

KAPITTEL 8

Masterkompetanse gir bedre vilkår for dialogisk styring

Mari Pettersvold Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag: Hvordan posisjonerer barnehagelærere med mastergrad seg internt i barnehagen og i eksternt samarbeid? Dette er spørsmål som besvares i dette kapitlet, med hovedvekt på den eksterne posisjoneringen. Det betyr at de teoretiske perspektivene handler om forholdet mellom faglighet og styring. Materialet består av intervjuer med elleve barnehagelærere med mastergrad som arbeider i barnehagen. I analysen av materialet kommer det fram at det er en forbindelse mellom betydningen av utdanningen, og intern og ekstern posisjonering. Det er politiske og prinsipielle dimensjoner sammen med teoretisk kunnskap som ligger til grunn for posisjoneringen. Verdier, viten og vilje følger av hverandre. Det er grunnlag for å si at masterutdanningen har styrket viljen og evnen til å inngå i dialog med eksterne aktører. Dette er lovende med tanke på utprøvingene av andre styringsformer, som i større grad er basert på tillit, dialog og samskaping; styringsformer som kan være nødvendige for å unngå reduserende forenklinger av det som er komplekst, og for å sikre en balanse mellom faglighet og styring.

Nøkkelord: barnehagelærer, masterutdanning, faglighet, styring, dialog

Abstract: How do kindergarten teachers with master's degrees position themselves internally, within the kindergarten, and externally, in collaboration with others? The chapter addresses this question, with an emphasis on the external positioning. Thus, the theoretical perspectives are about the relationship between professional knowledge and governance. The material consists of interviews with 11 kindergarten teachers with master's degrees, and analysis of the material reveals that there is a connection between the teachers' education, internal and external positioning. The positioning is based on political and principled dimensions, together with theoretical knowledge. Values, knowledge, and will follow from each other. The master's education appears to have strengthened the teachers' willingness and ability to engage in dialogue with external actors. This is promising, considering the experiments of other forms of governance that are based, to a greater extent, on trust, dialogue, and co-creation. Forms of management may be necessary to avoid reducing simplifications of what is complex and to ensure a balance between professional knowledge and governance.

Keywords: kindergarten teacher, master's degree, professional knowledge, governance, dialogue

Innledning

Hva er det en barnehagelærer med en barnehagefaglig masterutdanning kan? Og hvem er hun eller han før og etter masterutdanning? Dette er spørsmål jeg mer eller mindre eksplisitt stiller i dette kapitlet. Det handler vel å merke hvordan kompetansen settes i spill i barnehagen, eller i praksis. I jakten på noen håndfaste svar har jeg undersøkt hva elleve barnehagelærere med masterutdanning sier om betydningen av utdanningen, og om å være i praksis med denne kompetansen. Analysearbeidet åpnet for å se det barnehagelærerne ga uttrykk for som en måte å posisjonere seg selv på, å finne en posisjon i et felt hvor det er forskjellige tanke sett og forskjellig dominans. Det viste seg å dreie seg om både en uformell og formell posisjonering, siden den mer uformelle posisjoneringen stort sett er forankret i en formell posisjon som henholdsvis styrer eller pedagogisk leder som utgangspunkt. Det er likevel ikke den formelle posisjonen som er den mest interessante. Kanskje er det heller hvordan man bekler den formelle posisjonen, basert på viten, vilje og verdier. Jeg håper det gir mening å si at man har en posisjon, og at man posisjonerer seg – som en dynamisk handling. Sistnevnte framgår av hvordan de elleve barnehagelærerne gir uttrykk for at de distanserer seg fra andres perspektiver eller kunnskap,

hva de ikke uten videre tar for gitt, eller hva de uttrykker som vesentlig, og som de står fast ved. Det vil si en form for ståsteder som ligger til grunn for posisjonen. Jeg kan trekke en linje til ståsteder, som Svend Brinkmann (2016) kaller det. Brinkmann er særlig opptatt av forholdet mellom mål og midler, og av at det er problematisk når det som er mål i seg selv, gjøres til instrumentelle midler for å nå et utenforstående mål (Brinkmann, 2016, s. 13). Det dreier seg om ideer, verdier eller fenomener som gir oss noe å holde fast ved i en ellers omskiftelig verden. Brinkmann viser til mer universelle ideer, som verdighet, sannhet, kjærlighet og frihet. Poenget er at noe er mer bestandig, uansett hvilke vinder som blåser. Bare for å gjøre det ytterligere klart er posisjonering et relasjonelt begrep, mens ståsteder er en grunninnstilling – en forankring.

Forskningsspørsmålet jeg stiller, er: Hvordan posisjonerer informantene seg internt og eksternt? Posisjoneringen må ses i sammenheng med det de sier om betydningen av masterutdanningen for sin egen del. Denne betydningen blir derfor et slags satspunkt, før jeg går inn i kjernen av undersøkelsestematikken: Hva de sier om sin posisjon eller posisjonering relatert til a) kollegafellesskapet internt og b) samarbeid med instanser utenfor barnehagen og andre profesjoner (eksternt). Fordi jeg ble opptatt av forbindelsen mellom den interne og eksterne posisjonen, altså at disse virker sammen og forsterker hverandre, og av hvordan denne forbindelsen særlig kommer til uttrykk i møte med aktører utenfor barnehagen, har jeg gitt sistnevnte (eksterne) plass i diskusjonsdelen. Jeg ser ikke bort fra den interne posisjonen, men trekker heller en forbindelseslinje til den eksterne. Jeg diskuterer derfor hvordan posisjonene – perspektivene og kunnskapen som ligger til grunn – kan ses som bidrag til mer innsikt i forholdet mellom faglighet og styring.

Bakgrunn og hensikt med studien

Studien inngår i forskningsprosjektet «Barnehagelærere med masterutdanning i praksis» (BaMaP). Prosjektet er blitt til som følge av at flere barnehagelærere med denne kompetansen blir værende i barnehagen, til tross for at klare stillingsendringer foreløpig ikke er blitt gjennomført eller er betraktet som nødvendig. Mastergradskompetanse er likevel, i mange sammenhenger, omtalt som positivt og et gode. Kompetanse på masternivå er ønsket i barnehagen på mer formell basis (Kunnskapsdepartementet, 2023). Blant annet derfor er det interessant og relevant å få mer kunnskap

om potensialet i kompetanse på mastergradsnivå. Det foreligger også begrenset kunnskap om anvendelsen av kompetansen. Ett av få bidrag er studien av 33 barnehagelærere med mastergrad og deres ulike karriereveier (Pettersvold & Østrem, 2018a). I den framgår det at det er nokså vilkårlig og tilfeldig hvorvidt eller hvordan kompetansen kommer barnehagen til gode, eller om den primært er et individuelt anliggende. I en seinere studie (Pettersvold & Østrem, 2023), basert på det samme empiriske materialet, viser vi hvordan barnehagelærerne ytrer seg mer kritisk og stiller flere spørsmål til det som kan regnes som selvsagt, og at de på den måten bidrar til et uenighetsfellesskap. En kvantitativ undersøkelse utført av Olav Kasin og Lars Gulbrandsen (2022) på oppdrag fra Utdanningsforbundet viser at minst hver femte norske barnehage har en barnehagelærer med mastergrad, men at barnehagene i liten grad nyttiggjør seg kompetansen.

