



Natallia Bahdanovich Hanssen

Barnehagelærerens profesjonsidentitet og profesjonsforståelse

Hvem er du og hvem er jeg?

Barnehagelæreren har en rolle som er sammensatt, stimulerende, utfordrende og ansvarsfull. Det å måtte balansere mellom visjoner, idealer og virkelighet byr på en rekke utfordringer og dilemmaer. En av dem er markering av en ny identitet, eller kanskje et forsøk på å identifisere den? Artikkelen bygger på en kvalitativ undersøkelse av barnehageansattes praksis. Praksisen som studeres konsentreres om praktisk språkstimulering for førskolebarn med språkvansker. Formålet med undersøkelsen er å drøfte ulike aspekter og forhold som bidrar til å konstituere barnehagelærerens identitet, samt å komme inn på ulike faktorer som kan være av betydning for utvikling av barnehagelærerens profesjonskompetanse og profesjonsidentitet.

Natallia Bahdanovich Hanssen er universitetslektor/PhD-stipendiat ved Universitet i Nordland. Hun har utdanningen innen pedagogikk, estetikk med fordypning i musikk, sang og kunsthistorie og master i tilpasset opplæring med fordypning spesialpedagogikk. Hun har flere års erfaring som lærer, spesialpedagog og PP-rådgiver og underviser for tiden i spesialpedagogikk ved Profesjonshøgskolen.

INTRODUKSJON

Artikkelen innledes med en presentasjon av "Martin" og utdraget fra videosekvensen utformet som en fortelling. Så følger det et avsnitt der det gjøres rede for aktuell rammeverk og kontekster. I det følgende gjøres det nærmere rede for fremgangsmåten som ble benyttet i forbindelse med innsamling og analyse av datamaterialet. Så følger artikkelens hovedavsnitt med presentasjon og diskusjon av aktuelle resultatet fra undersøkelsen presentasjonen i hovedavsnittet er ordnet i underavsnitt. Artikkelen avsluttes med noen oppsummerende konklusjoner og refleksjoner. Den overordnede problemstillingen er: *Hvordan kan man utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjon og profesjonsidentitet gjennom refleksjon i en fortelling?*

Disse underproblemstillingene vil være til hjelp å svare på artikkelens hovedspørsmål:

- Hvordan kan fortelling bidra til å gi begrepene profesjon og profesjonsidentitet et innhold?
- Hva slags kunnskapsformer trer fram i refleksjonen relatert til handlingene som kommer til syne gjennom fortelling?
- Hvordan kan man, med utgangspunkt i en gitt fortelling, reflektere over styrking og utvikling av barnehagelærerens profesjonsidentitet?

Alle spørsmål bærer i seg intensjonen om å styrke og utvikle refleksjonskompetanse i og rundt barnehagelærerens profesjon og profesjonsidentitet.

FORTELLING OM MARTIN

Martin har ikke formell barnehagelærerutdanning, men han har 20 års erfaring innenfor feltet. Han er nesten *spesialpedagog*, fordi han gjennomfører språkstimulerende økter for 2 barn med språkvansker (under veiledning av spesialpedagog som han møter 3-4 ganger i året). Arbeidsoppgavene hans er nesten *leder*, fordi han har ansvaret for førskolegruppa i barnehagen. Han kalles for *assistent*, fordi han ikke har den formelle barnehagelærerutdanningen.

Han er *den voksne*¹, noe som i seg selv kan være en tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehagen. Hvem er egentlig Martin? Han glir inn og ut av kontekstene som spesialist, pedagog, assistent, praktiker, og barnepasser. Hva er det han kan som er så særegent? (Aalberg, 2014: 11).

Utdrag fra videosekvensen som presenteres er gjengitt i en form som ligger tett opp til barnas og de voksnes muntlige og situasjonsbetingete taleform.

Det er en onsdag i begynnelsen av november. Martin gjør seg klar til språkstimuleringstime, småløper rundt, rydder rommet, setter bordene og stolene på plass. "Du vet" - han snur seg til meg - "Vi samler dem alle sammen til den der timen siden vi har så mye å gjøre" (hoster).. "og, og det er best synes vi, når de er alle i lag," Han snur seg bort og roper "Kom nu! Nu starta vi" Det blir raskt høylytt i rommet, barna løper inn, snakker, virrer rundt. Martin sier ingen ting, hans blick glir over gruppa, leppene beveger seg, og et kort blick fester han på døra "Sander, kommer du? Vi skal leke noe artig!" roper han. Sander kommer nølende inn, stopper ved hylla med leker, tar en, ser på den. Martin kommer til han, legger hånda på skulderen "Kom, sett dæ her", peker på en stol. "Vi skal jo ha det artig! Æ har nokka til dokker!" Martin henter fram en gul eske med begrepsspill. "Sett dokker alle ned" Venter til alle finner plasser. "Da deler vi oss i to lag og da blir vi tre på hvert lag (...) så e det sånn at når dokker har kortet, også kan dokker det ordet" Barna tuller, ler, virrer rundt. Martin peker på Sander og sier med høy, bestemt tone "Vi begynner med han Sander, han skal forklare korsn bilde han har, eller han skal si stikkord" mens Martin forsøker å forklare spilleregler kommer det ett til barn i gruppa sammen med mora si. Martin spretter opp fra stolen sin, finner en stol, snakker litt med mora om barnets nye frisyre og fine striper barnet har fått i håret. Barnet gir "hadekos" til sin mor, Martin sier "Ha det bra" Alle andre venter, virrer, snakker, flirer, henter andre

leker...

Martin kommer tilbake "Det e sånn at hvis laget trekker et kort, så skal dokker gjette på og gir noen ord ka e det slags kort, skjønner dokker ka e sa, ka e mente?" Sander " e vet ikke ka du mente".

