

## «Skal du også bli en slik pedagogk?»

- En studie av hvordan barnehagelærerstudenter opplever å ta en profesjonsutdanning samtidig som de arbeider i profesjonen



Sissel Aastvedt Halland

Førstelektor

Høgskulen på Vestlandet



Annette Kristoffersen Winje

Førstelektor

Høgskulen på Vestlandet



Randi Elisabeth Nordlie

Høgskolelektor

Høgskulen på Vestlandet



Liv Ingrid Fjellanger

Førstelektor

Høgskulen på Vestlandet



## Margrethe Jernes

Førsteamanuensis

Universitetet i Stavanger

## Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker hvordan barnehagelærerstudenter ved en høyskole i Norge opplever å jobbe i egen barnehage, mens de tar arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Formålet med studien er å bidra med ny kunnskap om hvordan ABLU-studenter opplever å være både studenter og assistenter/fagarbeidere i egne barnehager. Med Hans-Georg Gadamer's hermeneutiske metodologi, og Axel Honneth's sosialfilosofiske perspektiver på anerkjennelse og krenkelse, fortolker og analyserer vi empiri fra to fokusgruppeintervju og et individuelt spørreskjema. Våre funn viser at noen ABLU-studenter kan oppleve å stå i «stille kamper», de oppfattes som bedrevitere og som en trussel mot barnehagens voksenalderfellesskap når de deler nye kunnskaper og stiller kritiske spørsmål til barnehagens pedagogiske praksiser.

Nøkkelord:

studenter, arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, faglighet, anerkjennelse, krenkelse

## Abstract

This qualitative study examines how preschool teacher students at a college in Norway experience working in their own kindergarten while undertaking workplace-based preschool teacher education (ABLU). The purpose of the study is to contribute new knowledge about how ABLU students experience being both students and assistants/professional staff in their own kindergartens. Using Hans-Georg Gadamer's hermeneutic methodology and Axel Honneth's social-philosophical perspectives on recognition and misrecognition, we interpret and analyze empirical data from two focus group interviews and an individual questionnaire. Our findings show that some ABLU-students may experience being in «quiet struggles», perceived as *besserwissers* and a threat to the kindergarten's adult community when they share new knowledge and ask critical questions about the kindergarten's educational practices.

Keywords:

students, workplace-based kindergarten teacher education, professional community, recognition, misrecognition

## Innledning

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er et av flere ledd i regjeringens kompetansestrategi som gir assistenter og barne- og ungdomsarbeidere muligheter til å kombinere jobb i barnehage med barnehagelærerstudier (Kunnskapsdepartementet 2017, 2022). Barnehagene blir slik en læringsarena for studentene i et tett samarbeid med utdanningsinstitusjonene. På denne måten får studentene tilegne seg en helhetlig forståelse for det profesjonelle oppdraget som ligger i barnehagelærerrollen, og akademisk kunnskap som gir et faglig grunnlag for profesjonelle vurderinger og refleksjoner. Profesjonalitet innebærer autonomi og en sterk faglig forankring hvor det stilles krav til skjønnsmessige vurderinger på et profesjonelt kunnskapsgrunnlag (Heggen 2010).

Intensjonen med ABLU er å gi særegne muligheter for kompetanseutvikling, ikke bare for den enkelte i utdanningsløpet, men for hele virksomheten studentene er del av. For at ABLU-studiet skal virke kollektivt inn på barnehagen som en kunnskapsvirksomhet er ledelsens engasjement og tilrettelegging for kunnskapsdeling og refleksjon avgjørende (Haugset et al. 2016). På samme tid viser det seg at faglige diskusjoner og refleksjoner i etterkant av ABLU-studentenes kunnskapsdeling i liten grad blir en del av barnehagens kunnskapsutvikling (Birkeland et al. 2019). Videre viser studier at denne studentgruppen opplever kontinuerlige grensekryssinger mellom det å være student og assistent, og mellom det å være assistent og barnehagelærer (Søraunet et al. 2023). Grensekryssingene er knyttet til synliggjøring og bruk av fagkunnskaper, men de har også vansker med å finne sin profesjonsidentitet. Det er imidlertid store forskjeller i kvalitet, omfang og type støtte knyttet til de doble og skiftende rollene som ABLU-studentene må forholde seg til (Høydalsvik 2014). Børve et al. (2020) hevder at veiledning på arbeidsplassen viser seg som et betydningsfullt bidrag til egen læring, samtidig som det er store variasjoner når det gjelder organisering og rolleavklaring mellom student og veileder.

