikt også når det gjeld nøytrale saker som t.d. at barnet treng nye bleier når ho møter foreldre på butikken.

Nokre av dei intervjuja bur ikkje i nærområdet til barnehagen, men har vore etablerte i andre bygder før dei byrja i noverande barnehage. Eg har ikkje grunnlag for å sei at dette er ein strategi for å unngå rollekonfliktar. Fleire av dei intervjuja har skifta arbeidsplass fleire gonger før dei har starta i noverande barnehage. Bakgrunnen for skifte av arbeidsplass er lite omtalt i datamaterialet og kan difor ikkje analyserast i denne masteroppgåva.

I norsk forskning retta mot rural teaching er fokuset i fylje Kvalsund: «[...] *the relationship between the school and the community as a research theme is under-communicated and under-researched.*» (Kvalsund 2009 sitert i Pettersson, Ström & Johansen 2016:23). Dette omfattar også barnehagar og førskulelærarrolla i rurale strok sidan det er mangelfull forskning på dette området. For å få vita meir, trengs det meir forskning rundt førskulelæraren sitt forhold til nærmiljøet og barnehagen sin posisjon i ei bygd.

Kor ein bur og kor ein arbeidar, same område eller utanfor området, er eit tema som kan undersøkjast nærare for å få meir informasjon om grunnar til val av kor ein buset seg kontra arbeidsplass. Det kunne vore interessant å fylja dette spørsmålet opp fordi det kan gje nokre indikasjonar på rollekonfliktar og korleis ein eventuelt prøver å unngå ei rollekonflikt. Med utgangspunkt i min lange barnehagepraksis er kor ein bur i forhold til arbeidsplass, ei kjend problemstilling også frå meir urbane strok. Mange førskulelærarar som eg har møtt i mi barnehagekarriere understrekar ofte behovet for distanse mellom arbeid og bustad, ein bur helst ikkje i nærmiljøet til barnehagen, men i nabobydelar eller bustadområde som ikkje soknar til eigen arbeidsplass i barnehagen. Ei kvantitativ undersøking av nærleik til arbeidsplass og eigen bustad ligg utanfor denne masteroppgåva, men kan vera interessant å utforska nærare i ein annan samanheng.

### **8.3. Ein typisk dag i barnehage (logic of everyday)**

Innhaldet i barnehagedagen kan knytast saman med rural teaching i barnehagesamanheng og samanliknast med rural teaching i skulesamanheng. Innhaldet i rurale skular arbeidar etter føringar i lovverk og kompetansemål i dei ulike faga utforma av Utdanningsdirektoratet. Barnehagane i datamaterialet er prega av føringar i Lov om barnehagar (2005) og Rammeplan for barnehagen (2011).

Barnehagedagen i dei tre barnehagane som er utgangspunkt for intervju med førskulelærarane, er skildra ganske likt i store trekk. Det er nokre mindre nyansar i kva som er innhaldet i barnehagedagen, men jamt over er innhaldet i dei tre barnehagane noko ulike variasjonar, men med same mønster. Mønsteret er svært lett å kjenna igjen når ein har arbeid i barnehagesektoren mange år. Det er ikkje store skilnader mellom desse barnehagane og barnehagar i urbane strom slik eg kjenner desse. Dagen i dei tre barnehagane er bygd opp kring ein dagsrytme som har fokus på måltid, stell, kvile, leik og pedagogiske tilrettelagde aktivitetar. Alle et mellom anna eit frukt- og ettermiddagsmåltid rundt kl. 14.30 (dette er ikkje nemnd i barnehage C, men kjem fram i barnehagen sin årsplan). Dette er også standard i barnehagar som eg kjenner til frå tidlegare barnehagepraksis og frå noverande arbeid der eg jamt er på praksisbesøk, dvs. i samarbeidsbarnehagar i Bergen sør gjennom mitt yrke som lærar.

