



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Barnehagelærere med masterutdanning

En kvalitativ studie av barnehagelektors bidrag til kvalitetsutvikling i barnehagen

Torunn Johansen

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3900, mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven i pedagogikk undersøker barnehagelektorene i barnehagestiftelsen Kanvas sine egne opplevelser av hvordan deres stilling bidrar til at de får brukt sin masterkompetanse, samt hvordan barnehagelektorene opplever at deres masterkompetanse påvirker personalet og det pedagogiske arbeidet. Studiens problemstilling er: «Hvordan opplever barnehagelektorer at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?»

I denne studien er profesjonsteori et sentralt teoretisk tema. Der jeg benytter litteratur fra Molander & Terum og Hennum & Østrem for å undersøke hvordan barnehagelektorstillingen kan bidra til å utvikle barnehagelærerprofesjonen. Videre består studiens rammeverk av teori knyttet til den lærende organisasjon og profesjonsveiledning, der Senge og Bjerkholt sine definisjoner er benyttet.

I studien har jeg benyttet kvalitative metoder. Jeg gjennomførte seks individuelle intervjuer med barnehagelektorer i Kanvas over Teams. Empirien er analysert med en refleksiv tematisk analyse, ved hjelp av NVivo. Funn i studien viser at på bakgrunn av at barnehagene er av ulik størrelse, har ulike behov og barnehagelektorene har ulike masterutdanninger er det ulikt fra barnehage til barnehage hvordan barnehagelektorstillingen i Kanvas brukes.

Barnehagelektorene i studien opplever at masterkompetansen kommer mer til rette i sin stilling som barnehagelektor. En av grunnene er fraværet av avdelingsansvar, som bidrar til en tydeligere arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og barnehagelektor. Barnehagelektorene i de ulike Kanvas barnehagene viser til flere av de samme ansvarsområdene, der veiledning og kompetanseutvikling av hele personalgruppen er sentral. Veiledningen bidrar til viktige refleksjoner og kritisk granskning av den pedagogiske praksisen. Et sentralt funn er at det er utfordringer knyttet til å øke andelen pedagoger uten å justere på grunnbemanningen. Flere pedagoger i barnehagen betyr flere timer i uken der det er færre voksne til stede sammen med barna, dette på grunn av plantid. Det er derfor behov for politiske tiltak for å sikre at flere pedagoger i barnehagen ikke skal påvirke de voksnes mulighet til å imøtekomme barnas behov.

Forord

Med denne masteroppgaven er min studietid ved UIT ved veis ende. Årene i Breivika studentbarnehage gav meg gleden i å jobbe med barnehagefaget og en faglig nysgjerrighet til barnehagehverdagen. Det har derfor vært en fornøyelse å få mulighet til å fordype meg i pedagogikk som engasjerer meg så mye. I den krevende prosessen med å skrive masteroppgave har jeg kjent mye på følelsen av frustrasjon, men også enorm mestring. Takk til mine medstudenter som har vært til stor hjelp med diskusjoner, innspill og motivering. Jeg har satt stor pris på det sosiale, samtaler og våre diskusjoner.

En stor takk til min veileder Line Lundvoll Warth for enestående veiledning, samtaler, innspill og motivering gjennom hele masterskrivingen. Takk for at du deler av din kunnskap!

Takk til barnehagelektorene i Kanvas som tok seg tid til å dele av sine erfaringer og tanker om deres arbeid i barnehagen.

Å sjonglere mastergrad og familieliv har til tider vært hektisk. Derfor må jeg si tusen takk til min kjære mann Rolf Einar. Du har hatt kontroll på hjemmebane og holdt meg oppe når motivasjonen har falt. En stor takk går også til mine barn, Sverre og Peder, som synes at det har vært kjedelig med en mamma som bare sitter og skriver. Nå kan vi endelig bruke ettermiddagene og helgene sammen igjen!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Begrepsavklaring	8
1.3.1 Barnehageeier	8
1.3.2 Barnehagestiftelsen Kanvas	9
1.3.3 Masterkompetanse vs. bachelorkompetanse	10
1.3.4 Barnehagekvalitet.....	11
1.4 Oppgavens oppbygging	12
2 Tidligere forskning	12
2.1 Barnehagekvalitet	13
2.2 Barnehagelærere med masterutdanning.....	14
3 Teoretisk rammeverk.....	17
3.1 Profesjonsteori	18
3.1.1 Barnehagelærerens forpliktelser som profesjonsutøver	20
3.1.2 Utøvelse av skjønn	22
3.1.3 Refleksjon i og på handling.....	24
3.2 Barnehagen som lærende organisasjon.....	25
3.3 Profesjonsveiledning	28
4 Metode.....	32
4.1 Hermeneutikk	33
4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	34
4.2.1 Intervjuguide	35
4.2.2 Utvalg og rekruttering	37

4.2.3	Intervju	38
4.2.4	Transkribering	39
4.2.5	Analyse.....	40
4.2.6	Reliabilitet	42
4.2.7	Validitet.....	42
4.2.8	Generalisering	44
4.2.9	Forskningsetiske overveielser	44
4.2.10	Metoderefleksjoner.....	46
5	Analyse av empiri.....	47
5.1	Strukturelle tilpasninger for barnehagelektorstillingen	47
5.2	Barnehagelektorenes bidrag til barnehagen.....	56
5.2.1	Prosessuelle utviklingsmuligheter.....	61
5.3	Utfordringer med å tilpasse stillingen til tradisjonell struktur.....	68
6	Diskusjon.....	71
6.1	Strukturelle muligheter i barnehagen	71
6.2	Utfordringer i møte med barnehagestrukturen	76
6.3	Implikasjoner for barnehagelærerprofesjonen.....	79
6.3.1	Styrke barnehagelærerprofesjonen.....	80
6.3.2	Barnehageeieres muligheter	81
6.3.3	Behov for politiske føringer	83
7	Avslutning	86
8	Referanser.....	89
	Vedlegg 1	94
	Vedlegg 2	96
	Vedlegg 3	97
	Vedlegg 4	100

1 Innledning

Et rom er ryddet for stoler for å gi plass til å lage hytte av bordene. På gulvet er det god plass til å leke og springe hit- og dit for så å kaste seg i sofaen. I den ene enden av rommet er det en lang rekke med grønne fruktkasser som barna elsker å sitte i og le høyt sammen. Det er også satt frem sko og sjal, som barna sammen prøver og stabber rundt imens de hylar av fryd. Dette scenarioet kan se tilfeldig ut for foreldre og andre som går forbi, men det er lagt ned mye arbeid i forkant, underveis og i etterkant av leken som finner sted. Det å gi plass til toddlernes kroppslige omgangsform med store lekegjenstander muliggjør samlek, relasjoner og fellesskap (Løkken, 2004, s. 58-59). Samtidig er det trygge og sensitive voksne til stede som ser på de yngste barnas måte å være sammen på som meningsfull, og som vet om barna trenger støtte i leken eller ikke (Løkken, 2004, s. 150). Leken kan oppleves støyende for andre. Jeg som pedagogisk leder har ervervet kunnskap om de yngste barnas kroppslige lek, relasjoner og omgangsform etter fordypning i småbarnspedagogikk. Det var derfor nødvendig å dele av min faglige kunnskap til personalet for å muliggjøre denne typen lek (Skoglund & Sundvall, 2021, s. 26). Måten vi på basen jobbet med barnas lek på ble skrevet om i «Månedens tilbakeblikk», slik fikk foreldrene et innblikk i barnas barnehagehverdag. Men også et innblikk i profesjonsutøvelsen til en barnehagelærer, som ikke er så synlig for foreldre og andre hvis det ikke formidles. Fordypning i småbarnspedagogikk tok jeg ved siden av min jobb som pedagogisk leder, og jeg fikk erfare viktigheten av å hold meg oppdatert faglig for å ha et relevant fagspråk til å begrunne og beskrive det pedagogiske arbeidet (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Til vanlig gikk plantiden min til planlegging, evaluering og det som ellers var nødvendig for å følge opp enkeltbarn og barnegruppe. De fire timene med plantid var ikke tilstrekkelig for å lese meg opp på fag og forskning. Dette ble starten på min nysgjerrighet for hvordan en barnehagelærer med masterutdanning kan bidra med fagutvikling i barnehagen.

Hvordan opplever barnehagelektorer at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen? I dag er det ingen formell karrierevei for barnehagelærere som tar masterutdanning og som ønsker å jobbe i barnehage. Det er derfor tilfeldig hvordan deres masterkompetanse brukes og deles med kollegaer (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 87). Inne på yrkeskatalogen til UIT står det beskrevet at lektor er tittelen på en lærer som har tatt mastergrad (UIT Norges Arktiske Universitet, U.Å.). Lektor er en eksisterende stillingstittel i

skolen, ikke i barnehager. Jeg anser derfor barnehagelektor som en passende tittel på en barnehagelærer med masterutdanning. For å utforske hva en barnehagelektor kan tilføre barnehagen med sin masterkompetanse har jeg valgt å ta utgangspunkt i barnehagestiftelsen Kanvas. I 2019 lyste de ut syv barnehagelektorstillinger i sine barnehager (Kanvas, U.Å.). For at det i oppgaven skal være et tydeligere skille mellom barnehagelærere med masterutdanning fra det øvrige pedagogiske personalet i barnehagen, bruker jeg begrepet barnehagelektor.

Siden starten av 2000- tallet har det skjedd store endringer i barnehagesektoren, som videre har påvirket barnehagelærernes roller i barnehagen. En sentral del av denne utviklingen er barnehageforliket i 2003, hvor et flertall av partiene på Stortinget inngikk et forlik om barnehagepolitikken (NOU 2010:8, 2010, s. 38). Et av de viktigste målene med forliket var barnehageplass til alle barn i barnehage-alder. Kommunene ble pliktig til å sørge for full barnehagedekning og sørge for en økonomisk likebehandling av private og kommunale barnehager (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 6). Likebehandlingen av offentlige og private barnehager bidro til økt utbygging av barnehager og flere barnehageplasser, der private aktører fra 2003-2008 sto for åtte av ti nye barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2022b).

I 2009 ble det endringer i barnehageloven, der § 16 viser til en lovfestet rett til barnehageplass (Barnehageloven, 2005). Endringen i barnehageloven bidro til at det kom flere barn under tre år inn i barnegruppene. I 2003 var dekningsgraden for barn i alderen 1-2 år på 44%, mens det for 3-5 åringene var på 85% (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Den nyeste oppdateringen viser at dekningsgraden er 87% for 1-2 åringene, og 97,4% for 3-5 åringene (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Tallene fra Statistisk sentralbyrå viser at økningen i dekningsgraden for barn i alderen 1-2 år har vært høyere i forhold til barn i alderen 3-5 år. I 2023 er det 20 år siden barnehageforliket, og på de årene har det vært omtrent en dobling i antall 1-2 åringene som har barnehageplass.

Ansvar for barnehagesektoren ble i 2006 blitt flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. På samme tid ble barnehagen en pedagogisk virksomhet, og dermed sett på som et frivillig ledd i utdanningssystemet (NOU 2010:8, 2010, s. 38). I tillegg kom det i 2013 ny barnehagelærerutdanning, der profesjonen gikk fra å hete førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 26). Etter en tid med fokus på kvantitet har det de siste årene i norsk barnehagepolitikk blitt et større fokus på kvalitet og innhold (Bae, 2018, s. 26-27). Blant annet kom en fornyelse av Rammeplan i 2017 med tydeligere krav til barnehagen som pedagogisk institusjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 26). Den nye Rammeplan stiller ifølge Bae (2018, 21) større krav til at styrer og det pedagogiske

personalet fortolker og utdyper rammeplanen i lys av sin fagkunnskap og sitt profesjonelle skjønn.

For å sikre et tilstrekkelig og tilgjengelig personale med kompetanse til å møte barnas behov på en omsorgsfull og lærerik måte, er det nødvendig med tilstrekkelig bemanning og tilstrekkelig med pedagoger (Bae, 2018, s. 34-35). En styrket pedagognorm har i barnehagefeltet vært ønsket lenge for å styrke det faglige miljøet i møte med økende krav til barnehagens arbeidsoppgaver (Bae, 2018, s. 35-36). Forskrift om pedagogisk bemanning skal sikre at barnehagen har én pedagogisk leder per syv barn under tre år, og minst en pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Mens Barnehageloven § 26 stiller krav til at det i barnehagen skal være minst en ansatt per tre barn når barna er under tre år og en ansatt per seks barn når barna er over tre år (Barnehageloven, 2005). Siden barnehagelektor utgjør én ekstra pedagog ser jeg det som nødvendig å utforske hvordan en barnehagelektor påvirker pedagognormen og bemanningsnormen i Kanvas sine barnehager. Man kan dermed vurdere om pedagognormen og lov om bemanning må justeres når andelen pedagoger øker i barnehagen.

Barnehage er en kompleks pedagogisk virksomhet, hvor samfunnsmandatet reguleres av Lov om barnehager (2005) og Rammeplan (2017). Det fremkommer i barnehageloven § 1 at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi, mens § 2 viser at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Barnehageloven, 2005). Barnehagen skal på den ene siden sikre at barndommen her og nå har en egenverdi i seg selv, men på den andre siden skal barnehagen bidra til at barna skal være aktive samfunnsdeltakere både her og nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 8). For å sikre at barnehagene ivaretar barndommens egenverdi og det pedagogiske formålet som skal sikre en allsidig utvikling, er omsorg, lek, læring og danning sentrale begreper i samfunnsmandatet (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 7).

Det komplekse arbeidet krever barnehagelærere som har fagkunnskap, kan utøve den i henhold til styringsdokumentene samt etiske refleksjoner og profesjonelt skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 10). Likevel er det de siste årene blitt økt interesse fra forskning, politisk styring, samfunnsinteresser og kommersielle interesser om hva som skal inn under samfunnsmandatet til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35). Et eksempel på forsøk av politisk styring av kvalitet i barnehage er regjeringen Stoltenberg II sitt forslag om obligatorisk språktesting av 3-åringer i en stortingsmelding i 2008 (Bae, 2018, s. 41). Forslaget om en innføring av standardisering av språktesting ble av fagfolk møtt med

motforestillinger. Motstanden bidro til en endring i den neste stortingsmeldingen, der det kommer frem at kartlegging tilbys individuelt etter barnehagens profesjonelle vurdering (Bae, 2018, s. 41).

Behovet for å styrke barnehagelærerprofesjonen i møte med et ytre press om hva barnehagen skal inneholde, fremkommer i rapporten til ekspertgruppa utnevnt av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35). I oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har det blitt opprettet en ekspertgruppe, som fikk i oppdrag å se grundig på utøvelsen av barnehagelærerrollen. I 2018 kom deres rapport med innspill til fremtidig utvikling av profesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). I rapporten slår ekspertgruppa fast at det er barnehagelærerne selv som bør stå fremst i utviklingen av profesjonens arbeidsmåter og kunnskaper. Derfor bør myndighetene og eiere tilrettelegge for å gjøre dette mulig (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Samtidig påpeker ekspertgruppa at det er behov for å styrke forskningen på barnehageområdet. Dette vil danne grunnlag for utvikling av barnehagelærerprofesjonen. Hvis barnehagelærerne skal være aktive aktører i utviklingen av forskning for profesjonen, blir master- og doktorgradsprogrammene viktige (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10-11). Barnehagelærere med masterkompetanse kan dermed bidra til å forsterke forventningen om «*barnehagelærerprofesjonen som den utviklingsorienterte, reflekterte og forskende praktikeren som aktivt tar del i forsknings- og utviklingsarbeid*» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 221).

Det er nå flere barnehagelærere med masterkompetanse som jobber i barnehage. Kasin & Gulbrandsen (2022, s. 19) har funnet tall på hvor mange barnehagelærere som har videreutdanning på masternivå og som fortsatt jobber i barnehage. Blant de som tok barnehagelærerutdanning fra 1971-2007 var det 905 som hadde tilleggsutdanning på master- eller hovedfagsnivå. Av disse jobbet 91 personer i barnehage (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 19). Ved utgangen av 2012 var det 1974 barnehagelærere med videreutdanning på masternivå, der 338 av disse jobbet i barnehage (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 19). Selv om de nyeste tallene som finnes er fra 2012, kan man se av tallene at det er en økning i antall barnehagelærere som tar masterutdanning, og at det er få som jobber i barnehage etter masterutdanning. Kasin & Gulbrandsen (2022, s. 20) påpeker at økningen kan være på grunn av at flere universiteter tilbyr barnehagefaglig masterutdanning, der opptakskravet er fullført barnehagelærerutdanning. Fra 2000-2021 var det 647 barnehagelærere som har fullført en barnehagefaglig masterutdanning. I og med at tallene viser at det er mange med masterutdanning som velger å ikke jobbe i barnehage, vil det i denne studien være interessant

å undersøke hva som var avgjørende for at barnehagelektorene i Kanvas fortsatt ville jobbe i barnehage etter masterutdanning. Dette er kunnskap som kan være relevant for at flere barnehagelærere med masterutdanning skal anse barnehage som en mulig karrierevei.

1.1 Bakgrunn for studien

Jeg har jobbet i barnehage i over ti år, både som assistent, barnehagelærer og pedagogisk leder. I tillegg jobbet jeg det siste året med fagutvikling. I perioder har jeg vært eneste pedagog på avdeling, og har derfor erfart viktigheten av å være en tydelig fagperson som kan bruke et fagspråk til å begrunne det pedagogiske arbeidet overfor personalet (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). For meg var det nødvendig å vedlikeholde min faglige kunnskap gjennom å lese fag og forskning, for at mitt fagspråk skulle være relevant til en praksis som ofte er uforutsett i barnehagehverdagen. I min plantid som pedagogisk leder opplevde jeg det derfor som problematisk at det ikke var nok tid til faglig utvikling. I rollen som fagutvikler hadde jeg ikke avdelingsansvar, og hadde derfor mulighet til å fordype meg i fag og forskning. Jeg bidro med faglige temaer på fagdager og personalmøter, samt som støtte for det pedagogiske personalet i deres arbeid med barnegruppen, gjennom diskusjoner, refleksjoner og deling av erfaring og kunnskap. Erfaringene fra fagutviklerstillingen har vært avgjørende for min interesse i å utforske hvordan en barnehagelektor kan bidra med fagutvikling i barnehagene. Spesielt siden barnehagelærere og pedagogisk ledere i sin plantid har begrenset med tid til å holde seg faglig oppdatert.

Behovet for å jobbe med fagutvikling i barnehagen støttes opp av NOKUT (Nasjonalt Organ For Kvalitet i Utdanningen) sin evaluering av barnehagelærerutdanningene i 2010. Det har vært store endringer i barnehagesektoren de siste årene. Full barnehagedekning har bidratt til mer komplekse barnegrupper, der det blant annet er barn med ulik sosial- og kulturell bakgrunn og en økt andel av barn i alderen 1-2 år som har andre behov enn større barn (Nasjonalt organ for kvalitet i, 2010, s. 20). Barnehagene møter også andre krav fra samfunnet, krav og forventninger som kan knyttes til barnas læring. Eksempelvis hvordan barnehagen kan redusere sosiale forskjeller i barnegruppen, der den enkeltes behov må bli tatt hensyn til for å muliggjøre læring (Nasjonalt organ for kvalitet i, 2010, s. 20). Endringene i barnehagesektoren har bidratt til et behov for mer faglig kunnskap i barnehagene, der en treårig profesjonsutdanning ikke kan dekke alle de nye kunnskapsbehovene (Nasjonalt organ for kvalitet i, 2010, s. 92). Ifølge NOKUT (2010, 103) vil masterutdanning bidra til mer omfattende og solid kunnskap og et større repertoar av ferdigheter. På grunn av dårlige

søkertall til barnehagelærerstudiet og relativt svake studieforutsetninger hos studentene som ble tatt opp, anbefalte ikke NOKUT på det tidspunktet et femårig masterforløp (Nasjonalt organ for kvalitet i, 2010, s. 102). På bakgrunn av det voksende behovet for mer faglig kunnskap i møte med barnegruppen, vil denne studien gi kunnskap om hvordan barnehagelektorene i Kanvas bidrar til fagutvikling i sine barnehager. Studiet vil bidra med kunnskap om hvordan Kanvas barnehagene legger til rette for å nyttiggjøre seg av barnehagelektorenes masterkompetanse. Dette er spesielt interessant siden Kanvas er noen av de første til å tilby barnehagelektorstillinger (Utdanningsnytt, 2019).

Kanvas sine barnehagelektorstillinger ser jeg i sammenheng med Kunnskapsdepartementets mål om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen.

I Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi «Kompetansen for fremtidens barnehage 2018-2022» var et av målene at flere barnehagelærere i barnehagen skulle ha kompetanse på mastergradsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Videre var det et mål at universitetene skulle utvikle barnehagefaglige masterprogrammer som bygger på barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13). I kompetansestrategien «Barnehager mot 2030» er det satt som mål at 50 % av de ansatte skal være barnehagelærere, og at antallet barnehagelærere og styrere med mastergradsutdanning skal øke mot 2030. Der Kunnskapsdepartementet vil at eiere og styrere skal legge til rette for at masterkompetansen blir i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15-16). I den nyeste kompetansestrategien «Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030» har kunnskapsdepartementet som mål at minst 60% av barnehageansatte skal være barnehagelærere, og 25 % barne- og ungdomsarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Kunnskapsdepartementet (2023, s. 32) har videreført målet om at flere barnehagelærere med masterutdanning skal jobbe i barnehage. Kompetansestrategiene har tydelige ønsker om å få flere barnehagelærere med masterutdanning inn i barnehagene. Likevel fremstår Kunnskapsdepartementets ønsker som lite konkrete og forpliktende. Dette er på grunn av manglende tiltak til hvordan barnehagene skal struktureres for at barnehagelærere med masterutdanning skal få brukt sin masterkompetanse.

Kompetansestrategiene er også vage i hvilken type masterutdanning Kunnskapsdepartementet ønsker å satse på. Eksempelvis vil masterutdanninger knyttet til ulike fagområder, slik som spesialpedagogikk og barnevern, bidra med andre kunnskaper og ferdigheter enn barnehagefaglige masterutdanninger der utdanningen er spesielt rettet mot barnehage (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 18). De siste årene er det flere universiteter og høyskoler som tilbyr

barnehagefaglige masterutdannelse, blant annet Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), OsloMet- storbyuniversitetet og Universitetet i Stavanger (UIS) (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 18). Fra høsten 2023 tilbyr UIT- Norges Arktiske Universitet master i pedagogikk med studieretning barnehagefag. Som et resultat av tilbudene om masterutdannelse for barnehagelærere er det behov for å strukturere måten masterkompetansen legges til rette for i barnehagen. Dette er nødvendig for at barnehagene skal kunne nyttiggjøre seg av deres kompetanser i det pedagogiske arbeidet. I dette studiet vil jeg undersøke hvilke masterutdanninger barnehagelektorene i Kanvas har, som kan gi et innblikk i om ulike masterutdanninger påvirker barnehagelektorenes arbeidsoppgaver.

Selv om det er et politisk ønske å få inn flere barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen og at 60% av personalet skal være barnehagelærere, viser tall fra Utdanningsdirektoratet at det er en lang vei igjen. Andelen barnehagelærere gikk ned fra 43,6% til 43,0% fra 2022 til 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 10). Tallene til Utdanningsdirektoratet viser også at selv om 67% av barnehagene oppfylte normen for pedagogisk bemanning i 2022, var dette 4% lavere enn året før (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15). Opptakstallene til barnehagelærerutdanningen viste at det i 2022 var en nedgang på 27% sammenlignet med året før (Utdanningsforbundet, 2022). Dette kan være etterdønninger på grunn av bemanningssituasjonen under pandemien, men Utdanningsforbundet (2022) trekker også frem at barnehagelæreryrket kan oppleves som et lite attraktivt yrkesvalg. Dette på grunn av manglende karriere- og utviklingsmuligheter, og få muligheter for progresjon i inntekt og ansvar (Utdanningsforbundet, 2022). Barnehagens bemanningssituasjon kan også være en faktor som medfører at barnehagelæreryrket fremstår som lite attraktivt. Ifølge rapporten «Spørsmål til Barnehage-Norge 2019» er det kun 13% av barnehagene som har full bemanning i 6-7 timer i løpet av dagen, 53% oppgir at de har det 4-5 timer per dag og 28% at de har 2-3 timer med full bemanning per dag (Fagerholt et al., 2020, s. 33). Dette betyr at det i mange barnehager er mangelfull bemanning i store deler av dagen blant barnegruppene. Derfor vil det i min studie være nødvendig å utforske hva det gjør med bemanningssituasjonen i barnehagen når en ny pedagogstilling opprettes.

På bakgrunn av mål i kompetansestrategiene om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning, kan det på sikt påvirke karrieremulighetene i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 87). Ekspertgruppa (2018, s. 9) viser til mulige titler som barnehagelektor eller barnehagelærer med opprykk. Samtidig viser de til at det er behov for lønnsøkning for barnehagelærere som tar videreutdanning, spesielt på masternivå. Kanvas har

med sine barnehagelektorstillinger allerede utformet en karrierevei for barnehagelærere med masterutdannelse i sine barnehager, som ekspertgruppa viser et behov for. Formålet med denne studien er å undersøke Kanvas sine barnehagelektorstillinger. Studien kan derfor gi innsikt i Kanvas sine erfaringer med å systematisere bruken av masterkompetanse, og hvordan stillingen kommer barnehagen til gode.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har utformet følgende problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelektorer at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever barnehagelektorene i Kanvas at deres masterkompetanse brukes i barnehagen, og hvordan opplever de at masterkompetansen kommer barnehagen til gode?
- Hvilke utfordringer opplever barnehagelektorene i møte med barnehagens struktur?

Det er per i dag ikke er en formell karrierevei for barnehagelærere med masterutdannelse, og Kanvas er noen av de første til å tilby en slik karrieremulighet med sine barnehagelektorstillinger. Derfor ønsket jeg i mitt masterprosjekt å undersøke hvordan barnehagelektorene opplever at Kanvas barnehagene legger til rette for at de får brukt sin masterkompetanse. Samtidig ønsket jeg gjennom barnehagelektorenes opplevelser å få kunnskap om hva deres masterkompetanser tilfører barnehagen, og hvordan de har opplevd å utvikle en ny stilling i en allerede etablert struktur i barnehagen.

1.3 Begrepsavklaring

I studiens problemstilling og forskningsspørsmål er masterkompetanse, kvalitet og barnehageeier sentrale temaer. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepene i studien.

1.3.1 Barnehageeier

Det er ifølge Rammeplan (2017, s. 15) barnehageeieren som har det juridiske ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet. Dette betyr at det er barnehageeier som har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i henhold til gjeldende lover og regelverk. Barnehager kan

driftes av offentlige og private eiere, hvorpå de private gjerne skilles i kommersielle og ideelle aktører. Ideelle barnehager har som mål for sin virksomhet som skal fremme goder for samfunnet, og skal gå i økonomisk balanse. Kommersielle aktører har ofte fortjeneste som formål (Utdanningsforbundet, 2017, s. 6). Likebehandlingen av kommunale og private barnehager bidro i etterkant av barnehageforliket til en stor økning av antall private barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Det er i dag 48 % kommunale barnehager og 52 % er private. Prosentandelen har vært stabilt lik de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Både private og offentlige eiere må forholde seg til barnehagens rammeplan og lovverk. Derfor vil det i et profesjonsperspektiv være små forskjeller mellom private og kommunale barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 166). Men privat tjenesteproduksjon innebærer en forventning om konkurranse, dermed vil private aktører ofte utfordre de offentlige tjenestene. Dette handler blant annet om at de private kan være mer innovative og fleksible overfor brukernes behov, og derfor kan tilby alternative tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 166).

I studien er det Kanvas sine barnehagelektorstillinger som undersøkes, det er derfor private barnehageeieres muligheter til å tilby barnehagelektorstillinger som er sentral.

1.3.2 Barnehagestiftelsen Kanvas

Kanvas er en av Norges største barnehagestiftelser med ideelle formål, og de har 66 barnehager spredt i 11 kommuner. At de er en barnehagestiftelse med ideelle formål betyr at offentlig tilskudd og fortjeneste forblir i barnehagen for å utvikle tilbudet, det er heller ingen eiere som tar ut utbytte (Kanvas, U.Å.). Barnehagestiftelsen har som mål at inntekter og offentlig støtte skal brukes til å heve kvaliteten på barnehagetilbudet deres. Midlene brukes til å investere i kontinuerlig påfyll av de ansattes kompetanse, blant annet gjennom opplæringsprogrammer og veiledning.

Barnehagestiftelsen Kanvas har som mål å bidra til å styrke kompetansen i barnehagesektoren ved å involvere seg i forskningsprosjekter og utviklingsprogrammer (Kanvas, U.Å.). De har blant annet inngått en avtale med Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), formålet med avtalene er å styrke samarbeidet mellom akademia og praksis. Kanvas har også ansatt en forsker, som en del av avtalen med HiOA leies forskeren ut 50% til høgskolen. Forskerens stillingsandel i Kanvas går ut på forsknings- og utviklingsarbeid, veiledning og undervisning (Kanvas, 2018). Barnehagestiftelsen Kanvas har også i samarbeid med barnehageforskere bidratt til å utvikle det digitale analyse- og observasjonsverktøyet EBBA. Ved å bruke EBBA

kan barnehagene selv vurdere kvaliteten på barnas vilkår for omsorg, lek, læring og danning (Kanvas, 2021).

1.3.3 Masterkompetanse vs. bachelorkompetanse

I masterprosjektet vil jeg fordype meg i barnehagelærere med masterutdanning, og hvordan masterkompetansen brukes i Kanvas barnehagene. En student som har fullført en bachelor skal ha bred kunnskap innenfor sitt fagområde, og skal kunne finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff. En skal også kunne utveksle synspunkter og erfaringer med andre, og på den måten bidra til at god praksis kan utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2014). En som har gjennomført masterutdanning skal ha avansert kunnskap innenfor sitt fagområde og samtidig ha en spesialisert innsikt i et avgrenset område. Etter fullført masterutdanning skal man kunne forholde seg til ulike informasjonskilder på en analyserende og kritisk måte. Samtidig skal man kunne kommunisere både med allmennheten og spesialister om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor sitt fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2014).

UIT tilbyr fra høsten 2023 master i pedagogikk med studieretning barnehagefag.

En som har fullført barnehagelærerutdanningen ved UIT skal blant annet ha *bred kunnskap i pedagogikk og i barnehagens fagområder, om ledelse og tilrettelegging av pedagogisk arbeid og om barns lek og læringsprosesser*. Personen skal ha ferdigheter til å kunne *lede og veilede medarbeidere, reflektere kritisk over egen praksis og justere denne under veiledning*. Skal ha generell kompetanse til å *formidle sentralt fagstoff muntlig og skriftlig, kan delta i faglige diskusjoner innenfor utdanningens ulike fagområder og dele sine kunnskaper og erfaringer med andre* (UIT Norges Arktiske Universitet, 2023a, s. 4-5). En som har fullført master i pedagogikk med studieretning barnehagefag ved UIT skal ha tilegnet seg avanserte kunnskaper om *planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning/læringsaktiviteter (didaktikk)*. Personen skal ha avanserte kunnskaper om *initiering og ledelse av pedagogiske utviklingsprosesser*. Skal ha avanserte ferdigheter til å kunne *tilegne seg, analysere og kritisk anvende pedagogisk teori og forskningslitteratur*. Kunne *kritisk analysere pedagogiske utfordringer og foreslå løsninger i denne sammenheng*. Skal ha avanserte generelle kompetanser til å kunne *diskutere avanserte faglige problemstillinger og skrive forskningsbaserte tekster* (UIT Norges Arktiske Universitet, 2023b, s. 4).

