

KAPITTEL 7

Masterutdannede profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap

Kristina Axelsen Ivarson OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: Med utgangspunkt i intervjuer med barnehagelærere med masterutdanning forsøker forfatteren i dette kapitlet å belyse hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, og hvilken rolle de har eller tar i det kollegiale fellesskapet. Det er de transkriberte intervjuene som danner grunnlaget for analysene og diskusjonen som føres i kapitlet. Det som kommer frem i intervjuene, er at masterutdanning har bidratt med større trygghet og har gitt barnehagelærerne større mot til å ytre seg kritisk til og stille spørsmål ved den pedagogiske praksisen i barnehagen. Det kommer også frem at det kan oppleves utfordrende å være en kritisk profesjonsutøver sammen med andre. Barnehagelærerne forteller om hvordan de etter masterutdanningen møter utfordringer på en annen måte, og at de justerer rollen sin for å kunne være den profesjonsutøveren de selv ønsker å være, og som de identifiserer seg med.

Nøkkelord: kritikk, profesjonsutøvelse, masterutdanning, identitet

Abstract: Based on interviews with kindergarten teachers with master's degrees, the author sheds light on who they are as professionals and the role they have or take in the collegial community. The transcribed interviews form the basis for the analyses and discussions described in the chapter. What emerges from the interviews is an understanding that the master's degree has enhanced confidence and given kindergarten teachers more courage to express themselves critically and question the pedagogical practices in the kindergarten. It also becomes apparent that being a critical professional practitioner alongside others can be challenging. Kindergarten teachers describe how, after completing their master's degrees, they approach challenges in a different way, making adjustments to become the professional practitioner they want to be and identify with.

Keywords: criticism, professional practice, master's education, identity

Innledning

I dette kapitlet retter jeg søkelys mot hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, og mot hvilken plass de har i barnehagen. Barnehagepersonalets kompetanse har de siste årene fått økt oppmerksomhet, og resultater fra blant annet prosjektet GoBaN¹ (Alvestad et al., 2019) beskriver en sammenheng mellom barnehagepersonalets kompetanse og barnehagekvalitet. Denne sammenhengen blir også fremhevet i Kunnskapsdepartementets nasjonale barnehagestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 14). I samme strategi blir barnehagelærere med masterutdanning utpekt som en viktig ressurs for å vurdere og utvikle barnehagens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Intensjonene er på mange måter klare, men flere studier av barnehagelærere med masterutdanning som er gjennomført innenfor norsk barnehagekontekst, peker i retning av at det varierer hvorvidt kompetansen utnyttes i barnehagen, og hvilke vilkår og rammer som møter barnehagelærerne (Kasin & Gulbrandsen, 2022; NOU 2022: 13; Pettersvold & Østrem, 2018, 2023; Sjøvold et al., 2022). Studiene viser også variasjoner i hvordan barnehagelærerne selv opplever at de får anerkjennelse og kan bruke kompetansen sin i barnehagen.

Jeg ønsker med dette bidraget å rette oppmerksomhet mot profesjonsutøvelsen, og å undersøke hvilken rolle barnehagelærere med

1 «Gode barnehager for barn i Norge», forskningsprosjekt om kvalitet i norske barnehager.

masterutdanning tar eller har i barnehagen. Med utgangspunkt i barnehagelærernes beskrivelser forsøker jeg å svare på følgende problemstilling: Hvem er barnehagelærere med masterutdanning som profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap?

Det empiriske materialet kapitlet bygger på, er individuelle semistrukturerte intervjuer med elleve barnehagelærere med masterutdanning, hvor alle arbeider i barnehagen. Alle barnehagelærerne har tatt en barnehagefaglig masterutdanning, og alle har arbeidserfaring fra barnehage.² Gjennom kapitlet skriver jeg «barnehagelærere med masterutdanning», «masterutdannede barnehagelærere» og «barnehagelærere» om hverandre, og alle viser til intervjupersonene.

I kapitlet presenterer jeg først de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for analysen og diskusjonen. Videre presenterer jeg den metodiske tilnærmingen og analysen av materialet, før jeg avslutningsvis diskuterer resultatene i lys av de teoretiske perspektivene.

Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette avsnittet først redegjøre for den profesjonsforståelsen jeg legger til grunn for kapitlet. Deretter vil jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepet «profesjonsrolle». Både «profesjonsforståelse» og «profesjonsrolle» er relevante begreper når jeg søker å forstå barnehagelærernes beskrivelser av egen kompetanse og profesjonsutøvelse etter masterutdanning, og hvordan utdanningen kan ha betydning for rollen de tar eller har i barnehagen.

Det som kjennetegner en profesjon, er blant annet at den er en type yrke der man skal utføre bestemte oppgaver basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag tilegnet gjennom høyere utdanning (Molander & Terum, 2008, s. 13). I tillegg til kunnskapen tilegnet gjennom høyere utdanning er det behov for skjønn, fordi den vitenskapelige kunnskapen ikke er kontekstfølsom. Skjønn er nødvendig for å forbinde den vitenskapelige generelle kunnskapen med den konkrete situasjonen (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Jeg legger i dette kapitlet til grunn en profesjonsforståelse som bygger på to elementer: For det første har profesjonsutøveren en generell vitenskapelig kunnskap, for eksempel om barns lek, læring og utvikling. For det andre er det også behov for kunnskap om og forståelse av det Rothuizen

