

KAPITTEL 9

Masterutdannede barnehagelæreres mangfoldige kompetanse

Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: Hvordan kommer masterutdannede barnehagelæreres kompetanse til uttrykk? Spørsmålet behandles med utgangspunkt i et intervjumateriale der masterutdannende barnehagelærere reflekterer over hvordan de anvender sin kompetanse, og over hva den betyr for barnehagen og for dem selv som profesjonsutøvere. Materialet er analysert i lys av Erling Lars Dales modell, der pedagogisk profesjonalitet kategoriseres i tre kompetansenivåer kjennetegnet av større eller mindre avstand til selve den pedagogiske situasjonen. De omfatter samlet sett praktiske ferdigheter, språkliggjøring og kunnskapsutvikling. Det som kommer fram i intervjuene, tyder på at masterutdanningen har styrket barnehagelærernes kompetanse på alle de tre nivåene. For det første har de blitt mer oppmerksom på betydningen av det som skjer her og nå, og på egen tilstedeværelse i samspillet med barna. For det andre har utdanningen gitt dem et tydeligere fagspråk og en ny forståelse av kritikk og uenighet, noe som har betydning for hvordan de bidrar til å styrke fagmiljøet og kunnskapskulturen i barnehagen. For det tredje har de fått større faglig trygghet, slik at de evner å formulere et tydelig forsvar for pedagogikken og barnehagens verdier i møte med eksterne aktører. Undersøkelsen viser også at det finnes et uforløst potensial når det kommer til masterutdannede barnehagelæreres bidrag i barnehagens pedagogiske utviklingsarbeid og i arbeidet med å utvikle kunnskap om og i barnehagen.

Nøkkelord: akademisering, barnehage, masterutdanning, pedagogisk kompetanse, pedagogisk profesjonalitet, profesjonsutøvelse

Abstract: How does the competence of kindergarten teachers with master's degrees come to expression? This question is discussed against a background of interviews in which kindergarten teachers with master's degrees reflect upon how they use their academic competence and what it means for the kindergarten and for themselves as professionals. The material has been analysed in light of Erling Lars Dale's model, in which pedagogical professionalism is categorized in three levels of competence with increasing abstraction and distance from the pedagogical situation itself. Taken together, these levels call for practical skills, verbalization, and knowledge development. The analysis of the interviews indicates that the master's education has strengthened the kindergarten teachers' competence on each of the three levels: first, they have become more aware of the importance of what goes on in the here and now and of their own presence in interacting with children. Second, their education has provided them with a more distinct professional language and a new understanding of criticism and disagreement, which again influences their ability to strengthen both the working environment and the knowledge culture in the kindergarten. Third, they have gained greater professional confidence, which enables them to formulate more clearly a defense of the pedagogy and the values of the kindergarten when facing external parties. The study also shows that kindergarten teachers with master's degrees represent an unreleased potential in pedagogical development work in kindergarten and in efforts to develop knowledge about and in kindergarten.

Keywords: academization, ECEC, master's degree, pedagogical competence, pedagogical professionalism, professional practice

Innledning

Norske myndigheter har en ambisjon om å øke andelen barnehagelærere og styrere med mastergradsutdanning. Denne ambisjonen begrunnes med at «[m]astergrad er viktig for å styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Regjeringen legger altså til grunn at det vil komme barna og barnehagen til gode om flere barnehagelærere har mastergrad. Økt formell kompetanse kan også forstås som en form for akademisering som skaper avstand til det praktiske arbeidet som kjennetegner barnehagelæreryrket og tilsvarende relasjonsprofesjoner (se f.eks. Osland, 2017; Terum & Smeby, 2014). Cathrine Krøger, som har ytret seg kritisk spesielt til utviklingen av sykepleiefaget, mener det er uheldig at politikerne «presser på, og applauderer tilsynelatende alt som likner academia

og enhver nye master» (Krøger, 2016). Det har i liten grad kommet tydelige motforestillinger mot at barnehagen trenger masterutdannede barnehagelærere, men i en kommentar i tidsskriftet *Barnehagefolk* hevder Krøger (2021) at noen av de samme problemene hun ser innenfor sykepleiefaget, også gjelder barnehagefeltet. Hun skriver:

Profesjonsfagene [trenger] selvsagt både et teoretisk grunnlag og forskning. [...] Men å teoretisere et fag som i stor grad også er praktisk, kan være problematisk. For der forskning og teori er ment å forenkle det komplekse, har akademiseringen av profesjonsfagene i mange tilfeller gått motsatt vei – å komplisere det helt enkle. (Krøger, 2021, s. 74)

Selv om Krøger er spørrende til om barnehagelærere trenger mastergrad, åpner dette utsagnet for at teoretisk kunnskap og innsikt i forskning ikke nødvendigvis er ensbetydende med å fjerne seg fra praksis. At det stilles spørsmål ved akademiseringen av praktiske yrker, er likevel et bakteppe når jeg i dette kapitlet undersøker følgende spørsmål: *Hvordan kommer masterutdannede barnehagelæreres kompetanse til uttrykk?* Et underspørsmål som jeg kommer tilbake til i diskusjonen, er: Gir masterutdanning kompetanse som er viktig for å videreutvikle barnehagens praksis, eller skaper utdanningen tvert imot en avstand til praksis som gjør kompetansen lite relevant?

Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er et intervjumateriale der tolv barnehagelærere med mastergrad forteller om sine erfaringer og synspunkter, og reflekterer over hvordan de anvender sin kompetanse. Deltakerne har barnehagefaglig masterutdanning fra tre ulike institusjoner (OsloMet, Universitetet i Sørøst-Norge og Dronning Mauds Minne høyskole). Fire av de tolv jobber som pedagogiske ledere, mens de øvrige er tilsatt i en styrer- eller faglederstilling. Alle deltakerne er intervjuet to eller tre ganger, én gang individuelt, mens de øvrige intervjuene var gruppeintervjuer. Fordi materialet ble samlet inn under koronapandemien, ble de fleste intervjuene gjort digitalt. Kun tre gruppeintervjuer var fysiske møter.¹

I arbeidet med materialet slo det meg tidlig at de masterutdannede barnehagelærernes kompetanse kommer til syne på svært varierte måter, og at variasjonene hadde å gjøre med nærhet og distanse til den pedagogiske

1 Intervjumaterialet er også anvendt i kapittel 5, der det gis en noe grundigere redegjørelse for metode og utvalg.

situasjonen. Disse variasjonene er bakgrunnen for at jeg i analysen av materialet har anvendt Erling Lars Dales (1999) modell, der læreres profesjonaltet kategoriseres i tre kompetansenivåer. Å skjelle mellom de tre nivåene åpnet for en bedre forståelse av hvordan barnehagelærernes kompetanse kommer til syne.

