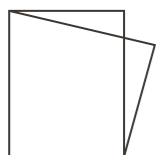


Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?



Tom Skauge, førsteamanuensis, Institutt for økonomi og administrasjon; Elin Eriksen Ødegaard, professor og forskningsleder, Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett; Olav Kvitastein, professor emeritus, Institutt for økonomi og administrasjon. Alle Høgskulen på Vestlandet.

Når mange profesjonsutøvere slutter i yrket de er utdannet for, er det rimelig å anta at samfunnet har en utfordring. Viktig teoretisk og praksis kompetanse forsvinner fra sektoren. Ofte er flukt fra et yrke også et signal om at de som er profesjonsutdannet ikke er tilfreds med arbeidsforholdene på og/eller arbeidsbetingelsene ved sin arbeidsplass – tegn på identitetskrise. Førskolelærere i Norge var lenge en yrkesgruppe som forlot sitt yrke – de var kompetansenomader. En studie fra 2015 (Gulbrandsen 2015) viste at barnehagelærerne sluttet å slutte. Nomadekaraktene for norske førskolelærere ble svakere. Gulbrandsens konkluderer med at endringen kan bli forklart av en styrket samfunnsmessig anerkjennelse av yrkesgruppens bidrag og kompetanse

Profesjonsidentiteten fikk legitimitet i yrkesgruppens omgivelser. Denne artikkel bygger på funn fra omfattende følgeforskning for reformen av norsk barnehagelærerutdanning - BLU-reformen fra 2014 til 2016. Undersøkelsen gav et omfattende datamateriale med svar fra studenter i 3 år over hele reformperioden. Våre funn indikerer at holdninger og verdier blant studentene – fremtidige yrkesutøvere - kan bidra til at nomadekaraktene av barnehagelærerprofesjonen kan holde seg lav også i fremtiden. En faktor som bidrar sterk til å forklare variasjon er skillet mellom indre og ytre motivasjon. Studentene i vårt utvalg er sterkt indre-motivert. Hjertet banker for barna. Ingen andre faktorer gir sterkere forklaringskraft enn denne.

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Denne artikkelen legger til grunn at det er gunstig for kvaliteten i det viktige barnehage-tilbudet i Norge at **nomadekaraktene for barnehagelærere ikke er for sterk.**



Innledning

John Krejsler definerer kompetansenomader som «et serviceorientert væsen, som forstår at bevæge sig derhen, hvor der er brug for dets service» (Krejsler, 2006, s. 301). Han velger å plassere komptansenomaden som et ytterpunkt på en skala der en profesjonell utøver, profesjon og profesjonalisering er på motsatt side av skalaen. Kompetansenomader kan være en idealtype i et perspektiv med livslang læring med en kompetanse som utvikler seg kontinuerlig, ofte prosjektorientert, med multiple identiteter mot fag og yrke. Et annet begrep for nærliggende tendens er «jobbstabilitet» (Gulbrandsen, 2015, s. 30). I denne artikkelen med vekt på barnehagelærerprofesjonen skal

vi begrense oss til å definere kompetansenomade med fagutdannede som velger å forlate sin stilling i barnehage eller i organisasjoner med tett kobling til barnehager. Er det er problem at en yrkesgruppe/profesjon har en sterk nomadekarakter? Det er åpenbart minst to svar: Ja: Høyt utdannet arbeidskraft med spisset kompetanse forlater arbeidsplassen og arbeidsoppgavene de er særlig utdannet for. Samfunnets store investering i studieplass har en mer uklar avkastning. Dersom nomadekaraktene er omfattende er det også fare for at viktig praksiskompetanse går tapt. Kontinuitet er viktig både for driftsoppgaver og for nytenkning med innovasjon. Stor utskifting svekker også betingelsene for god og forankret tohendig ledelse der

de ansatte både skal sikre barnehage drift av høy kvalitet, men også bidra til nytenkning og innovasjon.

Nei: Barnehagelærerutdanningen gir relasjonskompetanse (Moos og Krejsler, 2006, s. 282). Slik kompetanse kan rimelig bli definert som generalistkompetanse. Det betyr at andre yrker og arbeidsoppgaver kan ha stor nytte av barnehagelærere som utdanning og praksiserfaring. Ett argument som styrker ideen om at barnehagelærerutdanningen har sterkt innslag av generalistkompetanse, er det brede samfunnsoppdraget som barnehagelærerne er satt til å forvalte. Knappt noen profesjoner i Norge har fått utdelt et mer omfattende samfunnsoppdrag enn

Kompetanse kan referere både til **kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter**, og kan spesifikt knyttes til utøvelsen av det som trengs i et yrke.



barnehagelærerne. Barnehagelovens formålsparagraf favner fra kristent verdigrunnlag til solidaritet, menneskerettigheter, respekt for natur, undring og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samfunnsoppdraget koples i forskning og formidling ofte til kjennetegn på høykvalitetsbarnehager. For eksempel hevdes det at barnehagen forebygger vansker med psykisk helse og kompenserer for flere kjente utfordringer til barn av familier med lav sosioøkonomisk status. Barnehager sies også å motvirke sen språkutvikling, styrker lese- og regneferdighetene og den kognitive utviklingen hos barna (Strand, 2021).