Gjennom å studere, tilegner ABLU-studenter seg nye kunnskaper, men i hvilken grad denne kunnskapen tas imot i barnehagen er uklart. Det kan se ut som at barnehagens voksenfellesskap, her forstått som barnehagepersonalet, har liten endrings- og læringsvilje, og fremstår som motstandere av ny kunnskap (Halland & Winje 2022; Nilsen 2015). Dette kan forstås som at det er den praktiske kunnskapen som tillegges betydning i barnehagens voksenfellesskap, mens den formelle og abstrakte kunnskapen har mindre betydning (Helgøy et al. 2010). Barnehagepersonale med lang erfaring får slik dominere det pedagogiske arbeidet som utøves i barnehagen (Halland & Winje 2022). Ut fra et slikt perspektiv vil det for en ABLU-student være vanskelig å bruke sine nye kunnskaper i praksis. Dette valideres også av Pettersvold og Østrem (2018) som i sin forskning fant at profesjonsutøvere som står i samme stilling etter endt masterutdanning har begrensede muligheter til å benytte kunnskapen sin i barnehagen. Videre finner Ivarson (2023) at barnehagelærere med mastergrad får anerkjennelse fra kollegaer, men også at kritiske spørsmål blir møtt med skepsis. Dette fører til at barnehagelærerne opplever seg misforstått, alene og er redde for å bli oppfattet som «plagsomme». Årsakene til dette kan være at barnehagen er preget av en likhetskultur, en svak faglig tradisjon og at profesjonsutøvere i barnehagen bærer med seg en redsel for å bli oppfattet som «besserwissere» i voksenfellesskapet (Selmer-Olsen et al. 2024).

Vi forsøker med denne studien å komplementere med ny kunnskap knyttet til studenter som tar arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Vårt forskningsspørsmål er: *Hvordan opplever ABLU-studenter å jobbe i egne barnehager samtidig som de tar barnehagelærerutdanning?*

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil vi først presentere Honneth (2003) sine sosialfilosofiske perspektiver om anerkjennelse og ringeakt. Videre vil vi i metodedelen beskrive hvordan empirien er samlet inn og analysert, før resultatene av analysen presenteres og drøftes i lys av Honneths teori. Avslutningsvis kommer en kort oppsummering av studien.

## Honneths sosialfilosofiske perspektiver

### De tre anerkjennelsessfærer

Honneth (2008) skiller mellom tre anerkjennelsessfærer i individets utvikling. Disse sfærene bekrefter ulike sider ved menneskets personlighet, og må erfares for at mennesker skal kunne utvikle sin autonomi (Honneth 2008). Den første anerkjennelsessfæren er kjærlighet. Kjærlighet utløser subjektets grunnleggende selvforhold og selvtillit som danner grunnlaget for intersubjektive forhold. De intersubjektive kjærlighetserfaringene kan gi selvtillit og mot til å uttrykke egne behov, og de rommer en grunnleggende tillit til at andres hengivelse vil vare gjennom ubetinget kjærlighet. Det å bli elsket for den man er, styrker opplevelsen av å være unik, og det er disse erfaringene som muliggjør selvtillit. Hvis gjensidigheten i den intersubjektive spenningen er ødelagt, stivner det til ubevegelige samhandlingsmønstre (Austdal 2016). Mens Honneth (2008) begrenser den sosiale kretsen til å gjelde de primære sosiale relasjonene, mener Jordet (2020) at denne forståelsen av kjærlighet bør utvides til å romme mer enn kun den emosjonelle hengivenhet.

Den andre anerkjennelsessfæren er rettslig anerkjennelse. Denne sfæren gir allmenne rettigheter og selvrespekt som kan skape individuell selvtillit til å delta som autonom borger i det offentlige liv (Honneth 2009). I en samfunnskontekst handler det om å bli anerkjent på lik linje med andre, uttrykt gjennom rettigheter båret av hvordan fellesskapet tenker om oss. Rettigheter er både handlinger og holdninger. Derfor muliggjør erfaringer med universelle rettigheter at mennesker opplever seg anerkjennelsesverdige, og blir seg bevisste som moralske kapable personer (Honneth 2003). Selvrespekt kan utvikles når mennesker blir tatt på alvor og regnet med. En oppnådd rettslig anerkjennelse gir individet status som moralsk tilregnelig.

Sosial verdsetting, også kalt solidaritet, er Honneths tredje anerkjennelsessfære. Denne sfæren danner grunnlaget for selvverdsetting hos subjektet gjennom deling av felles verdier og normer. Sosial verdsetting oppnås når individet utvikler personlige egenskaper og ferdigheter som skiller seg positivt fra andre individer. Å bli sosialt verdsatt gjør det mulig for subjektet å forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. En person kan bare føle seg verdifull, hvis den vet, at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre (Honneth 2008). I motsetning til den rettslige anerkjennelsen, handler sosial verdsetting om individets egenskaper og prestasjoner som bidrar positivt til fellesskapet. Videre skiller sosial verdsetting seg fra kjærlighet ved at det ikke er snakk om «ubetinget» anerkjennelse av individet i seg selv, men en anerkjennelse av subjektets ferdigheter og deltakelse i samfunnet (Fjell 2010). Det vil si en anerkjennelse der subjektet har «gjort seg fortjent» til anerkjennelsen. Sosial verdsetting, er med andre ord, kognitiv i den grad man vurderer verdsettelsen ut ifra en samfunnsmessig standard og felles verdihorizont (Fjell 2010). På samme tid er sosial verdsetting også en emosjonell anerkjennelse. Det betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan tre frem som betydningsfulle (Honneth 2008). Grunnleggende tenkning i anerkjennelsesteoriens tredje sfære er kampen om sosial status innenfor en forståelsesramme av etiske mål og verdier som tjener samfunnet best.