Kapitlet er strukturert slik at jeg først gjør helt kort rede for teoretiske og analytiske perspektiver og deretter kort om metode og materiale, før jeg går inn i presentasjon og analyse av materialet. Så følger diskusjonen, før jeg til slutt helt kort kommer med en avsluttende perspektivering.

Kapitlet er skrevet i en eksplorerende form, det vil si at jeg på en utforskende måte viser fram materialet og forsøker å ha leseren med meg i denne måten å skrive på – med i analysen, så å si – før jeg samler trådene og begir meg ut i en diskusjon av hvordan posisjoneringen kan forstås, og av hva den kan bidra til. Den eksplorerende formen kjenne- tegnes ved at den viser hvordan nye innsikter blir til, og hvordan reson- nementer tar form.

Teoretisk og analytisk perspektiv

Når det gjelder forholdet mellom faglighet og styring, er jeg interessert i å diskutere om økt kompetanse kan ses som et nødvendig bidrag til mer samskapt, dialogisk og autentisk styring. Sentrale bidrag på dette feltet er blant andre Tina Øllgaard Bentzens studier av samskapt styring (Bentzen, 2020, 2021), mens Mats Leth Jakobsen, Martin Bækgaard, Donald Moynihan og Nina van Loon (2018) har undersøkt styringsregimer basert på større grad av dialog, og Klaus Majgaard (2013) er særlig opptatt av at aktørene er sammen om styringens dilemmaer i åpen dialog, noe som forutsetter en erkjennelse av innbyrdes avhengighet, der gjensidighet og likeverd er omdreiningspunktet. Det dreier seg om en større grad av balanse mellom faglighet og styring, i den hensikt å komme fram til så velbegrunnede

beslutninger i ulike saker som mulig. Et stikkord er faglig autonomi, men denne er relativ, da man alltid vil være underlagt en viss styring. Med styring menes i dette kapitlet barnehageeiers og barnehagemyndighetenes styringstiltak og ulike eksterne aktørers mer eller mindre sporadiske forsøk på å styre barnehagen i en bestemt retning. Ut over at perspektivene er interessante i seg selv, og at det er behov for mer empirisk basert kunnskap om forholdet mellom faglighet og styring, er de også relevante i lys av bakgrunnen for studien.

Metode og materiale

Den delen av prosjektet som er gjennomført ved Universitetet i Sørøst-Norge, består av intervjuer med elleve informanter fordelt på fem semistrukturerte intervjuer. Det første er et gruppeintervju med fem barnehagelærere med barnehagefaglig masterutdanning som jobber i samme barnehage. Det neste er et gruppeintervju med to informanter som arbeider i hver sine barnehager i to forskjellige kommuner. De to gruppeintervjuene ble gjennomført høsten 2021. De tre neste intervjuene fant sted høsten 2022, og av praktiske årsaker ble de gjennomført som to individuelle intervjuer, da det ble for vanskelig å finne et felles tidspunkt. Det tredje og siste av de totalt fem intervjuene ble gjennomført som et gruppeintervju med to informanter i samme barnehage.

Intervjuenes forskjellige innretning – som henholdsvis gruppeintervju, intervju i par og individuelt – er viet noe oppmerksomhet underveis. Samtidig er det vanskelig å si noe presist om hvilken betydning intervjuenes innretning kan ha hatt for analyser og resultater. At det er vanskelig handler også om at det er en rekke andre forskjeller som også spiller inn, som informantenes erfaringer og barnehagen de arbeider i på intervju-tidspunktene. Blant de elleve informantene er to styrere, én er assisterende styrer, og de øvrige er pedagogiske ledere. Alle unntatt én har arbeidet i barnehage etter bachelorutdanningen, flere av dem i mange år. Alle har gjennomført masterutdanningen på deltid parallelt med arbeid i barnehage. Utdanningen er for de fleste sin del innrettet mot barnehagepedagogikk, barnehageutvikling eller profesjonskunnskap.

Intervjuene er transkribert, og som med kvalitative analyseprosesser startet analysen under selve intervjuene og fortsatte under transkriberingen, før den ble mer systematisk etter at jeg hadde lyttet og lest transkripsjonene for hele materialet. For meg var det en del av analyseprosessen at den

uformelle og dynamiske posisjoneringen dukket opp som noe interessant å forfølge.

Betydningen av utdanningen

Det er mulig å kategorisere det som sies om betydningen av utdanningen, i fire temaer. De fire temaene er: 1) å møte kompleksitet med mer kompetanse, 2) dybdeforståelse, 3) språk og 4) trygghet.

Det første temaet handler om et opplevd behov for å jevne ut en «mismatch» mellom det som omtales som krevende eller komplekst, og kompetansenivå. Siri sier at for å klare å mestre jobben er videreutdanning nødvendig. Hun viser til at hun vil «[...] forstå mer, forstå samfunnet, forstå systemene». Jenny sier at «[...] jeg opplever helt klart at jeg ikke hadde kunnet stå i denne jobben uten det jeg har fått med meg de fire siste åra».¹ I det samme intervjuet følger Line opp og sier: «Men det er jo også det som gjorde at jeg begynte, at jeg følte at jeg trengte noe mer for å møte alle barn.» Det neste utsagnet er noe beslektet, når Thea sier at hun tok utdanningen fordi hun «[...] hadde lyst til å bli en klokere barnehagelærer i møte med barn». Hun sier også at det igjen handler om kritisk bevisstgjøring:

Om det er kartleggingsverktøy av relasjoner eller hva det er, så tror jeg at en masterutdanning gir deg mer trygghet i forhold til å stille spørsmål. Er det her det riktige å bruke? En bevisstgjøring på hva velger jeg herfra, og hvorfor. Ikke sluke alt ukritisk.

Utsagn som dette som kan tolkes som et ønske om å få mer oversikt, og som at utdanningen ble et svar på dette, som når Kim sier: «En av de største motivasjonene mine for å ta en master var å forstå hvor ting kommer fra. Opprinnelsen til ulike tankesystemer, hvorfor blir dette en bølge. Hvordan forstå de endringene vi blir utsatt for hele tida.»

