



På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner

Becoming a literature promoter: professional identity constructions among students in Early Childhood Teacher Education

Therese Garshol Syversen

Stipendiat, Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet
therese.syversen@inn.no

Anne Skaret

Professor, Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet
anne.skaret@inn.no

Sammendrag

Arbeid med litteratur er en sentral oppgave for barnehagen, og norsk barnehagelærerutdanning har lang tradisjon for å undervise i barnelitteratur og litteraturformidling. Samtidig eksisterer det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan barnehagelærerstudenter utvikler seg som litteraturformidlere. Denne artikkelen undersøker et utvalg barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner på vei mot litteraturformidlerrollen. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer med 16 barnehagelærerstudenter som i sitt femte semester tar et norskfaglig fördypningsemne, utforskes studentenes profesjonelle identitet som litteraturformidlere i et deltakerperspektiv. Sentrale funn er at studentenes profesjonelle identitet kommer til uttrykk gjennom høy oppslutning om fagkunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling, noe som muliggjør en 'grensekryssing' mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Videre kommer identitetskonstruksjoner til uttrykk i studentenes verdier, holdninger til og refleksjoner om litteraturformidlingens begrunnelser, bokutvalg og barnelesere. Profesjonelle identitetskonstruksjoner kommer også til uttrykk gjennom studentenes selvpoppfatninger knyttet til litteraturformidlerrollen, som blant annet formes av måten studentene opplever at praksisfeltet tar imot og anerkjenner deres nyervervede litterære kompetanse.

Nøkkelord

profesjonell identitet, barnehagelærerutdanning, litteraturformidling, barnelitteratur

Abstract

Literature promotion is a central part of early childhood education, and Norwegian Early Childhood Teacher Education (ECTE) has a long-standing tradition of teaching children's literature and literature pedagogy to its students. However, there is little research-based knowledge on how ECTE students develop as literature promoters. This article examines professional identity constructions among a selection of students in ECTE, towards this role. Through qualitative research interviews with 16 ECTE students who in their fifth semester had chosen an in-depth course in Norwegian, the students' professional identities are examined in a participatory perspective. The findings show that professional identities are constructed through students' positive perceptions of professional knowledge on children's literature and literature promotion, which enables a transfer of knowledge cultures between the study arena and the practice field. Furthermore, identity constructions are evident in students' values and attitudes

concerning the justification of literature promotion, selection of books and child readers. Additionally, professional identity constructions are expressed through students' self-perceptions as literature promoters, which among other things are shaped by the way the practice field receives and acknowledges the students' newly acquired competencies in literature.

Keywords

professional identity, Early Childhood Teacher Education, literature promotion, children's literature

Innledning

Profesjonell identitetskonstruksjon er et kjerneaspekt i det å bli en profesjonsutøver (Nesje, 2018). Ved å konstruere en profesjonell identitet knytter individer mening til seg selv og eget arbeid, og man kopler kravene til den aktuelle profesjonen sammen med egen personlighet (Heggen, 2005). Denne artikkelen utforsker barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. Gjennom barnehagelærerstudiet skal barnehagelærerstudenter, heretter kalt BLU-studenter, utvikle sin barnehagefaglige kompetanse, både teoretisk og praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Følgelig vil utdanningen påvirke studentenes profesjonelle oppfatninger og handlingskompetanse (Heggen, 2005).

Mange studier av profesjonell identitet opererer på et fagovergripende profesjonsnivå (se for eksempel Heggen, 2005; Mørreaunet, 2020). I denne artikkelen forstår vi begrepet fagspesifikt når vi undersøker profesjonell identitetskonstruksjon i lys av litteraturformidlerrollen. Litteraturformidling er en sentral oppgave for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46–48), og barnehagelærerutdanningen har lang tradisjon for å undervise i barnelitterære emner (Solstad, 2018, s. 12). Samtidig eksisterer det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan BLU-studenter konstruerer profesjonell identitet som litteraturformidlere. Hvordan dette foregår, har denne artikkelen til formål å skaffe innsikt i.

Vi undersøker følgende problemstilling: *Hvordan konstruerer BLU-studenter profesjonell identitet på vei mot litteraturformidlerrollen?* For å svare på problemstillingen har vi gjennomført kvalitative intervjuer med en gruppe tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen, som i sin valgfrie fordypning tok et norskfaglig emne med litteraturformidling og barnelitteratur som sentrale tema. Slik utforsker vi studentenes profesjonelle identitetskonstruksjoner i et deltakerperspektiv, der det er deres oppfatninger og refleksjoner som blir satt i fokus.

Bakgrunn

Studier av profesjonell identitetskonstruksjon kan knyttes til profesjonsstudier, som undersøker hvordan ulike profesjoner dannes, organiseres og utvikles (Eik et al., 2015, s. 27). Som eget forskningsfelt dukket læreres profesjonelle identitet opp på midten av 1990-tallet (Beijaard et al., 2004, s. 107). I dag eksisterer det omfattende forskning på feltet, særlig internasjonalt (se for eksempel Eraut, 2004; Thornton, 2012; Tran et al., 2017). Det finnes også studier som har knyttet temaet til norsk barnehagelærerutdanning. Eksempelvis har Klinge (2016) studert profesjonell identitet hos norske BLU-studenter med praksis i Nicaragua, mens Mørreaunet (2020) har studert samspillet mellom utdanning og praksis i profesjonell identitetsdanning.