Tre kompetansenivåer – et teoretisk perspektiv

Dale knytter lærerens profesjonalitet til tre kompetansenivåer (K1, K2 og K3), der nærhet og distanse til den pedagogiske situasjonen er et omdreiningpunkt: K1 er den formen for kompetanse som behøves når læreren står midt i undervisningssituasjonen, K2 fordrer mindre nærhet til situasjonen, mens K3 er en form for kompetanse der distanse er helt nødvendig. Fordi Dales modell omhandler lærere i skolen, og siden den har noen begrensninger med tanke på hva som kjennetegner pedagogisk arbeid i barnehagen, anvender jeg modellen med noen forbehold. Der det er aktuelt, trekker jeg også inn andre perspektiver.

Kompetansenivå 1: tilstedeværelse i en situasjon preget av handlingstvang

K1 er den formen for kompetanse som trengs når man står midt i en situasjon. Denne kompetansen dreier seg om lærerens evne til å gjennomføre undervisning innenfor et kommunikativt fellesskap mellom lærer og elev (Dale, 1999, s. 35, 37, 92), der respekt for og anerkjennelse av eleven som subjekt er et overordnet etisk prinsipp (Dale, 1999, s. 29). Kompetanse «i det aktuelle, i selve undervisningsøyeblikket» betyr at man er i stand til å identifisere, sortere og velge ut verdier og til å foreta hensiktsmessige overveielser på stedet (Dale, 1999, s. 36). På dette nivået kreves sensitiv tilstedeværelse i en situasjon preget av handlingstvang (Dale, 1999, s. 42).

For barnehagelæreren betyr K1 møtet med barnet i situasjoner man på forhånd ikke kan forutse, der man ikke rekker å tenke seg om, og der man må handle uten å kjenne utfallet av handlingen (se Hennem & Østrem, 2016, s. 36). Nærheten til barnet er avgjørende for hvilken form for kunnskap som behøves. Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (2023, s. 240) sier det slik: «En viden om og fornemmelse af, hvad vi skal gjøre, når eksempelvis et barn græder og har brug for trøst, for pædagogik er en praksis, noget

man gør, og trøste skal man kunne.» Rothuizen og Togsverd legger særlig vekt på den etiske dimensjonen, «at der i pædagogik altid er værdier i spil», og de trekker fram verdier som omsorg, frigjøring, deltakelse, likeverd og myndiggjøring (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 240). Fordi de pedagogiske verdiene må avveies og balanseres i konkrete situasjoner (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 241), er generell kunnskap ikke tilstrekkelig; vi er «henvist til dømmekraft, til at gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt med afsæt i vores forståelse af situationen» (Rothuizen, 2015, s. 127). Den etiske dimensjonen betyr at K1 ikke bare handler om å bruke kunnskap, men like mye om å bruke dømmekraft, det vil si at man handler på en måte som ivaretar barnets verdighet, med utgangspunkt i at man ikke kan vite sikkert hva handlingen fører til.

Kompetansenivå 2: refleksjon og språkliggjøring

K2 er evne til planlegging, evaluering og vurdering samt kyndighet i å fortolke og analysere læreplanen (Dale, 1999, s. 42, 44). K2 er et metanivå i forhold til K1, kjennetegnet av at læreren ikke står i undervisningssituasjonen (Dale, 1999, s. 42) og følgelig er under mindre handlingstvang. Det ikke er tale om den enkelte lærerens planlegging av enkeltstående undervisningstimer, men om lokalt læreplanarbeid av kollektiv karakter som forutsetter at det eksisterer en *kunnskapskultur* (Dale, 1989, s. 46–47). K2 innebærer «evnen til å se seg selv, til å ha seg selv som kollektivt tema», slik at det blir mulig å utvikle «en organisert selvevaluering» (Dale, 1999, s. 48).

På K2 handler det om at barnehagelæreren er del av et kollegialt fellesskap der kritisk refleksjon over det pedagogiske arbeidet står sentralt. K2 fordrer et fagspråk som gjør det mulig å reflektere over den konkrete situasjonen, å begrunne sine faglige vurderinger og å delta i mer prinsipielle faglige diskusjoner om hvordan barnehagens formål kan realiseres. Dale (1999, s. 52) skiller mellom «teori» som tomme ordreker som ikke betyr noe for oss, og «teori som systematisert forståelse av virkeligheten». Han skriver videre at «begrepene er det vi bevisst ser med», og som «gjør vårt blikk reflektert [...], i enkelte tilfeller klart» (Dale, 1999, s. 52). Dersom begrepene skal kunne gjøre blikket reflektert og tanken klar, forutsettes ikke bare at ordene betyr noe for dem som bruker dem, men også at ordene er egnet til å fange opp nettopp den virkeligheten man forsøker å få grep om. Pettersvold og Østrem (2017) argumenterer for at et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har relevans for pedagogens arbeid, omfatter både et intuitivt og

et analytisk fagspråk. Det intuitive fagspråket ligger tett på hverdagspråket og springer ut av konkrete situasjoner, mens det analytiske fagspråket er mer kontekstuavhengig og abstrakt og innebærer noe mer distanse til praksis (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 79–80). Hensikten med det analytiske fagspråket er todelt: For det første gjør dette fagspråket det mulig å få dypere innsikt i og utvikle egen praksis. For det andre gir det mulighet til å gjøre arbeidet mer transparent, ved at man evner å kommunisere ut over profesjonsinterne sammenhenger (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 80). Det sistnevnte inngår i K3, som tematiseres i neste avsnitt.

Kompetansenivå 3: selvstendig bidrag til kunnskapsutvikling

K3 er evne til refleksiv tenkning og kyndighet til å stille spørsmål kombinert med evnen til å kommunisere svar (Dale, 1999, s. 34, 55). Dale understreker betydningen av det han kaller kritisk drøfting i første person «gjennom samtaler der en må svare for seg – og ikke for andre, eller på andres vegne» (Dale, 1999, s. 57). Å redegjøre for det andre har besluttet, forutsetter ifølge Dale kompetanse i tredje person. Da er det andre og utenforstående som bestemmer og er ansvarlig (Dale, 1999, s. 58). Kritisk drøfting i første person er å «opptre med begrunnelser der vi selv står ansvarlige overfor det som blir sagt og gjort» (Dale, 1999, s. 57).