Martin sukker "... Eee... for eksempel hvis e har et bildet av et hus, så skal e ikke si at det er et hus, men skal si at det e nokka som står på bakken, kan være gjerde rundt, det kan være noe vi bor i... da kan dokker si det, da får dokker poeng. Når jeg setter timeglasset så dokker klarer å gjette det før sanda renner ut, så går det over til andre laget. Skjønnte dokker? Skal vi prøve det? Begynne?" "Uten å få svar fra barna sier han oppmuntret "Vi tar en prøverunde uten det her", tar bort sandklokka. "Skal e blande her", tar og blander kort. Sander nesten roper ut, med gråtende og bebreidende stemme, "E kan ikke det spillet!"

Martin velger, uten å si noe til Sander, et annet barn til å trekke et kort. Barnet forklarer godt hva ordet på kortet betyr og hva det kunne være. Martin, med glede i stemmen: "Du er så flink å forklare ord!" Barnet: "Kan jeg ta et kort til?" Martin smiler, "Ja!" Samtidig kommer Sander forsiktig til Martin og sier forventningsfullt "Du sa at e skal begynne ...". Martin snur ansiktet sitt mot Sander og sier med alvorlig tone i stemmen "Men, etterpå er det din tur Sander!!" Peker mot han. "Æ lover det!" Martin legger litt trykk på stemmen og plutselig kommer det "Men da må du se å følge med! Du må være med på leken" Sander henger ned med hodet "Nei" han holder på å gråte "Æ VET IKKE, Æ FORSTÅR IKKE!" Så går han og setter seg lenger bort fra andre. Martin snur seg mot kamera, rister på hodet og mumler "Typisk han!", deretter snur han seg til barnet som fortetter å forklare ord, smiler og legger hånda på barnets skulder "Så flink du e!" Sander satt alene i det andre hjørnet av rommet i ca 10 minutter...

KONTEKST, RAMMER

Generell samfunnsutvikling har ført til endringer og meningsutvekslinger i det offentlige rom omkring syn på mennesker, barn,

barndom, etikk (Larsen & Slåtten, 2014). I Norge har barnehagefeltet vært - og er fortsatt - i endring. Urbanisering, globalisering, effektivisering og digitalisering preger barnehageorganisasjonene. Det har skjedd en kraftig utbygning av barnehager, og dekningsgraden har økt betraktelig. Antall små barn og barn med minoritetsbakgrunn øker kontinuerlig. Flere barn har fått heltidsplass og er lengre i barnehagen enn tidligere. Forbrukersamfunnet og nyliberalisme gir også mål og virkemidler for den statlige barnehagepolitikken (ibid, 2014: 10). De senere tiårene har stat og kommune gjennomført store endringer i organiseringen av offentlig forvaltning. Styringskjeden går nå fra Kunnskapsdepartementet, via Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen, og så til kommunen. Ny forvaltningspolitikk og ny barnehageorganisering er knyttet til og inspirert av internasjonale trender som hadde som mål å åpne opp offentlig sektor for markedsretting. New Public Management har en sterk påvirkning på kommunale barnehager. Dette har ført til endring av organisatoriske trekk, oppgave- og arbeidsfordeling i barnehagen. Den norske barnehagen står nå i spenning mellom to tilsynelatende uforenlige syn som har vært debattert i Norge de siste årene. Den norske barnehagen har i tilgjengelig litteratur vært omtalt som preget av lite rutinisering -og formaliseringsgrad (Gotvassli, 2012; Larsen & Slåtten, 2014). Uformelle relasjoner, flat struktur og ubyråkratisk organisering har ofte blitt framhevet som organisasjonskjenne-tegn. Samtidig påpeker forskere at rutiner i barnehager er omfattende, og at de til dels også er formaliserte. Larsen & Slåtten (2014) hevder at dette vises gjennom økt kontroll med barnehagens indre liv, brukerstyring og mer fokus på rettigheter. Børhaug (2011) nevner at høy grad av rutinisering og formalisering av både administrative oppgaver, som personalforvaltning, og pedagogiske oppgaver, som arbeid med barn med særlige behov og samarbeidet med foreldregruppa, samlet gir grunnlag for å si at barnehagelærerens profesjonelle autonomi er redusert. Samme forfatter hevder at dess mer en organisasjon er rutinisert og formalisert, dess

mindre er autonomien for de tilsatte. Resultatstyring av barnehager medfører større politisk oppmerksomhet, og kvalitetsbegrepet nevnes og debatteres i mange barnehagesammenhenger. I 2013 ble det satt i gang en helhetlig gjennomgang av barnehageloven med forskrifter. Regjeringen mener at dette vil sikre et best mulig styringsverktøy i framtidens barnehagesektor. Det er også ønskelig med endringer i barnehagens innhold, med formål å bidra til et rikere læringsmiljø for alle barn. I tråd med dette utarbeides det en ny rammeplan som trer i kraft fra år 2016. Planen vil, ifølge St. meld. 24 (2012–2013), sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet. Meldingen fastslår at de ansattes kompetanse er den viktigste faktoren som påvirker kvalitet, og avgjør om barn kan trives og utvikle seg i barnehagen. Dagens statistikk viser at av alle ansatte i barnehagen innehar 53 prosent en barnefaglig utdanning i form av en pedagogisk høyere utdanning, eller fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. 40 000 ansatte mangler barnefaglig utdanning. Nærmere 4000 pedagogiske ledere og 200 styrere i barnehagen oppfyller ikke utdanningskravene om barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. Samtidig har det vært en reduksjon i antall personer uten relevant utdanning siden 2009 (SSB, 2012-2013). Ut ifra følgende er det rimelig å anta at vitenskapeliggjøring er en måte å styrke kompetansen til de ansatte. Regjeringen vil øke rekrutteringen av ansatte med høy kompetanse til barnehagen. Dette med tanke på å heve statusen for arbeid i barnehagen, slik at det viktige arbeidet de ansatte i barnehagen utfører i større grad blir verdsatt (kap.7).