Med fokus på norskfaget spesielt har Kvåle og Rambø (2015) studert hvordan BLU-studenter uttrykker profesjonell identitet i blogger. De fant at studentenes profesjonelle identitet primært ble uttrykt gjennom bruk av fagspesifikk terminologi og fagdidaktiske refleksjoner. Vår studie dreier seg også om profesjonell identitet og norskfaget i BLU.

Vi avgrensner imidlertid til litteraturformidlerrollen, og vår metodiske tilnærming er også en annen i det at vi studerer hvordan profesjonell identitet blir uttrykt i kvalitative intervjuer.

Teoretiske perspektiver

Med fokus på BLU-studenters profesjonelle identitetskonstruksjoner som litteraturformidlere fordres en redegjørelse for perspektiver på profesjonell identitet, litteraturformidling og litteraturformidlerrollen. Med identitet forstår vi hvordan individet konstruerer oppfatninger av seg selv gjennom prosesser knyttet til både synkrone og diakrone sammenhenger. På den ene siden er kulturell kontekst viktig, og identitet forstås her som resultat av stadige selvkonstruksjoner, som ifølge Mead (1934) skjer gjennom samhandling med andre og ved å tolke andres reaksjoner på oss. På den andre siden er individet også historisk situert og må stadig omfortolke seg selv etter hvert som tiden går. Giddens (1991) beskriver det som at det moderne selvet aktivt og kontinuerlig må skape og gjenskape sin egen selvidentitet, som dermed må anses å være en pågående prosess.

Profesjonell identitet

Som fenomen hviler profesjonell identitet på personlig identitet og omfatter bredere selvidentiteter (Heggen, 2005, s. 447). Arbeidet med å konstruere en profesjonell identitet begynner i utdanningen, men har ikke et endelig «mål» og vil dermed være gjenstand for stadige rekonstruksjoner (Nesje, 2018). Til forskjell fra *profesjonsidentitet*, som er en samlet kollektiv identitet for profesjonen, er *profesjonell identitet* individuelt orientert (Syversen, 2020, s. 175). Samtidig har barnehagelærere sin profesjon til felles, og den kollektive profesjonsidentiteten vil kunne innvirke på individets profesjonelle identitetskonstruksjon.

Profesjonell identitet blir ulikt forstått i forskningslitteraturen, og ofte anvendes begrepet uten å bli definert (Beijard et al., 2004). Dimensjoner knyttet til profesjonell identitet som vi vil fokusere på her, er fagkunnskaper, verdier, holdninger og selvoppfatninger. Dermed forstår vi begrepet i tråd med Heggen (2008, s. 324), som «ei meir eller mindre medviten oppfatning av 'meg' som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein yrkesutøvar».

Når det gjelder fagkunnskap, er det utdanningens hovedoppdrag å bidra til at barnehagelæreren har et solid faglig grunnlag (Steinnes, 2014, s. 29). Samtidig er det ingen automatikk i at det studentene lærer i utdanningen, oppleves som direkte overførbart til praksisfeltet (Mørreaunet, 2020, s. 79). Eraut (2004) bruker begrepet 'transfer' for å belyse studenters vekslings mellom utdanning og praksisfelt. I norsk kontekst har Heggen (2005, 2008) og Mørreaunet (2020) oversatt begrepet til 'grensekryssing'. Studenter kan betraktes som grensekryssere ved at de kan bære med seg fagkunnskaper til praksisfeltet, og omvendt, praksiserfaringer til utdanningsarenaen. Altså kan det skje en verdifull utveksling mellom to kunnskapskulturer. Det betinges imidlertid av at studentene opplever eierskap til kunnskapen, og at den er relevant og godt 'timet'.

Verdier og holdninger er også viktig for profesjonell identitetskonstruksjon. Ulike typer endring, faglige diskusjoner eller en praksis som er i strid med ens egne verdier, kan være anledninger hvor individet posisjonerer seg og tydeliggjør sin profesjonelle identitet (Tran et al., 2017). Ved å konstruere en 'oss versus dem'-situasjon der individet både kan identifisere seg med noe og distansere seg fra noe annet, kan den profesjonelle identiteten komme til uttrykk, hevder Klinge (2016). Det å definere hvem man er, handler altså like mye om å definere hvem man *ikke* er (s. 38).

Profesjonell identitetskonstruksjon kan også knyttes til opplevelsen av egen kompetanse og troen på egen påvirkningskraft, ofte omtalt som 'self-efficacy', eller selvoppfatninger (Manger & Wormnes, 2015). Opplevelser av mestring og forventninger om å lykkes er sentralt for en høy faglig selvoppfatning, som kan forstås som en underkategori av den mer overordnede selvfølelsen (s. 33).

Litteraturformidling og rollen som litteraturformidler

Vi henvender oss til nyere forskning som ser litteraturformidling i lys av kommunikasjons-teori (Ridderstrøm et al., 2015; Ørjasæter & Skaret, 2019). Ørjasæter og Skarets (2019) forståelse av litteraturformidling bygger på Lasswells (2006, s. 84) definisjon av kommunikasjon, framstilt som en femleddet spørresetning: «Who/Says What/In Which Channel/To Whom/With What Effect?». Spørreordet 'Who' viser til hvem som formidler litteratur, 'Says What' viser til hva slags litteratur som blir formidlet, 'In Which Channel' viser til mediet det formidles gjennom, 'To Whom' om hvem det formidles til, og 'With What Effect' viser til begrunnelsene for og virkningene av litteraturformidlingen. Ørjasæter og Skaret videreutvikler Lasswells spørresetning ved å dele leddet 'In Which Channel' inn i de to spørreordene 'hvor' og 'hvordan'. Slik framheves arenaen formidlingen foregår på, samt formidlingsmåten (Ørjasæter & Skaret, 2019, s. 36).