Lov om barnehagar (2005) er styrande for barnehagedrifta. I desse tre barnehagane er det er kvalifisert personale som er tilsett som førskulelærarar, pedagogiske leiarar og styrarar med eit unntak. Unntaket gjeld ein av dei intervjuarane som er tilsett på dispensasjon samstundes som ho er under utdanning som barnehagelærar. Barnehagane oppfyller på dette punktet krav i barnehagelova, §17, som fastsett kva kvalifikasjonar det pedagogiske personalet i barnehagen skal ha og retningslinjene for å søkja om dispensasjon vert også fylgd (Lov om barnehagar 2005). Tilgang på og rekruttering av kvalifiserte førskulelærarar er i enkelte strom av landet eit problem og det manglar førskulelærarar på landsbasis. Det er eit positivt trekk ved desse tre barnehagane at dei oppfyller lova på dette punktet, men med eit unntak der den som er på dispensasjon er halvvegs i utdanningsløpet til å verta barnehagelærar. Rurale strom kan ha problem med å få tilsett kvalifiserte lærarar (Pettersson, Ström & Johansen 2016). Dette ser ikkje ut til å vera ei problemstilling med utgangspunkt i desse barnehagane. Barnehagar i rurale strom er med på å gje utdanna kvinner ein god, utfordrande og stabil arbeidsplass og kan medverka til at høgt utdanna kvinner vender attende til heimstaden sin eller andre rurale område som liknar opphavleg heimsplass. Sju av dei intervjuarane førskulelærarane var frå rurale strom sjølv om eit mindretal hadde vendt tilbake til heimstaden dei hadde vokse opp på. Dette kan ein sjå på som ei positiv konsekvens av auka utbygging av barnehagar og rett til barnehageplass til barn frå 1 års-alderen uavhengig av kor du bur i landet.

Når det gjeld samarbeid med heimen, vert §1 handheva i stor grad i følgje dei intervjuarane, dvs. formålsparagrafen første lekk om samarbeid og forståing mellom barnehage og heim (Lov om

barnehagar 2005). Det er berre ein av førskulelærarane som kjenner på at samarbeidet mellom barnehage og heim, er vanskeleg. Dei andre uttalar seg positivt om samarbeidet og også vanskelege saker med utgangspunkt i barnet kan drøftast med foreldre.

Rammeplan for barnehagar (2011) er eit aktivt styringsdokument slik det kjem fram i datamaterialet. Det er tydeleg at rammeplan for barnehagar er styrande i den overordna planlegginga av innhaldet i barnehagane og særleg vektlagde er dei 7 fagområda, jmf. Rammeplanen kap.3 (2011). Ingen av dei intervjua stiller spørsmålsteikn ved rammeplanen, om den er naudsynt, om den verkar hemmande på det pedagogiske innhaldet i barnehagedagen eller har ei negativ innverknad på metodefridom og val av pedagogisk fokus. Generelt kan ein sei at førskulelærarane si innstilling til rammeplanen og sentrale føringar er positive. Rammeplanen er eit skal-dokument og med innføringa av denne vart metodefridomen til den enkelte førskulelærer mindre enn før den første rammeplanen kom i 1996 (Rønning 2013). Samstundes har rammeplanen gitt førskulelærarane og barnehagane eit tydelegare samfunnsmandat enn før innføringa. Barnehagane vart også overført til Kunnskapsdepartementet i 2006. Det å verta ein del av utdanningsløpet i Norge vert sett på som positivt for mange førskulelærarar.

Alle dei tre barnehagane har det til felles at dei har førskulegrupper for 5-åringar. Dei to førskulelærarane som omtalar førskulegruppa i eigen barnehage mest, viser i hovudsak til skuleførebuande aktivitetar retta mot norsk- og matematikkfaga. I datamaterialet er det i den eine barnehagen eit strukturert opplegg mellom førskulegruppa og 1.klasse. Samarbeidet med 1.klasse er stort og gjennomgåande heile barnehageåret.