I tillegg kommer det frem at 52,7% av barnehagelærerne i Norge jobber i barnehage. De resterende 47,3% jobber i grunnskolen og andre yrker, mens noen ikke er yrkesaktive (Lundestad, 2012). På tampen av dette vil jeg også nevne at navnet på studiet ved førskolelærerutdanningen og yrkestittelen ble endret fra førskolelærer til barnehagelærer fra høsten 2013. Den nye barnehagelærerutdanningen skal være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert

utdanning med høy faglig kvalitet og sikre et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

METODISK OG ANALYTISK TILNÆRMING

Artikkelens grunnlag er en etnografisk inspirert studie med feltarbeid over 3 måneder i fem barnehager. Forskningsfokuset er rettet mot refleksjoner om hva kan være av betydning for utvikling av barnehagelærerens profesjonskompetanse og profesjonsidentitet. Data er innhentet ved videoobservasjoner av fem barnehageansatte i fem barnehager. Utvalget ble rekruttert gjennom eget nettverk og direkte kontakt med barnehager. De fem barnehageansatte som utgjør fokusinformanter i studien er observert i flere situasjoner. Imidlertid er det lagt vekt på språkstimulerende situasjoner med barn med språkvansker. En slik utvalg begrenser antall opptak og varighet på opptakene. Det er gjort 4 opptak av varierende varighet med hver informant. Den tekniske kvaliteten på alle opptakene er av god kvalitet. Undersøkelsen er for øvrig er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og har fulgt alle gjeldende retningslinjene for denne typen undersøkelser. Etter en gjennomgang av alle videoopptak er en videosekvens valgt som kilde for datakonstruksjonen, analysen og tolkning. Analysen ble gjennomført som en induktiv prosess. Videosekvensen ble først transkribert i sin helhet og utformet som en fortelling. Dette er gjort med tanke på gjøre transkripsjonen mer tilgjengelige for leseren. Fortellingen bearbeidet og utforsket med utgangspunkt i de tre delspørsmålene som er innledningsvis presentert.

Fremgangsmåten som er omtalt har mye til felles med et fenomenologisk tilnærming til feltet der fokus for undersøkelsen er først og fremst viet til å få frem erfaringen i all sin rikdom (Lock, 2014). Selv om videoobservasjon fremsto som den best egnede metoden for å få tilgang til adekvate data for en analyse av problemstillingen, er også denne bekreftet med visse svakheter. En av de største utfordringene som møter enhver videoobservatør er å transkribere ikke språklig kommunikasjon. Det er tilstrebet

en nøyaktige beskrivelser av stemmens klang, styrke, tempo, samt bevegelser, gester og blikk. Likevel må det erkjennes at en del informasjon hat gått meg hus forbi som følge av at det ville være en nærmest umulig oppgave å overføre den non-verbale kommunikasjonen over på papiret. I tillegg er det en fare for at egne erfaringer og forestillinger vedrørende de aspektene jeg hadde til hensikt å observere kan ha gjort meg ”blind” for andre former for uttrykk enn dem jeg hadde forventet meg på forhånd. Det var bakgrunn at jeg valgte å gjøre flere videoptak. I tolkningen er det lagt vekt på refleksjon. Selv om fortellingen er min subjektive gjengivelse av et hendelsesforløp, antyder jeg at utdraget forbinder og belyser ulike praksisformer og utfordringer som enhver barnehagelærer kan kjenne seg igjen i.

REFLEKSJON RUNDT RESULTATENE FRA ANALYSEN

I de følgende avsnittene gjennomføres det drøfting av fortellingen om Martin. Siden jeg har hatt et ønske om å holde Martins praksis i sentrum, slik at den ikke forsvinner i teoretiske betraktninger og drøftinger, søkte jeg å gå i møte med aktuelle teorier som skal kunne åpne opp for en dypere forståelse av de spørsmålene jeg med utgangspunkt i fortelling ønsker å reflektere over.

Profesjon og profesjonsforståelse

For å kalle yrkesutøvere *profesjonsutøvere* skal de ha et eksplisitt ansvar for en tjeneste i samfunnet og ha en ekspertise (et særegent kunnskapsgrunnlag) som er ansett som spesielt god for å utføre denne tjenesten på kvalifisert nivå; i tillegg handler profesjonsforståelse om oppfatning av ekspertise og mandat (Aalberg, 2014). Innledningsvis følger det en liten presentasjon av Martin. Det er interessant å observere den rolleforvekslingen Martin gjør mens han utfører de ulike oppgavene i barnehagen. Det er interessant å legge merke til at begrepet ”de voksne” i praksis brukes om *alle* barnehageansatte. De ufaglærte voksne tar seg av de samme oppgavene og fungerer som tilnærmet likeverdige

med barnehagelærere; de er tildelt et særlig ansvar som profesjonsutøvere (barnehagelærere), selv om de ikke har den formelle kompetansen som normalt skulle forventes når man snakker om profesjonsutøveren.

Verken Rammeplanen (2006) eller myndighetene² skiller barnehagelærerens ansvar og oppgaver tydelig fra de andre barnehageansattes i sine beskrivelser av innhold og mål. De opererer med begrepet ”personalet” og ikke barnehagelærer. De ser også på ufaglærte som likeverdige med barnehagelærere. Dette kan skyldes at et flertall av de ansatte ikke har utdanning, hevder Greve (2014). Ut fra ovenstående kan en antyde at begrepet ”de voksne” er en tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehage, og at oppgaven er ”å passe barn”, og dette er noe som ”alle” kan. Dette signaliserer at det å være barnehagelærer av noen defineres som et yrke og ikke en profesjon (Greve, 2014).