Rollen som litteraturformidler utgjør en del av barnehagelæreres profesjonelle identitet (Syversen, 2020, s. 177). Det praktiske arbeidet med litteratur i barnehagen forutsetter teoretisk og forskningsbasert kunnskap om barnelitteratur og om barn som lesere (s. 172). Altså hviler en god litteraturdidaktisk praksis, samt det å opptre som en litterær rollemodell i barnehagen, på fagkunnskap (s. 177). Det å utvikle en profesjonell identitet som litteraturformidler kan dermed knyttes til en forskningsbasert tilnærming og refleksjoner rundt de ulike spørsmålsleddene hos Ørjasæter og Skaret (2019).

Metodologi

Kvalitative forskningsintervju

Undersøkelsen er en kvalitativ studie av BLU-studenters profesjonelle identitetsutvikling på vei mot litteraturformidlerrollen. Vi betrakter profesjonell identitet som et fenomen som ikke er direkte observerbart (Bryman, 2016, s. 30). Følgelig må vi studere representasjoner av fenomenet. Et empirisk materiale bestående av individuelle intervju og fokusgruppeintervju ble samlet inn. Kvalitative forskningsintervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) som mål å se verden fra intervjupersonens ståsted. Slik kan studien forstås innenfor et fenomenologisk paradigme, der subjektivitet anses som en viktig kilde til kunnskap (Gilje, 2006, s. 6–10). Vi inntar en konstruktivistisk tilnærming og setter fokus på språkliggjøring og det at identiteter konstrueres idet de settes ord på (Klinge, 2016, s. 38). Dermed kan også selve intervjusituasjonen betraktes som en form for identitetsarbeid.

Intervjuene var semistrukturerte, og det ble utviklet en intervjuguide som tematiserte de tidligere nevnte dimensjonene ved profesjonell identitet. Struktureringsgraden sikret at deltakerne fikk de samme spørsmålene, samtidig som intervjueren kunne omformulere spørsmål, endre rekkefølge og stille oppfølgingsspørsmål (Kvale, 1997, s. 72). Gruppeintervjuene ble gjennomført cirka midtveis i fordypningen mens studentene var på studiesamling, og de individuelle intervjuene ble foretatt etter at fordypningen var avsluttet. Studentene hadde følgelig gjennomført praksisperioden og arbeidet med pensum på tidspunktene de ble intervjuet på.

Om deltakerne

Deltakerne består av til sammen 16 BLU-studenter som tok et samlingsbasert fordypnings-emne i norsk i sitt tredje studieår. I emnet er barnelitteratur og litteraturformidling sentrale tema. Studentene møtte et teoripensum som både eksplisitt og implisitt tematiserer ulike dimensjoner ved litteraturformidling, slik disse dimensjonene er redegjort for ovenfor.

Alle studentene deltok i fokusgruppeintervjuene, mens åtte av dem også deltok i individuelle intervjuer. Flertallet av deltakerne hadde mye praksiserfaring fra barnehage gjennom arbeid som assistenter og pedagogiske ledere. Alle er anonymiserte og har fått pseudonymer i denne artikkelen. Navnet på fordypningen er heller ikke oppgitt ut fra anonymiseringshensyn.

Ettersom studien behandler indirekte identifiserbare personopplysninger, ble det søkt om og innvilget godkjenning fra NSD. Videre ble det informert skriftlig og muntlig om hva det innebar for studentene å delta i studien. Studentene signerte skjema for informert samtykke og fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. En av artikkelforfatterne underviste studentene i det aktuelle fordypningsemnet mens datainnsamlingen pågikk. Vedkommende deltok imidlertid ikke i prosjektet på det tidspunktet og var ikke involvert i datainnsamlingen, men kom inn som medforfatter på et senere tidspunkt. Dermed ble ikke medforfatterens roller som underviser og forsker overlappende overfor studentene.

Behandling og analyse av empiri

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert ord for ord, i sin helhet. Transkripsjonene ble analysert med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse, med trekk fra konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Teoretiske perspektiver på profesjonell identitet knyttet til fagkunnskap, verdier, holdninger og selvoppfatninger (jf. Heggen, 2005; Manger & Wormnes, 2015; Mørreaunet, 2020; Klinge, 2016; Tran et al., 2017;), ga viktige impulser til overordnede analytiske kodingskategorier. Disse ble videre koplet til litteraturformidlingsteori, altså formidlingens 'hvem', 'hva', 'hvor', 'hvordan' og 'til hvem' (jf. Ørjasæter & Skaret, 2019). Samtidig ble deler av kodingen gjort induktivt ut fra kategorier som kom til syne i empirien. Analyseenheter består av samtaleemner, eller 'topics' (Svennevig, 1999, s. 163), som vi allokerte til ulike koder. For å kvalitetssikre analysen og styrke studiens reliabilitet kodet vi først materialet hver for oss, og deretter kryssjekket vi hverandres koding (Cresswell, 2009).