Solidaritet gjør det mulig å uttrykke forskjeller mellom subjekter, samtidig som forskjellene blir verdsatt i en gjensidig intersubjektiv relasjon (Fjell 2010). Av den grunn gir solidaritet en følelse av at man bidrar positivt til fellesskapet.

## Ringeakt

Det er tre komplementære former til Honneths (2008) tre anerkjennelsessfærer: Ringeakt i kjærlighetssfæren, ringeakt i den rettslige anerkjennelsessfæren og ringeakt i den sosiale verdsettingen (solidaritet). Honneth beskriver ringeakt som erfaringer med krenkelser eller fornedrelser, gjennom at anerkjennelse blir nektet eller holdt tilbake. Det er et aspekt ved en skadelig adferd hvor personene krenkes i sin intersubjektive ervervede positive selvforståelse. Krenkelse er det som blir gjort usynlig. Hvis vi ikke ser mennesker eller overser dem, er det en måte å vise forakt på. Ifølge Honneth (2003, 2008) er mennesket sårbart for krenkelser og fravær av anerkjennelse. Anerkjennelse er et psykisk- og grunnleggende behov, og det finnes kanskje ikke en sterkere trang hos mennesker enn å bli sett og forstått. På bakgrunn av de systematiserte og graderte kategoriene av krenkelser, besvarer Honneth (2008) hvordan disse erfaringene gjør et følelsesmessig inntrykk på subjektene. De motiveres til sosial motstand, konflikt og kamp om anerkjennelse. En viktig dimensjon blir på hvilket grunnlag anerkjennelsen trer frem. Anerkjennelse muliggjør selvtillit og selvrespekt, men kan også brukes for å oppnå egen vinning. I et slikt perspektiv vil spenningen mellom anerkjennelse og krenkelse bli et maktmiddel. Betinget anerkjennelse har manipulerende trekk og ivaretar ikke respekt for den andre (Unneland 2019). Anerkjennelse blir forstyrret og underlagt en permanent kamp om hva som er verdifullt. Verdier settes under press i spenningen mellom individ og fellesskap, og i en ensidig prestasjonsorientering. Det handler om verdivalg når enhet avveies mot mangfold, likhet mot forskjellighet og tilpasning mot opposisjon. Målsettingen i enhver kontekst må være å hindre unødvendig krenkelse og opplevelse av mislykkethet, samtidig som en holder tilbake anerkjennelse i form av overfladisk ros. Dette er en balansegang som kan fremme sterke og robuste individer som har tiltro til seg selv (Unneland 2019).

## Metode

Dette er en kvalitativ studie som undersøker ABLU-studenters opplevelser av å jobbe i egne barnehager mens de tar utdanning. Vi har gjennom to fokusgruppeintervju og en individuell spørreundersøkelse innhentet data fra et ABLU-kull med 28 studenter i perioden 2017-2020. Ifølge Lerdal og Karlson (2008) er fokusgruppeintervju en metode som legger til rette for gruppediskusjoner. Denne metoden kan brukes for å beskrive og reflektere over subjektive opplevelser, erfaringer, synspunkter og holdninger til et gitt fenomen eller en spesifikk situasjon. Dette for å få en dypere meningsdannelse fra deltakerne (Madriz, 2000). Ifølge Morgan (1997) og Halkier (2010) kan fokusgruppeintervju også inngå i en kombinasjon med flere datainnsamlingsmetoder og videre brukes som første trinn i å utvikle et spørreskjema. Vi har i denne studien gjort oss nytte av begge deler for å få et større og komplementerende datamateriale.

## Datainnsamling, deltakere og etiske betraktninger

Denne studien er vurdert og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og ABLU-studentene har godtatt deltakelse med informert samtykke. Fem forskere har bidratt med ulike roller. Det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i 2017 i forbindelse med en studie

knyttet til studentenes erfaringer med profesjonssamtaler i barnehagelærerutdanningen (Fjellanger et. al. 2018). Fokusgruppeintervjuet ble tatt opp digitalt og transkribert i etterkant. Det transkriberte datamaterialet utgjorde 45 dataskrevne sider, og ble et utgangspunkt for flere studier (Winje et. al. 2020; Fjellanger et. al. 2020), også denne. Ordet *pedagurk* dukket opp i analysen av datamaterialet. Ordet *pedagurk* har sitt opphav i ordspillet mellom pedagog og agurk. Mens pedagog opprinnelig kommer fra det greske *paidagogos*, som betyr oppdrager eller slave som følger en gutt til og fra skolen, betyr agurk en frukt som brukes som grønnsak eller er syltet i lake til (sur) sylteagurk (Det Norske Akademisordbok 2024). I ordspillet mellom oppdrager og sylteagurk kan *pedagurk* beskrives som en gammel sur skolemester (...) eller bare skolemester. Overført til vårt datamateriale, fant vi, at noen ABLU-studenter blir kalt for *pedagurker* fordi de oppfattes som bedrevitere (skolemester) når de gjennomfører praksiser som er tuftet på nyere forskningsbasert kunnskap. Brukerne av ordet *pedagurk* latterliggjør og harselerer med de som blir kalt for *pedagurker*. ABLU-studentene opplever derfor å bli møtt med motstand og at deres nyervervede forskningsbaserte kunnskaper ikke blir tatt på alvor.