I forlenging av dette kan det føyast til at barnehagar har ei plikt til å samarbeida med grunnskulen om overgang barnehage – skule. Dette nedfelt i Rammeplan for barnehagar (2011), kap. 5.1:

#### *«5.1 Grunnskulen*

*Barnehagen skal, i samarbeid med skulen, leggje til rette for overgangen frå barnehage til første klasse og eventuelt skulefritidsordning. Det skal skje i nært samarbeid med heimen. Planane for overgangen frå barnehage til skule skal vere nedfelte i årsplanen til barnehagen.»*

Det er ikkje tilsvarende sterke føringar i Kunnskapsløftet (2006) om eit forpliktande samarbeid med barnehagen, men det er omtala i meir generelle vendingar i kapitelet som omhandlar samarbeid med lokalsamfunnet:

*«Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring skal medverke til å lette overgangen mellom dei ulike stega i opplæringsløpet.» (Kunnskapsløftet 2006).*

Når barnehagane ligg i rurale strok, kunne ein gjerne forventa eit meir lokalt preg i barnehagen. Med det meiner eg at lokalmiljøet barnehagen ligg i, innverkar på innhaldet i barnehagen. Det var mine forventningar før eg reiste ut til barnehagane for å intervjuva informantane. Innhaldet i barnehagedagen er slik eg fekk inntrykk av, ganske likt barnehagar i urbane strok slik eg kjenner desse. Barnehage A hadde tema «Hakkebakkeskogen» av Torbjørn Egner og henta bøker frå mellom anna Nasjonalbiblioteket via internett og syner desse på SmartBoard i samlingsstunda. Barnehage B formidlar at dei har fokus på utedagar/tur og faste grupper med aktivitetar som har utgangspunkt i dei 7 fagområda i rammeplanen og i barnehage C vert det formidla at dei arbeidar mykje med fagområda og førskuleaktivitetar. Barnehage C hadde også tema knytt til trafikk ved hjelp av eit pedagogisk materiale som er eksternt utforma. I tillegg var dei nyleg ferdige med prosjekt rundt «Forut», eit hjelpeprogram retta mot barnehagar og FN-dagen. Dei sterke føringane i rammeplan for barnehagane kan vera ein medverkande grunn til denne tendensen, men også utdanninga av førskulelærarar (barnehagelærarar) i høgskulesystemet medverkar truleg til likskapen mellom barnehagar både i rurale og urbane strok. Ei 3-åreg utdanning er med på å danna og kvalifisera førskulelæraren til førskulelærarrolla og yrket. I utdanninga er teoretiske kunnskap vektlagt saman med praksisperiodar. Utdanninga skjer i byane eller på større tettstadar, det same gjeld også praksisperiodane i stor grad. Møtet med barnehagen i utdanningsløpet er med på å påverka den enkelte student på veg til å verta førskulelærar og ein tek med seg impulsar frå praksisperiodane inn i sin eigen praksis som førskulelærar, både ruralt og urbant. Det burde då kanskje ikkje vera så overraskande at barna syng den same songen for maten i Oslo som i ei lita bygd på Vestlandet: «Jorda nærer lite frø».

Den største ytre ulikskapen på desse tre barnehagane i rurale strok kontra barnehagar i urbane strok, er storleiken på barnegruppene. Det er færre barn i barnegrupper i dei barnehagane som er utgangspunkt for denne masteroppgåva. Grunnen til dette er truleg er færre barn som



soknar til barnehagen og at det er færre barn i desse aldersgruppene enn kva ein finn i bynære strok og i byane. Alderssamansetjinga i rurale strok er prega av at innbyggjarane er eldre, dei unge flyttar ut etter fullført grunnskule og få vender attende til heimstaden etter avslutta vidare utdanning. «Forgubbing» er eit sentralt problem i norske utkantkommunar og heller ikkje ukjend i dei andre skandinaviske landa (Helve 2003: 231-239).

#### 8.4. Den profesjonelle førskulelærer i rurale barnehagar

Det er i datamaterialet nokre område som skil seg ut i forhold til vanleg barnehagedrift og yrkesrolle som førskulelærer i urbane strok kontra i rurale strok slik eg ser det. Mykje av det informantane orienterar om er kjend frå min eigen praksis, men likevel er det desse punkta som peikar seg ut for meg som spesielle for rurale strok. Det første er foreldre som går utanom pedagogisk leiar og direkte til styrar utanom arbeidstid, dvs. via kjennskap, slik eg tolkar det som den eine førskulelæraren fortalde i intervjuet med henne, og dette kan både vera eit teikn på rollekonflikt og på ei ikkje profesjonell handtering av eiga stilling i møtet med medlemmar i bygda.