2 Barnehagelærerne kommer fra ulike deler av landet og representerer både private og kommunale barnehager.

og Togsverd (2023, s. 233) benevner som *ikke-viten*. Ikke-viten handler om en bevissthet om at det i pedagogisk arbeid alltid er mye man ikke vet (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 235). I det pedagogiske arbeidet beveger man seg i et felt av ubestemthet, både fordi barna barnehagelærere arbeider med, alltid er noe annet og mer enn det vi allerede kan vite, og fordi vi ikke med sikkerhet kan vite hva vi skal gjøre (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 233). Pedagogikk som prosjekt er derfor usikkert. Som profesjonsutøver kan man ikke vise til en oppskrift eller til sikker kunnskap, men man må likevel handle. I det ligger en forutsetning om en åpenhet for alt vi ikke vet, men som vi må undersøke (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 236). Når man beveger seg i det ubestemte, og i det man ikke kan vite, må man ifølge Rothuizen og Togsverd (2023, s. 50) spørre seg om man er på rett vei. I arbeidet med å svare på spørsmålet må man undersøke, prøve ut og vurdere. Skal man kunne forstå og oppdage det som skjer, samt kunne undersøke og stille spørsmål til refleksjon, har profesjonsutøverne behov for et fagspråk (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Togsverd og Rothuizen (2013, s. 22) understreker at et fagspråk er nødvendig både for å snakke på en undersøkende og dialogorientert måte om det pedagogiske og om hva som er pedagogisk i hverdagen, og for å kunne opprettholde sin posisjon som profesjonsutøvere. Fagspråket er også nødvendig for å kunne stille spørsmål, som er en viktig del av det å forholde seg til og ta ansvar for en faglig praksis, der eget perspektiv alltid er begrenset (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 11). Fagspråket vil på den måten ha betydning for at man som barnehagelærer kan dele kunnskap med andre og åpne opp for ulike perspektiver i arbeidet mot god pedagogikk.

Når jeg i kapitlet bruker begrepet rolle, relateres det til profesjonsrollen og til den rollen barnehagelærere med masterutdanning tar eller har i barnehagens kollegiale fellesskap. Som profesjonsutøvere har barnehagelærerne en spesiell yrkesrolle som del av en yrkesmessig organisering av personer med samme utdanning (Molander & Terum 2008, s. 20). Til grunn for begrepet rolle eller yrkesrolle ligger en forståelse av at rollen som barnehagelærer henger sammen med egen identitet som profesjonsutøver. Individets oppfatning av hvem han eller hun ønsker å være, og av hvem han eller hun er, er et sentralt spørsmål i de teoretiske diskusjonene om identitet (Heggen, 2008, s. 323). Identitet er noe vi er eller ønsker å være; rollen er noe vi gjør. Både egne og andres forventninger til hvordan en rolle skal utøves, er med på å definere innholdet i rollen, og forventningene skiller seg på den måten fra hvordan man selv identifiserer seg med rollen

(Steinnes, 2014, s. 30). I dette skillet kan det ligge en motsetning mellom ønske, altså ideal, og realitet. Motsetningene kan føre til at oppgaver ikke blir gjennomført slik barnehagelærerne tenker er riktig (Steinnes, 2014, s. 30). Som medlem av et team bestående av personer med ulik utdanning og kompetanse, og i en kultur som kan være det Steinnes (2014, s. 87) definerer som lekmannspreget, kan disse spenningene mellom forventninger og identitet være store. I begrepet lekmannspreg ligger det her en forståelse av at et flertall av personalet i barnehagen er uten formell kompetanse, og at dette kan innebære en kultur som er preget av likhet og flat struktur (Eik et al., 2016, s. 56; Steinnes, 2014, s. 87). Ulikhet i kompetanse og en kultur preget av likhet kan ha betydning for hva som oppleves som riktig eller viktig kunnskap i barnehagen, for hvilke muligheter som finnes for uenighet, og for hvilken rolle man tar.

Metode

Målet med denne studien er å få innsikt i masterutdannede barnehagelærere sine erfaringer og opplevelser. Jeg har valgt semistrukturerte intervjuer som metode for innsamling av empiri, og jeg har intervjuet totalt elleve barnehagelærere med masterutdanning. Rekruttering av barnehagelærere med masterutdanning skjedde gjennom snøballmetoden (Johannessen et al., 2010, s. 109): Jeg kontaktet bekjente i fagmiljøet som videresendte informasjon om prosjektet til aktuelle kandidater, som jeg i neste omgang kontaktet. Jeg valgte metoden fordi den på en praktisk måte kunne sette meg i kontakt med intervjupersoner som var relevante med tanke på utvalgsriteriene. Metoden ble også valgt for å unngå å rekruttere bekjente. Intervjuene ble gjennomført via Zoom og transkribert av meg i etterkant.³ Etter hvert intervju noterte jeg ned min egen opplevelse av stemningen og av intervjuet. Notatene ga på den måten kontekst til transkripsjonene.

Alle barnehagelærerne jeg har intervjuet, har en stilling som innebærer at de har ansvar for det pedagogiske og faglige arbeidet i barnehagen. To av de elleve barnehagelærerne har delt stilling, det vil si at de i deler av stillingen har arbeidsoppgaver som ikke er direkte knyttet til det pedagogiske arbeidet i avdelingen. De resterende ni barnehagelærerne er del av

3 I forkant av intervjuene fikk alle intervjupersonene informasjonsskriv og undertegnet samtykkeerklæring. Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), meldeskjema 301905.

grunnbemanningen ved sine avdelinger. Tre av barnehagelærerne har det jeg vil beskrive som formaliserte roller. Med formaliserte roller mener jeg at de er tildelt andre oppgaver, en annen rolle eller en annen tittel som følge av at de har masterutdanning. I tillegg til de to som har delt stilling, er det én barnehagelærer til som har en formalisert rolle. De resterende åtte barnehagelærerne har i mer og mindre grad det jeg definerer som uformelle roller. Det betyr at de sporadisk får ansvar i for eksempel møter, eller de er i perioder blitt bedt om å gjøre andre oppgaver.

