

Barnehagelærere med mastergrad – med blikk for pedagogikk

Kristina Axelsen Ivarson

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

SAMMENDRAG

Med utgangspunkt i intervjuer med barnehagelærere med masterutdanning forsøker jeg i denne artikkelen å belyse hvordan pedagogisk kunnskap gir trygghet til å tåle det usikre i de pedagogiske situasjonene i barnehagen. Det empiriske materialet består av semistrukturerte intervjuer med elleve barnehagelærere med mastergrad. Intervjuene danner grunnlaget for analysen og diskusjonen som føres i artikkelen. Resultatene viser at masterutdanningen har gitt opplevelsen av å ha fått dypere kunnskap. Kunnskapen har gitt barnehagelærerne en annen forståelse for barnehagens kompleksitet og større trygghet til å stå i det usikre. Dette har igjen bidratt til en endring i hvem og hvordan barnehagelæreren er i møtet med barn.

Nøkkelord: *masterutdanning; profesjon; pedagogisk takt; kompleksitet*

ABSTRACT

Kindergarten Teachers with Master's Degrees – With an Eye for Pedagogy

Based on interviews with kindergarten teachers with a master's degree, this article sheds light on how pedagogical knowledge provides security to cope with uncertainty in educational situations in kindergarten. The empirical material consists of semi-structured interviews with eleven kindergarten teachers with a master's degree. The interviews form the basis for the analysis and discussion that is conducted. The results show that the master's degree has given the kindergarten teachers the experience of having gained a deeper knowledge. This knowledge has provided a different understanding of the complexity of the kindergarten and greater confidence to face the uncertain. This in turn has contributed to a change in how the kindergarten teachers behave in their encounters with children.

Keywords: *master's degree; profession; pedagogical tact; complexity*

Mottatt: Oktober, 2022; Antatt: Mai, 2023; Publisert: Juni, 2023

Korrespondanse: Kristina Axelsen Ivarson, e-post: ivarson@oslomet.no

© 2023 Kristina Axelsen Ivarson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Ivarson, K. A. (2023). Barnehagelærere med mastergrad – med blikk for pedagogikk. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 88–101. <http://doi.org/10.23865/nipk.v9.5130>

Innledning

Det er et økende behov for kunnskap om barnehagelærere med masterkompetanse, og det finnes per i dag lite forskning på temaet. Det er særlig fire studier som er relevante for tematikken jeg undersøker.¹ Den første er en amerikansk studie (Bentley, 2011) om barnehagelærere med doktorgrad. Studien viser at det er vanskelig å anvende kompetansen i barnehagen. Den andre studien er norsk, gjennomført av Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2018). De har undersøkt hva barnehagelærere med masterutdanning tilfører barnehagefeltet. Undersøkelsen viser at det varierer i hvilken grad kunnskapen anerkjennes i barnehagen. Flere av barnehagelærerne i studien opplever selv at de har fått økt kunnskap og større evne til faglig refleksjon, noe de mener kommer barnehagen til gode. Den tredje studien undersøker temaet med utgangspunkt i registerdata og en spørreundersøkelse blant styrere i barnehager. Denne undersøkelsen viser at barnehagelærere med master utdanning er ønsket i barnehagene, men at det kun i begrenset grad legges til rette for at barnehagelærerne kan bruke kunnskapen i barnehagen (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Den siste undersøkelsen retter seg både mot skole og barnehage og er gjennomført på oppdrag for Utvalg for etter- og videreutdanning (Sjøvold et al., 2022). Målet er å kartlegge hvilke behov masterutdannede har for etter- og videreutdanning, samt å kartlegge hva barnehageeiere gjør for å beholde ansatte med masterutdanning. Også ifølge denne undersøkelsen er det er varierende hvorvidt det er plass for barnehagelærere med mastergrad, og undersøkelsen viser også at barnehagelærerne opplever at de ikke får anerkjennelse for kunnskapen sin. I tillegg til de fire studiene er det skrevet en masteroppgave som handler om norske barnehagelærere med mastergrad (Shabani, 2021), der barnehageeierne som ble intervjuet mente at barnehagelærere med masterutdanning kan bidra med økt refleksjon, analytiske evner og mer forskningsbasert kunnskap.

Studier om barnehagelærere med mastergrad har høy aktualitet også i utdanningspolitisk kontekst. Regjeringen har i strategier og stortingsmeldinger fremhevet kompetanse hos personalet som en viktig faktor for kvalitet i barnehagen, og det er et uttalt mål om flere barnehagelærere med mastergrad i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021, 2022, 2023; Meld. St. 19 (2015–2016)). I dag har om lag tjue prosent² av barnehagene ansatte med barnehagefaglig masterkompetanse (Myhr et al., 2021), men det er per i dag ingen automatikk i at barnehagelærere med mastergrad får andre roller, oppgaver eller stillinger enn andre barnehagelærere (Børhaug et al., 2018; NOU 2022: 13).

