

Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere

Wenche Aasen* og Johanna Birkeland

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Sammendrag

Artikkelen handler om bakgrunner for assistenters utdanningsvalg og deres syn på verdien av kompetanse i barnehagearbeidet. Målet er, gjennom en kvalitativ tilnærming, å forstå hvorfor erfarne assistenter vil bli barnehagelærere i en praksis der de utfører mange av de samme praktiske og pedagogiske oppgaver som barnehagelæreren gjør. Vi undersøker hvilke erfaringer med barnehagelærernes kompetanse som har inspirert assistenter til å ville utdanne seg til barnehagelærere. Som deltidsstudenter med erfaring som assistenter ble de i starten av utdanningen oppfordret til å skrive praksisfortellinger om vendepunkter som førte til utdanningsvalget. I praksisfortellingene kommer det frem at de beundrer barnehagelærernes arbeid med barna og ser betydningen av den profesjonelle kompetansen i barnehagearbeidet. De trekker blant annet frem barnehagelærerenes barnesyn og deres ledende tilstedeværelse i praksis. De har også forventninger til egen læring og utvikling i barnehagearbeidet. De forteller i liten grad om posisjonskamper. I møte med utydelige barnehagelærere beskriver de uro og irritasjon når de må overta barnehagelærerenes ansvars- og arbeidsoppgaver.

Nøkkelord: *Assistent; barnehagelærerutdanning; distribuert ledelse; posisjoner; profesjonskompetanse.*

Abstract

This article is about kindergarten assistants' backgrounds for taking a part time Kindergarten Teacher Education, and their experiences and views on the value of professional skills in kindergarten work. The goal is to understand why experienced kindergarten assistants want to become kindergarten teachers, since in practice both kindergarten assistants and teachers already perform many of the same practical and educational tasks. *Our research question* is what experiences with kindergarten teachers' competence have inspired kindergarten assistants to pursue an education as kindergarten teachers? The study uses a qualitative research approach. As students, they were asked to write narratives from practice about critical events that led to their education

*Korrespondanse: Wenche Aasen, Høgskulen på Vestlandet, postboks 7030, 5020 Bergen. Epost: Wenche.Aasen@hvl.no

© 2018 Wenche Aasen og Johanna Birkeland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Wenche Aasen og Johanna Birkeland. «Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, pp. 119–135. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.971>

choices. The narratives show an admiration for the kindergarten teachers' work with the children, and the importance of professional competence in kindergarten work. When assistants they admired the teachers' positive view of childhood and their participatory leadership. In the narratives they express expectations for their own learning and development. The narratives hardly mention role conflicts. Confronted with unclear role models and leaders, the students describe disconcert and irritation when having to take on the teacher's duties.

Keywords: *Kindergarten assistant; kindergarten teacher education; educational leadership; position; professional knowledge*

Mottatt: August, 2017; Antatt: Mai, 2018; Publisert: August, 2018

Introduksjon

Jeg var så heldig å ha en en pedleder som så min interesse for det faglige, og også det som hun omtalte som mitt pedagogiske potensiale.

Uttalelsen er hentet fra en praksisfortelling skrevet av en deltidsstudent i barnehagelærerutdanningen ved en høyskole i Norge. Denne studenten har lang erfaring som assistent i barnehagen. En slik positiv erfaring med en pedagogisk leder inspirerte studenten til å ville bli barnehagelærer.

Denne artikkelen handler om bakgrunner for assistenters utdanningsvalg og deres syn på verdien av kompetanse i barnehagearbeidet. Assistentene har levd i spenningsfeltet mellom ulike posisjoner i praksisfeltet, der uklarhet i roller og kompetansedifferensiering mellom de ulike yrkesgruppene har vært fremtredende. Den flate organisasjonsstrukturen har påvirket arbeids- og ansvarsfordelingen og har ført til at beslutninger og myndighet i stor grad har vært likt fordelt mellom barnehagelærerne og assistentene. En slik praksis har vært en del av barnehagekulturen (Aasen, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Smeby, 2011, 2013; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Assistentene har som subjekter vært innvevd i strukturelle og kulturelle praksiser. Vårt utgangspunkt er en sosioepistemologisk tenking, «der sannhet, fornuft og oppfatninger vokser frem i kulturen de som aktører er innvevd i» (Krüger, 2016, s. 223). Gjennom å ha vært involvert i ulike former for praksiser, er assistentene tilbydd muligheter for å gjøre erfaringer.

De fleste offentlige dokumenter om barnehagen (Meld. St. 41 (2008–2009); Kunnskapsdepartementet, 2013; Meld. St. 19 (2015–2016); Rammeplan for barnehagen, 2017) fremhever personalets kompetanse som viktig for kvaliteten i barnehagearbeidet. Spesielt blir barnehagelærerens profesjonelle kompetanse fremhevet som sentral for at barnehagen skal kunne implementere samfunnsmandatet i praksis. Tidligere forskning på barnehagelærerprofesjonen har vist at barnehagelærerens profesjonskompetanse har blitt underkommunisert i en kultur med et lekmannspreg og en likhetsideologi (Aasen, 2014; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Ødegård & Røys, 2013).

Barnehagelæreryrket er forankret i en utdanningskontekst, men barnehagelæreren i Norge arbeider i en kontekst der ufaglærte, eller personale med fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, utgjør størstedelen av personalet. Denne gruppen, betegnet som assistenter, bygger sitt arbeid på uformelle forutsetninger. Dette gir de to yrkesgruppene ulike utgangspunkt for arbeidet i barnehagen (Håberg, 2015). Vil vi se spor av en slik differensiering i deltidsstudentenes fortellinger?