Denne artikkelen legger til grunn at det er gunstig for kvaliteten i det viktige barnehagetilbudet i Norge at nomadekaraktoren for barnehagelærere ikke er for sterk. Det er flere mulige forklaringer på at utdannede barnehagelærere blir ved sin lest: Verdsetting med ytre insentiver

som lønn, ferier, bemanningsnormer, karrierestiger og arbeidsmiljø er relevante faktorer. I sum kan flere å disse være påvirket av tilbud og etterspørsel etter kvalifisert arbeidskraft. I 2021 var det stor mangel på kvalifisert arbeidskraft i norske barnehager. Kvalitet i barnehagene varierer, men henger ofte sammen med kompetanse. Tre av ti barnehager har ikke nok barnehagelærere til å oppfylle pedagognormen. 30 % av barnehagene hadde i 2022 ikke nok barnehagelærere til å oppfylle kompetansekravet. Vel hver fjerde medarbeider har verken høyere utdanning eller relevant utdanning. (Utdanningsdirektoratet 2022).

I denne artikkelen skal vi presentere funn om holdninger og verdier hos studentene ved både førskolelærerutdanningen og den nye barnehagelærerutdanningen. Holdningene er gruppert etter et skille mellom ytre og indre motivasjon. Kildene til indre motivasjon ligger i arbeidet selv,

men kildene til ytre motivasjon ligger utenfor arbeidet selv som lønn, bonus, frynsegoder, statusheving eller opprykksmuligheter (Skauge et al., 2017: 36). Våre data gir ikke grunnlag for å gi helhetlige prognoser for grad av nomadiske trekk for barnehagelærerne i fremtiden, men vi presenterer datagrunnlag som kan bidra til å forstå hvilke faktorer som kan bli viktige for å sikre at nomadekaraktoren for utdannet barnehagelærere blir begrenset.

Datagrunnlag

Artikkelen henter data fra studentundersøkelsen for følgeforskningsprosjektet BLU-undersøkelsen som i 2014-2016 fikk i oppdrag å studere reformarbeidet fra en førskolelærerutdanning (FLU) til en ny barnehagelærerutdanning (BLU). Alle studenter i Norge i ny og gammel ordning ved 19 utdanningsinstitusjoner fikk tilsendt spørreskjema for å undersøke trekk ved fortid, nåtid og framtid med

invitasjon til biografiske data, holdninger om undervisningskontekst de opplevde og forventninger om fremtidig yrkesutøvelse. Spørsmål gikk både til studenter i førskolelærerutdanningen (FLU) som ble rigget ned og barnehagelærerutdanningen (BLU) som ble reformert frem. Samlet svarte 6410 studenter de tre årene spørreskjemaet ble sendt ut, vel 2000 hvert år. Svargiverne var fra alle klasstrinn og fra både ny (BLU) og gammel førskoleutdanning (FLU) (Skauge et al., 2017) (Tabell v1). Førskolelæreryrket i Norge har tidligere hatt sterke trekk av en yrkesgruppe med nomadetrekk, men en studie publisert i 2015 viste at førskolelærere gradvis sluttet de å slutte (Gulbrandsen, 2015). Kan funn om motivasjon fra studentundersøkelsen i utdanningsreformen innevarsle at nomadekarakterer fortsatt blir svekket ved at færre barnehagelærere som flykter fra barna i barnehagen? Artikkelen vil også drøfte funn om studentenes motivasjon, profesjonsorientering og oppfatning av utdanningens kompetanseområder. Studiens faktoranalyse viser at studentene samler sine erfaringer i det vi har valgt å samle under samlebegrepene: kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, Læring for ledelse og læring for planlegging, organisering og vurdering (Skauge et al., 2017, s. 32-35).

Barnehagen som kompetansearena

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som skal sikre realisering av barnehagens samfunnsmandat slik det er formulert i barnehageloven og gjeldende rammeplan for barnehagen. Barnehagelærerutdanningen er dermed en kompetansearena i sosiale og historiske komplekse felt (Birkeland, 2020, Ødegaard, 2012) som går utover et standardisert sett av kunnskaper og

ferdigheter. Ifølge Biesta (2020) består all utdanning av tre domener: sosialisering (hvordan mennesket gjennom utdanningen blir en del av eksisterende praksiser), kvalifisering (kunnskaper, kompetanser, ferdigheter og evner) og subjektivering (personlig utvikling, menneskets frihet og danning av menneskelige kvaliteter som autonomi, identitet og ansvarlighet). Også ifølge OECD er kompetanse mer enn kunnskap og ferdigheter. Kompetanse kan referere både til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og kan spesifikt knyttes til utøvelsen av det som trengs i et yrke (OECD 2017). I vår sammenheng er det interessant at OECD definerer kompetanse som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en refleksiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle (OECD 2016). Holdninger og verdier står også sentralt i den definisjonen på kompetanse som legges til grunn i NOU 2018:2 om Fremtidens kompetansebehov. Her er kompetanse et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier. Utdanning, kunnskapsgrunnlag, arbeidsvilkår og samfunnskontekst for førskolelærere og barnehagelærere har hatt stor oppmerksomhet i en rekke år (Berg, 1990, Lærerutdanningsrådet, 1971, Universitet og høgskolerådet, 2018). Trekk ved profesjonen og profesjonsutdanning har vært studert i flere norske forskningsarbeid (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning BLU, 2014; Følgegruppe for barnehagelærerutdanning BLU, 2015, 2016, 2017; Birkeland, 2020, Børhaug, 2019, Eide, et al, 2017, Foss mfl. 2019, Høydalsvik 2019, Sataøen & Trippestad, 2015, Sataøen & Fossøy, 2019, Steinnes, 2014, Strand, 2011). Felles for alle disse er en kritisk vurdering av

kunnskapsgrunnlaget (Birkeland, 2020, Børhaug, 2019, Høydalsvik, 2019, Sataøen & Fossøy, 2019, Strand, 2011), mangler og gjenstridige utfordringer med utdanningen knyttet til reformer, rekruttering, finansiering, m.m. (Eide, et.al, 2017, Foss, m.fl., 2019, Sataøen & Trippestad, 2015, Steinnes, 2014).