¹ Søk i databasene ERIC og Google Scholar, med følgende søkeord: mastergradsutdanning; barnehagelærer; knowledge; education; early childhood. I tillegg søk i referanseliste til relevant litteratur, Pettersvold og Østrem (2018).

² 23 prosent av barnehagene har ansatte med mastergrad hvis man inkluderer andre typer master enn barnehagefaglige.

Forskningsspørsmålet for artikkelen er: Hvilken kunnskap opplever barnehagelærere med mastergrad selv at de har, og hva kan kunnskapen bety for profesjonsutøvelsen?³ Første delspørsmål i forskningsspørsmålet vedrører primært det empiriske materialet, mens delspørsmål to bygger på analysen og er særlig sentralt i diskusjonsdelen. Artikkelen er basert på semistrukturerte intervjuer med elleve barnehagelærere med mastergrad.

I artikkelen presenterer jeg først teoretiske perspektiver, undersøkelsesmetode og analysestrategi. Deretter presenterer jeg analysen av det empiriske materialet, før jeg diskuterer funnene i lys av de teoretiske perspektivene. Til slutt forsøker jeg å samle trådene gjennom noen avsluttende betraktninger.

Teoretiske perspektiver

Nedenfor presenterer jeg de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysen og de videre diskusjonene i artikkelen. De teoretiske perspektivene er valgt både med utgangspunkt i artikkelens forskningsspørsmål og på bakgrunn av arbeidet med det empiriske materialet.

Pedagogers kunnskap og pedagogikk som vitenskap og praksis

Profesjonens kunnskapsgrunnlag bygger på ulike disipliner og er på den måten heterogent og mangfoldig (Grimen, 2008, s. 72–73). Kunnskapen er av både teoretisk og praktisk art, og barnehagepedagogikk som et heterogent profesjonsfag lar seg ikke enkelt begrunne eller styre av sikker kunnskap (Togsverd & Rothuizen, 2021, s. 36). Praksisdimensjonen spiller en stor rolle for barnehagelæreren, og Togsverd og Rothuizen (2021, s. 36) fremhever at barnehagens hverdagsliv kan gjøre det problematisk å finne konkrete og presise begreper som favner om kompleksiteten. For å forklare hva jeg sikter til når jeg legger til grunn at pedagogikk ikke lar seg styres eller like enkelt lar seg begrunne med konkrete begreper, vil jeg redegjøre for pedagogikkens egenart som vitenskap og praksis.

Skjervheim (1992, s. 67–68) argumenterer for at pedagogikk hverken kan ses som en teknisk vitenskap eller en rent praktisk vitenskap, siden man i pedagogikken ikke har sitt objekt, barnet, til rådighet slik at det kan påvirkes eller formes slik man ønsker. Også Jan Jaap Rothuizen (2017, s. 179, 2020, s. 37) diskuterer pedagogikk som vitenskap. Rothuizen mener pedagogikk handler om en praktisk og en teoretisk aktivitet og argumenter for å forstå pedagogikk som en handlingsvitenskap. Pedagogikk som teoretisk aktivitet og vitenskap kan bidra med perspektiver og begreper som kan påvirke pedagogenes opprinnelige forståelse. Det kan igjen føre til endrede handlinger, eller til flere handlingsmuligheter. Forståelsen av pedagogikk som en vitenskap og en praksis viser til pedagogikkens grunnlagsproblem, som jeg vil redegjøre for i neste avsnitt.

³ Artikkelen inngår i et doktorgradsprosjekt der målet er å utvikle kunnskap om barnehagelærere med mastergrad og deres kompetanse.

Pedagogikkens grunnlagsproblem

Rothuizen (2020, s. 33) understreker det paradoksale i pedagogikken når han skriver at pedagogikken skal skape plass til det som ennå ikke finnes, uten at den kan produsere det. Dette er kjernen i pedagogikkens grunnlagsproblem, og det innebærer at pedagogen i hver enkelt situasjon må arbeide for å gi barnet plass og gi muligheter til utvikling og selvstendighet, og samtidig sørge for at barnet kan ta plass i og bli en del av fellesskapet. I dette grunnlagsproblemet ligger pedagogikkens paradoksale karakter, det Immanuel Kant (1803/2016, s. 58) beskriver som en motsetning mellom to viljer, mellom frihet og tvang: «Et av oppdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til å benytte seg av sin frihet. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheten der det finnes tvang?» Sitatet beskriver et dilemma og et paradoks. Det er ikke konstaterende, men spørrende. Lars Løvlie (2009, s. 34) påpeker hvordan Kant med sitatet ikke bekrefter et standpunkt, men inviterer til å tenke over motsetningen som finnes mellom frihet og tvang. Også Rothuizen (2020, s. 33) understreker hvordan den spørrende formulering hos Kant ikke avgrenser pedagogikk til en bestemt måte å handle på, men gjør det til et komplekst felt der pedagogen selv må finne veien. Det pedagogiske paradoks tydeliggjør at oppdragelse og pedagogikk ikke er enkelt, fordi de ulike behovene ikke på forhånd kan defineres. Med utgangspunkt i det pedagogiske paradoks argumenterer Rothuizen og Togsverd (2020; Togsverd & Rothuizen, 2016, 2021) for en forståelse av pedagogikk som et prosjekt. Prosjektet springer ut av pedagogikkens grunnlagsproblem og orienterer seg etter pedagogiske verdier. Prosjektet er åpent og krever at man som pedagog kontinuerlig vurderer om man er på rett vei (Togsverd & Rothuizen, 2022, s. 86). Forståelsen av pedagogikk som et prosjekt aksepterer paradokset og pedagogikkens grunnproblem, og er samtidig et svar på utfordringene og dilemmaene som paradokset i ordets rette forstand er preget av.