Til tross for at assistenter utgjør en vesentlig del av personalet i norske barnehager, finnes det lite kunnskap om assistentenes erfaringer i arbeidsfellesskapet med barnehagelærere og pedagogiske ledere (Håberg, 2015). Spesielt mangler barnehagefeltet kunnskaper om assistentenes og fagarbeidernes syn på og verdien av profesjonens kunnskapsbase. I artikkelen ønsker vi å svare på følgende spørsmål: *Hvilke erfaringer med barnehagelærernes kompetanse har inspirert assistenter til å ville utdanne seg til barnehagelærere?*

For å belyse problemstillingen har vi studert assistenters praksisfortellinger. Assistentene som deltar i denne studien, startet på deltidsutdanningen for å bli barnehagelærere høsten 2014. De tar utdanningen over fire år og har muligheter til å være i deltidsjobb i barnehagen under utdanningsløpet. Deltidsstudentene ble oppfordret til å skrive praksisfortellinger om sin yrkeshverdag i barnehagen, som påvirket valget om å gå fra assistenter i barnehagen til å utdanne seg til barnehagelærere. Å studere praksisfortellinger er å studere hvordan personalet i barnehagen forstår og tolker arbeidet sitt knyttet til hverdagshendelser (Birkeland, 1995, 2004). Fortellingene ble skrevet helt i starten av deres møte med utdanningen, allerede etter tredje uke i utdanningsløpet. Praksisfortellingene er deres selvlagde fortellinger fra barnehagen, der kilden til fortellingene er konkrete hendelser eller beskrivelser av prosesser over lengre tid, skapt i en barnehagekultur som de har vært deltakere i. I praksisfortellingene setter deltidsstudentene ord på egen praksis, erfaringer med og forventninger til barnehagelæreren/den pedagogiske lederen. Fortellingene løfter frem barnehagelærers kompetanse og kunnskapsbase.

Bakgrunn for studien

Vi har tatt utgangspunkt i førende dokumenter, profesjonsteori og tidligere forskning på barnehagelær profesjonen i beskrivelsen av den profesjonelle barnehagelæreren. Rammepan for barnehagelærerutdanningen (2012) beskriver hvilke kompetanser barnehagelæreren skal ha for å oppfylle sitt samfunnsmandat. Barnehagelærerutdanningen skal være forskningsbasert, praksisnær og profesjonsrettet. Å kunne se og forstå sammenhengen mellom disse tre begrepene er avgjørende for kvalitetsarbeidet med barna i barnehagen. Utdanningen skal være helhetlig, der ulike tverrfaglige kunnskapsområder organiseres som integrerte enheter og der pedagogikkfaget er integrert i alle kunnskapsområdene. Det forventes at barnehagelærerne har en særskilt barnehagefaglig kompetanse for å sikre den praktiske iverksettelsen av Rammepan for barnehagens innhold og oppgaver. Det som gjør barnehagelæreryrket til en profesjon, er

at profesjonsutøveren er bundet av tre forpliktelser: til et samfunnsmandat, til et specifikt kunnskapsgrunnlag og til etikken (Hennum & Østrem, 2016). Dette innebærer at barnehagelæreren skal ha kunnskaper om, holdninger til og ferdigheter i både barnehagefaget og profesjonsutdanningsfaget (Meld. St. 19 (2015–2016)). Barnehagelæreren skal altså bidra i praksis med en mangfoldig profesjonskompetanse, som blant annet bygger på et integrert syn på omsorg, lek, læring og danning. Deltidsstudentene har gjort sine erfaringer med barnehagelærere som har tatt sin utdanning etter Rammeplan for førskolelærerutdanning¹ (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), der faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk, endrings- og utviklingskompetanse er beskrevet som kjernen i barnehagelæreren profesjonskunnskap.

Å være profesjonell

I følge Anders Molander og Lars Inge Terum (2008) er profesjoner forstått som yrkesgrupper med spesielle egenskaper som utfører tjenester som baserer seg på teoretisk kunnskap som er tilegnet gjennom en spesialisert utdanning. Dette innebærer både vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar, samt at yrket har en etisk kodeks. De viser til at en profesjon forvalter store samfunnsressurser og er satt til å løse samfunnsoppgaver. De løfter frem at profesjonens arbeidsoppgaver er av en slik art at den formaliserte kunnskapen må kombineres med utøvelse av faglig skjønn for at oppgavene skal håndteres på en faglig forsvarlig måte og for at virksomheten skal kunne kalles profesjonell praksis. Profesjonalitet og å være profesjonell knytter de til kvalitet på yrkesutøvelsen. Elliot Freidson (2001) skriver at kunnskapsgrunnlaget er en viktig forutsetning for profesjonalisering og at kompetansen legger grunnlaget for både autonomi og utøving av profesjonelt skjønn. Det er selve kunnskapsgrunnlaget som er grunnlaget for å utøve yrket og for profesjonens legitimitet.

Å være profesjonell barnehagelærer knytter vi til kvaliteten på hvordan barnehagelæreren forvalter og utøver sin profesjon. Barnehagelæreren utøver sine tjenester først og fremst mot barna, men også mot foreldre og eiere av barnehagen. Vi ser på barnehageyrket som en profesjon der barnehagelæreren er satt til å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og en forankring i etiske verdier. De etiske verdiene er nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (2017) og danner grunnlag for barnehagelæreren handlingskompetanse og utøvelse av faglig skjønn.

En profesjonell barnehagelærer har også et lederansvar overfor sitt personale, der hun/han skal lede sine assistenter i sin faglige utvikling. Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring* beskriver en barnehage som har behov for et kompetanseløft for å sikre kvalitetsutviklingen i barnehagen. Spesielt er rollen til pedagogisk leder fremhevet som sentral for kompetanseutviklingen i barnehagen, og lederens funksjon som rollemodell for fagarbeidere og assistenter er viktig for kompetanseutvikling. Profesjonaliteten ligger i hvordan profesjonskunnskapen blir delt i samspillet med

¹Betegnelsen førskolelærer ble endret til barnehagelærer ved ny rammeplan for utdanningen i 2012.

fagarbeidere og assistenter og hvordan personalet opparbeider seg kompetanse på valgene de gjør i arbeidet med barna. Perspektivet på ledelse er av flere forskere sett på i et deltagerperspektiv, der distribuert ledelse og teamledelse er sentrale prosessuelle arbeidsmåter (Aasen, 2015; Bøe, 2016; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Lafton, 2016).

Distribuert ledelse er ofte forstått som deltagende ledelse, der demokratiske og kollektive prosesser står sentralt i lederhandlingene (Lafton, 2016). Tove Lafton omtaler distribuert ledelse som ledelse der personalet får ansvar og blir fulgt opp på en god måte. Gjennom praksisnær og distribuert ledelse viser den pedagogiske lederen vei og viser sitt profesjonelle kunnskapsgrunnlag i arbeidet med barna. Som rollemodell har altså barnehagelæreren muligheter til å vise hvordan arbeidet kan utføres, slik at assistentene kan observere yrkeshandlinger. De observerte handlingene representerer ofte taus kunnskap og kan være handlingsbåret. Den er ofte basert på personlige erfaringer som man har fått gjennom utøvelsen av ulike aktiviteter og rutiner og kan overføres gjennom praksis, man lærer seg noe som en annen kan (Aasen, 2012). Liv Torunn Eik (2013) skriver at profesjonaliteten ligger i en språkliggjøring av kunnskapen. Språket er vårt viktigste redskap for læring. Med henvisning til Vygotsky løfter Eik frem språkets betydning som kulturelle redskaper i de sosiale praksiser som konteksten rommer. Hun fremhever behovet for argumentasjon og drøftinger med medarbeiderne, slik at kunnskapen blir gjort eksplisitt for medarbeiderne. Først da kan man reflektere over handlinger og finne handlingsalternativer.

