

Jens-Christian Smeby

Profesjonalisering av førskolelæreryrket?

Er førskolelærerutdanningen først og fremst en sertifisering som gir adgang til bestemte stillinger i barnehagen eller gir den også profesjonell kompetanse som har betydning for arbeidsdelingen mellom førskolelærere og assistenter og deres opplevelse av mestring av yrket?

Jens-Christian Smeby,
dr polit i sosiologi, professor
ved Senter for profesjonsstudier
ved Høgskolen i Oslo og Akershus
Jens-Christian.Smeby@hio.no

Kvaliteten på velferdsstatens tjenester er i stor grad avhengig av kunnskapen og kompetansen blant for eksempel leger, førskolelærere og sosialarbeidere. Den siste reformen av norsk lærerutdanning er langt på vei en følge av misnøye med elevenes prestasjoner i skolen. Også i barnehagen er det økt fokus på kvalitet.

I forlengelse av at barnehagen i økende grad betraktes som et viktig virkemiddel både for å bedre barns skoleprestasjoner, redusere frafall i skolen og bidra til integrering, ser vi også et økt fokus på barnehagepersonalets kompetanse. Det fremheves som krevende å utøve profesjonelt skjønn i barnehager og personalets utdanning og andelen førskolelærere trekkes frem som sentrale rammefaktorer for kvalitet i norske barnehager (St meld nr 41, 2008-2009). I evalueringen av norsk førskolelærerutdanning konkluderes det med at utdanningen må bli mer forskningsbasert og på sikt forlenges fra tre til fem år (NOKUT 2010). Profesjonalisering av førskolelærere er ikke bare sentralt i den norske debatten, men også internasjonalt (Simpson 2010). Den nordiske barnehagemodellen med et helhetlig fokus på lek, omsorg og læring trekkes frem som et ideal for et slikt profesjonaliseringsprosjekt (Moss 2006).

I dag defineres gjerne profesjon relativt bredt og det skilles i liten grad mellom

-
- Arbeidet med denne artikkelen er finansiert av Norges forskningsråd.
 - Takk til Peder Haug, Gerd Sylvi Steinnes, Ida Katrine Riksaasen Hatlevik og Lars Inge Terum for kommentarer til tidligere utkast av denne artikkelen.

fullverdige profesjoner og semiprofesjoner (Etzioni 1969, Evetts 2003, Freidson 2001). En hyppig sitert definisjon er at profesjoner er "exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases" (Abbott 1988, s 8). Profesjonelle har med andre ord en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonalisering er uløselig knyttet til arbeidsdeling og kunnskapsgrunnlaget er den helt sentrale ressursen for at en profesjon skal oppnå enerett eller jurisdiksjon over spesifikke arbeidsoppgaver. Det er bred enighet innen profesjons sosiologien om at profesjonell status, autoritet og autonomi er basert på ekspertkunnskap tilegnet i en eller annen form for høyere utdanning (Smeby 2008). Det kan imidlertid reises spørsmål ved om det vitenskapelige eller abstrakte kunnskapsgrunnlaget er en forutsetning for kvaliteten på den profesjonelle yrkesutøvelsen eller om det først og fremst har en sertifiserende og legitimerende funksjon (Collins 1979, Fournier 1999, Larson 1977).

Hensikten med denne artikkelen er å drøfte i hvilken grad det kan sies å foregå en profesjonalisering av førskolelæreryrket. Mer generelt er spørsmålet i hvilken grad en profesjonsutdanning på bachelornivå gir en ekspertkunnskap som har betydning for arbeidsdeling og opplevelse av mestring av yrket. Det er flere grunner til at den norske barnehagen er et interessant utgangspunkt for å drøfte dette. Utdanningen som først ble treårig i 1980 var tradisjonelt dominert av praktisk, håndverkslignende kunnskap. I likhet med andre omsorgsyrker, har vitenskapelig, målbar og etterprøvbar kunnskap blitt tillagt stadig større vekt (Korsvold 2005). Samtidig har mange av arbeidsoppgavene i barnehagen klare likheter med tilsyn og omsorg for barn i familien som vanligvis ikke ansees å kreve noen form for ekspertkunnskap. I 2009 fikk alle barn over et år rett til barnehageplass. Dette førte til en kraftig økning i antall barnehager og andelen barn under tre år. Bare omkring en tredel av de ansatte i norske barnehager har førskolelærerutdanning, noe som er relativt lavt i internasjonal sammenheng. Til sammenligning har Sverige 52 prosent når en inkluderer personale med lærer- og fritidspedagogutdanning (St meld nr 41, 2008-2009). En annen grunn til at den norske barnehagen er et interessant case, er den relativt svake arbeidsdelingen (Enehaug et al 2008, Steinnes 2010). Det innebærer at barnehagen er en relativt unik arena for å sammenligne opplevelse av mestring blant yrkesutøvere som i stor grad utfører de samme arbeidsoppgavene, men har ulik formell kompetanse.

For å sammenligne førskolelæreres og assistenters arbeidsoppgaver og opplevelse av mestring trekkes det veksler på en spørreskjemaundersøkelse blant et representativt utvalg av norske barnehager der førskolelærere (pedagogiske ledere) og assistenter svarte på en rekke likelydende spørsmål for å belyse:

- Er det forskjeller i hvilken grad førskolelærere og assistenter er involvert i ulike arbeidsoppgaver?

- Er det forskjeller mellom førskolelæreres og assistenters opplevelse av mestring av yrket?
- I hvilken grad mener førskolelærere og assistenter at ulike arbeidsoppgaver i barnehagen passer best for en av yrkesgruppene?