Hvor ligger barnehagelærerutdanningen på en tenkt skala mellom spesialistutdanning eller en generalistutdanning? En slik plassering kan være av betydning for å forstå om barnehagelærere har stor eller liten faglig barriere for å velge inn andre yrker. I vår studentundersøkelse 2014-2016 identifiserte vi ved hjelp av faktoranalyse fire kompetanseområder som studentene i den nye Barnehagelærerutdanninga grupperte sammen i fire hovedområder.: Kommunikativ læring, Læring for barnehagens samfunnsmandat, Læring for leiing og Læring for planlegging, organisering og vurdering. Kompetanseområdene som studentene var invitert til å vurdere var i arbeidet med spørreundersøkelsen i noen grad koblet til forskriftsfestet læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2012). De fire kompetanseområdene summerte opp 24 tema der vi spurte: «I hva grad har du erfart at følgende er vektlagt i studiet?» (Skauge et al., 2017, s. 30-31). Studentundersøkelsen brukte funnene i faktoranalysen som indikatorer for studiekvalitet. Den konkluderte med at Barnehagelærerutdanninga på landsbasis ble oppfattet som relevant og godt egnet for seinere arbeid i barnehagen. Samlet var studentene mer fornøyd med det faglige utbyttet da de utdanningen ble startet opp i 2014, noe mindre fornøyd i 2015, men med ei stabilisering i 2016. (Vedlegg v2). Tilsvarende tendens fant vi ved vurdering av de enkelte fagelemen-

Barnehagelærerutdanninga på landsbasis ble oppfattet som **relevant og godt egnet** for seinere arbeid i barnehagen.



tene som studentene ble eksponert for i studiet. Ved å ordne fagelementene i de fire oppsummerende kategoriene i tabell 2, viser svarene gode resultat for alle fire dimensjonene på landsbasis. I skala 1 til 5 der 1 er svakest og 5 den mest positive. Studentene sine vurderinger ligger gjennomsnitt stort sett opp mot 4. De er godt fornøyde. Samlekategoriene er det beste perseptuelle målet undersøkelsen gav på spørsmålene som ble stilt og det beste samlede uttrykk for studentene sine oppfatninger av studiet (Skauge et al., 2017, s. 36).

Yrkesgruppen som sluttet å slutte

Tidlig i 2022 gikk det 270 000 barn i 5500 barnehager i Norge. 18 000 (Kunnskapsdepartementet 2022).

Om lag 18 000 barn i barnehagealder gikk ikke i barnehagen. Dekningen er 93 % for alle barn mellom 1-5 år. For minoritetsspråklige går 85% i barnehagen. Barnehagelærerprofesjonen skal altså bemanne en universell ordning med universelle rettigheter for alle norske barn over 1 år og før skolepliktig alder. Gabrielsen viser i sin analyse at 44 prosent av alle ansatte i barnehagene hadde førskolelærerutdanning i 2000. i 2012 var andelen blitt 54 % (Gulbrandsen, 2015, s. 7). Trenden er entydig og sterk. Tabell 1 viser prosentandel av førskolelærere som jobbet i barnehage to år etter endt utdanning. I 1998 var andelen 55,9. I 2010 var andelen 81,9.

Trenden ble bekreftet også av data som ikke var avgrenset til 2 år etter avlagt eksamen (tabell 4), men hadde data for hele yrkesliv (Sm.st. s. 26). Profesjonaliseringstrenden for barnehagelærerne er tydelig når en sammenligner grad av nomadepersoner for assistenter med utdannede barnehagelærere. «Fram til år 2000 var det allment akseptert kunnskap at assistentene var den mest stabile arbeidskraften i barnehagene (Retvedt m.fl. 1999, St. meld. nr. 27 (1999:2000), s. 61). Gulbrandsen (2009, s. 50) påviste at dette ikke lenger var tilfelle. Uansett alder, var det mellom 2003 og 2007 en høyere yrkesstabilitet.» (Sm.st. s. 30)

| 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 55,9 | 59,6 | 60,6 | 66,7 | 70,0 | 72,6 | 76,4 | 77,0 | 79,8 | 81,4 | 84,1 | 79,9 | 81,9 |

Tabell 1: Prosentandel av førskolelærer som jobbet i barnehage to år etter endt utdanning. Årstallene i tabellen viser eksamensår. (Sm.st. s. 22)

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Førskolelærerne er barnehagens mest stabile arbeidskraft (Sm.st. s. 36). Nomade-karakteren av foreskolelærerprofesjonen avtok. I en nyere studie viste Gulbrandsen at underskuddet på kvalifiserte barnehagelærere er i ferd med å avta:

«Et mangeårig underskudd på barnehagelærere er altså i løpet av få år forvandlet til et overskudd, først og fremst fordi barnehagelærerne i langt mindre grad enn før forlater barnehagene.» (Gulbrandsen, 2018, s. 48)