Dale mener et kriterium på profesjonalitet i utdanningssystemet er at det pedagogiske arbeidet er forskningsbasert, og at man ikke bare tilegner seg kunnskap utviklet av andre, men at man selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten» (Dale, 1999, s. 52). Å bidra til en systematisert forståelse fordrer at man har noen av forskerens egenskaper, og at man evner å ta forskningsmessig avstand til sin egen praksis (Dale, 1999, s. 52–54). En forutsetning for å se egen praksis på avstand, er at man er fri fra handlingstvang (Dale, 1999, s. 109). Distanse til den pedagogiske situasjonen er altså ikke et problem, men et nødvendig premis for å kunne se med et klarere blikk på det som foregår i situasjonen (på K1).

K3 betyr for barnehagelæreren å være del av et større faglig fellesskap der ny kunnskap utvikles og diskuteres. Slik deltakelse forutsetter et analytisk fagspråk (jf. Pettersvold & Østrem, 2017), slik at man framfor bare å motta kunnskap og overta forståelser utviklet og formulert av andre, er i stand til å forholde seg til forskning og utvikling som aktiv deltaker.

Hva forteller materialet om hvordan kompetansen kommer til uttrykk?

Det analytiske perspektivet jeg anlegger, har vært styrende for hvordan jeg har strukturert analysen, uten at det har vært et poeng i seg selv å være tro mot Dales modell. De tre delene analysen er inndelt i, tilsvarer de tre kompetansenivåene. Jeg har på denne måten forsøkt å få fram hvordan nærhet og distanse til den pedagogiske situasjonen kommer til syne i det de masterutdannede barnehagelærerne sier om sin kompetanse. I den første delen er nærheten til og samspillet med barna et sentralt tema. Den andre delen omhandler det å sette ord på sin faglighet, med vekt på den kommunikasjonen som foregår internt i barnehagen. I den tredje delen plasserer jeg barnehagelæreren i en videre kontekst, og undersøker hva som sies om forskning, kunnskapsutvikling og ekstern kommunikasjon.

Nærhet til barna

Flere av barnehagelærerne er opptatt av hvordan kompetansen de har tilegnet seg gjennom masterstudiet, kan komme barna til gode. Anne sier: «Jeg [er] opptatt av at man skal bruke mest mulig av kunnskapen sammen med barna. Vi voksne kan jo ikke bare sitte på kunnskapsutviklende møter, og så ser vi ikke barna.»

Christin «har blitt mye mer bevisst det nære med barna», og Anton gir uttrykk for noe liknende: «Det hjelper ikke bare å være faglig sterk. Du må ha et godt hjerte.» Anton identifiserer her et mulig motsetningsforhold mellom det å ha mye kunnskap og det være en tilstedeværende omsorgsperson for barna. Jeg forstår ham dithen at han mener det er utilstrekkelig med høy formell kompetanse; man trenger noe annet i tillegg, noe man ikke uten videre kan tilegne seg gjennom et universitetsstudium.

Der Christin mener masterutdanningen har gjort henne «mer bevisst det nære med barna», forklarer Charlotte med litt flere ord hva nærhet til barna kan bety:

Jeg tenker at masteren har gitt meg et skarpere blikk på pedagogikken i barnehagen. Pedagogikken ligger i veldig små detaljer i hverdagen. Hvor man kanskje først har ... ja, gått en måned og tenkt at «den ungen der har det jo helt fint», det går jo helt bra. Men så skjerper man blikket sitt og ser litt nærmere, kanskje det er noe som

skjer, så skjerper man blikket sitt på hva er det egentlig som skjer rundt den ungen? [...] Det handler på en måte bare om at man vet at det tilsynelatende kan se helt fint ut, men at det ikke trenger å være det. Så man går dypere inn. Kanskje det bare er noe bittelite som har skjedd, at man kanskje ser at ungen virker litt sånn tristere ved levering, ikke mye, men litt, og så går man liksom inn i det. [...] Jeg har nok opplevd at den kunnskapen øver opp sensitiviteten. En blir enda mer sensitiv i møte med andre sine uttrykk.

Charlotte har en forståelse av at det pedagogiske ligger i små detaljer i hverdagen, og at dette fordrer et våkent blikk på hvordan barn har det. Hun mener kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, har gjort henne mer sensitiv i møte med andres uttrykk.

Der Dale er opptatt av hvilken kompetanse som trengs i «selve undervisningsøyeblikket», kan slike øyeblikk i barnehagens praksis være situasjoner der barnehagelæreren inngår i lekende samspill med barn. Når deltakerne forteller hva masterutdanningen betyr, er det flere som trekker fram situasjoner som inneholder lek. Catarina sier:

Jeg har lekt mye i mitt liv. Men det har jeg turt å si nå, når jeg hører av kollegaer at nå skal vi ha samlingsstund, er at «det passer ikke helt akkurat nå, vi leker, vi er ikke ferdige». Det tror jeg ikke jeg hadde turt å si tidligere.

Catarina må i sin praksis forholde seg til kollegaer som signaliserer at noe annet er viktigere enn å leke. Når ulike forventninger kommer i konflikt med hverandre, er det avgjørende at man er i stand til både å identifisere konflikten og å forstå hva den handler om, og at man har mot til å handle i tråd med hvordan man tar stilling i en slik konflikt. Catarina mener at masterutdanningen har gitt henne mot til å tørre å si fra om at leken er så viktig at den i gitte situasjoner må prioriteres framfor samlingsstund.

Cecilie er inne på noe av det samme:

Når jeg vet det på et kunnskapsmessig grunnlag, og ikke bare på fornemmelse, det har ført til at jeg er mye mer leken barnehagelærer. Jeg har den trygghet at jeg tør å ikke vite hvor vi skal hen, både i hverdagssamtalene, i garderoben og i de større prosjektene. At jeg har en faglig trygghet, gjør at jeg ikke rusker eller presser med å komme et sted – at jeg ikke tviholder på planen.

Intervjuet med Christin, Cecilie og Catarina utviklet seg til en samtale der de utvekslet erfaringer med ikke å tviholde på planen, ikke vite sikkert hvordan en prosess utvikler seg, og ha mot til å forholde seg til det usikre. Alle tre hadde erfaringer med å møte motstand blant kollegaer når de insisterte på å holde fast ved noe i den unike situasjonen framfor å følge planer eller regler, for eksempel ved å fortsette i lek med barn. Slik jeg oppfattet dem, hadde de også en faglig trygghet når de snakket om disse erfaringene. De virket ganske sikre på at pedagogisk arbeid med barn fordrer at man er åpen for det usikre, og for ikke å vite hvordan situasjonen utvikler seg.

Språkliggjøring og kunnskapskultur

Flere understreker at masterstudiet har hatt betydning for fagspråket, som i følgende utsagn.

Anton: Vi må jo kunne sette ord på det vi gjør. Og hvorfor vi gjør det vi gjør. Det er det jeg føler at utdanningen gir deg hjelp til.