Tidligere forskning

Barnehageprofesjonen er i spenningsfelt på flere områder. Spenningsfeltet mellom profesjonsutøvelse, autonomi og sentral styring har eksistert gjennom skiftende politiske landskap (Holten, 2016). Flere forskningsartikler forteller også om spenningsfelt mellom barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter i barnehagen (Aasen, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Smeby, 2013; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Spenningsfeltet har vært preget av at barnehagelærerens kunnskapsbase har vært vanskelig å definere og skille fra allmennkunnskap om barn, og at arbeidet i barnehagen er generelt, uklart og vanskelig å avgrense eller definere. Gerd Sylvi Steinnes (2014) viser at barnehagelærerne og assistentene opplever at deres kompetanse i det praktiske og rutinepregete arbeidet er tilnærmet likt, og at personalet rangerer personlige evner og verdier høyere enn barnehagefaglig kunnskap. I følge Meld. St. 19 (2015–2016) har kun 39 prosent av personalet formell barnehagekompetanse. 16 prosent har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, mens 40 prosent av personalet er uten noen spesiell utdanning i barnehagearbeid. Barnehagearbeidet angår hele personalet, uavhengig av formelle kompetanser, fordi alle arbeider direkte med barna. Assistenten er altså tillagt et stort pedagogisk ansvar og er viktige i barnehagearbeidet. Hva som skal være assistentenes kompetanser, er imidlertid ikke lovregulert. Spesielt

er barnehagelærerens autonomi utfordret gjennom måten arbeidet er fordelt mellom de ulike yrkesgruppene. Jens-Christian Smeby (2013) skriver at han betviler at barnehagelæreryrket kan sees på som en profesjon i måten arbeidsdelingen er praktisert mellom barnehagelærerne og assistentene. Wenche Aasen (2012) viser at barnehagen har vært preget av posisjons- og rollekonflikter både fordi kompetanse i barnehagearbeid har vært problematisk å definere, og fordi strukturelle og kulturelle forhold har gitt barnehagelærere og assistenter en lik arbeids- og ansvarsdeling. Hun viser i sin forskning at barnehagelærerne, fagarbeiderne og assistentene utfører mange av de samme praktiske og pedagogiske oppgavene i måten de koordinerer arbeidet gjennom jobbotasjone. En slik praksis har ført til en kunnskapsskjør organisasjon (Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010). Dette er også en generell utfordring i andre skandinaviske land. Blant annet viser Anita Eriksson (2014) i sin forskning at arbeidsoppgaver i Sverige fordeles likt mellom førskolelærere og andre yrkeskategorier i arbeidslaget. Esther Nørregaard-Nielsen (2006) beskriver en lignende praksis i Danmark, der hun i sin bok *Pedagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*, drøfter barnehagelærerens manglende mot til å markere seg som profesjonelle pedagoger i møtet med ufaglærte medarbeidere.

Moe, Nordvik og Sataøen (2013) fremhever at spesielt nyutdannede barnehagelærere i liten grad brukes som en ressurs, og at det ofte er satt fokus på de nyutdannedes manglende erfaringer. De nyutdannede er ofte både yngre og har mindre livs- og yrkeserfaring enn assistentene. Det er ofte vanskelig for den nyutdannede, fremhever Turid Torsby Jansen (2007), å posisjonere seg i barnehagen. Det har vært viktigere å være godt likt enn å være den som kan noe mer enn andre.

Metodologisk tilnærming

Gjennom en kvalitativ tilnærming søker vi å få innsikt i deltidsstudentenes erfaringer som har ført til valget om å gå fra assistentrollen til å bli barnehagelærer. Vi gjør studier av skriftlige praksisfortellinger og slutter oss til en narrativ forskertradisjon (Clandinin & Connelly, 1990; Webster & Mertova, 2007), fundert i amerikansk pragmatisme. Betegnelsen praksis forankrer fortellingene til yrkespraksis og tjener til å skille fortellingene fra litterære fortellinger. Praksisfortellingene er kontekstuelle i den forstand at de både beskriver «a scene and a plot» og beskrives som spontane hendelser som kan ha ført til radikale endringer hos personen (Webster & Mertova, 2007, s. 87). Fortellingen kan også være et resultat av refleksjoner over praksis, som forklarer hvorfor erfaringer bringer studenten inn i nye tankebaner (Birkeland, 2004). En praksisfortelling er fremstillinger av levd erfaring, skriver Louise Birkeland i sin bok *Pedagogiske erobringer* fra 1998, og hun fremhever at praksisfortellinger er skapt i en sosial og kulturell kontekst. Dette synet på fortellingen er i tråd med forskertradisjonen Narrative Inquiry, en metode som er inspirert av John Dewey's (1938) teori om erfaring. Narrative Inquiry er studier av erfaringer som fortelling (Webster & Mertova, 2007). Fortellinger gir mening, og hendelser som

man deltar i blir gjort meningsfulle for fortelleren. Erfaringene finner sted i det Dewey kaller situasjoner, som kan sees som «the basic unit of experience» (Jakhelln, 2011, s. 31). Fortellingens funksjon er, ifølge Birkeland (1998), å erobre erfaringer. Birkeland fremhever vendepunktfortellinger som gode muligheter for refleksjoner. Fortelleren har latt seg «forbløffe», det er fortellinger som har snudd opp ned på etablerte oppfatninger og endrer tidligere tankemønstre (Birkeland, 2004). Fokus på vendepunkt er av flere forskere beskrevet som særlig interessant i studier av narrativer (Czarniawska, 2004; Webster & Mertova, 2007). Vendepunkter skjer alltid i en kontekst eller en spesiell situasjon. Leonard Webster og Patricia Mertova poengterer at vendepunktet blir forstått gjenfortalt i etterkant. Man kan ikke forutse slike hendelser. De sier at jo lengre avstand det er mellom hendelsen og den nedskrevne fortellingen, jo mer vesentlig viser hendelsen seg å være. Fortellingen som vendepunkt («critical event») vil dermed i etterkant vise hvordan de gjenkaller sine erfaringer, og hva som er viktig og vesentlig for deltidsstudentene. Vendepunktet kommer til syne gjennom refleksjoner over erfaringer (Webster & Mertova, 2007). Som assistenter har de erfart en rekke situasjoner, noe som gjør at deres erfaringer og læring kan forstås både som situerte og som kontekstuelle når de har deltatt i barnehagens arbeid.