Han får støtte i Norges offentlige utredninger NOU 2018:2 som også peker også på at det er beregnet et overskudd på barnehagelærere i fremtiden. Med nye befolkningsframskrivingene fra 2016 ble overskuddet på barnehagelærerutdannede økt til rundt 18 900 årsverk i 2040 (NOU 2018:2, s.66). SSB fremhever at et overskudd på barnehagelærere gir rom for å øke barnehagelærertettheten. Selv om antall barnehagelærere har steget betraktelig, har antall barn i barnehage også steget, slik at barnehagelærertettheten ikke har steget så langt (Gunnnes 2017). Det er først fra 2020 at framskrivningene viser et solid overskudd på barnehagelærere. SSB forklarer videre at et fremskrevet underskudd på

grunnskolelærere i rapporten om tilbud og etterspørsel for fem utdanningsgrupper av lærere ikke betyr at skoleklasser blir stående uten noen bak kateteret (Gunnnes, 2021). Et eventuelt underskudd kan dekkes ved bruk av lærere uten formell kompetanse, eller av andre typer lærere som det er overskudd av. Det er rimelig å hevde at hevde at vurderingene i NOU 2018:2 i hovedsak gir støtte til Gulbrandsen sin hovedforklaring – at tendensen til at barnehagelærerne sluttet og slutte blir forklart av en samfunnsmessig anerkjennelse av yrkesgruppens bidrag og kompetanse. (Gulbrandsen, 2018, s. 49). Men, kan det tenkes det også er andre forklaringer?

Barnehagelærerstudenter med sterk indremotivasjon

Hva motiverer studentene? Vi har brukt et kjent skille fra faglitteraturen mellom indre - (intrinsic) og ytre - (extrinsic) motivering. Kildene til indre motivasjon ligger i selve arbeidet, mens kildene til ytre motivasjon ligger utenfor selve arbeidet, som lønn, bonus, frynsegoder, statusheving eller opprykk i stilling. Arbeidet gjør du for å oppnå lønn eller andre ytre stimuli. Ved indre motivasjon henter individene energi fra selve arbeidet. Energi kommer fra behovet for kompetanseoppleving og behovet

for selvkontroll i arbeidet. Gleden ved å gjøre arbeidet er viktig i indre motivasjon (Kaufmann and Kaufmann, 2015, s. 129). Vi spurte studentene: Hvor viktig synes du følgende forhold er når du skal vurdere en framtidig jobb? I samlevariabelen for indrestyrt motivasjon har vi langt inn 11 ulike dimensjoner (Tabell V 3). I samlevariabelen for ytrestyrt motivasjon samlet vi 8 dimensjoner (Tabell V 4). Gjennomsnittstallene kan også her variere fra 1 til 5, der 1 indikerer svært lav motivasjon og 5 tyder på svært høy motivasjon (tabell 2).

Studentene er i hele perioden er markant mer indre-motiverte enn ytre-motiverte (Tabell 2). Spørsmålet i undersøkelsen til studentene var hvilke hensyn som var viktig når de skulle vurdere en framtidig jobb. Gjennomsnitt skår på 4.53 og 4.50 i tabell 2 viser at studentene er nær ytterpunktet av skalaen. De er svært positive. Om vi sammenligner 2014 og 2015 er motivasjon noe svekket samlet sett, men det er liten endring mellom 2015 og 2016. Motivasjon kan være viktig for å forklare variasjon i kompetanseområde som studentene har erfart er vektlagt i undervisning. Godt motiverte studenter persiperer flere fagelement i undervisning enn studenter med lav motivasjon. I 2014 var det en klar positiv

| | År for undersøkning | | | | | | | | |
|-----------------|---------------------|----------|-----------|------|----------|-----------|------|----------|-----------|
| | 2014 | | | 2015 | | | 2016 | | |
| Omgrep | N | Gj.snitt | St. avvik | N | Gj.snitt | St. avvik | N | Gj.snitt | St. avvik |
| Indre motiverte | 987 | 4,53 | 0,422 | 1257 | 4,50 | 0,385 | 2104 | 4,50 | 0,384 |
| Ytre motiverte | 983 | 3,84 | 0,566 | 1256 | 3,77 | 0,562 | 2102 | 3,75 | 0,551 |

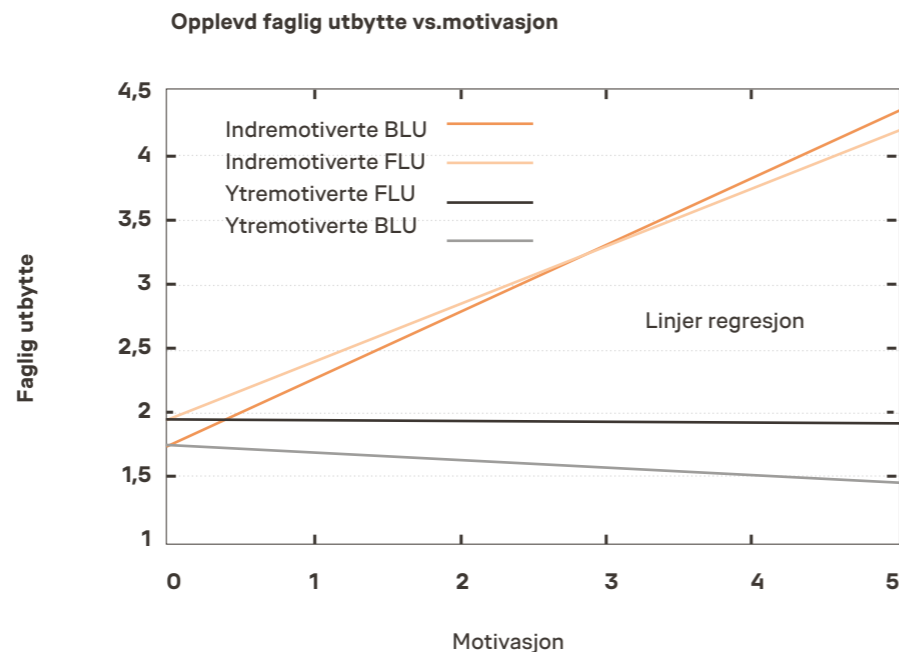
Tabell 2: Indre og ytre motivasjon BLU 2014, 2015, 2016 (Skauge et al., 2017, s. 36)

