

# Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat?

Mari Pettersvold<sup>1\*</sup>, og Solveig Østrem<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitetet i Sørøst-Norge; <sup>2</sup>Høgskolen i Innlandet

## Sammendrag

Stadig flere barnehagelærere i Norge har masterutdanning, til tross for at det ikke stilles krav om slik kompetanse og det heller ikke er gitt at kompetansen verdsettes. Det finnes liten, eller ingen, systematisk kunnskap om hva barnehagelærere med masterutdanning gjør etter avsluttet studium, og hva de kan tilføre barnehagen. I denne artikkelen presenteres nye innsikter om dette. Utgangspunktet for diskusjonen som føres, er 33 barnehagelæreres svar på et semistrukturert spørreskjema om hva masterutdanningen har betydd for deres karrierevei, og om kompetansen anerkjennes og kommer barnehagen til gode. Konklusjonen er at det er mange tilfeldigheter og store variasjoner i hvorvidt potensialet kompetansen kan representere, utnyttes.

**Nøkkelord:** *Barnehagelærere; masterutdanning; profesjonalisering; akademisering; myndiggjøring*

## Abstract

An increasing number of kindergarten teachers in Norway have master's education, despite the fact that there is no demand for such competence, nor is it given that the competence is valued. There is little or no systematic knowledge of what kindergarten teachers with master's education do after the study and what they can add to the kindergarten. This article presents new insights about this. The starting point for the discussion that is being conducted here, is 33 children's teachers' answers to a semi-structured questionnaire about what the master's education has meant for their career path, and whether the competence is recognized and benefits the kindergarten. The conclusion is that there are many coincidences and large variations in whether the potential the competence can represent is exploited.

**Keywords:** *Kindergarten teacher; master's degree; professionalization; academic; empowerment*

Mottatt: March, 2017; Godkjent: February, 2018; Publisert: Mai, 2018

---

\*Korrespondanse: Mari Pettersvold, Universitetet i Sørøst-Norge, Postboks 235, 3603 Kongsberg.  
Epost: Mari.Pettersvold@usn.no

© 2018 Mari Pettersvold og Solveig Østrem. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://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:* Mari Pettersvold og Solveig Østrem. «Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat?» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, pp. 69–87.  
<http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>

## **Innledning**

I løpet av de siste ti årene har relativt mange barnehagelærere i Norge tatt utdanning på masternivå. En oversikt laget av Mona-Lisa Angell i 2012 viser at norske høyskoler og universiteter har et bredt og variert utdanningstilbud rettet mot barnehagelærere. Tilbudene er nå blitt enda flere, blant annet startet Dronning Mauds Minne Høgskolen for barnehagelærerutdanning (DMMH) opp fire master-tilbud høsten 2017.

Det er generelt stor tro på masterkompetanse. For eksempel skriver rektor ved Universitetet i Stavanger i katalogen over masterstudier: «Du vet det allerede. Det er du som er fremtiden» (Universitetet i Stavanger, 2014). Studenter og fagforening er opptatt av å styrke profesjonen i spenningsfeltet mellom markedsorienterte, byråkratiske og profesjonsorienterte interesser (Gjerstadberget, 2014; Utdanningsforbundet, 2011). Utdanningsforbundet mener at de fleste lærere i framtida bør ha mastergrad (Utdanningsforbundet, 2016). I sluttrapporten fra følgegruppa for barnehagelærerutdanning det sies det at målet må være å utdanne barnehagelærere med mastergrad for arbeid i barnehagen (Bjerkestrand m.fl., 2017, s. 23). Tematikken aktualiseres også av regjeringens kompetansestrategi, der det er et uttalt mål at «flere barnehagelærere i barnehagen har kompetanse på mastergradsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Med femårig grunnskolelærerutdanning fra høsten 2017 er spørsmålet om masterutdanning for barnehagelærere ytterligere aktualisert. Til sist vil vi nevne at våren 2017 satte Nasjonalt råd for lærarutdanning (NRLU) ned en arbeidsgruppe som skulle se på hvordan NRLU kan bidra strategisk og politisk til å styrke kompetansen i barnehagen. I gruppas rapport er masterutdanning det sentrale temaet (Lund m.fl., 2017). Gruppen presenterer en oversikt over eksisterende mastertilbud, peker på de mest presserende utfordringene og kommer med en rekke forslag til tiltak som omhandler utdanningsinstitusjonene og sektoren for øvrig.

Det er ingen formelle karriereveier i barnehagen for barnehagelærere med masterutdanning. For barnehagelærerne går karriereveiene primært ut av barnehagen, og så vidt vi vet finnes det ingen systematisert kunnskap om hva barnehagelærere med masterutdanning gjør etter avsluttet studium, og hva deres kompetanse tilfører barnehagen.