Profesjonalisering og sertifisering

Den grunnleggende antakelsen i den klassiske profesjons sosiologien er at et abstrakt kunnskapsgrunnlag er selve basisen for kvaliteten på det profesjonelle arbeidet og profesjonell legitimitet og autonomi (Parsons & Platt 1973). Utdanning har imidlertid også en sertifiserende rolle. Collins (1979) hevder at profesjonsutdanninger, eksamener og vitnemål først og fremst er sertifisering og inngangsbillett til bestemte privilegerte posisjoner i yrkeslivet og at utdanning i liten grad bidrar med yrkesrelevant kunnskap og ferdigheter på høyt nivå. En vitenskapelig kunnskapsbase tillegges sentral strategisk betydning i yrkesgruppens profesjonaliseringsprosjekter (Larson 1977, s 21-39).

Andre har lagt vekt på at profesjonene inngår i samfunnsmessige normaliseringsprosesser (Johnson 1993) og at profesjonaliseringsprosesser innen nye yrkesfelt kan fungere disiplinerende og som en mekanisme for politisk kontroll (Fournier 1999). Profesjonenes legitimitet ligger i deres ansvarlighet overfor staten og klienter. En slik "profesjonalisering ovenfra" (Evetts 2003) eller "organisatorisk profesjonalisme" (Evetts 2010) er en ny form for profesjonalisme preget av ekstern kontroll og standardisering. Denne formen for profesjonalisme kan i motsetning til den klassiske "profesjonalismen nedenfra" eller "yrkesprofesjonalisme" gi mindre rom for profesjonell autonomi og skjønnsutøvelse. Profesjonalisering av førskoleutdanningen i Storbritannia har blant annet blitt drøftet ut fra et slikt perspektiv (Osgood 2006). Både sertifiseringsperspektivet og disiplineringsperspektivet får frem at kunnskap har en maktpolitisk side.

I dagens profesjons sosiologi legges det vekt på at utdanning både kan være kvalifiserende samtidig som den kan brukes strategisk for å oppnå profesjonell status og legitimitet (Freidson 2001). Profesjonaliseringsprosessene kan videre initieres både innenfra av yrkesgruppene selv og ovenfra som et ledd i statlig politikk og reformer (Evetts 2003). Det sentrale i forhold til problemstillingen i denne artikkelen er at ekspertkunnskap alene ikke er et tilstrekkelig grunnlag for profesjonell status og legitimitet. Profesjoner er politisk konstituerte, noe som innebærer at profesjonalisering inngår i et spill om makt og innflytelse der både profesjonsorganisasjonene selv og politiske myndigheter er sentrale aktører. Samtidig settes de profesjonelles kompetanse daglig på prøve, profesjonalisering kan derfor ikke reduseres til spørsmål om sertifisering og makt (Freidson 2001).

Kunnskap og kompetanse

Abbott (1988) fokuserer på betydningen av et abstrakt kunnskapsgrunnlag for å kunne hevde jurisdiksjon eller kontroll over spesifikke arbeidsoppgaver. Hva som er et effektivt abstrakt kunnskapsgrunnlag avhenger av den konkrete historiske og sosiale konteksten. Kampen for kontroll over arbeidsoppgaver dreier seg ikke bare om hvilke arbeidsoppgaver profesjonen ønsker kontroll over, men også hvilke ”urene” oppgaver som ønskes delegert til andre. ”Urene” oppgaver kan enten ha preg av rutinearbeid eller være oppgaver som vanskelig lar seg løse på en effektiv måte (Abbott 1988, s 51, 125).

Det finnes et forskningsmessig belegg for at førskolelærernes kunnskap og kompetanse har betydning for mestringen av det daglige arbeidet (Persson 2008, van der Aalsvoort et al 2010) og at barnehagens kvalitet har en langtidseffekt på barns utvikling (Aukrust & Rydland 2009). Sentrale faktorer som fremheves er hvordan førskolelærerne tilnærmer seg barna, deres pedagogiske forståelse og strategier (Sheridan 2007). Det fremholdes også at profesjonell kompetanse er av sentral betydning for omsorgen for små barn (Recchia & Shin 2010). På den andre siden er barnehagen et yrkesfelt med lekmannspreg både i kraft av at flertallet som arbeider der er assistenter med lav formell kompetanse, samtidig som arbeidsoppgavene har klare likheter med tilsyn og omsorg i familien (Håberg & Vatne 2010). Det understrekes at fysisk trøst er av vital betydning særlig for de yngste barna i barnehagen (Foss & Klette 2010). Barnehagens omsorgstradisjon har klare paralleller til den tradisjonelle kvinnerollen. Det fremheves videre at dette lett skaper kjønnsstereotype antakelser om at arbeidsoppgavene kan ivaretas uten vesentlig utdanning (Cameron 2006, Moss 2006). Samtidig argumenteres det for at det økte fokuset på profesjonalisering representerer en neoliberal og maskulin verdi og kultur der utdanning vektlegges på bekostning av omsorg (Dahlberg & Moss 2005). Spørsmålet er om det er mulig å utvikle et alternativ til profesjonaliseringen ovenfra, en emosjonell profesjonalisme med fokus på omsorg og etikk (Osgood 2010). Dette er et perspektiv som også har vært sentralt i profesjonaliseringen av sykepleien (Martinsen 1989).

Data og metode

Artikkelen baserer seg på en spørreskjemaundersøkelse til 1 000 tilfeldig utvalgte barnehager våren 2009. Styreren i hver av barnehagene ble bedt om å distribuere skjemaer til minimum en og maksimum tre pedagogiske ledere og et tilsvarende skjema til minimum en og maksimum tre assistenter. I tillegg besvarte styrerne selv et kort skjema hovedsakelig om barnehagens størrelse og personalets sammensetning. Styrerne vi ikke hadde hørt noe ifra fikk to påminnelser. Vi mottok svar fra omtrent 60 prosent av barnehagene. Totalt besvarte 1 192 pedagogiske

ledere, 1 357 assistenter og 575 styrere undersøkelsen. På grunn av måten undersøkelsen ble gjennomført på er det ikke mulig å beregne svarprosent for pedagogiske ledere og assistenter. Vi har heller ingen forutsetning for å vurdere representativiteten i forhold til hvem styrerne har plukket ut til å besvare skjemaene. Andelen assistenter som har fagarbeiderutdanning (barne- og ungdomsfaglig utdanning fra videregående skole) er imidlertid høyere i vårt utvalg enn gjennomsnittet for norske barnehager (Gulbrandsen 2008). Dette kan tyde på at styrerne har valgt ut assistenter som de betrakter som de mest kompetente.