De 23 studentene som startet på deltidsutdanningen ved denne høgskolen høst 2014, ble invitert til deltagelse i studien. Deltagelsen var frivillig, og 11 studenter samtykket i å delta. Det konkrete datagrunnlaget er 11 praksisfortellinger. Deltidsstudentene i vår undersøkelse leverte sine skriftlige fortellinger tre uker etter at de startet sin barnehagelærerutdanning. De hadde på forhånd hatt undervisning om praksisfortellinger (Birkeland, 1998) som redskap for refleksjoner over barnehagearbeid, og noen av studentene hadde også kjennskap til praksisfortellinger fra sitt arbeid i barnehagen. Studentene ble invitert til å skrive praksisfortellinger om episoder, erfaringer eller hendelser fra deres yrkespraksis i barnehagen som påvirket deres valg til å begynne på barnehagelærerutdanningen.

Fortellingene er opplevde erfaringer og må forstås og analyseres på en etisk forsvarlig måte. Styrken av å være to forskere som sammen leste og validerte egne tolkninger mot hverandres, ble her viktig. Studentene hadde på forhånd samtykket i at deres fortellinger kunne brukes i forskningen, og datagrunnlaget ble samlet inn på en slik måte at ingen navn er knyttet til fortellingene. Studentene leverte sine praksisfortellinger via *Its learning*, med anonym innlevering. Studentene hadde også på forhånd fått informasjon om hensikten med studien i undervisningen ved høgskolen og ved et informasjonsskriv om studien.

I analysen av praksisfortellingene søkte vi å identifisere assistentenes erfaringer med barnehagekompetanse. Vi fokuserte på vendepunkter i fortellingene deres som indikerte ønsket om å ville gå fra assistentrollen til å ville bli barnehagelærere. Vendepunktene er både plutselige hendelser, men også et resultat av prosesser over tid, der assistenter har blitt oppmerksomme på eller blitt inspirert av barnehagelæreren sitt kunnskapsgrunnlag.

Assistentenes erfaringer med barnehagelærernes kompetanse og bakgrunn for utdanningsvalg

Innholdet i fortellingene, fortellingens «hva» (Webster & Mertova, 2007, s. 87), delte praksisfortellingene klart i to hovedkategorier. Den ene, og største, kategorien handlet om deltidsstudentenes erfaringer med inspirerende og profesjonelle pedagogiske ledere. Den andre kategorien omhandlet erfaringer med pedagogiske ledere som var utydelige i sin rolle som profesjonelle barnehagelærere.

Fortellinger om profesjonelle pedagogiske ledere

Flere praksisfortellinger handler om erfaringer med tilstedeværende og tydelige barnehagelærere som har vist sine kompetanser i praksis. En deltidsstudent beskriver en god og inspirerende pedagogisk leder slik:

Pedagogisk leder (den gang avdelingsleder) var en fantastisk rollemodell, og hele barnehagen var et helt unikt sted å få opplæring. Barnesynet var helt annerledes enn i de fleste andre barnehager, og arbeidsmetodene var 'viden kjent'.

Studenten skriver videre:

JEG er jo overlykkelig for at jeg fikk muligheten til å jobbe der, med verdens beste veiledere, som var fantastisk flinke til å få med HELE personalgruppen, ufarliggjøre/naturliggjøre arbeidsmetodene, stille krav til personalet, problematisere, visualisere. Belønningen var jo helt enorm – gleden fra barna, foreldrene, ros fra kollegaer, og ikke minst min egen personlige vekst – det som har vært med å gjøre meg til den jeg er i dag. De har sett på hele personalgruppen som et team, hvor alle har fått ansvar, opplæring i å ta ansvar, og ikke minst gitt gode konstruktive tilbakemeldinger (Student J).

Studenten forteller at hun har erfart en pedagogisk leder som en god rollemodell. Vendepunktet har vokst frem gjennom erfaringer med en barnehagelærer som har delt sine kunnskaper om barn og vist et barnesyn som inspirerte til å ta utdanning. Studenten har erfart distribuert ledelse (Lafton, 2016) som en demokratisk praksis. Studenten setter her direkte ord på barnehagelærerens lederkompetanse. Dette har inspirert studenten til å ville bli barnehagelærer.

En annen praksisfortelling beskriver også erfaringer med en barnehagelærer som har vært en inspirerende rollemodell i praksis og en inspirator for å starte barnehagelærerutdanningen. Etter flere år som assistent ønsker hun å bli barnehagelærer. Hun skriver:

Jeg har valgt yrket mitt mange ganger. Så er det de store forbildene mine på arbeidsplassen min som har vært avgjørende. Pedagoger – gode pedagoger. Den ene av de er så utrolig god til å være der ungene er, og hun er MED de. Hun er definisjonen om å være 100 prosent tilstede. Hun prioriterer å bruke minuttene i hverdagen på barna. Hun hjelper de gjennom konfliktene, hjelper de til å sette

grenser for seg selv, å si nei og stopp på en ordentlig måte. Hun viser barna konkret hva de kan gjøre – hun hjelper til å sette ord på gode og vonde følelser. Jeg ser hun der på gulvet eller langt oppe i buskene, der som ungene er – alltid. Jeg vil være en sånn voksen for barna i barnehagen – og jeg øver på det allerede (Student A).

Studenten forteller om en barnehagelærer som bruker sin formaliserte kunnskap i handling, og det som Molander og Terum (2008) beskriver som bruk av faglig skjønn i arbeidet med barna. Praksisfortellingen viser at hun ønsker å kvalifisere seg til barnehageyrket, hun øver seg allerede på å bli en like dyktig barnehagelærer som sin rollemodell. Hun beskriver sitt ønske om å få tilgang til barnehagelærerens profesjonelle kunnskapsbase. Studenten avslutter fortellingen slik: «Jeg vil lære mer om hvordan jeg kan utføre yrket mitt på best mulig måte, slik at jeg kan være med på å løfte kvaliteten, og statusen til yrket mitt». Studenten ser sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet i arbeidet med barna.