Presentasjon og analyse av materialet

Jeg presenterer her mine analyser og tolkninger av det empiriske materialet. Jeg har gjennomført flere gjennomlesninger av materialet, og jeg har vært opptatt av å finne ut om det er temaer eller kategorier som er mer fremtredende enn andre. Spørsmål jeg har stilt i møte med materialet, er for eksempel: Hvordan beskriver barnehagelærerne profesjonsutøvelse sammen med andre i barnehagen? Hva forteller barnehagelærerne om det at de har en annen kunnskap, og hvordan kunnskapen blir mottatt av kollegaene? Jeg har spesielt vært opptatt av temaer der profesjonsutøvelsen skjer sammen med andre kollegaer i barnehagen.

Jeg har etter flere runder med lesning av materialet kommet frem til fire temaer som jeg har valgt å dele analysen etter. Alle temaene berører profesjonsutøvelse og profesjonsrollen og er delt inn i overskriftene «Den kritiske profesjonsutøveren», «Om å være profesjonsutøver med masterutdanning i et kollegialt fellesskap», «Om å ta rollen som rollemodell» og, til slutt, «Barnehagelærere med masterutdanning – som alle andre barnehagelærere?». Det første temaet sier noe om barnehagelærernes beskrivelser av kritikk, og om hvordan de opplever at de er mer kritiske etter masterutdanning. Neste tema omhandler hvordan barnehagelærerne posisjonerer seg og kan utøve sin rolle som del av praksisfellesskapet. Det tredje temaet handler om hvordan barnehagelærere med masterutdanning definerer seg selv som rollemodeller og utøver kunnskapen sin gjennom profesjonsutøvelsen. Det fjerde og siste temaet handler om barnehagelærernes refleksjoner omkring den rollen de formelt sett har i barnehagen etter masterutdanning.

I presentasjonen av sitater fra det empiriske materialet har jeg valgt å gi barnehagelærerne fiktive navn for å ivareta anonymiteten. I de tilfellene jeg stiller oppfølgingsspørsmål, har jeg brukt mitt eget navn.

Den kritiske profesjonsutøveren

Opplevelsen av å være mer kritisk etter masterutdanning blir tematisert og trer frem i det empiriske materialet. En av barnehagelærerne, Elin, sier:

Jeg tror kanskje den største styrken er det å klare å se og å være litt mer kritisk. Jeg tror jo kanskje at det kritiske blikket har kommet fordi jeg tok masteren. Det å våge å stille spørsmål og det å våge å se flere perspektiver på ting.

Elin fremhever det å se i sammenheng med det å være kritisk. Jeg merker meg spesielt at hun beskriver at masterutdanningen gjør at hun nå våger å stille spørsmål. Det forstår jeg som et uttrykk for større trygghet – til å tørre å være kritisk og til å se flere perspektiver. Også Marthe opplever en endring etter masterutdanningen som hun beskriver slik: «Jeg har blitt mere kritisk også, da. Hvor kommer disse ideene fra, og hva er det, ja, hvorfor skal alle tenke likt, hvorfor er det et mål?»

Marthe kobler, som Elin, det å være mer kritisk til det å stille spørsmål. Spørsmålene Marthe beskriver, er åpne og bærer på den måten ikke preg av å ha en fasit. Med spørsmålene utfordrer hun det som kan forstås som en enighetskultur, der alle tenker likt. En annen som beskriver en større evne til å stille spørsmål etter masterutdanning, er Martin. Han sier det slik:

Jeg er veldig plagsom [latter], jeg stiller spørsmål veldig ofte, både til meg selv og til andre. Jeg tror for meg så er det hovedforskjellen etter masterutdanning [...]. Jeg har kanskje noen andre perspektiver og igjen det lille kritiske spørsmålet på slutten av en diskusjon. Vi må passe oss for, hva er våre behov, og hva er barnas behov.

Slik Martin beskriver det, kan det å stille spørsmål oppleves som å være til bry. Jeg forstår det som at Martin møter motstand når han ytrer seg kritisk. Samtidig synes jeg hans reaksjonen med å le og riste på hodet tyder på en trygghet, og på at han kan ta rollen som «plagsom» fordi det handler om barna, om barnas behov. Martin definerer seg selv og sin rolle som annerledes fordi han kan bidra med andre perspektiver og spørsmål. En annen som utdyper hvordan det kritiske utspiller seg, er Gunnhild:

Jeg jobber i en barnehage, vi er en del av et forskningsprosjekt, og når det på en måte kom, så er det jo noe vi er pålagt å gjøre, men der kanskje mange av de andre var sånn, «ja, vi bare tar det inn i planene våre», var jeg mer sånn: «Hva er poenget? Hvorfor gjør vi det her?» Stille de der spørsmålene. Det gjør jeg også veldig mye i hverdagen når avgjørelser bare blir tatt, så stopper jeg litt mer opp og spør: «Hvorfor det?» Prøve å tenke litt rundt det man gjør, og så ikke bare gå på den automatikken. Det å ha den masterkompetansen, da, gjør at man kanskje undrer seg mer, enn på en måte å hoppe til en sånn båsfasit. Masteren har utvidet horisonten slik at man undrer seg litt mer, kanskje.

Gunnhild beskriver hvordan hun er kritisk både til det som kommer inn i barnehagen, fra noen utenfor barnehagen, for eksempel forskningsprosjekt, og til det som skjer i hverdagen i barnehagen. Hvordan hun stiller spørsmål ved et forskningsprosjekt som barnehagen forventes å ta del i, vitner om mot og trygghet, men også om at hun gjennom masterutdanningen har en grunnleggende forskningskompetanse og kunnskap om at det som kommer frem i forskning, ikke nødvendigvis er udiskutable sannheter.