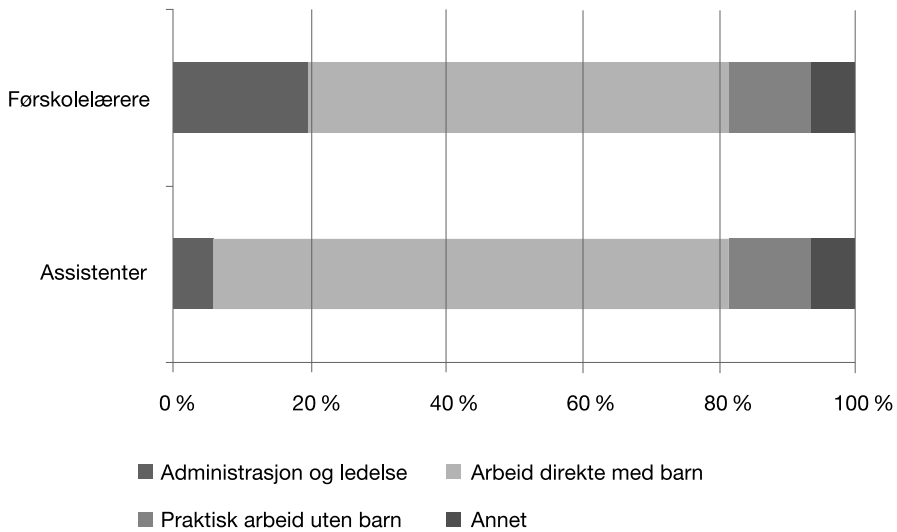
I henhold til Barnehageloven med forskrifter skal norske barnehager ledes av en styrer. I tillegg skal det være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år, og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år. Kravet for å være tilsatt som styrer og pedagogisk leder er førskolelærerutdanning eller tilsvarende. Mens styrer er leder for hele barnehagen har pedagogisk leder et spesielt ansvar for å lede arbeidet på avdelingen (St meld nr 41, 2008-2009). På grunn av mangel på kvalifiserte personale hadde 3 prosent av styrerne og 16 prosent av de pedagogiske lederne dispensasjon fra kravet om godkjent utdanning i 2010 (Statistisk Sentralbyrå 2011). I denne artikkelen er kun pedagogiske ledere som er utdannet førskolelærere tatt med i analysene. Det er ingen formelle krav til utdanning for assistentene. I vårt utvalg var det noen få assistenter som oppga at de hadde førskolelærerutdanning, disse ble også tatt ut av utvalget. I artikkelen brukes termene førskolelærer og assistent for å betegne disse to gruppene.

Resultatene er presentert i form av figurer som viser gjennomsnittscore for førskolelærere og assistenter. Alle forskjeller som rapporteres i teksten er statistisk signifikante ($p < 0.05$). Svaralternativene og en forkortet versjon av spørsmålsformuleringene fremgår av figurene¹. Analyser viser at alder og arbeidserfaring fra barnehage har betydning for arbeidsdeling og mestring både blant førskolelærere og assistenter. Siden det bare er små forskjeller i alder og arbeidserfaring fra barnehage mellom de to gruppene er det ikke fokusert på dette i analysene.

Resultater

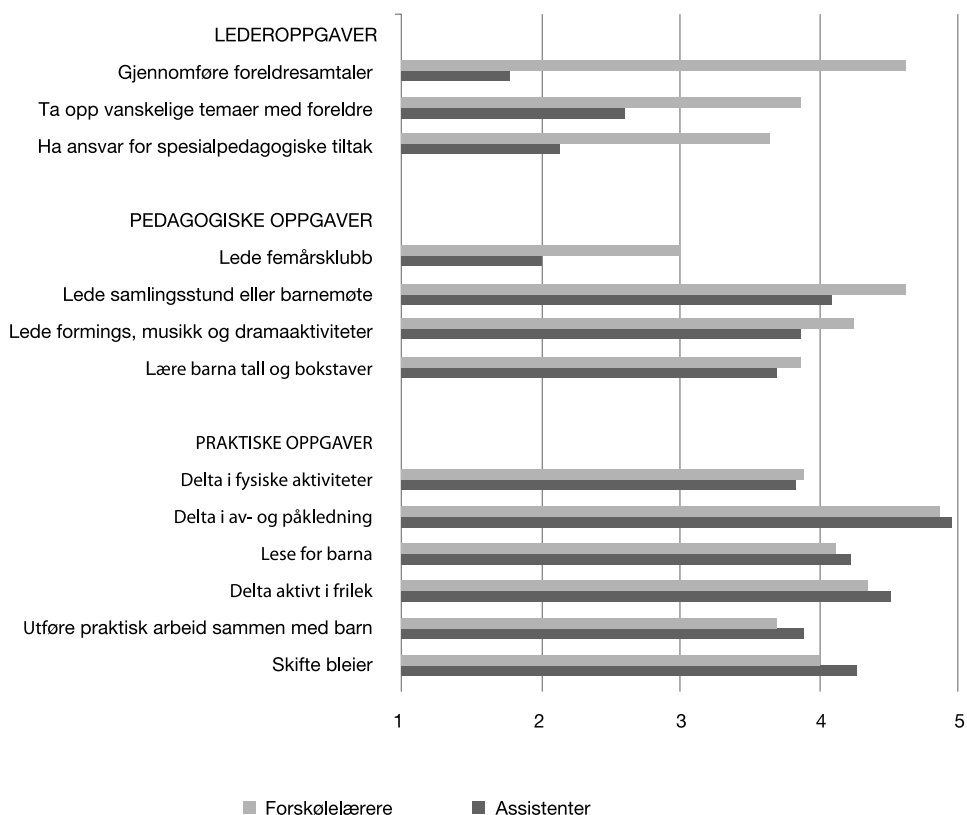
For å kartlegge arbeidsdelingen mellom førskolelærerne og assistentene er de spurt om hvordan de fordeler arbeidstiden sin mellom administrasjon og ledelse (inkludert møtevirkosomhet), arbeid direkte med barn, praktisk arbeid uten barn og annet. Som det fremgår av *figur 1* bruker førskolelærerne mer tid til administrasjon og ledelse enn assistentene, mens assistentene bruker tilsvarende mer tid enn førskolelærerne til arbeid direkte med barn. Det er ingen forskjell mellom gruppene i andel av arbeidstiden brukt til praktisk arbeid uten barn og annet.