Det andre temaet er noe overlappende; det handler om dybdeforståelse. Siri sier at «[d]ybdeforståelsen er det som kanskje er mantra for meg». Og Line hevder at «det er en helt annen dybde, det er en helt annen forståelse. Det er klart en har jo fått mye mer dybde i faget gjennom de to åra. Det er et nytt møte med praksis». Maria sier:

1 Viser til tiden det har tatt å ta masterutdanning på deltid.

Jeg fikk helt andre innfallsvinkler til å tenke pedagogikk, og ikke bare i et barnehagepolitisk eller utdanningspolitisk perspektiv, men også i hvert eneste møte med det lille barnet på avdelingen. Det ga meg andre perspektiver på hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Hvorfor tenker jeg som jeg tenker, det ga en helt annen dybde. Du så sammenhenger du ikke så før. De filosofiske perspektivene på pedagogikken ble brillene på eget arbeid så vel som barnehagen i en utdanningspolitisk kontekst.

Maria ser altså sammenhengene mellom hvordan man møter barnet, og barnehagepolitikk. Det vil si at det som diskuteres og rører seg på makronivå, har betydning på mikronivå.

Det tredje temaet dreier seg om språk. Kim sier: «Å ha et eget fagspråk for eventuelt å snakke opp, eller hoppe forbi, eller gjøre gode valg basert på den kunnskapsbasen man har. Det synes jeg var veldig godt.» Etterfulgt av Siri, som sier at «med masteren føler jeg at har fått et språk for det jeg hele tida har gjort». Maria sier at utdanningen ga henne «[...] tilgang til språk jeg kunne bruke til å løfte fram barnehagefaget i ulike sammenhenger». Hun følger opp med å si at språket ble tydeligere, og at det ble utvidet.

Trygghet, og kanskje bekreftelse på at man allerede har en viss kompetanse, og å bli den bevisst, er det siste og fjerde temaet. Gro sier: «[...] og det viktigste – at jeg kan begrunne hvorfor jeg tok dette valget. Jeg kan spørre personalet på en forsiktig måte om hvorfor vi gjør det. Kan vi diskutere, kan vi reflektere? Jeg er ikke redd for å sette i gang slike ting.» Siri sier:

Den indre stoltheten og ydmykheten som er der etter masteren, jeg tenker på bacheloren som er veldig fragmentert med ulike kunnskapsområder. Nå har jeg en helt annen trygghet og pondus, både internt og eksternt. Vanskelig å skuffe meg bort, da kommer jeg bare tilbake igjen.

Miriam sier at utdanningen bidro til «[...] å løfte det som ellers kan bli kjedelig». Line følger opp og sier at utdanningen var nødvendig for å kunne fortsette å jobbe i barnehagen, for å få flere faglige diskusjoner. Miriam understreker at det som kan virke «kjedelig», egentlig er krevende:

Holde tråden. Det som er viktig, er mandatet vårt. Kommer ikke bort fra det. Det er det vi skal forvalte, og det er jo vanskelig. Kjempevanskelig. Det er skjønnsvurderinger i alle de dilemmaene vi står oppe i hver bidige dag. Vi kan gjøre feil. Vi har muligheter, og vi har ikke muligheter.

Karoline sier:

Jeg har blitt tryggere på fagligheten min. Jeg har funnet ut hva jeg egentlig brenner for, og kan fordype meg i det. Jeg brukte mye tid i masteren [oppgaven] min på å skjønne hva metode var. Fordi jeg tenkte at det måtte være noe annet enn det jeg gjorde til vanlig. Men det er jo ganske likt. Det var som jeg tenkte at barnehagelæreren ikke skjønner hva forskeren driver med. Så tenkte jeg: «Ok, så må jeg bare stole på den kompetansen jeg har.» Vi jobber jo ganske utforskende allerede.

Jeg finner det interessant at Karoline underveis i masterutdanningen har kommet fram til at det er store likheter mellom hvordan barnehagelæreren og forskeren tenker og jobber, at det metodiske er ganske likt – og særlig relatert til – en utforskende praksis. Denne praksisen viser tilbake til hvordan barnehagelæreren og forskeren arbeider med pedagogisk dokumentasjon i denne barnehagen, noe som kom fram da Karoline viste rundt i barnehagen før intervjuet, og som har flere likhetstrekk med forskning når det gjelder systematisk utforsking av empirisk materiale.²

Det Thea sier om utdanningen, kan også forstås i samme kategori, og da på den måten at nye forståelser blir tydeligere, og kanskje er de ikke egentlig så «nye», men blir oppdaget underveis:

Og så er det jo sånn at når du tar det over såpass lang tid, på deltid, så er det veldig diffust før og etter. For du er i gang hele tida, og så utvikler man seg jo som fagperson uansett, ved å være i jobb. Man vokser hele veien, på en måte, det er mange ting som påvirker deg hele tida. Så jeg har på en måte ikke noe tydelig før og etter. Men

² Hvordan man kan betrakte arbeid med pedagogisk dokumentasjon som en form for praksisforskning, forstått som forskning bedrevet av praktikere på deres premisser, og likheten med forskning i sin alminnelighet, er tematisert for en god tid tilbake i antologien *Førskolelæreren* (Pettersvold, 2006).

hvis jeg skal si sånn en tydelig ting som jeg veit at har betydd mye for meg i masterutdanninga, det var nok arbeidet med motstand. Rollen vår og bevisstheten rundt profesjonelt skjønn, å kunne si nei.

En forsøksvis oppsummering av betydningen av utdanningen kan være som følger: Det går igjen at utdanningen har styrket barnehagelærernes ønske om å være der barna er, men da med en annen tilnærming til og et annet blikk for sammenhenger mellom møtene med det enkelte barnet og den barnehagepolitiske konteksten for praksis enn før.

Intern posisjonering

Det informantene gir uttrykk for, relatert til seg selv og kollegafellesskapet, kan kategoriseres i to hovedtemaer: 1) tvil og usikkerhet som potensial og 2) sikkerhet uten rom for tvil. Begge temaene handler om at de masterutdannede barnehagelærerne inntar en noe annen posisjon enn kollegaene, eller er en tydeliggjøring av hvor de står i forhold til tiden før de tok utdanningen.

Tvil og usikkerhet som potensial

Det første temaet handler om det å trekke inn flere perspektiver, å se flere sider og å bruke mer tid på diskusjoner. Miriam beskriver en forskjell for sin egen del:

[Jeg er] kanskje ikke er så rask på å avgjøre ting. Ikke så redd for at det kan være uklart. Ikke så redd for kaoset. Mer faglig trygg, da. Tør å stå i de virvarsituasjonene. De er det mange av. I forskjellige varianter, og i forskjellige lag.