Det andre er førskulelæraren som i byrjinga av karriera vart møtt med haldningar som peika attende til kven ho var som lita og kven ho trudde ho nå var som førskulelærer. For å møte slike haldningar er den faglege ballasten ein har med seg frå utdanninga særskild viktig. Uheldige haldningar eller utsegner må møtast med faglege argument basert utvikla gjennom førskulelærarstudiet (barnehagelærarutdanninga). I tillegg må ein arbeida for å ta vare på faget sitt, kvalifisera seg vidare med utgangspunkt i teoretiske kunnskapar som vert vidareutvikla i møtet med praksisfeltet. Situert læring i praksisfellesskapet er viktig (Lave & Wenger 2003) og fleire av dei intervjuja framheva kor viktig det var at dei hadde hatt ein annan erfaren førskulelærer å læra av, kunna spørja, å dela erfaringar med då dei byrja i barnehagen og etterkvart verta trygg i utføringa av si eiga førskulelærarrolle.

Det tredje eg vil dra fram er førskulelæraren sitt mot til å ta ubehagelege avgjerder trass i at ho bur på ein liten stad i samband med barnevernssaker. Å både vera sambygding og samstundes vera den som grip inn når ein må, er ei krevjande rolle å ha i eit lite lokalsamfunn, jmf. korleis politiet i rurale strok i Skotland prøvde å handtera ubehagelege saker i sitt yrke (Slade 2013). Det fjerde er det sterke ynskje to av informantane har i samband med val av bustad «*ikkje i denne bygda*». At dei framhevar dette punktet så sterkt ser eg som eit teikn på

at ein prøver å unngå ubehagelege situasjonar ved å ikkje setja seg i for dei synlege posisjonar i nærmiljøet. På denne måten prøver dei å skilja den private delen av sitt liv frå det profesjonelle arbeidslivet som førskulelærer.

Det femte punktet eg vil poengtera er det sterke samarbeidet mellom barnehage og skule rundt 5-åringar/førskulebarna i ein av barnehagane. Samarbeid rundt overgang barnehage/skule er det arbeid mykje med i mange barnehagar, men gjerne ikkje i så stort omfang som kjem fram i dette intervjuet. Den personlege kjennskapen førskulelæraren og lærar i 1.klasse har med kvarandre (dei hadde arbeid saman på skulen) er truleg noko av grunnen til det omfattande samarbeidet som vert skildra i intervjuet. Å bu og arbeida i rurale strom, kan etter mitt syn truleg letta samarbeidet mellom desse to partane. Det er gjerne meir forpliktande å avtala samarbeid med andre når ein også møter på kvarandre i det daglege.

## 9. Konklusjon

Tre barnehagar, åtte førskulelærer og tre ulike kommunar dannar grunnlaget for undersøkja forskingsspørsmålet mitt i denne masteroppgåva; å arbeida profesjonelt som førskulelærer i bygde-Norge. Det rurale aspektet i profesjonelt arbeid som førskulelærer var i utgangspunktet det mest interessante for meg i denne masteroppgåva, men ved gjennomføring av intervju og i analyse av desse i ettertid, har det å vera profesjonell som førskulelærer uavhengig av stad, vorte like interessante å drøfta, reflektera over. Bakgrunnen for dette er analysen av intervju og det som kom fram i møte med desse førskulelærarane på deira arbeidsplass. Alle barnehagane låg i rurale strom, men det som vart formidla i intervju i forhold til praksis, rollekonflikt, kven ein er på staden, var svært lettkjenneleg i forhold til min tidlegare barnehagepraksis. Min barnehagepraksis er med unntak av 1 år, i frå urbane strom av landet. Sidan eg ikkje har arbeid i barnehagesektoren, men i utdanningssektoren sidan 2008, har eg fått meir distanse til barnehagefeltet. I arbeidet mitt er eg i kontakt med barnehagar i samband med praksisutplassering av elevar i den vidaregåande skulen slik at eg er i periferien av arbeidet som skjer i barnehagane. Den profesjonelle førskulelæraren, førskulelæraren som profesjonsutøvar, har gjennom arbeidet med denne masteroppgåva og mine erfaringar etter 2008, fanga mi interesse i særleg grad. Det handlar både om den «flate strukturen» i barnehagar generelt og nedtoning av fagspråk eg meiner kjenneteiknar mange førskulelærarar. Det er viktig å kunna bruka fagspråk og grunnge sine synspunkt med utgangspunkt i fagkunnskapar også innan barnehagepedagogikk. Dersom yrket skal festa sin posisjon som