I en tredje praksisfortelling forteller en erfaren assistent om et grunnleggende ønske om å lære mer:

Jeg har jobbet mange år i barnehage som assistent, og føler at jeg har lært veldig mye. Å bli barnehagelærer er noe jeg har gått og tenkt på lenge. Blant annet fordi jeg har lyst til å være med å forme hverdagen på avdelingen i større grad enn det jeg kan som assistent. Og så har jeg lyst til å lære mer om det arbeidet vi gjør og hvordan det påvirker barna. Jeg har en flink pedagogisk leder på avdelingen jeg jobber på, og hun har gitt meg veldig mange gode tilbakemeldinger på jobben jeg gjør i barnehagen. Dette har inspirert meg til å ville ta utdannelsen å bli barnehagelærer! (Student H).

Denne fortellingen viser en assistent med lang fartstid i barnehagen, som ønsker å bli barnehagelærer fordi hun vil være med på å forme barnas hverdag i større grad enn det hun opplever hun kan i rollen som assistent. Erfaringene over tid har brakt henne inn i nye tankebaner, noe som Birkeland (2004) beskriver som resultat av refleksjoner over praksis. Gjennom erfaringer og gode tilbakemeldinger på sin jobbutførelse uttrykker hun at hun har lært mye, men hun forteller at hun søker en kunnskap ut over handlingsnivået. Hun ønsker å tilegne seg den profesjonelle kompetansen som barnehagelæreren har. I fortellingen berøres barnehagelærerens didaktiske ansvar og kompetanse. Hun vil være med på å forme og påvirke innholdet og forstå arbeidets betydning for barna.

I en fjerde praksisfortelling forteller også en assistent om prosesser over tid og ønske om faglig kunnskap. Hun konkluderer fortellingen sin på følgende vis:

Så jeg vil bli barnehagelærer av mange grunner, det er ikke en spesiell episode eller en spesiell ting som gjør at jeg føler det er det rette for meg. Jeg vil lære teorien bak praksisen og lære å begrunne handlinger med teori (Student C).

Vendepunktet kom gjennom erkjennelse om at faglig kunnskap ligger til grunn for praksis. Hun ønsker en teoretisk kunnskapsbase for sine handlingsvalg, slik den profesjonelle barnehagelæreren har. Hun ønsker å utvikle det som Molander og Terum

(2008) betegner som en profesjonell praksis, en praksis som knytter faglig kvalitet til yrkesutøvelsen.

I en femte praksisfortelling gir en deltidsstudent beskrivelse av gleden ved å jobbe med barn i barnehagen:

Fra min første stund i barnehagen har jeg elsket hver eneste dag jeg har fått. Å kunne komme på jobb hver eneste dag til 'åååå, er det du som kommer!' eller høre et stort 'hurra' fra barna når de ser deg bare fordi DU kommer på jobben er for meg helt utrolig og i mine øyner unikt! Jeg ønsker også å lede fordi jeg ønsker meg kompetansen til å kunne argumentere faglig for mine valg og hva vi gjør i barnehagen. Jeg vil også være en som foreldrene vet er kompetent og som de vet tar godt vare på barna i barnehagen (Student B).

Studenten forteller at det er meningsfullt for henne å jobbe i barnehagen. Hun gir uttrykk for å mestre arbeidet, men hun vil ta utdanningen for å kunne posisjonere seg som fagperson i barnehagen og kvalifisere seg som barnehagelærer. Hun fremhever pedagogisk leders posisjon og rolle i barnehagearbeidet. Vendepunktet skjer når deltidsstudenten erkjenner at hun må ha barnehagelærerutdanning for å skape god kvalitet i arbeidet. Hun sier at hun må ha utdanning for å være kompetent, og trenger først og fremst kunnskaper for å kunne argumentere faglig og begrunne sine handlingsvalg i en profesjonell praksis, slik også Eik (2013) beskriver profesjonalitet.

I en sjettede praksisfortelling beskriver en deltidsstudent en erfaring da hun nettopp hadde fått arbeid som assistent i barnehagen. Studentens fortelling viser et vendepunkt der hun opplevde å bli irettesatt av en førskolelærer i sin kommunikasjon med et barn. Studenten forteller:

Det var et barn som slo et anna barn! Jeg sa jo til dette barnet som slo 'Nei fy, du har ikke lov å slå'. Førskolelæreren hørte hva jeg sa, forklarte meg at ordet fy er et veldig negativt ladet ord og de brukte ikke å si det. Det var jeg helt enig i, dette gjorde at jeg aldri har sagt ordet igjen. Hva kan jeg gjøre for å bedre meg i samarbeid med barn og andre voksne? Jeg vil ha mer kunnskap! Jeg vil bli en god pedagog og selvutvikling gjør at jeg trives med meg selv og i jobb (Student G).

Denne studenten viser refleksjon over en erfaring hun fikk tidlig i sitt møte med barnehagen. Hun møter en førskolelærer som posisjonerte seg som leder og som viste vei i arbeidet med barna. En slik erfaring med en deltagende pedagogisk leder ble en læringssituasjon for assistenten og førte til refleksjon over eget handlingsvalg. Hun forteller at hun opplevde et dilemma i arbeidet med barna. Hun ønsker å gjøre gode handlingsvalg, hun vil ikke si «fy» til barna. Studenten forteller at hun vil lære mer om barn, og dette er bakgrunnen for å ta barnehagelærerutdanning. Hun ønsker å ta utdanning for å kunne gjøre en god og faglig jobb i barnehagen.

En syvende praksisfortelling er fra en deltidsstudent som har erfaring som barne- og ungdomsarbeider. Hun skriver:

Snakket med pedagogisk leder og hun mente at det gikk an å ta barnehagelærer som deltid. Sjekket opp og søkte. Hadde det ikke vært for at personen i den barnehagen trodde på meg og dyttet meg i denne retningen, så hadde jeg nok ikke vågd å søke. Jeg er et godt eksempel på at gode pedledere og kollegaer kan føre en person i riktig retning (Student F).

Vendepunktet kom da denne barne- og ungdomsarbeideren møtte en pedagogisk leder i en barnehage som hadde tro på henne og oppmuntret henne til å bli barnehagelærer. Hun forteller at denne hendelsen medførte refleksjoner og beslutninger om å ta utdanningen. Denne barne- og ungdomsarbeideren ønsker mer utdanning, noe som kan indikere at hun ser på utdanning som viktig for arbeid i barnehagen.