¹ For en fullstendig oversikt over spørsmålene vises det til spørreskjemaene: <http://www.hio.no/Enheter/Senterfor-profesjonsstudier-SPS/Forskning/FLU-data>



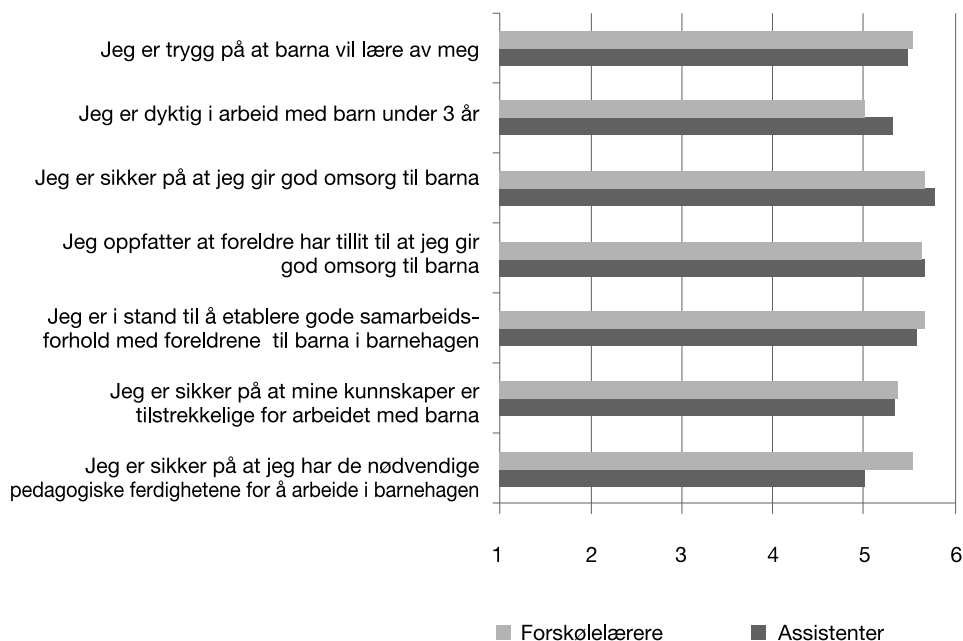
Figur 1. Førskolelæreres og assistenters fordeling av arbeidstiden mellom ulike oppgaver. Gjennomsnitt.

For å få et mer detaljert bilde av arbeidsdelingen ble førskolelærerne og assistentene også spurt i hvilken grad de var involvert i ulike arbeidsoppgaver i jobben sin. For oversiktens skyld er det her skilt analytisk mellom ledelsesoppgaver, pedagogiske oppgaver og praktiske oppgaver. Som det fremgår av *figur 2* er det svært liten forskjell mellom førskolelærerne og assistentene i hvilken grad de er involvert i mange av arbeidsoppgavene. Spesielt gjelder dette praktiske oppgaver som å delta i fysiske aktiviteter, delta i av- og påkledning og skifte bleier. Det er verdt å merke seg at assistenter bare i begrenset grad oppgir å være mer involvert i denne typen aktiviteter enn førskolelærere. Førskolelærerne er imidlertid i betydelig større grad involvert i gjennomføring av ledelsesoppgaver som foreldresamtaler, det å ta opp vanskelige eller følsomme tema med barns foreldre og ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak. Den eneste pedagogiske oppgaven som førskolelærerne i noe større grad er involvert i enn assistentene er å lede femårsklubb.