Pedagogisk takt som svar på pedagogikk som usikkert og komplekst

«Pedagogisk takt» er et begrep som kan bidra i analysen som en måte å forstå profesjonsutøvelsen og hva som kreves når man skal handle i de pedagogiske situasjonene. Ifølge Max van Manen (2022) handler pedagogisk takt om *å vite hva man skal gjøre når man ikke vet hva man skal gjøre*. Skal man evne det, må man som pedagog klare å balansere sine handlinger og gjøre akkurat det som er relevant i de ulike situasjoner (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 178). Rothuizen og Togsverd (2020, s. 153) fremhever at pedagogikken må utspille seg midt i situasjonene som oppstår, og i et samspill mellom barnehagelæreren, den som oppdrar, og barnet – den som oppdras. I dette samspillet har barnehagelæreren et særlig ansvar for å holde pedagogikken åpen for det som er annerledes og som barnet bringer med seg (Togsverd & Rothuizen, 2017, s. 291). I de pedagogiske situasjonene i relasjon med barnet kan man ikke nøye seg med å handle slik man har planlagt. Pedagogen må ha en åpenhet slik at han eller hun evner å endre utøvelse i møte med hver enkelt situasjon (Togsverd & Rothuizen, 2022, s. 75). Pedagogikken kan ikke lukkes eller sikres av et sett regler eller oppskrifter;

det finnes ingen fasit på hva som er riktig å gjøre. Rothuizen (2020, s. 31) argumenterer for at det er i mellomrommet mellom det som er og det som skal bli, at pedagogikken som det pedagogiske prosjekt kan utspille seg. For å tre inn i mellomrommet og holde pedagogikken åpen, kreves det at man som pedagog med sin omtenkksomhet og oppmerksomhet inngår i et samspill med barnet (Rothuizen, 2015, s. 127). Dette kan forstås som pedagogisk takt. Oppmerksomhet mot «den andre» springer ut av omtanke for barnet. Pedagogisk takt er kjennetegnet av nettopp denne oppmerksomheten og åpenheten mot den andre (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 257). Hva som er nødvendig handling i ulike pedagogiske situasjoner, kan kun forstås i den konkrete konteksten (Korsgaard, 2021, s. 2). Den som utøver pedagogisk takt, er sensitiv for det unike hos hvert enkelt barn og for de spesielle forhold og sammenhenger som skjer i situasjonen, der og da (Van Manen, 2022, s. 89).

Metode

For å få innsikt i hvilken kunnskap barnehagelærere med mastergrad besitter, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode søker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og studere livet innenfra (Thagaard, 2018, s. 11). For å kunne beskrive og studere masterutdanning hos barnehagelærere har jeg valgt å snakke med de som står nærmest og har egne opplevelser og erfaringer med temaet. Jeg har hatt ambisjoner om å få frem barnehagelærernes erfaringer og forståelser, og det har derfor vært nærliggende å velge semistrukturerte intervju, en intervjuform som har til hensikt å forstå fenomener ut fra intervjupersonenes beskrivelser (Kvale et al., 2015, s. 156). Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 11) vil intervjusamtale kunne bidra med å utvikle en forståelse for hvordan noen opplever og reflekterer over et fenomen eller en situasjon. Intervjuene i denne studien er gjennomført som individuelle semistrukturerte intervju. Jeg har intervjuet elleve barnehagelærere med mastergrad. To av de elleve barnehagelærerne har delt stilling eller en stilling som ikke er en del av grunnbemanningen, som for eksempel halv stilling som styrer og halv stilling som pedagogisk leder. Alle intervjupersonene har en barnehagefaglig mastergrad. De har jobbet i barnehage før, underveis i utdanningen, eller begge deler, og de har dermed god kjennskap til barnehagen. Semistrukturerte intervju som metode gir i denne sammenheng kunnskap om hvordan de elleve barnehagelærerne jeg har intervjuet selv opplever og beskriver hva masterutdanning gir av kunnskap. Intervjuene kan si noe om hvordan det er for intervjupersonene i denne undersøkelsen, men det trenger ikke bety at det gjelder alle barnehagelærere med master.