profesjon betre, må den enkelte førskulelærer både gjennom uttalte fagkunnskapar, gode ferdigheitar og haldningar prega av etisk refleksjon, koma tydeleg fram både internt og eksternt i barnehagesamanheng. Det at ein som førskulelærer på mange måtar framleis må forsvara sine faglege synspunkt i forhold innhaldet i barnehagen og utføring av yrket til folk utanfor barnehagen, er eit tydeleg signal om at den enkelte førskulelærer må ytra seg fagleg og tydelegare i samfunnet, ruralt eller urbant.

Lov om barnehagar og særleg rammeplanen for barnehagar er tydeleg tilstade i dei tre barnehagane intervjuja er gjennomførte i. Sentrale føringar frå Kunnskapsdepartement og Utdanningsdirektoratet formar med dette i stor grad kva fokus innhaldet i barnehagen skal ha også i dei rurale barnehagane. Det lokale preget på barnehagen treng ikkje vika av denne grunnen, men det ser ut til den til ei viss grad gjere det dersom ein tek utgangspunkt i kva innhaldet er i desse barnehagane. Dersom den nye rammeplanen som er på høyring nå i 2016, vert utforma med eit sterkare preg av «skal», vil det rurale særpreget barnehagane har, kunna koma i fare for å verta mindre enn det er i dag.

Sju førskulelærarar og ein barnehagelærarstudent er bakgrunnsstoffet for denne masteroppgåva. Eg har nytta yrkesnemninga førskulelærer om dei åtte. Intervjuobjekta bur og arbeidar alle i rurale strom. Barnehagane dei arbeidar i, er små i samanlikning med dei fleste barnehagar i urbane strom sjølv om ein der også kan finna små barnehageeiningar. Av eit empirisk datamateriale med intervju av åtte personar, kan eg ikkje dra store konklusjonar og eg kan heller ikkje generalisera i særleg grad utifrå dei kvalitative intervjuja som har vore utgangspunkt for dataanalysen. Likevel kan eg sjå nokre trekk som er felles for nokre av desse åtte førskulelærarane. Innhaldsanalyse har vore eit godt hjelpemiddel for å finna felles trekk og mønster i dei åtte intervjuja. Det mest påfallande trekket ved datamateriale er at fleirtalet av dei intervjuja ikkje bur i den bygda dei arbeidar i. Rollekonfliktar og kven ein er på plassen, vert med dette vanskeleg å finna klare mønster i sidan tilgang på informantar som både bur og arbeidar i same grend, er få. Innhaldet i barnehagedagen er i store trekk like, men med nokre få variasjonar og det lokale særpreget er til dels fråverande i datamateriale.

Det å arbeida i ein profesjon i eit mindre bygdesamfunn kan ha sine utfordringar for den som innehar desse stillingane. Utgangspunktet i denne masteroppgåva har vore å undersøka

korleis dette artar seg for den enkelte førskulelærer. Med utgangspunkt i datamaterialet, er det ikkje så lett å dra nokre klare svar på denne problemstillinga.