Astrid følger opp i gruppeintervjuet:

Det kan lett bli mange kjappe konklusjoner. Det skjedde [...] Ok, jeg hører hva du sier, kan vi se det fra en annen side. Kan vi finne noen begreper. Jeg synes det er veldig gøy, eller fruktbart å prøve å ta fram et begrep, og så prøver vi å se barna i lys av egenverdi, identitet, plass i gruppa. Prøve å stå litt lenger i det, da, være villig til det.

I forlengelsen sier hun:

Det er mange «eksperter» her som har forklaringer på veldig mange ting. Jeg hører etter, går ikke rett i taket, men sier at vi kan se det fra flere sider. Jeg har det med. Men jeg har ikke lyst til å hoppe på så fort, da. Ikke så lett å få med seg. Du har all makt i møte med de yngste. På småbarn er fagarbeiderne i flertall, de får litt motstand. Motstand alle veier.

Astrid viser til de interne «eksperterne», og da mener hun særlig kollegaer med mindre utdanning; hun nevner fagarbeiderne. Fagarbeider er en toårig utdanning på videregående skole. Jeg forstår henne dithen at kollegaene med denne kompetansen etter hennes syn kan være litt for sikre der det er rom for tvil.

For å bringe inn ytterligere nyanser sier Line: «Å stå i ting. Kanskje bruker vi noen ganger litt lang tid, men det trenger vi også. Vi må stå i usikkerheten, og skynde oss langsomt når vi skal ha endringer.» Line sier litt seinere i intervjuet:

Så tenker jeg også at når vi har motstand, da, at det er en bra ting. Det er jo ikke sånn at når man kommer inn på et møte, så har man en fasit. [...] Ikke sikkert vi blir enige, men kanskje man kan endre perspektiver i løpet av natta [latter]. Jeg tenker jo at det tilfører noe i personalgruppa.

Siri sier:

Jeg er ikke redd for å ta feil, jeg er mer undersøkende enn det jeg var tidligere. Det er derfor jeg sier at vi har kjappere samtaler [med foreldre] når det er noe vi lur på. Hva tenker de om det? Det har vært spennende, så arbeidet er annerledes, synes jeg.»

Og hun fortsetter:

Men jeg føler meg også mer ydmyk, før var jeg mer bastant. Jo mer kunnskap, jo mer ydmyk. Vet at det er mange svar, og mange perspektiv. Kanskje en stor endring hos meg sjøl. Holdningen i barnehagen også, mer nysgjerrig og mer undrende. Kanskje mer

kritiske til systemer og rammer, men også finne handlingsrom innenfor dem.

Har forandra meg, fått større systemforståelse. Men også større muligheter til å se dybde. Forstå og analysere hvordan ting henger sammen. Før kunne jeg tenke mer at jeg ikke var god nok, og ta det på meg, er det nå i større grad at jeg kan si at det er ikke så rart, for dette ligger her. Men vi får jobbe med det innafor det. Så er det sånn det er. Og det har jeg forklart de jeg jobber sammen med, også, så de ikke skal kjenne på at de er dårlige.

Thea bringer også inn ydmykheten når hun sier at hun ikke er «noen ekspert som er ansvarlig for alt, det er tross alt mennesker vi driver med». Hun fortsetter:

At vi er flere som oppdager noe forskjellig og diskuterer sammen. For det er vel sånn at når en tar en utdanning som dette, og går i dybden av pedagogikken, blir en nesten mer usikker. Eller ikke mer usikker, men mer ydmyk. [...] Det er ydmykheten som handler om at det er flere øyne som må til, og det er da vi får til det beste. Det er kanskje også påvirket fra etikken, da? Og pedagogikken?

Det siste poenget sier hun med referanse til et emne i utdanningen der profesjonsetikk ble vektlagt og, som hun sier, har hatt betydning for hennes profesjonsutøvelse.

Karoline er opptatt av at det er mest behagelig å være enig. De som er lik deg selv, er jo lettere å være sammen med enn dem du hele tiden må jobbe litt med. Men det er kanskje de sistnevnte som gir deg mest til slutt. Så vi sier: «Ja, nå var vi veldig enige. Nå må vi prøve å putte på noe annet her, se det med noen andre briller eller løfte det inn i en annen vei.» Karoline understreker at de ellers blir stående på det samme stedet.

Maria sier følgende om tvil:

[...] da kan du aldri være skråsikker, det er jo også noe med det. Det vet jeg jo, jeg sier ofte, og det vet jeg at jeg har fått med meg fra [utdanningsinstitusjonen]. Det med å bruke tvil og bruke usikkerhet som en ressurs. At det er et potensial, og at det ikke er noe å skjems over.

Oppsummert handler temaet tvil og usikkerhet om at det å ikke være sikker blir en ressurs, som Maria sier, i de situasjonene som krever åpenhet for flere tolkninger og refleksjon, og som også kan føres tilbake til selve kjernen i pedagogisk arbeid, som handler om at man ikke fullt ut kan forme barn, eller forutsi hvordan barn handler.

Sikker uten rom for tvil

Hånd i hånd med overbevisningen om verdien av tvil og usikkerhet går det å være sikker i sin sak. Slik jeg tolker informantenes utsagn, er det situasjoner der det ikke er rom for tvil.

Miriam sier: «For meg handler det om å heve barnets røst, og det trenger du litt kunnskap for å få til.»

Astrid utdyper fraværet av tvil med en hendelse der et av de yngste barna har bitt et annet barn, og der hun skal ringe foreldrene for å si hva som har skjedd:

Da er det veldig godt å være helt sikker på at det dreier seg om det barnet og gruppa. Det dreier seg ikke om barnet. Det dreier seg om barnet i gruppa. Det er jeg hundre prosent sikker på. Jeg blir aldri med på at det er noe feil med det barnet. Det kjenner jeg at jeg veldig fort kunne blitt med på hvis jeg ikke var helt sikker på at det var sann. Det kan hende alle barnehagelærere tenker det, men jeg tror ikke jeg tenkte det etter bachelor. Jeg var ikke så sikker.

Som en forlengelse av dette utsagnet sier Siri:

Jeg er ikke redd for å være tydelig på hvilken sin side jeg står på i ulike saker. Min lojalitet er hos barnet. På avdelingen har vi mange diskusjoner som går på voksenrollen i møte med barn og vårt ansvar. Så det er kanskje det største, da, verdiståstedet mitt, og det opplever jeg også at foreldre merker. De kan også si det.