Presentasjon av empiri og funn

I denne delen gir vi først en kort presentasjon av de viktigste funnene, før vi går i dybden på fagkunnskaper, verdier, holdninger og selvoppfatninger som uttrykk for profesjonell identitetskonstruksjon i studentintervjuene. Et sentralt funn er at studentene framhevet betydningen av fagkunnskap for profesjonsutøvelse, noe som muliggjorde en utveksling mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Grensekryssingen gjorde studentene i stand til å observere og analysere ulike dimensjoner ved litteraturformidling på forskningsbasert vis i praksisperioden, i tillegg til at de utviklet en litteraturfaglig handlingskompetanse. Studentenes profesjonelle identitet kom også til uttrykk i deres verdier og holdninger ved at de distanserte seg fra disiplinerende og instrumentelle tilnærminger til litteratur, til fordel for sosial-relasjonelle begrunnelser som egenverdi, trygghet og felles litterære referanser. Holdningene deres, og synet på barneleseren, kan ses i sammenheng med fellesnordiske verdier og perspektiver fra estetisk orienterte barnelitteraturforskere. Et siste

sentralt funn er at studentene uttrykte høye selvoppfatninger, noe som kan knyttes til opplevelsen av mestring og handlingsrom i praksis og arbeid i barnehagen, samt praksisfeltets betraktninger av studentene som autoritetspersoner innenfor litteraturformidlingsområdet.

Betydningen av fagkunnskaper for BLU-studentenes profesjonelle identitet

At fagkunnskap stod sentralt i studentenes oppfatning av hva det er å være en litteraturformidler i barnehagen, kom ofte til uttrykk i intervjuene og utmerket seg i partier som omhandlet studentenes praksis- og jobberfaringer. Ifølge Heggen (2008, s. 327, 331) er samspillet mellom utdannings- og profesjonsarenaen sentralt for å forstå profesjonskvalifiseringsprosesser. Ikke uventet ble dette samspillet tematisert da studentene fortalte om oppgaven de skulle løse i praksis. Inspirert av nyere forskning på litteraturformidling fikk de i oppgave å undersøke barnehagerommet som *sted for litteraturformidling*. Oppgaven dreide seg følgelig om litteraturformidlingens 'hvor' (Ørjasæter & Skaret, 2019). Studentene skulle observere og drøfte hvordan barnehagerommets arkitektoniske og materielle utforming tilrettela for barns møter med litteratur, for eksempel med tanke på hvor bøkene var plassert i rommet, om det fantes en egen lesestol, og i så fall hvordan den var innredet.¹ Flere studenter uttalte seg om formidlingsrommet i barnehagen, slik som Lars: «bøkene stod jo helt malplassert, holdt jeg på å si, for de stod jo høyt oppe i en hylle, så jeg måtte løfte barna over skuldrene mine for at de skulle se dem». Noen trakk også inn fagbegreper fra pensumlitteraturen i betraktninger om rommet, slik som Lise: «jeg synes ikke de voksne var noe gode på å sette seg ned der med barna for å lese. Som kanskje gjorde rommet *svakere kodet* [vår kursivering], da, det kunne foregå like mye lek med andre ting som med bøker der». Slike utsagn er uttrykk for at studentene har tilegnet seg fagkunnskap om temaet, og at de opplever at den har relevans for å forstå egne praksiserfaringer. Lises bruk av fagbegrepet 'kodet' fra pensumlitteraturen er koplet til hennes egen oppfatning av de voksnes atferd i formidlingsrommet. Med utgangspunkt i Kvåle og Rambø (2015, s. 19) kan dette forstås som uttrykk for en profesjonell identitet hvor fagspesifikk kunnskap og personlig engasjement ikke er atskilt, men integreert.

I refleksjoner om egne læringsprosesser fortalte studentene at tilegnelsen av fagkunnskap i fordypningsemnet gjorde at de *så* ting på en ny måte, slik Amanda uttrykte det: «Før hadde jeg ikke på en måte blikket. Hver gang jeg kommer inn i en ny barnehage nå, så ser jeg hvor det er bøker, hva slags bøker det er.» Slik uttrykker hun at hun har utviklet et nytt blikk, som hun senere refererer til som 'litteraturbrillene' sine, og som gjør at hun ser ting hun ikke har lagt merke til før. Andre mente at fagkunnskapen ga dem en viss grad av faglig trygghet som litteraturformidlere. Julie formulerte det slik: «det har jo bidratt til at jeg er tryggere i en rolle, da. Men det handler jo om kompetansen, da, føler jeg. Det har jo gitt en trygghet».

Studentene fortalte også om hvordan tilegnelsen av fagkunnskap kunne føre til konkrete handlinger i praksis. Amanda revitaliserte avdelingens lesestol sammen med en

1. Studentene hadde artikkelen «Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen» (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005) på pensum, som viser hvordan pedagogiske roms arkitektur og materialitet påvirker barn og unges handle- og væremåter, og som de leste før de dro ut i praksisperioden. Sentralt i artikkelen står det å se på arkitektur og romlige elementer som «funksjonell koding» av rommet. Et rom som er sterkt funksjonelt kodet, tilbyr bestemte former for anvendelse, mens et svakt kodet rom gir få signaler til brukeren om hvordan rommet skal anvendes. Studentene fikk så i praksisoppgave å undersøke hvordan barnehagerommet var kodet for litteraturformidling.

medstudent, mens Lise valgte seg, på eget initiativ, et fokusområde for praksisperioden basert på et fagbegrep hun møtte i faglitteraturen:

Jeg hadde litt fokus på det med Matteus-effekten. At det er de barna som spør om å bli lest for, som ofte blir lest for. Og hva da med de som ikke viser den interessen, får de egentlig det de har krav på og skal få? . . . Jeg valgte ganske tidlig de barna som brukte lesekroken minst, da, eller de som ble lest minst for, det var de jeg tok med på dialogisk lesing.