signifikant sammenheng mellom kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, læring for planlegging og indre motivasjon. Samlet forklarer disse variablene nesten 40% av variansen i oppfatninga av faglig utbytte (Skauge et al., 2017, s. 37). I data fra 2015 er sammenhengen fra 2014 forsterket. Det er en klar signifikant sammenheng mellom kommunikativ læring, læring for leiing, læring for barnehagen sitt samfunnsmandat, læring for planlegging, indre motivasjon og ytre motivasjon. Ytre motivasjon er klart negativ. Samlet forklarer disse variablene nesten 50% av variansen i oppfatninga av fagelement som er vektlagt i undervisningen (sm.st). Hvordan påvirker motivasjon studentene sine oppfatninger av faglig kvalitet i undervisninga? Figur 1 gir ei stilisert framstilling av forholdet mellom oppfatninga av faglig kvalitet i undervisninga over alle tre undersøkelser (2014, 2015 og 2016) for BLU-studentene (N=4327) og FLU-studentene (N=2050). Figuren illustrerer sterk positiv sammenheng mellom indre motivasjon og oppfatninga av faglig utbytte. Tilsvarende indikerer figur 1 en svakt negativ eller nær null-sammenheng mellom ytre motivasjon og faglig utbytte. Figuren viser at disse forholdene er relativt samsvarende hos både BLU- og FLU-studentene. Sammenhengene er ikke uventede. De tyder på at studentene må være motiverte av andre faktorer enn høy lønn og status for å oppleve at de har godt faglig utbytte av undervisningen.

Profesjonsorientering

- der studentene ønsker seg

Barnehagen er en sentral institusjon for siviliserende forming (Gilliam, m.fl., 2015). Barnehagelæreren er en relativt ny profesjon som lenge har vært i skyggen



Figur 1: Motivasjon versus fagleg utbytte (Sm.st. s. 37)

av lærerprofesjonen. Men sterk politiske prioritering av barnehagetilbudet har gjort barnehagelæreren mer synlig. Ny verdsetting har gitt nye arbeidsplasser og økt kapasitet for utdanning. Sett i et profesjonsperspektiv er det rimelig å vurdere førskole-/barnehagelærerprofesjonen som en ny profesjon som fortsatt er inne i formative år. Liv Torunn Eik har skildret «barnehagelærere (..) som en profesjon under press» (Eik, 2015, s. 129). Barnehagelæreren blir kvalifisert i utdanninga og i sin praksis etter utdanning. Dette er en langvarig prosess for å utvikle allsidig kompetanse, både spesialist- og generalistkompetanse. (Skauge et al., 2017, s. 44). Overgang fra student til praktiserende profesjonsutøvere har vært omtalt som «Det store spranget»

«-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?» Profesjonsforskar Jens Smeby spør (Smeby, 2011, s. 43).

I sluttrapporten fra studentundersøkelsen har vi samlet kunnskap om studentenes profesjonsorientering. I hvilken grad identifiserer de seg med sitt yrke? I hvilken grad ser studentene fram til at barnehagelæreryrket blir yrket de står i årene framover. Vi studerte også studentene sine ambisjoner om videre utdanning innen kunnskapsfeltet for barneha-

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

gelærer - deres profesjonsambisjoner. Til sist har vi studert studentene sine tanker for en mulig exit fra profesjonen. I hvilken grad tenker studentene FLU-/BLU-utdanninga som en første utdanning til et yrke som de seinere vurderer å forlate. Slike spørsmål utgjør undersøkelsens nomadevariabel. Profesjonsorientering for BLU-studentene har statistisk pålitelig samvariasjon med tre faktorer for sosial biografi: alder, yrkeserfaring og kjønn. Jo eldre studenten er, jo mer yrkeserfaring, dess mer profesjonsorientering har studentene. Kvinner har sterkere orientering mot egen profesjon enn menn. Profesjonsorientering er også sterkt koplet til erfart faglig utbytte og til indre motivasjon (Tabell 3). Har BLU-reformen påvirket profesjonsorientering blant studentene? Tall for FLU-studentene

med ikke-reformert undervisning fra 2014, 2015 og 2016 viser at alder betyr mindre, men de andre faktorene viser koeffisienter som er relativt like. Tallet på respondenter i FLU undervisning er imidlertid noe lavere. Det gjør at færre faktorer samvarierer statistisk signifikant.