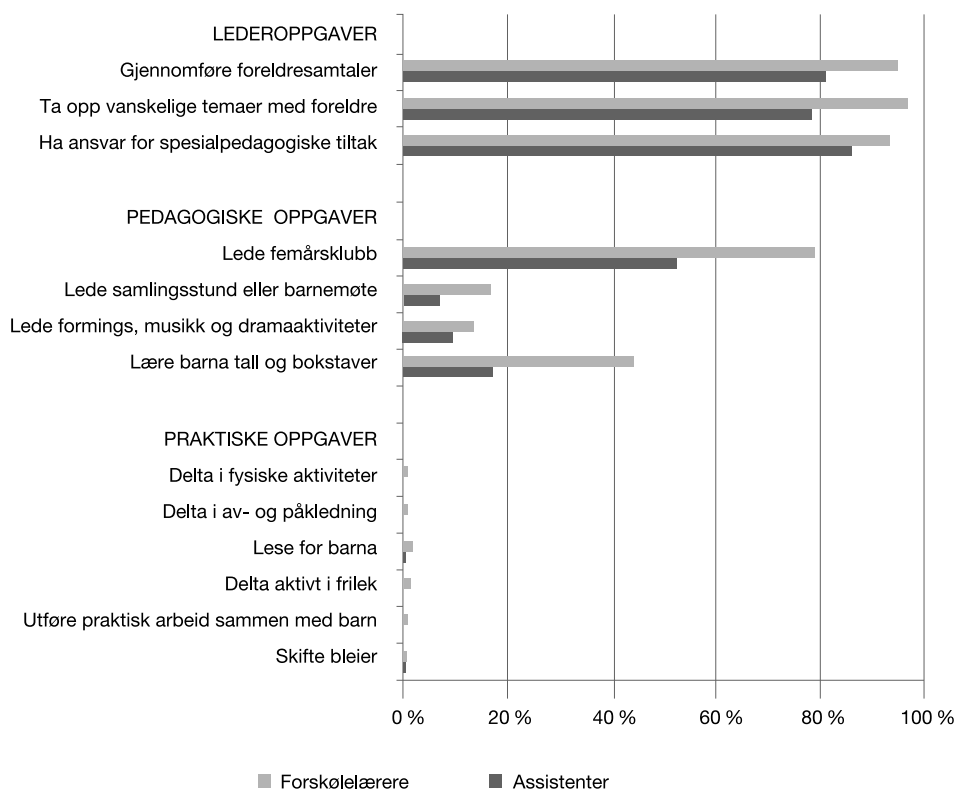
Figur 2. I hvilken grad førskolelærere og assistenter er involvert i ulike oppgaver på en skala fra 1=aldri til 5=ofte. Gjennomsnitt.

Førskolelærerne og assistentene er også bedt om å vurdere sin egen mestring av arbeidet ved å ta stilling til ulike relativt konkrete sider ved eget arbeid. Som det fremgår av *figur 3* er det ingen vesentlige forskjeller mellom førskolelærerne og assistentene i disse vurderingene. Førskolelærerne er riktignok i noe større grad enig i at de har de nødvendige pedagogiske ferdighetene for å arbeid i barnehage, mens assistentene i noe større grad er enige i at de er dyktige i arbeide med barn under tre år.



Figur 3. Førskolelæreres og assistenters vurdering av ulike utsagn om mestring av eget arbeid på en skala fra 1=helt uenig til 6=helt enig. Gjennomsnitt.

Så langt har spørsmålene dreid seg om yrkesgruppenes rapportering av egne arbeidsoppgaver og mestring. Vi har også stilt spørsmål der de eksplisitt har blitt bedt om å sammenligne gruppene. Begge gruppene ble bedt om å vurdere i hvilken grad de ulike arbeidsoppgavene passer best for assistenter, for førskolelærere eller like godt for begge grupper. Arbeidsoppgavene er de samme som i figur 2. I all hovedsak var det ingen som rapporterte at noen av arbeidsoppgavene passer best for assistenter. Det var riktignok to mindre unntak: Omtrent 10 prosent av førskolelærerne og 4 prosent av assistentene oppga at det å utføre praktisk arbeid sammen med barn passet best for assistenter. I skjemaet ble husarbeid, brødbaking, rydding og vasking oppgitt som eksempler på slikt arbeid. En svært liten andel av førskolelærerne (4 prosent) og assistentene (2 prosent) rapporterte også at det å skifte bleier passet bedre for assistenter. Begge disse oppgavene har jeg kategorisert som praktiske oppgaver.



Figur 4. Andelen førskolelærere og assistenter som oppgir at følgende arbeidsoppgaver passer bedre for førskolelærere enn assistenter. Prosent.

I figur 4 er det bare oppgitt andelen førskolelærere og assistenter som oppgir at de ulike arbeidsoppgavene passer best for førskolelærere. De som ikke har oppgitt at en arbeidsoppgave passer bedre for førskolelærere har i all hovedsak rapportert at oppgavene passer like godt for begge grupper, med de mindre unntakene som er nevnt ovenfor. Den store majoriteten mener at ledelsesoppgavene, det å gjennomføre foreldresamtaler, ta opp vanskelige eller sensitive temaer med foreldrene, samt ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak, passer best for førskolelærere. Bare en av de pedagogiske oppgavene, det å lede femårsklubb, oppgis å passe vesentlig bedre for førskolelærere. De oppgavene det er mest uenighet om er de pedagogiske oppgavene å lede femårsklubb, lære barn tall og bokstaver, men til en viss grad også to av ledelsesoppgavene, å ta opp vanskelig eller sensitive problemer med foreldrene og å gjennomføre foreldresamtaler. Det er også et gjennomgående trekk at assistentene i noe større grad enn førskolelærere oppgir at oppgaver passer like godt for begge grupper.

Arbeidsdeling

Arbeidsdeling er det helt sentrale i et profesjonaliseringsprosjekt. I følge Abbott (1988) er det sentrale kjennetegnet ved profesjonalisering nettopp å kreve juridisk kontroll over utøvelsen av spesifikke arbeidsoppgaver med utgangspunkt i yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag. Selv om våre data bekrefter tidligere funn om at det er liten grad av arbeidsdeling mellom førskolelærere og assistenter (Enehaug et al 2008, Steinnes 2010), er det også forskjeller. Førskolelærerne bruker en større andel av arbeidstiden til administrasjon og ledelse, mens assistentene bruker en større andel av arbeidstiden til arbeid direkte med barn. Planlegging og tilrettelegging er en viktig del av det administrative arbeidet. Abbott (1988, s 8-9) understreker at det avgjørende er at yrkesgruppen har kontroll over den abstrakte kunnskapen. Med henvisning til medisinske argumenter han for at teknikkene og utførelsen av en rekke oppgaver gjerne kan delegeres til andre så lenge yrkesgruppen beholder kontroll over den abstrakte kunnskapen. Det at assistentene i noe større grad enn førskolelærerne utfører det praktiske arbeidet med barn er med andre ord ikke noe hinder for førskolelæreres profesjonalitet. Spørsmålet er om førskolelærerne ansees å ha en slik eksklusiv kunnskap og om denne danner grunnlag for hvordan arbeidet med barn utføres i barnehagene? Dette vil jeg komme tilbake til.