Både Elin, Marthe, Martin og Gunnhild beskriver hvordan masterutdanning har ført til at de stiller flere spørsmål, undrer seg og ser flere perspektiver. De sier også at masterutdanningen har gitt dem trygghet til å posisjonere seg, og til at de tar rollen med å utfordre en kultur som ofte kan fremstå som en enighetskultur. Hvordan barnehagelærerne fremhever det med å stille spørsmål, viser at de evner å språkliggjøre egne refleksjoner og å undre seg over det som skjer. Spørsmålene er ikke preget av skråsikkerhet, men av det jeg forstår som en åpenhet.

Om å være profesjonsutøver med masterutdanning i et kollegialt fellesskap

Det å være barnehagelærer med masterutdanning i barnehagen, hvilken rolle man tar, og hvordan man blir møtt i det kollegiale fellesskapet, blir tematisert i intervjuene. Andreas er den eneste med masterutdanning i sin barnehage og i hele sin barnehageorganisasjon, som består av flere barnehager. Han beskriver sin opplevelse slik:

Altså, de rundt meg, de verdsetter jo min kompetanse, men å bringe med seg den kritiske tanken, det er utrolig vanskelig, for du møter på sett og vis ikke det samme, eller den samme kompetansen, da. Så jeg opplever jo kanskje at folk blir litt tilbaketrukket hvis man løfter fram litt kritiske spørsmål. Det er vanskelig, man må liksom trå varsomt for hvilke spørsmål man stiller.

Andreas sier at han som del av kollegiet dels får anerkjennelse for sin kompetanse, og dels opplever han det å være eneste masterutdannede som utfordrende. Det er utfordrende fordi han som del av et team med ansatte med ulik kompetanse må finne sin plass og sin rolle. Andreas er bevisst på denne ulikheten, og han anerkjenner at den ligger der som en forutsetning som har betydning for hvordan han møter kollegaene. Jeg forstår det slik at Andreas tar en rolle som innebærer å være oppmerksom og årvåken, slik at han hele tiden kan gjøre vurderinger for å unngå tilbaketreking fra kollegaenes side. Det som handler om varsomhet i møte med kollegaer, er også noe Marthe beskriver:

Marthe: Jeg stiller spørsmål åpent sammen med andre også, men jeg er jo også litt, jeg tenker jeg kan ikke alltid være kritisk. Jeg er mye mer kritisk inni meg enn det jeg kommuniserer ut. Jeg velger og filtrerer, jeg velger ut hva jeg vil kjempe for i barnehagen. Jeg sier ikke alt jeg tenker, liksom, det hadde ikke vært så lurt, tror jeg. Man må på en måte spille litt, jeg føler at jeg spiller litt. At jeg er med på ting som jeg på en måte synes er helt greit, men som jeg kanskje ikke står helt inne for. Man må velge sine kamper.

Kristina: Kan du utdype hvorfor du gjør de vurderingene og justerer deg? Handler det om avstand i kompetanse?

Marthe: Ja, og i barnehagen er det jo ekstremt da, tenker jeg. Fordi at de som jobber på avdelingen min, og som jeg snakker mest fag med og har møter én gang i uken med, de har jo ikke, der er det på en måte like mange som ikke har noe utdanning i det hele tatt, sånn at da blir det jo veldig vanskelig.

Marthe beskriver hvordan hun gjør vurderinger underveis, og hvordan hun i møte med kollegaene velger å bli med på noe hun i utgangspunktet

er kritisk til. Ved å tilpasse seg og tåle at ikke alt blir slik hun ville gjort det, prøver Marthe å finne sin rolle i det kollegiale fellesskapet. Slik jeg forstår det, tar Marthe et bevisst valg om å holde noe tilbake for å unngå for mye motstand som kanskje kan gjøre arbeidet mer utfordrende, både for hennes del og for arbeidet hun og kollegaene sammen skal gjøre med barna. Men også fordi hun vet at hun ikke møter samme kompetanse, noe hun uttrykker som frustrerende. En annen som beskriver hvordan han jobber med å finne sin egen rolle i barnehagen, er Lukas. Han beskriver sin egen rolle i møte med barn, og hvordan han opplever å bli møtt av andre. Han forteller om en situasjon han husker spesielt godt. I situasjonen observerer han og noen kollegaer noen barn som leker:

Barna står og hopper opp og ned, de hadde funnet hockeykøller, og det bråker noe sinnssykt. Og så ser jeg blikket til kollegaen min, og så tenker jeg: «Nå sier han det.» Så da tenker jeg at da får jeg være litt sånn føre var, så jeg sier: «Oi, se, de utforsker lyd.» Jeg forsøker å ta et steg tilbake i stedet for å avbryte. Bare for å spørre, liksom, hva er det som skjer her? Å stoppe opp og stille spørsmål, er det bråk, eller er det noe annet? Er det konflikt, eller er det noe annet?

Lukas' beskrivelser viser en barnehagelærer som er oppmerksom på hva som kommuniseres, han tolker blikkene til kollegaen, og han vurderer at han skal være «føre var», som han sier. Det kan tenkes at han har erfart noen lignende situasjoner tidligere. I denne situasjonen kan det synes som om Lukas oppfatter det som del av sin rolle å unngå at barnas lek blir avbrutt. Han ser det hele med et utenfrablikk, men inviterer med sine spørsmål kollegaene til felles refleksjon, selv om han i dette tilfellet ikke får svar. Dette eksemplet viser hvordan Lukas jobber for å finne sin posisjon. Han har noen andre perspektiver som han legger frem, og spørsmålene han stiller er åpne; Lukas kommer ikke med en fasit. Han åpner på den måten opp for de andres perspektiver. Jeg blir nysgjerrig på hvordan situasjonen utspiller seg videre, og på reaksjonen til kollegaen, så jeg stiller et oppfølgingsspørsmål:

Hvordan opplever du at det blir møtt av dine kollegaer når du handler slik og stiller denne typen spørsmål?