Utvalget er rekruttert gjennom det som kan beskrives som snøballmetoden (Johannessen et al., 2010, s. 109).⁴ Jeg er selv barnehagelærer med mastergrad, og for

⁴ Jeg har kontaktet bekjente innenfor fagmiljøet og tidligere kollegaer innenfor barnehagesektoren. De har videresendt informasjon om undersøkelsen eller delt kontaktinformasjon til aktuelle kandidater som jeg igjen har kontaktet. Jeg tok direkte kontakt med barnehager som jeg visste hadde

å kunne holde distanse til materialet og for å unngå at en etablert relasjon påvirker intervjusituasjonen, har jeg vært opptatt av å ikke rekruttere bekjente. I forkant av intervjuene fikk alle intervjupersonene informasjonsskriv og undertegnet samtykkeerklæring.⁵ Intervjuene ble gjennomført digitalt via Zoom. Det ble gjort opptak, og intervjuene ble transkribert av meg i etterkant. Alle deltakerne er anonymisert i transkripsjonene. Det er de transkriberte intervjuene sammen med notater fra selve intervjusituasjonen som danner det empiriske materialet. Notatene ble skrevet ned rett etter intervjuene og gjenspeiler min opplevelse av gjennomføringen og av stemningen i intervjusituasjonen. Notatene bidrar på den måten med en kontekst omkring intervjusituasjonen. Konteksten kan spille en rolle når jeg søker å forstå det som blir fortalt i en sammenheng.

Analysen som presenteres, tar utgangspunkt i svar på flere av spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Det som kjennetegner spørsmålene, er at alle tematiserer barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap, kompetanse og ferdigheter i etterkant av en masterutdanning.

Analyseprosessen startet med en åpen tilnærming der jeg forsøkte å være tett på det empiriske materialet. Hensikten med å være tett på var å prøve å forstå hva barnehagelærernes beskrivelser og refleksjoner kan handle om, og det har altså vært selve innholdet i materialet som har vært drivende. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålets første del, og det spilte en avgrensende rolle i analysen av materialet. Jeg har med forankring i materialet søkt til noen teoretiske perspektiver eller begreper for å bedre kunne forstå barnehagelærernes beskrivelser. Teoretiske begreper og problemkomplekser som «pedagogikkens grunnlagsproblematikk» og «det pedagogiske prosjekt» har gitt meg nye måter å skjønne hva det intervjupersonen snakker om, kunne dreie seg om. Det har igjen åpnet opp for andre teoretiske begreper, som for eksempel «pedagogisk takt». Arbeidet med å lese teori og støtte meg til teoretiske perspektiver i analyseprosessen har gjort det mulig å se noe annet i materialet enn det jeg først så. Denne vekselvirkningen mellom empiri og teori har hjulpet meg med å få et skarpere blikk på selve materialet. De teoretiske begrepene har altså hatt betydning for min oppmerksomhet og sensibilitet når jeg har lest det empiriske materialet. Analysene har gjennom denne vekselvirkningen ikke kun handlet om hvordan barnehagelærerne beskriver egen kunnskap, men også om at jeg som forsker med utgangspunkt i de teoretiske begrepene jeg har søkt til, vil se noe spesielt.

Jeg har vært opptatt av mangfold og variasjon i materialet. Likevel ser jeg også at det er noen fellestrekk og temaer som trer tydeligere frem. Temaene handler om *dybde og kompleksitet, det usikre og møtet med barnet*. De tre temaene ble på den måten kategorier i den videre analysen. Kategoriene må ses som en analytisk inndeling; de berører hverandre, og i det empiriske materialet er det glidende overganger mellom dem.

ansatt barnehagelærere med mastergrad. Intervjupersonene jeg har intervjuet, har også satt meg i kontakt med flere aktuelle kandidater.

⁵ Prosjektet er meldt og godkjent av NSD, meldeskjema 301905.

Analyse og resultater

Barnehagelærerne jeg har intervjuet, har alle virket engasjert i tematikken omkring mastergradsutdanning og egen kunnskap. Jeg tror engasjementet har hatt innvirkning på hvor utfyllende barnehagelærerne har svart. Utfyllende svar er et likhetstrekk ved alle intervjuene, noe som har gitt rike beskrivelser som i flere tilfeller kan sies å være tykke. Tykke beskrivelser inneholder ifølge Tina Sørhaug (1996, s. 35) noe meningsbærende som også kan handle om følelser, kontekster eller andre beskrivelser som sier noe om hva informantene opplever og hvorfor. Intervjupersonene snakker ut fra ulike perspektiv og ulike barnehager i ulike deler av landet. Dette er noe det empiriske materialet er farget av, og jeg vil beskrive materialet som mangfoldig og rikt i den forstand at ulik alder, erfaring og utdanning fra ulike utdanningsinstitusjoner bidrar til ulike beskrivelser og opplevelser.

Jeg har i presentasjonen av sitater fra det empiriske materialet valgt å annotere barnehagelærerne med fiktive navn for å ivareta anonymiteten, og for å skape en bedre flyt i teksten.