De to utsagnene fra Astrid og Siri handler, slik jeg tolker dem, om å plassere lojaliteten hos barnet og om å vite at barn har sine egne perspektiver som er verdifulle.

Sikkerheten kommer til uttrykk hos Maria når hun sier at det som er annerledes i arbeidet med de yngste barna, relatert til masteroppgaven hun skrev, er at man verdsetter det som skjer der og da. Hun fortsetter:

Eller her og nå er kanskje et riktigere begrep, og se potensialene i det. Og det henger kanskje igjen i den tiden jeg var utdannet, legge vekk noe av det planmessige. Det å gripe den situasjonen, det å tenke situert og hva slags potensial kan dette møtet mellom disse to barna eller mellom meg og det barnet være. Og klare å se at det er en sammenheng mellom det som skjer der og her, og det som står i samfunnsoppdraget, og knytte det an til rammeplanen. Men jeg tenker jo at jeg har en oppgave som pedagogisk leder i forhold til at jeg har et personale, og hvis jeg i tillegg klarer å sette ord på det som skjer, så er jeg også en god rollemodell i forhold til de jeg skal lede.

Når en av intervjuerne spør om sikkerheten er noe hun er tydeligere på, svarer hun: «Mye tydeligere!» Line sier noe av det samme: «Jeg føler i hvert fall selv at jeg står mye sterkere. Jeg føler jeg får en sterkere røst, en tydeligere røst i forhold til hvor jeg står hen.» Posisjoneringen handler med andre ord om å stå et annet sted enn tidligere for sin egen del, ikke bare overfor kollegaer.

Ekstern posisjonering

I samarbeid med andre instanser og profesjoner viser informantene, når de snakker om å representere et annet ståsted, til kunnskapen de har tilegnet seg. Det ser ut til at mer kunnskap også medfører mer mot og politisk bevissthet.

Jenny sier for eksempel: «Vi tør å stille spørsmål til de som kommer inn.» Miriam utdyper: «Om hva som er barnets beste, med barnet i sentrum.» Og videre sier Miriam om en sammenslåingsprosess der flere ulike profesjoner var involvert, at det «[...] ble tydelig hva det er barnehagelærere kan, som ikke de andre kan, å lage gode grupper og fellesskap og se det som foregår mellom barna. Det er det ingen andre som kan». Line følger opp:

Det å stå i det, det kommer hele tida inn andre profesjoner. Som vil inn i andre spor enn barnehagen skal være. Da tenker jeg at vi kan noe om alle de små detaljene man skal kjenne som leder på en avdeling. Å vite at det er vi som kan barnehage. Ha kunnskap om grupper og fellesskap. Vite hvor viktig det er å være en del av noe.

Miriam sier også at hun i denne prosessen var glad hun hadde master da det var nødvendig med en kulturendring:

Det var så massiv motstand. Motstand kan være positivt, men det her var ikke en positiv motstand. Den var massiv. Da var jeg glad jeg hadde master, jeg kunne finne den siste forskningen til Nordahl, og den forskningen som trygga meg i at jeg var på rett vei.

Line var med i den samme prosessen og fortsetter: «Vi hadde fagkunnskap i det vi sto i, da. Jeg var rimelig sliten. Jeg hadde kunnskap, og jeg fant forskning. Det handler jo om masteren, at man er vant til å leite fram ting.»

Miriam forteller at de måtte forklare hva de gjorde, og hvorfor, og hva en barnehage er. Hun utdyper:

[...] og lovverket vårt. Bruke de tinga opp mot den instansen for å få forståelse for det vi gjorde. Da vi gjorde det, møttes vi på en annen måte, og de kunne se resultatet. Det var det som skulle til, få et fokus på barna. Barnehagen kan lett bli til alt mulig. Det handler om at vi er forskjellige personer inne, og vi handler i god tro. Glemmer rammeplanen vår, og lovverket, og blir så vant til å gjøre ting at over tid kommer man i et helt feil spor. Det er farlig å få den makta hvis du ikke har kunnskap, da kan du gjøre det helt motsatte av det [barnehagen] skal bli.

Om fenomenet kunnskap og mot – og om hvordan det er en sammenheng – sier Line: «Glemmer profesjonen vår også, tenker jeg. Den blir utviska og flat. Derfor trenger vi en ryggrad og kunnskap.» Å ha ryggrad er en annen måte å omtale mot på, som Jenny sier:

Jeg har kjent på det i møte med en annen instans som vil ta barn ut av fellesskapet og jobbe én til én. Å ha ryggraden til å si at vi kan ikke gjøre det, men vi kan gjøre det og det. Å jobbe målretta og systematisk for å vise det, overfor resten av personalet, men også annen instans og foreldrene.

Som det framgår, er det ikke alltid med eksplisitt henvisning til at masterutdanningen er grunnen til ståstedet, men i intervjuene lå det mer eller

mindre som et implisitt premiss at utdanningen har spilt en vesentlig rolle. Kim er inne på noe av det samme:

Vi møter også PPT på en annen måte enn før, da var vi mye mer autoritetstro. Nå synes jeg at vi stiller opp med egen faglig kunnskap og er mye mer på høyden. Gjelder andre faggrupper, om det er habilitering, BUP eller jeg som møter kommunen mye. Vi er ikke redd for å bruke den kunnskapen vi har, og det kjennes deilig. Jeg er veldig uredd for å dele kunnskapen jeg har, med hvem som helst. Det er en befrielse. Der [PP-tjenesten] blir det alltid spurt etter dokumentasjon. Har dere gjennomført TRAS, Alle med og MIO og det ene og det andre. Noen ganger er det helt betimelig å si at det har ikke vært noe poeng. Det barnet har en atferd eller språk, eller mangel på språk, som gjør at det bare ville stå røde streker overalt. Du får ikke noe ut av det. Så blir vi hørt.

Kunnskapen gjelder også institusjonsforståelse, som handler om å forstå de ulike oppdragene barnehagen og skolen har. Line sier:

Jeg synes også det var morsomt da vi evaluerte samarbeidet med skolen, hvor tydelige vi var på at vi er barnehage. Vi kan godt komme på skolen, men vi er barnehage. Vi skal ikke holde på med skoleforberedelser et helt år. Tydelig på det. Ja, vi kan trene på selvstendighet og mange ting som gjør dem klare for skolen. Men det skal ikke være sånn at det er fordi de skal begynne på skolen. Skolen har veldig høy stemme, og barnehagen veldig liten. [...] Jeg tenker at vi nedvurderer hva det siste året i barnehagen betyr. Det var det jeg følte at vi prøvde å si noe om, da.