Lederoppgavene utføres i størst grad av førskolelærerne. Foreldresamtaler utføres i hovedsak av førskolelærerne. De er også i stor grad ansvarlig for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak og det å ta opp vanskelige og sensitive temaer med foreldrene. Når jeg har betegnet dette som lederoppgaver, er det fordi de i stor grad er tillagt førskolelærere i kraft av deres stilling som pedagogisk leder og derfor i begrenset grad er underlagt forhandlinger. Arbeidsdelingen er med andre ord et resultat av organisatoriske føringer og kan således betraktes som et resultat av en organisatorisk profesjonalisme (jif Evetts 2010). Ut fra et slikt perspektiv er det interessant at assistentene i såpass stor grad er involvert i disse oppgavene.

Av de pedagogiske oppgavene er det bare det å lede femårsklubb som i vesentlig større grad utføres av førskolelærere. Dette er den klareste skoleforberedende aktiviteten. Det er relativt små forskjeller i involveringen i de andre pedagogiske oppgavene som det å lede samlingsstund og barnemøter, lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter, og det å lære barn tall og bokstaver. Det er rimelig å anta at det er førskolelærerne som i stor grad planlegger dette og at de veileder assistentene i hvordan disse aktivitetene skal utføres. Spørsmålet er om førskolelærerne oppfattes som eksperter på disse områdene og om de opplever at de mestrer dem bedre enn assistentene.

Et annet interessant trekk ved arbeidsdelingen er at assistenter i svært begrenset grad oppgir at de i større grad er involvert i noen av de ulike arbeidsoppgavene.

Dette gjelder også de praktiske oppgavene. Det er for eksempel bare små forskjeller mellom gruppene i hvilken grad de oppgir at de skifter bleier. Våre data gir imidlertid ikke grunnlag for å konkludere med at det ikke er forskjell i hvor mye tid gruppene bruker på de ulike aktivitetene. Når førskolelærerne oppgir at de bruker mindre andel av arbeidstiden på direkte arbeid med barn enn assistentene (*figur 1*), må det nødvendigvis også innebære at de bruker mindre tid på noen av disse oppgavene. Våre data tyder likevel ikke på at sentrale oppgaver i barnehagen i hovedsak er delegert til assistentene. I gjennomsnitt er det omtrent fire årsverk per barn i norske barnehager og en tredel av de ansatte er utdannet førskolelære eller tilsvarende. En grunn til den svake arbeidsdelingen er at mange barnehager og avdelinger er relativt små og at alle ansatte derfor må ta del i de fleste av arbeidsoppgavene. Lav grad av arbeidsdeling kan også ha sammenheng med at alle oppgaver betraktes som like viktige i forhold til et helhetlig syn på lek, omsorg og læring. Lek og av- og påkledning betraktes som viktige pedagogiske aktiviteter og bleieskift er en viktig anledning for omsorg og observasjon av barnet. I et slikt perspektiv er det viktig for førskolelærerne å være involvert i de aller fleste aktivitetene og det er heller ingen "urene" oppgaver (Abbott 1988) som fullt og helt kan delegeres til assistenter. Det synes med andre ord som kunnskapsgrunnlaget ikke fremmer en større grad av arbeidsdeling i barnehagene.

Opplevd mestring

Resultatene viser at både førskolelærerne og assistentene opplever at de i stor grad mestrer de ulike oppgavene i barnehagen. Det er også svært små forskjeller mellom gruppene. Førskolelærerne rapporterer riktignok at de i noe større grad har tilstrekkelig pedagogiske ferdigheter enn assistentene, men gitt de klare forskjellene i formell pedagogisk utdanning er disse forskjellene svært små. Når assistentene i noe større grad oppgir at de er dyktige i arbeid med små barn kan det henge sammen med at førskolelærerutdanningen tradisjonelt har vært rettet mot litt større barn. Samtidig er førskolelærerstudenter relativt tilfreds med utdanningen og utdanningens relevans sammenlignet med andre grupper (Smeby 2010). Resultatene kan tolkes som en bekreftelse av påstanden om at høyere utdanning først og fremst har en sertifiserende funksjon og at kunnskap og kompetanse hovedsakelig tilegnes i arbeidslivet (Collins 1979). Våre data bekrefter også at erfaring bidrar positivt til opplevelse av mestring både blant assistenter og førskolelærere.

De små forskjellene mellom førskolelæreres og assistenters opplevde mestring kan også ha sammenheng med lekmannskulturen i barnehagene (Håberg & Vatne 2010) og at formell kompetanse i liten grad verdsettes. Engelske førskolelærere rapporterer at deres profesjonelle selvtillit undergraves av en manglende

anerkjennelse av deres kompetanse. En beskrev denne opplevelsen som å bli møtt av en "myk vegg av bomull" (Simpson 2010). Intervjuer med norske førskolelærere tyder på at førskolelærere er tilbakeholdne med å formidle sin egen kunnskap til andre (Steinnes 2010). Heller ikke foreldrene synes å tillegge personalets kompetanse avgjørende vekt. De oppgir andre rammeforhold som viktigere enn om de ansatte har pedagogisk kompetanse (Østrem et al 2009). Spørsmålet om profesjonalisering er ikke bare et spørsmål om yrkesgruppens abstrakte kunnskapsgrunnlag, men hvordan denne kunnskapen anerkjennes av andre og hvordan den knyttes til kontroll eller jurisdiksjon over arbeidsoppgaver (Abbott 1988).