Før fokusgruppeintervju nummer to ble det samme ABLU-kullet muntlig informert om vår nysgjerrighet knyttet til ordet *pedagurk*. De fikk samtidig en åpen invitasjon til å delta i nytt fokusgruppeintervju. Formålet var å finne ut hva ordet *pedagurk* hadde å si for dem, og for deres utøvelse av det pedagogiske arbeidet i egne barnehager. Responsen fra studentene lot vente på seg. Vi gjorde derfor et strategisk utvalg hvor vi inviterte med fem studenter, som vi mente var relevante for tematikken (Jacobsen 2015). Fokusgruppeintervjuet varte i 30 minutter. Vi gjorde lydopptak av fokusgruppeintervjuet som umiddelbart ble transkribert etter gjennomføringen. Det transkriberte materialet utgjorde 12 maskinskrevne sider hvor både ABLU-studentenes og moderatorens stemme er inkludert. I fokusgruppeintervju er samhandlingen og dynamikken mellom deltakerne sentral (Malterud 2012). Studentene, moderator og observatør i fokusgruppen var kjente for hverandre etter to års fellesskap i undervisning og kollokvier. For å ivareta samhandlingen og dynamikken ledet moderator fokusgruppeintervjuet, og stilte spørsmål fra intervjuguiden. Observatøren sørget for at alle stemmene ble hørt, og fulgte opp med spørsmål underveis. For å få mer kunnskap om ordet *pedagurk* og hvordan det å bli kalt for *pedagurk* påvirket hverdagen til studentene i egne barnehager, la vi opp til mer avgrensede spørsmål. Denne avgrensningen kan være en årsak til at fokusgruppeintervjuet kun varte i 30 minutter, og at dialogen mellom moderator og deltakerne ble mer fremtredende enn dialogen mellom deltakerne (Morgan 1997).

Da vi så tilbake på det transkriberte datamaterialet i begge fokusgruppeintervjuene oppdaget vi en større frihet mellom gruppedeltakerne i det første fokusgruppeintervjuet, enn i det andre. Moderatoren opplevde også at deltakerne i det andre fokusgruppeintervjuet deltok ulikt, og at noen stemmer var mer dominerende enn andre. Dette kan skyldes snever tematikk, gruppedynamikk eller moderatorens engasjement. Fokusgruppeintervju som metode ble bevisst valgt fordi det er en måte å holde seg selv tilbake på, og for å unngå å påvirke dialogen mellom deltakerne. Vi erfarte likevel at det var utfordrende å holde en analytisk distanse (Tjora 2021). Vi må også ta i betraktning at studentenes lojalitet til egne arbeidsplasser kan ha påvirket deres engasjement i fokusgruppeintervjuet. At det var den samme moderatoren som deltok på begge fokusgruppeintervjuene, kan også ha spilt en rolle ettersom moderatoren kan ha hatt en implisitt forforståelse av hva de ulike gruppedeltakerne mente med sine beskrivelser. På bakgrunn av dette kan forsker ha moderert informantene slik at de ikke gav en fylldigere

beskrivelse av hva de legger i utsagnet *pedagurk*. Vi tar derfor et forbehold om at datamaterialet ikke er en fullstendig speiling av virkeligheten (Tjora [2021](#)).

Ut fra disse etiske betraktningene fant vi at vi ville gjennomføre en kvalitativ spørreundersøkelse med de samme ABLU-studentene (Halkier, 2010; Morgan 1997). Vi var igjen i kontakt med NSD, som vurderte at personvernet var ivaretatt så lenge studentene samtykket deltakelse. Den kvalitative spørreundersøkelsen inneholdt syv hovedspørsmål med fjorten underspørsmål. 20 fremmøtte studenter fylte ut spørreskjema skriftlig for hånd med samme type penn. Besvarelsene ble transkribert til 24 maskinskrevne sider.