En politisk bevissthet, eller en oppmerksomhet på rådende diskurser, inngår også i det å ha et ståsted. Som når Maria sier at hun ikke fikk støtte til masterutdanningen hun ønsket å ta; det fikk hun kun dersom den rettet seg mot spesialpedagogikk eller informasjonsteknologi:

Og bare det var jo provoserende. For meg var det så provoserende at jeg skal dø og pine ta den utdanninga. I forhold til det jeg er opptatt av, de yngste barna. Det handler jo ikke om at jeg ikke skal få den utdanningen, det handler om de posisjoner de yngste barna har i

vårt samfunn. At det er det ikke verd å bruke penger og ressurser på. Det skjer jo noe emosjonelt, kjenner jeg når jeg snakker om det, altså!

Hun utdyper resonnementet:

Så hvis jeg skal si hvordan min ekspertise gjør seg gjeldende hver dag på jobb, så handler det om hva jeg gir plass til, og hva er det som blir vektlagt i forhold til barnet. Ikke bare når de er ferdig på videregående, som er det ene målet i strategisk plan for min kommune. Å ha mindre enn 5 prosent frafall fra videregående er det målet som gjelder for hele oppvekstsektoren. Det er veldig provoserende når du jobber med ett- og toåringer. Men jeg kan jo fremdeles som barnehagelærer på en småbarnsavdeling velge å fokusere på at det som skjer her og nå, er det som viktig for meg. Og så vet vi jo at det målet er der et eller annet sted. Så ekspertisen handler vel om det som en velger å gi rom for.

At ordet ekspertise dukker opp, handler om at vi forsøkte å bringe dette inn i intervjuene relatert til arbeidsdeling, i betydningen at den som har ekspertkunnskap, ikke gjør alt.

Samarbeid med foreldre kan betraktes som dels et internt, dels et eksternt anliggende. Om dette sier Siri:

For jeg har jo også en opplevelse av at mange foreldre er ute etter at barnet skal lære å lese og skrive. Da må man gå noen runder, for hva er det viktige? Det er viktig at barnet lærer å lese og skrive, men da kommer vi inn på hva vi må gjøre først. Det er min jobb å forklare, det er ikke alltid sånn at vi skal forstå.

I forlengelse av temaet samarbeid, her samarbeid med kommunen, sier Thea:

Å tørre å si det [nei] og protestere, og kunne si «vet du hva, dette er ikke bra for barna våre», i forhold til de som sier at vi skal gjøre det her. For det tar fokuset bort fra det vi er opptatt av, og det vi tror er viktig å prioritere og bruke tida på. Tryggheten i å kunne gjøre det, og å ha faglige argumenter og et såpass tydelig profesjonsspråk at

jeg tror vi blir hørt på en annen måte. At det ikke bare blir opplevd som at vi ikke vil, at fagspråket er så tydelig at de blir nødt til å ta det på alvor.

Ja. Og også bevisst ansvaret, ikke bare motet til det og å tørre å gjøre det, men også en forståelse av at det er en viktig del av vårt ansvar. For de som sitter [i kommunen], det er mange som kan ha gode intensjoner og mene mye positivt, men de har ikke den samme kunnskapen og erfaringen om praksisen i barnehagen som vi har. De har ikke den samme kompetansen i forhold til lek og omsorg.

Det Thea er inne på her, handler om forholdet til styring, og kort sagt at styringen blir bedre dersom barnehagelærerne med sin kompetanse bidrar til å opplyse og korrigere. Det er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold, det er i større grad snakk om å være i dialog. Det Thea sier, i forlengelsen av hva utdanningen har betydd for hennes egen rolle, bevisstheten rundt profesjonelt skjønn og motstand, oppsummerer denne delen og danner en overgang til diskusjonen.

Diskusjon: forholdet mellom faglighet og styring

Det framgår ganske klart at det er en mer politisk og prinsipiell dimensjon – mer enn hva vi vil klassifisere som teoretisk kunnskap – som ligger til grunn for posisjoneringen. Jeg antar også at det mer implisitt er dype dykk i teoretiske perspektiver som er medvirkende til ståstedene, uten at det er så framtrædende i intervjuene. Det ser også ut til å være en forbindelse mellom intern og ekstern posisjonering; mye tyder på at posisjonene virker sammen i ulike variasjoner og forsterker hverandre. Kanskje er det slik at viten og vilje følger av hverandre, at det gir plass til tvilen der den krever sin plass, og til å «vokte grensene» der det er nødvendig. Et ståsted kan være det Miriam sier om hva som er barnets beste, og om å heve barnets røst, det Astrid sier om å lete i konteksten og ikke plassere problemet eller feilen hos barnet, det Siri sier om at hennes lojalitet er hos barnet, og det Maria sier om å verdsette det som skjer der og da, i møte med de yngste barna. Det å vite at å tvile også er en ressurs når det er på sin plass, utgjør også et ståsted, slik jeg har vist i analysen av det empiriske materialet. Dette gjelder den interne posisjoneringen. Når det kommer til den eksterne posisjoneringen, er det tydeligheten som gjelder, understreket av Maria og deretter av Line,

som sier at hun har en sterkere røst, «[...] en tydeligere røst i forhold til hvor jeg står hen». Ståstedene, slik Brinkmann (2016) omtaler dem, utgjør en slags «impregnering» mot kortsiktige løsninger og trender i tiden. De gir retning og er meningssskapende å holde fast ved. Det kan handle om å velge det prinsipielle framfor det som eventuelt er populært i andres øyne.³

At den politiske bevisstheten er så framtreddende, er en verdi som ikke er en selvfølge, og det har selvsagt sammenheng med utdanningens emner og innretning. Utdanning kan like gjerne forsterke dominerende diskurser, eller ha fornøyde studenter som kvalitetsindikator, i stedet for å virke transformerende. Med Biesta (2022, s. 33) kan man si at utdanningens egentlige formål bør være å gjøre studentene oppmerksom på muligheten for deres «subjekthet». Å bli rystet og forstyrret, som Maria snakker om, åpner for å se at noe annet er mulig. Det samme kan sies om å bli oppmerksom på de små barnas posisjon i samfunnet, og på at noe er umistelig i barnehagens verdigrunnlag. Å kjenne dette på kroppen og å bli følelsesmessig berørt ser ut til å være avgjørende for motstand og for å inngå i dialog med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), andre kommunale instanser og foreldre.