Fauske (2008) påpeker at et spesifikt kjennetegn på profesjon er at profesjonsutøveren har en posisjon som utøver makt, tillit og faglig skjønn, dvs. utøver en type praksis der det anvendes generelle kunnskaper som er nedfelt i handlingsregler på enkelttilfeller. Med andre ord handler dette også om *autonomi*. Grimen (2008) hevder at graden av autonomi avhenger av muligheten til å utøve faglig skjønn på bakgrunn av sin kunnskap, og ha tillit til skjønnsbasert beslutningsmakt. Barnehagelæreren har da, ifølge Grimens (2008) definisjon, en tillit til å bestemme hva som er best for barnet, og frihet til å velge arbeidsmåter og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. Jeg må påpeke at dette er et noe forenklet bilde, men allikevel kan man lære mye av fortellingen som etter min tolkning viser oss hvordan Martins posisjon står i et spenningsforhold mellom pedagogikk- og kunnskapsgrunnlaget i profesjonen, samt hvordan måten loven og rammeplanen blir forstått og brukt, påvirker hans bevissthet om det handlingsrommet for autonomi som han faktisk har (Greve 2014:107). Samtidig er det rimelig å anta at styring utenfra også kan betraktes som en tillitserklæring til profesjonen. Loven kan forstås som anerkjennelse av profesjonens eksistens og en tillit til at

det er akkurat denne profesjonen som er best egnet å forvalte det gitte yrkesfeltet (Greve, 2014:106).

GYLDIGGJØRING AV PROFESJONSIDENTITET

Identitet er et sentralt begrep i forhold til identifisering av seg selv med et yrkesfelt og en profesjon, samt identifisering av seg selv som profesjonell utøver i dette feltet (Heggen, 2008). Slik jeg tolker fortellingen identifiserer Martin seg selv med mange "vi", samtidig som hans makt har et stort spillerom. Martins identitet konstitueres i en motsetningsfylt felt som er preget av de enkelte individer, utdanninger, foreldre, barn, fagforeninger, kommuner, staten, markedet, kunnskap og mer. Dessuten tyder det store mangfoldet innen yrkesgruppa barnehagelærere³ på at det vanskelig å finne en felles plattform som kan være til hjelp for den enkelte for å definere hva det er en gjør og hvem den enkelte egentlig er. Jeg antyder at det er utfordring for Martin å velge hva som er meningsfull orientering og hvordan han skal forholde seg til ulike utfordringer. Gjennom betraktninger er det rimelig å anta at Martins profesjonsidentitet er et "forhandlingsprosjekt" mellom egen selvopfatning, egen identitetsorientering og andres oppfatning av profesjonen (Valle, 2011).

Ser man ting i et bredere perspektiv utkrySTALLISERES det noen flere spenningsforhold som skaper en usikker yrkesidentitet. I en utvidet forståelse og satt på spissen kan det skimtes noen spenningsforhold som gjøres rede for i påfølgende avsnitt gjennom hele fortellingen. For det første har barnehagelærerens rolle gjennom historien blitt påvirket av rådende diskurser om hjem og familie, og dermed har deres rolle som aktive aktører i utvikling av barnehagen blitt utydelig og motstridende. Dette førte til vansker med å tydeliggjøre barnehagens forblide og legitimere barnehagen som en selvstendig virksomhet, påpeker Greve (2014).

For det andre vises spenningsforhold også gjennom pedagogikkens motpoler, der den diagnostiske kulturen og den praktiske pedagogikken stadig vurderes opp mot hverandre i takt med samfunnsmessige og kulturelle forandringer.

Disse spenningsforholdene handler om kunnskapsgrunnlag, og vil omtales grundig senere i essayet.

For det tredje har offentlig sektor gjennomgått mange forandringer de siste årene. New Public Management (NPM) er nyliberalistiske initiativer og reformer som har gjort seg gjeldende også for norsk utdanningspolitikk (Greve, 2002; 2001). Som innledningsvis nevnt byr NPM på noen utfordringer for barnehagesektoren.

Om vi slutter oss til en tenking som sier at *styring og kontroll* ble framtreddende, fører dette til at dokumentering av institusjonens arbeid ble sentralt. I fortellingen sier Martin at de har så mye gjøre. Dette tolker jeg som et utslag av mer tidsbruk på administrative krav til dokumentasjon, krav om rapportering av resultater (Greve, 2002; 2001; Greve, 2014). NPM har også bidratt til mer *resultatstyring*, og søk av felles *standarder* for hva som er bra for barnehager. OECD⁴, WTO⁵ og mange flere organisasjoner på internasjonalt, nasjonalt og lokalt nivå har en sterk innflytelse på hva som er god barnehagepolitikk, og hvordan man skaper ulike kostnadseffektive læringssituasjoner som gir mer økonomisk avkastning av barnehagetilbudet som gis (Greve, 2014; Larsen & Slåtten, 2014; Greve, 2002; 2001). Dette samsvarer med min tolkning av fortellingen om Martins organisering av økta og valg av metode for dens gjennomføring. I en utvidet forståelse kan en se en tendens at barnehagens innhold endres, skyves i mer skoleforberedende retning, noe som fører til at barnehager er mindre autonome og mer standardiserte. Greve (2014) hevder at felles standarder også kan ses i sammenheng med styrings- og kontroll-prinsippene.

Jeg har pekt på noen få utfordringer Martin står overfor og påvirkes av. Om jeg knytter dette til et større perspektiv kan en kanskje si at barnehagelærerne muligens står i fare for å miste mer av det faglige handlingsrommet, og mulighetene for å utøve faglig skjønn. De kan også miste innflytelse og definisjonsmakt over barnehagen på lokalt og nasjonalt nivå. Greve (2014:152) påpeker at det i ytterste konsekvens vil føre til at barnehagelærere ser ut å måtte kjempe for sin profesjons eksistens i tidene fremover.