## Analyse

Empirien som danner grunnlaget for denne studien, består av totalt 42 maskinskrevne sider med tekst fra to fokusgruppeintervjuer og et spørreskjema. For å analysere empirien har vi, som forskergruppe, tatt utgangspunkt i Gadamer (2010) sine hermeneutiske perspektiver. Dette metodologiske perspektivet peker på bindingen mellom det som skal fortolkes, konteksten og forforståelsen til den som skal fortolke. Fortolkningen inngår i forskerens forforståelse, skjer i en gitt sammenheng og en vil finne en «dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard 2006, s. 37). Ifølge Gadamer (2010) er forforståelsen ikke en hindring for ny kunnskap, men en forutsetning for systematisk vitenskap. På samme tid blir hermeneutikken kritisert for å være subjektiv og vanskelig å generalisere. Vi mener likevel at det fortolkende perspektivet gir mening, da vi som forskere stadig kan gå tilbake å revidere vår forståelse basert på ny innsikt gjennom å sette empirien inn i en teoretisk sammenheng (Hummelvoll 2010). Vi har i denne studien fortolket empirien med Honneth (2008) sine sosialfilosofiske perspektiver på anerkjennelse og ringeakt. Slik har vi forsøkt å gripe og løfte frem det som viser seg i empirien (Repstad 2007). Analysen i denne studien kan derfor beskrives ut fra tre trinn: tematisering, fortolkning og analyse i lys av teori og tidligere forskning. Vi startet med å tematisere teksten ut fra det første fokusgruppeintervjuet. Denne teksten inneholdt ordet *pedagurk*, samt beskrivelser av ABLU-studentenes opplevelser av å bli kalt *pedagurker* på egne arbeidsplasser. Denne avgrensede empirien ble utgangspunktet for den videre tematiseringen, fortolkningen og analysen i denne studien. Vi var både eksplisitt og implisitt, på jakt etter ABLU-studentenes beskrivelser av ordet *pedagurk* i teksten til fokusgruppeintervju to og i spørreundersøkelsen. Vi gikk videre inn i fortolkningen med våre forforståelser som ble etablert gjennom å ha vært til stede i intervjuene, lest spørreskjemaene, transkribert disse og trukket ut tekst fra transkripsjonene, lest tidligere forskning og Honneth sin anerkjennelsesteori. Ut fra Gadamer (2010, s. 329) blir: «Foregripelsen av helhetens mening til i en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten». Vi studerte empirien gjentatte ganger som del og helhet, og ble oppmerksomme på tre funn: *En stille kamp mellom teori og praksis, en stille kamp innad i profesjonen og en stille kamp om sosial status i barnehagens voksenalder.*

## Resultater og drøfting

### En stille kamp mellom teori og praksis

Vårt første funn, *en stille kamp mellom teori og praksis*, handler om hvordan ABLU-studentene opplever skillet mellom teori og praksis når de deler sine forskningsbaserte kunnskaper med voksenalderet i barnehagen. De opplever at teorien de lærer på høgskolen ikke blir verdsatt i det praktiske arbeidet, og at de blir møtt som bedrevitere/*pedagurker*. Ut fra vår

empiri forstår vi *pedagurk* som et «slengord» i barnehagens hverdagspråk. Det er et negativt ladet ord som kan bidra til å undertrykke ABLU-studentenes teoretiske kunnskaper. En student sier: «Det er et skille mellom teori og praksis i barnehagen. Om en er opptatt av teori, blir en sett på som en *pedagurk*». Selv om ikke alle ABLU-studentene sier at de har opplevd å bli kalt for *pedagurker*, opplever de at voksenfellesskapet signaliserer at teoretisk kunnskap må vike til fordel for praktisk erfaring. En student sier:

«Jeg ble kalt for *pedagurk* da jeg skulle ha et teoretisk fremlegg i barnehagen, og de sa at selv om du lærer noe på skolen så fungerer det ikke alltid slik i praksis. Vi har alltid gjort det sånn så da gjør vi det sånn!».

En annen student sier: «Når jeg kommer med teori sier styrer: «Her kommer studenten!», og ber meg om å legge ned studentrollen». Vi tolker dette som at ABLU-studentene opplever ringeakt og fravær av anerkjennelse når de deler sin forskningsbaserte kunnskap (Honneth 2003). Voksenfellesskapets nedlatende framferd gjør studentenes teoretiske kunnskaper og faglige kompetanse ugyldig. Dette kan med Honneth (2008) forstås som krenkelser. Ifølge Honneth (2003) er mennesket/ABLU-studentene sårbare for krenkelser i fravær av anerkjennelse. Vi oppfatter at ABLU-studentenes opplevelser av å bli krenket, gjør et følelsesmessig inntrykk på dem og at de motiveres til sosial motstand, konflikt og kamp om anerkjennelse. En ABLU-student sier:

«Måten jeg setter grenser og irttesetter barn på skiller seg fra måten assistenter gjør det på. Jeg kan fremstå som mindre «streng» enn dem, men jeg gir meg imidlertid ikke. Jeg velger min væremåte ut fra min kunnskap om barn og rammeplanens innhold. Dette er vel å merke en stille kamp. Vi diskuterer aldri det faktum at vi handler forskjellig overfor barna».

Slik vi forstår dette utsagnet blir verdier satt under press i spenningen mellom individ, fellesskap og en ensidig prestasjonsorientering (Unneland 2019). Her blir ikke ABLU-studenten inkludert i det intersubjektive voksenfellesskapet og anerkjent for den hen er. Den sosiale verdsettingen uteblir når ABLU-studentene uttrykker sine verdier, normer, personlige egenskaper og ferdigheter, og slik mister de muligheten til å utvikle et positivt forhold til sine egenskaper og ferdigheter (Honneth 2008).