Forsker Lars Petter Gulbrandsen har vist at førskolelærerprofesjonen har endret karakter fra å være en nomadeprofesjon til å bli en profesjon der de fleste yrkesutøverne ønsker å bli (Gulbrandsen, 2015). Hvilke faktorer i vårt datamateriale styrker og svekker denne tendensen? Flere biografivariable varierer negativt med nomadeorientering. Studenter med høyere alder, bosted utenfor by og yrkeserfaring er mindre nomadeorienterte enn unge studenter med bustad i by

og liten yrkeserfaring. Det er studenter med lavt faglig utbytte og lav indre motivasjon som er orienterte mot andre yrker - nomadeorientert. Har nomadeorientering endret seg etter den omfattende BLU-reformen? Det er færre statistisk pålitelige funn fra reformkohorten i 2016, men tendensene er relativt like vurdert med tall fra Tabell 3 - alle år vurdert ut fra koeffisienttallene. Endringene vi kan se gjelder yrkeserfaring, indre motivasjon og ytre motivasjon. Minst ett år med yrkeserfaring samvarierer enda sterkere negativt med nomadeorientering etter reformen. Den indre motivasjonen sin samvariasjon med nomade negative holdninger er forsterket i 2016, mens samvariasjon mellom ytre motivasjon og nomadeorientering er noe svekket. Om BLU-reformen har hatt som mål å styrke

| Uavhengige variabel: | Alle utvalg 2014-2016 BLU Profesjonsorientering | | | | Alle utvalg 2014-2016 BLU Nomadeorientering | | | | Alle utvalg 2014-2016 FLU Nomadeorientering | | | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------|-----------|-------|---------------------------------------------|---------|-----------|-------|---------------------------------------------|---------|-----------|-------|
| | Koeff. | St.feil | Student t | P>t | Koeff. | St.feil | Student t | P>t | Koeff. | St.feil | Student t | P>t |
| Alder i 2016 (den eldste halvparten=1, dei yngste =0) | 0,023 | 0,005 | 4,6 | 0,000 | -0,039 | 0,013 | -2,9 | 0,004 | -0,027 | 0,020 | -1,4 | 0,173 |
| By-land (by = 0, Land = 1) | 0,001 | 0,004 | 0,2 | 0,812 | -0,018 | 0,012 | -1,5 | 0,141 | -0,035 | 0,017 | -2,0 | 0,046 |
| Yrkeserfaring (minst et år = 1, ellers = 0) | 0,028 | 0,005 | 5,1 | 0,000 | -0,050 | 0,015 | -3,4 | 0,001 | -0,022 | 0,022 | -1,0 | 0,331 |
| Kjønn (kvinner= 0, Menn = 1) | -0,035 | 0,007 | -5,0 | 0,000 | 0,103 | 0,019 | 5,5 | 0,000 | 0,039 | 0,028 | 1,4 | 0,172 |
| Mor (har høyere utdanning = 1, ellers = 0) | -0,001 | 0,005 | -0,2 | 0,848 | 0,020 | 0,013 | 1,5 | 0,128 | -0,020 | 0,019 | -1,0 | 0,300 |
| Far (har høyere utdanning = 1, ellers = 0) | 0,006 | 0,005 | 1,2 | 0,251 | 0,004 | 0,013 | 0,3 | 0,736 | 0,042 | 0,019 | 2,1 | 0,033 |
| Stor institusjon (stor=1, ellers=0) | -0,002 | 0,005 | -0,4 | 0,679 | -0,011 | 0,013 | -0,9 | 0,394 | 0,000 | 0,020 | 0,0 | 0,981 |
| Liten institusjon (liten=1, ellers =0) | -0,003 | 0,006 | -0,5 | 0,628 | -0,003 | 0,016 | -0,2 | 0,873 | 0,046 | 0,023 | 2,0 | 0,043 |
| Kommunikativ læring (log-skala) | 0,032 | 0,020 | 1,6 | 0,103 | 0,043 | 0,053 | 0,8 | 0,418 | 0,000 | 0,082 | 0,0 | 0,996 |
| Læring for ledelse (log-skala) | -0,005 | 0,010 | -0,5 | 0,598 | 0,036 | 0,026 | 1,4 | 0,169 | -0,019 | 0,040 | -0,5 | 0,631 |
| Læring for samfunnsforståelse og dannelse (log-skala) | 0,056 | 0,018 | 3,1 | 0,002 | -0,095 | 0,048 | -2,0 | 0,047 | -0,029 | 0,077 | -0,4 | 0,710 |
| Læring for organisering av eget arbeid (log-skala) | -0,027 | 0,010 | -2,6 | 0,010 | 0,046 | 0,028 | 1,7 | 0,098 | -0,008 | 0,040 | -0,2 | 0,839 |
| Faglig utbytte (log-skala) | 0,146 | 0,015 | 9,9 | 0,000 | -0,197 | 0,040 | -5,0 | 0,000 | -0,226 | 0,060 | -3,7 | 0,000 |
| Indre - motiverte (log-skala) | 0,672 | 0,027 | 25,2 | 0,000 | -0,710 | 0,072 | -9,9 | 0,000 | -0,730 | 0,108 | -6,8 | 0,000 |
| Ytre - motiverte (log-skala) | -0,193 | 0,015 | -12,6 | 0,000 | 0,553 | 0,041 | 13,5 | 0,000 | 0,620 | 0,059 | 10,6 | 0,000 |
| Konstant | 0,409 | 0,038 | 10,8 | 0,000 | 1,174 | 0,101 | 11,6 | 0,000 | 1,270 | 0,151 | 8,4 | 0,000 |
| | R^2 justert = 0,26 N = 4024 | | | | R^2 justert = 0,09 N = 4015 | | | | R^2 justert = 0,08 N = 1946 | | | |

Tabell 3: Profesjons- og nomadeorientering for BLU-studenter. Nomadeorientering for FLU-studenter (Skauge et al., 2017, s. 46, 49)

studentene sin tro på og motivasjon for å bli værende i barnehagelæreryrket i framtida, kan våre tall tyde på at reforma har hatt en viss positiv effekt.

Konklusjon: Hjertet på rett plass – vil hjertet være sterkt nok for å hindre at barnehagelærerne blir en nomade-profesjon igjen?