Habitus og kulturell kapital

I dette avsnittet vil jeg kort bringe Bourdieus (1990) perspektiv inn, med det formål å videreføre refleksjon rundt Martins profesjonsidentitet. Pierre Bourdieu (1990) hevdet at mennesker erverver en handlingsberedskap, eller disposisjoner gjennom erfaringer og rutiner. Disse disposisjonene, eller Habitus, er integrert i mennesker selv, og betraktes som deres måte å være i verden på. Habitus omtales også som en kroppslig tilstand. Barnehagelærere merker ikke at de mer eller mindre ubevisst bærer "barnehagelærerens habitus" som de er sosialisert inn i. Slik jeg tolker fortellingen, har Martin gjennom erfaring lært å tenke i bestemte kategorier, bruke et bestemt språk, benytte bestemte former for forklaringer og måter å spørre på. Han har lært å bruke teorier som er relevante for hans profesjon som barnehagelærer, å vurdere ulike utfordringer og tilnærminger til barn ut fra regler og perspektiver som gjelder for *den* profesjonsutøveren. Alt dette påvirket og farget hvordan han tenkte og handlet i sekvensen med Sander, og den måten å handle på følte naturlig, riktig og selvfølgelig for han.

I min tolkning av det som skjer handlet han ut fra den rollen, den "habitus" han var "en selvfølgelig del av" (Bourdieu, 1990). Slik jeg oppfattet sekvensen, handlet Martin ut fra det som var faglig riktig for hans profesjon. I praksis medførte dette at han "ikke møtte" den gutten. Jeg oppfattet det slik at Martin ikke klarte å rive seg ut av "det lærte" handlingsmønsteret, "den lærte" refleksjonen, og ikke kunne se og reflektere rundt det som foregikk fra et "utenfra-perspektiv". I følge Bourdieu (1990) styres hans tanker og handlinger av habitus, og hverken tankene eller handlingene er fullstendig frie. Habitus er klassespesifikk. Gjennom klasseforskjeller og klassemotsetninger i samfunnet utvikles ulike sosiale felt, som representerer egen forståelse, logikk og handlingsmønster. Medlemmer av det samme sosiale feltet tenderer mot å ha samme habitus og viser likheter i sine praksiser, samt innehar ulike posisjoner. Posisjonsforholdene innenfor feltet er bestemt av kapitalfordelingen, som er

økonomisk, kulturell og symbolsk kapital (ibid, 1990).

Utdanning til barnehagelærer er et eksempel på et slikt felt. Det influerer sterkt på utvikling av barnehagelærerens identitet og bidrar til å konstruere et profesjonskjennetegn. Som tidligere nevnt kjennetegnes barnehagelærerutdanningen av et komplisert samspill mellom teori og praksis (Greve, 2014). Forskningsretninger skifter og det framheves stadig ulike sider ved barn og samfunn som er viktige i det pedagogiske arbeidet. Dette fører til mange debatter om hvilken retning barnehagepedagogikken skal ta og hva som er best for barn og samfunn (ibid, 2014). Barnehagelærerens habitus og identitet formes gjennom rutiner og strukturer som er i feltet. Slik jeg tolker fortellingen, viser den et motstridende bilde der Martin lot seg styre av rådende diskurser av forsknings- og samfunnsbestemt pedagogikkens innhold om hva som er best for barnet. Det uklare grunnlaget og polariserte forhold står i veien for stabile og varige disposisjoner for tenkning og handling. På den ene side kan veksling av ulike grunnlag og disposisjoner hjelpe å utforme en selvstendig praksis og ikke bli påvirket av habitus, men på den andre siden kan det uklare grunnlaget bli noe som utydeliggjør barnehagelærerens forbilde og identitet.

Det kan tenkes at barnehagelæreren uten utdanning kan gjennomføre et godt og rasjonelt arbeid, men det behøves likevel en utdanning for å kunne artikulere og drøfte praksisene og med dette styrke og videreutvikle barnehagefeltet. Det bør også legges tyngre vekt på refleksjon om det felles *noe* i yrkesutøvelsen som utdanningen kvalifiserer til. Aalberg hevder at refleksjonene antydningvis bør handle om *holdninger* og om *bakgrunner* for de ulike praksisene (Aalberg, 2014:45). I tillegg har barnehageutdanningen et ansvar for å utdanne *refleksive* barnehagelærere som er i stand å endre egen praksis og påvirke egen utdanningskontekst, og har også et ansvar for å synliggjøre og kvalifisere drøftinger om hvem barnehagelæreren er, hva den kan og skal i offentlig meningsutveksling.

ULIKE KUNNSKAPSFORMER - HVILKEN ER DEN SÆREGNE OG EKSKLUSIVE?

Bakgrunnsinformasjonen i den presenterte sekvensen formidler: ”*Martin kaller seg en førskolelærer uten formell utdannelse, men med 20 års erfaring innenfor feltet. Han leder og har ansvaret for førskolegruppa i barnehagen og har i tillegg ansvaret for gjennomføring av språkstimulerende økter for 2 barn med språkvansker*” Martin har ingen utdannelse, og forvalter ikke den bestemte typen av kunnskap som kvalifiserer for å kunne arbeide i barnehagen. Er han profesjonell og kompetent? Situasjonen er lik for 40 000 ansatte i norske barnehager som mangler barnefaglig utdanning (SSB, 2012-2013).

Grimen (2008) hevder at kunnskap er et bærende aspekt av begrepet profesjonsforståelse. For å være en *profesjonell* og *kompetent* yrkesutøver bør en være sertifisert for å forvalte *bestemte, eksklusive* typer kunnskap, og man må ha utdanning på universitets- eller høyskolenivå der det formidles en teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt noen elementer av praksis. I forlengelse av dette oppstår det en debatt om barnehagelæreren innehar og utøver spesialisert kunnskap i det hele tatt? Et sentralt poeng er å tydeliggjøre hva den *eksklusive kunnskapen* er. I det følgende er Wackerhausens kunnskapsparadigmer og Polaniys tenkning omkring begrepet kunnskap et fruktbart utgangspunkt for å belyse kunnskapsutfordringer i barnehagelæreren profesjon.