Dybde og kompleksitet

«Kompleksitet» og «dybde» er begreper som er fremtredende i barnehagelærernes beskrivelser når jeg spør barnehagelærerne hvilke kunnskaper de opplever å ha tilegnet seg gjennom sin masterutdanning. Anette uttrykker det slik:

Og så var det jo litt sånn at mange av de dryppene vi fikk på bachelor, de bodde vi jo i på masteren, så man har jo fått et veldig utvidet syn. Fikk en dypere forståelse, og en innsikt i teorier jeg hadde hørt om, men som ikke var slik jeg forsto det på bachelor i det hele tatt. Man jobba mye mer i dybden på det, og da fikk man også en anna forståelse for det rett og slett.

Som et annet eksempel på hvordan kunnskapen etter masterutdanning opplevdes som dypere, beskriver Elise:

Mye mer altså, mye mer komplisert enn det vi hadde hatt innsikt i tidligere da, opplever jeg i alle fall da, det gav på en måte en mye mer dybde og kompleksitet i de spørsmålene vi hadde blitt presentert på barnehagelærerutdanningen.

Anette og Elise bruker begge termen «dybde» eller «dypere» når de beskriver kunnskapen de opplever at de har. «Dybde» forstår jeg som et hverdagsbegrep som oppleves diffust, hvilket vil si at begrepet ikke er entydig; det brukes i ulike sammenhenger og kan derfor forstås på ulike vis. «Dybde» og «dypere» er med andre ord lite konkrete betegnelser, abstrakte eller diffuse beskrivelser av kunnskap, hvilket kan gjøre det vanskelig å forstå hva som menes. Beskrivelsene formidler at masterutdanningen har ført med seg noe som er annerledes, en ulikhet fra den kunnskapen de opplevde å ha etter bachelor. Ulikheten handler ikke om at det er noe fundamentalt annerledes, men en fordypning. Dypere innsikt har bidratt til en annen forståelse.

Det kompliserte blir tydeligere, men det beskrives ikke noe mer spesifikt hva det dreier seg om. Beskrivelsene av kunnskap blir mer konkrete når intervjupersonene knytter det de sier til egen praksis.

Det usikre

I intervjuene har jeg stilt oppfølgingsspørsmål omkring hva de opplever er annerledes ved den dypere kunnskapen. Fredrik utdyper og konkretiserer det slik:

Vi har jobbet mye mer inngående rundt etikk, kritisk tenkning, og det her med syn på barn, vi har jobbet mye mer med, ja, alle de her tingene fletter seg jo sammen, som gjør til at jeg føler at jeg står mye tryggere i min egen tvil, det her med å ikke være avhengig av at ting må være sånn eller sånn, ikke være bombesikker og må definere ting. Men at jeg, ja, jeg tror det at det er litt, det blir en sånn sammenvevethet, og det der med å tørre å stole på at selv om jeg ikke vet, så går det bra.

Fredrik beskriver hvordan muligheten til å jobbe inngående med etikk, kritisk tenkning og syn på barn har bidratt til en annen forståelse. En forståelse om at alt henger sammen og er komplekst, har ifølge denne barnehagelæreren gjort noe med hvordan han opplever det å være i tvil. Barnehagelæreren beskriver det jeg tolker som en forståelse av det usikre, og kunnskapen har gitt en trygghet på å tåle at man ikke nødvendigvis er sikker.

En annen som beskriver forståelse for det usikre, er Liv:

Ellers så føler jeg at man blir jo aldri ... man blir jo ikke den perfekte pedagog selv om man har masterutdanning. Det er jo alltid mange ting man støter på som er, som er dilemmaer som er vanskelige og som man må diskutere med andre og, man sitter ikke på noen fasit, selv om man har masterutdanning.

Liv beskriver bevisstheten om at det ikke handler om å sitte med ett svar som pedagog. Det som handler om at kunnskapen fra utdannelsen ikke gir en fasit, blir igjen fremhevet, samt at de ulike dilemmaene som oppstår, er uforutsette og gjør det pedagogiske usikkert. Barnehagelæreren reflekser viser også til de kontinuerlige vurderingene som må gjøres når dilemmaer oppstår, noe som synliggjør en åpenhet for at de pedagogiske situasjonene må diskuteres.

Et annet eksempel på hvordan kunnskap har bidratt til åpenhet for det usikre, kommer fra Erik. Erik har en alvorlig og konstaterende tone når han beskriver hvordan kunnskapen har bidratt til refleksjon omkring hva som skal være fokus:

Det jeg opplever er kanskje at jeg blir mindre bombastisk jo mer jeg lærer. Og at det blir tydeligere for meg hva som kanskje er det viktigste da for meg i min rolle som fagperson, og da har det alltid vært barna, men det blir tydeligere og tydeligere jo mer jeg leser at det er der mitt fokus skal ligge da, på barnas beste.

Også Erik fremhever at kunnskap fører med seg det jeg forstår som en åpenhet for det usikre. Det synes også tydelig hvordan kunnskap åpner opp for barnet og det

relasjonelle i de pedagogiske situasjonene. Bevisstheten om barnet, og dypere kunnskap, bidrar til mindre sikkerhet, men mer trygghet på at barnehagelærerens lojalitet skal ligge hos barna. At masterutdanningen har hatt betydning for barnehagelæreren og relasjonen til barna, er et tema som gjentar seg i det empiriske materialet.