For Lise ble Matteus-effekten utgangspunkt for å prøve ut høytlesningens effekt på barn som viste lite engasjement for lesing. Hun brukte fagkunnskap og inntok et kvalifisert blikk på mottakeren ('til hvem') av formidlingen, og hun gjorde konkrete tiltak for å sikre at barna fikk like muligheter til å bli lest for. At studenter og barnehagelærere med kunnskap om litteraturformidling anvender den i praksis, er ingen selvfølge (Syversen, 2020, s. 175). Fagkunnskap er ofte disposisjonskunnskap, altså kunnskap som er tilgjengelig og kan anvendes ved behov (Pålerud, 2012, s. 82). I dette tilfellet anvendte Lise fagkunnskapen hun hadde til disposisjon, noe som tyder på at de teoretiske perspektivene har blitt en integrert del av profesjonsutøvelsen.

Flere studenter fortalte at kolleger og praksislærere anerkjente deres nyervervede fagkunnskaper om barnelitteratur og litteraturformidling. Natalie sa at hun hadde fått «ansvar for å ha lesegrupper og sånt i barnehagen der jeg jobber», mens andre har fått delta i utvelgelsen av hvilke bildebøker som skal kjøpes inn til barnehagen de jobber i. Lars fikk oppleve at praksisbarnehagen tok ham imot som en kompetent aktør:

Jeg føler de var mye flinkere på høytlesning og sånne ting før, og de innrømte også at det har gått litt sånn i glemmeboka . . . så det var gøy å være med på å sette fokus på det igjen, da, å gjøre de mer bevisst på bruk av bøker. Så nå skal jeg ha fokus på litteraturformidling i utviklingsarbeidet vi skal ha i neste praksis. . . . Jeg skal omplassere bøkene, holdt jeg på å si. Og så skal den ene lydbokgruppa gjøres om til høytlesning.

Lars inviteres til å påvirke både bokplassering og høytlesningsrutiner i neste praksisperiode. Slik utnytter både student og praksislærer potensialet som ligger i samspillet mellom utdannings- og praksisarenaen: Barnehagen gir Lars handlingsrom til praktisk utprøving av det han har lært i fordypningsemnet, samtidig som barnehagen får nytte godt av den nyervervede fagkunnskapen om litteraturformidling som Lars har med seg fra studiet.

Felles for flere av studentene var at de viste at de var i stand til å overføre kunnskap og realisere læringspotensialet som ligger i grensekryssingene (jf. Heggen, 2008; Mørreaunet, 2020). Eraut (2010) påpeker at slik kunnskapsoverføring fordrer både god 'timing' av fagkunnskap slik at den oppleves som relevant, i tillegg til at den det gjelder, får eierskap til kunnskapen. Det finnes imidlertid også eksempler i materialet på at studentene utfordret faglitteraturens betydning, slik Kathrine gjorde:

selvfølgelig er det fint å få en forklaring på hvorfor ting er som de er, eller hvorfor barna reagerer som de gjør ved forskjellige typer lesing . . . jeg synes jo liksom det blir veldig sånn, ja, man skal overtenke og analysere og fordype seg i alt. Men . . . det er jo spennende teori og spennende å lese om.

Utsagnet vitner om en åpen innstilling til teori, men også at den ikke alltid oppleves som relevant. En annen student påpekte hvordan teorien ikke 'matcher' med den praktiske barnehagehverdagen. Det var ingen studenter som uttrykte at de var generelt imot å tilegne seg ny fagkunnskap, men enkelte utsagn kan tolkes som at noen studenter opplevde utfordringer med å integrere teoretiske perspektiver der relevansen ikke var like umiddelbar og lett å

se (Syversen, 2020, s. 173). Verdien av teoretisk kunnskap i barnehagen har også ofte blitt utfordret, med en uklar kollektiv profesjonsidentitet for barnehagelærere som resultat (Steinnes, 2014). Imidlertid var det ingen studenter i denne studien som utelukkende orienterte seg mot en mer praktisk kunnskapskultur.

I materialet var det flest eksempler på hvordan studentene tok med seg fagkunnskapen fra studiesamlingene til barnehagen. En årsak til dette kan være at intervjuene foregikk på studiearenaen. Det finnes også eksempler i materialet på at de overførte kunnskap fra praksisarenaen og tilbake til studiearenaen. På ett nivå gjaldt dette for hvordan praksisarenaen ga studentene utprøvningsmuligheter, noe Lise kommenterte i forbindelse med temaet dialogisk høytlesing: «det var veldig spennende å lese om det, men jeg var òg veldig sånn, okei, hvordan skal det her fungere i praksis. Så det var veldig deilig å ha praksis til å teste ut og se at, ja, det fungerer». På et annet nivå gjaldt det hvordan studentene tilegnet seg kunnskaper om litteraturformidling gjennom å observere barnehageansattes formidlingspraksiser. Eksempelvis ble Julie overrasket over praksislærerens bokvalg:

Da tok hun fram litteratur som jeg tenkte, oi, det her hadde jeg aldri tenkt på å ta fram for barna . . . det var veldig mye tekst, lite bilder, og det var sånn jeg tenkte at ikke var så barnevennlig, da . . . men de elska det jo, de var helt med.