Videre tolker vi den *stille kampen* som en asymmetrisk kamp mellom teori og praksis. ABLU-studentene er underdanige med sin teoretiske kunnskap og kan slik stå i fare for å miste tillit til seg selv som kommende profesjonsutøvere. Dette kan hindre dem i å danne og erfare intersubjektive forhold og uttrykke egne behov i barnehagens voksenfellesskap (Honneth 2008; Jordet 2020). På samme tid kan det se ut som at skillet mellom teori og praksis fører til ubevegelige samhandlingsmønstre (Austdal 2016). Praksis og teori står mot hverandre, istedenfor å støtte og komplementere hverandre. Dette blir et tap både for ABLU-studentene og for voksenfellesskapets kunnskapsutvikling. Denne dikotomien valideres av Kaarbye og Lindboe (2016) som hevder at ABLU-studentene i liten grad blir en del av kunnskapsutviklingen i barnehagen. Slik vi ser det kan dette peke mot en misforstått intensjon knyttet til det å ha ABLU-studenter i barnehagen. Det handler ikke om den enkelte ABLU-student som et individuelt tiltak, men om den kompetanseutviklingen som kan skje når ABLU-studentene får dele sin forskningsbaserte kunnskap med voksenfellesskapet i barnehagen (Furu & Granholt 2014; Haugset et al. 2016). Dette krever en engasjert ledelse som ser at ABLU-studiet kan virke inn på barnehagen som kunnskapsvirksomhet (Birkeland et al. 2019; Tverberg & Karlsen 2012)

gjennom å støtte og slippe til ABLU-studentene i barnehagen (Høydalsvik 2014; Søråunet et al. 2023).

### En stille kamp innad i profesjonen

Vårt andre funn, *en stille kamp innad i profesjonen*, handler om ABLU-studentenes opplevelse av at deres forskningsbaserte kunnskap er en trussel for barnehagelærerne som de jobber sammen med i egne barnehager. Disse barnehagelærerkollegaene er de samme som studentene skal samarbeide med når de selv er ferdig utdannet. ABLU-studentene sier:

«Det er et skille. Vi vet kanskje mer enn de pedagogiske lederne nå, og de kan føle seg truet av oss som er under utdanning»,  
«Ja, pedagogisk leder sier til meg at jeg tror vel at jeg vet bedre enn henne nå, bare fordi jeg går på skolen»,  
«Min pedagogiske leder sier til meg at hun er enig i forslaget mitt, men hun skal alltid ha det siste ordet», og  
«I faglige diskusjoner orker jeg ikke å komme med noe faglig lenger, fordi jeg ikke får gjennomslag».

Ser vi dette i lys av den rettslige anerkjennelseffæren til Honneth (2009), blir ikke ABLU-studentene anerkjent av de som allerede står i profesjonen. Studentene opplever å ikke bli tatt på alvor og blir ikke regnet med. Dette kan gå ut over deres profesjonsutvikling, men også deres selvrespekt som kommende profesjonsutøvere. En ABLU-student sier:

«Jeg føler meg alene, og skulle ønske at jeg ble mer hørt. En gang kjempet jeg for at barna skulle få ake i akebakken og begrunnet dette med teorier fra fysisk fostring, men jeg fikk klar beskjed fra pedagogisk leder om at hun hadde mer skole og utdanning enn meg og visste bedre».

Ut fra et slikt utsagn kan vi tolke det som ABLU-studenten opplever at hen ikke har status som et tilregnelig individ, at hen ikke har grunnlag for å delta autonomt eller for å oppleve seg som et anerkjennelsesverdig individ i barnehagens profesjonsfellesskap (Honneth 2003). Videre kan de se ut som om utdanning både gir status, men også brukes som et motargument mot forskningsbasert kunnskap. Dette er i tråd med forskning som viser at de mer erfarne medarbeiderne i barnehagen har liten endrings- og læringsvilje, at den abstrakte og formelle kunnskapen har lite betydning (Helgøy et al. 2010) og at barnehagepersonale med lang erfaring fra barnehagen dominerer det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Halland & Winje 2022). Vår empiri viser at barnehagelærerprofesjonens handlinger, holdninger og ytringer ikke gir ABLU-studentene de samme rettighetene som de selv har. Dette kan skyldes at profesjonen opplever studentene som en trussel, i stedet for å gi dem veiledning, støtte og anerkjennelse (Børve et al. 2020; Honneth 2003; Høydalsvik, 2014).

### En stille kamp om sosial status i barnehagens voksenalleskap

Vårt tredje funn, *en stille kamp om sosial status i barnehagens voksenalleskap*, handler om opplevelsene studentene har når de stiller kritiske spørsmål knyttet til barnehagens pedagogiske praksiser. Det kan se ut som ABLU-studentene opplever at voksenalleskapet oppfatter kritiske spørsmål som kritikk, og ikke som en ressurs som kan bidra til faglig refleksjon, vekst og utvikling i barnehagen (Ivarson 2023). En ABLU-student sier: «Det er et barn som biter

*mye og som blir satt i en stol når det har bitt noen. Jeg liker ikke måten dette blir gjort på (...). Da ble jeg møtt med at det er ikke alt du lærer på skolen som fungerer i praksis». Ut fra dette utsagnet kan vi med Honneth (2008) forstå at ABLU-studenten ikke opplever å bli sosialt verdsatt. Sosial verdsetting handler om anerkjennelse av individers positive bidrag til fellesskapet (Fjell 2010). Voksenfellesskapet kan se ut til å vurdere verdige bidrag ut ifra en annen standard og verdihorisont enn ABLU-studentenes verdihorisonter (Fjell 2010). Sosial verdsetting er en emosjonell anerkjennelse hvor alles ferdigheter og egenskaper fremtrer som betydningsfulle for en felles praksis (Honneth 2008), men slik vi ser det uteblir flerstemmigheten i barnehagens voksenfellesskap når ABLU-studentene opplever å bli undertrykte og ignorerte. Honneth (2008) beskriver krenkelse som det som blir gjort usynlig. Hvis vi ikke ser mennesker eller overser dem, er det en måte å vise forakt på. ABLU-studenter opplever å bli oversett og møtt med forakt når en sier: «Når jeg prøver å delta i felles faglige diskusjoner, blir jeg møtt med blikk, ignorering og avvisning» og «Jeg blir oversett, og mine bidrag blir aldri løftet frem som noe positivt som personalet kan ta med seg i det videre arbeidet».*