En alternativ tolkning av disse resultatene er at kunnskap gir et kritisk blikk på egen mestring. Det er derfor mulig at de mest kompetente tenderer til å undervurdere egen mestring, mens de minst kompetente tenderer til å overvurdere den. Studier har vist at personalet ved barnehager som i henhold til eksterne vurderinger har lav kvalitet tenderer til å overvurdere sin innsats, mens personalet i barnehager med høy kvalitet tenderer å undervurdere den (Sheridan 2007). Egenrapportering er ingen objektiv vurdering av førskolelæreres og assistenters kunnskap og kompetanse. Det interessante i denne sammenhengen er at det synes som gruppene selv opplever like stor grad av mestring, noe som må antas å ha betydning for samhandling mellom dem, samtidig som det er en utfordring for førskolelærere som pedagogiske ledere.

Kompetansestrid

Både førskolelærerne og assistentene oppgir gjennomgående at de fleste oppgavene egner seg like godt for førskolelærere som for assistenter. Det er samtidig en lavere andel assistenter enn førskolelærere som oppgir at oppgaver egner seg best for førskolelærere. Oppgavene som i størst grad oppgis å egne seg for førskolelærere er, som jeg var inne på i drøftingen av arbeidsdelingen, særlig ledelsesoppgaver som er tillagt stillingen som pedagogisk leder. Forskjellene kan betraktes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme og profesjonalisering ovenfra og behøver ikke nødvendigvis bety at assistentene anerkjenner førskolelærerne som spesielt kompetente til å utøve disse oppgavene. Rundt 20 prosent av assistentene oppgir at disse oppgavene passer like godt for assistenter som for førskolelærere. En profesjonalisering ovenfra gir ikke nødvendigvis legitimitet i forhold til hvem som er best egnet til å utføre en oppgave.

De oppgavene det er størst uenighet om er de pedagogiske oppgavene å lede femårsklubb og å lære barn tall og bokstaver. Mens nesten 80 prosent av førskolelærerne mener det å lede femårsklubb passer best for førskolelærere, er det bare omtrent halvparten av assistentene som mener det samme. Tilsvarende er det nesten halvparten av førskolelærerne som oppgir at det å lære barn tall og bokstaver

passer best for førskolelærere, mens det er under 20 prosent av assistentene som mener dette. Her synes det med andre ord å være en viss kompetansestrid. Vurderingen av hvem som passer best til å lede femårsklubb (*figur 4*) gjenspeiles i den faktiske arbeidsdelingen (*figur 2*). Det å lære barn tall og bokstaver synes derimot å bli utført omtrent i like stor grad av begge grupper (*figur 2*).

Konflikter om hvem som er best egnet til å utføre ulike arbeidsoppgaver er et velkjent tema i profesjonslitteraturen. Ifølge Abbott (1988) er kamp om jurisdiksjon over oppgaver helt sentralt i yrkesgruppers profesjonaliseringsprosjekter. Ut fra et slikt perspektiv kunne en tenke seg at førskolelærerne var pådrivere for at denne typen "rene" pedagogiske oppgaver fikk en større oppmerksomhet i barnehagene samtidig som de kjempet for at dette var en type aktiviteter som bør utføres av yrkesgruppen selv. Dette er ikke tilfelle. Tvert imot, har det fra førskolelærhold vært uttrykt sterk kritikk av utvikling fra omsorg og oppdragelse til læring (Dahlberg & Moss 2005) og politiske signaler om en sterkere vektlegging av skolerettede tiltak og tester (Moss 2008, Otterstad & Braathe 2009, Thorsen 2009). Dette kan betraktes som en faglig skjønnsutøvelse med utgangspunkt i yrkesgruppens abstrakte kunnskapsgrunnlag. Yrkesgruppen kan sies å ta et etisk ansvar for barna mot statlige effektivitetskrav (Osgood 2010). Slik sett kan det sees som uttrykk for en profesjonalisering innenfra. Som jeg understreket innledningsvis dreier profesjonalisering seg imidlertid ikke bare om selve kunnskapsgrunnlaget, men også om anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise. Det helhetlige diffuse kunnskapsgrunnlaget som vektlegges av førskolelærerne bidrar til at de unnlater å fremheve at deres pedagogiske kompetanse kan utnyttes til å styrke opplæringsaspektet ved barnehagene. Organisatorisk profesjonalisme representerer både muligheter og begrensninger (Evetts 2010). Det kan synes som førskolelærerne ikke utnytter de mulighetene som ligger i den organisatoriske profesjonalismen i sitt eget profesjonaliseringsprosjekt.

Avsluttende kommentarer

Formålet med denne artikkelen har vært å drøfte og problematisere hva som egentlig menes når det snakkes om profesjonalisering. Det sentrale spørsmålet har vært om førskolelærere er profesjonelle eksperter både i forhold til arbeidsdelingen, opplevelse av mestring og om deres kunnskap og kompetanse anerkjennes av deres kolleger som ikke har slik utdanning.

Resultatene bekrefter at det er en relativt svak arbeidsdeling i barnehagen. De oppgavene som oppgis å passe best for førskolelærerne og som førskolelærerne faktisk utfører i større grad enn assistentene, er lederoppgaver knyttet til deres stilling som pedagogisk leder. Arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling kan betraktes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme og profesjonalisering ovenfra blant annet med hjemmel i Barnehageloven, og reflekterer ikke først

og fremst en anerkjennelse av deres ekspertise. Oppgavene det står mest strid om er hvorvidt førskolelærere er best egnet til å utføre er de klareste pedagogiske skoleforberedende oppgavene som å lære barn tall og bokstaver. Førskolelærernes vektlegging av et helhetlig perspektiv på lek, omsorg og læring representerer et diffust kunnskapsgrunnlag og egner seg dårlig som grunnlag for å kreve jurisdiksjon over spesifikke oppgaver. Argumentasjonen mot en sterkere vektlegging av skolerettede og skolelignende aktiviteter bidrar ikke til å tydeliggjøre førskolelærernes ekspertise på disse områdene.