Bjørn: Vi får vel et litt annet språk. Noen flere begreper, mulighet til å sette ord på ting på en litt annen måte. Et rikere språk, kanskje.

Birger: At jeg har tatt en master, har betydning for mitt eget profesjonsliv. Det er kanskje ikke så mange håndfaste ting, men det er opplevelsen av å kunne begrunne arbeidet bedre.

Når Birger snakker om betydningen av å kunne begrunne hva man gjør, skiller han «mellom en teknisk tilnærming til pedagogikken og en tilnærming til pedagogikk som vektlegger etiske ting». Han forteller at i barnehagen der han er styrer, brukes dette skillet «som et enkelt analyseverktøy». Han forklarer:

Når vi begrunner ting vi gjør, så begrunner vi ut fra barns opplevelse, og ikke ut fra barns læring. Og det er noe jeg har fra masteren, at det går an å snakke om det på en sånn måte. Og jeg kjenner at det krever litt mot, i kommunen også, å endre litt på argumentene og ikke argumentere ut fra hva barn lærer, men hvordan vi tenker barn opplever det.

En etisk tilnærming innebærer ifølge Birger at man gir barns opplevelse forrang foran barns læring. Han viser gjennom sitt resonnement at det å utvikle et fagspråk med relevans for pedagogikken fordrer at man er i stand til å argumentere ut fra et faglig og verdimessig ståsted. Det kan bety at man må «endre litt på argumentene», slik at det blir tydelig hvilke premisser man legger til grunn.

Bjørn er opptatt av at i et kunnskapsbasert samfunn og i en barnehage med «mye mer komplekse utfordringer» enn tidligere kan ikke barnehagen «stå igjen som en ensom svale hvor alt bare svever på en rosa sky». Han sier videre:

Vi må kunne begrunne og forklare hva vi driver med. Hvis ikke, er det sånn: «Vi er så glad i unga, så da bare gjør vi det.» Vi må kunne begrunne det. For å rettferdiggjøre oss, si hvorfor vi skal ha barnehager, hvorfor vi skal drive barnehager på akkurat den måten vi synes det er best å drive barnehage på.

Bjørn påpeker at pedagogisk arbeid ikke er noe som går av seg selv, så lenge man er glad i barn, mens Cecilie viser til en liknende forestilling, nemlig at «det er egenskapene i barna det kommer an på» når de har lykkes i arbeidet med en barnegruppe. Hun mener forklaringen ligger et helt annet sted:

Jeg vet at her ligger det et systematisk arbeid, som jeg har flere planer for. Begrunna og diskutert på møte med pedagogen og styremannen. [...] Det ligger masse arbeid bak, men så blir forklaringen at «herlighet, for en fin barnegruppe vi har i år». [...] Men da sier jeg at det handler ikke om barna. Beklager å måtte si det, jeg synes ungene er fine, jeg, men det er ikke det det handler om. Det er et helt annet faglig utgangspunkt og grunnlag som fører til de resultatene.

Resultatene Cecilie viser til, er at man har klart å etablere en barnegruppe med god harmoni gjennom systematisk og tidkrevende arbeid der de faglige diskusjonene i personalet har vært viktige.

Bjørn er også opptatt av ansvaret som følger med å ha kunnskap. «Og der kan jeg kjenne usikkerhet», sier han. «Man blir jo usikker på alle de perspektivene man har.» Liknende perspektiver på forholdet mellom

sikkerhet og åpenhet for det usikre kommer til uttrykk i et intervju med tre pedagogiske ledere. Både Catarina, Christin og Cecilie forteller om erfaringer fra barnehager der arbeidet domineres av fastsatte planer, voksenstyrte aktiviteter, regler og rutiner, og om sine erfaringer med hvordan det er mulig å utfordre en slik kultur og å ta initiativ til å jobbe på en annen måte. Ikke bare har de blitt «mer bevisst» på hvordan regler og rutiner kan stå i veien for å følge barnas interesser. De gir også uttrykk for at masterutdanningen har gjort det lettere å være tydelig og å stå opp for den pedagogikken de tror på, i møte med kollegaer med et annet faglig fundament enn dem selv.

Flere av lederne som er intervjuet, setter ord på det spesielle ved å være profesjonsutøver og på hva det innebærer å ha lederansvar for profesjonsutøvere. Om hva slikt lederansvar vil si, sier Bjørn: «At vi støtter dem. Du er barnehagelærer, dette kan du, dette vet du. Du må være stolt av den du er.» Det å ha profesjonsansvar handler også om å være portvokter, sier han og får støtte av Berit. Hun viser til at «det er et stort press på barnehagene», og hun ser det som et ledelsesansvar å støtte medarbeidere i å «si nei til alt som kommer utenfra. Du kan si ja til mye også. Men vite hva du sier nei til, og hva du sier ja til». Men de skal ikke bare kunne si nei til det som kommer utenfra:

Jeg skal også trygge dem i at de står fritt til å si meg imot. Så lenge dere bruker deres faglige argumenter, så skal jeg alltid lytte. Jeg skal alltid lytte uansett [...] og støtte dem i at det er lov å bruke sitt profesjonspråk også mot meg.

Dette utsagnet gir gjenklang hos Bjørn:

Og det der med kritikk også, å få dem til å utøve kritikk. Det å forstå at kritikk er ikke noe negativt. At de må kunne kritisere hverandre. Hva er det som er bra, og hva er det vi kan gjøre annerledes? Kritisk tenkning til vår egen praksis og til andres praksis.

Både Berit og Bjørn gir uttrykk for at de som ledere ikke bare ønsker å bygge en kunnskapskultur der deres medarbeidere er i stand til å se kritisk på egen praksis, men at de også inkluderer seg selv i den organiserte selvevalueringen (jf. Dale, 1999, s. 48).

Forskning, kunnskapsutvikling og ekstern kommunikasjon

Å argumentere for det Birger forstår som en etisk praksis, krever mot, ikke bare innenfor kommunikasjonsfellesskapet i barnehagen, men også i det som kommuniseres eksternt. Han har erfart at kommunen som barnehagemyndighet har en så snever tilnærming til barns læring at den nærmer seg det han anser som en teknisk praksis. Å stå for noe annet i møte med myndigheter og overordnede krever både mot og gode argumenter. Med Dales formuleringer kan man si at det krever at man er i stand til «opptre med begrunnelser der vi selv står ansvarlige» (Dale, 1999, s. 57), og at man har «kyndighet til å stille spørsmål, kombinert med evnen til å kommunisere svar» (Dale, 1999, s. 55). Barnehagelærernes evne til å stille kritiske spørsmål kommer tydelig til uttrykk når de snakker om dialogen med aktører utenfor barnehagen, mens evnen til å formulere svar knytter seg til deres syn på barn og deres forståelse av barnehagens mandat. Utvikling av et solid kunnskapsgrunnlag handler også om å være i dialog med forskningsfeltet, og jeg starter denne delen med å se på hva deltakerne sier om å forholde seg til forskning.