Møtet med barnet

Forståelse for samspillet og den pedagogiske relasjonen har utviklet seg med mer og dypere kunnskap. Silje beskriver hvordan hun erfarer at kunnskapen har hatt betydning:

Det å ikke vite og å se det komplekse har gjort noe med blikket mitt, da. Blikket i møte med barn, noe som jeg higer etter er å være så åpen jeg kan da. Det er vel det at jeg tror jeg klarer å fristille meg mer og å være mer åpen så jeg ser barnet mer mangfoldig enn det jeg gjorde før. Liksom å få nullstilt blikket mer, å se barna på nytt og på nytt. Ja det er jo det jeg tenker at hvordan man møter barn, og hvordan man møter usikkerhet og å klare å stå i usikkerhet i møte. At man ikke kan vite, og at man, ja at man kan møte barnet bedre på den måten da. At man er mer åpen, åpen i blikket og mer åpen til hvor barnet er.

Et annet eksempel kommer fra Frida, som beskriver det slik:

Jeg tror det bor en litt større raushet i meg nå. Igjen, så er det det med den åpenheten og nysgjerrigheten, jeg våger på en helt annen måte å stå i mitt eget ubehag i møtet og å stille meg spørsmål om jeg vet jeg egentlig? Handler det her om meg? Handler det om omgivelsene? Handler det om barnet? Å stoppe opp ved det, at man tenker annerledes, det har jo direkte gitt barna helt andre muligheter, fordi at jeg skaper rom.

Silje og Frida fremhever det jeg opplever som endring i egne holdninger og forståelse for hvem man er og vil være i møte med barnet. Endring i holdningen kommer til syne i det som sies om å være åpen. Barnehagelærerne våger å gå runder med deres egen forståelse. Det kan oppleves som om dypere kunnskap og forståelse for det komplekse har gitt en ny åpenhet for barnet og for hva barnet bringer med seg inn i relasjonen. Blikket blir fremhevet, noe som kan bidra til økt oppmerksomhet når barnehagelæreren skal navigere og handle i de pedagogiske situasjonene. Beskrivelsene gjenspeiler også pedagoger som er selvrefleksive, som stiller spørsmål, og som ikke slår seg til ro med eksisterende praksis.

Diskusjon

Spørsmålet som diskuteres her, er hvilken kunnskap barnehagelærerne selv opplever at de har etter masterutdanning, og hva kunnskapen kan bety for profesjonsutøvelsen. Jeg har delt diskusjonen inn i tre temaer: *kunnskap som diffus og praktisk; kunnskap om å vite at du ikke kan vite; omtenkksomhet og oppmerksomhet*. Jeg vil først diskutere hvordan det som beskrives som dypere kunnskap kan forstås, og hva det

kan bety. Videre vil jeg diskutere hvordan kunnskap man har tilegnet seg gjennom masterutdanning har åpnet for en bevissthet om det usikre, som igjen har ført med seg en annen forståelse av de pedagogiske situasjonene. Til slutt diskuterer jeg hvordan kunnskapen kan ha bidratt til en holdningsendring som kan ha påvirket barnehagelærernes profesjonsutøvelse.

Kunnskap som diffus og praktisk

Analysen av materialet viser at masterutdanningen har gitt det barnehagelærerne beskriver som dypere kunnskap. Jeg har inntrykk av at det ikke er ukjente teorier eller helt ny kunnskap utdanningen har bidratt med, men en «dypere forståelse», som en av barnehagelærerne beskriver det. I og med at det var kunnskapen jeg var ute etter, hadde jeg en forventning om at jeg ville finne noen mer konkrete beskrivelser av innholdet i kunnskapen, men det fant jeg ikke. De gjennomgående beskrivelsene av dypere kunnskap og hvordan jeg kunne forstå dem ble derfor spesielt interessante i materialet. En måte å forstå hvorfor barnehagelærerne anvender det jeg forstår som et diffust og lite konkret fagspråk, kan handle om at praksisdimensjonen spiller en stor rolle for barnehagelærere. Togsverd og Rothuizen (2015; Rothuizen & Togsverd, 2020) fremhever at det bevegelige og komplekse hverdagslivet barnehagelærerne arbeider innenfor, kan gjøre det utfordrende å finne konkrete begreper, og at det som gjør et språk faglig, handler om hvor egnet det er til å resonere og balansere ulike hensyn. At barnehagelærerne jeg har intervjuet bruker begreper som er lite konkrete, kan handle om nettopp dette. Kunnskapen de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen krever begreper som rommer kompleksiteten og det uforutsette.