Lukas tar seg en liten tenkepause før han forteller:

Det er veldig varierende. Det kan være litt tøft, faktisk, noen ganger så kan jeg føle meg litt alene, noen ganger har jeg på grensen til nesten følt meg latterliggjort. Grunnen er at etter noen uker så fikk jeg en sånn [fra en kollega]: «Er dette en situasjon hvor barna utforsker lyd igjen, eller er det bråk»? Jeg kjenner at ok, her ligger det ting, da, som man kan snakke om videre, det er vanskelig, men jeg klarer å leve med det på en helt annen måte nå etter master, for jeg skjønner også det her med at vi kommer fra ulike perspektiver.

Lukas beskriver hvordan måten de andre reagerer på, kan oppleves vanskelig, og at han opplever å være alene. Det er tydelig at det er krevende for Lukas når han beskriver det «å føle seg latterliggjort», men det er også interessant hvordan Lukas fremhever at det er noe han kan leve med. Masterutdanningen har gjort det annerledes å møte motstand. Han skjønner på en måte at han og kollegaene har ulik kunnskap, og at han ikke får det samme tilbake. Han anerkjenner at det som skjedde, må snakkes om, men også at grunnen til at episoder som den overstående skjer, kan handle om at de kommer fra ulike perspektiver.

Både Andreas, Marthe og Lukas er inne på utfordringen med å ha en annen kompetanse enn kollegaer, uten at de spesifiserer om de mener avstand i kompetanse til ufaglærte assistenter eller til alle uten masterutdanning. Alle barnehagelærerne reflekterer over hvilken rolle de tar, og på den måten posisjonerer de seg selv i det kollegiale fellesskapet. Jeg opplever at alle tre jobber tett med kollegaene sine i barnehagen, og at det tette samarbeidet har betydning for vurderingene som tas. De er opptatt av å trå varsomt, noe som har betydning for rollen barnehagelærerne tar; rollen er i stadig ending. Beskrivelsene barnehagelærerne gir, viser at de er opptatt av å være taktfulle i møte med de andre kollegaenes perspektiver, og de lar disse perspektivene spille en rolle for hvordan de utøver sin kunnskap. De masterutdannede barnehagelærerne kan ikke alltid være dem som stiller spørsmål, stopper opp og løfter ulike perspektiver; det må kontinuerlig vurderes hva som er rett i de ulike situasjonene.

Om å ta rollen som rollemodell

Flere beskriver hvordan de bevisst arbeider med å justere egen rolle. Oddvar reflekterer over hvem han er sammen med de andre, slik: «Jeg får

delt kunnskap i det daglige arbeidet mitt, at man er en rollemodell i hvordan man utfører arbeidsoppgavene sine.» En annen som beskriver hvilken rolle hun inntar, er Oda:

Jeg er ganske synlig og hørbar, samtidig så går jeg ikke rundt og sier at det dere gjør, er idiotisk og galt, jeg prøver heller å være rollemodell, ikke sant, å vise hva jeg gjør. Vi er så snille i barnehagen, det er vanskelig å si til en person: «Du kan gjøre det eller det ...»

Når barnehagelærerne selv anvender begrepet rollemodell i sine beskrivelser, forstår jeg det som at de har en bevissthet rundt egen profesjonsutøvelse og sine muligheter for å kunne påvirke. Når de definerer seg selv som rollemodeller, åpner de opp for å bli observert. Det kan være flere grunner til at barnehagelærerne velger å være rollemodeller. Det kan handle om det som ble tematisert i avsnittet over, eller om det som Oda beskriver, at hun ikke vil være belærende. Det å sette søkelyset på seg selv og vise hva man gjør, er kanskje i noen sammenhenger en enklere tilnærming enn å fortelle kollegaer hva som kan være lurt å gjøre. Denne balansen synes Oda er problematisk, fordi man, med hennes ord, «er så snille i barnehagen». Nettopp dette sier noe om det fellesskapet og den kulturen Oda skal finne sin rolle i, og om hvorfor hun velger en annen strategi. Også Milla forteller om det å være rollemodell som en strategi, og hun beskriver tankene bak:

Jeg håper og tror at slik jeg er i praksis, at jeg kan smitte over til andre, og jeg er veldig åpen for å svare hvis de lurer på hvorfor jeg gjør det, eller hvorfor jeg gjør det. Det ser jeg på som bare positivt. Det jeg håper, er at ved å være en rollemodell kan jeg få flere interessert og nysgjerrige.

Milla beskriver hvordan hun håper at hun påvirker gjennom egen utøvelse, men hun åpner også opp for spørsmål. Ved å invitere til samtale om det som skjer, åpner hun opp for et blikk på egen praksis. Når Oda viser og snakker om det som skjer, kan hun forstås som en dobbel rollemodell – for utøvelse i praksis, men også for å begrunne og samtale om praksis. En annen som fremhever det som handler om dialog og samtale, er Lukas. Han beskriver hvordan han utøver sin kunnskap sammen med andre, slik:

Vi jobber mye med rom der får jeg brukt mye av min kompetanse og prøve å vise litt veien inn til å stille spørsmål. Jeg snakker veldig høyt om hva det er jeg tenker når jeg går inn i et rom. Det er bevisst, både for min egen del, men også for at andre skal forstå at selv om jeg sitter stille, eller selv om jeg ... selv om jeg kan se ut som en passivitet, så handler det kanskje mer om å bare la barna få lov til å utfolde seg, og så blir jeg med på det.