Forskningsbasert profesjonsutøvelse

Flere av deltakerne er opptatt av at masterutdanningen har gitt dem innsikt i forskning, og av at denne innsikten gjør at de står sterkere som fagpersoner. Flere er opptatt av forholdet mellom forskning og praksis. Én av dem er Catarina:

Det å kunne lese fagartikler og lese fagstoff, og få personalet til å forstå at det er viktig. Her er det faktisk forsket på noe som vi gjør her, på gulvet her i lekegruppen. «Ja, nå jobber vi med språk, jeg trodde vi bare satt og lekte.» Nå jobber vi med turtaking, nå jobber vi med relasjoner. Jeg jobber med å få til et godt samspill.

Slik jeg oppfatter Catarina, er hun opptatt av at forskning kan legitimere arbeidet som gjøres «på gulvet i lekegruppen». Det at forskere er opptatt av leken i barnehagen, er for henne en bekreftelse på hvor viktig den er.

Anita sier at hun «har mye større overblikk over hva som finnes». Hun løfter spesielt fram det hun har lært om vitenskapsteori, som har gitt

«mange begrep for hvordan man kan tenke kritiske innganger», og som kan «forstyrre tatt-for-gitt-holdninger som bor i barnehagelandskapet». Det kritiske perspektivet går stadig igjen. Berit sier det slik:

Ja, jeg har blitt mer usikker jo mere jeg har lært. For det er et gjennomgående trekk ved meg nå. Jo mer hodet mitt kan og vet om teori, jo mindre tenker jeg at jeg vet. [...] Det er så mye som spiller inn, det er så mange nyanser, det er mye å ta hensyn til. Så det er en sånn ... ikke selvsikkerhet som er borte, men en forståelse av at ting er så nyansert at det ikke finnes noen fasit. Evnen til å gå til oppslagsverk, evnen til å lese forskningsartikler, den er blitt betraktelig mye bedre. Jeg vet hvordan jeg skal håndtere disse forskningsartiklene. Jeg vet hvordan man leser rapporter. Jeg vet hvordan man skal forholde seg til analyser. Og at det finnes ikke noe fasit der heller. Forskning er jo bare et utplukk av en del av en verden.

Den innsikten i eksisterende forskning Berit fikk gjennom masterstudiet, har samtidig gjort henne mer usikker og mindre selvsikker. For nettopp det hun vet om forskning, gjør at hun vet hvilke nyanser som finnes, og hvilke forbehold som hefter ved forskningsresultater, som jo aldri gir hele bildet, men som forholder seg til «et utplukk» av verden.

Dales definisjon av K3 impliserer at profesjonsutøvere ikke bare forholder seg til eksisterende forskning, men at de også selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten» (Dale, 1999, s. 52). Materialet forteller ikke så mye om (ut)forskende praksis ut over det deltakerne sier om kollektiv faglig selvrefleksjon (K2), men temaet blir berørt. Anita sier at hun ser muligheter til å «bruke forskningsmetoder når [man] innhenter informasjon i barnehagen». Hun nevner konkret det å «bruke loggskrivning, gjøre videoopptak og lydopptak og lytte til det etterpå». Hun understreker at det «blir til internt bruk [...] i forhold til veiledning og andre ting», men hun mener at en slik arbeidsform er krevende, og at det er vanskelig å få nok tid.

Også Astrid ser for seg flere muligheter:

Det jeg kunne tenke meg å dyrke mer, det er kollektive læringsprosesser, hvor man går inn på makronivå for å skape endringer. Og da tenker jeg at en kan iverksette aksjonsforskningsprosjekt som man kan rette mot allerede eksisterende utviklingsområder.

Det Anita og Astrid forteller om her, og det de sier om hva de gjerne vil gjøre mer av, kan forstås som helt alminnelig utviklingsarbeid som foregår i alle barnehager. Men det kan også ses som en form for forskningsbasert eller forskende praksis. Det synliggjør i det minste et potensial for å anvende forskningens prinsipper for systematiske undersøkelser som ledd i barnehagens utviklingsarbeid, selv om det skal sies at slike tilnærminger er lite framtreddende i materialet.

Barnehagelærere i møte med aktører utenfor barnehagen

Kritikk og å være kritisk er begreper som går igjen i materialet. «Masteren forsterket min kritiske beredskap. Stiller mer spørsmål, tar ikke ting for gitt», sier Cecilie. Masterstudiet har ikke bare ført til flere kritiske spørsmål, men har også gitt en faglige trygghet som gjør det lettere å argumentere i møte med dem man er uenig med. «Det jeg kjente som en frustrasjon eller uro, det opplever jeg at jeg klarer å sette mer ord på nå», sier Christin. Frustrasjonen hun beskriver, har en tydelig adressat:

Når det kommer føringer sentralt fra regjeringen, så er kommunene lite kritiske. Så får vi føringer, og styrer er like ukritisk. Alt blir motatt med begeistring. Det er ingen som stopper opp og spør: «Hva er det vi driver med nå? Er dette her hensiktsmessig for oss?»

Christin viser til at det hun anser som føringer fra regjeringen, betyr flere føringer fra kommunen, som styreren i barnehagen er ukritisk til, og som kollegaene mottar med begeistring. Hun beskriver altså en kjede av forventninger, og hun ser det som avgjørende at noen stopper opp og stiller spørsmål, istedenfor at man ukritisk gjør det som forventes.

Det Christin sier, er typisk for materialet, i den forstand at mye av det som sies om kritikk, inngår i en sammenheng der det vises til aktører utenfor barnehagen som forsøker å påvirke barnehagens arbeidsmåter og prioriteringer. Som et eksempel på «det som forsøkes presses inn», viser Berit til arbeidet med minoritetsspråklige barn. Hun opplever at «det stadig vekk kommer pålegg om hvordan vi skal få barn til å lære norsk», og hun mener det ikke tas nok hensyn til at «det er et veldig nyansert og tungt fagområde». Hun sier videre: «Jeg mener at den virkeligheten er så forenklet i dag, og der tenker jeg at min masterkompetanse er en fordel for hvordan jeg møter de over oss.»