Læringsutbyttebeskrivelsene beskriver kunnskaper og ferdigheter studentene etter bachelor- og masterutdannelsen skal besitte. Ifølge læringsutbyttebeskrivelsen til masterstudenter skal de tilegne seg ferdigheter slik at de kan forholde seg analyserende og kritisk til informasjonskilder, samt den pedagogiske praksisen. Dette er ferdigheter som ikke i like stor grad kommer frem av læringsutbyttebeskrivelsen til studenter som tar barnehagelærerutdanning. I studiet mitt vil det derfor være relevant å undersøke om barnehagelektorene i Kanvas får brukt sine analyserende og kritiske ferdigheter, og hva det har å si for den pedagogiske praksisen i deres barnehager.

1.3.4 Barnehagekvalitet

I dette studiet undersøker jeg hvordan barnehagelektorene i Kanvas opplever at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er ulike oppfatninger av hva kvalitet i barnehage er, og politikere, foreldre, barna og ansatte vil ha ulike oppfatninger (Gotvassli & Søbstad, 2020, s. 22). Derfor skal jeg redegjøre for hva som ligger til grunn for kvalitet i dette studiet.

I faglitteraturen er det vanlig å skille mellom prosesskvalitet og strukturkvalitet.

Strukturkvalitet betegner egenskaper med de målbare rammefaktorene til barnehagen slik som lokaler, budsjett, arbeidsrutiner, antall personale, personalets kompetanse, gruppestørrelser og uteareal (Gotvassli & Søbstad, 2020, s. 22-23; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14). Den strukturelle kvaliteten er nødvendig for å utvikle gode barnehager, men er ikke tilstrekkelig alene (Sommersal et al., 2013, s. 9). Gulbrandsen & Eliassen (2013, s. 15) påpeker at strukturkvalitet danner et godt grunnlag for prosesskvaliteten. Eksempelvis har personaltetthet mye å si for hvordan de ansatte har mulighet til å imøtekomme behovene til enkeltbarn og barnegruppen (Bae, 2018, s. 27).

Prosesskvalitet handler om kvaliteten og innholdet på relasjoner og samhandlingen som er en del av hverdagen i barnehagen mellom barn og voksne, mellom barna og mellom de voksne. Kvaliteten betegnes ut fra i hvor stor grad relasjonene gir det enkelte barn trygg omsorg og god utvikling og læring gjennom lek og samvær (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14). Sommersal, Vestergaard og Søgard Larsen (2013, s. 9-10) påpeker at prosesskvalitet også omhandler «*barnehageledelse, barnehageansattes pedagogiske kompetanser i praksis samt karakteren av aktiviteter og læringsmuligheter i barnehagen*». Prosesskvaliteten som omhandler kvaliteten i relasjonene og samhandlingen mellom menneskene i barnehagen vil ha en direkte påvirkning av barnets opplevelse av barnehagehverdagen, mens strukturkvaliteten

som legger til rette for god prosesskvalitet har en indirekte påvirkning av denne opplevelsen (Sommersal et al., 2013).

I mitt masterprosjekt er det relevant å ta utgangspunkt i både prosesskvalitet og strukturkvalitet. Jeg ønsker å undersøke hvilken rolle barnehagelektorene i Kanvas har i de ansattes samspill og relasjoner med barna og seg imellom, som handler om prosesskvalitet. Siden barnehagene barnehagelektorene jobber i har ulike strukturelle vilkår, vil det være relevant å utforske hva det har å si for organiseringen av barnehagelektorstillingen. Men også om barnehagens strukturkvalitet påvirker barnehagelektorene i Kanvas sine muligheter til å bruke sin masterkompetanse.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for forskning som er aktuell for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor knyttes tidligere forskning til temaene kvalitet i barnehage, og barnehagelærere med masterutdannelse. I kapittel 3 gjennomgår jeg aktuell teori for studiet, teorien brukes til å analysere og diskutere det empiriske materialet. De metodiske valgene i forskningsprosjektet, og beskrivelse av forskningsprosessen redegjør jeg for i kapittel 4. Kapitlet omhandler hele forskningsprosessen fra rekruttering av intervjupersoner til hvordan empirien analyseres. I kapittel 5 presenteres og analyseres funn fra empirien. I kapittel 6 bruker jeg studiets teoretiske rammeverk og forskningslitteratur til å diskutere mine empiriske funn, i diskusjonsdelen besvares problemstillingen. Videre reflekterer jeg over mulige konsekvenser funnene kan ha å si for barnehagesektoren. Kapittel 7 tar for seg mine avsluttende refleksjoner om studiens tema, og tanker om videre forskningsbehov.

2 Tidligere forskning

Barnehagelektor er en stillingskategori som ikke er en formalisert karrierevei i barnehagen per i dag, og Kanvas er mest sannsynlig blant de første som tilbyr en slik karrieremulighet. Det er derfor ingen forskning om barnehagelektorer å vise til. På grunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i barnehagelærere med masterutdannelse når jeg har søkt etter relevant forskning til studiet, men også her er det et område med lite forskning. Det er derfor lite systematisert kunnskap om hva barnehagelærere med masterutdanning kan tilføre barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 70).

I forskningsprosessen har jeg foretatt usystematiske søk i databasene oria, google scholar, Idunn, ERIC, Norart, ProQuest education database og nb-ecec.org. I søket etter forskning

brukte jeg både norske og engelske begreper. Begreper kindergarten, preschool, kindergarten teacher og preschool teacher, ble brukt i ulike kombinasjoner med begrepene early childhood education, masters degree, competence, empowerment, professionalization, professional development og nordic countries. Jeg benyttet også kjedesøk ut fra aktuelle treff jeg fikk i søkeprosessen.

2.1 Barnehagekvalitet

GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) er en longitudinell forskningsstudie, der 1200 barn og deres barnehager ble fulgt gjennom barnas barnehageløp. Målet var å få kunnskap om forholdet mellom prosesskvalitet og strukturelle faktorer, og hvordan barns trivsel, utvikling og læring påvirkes av dette (Alvestad et al., 2019, s. 10). Resultater viser at det ikke er like høy kvalitet i alle norske barnehager. Noen av utfordringene som løftes frem er knyttet til tilrettelegging av gode og berikende språkmiljøer, lite fokus på mangfold og tilstedeværende personale som er deltakende i barnas aktiviteter og lek (Alvestad et al., 2019, s. 10).

Med bakgrunn i GoBaN ble det foretatt en dybdestudie med syv av barnehagene fra hovedstudien. Rapporten viser hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet, der noen av resultatene viser til *«høy kompetanse, profesjonell entusiasme, felles mål og retning for det pedagogiske arbeidet, en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek og læring (...)»* (Alvestad et al., 2019, s. V). Resultatene viser på lik linje med hovedstudien til en varierende kvalitet blant de syv barnehagene (Alvestad et al., 2019, s. 72). Observasjoner viste at de som deltok mest i lek og utforskende samtaler med barna var barnehagelærerne (Alvestad et al., 2019, s. 72). Et annet funn viser at to barnehagelærere per barnegruppe er viktig for den pedagogiske kvaliteten, og at personal med fagarbeiderutdanning bidrar til økt kvalitet (Alvestad et al., 2019, s. 72). Alvestad et al. (2019, s. 72) viser til at pedagogisk leder er pålagt mange oppgaver, noe som medfører for lite tid til refleksjoner og arbeid med faglige temaer på avdelingsmøtene.

I forskningsrapporten «Helping our youngest to learn and grow» blir det vist til sammenhengen mellom en tilstrekkelig bemanning og god prosesskvalitet (Schleicher, 2019, s. 24). Schleicher (2019, s. 24) påpeker at et tilstrekkelig antall voksne per barn vil gjøre det lettere å ivareta barnas individuelle behov. Rapporten viser også at et personale med høyere kvalifikasjoner kan bidra til et mer stimulerende miljø, og bruker en mer hensiktsmessig pedagogisk praksis som øker barnas trivsel og læring (Schleicher, 2019, s. 27). Det er ikke nødvendig at alle skal ha den samme kvalifikasjonen, men å ha noen i personale med høyere

kvalifikasjoner kan ha en positiv innflytelse på kollegaer (Schleicher, 2019, s. 9). Samtidig er det nødvendig med tilstrekkelig lønn, og at personale og ledelse gis autonomi, tid og rom til å jobbe som profesjonelle (Schleicher, 2019, s. 9).

I artikkelen «Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager?» vurderer Haugset (2019, s. 240) om det er forskjeller i barnehagekvalitet etter eierskap, basert på forskning gjort i perioden 2008–2018. Det er små forskjeller mellom kommunale og private barnehager, og spesielt når det kommer til barnehagen som pedagogisk virksomhet (Haugset, 2019, s. 249). En av forskjellene Haugset (2019, s. 250) løfter frem er at de kommunale barnehagene er mer oppmerksom på den sosiale og integrerende funksjonen barnehagen kan ha (Haugset, 2019, s. 250). Dette omfatter at det er en større andel barn med nedsatt funksjonsevne, behov for spesialpedagogisk hjelp, minoritetspråklige barn og barnehageplasser brukt som barnevernstiltak i de kommunale barnehagene enn i de private. De kommunale er også mer positive til, og samarbeider mer med barnevernet, helsestasjonen og andre kommunale instanser (Haugset, 2019, s. 246-247). Noe av dette kan handle om at de kommunale barnehagene i opptaksrutinene sine i større grad tar hensyn til eneforsørgende, minoritetspråklige barn og familier med belastninger i hjemmet (Haugset, 2019, s. 247). Det er også funn som viser at tiden personalet er på avdeling er lengre i private barnehager enn i de kommunale (Haugset, 2019, s. 248).

Resultatene viser at det er varierende kvalitet i norske barnehager. Et tilstrekkelig personale med høy kompetanse er nødvendig for å være i stand til å imøtekomme barnas individuelle behov. Resultatene fra studiene er relevante for min studie, for å vurdere om barnehagelektorene med sin masterkompetanse kan bidra til utvikling på de områdene som må styrkes. Som blant annet omhandler tid til refleksjoner, arbeid med faglige temaer og et tilstedeværende personale som deltar i barnas aktiviteter og lek. Det er også aktuelt ut fra resultatene å undersøke hvordan barnehagelektorene i Kanvas bidrar til et stimulerende miljø og en mer hensiktsmessig pedagogisk praksis.

2.2 Barnehagelærere med masterutdanning

Pettersvold & Østrem har undersøkt hva masterutdanningen har betydd for karriereveien til barnehagelærere, om deres masterkompetanse anerkjennes og hvordan masterkompetansen kommer barnehagene til gode (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 69). Resultatene viser at det er ulikt hvordan de som jobber i barnehage opplever anerkjennelse for, og bruk av masterutdanningen. De utarbeidet fem kategorier, de er: anvender masterkunnskapen for sin

egen del, har samme stilling som før og en begrenset bruk av masterkunnskapen, har samme stilling som før og bruker masterkunnskapen ut fra organisasjonens behov, har andre stillinger i barnehagesektoren og siste kategorien er de som bruker masterutdanningen til en akademisk karriere (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 75-78). Flere av informantene viser til at de gjennom masterstudiet har fått økt faglig trygghet, mer kunnskap og større evne til kritisk refleksjon (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 80). Noen av informantene fremhever at de har blitt tydeligere i sine faglige begrunnelser, og at økt kunnskap har gitt bedre grunnlag for kritisk refleksjon (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 75). Pettersvold & Østrem (2018, s. 85) konkluderer med at masterutdanningen kan bidra til myndiggjøring av barnehagelærerprofesjonen, ved at barnehagelærere blir faglig tryggere, tydeligere og mer kritisk.

Rapporten «*Barnehagelærere med masterutdanning – omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen*» er et samarbeid med det pågående forskningsprosjektet «Barnehagefaglig master i praksis (BaMaP) (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 3). Kasin & Gulbrandsen (2022, s. 24) sendte ut spørreundersøkelse til 4870 norske barnehager for å få oversikt over barnehagelærere med masterutdanning, de fikk en svarprosent på 31,6%. Resultatene viser at 20% av styrerne svarte at de hadde minst én barnehagelærer med masterutdanning, mens 19% svarte at de har minst en barnehagelærer som holder på å ta en masterutdannelse (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 20-25). De styrerne som ikke har barnehagelærere med master eller en under utdanning, ble spurt om de kan tenke seg å ha barnehagelærere med masterutdanning, 58% ønsket det (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 26). Videre ble de spurt om de har prøvd å rekruttere, der svarte 2% at de har lyst ut stillinger der masterutdanning er et krav eller et ønske (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 27). Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er mest vanlig at barnehagelærere med masterutdanning er ansatt som styrer eller pedagogisk leder (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 29). På spørsmål om hvilken type masterutdanning som er representert, var det barnehagefaglig master, master i barnehageledelse og master i spesialpedagogikk som er mest representert. Master innenfor logopedi, utdanningsledelse og barnevern er eksempler på andre typer masterutdannelse som er representert i barnehagene (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 28-29). Kasin & Gulbrandsen (2022, s. 33) sin spørreundersøkelse viser at det er få barnehagelærere med masterutdanning som har fått utviklet eller tilpasset egne arbeidsoppgaver. Videre viser resultatene at det er to av tre barnehagelærere med masterutdannelse som har fått lønnstillegg på bakgrunn av sin masterutdanning, der 20 000 kroner ekstra i året er det vanligste (Kasin & Gulbrandsen, 2022,

s. 33). Tall fra undersøkelsen viser at blant de barnehagene som gir lønnstillegg er det 79% private barnehager, mens det er 47% kommunale barnehager (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 31).

Barnehageansatte med masterkompetanse er et av temaene som ble undersøkt i «Spørsmål til barnehage-Norge 2020». Spørsmålene om barnehageansatte med masterkompetanse er i hovedsak stilt barnehagestyrere, med en svarprosent på 52% (Myhr et al., 2021, s. 5). En av fire styrere svarer at de har ansatte med masterkompetanse (Myhr et al., 2022, s. 49). Resultatene viser at 63% har barnehagelærer med barnehagefaglig master, 33% har barnehagelærere med master i andre fag og 20% av barnehagene har ansatte med masterutdanning men som ikke har barnehagelærerutdanning. Tre av ti barnehager har ansatte som er i gang med masterutdanning (Myhr et al., 2022, s. 50). Resultatene i rapporten viser at blant de med masterutdanning er 51,2% ansatt som pedagogiske leder, 39,2% er styrere og 17,2% er barnehagelærere (Myhr et al., 2022, s. 52).

Hauksdóttir, Steingrímsdóttir & Svanbjörnsdóttir (2020, s. 140) skriver i forskningsartikkelen «Mentoring in Iceland: An integral part of professional development?» om hvilken effekt mentorprogram for lærere hadde på lærernes arbeid som mentorer for nyutdannede lærere, og deres faglige utvikling. I artikkelen refereres det til «Teaching and learning international survey (TALIS)» (OECD 2014) som viser at gjennomsnittsalderen blant lærere på Island har blitt høyere. TALIS- rapporten fra 2008 viser at de lærerne som var under 30 år utgjorde 13 % av de i læreryrket, mens i 2014 utgjorde de 6 %. Samtidig er det et økende antall lærere som nærmer seg pensjon (Hauksdóttir et al., 2020, s. 130). På Island ble det i 2008 vedtatt en ny lov om at alle lærerutdanningene skal være et femårig masterprogram. Dette gjelder fra barnehage til videregående (Hauksdóttir et al., 2020, s. 131). Hauksdóttir, Steingrímsdóttir & Svanbjörnsdóttir (2020, s. 130) påpeker at etter innføringen av femårig master på lærerutdanning er det færre lærere som har blitt uteksaminert enn det ble før endringen. Opptak til lærerutdanningen har siden 2008 gått ned med 40%. På Island har nyutdannede lærere et høyt frafall fra yrket, særlig de tre første årene. Dette er bakgrunnen for behovet for å undersøke hvordan nyutdannede lærere kan støttes for å bli i yrket (Hauksdóttir et al., 2020, s. 131). Resultatene viser at mentorprogrammet fremmet faglig utvikling og kollegastøtte for deltakerne. Samtidig viser funnene at deltakerne fikk forståelse for viktigheten av veiledning av nyutdannede, og at de mente refleksjon, kritisk tenkning, problemløsning, kollegastøtte og engasjement var noe som burde gjelde hele lærergruppen (Hauksdóttir et al., 2020, s. 145).

Hauksdóttir, Steingrímsdóttir & Svanbjörnsdóttir (2020, s. 145) viser at veiledning dermed kan støtte faglig utvikling for hele lærergruppen.

Det har de siste årene kommet forskning som gir oversikt over andelen barnehagelærerne med masterutdanning i norske barnehager, hvilke stillinger de besitter og om de får lønn etter utdanning. Resultatene i forskningen tegner et bilde av manglende rammer og struktur for hvordan masterkompetansen blir brukt og lagt til rette for i barnehagene. Det er manglende anerkjennelse av masterkompetanse i barnehage, slik Pettersvold & Østrem (2018) påpeker i sin forskning. Forskningen gir imidlertid ikke innsikt i hvordan masterkompetansen kommer barnehagene til gode.

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelektorene i Kanvas opplever at deres masterkompetanser blir lagt til rette for i barnehagen, hvordan de opplever at masterkompetansen bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet og hvordan deres stillinger påvirker barnehagens struktur. Studien vil gi dybdekunnskap om hvordan masterkompetansen anvendes i Kanvas barnehagene, og hvordan masterkompetansen kommer barnehagene til gode. Studien vil også bidra med kunnskap om hva som var avgjørende for at barnehagelektorene i Kanvas fortsatt ville arbeide i barnehage etter endt masterutdannelse.

3 Teoretisk rammeverk

I studien undersøker jeg Kanvas sine barnehagelektorstillinger. På bakgrunn av at stillingskategorien per i dag ikke er en formell karrierevei, har jeg valgt å fokusere på profesjonsteori for å få innsikt i hvordan profesjoner dannes, organiseres og utvikles (Eik et al., 2016, s. 27). Profesjonsteorien vil danne grunnlag for å undersøke hvordan barnehagelektorstillingen kan bidra til å utvikle barnehagelærerprofesjonen og profesjonsutøvelsen.

Jeg vil i første del av teoridelen anvende Anders Molander & Lars Inge Terum (2008) sin forståelse av begrepet profesjon. Før jeg videre benytter Bernt Andreas Hennem & Solveig Østrem (2016) sin betegnelse av barnehagelæreren som profesjonsutøver. Deretter presenteres teori knyttet til barnehagen som lærende organisasjon. Før jeg til sist i kapitlet redegjør for teori om profesjonsveiledning.

3.1 Profesjonsteori

Molander & Terum (2008, s. 13) definerer profesjoner som: «(...) Profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Profesjoner er yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning».

Personer innfor yrker som passer til denne definisjonen, gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver forholdsvis autonomt (Molander & Terum, 2008, s. 20). Autonomi blir innfor profesjonsteori forstått som friheten til å prioritere og vurdere hvordan utføre arbeidet, innenfor profesjonsyrkets gitte rammeverk (Eik et al., 2016, s. 93). Ifølge Molander & Terum (2008, s. 20) viser den autonome retten politisk tillit. De har tillit til at den spesialiserte kompetansen vil ivareta oppgaver av allmenn interesse, og en anerkjennelse av at arbeidsoppgavene som yrkesgruppen utfører har en samfunnsmessig betydning. Samtidig er det tillit til at disse oppgavene blir utført i tråd med standarder for god yrkesutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Molander & Terum (2008, s.16-17) viser til at profesjon er et flertydig begrep. Når en yrkesgruppe defineres som profesjon, kan dette være et overbevisende uttrykk om yrkets betydning og det kan gi forventninger om yrkets profesjonalitet. Profesjonsbegrepet viser til kunnskap, med epistemiske verdier som sann og gyldig og til godt utviklede ferdigheter (Molander & Terum, 2008, s. 17). For å vise til hva som kjennetegner profesjoner, bruker Molander & Terum (2008, s. 18-19) begrepene performative aspektet og det organisatoriske aspektet. Det performative aspektet beskriver en spesiell kvalitet ved måten profesjonsutøveren kan utføre arbeidet sitt på. For at profesjonsutøveren skal utføre sine arbeidsoppgaver på en adekvat måte, krever det en kombinasjon av formalisert kunnskap og utøvelse av skjønn (Molander & Terum, 2008, s. 19). Det organisatoriske aspektet beskriver hvordan profesjonsyrket har kontroll over sine arbeidsoppgaver. Denne kontrollen går ut på autonomi til å utføre arbeidsoppgavene uten at den er standardisert av en ekstern autoritet. Samtidig viser kontrollen til monopol, som kan forstås som hvordan en viss type utdanninger gir personer tilgang til å utføre bestemte inntektsbringende arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 18). Molander & Terum (2008, s. 19) påpeker at profesjonsmedlemmene må opptre som en organisert gruppe, en sammenslutning, for å holde intern kontroll slik at det ikke er den enkeltes moral som styrer. En slik sammenslutning handler om å utvikle en kollektiv selvforståelse som profesjon, og som kan være viktig for å få anerkjennelse for å være den som skal forvalte mandatet som er gitt (Molander & Terum, 2008, s. 19).

Hennum & Østrem begrunner barnehagelæreryrket som en profesjon på bakgrunn av en utdanning på bachelornivå, og et mandatet på å utføre sin yrkesutøvelse på vegne av fellesskapet (Hennum & Østrem, 2016, s. 20). Barnehagelærerens oppgaver er definert av samfunnsmandatet som er barnehageloven (2005), og rammeplan (2017) som er en forskrift til barnehageloven og beskriver innhold og oppgaver (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Som profesjonsutøver utgjør barnehagelæreren et bindeledd mellom staten og enkeltmennesket. Der staten har gitt mandatet, mens det er barna og deres foreldre som har behovet for yrkesutøvelsen (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). Hennum & Østrem (2016, s. 18) påpeker at som profesjonsutøver har man ansvar for å ivareta en dobbelthet, som handler om å finne en best mulig løsning for enkeltmennesket og samfunnets interesser samtidig. Barnehagelærere som profesjonsutøvere har som oppgave å bruke sin kunnskap, erfaring og skjønn til å identifisere, reflektere og håndtere spenninger som kan oppstå i forbindelse med denne dobbeltheten. Dette kan eksempelvis være politikernes ønske om å få synlige resultater ved å innføre krav om kartlegging, som ikke står i henhold til barnehagelærerens kunnskap om omsorg, lek og vennskap som verdi i seg selv og som i seg selv ikke kan brukes som målbar indikator (Hennum & Østrem, 2016, s. 18).

Det er motforestillinger om at barnehagelæreryrket er en profesjon. Professor i sosiologi Jens Christian Smeby stiller spørsmål ved om førskolelæreryrket er en profesjon. Der han blant annet viser til at en profesjon kan gjøre spesifikke oppgaver på bakgrunn av sin spesialistkunnskap, dette knytter seg til en arbeidsdeling som skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle (Smeby, 2014, s. 12). Mens det i barnehagen utføres arbeidsoppgaver som skiller lite fra tilsyn og omsorg som utøves i barnas familie, der ekspertkunnskap ikke er nødvendig. Samtidig er det mange ansatte i barnehagen med lav formell kompetanse, og likevel kan mange av de samme arbeidsoppgavene utføres av alle (Smeby, 2014, s. 13-14). Liv Torunn Eik så i sin doktorgrad på nyutdannede førskolelæreres kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året. Hun hevder at selv om barnehagelærere gjør de samme arbeidsoppgavene som de ufaglærte, er det forskjell i kvaliteten på samspillet med barna. Dette utspiller seg ved at barnehagelærere er mer barnesentrerte, og i samspillene fremmer de barnas utforskning, medvirkning og selvstendighet (Eik et al., 2016, s. 21). Samtidig vil bevissthet rundt Smeby sine uttalelser bidra til forståelse for hva som er utfordringene i barnehagelæreryrket, og kan brukes til å se hva som bør styrkes i utdanningen og yrkesrollen (Hennum & Østrem, 2016, s. 21).

3.1.1 Barnehagelærerens forpliktelser som profesjonsutøver

Hennum & Østrem (2016, s 11) viser til at barnehagelæreren som profesjonsutøver har et ansvar for å finne balanse mellom tre forpliktelser: politikken og samfunnsmandatet, faglig kunnskap og etikken.

Forpliktelsen til politikken og samfunnsmandatet handler om det politisk vedtatte samfunnsmandatet, som er barnehageloven og rammeplanen. Hennum og Østrem (2016, s. 103) viser til at det også handler om ansvaret barnehagelæreren har som profesjonspolitisk aktør, og det ansvaret de har i å utvikle profesjonen i en samfunnskontekst. Barnehagelærere må på bakgrunn av sin formelle utdanning være i stand til å vurdere rammeplanen og andre styringsdokumenter kritisk, og komme med argumentasjoner i offentlig diskusjon innenfor barnehagepolitikken hvis det er noe de ikke kan stille seg bak (Hennum & Østrem, 2016, s. 106). Barnehagelæreres deltakelse i offentlige debatter vil gi innsikt i deres førstehåndserfaring om barnehagehverdagen, og som sakkyndige i barnehagepedagogikk. Å ytre seg offentlig er profesjonen som fellesskap sitt ansvar, men hver enkelt profesjonsutøver bør ha kompetanse for å være i stand til å være aktive deltakere på faglige og utdanningspolitiske arenaer (Hennum & Østrem, 2016, s. 108).

I forbindelse med profesjonsutøverens kompetanse til å delta i faglige og politiske diskusjoner, viser Hennum & Østrem (2016, s. 108) til Erling Lars Dale (1999) sine tre kompetansenivåer. Det er det siste kompetansenivået jeg ønsker å legge vekt på i min studie, siden de to første nivåene handler om evnen til gjennomføring av pedagogisk praksis og evnen til planlegging og evaluering av pedagogisk praksis (Dale & Pedersen, 1999, s. 34). Mens kompetansenivå 3 (K3) handler om evnen til å forankre den pedagogiske praksisen til profesjonens teorigrunnlag, og dermed reflektere over og begrunne egen praksis. Profesjonsutøvere på K3 evner å bruke teorigrunnlaget til å ta forskningsavstand til profesjonsutøvelsen, gjennom å fortolke, analysere og drøfte (Dale & Pedersen, 1999, s. 51-53). Ifølge Dale (1999, s. 54-55) krever det av pedagoger som profesjonsutøvere kompetanse til å delta i forskningspraksiser. Dette handler om evnen til å stille spørsmål om yrket og profesjonen, og evnen til å kommunisere svar i denne sammenheng. Hennum & Østrem (2016, s. 110) påpeker at å være profesjonell i sin profesjonsutøvelse innebærer at man er på K3. Det er dette nivået som gjør profesjonsutøver i stand til å forske på og utvikle egen praksis, og delta i faglige diskusjoner offentlig.

Forpliktelsen til kunnskapen, faget og pedagogikken handler om kunnskapen barnehagelæreren trenger for å fortolke samfunnsmandatet og omsette det til praktisk handling. Kunnskapen om barns utvikling, lek, læring og danning skal forvaltes på en etisk forsvarlig måte, for å ivareta barnas og samfunnets beste (Hennum & Østrem, 2016, s. 46). Hennum & Østrem (2016, s. 26) viser videre til at denne forpliktelsen også handler om å utvikle et fagspråk. Fagspråket skal bidra til et språklig repertoar basert på fagterminologi fra barnehagelærerutdanningen, og faglig trygghet til å beskrive og begrunne det pedagogiske arbeidet til foreldre, andre instanser, politikere og offentligheten. Et fagspråk basert på fagterminologi er nødvendig for å oppnå tillit og anerkjennelse fra foreldre og samfunnet (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Samtidig har fagspråket en viktig rolle i å reflektere over utførte handlinger, og for å ha et kritisk og analytisk blikk på den pedagogiske praksisen i barnehagen. Å utvikle et fagspråk er en del av barnehagelærerprofesjonens spesialistkunnskap, og det er fagspråket som gjør det mulig å knytte teoretisk kunnskap opp mot erfaringer og for å reflektere over handlingsvalg i konkrete situasjoner (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Samtidig er et faglig fellesskap viktig for å videreutvikle relevant fagspråk, og kan være med på å forsterke det som skiller barnehagelærernes spesielle kunnskaper fra mer allmenn kunnskap om barn (Hennum & Østrem, 2016, s. 26-27).

Den tredje forpliktelsen er etikken og verdigrunnet. Hennum og Østrem (2016, s. 12-13) hevder at pedagogikk er etikk. Forpliktelsen er viktig for å hindre at barnehagelærers arbeid med barna skal bli en teknisk og instrumentell praksis, der pedagogikken blir sett på som et redskap for å komme frem til effektive metoder for å oppdra og undervise. Barnehagens pedagogiske arbeid krever barnehagelærere med et bevisst forhold til det pedagogiske grunnsynet, som handler om hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for praksisen som utøves (Hennum & Østrem, 2016, s. 66). For å fremme en etisk praksis må et overordnet mål være å på en best mulig måte ivareta barnets humanitet (Hennum & Østrem, 2016, s. 13). Dette kan blant annet bli sett i sammenheng med hvordan pedagogikk sett som et redskap og pedagogikk sett som et etisk fag, vil utgjøre forskjellige syn på barnet og hvilke egenskaper de tillegges (Hennum & Østrem, 2016, s. 89). Hennum & Østrem (2016, s. 93) viser til at pedagogikk som redskap vil redusere barnet til objekt, der den voksne bruker sin kunnskap til å forme barnet. Mens en etisk pedagogikk anerkjenner barndommens egenverdi, og ser på barnet som et fullverdig menneske i sitt eget liv og tillegges dermed verdier som menneskeverd og ukrenkelighet (Hennum & Østrem, 2016, s. 89-90). Dette ser jeg i sammenheng med hvordan Berit Bae (2009, s. 11) ser på anerkjennelse av barnet som

likeverdig subjekt og med rett til å være ekspert på egen opplevelsesverden. Forutsetningen for at barnet anerkjennes som et likeverdig subjekt dannes i relasjon med de voksne. Kvaliteten på samspillet som muliggjør eller begrenser barnets opplevelsesverden kaller Bae (2009) for romslige og trange samspillsmønstre. I romslige samspillsmønstre er de voksne lyttende og mottakelige for barnas uttrykk, og de blir møtt ut fra egne forutsetninger (Bae, 2009, s. 19). Mens i trange samspillsmønstre er de voksne mindre engasjerte og uttrykksfulle, ufokusert og flate i sin kommunikasjon med barna. De voksne gir barna i liten grad støtte til å delta og uttrykke seg i fellesskapet (Bae, 2009, s. 22).

Innfor barnehagelærerprofesjonens yrkesutøvelse handle om etikk som er gyldig innenfor barnehagekonteksten, som er områdeetikk (Hennum & Østrem, 2016, s. 67). Ifølge Hennum & Østrem (2016, 67) går områdeetikken ut på at personer i sin yrkesutøvelse står overfor etiske problemstillinger som ikke er vanlig for andre å oppleve. For å prøve å regulere forhold som er spesielle for lærerprofesjonen er det utarbeidet en etisk plattform, «*Lærerprofesjonens etiske plattform*» (Hennum & Østrem, 2016, s. 68). Den ble utarbeidet av utdanningsforbundet i 2012, og den gjelder for alle lærere og ledere i norsk barnehage og skole (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2). Plattformen kan bli sett på som et verktøy som sikrer at barnehagelærer eller lærer utfører god praksis når de står overfor etiske problemstillinger, og som fremmer barnas beste i utøvelsen av skjønn (Utdanningsforbundet, 2012, s. 3-5).