Slik viste studentene at de opplevde at praksisfeltets kunnskapskultur kunne bidra til å videreutvikle innsikter i og kunnskap om litteraturformidling.

Betydningen av verdier og holdninger for studentenes refleksjoner om litteraturformidlingens 'hvorfor', 'hva' og 'til hvem'

Hva studenter opplever som *viktig*, og hvordan de posisjonerer seg i faglige diskusjoner, er ifølge Klinge (2016) og Tran et al. (2017) tydelige uttrykk for profesjonell identitet. BLU-studentenes verdier og holdninger kom særlig til syne i refleksjoner om litteraturformidlingens 'hvorfor', 'hva' og 'til hvem'. Når det gjelder begrunnelser for litteraturarbeid i barnehagen, var studentene opptatt av at formidlingen kunne ha ulike mål. Oppfatninger om barnelitteraturens egenverdi ble uttrykt gjennom utsagn som «en bok kan leses bare for å leses» (Amanda) og «fokuset bør ikke være på at barna skal lære dét og dét» (Lars). Kathrine insisterte på et mangesidig potensial ved litteraturformidlingen, et syn som ble uttrykt av flere:

Litteratur er så mangt. Alt fra det å bare lese for opplevelsens skyld til at man får et bedre språk, og ikke minst at man lærer så mye av forskjellige bøker. Man kan sette seg inn i andres verden og lære om andre kulturer, lære om fag, det er så stort potensial.

Begrunnelser for litteraturformidling knyttet til sosial-relasjonelle funksjoner, med fokus på trygghet, kos og felles litterære referanser, var mest framtrødende. Studentene var kritiske til det de opplevde som operasjonaliserte begrunnelser i praksisfeltet, hvor lesingens funksjon var å «roe ned» barna. Dermed ga utsagnene deres om formidlingens 'hvorfor' gjenklang i litteraturredaktiske diskusjoner og debatter de siste årene, der studentene posisjonerte seg på tilsvarende vis som estetisk orienterte barnelitteraturforskere (Dybvik, 2016; Syversen, 2020). Flere hadde observert i praksis eller i arbeid i egen barnehage at når barnehagene jobbet med bøker, for eksempel i samlingsstund, bar det ofte preg av en disiplinierende tilnærming som studentene tok avstand fra, der lesing ofte ble ensbetydende med «hysje- og kjeftesituasjoner». Ved å tidvis distansere seg fra det noen av dem opplevde som en

etablert praksis i noen barnehager, konstruerte studentene til en viss grad en 'oss versus dem'-situasjon (jf. Klinge, 2016). Det kom også til syne ved at de snakket om et felles 'vi', underforstått studentene ved fordypningsemnet.

I refleksjoner om bokutvalget i barnehagene, litteraturformidlingens 'hva', ble ordet «tilfeldig» mye brukt. Bokutvalget var ofte et resultat av donasjoner fra foreldre og ansatte i barnehagen: «det er slitte bøker, ødelagte bøker, teipa bøker» (Amanda). Studentene opplevde at det de omtalte som «kommersiell litteratur», som de assosierte med masseproduserte Disney-bøker, utgjorde en sentral del av bokutvalget. Dette var de hovedsakelig kritiske til, deriblant Hilde, som karakteriserte kommersiell litteratur som «litterær fastfood». Studentene var opptatt av at barna skulle ha tilgang til et rikt utvalg av bøker, med både eldre og nyere litteratur, et «bredt spekter» (Lars). Dermed ble barnehagenes bokutvalg et område der studentenes profesjonelle identitet kom tydelig til uttrykk (jf. Klinge, 2016; Tran et al., 2017). Dette var også tilfellet da studentene diskuterte såkalt utfordrende bildebøker, altså bøker som handler om alvorlige tema som død, skilsmisse og overgrep. Studentene opplevde denne litteraturen som viktig, men de var nølende til å skulle bruke den i barnehagen, noe de begrunnet med at den kunne virke skremmende: «*Annas himmel*, *Krigen* og *Blekk-spruten* er kanskje de bøkene som gjorde sterkest inntrykk på meg . . . Men jeg ville ikke tatt dem fram i barnehagen uten grunn» (Julie). *Behovet* for denne typen litteratur ble av studentene tolket ganske bokstavelig i retning direkte gjenkjennelse for barnet. Flere uttalte for eksempel at man kunne lese Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus' bildebok *Krigen*, som tematiserer skilsmisse, med barn som opplevde dette hjemme. Noen studenter uttalte imidlertid at de ennå ikke følte seg trygge nok til å bruke slike bildebøker i barnehagen. Selv om studentene posisjonerte seg kritisk til bokutvalget i barnehagene, og særlig bruken av kommersiell litteratur, var de mer i tråd med praksisfeltet når de uttalte seg om bildebøker de opplevde som utfordrende.