Masterutdanning gir fordypet innsikt i komplekse fagområder, slik at man bedre er i stand til å avdekke hva som er uholdbare forenklinger, slik Berit forteller om. Det er ikke bare i møte med myndighetspersoner – eller «de over oss» – barnehagelærerne opplever at de behøver faglig trygghet til å formulere kritiske spørsmål. Faglig trygghet synes like viktig i møte med samarbeidsinstanser utenfor barnehager. Bjørn viser spesielt til forventninger knyttet til arbeid med barn med «spesialpedagogiske vedtak». «Den er så sterk, den kraften, fra de spesialpedagogene», sier han. Den faglige tyngden masterutdanningen har gitt ham, gjør det lettere for ham å insistere på å gjøre egne vurderinger og å si nei til forslag han er uenig i. Birger sier at masteren har hjulpet ham med «å skille mellom den helhetlige barnehagepedagogikken og spesialpedagogikk». Dette skillet har vært viktig for ham fordi han opplever at «i kontakt med spesialpedagoger er det fort at man tenker på det som en bedre pedagogikk, nesten, for alle barn».

Barnehagelæreres lojalitet til barna og det helhetlige mandatet

Hvordan masterstudiet har styrket barnehagelærernes «evne til å formulere svar», blir tydelig i det de sier om hvordan de forstår barnehagens mandat, og om hvilket syn de har på pedagogikk. Cecilie sier at masterutdanningen har gjort det «lettere å se det store bildet» og å se barnehagepedagogikken «i en større sammenheng: de nære møtene med barna, pedagogisk ledelse, barnehageledelse, styring, politikk, samfunnsmandatet og FNs barnekonvensjon. En dypere innsikt i pedagogikken fører til større opplevelse av mening i den hverdagslige praksisen». Slik jeg forstår Cecilie, er hun opp-tatt av at pedagogens møte med barna inngår i en større samfunnsmessig kontekst.

Forståelsen av barnehagens pedagogiske mandat kommer også til syne i disse utdragene fra et intervju der en styrer og en pedagogisk leder er intervjuet sammen:

Birger: Hvis man får en e-post med et forslag, «kanskje barnehagen skal gjøre det sånn og sånn», så synes jeg – med den masteren – det er enklere å kunne identifisere hva som ligger bak, hva som er intensjonen. Og: Er dette noe som kommer barna til gode, eller er det del av et prosjekt, på en måte? Og dette skillet mellom teknikk og

etikk. Det er ikke et skarpt skille der, altså, men jeg synes ofte det ... Gjør man ting som et middel for at barn skal lære, istedenfor at man kan gjøre ting for at det er viktig i seg selv, eller for at barn har glede av det eller kjenner mening med det? Jeg synes ofte at det ikke er god nok grunn. Barna skal lære – det er den beste grunnen for ting. Og jeg synes at med masterstudiet er det litt enklere å skille mellom de tingene.

Charlotte: Jeg bare satt og tenkte litt på det med barnet som subjekt, ikke sant. Som vi egentlig har, ja, det har ligget til grunn siden grunnutdanninga. Og så kom vi ut i praksis, og så er det noe helt annet som er styrende. Jeg vet ikke om det kan knyttes ... jo, det kan jo det, til helhetlig pedagogikk. Det må på en måte å ha barnet i sentrum. Barnet som subjekt. [...] Det går litt på artikulering også. [...] Det er i hvert fall noe helt vesentlig med den masteren vi tok, det med å utvikle et bedre fagspråk, som tenker at er helt kritisk for å forstå og artikulere den helhetlige pedagogikken i barnehagen. Og som en måte å kunne stå imot. Det jeg opplever at funker best, er hvis man klarer å få fram det med barnet som subjekt og vår lojalitet. Sånn som Birger snakket om. Systemene over oss viser lojalitet oppover i systemet, og oppover og oppover og oppover, mens vi står i praksis, og vår lojalitet er til barna, ikke sant.

Birger og Charlotte forsøker å artikulere hva det er som grunnleggende sett står på spill. Både i måten de uttrykker seg på – tenksomt og litt nølende – og i det de sier, kommer det fram at det ikke er så enkelt å sette ord på det vesentligste. Men nettopp det at det at det er vanskelig, understreker alvoret: De tar ikke lett på oppgaven med å formulere pedagogikkens kjerne spørsmål, der etikken og «barnet som subjekt» er selve målestokken. Samtidig er det noe insisterende i det Birger sier om å skille mellom etikk og teknikk, og i det Charlotte sier om hensikten med et tydelig fagspråk. Birger er opptatt av at han har ansvar for å formulere et forsvar for å «gjøre ting for at det er viktig i seg selv, eller for at barn har glede av det eller kjenner mening med det». I en tid da barns læringsutbytte av å gå i barnehagen etterspørres fra politisk hold, kreves det faglig tyngde og gode argumenter for å hevde at «det ikke er god nok grunn» å gjøre noe «som et middel

for at barn skal lære». Charlotte identifiserer en lojalitetskonflikt mellom lojaliteten «oppover» og lojaliteten til barna. Det som for henne «har ligget til grunn siden grunnutdanninga», men som det er lettere å holde fast ved med de faglige argumentene masterutdanningen gir, er at for pedagogen som «står i praksis», ligger lojaliteten alltid først og fremst hos barna.

Barnehagelærer med masterutdanning – større avstand til praksis?

Antakelsen om at akademisering i form av økt formell kompetanse skaper større avstand til barna og til det pedagogiske arbeidet, har liten støtte i dette materialet. Det ser ut til å være tvert om. Det kan se ut til at styrket fagkunnskap og den kritiske refleksjonen som blir mulig når man har en viss avstand til situasjonen, fører til fornyet oppmerksomhet om barnas interesser og behov. Det som kommer fram i intervjuene, tegner et bilde av en pedagog som anvender sin kompetanse på tre nivåer:

1. En leken pedagog med nærhet til barna og med evne til å være til stede her og nå.
2. En pedagog som er i stand til å formulere et faglig grunnlag for en praksis der lek, nærhet og tilstedeværelse er viktigere enn å «tviholde på planen».
3. En pedagog med mot og faglig trygghet til å formulere et forsvar for en slik praksis i en kontekst der barnehagens pedagogikk er under press.

I det følgende går jeg nærmere inn på hvordan masterutdannede barnehagelæreres kompetanse kommer til uttrykk, og på hvilke måter denne kompetansen her relevans for barnehagens pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i nyansene som finnes i materialet, diskuterer jeg også hvordan masterutdannede barnehagelæreres kompetanse kan komme barnehagen til gode i enda større grad enn vi ser i dag.