En annen grunnleggende tenkning innenfor sosial verdsetting eller solidaritet, er kampen om sosial status. En ABLU-student sier: «Jeg har fått pedagogiske ledere til å storme ut av møter i sinne på grunn av mitt kritiske blikk på språkpakker. I ettertid måtte jeg faglig begrunne hvorfor jeg stiller kritiske spørsmål. Jeg står i det selv om det er vanskelig». Dette er, på den ene siden, et interessant funn som viser at selv om ABLU-studenten ikke oppnår sosial verdsetting og status, likevel ytrer seg og viser sin faglige integritet og motstandsevne. På den andre siden uteblir forskjellene mellom subjektene (pedagogiske ledere og ABLU-studenten) i de gjensidige intersubjektive relasjonene (Fjell 2010). Ringvirkningene av dette kan føre til en likegyldighet hos ABLU-studentene. De sier:

«Jeg opplever at jeg blir mer og mer passiv i å bidra med forslag til forbedring. Til tider føler jeg meg maktesløs og velger å følge «strømmen», selv om det er i strid med mine meninger»,  
og  
«Det er pedagogisk leder sin mening som gjelder. Det tærer på motivasjonen min. Min innsats har ikke blitt anerkjent på lik linje med personalet sine ideer».

For ABLU-studentene vil det å rette seg inn etter spesifikke ferdigheter og prestasjoner som blir applaudert av voksenfellesskapet, være nærliggende å gjøre for å få unngå ringeakt, bli kalt for *pedagurker* og bedrevitere (Honneth 2008; Selmer-Olsen et al. 2024). Det er videre lite solidariske relasjoner å spore i disse utsagnene. ABLU-studentene ser ut til å ha en opplevelse av å ikke kunne bidra med noe positivt i fellesskapet uten å måtte stå i en kamp om å bli verdsatt av voksenfellesskapet. Forskning indikerer at mange ABLU-studenter avfinner seg med å inngå i en likhetskultur med en svak faglig tradisjon (Selmer-Olsen et al. 2024). De har lav sosial status.

## Avslutning

Denne studien viser at ordet *pedagurk* er et nedlatende hverdagsord som benyttes av barnehagens personale om ABLU-studenter. Det kan se ut som om de nyervervede teoretiske kunnskapene som ABLU-studentene bringer med seg inn i barnehagen gjør de til bedrevitere. Videre kan det i vårt datamateriale se ut som at studentene blir en trussel når de stiller kritiske spørsmål til barnehagens pedagogiske arbeid. De blir møtt med skepsis uten å bli tatt på alvor

som kunnskapsbærere. ABLU- studentene inngår i *stille kamper* mellom teori og praksis, innad i egen profesjon og knyttet til sosial status i voksenfellesskapet. De kan bli undertrykt av voksenfellesskapet i egen barnehage og får slik lite erfaring med de tre anerkjennelsessfærene kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (solidaritet) (Honneth 2008). Selv om Honneth's teori ikke er knyttet til verken utdanning, barnehage eller arbeidsliv finner vi hans betraktninger om menneskets (her: ABLU-studentens) behov for anerkjennelse som et menneskelig grunnvilkår som interessant (Jordet 2020). Honneths (2003) anerkjennelsesteori åpner opp for å se etter asymmetriske anerkjennelsespraksiser i barnehagen. Når ABLU-studentene inngår i de *stille kampene* får de med lang erfaring fortsette å dominere det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Baksiden av dette er at ABLU-studentene kan bli hemmet i å oppnå fullstendig selvbevissthet knyttet til sin profesjonsidentitet. Fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt, men med Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori mener vi det er mulig å avdekke forhold som hindrer mennesker i å ta stilling til og utøve innflytelse. Erfaringer med anerkjennelsessfærene er nødvendige for ABLU-studentenes profesjonsutvikling. Dette er erfaringer de ikke kan gi seg selv, men som fordrer et fellesskap å erfare det i og med. ABLU-studentene trenger et åpent og anerkjennende voksenfellesskap som erkjenner at barnehagen har behov for både erfaring og nyere forskningsbasert kunnskap. Vi mener derfor at denne studien kan være et kunnskapsbidrag, og et supplement til barnehage-, utdannings- og kunnskapsfeltet i en tid der rekruttering av barnehagelærere er utfordrende.