Selvomsorg

Masterutdanningens betydning ifølge informantene gir meg assosiasjoner til Foucaults begrep etisk selvomsorg (Foucault, 2002). Det går ut på å spørre seg selv hva det er man vil, og hva det er man vil være med på. Selvomsorg er ikke et begrep som viser til å pleie seg selv, i betydningen å trekke seg tilbake. Tvert imot viser begrepet til en dyp involvering i samfunnslivet, som en moralsk forpliktelse, og som en måte å unngå å bli utsatt for andres styring på. Tanken er at dersom vi ikke styrer – eller forvalter – oss selv, umyndiggjør vi oss selv og overlater ledelsen av oss selv til en annen autoritet.

Det betyr å intensivere forholdet til seg selv gjennom å konstituere seg som subjekt for egne handlinger (Foucault, 2002, s. 49). Omsorgen ligger i at man spør seg selv hva man vil. Det kan forstås som en form for moralsk refleksjon over de forpliktelsene man har, som menneske og medborger. Ved å spørre seg selv hva det er man vil, og hva man vil være med på, drar man omsorg for seg selv. Det Foucault kaller «the critical attitude»,

3 Det er fullt mulig å relatere dette til Goodsons (2003) begrep «prinsippet profesjonalisme». Jeg velger ikke å utdype dette her, men viser til kapitlet av Due og Rothuizen i denne boka. Dette er et alternativ til å tilpasse seg styring eller trekke seg tilbake i såkalt praktisisme.

handler om å motsette seg å bli styrt etter andres prinsipper, målsettinger og midler, en form for «the art of not being governed quite so much» (Foucault, 1997, s. 28–29). Den som selv setter sine mål og sine standarder, kan ikke bli styrt så mye. Med andre ord må profesjonsutøvere ha gode begrunnelser for sine handlinger, basert på personlig og faglig verdimesig stillingtaken. Profesjonsutøveren må inneha og utvise profesjonell integritet. Det vil aldri være nok å vise til andres regler, forbud, påbud eller krav. Profesjonsutøveren må derfor bedrive selvkultivering, der målet med selvomsorgen er myndiggjøring for egen og andres del.

Det er vesentlig å presisere at selvomsorg ikke kan sidestilles med autonomi eller uavhengighet, eller med det å ha frihet til å gjøre hva man vil. La meg gå tilbake til det Thea sier om ansvaret, om å være seg bevisst at en del av det er å si «at dette er ikke bra for barna våre». Line, Miriam og Kim sier alle tre noe om det å ha ryggrad, om å si fra og om å ha et språk for det, og som Siri sier: «[...] da møttes vi på en annen måte og kunne se resultatet.»

Demokratisk autonomi

Det er med andre ord snakk en form for profesjonell autonomi. Den er relativ, siden man som profesjonsutøvere er forpliktet på et samfunnsmessig formål og bundet av et mandat. Mandatet innebærer både forpliktelse og frihet, det er en autonomi som skal forvaltes ved å bruke friheten fornuftig. At denne autonomien også kan kalles demokratisk autonomi (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 259), går ut på at profesjonsutøveren skal kunne legge fram sin praksis til diskusjon. I dette ligger det at det er et visst faglig råderom, men at dette rommet kan åpnes for innsyn og demokratiske diskusjoner dersom det er en ønskverdig praksis.

Jeg mener å se at informantene er innforstått med denne samtidige begrensningen og muligheten, men at de også ser den som ønsket, i form av en interesse for barnehagen. Barnehagen kan ikke lukkes for innsyn, fordi det som foregår der, er en så vesentlig oppgave som oppdragelse av neste generasjon. Faglig råderom er for den profesjonelle også et rom for innsyn og diskusjon. Barnehagens praksis er i prinsippet felleseie.

Fordi barnehagen inngår i en rekke samarbeidsforhold, er det nærmest en kompetanse i seg selv å beherske slike forhold, og da i form av å kunne inngå i kvalifiserte dialoger. Eksemplene jeg har vist til i under delen om ekstern posisjonering (Line, Miriam, Kim og Thea) i dette kapitlet, er av en slik karakter at barnehagelærerne, enten de er styrere eller pedagogiske

ledere, gjør dem som skal styre, bedre i stand til å styre. Det betyr igjen at de vil være meningsløst å sette de «gode» profesjonsutøverne opp mot den «autoritære» staten. Det er mer snakk om et gjensidig avhengighetsforhold mellom dem som styrer, og dem som blir styrt. Det ville ikke være ønskelig for noen parter at styringen ikke gir rom for å være mer dialogisk. Det handler om at de som styrer, er avhengig av myndige profesjonsutøvere, slik jeg mener å se er tilfellet i dette empiriske materialet. Det informantene forteller, er at de blir en slags grensevoktere som passer på barnehagens mandat og formål.

Dialogisk styring

Jeg mener å se kimer til at viljen og evnen til å inngå i dialoger når det gjelder eksterne aktører, er styrket gjennom masterutdanningen. Dette er dialoger der vilje og viten forenes, det vil si at det er de faglige argumentene som bygger dialogen. Det eksisterer en sikkerhet som, i tillegg til ståsteder, som allerede er nevnt, inkluderer å kjenne til hva som er barnehagens samfunnsmandat, og å hegne om barnehagens særpreg og verdier i møte med skolen, oppvekstsektoren og foreldrene. På mer generell basis kan man si at denne formen for kompetanse er vesentlig i alle former for samarbeid, og i møtene med de mange som vil noe med barnehagen.

Å ha denne kunnskapen, denne viljen og dette motet anser jeg som vesentlig i lys av en generell kompleksitet og de mange paradigmene som eksisterer side om side innenfor forskjellige fagfelter. Jeg tror det er mulig å si at kompleksitet er et vilkår for profesjonsutøvelse og for styring, og dermed er også dialogen et vilkår for å navigere i kompleksiteten. Resonnementet går ut på at kompleksitet fordrer dialog, og en evne til dialog som kan bygge bro på tvers av forskjeller. Det betyr å demme opp for dem som måtte fristes av mer eller mindre reduserende forenklinger av det som er komplekst, og for tenkemåter og tiltak som er på tvers av formålet. Dialog kan også være avgjørende for å skaffe seg det handlingsrommet som er nødvendig for å forvalte institusjonens (her barnehagens) formål, slik det er gitt gjennom lov om barnehagen.