Noe av forklaringen på de diffuse og lite konkrete beskrivelsene kan være at dette ligger på et mer fundamentalt nivå. Selv etter oppfølgingsspørsmål, og i møte med meg som forsker på jakt etter noe mer konkret, opplever jeg at barnehagelærerne står på sitt. Beskrivelsene kan starte i det konkrete, som her: «Vi har jobbet mye mer inngående rundt etikk, kritisk tenkning og det her med syn på barn.» Men når barnehagelæreren beskriver hva denne inngående jobbingen har ført med seg, ender det opp i mindre konkrete begrep og formuleringer som for eksempel «tingene fletter seg jo sammen», «tryggere i min egen tvil» og «sammenvevethet». Beskrivelsene er lite konkrete nettopp fordi det dreier seg om selve saken. Det er pedagogisk arbeid de holder på med. Det pedagogiske kan vanskelig beskrives presist og konkret; da vil det miste sin egenart. Det usikre og komplekse, og behovet for å handle, er sentrale elementer innenfor pedagogikkens egenart (Rothuizen, 2020; Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Rothuizen, 2016). De diffuse beskrivelsene kan forstås som åpne, fordi begrepene rommer mer enn det som kan rommes med entydige begreper. Den åpenheten som diffuse begreper rommer, kan understreke kompleksiteten og det usikre som kunnskapen er preget av. Måten barnehagelærerne knytter beskrivelsene av dypere kunnskap sammen med en større forståelse for det komplekse og det de er usikre på, peker spesielt i retning mot pedagogikkens egenart.

Kunnskap om å vite at du ikke kan vite

Barnehagelærerne knytter dypere kunnskap sammen med en annerledes forståelse. Ord som «fasit», «bombsikker» og «skråsikker» blir brukt av barnehagelærerne når de beskriver hvordan kunnskapen har bidratt til en forståelse av at man ikke kan vite. Alle disse termene forholder seg til det *usikre*. Kunnskap om det usikre i de pedagogiske situasjonene kan fortelle noe om barnehagelærernes forståelse for selve grunnlagsproblemet i pedagogikken. Barnehagelærerne fremhever at man ikke kan vite, men allikevel må handle og stole på egne vurderinger. Det vitner om en forståelse av og åpenhet om de pedagogiske situasjonene som utspiller seg midt i, i mellomrommet mellom frihet og tvang, mellom det som *er* og det som *skal bli* (Kant, 1803/2016, s. 38; Rothuizen, 2020, s. 31). Forståelsen krever en pedagog som selv tenker over motsetningene i pedagogikken og kontinuerlig vurderer og finner veien midt i det komplekse, som også Løvlie (2009, s. 34) og Rothuizen (2020, s. 33) fremhever. I tillegg til bevisstheten om at det ikke finnes en fasit, synliggjøres de kontinuerlige vurderingene når barnehagelærerne reflekterer omkring viktigheten av å diskutere de dilemmaene man møter. Det å gjøre vurderinger underveis, ved for eksempel å stille spørsmål som «vet jeg egentlig?» eller «handler dette om meg?», tyder på en barnehagelærer som ikke slår seg til ro med eksisterende praksis, men kontinuerlig undersøker om man er på rett vei og hva som kan være en velegnet pedagogisk handling i en gitt situasjon. Refleksjonene tyder på at vi har å gjøre med barnehagelærere som opplever en annen bevissthet som kan åpne opp for en større sensitivitet og oppmerksomhet midt i de pedagogiske situasjonene. Hvordan denne sensitiviteten og oppmerksomheten kan ha betydning for profesjonsutøvelsen og barna i barnehagen, vil jeg diskutere i neste avsnitt.

Omtenksomhet og oppmerksomhet

Kunnskap om det usikre har, slik jeg forstår barnehagelærerne, hatt betydning for hvem og hvordan de er i møte med barnet, og kan på den måten ha bidratt til en større bevissthet om og økt oppmerksomhet rettet mot barnet. Oppmerksomhet mot barnet i relasjonen, samt kunnskap om det usikre som preget pedagogikken, kan ifølge Togsverd og Rothuizen (2017, s. 291) bidra til at barnet får plass. Barnehagelærerne fremhever blikket og den kontinuerlige søken etter åpenhet i møte med barnet. Når barnehagelærerens kunnskap bidrar til årvåkenhet og oppmerksomhet, vil det åpne opp for det usikre og for at det utforutsette kan tre frem. Oppmerksomheten mot barnet kan også, ifølge Rothuizen (2015, s. 205), bidra til endring i egen handleberedskap når man erfarer hvordan situasjonen utvikler seg. Barnehagelærernes beskrivelser av økt oppmerksomhet og det å tåle det usikre sier noe om deres aksept for det pedagogiske paradokset. Oppmerksomheten mot barnet kan føre til en sensitivitet for hva som kan være riktig å gjøre: Hva trenger barnet nå? Som en av barnehagelærerne sier: «å være mer åpen [...] å se barna på nytt og på nytt.» Sensitiviteten og oppmerksomheten kan bidra til at hvert møte bli unikt, og det kan fortelle oss noe om barnehagelærerens forståelse for kontekstens betydning. Korsgaard (2021,