Økt forståelse av og sterkere forsvar for det pedagogiske

Tilstedeværelse, nærhet til barna og det som foregår i konkrete situasjoner, der det første kompetansenivået blir synlig, framheves av flere når de forteller hva masterutdanningen har betydd for dem. Når Charlotte sier at det

pedagogiske ligger i små detaljer i hverdagen, og at det pedagogiske krever sensitivitet i møte med andres uttrykk, kan det ses som uttrykk for den formen for kompetanse som innebærer å være i stand til å identifisere, sortere og velge ut verdier og å foreta hensiktsmessige overveielser på stedet (Dale, 1999, s. 36). Forståelsen av pedagogisk arbeid som situert kommer også til syne i det Christin, Cecilie og Catarina sier om ikke å tviholde på planen, om ikke å vite sikkert hvordan en prosess utvikler seg, og om å ha mot til å forholde seg til det usikre. Slik jeg forstår dem, har de en bevissthet om at man i situasjoner preget av handlingstvang, er «henvist til dømmekraft, til at gjøre det rigtige på det rigtige tidpunkt med afsæt i vores forståelse af situationen» (Rothuizen, 2015). Vektleggingen av det situerte, det etiske og nærheten til barna kan tyde på at masterstudiet ikke bare har gitt dem mer kunnskap, men også har bevisstgjort dem på hva pedagogisk arbeid krever av dømmekraft.

Det andre kompetansenivået, som innebærer at man er i stand til å formulere faglige begrunnelser og kan sette ord på hvilke verdier som står på spill, kommer også til syne i materialet. De masterutdannede barnehagelærerne mener utdanningen har gitt dem et tydeligere fagspråk, og at de har fått et annet syn på kritikk og uenighet. Spesielt de som har lederstillinger, er opptatt av ansvaret de har for å utvikle en kunnskapskultur i barnehagen der man evner å «ha seg selv som kollektivt tema» (jf. Dale, 1999, s. 48). En bestemt forståelse av hva det vil si å lede profesjonsutøvere, kommer også til uttrykk: Det handler om å tåle kritikk av dem man er leder for, og til og med å verdsette det å bli motsagt av sine egne medarbeidere, fordi disse har en kompetanse som trengs for å utvikle organisasjonen og forbedre praksis.

Intervjuene er i seg selv en kommunikasjonssituasjon der deltakerne ikke bare presenterer et metaperspektiv på hva masterutdanningen har tilført, men der de også tar del i en faglig samtale der de utveksler erfaringer og diskuterer vesentlige spørsmål med hverandre. Det blir en «show, don't tell»-situasjon der de ikke bare snakker om å ha et fagspråk, men også viser hvordan dette fagspråket anvendes. Et eksempel er når Charlotte snakker om det pedagogiske som ligger i små detaljer, og som derfor fordrer sensitivitet i møte med andres uttrykk. Men når hun i intervjuet – altså på avstand til det situasjonelle – reflekterer over hvilke overveielser hun gjør i den konkrete situasjon, demonstrerer hun samtidig ferdigheter ut over de praktiske. I sine refleksjoner over situasjonen bruker hun både et intuitivt og et analytisk fagspråk (jf. Pettersvold & Østrem, 2017). Det analytiske er synlig når hun formulerer en forståelse av pedagogikk som noe som

finner sted i hverdagssituasjoner. Nettopp denne forståelsen gjør at hun behøver ord og begreper som ligger tettere på det hverdagslige og intuitive. Så når hun, i en litt ettertenksom form, forteller om et barn som muligens «virker litt sånn tristere ved levering», og om hvordan hun med et skjerpet blikk aner at det er «noe bitte lite som har skjedd», er det noe mer enn en illustrasjon av et teoretisk poeng. Gjennom den lille fortellingen viser hun tydeligere hva et skjerpet blikk og sensitivitet overfor andres uttrykk kan bety, mer konkret.

Det tredje kompetansenivået kommer til syne i det deltakerne sier om å posisjonere seg i møte med forventninger utenfra og i dialogen med barnehagens samarbeidspartnere. I likhet med hva som har kommet fram i tidligere studier (Pettersvold & Østrem, 2018, 2023), ser det ut til at masterutdanningen har styrket barnehagelærernes kritiske beredskap. I intervjuene kommer det fram at deltakerne er bevisst på hvorfor kritikken behøves, og på hva det at kritikken trengs, krever av dem. De insisterer på å ha en plass i et utvidet faglig fellesskap der andres – lederes, myndighetspersoners, forskeres, spesialpedagogers eller andre eksterne aktørers – argumenter ikke uten videre kan tillegges mer vekt enn deres egne.

Det er grunn til å dvele ved møtet med det spesialpedagogiske feltet, fordi flere peker på dette møtet når de snakker om hvorfor barnehagen trenger masterutdannede barnehagelærere. I kontakten med spesialpedagoger er det ifølge Birger lett å tenke at deres tilnærming er «en bedre pedagogikk» for alle barn. Bjørn viser til den sterke «kraften fra spesialpedagogene». Denne kraften kan forstås som en større samfunnsstenens som gir støtte til en mer individ- og ferdighetsorientert pedagogisk tenkning enn den helhetsorienterte barnehagepedagogikken. Men denne tendensen kan også handle om den kraften som ligger i å ha en mangeårig universitetsutdanning. Både blant «spesialpedagogene» og hos andre samarbeidsinstanser er det mange som har masterutdanning. I møte med denne kompetansen, fra en annen fagtradisjon og med et smalere mandat, kan en barnehagelærer med mastergrad lettere stå rakrygget med visshet om egen faglighet i form av «teori og kunnskap», mens en barnehagelærer uten masterutdanning lettere kan føye seg etter andres forventninger.

Deltakerne forteller ikke bare hva de ser som nødvendig å yte motstand mot; de formulerer også et tydelig faglig ståsted. Det deltakerne sier om lekens betydning, om å unngå rigide planer og rutiner, om å være åpen for det uforutsette og om å ta hensyn til barnas interesser, er helt i tråd med barnehagens pedagogiske tradisjon. Mye av det som sies, kunne vært sagt

på samme måte av en hvilken som helst barnehagelærer, noe også flere av deltakerne poengterer selv. De påstår ikke at de skiller seg helt fra andre barnehagelærere, men mener snarere at den faglige nysgjerrigheten som lå til grunn for at de selv begynte på en masterutdanning, bør være til stede hos barnehagelærere generelt. Det de masterutdannede barnehagelærernes kompetanse kan innebære for barnehagen, er et styrket forsvar for en barnesentrert – til forskjell fra en læringscentrert – pedagogikk og for at her-og-nå-perspektiv ikke skal trenge til side for et ensidig framtidsperspektiv.

Et uforløst potensial?