De tre forpliktelsene Hennum & Østrem (2016) viser til vil jeg bruke i analysen av empirien til å se hva det vil si å få inn en barnehagelærer med masterkompetanse i barnehagen. Det vil være relevant å se om barnehagelektorene har en rolle i å styrke barnehagens bruk av fag og fagspråk, og i barnehagens utøvelse av en etisk pedagogikk. Jeg ønsker også å bruke Dale (1999) sin kompetansenivå 3 til å undersøke om barnehagelektorene bidrar til å utvikle personalets evne til å ta forskningsavstand til sin pedagogiske praksis.

3.1.2 Utøvelse av skjønn

For at en profesjon skal utøve sin yrkesutøvelse på en adekvat måte, må den formaliserte kunnskapen kombineres med skjønn. Grunnen til dette er at en profesjonsutøver vil møte på mange ulike yrkessituasjoner, som er vanskelig å standardisere (Molander & Terum, 2008, s. 19-20). Utøvelse av skjønn krever at profesjonsutøveren resonnerer over handlemåter som er aktuelle ut fra sin fortolkning enkelt tilfellet og i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008, s. 20). Det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen kan ikke standardiseres, det krever tilpasninger til det spesielle ved situasjoner og

til de menneskene som er involvert (Lingås et al., 2013, s. 152). Grimen & Molander (2008, s. 181) viser til Ronald Dworkin (1978) som bruker hullet i en smultring som metafor for å vise til at utøvelse av skjønn er et frihetsrom, men innenfor restriksjoner som myndigheter har fastsatt. For barnehage vil dette bli sett i forhold til barnehagelærerprofesjonens tre forpliktelser (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). Som viser til myndighetenes regulering av barnehagens innhold og oppgaver gjennom barnehageloven og rammeplanen. Samtidig må rammeverket tolkes basert på barnehagelærerens kunnskap og etiske dømmekraft (Hennum & Østrem, 2016, s. 19).

Friheten til å tolke samfunnsmandatet på bakgrunn av faglig kunnskap og etiske verdier, viser til myndighetenes tillit overfor barnehagelæreren som profesjonsutøver. Samtidig som myndighetene har tro på at samfunnsmandater forvaltes på en god måte (Grimen, 2008, s. 198). Grimen (2008, s. 198) påpeker at denne tilliten har gitt barnehagelærerprofesjonen en skjønnbasert beslutningsmakt. Det er ingen garant for at denne beslutningsmakten forvaltes på en hensiktsmessig måte, og den kan misbrukes. Grimen (2008, s. 198) viser til at dette kan uttrykke seg gjennom ond vilje eller inkompetanse. Dette ser jeg i sammenheng med det Eik et al. (2016, 109) skriver om behovet for at skjønnsutøvelse må settes ord på og drøftes med kolleger. På den måten kan skjønnbaserte vurderinger som er gjort ansvarliggjøres gjennom beskrivelser og begrunnelser, samtidig vil det forankres i profesjonskunnskap og det pedagogiske grunnlaget til barnehagen. Dette skaper muligheter for en kollektiv profesjonslæring, og bidrar til å utvide rommet for mulige måter å utøve skjønn og kvaliteten på skjønnsmessige vurderinger (Eik et al., 2016, s. 109-113). Nyutdannede mangler de erfaringene i å utøve skjønn som de erfarne barnehagelærerne, men samtidig har de kjennskap til nyere faglitteratur og forskning. De kan derfor ha ulike skjønnbaserte vurderinger og beslutninger. Dette viser igjen til behovet for at de kunnskapene, erfaringene og verdiene de skjønnsmessige vurderingene og beslutningene bygger på må bli satt ord på, og at det gis rom for diskusjoner rundt dette i personalgruppen (Lingås et al., 2013, s. 153).

Utøvelse av skjønn kan bli sett i sammenheng med kvalifisert improvisasjon, siden det er begreper som overlapper og utfyller hverandre (Lingås et al., 2013, s. 154). Det pedagogiske arbeidet i barnehagen krever en evne til å ta tak i det overraskende og uventede som kan oppstå i samspill med barna. Evnen til å mestre dette handler om improvisasjon (Eik et al., 2016, s. 113; Lingås et al., 2013, s. 154). I samspillet mellom barnet og barnehagelæreren skjer det ofte uforberedte hendelser, der den improviserte måten å imøtekomme dette bygger på barnehagelærerens kunnskaper, erfaringer, verdier og skjønn (Lingås et al., 2013, s. 154).

Sverdrup & Myrstad (2021, s. 54-55) viser til at improvisasjon er en førsterangsløsning. De ser ikke på improvisasjon som å måtte ty til nødløsninger i mangel på planlegging, men de påpeker at det krever ferdigheter og øving for å utvikle denne evnen. Dette bidrar til at barnehagelæreren vil bygge seg opp en kunnskapsbase basert på erfaringer, som kan hentes fram i samspillet med barna. Samtidig krever improvisasjon en kontinuerlig refleksjon rundt personalets verdimeslige ståsted (Myrstad & Sverdrup, 2021, s. 56-57).

Siden det pedagogiske arbeidet i barnehage i liten grad kan standardiseres, vil det være relevant å undersøke om barnehagelektorene i Kanvas bidrar til at personalet beskriver og drøfter skjønnsutøvelsen. Hvis de har en slik rolle, vil det være interessant å undersøke hvordan de jobber med dette.

3.1.3 Refleksjon i og på handling

Refleksjon kan bli forstått som å bøye tilbake, og er en form for ettertanke (Ødegård et al., 2017, s. 44). Refleksjon handler om at man gjenopplever erfaringer man har gjort seg, og gir mulighet til å tenke over, vurdere og evaluere handlingsforløpet (Filstad, 2016, s. 67).

Schön (1991) hevdet at i hverdagen er kunnskapen vår vanligvis taus. Vi viser kunnskapen gjennom våre handlinger, men ofte kan vi ikke utrykke det vi vet. Denne tause kunnskapen viser Schön også gjelder for profesjonelle i sin yrkesutøvelse, og kaller det knowing-in-action (Schön, 1991, s. 49). Samtidig vil man som profesjonell yrkesutøver komme i situasjoner som er uventet og overraskende, og der knowing-in-action ikke er tilstrekkelig for å utføre arbeidsoppgaven. Schön bruker begrepet reflection-in-action om hvordan den profesjonelle i slike situasjoner evner å reflektere over handlingsforløpet, hva som ligger til grunn for det som skjer og mulige handlingsalternativer videre (Schön, 1991, s. 49). Reflection-in-action er refleksjoner som skjer i nærtid med handlingen, derfor vil refleksjonen bidra til å endre praksisen i den aktuelle situasjonen (Schön, 1991, s. 62). Schön (1991, s. 55) bruker også begrepet reflection-on-action som handler om refleksjon over handling i ettertid, der man reflekterer over de erfaringene man har gjort seg om handlingsvalgene. Denne refleksjonen kan bidra til at profesjonsutøveren handler på en annen måte hvis det oppstår lignende situasjoner (Schön, 1991, s. 55).

I en profesjonell praksis er det mange situasjoner som er repeterende (Schön, 1991, s. 60). Hvis praksisen er stabil og det i liten grad skjer noe uventet, kan den profesjonelle trene opp sin praksis og utvikle et repertoar av forventninger og teknikker. Når det er få overraskelser og den profesjonelle har lært seg hva som skal bli sett etter i sin praksis og hvordan det skal

handles, vil knowing-in-action bli stadig mer taus, spontan og automatisert (Schön, 1991, s. 60). En praksis som er repeterende og en taus knowing-in-action, kan bidra til at den profesjonelle ikke får mulighet til å tenke over hvorfor praksisen utøves slik den gjør og dermed muligheten til endring. Refleksjon kan dermed blir sett på som et middel for å korrigere taus kunnskap som dannes om praksisen blir repeterende, og gjør det mulig å tilpasse det unike ved situasjoner som oppstår (Schön, 1991, s. 61).

I studien ønsker jeg å se hvordan barnehagelektorene kan bidra til å gjøre den pedagogiske praksisen mindre taus, ved å relatere til Schön (1991) sine begreper knowing-in-action og reflection-in-action.

3.2 Barnehagen som lærende organisasjon

De siste årene er fokuset i barnehagesektoren flyttet fra kvantitet og til kvalitet på barnehagetilbudet, synliggjort gjennom den politiske interessen for dette i offentlige utredninger og stortingsmeldinger (Bae, 2018, s. 27). Utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon blir ofte brukt i sammenheng med ønsket om kvalitetsutvikling av barnehagetilbudet (Gotvassli et al., 2017, s. 17). I dette studiet bruker jeg Peter M. Senge sin definisjon av lærende organisasjon: «*Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye ekspansive tankemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap*» (Senge & Lillebø, 1991, s. 9).

Gotvassli (2017, s. 17) viser til at barnehagen som lærende organisasjon ble introdusert i rammeplan fra 2006, der det påpekes at barnehagen og personalet må være i en stadig utvikling for å være rustet til å møte nye krav og utfordringer som en pedagogisk samfunnsinstitusjon. Likevel blir det lite utypet og forklart hva det betyr at barnehagen skal utvikles som en lærende organisasjon i rammeplanen eller andre politiske dokumenter (Gotvassli & Søbstad, 2020, s. 138).

Cathrine Filstad (2016, s. 11) mener at kunnskap, kompetanse og læring må bli sett i sammenheng med organisasjonens strategiske mål, og ledelsen blir en viktig brikke for å få det til. Filstad (2016, 25) har en praktisk tilnærming til lærende organisasjoner og forstår det som hvordan organisasjoner konstruerer og forbedrer læring, der læring relateres til endring. Dermed handler lærende organisasjon om å være rustet til kontinuerlig endringsarbeid, og læring blir sett på som et middel for å nå mål (Filstad, 2016, s. 25).

Senge (1991, s. 9) viser i sin definisjon av lærende organisasjoner til at menneskene i organisasjonen skal bli flinkere til å lære i fellesskap. På denne måten blir samspillet mellom menneskene i organisasjonen viktig for at læring skal kunne skje. Organisasjonen må skape et miljø der menneskene ikke bare bli motivert av egeninteresser, som dermed kan bli stående i veien for fellesskapet. Senge (1991) ser på mennesket som opptatt av å høre til noe større enn seg selv, og som har et ønske om å skape noe viktig sammen med andre. Av denne grunnen vil felles visjoner og verdier gi motivasjon for å gjøre en innsats utover egeninteresser (Senge & Lillebø, 1991, s. 276). Senge (1991, s. 19) beskriver læring som endring av tankegang, der vi ved å lære blir i stand til å gjøre noe vi ikke var i stand til før. En organisasjon som lærer vil være bedre i stand til å skape sin egen fremtid (Senge & Lillebø, 1991, s. 19).

For at læring skal kunne skje i samspill mellom mennesker skiller Senge (1991) mellom deltakende åpenhet og reflekterende åpenhet.

I organisasjoner hvor det er deltakende åpenhet, vil det medføre at alle får uttrykt sin mening. Er man ikke enige, slår man seg til ro med å være uenig. I en organisasjon der det er kultur for å dele synspunkter, vil ikke i seg selv bidra til å forandre på synspunktene. Siden tenkningen bak ikke blir påvirket (Senge & Lillebø, 1991, s. 279). Mens i organisasjoner der de ansatte har ferdigheter til å utøve reflekterende åpenhet, er det vilje til å rette blikket innover i seg selv og utfordre egen tenkning. Man vil evne i fellesskap å granske hverandres tenkning, og være åpen for at man kan ta feil (Senge & Lillebø, 1991, s. 279). For å utvikle en lærende organisasjon bør både deltakende åpenhet og reflekterende åpenhet være til stede. Det vil da være trygt å dele synspunkter med hverandre, samtidig som man muliggjør utvikling av ferdigheter til å utfordre hverandres tenkning (Senge & Lillebø, 1991, s. 281).

Senge ser på styring og kontroll fra ledelsen som hemmende for individers motivasjon for å lære (Senge & Lillebø, 1991, s. 289). Løsningen er en desentralisering av maktstrukturen, som handler om at størst mulig beslutningsmyndighet bør flyttes nedover i organisasjonens hierarki. Dette krever en ledelse som gir slipp på styring og kontroll. Dermed vil det bli større frihet for den enkelte til å prøve ut nye ideer, og enkeltpersoner vil i større grad selv ansvarliggjøres for at det skapes resultater (Senge & Lillebø, 1991, s. 289). Desentralisering av maktstrukturen har også en praktisk betydning. Dette er i form av at de lokale aktørene sitter på nyere informasjon, og de er bedre plassert til å gjøre endringer som er nødvendig for å være i stand til å tilpasse seg (Senge & Lillebø, 1991, s. 289).

I følge Senge (1991) må det arbeides for å mestre fem disipliner for at organisasjoner skal bli lærende organisasjoner, det er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge & Lillebø, 1991, s. 12-15).

Senge beskriver at det å mestre betyr at man har kunnskap, som bidrar til at man kan utøve bestemte ferdigheter. De som kan sitt fagområde, har høy grad av personlig mestring (Senge & Lillebø, 1991, s. 13). Ifølge Senge (1991, s. 147-148) handler disiplinen personlig mestring om personlig vekst og utvikling. Dette er en livslang prosess som handler om å utvikle evnen til å skape ønskede resultater. Den enkelte ansattes fremtidsvisjoner skal formuleres, samtidig som det må vurderes hvordan den enkelte skal oppnå sine ønskede mål (Senge & Lillebø, 1991, s. 13). For å få dette til må den nåværende situasjonen bli sett i sammenheng med de ønskede målene for fremtiden. Slik kan den enkelte danner seg et bilde av hva som må til for å videreutvikle sine evner til å skape resultatene de ønsker (Senge & Lillebø, 1991, s. 147-148).

I disiplinen mentale modeller handler det om hvordan inngrodde antakelser, tankeganger og generaliseringer ofte er ubevisste. Disse mentale modellene er med å påvirke personers synspunkter om virkeligheten, og dermed også måten vi handler (Senge & Lillebø, 1991, s. 14). Ifølge Senge (1991, s. 14) må barnehagen innenfor denne disiplinen legge til rette for å synliggjøre, diskutere og kritisk vurdere gjeldende forestillinger som er styrende for personalets måte å handle på. For å utvikle en lærende organisasjon vil refleksjonsferdigheter bidra til at ansatte blir klar over hvordan deres mentale modeller påvirker deres syn på virkeligheten, og dermed praksisen de utfører i barnehagen (Senge & Lillebø, 1991, s. 196).

Disiplinen felles visjon handler om å etablere et felles bilde av hva menneskene i organisasjonen ønsker å skape (Senge & Lillebø, 1991, s. 212). Felles visjoner og mål for en ønsket fremtid for organisasjon knytter menneskene sammen til en felles identitet, og det gir et felles fokus for organisasjonens læring (Senge & Lillebø, 1991, s. 212). For å oppnå felles visjoner krever det evne til å avdekke individuelle ønsker for fremtidig tilstand for organisasjonen, som skaper vilje og engasjement til deltakelse og ikke fordi det er bestemt fra ledelsen (Senge & Lillebø, 1991, s. 15). Hvordan ledelsen involverer de ansatte i utarbeidelsen av målsetninger for den kollektive innsatsen i barnehagen, vil påvirke om de ansatte får et eierforhold til det eller ikke.

Gruppelæring handler om å lære å lære sammen, og hvordan den enkelte i gruppen kan oppnå raskere personlig vekst enn alene. Senge (1991, s. 15) fremhever at gruppelæring må basere seg på dialog, der åpenhet for hverandres tanker og ideer bidrar til større innsikt enn individet

kan oppnå alene. I en barnehage er det både ufaglærte, fagarbeider og pedagogisk personale som arbeider sammen. For å utnytte og utvikle hverandres kompetanser og lære av hverandre, er det nødvendig å legge til rette for en åpen dialog mellom personalet. Der det er tillit for å dele sine tanker og synspunkter (Filstad, 2016, s. 47).

Senge sine disipliner handler om å lære seg teorier og teknikker om læring i organisasjoner, der man med å mestre disse kan tilegne seg ferdigheter og kompetanse gjennom praksis (Senge & Lillebø, 1991, s. 16). Disiplinen systemtenkning bidrar til å se helhetlig på disiplinene, slik at de ikke er enkeltstående tiltak. Systemtenkning bidrar til å binde alle disiplinene sammen, og viser til en gjensidig relasjon til hverandre (Senge & Lillebø, 1991, s. 16-17). Det kan blant annet være avgjørende for arbeidet med disiplinene felles visjon å gi rom for refleksjoner for å bli bevisst og korrigere mentale modeller. Eksempelvis hvis barnehagen arbeider med felles visjon om å jobbe prosjektbasert der barnas interesser, spørsmål og betraktninger skal være drivende. Vil det være nødvendig å gi rom for refleksjoner rundt personalets syn på barnet, og Bae (2009) sine begreper romslige- og trange samspillsmønstre vil være en inngang til å reflektere over hvordan de voksne samspillsmønstre påvirker barnas mulighet til å uttrykke seg.

Begrepene i Senge (1991) sin forståelse av lærende organisasjoner vil jeg bruke for å utforske hvordan barnehagestiftelsen Kanvas har lagt til rette for barnehagelektorstillingen i organisasjonen. De fem disiplinene benyttes i analysen for å undersøke hvordan barnehagelektorenes masterkompetanse blir tatt i bruk, og hvordan dette påvirker fellesskapets læring i barnehagen.

3.3 Profesjonsveiledning

Veiledning er et av flere verktøy som kan benyttes for å utvikle barnehagen til å bli en lærende organisasjon. Veiledning legger til rette for at personalet kan reflektere om faglige og etiske problemstillinger de møter på i sin yrkesutøvelse (Mørreaunet et al., 2019, s. 159). Som vist i kapitlet 1.3.3 skal en som har tatt master i pedagogikk med studieretning barnehagefag blant annet ha ferdigheter til å initiere og lede pedagogiske utviklingsprosesser og kritisk analysere pedagogiske utfordringer og foreslå løsninger. Derfor ønsker jeg i dette studiet å utforske om barnehagelektorene i Kanvas får brukt sin masterkompetanse i barnehagens veiledningsprosesser.

Profesjonsveiledning defineres som *en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler*

er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antagelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling (Bjerkholt, 2017, s. 88).

Ved å bruke profesjonsveiledning som analytisk verktøy knyttes veiledning til barnehagens virksomhet, profesjonsgrunnlaget og mandatet som barnehageprofesjonen er forpliktet til. I barnehagesammenheng har veiledning til hensikt å støtte, styrke og utvikle barnehagelæreren som profesjonsutøver, slik at god kvalitet på den profesjonelle praksisen opprettholdes og videreutvikles (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 18). Samtidig muliggjør veiledning til at alle i personalgruppen reflekterer over egne holdninger, verdier og sitt bidrag til arbeidet i barnehagen (Mørreaunet et al., 2019, s. 160). Ulleberg & Jensen (2017, s. 18) viser til at veiledning kan bidra til å utvikle en utforskende holdning i barnehagen, og der det er kultur for å dele ideer og refleksjoner med hverandre.

Selv om jeg tar utgangspunkt i profesjonsveiledning, ser jeg det som nødvendig å vise til at veiledning av ansatte som ikke tilhører barnehagelærerprofesjonen også er sentralt. En personalgruppe kan bestå av ansatte som er ufaglærte, faglærte barne- og ungdomsarbeidere eller ansatte med en annen høyere utdanning enn barnehagelærerutdanning. Den blandete fagbakgrunnen bidrar til at det pedagogiske arbeidet i barnehagen blir møtt med både formelle og ikke-formelle kunnskaper og erfaringer (Skoglund & Sundvall, 2021, s. 19). Skoglund & Sundvall (2021, s. 19) hevder at dette kan medføre til at yrkesutøvelsen i barnehagen kan baseres på praktiske erfaringer og personalets egen forståelser for hva som er beste måten å handle på. Ødegård, Nordahl & Røys (2017) tar til orde for å bruke profesjonsfaglig veiledning, som skiller seg fra profesjonsveiledning ved at det inkluderer hele barnehagepersonalet. Profesjonsfagligveiledning viser til at hele personalgruppen skal ivareta kravene til barnehagens samfunnsmandat, og har et etisk ansvar i sitt arbeid (Ødegård et al., 2017, s. 43). Grunnen til at jeg velger å ta dette med er fordi som profesjonsutøvere skal barnehagelærere sikre at arbeidet utøves i henhold til faget, samfunnsmandatet og etikken (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). Derfor vil det i analysen av empirien være relevant å undersøke hvilken rolle barnehagelektor har i forhold til veiledning av personalet som tilhører barnehagelærerprofesjonen, og det øvrige personalet.

Bjerkholt (2017, s. 65) bruker veiledning som et paraplybegrep, der fellesbetegnelsen omfatter blant annet rådgivning, coaching, mentoring og konsultasjon. Felles for de ulike retningene er at dette ikke er løst snakk om hverdagslige hendelser, men det er profesjonelle

samtaler som preges av systematikk og målrettethet (Bjerkholt, 2017, s. 61). Bjerkholt (2017, s. 12) tar utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse når hun bruker profesjonsveiledning, der veiledningen vil arte seg ulikt ut ifra hvilken kontekst det skjer i. Veiledning med studenter og veiledning med kollegaer vil fasiliteres ulikt. Det er likevel noen aspekter ved veiledning som går igjen, dette gjelder blant annet relasjonen mellom deltakerne (Bjerkholt, 2017, s. 86). Hensikten med veiledning er å bidra til andres læring, dermed er relasjonen mellom veisøker og veileder viktig for at læring skal kunne skje. I en veiledningsprosess må veileder og veiledersøker sammen finne ut hva som må vektlegges i veiledningen (Bjerkholt, 2017, s. 86). Det har siden 90-tallet i Norge vært en dreining i hvordan veilederrollen og veisøkerrollen fremstår. Veilederrollen har gått fra å fremstå som eksperten som med sin visdom og erfaring skulle hjelpe veisøker. Til å heller innta en indirekte veilederrolle som skal støtte veisøker i å bruke sine kunnskaper, erfaringer, holdninger og etiske vurderinger til å begrunne og kritisk reflektere over den pedagogiske praksisen (Bjerkholt, 2017, s. 139).

I Norge har litteraturen om veiledning i pedagogisk sammenheng i stor grad vært preget av formaliserte veiledningssamtaler. Dette er samtaler som er skjermet fra den konteksten veiledningssamtalene tar utgangspunkt i (Bjerkholt, 2017, s. 67). Uformelle samtaler i hverdagen kaller Bjerkholt (2017, s. 67) for lærende dialoger, dette er samtaler som har læring og utvikling som formål. Dette kan være spontane veiledningssamtaler med en i personalet på bakgrunn av hendelser som oppstår, der man parallelt er sammen med barnegruppen (Bjerkholt, 2017, s. 67). Eksempelvis hvis det oppstår en hendelse under påklledningssituasjonen, kan det oppstå spontan veiledning om hvordan gjennomføre det på en god måte, som ivaretar enkeltbarnets behov og barnegruppen som helhet. Lærende dialoger kan forekomme som rådgivning, men også som felles vurderinger om den pågående situasjonen (Bjerkholt, 2017, s. 72). Mens andre ganger kan lærende dialoger brukes for å tilgjengeliggjøre profesjonskunnskap overfor kollegaer som er vanskelig å verbalisere eller vise til utenfor konteksten det hører til (Bjerkholt, 2017, s. 68). Hvis man inkluderer disse uformelle veiledningssamtalene som skjer i hverdagen, kan man anse at veiledning kan foregå i mer eller mindre formaliserte settinger (Bjerkholt, 2017, s. 68).

Ved å bruke lærende dialoger kan man gjøre hverandre bevisst på den tause kunnskapen som ligger i profesjonsutøvelsen, og dermed blir det mulig å sette ord på og utdype den tause kunnskapen som legger føringer for valgene som blir tatt (Bjerkholt, 2017, s. 72). Samtidig viser Bjerkholt (2017, s. 72-74) til at lærende dialoger ikke gir muligheten til å skape avstand til handlingen slik at man kan utdype og problematisere sider ved situasjonen, og vurdere om

man skal justere praksis. Dette er på grunn av at man skal holde oppmerksomheten på samtalen og den praktiske utøvelsen samtidig. Mens den formaliserte veiledningen som er avskilt fra praksis, vil ikke gi samme nærheten til utøvelsen av praksis og den tause kunnskapen som ligger bak. Men det gir rom for en granskende, analyserende og en kritisk vurdering av yrkesutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 72). For å gi plass til refleksjoner som omhandler nærhet og distanse til praksis, bør det være en kombinasjon av uformelle og formaliserte veiledningssituasjoner (Bjerkholt, 2017, s. 74). Profesjonsveiledning skal ifølge Bjerkholt (2017, s. 91) både gi nærhet og innsikt i profesjonsutøvelsen, og bidra til avstand til profesjonsutøvelsen for å analysere og kritisk reflektere over det som skjer.

Som nevnt vil det i barnehage være personalgrupper med ulik fagbakgrunn. Det er derfor nødvendig at pedagogisk leder deler av sin profesjonskunnskap med personalgruppen i barnehagehverdagen, og på den måten bidrar til høyt faglig fokus (Skoglund & Sundvall, 2021, s. 26). For at barnehagen skal være en lærende organisasjon ser jeg denne delingen av profesjonskunnskap i sammenheng med det Ødegård et al. (2017, s. 26) sier om at veiledning kan brukes som en metode for å utvikle og endre praksis i barnehagen. Veiledning bidrar til at personalet reflekterer og kan være kritisk over seg selv og sin praksis i møte med barna (Ødegård et al., 2017, s. 26). Ifølge Skoglund & Sundvall (2021, s. 26) skal delinga av profesjonskunnskap bidra til et faglig fokus. Dette handler om å ta utgangspunkt i hverdagsøyeblikk som oppstår i barnehagehverdagen, og bruke profesjonskunnskap til å sette ord på det som skjer. Denne måten å dele av sin profesjonskunnskap, vil bidra til felles refleksjoner over praksis som utføres på avdelingen. Refleksjoner med et faglig fokus på arbeidet er et viktig bidrag for å hindre at den pedagogiske praksisen baserer seg på praktiske erfaringer, eller av den enkelte ansattes verdier, holdninger, forestillinger og meninger (Skoglund & Sundvall, 2021, s. 30). Siden barnehagelektorer er en stilling som bare noen barnehager tilbyr, inngår de ikke som en del av rammeverket som legger føringer for barnehagene. Derfor ønsker jeg å finne mer ut om hva de med sin masterkompetanse, kan tilføre slike veiledningssituasjoner i både formaliserte og uformelle situasjoner.

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien, og hvilket vitenskapsteoretisk ståsted studien har.

Forskningsmetode er en strategisk fremgangsmåte for å finne svar på problemer, og fremskaffe ny kunnskap (Furseth & Everett, 2020, s. 137). De metodiske valgene jeg tar gjøres med utgangspunkt i min problemstilling. Jeg ønsket å utforske *barnehagelektorens opplevelser av sitt bidrag til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. For å utforske problemstillingen hadde jeg to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever barnehagelektorene i Kanvas at deres masterkompetanse brukes i barnehagen, og hvordan opplever de at masterkompetansen kommer barnehagen til gode?
- Hvilke utfordringer opplever barnehagelektorene i møte med barnehagens struktur?

I denne studien ønsket jeg å bidra med ny kunnskap om barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagen. Kvalitative metoder brukes ofte for å utforske et område det er lite kunnskap om (Creswell & Guetterman, 2021, s. 41). Det er lite forskning på barnehagelærere med masterutdanning og lite kunnskap om hva de tilfører barnehagen. Kanvas har med sine barnehagelektorstillinger utviklet en stilling til barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagen. For å få frem erfaringene til barnehagelektorene, vil empiri basert på ord og beskrivelser være mest hensiktsmessig. Derfor valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Siden det er lite forskning og kunnskap på området var det nødvendig med en åpen tilnærming, der mine metodiske valg var på bakgrunn av å få frem barnehagelektorenes beskrivelser og erfaringer (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Dermed måtte problemstillingen og intervjuguiden ramme inn det jeg søkte kunnskap om, samtidig som de ikke måtte begrense muligheten for å utforske barnehagelektorenes utsagn. Den åpne tilnærmingen til barnehagelektorenes opplevelser, gir meg som forsker mulighet til å endre strategier i datainnsamlingen, basert på inntrykk jeg får. Ifølge Thagaard (2018, s. 28) er det i kvalitativ forskning et mål at forskningsopplegget er fleksibelt, slik at ulike deler av forskningsprosessen kan påvirke hverandre. Flexibiliteten gav meg mulighet til å videreutvikle problemstillingen og vurdere intervjuene etter hvert som jeg fikk ny forståelse av barnehagelektorenes rolle i barnehage.

4.1 Hermeneutikk

Hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg som forsker har i studien vil ha betydning for hvilken informasjon jeg søker, og det vil være et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler om fenomenet jeg forsker på (Thagaard, 2018, s. 33). For å utvikle en forståelse for barnehagelektorstillingen i Kanvas, og dermed kunne svare på min problemstilling, har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming.

Gilje & Grimen (1995, s. 143) viser til at hermeneutikk kommer fra gresk, og betyr forklaringskunst. Hermeneutikk handler om tolkning, og hvordan tolkningen kan avdekke en dypere mening blant annet i handlinger og tekster (Gilje, 2019, s. 11). Menneskelige handlinger, språklige uttrykk eller tekster har mening (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). Meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås, og fortolkning er noe som skjer hele tiden av oss som sosiale aktører for å samhandle med andre sosiale aktører (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). I studien vil jeg som forsker fortolke de transkriberte ytringene til intervjupersonene, ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Gilje & Grimen (1995, s. 148) påpeker at vi mennesker har med oss noen forutsetninger i vår forståelse, og det er på bakgrunn av dem at noe er forståelig eller ikke. Dette er vår forforståelse, som gir retning i vår fortolkning (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). For meg som forsker handler dette blant annet om at jeg har arbeidet mange år i barnehage, og mine erfaringer vil gi meg retning i min forståelse og fortolkning. Et annet viktig moment er at det som fortolkes for å gi mening, må forstås i konteksten de er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Slik jeg ser det er det mange deler i forskningsprosessen som kan påvirke intervjupersonene, blant annet intervjuguiden, intervjusituasjonen og meg som intervjuer. Det jeg fortolker som meningen av intervjupersonenes uttalelser, kan være farget av mine erfaringer fra barnehage. Men jeg ser også at mine fortolkninger kan farges av den pågående debatten om for- eller imot barnehagelærere med masterutdanning i barnehage. I forskningsprosessen prøvde jeg derfor å være bevisst på hvilke faktorer som påvirker meg som forsker og fortolker. Av denne grunnen forsøkte jeg å stille meg åpen og nøytral i møte med barnehagelektorene, og i analysen av empirien.