Studentenes tilbakeholdenhet med å bruke utfordrende bildebøker kan også ses i sammenheng med deres syn på barn. Vurderingen av litteraturformidlingens 'hva' kunne altså ikke løsrives fra litteraturformidlingens 'til hvem', barneleseren. Det var særlig frykten for at barna skulle bli redde, som var utslagsgivende. Samtidig omtalte studentene barna som aktive, deltakende og medvirkende lesere, med preferanser og innspill som hadde en naturlig plass i litteraturformidlingen: «det handler om å være inkluderende, lyttende overfor barn og barns innspill, se alle» (Julie). Flere påpekte at barn kunne lese bildebøker på andre måter enn voksne, for eksempel at de er gode til å se detaljer i bildebokoppdrag. Studentene hadde også opplevd at barna kunne ha andre tolkninger og opplevelser av en bok enn dem selv. For eksempel fortalte Amanda at hun og datteren hadde hatt vidt forskjellige tolkninger av Stian Holes bildebok *Annas himmel*, som handler om en mors død, noe hun syntes var fint.

Studentenes selvoppfatninger i rollen som litteraturformidlere

Opplevelsen av egen kompetanse og troen på egen påvirkningskraft er som nevnt en sentral dimensjon av den profesjonelle identiteten (Manger & Wormnes, 2015). Etter at fordypningsemnet var gjennomført, reflekterte studentene på ulikt vis rundt sin egen rolle som litteraturformidlere i barnehagen, altså formidlingens 'fra hvem'. Flere identifiserte seg med rollen, deriblant Amanda, som fortalte at «det er fullt av bøker rundt meg på arbeidsplassen og på hjemmebane, og jeg er ikke redd for å bruke dem». Andre var mer nølende, slik som Beate:

Jeg ser på meg selv mer som en litteraturformidler nå enn før, kanskje, men likevel ikke så veldig. Jeg har veldig lyst til, jeg føler jo at det er veldig viktig, så jeg har veldig lyst til å se på meg selv som en litteraturformidler etter hvert.

Beates utsagn gir gjenklang i de teoretiske perspektivene på profesjonell identitet som denne studien bygger på, altså at det er snakk om en pågående prosess uten et endelig mål (jf. Nesje, 2018). Flere fortalte at de hadde utviklet en trygghet som litteraturformidlere og et blikk for litteraturformidling. Dette var særlig knyttet til å vurdere det fysiske miljøet, som de jobbet med i praksisoppgaven, men òg til vurdering av barnelitteratur. Noen inntok et metaperspektiv, og til dels et kritisk blikk, på egen praksis. Beate fortalte om barnehagen hun selv er pedagogisk leder i: «Vi har et bibliotek som det tar ti minutter å gå til, så det er absolutt lagt til rette for at det skal være bra leseforhold i barnehagen vår. Men enn så lenge er det nå ikke det.» Slike utsagn kan tolkes som uttrykk for både faglig trygghet og profesjonalitet, en evne til å skille 'hvem jeg er' fra det profesjonelle 'hva jeg gjør'.

Selv om studentene i ulik grad identifiserte seg med rollen som litteraturformidler, hadde de høye faglige selvoppfatninger (jf. Manger & Wormnes, 2015) på området. De uttrykte en tro på sin egen innflytelse og påvirkningskraft. Kathrine beskrev det som at «vi har jo litt bedre utgangspunkt, vi som har gått her, vi vet om mer litteratur». Flere opptrådte som ledere og reflekterte rundt hvordan de kunne påvirke de andre i barnehagen i forbindelse med arbeid med litteratur, slik som Lise:

Det blir min oppgave å synliggjøre hvorfor vi skal ha mangfold [i bokutvalget], stille litt kritiske spørsmål, vise de andre at det å lese en bok betyr ikke at de voksne leser den fra a til b uten at barna kan avbryte, for eksempel.

Slik ser det ut til at studentene opplevde at fordypningsemnet ga dem en faglig tyngde i litteraturarbeidet, som igjen ga dem mulighet til å gå inn i en «ekspertrolle» i egne barnehager.

Diskusjon og avslutning

I intervjuene med BLU-studentene kom konstruksjoner av profesjonell identitet på vei mot litteraturformidlerrollen til uttrykk på flere vis. Studentene vurderte fagkunnskap høyt, noe som gjorde dem i stand til å være grensekryssere mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Med grunnlag i teoretiske og forskningsbaserte perspektiver tok studentene initiativ til å fornye bokutvalget, tilrettelegge barnehagens rom bedre for litteraturformidling og aktivt involvere barn som viste liten interesse for lesing. På den måten anvendte studentene fagkunnskapen de hadde til disposisjon (jf. Pålerud, 2012). Det tyder på at de opplevde den som relevant og godt timet (jf. Mørreaunet, 2020), samt at avstanden mellom kunnskapskulturene ikke var for stor. Funnet er i tråd med Heggens (2005) studie, som fant at førskolelærerstudenter vurderte fagkunnskap høyt og oppfattet at den fikk økt relevans gjennom utdanningen. Funnet kan også ses i sammenheng med Kvåle og Rambø (2015), som peker på en tilsvarende internalisering av fagspråk og fagkunnskap hos barnehagelærerstudenter. Samtidig skiller det seg fra Steinnes' (2014) undersøkelse, der studentene, hvorav mange jobbet som assistenter ved siden av studiet, betraktet utdanningen som «et nødvendig onde». Kanskje kan ulikhetene forklare med at vi intervjuet studenter som tok et fordypningsemne med tydelig avgrenset fokus. En annen mulighet er at gjentatte diskusjoner om barnehagelæreres status de seneste årene kan ha gjort studenter mindre tilbøyelige til å undergrave egen profesjon (jf. Steinnes, 2014).