Også Lukas deler kunnskap gjennom det jeg forstår som en rollemodell-rolle. Han bruker også språket i tillegg til profesjonsutøvelsen for å formidle sin kunnskap. Lukas beskriver egne tanker rundt hvorfor han gjør som han gjør, og han er opptatt av at det å bruke språket både kan bevisstgjøre ham selv, men også av at det er en måte å dele kunnskap og samtale med andre på. Ved å beskrive og kommentere egen utøvelse åpner han opp for refleksjon over egen praksis og for å sette ord på profesjonsutøvelsen.

Både Oddvar, Milla, Oda og Lukas beskriver hvordan de prøver å finne sin rolle, og at de har endt opp med å prøve å være rollemodeller. Deres valg kan fortelle noe om kulturen, om enighet og om at det eksisterer noen forventninger om at man skal ha en rolle som «snill». Det å plassere seg og finne sin rolle i det kollegiale fellesskapet kan være utfordrende når denne kulturen råder, og å ønske å være en rollemodell kan på den måten synes å være en hensiktsmessig strategi.

Barnehagelærere med masterutdanning – som alle andre barnehagelærere?

Det varierer om barnehagelærerne jeg har intervjuet, har fått andre roller, stillinger eller egne oppgaver etter masterutdanningen. Når barnehagelærerne forteller om egen rolle, tematiseres arbeidet med å realisere forventninger knyttet til å ha en masterutdanning i barnehagen. Joanna er en av barnehagelærerne som har en stilling som ikke inngår i grunnbemanningen. Selv om hun på den måten er fristilt, altså ikke tilhører en avdeling, men beveger seg rundt i hele barnehagen, har hun støtt på utfordringer. Hun sier det slik:

Joanna: Det har vært veldig utfordrende å finne en form, altså at man har mye man vil nå ut med, og så har det vært utfordrende å finne den formen.

Kristina: Når du snakker om form, er det det organisatoriske du tenker på da?

Joanna: Ja, det var det som var veldig utfordrende, fordi det er jo en ny stilling, og den skulle daglig leder og jeg skape sammen. Så det var jo veldig åpent, så når jeg kom på avdeling, ble det vanskelig, for det nye blir jo ofte definert som det gamle. Så man blir dratt tilbake til det gamle, og det kjente jeg at det var ikke lett. Det å skape lommer å bevege meg i har vært utfordrende, men noe jeg hele tiden har holdt fast ved at er veldig viktig, da. Det var først når vi endret på når jeg skulle komme, det ble bedre.

Joanna går ikke vakter som de andre. Det gir henne en fleksibilitet, men også en utfordring fordi når hun arbeidet i en avdeling førte det til at hun ble dratt tilbake til «det gamle», altså til rollen som pedagogisk leder. Jeg forstår det slik at det ligger en forventning om at hun skal være noe annet, enn en ordinær pedagogisk leder. Joanna leser opp stillingsbeskrivelsen for sin formaliserte rolle, og slik jeg forstår den, handler oppgavene innenfor rollen om mye av det samme som en barnehagelærer eller pedagogisk leder på en avdeling har ansvar for, bortsett fra at hun ikke har ansvar for oppfølging av barn og foreldre på en bestemt avdeling. Joanna beskriver at hun opplever at det utfordrende å vite hvordan hun skal «plassere seg» i sin rolle overfor kollegaer. Når hun snakker om lommer å bevege seg i, forstår jeg det som en metafor for handlingsrom. Det at Joanna har en mer fleksibel stilling, medfører en usikkerhet; det eksisterer en forventning om at hun skal være noe annet enn tidligere, når hun var pedagogisk leder, men det er ikke tydelig hva. I spenningsfeltet mellom forventningene og «det gamle» beskriver hun hvor viktig det er hele tiden å finne et handlingsrom slik at hun får mulighet til å finne en rolle. Jeg forstår Joanna dithen at hun ønsker å drive profesjonsutøvelse sammen med sine kollegaer, men at ulike forventninger og en åpen stilling har gjort det krevende å innta den rollen hun ønsker.

En annen som tematiserer hvordan han realiserer det å være barnehagelærer med masterutdanning, er Martin. Han er del av grunnbemanningen, men han har ikke det pedagogiske lederansvaret, som det er en annen barnehagelærer som har. Martin har på den måten en noe friere stilling. Han reflekterer omkring egen rolle som del av grunnbemanningen slik:

I starten så tenkte jeg at det var et problem, det at jeg var en del av grunnbemanningen, for da var det jo ikke tid til å gjøre alle de tingene som jeg eller lederen eller andre så for seg at jeg skulle gjøre. Så tenkte jeg, det kan da ikke være et problem å ha en ekstra kompetent person som en del av grunnbemanningen, da må jeg jo se på det helt feil. Sånn at, nei, jeg tenker nå at det er gull. Barnehagen har en person med master som går som en barnehagelærer. Den viktigste jobben jeg skal gjøre, er fremdeles med ungene, som alle andre barnehagelærere.

Martin beskriver også en forventning om at barnehagelærere med masterutdanning skal være noe annet enn en ordinær barnehagelærer eller pedagogisk leder. Det er interessant hvordan Martin så tydelig innser at det å ha ekstra kompetanse er en ressurs nettopp i grunnbemanningen. Når jeg leser Martin sine beskrivelser og ser dem i lys av Joanna sine, virker det som det Martin problematiserer, er det Joanna står midt oppi; at det er et problem eller en utfordring å være del av grunnbemanningen, eller det som Joanna kaller «det gamle». Martin konkluderer med at den viktigste jobben er med barna. Han er profesjonsutøver, og det er praksis det handler om. Måten Martin beskriver det på, tyder på at han identifiserer seg med alle andre barnehagelærere. Han er ikke noe annet enn profesjonen, men del av den.

Diskusjon

Jeg har valgt å dele diskusjonen i to, ut fra de nyansene som ligger i problemstillingen. I første del vil jeg diskutere hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, før jeg i andre del diskuterer hvilken rolle barnehagelærere med masterutdanning har i barnehagens kollegiale fellesskap. Det er glidende overganger mellom de to delene i diskusjonen, så diskusjonen må forstås i lys av det.