Jeg må forholde meg til at barnehagelektorene allerede har fortolket sin verden, som i dette studiet handler om deres rolle som barnehagelektorer i barnehage (Gilje & Grimen, 1995, s. 144-145). For å forholde meg til deres egen fortolkning, vil jeg ta utgangspunkt i Anthony Giddens forklaring på dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1995, s. 146). Det går ut på at når jeg som forsker skal studere barnehagelektorer, undersøker jeg intervjupersonenes egen

fortolkning av sin verden. Samtidig må jeg som forsker bruke teoretiske begreper, for å gi et samfunnsvitenskapelig språk på intervjupersonenes fortolkninger (Gilje & Grimen, 1995, s. 146). For å vise til hvordan jeg skiller mellom intervjupersonenes egen fortolkning og hvordan jeg fortolker på et samfunnsvitenskapelig nivå, viser jeg til erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære begrepene er de begrepene intervjupersonene selv bruker i sine fortolkninger, eksempelvis begrepet vennskap (Gilje & Grimen, 1995, s. 146-147). Erfaringsfjerne begreper er teoretiske begreper, som i dette studiet er teoretiske begreper innenfor samfunnsforskning. Dermed vil begrepet vennskap i et erfaringsfjernt begrep være relasjoner (Gilje & Grimen, 1995, s. 147).

Gilje & Grimen (1995, s. 153) viser til den hermeneutiske sirkel for hvordan man skal begrunne sine fortolkninger. Når jeg som forsker skal fortolke en tekst, viser den hermeneutiske sirkel til den stadige bevegelsen mellom helhet og del av teksten (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Det vil si at når jeg skal fortolke ord eller utsagn i transkripsjonene må jeg begrunne det i lys av fortolkning av hele transkripsjonen. Likens er det når jeg skal begrunne en fortolkning av hele transkripsjonen, må jeg gjøre det i lys av fortolkning av deler av transkripsjonen (Gilje & Grimen, 1995, s. 153).

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju består av en samtale med en struktur som er lik dagligdagse samtaler, samtidig som forskeren benytter en bestemt metode og samtaleteknikker som bidrar til en profesjonell struktur (Kvale et al., 2015, s. 42).

Målet med forskningsintervjuet er at interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen skal bidra til å produsere kunnskap (Kvale et al., 2015, s. 22). Kvale & Brinkmann (2015, s. 85) ser på forskningsintervju som et håndverk, der det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet. For meg som forsker ble det derfor viktig å være bevisst på at kunnskapen jeg har om intervjutemaet, og mine intervjuferdigheter, vil være med å påvirke kvaliteten på empirien som produseres (Kvale et al., 2015, s. 84). Jeg ønsket å få et dypere innblikk i barnehagelektorenes rolle i barnehagen, en rolle det er forsket lite på. Derfor brukte jeg tid på å sette meg inn i temaet før jeg planla forskningsintervjuene. Jeg leste rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2018), Pettersvold & Østrem (2018) sin forskningsartikkel «Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat?» og Hennem & Østrem (2016) sin bok «Barnehagelæreren som profesjonsutøver».

I studiet mitt valgte jeg å gjennomføre en – til- en- intervjuer over Teams.

Barnehagelektorene er ansatt i ulike barnehager i ulike deler av landet. Noe som ville medført mye tid til reising imellom hver barnehage, samt reisekostnader. Videre hadde jeg et ønske om å få fram barnehagelektorenes egne separate historier, uten at de ble påvirket av hverandres uttalelser i et eventuelt gruppeintervju. Siden jeg var avhengig av å gjennomføre intervjuene over Teams, så jeg min tekniske begrensning i å håndtere et intervju med flere samtidig. Som ny i forskerrollen så jeg også verdien i å ha flere en- til- en- intervjuer, siden gjentakende runder med intervjuer gav meg mulighet for å evaluere meg i rollen som intervjuer. Jeg ønsket å utvikle mine intervjuferdigheter for å på en best mulig måte, bidra til å produsere kunnskap i samspill med barnehagelektorene (Kvale et al., 2015, s. 85). Siden jeg ikke har intervjuerfaring, var jeg bevisst på hvordan jeg kunne forberede meg og tilrettelegge for gode rammer rundt gjennomføring. Siden intervjuene skulle gjennomføres over Teams, planla jeg å gjennomføre de på kontoret vårt hjemme. Det var et bevisst valg for å få mest mulig ro rundt intervjuet, og ingen forstyrrende støy som kunne ødelegge for lydopptaket (Creswell & Guetterman, 2021, s. 255).

4.2.1 Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg hensyn til problemstillingen som spør etter barnehagelektorenes opplevelse av sin rolle. Derfor valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju. Dette gav meg mulighet til å utarbeide en intervjuguide som satte noen føringer for intervjuene, men også rom for barnehagelektorenes opplevelser (Kvale et al., 2015, s. 46). I utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 1) tok jeg utgangspunkt i mine egne erfaringer fra å jobbe i barnehage, og min kjennskap til barnehagestrukturen. Jeg tok også utgangspunkt i kapitlet om *barnehagen som pedagogisk virksomhet* i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 37-40). Intervjuguiden utarbeidet jeg med seks ulike temaer, inkludert innledningsspørsmål og avsluttende del. Til hvert tema utarbeidet jeg 3-4 spørsmål, noe som jeg anså nødvendig for å gi intervjuet struktur. Samtidig måtte spørsmålene være åpne nok slik at barnehagelektorene fikk frihet til å snakke ut fra egne erfaringer og tanker, uten at min forforståelse skulle sette begrensninger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252).

Før utarbeidelsen av intervjuguiden gikk jeg gjennom Kvale & Brinkmann (2015, s. 166-167) sin oversikt over intervju spørsmål. Her fikk jeg tips til ulike måter å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål på, men også viktigheten av å benytte taushet som et middel for å gi

intervjupersonen tid til å reflektere og tenke. Intervjuguiden la jeg opp slik at det første temaet tok hensyn til en *dynamisk dimensjon*, altså at denne delen av intervjuet skulle gi mulighet for å utvikle den mellommenneskelige relasjonen mellom meg og barnehagelektor (Kvale et al., 2015, s. 163). Denne informasjonen var også viktig for å skape et bilde av hva barnehagelektorene gjorde før masterutdanning, hvilken type masterutdanning de har tatt og bakgrunnen for å ta en masterutdanning. Dette er spørsmål jeg valgte å stille for å gi intervjupersonen en rolig start, og ufarliggjøre intervjusituasjonen med innledende samtaler. De fire neste temaene tok hensyn til produksjon av kunnskap, og de handlet om barnehagelektorens stillingsbeskrivelse, opplevelse som fagperson etter fullført masterutdanning, hvilken rolle barnehagelektoren har i barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagelektor som karrierevei. Det siste temaet tok for seg hvordan de opplevde intervjusituasjonen, slik at de fikk gi tilbakemelding på hvordan intervjusituasjonen opplevdes for dem.

Til meg selv hadde jeg utarbeidet et eget eksemplar av intervjuguiden. På mitt eksemplar hadde jeg stikkord om det jeg skulle huske på i starten av intervjuet, som var å fortelle om meg og studiens formål, gjennomgang av samtykkeskjema, spørre om intervjupersonene hadde spørsmål og vise til bruk av lydopptaker under intervjuet. For å gjøre intervjuguiden oversiktlig for meg selv, laget jeg en tabell med tre kolonner. I første kolonne skrev jeg temaene og i midterste kolonne skrev jeg spørsmålene til hvert tema. I den siste kolonnen skrev jeg eksempler på oppfølgingsspørsmål, eksempelvis «Har du et eksempel på ...» og «Kan du fortelle mer om det du sier om ...». Grunnen til at jeg valgte å ha med eksempler på oppfølgingsspørsmål, var for å minne meg selv på å stille spørsmål som kunne gi mer inngående informasjon om det som kom fram under intervjuene (Kvale et al., 2015, s. 166).

Etter å utarbeidet et førsteutkast av intervjuguiden, valgte jeg å teste spørsmålene med å ha en gjennomgang av den med noen av mine medstudenter. I gjennomgangen leste jeg opp spørsmålene, og medstudentene kom med tilbakemeldinger på hvordan de opplevde å måtte svare på dem. Etter gjennomgangen ble intervjuguiden revidert etter tips om hvordan stille spørsmålene på en mer åpen måte, og hvordan få bort «hvorfor»-spørsmålene. Jeg hadde i førsteutkastet noen «hvorfor»-spørsmål, noe som bidro til at mine medstudenter fikk følelsen av å måtte forsvare seg. Noe som kan bekreftes av Kvale & Brinkmann (2015, s. 165), som hevder at for mange «hvorfor»-spørsmål kan gi følelsen av å være oppe til muntlig eksamen. Etter revideringen hadde jeg en ny gjennomgang med de samme medstudentene. Dermed fikk jeg prøvd ut den nyeste versjonen av intervjuguiden, og sjekket om endringene jeg hadde

gjort fungerte bedre. Deretter sendte jeg intervjuguiden inn til min veileder for gjennomlesing, hvor jeg fikk klarsignal til å starte intervjuprosessen.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 49) skriver at i en intervjusituasjon vil kunnskapen produseres i samspillet mellom forsker og informant. For å sikre best mulige vilkår for å produsere kunnskap i intervjuene, valgte jeg å ha et prøveintervju med en jeg har jobbet tidligere med i barnehage. Grunnen til at jeg ville gjennomføre et prøveintervju var for å forberede meg på en ny rolle, forskerrollen. Dermed fikk jeg kjenne etter hvordan jeg var i en tenkt intervjusituasjon, og prøveinformanten fikk gi tilbakemeldinger på intervjuguiden og hvordan jeg var i rollen som intervjuer.

4.2.2 Utvalg og rekruttering

Pettersvold & Østrem (2018, s. 70) viser at det er lite systematisert kunnskap om hva barnehagelærere med masterutdanning kan tilføre barnehagen. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan barnehagelektorer opplever at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelektorene i barnehagestiftelsen Kanvas oppfyller kriteriene jeg hadde for intervjupersoner, siden de alle har masterutdannelse, de jobber i barnehage og bruken av deres masterkompetanse er satt i system. Jeg var derfor målrettet i utvelgelsen av intervjupersoner, der jeg anså Kanvas sine barnehagelektorer som verdifulle intervjupersoner for å kunne svare på min problemstilling.

I starten av prosjektet var jeg usikker på hvordan jeg skulle forske på barnehagelærere med masterutdanning, og vurderte å skrive en dokumentanalyse. Men jeg var nysgjerrig på Kanvas sine barnehagelektorstillinger og kontaktet leder for Kanvas kompetanseavdeling på e-post. Jeg fikk positiv respons på ideen om å knytte deres barnehagelektorstillinger til temaet barnehagelærere med masterutdanning. Når jeg bestemte meg for at jeg ville komme i kontakt med barnehagelektorene, fikk jeg informasjon på e-post fra kompetanseavdelingen til Kanvas om hvilke barnehager de var ansatt i. Barnehagestiftelsen Kanvas har over seksti barnehager. Blant de barnehagene viste det seg at det var ni barnehagelektorer fordelt på åtte barnehager. Jeg sendte forespørsel til styrerne i de aktuelle barnehagene på e-post (vedlegg 2), der jeg presenterte meg og mitt masterprosjekt og la ved skjemaet om informert samtykke (vedlegg 3). I min studie var det ni aktuelle intervjupersoner jeg ønsket å komme i kontakt med.

De ni barnehagelektorene var fordelt på åtte barnehager som jeg sendte e-post til, jeg fikk ganske raskt svar fra fem barnehagelektorer. Jeg avtalte fortløpende når intervjuene skulle finne sted, og prøvde så langt det gikk å ha en til to dager imellom hvert intervju. Grunnen til

dette var at jeg ønsket å ha tid til å høre igjennom og transkribere intervjuene før neste intervju. Tiden imellom hvert intervju gav meg mulighet til å vurdere om barnehagelektorene fikk dele sine tanker og erfaringer, eller om jeg måtte justere intervjuguiden. Samtidig fikk jeg hørt hvordan jeg var i intervjusituasjonen som intervjuer. Jeg lyttet til om barnehagelektorene fikk tid til å svare, og om jeg klarte å følge opp tematikker. Dermed fikk jeg mulighet til å vurdere om jeg brukte utdypende spørsmål, og om jeg eventuelt måtte forbedre meg på å gjøre det før neste intervju. På et tidlig tidspunkt i intervjuprosessen var jeg i gang med analysearbeid, i form av at transkripsjonene gav meg et innblikk i temaer som kunne være relevante å følge nøyere opp i de neste intervjuene. Som følge av dette fikk både jeg som intervjuer og intervjuguiden noen justeringer, og ble bedre rustet før neste intervju. For meg ble det tydelig hvordan inntrykk jeg fikk fra de første intervjuene, gav mulighet for å få dypere innsikt i temaer jeg anså interessant for min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 28).

De fem avtalte intervjuene ble gjennomført over Teams, og nettskjema diktafon ble brukt som lydopptaker. Barnehagelektorene jeg ikke fikk respons fra, valgte jeg å sende en ny e-post til etter noen uker. Når det heller ikke gav resultater, valgte jeg å ringe til styrerne i barnehagene. Av de jeg ringte var det en som svarte, der jeg fikk beskjed om at flere av de ansatte i Kanvas barnehagene var tatt ut i streik. På grunn av begrenset med tid til å skrive masteroppgave og erfaringene fra de fem første intervjuene med transkribering og koding, valgte jeg å avslutte rekrutteringen. Når jeg hadde besluttet å avslutte rekrutteringen fikk jeg respons på e-post fra en sjette barnehagelektor, og jeg fikk avtalt og gjennomført intervju over Teams.

4.2.3 Intervju

De seks intervjuene ble gjennomført i tidsrommet september-oktober, hvert av de med en varighet på mellom 45-70 minutter. Intervjutidspunktene ble bestemt ut fra når det passet for intervjupersonene. Noen intervjupersoner valgte å gjennomføre intervjuene på ettermiddagstid, mens andre ville ha det på formiddagen.

Før intervjuene ble gjennomført, prøvde jeg å ta opp en samtale over Teams for å høre hvordan lyden ble når nettskjema diktafon ble brukt som lydopptaker. Jeg fikk samtidig tilbakemelding på hvor nært jeg skulle sitte skjermen, og fikk ordnet med lydinnstillinger for best mulig lyd (Creswell & Guetterman, 2021, s. 254). At jeg fikk testet utstyret på forhånd gjorde at jeg visste at alt fungerte som det skulle, og det gav meg ro til å konsentrere meg om intervjusituasjonen.

Intervjuene startet ved at jeg presenterte meg selv og fortalte kort om studiet. Videre gikk jeg over til å vise til samtykkeskjemaet. Der jeg gjennomgikk punktene som handler om frivillig deltakelse, hvordan personvernsopplysninger håndteres og retten til å trekke sitt samtykke. Siden intervjuene ble gjennomført over Teams, ble intervjupersonene spurt om å skrive under på samtykkeskjemaet og sende den på e-post i etterkant av intervjuet. Noe som fungerte bra. Samtlige av intervjupersonene har selv tatt masterutdanning, og var kjent med både samtykkeskjema og lydopptakere.

Intervjuguiden ble et godt verktøy for å styre gangen i intervjuene. Første temaet ble viet god tid, barnehagelektorene fikk fortelle om sine arbeidserfaringer fra barnehage og masterutdanning. Blant annet hadde barnehagelektorene mange fine refleksjoner rundt hvorfor de valgte å ta masterutdanning, noe jeg ikke hadde spørsmål om i intervjuguiden. Det viser viktigheten av åpne spørsmål, som gir rom for intervjupersonenes egne perspektiver (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252). I den avsluttende delen av intervjuguiden spurte jeg om det er noe rundt temaet vi ikke hadde vært inne på, som de synes var viktig. I ettertid ser jeg at på slutten av et intervju med varighet på omtrent en time, kan det være vanskelig og kanskje lite motiverende å komme med nye temaer. I den avsluttende delen spurte jeg også hvordan de opplevde å bli intervjuet over Teams, der det kom fram at det ikke var noe problem. Her nevnte flere av barnehagelektorene at møter over Teams under Covid-19 har bidratt til at man er godt vant til digitale møter.

4.2.4 Transkribering

Ved bruk av en kvalitativ datainnsamling må lydopptak omdannes til et skriftlig dokument, slik at det kan analyseres (Creswell & Guetterman, 2021, s. 275). Ved at intervjuene ble gjort i stille og rolige omgivelser, var det ingen bakgrunnsstøy som ødela for lyd kvaliteten (Kvale et al., 2015, s. 207). Intervjuene transkriberte jeg fortløpende etter hvert intervju. Dette var tidkrevende, spesielt siden det var ulike dialekter som gjorde det krevende å forstå enkelte ord og setninger. For å sikre nøyaktighet, hørte jeg flere ganger igjennom lydopptaket mens jeg så over transkriberingen. Siden Canvas har få barnehagelektorer vil de være mulig å gjenkjenne blant sine kollegaer. Jeg valgte derfor å transkribere på bokmål (Kvale et al., 2015, s. 213). Jeg valgte å skrive ordrett det som ble sagt under intervjuene, både mine og intervjupersonenes uttalelser (Creswell & Guetterman, 2021, s. 276).

Samtidig som jeg transkriberte intervjuene skrev jeg ned tanker jeg gjorde meg underveis, og utsagn jeg synes var relevante og viktige. For meg ble dette en start på analysearbeidet, der

jeg blant annet noterte gjentagende temaer eller ulike erfaringer innenfor samme tema (Kvale et al., 2015, s. 207). Transkriberingen gav meg inntrykk av temaer som var sentrale i barnehagelektorenes opplevelser og erfaringer. Mine tanker og refleksjoner rundt innholdet fra de første intervjuene påvirket de neste intervjuene. Dermed var mer forberedt på hvordan følge opp og undersøke temaer som var relevante for studien, og som bidro til å få en dypere forståelse (Creswell & Guetterman, 2021, s. 274).

På bakgrunn av at jeg transkriberte fortløpende, gav det meg mulighet til å reflektere over min egen rolle i intervjuene (Kvale et al., 2015, s. 207). Etter det femte intervjuet la jeg merke til en progresjon i min rolle som intervjuer. Jeg var blitt godt kjent med intervjuguiden, slik at jeg ble mindre avhengig av den og det var derfor lettere å følge med på det barnehagelektorene brakte fram. Dermed ble jeg mer fri til å ta notater underveis, slik at temaer som kom fram i intervjuene kunne bli tatt opp på et senere tidspunkt i samtalen. I det siste intervjuet noterte jeg stikkord om barnehagelektors erfaringer med samarbeid med sine kollegaer. På et senere tidspunkt i intervjuet leste jeg opp stikkordene, og spurte om barnehagelektor hadde mer å tilføye. Det bidro til en enda dypere innsikt i temaet kollegasamarbeid. Selv om jeg avsluttet rekrutteringen etter dette intervjuet, ser jeg at jeg potensielt sett ville hatt bedre forutsetninger for å få utdypende svar rundt relevante temaer ved å gjennomføre flere intervjuer. Dette ser jeg i sammenheng med det Kvale & Brinkmann (2015, s. 36) sier om at praktisering må til for å lære seg intervjuferdigheter.

4.2.5 Analyse

I kvalitativ forskning vil datainnsamling og analyse være prosesser som skjer samtidig og gjentagende, der delene påvirker hverandre (Creswell & Guetterman, 2021, s. 274). Dermed startet analyseprosessen med intervjuene og transkriberingen, der barnehagelektorenes uttalelser gav meg inntrykk som påvirket intervjuprosessen videre. For å strukturere arbeidet med å undersøke meningsinnholdet i empirien valgte jeg å bruke en refleksiv tematisk analyse. Formålet med en tematisk analyse er at forskeren skal identifisere, organisere og analysere mønstre av tema på tvers av empirien (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Tema blir sett på som mønstre av delt mening på tvers av hele datasettet, og som er sentrert rundt et konsept (Braun & Clarke, 2021, s. 341). I refleksiv tematisk analyse fremheves forskerens aktive rolle i det som produseres i den analytiske prosessen, siden forskeren må søke etter mønstre av mening eller temaer i empirien. Dermed vil analyseprosessen være påvirket av forskerens refleksive tilgang til empirien, med sin tolkning (Braun & Clarke, 2021, s. 330). Med

bakgrunn i studiens hermeneutiske tilnærming, så jeg dette som en analysemetode som var egnet. I analyseprosessen ville jeg være bevisst min bakgrunn fra barnehage, og prøve å forholde meg nøytral til empirien for å kunne identifisere felles tema hos barnehagelektorene. For så å få et dypere meningsinnhold enn det som var umiddelbart innlysende, ved å fortolke (Thagaard, 2018, s. 37). I analyseprosessen valgte jeg dermed en induktiv tilnærming når jeg søkte etter mønster av mening i empirien, altså er analysen datadrevet. Det betyr at analysen tar utgangspunkt i det som var i empirien, og jeg prøvde ikke å tilpasse empirien til teorier jeg som forsker har kjennskap til (Braun & Clarke, 2006, s. 83).

Braun & Clarke viser til seks faser i analyseprosessen: 1) Bli kjent med empirien, ved å lese transkripsjonene og skrive notater, 2) generere innledende koder, 3) søke etter tema, 4) gjennomgå og kvalitetssikre temaer for å se om de passer til de kodete utdragene i transkripsjonene, og hele empirien, 5) definere og gi navn til temaer, og 6) produsere rapporten (Braun & Clarke, 2012, s. 60-69). De seks fasene er ment å være veiledende, og jeg valgte å bevege meg mellom de ulike fasene etter studiens behov (Braun & Clarke, 2021, s. 331).

Når alle intervjuene og transkripsjonene var gjennomført, leste jeg grundig igjennom hver enkelt transkripsjon. Dette gjorde jeg for å bli godt kjent med innholdet i transkripsjonene og empirien som helhet, før jeg begynte å dele de opp med å kode innholdet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 279). Å kode handler om å identifisere og sette navn på deler i transkripsjonene som har et meningsinnhold som er interessant for studien (Thagaard, 2018, s. 153). I arbeidet med å kode, valgte jeg å bruke dataprogrammet NVivo. Jeg tok for meg en transkripsjon av gangen, der jeg leste linje for linje og startet med å kode teksten for å gi en beskrivelse av innholdet. Når jeg laget koder valgte jeg å bruke begreper som lå nær meningsinnholdet. For eksempel der det i teksten handlet om veiledningssituasjoner inne på avdelingen, kodet jeg «veiledning av personalet». Jeg la merke til at enkelte deler av teksten kunne settes inn i flere koder, jeg valgte da å legge de delene i flere koder i stedet for å gå tilbake i transkripsjonene å kode om i ettertid (Braun & Clarke, 2012, s. 62). Når jeg kodet valgte jeg å bruke funksjonen «annotation» for å notere tanker jeg gjorde meg, eller om det var setninger jeg la spesielt merke. I kodingen valgte jeg å markere spørsmålet jeg stilte som gav barnehagelektorenes svar, slik at jeg så hva som utledet svaret.

Når jeg var ferdig med å kode alle transkripsjonene, leste jeg over kodene og begynte å organisere de ved å flytte koder med innhold som passet sammen til en overordnet kategori. Der blant annet «refleksjon», «veiledning av personalet» og «til stede for kollegaer» ble

gruppert sammen under «praksisnær veiledning og refleksjon». Dette var starten på å kategorisere kodene ut fra hvilke temaer jeg så gikk igjen i empirien. I dette arbeidet valgte jeg å gjennomgå alle kodene inne på NVivo for å kontrollere at de overordnede kategoriene fanget opp helheten i barnehagelektorenes opplevelser. Etter hvert som det ble tydeligere for meg hvilke temaer som var gjentakende, vurderte jeg om de kunne bidra til å svare på min problemstilling (Creswell & Guetterman, 2021, s. 283). De overordnede kategoriene fikk navn ut fra temaer jeg arbeidet frem: «Strukturelle tilpasninger for barnehagelektorstillingen», «Barnehagelektors bidrag til barnehagen», «Prosessuelle utviklingsmuligheter» og «Utfordringer med å tilpasse stillingen til tradisjonell struktur».

4.2.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om utførelsen av studiet er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å sikre studiens pålitelighet, er det min plikt som forsker å gi en tydelig beskrivelse av framgangsmåten i forskningsprosessen (Kirk & Miller, 1986, i Silverman, 2001, s. 34). Jeg må redegjøre for mine valg og vurderinger jeg har gjort underveis. Likevel vil mine erfaringer og forforståelse fra mange år i barnehage, være med å farge mine valg og tolkninger jeg gjør av datamaterialet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 42). Jeg må derfor sørge for transparens i forhold til min egen rolle i studiet, ved å reflektere over om valg i forskningsprosessen er påvirket av mine forventninger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 42; Pistrang & Barker, 2012, s. 15).

Siden empirien består av konstruksjoner frembrakt i intervjuene, må jeg sørge for pålitelighet til funnene (Pistrang & Barker, 2012, s. 15). Transkripsjonene har jeg gjort så nøyaktig som mulig ved å lytte igjennom flere ganger (Kvale et al., 2015, s. 211). For at de som leser min forskningsrapport selv skal kunne danne seg et inntrykk av barnehagelektorenes perspektiver på sin rolle i barnehagen, vil jeg vise til sitater fra empirien når jeg presenterer analyser av empirien og funn fra intervjuene (Silverman, 2001, s. 33). Samtidig vil sitatene jeg viser til i analysedelen forankre konklusjoner jeg trekker til funn i empirien, noe som kan styrke påliteligheten (Pistrang & Barker, 2012, s. 15).

4.2.7 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskap handler om metoden som er valgt er egnet til å undersøke det som er forskningsstudiets formål (Kvale et al., 2015, s. 276). Validitet handler også om å stille seg spørrende til forskerens tolkninger, er de gyldige i forhold til den virkeligheten som

studies (Thagaard, 2018, s. 189). Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) viser til at arbeidet med validitet er noe jeg som forsker skal ta høyde for i hele studiet, for å kvalitetskontrollere alle stadiene. Jeg har blant annet valgt å ofte gå tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at jeg opprettholder fokuset på det som er forskningsstudiets formål.

Validitet handler om hvorvidt de kvalitative forskningsintervjuene jeg gjør, faktisk utvikler kunnskap om hvordan barnehagelektorer bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg var strategisk i rekrutteringen av intervjupersoner, siden Kanvas er noen av de første som ansetter barnehagelærere med mastergrad i barnehagelektorstillinger. Selv om utvalget er godt egnet for å samle inn relevant empiri til å kunne svare på min problemstilling, ser jeg at det gir et ensidig bilde av barnehagelektorrollen. Men samtidig kan det gi et rikt og nyansert bilde av barnehagelærere med masterutdanning i barnehage.

Creswell & Guetterman (2021, s. 274) påpeker at kvalitativ forskning er fortolkende forskning, der forskeren har med sitt eget perspektiv inn i tolkningen. Jeg forsker i et fagfelt jeg har vært en del av, både i rollen som barnehagelærer og i en rolle med fokus på fagutvikling i egen barnehage. Jeg må derfor være refleksiv over min egen rolle i forskningsarbeidet. Dette innebærer å aktivt reflektere over eventuelle skjevheter (bias) basert på antakelser, egne erfaringer og faglige bakgrunn, og hvordan det påvirker og former mine tolkninger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 42). Siden jeg har tilknytning til fagfeltet jeg studerer, vil mine erfaringer kunne være et grunnlag for gjenkjennelse og forståelse av det intervjupersonene forteller. Samtidig vil det kunne påvirke meg som forsker, ved at jeg kan overse nyanser i det som kommer frem fordi det ikke samsvarer med det jeg selv har erfart (Thagaard, 2018, s. 190). På bakgrunn av denne «innefra» forståelsen på fenomenet jeg studerer, ser jeg det som nødvendig å kontrollere alle stadiene i studien. For eksempel har jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden vært farget av min egen forforståelse og erfaringer. Samtaler og tilbakemeldinger fra medstudenter i forbindelse med at jeg leste opp spørsmålene i intervjuguiden, ble en måte å sjekke om spørsmålene var åpne nok til at barnehagelektorenes subjektive opplevelser kunne komme fram. Dette ser jeg i sammenheng med det Kvale & Brinkmann (2015, s. 273) skriver om refleksiv objektivitet, der jeg som forsker skal reflektere over min egen rolle i produksjonen av kunnskap. For min studie betydde det at jeg måtte være oppmerksom på mine egne erfaringer og forforståelse, slik at de ikke ble førende for den kunnskapen som skulle produseres.

4.2.8 Generalisering

I dette studiet valgte jeg en strategisk utvelgelse av intervjupersoner for å få rikelig informasjon, og best mulig forståelse av barnehagelærere med masterutdanning i en barnehagelektorstilling. Jeg kan derfor ikke generalisere resultatene fra mitt utvalg til en populasjon (Creswell & Guetterman, 2021, s. 240). Innenfor kvalitativ forskning argumenteres det for alternative måter å se på generalisering. Funn eller resultater fra kvalitative studier basert på empiri er mulig å overføre til en annen kontekst, så lenge konteksten er tilstrekkelig lik (Eisenhart, 2009, s. 56). Dermed ser jeg at funn fra min studie med barnehagelektorer fra Kanvas, kan være overførbare til andre barnehager. For å muliggjøre dette hadde jeg som forsker et ansvar for å gi detaljerte og troverdige beskrivelser av mine funn, slik at andre kan vurdere overførbarheten til kontekster utover min studie (Eisenhart, 2009, s. 56).

4.2.9 Forskningsetiske overveielser

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som nå går under navnet Sikt (Sikt, 2022) (Vedlegg 4).

For å fremme en fri, god og forsvarlig forskning har forskningsetikken som formål å sikre en god vitenskapelig praksis og forskningens integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I kvalitativ forskning er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske avgjørelsene som blir tatt (Kvale et al., 2015, s. 108). Creswell & Guetterman (2021, s. 47) viser til at som forsker skal man gjøre etiske vurderinger, og ta stilling til etiske spørsmål i alle trinn i forskningsprosessen. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer som utgangspunkt for mine etiske refleksjoner og overveielser, blant annet rundt innsamling, håndtering og forsvarlig oppbevaring av empiri. En overveielse jeg har gjort på bakgrunn av NESH (2021), er viktigheten av god referering i masterprosjektet mitt. God henvisningsskikk og referering sikrer at jeg som forsker anerkjenner andres arbeid, og minsker risikoen for plagiering. Jeg har valgt å vise til sidetall i mine refereringer så langt det lar seg gjøre. Dermed vil kunnskapen jeg bruker for å styrke mine avgjørelser og argumenter kunne gjenfinnes og etterprøves av andre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Jeg har også brukt Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) sine etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier som

utgangspunkt i mine etiske refleksjoner, eksempelvis hvordan gjennomføre transkriberingen på en måte som ivaretar barnehagelektorenes uttalelser under intervjuene.

Informert samtykke skal sikre at intervjupersonene får tilstrekkelig med informasjon om formålet med studien før de tar beslutning om deltakelse, og det skal sikre deres forståelse av frivillig deltakelse (Silverman, 2001, s. 271). Creswell & Guetterman (2021, s.47) påpeker at deltakerne skal informeres om deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst i forløpet, og at det ikke er behov for å oppgi grunn for avgjørelsen. I skrivet om informert samtykke skal det være tydelig hvordan deres anonymitet sikres (Creswell & Guetterman, 2021, s. 47). Skjemaet om informert samtykke ble sendt på e-post sammen med informasjonsskrivet til styrerne i de aktuelle barnehagene. De deltakerne som ønsket å la seg intervjuet, fikk vedlagt informert samtykke i møteinnkallelsen på temas. Under intervjuene gjennomgikk jeg skjemaet, og informerte om at de etter signering måtte sende den på e-post til meg fortløpende etter intervjuet (Silverman, 2016, s. 32).