Så langt har jeg lagt vekt på hva materialet forteller om hvordan den masterutdannedes kompetanse kommer til uttrykk. Det som ikke er så framtrædende, eller som er usynlig, kan også fortelle noe av betydning. Det kan kanskje også si noe om et uforløst potensial, eller om noe som kan styrkes og videreutvikles. Det er spesielt to dimensjoner ved det Dale kaller K3, som er lite synlige i materialet. Den ene handler om (selv)kritisk refleksjon ut over den interne dialogen, den andre dimensjonen handler om forholdet til forskning.

I den eksterne kommunikasjonen kommer som sagt de masterutdannedes kompetanse til syne i form av faglig trygghet, et tydelig faglig ståsted, posisjonering og mot. De viser at de evner å «opptre med begrunnelser der [de] selv står ansvarlige overfor det som blir sagt og gjort» (Dale, 1999, s. 57). Ydmykheten, selvkritikken og åpenheten for det usikre, som er tydelig til stede i den profesjonsinterne refleksjonen (K2), vektlegges ikke på samme måte når det kommer til dialogen med eksterne samarbeidspartnere. Det finnes riktignok eksempler på utsagn om at dette samarbeidet er preget av gjensidig respekt, og på at barnehagelærerne verdsetter den kompetansen de møter i dialogen med for eksempel PP-tjenesten. Ydmykheten er også til stede enkelte steder, som når Berit sier at hun har «blitt mer usikker jo mere [hun] har lært», og når hun peker på at «det er så mange nyanser», og på at «det ikke finnes noen fasit». Det blir likevel ganske tydelig at det å anvende sin barnehagefaglige kompetanse i møte med andre instanser også handler om å navigere i et maktrom der forutsetningen for gjensidig, faglig meningsutveksling og felles kunnskapsutvikling ikke alltid er til stede.

Det som sies om kritikk, om uenighet, om det som forsøkes presset inn i barnehagen, og om forventninger fra andre instanser og fra politikere, kan ikke ses uavhengig av en større samfunnskontekst. I møte med tydelige

forventninger om «lojalitet oppover» kan det bli enda viktigere at man innenfor barnehagelærerprofesjonen er seg bevisst at ens lojalitet primært er hos barnet. Der presset mot barnehagen og mot barnehagens tradisjon blir for stort, der leken trenges til side av forventninger om læringsutbytte (Greve, 2015), og der en omforent forståelse av formålet ikke alltid er like lett å se, settes barnehagelæreren i forsvarsposisjon. Gitt andre betingelser ville også rommet for kritisk og selvkritisk refleksjon vært større.

Dale mener forskningsbasert profesjonsutøvelse forutsetter at man selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten»; at man ikke bare tilegner seg kunnskap utviklet av andre (Dale, 1999, s. 52). Dette perspektivet på forskning er lite til stede i materialet. Når forskning tematiseres, handler tematiseringen dels om legitimering (forskere er opptatt av lek, noe som viser hvor viktig leken er), dels om evnen til å sette seg inn i og vurdere eksisterende forskning og dels om det Anita er opptatt av: at kunnskap om ulike perspektiver gir støtte til å «tenke kritiske innganger» og «forstyrre tatt-for-gitt-holdninger som bor i barnehagelandskapet». Barnehagelæreren som bruker sin egen grunnleggende forskningskompetanse i arbeidet med å utforske og utvikle barnehagens praksis, er lite til stede i materialet. Når denne muligheten nevnes av intervjueren, er svaret at det kunne vært interessant å bruke egen grunnleggende forskningskompetanse mer, men at det er vanskelig å finne tid. Det er også interessant at flere legger vekt på verdien av å ha innsikt i vitenskapsteoretiske perspektiver, mens ingen nevner at masterstudiet har gitt innsikt i og erfaring med å anvende forskningsmetoder.

Tidspresset i barnehagen kan utvilsomt stå i veien for systematisk utviklingsarbeid inspirert av den typen forskningsarbeid arbeidet med en masteroppgave går ut på. Like fullt er det verdt å spørre om det her finnes et uforløst potensial. En undersøkende tilnærming til egen praksis kan trolig åpne for større bevissthet om den tiden man faktisk har til rådighet, og om hvordan man bruker den. Man kan også stille spørsmål ved om masterutdanningene er innrettet på en slik måte at de har overføringsverdi til det å jobbe systematisk med kunnskapsutvikling i egen barnehage.

Avsluttende refleksjoner

Materialet jeg her har hatt til rådighet, peker i retning av at økt formell utdanning vil kunne komme barnehagen og barna til gode. Jeg vil samtidig understreke at mange dyktige barnehagelærere uten masterutdanning

kunne ha sagt mye av det samme som de masterutdannede i denne studien. Det finnes også mange ufaglærte assistenter som har et lag med små barn som, når man opplever det på nært hold, kan gjøre en målløs av beundring. Men det er like fullt noen vilkår som gjør at barnehagen ikke kan «stå igjen på en rosa sky», som en av deltakerne sier, men trenger de masterutdannede barnehagelærerne. Det ene vilkåret er at vi tilhører et kunnskapssamfunn der kompetanse tilegnes gjennom formell utdanning. Om ikke barnehagelærere tar masterutdanning, vil andre med masterutdanning få større innflytelse over barnehagens praksis. Det andre vilkåret henger tett sammen med det første: Pedagogikk er et politisert felt, og barnehagens egenart er under press fra mange sterke aktører som vil mye med barnehagen. Det er naivt å tro at det er mulig å stå imot dette presset med tilstrekkelig faglig kraft uten at barnehagelærere styrker sin kompetanse. Det tredje vilkåret er den kompleksiteten som kjennetegner barnehagen som pedagogisk virksomhet. Det er aldri bare det ene (det nære med barna) eller bare det andre (kritisk drøfting). Derfor er evnen til å se den unike pedagogiske situasjonen i sammenheng med det som foregår på organisasjonsnivå og på samfunnsnivå, en kompetanse det vil være økt behov for i framtiden.

Forfatterbiografi

Solveig Østrem er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er temaer i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse, pedagogikk og etikk. Hennes siste bokutgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøkene *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sistnevnte sammen med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårig samarbeid med Mari Pettersvold har blant annet resultert i bøkene *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet* (2012), *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (2019).

Litteratur

- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Fagbokforlaget.
- Hennem, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krøger, C. (2016). Et fag på ville veier. *Prosa*, 22(3). <https://prosa.no/artikler/essay/et-fag-pa-ville-veier>
- Krøger, C. (2021). Om parktante Astrid og tenkefølingen til professor Reinertsen. *Barnehagefolk*, (3), 73–74.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(4), 428–436. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1).
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). 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. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.
- Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk videnskap og dialogisk pædagogik: Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109–128). Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2023). Viden og vidensformer. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 232–245). Akademisk.
- Terum, L. I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans: Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 114–143). Cappelen Damm Akademisk.