Utgangspunktet mitt for å arbeida med tematikk knytt til førskulelærarar i rurale strok, er min eigen bakgrunn som førskulelærer og at eg sjølv har vokse opp i rurale strok på vestlandet. I mi yrkeskarriere som førskulelærer i barnehage, har eg arbeid i urbane strok og kjenner difor lite til korleis det faktisk er å inneha eit profesjonsyrke i rurale strok. Det rurale aspektet ved førskulelæraren si rolle i bygde-Norge, har vore interessant å undersøkje nærare i denne masteroppgåva. Mykje av det som skjer i desse tre barnehagane og det som dei intervjuja førskulelærarane uttalar i intervjuja, er kjend tematikk for meg som har bakgrunn i arbeid i urbane barnehagar. Om det faktisk er slik i fleire barnehagar enn kva eg kjenner til, er eit anna spørsmål og utanfor tematikken i denne masteroppgåva. Kva rolle førskulelæraren har i bygda og kva eventuelle rollekonfliktar ein kan koma i eit lite bygdesamfunn, har vorte litt tydelegare for meg gjennom arbeidet med denne oppgåva. I eit bygdesamfunnet kan ein vera tettare på kvarandre enn i urbane strok; vener, slekt og naboar er alle aktuelle brukarar av barnehagane desse førskulelærarane arbeidar i. Dersom det berre er ein barnehagen i bygda eller i nærområdet, så går dei fleste barn i denne barnehagen. Konklusjonen er at ein som førskulelærer i rurale strok, vil oftare kunna koma i ein posisjon der det profesjonelle arbeidslivet kryssar det private livet ein har i si eiga fritid. Å vera seg medviten på at ein kan koma i ulike rollekonfliktar når ein arbeidar i rurale barnehagar og at ein har ulike strategiar for å handtera desse på ein profesjonell måte, er viktig. Skal ein som førskulelærer framstå som ein profesjonell yrkesutøvar i rurale strok, må barn og føresette som brukar barnehagen kunna stola på at førskulelæraren er profesjonell. I det ligg det at ein utøver sitt yrke med utgangspunkt i fagkunnskapar innan førskulepedagogikken, tek etiske val som ikkje er påverka av at ein kjenner nokon betre enn andre og at ein kan utvisa eit profesjonelt skjønn med utgangspunkt i dei faglege kvalifikasjonane som ein får gjennom førskulelærerutdanninga (barnehagelærerutdanninga). Eg trur også at det er viktig å vera tydeleg som førskulelærer i eit ruralt område fordi at ein som førskulelærer har ei særleg interesse for barn og barn si utvikling og oppvekstmiljø. Slik vil ein gjerne kunna minka eventuelle rollekonfliktar knytt til det å vera førskulelærer, dvs. at folk veit at *«her kjem ho som bryr seg om barn»* som den eine informantten uttrykkjer det i intervjuet. Livet i små bygdesamfunn er meir gjennomsiktig enn i urbane strok. Det å vita kva den enkelte førskulelærer står for i ein profesjonelle samanheng vil kunna dempa eventuelle rollekonfliktar. Samstundes er det også viktig for den enkelte førskulelærer å kunna leggja

vekk yrkesrolla si i delar av fritida; det er ikkje alt ein skal bry seg med når ein har fri. Som Alice seier det så klokt i intervjuet med henne:

*«Eg trur at eg erfarer at alle er forskjellige av ein eller annan grunn, tenkje eg. Og ting som eg kanskje tok for gitt, er det ikkje sikkert at det er sånn overalt. Og familiar er så mykje og det er så mange forskjellige løysingar på ting. Så eg tenkje at eg må vere open for det meste, ikkje vere så konsekvent, at sånn skal det vere, at det er det beste. Ein ser ofte andre variantar. Ja, er litt open.» (Alice, barnehage A).*

## 10. Avsluttande kommentar

Mi masteroppgåva har hatt som utgangspunkt å undersøkje korleis ein arbeidar som profesjonell førskulelærer i rurale strok i Norge, korleis det er å bu og arbeida i eit lite og kanskje gjennomsiktig bygdemiljø. Denne masteroppgåva har berre fått eit lite innsyn i korleis det kan vera med utgangspunkt i intervju med åtte tilfeldige utvalde førskulelærarar. Det å arbeida i rurale strok som førskulelærer er lite forska på i norsk samanheng. Denne masteroppgåva er eit lite bidrag og eg håpar at tematikken rundt det å arbeida som førskulelærer i rurale område kan verta meir forska på framover. Samanlikning mellom rurale og urbane barnehagar, innhald og yrkesutøving hadde vore særst interessant å få ei studie på. Den rurale barnehagen og førskulelæraren/barnehagelæraren skjer i ein annan kontekst enn i urbane strok og det er ulikskapar som eg synes det ville vera svært interessant dersom det vart forska meir på tematikken. Ein kan ha mange meiningar om korleis det er å arbeida i rurale område, men innsyn og forståing får ein best gjennom å utforska tematikken. I det ligg det implisitt å involvera dei som arbeidar i rurale strok slik at ein kan få eit rikt bakgrunnsmateriale for utvikling av kunnskap om den rurale og profesjonelle førskulelærar (barnehagelærarar). Forsking bør også skje ute i distrikta; rurale stemmer må også verta høyrde i eit demokratisk samfunn!