Denne studien vektlegger ABLU-studentene og deres opplevelser av å være studenter i egne barnehager. Det er lite forskning på dette, og vi etterspør mer forskning om ABLU-studenter som studerer samtidig som de jobber i egne barnehager. Imidlertid er det viktig å påpeke at andre stemmer fra øvrig personale uteblir i denne studien, og at det bør forskes mer på de organisatoriske utfordringene som kan oppstå når ansatte tar mer utdanning i barnehagen. De «stille kampene» er uuttalte og kan bidra til underliggende konflikter og spenninger i barnehagen som manifesterer seg gjennom rollekonflikter. Dette kan, sammen med en manglende felles visjon for kunnskapsutvikling i barnehagen, føre til at kunnskapsdeling blir en «enveisformidling fra studium til barnehage», noe som kan forsterke spenningene og forhindre et reelt samarbeidsklima. Barnehagelærernes uro over profesjonens kjernekompetanse blir synlig i praksis når kompetansehierarkiet utfordres. For å håndtere dette må det skapes tydelighet rundt ledelse, roller, og en felles forståelse for ABLU-studentenes læringsprosesser. En åpen dialog og anerkjennelse av både den formelle kompetansen til barnehagelærerne og assistentenes erfaring tror vi avgjørende for å bygge et godt fagmiljø i barnehagens voksenfellesskap.

## Litteraturliste

- Austdal, M. B. (2016). *Lærerens relasjon til eleven i lys av Honneths teori om anerkjennelse*. UiO: Masteroppgave.
- Birkeland, N. R., Cameron, D. L., Aasebø, T. S. & Wergeland-Yates, M. (2019). Kunnskapsdeling i Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Fra ideal til praktisk virkelighet. *Uniped* 42(3). <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-07>
- Børve, E., Søråunet, G. A. & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 90-103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>
- Det Norske Akademis ordbok* (2024). Det Norske Akademi for Språk og Litteratur

- <https://naob.no/ordbok/agurk> / <https://naob.no/ordbok/pedagog>
- Fjell, E.K. (2010). *Anerkjennelse og kollektiv ondskap: en undersøkelse av Axel Honneths teori om anerkjennelse med henblikk på teoriens rekkevidde og relevans til fenomenet folkemord*. UiO: Akademisk avhandling.
- Fjellanger, L. I., Halland, S. J. Aa., Nordlie, E. N. & Winje, A. K. (2018). *Profesjonssamtalens mange muligheter – en praksisnær aksjonsforskning i barnehagelærerutdanningen ved HVL Campus Stord*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2711268>
- Fjellanger, L. I., Halland, S. J. Aa., Nordlie, E. N. & Winje, A. K. (2020a). Praksisnære profesjonssamtaler med studenter i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2760>
- Furu, A., & Granholt, M. (2014). Barnehagen som utdanningsarena for studenter i barnehagelærerutdanningen. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 103–110). Akademika forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Halland, S., & Winje, A. K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. FoU-rapport 2016:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøvingsjulepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43–57.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anderkennelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. (Norsk utg.). Pax Forlag A/S
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristoteles og Kant. Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon*, 27(4). <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-10>
- Hummelvoll, J. K. (2010). Forskningsetikk i handlingsorientert forskningsarbeid med mennesker med psykiske problemer. I J. K. Hummelvoll, E. Andvig & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Høydalsvik, T. E. L. (2014). «Eg vert rekna som ein kompetent barnehagelærer allereie no». Om lærarstudenten sin opplevde kvalitet i eit arbeidsplassbasert studieprogram. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K-W. Sæther (Red.), *Det mangfaldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013* (s. 101–129). forlag1.
- Ivarson, K. A. (2023). Barnehagelæreren med mastergrad – med blikk for pedagogikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (9) 88-101. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5130>
- Jacobsen, I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Adlibris: Høyskoleforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kaarbye, K. M. E., & Lindboe, I. M. (2016). The workplace as learning environment in early childhood teacher education: an investigation of work-based education. *Higher*

- Education Pedagogies*, 1(1), 106–120. <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.113207>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage*.
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*.
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Fokusgruppeintervju brukes i økende grad i kliniske forskningsstudier innen helsefag. *Sykepleien Forskning* 3(3), 172-175. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. I: Denzin NK, Lincoln YS, (red) *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Sage Publications.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Nilsen, H. K. (2015). Hvordan posisjonerer barnehagelærere seg som ledere for medarbeidere i barnehagen gjennom skriftlige fortellinger fra yrkessituasjonen? *Nordisk barnehageforskning*, 11(8), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1205>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, M., Søraunet, G. A., & Schram, M. (2024). «Den øverste sjefen, det vil jeg ikke være» – nyutdannede barnehagelæreres ledervisjoner møter barnehagehverdagen. *Nordisk barnehageforskning*, 21(4), 90–109. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.487>
- Søraunet, G. A., Selmer-Olsen, M. & Børve, E. (2023). "Jeg føler jeg står litt sånn imellom". Studenters grensekryssinger i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1). <http://doi.org/10.23865/up.v17.3652>
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tverberg, K., & Karlsen, G. (2012). Hvordan kan barnehagen være en læringsarena i en profesjonsutdanning. I A.M. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Unneland, A.K.R. (2019). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. I R.I. Skoglund & I. Åmot (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Winje, A. K, Halland, S. J. Aa., Nordlie, E. N. & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 115–129. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>