Dialogisk styring går ut på at partene gjennom argumentasjon kan forhandle fram bedre løsninger. Forbedringer som i neste omgang kan være avgjørende for å få færre kryssende forventninger til barnehagen og uløselige dilemmaer. Klaus Majgaard (2013), som er den jeg har referert til som talsmann for mer autentisk og dialogisk styring, har også introdusert

det han kaller dilemmaspeillet (Majgaard, 2013, s. 108). Det knytter seg til offentlig styringslogikk, og kjennetegnes ved en kommunikasjon som flytter kompleksitet og dilemmaer mellom aktører på forskjellige styringsnivåer. Dilemmaspeillet går ut på at vinneren er den som har vært ansvarlig og selvstyrende og har sendt dilemmaet videre. Den som taper, er den som står igjen med krysspresset, som typisk skal håndteres av dem som ikke rår over rammer og ressurser. Å avsløre at dette speillet lider under manglende autentisk dialog, krever kompetanse for deretter å føre dilemmaene tilbake i stedet for å påta seg ansvaret for å løse uløselige dilemmaer som om de er utfordringer. For Majgaard (2013) handler autenticitet om å være sammen om styring – og om styringens dilemmaer – på en åpen måte som ivaretar kompleksiteten.

På et mer generelt grunnlag er det mulig å si at det pågår utprøving av andre styringsformer som utgjør et alternativ til den dominerende new public management-styringen. Blant annet foregår denne utprøvingen i styringslaboratorier der hensikten er å utforske styringsproblemer og prøve ut andre former for styring. Krogh (2022) beskriver disse utprøvingene som mer tillitsbasert og fundert på samskapingsprinsipper. Det pågår en tillitsreform i offentlig sektor. For Norges del vises det til at Sverige og Danmark har kommet lenger med å gi tillitsreformen et konkret innhold (Direktoratet for forvaltning og økonomistyring, 2023).⁴ Mer tillit, tillitsbasert ledelse og samskaping er under utprøving for å fjerne unødvendig byråkrati og for å sikre motivasjon og mening (Bentzen, 2020, 2021). Et annet styringsregime som balanserer forvaltningens krav og profesjonsutøvernes kunnskap, er beskrevet som et regime som gir aktørene mer autonomi, blant annet ved at kontroll i større grad er basert på dialog (Jakobsen et al., 2018). Disse faktorene er svært kort trekk ved nye styringstendenser som, på samme tid som de er lovende, også har sine utfordringer. Bentzen (2020, 2021) har blant annet undersøkt samskapt styring av det pedagogiske tilsynet i Roskilde kommune, og har pekt på at for å lykkes kreves blant annet kompetanse. Det er mitt poeng i denne sammenhengen at nye styringstendenser kan kreve kompetanse angivelig på mastergradsnivå.

4 På dagtilbudsområdet er to kommuner, Rebild og Helsingør, i perioden 2021–2024 med på å «bli satt fri». Det innebærer frihet fra enkelte regler og retningslinjer og frihet til å komme med nye løsninger. <https://test.rebild.dk/borger/pasning-skole-og-uddannelse/velfaerdsaftale-paa-dagtilbudsomaadet> <https://www.helsingor.dk/borger/dagtilbud-0-6-ar/velfaerdsaftalen-pa-dagtilbudsomaadet/>

Avsluttende perspektivering

Ut fra de ovenstående resonnementene vil det være vesentlig at masterutdanningene har emner og er innrettet slik at kandidatene kjenner den barnehagepolitiske konteksten, og slik at de kan «avsløre» at de blir pålagt oppgaver de ikke trenger å innfri, eller at de gjennom faglige argumenter og myndighet kan – og bør – påvirke det og dem som har med styring å gjøre. Alt dette har betydning for å kunne realisere mandat og formål, og for å kunne ha det handlingsrommet som er nødvendig for å få det til. I forskningsprosjektet «Profesjon og ansvar» blir 15 fortellinger om det å motsette seg detaljstyring av ulike slag undersøkt, og det kom fram at det er en forbindelse mellom motstand, ansvar og handlingsrom (Pettersvold & Østrem, 2018b, s. 191–192). Det som særlig skapte denne forbindelsen, var de faglige argumentene ytret gjennom åpen kritikk. Denne kritikken hadde utspring i et profesjonelt ansvar og bidro til unngåelse av en innsnevring i handlingsrommet.

Så kan man selvsagt spørre seg om kompetanse på masternivå er nødvendig, og om det er det som skal til for å forstå og navigere i forholdet mellom faglighet og styring i all sin bredde. Her kan jeg ikke annet enn å vise til hva de elleve informantene sier om betydningen av utdanningen – og deretter om sin posisjonering internt og eksternt. Sistnevnte ville ifølge dem selv vært en annen uten den ervervede kompetansen gjennom masterutdanning.

Forfatterbiografi

Mari Pettersvold er førsteamanuensis i sosiologi ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i barnehagen for så vel barn som ansatte. Myndiggjøring av barn og barnehagelærere går igjen som temaer i undervisning og i publikasjoner. Doktoravhandlingen fra 2015 har tittelen *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring*. Blant hennes siste publikasjoner er boken *Profesjonell uro* og antologien *Problembarna*, begge i samarbeid med Solveig Østrem.

Litteratur

- Bentzen, T. Ø. (2020). *Samskabt styring: Nye veje til afbureaukratisering*. Samfundslitteratur.
- Bentzen, T. Ø. (2021). Samskabt styring: Potentialer og udfordringer. *Politica*, 53(3), 261–279. <https://doi.org/10.7146/politica.v53i3.130456>
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder*. Gyldendal.
- Direktoratet for forvaltning og økonomistyring. (2023). *Lærdommer fra arbeid med tillitsreform i skandinaviske land. Kunnskapsstatus* (DFØ-notat 2023: 1). <https://dfo.no/rapporter/dfo-notat-20231-laerdommer-fra-arbeid-med-tillitsreform-i-skandinaviske-land>
- Foucault, M. (1997). What is critique? I M. Foucault & S. Lotringer (Red.), *The politics of truth* (s. 23–82). Semiotexte.
- Foucault, M. (2002). *Seksualitetens historie 3: Omsorgen for seg selv*. Exil.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Studies in education and change. Open University Press.
- Jakobsen, M. L., Bækgaard, M., Moynihan, D. P. & van Loon, N. (2018). Making sense of performance regimes: Rebalancing external accountability and internal learning. *Perspectives on Public Management and Governance*, 1(2), 127–141.
- 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/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Krogh, A. H. (2022). Forankring af styringslaboratorier i offentlige bureaukratie. *Politica*, 54(3), 302–321. <https://doi.org/10.7146/politica.v54i3.133916>
- Majgaard, K. (2013). *Offentlig styring: Simpel, reflekteret og transformativ*. Hans Reitzel.
- Pettersvold, M. (2006). Den forskende førskolelæreren: med lånte fjær eller ideal for kunnskapsutvikling? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 167–181). Pedagogisk Forum.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018a). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 69–87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018b). *Profesjonell uro: Barnehagelærerenes ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritikk og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–261). Fagbokforlaget.