Konfidensialitet handler om at vi som forskere skal beskytte hver deltakers private data, slik at deres identitet forblir anonymt (Silverman, 2016, s. 33). Under intervjuene brukte jeg «nettskjema diktafon» som lydopptaker, for en sikker løsning for innsamling og lagring av forskningsdata. For å sikre intervjupersonenes anonymitet har jeg tildelt intervjupersonene kodenavn som brukes i studien (Creswell & Guetterman, 2021, s. 265). I transkriberingen og analysen har jeg skrevet «Lektor» og lagt til tall fra 1-6, for eksempel Lektor 1.

Koblingsnøkkelen, oversikten over hvilke kodenavn som er koblet til navnene, har jeg ikke oppbevart sammen med datamaterialet (Sikt, 2022). Videre har jeg valgt å ikke bruke intervjupersonenes kjønn, alder, masterutdanning, stedsnavn barnehagens navn eller antall barn og ansatte i barnehagene i notater jeg har skrevet underveis i studiet eller i transkriberingen og rapporteringen. Her har jeg eksempelvis skrevet xxx (utdanning). Av samme grunn har jeg valgt å transkribere alle intervjuene på bokmål. Barnehagelektorene i Kanvas er en liten og synlig gruppe, derfor har det vært viktig å reflektere over hvilke opplysninger som kan avsløre deres identitet, spesielt innad i egne barnehager.

Konfidensialitet og informert samtykke henger tett sammen med tillit (Silverman, 2016, s. 34). Silverman (2016, s. 33) viser til at tillit handler om forholdet mellom forskeren og deltakerne til forskningen. Der jeg med mine refleksjoner over hvordan jeg går frem for å ivareta intervjupersonenes anonymitet, vil være viktig i denne sammenheng. Her ser jeg også det som nødvendig å være bevisst på det Kvale & Brinkmann (2015, s. 106) løfter frem som en mulig etisk utfordring med deltakernes rett til anonymitet, nemlig at det kan tjene meg som

forsker ved at jeg kan tolke deres utsagn uten å bli motsagt. Her må jeg være bevisst mitt ansvar i måten jeg tolker intervjupersonenes utsagn, og være åpen om at jeg som forsker har med meg mine erfaringer og teorier som kan farge min tolkning. Tillit handler også om hvordan forskningsrapporten fremstiller troverdighet i forhold til meg som forsker og arbeidet som blir gjort (Silverman, 2016, s. 33).

4.2.10 Metoderefleksjoner

Jeg valgte å bruke Teams for å gjennomføre forskningsintervjuene på grunn av den geografiske avstanden. Teams gav mulighet for intervju til tross for denne avstanden, men samtidig gav det noe teknisk usikkerhet for meg som forsker (Creswell & Guetterman, 2021, s. 253). På grunn av min usikkerhet var det nødvendig med testing av utstyret før gjennomføring, likevel opplevde jeg i ett intervju sekvenser med hakkete lyd der enkelte ord og setninger ble utydelige. Når lyden hakket, måtte jeg be intervjupersonen gjenfortelle. Dette påvirket flyten i samtalen, der jeg konsentrerte meg om å få med meg det som ble sagt og mindre på hvordan jeg kunne følge opp det som kom frem. Heldigvis varte lydforstyrrelsen i korte sekvenser, og kun i ett intervju. Likevel ser jeg at dette er forstyrrende elementer som kan forekomme når man er avhengig av digitale metoder.

Teams gav mulighet for at jeg og barnehagelektorene kunne se hverandre under intervjuet, og dermed fange opp og fortolke hverandres gester som smil og ristning på hodet. Samtidig opplevde jeg usikkerhet i form av at det ikke var like enkelt å sende og fange opp bekreftelser på Teams, som det er når man kommuniserer ansikt-til-ansikt i samme rom. Jeg brukte for eksempel større hodebevegelser når jeg nikket bekræftende, for å være helt sikker på at intervjupersonen skulle se signalene jeg sendte for å vise at jeg fulgte med. En annen faktor jeg merket meg var ansvaret jeg som forsker tok for å få flyt i samtalen når den foregikk digitalt. For å være sikker på at jeg ikke avbrøt intervjupersonene, ventet jeg heller litt lengre før jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Dette viser igjen hvordan den digitale settingen påvirker samtaleprosessen på en annen måte enn ansikt-ansikt i samme rom.

5 Analyse av empiri

Hvordan opplever barnehagelektorer at de bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Jeg skal først analysere hvordan barnehagestiftelsen Kanvas og barnehagene har lagt til rette for barnehagelektorstillingen. Hvordan masterkompetansen kommer barnehagen til gode og bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Før jeg til slutt viser til funn i empirien om hvilke utfordringer barnehagelektorene har møtt når de i en ny stillingskategori er en del av barnehagens allerede etablerte strukturer.

5.1 Strukturelle tilpasninger for barnehagelektorstillingen

Barnehagestiftelsen Kanvas har som mål at en barnehagelektor skal delta i hverdagsaktiviteter, være en del av grunnbemanningen og være veileder i barnehagen. Samtidig skal stillingen bidra til pedagogisk utvikling, som omhandler kompetanseutvikling i personalgruppen, gjennomføring av vurderingsarbeid, bidra til å gjøre forskning tilgjengelig i praksis og samarbeide med akademia (Kanvas, 2019). I denne delen tar jeg for meg funn som viser til hvordan barnehagelektorene opplever at deres masterkompetanse blir tatt i bruk, og hvordan barnehagen organiseres for å nyttiggjøre seg av deres masterkompetanse.

Barnehagelektorene i Kanvas kan i stor grad være med å påvirke hvordan barnehagelektorstillingen skal brukes i barnehagen:

«Jeg fant ut at ok, her kan jeg påvirke i veldig stor grad hvordan stillingen blir» (Lektor 2)

Og

«De ulike masterne vil danne utgangspunkt for hvordan vi velger å utføre jobben vår. Beskrivelsen er jo veldig vid, og det må tilpasses hver enkelt barnehage. Da blir det jo litt forskjellig hvordan man utfører den jobben» (Lektor 3)

Barnehagelektorene opplever at Kanvas har utarbeidet en romslig stillingsbeskrivelse, derfor er det ulikt fra barnehage til barnehage hvordan barnehagelektorstillingen brukes. På grunn av at barnehagene er av ulik størrelse, har ulike behov og barnehagelektorene har ulike masterutdanninger opplever de den romslige stillingsbeskrivelsen som en styrke. Sammen med styrer får barnehagelektor tilpasset sine roller ut fra masterkompetanse og barnehagens behov. Kanvas sin romslige stillingsbeskrivelse legger til rette for at barnehagelektorene får

brukt sin masterkompetanse, oppnår *personlig mestring* (Senge, 1991) mot ønskede mål for fremtiden. Samtidig viser Kanvas at de har vært villig til å flytte *beslutningsmyndighet* nedover i organisasjonens hierarki, slik Senge (1991) anbefaler. De stoler på at barnehagene selv kan forvalte ønsket om å få inn masterkompetanse i barnehagene på en god måte.

Barnehagene har lagt til rette slik at barnehagelektorene opplever at de har egne ansvarsområder.

«Det viktigste for meg ut ifra den beskrivelsen er at man er ansvarlig for kompetanseutviklingen i barnehagen. Ikke bare knyttet til en avdeling eller en base, men for hele barnehagen» (Lektor 1)

Og

«Jeg har ansvar for en del kollegaveiledning, personalmøter, jeg har ansvar sammen med daglig leder og resten av barnehagelærerteamet å finne retningen på kompetansejobbingen vår» (Lektor 6)

Mens en annen barnehagelektor sier:

«Stillingsbeskrivelsen min er å spre kunnskap, holde meg oppdatert med forskning. Være en samtalepartner og en ufarlig person som folk kan komme til å spørre «hvorfor gjør vi det sånn og hvorfor gjør vi det sånn. Så det er kompetanseheving rett og slett» (Lektor 2)

Lektor 4 nevner andre ansvarsoppgaver:

«Foreldresamtaler, søknader, tiltaksplaner, veiledning av ansatte. Min kompetanse ligger jo der, at jeg har blitt en ressurs i barnehagen i forhold til søking, tilrettelegging, og veiledning på enkeltbarn» (Lektor 4)

Barnehagelektorene i de ulike barnehagene viser til flere av de samme ansvarsområdene, der veiledning og kompetanseutvikling er arbeidsoppgaver som går igjen. Ansvarsområdene viser hvordan barnehagelektorstillingen i Kanvas har spesifikke arbeidsoppgaver etter utdanning i barnehagen. Molander & Terum (2008) bruker begrepet *det organisatoriske aspektet* som et kjennetegn for der visse typer utdanninger gir profesjoner tilgang til å utføre bestemte arbeidsoppgaver. Barnehagelektorens arbeidsoppgaver tilfører barnehagene en kunnskap som ufaglærte ikke har, og som påvirker det organisatoriske aspektet ved barnehagedriften.

Etter spørsmål om hvordan Lektor 3 opplever å få brukt sin masterkompetanse i barnehagen fikk jeg til svar:

«Jeg synes den kommer mer til rette i den her rollen enn i en tradisjonell pedagogisk leder eller barnehagelærerrolle. Jeg har jo litt andre arbeidsoppgaver» (Lektor 3)

Barnehagelektor 3 opplever at masterkompetansen kommer mer til rette i sin stilling som barnehagelektor enn den ville gjort i en stilling som pedagogisk leder eller barnehagelærer. En pedagogisk leder og en barnehagelærer har sine arbeidsoppgaver på bakgrunn av sin stillingskategori. Man kan derfor anta at barnehagelærer med masterutdanning ansatt som pedagogisk leder eller barnehagelærer, ikke har samme mulighet til å bruke sin masterkompetanse som barnehagelektorene i Kanvas.

Flere av barnehagelektorene forteller også at de er tydelige på hva som ikke er en del av deres ansvarsområder i sine barnehager.

«Jeg går som en barnehagelærer uten avdelingsansvar. Men med et ekstra fagligansvar» (Lektor 6)

Og

«En lektorstilling er ikke en administrativ stilling. Vi skal være på gulvet med ungene. (...) At man beholder kompetansen med ungene, og ikke på et kontor» (Lektor 3)

Fem av de seks barnehagelektorene jeg intervjuet har ikke avdelingsansvar. De har dermed ikke ansvar for barnegruppene, for personalet på avdeling eller det pedagogiske arbeidet på en avdeling. Dette ansvaret er det pedagogisk leder som har, noe som bidrar til en tydeligere arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og barnehagelektor.

Siden dette er en helt ny stillingskategori i barnehagen ble forventningsavklaring med barnehagepersonalet viktig:

«Vi hadde et forventningsavklaringsmøte med alle barnehagelærerne som hadde ansvar for sine avdelinger, hvor jeg presenterte rollen. Da var også daglig leder med. Jeg presenterte rollebeskrivelsen, i og med at det var helt nytt, og jeg stilte spørsmål om deres forventninger» (Lektor 1)

Og

«Vi hadde ledermøte hvor jeg ble introdusert som barnehagelektor. Vi har prøvd å gi rikelig med informasjon. Har hatt forventningsavklaringsrunde på et personalmøte. Ikke bare min stilling, men alle sine stillinger. Min stillingsbeskrivelse ble justert ut ifra det» (Lektor 2)

Barnehagelektorenes stillingsbeskrivelse gir ikke tydelige retningslinjer for hvordan barnehagelektor skal brukes. Derfor har forventningsavklaringsrunder vært nyttig for å informere og gi mulighet for å stille spørsmål. Noen har hatt forventningsavklaring med det pedagogiske personalet, mens andre har tatt det med hele personalet på personalmøter. I barnehagen til Lektor 2 ble stillingen også justert etter tilbakemeldinger fra personalet. Forventningsavklaringsrunder gir mulighet for personalet til å komme med sine synspunkter på barnehagelektorstillingen.

Det har også vært nødvendig med rolleavklaring mellom styrer og barnehagelektor.

«Jeg tenker det er viktig med tydelige rolleavklaringer. Jeg er for eksempel ikke stedfortreder for styrer. For det har ingenting med rollen min å gjøre. Hvis du først begynner å bli den man tar kontakt med er veien til assisterende styrer så lav. Da er hele poenget med denne stillingen borte» (Lektor 6)

Barnehagene er av ulik størrelse og har ulike behov. I barnehagen til Lektor 6 har de valgt å ikke bruke barnehagelektor til administrativt arbeid, hverken personalansvar eller som stedfortreder for styrer.

I Lektor 4 sin barnehage har styrer det administrative ansvaret, mens barnehagelektor har ansvaret for oppfølging av barn:

«Jeg har ikke noe personalansvar, det har daglig leder og assisterende daglig leder. Men jeg har ansvar i forhold til oppfølging av barn» (Lektor 4)

Rolleavklaringen mellom styrer og barnehagelektor har også vært viktig for å få tillit til å utføre arbeidsoppgavene, uten å måtte rådføre seg hele tiden.

«Jeg tror at i rollen som jeg har, er jeg helt avhengig av en daglig leder som er like engasjert som meg. Som er endringsvillig, og som ikke har satt opp så mange gjerder. I Kanvas så har daglig leder mulighet til å omgjøre barnehagelærerstillinger til lektorstillinger. Så jeg tror at de som gjør det, de vil ha et endringsarbeid» (Lektor 5)

For at barnehagelektor skal kunne bidra til pedagogisk utvikling i barnehagen, har det vært viktig for Lektor 5 å ha en styrer som ikke legger for mange føringer. I Senge (1991) sin definisjon av lærende organisasjoner skal menneskene i organisasjonen videreutvikle sine evner til å skape de resultatene de ønsker, og ekspansive tankemåter skal oppmuntres. Barnehagelektorene må derfor få rom til å videreutvikle sine evner til å arbeide med pedagogisk utvikling i barnehagen. Styrer må flytte en del av sin *beslutningsmyndighet*

(Senge & Lillebø, 1991) over til barnehagelektorene, slik at de får frihet til å bruke sin masterkompetanse for å jobbe med pedagogisk utvikling. Dette er en ny stillingskategori i noen av Kanvas barnehagene, og styrer må være åpen for at barnehagelektorenes bidrag gir nye måter å arbeide på.

Det er ulikt hvordan barnehagelektorstillingen organiseres i Kanvas sine barnehager. Tre av barnehagelektorene jobber fast på en eller flere avdelinger.

«Jeg har funnet ut at det beste for barnehagen, er å være på to faste avdelinger. Jeg har deltatt i vaktssystemet sånn som de andre. Noen dager har jeg vært i den ene, og andre dager i den andre avdelingen» (Lektor 1)

Og

«Jeg jobber på en avdeling fire dager i uka, og på en annen avdeling en dag i uka» (Lektor 5)

Tre av barnehagelektorene jobber fast på én eller rullerer mellom flere avdelinger. Lektor 1 og 5 følger vaktssystemet til avdelingene de er på, og bidrar i hverdagsrutinene. De har ikke avdelingsansvar, det er det pedagogisk leder som har.

I barnehagen til Lektor 2 har de løst det på en annen måte:

«Jeg skal forbli på min egen avdeling, samtidig skal jeg ha fokustid på andre avdelinger (Lektor 2)

Og

«Vi skal begynne med at jeg er med på refleksjonsmøter, eller avdelingsmøter til en annen avdeling. Jeg skal ha EBBA undersøkelse hos dem. Det er en undersøkelse som Kanvas har utviklet for å se på relasjonskvaliteten i en avdeling. Så skal jeg i en periode på to måneder jobbe hos de som en normal ansatt, en dag i uken. Så skal en av de ansatte hos dem hospitere for meg» (Lektor 2)

I denne barnehagen er Lektor 2 store deler av uken på sin egen avdeling. Samtidig skal Lektor 2 gjennomføre EBBA undersøkelse (Kanvas, 2021) av én av de andre avdelingene, som går ut på observasjoner av relasjonskvaliteten. Når observasjonen er gjennomført, skal Lektor 2 være en del av personalgruppen til avdelingen en dag i uken i en periode på to måneder. Når Lektor 2 er på hospitering vil en av deres ansatte gå over til Lektor 2 sin avdeling, slik at det er tilstrekkelig med personale. I denne barnehagen vil barnehagelektor ha mulighet til å få

innsikt i relasjonskvaliteten på alle avdelingene i barnehagen, og justere kompetanseutviklingen ut ifra observasjonene.

De tre andre barnehagelektorene jeg intervjuet jobber oppdragsbasert i sine barnehager. Det vil si at de ikke hører til faste avdelinger.

«Jeg går inn på en avdeling under oppdraget mitt, som en av personalet. Hvis det er en avdeling med tre voksne, så er jeg en av de tre. Da må man flytte på en annen voksen. I praksis er det sjelden at noen må flytte på seg, fordi det nesten alltid er ... svangerskap eller en stilling som ikke er besatt. At de trenger litt ekstra styrking. Men jeg går ikke inn som pedagogisk leder, det er det andre som skal gjøre» (Lektor 6)

Lektor 3 sier dette om å jobbe oppdragsbasert:

«Jeg er en del av grunnbemanningen, så jeg er tatt ut noen prosent fra hver avdeling. (...) Det er oppdragsbasert. Mer rettet mot avdelingen som har behov. Istedenfor å gå å dele likt, så det er på en måte ulike måter å se likhet på. At det tilpasses ut ifra behovene, og ikke prosent» (Lektor 3)

Barnehagelektorene som jobber oppdragsbasert er inne på den avdelingen det er behov for ekstra oppfølging eller støtte. Under oppdraget er de en del av bemanningen inne på avdelingen, samtidig som de skal jobbe i henhold til oppdraget de har utarbeidet sammen med styrer og avdelingen.

Lektor 6 kommer med eksempler på oppdragsbeskrivelser:

«Det kan være oppfølging av enkeltbarn, observere og gi råd. Som gjør at de kan jobbe bedre med barna. Det kan være veiledning av assistenter eller fagarbeidere, eller mentorrolle hvis du har en nyutdannet barnehagelærer. Det kan handle om å tilføre noe spesielt i pedagogikken for en periode, hvis avdelingen ønsker å bli bedre på et spesifikt område» (Lektor 6)

Eksemplene viser at det er store variasjoner i hvilke oppdrag barnehagelektorene som arbeider oppdragsbasert har. Flexibiliteten gir barnehagene mulighet til å få ekstra kompetanse inn mot enkelte barn, barngruppen, en avdeling eller veiledning av barnehagens personale.

Lektor 3 forteller om et pågående oppdrag:

«(...) Jeg tar et sosiogram av barngruppa og ser det opp imot de voksne. Jeg ser mønster, på barngruppa, og hvilke unger trekker til hvilke voksne» (Lektor 3)

Flere av barnehagelektorene er ikke en del av avdelingens faste personal, og de kan derfor se barnegruppen, personalet og samspillet inne på avdelingen med et nytt blikk. Det pedagogiske arbeidet krever bevissthet rundt hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for praksisen, for å utøve en etisk praksis (Hennum & Østrem, 2016). Når barnehagelektorene kommer inn på avdelingene og er en del av barnehagehverdagen, kan de med sine observasjoner bidra til å synliggjøre praksis gjennom refleksjoner. Siden dette sitatet viser til relasjonsmønstre mellom barn og voksne, vil en formalisert veiledning (Bjerkholt, 2017) i etterkant av observasjonene gi rom for personalet å granske deres måte å møte barna på. Eksempelvis om samspillprosessen bærer preg av romslige- eller trange samspillmønstre (Bae, 2009).

Hvordan barnehagene løser det å jobbe oppdragsbasert avhenger av barnehagens størrelse. I en liten barnehage med få ansatte er barnehagelektor en del av hverdagen på avdelingen som har behov. Mens i en barnehage med mange ansatte og flere avdelinger kan ikke barnehagelektor være en like stor del av hverdagen:

«Vi er x (antall) avdelinger. En veldig stor barnehage. Så jeg klarer ikke å rekke overalt, på alle avdelingene. Jeg har ikke noen faste dager jeg er på de ulike avdelingene» (Lektor 4)

Lektor 4 sin uttalelse viser hvordan strukturen til barnehagen påvirker måten barnehagelektor kan jobbe på. Barnehagelektor i stor barnehage får en annen rolle i barnehagen når det er flere ansatte og avdelinger, og er i større grad på kontoret. Både størrelsen på barnehagen, men også barnehagelektors masterkompetanse er med på å legge føringer for hvilke oppdrag de har.

Lektor 4 kommer med eksempler på oppdrag:

«Foreldresamtaler, søknader, tiltaksplaner, veiledning av ansatte. Jeg har blitt en ressurs i barnehagen i forhold til søking, tilrettelegging, og veiledning på enkeltbarn» (Lektor 4)

På bakgrunn av Lektor 4 sine ansvarsoppgaver i sin barnehage tolker jeg de til å være mer rettet mot de ansatte i barnehagen. Ut fra Bjerkholt (2017) sin forståelse av at den formaliserte veiledningen skjer avskilt fra praksis. Forstår jeg ut fra Lektor 4 sin uttalelse om ansvarsoppgaver at veiledningen i denne barnehagen skjer i mer formaliserte settinger avskilt fra praksisutøvelsen på avdelingene.

Lektor 4 forteller:

«Jeg er også den som går inn hvis det er veldig behov, også går jeg inn hvis jeg ikke har noe å gjøre den dagen. Da velger jeg strategisk hvor jeg skal gå inn, hvor jeg ser at her trenger de litt ekstra» (Lektor 4)

Lektor 4 har fått god hjelp til å bruke ulike kartleggingssystemer:

«Jeg har eget kartleggingssystem for språk og ... alt. Det er veldig detaljert kartlegging i forhold til hva jeg kunne før. Nå kan jeg si «nå har du kartlagt TRAS, du ser at det er hull her da må vi kartlegge ...» Så er det andre kartleggingsverktøy man bruker for å finne ut om det er språklyder, forståelse» (Lektor 4)

Og

«Jeg har fått god hjelp fra xxx (stedsnavn) kommune, som jeg jobber i. Som har hjulpet meg med ulike kartleggingssystemer» (Lektor 4)

Siden Lektor 4 ikke er en del av vaktsystemet til en avdeling, står hen friere til å styre sin arbeidsdag. Dette har gitt Lektor 4 mulighet til å få hjelp utenfor barnehagen til å innhente mer kunnskap. Strukturkvalitet betegner de målbare faktorene til barnehagen slik som antall personale og gruppestørrelse (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Ut fra forståelsen strukturkvalitet vil Lektor 4 som ikke en del av en personalgruppe på avdeling, ikke påvirke personaltettheten til en avdeling når hen bruker tid på planlegging og fordypning. De som kan sitt fagområde har høy grad av personlig mestring (Senge & Lillebø, 1991). Lektor 4 har hatt mulighet til å innhente kunnskap om kartlegging, og fått mulighet til å utvikle sine ferdigheter på området.

Uavhengig av om barnehagelektorene jobber fast på avdelinger eller oppdragsbasert i barnehagen, vil de utfra tanken om strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) tilføre økt kompetanse blant personalet som jobber tett på barnegruppen.

Noe Lektor 5 løfter frem:

«Jeg bidrar til at vi faktisk fokuserer på fag. I barnehage er det jo også mange ufaglærte. Særlig når du jobber i en liten barnehage. Da er det ikke så mange som er utdannet. Jeg bidrar nok til at vi holder oss på riktig bane» (Lektor 5)

I en liten barnehage er det faglige nettverket ikke stort, og det er ofte en pedagog på hver avdeling. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan bli møtt med både formelle og ikke formelle kunnskaper og erfaringer, siden det er personalgrupper med blandet fagbakgrunn (Skoglund & Sundvall, 2021). I dybdestudien til GoBaN kom det frem at to barnehagelærere

per barnegruppe har stor betydning for den pedagogiske kvaliteten (Alvestad et al., 2019). Barnehagelektorene kan derfor fungere som en støtte til det pedagogiske personalet, slik at det i det pedagogiske arbeidet er balanse mellom de tre forpliktelsene (Hennum & Østrem, 2016) faget, samfunnsmandatet og etikken. Spesielt i en liten barnehage hvor det er et mindre faglig nettverk.

Barnehagestiftelsen Kanvas gir barnehagelektorer lønnstillegg for sin mastergrad:

«Du får barnehagelærerlønn, også får du ekstra 50 000 i året. Hvis du har master i Kanvas uten lektorstilling så får du 40 000 ekstra» (Lektor 4)

I Kanvas får barnehagelærere med masterutdanning uten å være ansatt som barnehagelektor høyere lønnsøkning enn det som kommer fram som gjennomsnittet i surveyen til Kasin & Gulbrandsen (2022). Kasin & Gulbrandsen (2022) viser til at to av tre barnehagelærere med masterutdannelse får lønnstillegg, der den vanligste lønnsøkningen er 20 000 kroner ekstra i året.

Om lønnsøkningen sier Lektor 1:

«Jeg forventet egentlig en økning, i form av kompetansen» (Lektor 1).

Lektor 4 løfter frem selve barnehagelektorstillingenstillingen:

«Jeg søkte ikke på stilling for å få høyere lønn. Det var vel heller det at det var noe helt annet, noe helt nytt og at ingen har hatt stillingen før. Skape din egen stilling» (Lektor 4).

På oppfølgingsspørsmål om å fortsatt jobbe i barnehage med masterutdanning uten ekstra lønn, svarte Lektor 6:

«Jeg tror jeg hadde blitt værende likevel, fordi det her er så nært det jeg virkelig, virkelig har lyst til» (Lektor 6).

Lønnen var nødvendigvis ikke det som var avgjørende for at barnehagelektorene med sin masterutdannelse ville jobbe i barnehage. Det å få bruke sin masterkompetanse i en stilling de selv er med å forme, har for flere vært avgjørende. Dette kan relateres til disiplinen *personlig mestring* (Senge & Lillebø, 1991). Barnehagelektorstillingen muliggjør Lektor 6 sine ønsker om å få brukt sin profesjonskompetanse tilegnet gjennom barnehagelærerutdanningen og masterkompetansen i barnehagen, og i samspill med barna.

Lektor 3 forteller om bakgrunnen for hvorfor Kanvas har satset på barnehagelektorstillinger:

«Dem utdannet seg bort ifra ungene. Det er vel kanskje det viktigste punktet, at du har kompetanse tilgjengelig for ungene og nede på gulvet» (Lektor 3).

De nyeste tallene er fra 2012, og viser at antall barnehagelærere med masterutdannelse var 1974 stykker. Av de var det 338 som jobbet i barnehage (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Fra 2000-2021 var det 647 barnehagelærere som fullførte en barnehagefaglig masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Som Lektor 3 påpeker så er Kanvas sin barnehagelektorstilling en motvekt til at de med masterutdanning skal slutte i barnehage, men ha mulighet til å bli i barnehage og få brukt sin masterkompetanse. Samtidig gir Kanvas en lønnsøkning til barnehagelærere med masterutdanning. Lønnsøkningen kan bidra til at barnehagelærere med masterutdannelse velger å bli selv om de ikke jobber i egen stilling som barnehagelektor.

5.2 Barnehagelektorenes bidrag til barnehagen

I denne delen presenteres funn fra empirien om barnehagelektorenes opplevelser av hva deres barnehagelektorstilling tilfører barnehagen, og barnehagestiftelsen Kanvas som helhet.

Flere av barnehagelektorene opplever å bidra med faglig fordypning:

«Det er jo muligheten i plantiden til å jobbe mer med fag, og forskning. Man blir ikke spist opp av alle foreldremøtene. Det kreves mye av pedagogisk leder og barnehagelærer for å komme i mål, det er ikke mye tid til det faglige. Så der er vi heldige, vi får jobbe i dybden med det. Man har mer definerte roller» (Lektor 3)

Og

«Jeg har bidratt med overordnet kobling til teorier og litteratur. Jeg har laget videoer. Vi hadde en episode der flere opplevde at foreldrene ikke ville at barna skulle sove så lenge. Jeg og styrer fant ut at jeg lager en video om barns behov for ro og hvile i barnehagen. Jeg publiserte videoen og anbefalte kollegaene som hadde denne problemstillingen om å dele videoen med foreldrene» (Lektor 1)

Og

«Mye har skjedd i forskningen, uten at barnehagesektoren har fulgt etter. Hjerneforskning viser at mennesker som går barfot, det fyrer enormt i alle synapsene i forskjellige områder i hjernen. Men i 90 % av barnehagene insisterer vi på at ungene

skal gå med sko på inne, «hvis det brenner». Jeg kommer med nyere forskning, eller nyere faginformatjon. Jeg leser mye, og prater om det jeg leser. Forhåpentligvis på en ufarlig måte. Hjerneforskning for eksempel er noe jeg sier når jeg ser barn løper forbi barfot (Lektor 2).

Barnehagelektor har ikke ansvar for personalet eller barnegruppen inne på noen av avdelingene. Derfor har de i sin plantid mulighet til å fordype seg faglig. Der pedagogisk leder har mulighet til å jobbe med fagutvikling på sin avdeling, kan barnehagelektor se barnehagen som helhet. For Filstad (2016) handler *lærende organisasjoner* om å være rustet til kontinuerlig endringsarbeid, der læring er et middel for å nå mål. Måten Lektor 3 og Lektor 2 opplever å jobbe med fagutvikling i barnehagene bidrar til at barnehagene er bedre rustet til å jobbe kontinuerlig med fagutvikling i personalgruppen. Dermed kan barnehagelektorene bli sett på som et middel for å forbedre Kanvas barnehagens måte å arbeide med pedagogisk utvikling og kompetanseutvikling i personalgruppen.

En annen barnehagelektor forteller om å bruke kunnskapen om forskning og statistikk i arbeidet med barnegruppen:

«Vi hadde leselister hvor vi registrerte hvor mange ganger ungene ble lest for. Det var sånn klassisk at en unge ble lest for i en bok, mens en annen ble lest for i fem bøker. Også telte jeg hvor mange ord det var i en av bøkene, det var ca. 300 ord. Så ordnet jeg statistikk ut ifra det. Der jeg så måneder frem i tid på hvor mange ekstra ord den som fikk fem bøker fikk kontra den som fikk en» (Lektor 3)

Etter fullført master i pedagogikk med studieretning barnehagefag ved UIT, skal man kunne analysere pedagogiske utfordringer på en kritisk måte (UIT Norges Arktiske Universitet, 2023b). Lektor 3 bruker sin masterkompetanse til å belyse hvor store språkstimulerende forskjeller det blir for barnegruppen når noen barn blir lest mye for, mens andre barn blir lest lite for. På den måten kan barnehagelektor legge til rette for refleksjoner rundt avdelingens lese praksis, og hva de kan gjøre for å fenge de som ikke har interesse for bøker. Dette er også et eksempel på hvordan en profesjonsutøver på *kompetansenivå 3* (Dale & Pedersen, 1999) tar *forskningsavstand* til profesjonsutøvelsen. Lektor 3 bruker teorigrunnlaget fra barnehagelærerutdanningen og masterutdanningen til å analysere og fortolke avdelingens lese praksis, og bruker *fagspråket* (Hennum & Østrem, 2016) til å belyse hvor store språkstimulerende forskjellene praksisen medfører.