## 11. Referansar:

- Andersen, C.E., Engen, T.O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C.S., Obel, L.S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr. 15 – 2011. Høgskolen i Hedmark.
- Barn i barnehager etter alder og fylker*. (tabell 262632). Statistisk sentralbyrå.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://www.ssb.no/262632/barn-i-barnehager-etter-alder-og-fylke>.
- Barnehagepionerene*. Prosjekt. Høgskolen i Bergen.  
Nedlasta 13.11.2016, <http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/prosjekter/>
- Barnehagespeilet* (2016). Utdanningsdirektoratet.  
Henta 13.11.2016: [http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir\\_barnehagespeilet\\_2016.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf)
- Bartholomaeus, P., Halsey, J. & Corbett, M. (2014): A dialogue about method in rural education. S. White & M. Corbett (red.). *Doing Educational Research in Rural Settings*. (1.utg., s. 58 – 71). Routledge. London and New York.
- Befolkning og areal i tettsteder*. (2015). Statistisk sentralbyrå.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://www.ssb.no/befsett/>
- Berg-Olsen, A. (2008): *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådelt skolen*. PhD-avhandling. Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Bø, L & Helle, L. (2010): *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget. 2.opplag.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007): Content analysis and grounded theory. *Research Methods in Education*. Sixth edition (s. 475-483). Routledge London and New York.
- Corbett, M. & Mulcahy, D. (2006): *Education on a human scale: Small rural schools in a modern context*. A report prepared for the Municipality of Cumberland County. Research Report 06. Acadia Centre for Rural Education.
- Demografisk bilde av barn og unge*. (2016). Statistisk sentralbyrå.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2016/bef/>
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016): *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget. Bergen.

- Forskrift om barnehagelærerutdanning* (2012). Lovdata.  
Nedlasta 13.11.2016: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=barnehage%20forskrifter>
- Grindheim, L.T. (2016): Kva skal den profesjonelle barnehagelæraren bruke tid til?  
*Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. (s. 23 – 40). Fagbokforlaget. Bergen.
- Halsey, R.J. (2006): *Towards a spatial 'self-help' map for teaching and living in a rural context*. International Education Journal, 7(4). (s. 490 – 498).
- Hammer, A.S.E. (2014): *Vi må få undervisning i barnehagen – men ikke som i skolen*. Første steg nr. 3/2014. (S. 36 – 39). Utdanningsforbundet. Nedlasta 13.11.2016:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_3\\_2014/Fs314pdf\\_side\\_36\\_39.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_3_2014/Fs314pdf_side_36_39.pdf)
- Hamn, Z. (2014): Approaching the community. S. White & M. Corbett (red.). *Doing Educational Research in Rural Settings*. (1.utg., s. 88 – 103). Routledge. London and New York.
- Heggen, K. (2003): Norge. Helve, H. (red.). *Ung i utkant. Aktuell forskning om glesbygdungdomar i Norden*. (s. 154 – 186). TemaNord 2003. Nordiska ministerrådet. Köpenhamn.
- Helve, H. (red.), 2003: *Ung i utkant. Aktuell forskning om glesbygdungdomar i Norden*. TemaNord 2003:519. Nordiska ministerrådet. Köpenhamn.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016): *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk AS.
- Høring om ny rammeplan (2016)*. Kunnskapsdepartementet.  
Nedlasta 13.11.2016: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/>
- Kommunal- og regionaldepartementet (2013): *Ta heile Noreg i bruk. Distrikts- og regionalpolitikken*. St.meld. nr. 13 (2012 – 2013).  
Nedlasta 13.11.2016:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3c0d694d560a4258923f0132b50c297a/nn-no/pdfs/stm201220130013000dddpdfs.pdf>
- Kommunereform – Robuste kommuner for framtida (2016)*. Regjeringen.  
Nedlasta 13.13.2016: <https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunereform/id751048/>