At studentenes utsagn om litteraturformidlingens 'hvorfor' knyttet seg til estetisk orienterte perspektiver på litteratur, er ikke nødvendigvis overraskende, da slike begrunnelser kan

leses ut fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og studentenes teoripensum. Samtidig skiller denne posisjoneringen seg fra de mer disiplinerte og nytteorienterte tilnærmingene som de opplevde i praksisfeltet. Dybvik (2016) beskriver hvordan barnehager primært knytter arbeidet med litteratur til barns språkutvikling. I lys av denne forskningen, samt beskrivelsene studentene gir av praksisfeltet i denne studien, vil studentene selv kunne utgjøre en motvekt til eksisterende litteraturredidaktiske praksiser i barnehagen.

I refleksjoner om barneleseren kom fellesnordiske barnehageverdier til uttrykk, med fokus på barns lek, deltakelse og medvirkning (Klinge, 2016). Barneleserne ble oppfattet som kompetente og deltakende, samtidig som at studentene uttrykte at de ønsket å skjerme barna for mer utfordrende barnelitteratur. Enkelte av utsagnene kan kanskje sies å reflektere et mer romantiserende syn på barn (Syversen, 2020, s. 151–154), og det er mulig at studentene i dette tilfellet orienterer seg mer mot praksisfeltets kunnskapskultur enn forskningsbasert fagkunnskap. Samtidig er selvstendig refleksjon rundt ulike teoretiske perspektiver også en del av barnehagelærerstudenters posisjonering og profesjonelle identitetskonstruksjoner (Syversen, 2020, s. 173).

Selv om studentene omtalte seg selv som i en prosess, hadde de en opplevelse av at de hadde ervervet seg en kompetanse som gjorde dem bedre rustet til å utvikle og lede arbeidet med barnelitteratur i barnehagen enn andre uten tilsvarende utdanning. Opplevelsen av mestring og handlingsrom kan ha bidratt til å støtte oppunder de høye selvoppfatningene. Det samme gjelder for praksisfeltets betraktninger av studentene som kompetente i litteraturformidling, da selvkonstruksjoner påvirkes av andres oppfatninger og reaksjoner på oss (Mead, 1934). At studentene hadde høye selvoppfatninger og vurderte fagkunnskap som viktig, kan kanskje motvirke det Steinnes (2014) beskriver som en usynliggjøring av nyutdannedes kunnskapsgrunnlag i møtet med praksisfeltet, som er en særlig utfordring for barnehagelærerprofesjonen. Når studentene etter hvert fullfører utdanningen, må de selv tre fram med sin særskilte kompetanse, samtidig som barnehagene må være villige til å ta dem imot (Ødegård, 2011). For barnehagelæreres profesjonelle identitet blir dette viktig ettersom det får direkte betydning for deres videre profesjonslæring og opplevelse av profesjonalitet (Steinnes, 2014).

Beijard et al. (2004) minner om at profesjonell identitet påvirker profesjonsutøvelse, profesjonell utvikling og holdninger. Hva slags profesjonell identitet BLU-studenter konstruerer på vei mot litteraturformidlerrollen, får følgelig implikasjoner for hvordan de vil tilrettelegge for barns møter med barnelitteratur i barnehagen, samt hvilken litteratur de lar barna få møte. Samtidig som profesjonell identitet er et sammensatt fenomen som kan studeres i et fagovergripende perspektiv, vil vi ut ifra våre funn framheve verdien av å også undersøke profesjonelle identitetskonstruksjoner i mer fagspesifikke sammenhenger. På denne måten kan man få dypere innsikt i barnehagelærerprofesjonens mangefasetterte arbeid, hvor litteraturformidling er ett av flere underutforskede felt. Gjennom koplinger mellom barnehageprofesjonen mer overordnet og det fagspesifikke kan forskningen også bidra til å etablere et mer helhetlig barnehagepedagogisk kunnskapsfelt.

Litteratur

- Beijard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Sage.

- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet? I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 122–133). Cappelen Damm.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace Learning in Context* (s. 201–221). Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Gilje, N. (2006). Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(1), 5–22.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446–460. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2005-06-06>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Klinge, O. E. (2016). «Det er jo lek og læring, sant?»: Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 36–52. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.210>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvåle, G. & Rambø, G.-R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging. A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 8–28. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2015-01-02>
- Lasswell, H. D. (1948/2006). The Structure and Function of Communication in Society. I P. Cobley (Red.), *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Vol. 1* (s. 84–95). Routledge.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Hentet fra: https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
- Mørreaunet, S. (2020). Mellom sertifisering og kvalifisering – grensekryssing som aktivitet i profesjonell identitetsdanning. *Nordisk tidsskrift og utdanning og praksis*, 14(1), 75–89. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2070>
- Nesje, K. (2018). *Motivation and professional identity in a context of multiple career choices*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Pålerud, T. (2012). Barnehagelærerkunnskap – fra fag til kunnskapsområder. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 78–98). Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, K. I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor. Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling. Nye analyser og perspektiver* (s. 15–37). Pax Forlag.
- Solstad, T. (2018). Om bokas tema. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 11–16). Fagbokforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrka og samarbeidet med assistentane*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Svennevig, J. (1999). *Getting Acquainted in Conversation: A Study of Initial Interactions*. J. Benjamins.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

- Thornton, A. (2012). *Artist, researcher, teacher: A study of professional identity in art and education*. Intellect Ltd.
- Tran, A. Burns, A. & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity, *System*, 67, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.014>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledeses mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. (Doktoravhandling.) Universitetet i Oslo.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Cappelen Damm Akademisk.