I flere artikler problematiserer Wackerhausen (1992; 1999; 2002; 2008) en utbredt oppfatning om at all viten er eksplisitt og at virkeligheten lar seg forklare og beskrive eksplisitt. Det oppstår en antagelse om at profesjonalitet og kompetanse hos fagutøvere baseres på anvendelser av eksplisitt kunnskap kombinert med regel-baserte ferdigheter. Med andre ord: for å være kompetent og profesjonell behøves det ”flere bøger, mer eksplisitt viden i en utdanning” (Wackerhausen, 1999:4). I forlengelsen av disse antagelsene, nemlig at kompetanse og profesjonalitet kan tilegnes kun gjennom skolebasert utdanning anvendes uttrykket ”det skolastiske

paradigme” (Wackerhausen, 2008).

Om jeg overfører denne tankegangen til min tolkning av fortellingen kan det regelbundne og normative knyttes til det som kan bevises og prøves (f.eks. språkstimulerende spill). Slik jeg oppfattet sekvensen står frembringelse av resultat i fokus for Martin, og dette viser seg i form av håndverksmessige, praktiske ferdigheter, en evne å utføre en kontrollert handling. I dagens praksis i barnehagen forventes det at ulike teorier skal kunne anvendes direkte i praksis, og at all praksis må baseres på den mest effektive kunnskapen som finnes. Framheving av teknologiske og skolastiske modeller fører til at det fokuseres kun på effekten av ulike pedagogiske midler (Valle, 2011).

Ut fra ovenstående kan en antyde at barnehagelæreren profesjonalitet og kompetanse ofte knyttes til et årsak-virkningsperspektiv, der relasjonen mellom intervensjon og resultat står i fokus.

Men som Wackerhausen påpeker er boklærdom og årsak-virkningsperspektiv ikke nok for å være en kompetent og profesjonell yrkesutøver (1999). Barnehagelæreren profesjonalitet og kompetanse er nært knyttet til en evne til å vurdere hvordan en bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner (Grimen, 2008).

I praksisen handler det om å møte de konkrete kravene som ligger i praksis, å tilpasse seg til en konkret situasjon, å ha blick for hva som er mulig i situasjonen, hva som kan forandres og varieres. Det er snakk om evne til å vurdere hvert enkelt tilfelle, håndtere forskjellighet, usikkerhet, takle vanskelige etiske dilemmaer. Det er personlig kunnskap som uttrykker hva slags person du er. I korthet handler det om å utøve dømmekraft og godt skjønn i den konkrete situasjonen (Fossestøl, 2011:59; Halås, 2012:27). Perspektiver som inngår i følgende måte å tenke på kan omtales som *non-skolastiske paradigmer*, og kunnskapen som inngår i det nevnte perspektivet knyttes til begrepet *taus kunnskap*, hevder Wackerhausen (2008).

Sekvensen som ble presentert innledningsvis, viser den til en situasjon hvor barnehagelæreren

og gutten ikke har samme forståelse for hva som skjer i situasjonen, etter min tolkning. Min forståelse av sekvensen leder til antagelsen at Martins erfaring med å arbeide med barn på en bestemt måte gjorde at han handlet ut fra sine rutiner og vaner. Han var ikke bevisst og oppmerksom mot det som skjedde og konsentrerte seg kun om utøvelsesprosessen. Ut fra sine standardiserte forventinger og ytre kriterier vurderte han guttens atferd som ”typisk”, og tilskrev forandringene i atferden ytre og ikke indre (egne) forhold. En slik utvikling hindrer handling ut fra et helhetlig perspektiv (Valle, 2011; Wackerhausen, 2008; Grimen, 2008). Denne sekvensen kan ses i lys av Polanyis (1983) tenkning, som retter fokus mot *praktisk kunnskap* som avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene, og i mindre grad i språk (Grimen, 2008:79). Taus kunnskap har vært et viktig begrep innenfor utvikling av og bedre forståelse av kunnskap hos profesjonsutøvere. Taus kunnskap tar ofte utgangspunkt i Polanyis (1983) utsagn om at *”I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell”* (Polanyi, 1983). Polanyi begrunner eksistensen av den tause kunnskapen med henvisning til en rekke eksempler både innenfor psykologi og hverdagshendelser, for eksempel hvordan vi kan gjenkjenne et ansikt, men kan ha vanskelig for å artikulere hva gjenkjennelsen er basert i (Polanyi, 1983; Wackerhausen, 1992). I lys av Polanyis teori forstås kunnskap som knyttet til aktivitet, og den opptrer dynamisk og relasjonelt. Kunnskap kan ikke være statisk, eller framstå alene. Den inkluderer kroppslige, språklige og kulturelle elementer. Kunnskapen er refleksiv, endrende og utviklende, og kan best studeres gjennom sin relasjonelle dynamikk. Gjennom samspillet mellom persepsjon, refleksjon, kroppslig plastisitet, interaksjon og kultur utvikles og skapes kunnskap. Polanyis tilnærming åpner opp for en ny alternativ kompetansemodell, som Wackerhausen (1992) omtaler i en av sine artikler, der eksplisitt kunnskap og regelbaserte ferdigheter ikke skal forstås som uavhengig eksisterende, men

forutsetter de tause dimensjoner. En barnehagelærer med en slik kompetanse er i stand til å reflektere bevisst over sin eksplisitte kunnskap og bevisst integrere praktiske og teoretiske elementer i sin yrkesutøving.

Oppsummerende kan en si at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag er avhengig av en type kunnskap som finnes i spenningen mellom ulike forståelser, der kunnskapens teoretiske, praktiske og tause (kroppslige) aspekter samspiller med og utfyller hverandre.