Lektor 6 forteller hvordan barnehagelektorstillingen bidrar til myndiggjøring:

«Kanskje det viktigste potensialet i lektorstillingen er å kunne ta tilbake myndighet i faglige spørsmål. Vi har mange aktører som ønsker å komme inn å definere faglighet i barnehagen. Barnehagelærere mister noe av myndigheten sin ved at det er andre som kommer inn og setter den agendaen. Det kommer i form av ferdigprogrammerte programmer «DUO», «COS», «Alle med». Så det å få inn flere ansatte med mastergrad, det vil kunne gi en myndiggjøring i møte med de aktørene» (Lektor 6)

Lektor 6 viser her til hvordan mange aktører utenfor barnehagen får innpass med forhåndsdefinerte verktøy, som skal være til støtte for det pedagogiske arbeidet. Slike verktøy og manualer kan bidra til at barnehagelærere utfører gitte oppgaver, og ikke utøver sitt profesjonsfaglige arbeid ved å bruke sin faglige kunnskap i kombinasjon med skjønn (Hennum & Østrem, 2016; Molander & Terum, 2008). Barnehagelektorene i Kanvas har mulighet til å holde seg oppdatert på fag og forskning, og vil fungere som en støtte til det pedagogiske personalet i å kritisk vurdere om forhåndsdefinerte verktøy bevarer profesjonens autonomi i profesjonsutøvelsen (Molander & Terum, 2008) før de eventuelt blir tatt i bruk.

Likevel må man være bevisst dette:

«Enten så kan lektorene, og andre barnehageansatte med mastergrad, bidra til å løfte myndiggjøringen og selv tilliten til barnehagelærerne som profesjon. Eller så kan de bli et eksempel på de som skal overta og representere fagligheten i barnehagen. Da får du stikk motsatte resultat. Det blir jo å umyndiggjøre barnehagelærerne. Det er en fallgrep vi må være bevisst på» (Lektor 6)

Hvordan barnehagelektor er i sin stilling vil være avgjørende for om det bidrar til å myndiggjøre eller umyndiggjøre barnehagelærere som profesjonsutøvere. Refleksjon muliggjør vurdering og evaluering av handlingsforløp (Filstad, 2016). Det kan Lektor 6 sin uttalelse være nødvendig at barnehagelektorene reflekterer over sin samhandling med barnehagepersonalet, som vil gi de mulighet til å vurdere og justere sin rolle. Slik at barnehagelektorene ikke hemmer barnehagelærernes frihet til å prioritere og vurdere hvordan utføre arbeidet (Eik et al., 2016, s. 93).

Flere av barnehagelektorene opplever at de i sin stilling blir et bindeledd mellom styrer og personalet som jobber på avdeling:

«Jeg blir en slags bindeledd mellom daglig leder og personalgruppa. Det er jo tanken med stillinga, at veien skal være kortere for daglig leder å få vite hva som er utfordringer og hva som skjer på avdelingene» (Lektor 3)

Barnehagelektorene i Kanvas arbeider tett med de ansatte på avdeling. Derfor kan de få med seg hvilke behov de ansatte på avdelingene har, og kan bringe det videre til styrer. Noe som bidrar til at styrer har bedre oversikt over hva som arbeides med på avdelingene, hvilke behov personalet har for å være i stand til å arbeide godt med enkelt barn, barnegruppen og sammen som team.

Mens Lektor 5 sier dette om sin rolle i barnehagen:

«Du blir en slags fagleder. Daglig leder sitter mye på kontoret og er ikke like mye blant barna. Jeg har mulighet til å observere personalet og barna, hva vi faktisk har behov for. Det er en veldig fin ting med lektorstillinga synes jeg. Får mer forståelse for hvorfor ting er som de er og at du kan være en mykere overgang til å endre på ting»
(Lektor 5)

Lektor 5 forteller om hvordan noen styrere ble fagledere mens andre daglig leder, når kommunale barnehager ble sammenslått. Lektor 5 opplever at barnehagelektorrollen fungerer som en fagleder i barnehagen. Men i stedet for å være i en administrativ stilling som tilbringer mye av arbeidstiden på kontoret, er barnehagelektor mye sammen med personalet og barnegruppen. Det gir større mulighet for å observere personalet i samspill med barna, samspillet personalet seg imellom og rutiner. Ved å se Lektor 5 sin uttalelse «*være en mykere overgang til å endre på ting*» i lys av Senge (1991) sine begreper *deltakende åpenhet og reflekterende åpenhet*, tolker jeg at det er trygt for Lektor 5 å dele sine tanker rundt avdelingens praksis. Samtidig som personalet er villig til å granske egen praksisutøvelse, ved at Lektor 5 utfordrer deres tenkning.

Lektor 4 som er i en stor barnehage sier at rollen skaper en mer helhetlig barnehage:

«Jeg tenker i hvert fall i den store barnehagen jeg er i så gjør lektorstillingen en endring og skaper en mer helhetlig barnehage. Både fordi jeg blir et mellomledd, og at ledelsen ikke har kapasitet til å følge opp så tett som jeg gjør.» (Lektor 4)

I en stor barnehage opplever Lektor 4 at barnehagelektor vil være nærmere personalet, barnegruppen og får et helhetlig bilde av barnehagen. Barnehagelektor i en større barnehage bidrar til at styrer får et oversiktsbilde over barnehagens behov for å kunne utvikle seg videre mot å bli en lærende organisasjon, slik Senge (1991) beskriver i sin disiplin *systemtenkning*. Innsikten gir styrer mulighet til å vurdere hvilke tiltak som er nødvendig for at personalet skal kunne gjøre det pedagogiske arbeidet på en god måte.

Noen av barnehagelektorene opplever at barnehagelektorene er nærmere administrasjonen til Kanvas, enn de andre stillingskategoriene i barnehagene er:

«Tenker at man kan bidra til å videreformidle utfordringene i barnehagene. Fordi når du er lektor så er du litt nærmere Kanvas administrasjonen» (Lektor 5)

Og

«Veien til toppen av organisasjonen er plutselig mye kortere. Delvis er det forbundet med de faggruppene vi har, master nettverk og barnehagelektornettverk. Men også fordi det ikke er så mange av oss, og da blir vi veldig synlig» (Lektor 2)

Barnehagelektorene kan med en slik posisjon bidra til at administrasjonen får innsikt i hvordan de som arbeider med barna opplever sin arbeidshverdag, og hva som er utfordrende. Videre mente Lektor 2 det var for tidlig til å si om barnehagelektorene bidrar til forbedringer i barnehagen. Men det bidrar uansett til at ledelsen i Kanvas får et innblikk i hva som fungerer bra i barnehagene, og hvilke utfordringer personalet står i.

Flere av barnehagelektorene forteller om hvordan de har bidratt til at administrasjonen får et innblikk i personalets syn på barnehagelektorstillingen:

«Vi har hatt interne undersøkelser i Kanvas i forhold til lektorstillinga. Det å få tilbakemelding ifra personalet, og hva de tenker om stillingen. Så har vi sendt den rapporten videre til Kanvas ledelsen. Slik at de også får et inntrykk av hvordan personalet ser på den rollen» (Lektor 3)

Ledelsen i barnehagestiftelsen Kanvas har desentralisert maktstrukturen, og en del *beslutningsmyndighet* (Senge & Lillebø, 1991) har blitt flyttet lokalt til barnehagene. Barnehagelektorene har evaluert barnehagelektorstillingen. Barnehagelektorene ville få tilbakemeldinger på hvordan stillingen fungerer, slik at administrasjonen i Kanvas kunne få et innblikk i personalets opplevelse av stillingen. Dette viser at barnehagelektorene har fått frihet til å bruke sin kompetanse, og at de forvalter den på en ansvarlig måte for å få de resultatene de virkelig ønsker. Ved å benytte begrepet *systemtenkning* (Senge & Lillebø, 1991) ser jeg at rapporten kan gi administrasjonen et grunnlag for å vurdere behov for endring, slik at barnehagelektorstillingen kan fungere på en bedre måte.

Noen av barnehagelektorene ønsker å bidra til å nyansere synet samfunnet har på barnehage.

«Kanskje på sikt å tydeliggjøre kompetansen og fagligheten ut mot samfunnet generelt»
(Lektor 6)

Og

«Å ha startet med barnehagelektor, starter også et lite press i samfunnet på at man ikke bare skal se på barnehage som et oppholdssted» (Lektor 4)

Det barnehagelektorene sier her viser et tydelig ønske om å heve statusen til barnehagelærerprofesjonen. Det at barnehagelektorrollen starter et lite press om å ikke bare se på barnehage som et oppholdssted, forstår jeg som et behov for å tydeliggjøre profesjonsrollen. Som nevnt tidligere i analysen kan barnehagelærerrollen tilføre nye arbeidsoppgaver, og være en støtte i det *faglige fellesskapet* (Hennum & Østrem, 2016) for å forsterke bruken av fagspråket.

En barnehagelektor opplever at barnehagelektorrollen kan bidra til å nyansere pedagogrollen i barnehagesektoren:

«Jeg tror barnehagelektorstillingen er med å undersøke utviklingsmulighetene for ulike måter å tenke barnehagelærere på. Kanvas har målsetning om 50 % barnehagelærere. Det er stadig flere som ønsker flere barnehagelærere enn lovens minstekrav, og da må man begynne å tenke andre måter å tenke pedagogrollen» (Lektor 6)

Barnehagelektor uttrykker et behov for å videreutvikle pedagogrollen når flere eiere og styrere har som mål å øke antall barnehagelærere. Kunnskapsdepartementet har i den nyeste kompetansestrategien «Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030» som mål at minst 60% av barnehageansatte skal være barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2023). Likevel følger Kunnskapsdepartementet ikke videre opp om hvordan barnehagene skal struktureres for å kunne nytte seg av så mange barnehagelærere. Dermed er Kanvas sine barnehagelektorroller et eksempel på hvordan videreutvikle bruken av pedagogrollen.

5.2.1 Prosessuelle utviklingsmuligheter

Barnehagelektorene uttrykte flere aspekter med rollen sin som jeg anser relevante for å utvikle prosesskvaliteten i barnehagene. Ifølge Gulbrandsen & Eliassen (2013) handler prosesskvalitet om kvaliteten og innholdet på relasjoner og samhandlingen mellom barn og voksne, mellom barna og mellom de voksne (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

Lektor 4 viser hvordan barnehagelektorrollen kan gi et utenfra blick på barnehagens struktur:

«Når jeg startet var det en basebarnehage, og nå har det blitt avdelinger. For meg som voksen og helt ny, var det helt kaos å komme inn. Jeg skjønnte ikke hvor alle var, og de bare bytta på rom. Så det de voksne drev med, det var ikke å være sammen med barna, det var å ha struktur på dagen» (Lektor 4)

Her forteller Lektor 4 om hvordan det å starte i en stor basebarnehage opplevdes uoversiktlig. Lektor 4 observerte at de voksne brukte mye tid på å strukturere barnehagehverdagen. Ifølge Gulbrandsen & Eliassen (2013) danner *strukturkvalitet* et godt grunnlag for *prosesskvalitet*, dermed anser jeg struktureringen av hverdagen som et forstyrrende element for arbeidet med å skape trygge relasjoner mellom voksen og barn, og barn og barn relasjoner. Strukturen i barnehagen påvirket prosesskvaliteten i negativ forstand.

Lektor 4 forteller videre:

«Så det jeg startet med var å begynne med kartlegging, og hadde spørreundersøkelser om hvordan de ansatte egentlig hadde det på jobb» (Lektor 4)

I lys av læringsutbyttebeskrivelsene til master i pedagogikk med studieretning barnehagefag ved UIT (2023), kan man se at Lektor 4 kritisk analyserte de pedagogiske utfordringene som lå i barnehagens strukturer. Samtidig var det viktig for Lektor 4 å få frem personalets opplevelse av måten de arbeidet på. Løsningen ble å lage en spørreundersøkelse til personalet.

Lektor 4 forteller om det som kom frem av undersøkelsen:

«Det kom jo frem at de ikke hadde tid med barna, det var for mye struktur og for mye å holde orden på. (...) Nå er det x (antall) barn og x (antall) voksne på hvert team. Kjemp stor endring. Jeg ser at barna er fornøyde. De stille barna som ikke klarte seg, har det mye bedre nå. Man ser jo at ansatte er mye roligere, har mer tid (Lektor 4)

Dette er et eksempel på det Gulbrandsen & Eliassen (2013) beskriver om at *strukturkvalitet* er nødvendig for å gi gode betingelser for *prosesskvaliteten*. Når det er mange i personalet som bruker tid på å planlegge hvilket rom som skal brukes til enhver tid, vil det slik som Bae (2018) påpeker ikke være voksne nok til å imøtekomme behovene til enkeltbarn og barnegruppen. Lektor 4 forteller at det blant annet var mulig å se en utvikling hos de stille barna etter at strukturen i barnehagen ble endret. Jeg tolker dette til at de voksne fikk bedre tid til barnegruppene sine, og dermed fikk bedre betingelser for å imøtekomme enkeltbarns behov på en bedre måte. Dette viser hvordan barnehagelektor hadde en indirekte påvirkning av barnets opplevelse av barnehagehverdagen, gjennom å legge til rette for god prosesskvalitet (Sommersal et al., 2013).

Lektor 6 uttrykker at refleksjon er sentralt for å bli bevisst egen rolle i møte med barna.

«For å få god kvalitet er det viktigste å ha voksne som har et visst kompetansenivå. Som først og fremst er reflekterte og bevisste, slik at de ansatte ønsker å utvikle seg og jobbe med seg selv. Fordi det er i møtene med de voksne, i relasjonen med de voksne, at vi har mulighet til å påvirke kvaliteten i barnehagen» (Lektor 6)

På oppfølgingsspørsmål om Lektor 6 opplever at barnehagelektorrollen kan bidra til refleksjon og bevissthet for å heve kvaliteten, var svaret:

«Ja uten tvil. Den bevisstgjøringen som jeg bidrar med bare med å være her, stille spørsmål, bidra til veiledning ... den er med å skape bedre relasjonskvalitet mellom voksen og barn, og bedre barn-barn relasjoner» (Lektor 6).

Som sitatene viser så har personalets kompetanse betydning for det Sommersal et al. (2013) beskriver som prosesskvaliteten i barnehagen. Lektor 6 opplever å bidra til bevissthet rundt handlingsvalg ved å stille spørsmål, og på den måten sette i gang refleksjonsprosesser. Dette ser jeg i sammenheng med lærende dialoger (Bjerkholt, 2017), som muliggjør veiledning i barnehagehverdagen når personalet er sammen med barnegruppa. Denne type veiledning gir nærhet til praksisutøvelsen, og muliggjør refleksjon over handlingsvalg basert på skjønn som er gjort i den aktuelle situasjonen (Hennum & Østrem, 2016; Molander & Terum, 2008). På denne måten kan barnehagelektor bidra til at den *tause kunnskapen* (Schön, 1991) som ligger til grunn for personalets handlingsvalg, blir satt ord på og bevisstgjort.

Veiledning i nær tilknytning til praksis er det flere av barnehagelektorene som viser til:

«Jeg føler litt at nå jobber jeg med kompetanseheving blant voksne på barnehagemåten. Sånn som vi vet fungerer for barn, det vet man fungerer for voksne og. Det å være til stede, gripe mulighetene og kunne ha øyeblikkelig feedback» (Lektor 6)

Flere av Barnehagelektorene forteller om deres rolle i refleksjon og bevisstgjøring i barnehagehverdagen:

«At du ikke er der hele tiden, du kommer inn av og til og har en litt sånn nysgjerrig og spørrende og gir utløp for at du ikke forstår alt. Sånn at dem på en måte må holde seg litt oppdatert og reflektert over det de velger å gjøre. Slik at det ikke går på vaner, men at det blir tilrettelagt ut ifra ungenes behov» (Lektor 3)

Lektor 2 sier dette:

«At jeg skal komme inn og være nykommeren i deres miljø. Ikke en som kommer inn og smeller til og sier at dette skal dere gjøre. Men en som kommer inn og er nysgjerrig»
(Lektor 2)

Mens Lektor 5 påpeker:

«Jeg er opptatt av at det ikke skal oppleves som at jeg kommer inn å «her skal vi endre på det og det». Jeg har fokusert på å bli godt kjent med de ansatte, og ta de med på de tankeprosessene som jeg har» (Lektor 5)

De fleste barnehagelektorene tilhører ikke en personalgruppe på avdeling, og er dermed ikke en del av en etablert kultur. Barnehagelektorene kan komme inn med et nysgjerrig blikk, og en spørrende holdning til personalets praksis. Selv om barnehagelektor kommer med et nytt blikk på strukturen, relasjoner og samspillet, er de tydelige på at barnehagelektor ikke skal være den som vet best om hvordan jobben skal gjøres. Senge (1991) bruker begrepet *gruppelæring* om å lære sammen. Barnehagelektor og personalgruppen på avdelingen utforsker det pedagogiske arbeidet gjennom refleksjoner og veiledning. Barnehagelektor og personalet vil som gruppe ha ulike kompetanser og erfaringer, gjennom å dele sine tanker og ideer kan de utvikle det pedagogiske arbeidet inne på avdelingen.

Noen av barnehagelektorene forteller om hvordan barnehagen jobber med et observasjonsverktøy som heter EBBA, som gir grunnlag for videre refleksjoner:

«Et verktøy som jeg har jobbe med er et observasjonsverktøy som heter EBBA. Det er utviklet i samarbeid med forskere, og noen som sitter i kompetansedelen i Kanvas»
(Lektor 1).

Og

«Nå må jeg gå igjennom EBBA undersøkelsen. Det er seks timer med observasjoner på en dag. Det er relasjon. Når jeg sier relasjon så er det relasjon til omgivelsene, ikke bare personer. Hvilken høyde ting er i. Det er det fysiske miljøet, lekemiljøet, utemiljøet og innemiljøet. Overganger ... henting og levering, og hvordan de ansatte håndterer overganger ellers» (Lektor 2)

Kanvas har utarbeidet et observasjonsverktøy som barnehagelektorene bruker. Her fokuseres det på relasjoner mellom voksne og barn, og til det fysiske miljøet.

Lektor 1 sier dette om arbeidet i etterkant av observasjonene:

«Selve programmet danner en liten rapport som man kan bruke i dialog med de ansatte på avdelingen. Det jeg liker ved dette verktøyet er at det ikke er sånn quick fix. Den gir mulighet for refleksjon. Det gir ikke en oppskrift. (...) Det er de ansatte som setter sine mål på hva de har lyst til å prioritere i arbeidet videre» (Lektor 1)

Det Lektor 1 forteller om arbeidet i etterkant av observasjonene, er en formalisert veiledningssituasjon. Med en formalisert veiledningssituasjon vil det slik Bjerkholt (2017) viser til, danne bedre forutsetninger for å reflektere mer i dybden over praksisen som utøves. Lektor 1 påpeker at personalet selv er med å sette mål for det videre arbeidet, og at det ikke er standardiserte svar for hvordan det skal arbeides videre. Dette tolker jeg til at Kanvas har utarbeidet et observasjonsverktøy som viser tillit til barnehagelærernes profesjonsutøvelse.

Om det som kommer frem i EBBA- rapporten sier en barnehagelektor dette:

«Vi er tydelige på at avdelingenes resultater ønsker vi å holde på avdelingene. (...) Det er viktig å skape tillit og trygghet, og skape en arena der alle kan komme med det de vil» (Lektor 3)

Det påpekes hvor viktig det er å utvikle en kultur der det er trygt å dele tanker og refleksjoner med hverandre, og at man har tillit til at dette ikke spres videre. Senge (1991) mener at det bør være en kombinasjon av *deltakende åpenhet* og *reflekterende åpenhet* for å utvikle en lærende organisasjon. Ut fra barnehagelektorenes uttalelser om deres arbeid med verktøyet EBBA, forstår jeg det som at det oppleves trygt for personalet å dele synspunkter med hverandre og at de er åpne for refleksjoner som kan bidra til å utfordre hverandres tenkning. Refleksjonene ved gjennomgangen av rapporten utarbeidet av verktøyet EBBA, gir avdelingen et innblikk i hvordan de møter barna og hvordan det fysiske miljøet påvirker barnas muligheter.

Flere av barnehagelektorene forteller at de bidrar med faglige innlegg med personalet på personalmøter.

«Det kan være innlegg og refleksjonsoppgaver på planleggingsdager og personalmøter om forskjellige temaer eller Kanvas sine egne pedagogiske strategiområder» (Lektor 3)

Lektor 6 forteller hvordan de faglige innleggene kan være et bidrag til uformelle veiledningssituasjoner i barnehagehverdagen:

«Kan ta et eksempel fra sist personalmåte. Vi jobber med tilbakemeldingskultur. Alle fikk i oppdrag å komme med en HMS-tilbakemelding til meg, på mitt arbeid» (Lektor 6)

Personalet fikk i etterkant av personalmøtet en oppgave de skulle gjennomføre i løpet av to uker. Selv om oppgaven handler om HMS, viser Lektor 6 til at dette i hovedsak handler om å øve på å gi hverandre tilbakemeldinger:

«Det er både en bevisstgjøring for de ansatte i sikkerhet og HMS. (...) Også er det en øvelse i det å gi tilbakemeldinger. Det å tørre å steppe opp og si noe om måten vi jobber, og en øvelse i å ordsette. For det er kjempedyktige folk her som ofte kan gjøre mye på automaten, fordi at det er så internalisert. For å lære av hverandre så trenger vi å sette ord på hva vi gjør. Jeg tror jeg er med å gjøre det enklere for nye personer som kommer inn, og enklere å utvikle seg videre og ikke stivne» (Lektor 6)

Her forteller barnehagelektor om hvordan praksisen kan stivne, altså hvordan vår *knowing-in-action* (Schön, 1991) kan bli automatisert hvis praksisen holder seg stabil. Dermed kan man lære seg et repertoar av måter å møte situasjoner i yrket sitt på. I eksemplet over legger barnehagelektor rammer for det personalet skal øve seg å sette ord på og gi tilbakemeldinger til hverandres praksis.

Flere av barnehagelektorene opplever å være rollemodell for barnehagepersonalet i barnehagen:

«Tenker at det å være en rollemodell er jo å gå i de vanlige samspillene og vise hvordan man gjør det. Når du hører at det er en lektor, så tenker du liksom at du får et skille med en gang, hierarkiet. Det er jo ikke det vi ønsker» (Lektor 3)

Mens en annen barnehagelektor sier dette om å fremstå som rollemodell:

«Jeg opplever at jeg bidrar til å skape ro og trekke frem at «her er det et godt øyeblikk, dette må vi verne om». Dempe tempoet en del. Vise at de samtalene vi har med barn i løpet av dagen, de må vi ta oss tid til. Så jeg håper at min væremåte sammen med barn, bidrar til inspirasjon til de andre ansatte» (Lektor 5)

Dette viser hvordan den flate strukturen i barnehagen som Smeby (2014) er kritisk til, kan være positiv for utvikling av den pedagogiske praksisen i barnehagen. Selv om ufaglærte og pedagoger gjør de samme arbeidsoppgavene, vil fagkunnskapen bidra til andre kvaliteter i måten pedagoger møter barna på (Eik et al., 2016). Barnehagelektorene uttrykker at det er viktig å inngå i de hverdagslige handlingene og samspillene med barna, men være bevisst sin væremåte og bruke fagspråket til å underbygge profesjonsutøvelsen. Slik kan barnehagelektorene bidra til at personalet også blir bevisst egen måte å møte barna på.

Noen av barnehagelektorene fremhever viktigheten av å være nysgjerrig og undrende i møte med barna og barnehagehverdagen:

«Jeg har blitt mye mer nysgjerrig på hva jeg gjør. Det er ikke alltid jeg tenker på bestemt teori, men jeg er åpen. Jeg tenker for meg selv hvorfor gjør jeg dette? Hvorfor gjøre jeg det på den måten? Hvorfor er barnet så sint eller lei seg, eller sammensunket? (...) Hvis vi tenker på at mye av forskningen nå viser at barn lærer i relasjonen, da bør vårt arbeid reflektere det» (Lektor 2)

Som rollemodeller møter de barnegruppen på en åpen og nysgjerrig måte, viser hvordan man kan bruke profesjonskompetansen i møte med hvert enkelt barn og tilpasser seg ulike situasjoner. Dette kan bli forstått som *kvalifisert improvisasjon*, som handler om evnen til å møte det unike og uventede i samspill med barna (Eik et al., 2016; Lingås et al., 2013). Molander & Terum (2008) bruker begrepet *det performative aspektet*. Måten barnehagelektorene møter barnegruppen på med åpenhet og nysgjerrighet, kan tolkes til at de utfører arbeidet med en spesiell kvalitet.

En annen barnehagelektor uttrykker hvordan det å være tryggere på sin profesjonskompetanse kan være det som muliggjør den kvalifiserte improvisasjonen:

«Jeg føler på mye mer ro nå, enn det jeg gjorde tidligere. Jeg er ikke like usikker, og mye kjappere med å ta stilling til ting» (Lektor 5)

Lektor 5 opplever at det å være tryggere som profesjonsutøver bidrar til å kunne ta stilling til det som skjer i profesjonsutøvelsen på en raskere måte. Mens Lektor 2 og Lektor 1 forteller at de er blitt mer nysgjerrig og undrende i sin praksis, slik at de er åpne for barnas uttrykk. Sverdrup & Myrstad (2021) beskriver *improvisasjon* som en førsterangsløsning, og ikke mangel på planlegging. Barnehagelektorene viser gjennom sine uttalelser at de er trygge faglig, og at de med sin faglige bevissthet kan møte det uforberedte i samspillet med barna.

En barnehagelektor uttrykker at hverdagen inne på avdelingen er viktig for det arbeidet de gjør:

«Det er jo det å gå som en av personalet og være i hverdagen hvor det er sykefravær, det er tilvenning. Det er selvsagt krevende, men det er barnehagehverdagen. Det øyeblikket vi fjerner oss fra det, så mister vi noe av den innenfor forståelsen. Så jeg ser at i en stor barnehage, så kan du ikke helt jobbe på den måten. Men jeg synes at det gir meg veldig mye å være nødt til å leve med det presset» (Lektor 6)

Barnehagelektor får kjenne på de raske skiftningene som er en del av barnehagehverdagen, og har på grunn av sin stilling mulighet til å observere praksisen i en hektisk hverdag.

Observasjonene barnehagelektor gjør ved å inngå som en del av barnehagehverdagen kan brukes både i formaliserte og uformelle veiledningssituasjoner. Barnehagehverdagen er hektisk, men ut fra sine observasjoner vil barnehagelektor kunne bruke eksempler som bakgrunn for refleksjon av avdelingens praksis eller samspillet med barnegruppen.

5.3 utfordringer med å tilpasse stillingen til tradisjonell struktur

Funnene viser at utfordringene som barnehagelektorene møter er knyttet til strukturelle faktorer både i Kanvas barnehagene og i barnehagesektoren.

Barnehagelektorene uttrykker utfordringer i forbindelse med strukturelle vilkår i barnehagen. De strukturelle vilkårene ser jeg i sammenheng med strukturkvalitet. Strukturkvalitet omhandler de målbare rammefaktorene til barnehagen slik som arbeidsrutiner, antall personale, personalets kompetanse og gruppestørrelser (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

Etter å fullført masterutdanning har flere av barnehagelektorene opplevd det som vanskelig å finne en stilling som gir mulighet til å fortsette i barnehage, og samtidig få brukt sin masterkompetanse:

«Det er jo det å tilgjengeliggjøre karrierevei innad i barnehagen. Når du tar master så blir du for høyt utdannet for barnehagen» (Lektor 3)

Og

«Det å finne en stilling som du kjenner at sånn, her får jeg nok utfordringer i forhold til den utdannelsen jeg har» (Lektor 5)

Og

«Det har vært begrensede muligheter til hva du kan gjøre. Jeg satt som mellomleder noen år, og fant ut at det jeg gjør her er basically bare lederoppgaver. Så jeg kan like godt prøve meg som daglig leder, så jeg var det et par år. Så gikk jeg over til pedagogisk leder noen år (Lektor 6)

Ut fra barnehagelektorenes uttalelser kan man se at barnehagesektoren ikke har fulgt utviklingen til barnehagelærere som velger å ta masterutdanning. I barnehagene er det ikke en egen stillingskategori for barnehagelærere med masterutdanning. Med forståelsen av at

strukturkvalitet omhandler personalets kompetanse (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013), tolker jeg barnehagelektorenes utsagn som at de med mest formell kompetanse ikke har gode nok rammer til å bruke sin kompetanse. Stillinger som styrer og mellomleder vil føre til rene administrative stillinger. Barnehagelærere med masterutdanning i denne type lederstillinger vil miste nærheten til barnegruppen, og de som jobber på avdeling sammen med dem.

Om å tilby en barnehagelektorstilling sier Lektor 5 dette:

«Hvis vi vil ha master inn i barnehage så er vi nødt til å ha en stilling til dem. Man kan ikke si at man vil ha master inn også bare forvente at de vil jobbe i stillinger under deres nivå» (Lektor 5)

I lys av at Kunnskapsdepartementet (2023) har som mål å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning, kan utsagnet tolkes som en frustrasjon over politikernes manglende tiltak for at barnehagelærere kompenseres etter utdanningsnivå eller får brukt sin masterkompetanse. For at barnehagelærere med masterutdanning skal få brukt sin kompetanse, er de avhengig av at barnehageeiere og styrere er villige til å legge til rette for det. Noe som er tilfellet med barnehagestiftelsen Kanvas.

«Jeg var på intervjuer til flere pedagogisk leder stillinger, men jeg skjønnte at det ikke går. (...) Altså jeg ble litt opptatt av lønn, da vil jeg ha høyere lønn. For det er sånn at i barnehage gir du veldig mye av deg selv, og jeg tror du må være skapt for å kunne jobbe i barnehage. Men man må også kunne stå litt på kravene» (Lektor 5)

Å klare å stå i en så kompleks og hektisk jobb som barnehage er, er ikke for alle. Dette krever mennesker som vil gjøre sitt beste for at hvert enkelt barn har det bra. Likevel påpeker Lektor 5 at man må rope ut når vilkårene i barnehagesektoren ikke er tilstrekkelig.

Barnehagesektoren har ikke hengt med i utviklingen til personalets kompetanse, hverken med stillinger eller lønn.

Flere pedagoger i barnehagen kan oppleves utfordrende i barnehagehverdagen:

«Det at man trekker seg unna i plantid påvirker jo de andre. I tillegg skal barnehagelærer ha sin plantid» (Lektor 1)

Og

«Det å komme seg ut av avdelingen, det er ... De yngste er avhengig av at man er til stede og gir trygg omsorg» (Lektor 1)

I barnehage har det pedagogiske personalet fire timer ubunden tid i løpet av en uke, timene skal brukes til planlegging og evaluering. Når det kommer flere pedagoger inn i barnehagen, er det en større andel av personalgruppen som skal gjennomføre plantid i en allerede presset hverdag. I plantiden er man på kontoret, og dermed borte fra avdelingen. Ut fra forståelsen strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013), vil det være en ansatt mindre tilgjengelig for barnegruppen. Strukturkvaliteten kan på bakgrunn av redusert bemanning være med å påvirke prosesskvaliteten. At en større andel av barnehagepersonale har ubundentid betyr at det oftere er færre voksne til stede på avdelingen. Er det ikke tilstrekkelig personale, vil det være vanskeligere å imøtekomme enkeltbarn og barnegruppens behov (Bae, 2018).