Hvem er barnehagelærere med masterutdanning som profesjonsutøvere?

Et tema som kommer frem i intervjuene, handler om kritikk. Alle barnehagelærerne fremhever opplevelsen av å være mer kritiske, og av at de har fått et mer kritisk blikk etter masterutdanningen. Sammenhengen mellom masterutdanning og det å få mer kritiske barnehagelærere er noe

også Pettersvold og Østrem (2018, 2023) beskriver i deres undersøkelse av barnehagelærere med masterutdanning. I intervjuene fremkommer det at masterutdanningen har gitt barnehagelærerne en trygghet som gjør at de som profesjonsutøvere våger å være kritiske. Kritikken kommer til uttrykk gjennom spørsmål og ved å bringe inn ulike perspektiver på egen og barnehagens pedagogiske praksis. Med større trygghet og evne til stille kritiske spørsmål åpner de opp for kritiske refleksjoner. De er åpne for uenighet og verdsetter kollegaenes perspektiver, noe jeg ser i sammenheng med hvordan de beskriver hvordan spørsmålene formuleres. Spørsmålene bærer ikke preg av skråsikkerhet eller en fasit, men heller av en åpenhet som inviterer til dialog og felles refleksjon. Det forteller noe om barnehagelærernes profesjonsforståelse. Som profesjonsutøvere med masterutdanning våger de å rette oppmerksomheten mot det de ikke kan vite, det som Rothuizen og Togsverd (2023, s. 235) kaller *ikke-viten*. Måten barnehagelærerne stiller spørsmål og undersøker eller kaster lys over praksis fra ulike perspektiver på, kan tyde på en bevissthet og oppmerksomhet om at de beveger seg i et felt preget av ikke-viten. I det ubestemte feltet av ikke-viten er ikke veien gitt, og barnehagelærernes spørsmål kan ses som måter å svare på om de er på rett vei på. Når barnehagelærerne beskriver hvordan tryggheten har gitt dem mot til å stille spørsmål, viser det også at de evner å anvende et fagspråk. Hennum og Østrem (2016, s. 26) fremhever at profesjonsutøveren har behov for et fagspråk for å kunne forstå og oppdage det som skjer i barnehagen. Barnehagelærerne beskriver ikke eksplisitt det som handler om fagspråk, men sier at de stiller spørsmål og reflekterer over det som skjer, noe som ikke hadde vært mulig uten at de hadde et språk for det. Språket blir brukt for å undersøke hva som skjer, som da Gunnhild sier: «[...] når avgjørelser bare blir tatt, så stopper jeg litt mer opp og spør: 'Hvorfor det?'». Måten språket brukes på, og spørsmålene som stilles, forteller noe om barnehagelærernes væremåte som undrende, undersøkende og åpne for at man ikke kan vite helt sikkert. I og med at barnehagelærerne ikke kan vise til sikker kunnskap, men i ulike situasjoner må være åpne for det de ikke vet, spiller deres trygghet og evnen til å sette ord på egne refleksjoner og spørsmål en rolle for å kunne opprettholde barnehagelærerposisjonen som en profesjon (jf. Togsverd & Rothuizen, 2013, s. 22; Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 291). Barnehagelærerne våger å stille spørsmål, å se kritisk på egen praksis og å belyse praksis fra ulike perspektiver, og gjennom det arbeidet forvalter de sin autonomi og kvalifiserer sin kunnskap slik at de kan opprettholde sin legitimitet som profesjonsutøvere i barnehagen.

Hvilken rolle har barnehagelærere med masterutdanning i barnehagens kollegiale fellesskap?

Som tryggere og mer kritiske profesjonsutøvere kan det virke som de masterutdannede barnehagelærerne får en annen rolle i det kollegiale fellesskapet. De opplever sin nye kritiske rolle i møte med kollegaene på ulike måter. For det første kan måten barnehagelærerne åpner opp for ulike perspektiver på, gi dem en rolle som diskusjonspartner eller dialogpartner. For det andre er det også tydelig at rollen som en som stiller spørsmål og er kritisk, kan være vanskelig for barnehagelærerne. De beskriver selv det jeg forstår som et spenningsfelt mellom det å trå varsomt og budskapet de vil nå ut med. Barnehagelærerne beskriver hvordan måten de blir møtt på, påvirker måten de utøver rollen sin på. De gjør vurderinger, og de aksepterer vurderinger og handlinger de ikke er helt enig i, som Marthe sier: «Man må velge sine kamper.» Samtidig beskriver de hvordan masterutdanningen har ført med seg en annen robusthet, og hvordan de tåler motstand på en annen måte enn tidligere, som en av barnehagelærerne sier: «[...] jeg skjønner også det her med at vi kommer fra ulike perspektiver.» At rollen endrer seg, kan dermed handle om hvordan barnehagelærernes profesjonsutøvelse blir mottatt, men også om omfattende motsetninger mellom barnehagelærernes identitet og andres forventninger til rollen. Det å ha en rolle innebærer ulike forventninger, og måten man identifiserer seg med rollen på, har betydning for hvordan man ønsker å utøve den (Steinnes, 2014, s. 30). Måten barnehagelærerne beskriver at de vurderer når og hvordan de ytrer seg kritisk, synliggjør en fleksibel barnehagelærer som har en bevegelig rolle. I noen tilfeller gjør barnehagelærerne forsøk på å utfordre en gitt tankegang, mens de i andre tilfeller justerer seg og aksepterer noe de ideelt sett skulle ønske de kunne gjøres annerledes. Steinnes (2014, s. 30) beskriver hvordan det i skillet mellom forventninger og egen identitet kan ligge en motsetning mellom realitet og ideal. Vurderingene og justeringene de masterutdannede barnehagelærerne gjør synliggjør at de beveger seg i en kultur med ulike forventninger til rollen, og hvordan disse forventningene kan stå i motsetning til egen identitet, og til det de selv tenker er en ønskelig måte å utøve rollen på.