Den *særegne eksklusive* kunnskapen handler etter min mening om å kunne finne en balanse i det kompliserte spenningsfylte samspillet, og kunne svare på ulike utfordringer som situasjoner har stilt den handlende overfor (McGuirk, 2015).

Spenning og samspill gir dynamikk og bærekraft som er vesentlig både for å regulere feltet og for å opprettholde de særegne typer kunnskap som finnes nettopp i det barnehagefeltet. Aalberg (2014) mener at artikulasjon, drøfting og refleksjon rundt barnehagelærerens sin ”særegne og eksklusive” profesjonskunnskap og viktighet av denne kunnskapen i samfunnet er en del av profesjonaliseringsprosessene.

REFLEKSJON - EN VEI TIL Å KONSTITUERE BARNEHAGELÆRERENS PROFESJONSIDENTITET?

I det språkstimuleringsøkten startet opp forteller Martin til meg at de alltid arbeider på samme måte, ”sånn e det bare”, erklærer han. Samme metode, samme innhold og samme tidspunkt. Jeg tolker det slikt at Martin føler seg trygg, har erfart masse og er ekspert på sitt felt. Men hendelsesforløpet gikk ikke som det pleier å gå, den resulterte i en helt unødvendig og uønsket konsekvens for gutten. Jeg oppfattet at Martin var skuffet og rystet over gutten oppførsel. Min tolkning er at Martin ikke har sett at utfordringen ligger i han selv, i hans måte å organisere og gjennomføre denne praksisen på. Om jeg relaterer Bourdieu (1990) til denne tolkningen kan man antyde at Martin styres av habitus, hans egen kultur reagerer, handler og reflekterer på bestemte måter. Hans utvikling av kompe-

tanse baseres på erfaringskunnskap innenfor hans egen kulturs lukkede rom (Wackerhausen, 2008). Ved å bevege seg rundt i et selvbekreftende og beskyttende erfaringsrom risikerer barnehagelæreren å utvikle kompetanse som er basert på allerede eksisterende ”sanntroende kunnskaper, holdninger, tradisjoner”, samt *reflektere* rundt situasjoner der det tenkes *med* egne tradisjoner, *med* egne begreper, og *ut fra* egne tradisjonelle perspektiver. Wackerhausen kaller det for første ordens refleksjon og hevder at erfaringsbasert innsikt, handlingsbasert kunnskap og refleksjon av første orden kan være feilaktig, selv om den synes bekreftet gang på gang (ibid, 2008). Dersom barnehagelærere ikke er i stand til å bryte ut fra den sirkelen, risikerer de å utvikle ”en villedende” praksis, selv om deres intensjoner er helt motsatte (Wackerhausen, 2008:15). Man kan lære mye av å ha en åpen holdning til ulike tradisjoner, og i kombinasjon med faglig nysgjerrighet, respekt for praksisens utfordringer og kompleksitet har man viktige forutsetninger for profesjonell utvikling, hevder Rønnestad (2008). Aalberg (2014) mener at barnehagelærerens møte med den praktiske virksomhetens mange utfordringer bør invitere til kontinuerlig refleksjon og kritisk vurdering av denne praksisen. Dette kan anses som et utgangspunkt for økning av bevissthet rundt deres profesjonsidentitet (Aalberg, 2014).

Wackerhausen (2008) hevder at det er mulig å endre disposisjoner og å utfordre det etablerte erfaringsrom og handlingsbasert kunnskap gjennom refleksjon av 2. orden. I følge Wackerhausen (2008) krever 2. ordensrefleksjon en refleksjon over egen vanlige måte å tenke på, refleksjon *uten* bruk av vanlige begreper, *utenom* egne tradisjoner og perspektiver. Det er krevende, fordi en må bevege seg ut av det vanlige til det fremmede, ut av selvfølgeligheter, noe som innebærer at en blir fremmed og ukjent for seg selv. Den type refleksjon er helt nødvendig i en tid der barnehagelærerutdanningen akademiseres i økende grad, der skolestiske normer, dogmer om viten, regler, og kompetanse manifesteres, og praksiser endres til fordel for utnyttelse av eksplisitt og regelbasert viten.

Videre er det et stort behov for drøfting og diskusjon rundt hva barnehagelærerutdanningen skal innebære, hva den skal handle om, og hvilke rammer det er nødvendig å ha for å drøfte det synlige og usynlige, det hørbare og uhørbare som barnehagelæreryrket innehar.

AVSLUTNING

Hensikten med følgene artikkelen er å forsøke å bidra til en bedre forståelse av fortellingen og ulike aspekter som er vesentlige for konstituering av barnehagelærerens profesjonsidentitet. Med utgangspunkt i fortelling og bruk av ulike tilnærminger har jeg forsøkt å svare på problemstilling jeg stilte innledningsvis. Jeg har reflektert over ulike typer kunnskap som bidrar på ulik måte til å møte utfordringer barnehagelærerens praksis står overfor og kan si at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag er avhengig av en type kunnskap som finnes i spenningen mellom ulike forståelser, der kunnskapens teoretiske, praktiske og tause(kroppslige) aspekter samspiller med og utfyller hverandre. Jeg har også med utgangspunkt i barnehagens historie, ulike rammer og internasjonale trender (NPM) og ved hjelp av Bourdieus (1990) teori drøftet ulike former som influerer, konstituerer og endrer barnehagelærerens profesjon og profesjonsidentitet. Til slutt diskuteres det hvordan refleksjon av andre orden i barnehagelærerens utdannings- yrkes- og forskningsfelt er viktig for å identifisere, analysere, drøfte og videreutvikle kunnskapsgrunnlag, egen ekspertise og mandat. For som innledningsvis nevnt er refleksjonkompetanse helt avgjørende for identifisering og videreutvikling av et kunnskapsgrunnlag som på den ene siden er noe som ”alle kan”, og som på den andre siden er dypt spesialisert og knyttet til ”evig” øving. Denne kompetansen gir også en mulig inngang til å kvalitetssikre diskusjonene i og rundt barnehagelærerens profesjon (Aalberg, 2014).