Mens en annen barnehagelektor sier dette om personalets syn på å få flere pedagoger inn i barnehagen:

«Det er utfordringer knyttet til at man inngår i grunnbemanningen. (...) «jeg vil ikke ha inn en lektor, fordi da er det så mye ubundentid og sånn»» (Lektor 5)

Sitatet viser hvordan det kan oppleves for det øvrige personalet i barnehagen å få inn flere pedagoger. Det er personalet som blir igjen med barnegruppen når pedagogen bruker sin plantid, som merker mest på det å være færre voksne til stede. Senge (1991) bruker begrepet *mentale modeller*. Ved å benytte dette begrepet kan man se at generaliseringen av hva en pedagog tilfører barnehagen av ekstra stress og belastning, kan stå i veien for å utvikle og få nytte av barnehagelektorstillingen i barnehagen.

Å være en del av grunnbemanningen bidrar til at noen av barnehagelektorene i de minste barnehagene opplever seg låst til vakter:

«Jeg tror det er det her med de vaktene som er utfordrende. Fordi man blir så innmari låst» (Lektor 5)

Når barnehagelektorene i de mindre barnehagene er en del av hverdagen til avdelingene, må de være en del av vaktsystemet. Dette kan bidra til å redusere barnehagelektors mulighet til å bruke masterkompetansen i barnehagehverdagen.

En barnehagelektor reflekterer rundt bruken av barnehagelektorstillingen i Kanvas barnehagene, og påpeker dette:

«Hvis du har fått stillingen ut fra grunnbemanningen, så ville det kanskje vært enklere å ha en spesifikk måte å jobbe på. Men da må det jo være krav om en viss type

masterutdannelse da. For vi har jo ulike typer master innad i barnehagene. Jeg tror det er viktig at det fortsatt er åpent. Slik at det gir barnehagen mulighet til å tilpasse det ut ifra sitt behov» (Lektor 3).

Barnehagelektorene i Kanvas har ulike masterbakgrunn. Den åpne stillingsbeskrivelsen til Kanvas legger til rette for at barnehagene enten kan ansette barnehagelærer med den masterutdanningen som passer deres behov eller de tilpasser stillingen ut fra den masterutdanningen barnehagelektoren har. Hva som er den rette løsningen, bør ut fra det Lektor 3 uttrykker være opp til barnehagene selv.

Selv om det er behov for endring i barnehagesektoren, uttrykker Lektor 2 at man må følge med på hvordan barnehagelektorstillingen fungerer i praksis:

«(...) Så vi ikke bare duver frem og tenker nå har vi startet, så nå bare gjør vi det. Å det gjelder både personlig og når det gjelder system. Hvis jeg opplever at det som jeg holder på med ikke fører til noe kvalitetsheving, og jeg opplever at jeg har fjernet meg fra barnet, da kommer jeg ikke til å nøle. Da dropper jeg det» (Lektor 2)

Lektor 2 frykter at barnehagelektorstillingen kan bidra til at hen blir fjernet fra barna, og at det påvirker den nære tilknytningen. Når Kanvas prøver en helt ny stilling slik som barnehagelektorstillingen er, må de være villig til å evaluere hvordan den påvirker barna og de ansatte. Som lærende organisasjon mener Senge (1991) at menneskene skal utvikle sine evner slik at de kan skape de resultatene de ønsker. Da må Kanvas som Lektor 2 påpeker, både individuelt og organisasjonen som helhet, vurdere om barnehagelektorstillingen bidrar til å skape de resultatene barnehagen virkelig ønsker.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg svare på min problemstilling ved å drøfte hvordan mine empiriske funn kan forstås i lys av studiets teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg starter med å diskutere funn relatert til mine to forskningsspørsmål hver for seg, før jeg videre drøfter de empiriske funnene som helhet og hvilke implikasjoner de kan ha for barnehagesektoren.

6.1 Strukturelle muligheter i barnehagen

Kanvas barnehagenes ulike strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) legger føringer for hvordan barnehagelektorene kan jobbe. Funnene viser at barnehagelektorstillingene i Kanvas i hovedsak utøves på to måter. Det rulleres mellom faste

avdelinger eller det jobbes oppdragsbasert på avdelinger som har behov. Barnehagelektor i stor barnehage har ikke mulighet til å rekke over alle avdelingene, og jobber derfor oppdragsbasert med kontoret som hovedbase. Mens i liten barnehage er barnehagelektorene en del av avdelingens bemanning.

Barnehagelektorene opplever at Kanvas har utarbeidet en romslig stillingsbeskrivelse. Stillingsbeskrivelsen muliggjør tilpasning etter barnehagelektorens masterutdanning, barnehagens behov og barnehagens rammevilkår. Deres stillingskategori lønnes med barnehagelærer- lønn med et tillegg på 50 000 kroner i året. Det er ikke alle barnehagelærerne med masterutdanning i Kanvas som er ansatt som barnehagelektorer, men de får en lønnsøkning på 40 000 kroner i året. Lønnsøkningen er betydelig høyere enn det Kasin og Gulbrandsen (2022) i sin undersøkelse viser er vanligste lønnstillegget, som er 20 000 kroner i året. Likevel viser funn at for flere av barnehagelektorene er det å få brukt sin masterkompetanse i en stilling de selv er med å forme, det som er avgjørende for at de vil jobbe i barnehage etter fullført masterutdanning.

Barnehagelektorene opplever i stor grad å kunne påvirke hvordan stillingen skal være, i samarbeid med styrer. Kanvas har slik Senge (1991) anbefaler, flyttet *beslutningsmyndighet* nedover i organisasjonens hierarki. Styrer som ut fra Rammeplan (2017) har det daglige ansvaret og personalansvaret, er bedre plassert til å legge til rette for at barnehagelektorstillingen fungerer i forhold til barnehagens behov. Dermed er det styrer som skal sørge for at personalet i barnehagen får brukt sin kompetanse. Dette kan relateres til Senge (1991) sin *disiplin personlig mestring*. Styrer og barnehagelektor har mulighet til å strukturere stillingen slik at barnehagelektor får brukt sin masterkompetanse. Funn som er knyttet til avgjørende faktorer for at barnehagelektorene ønsket å bli i barnehage, kan derfor tolkes til at *disiplinen personlig mestring* er sentral.

Ut fra forståelsen om at strukturkvalitet omhandler barnehagens målbare rammefaktorer (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013), vil barnehagelektorene bidra til å heve barnehagens strukturkvalitet i form av økt kompetanse i personalgruppen. Der en større andel av de ansatte har en formell kunnskap. I sin nyeste kompetansestrategi har Kunnskapsdepartementet (2023) som mål at 60% av barnehagepersonalet skal være barnehagelærere. Utdanningsdirektoratet (2022) viser at andelen barnehagelærere ligger på 43%, den største andelen av barnehagepersonalet består dermed av ansatte som er ufaglærte, faglærte barne- og ungdomsarbeidere eller en annen høyere utdanning enn barnehagelærerutdanning. En personalgruppe med blandet fagbakgrunn kan slik som

Skoglund & Sundvall (2021) påpeker, medfører at det pedagogiske arbeidet blir møtt med praktiske erfaringer og egen forståelse.

Som følge av at det er mange ufaglærte i barnehagen opplever Lektor 5 å bidra til et sterkere faglig fokus i praksisutøvelsen på avdelingene. Mens Lektor 2 opplever å være oppdatert på nyere fag og forskning, og deler av sin kunnskap med kollegaer. Basert på Hennem & Østrem (2016) sin forståelse av *faglig fellesskap*, tolker jeg mine funn til at barnehagelektorene bidrar til et større faglig fellesskap der det er flere profesjonsutøvere som knytter profesjonens fagspråk og kunnskaper til den praktiske handlingen i barnehagen. Funnene er sammenfallende med funn fra dybdestudien til GoBaN (Alvestad et al., 2019), som viser at to barnehagelærere per barnegruppe bidro til økt pedagogisk kvalitet. I Kanvas kan barnehagelektorene dermed bidra til økt pedagogisk kvalitet, siden det er flere profesjonsutøvere til stede som kan knytte fagspråket og kunnskapen til handling. Barnehagelektorene i Kanvas bidrar til et sterkere profesjonsfaglig miljø som sikrer balanse i de *tre forpliktelsene* (Hennem & Østrem, 2016) etikken, den faglige kunnskapen og samfunnsmandatet i det pedagogiske arbeidet.

Men hvordan vil en barnehagelektor komme barnehagen til gode? UIT Norges Arktiske Universitet (2023b) viser i sin studieplan for master i pedagogikk med studieretning barnehagefag, at man blant annet skal ha ferdigheter til å tilegne seg, analysere og kritisk anvende pedagogisk teori og forskningslitteratur. Man skal også være i stand til å analysere pedagogiske utfordringer og foreslå løsninger. Funnene i denne studien viser at dette er ferdigheter barnehagelektorene besitter. Eksempelvis utarbeidet Lektor 3 statistikk over hvor store språkstimulerende forskjeller det kan bli når noen i en barnegruppe blir lest mer for enn andre. Mens Lektor 4 observerte utfordringer ved den store basebarnehagens strukturer. Der ble løsningen å omgjøre til avdelingsbarnehage, der det ble mindre barnegrupper som fikk faste voksne å forholde seg til. Flere av barnehagelektorene uttaler seg om veiledning i praksis, der nyere forskning og faglitteratur knyttes til hendelser i barnehagehverdagen. Lektor 6 forteller om å være til stede i hverdagen og stille spørsmål, og bruke refleksjoner for å bevisstgjøre de ansatte i sin samhandling med barn.

Måten barnehagelektorene bruker sin masterkompetanse i flere av disse eksemplene kan tolkes som det Bjerkholt (2017) betegner som *profesjonsveiledning*. Der veiledningen er knyttet til barnehagelærerprofesjonens forpliktelser. Barnehagelektorene forteller om både formaliserte- og uformelle veiledningssituasjoner der de ansatte setter ord på og begrunner sine skjønnsbaserte vurderinger. Ut fra Schön (1991) sin tanke om *reflection-on-action*,

muliggjør barnehagelektorenes veiledning til refleksjon over handling. Slik at personalet og barnehagelektor sammen kan reflektere over handlingsvalg, og erfaringer de har gjort seg i etterkant av sin måte å møte situasjoner i barnehagehverdagen på. Eksemplene til barnehagelektorene i Kanvas viser hvordan veiledning kan utvikle det Ulleberg & Jensen (2017) betegner som *utforskende holdning* i barnehagen. Barnehagelektorene kan dermed bidra til å utvikle en kultur for å reflektere over sin tause *knowing-in-action* (Schön, 1991; Ulleberg & Jensen, 2017), som muliggjør endring av praksis.

En av funnene til dybdestudien til GoBaN viser at pedagogisk leder har for mange arbeidsoppgaver og for liten tid til å arbeide med faglige temaer og refleksjoner (Alvestad et al., 2019, s. 72). Profesjonsveiledningen viser dermed hvordan barnehagelektorene i Kanvas kan bistå pedagogisk leder i dette arbeidet. Ved å legge til rette for refleksjoner rundt personalets samhandling med barn, vil profesjonsveiledningen bidra til å kvalitetssikre de skjønsmessige vurderingene og ansvarliggjøre personalet i sin måte å møte barna på (Eik et al., 2016). Dermed vil Kanvas sin barnehagelektorstilling i lys av Grimen (2008) sin forståelse av *skjønnsbasert beslutningsmakt*, sikre at tilliten barnehagelærerprofesjonen har fått til å utøve skjønn ikke misbrukes. Veiledningssituasjonene barnehagelektorene bidrar med vil ifølge Eik et al. (2016) kunne forankre skjønnsutøvelsen i profesjonskunnskapen. Forskingen til Hauksdóttir, Steingrímisdóttir & Svanbjörnsdóttir (2020) viser at veiledning kan gagne hele personalgruppen siden refleksjon, kritisk tenkning, problemløsning og kollegastøtte bidrar til faglig utvikling. Mine funn viser at barnehagelektorene i Kanvas har en rolle i barnehagen som muliggjør faglig utvikling gjennom veiledning av hele personalgruppen.

På den ene siden kan barnehagelektorstillingen ut fra Hennem & Østrem (2016) sin forståelse av barnehagelærere som profesjonsutøvere, bidra til å utvikle et sterkere fagmiljø og videreutvikle barnehagelærerprofesjonen. På den andre siden så viser Kasin & Gulbrandsen (2022) i sin undersøkelse at det i barnehage er barnehagelærere med flere typer masterutdanninger slik som spesialpedagogikk, logopedi, utdanningsledelse og barnevern. I Kanvas barnehagene er det også ansatt barnehagelektorer med ulike typer masterutdanning. Regjeringen sin kvalifikasjonsrammeverk viser at en med masterutdanning skal ha avansert kunnskap innenfor sitt fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2014). De ulike masterutdanningene tilfører dermed det pedagogiske arbeidet i barnehagene ulike typer kompetanser. Hennem & Østrem (2016) påpeker at barnehagelærere som profesjonsutøvere skal finne balanse mellom de tre forpliktelsene politikken, faget og etikken. På bakgrunn av at

personalgruppen i barnehagen har en høyere andel uten barnehagelærerutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2022), anser jeg det som relevant å vurdere hvilken type masterutdanning som kan bidra til å sikre at det pedagogiske arbeidet utøves i henhold til de tre forpliktelsene. Rapporten til NOKUT (2010) viser at barnegruppene etter full barnehagedekning er blitt mer komplekse, der det blant annet er barn med ulik sosial- og kulturell bakgrunn. Ut fra dette perspektivet kan de ulike masterutdanningene bidra med et mangfold av kompetanser, som dekker barnehagens behov for mer faglig kunnskap (NOKUT, 2010) for å være i stand til å imøtekomme de komplekse behovene i barnegruppen.

I Kunnskapsdepartementets kompetansestrategier er det ingen føringer for barnehagelærere med masterutdanning i barnehage. Barnehagene kan derfor selv vurdere hvilken type masterutdanning de har behov for i sin barnehage. Lektor 3 opplever det som fordelaktig at barnehagene selv kan vurdere hvilken masterkompetanse de har behov for. Samtidig løfter Lektor 3 frem at en bestemt masterutdanning, eksempelvis barnehagefaglig, muliggjør spesifikke arbeidsoppgaver til barnehagelektor. Men dette kan begrense hvilken type masterutdanning som får tilgang til jobben.

Uansett masterbakgrunn vil Kanvas sine barnehagelektorstillinger i lys av Filstad (2016) sin forståelse av *lærende organisasjoner*, bli forstått som et middel for å forbedre barnehagens lærings- og endringsarbeid. Dette er fordi Kanvas barnehagene med barnehagelektorer er godt rustet til å jobbe kontinuerlig med kompetanseutvikling i personalgruppen. Mine funn viser at barnehagelektorene i Kanvas har arbeidsoppgaver som muliggjør profesjonsveiledning og refleksjoner i nær tilknytning til praksis. Barnehagelektorene formidler også nyere forskning og faglitteratur som faglige innlegg, samt knytter det til hendelser i barnehagehverdagen.

Lektor 6 opplever å bidra til bedre relasjonskvalitet mellom voksne og barn og barna imellom, siden barnehagelektorene bidrar til at personalet er reflekterte og bevisste over egen praksis.

Måten barnehagelektorene i Kanvas knytter teori og forskning til hendelser i praksis, bidrar til at personalets *knowing-in-action* (Schön, 1991) blir satt ord på med

barnehagelærerprofesjonens fagterminologi. Noe som medfører at personalet blir bevisst kunnskapen som ligger bak den pedagogiske praksisen. Personalet får i samspill med barnehagelektor utviklet sine evner til *reflection-in-action* (Schön, 1991), slik at de kan endre praksis gjennom egne refleksjoner i et handlingsforløp. Studiens funn viser hvordan barnehagelektorene i Kanvas kan bidra til bedre betingelser for prosesskvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013), som omhandler personalets kunnskap og bevissthet om barnas behov for trygg omsorg og god utvikling og læring gjennom lek og samvær.

På den ene siden kan muligheten Kanvas barnehagene har til å forme barnehagelektorstillingen selv, bli sett i sammenheng med ledelsens vilje til desentralisering av beslutningsmyndighet. På den andre siden, kan det bli sett i sammenheng med Kunnskapsdepartementets manglende tiltak for å gjøre det mulig å få flere barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagen. Kunnskapsdepartementets kompetansestrategier viser hverken til hvilken type masterutdanning som er ønsket, eller til hvilken rolle de skal ha i barnehagen.

6.2 utfordringer i møte med barnehagestrukturen

Funnene som viser utfordringer barnehagelektorene i Kanvas har møtt på i barnehagens struktur, knytter jeg til systemnivå.

Kasin & Gulbrandsen (2022) viser i sin rapport at det er mange barnehagelærere som velger å ta masterutdanning. De nyeste tallene de har å vise til er fra 2012, og tallene gir et inntrykk av at det er få som jobber i barnehage etter fullført utdanning. Det vil derfor være nødvendig å få utarbeidet en ny oversikt over hvor mange barnehagelærere det er med masterutdanning og hvor de jobber. Slik at man kan få kunnskap om antall barnehagelærere med masterutdanning, og om det er flere eller færre nå enn i 2012 som jobber i barnehage.

Tallene er likevel interessant sett i sammenheng med at flere av barnehagelektorene i Kanvas opplevde det som vanskelig å finne en stilling i barnehagen som anerkjente deres masterutdanning, og som gav utfordringer som sto til utdannelsen. Det uttrykkes frustrasjon over et ønske om å få flere med masterutdanning i barnehage, men liten vilje til å tilrettelegge for at det kan realiseres. En barnehagelektor sier at det ikke kan forventes at de med masterutdanning skal godta å jobbe i stillinger som ikke står i henhold til utdanningen. Dette er et interessant funn sett i sammenheng med forskningen til Pettersvold & Østrem (2018). De viser i sin forskning til en varierende grad av anerkjennelse for masterutdanningen i barnehage, noe som medførte at flere av barnehagene ikke fikk nyttiggjort seg av masterkompetansen. I de barnehagene masterkompetansen ble anerkjent ble den brukt til veiledning av personalet, lede utviklingsarbeid i barnehagen, ansvar for faglig tema på planleggingsdager eller personalmøter (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 76). Dette er arbeidsoppgaver barnehagelektorene i Kanvas også viser til.

I rapporten «Spørsmål til barnehage-Norge» viser resultatene at en av fire barnehager hadde barnehagelærere med masterutdanning blant sine ansatte (Myhr et al., 2022). Samtidig viser Kasin & Gulbrandsen (2022) at blant de styrerne som ikke hadde barnehagelærere med

masterutdanning og som ønsket seg det, var det kun 2% som hadde lyst ut stillinger der det var etterspurt. Ut fra forskning og egne funn kan det tolkes som om barnehagesektoren ikke gjør nok for at masterkompetansen blir i barnehage, men forsvinner til andre yrker.

Barnehagelærere med masterutdanning er i dag avhengig av at det er barnehageeiere og styрere som er villig til å gi lønnstillegg og tilrettelegge for at masterkompetansen kommer barnehagen til gode, slik tilfeller er med barnehagestiftelsen Kanvas. Lektor 3 uttaler at Kanvas sine barnehagelektorstillinger muliggjør en karrierevei i barnehagen, slik at de med masterutdanning ikke er for høyt utdannet for barnehage. Dette får meg til å stille spørsmål ved statusen til barnehagelæreryrket, der man i dag ikke får lønn eller brukt sin faglige kompetanse og utdanning utover grunnutdanning. Utdanningsforbundet (2022) stiller seg også spørrende til barnehagelæreryrkets status. Der de løfter frem at barnehagelæreryrket kan virke lite attraktivt på grunn av manglende utviklingsmuligheter når det kommer til karrierevei og inntekt. Dette er bare en mulig årsak til søkernedgang på 27% til barnehagelærerutdanningen fra 2021 til 2022 men likevel viktig å løfte frem.

Funn viser at det er utfordringer relatert til at barnehagelektorene i Kanvas inngår som en del av grunnbemanningen i barnehagen. Dette har medført at barnehagens strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) bidrar til noen forskjeller i måten barnehagelektorene kan utføre sitt arbeid. I stor barnehage med mange avdelinger og stor personalgruppe, opplever Lektor 4 det som vanskelig å rekke over alle avdelingene. De har løst det ved at barnehagelektor jobber oppdragsbasert, men har sin faste plass på kontoret. Barnehagelektor opplever i stor grad å styre dagene selv, og har derfor mulighet til å fordype seg faglig ut fra barnehagens behov. Barnehagelektor er ikke bundet til en avdeling, og påvirker derfor ikke personaltettheten til noen av avdelingene. I liten barnehage er barnehagelektorene en del av bemanningen på avdeling, uavhengig om de jobber oppdragsbasert eller rullerer på avdelinger. Grunnen er at en av avdelingens personale må flyttes på når barnehagelektor kommer inn, og barnehagelektor må derfor ta del i arbeidsoppgavene som hører til vaktssystemet. Noe som resulterer i at barnehagelektor i liten barnehage i stor grad må bidra på lik linje som de andre i personalgruppen. Samtidig skal de gjøre arbeidsoppgavene som er tilknyttet sin stillingsbeskrivelse. Barnehagelektorene vil ut fra det *organisatoriske aspektet* (Molander & Terum, 2008) tilføre barnehagen arbeidsoppgaver som visse typer utdanninger har tilgang til. Men samtidig vil deltakelsen i avdelingens vaktssystem være med å begrense barnehagelektorenes mulighet til å utføre sine

arbeidsoppgaver som følger med barnehagelektorstillingen. Dette uttrykkes også av Lektor 5 som opplever seg låst til vaktene.

Selv om barnehagelektorene i liten barnehage opplever å være bundet til en avdeling, viser funn til barnehagelektorenes opplevelse av å være rollemodeller for personalet. Flere av barnehagelektorene uttrykker at de er tryggere som profesjonsutøvere, siden de er oppdatert på fag og forskning. Mens Lektor 1 og Lektor 2 forteller at masterutdanningen har gjort at de er mer nysgjerrige, åpne og ikke har for absolutte ideer i møte med barna, hverdags situasjoner og sin egen måte å utøve skjønn. Deres måte å møte barna på tolker jeg som kvalifisert improvisasjon. Siden de evner å bruke profesjonskompetansen til å tilpasse sin måte å handle på til det uplanlagte i samspill med barna (Eik et al., 2016; Lingås et al., 2013).

Barnehagelektorenes uttalelser om åpenhet og nysgjerrighet i møte med barna er kvaliteter som kan knyttes til begrepet *romslige samspillsmønstre* (Bae, 2009), der de voksne anerkjenner barnet som et likeverdig subjekt ved å være lyttende og er mottakelige for deres uttrykk. Molander & Terum (2008) bruker begrepet *det performative aspektet* ved profesjoner, som viser til en spesiell kvalitet i utførelsen av arbeidet profesjoner gjør med utgangspunkt i sin formelle kunnskap. Studiens funn viser dermed at selv om barnehagelektorene er låst til vakter på avdeling og utfører de samme arbeidsoppgavene som assistentene og barnehagelærerne, vil de på bakgrunn av sin masterkompetanse tilføre andre kvaliteter i sin yrkesutøvelse. Schleicher (2019) poengterer at personer med høyere kvalifikasjoner vil ha positiv innflytelse på sine kollegaer og bidra til et stimulerende miljø. Av dette kan man dra slutninger om at barnehagelektorene på bakgrunn av *det performative aspektet* (Molander & Terum, 2008) vil tilføre spesielle kvaliteter i utførelsen av avdelingens arbeidsoppgaver. Som rollemodeller vil de derfor ha positiv innvirkning på personalets samhandling med barna.

Utfordringene med at barnehagelektorene i Kanvas inngår som en del av grunnbemanningen, handler om at flere pedagoger i personalgruppen betyr en høyere andel av personalet som har fire timer plantid i uken. Grunnbemanningen i barnehageloven (2005) regulerer antall ansatte per barn som må være til stede for å drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. I plantiden er det pedagogiske personalet på kontoret og derfor borte fra avdelingen. Resultatet av at det er flere pedagoger som telles i grunnbemanningen er derfor en økning i antall timer i uken det er en mindre ansatt med barnegruppen. Både Bae (2018) og Schleicher (2019) viser til sammenhengen mellom personaltetthet og muligheten til å imøtekomme behovene til enkeltbarn og barnegruppen, som handler om prosesskvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

At det er færre voksne til stede vil derfor påvirke de gjenværende voksnes mulighet til å være i samspill med barna på en tilfredsstillende måte. Noe Lektor 1 uttrykker med sin uttalelse om at det er vanskelig å komme seg ut fra avdelingen i plantiden, siden de yngste barna har behov for trygge voksne som er til stede. Dette tolker jeg som at plantiden til barnehagelektor utgår dersom de yngste barnas behov krever at alle voksne er til stede. Dersom Barnehagelektorstillingen ikke hadde inngått som en del av grunnbemanningen, ville barnehagelektorene fungert som en tilleggsressurs for personalet og plantiden ville ikke påvirket personaltettheten.

Dette er en viktig side å belyse ved en eventuell innføring av barnehagelektorstilling, og økt andel pedagoger i barnehagen. I rapporten «Spørsmål til Barnehage-Norge 2019» fremkommer det at mange barnehager ikke oppfyller grunnbemanningen på avdeling store deler av dagen. Det er kun 13% av barnehagene som har full bemanning 6-7 timer i løpet av dagen. Mens 53% har full bemanning 4-5 timer per dag, og 28% har 2-3 timer med full bemanning per dag (Fagerholt et al., 2020, s. 33). På bakgrunn av dette ser jeg det som nødvendig at Kunnskapsdepartement foretar en ny regulering av grunnbemanningen når de ønsker å øke andelen barnehagelærere. Dersom barnehagene får økt pedagogtetthet uten ny regulering av grunnbemanning vil det påvirke de ansattes mulighet til å ivareta barnas ulike behov.

Når andelen pedagoger i barnehagen økes, vil det være nødvendig å gjøre endringer i barnehagens tradisjonelle struktur. Tallene som viser til manglende grunnbemanning til stede med barna store deler av barnehagehverdagen, vitner om et behov om ny regulering allerede nå. Samtidig sier Gulbrandsen & Eliassen (2013) at den strukturelle kvaliteten ikke er tilstrekkelig alene for å få god kvalitet. Det er også nødvendig med et personale som er kompetente til å inngå i relasjoner og samhandling med barna på en hensiktsmessig måte. Derfor sier jeg som Lektor 5 «*Men man må også stå litt på kravene*». Ja takk til begge deler, bedre bemanning og flere med masterkompetanse i barnehagen.

6.3 Implikasjoner for barnehagelærerprofesjonen

I studien viser funn at barnehagens strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013), barnehagenes ulike behov og barnehagelektorenes ulike masterutdanninger la føringer for hvordan barnehagelektorstillingen brukes. Funn viser at det er utfordringer knyttet til å øke andelen pedagoger, uten å justere grunnbemanningen. Derfor er det aktuelt å

drøfte hvilke konsekvenser studiens funn kan ha å si for den fremtidige utviklingen av barnehagelærerprofesjonen.

6.3.1 Styrke barnehagelærerprofesjonen

Innledningsvis i studien ble det vist til Kunnskapsdepartementets ekspertgruppe (2018) som hadde i oppgave å vurdere hvordan barnehagelærerrollen som profesjon kan videreutvikles. I rapporten løftes det frem et behov for en helhetlig profesjonell sammenslutning. Dette handler om at barnehagelærerprofesjonen som helhet må stå sterkere sammen for å sikre at samfunnsmandatet fortsatt er styrende for det pedagogiske arbeidet i barnehagene. Slik at politiske interesser og aktører utenfor barnehagesektoren ikke kan styre det pedagogiske arbeidet ut fra sine interesser, eksempelvis med ferdig programmerte verktøy og standardisering (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35).

Ved å benytte Molander & Terum (2008) sitt begrep *kollektiv selvforståelse* er det mulig å vurdere om barnehagelærere som profesjonsutøvere opptrer som en organisert gruppe, og om de som profesjon får anerkjennelse for forvaltningen av samfunnsmandatet. Smeby (2014) sine innspill gir inntrykk av at ikke alle anerkjenner barnehagelæreryrket som profesjon. Manglende spesialistkunnskap og svak arbeidsinndeling som skiller barnehagelærere fra ufaglærte er punkter som trekkes frem (Smeby, 2014). I studien har jeg belyst sider ved barnehagelektorstillingene i Kanvas som kan bidra til å styrke barnehageprofesjonen på de nevnte punktene. Arbeidsoppgavene til barnehagelektorene i Kanvas vil ut fra det *organisatoriske aspektet* (Molander & Terum, 2008) tilføre barnehagene arbeidsoppgaver personer med en viss type utdanning kan gjøre. Ufaglærte har dermed ikke tilgang til å utøve disse arbeidsoppgavene. Likevel påpeker barnehagelektorene at et hierarkisk skille der de med mest formell kompetanse i barnehagen skal bedømme hva som er rett og galt, ikke er ønskelig. Ut fra Senge (1991) sin definisjon av *lærende organisasjoner*, forstår jeg dette som at barnehagelektorene har et ønske om at personalet som helhet skal utvikle fellesskapets evner til å lære sammen.

Barnehagelektorene fremstår i sin stilling som trygge og tydelige fagpersoner som aktivt bruker profesjonens *fagspråk* (Hennum & Østrem, 2016) og bidrar til det Hennum & Østrem (2016) betegner som et *faglig fellesskap*. Dermed bidrar barnehagelektorene i Kanvas til at ansatte med ulik kompetanse får bedre forutsetninger for faglig forståelse av det pedagogiske arbeidet. Dette gjør barnehagelektorene når de som rollemodeller utfører de samme arbeidsoppgavene som de ufaglærte, der de ut fra det *performative aspektet* (Molander &

Terum) tilfører en spesiell kvalitet i utførelsen på bakgrunn av sin faglige bevissthet. Noe som tilsier at barnehagelektorene kan ha positiv innflytelse (Schleicher, 2019, s. 9) på de ansattes måte å møte barna på. Barnehagelektorene i Kanvas sitt bidrag til veiledning og refleksjoner er også momenter gir bedre betingelser for faglig forståelse og bevissthet. Med bakgrunn i Bjerkholt (2017) sin definisjon av *profesjonsveiledning*, ser jeg barnehagelektorenes mulighet til veiledning av de ansatte som viktig for refleksjon og kritisk granskning av den pedagogiske praksisen. En praksis som i stor grad preges av *skjønn* (Molander & Terum, 2008), der fagkunnskapen kombineres med handlemåte tilpasset enkelttilfellet. Dermed viser studien hvordan en barnehagelektorstilling i barnehagen kan bidra til det Molander & Terum (2008) betegner som en *intern kontroll*. Der barnehagelektorene bidrar til et sterkere *faglig fellesskap* (Hennum & Østrem, 2016) blant barnehagelærerne i barnehagen, som sammen sikrer at profesjonsutøvelsen utøves på en etisk forsvarlig måte i henhold til samfunnsmandatet og den faglige kunnskapen til barnehagelærerutdanningen.