Studentundersøkelsen som ble publisert i 2017 hadde totalt 6410 svargivere over en tre år lang reformperiode 2014, 2015, 2016. Spørreskjema gikk ut til alle norske institusjoner som var akkreditert for bachelorutdanning for førskole/barnehagelærerutdanning. Med både «reformstudenter» (BLU) og «før-reformstudenter (FLU) fikk forskningsprosjektet et omfattende materiale om erfaringer, holdninger, verdier og bakgrunnsvariabler. Profesjonsorienteringen var relativt entydig i vårt materiale. Vi hadde forventet god indre motivasjon fra studentene, men funnene var mer entydig enn forventet. Gulbrandsens funn om en profesjon som sluttet å slutte inspirerte oss til å undersøke profesjonens nomadekaraktar sett med briller til og utsikt fra kommende yrkesutøvere, men som i vår undersøkelse fortsatt var under

utdanning. Gulbrandsens hovedargument for å forklare redusert flukt fra yrket var at barnehagesektoren og yrkesgruppens bidrag og kompetanse hadde fått en sterkere samfunnsmessig anerkjennelse gjennom politiske vedtak. Dette er en kontekstforklaring som sannsynligvis er svært rimelig. Vårt bidrag til å forklare at barnehagelærerprofesjonen sluttet å slutte er todelt: 1. Den ytre anerkjennelsen som Gulbrandsen viser til, har sannsynligvis slått inn på individnivå for nye rekrutter til profesjonen. Nye utdannede barnehagelærere finner stor mening i arbeidet sitt. 2. Legger vi resultatene fra denne studien til grunn er, kan vi anta at lav nomadetilbøyelighet for barnehagelærerne vil være stabil også i kommende år.

Det er likevel usikkerhet knyttet til en slik antakelse. Resultatene både fra Gulbrandsen og fra BLU følgeforskning er basert på data fra før Covid-19 (fra mars 2020) og før 'Barnehageopprøret 1' i 2016 (mot fastsettelse av en språknorm for barnehagene) og 'Barnehageopprøret 2' (mot en mangelfull bemanningsnorm i barnehagene). Vi ser at det etter 2016 og spesielt etter 2020, oppstår en slitasje

på barnehagene (Bjerke 2022). Vi vet ikke noe om hvilken betydning denne slitasjen vi ha på lang sikt og om den vil endre stabilitet i yrkeslivet. Barnehageopprørene som oppsto etter 2016, kan likevel være et uttrykk for det samme indremotiverte engasjementet vi fant i studien. Istedenfor å slutte i jobben i barnehagen, gav frustrasjonen seg utslag i et forsvar for bedre betingelser for å kunne gjøre den jobben de ønsket å gjøre, til best for barn og familier. Et engasjement som senere også har vist seg å ha endret politiske prioriteringer, som for eksempel å sikre en pedagognorm (Svendsen 2022, UDIR, 2020). Den sterke indre-motivasjonen vi har funnet kan tyde på at kortsiktige svingninger i lønn, og andre materielle vilkår neppe vil utgjøre en buffer mot raske endringer i fluktruter for ansatte i barnehagen. Vårt funn er at nye utdannede barnehagelærere har hjerte på rett plass. Det er godt nytt for barn og foreldre, men kanskje ikke for fagforeningene. Samtidig er det en grense for hvor langt arbeidsgivere kan vise til indre motivasjon for å holde lønninger nede – særlig når priser på nødvendighetsvarer stiger.

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Fordeling av svar

| Klasse | 2014 | 2015 | 2016 |
|-----------|------|------|------|
| 1. klasse | 949 | 620 | 835 |
| 2. klasse | 21 | 614 | 622 |
| 3. klasse | 8 | 15 | 641 |
| 4. klasse | 0 | 7 | 3 |
| SUM | 978 | 1256 | 2101 |

Fordeling av svar

| Klasse | 2014 | 2015 | 2016 |
|-----------|------|------|------|
| 1. klasse | 1 | 1 | 2 |
| 2. klasse | 597 | 2 | 0 |
| 3. klasse | 602 | 596 | 6 |
| 4. klasse | 56 | 105 | 85 |
| SUM | 1256 | 704 | 93 |
| Totalt | 2234 | 1960 | 2194 |

Prosentfordeling av svar

| Klasse | 2014 | 2015 | 2016 |
|----------|------|------|------|
| 1.klasse | 97% | 49% | 40% |
| 2.klasse | 2% | 50% | 30% |
| 3.klasse | 1% | 1% | 31% |
| 4.klasse | 0% | 1% | 0% |
| SUM | 100% | 101% | 101% |

Prosentfordeling av svar

| Klasse | 2014 | 2015 | 2016 |
|-----------|------|------|------|
| 1. klasse | 0% | 0% | 2% |
| 2. klasse | 48% | 0% | 0% |
| 3. klasse | 48% | 85% | 7% |
| 4. klasse | 5% | 15% | 91% |
| SUM | 101% | 100% | 100% |

Tabell Vedlegg (V) 1: Svar etter utdanning og klassetrinn (Skaug et al. 2017, s. 16)

| Navn | 2014 | 2015 | 2016 | N |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| Barnehagelærerutdanning (BLU) | 44 % | 64 % | 96 % | 4351 |
| Førskulelærerutdanning (FLU) | 56 % | 36 % | 4 % | 2059 |
| N = | 2250 | 1962 | 2198 | 6410 |

Tabell V2: Svarfordeling barnehagelærere (BLU) og førskolelærerutdanning (FLU)