Praksisfortellingene i denne første kategorien viser erfaringer med dyktige barnehagelærere og pedagogiske ledere som viser og deler sine faglige kompetanser i barnehagearbeidet. Praksisfortellingene, slik vi tolker det, viser anerkjennelse av barnehagelærerens kompetanse. De har erfart motiverende, profesjonelle og kompetente barnehagelærere som har vært gode rollemodeller i dagliglivet i barnehagen. Disse fortellingene viser i liten grad spor av posisjons- og rollekonflikter eller spor av likhetstenkning, i motsetning til hva tidligere forskning har vist (Aasen, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013).

Fortellinger om utydelige pedagogisk ledere

I tre av praksisfortellingene fortelles det om erfaringer der den profesjonelle barnehagelærerens kompetanse i mindre grad blir gjort eksplisitt i arbeidet med barna, og der arbeidsdelingen skjer uavhengig av formelle kompetanser.

En student beskriver en utydelig og lite profesjonell pedagogisk leder:

Jeg har alltid hatt en drøm om å jobbe med barn siden jeg var liten selv, derfor utdannet jeg meg som barne- og ungdomsarbeider først. Så har jeg alltid hatt ett ønske om å bli noe mer og få større ansvar. Men planen min var å jobbe i 5 år og se om det var dette jeg egentlig ville. Og det skjedde i år 2013/14 da det begynte en nyutdannet førskolelærer på min avdeling. Hun gjorde ikke jobben sin, så da måtte jeg ta mye av hennes oppgaver ellers hadde ingenting blitt gjort (Student K).

Studenten forteller at hun ikke fikk tillit til barnehagelærerens kompetanser, ja, at hun måtte ta over mye av arbeidet som barnehagelæreren skulle ha gjort. Vendepunktet kom i møtet med en nyutdannet barnehagelærer. Hun hadde forventninger til pedagogisk leders ansvar og oppgaver. Hun forteller at den nyutdannede barnehagelæreren ikke tok den posisjonen på avdelingen som hun hadde forventet. Fortellingen indikerer det som Moe, Nordvik og Sataøen (2013) skriver, at den nyutdannede barnehagelæreren i liten grad ble sett på som ressurs. Studentens erfaringer med en slik utydelig barnehagelærer motiverte henne til å ta barnehagelærerutdanning, slik at hun kunne få ansvar og jobben kunne bli gjort bedre. Denne barne- og

ungdomsarbeideren tok selv ansvar, noe som ga henne en god følelse. Dette har blitt bakgrunnen for å ta utdanning som barnehagelærer.

En annen deltidsstudent forteller om delegering av ansvar:

Jeg skulle ha ansvar for dokumentasjon av aktiviteter på spireportalen. Deretter ble vi enige om at jeg skulle ha ansvar for å ha foreldresamtaler for mine primærbarn. Hun (førskolelæreren) ble tydelig lettet da jeg takke ja til dette, og sa at du hører til her, det er akkurat dette du skal drive med. Da begynte det å demre for meg at det er kanskje dette jeg skal drive med. Etter foreldresamtalene ble dette bekreftet, jeg satt med en fantastisk følelse av mestring og ansvar. Dermed valgte jeg å søke meg inn på barnehagelærerutdanningen (Student E).

Deltidsstudenten beskriver den gode følelsen av å mestre og å få mer ansvar. Dette motiverte henne til å ta barnehagelærerutdanning. Hun beskriver at hun ble delegert ansvar for en foreldresamtale med utgangspunkt i rollen som primærkontakt. Denne assistenten takket også ja til å ta på seg ansvar for dokumentasjon av aktiviteter. Hun viser at hun tar på seg ansvar for barnehagefaglige oppgaver som en selvfølgelighet. Delegering av ansvar skjer uten noen form for kompetansedifferensiering mellom barnehagelæreren og assistenten. Begge kan ha ansvaret for dokumentasjon og for foreldresamarbeidet. Fortellingen indikerer vansker med å definere og skille barnehagelærerens kunnskapsbase fra allmennkunnskap om barn (Steinnes, 2014).

En tredje fortelling viser også at barnehagelæreren delegerer arbeids- og ansvarsoppgaver til en assistent uten formell barnehagefaglig utdanning. Studenten skriver:

Måneden etter jeg begynte å jobbe på småbarnsavdelingen i barnehagen, begynte det en liten gutt som akkurat fylte ett år den måneden. Jeg skulle ha G1 (gutt 1 år) på tilvenning. G1 hadde behov for ekstra oppmerksomhet og tett oppfølging, og dette gjorde meg ekstra motivert til å gjøre jobben min. Det var en fin erfaring å få følge G1 på avdelingen, og etterhvert som tiden gikk oppdaget jeg mer og mer at jeg var i rett yrke. Jeg gjorde meg masse observasjoner på godt og vondt i den tiden jeg jobbet i barnehage. Summen av disse resulterte i en følelse av behov for å lære mer, for å kunne yte mer (Student I).

Denne studenten gir beskrivelser av erfaringer hun har med ansvar for et barn med stort omsorgsbehov. Hun forteller om erfaringer med tilvenningstiden i barnehagen, der hun har ansvar for å følge opp gutten som startet i barnehagen. Vendepunktet kom gjennom refleksjoner over sine erfaringer i barnehagen, der hun erkjente behov for mer kunnskap i arbeidet med barna. Gode verdier som hun beskriver, var ikke tilstrekkelig. Det kan virke som om hverken barnehagelæreren eller assistenten reflekterte over behovet for barnehagefaglig kompetanse for å få delegert ansvar. Fortellingen viser behovet for argumentasjon og drøfting, som Eik (2013) fremhever som viktig for å kunne reflektere over faglige problemstillinger.

Utdragene fra praksisfortellingene i denne kategorien viser at deltidsstudentene har forventninger til barnehagelærernes profesjonelle rolle. I noen av fortellingene innfris ikke disse forventningene, de må ta over barnehagelærerens arbeid. Fortellingene

viser også deltidsstudentenes erfaringer med delegering av ansvar og oppgaver der allmennkompetanse, personlige evner og gode verdier gis verdi, slik også Steinnes (2014) viser. De har utført mange av de samme oppgavene som barnehagelæreren, men er uten den formelle kompetansen. Dette har motivert dem til å ville gå fra assistentrollen, eller barne- og ungdomsarbeider, til å bli barnehagelærere – de vil lære mer. De vil ha mer barnehagefaglig kunnskap for å utvikle det som Molander og Terum (2008) benevner som en profesjonell praksis.