Barnehagelektorstillingen til Kanvas anser jeg som et mulig tiltak for å, slik Lektor 6 påpeker, myndiggjøre barnehagelærere som profesjonsutøvere. Kanvas sine barnehagelektorstillinger har mastergrad som krav. Barnehagelærere med masterkompetanse har *avanserte ferdigheter til å analysere og kritisk anvende pedagogisk teori og forskningslitteratur, samt kritisk analysere pedagogiske utfordringer og foreslå løsninger i denne sammenheng* (UIT Norges Arktiske Universitet, 2023b). Dette er ferdigheter som samstemmer med Dale (1999) sin betegnelse av *kompetansenivå 3*, der profesjonsutøveren skal evne å ta forskningsavstand til praksisen gjennom å fortolke, analysere og drøfte. Hennum & Østrem (2016) påpeker at profesjonsutøvere på K3 er i stand til å forske på egen praksis og delta i faglige diskusjoner offentlig. På bakgrunn av dette mener jeg at en barnehagelektor er i stand til å kritisk anvende forskning og fag for å fremme barnehagelærerprofesjonens ståsted i faglige diskusjoner i møte med eksterne aktører og myndighet. Barnehagelektor og barnehagelærerne vil sammen fremstå som faglig trygge og mer kritisk i møte med, som Bae (2018) viser til, myndighetenes og eksterne aktørers ønsker om å fremme standardisering og måling for å kvalitetssikre det pedagogiske arbeidet.

6.3.2 Barnehageeieres muligheter

Ifølge rammeplan (2017) er det barnehageeier som har det juridiske ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet, der personalets kompetanse er en sentral faktor. Som barnehageeiere har Kanvas vist vilje til å investere i de ansattes kompetanse, ved å tørre å satse på

barnehagelektorstillingen. Ved å benytte Senge (1991) sin forståelse av *lærende organisasjoner*, tolker jeg det til at Kanvas med sine barnehagelektorstillinger legger til rette for at personalet kan bli flinkere til å lære i fellesskap. Dette på bakgrunn av at barnehagelektorene kan fasilitere for veiledning, refleksjoner og fagutvikling som er viktige faktorer for å utvikle personalets kompetanse. De Kanvas barnehagene med barnehagelektorer er dermed rustet til et kontinuerlig lærings- og utviklingsarbeid (Gotvassli et al., 2017), dermed er de i stand til å håndtere nye krav og utfordringer barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon møter på. Som private aktører utfordrer Kanvas offentlige barnehageeiere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 166) ved at de utvikler en pedagogrolle som har ansvar for kompetanseutvikling i sine barnehager.

Det er derfor nødvendig å stille spørsmål ved om de offentlige barnehageeierne har de samme mulighetene til å iverksette en pedagogstilling slik Kanvas har gjort med barnehagelektorstillingen. Grunnen til at jeg stiller spørsmål ved det er at det kan tyde på ulike prioriteringer i barnehagedriften. Kasin & Gulbrandsen (2022) viser i sin undersøkelse at det er en høyere andel private barnehager som gir lønnstillegg til barnehagelærere med masterutdanning. Barnehagestiftelsen Kanvas er blant de private aktørene som gir et slikt lønnstillegg. Jeg har ikke undersøkt kommunale barnehager i denne studien, og kan derfor bare støtte meg til Kasin & Gulbrandsen (2022) sin rapport som belyser at de kommunale eierne i mindre grad gir lønnstillegg for masterutdanning. For at det skal være like muligheter for offentlige- og kommunale barnehageeiere til å satse på barnehagelektorstillinger, vil det være nødvendig med politisk regulering av en stilling i barnehagen som har mastergrad som krav. Samtidig bør økonomiske midler tildeles formålet.

I et samfunnsperspektiv er det relevant å undersøke hva bedre arbeidsbetingelser for barnehagelærere med masterutdanning i private barnehager kan føre til. Dette mener jeg på bakgrunn av Haugset (2019) som viser til at de kommunale barnehagene har en høyere andel barn med nedsatt funksjonsevne, spesialpedagogisk hjelp, minoritetsspråklige barn og barnehageplasser brukt som barnevernstiltak. En mulig årsak kan være at de kommunale barnehagene i større grad tar hensyn til minoritetsspråklige barn og familier med belastninger i hjemmet i sine opptaksrutiner (Haugset, 2019). Selv om barnehageeierne drifter barnehagene ulikt, viser Haugset (2019) til at det er små kvalitetsmessige forskjeller mellom private og kommunale barnehager. Likevel kan man anta at dersom det er bedre arbeidsbetingelser for barnehagelærere med masterutdanning i de private barnehagene, kan deres stillinger være mer attraktive og tiltrekke seg en større andel barnehagelærere med

masterkompetanse. På sikt er dette en faktor som kan gi kvalitetsmessige forskjeller i det pedagogiske arbeidet blant de private og kommunale barnehagene.

Skillet mellom private- og offentlige barnehager er et område ekspertgruppa til Kunnskapsdepartementet (2018) også løfter frem. Ekspertgruppa (2018, s. 166) mener at enhetsskoletenkningen, som legger føringer for at skolen skal favne alle barn uansett kulturell- og sosial bakgrunn, også bør gjelde barnehage siden det er en del av utdanningsforløpet. Bakgrunnen for at enhetsskoletenkningen også bør gjelde barnehage handler om å forebygge et klasseskille fritt brukervalg kan medføre. Der de bedrestilte i samfunnet samles i private barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 166). Undersøkelsen til Kasin & Gulbrandsen (2022) viser at det er omtrent like mange barnehagelærere med masterutdanning i private- og i kommunale barnehager per i dag. Likevel ser jeg at de private- og kommunale eiernes ulike tilnærminger til masterkompetanse er et område som bør forskes mer på. Det vil være viktig å få kunnskap om barnehageeiernes ulike tilnærming til masterkompetanse på sikt utgjør forskjeller i det pedagogiske arbeidet.

6.3.3 Behov for politiske føringer

Som det ble nevnt i innledningen er det i dag ingen formell karrierevei i barnehagen for barnehagelærere med masterutdanning. Dermed er barnehagelærere med masterutdanning avhengig av eiere og styrere som er villig til å gi lønnstillegg for mastergrad, og tilpasse stillinger for å kunne nyttiggjøre seg av deres masterkompetanse. Resultatene i denne studien viser at barnehagestiftelsen Kanvas med sine barnehagelektorstillinger nyttiggjør seg av barnehagelektorenes masterkompetanser, og gir lønnstillegg for mastergraden. Funn viser at det nødvendigvis ikke er lønnen som er avgjørende for at de vil jobbe i barnehage, men muligheten til å bruke sin kompetanse. Kanvas sine barnehagelektorstillinger muliggjør en karrierevei i barnehagen, slik at de med masterutdanning ikke er for høyt utdannet for barnehage. Selv om lønnstillegget ikke var avgjørende for barnehagelektorene i Kanvas, kan det være et nødvendig tiltak med tanke på å heve statusen til yrket. Lønnstillegg for masterutdannelse er en faktor Kunnskapsdepartement bør vurdere, siden de har som mål at flere barnehagelærere med masterkompetanse skal jobbe i barnehage. Som Lektor 5 påpeker kan det ikke forventes at de som arbeider i barnehage med masterkompetanse bare godtar at de ikke lønnes etter utdanning, eller må jobbe i stillinger der masterkompetansen ikke anerkjennes.

Basert på Molander & Terum (2008) sitt begrep det *organisatoriske aspektet*, viser resultater fra dette studiet at Kanvas sine barnehagelektorstillinger tilfører barnehagen arbeidsoppgaver barnehagelærere med masterutdanning har tilgang til. Samtidig viser funnene til hvordan barnehagens strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) legger føringer for hvordan Kanvas barnehagene kan bruke barnehagelektorene. I liten barnehage er barnehagelektorene i Kanvas bundet til avdelingens arbeidsoppgaver, noe som kan begrense barnehagelektorenes mulighet til å utøve sine arbeidsoppgaver tilhørende sin stilling. For at en barnehagelektors masterkompetanse skal komme til nytte for barnehager uansett strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013), vil det være nødvendig at stillingen ikke inngår som en del av grunnbemanningen. Samtidig viser funn at en økende andel pedagoger i barnehagen medfører utfordringer. Dette handler om ekstra belastning på personalet når det blir flere timer med ubidentid, som betyr flere timer der personalet er en mindre voksen med barnegruppen. Disse elementene med barnehagelektorstillingen i Kanvas anser jeg som viktig at Kunnskapsdepartementet (2023) tar til betraktning når de ønsker å øke andelen barnehagelærere til 60%. Belastningen det medfører å øke andelen pedagoger uten å justere grunnbemanningen, vil også være sentral å ta hensyn til hvis barnehagelektorstilling skal bli en formell karrierevei for barnehagelærere med masterutdanning.

I kompetansestrategiene til Kunnskapsdepartementet er det ingen føringer for hvilken type masterutdanning de ønsker inn i barnehagene eller hvilke arbeidsoppgaver de skal ha (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Pettersvold & Østrem (2018) konkluderer i sin forskning med at barnehagelærere med masterutdanning er tryggere faglig, tydeligere og er mer kritisk, og derfor kan bidra til å myndiggjøre barnehagelærerprofesjonen. Dette samstemmer med funn fra dette studiet og diskusjoner om hvordan barnehagelektorstillingen i Kanvas kan bidra til å myndiggjøre barnehagelærerne som profesjonsutøvere. I forståelsen av at barnehagelektorene kan bidra til å myndiggjøre barnehagelærerne som profesjonsutøvere, anser jeg barnehagefaglig masterutdanning som best egnet for å få tydeligere profesjonsutøvere som fremmer barnehagelærerprofesjonens kunnskapsbakgrunn. Samtidig hadde barnehagelektorene i min studie ulike masterutdanninger, som gav barnehagene kunnskaper og ferdigheter på områder barnehagene hadde bruk for. Resultatene viser at barnehagelektorene i Kanvas var fornøyde med muligheten til å forme barnehagelektorstillingen til sin masterkompetanse. Senge (1991) bruker begrepet *felles visjon* som en nødvendig faktor for at en organisasjon skal etablere felles bilder og mål for

fremtiden. Ut fra dette perspektivet bør politikerne lytte til barnehagesektoren om det er ønskelig med en barnehagefaglig masterutdanning, eller om det er ønskelig med alle typer masterutdanninger i barnehagen.

I diskusjonen om hvilken type masterutdanning det bør satses på er det relevant å løfte frem spørsmålet om femårig barnehagelærerutdanning. Dette er relevant siden regjeringen i 2017 innførte femårig masterutdanning for alle grunnskolelærere (Utdanningsforbundet, 2016). Regjeringen har heller ikke et uttalt mål om hvor stor andel av barnehagelærerne i barnehagen som skal ha utdanning på masternivå. NOKUT (2010) anbefalte ikke da deres rapport kom i 2010 et femårig masterforløp til barnehagelærerutdanningen. Dette var på bakgrunn av studiets lave søkertall, og relativt svake studieforutsetninger hos studentene som ble tatt opp. Samtidig viser Hauksdóttir, Steingrímisdóttir & Svanbjörnsdóttir (2020) i sin forskning til synkende søkertall til lærerutdanningene etter at det på Island ble innført femårig masterforløp, gjeldende for barnehage til videregående. I et profesjonsperspektiv anser jeg diskusjonen om femårig masterforløp i barnehagelærerutdanningen som et viktig tema å belyse. Dette er på grunn av at masterutdanning vil gjøre barnehagelærerprofesjonen mer kapabel til å stå fremst i utviklingen av profesjonens arbeidsmåter og kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2018), samt til å delta i faglige diskusjoner som omhandler barnehagen.

Det er behov for endringer i barnehagesektoren for at det skal være attraktivt for barnehagelærere med masterutdannelse å jobbe i barnehage. Barnehagestiftelsen Kanvas sine barnehagelektorstillinger er et eksempel på hvordan det kan gjøres. Samtidig er jeg enig i Lektor 2 sin uttalelse om at når man starter en ny stilling må man ikke bare duve på. Man må stoppe opp og vurdere hvordan den nye stillingen påvirker barna i deres barnehagehverdag. Ved en eventuell evaluering av barnehagelektorstillingen i Kanvas mener jeg det er viktig å vurdere hvordan barnehagelektorstillingen påvirker *personaltettheten* (Bae, 2018), siden det legger grunnlaget for de voksnes mulighet for å imøtekomme barnas behov. Basert på Sommersal et al., (2013) betraktninger om *prosesskvalitet*, er det barnas direkte opplevelse av sin hverdag som bør bli tatt hensyn til når barnehagelektorstillingen i Kanvas skal evalueres.

7 Avslutning

Studiens formål har vært å få kunnskap om barnehagelærere med masterkompetanse i barnehage. Dette er et område det er forsket lite på, og det er derfor lite kunnskap om hva de tilfører barnehagen. Barnehagestiftelsen Kanvas har satt bruken av masterkompetanse i system med sine barnehagelektorstillinger. Deres barnehagelektorstillinger er et bidrag til hvordan barnehagesektoren kan muliggjøre en karrierevei for barnehagelærere med masterutdannelse i barnehage. Studiens empiri er innhentet med en – til- en- intervjuer med seks barnehagelektorer fra Kanvas over Teams. Empirien er analysert med en refleksiv tematisk analyse, ved bruk av NVivo.

Jeg startet studien med å fortelle om mine erfaringer fra å jobbe som pedagogisk leder, og mitt engasjement for å hold meg faglig oppdatert for å ha et relevant fagspråk til å begrunne og beskrive det pedagogiske arbeidet. Dette var spesielt viktig i perioder der jeg var eneste pedagog på min base. Men i min plantid var det ikke tilstrekkelig med tid til å lese meg opp på fag og forskning. Plantiden min gikk til planlegging, evaluering og det som ellers var nødvendig for å følge opp enkeltbarn og barnegruppe. Barnegrupper som etter full barnehagedekning har blitt mer komplekse, med barn som har ulike forutsetninger og behov. Dette viser til et behov for å ha tid og mulighet til å innhente kunnskap for å kunne imøtekomme enkeltbarnets og barnegruppens behov. I denne studien gir barnehagelektorene i Kanvas et innblikk i hvordan de i sin stilling bidrar til et profesjonsfaglig fellesskap i barnehagen. Barnehagelektorene i Kanvas har ikke avdelingsansvar, slik at deres plantid kan brukes til å holde seg oppdatert og planlegge fagutvikling i barnehagen. Barnehagelektorene i studien fremstår som trygge og tydelige fagpersoner som formidler nyere forskning og faglitteratur som faglige innlegg, men også ved å knytte det til hendelser i barnehagehverdagen. Barnehagelektorene i Kanvas kan med sine fagbriller være en støtte for det pedagogiske personalet og deres arbeid med kompleksiteten i barnegruppens behov.

Funn i studien danner et bilde av at barnehagelektorenes analyserende og kritisk reflekterende kunnskaper er viktig for å utvikle en utforskende holdning til den pedagogiske praksisen.

Barnehagelektorene i de ulike Kanvas barnehagene viser til flere av de samme ansvarsområdene, der veiledning og kompetanseutvikling av hele personalgruppen er sentral. Veiledningen bidrar til viktige refleksjoner og kritisk granskning av den pedagogiske praksisen, der de ansatte blir bevisst sin samhandling med barn. Av resultater i studien kan man trekke slutninger om at barnehagelektorstillingen til kanvas har potensiale til å forbedre

kvaliteten i barnehagen. Gulbrandsen & Eliassen (2013) nevner at strukturkvalitet danner et godt grunnlag for prosesskvalitet. For barnehagelektorstillingen i Kanvas handler dette om at økt formell kompetanse legger et godt grunnlag for kvaliteten i relasjonene og samhandlingen mellom menneskene i barnehagen.

Resultater i studien viser at barnehagelektorene i Kanvas opplever utfordringer relatert til økt pedagogtetthet og at de inngår som en del av grunnbemanningen. Dette handler om at barnehagens strukturkvalitet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) påvirker måten barnehagelektorene kan utføre sitt arbeid. I liten barnehage kan barnehagelektorenes muligheter til å utøve sin stilling begrenses, siden avdelingen er avhengig av at de tar del i gjøremål som er knyttet til vaksystemet. Mens økt pedagogtetthet medfører flere timer plantid og arbeidsoppgaver som påvirker antallet voksne som er til stede for barnegruppen. Ekspertgruppa utnevnt av Kunnskapsdepartementet (2018) påpekte at barnehageeiere og myndighetene må legge til rette for at barnehagelærerprofesjonen selv kan stå fremst i utviklingen av arbeidsmåter og kunnskaper. Barnehagestiftelsen Kanvas har med utviklingen av barnehagelektorstillinger, vist vilje til at barnehagene selv utformer stillingen etter egne behov og barnehagelektorens masterkompetanse. For at barnehagelektorstillingen skal fungere på en optimal måte i barnehagen vil det være nødvendig med politiske føringer og ressurser. Myndighetene må vise vilje til å legge til rette for at barnehagelektorstillingen blir en tilleggsressurs i barnehagen. Slik at stillingen ikke er en del av grunnbemanningen, og påvirker de ansattes mulighet til å imøtekomme barnas behov. Studien gir et innblikk i hvordan barnehager som tilbyr egne stillinger til barnehagelærere med masterkompetanse blir bedre rustet til å jobbe kontinuerlig med kompetanseutvikling i personalgruppen. Likevel må jeg påpeke at det i mitt utvalg kun er en intervjuperson fra stor barnehage. Når funn viser at barnehagens størrelse påvirker måten barnehagelektorstillingen organiseres, kan man anta at dette har betydning for måten masterkompetansen kommer barnehagen til gode. Jeg ser at det på bakgrunn av dette er nødvendig med videre forskning på barnehagelektorstillingen der barnehagens strukturkvalitet blir tatt høyde for. Slik at man kan undersøke om dette er en reell utfordring.

Kanvas opprettet sine barnehagelektorstillinger i 2019, mange av barnehagelektorene i studien var derfor nytilsatte i sine stillinger. Jeg ser at det derfor er sannsynlig at noen av barnehagene kan ha gjort endringer i struktureringen av barnehagelektorstillingen etter en lengre periode med utprøving. Det vil på grunn av dette være behov for mer forskning på

barnehagelektostillingen. Der det er aktuelt å forske på hvilken betydning det har for barnehagene på lang sikt at barnehagelektor er en del av barnehagens bemanning.

8 Referanser

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
https://utdanningsforskning.no/contentassets/98ed9f04afef49fdb83fd345a1aac8a/rapport_85.pdf
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1).
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforl. Barne- og familiedepartementet. (2003). *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/76dbf420abbb4ad7a8b93b224e1e2f82/no/pdfs/stm200220030024000dddpdfs.pdf>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Kunnskapsdepartementet,. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?msclid=86c67597cf7611eca54a23a87f0d7cf6>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth edition Global edition. utg.). Pearson Education Limited.
- Dale, E. L. & Pedersen, L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad notam Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene,. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforl.
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from qualitative inquiry. I K. Ercikan & W.-M. Roth (Red.), *Generalizing from educational research : beyond qualitative and quantitative polarization* (s. 51-66). Routledge.
- Fagerholt, R. A., Løe, I., Myhr, A. & Naper, L. R. (2020). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU). <https://www.udir.no/contentassets/f0371753ee3f448ba7219046082f7df6/sporsmal-til-barnehage-norge-20192.pdf>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Hermeneutikk: forståelse og mening. I Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg., s. 142-174). Universitetsforl.
- Gotvassli, K. A., Irgens, E. j., Kristiansen, A. & Roald, K. (2017). *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/ledelse-og-tillitsvalgte-sammen-om-profesjonsutvikling-i-barnehage-og-sk....pdf>
- Gotvassli, K. A. & Søbstad, R. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (Bd. 1/2013). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Haugset, A. S. (2019). Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 22(3), 240-254. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-03-05>
- Hauksdóttir, H., Steingrimsdóttir, M. & Svanbjörnsdóttir, B. (2020). Mentoring in Iceland: An Integral Part of Professional Development? I *New Teachers in Nordic Countries: Ecologies of Mentoring and Induction* (s. 129-149). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Kanvas, B. (2018). *Forsker i delt stilling styrker samarbeidet mellom praksisfeltet og akademia*. Barnehagestiftelsen Kanvas. <https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/%e2%80%8bforsker-delt-stilling-styrker-samarbeidet-praksisfeltet-akademia/>
- Kanvas, B. (2019). *Kanvas med nye lektorstillinger*. Barnehagestiftelsen Kanvas. <https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/kanvas-med-nye-lektorstillinger/>
- Kanvas, B. (2021). *EBBA. Forskningsbasert analyseverktøy for kvalitetsutvikling i norske barnehager*. Barnehagestiftelsen Kanvas. <https://www.kanvas.no/2021/02/04/ebba-observasjon-og-analyse-for-kvalitetsutvikling-i-barnehagen/>
- Kanvas, B. (U.Å.). *Stiftelse med ideelle formål*. Barnehagestiftelsen Kanvas. <https://www.kanvas.no/>
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (828364436X,9788283644364). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3028033/Barnehage1%20med%20masterutdanning-rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Kunnskapsdepartementet,. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049/%C2%A71#%C2%A71>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf#:~:text=Kompetanse%20for%20framtidens%20barnehage.%20ble%20lanse%20i%202013.,400%20mill.%20kroner.%20Det%20er%20satt%20i%20gang>

- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv– et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnchagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lingås, L. G., Olsen, K. R. & Eik, L. T. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forl.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Myhr, A., Naper, L. R. & Haugset, A. S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF.
<https://www.udir.no/contentassets/dd07a8045e70456d93dd31f64ce33d9e/rapport-sporsmal-til-barnehage-norge-2021.pdf>
- Myhr, A. R., Løe, I. C., Naper, L. R. & Janning, L. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020 - Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2021). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 27(2).
<https://doi.org/10.5324/barn.v27i2.4284>
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K. A., Moen, K. H. & Skogen, E. (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Nasjonalt organ for kvalitet i u. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010 : D. 1 : Hovedrapport*. NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Pistrang, N. & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. I (s. 5-18). US: American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-001>

- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning (International Summit on the Teaching Profession)*. P. OECD PUBLISHING.
<https://okm.fi/documents/1410845/15822900/OECD+report.pdf>
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Avebury.
- Senge, P. M. & Lillebø, A. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets bokforlag.
- Sikt. (2022). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction* (2nd. utg.). Sage.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th. utg.). Sage.
- Skoglund, T. & Sundvall, P. (2021). *Pedagogisk ledelse i barnehagen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, 1, 12-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%201%20202014.pdf>
- Sommersal, H. B., Vestergaard, S. & Sjøgaard Larsen, M. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011 : en systematisk forskningskartlegging*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Statistisk sentralbyrå. (2022a, 3.mars). *Barnehager*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b, 28. oktober). *Utvikling i barnehagesektoren etter barnehageforliket*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/artikler/utvikling-i-barnehagesektoren-etter-barnehageforliket>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- UIT Norges Arktiske Universitet. (2023a). *Studieplan barnehagelærerutdanning 2023*. UIT Norges Arktiske Universitet.
<https://uit.no/Content/799917/cache=20232401154621/Studieplan%20barnehagel%C3%A6rerutdanning%202023.PDF>
- UIT Norges Arktiske Universitet. (2023b). *Studieplan master pedagogikk kull 2023*. UIT Norges Arktiske Universitet.
<https://uit.no/Content/809638/cache=20231404112722/Studieplan%20master%20Pedagogikk%20kull%202023.pdf>
- UIT Norges Arktiske Universitet. (U.Å.). *Yrkeskatalogen*. UIT Norges Arktiske Universitet
<https://uit.no/utdanning/yrker/yrke?yrke=lektor>
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Fakta om barnehager 2022*. Utdanningsdirektoratet, .
file:///C:/Users/torun/Downloads/Fakta%20om%20barnehager%202022.pdf
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2016). *Lærernes masterutdannelse er klar*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/larernes-masterutdannelse-er-klar/>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Arbeid mot økt kommersialisering og privatisering i barnehager, skole og voksenopplæring*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var->

[politikk/publikasjoner/ressurshefter/2017.04_ressurshefte_arbeid-mot-okt-kommersialis.-og-privatisering.pdf](#)

Utdanningsforbundet. (2022). *Endelige opptakstall: Sterk nedgang i antall barnehagelærerstudenter*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/endelige-opptakstall-sterk-nedgang-i-antall-barnehagelærerstudenter/>

Utdanningsnytt. (2019). *Kanvas tester ut nye stillinger som barnehagelektor*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/kanvas-mathilde-tybring-gjedde-videreutdanning/kanvas-tester-ut-nye-stillinger-som-barnehagelektor/211227>

Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! : veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Temaene for intervjuet vil i hovedsak handle om:

- Din opplevelse av å jobbe i barnehage etter fullført mastergrad.
- Barnehagelektorstillingen (stillingsbeskrivelse og kvalitetsutvikling i det pedagogiske arbeidet).

I løpet av intervjuet er det lov å tenke seg om, og bruke den tiden du trenger. Si ifra om det er noe du må tenke mere på, og eventuelt komme tilbake til senere i intervjuet.

1. Masterutdanning

- Hvilken masterutdanning har du tatt?
- Hva gjorde du før du tok masterutdanning?
- Hva er grunnen til at du valgte å jobbe i barnehage etter masterutdanning?
 - Bli du kompensert ut fra utdanningsnivå?

2. Barnehagelektorens stillingsbeskrivelse

- Hva går barnehagelektorstillingen ut på i din barnehage?
- Hvordan opplever du at du får brukt din masterkompetanse i barnehagen du jobber i?
- Hvordan opplever du at en barnehagelektor påvirker barnas hverdag i barnehagen (direkte/indirekte)?
- Hvordan er kontakten mellom deg og de andre barnehagelektorene i Kanvas barnehagene?

3. Rollen som fagperson før og etter fullført mastergrad

- På hvilken måte opplever du at mastergraden har påvirket deg som fagperson?
- Hva vil du si at du som barnehagelektor bidrar til i barnehagens kompetanse og fagmiljø?
- Hvilke tilbakemeldinger har dine kollegaer gitt på det å ha en barnehagelektor i barnehagen?

4. Hvordan bidrar barnehagelektoren til å styrke barnehagen som pedagogisk virksomhet?

- Hva betyr kvalitet i det pedagogiske arbeidet for deg?
- Er det noe du vil trekke frem i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, som er sentralt for deg som barnehagelektor?
- Hva er din rolle i forhold til:
 - Planlegging, vurdering og dokumentering i barnehagen?
 - Det pedagogiske personalet?
 - Barne- og ungdomsarbeiderne/assistenter?

- Daglig leder?
- Enkeltbarn og barnegrupper?
- Er det noe du vil trekke frem om din rolle i det pedagogiske arbeidet som vi ikke har vært inne på?

5. Barnehagelektor som mulig karrierevei i barnehage.

- Hva er dine tanker om barnehagelektorer i barnehagene?
 - Fordeler/ulemper med en barnehagelektorstilling i barnehagene?
- Hvordan ser du for deg at barnehagelektorer reelt sett burde brukes i barnehagen?
- Hva tenker du barnehagelektorer bidrar med til barnehagesektoren?
- Hva tenker du skal til for at barnehagelærere med master skal kunne ha en karrierevei i barnehagen?

6. Avslutning

- Er det noe om temaet vi ikke har vært inne på, som du ønsker å si noe om?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet over teams?
- Hvordan opplevde du å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet, fordeler/ulemper?
- Kan jeg kontakte deg for oppfølgingsspørsmål om jeg ser at det er nødvendig?

Tusen takk for at du kunne stille til intervju.

Vedlegg 2

Forespørsel til barnehagestyrer om deltakelse i studiet.

Hei.

Jeg sender denne e-posten for å spørre om din barnehage kan tenke dere å delta i et forskningsprosjekt. Tema for forskningen er barnehagelærere med masterutdanning. Mitt navn er Torunn Johansen, og jeg går master i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Forskningsprosjektet er i forbindelse med min masteroppgave. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelektorene opplever at de bidrar til kvalitet og utvikling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg ønsker derfor å intervju barnehagelektorer. Intervjuet vil bli gjennomført over teams. Intervjuguiden vil bli sendt ut på forhånd, slik at det vil være mulig å være forberedt på temaene. Intervjuet vil vare ca. 45-60 minutter. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart det lar seg gjøre.

Jeg legger ved et informasjons- og samtykkeskjema, hvor det er mere informasjon om forskningsprosjektet. Kontakt meg på e-post eller tlf: 995 52 253 for spørsmål eller for å avtale intervju.

Med vennlig hilsen
Torunn Johansen

Vedlegg 3

Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Barnehagelektors bidrag til kvalitetsutvikling av det pedagogiske arbeidet i barnehagen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et dypere innblikk i hvordan barnehagelærere med mastergrad kan bidra til å styrke barnehagelærerrollen og sikre god profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan barnehagelærere med mastergrad kan bidra til pedagogisk utvikling, og kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Undersøkelsen er et masterprosjekt i pedagogikk, og vil være et bidrag til å se på om en barnehagelektorstilling vil kunne være en mulig karrierevei for barnehagelærere med mastergrad.

Barnehagelærere med mastergrad har ingen formell karrierevei i barnehagen. Derfor ønsker jeg å se på hvordan barnehagelektorene i barnehagestiftelsen Kanvas, opplever at de bidrar til pedagogisk utvikling og kvalitet i det pedagogiske arbeidet i sine barnehager.

Problemstillingen er:

Hvordan opplever barnehagelærere med masterkompetanse, at de som barnehagelektorer bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

For å besvare problemstillingen stilles to forskningsspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelektorene at deres masterkompetanse brukes i barnehagen, og hvordan kommer kompetansen barnehagen til gode?

På hvilken måte kan barnehagelektorer styrke barnehageprofesjonen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Tromsø – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er barnehagelærer med mastergrad, og fordi du er ansatt i en egen stilling som barnehagelektor i din barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Siden jeg studerer i Tromsø, vil intervjuet gjennomføres over teams. Intervjuet vil handle om hvordan din stilling i barnehagen brukes, hvordan du opplever at du som barnehagelektor bidrar til kvalitet i det pedagogiske arbeidet og hvordan du opplever at masterstudiet har forandret deg som fagperson. Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter. Jeg tar lydopptak og skriver notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til dataene er Torunn Johansen (student) og veileder Line Lundvoll Warth.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak, notater og transkriberte intervjuer) vil lagres trygt på en forskningsserver.
- Innsamlet data skal benyttes til masteroppgaven, publikasjoner og diskusjoner relatert til forskningsprosjektet. Data blir analysert i lys av prosjektets problemstilling. Enkelte eksempler kan bli trukket frem for å illustrere sentrale tendenser i materialet. Dersom det er behov for direkte sitat vil de ikke vise tilbake til deg som informant, men det vil benyttes kode for å beskytte din anonymitet.
- Etter avsluttet forskningsprosjekt bevares kun representative utsnitt av funnene i aidentifisert form. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2023. Opptak og andre personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet ved Line Lundvoll Warth (veileder/prosjektansvarlig) på epost line.lundvoll.warth@uit.no eller telefon 776 44077
- Torunn Johansen (student), på epost tjo092@uit.no eller telefon 99552253
- Personvernombud ved UIT Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 776 46 322

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Line Lundvoll Warth

(Forsker/veileder)

Torunn Johansen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagelektors bidrag til kvalitetsutvikling av det pedagogiske arbeidet i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Vurdering fra NSD

(Kopiert fra meldeskjema på min side på <https://minside.nsd.no/>)

Prosjekttittel

Barnehagelektors bidrag til kvalitetsutvikling av det pedagogiske arbeidet i barnehagen

Referansenummer

365505

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Line Lundvoll Warth

Student

Torunn Johansen

Prosjektperiode

20.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen

din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