I profesjonssosiologien har medisinen vært trukket frem som selve idealtypen på en profesjon og et eksempel på hvordan utviklingen av et vitenskapelig kunnskapsfelt bidrar til profesjonell legitimitet og prestisje (Abbott 1988, Freidson 1970, Larson 1977, Parsons 1951). Parsons og Platt (1973) drøfter også utviklingen innenfor andre yrkesgrupper og diskuterer muligheten for at disse kan utvikle seg til nye profesjoner. De konkluderer med at sosialt arbeid ikke vil kunne utvikle seg til en profesjon på grunn av mangelen av en egen spesifikk kunnskapsbase. De ser noe mer positivt på muligheten for lærerne ut fra en vurdering av kunnskapsutviklingen i psykologi og samfunnsvitenskap. Kunnskapsgrunnlaget som vektlegges av førskolelærerne gir ut fra et slikt perspektiv neppe mulighet for at førskolelæreryrket utvikler seg til en profesjon.

Avslutningsvis er det viktig å presisere at hensikten med denne artikkelen ikke har vært å undersøke i hvilken grad førskolelærere utfører arbeidsoppgavene på en mer kvalifisert måte enn assistenter. Jeg har heller ikke tatt stilling til om et klarere profesjonaliseringsprosjekt vil føre til et kvalitativt bedre barnehagetilbud for barna. Det er godt mulig at førskolelærerne har rett i at det er viktig å forsvare det helhetlige fokus på lek, omsorg og læring. Det kan imidlertid også hende at den svake graden av profesjonalisering innenfra med basis i et spesifikt kunnskapsgrunnlag gjør yrkesgruppen mer åpen og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra. Dette kan innebære at førskolelærerne får mindre innflytelse på hva som skal være de sentrale verdiene i barnehagen.

Referanseliste

- Abbott A (1988): *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aukrust VG & Rydland V (2009): "Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol 93, nr 3, s 178-188.
- Cameron C (2006): "Men in the nursery revisited: Issues of male workers and professionalism". *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol 7, nr 1, s 68-79.
- Collins R (1979): *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dahlberg G & Moss P (2005): *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Enehaug H, Gampiere M & Grimsmo A (2008): *Arbeidsmiljø i barnehagen*. AFI-notat 9/2008. Oslo: AFI.
- Etzioni A (1969): *The semi-professions and their organisations*. New York: Free Press.
- Evetts J (2003): "The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world". *International Sociology*, vol 18, nr 2, s 395-415.
- Evetts J (2010): "Reconnecting professional occupations with professional organizations: Risks and opportunities". I Svensson LG & Evetts J (red) *Sociology of professions* (s 123-144). Göteborg: Daidalos.
- Foss E & Klette T (2010): "Førskolelæreren som trøste og bære-pedagog". *Første steg*, nr 2, s 16-19.
- Fournier V (1999): "The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism". *Sociological Review*, vol 47, nr 2, s 280-307.
- Freidson E (1970): *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. New York: Harper & Row.
- Freidson E (2001): *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gulbrandsen L (2008): *Hva med de andre? Barnehageansatte som ikke er førskolelærere*. Notat 1/08. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Håberg LI & Vatne B (2010): "Mafal-prosjektet: Fagfolk blant lekfolk". *Første steg*, nr 2, s 24-26.
- Johnson T (1993): "Expertise and the state". I Gane M & Johnson T (red) *Foucault's new domains* (s 139-152). London: Routledge.
- Korsvold T (2005): *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt.
- Larson MS (1977): *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- Martinsen K (1989): *Omsorg, sykepleie og medisin: Historisk-filosofiske essays*. Oslo: TANO.
- Moss P (2006): "Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker". *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol 7, nr 1, s 30-41.
- Moss P (2008): "What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling". *Research in Comparative and International Education*, vol 3, nr 3, s 224-235.
- NOKUT (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010: Del 1 hovedrapport*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.
- Osgood J (2006): "Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze". *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol 7, nr 1, s 5-14.
- Osgood J (2010): "Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'". *Early Years: Journal of International Research & Development*, vol 30, nr 2, s 119-133.
- Otterstad AM & Braathe HJ (2009): "Gjennomsyret av OECDs økonomiske mål". *Første steg*, nr 3, s 16.
- Parsons T (1951): *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons T & Platt GM (1973): *The American university*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Persson S (2008): *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Rapportserie 11:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Recchia SL & Shin M (2010): "Baby teachers': How pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum". *Early Years: Journal of International Research & Development*, vol 30, nr 2, s 135-145.
- Sheridan S (2007): "Dimensions of pedagogical quality in preschool". *International Journal of Early Years Education*, vol 15, nr 2, s 197-217.

- Simpson D (2010): "Being professional? Conceptualising early years professionalism in England". *European Early Childhood Education Research Journal*, vol 18, nr 1, s 5-14.
- Smeby J-C (2008): "Profesjon og utdanning". I Molander A & Terum LI (red) *Profesjonsstudier* (s 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby J-C (2010): "Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans". I Haug P (red) *Kvalifisering til læreryrket* (s 98-117). Oslo: Abstrakt.
- St meld nr 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinnes GS (2010): "Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør?". I Hoel TL, Engvik G & Hanssen B (red) *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s 115-135). Trondheim: Tapir.
- Thorsen IT (2009): "Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt". *Nordisk Barnehageforskning*, vol 2, nr 3, s 127-137.
- van der Aalsvoort G, Prakke B, Konig A & Goorhuis S (2010): "Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: A cross-cultural comparison between Germany and the Netherlands". *International Journal of Early Years Education*, vol 18, nr 4, s 349-363.
- Østrem S, Bjar H, Føsker LR, Hogsnes HD, Jansen TT, Nordtømme S & Tholin KR (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.