Barnehagelærerne har gjennom masterutdanning fått trygghet, og tryggheten har gitt dem mot til å ytre seg kritisk. Men de har også fått en trygghet på hvem de er, altså på sin egen identitet som barnehagelærer.

Trygghet på egen identitet kan være av betydning når man er del av et kollegium med ulike personer med ulik kompetanse, slik det er i barnehagen. Ulikhet eller motsetning kan også ses i lys av tidligere forskning, blant annet avhandlingen til Steinnes (2014), som beskriver barnehagens kultur som lekmannspreget. Det som kommer frem i intervjuene om ulike utdanningsnivåer, og forskjellen det fører med seg, og om en kultur som er preget av enighet, kan favnes av begrepet lekmannskultur. I denne kulturen oppleves det krevende å være barnehagelærer med masterutdanning. Avstanden i utdanningsnivå beskrives både som «ekstrem» og som at «man møter jo ikke det samme». Barnehagelærerne er bevisst de vilkårene som ligger i barnehagen, og de jobber med å posisjonere seg og med løpende å endre sin rolle sin som profesjonsutøver. Å være rollemodell og å håpe at de andre observerer og kanskje blir inspirert, er en strategi barnehagelærerne velger for å tilpasse seg, for dermed å unngå at motsetningene blir for store. Selv om barnehagelærerne beskriver hvordan de justerer seg og endrer sin rolle, kan det synes som at noen strever mer enn andre med å finne sin rolle og med å posisjonere seg, noe som kanskje særlig gjelder de barnehagelærerne som har fått en egen stilling. De som inngår som del av grunnbemanningen, ser ut til å ha en annen forståelse og andre forventninger til sin egen rolle. De skal ikke være noe annet enn en profesjonsutøver, de skal være nær barna, med den kunnskapen de har. Dette ønsket om å være profesjonsutøver kobler jeg til barnehagelærernes identitet. De er masterutdannede barnehagelærere, men kanskje er de først og fremst barnehagelærere.

Avsluttende refleksjon

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å si noe om hvem barnehagelærerne er som profesjonsutøvere i det kollegiale fellesskapet i barnehagen. Barnehagelærerne med masterutdanning opplever en annen trygghet enn før utdanningen, som gjør det mulig å være mer kritisk og åpen i de pedagogiske situasjonene. De er profesjonsutøvere som våger og har evne til å anvende fagspråket sitt i profesjonsutøvelsen. Jeg hadde forventet at barnehagelærerne skulle være mer opptatt av det som handlet om å være kritisk til programmer og politiske beslutninger, men det som særlig fremheves, er hvordan de er kritiske innad i barnehagen. Det kan selvsagt ha sammenheng med spørsmålene mine, men det kan også handle om at barnehagelærerne er opptatt av det nære. Det er liten tvil om at det kan

oppleves krevende å være barnehagelærer med masterutdanning i barnehagen, men med den tryggheten de har tilegnet seg, tåler de ulikhet og motstand på en annen måte enn før utdanningen. Jeg hadde en tanke om at de masterutdannende barnehagelærerne ville fortelle mer om at de ønsket noe annet etter utdanningen, for eksempel å være en som holder kurs, eller en som har en mer administrativ eller faglig lederrolle. Men det er gjennomgående profesjonsutøvelsen – arbeidet sammen med barna og kollegaene – de forteller om i intervjuene. Barnehagelærerne forteller hvordan de stadig arbeider med å posisjonere seg, hvordan de må balansere og vurdere hva som er klokt å gjøre, og om at barnehagens kultur kan gjøre balansegangen og vurderingene utfordrende. Arbeidet med å posisjonere seg i det institusjonelle livet blir også skrevet frem i kapittel 6. Det er interessant at selv om posisjoneringsarbeidet oppleves krevende, er det ikke entydig at det å ha en egen stilling gjør arbeidet enklere, kanskje tvert imot. Forventningene om at de masterutdannede skal ha en annen rolle og være noe annet enn barnehagelærerne uten masterutdanning, kan gjøre arbeidet med å finne sin plass mer krevende.

Forfatterbiografi

Kristina Axelsen Ivarson er barnehagelærer med mastergrad i barnehagekunnskap og ansatt som stipendiat ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet. Stipendiatstillingen er tilknyttet forskningsgruppen Childlife, og doktorgradsarbeidet inngår i prosjektet «Barnehagefaglig master i praksis» (BaMaP). Hennes forskningsinteresser er pedagogikk, barnehage, profesjon og profesjonalitet. Relevante publikasjoner er «Barnehagelærere med mastergrad – med blick for pedagogikk» i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (2023) og «En styrket profesjonsrolle? Endringer i lys av prosjektet» i antologien *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (2023).

Litteratur

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. <https://doi.org/10.31265/usps.141>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3028033>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/09/NOU-22-13.pdf>
- 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>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab*. (s. 124–143). Akademisk.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2023). *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab*. Akademisk.
- Sjøvold, J. M., Vestheim, E., Lenz, C., Sivertsen, H., Haugset, A.-S. & Fjærtøft, S. O. (2022). *Undersøkelse om etter- og videreutdanning når flere lærere har mastergrad* (Rapport). Rambøll; Sintef. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/06/Undersokelse-om-etter-og-videreutdaning-nar-flere-laerere-har-mastergrad.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/2921>
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Hvordan uddannes Pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt* (s. 7–28). VIA UC Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/159698915/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik som profession? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogers faglighed* (s. 275–299). Samfundslitteratur.