Diskusjon

Det finnes lite kunnskaper om assistenters erfaringer og syn på kompetanse i barnehagen. Vi søkte kunnskap om hva som gjorde at erfarne assistenter ønsket å bli barnehagelærere i en praksis som har vært kjennetegnet av et kollegialt fellesskap. Forskning på barnehagelærerprofesjonen har vist at assistentene og barnehagelærerne har blitt sett på som like kompetente til å gjøre de fleste arbeidsoppgavene i barnehagen. En slik praksis har ført til en kunnskapsskjør organisasjon med posisjons- og rollekonflikter. Vi var nysgjerrige på hvorfor erfarne assistenter i barnehagen ønsket å bli barnehagelærere, og om barnehagelærerens kompetanse påvirket deres utdanningsvalg. Vi stilte spørsmålet: Hvilke erfaringer med barnehagelærernes kompetanse har inspirert assistenter til å ville utdanne seg til barnehagelærere?

Deltidsstudentene forteller om sin erfaring som assistenter, der de i liten grad har erfart det som tidligere forskning har vist, at det er posisjons- og rollekonflikter (Aasen, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Flere har erfart at barnehagelærerne posisjonerer seg i barnehagen som fagpersoner og ledere. De har erfart barnehagelærere som gjør sin kunnskap eksplisitt og tydelig i praksis. De ser opp til barnehagelæreren og den rollen og posisjonen de har i arbeidet, og de lærer når de deltar sammen i praksis. Deltidsstudentene forteller at det er selve barnehagearbeidet, det pedagogiske arbeidet med barna, som er hovedfokus i yrket. «Hva kan jeg gjøre for å bedre meg i samarbeid med barn og andre voksne? Jeg vil ha mer kunnskap», sier en av studentene i sin praksisfortelling. De løfter frem og beundrer barnehagelærernes arbeid med barna og ser den profesjonelle kompetansen både i arbeidet med barna og i deres ledelse av personalet. Den kompetansen som deltidsstudenten har observert, er en kompetanse som de selv ønsker å tilegne seg ved å ta barnehagelærerutdanningen. Vendepunktene utviklet seg altså over tid og gjennom refleksjoner over erfaringer med gode og faglige barnehagelærere. Praksisfortellingene viser, som Webster og Mertova (2007) skriver, hva som er viktig for dem og hva som fører til endring. De ønsker kunnskap for å gjøre gode handlingsvalg i møte med barn. De ønsker ferdigheter i ledelse og fremhever veilederkompetansen til barnehagelæreren. De ønsker å prege innholdet og utviklingen i barnehagen.

Barnehagelærerne/de pedagogiske lederne har bygget opp tillit og gitt støtte til assistentene, de bygger det som Gotvassli (2013) betegner som en drakultur med

høy innsatsvilje og stå-på-humør i et lærende barnehagefelleskap. En slik kultur kan generere kompetanse og glede over å arbeide i barnehagen, slik det uttrykkes i våre praksisfortellinger. Vi tolker dette som at de har hatt store forventninger til barnehagelærerrollen. De erfarer altså at barnehagelæreren har en profesjonell kunnskapsbase som skiller seg fra allmennkompetanse. Disse erfaringene kan indikere at spenningsfeltet mellom barnehagelærerne og assistentene er redusert og at assistentene ikke opplever rolle- og posisjonskonflikter, slik som tidligere forskning har vist. De beundrer barnehagelærernes yrkeskompetanse og ønsker rollemodeller som de kan lære av. Vi sporer en optimisme på vegne av barnehagelærerprofesjonen. Deltidsstudentene har anerkjent barnehagelærerne for sine kompetanser i arbeidet med barna, de forteller ikke om at det har vært viktig å være likestilte. Deltidsstudentene har opplevd at barnehagelærere var gode ledere og rollemodeller som de lærte mye av. De erfarte også barnehagelærere som var bevisst deres personlige kompetanse og oppfordret assistentene til å lære mer ved å ta barnehagelærerutdanning. Ikke minst ser vi at de, gjennom sine fortellinger, løfter frem en sammenheng mellom kompetanse og kvalitet i barnehagen. Dette kan kanskje bety at barnehagelærerprofesjonen er i endring på vei mot en styrking av profesjonens status.

Studien viser imidlertid også fortellinger om assistenter som har møtt barnehagelærere som i mindre grad posisjonerer seg som fagpersoner i felles praksis. De forteller om erfaringer med manglende faglighet i arbeidet med barna og manglende kompetansedifferensiering i arbeidsdelingen. Disse erfaringene har motivert assistenten til å ta utdanning som barnehagelærere. De erkjenner et behov for kunnskap for å endre praksis. Deltidsstudentene gir beskrivelser av en uro og en irritasjon over at utdannede barnehagelærere ikke viste mer av sine profesjonelle kunnskaper når de deltok sammen i arbeidet med barna. Vi leser altså at uroen ikke har sine bakgrunner i likhetstenkningen eller i rolledefinisjoner, slik tidligere forskning har vist (Aasen, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Helgøy, Homme & Ludviksen, 2010; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013), men heller i barnehagelærerens manglende evne til å anvende den abstrakte og teoribaserte kunnskapen sammen med assistentene i arbeidet med barna. Vi finner fortellinger fra assistenter som mener de måtte ta over jobben til barnehagelæreren for at arbeidet skulle bli gjort. Vi vet ikke hva assistenter definerer som jobben til barnehagelæreren, om det er det rutinepregede arbeidet eller det direkte arbeidet med barna. Forskningen til Steinnes (2014) viser, som tidligere nevnt, at assistenter opplever at deres kompetanse i det praktiske og rutinepregete arbeid er tilnærmet lik barnehagelærerens. Assistentene forteller også om delegering av arbeids- og ansvarsoppgaver, uavhengig av utdanningsnivå. De forteller, som en selvfølgelighet, at de tok på seg ansvaret for foreldresamarbeid og for dokumentasjon. Dette kan tolkes som at arbeidsdelingen, i den flate strukturen, er såpass innarbeidet i barnehagen at den er taus og en del av barnehagekulturen (Aasen, 2010). Det kan også tolkes som at det rutinepregete arbeidet er mer synlig når noen ikke gjør sin del av dette jobbinnholdet. Uansett viser det en praktisering av likehetskulturen og erfaringer med at barnehagelærere ikke posisjonerte seg som profesjonelle yrkesutøvere.