- Korsvold, T. (2015): *Barnehageloven 40 år*. Nyheter. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://dmmh.no/hva-skjer/barnehageloven-40-ar>
- Korsvold, T. (2016): *Perspektiver på barndommens historie*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Om lov om endringer i barnehageloven (rett til plass i barnehage)*. Ot. prp. 52 (2007-2008). Nedlasta 13.11.2016:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3b235bdb53344dca3aa2faee4db7083/no/pdfs/otp200720080052000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsløftet (2006)*. Utdanningsdirektoratet.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Kvalsund, R. & Hargreaves, L. (2014): Theory as the source of “research footprints” in rural settings. S. White & M. Corbett (red.). *Doing Educational Research in Rural Settings*. (1.utg., s. 43 – 57). Routledge. London and New York.
- Lave, J. & Wenger (2003): *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lov om barnehager (2005)*.  
Nedlasta 13.11.2016: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Læreplan i norsk (2006)*. Utdanningsdirektoratet.  
Nedlasta 13.11.2016: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Orderud, G.I. (2003): Ungdom og unge voksne i Utkant-Norge: Bosetningspreferanser og oppfatninger om livet i utkanten. Helve, H. (red.). *Ung i utkant. Aktuell forskning om glesbygdungdomar i Norden*. ( s. 299 – 324). TemaNord 2003. Nordiska ministerrådet. Köpenhamn.
- Pettersson, G, Ström & Johansen, J. B. (2016): *Teachers' Views on Support in Small Rural Schools for Students with Special Educational Needs*. Nordic Studies in Education. Vol. 36, 1 (s. 21-38).
- Preston, J. P. (2006): *Rural and urban teaching experiences of eight prairie teachers*. University of Saskatchewan. Canada.
- Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene i barnehagen (2011)*. Utdanningsdirektoratet.  
Nedlasta 13.11.2016:  
[http://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan\\_nynorsk\\_net\\_2011.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan_nynorsk_net_2011.pdf)
- Rønning, G. S. (2013): *Rammeplan for barnehagen, hva så?* 2.utg. Cappelen Damm

Akademisk AS.

- Shulte, A.K. (2015): Looking for My Rural Identity, Finding Community and Place. Shulte, A.K. & Walker-Gibbs, B. (editors). *Self-studies in Rural Teacher Education*. (s. 17 – 36). Springer International Publishing Switzerland.
- Slade, B. (2013): Professional learning in rural practice: a sosiomaterial analysis. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 25 Iss: 2, s. 114 – 124.
- Slagstad, R. (2003): Folkedannelsens forvandlinger. Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. (s. 72 – 88). 2.utg. Pax Forlag 2011. Oslo.
- Smeby, J.C. (2011): *Profesjonalisering av førskolelæreryrket?* *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg. 17, nr. 4 (s. 43 – 58).
- Solstad, K.J. (2016): Nedlegging av skular – grunnar og konsekvensar. *Bedre skole nr. 3 – 2016 Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Utdanningsforbundet. Oslo. (s. 28 – 32).
- Sparby, L.E. (2008): *Kritikken av behaviourismen - en atferdsanalytiker og en kritiker sine oppfatninger om atferdsanalysens tilnærming til vitenskap*. Masteroppgave i helsefag, Avdeling for sykepleie og helsefag. Det medisinske fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Statistisk årbok (2013). *Areal, folkemengde og folketetthet i verden. Land*. Tabell 059. Statistisk sentralbyrå. Nedlasta 13.11.2016: <http://www.ssb.no/a/aarbok/tab/tab-059.html>
- Thoresen, I.T. (2015): *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk AS.
- Utsira barnehage*.(Udatert). Nedlasta 13.11.2016: <http://www.minbarnehage.no/utsirabhg>
- Weber, R.P. (1990): *Basic content analysis*. Second edition. Sage Publications, Inc.
- Werler, T.C. (2016): *Rural Teaching. Understanding Teacher Knowledge and Practice in Rural Areas (in Norway, Germany, Poland and Lithuania)*. Prosjektbeskrivelse. Høgskolen i Bergen. Nedlasta 13.11.2016: <https://www.cristin.no/app/projects/show.jsf?id=455347>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, norsk versjon

Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjent søknad NSD (personvern)