Dette er nødvendig fordi gode diskusjoner er viktige for å drøfte kvalitet i og rundt profesjon på en måte som vil bidra til synlige endringer. Dersom dette ikke gjennomføres vil barnehagelærerutdanningen fremstå som ”reproduktiv”

utdanning som opererer med de samme forståelsene uten at noe er vesentlig forandret eller tilført i løpet av utdanningen. Diskusjoner kan også påvirke og utdype tenkningen i barnehage og i samfunn generelt om hva kunnskap er og hvordan kunnskapsutvikling skjer. Det kan også dreie seg om å styrke bevisstheten blant barnehageledere og politikere med tanke på tilrettelegging for samarbeid, samordning framfor standardisering og nyorganisering.

Fotnoter

1. I praksis brukes begrepet "De voksne" om barnehageansatte. Dette kan skyldes at et flertall av de ansatte ikke har utdanning (Greve, 2014). De voksne tar seg av de samme oppgavene og fungerer som tilnærmet likeverdige med barnehagelærere selv om de ikke har den formelle kompetansen som normalt forventes når man snakker om profesjonsutøveren.

2. St.Meld. 41 (2008- 2009) Kvalitet i barnehagen

3. 52,7% av barnehagelærere i Norge som jobbet i barnehage. De resterende 47,3 jobbet i grunnskolen og andre yrker, mens noen ikke var yrkesaktive (Lundestad, 2012).

4. OECD- samarbeidsorganisasjon for vestlige industrielle lands interesser og økonomisk vekst.

5. WTO- verdens handelsorganisasjon

Referanser

Aalberg, E. A.

(2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bourdieu, P.

(1990). *The Logic of Practice*. New York: Polity Press, 1990 (Uddrag: Chap.3., Structures, Habitus, Practices).

Børhaug, K.

(2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? FoU i praksis nr. 2, 2011.

Eriksen, E.O. og Molander, A.

(2008) Profesjon, rett og politikk I: *Profesjonsstudier* Red. Molander, A. og Terum, L.I., s.161-176. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauske, H.

(2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål I: *Profesjonsstudier*. red Molander, A. og Terum, L. I. s. 29-51. Oslo: Universitetsforlaget.

Fossestøl, B.

(2011). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene forskning* 2/213, s. 55-66.

Gotvassli, K.-Å., Haugset, A.S, Johansen, B., Nossum, G.og Sivertsen, H.

(2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Trøndelag Forskning og utvikling, Rapport 2012:1 Trøndelag forskning og utvikling, Trondheim.

Greve, C.

(2002). *New Public Management*. Nordic Cultural Institute.

Greve, C.

(2001). *Kritiske perspektivet på New Public Management*. Norsk Administrativ Tidsskrift 1/2001, 82. årgang

Greve, A., Jansen, T., Solheim, M.

(2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H.

(2008). Profesjon og kunnskap. I: *Profesjonsstudier*. red. Molander, A. og Terum, L. I., s. 71 - 85. Oslo: Universitetsforlaget

Grimen, H. & Molander, A.

(2008). Profesjon og skjønn. I: *Profesjonsstudier*. red. Molander, A. og Terum, L. I., s. 71 - 85. Oslo: Universitetsforlaget

Heggen, K.

(2008). Profesjon og identitet. I: *Profesjonsstudier*. red. Molander, A. og Terum, L. I., s. 321 - 331. Oslo: Universitetsforlaget

Hjort, K.

(2004). Hva er egentlig pointen ved profesjoner? *De professionelle - forskning i profesjoner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kunnskapsdepartementet
(2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. www.regjeringen.no (Lesedato 01.11. 2014).
- Kunnskapsdepartementet
(2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V.
(2014). *Nye tider - nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A.
(2012). Praktisk kunnskap [Bodø]: Universitetet i Nordland (s. 157-173).
- Lock, A. og Strong, T.
(2014) *Sosial konstruksjonisme –teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Lundestad, M.
(2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGuirk, J., Methi, J.
(2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I: *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* red. McGuirk, J., Methi, J. Fagbokforlaget.
- Molander, A. og Terum, L. I.
(2008). *Profesjonsstudier - en introduksjon*. I: *Profesjonsstudier*. red.
- Molander, A. og Terum, L.
I., s. 13 - 26. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. 41
(2008- 2009). *Kvalitet i barnehage*.
St. meld. 24
(2012–2013). *Framtidens barnehage*.
- Polanyi, M.
(1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Rønnestad, Michael Helge
(2008). Profesjonell utvikling, I: *Profesjonsstudier*. red.
- Molander, A. og Terum, L.
I., s. 279 - 294. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå.
<http://ssb.no/> (hentet desember 2014).
- Wackerhausen, S.
(1992). *Teknologi, Kompetence og Vidensformer. Philosophia*, årgang 20, nr. 3-4.
- Wackerhausen, S. og B.
(1999). *Tavs viden, pedagogik og praksis*.
- Wackerhausen, S.
(2008). Videnssamfundet og dets fordringer *Slagmark* 52/2008 s.51-65.
- Wackerhausen, S.(2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren, kundskap og refleksjon*. RUMML | Institut for Filosofi & Idéhistorie (Århus Universitet), nr. 1, 2008.
- Wackerhausen, S.
(2002). Humanisme, professionsidentitet og utdanning –I: *Sundhedsområdet*. Hans Reitzel.
- Valle, A.M.
(2011). Utvikling av profesjonsidentitet. *Psykologi i kommunen*, nr. 3, s. 33-41.

Natallia Bahdanovich Hanssen

Universitetet i Nordland
Profesjonshøgskolen LUKK
Postboks 1490, 8049 Bodø
Tlf: 75 51 77 64/47 38 90 15
natallia.b.hanssen@uin.no
<http://www.uin.no>