Jansen (2007) sier i sin forskning at det har vært tendenser til at barnehagelæreren har vært så opptatt av å bli godt likt at hun/han har tilpasset seg assistentenes erfaringsbaserte kunnskap for ikke å skille seg ut. Det ser ikke ut som assistentene i vårt materiale ønsker en slik praksis, snarere tvert imot.

Det er en stor utfordring at sentrale arbeidsoppgaver blir overlatt til fagarbeidere og assistenter, uten refleksjoner over yrkesgruppens ulike kunnskapsbase. Barnehagelærerne kan undergrave sin rolle i det pedagogiske arbeidet med barna og undergrave kvalitetsarbeidet i den profesjonelle praksis. I et profesjonsperspektiv må kunnskapsbasen synliggjøres for å styrke barnehagen som pedagogisk virksomhet. Barnehagelæreren må synliggjøre, dele og utvikle sine profesjonelle kompetanser i arbeidsprosessene med fagarbeiderne og assistentene. Kompetansebehovet i barnehagesektorene er stort, både på individnivå og organisasjonsnivå. Barnehagelæreren sentrale rolle som pedagogiske ledere er en forutsetning for å lykkes. Barnehagearbeidet er likevel av en slik art at hele personalet trenger hverandre for å lykkes i arbeidet med barna. Vi har sett, gjennom vårt materiale, at distribuert ledelse (Lafton, 2016), der den profesjonelle kompetansen til barnehagelæreren blir delt i praksis, kan være en fruktbar måte å lede på. En slik tenking kan bidra til å utvikle både den individuelle og den kollektive kompetansen til personalet. Det er gjennom en slik praksis at barnehagelæreren kompetanse kan synliggjøres og gis verdi.

Konklusjon

Studien er basert på deltidsstudenter i barnehagelærerutdanningen som var helt i starten av sitt utdanningsløp. Det må tas høyde for at de slik sett er spesielle assistenter. De har tatt et valg om å bli barnehagelærer. Praksisfortellingene viser refleksjoner over erfaringer med barnehagelæreren kompetanser. Deltidsstudentenes praksisfortellinger viser en optimistisk dreining i retning av å se og anerkjenne barnehagelæreren profesjonelle kompetanse. Fortellingene viser i liten grad posisjons- og rollekonflikter fra et assistent- og fagarbeiderperspektiv. De ønsker ikke barnehagelærere som tilpasser seg deres kompetanser og som ikke bruker sitt fagspråk og sin faglighet i praksis. Deltidsstudentenes fortellinger viser at kvalitet i barnehagen kan oppnås ved aktivt tilstedeværende barnehagelærere som distribuerer sin kompetanse og viser interesse for assistentens læring. Vendepunktet skjer når de opplever at barnehagearbeidet er kunnskapsbasert. De vil ha mer kunnskap og søker den teoretiske og abstrakte kunnskapen gjennom utdanning, som basis for å kunne fagliggjøre begrunnelser og handlingsvalg i møte med barna og overfor foresatte.

Det er pekt på at barnehagelæreren profesjonen lever i spenningsfeltet mellom egen profesjonsforståelse og kunnskapsgrunnlaget som yrket er tuftet på. Spenningsfeltet har sin bakgrunn i det kollegiale fellesskapet som preger yrkesfeltet. Tidligere forskning har vist at barnehagelærerne har underkommunisert og forenklet sin profesjonskompetanse for å tilpasse seg den store assistentgruppen (eksempelvis: Aasen, 2010; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Jansen, 2007 og Steinnes, 2014). På bakgrunn

av våre resultater undrer vi oss over og vil reise spørsmålet om det er barnehagelæreren sin selvforståelse og rolle som pedagogiske ledere som må endres.

Likhetstenkningen er kanskje et resultat av en barnehagediskurs der barnehagelæreren selv er en del av en selvundertrykkende praksis? Det kan være interessant å forske videre på barnehagelærerens erfaringer med profesjonskompetansen og hvordan denne er distribuert og kommunisert når de deltar i barnehagearbeidet med assistentene.

Referanser

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 293–305. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art08>
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2014). Vilkår for utvikling av den lærende barnehage – teamledelse og teamlæring i barnehagen. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. Moen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 241–262). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2015). Ledelse som deltaking - studenters praksisfortellinger om å være ledere i barnehagens komplekse liv. I E. Ødegaard, & M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis – trøbbel, vendepunkt og stolthet* (s. 175–193). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, L. (1995). *Vurdering i barnehagen: gjennom barns og voksnes praksisfortellinger*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Birkeland, L. (2004). Fortellinger som fanger og fanges. Praksisfortellinger og personaleutvikling i børnehaven. I S. I. Mørch (Red.). *Pedagogiske praksisfortellinger*. Århus: Systime Academic.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og fortolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2396996>
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3). doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.277>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1990). Stories of Experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5). doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x019005002>
- Czarniawska, B. (2004). The Uses of Narrative in Social Science Research. I M. A. Hardy & A. Bryman (Red.), *Handbook of Data Analysis* (s. 649–667). London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Eik, L. T. (2013). Førskolelærerenes profesjonsspråk. *FOU i praksis* (s. 64–77) Trondheim: Akademisk Forlag.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerenes profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksson, A. (2014). Försköllärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 7(7). doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.576>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgøy, I., Homme, A., & Ludviksen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43–57.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holten, I. S. (2016). Profesjon i et spenningsfelt. Standardisering av kvalitet i barnehagen. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug, & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59–80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerkestrand, & T. Pålertud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (s. 16–39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krüger, T. (2016). Profesjonsutdanning – makt, viten og vilkår for endring. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug, & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksis* (s. 221–227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no.
- Lafton, T. (2016). Nye blikk på distribuert ledelse. Når menneskelige og ikke-menneskelige aktører veves sammen i barnehagens ledelsespraksiser. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug, & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 41–58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moe, R., Nordvik, G. & Sataøen, S. O. (2013). *Ny som barnehagelærer. Om veiledning som støtte i utvikling av profesjonell identitet*. Oslo: Sebu Forlag.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørregaard-Nielsen, E. (2006). *Pedagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplan for barnehagen](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplan%20for%20barnehagen)
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning av 4. juni 2012 nr. 487. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan for førskolelærerutdanning](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20f%C3%B8rskolel%C3%A6rerutdanning)
- Smeby J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbeidsmarknad og Arbetsliv*, 17(4), 43–58.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander, & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). Profesjonalitet under press? *Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for profesjonsstudier.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using Narrative inquiry as a research method*. New York: Routledge.
- Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.