Tabell V2:

Svarfordeling barnehagelærere (BLU) og førskolelærerutdanning (FLU)

- Ein jobb der du får utnytta dine ferdigheter og kunnskapar
- Ein interessant jobb
- Ein jobb der du kan sjå resultat av det du gjer
- Ein jobb der du får høve til å leia
- Ein jobb som er samfunnsnyttig
- Ein jobb der du kan læra
- Ein jobb som gir kontakt med andre menneske
- Ein jobb der du får vera med på å ta avgjerder
- Ein jobb der arbeidsoppgåvene er krevjande og utfordrande
- Ein jobb der du kan vera kreativ og skapande
- Ein jobb som gir høve til å arbeida med born

Tabell V 3:

Indikatorer for indre motivasjon (Sm.st. s. 58)

- Gode sjansar for å avansera
- Vern mot arbeidsløyse
- Ein jobb der du kan arbeida sjølvstendig
- Ein jobb som folk flest ser opp til og respekterer
- Sikker inntekt
- Ein jobb med fleksibel arbeidstid
- Ein jobb som gir mykje fritid
- Ein jobb med høve til deltidsarbeid

Tabell V 4:

Indikatorer for ytre motivasjon (Sm.st. s. 59)

REFERENCER

Birkeland, J. (2020). Observasjon - en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial. Doktorgradsavhandling. Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet. Bergen.

Berg, T. S. (1990). Pedagogiske linjer gjennom 40 år i førskolelærerutdanningen. I U. Bleken, A. Sæggrov, M. Gravir, E. Johannessen & H. N. Sætre, *Barnet viste veien*, (s. 35–50). Oslo: Barnevernsakademiet

Biesta, G. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1), 33–46.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.

Bjerke, M. (2022). Symtomer og slitasje: Store problemer med å skaffe nok arbeidstid i barnehagene. 18.01.2022. www.fagbladet.no

BLU (2014). Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar. BLU-rapport 1 frå Føljegruppa til Kunnskapsdepartementet.

BLU (2015). Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? BLU-rapport 2

BLU (2016). Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter. BLU-rapport 3

BLU (2017). Ei reform tek form? Sluttrapport. BLU-rapport 4.

Børhaug, K. M. (2019). Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren.

Eide, G. M., Mjøen, I. & Spord Borgen, J. (2017). Fra faglærer i kunstfag til kunnskapsrådelærer i Kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Nordisk barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>

Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I: Hennem, B., Pettersvold, M. & Østrem, S: *Profesjon og kritikk*. S. 129-154. Bergen: Fagbokforlaget.

Foss, Fimreite, H., Fossøy, I., & Ødegaard, E. E. (2019). Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærerutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning og Forandring*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>

Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., & Olwig, K.. (2015). *Siviliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Gulbrandsen, L. (2015). Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Notat 1/2015

Gulbrandsen, L. (2018). Barnehagelærere – Fra mangel til overskudd Søkelys på arbeidslivet - vitenskapelig publikasjon. Universitetsforlaget, Årgang 35, nr. 1-2-2018, s. 43–55.

Gunnes, mfl. (2021). Tilbud og etterspørsel for fem utdanningsgrupper av lærere - LÆRERMOD 2019-2040. SSB. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/laererm-2019-2040>

Høydalsvik (2019). The hidden professionals? An interview study of higher education-based teacher educators' professional identity. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 13(2), 93–113. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1974>

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). Psykologi i organisasjon og ledelse (5. utg. utg.). Fagbokforl.

Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade. Hvordan tale meningsfullt om professionel utvikling? [Professional or Competency Nomad: On how to discuss the meaning of professional development. pp. 298–308, Oslo. ISSN 0901-8050.]. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26(4), pp. 298–308

Kunnskapsdepartementet. (2013). Framtidens barnehage St.Meld 24 (2012-2013). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Lærerutdanningsrådet (1971). Rammeplan for førskolelærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU (2018:2) Fremtidens kompetansebehov. Kunnskapsgrunnlaget. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Kunnskapsdepartementet.

OECD (2017). Education at a Glance 2017, Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs. Paris: OECD Publishing.

Sataøen, S. O., & Fossøy, I. (2019). Val av studielitteratur i barnehagelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-03), 83–95.

Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015). Den nye barnehagelærerutdanninga - bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 434–447.

Skauge, T., Kvitastein, O. og Hansen, H. (2017). Barnehagelærerutdanninga i reform. *Studenterfaringar 2014-2016. Samlerapport Studenterfaringar med FLU/BLU-reforma 2017*.

Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), 43–58. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>

Strand, M. G. (2021). Hvordan vet du om barnet ditt går i en god barnehage? Over 90 prosent av norske barn går i barnehage, men hvordan vet man at barnehagen er god? Forskere har svar på hva som kjennetegner kvalitet og hva foreldre kan se etter. *Forskning.no*. 18.01.2021.

Strand, T. (2009). The epistemology of early childhood education : the case of Norway. VDM Verlag.

Svendsen, P. (2022). Seks barnehager i Bergen får to fulltidsansatte i ny prøveordning. *Utdanningsnytt*. 31 mars, 2022. www.utdanningsnytt.no.

Utdanningsdirektoratet. (2022). Fakta om barnehager 2021. Kunnskapsdepartementet. <file:///C:/Users/tos/Downloads/Fakta%20om%20barnehager%202021.pdf>

Universitets- og høgskolerådet (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. UHR

Ødegaard, E. E. (2012). Barnehagen som dannelsesarena. Bergen: Fagbokforl.