s. 2) understreker at konteksten må ses i sammenheng med hva som er en klok og nødvendig handling i en gitt situasjon. Sammen med en åpenhet og nysgjerrighet overfor barnet kan denne forståelsen legge til rette for et sensitivt og oppmerksomt møte. Evner man det, kan det ifølge van Manen (2022, s. 89) vitne om pedagogisk takt. Masterutdanning kan, ut fra mine tolkninger av det empiriske materialet i denne undersøkelsen, bidra med dypere kunnskap om pedagogikkens grunnlagsproblematikk. Dette kan bidra med en trygghet til å stå i det usikre og en åpenhet mot barnet gjennom økt oppmerksomhet og sensitivitet. Dette ser igjen ut til å ha betydning for barnehagelærerens danning og utøvelse av pedagogisk takt.

Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har jeg prøvd å finne noen svar på hvilken kunnskap barnehagelærere med masterutdanning opplever at de har, og jeg har diskutert hvordan kunnskapen kan påvirke profesjonsutøvelsen. Barnehagelærerne jeg har snakket med, forteller at masterutdanningen har gitt dem dypere kunnskap. I artikkelen argumenterer jeg for hvordan den dypere kunnskapen kan handle om det fundamentale i en barnehagelærers arbeid, pedagogikkens grunnlagsproblem og det pedagogiske paradoks. Den dypere kunnskapen barnehagelærerne beskriver, har gitt en annen forståelse for barnehagens kompleksitet og større trygghet til å stå i det usikre. Trygghet med hensyn til at man ikke kan vite – det usikre – gjenspeiler en forståelse for pedagogikk som noe annet enn en teknikk, fordi man, som Skjervheim (1992, s. 67) hevder, ikke har sitt objekt til rådighet. Forståelsen barnehagelærerne beskriver, peker i retning av pedagogikk som en handlingsvitenskap (Rothuizen, 2017, 2020). Kunnskapen har, slik jeg forstår barnehagelærerne, betydning for hvem og hvordan de er i møte med barn og på den måten betydning for profesjonsutøvelsen.

Med denne artikkelen har jeg ønsket å gi et bidrag til diskusjonen om pedagogisk fagkunnskap i barnehagen og i profesjonsutøvelse generelt, og mer spesifikt til tematikken om barnehagelærere med mastergrad. Et interessant oppfølgingsspørsmål kunne være hva det er med masterutdanningen og dens innhold som gjør at barnehagelærerne utvikler kunnskapen sin på nettopp det de sier i intervjuene.

Forfatterbiografi

Kristina Axelsen Ivarson er barnehagelærer med mastergrad i barnehagekunnskap, ansatt som stipendiat ved barnehagelærerutdanningen OsloMet – storbyuniversitetet ved doktorgradsprogram i utdanningsvitenskap for lærerutdanning. Hennes forskningsinteresser er pedagogikk, barnehage, profesjon og profesjonalitet.

Referanser

- Bentley, D. F. (2011). Banished from the classroom: An over-educated educator? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 284–289. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.284>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk* (B. Hansen, Overs.). Aschehoug (Opprinnelig utgitt 1803)
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (NOVA-rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3028033>
- Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt: Handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2).
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2009). *Dannelse og profesjon*. I I. Bostad (Red.), *kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelesesutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Universitetet i Oslo. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelesesutvalget.pdf>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Myhr, A. R., Løe, I. C., Naper, L. R. & Janning, L. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020 – analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (SINTEF-rapport). <https://hdl.handle.net/11250/3012953>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Petersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk vitenskap og dialogisk pedagogikk: Et kommentert gensyn med Skjervheim og Habermas. I B. A. Hennem, M. Petersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109–128). Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2017). Pædagogikk og viden. Om viden og væren. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pedagogens faglighet*. (s. 179–208). Samfundslitteratur.
- Rothuizen, J. J. (2020). Om og for praksis: Pædagogik som handlingsvitenskap. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8(2), 20–43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at utøve, undersøge og utvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Shabani, N. (2021). *Barnehagelærere med masterutdanning* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2766293>
- Sjøvold, J. M., Vestreheim, E., Lenz, C., Sivertsen, H., Haugset, A.-S. & Fjørtoft, S. O. (2022). *Undersøkelse om etter- og videreutdanning når flere lærere har mastergrad* (Rambøll & SINTEF-rapport). <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/06/Undersokelse-om-etter-og-videreutdaning-nar-flere-laerere-har-mastergrad.pdf>

Barnehagelærere med mastergrad – med blikk for pedagogikk

- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65–78). Ad Notam Gyldendal.
- Sørhaug, T. (1996). *Fornuftens fantasier: Antropologiske essays om moderne livsformer*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- 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.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (Red.). (2016). *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2017). Pædagogik som profession? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogers faglighed* (s. 275–299). Samfundslitteratur.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2021). Samtalen om det pedagogiske prosjektet. *Barnehagefolk*, 3, 34–41.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2). <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276>
- Van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre* (L. Rindholt, Overs.). Akademisk forlag.