Dette er bakgrunnen for at vi i denne artikkelen undersøker hva utdanningen har betydd for et utvalg barnehagelærere med masterutdanning, for deres karrierevei og for hvilken mulighetene til å anvende kompetansen. Det innebærer å se på forholdet mellom kompetanse, profesjonsfelleskap og arbeidsdeling. Flere forskere har omtalt manglende arbeidsdeling i barnehagen som et problem (Eik, 2014; Nørregård-Nielsen, 2006; Steinnes, 2014). I diskusjonen vi fører, legger vi til grunn at forventningene til hva barnehagen skal utrette og tendensen til at eksperter utenfra definerer mål for barnehagen, har betydning for hvilke krav som stilles til de ansattes kompetanse.

Det overordnede forskningsspørsmålet i prosjektet er hva barnehagelærere med masterutdanning tilfører fagfeltet. Vi stiller spørsmål av både konstaterende, vurderende

og konstruktiv karakter (jf. Kalleberg, 2009). Våre konstaterende forskningsspørsmål er: Hvilken betydning har masterutdanningen hatt for informantenes karrierevei? Hva sier informantene om hva det er ved utdanningen som har vært avgjørende for deres utvikling som fagpersoner? Vårt spørsmål av vurderende karakter er: I hvilken grad oppgir informantene at de har anledning til å anvende kompetansen de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen? Og til slutt stiller vi det konstruktive spørsmålet: Hva skal til for at barnehagelærere med masterutdanning kan bidra til å styrke og myndiggjøre profesjonen i å forvalte samfunnsmandatet i all sin bredde og kompleksitet? Det er spesielt det siste spørsmålet som er sentralt i diskusjonen vi fører på bakgrunn av analysen av materialet.

### **Tidligere forskning om masterutdanning og arbeidsliv**

Det finnes en god del forskning om forholdet mellom masterutdanning og arbeidsliv der spørsmålet om overutdanning er sentralt (Støren m.fl. 2016; Wiers-Jenssen, Støren & Arnesen, 2014), og der utdanningens interaksjon med arbeidslivet vektlegges (Støren & Arnesen, 2016; Thune & Støren, 2015). En arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høskolerådet (UHR) (Mastad m.fl., 2016) viser til en rekke oversiktsartikler over merverdi av master i sykepleie. Den eneste studien vi har funnet som direkte omhandler barnehagelærere, er en amerikansk studie om en barnehagelærer med doktorgrad, som erfarer det som strevsomt å anvende kompetansen i praksis (Bentley, 2011). Bentley problematiserer hva spørsmålet om «for mye utdanning» indikerer at vi tenker om barn og barnehage.

Det er relevant å se til forskning som viser hvordan idealer om likhet og manglende arbeidsdeling kan hindre profesjonalisering. En problemstilling som belyses, er at pedagoger står «i skyggen av seg selv», ved at de av kollegiale hensyn ikke markerer at de kan mer enn de ufaglærte medarbeiderne, men viser solidaritet ved å gjøre de samme oppgavene (Nørregård-Nielsen, 2006). Forskning som omhandler nyutdannede barnehagelærere, viser at de hindres i å anvende sin nyervervete kunnskap, fordi de er i mindretall i forhold til assistenter, og fordi formell kompetanse og teoretisk kunnskap tillegges mindre verdi enn erfaringsbasert kunnskap og personlige egenskaper (Eik, 2014; Steinnes, 2014).

En studie med et mer profesjonsskeptisk perspektiv av den danske forskeren Jakob Ditlev Bøje (2015), viser at de nyutdannede pedagogene prioriterte sterkt styrte aktiviteter, læreplanarbeid, dokumentasjons- og vurderingsarbeid. På den måten kunne de synliggjøre sin nyervervete kompetanse. Et ledd i deres profesjonaliseringsstrategi var å skape distanse til det alminnelige pedagogiske arbeidet. Bøje hevder at strategien kan bidra til intern konkurranse og til å dreie pedagogfaglighet i retning av å omhandle strukturert og planlagt arbeid, og at pedagogene dermed overtar og viderefører omverdenens kritikk. Han hevder også at det er en fare for at den defensive posisjonen profesjonaliseringsprosjektet springer ut av, i realiteten utgjør en deprofesjonalisering, fordi den profesjonelle blir en som sikrer samfunnets

konkurransesevne (Bøje, 2015, s. 191). Denne forståelsen står i kontrast til tidlige profesjonsidealer der den profesjonelle er en autoritet med et bredt samfunnsmandat (Bøje, 2015, s. 194). Bøje argumenterer derfor for at dette idealet, der også moral og verdier står sentralt, legges til grunn for profesjonaliseringsstrategier.

Vi vil også vise til resultater fra forskningsprosjektet CoReom kompetansesystemer i sju europeiske land; Frankrike, England, Belgia, Slovenia, Danmark, Italia og Polen (Urban m.fl., 2012). Prosjektet er basert på casestudier i hvert land om forholdet mellom utdanningsinstitusjonene, kvalifikasjoner hos personalet og styring. Konklusjonen er at når systemene er på sitt beste, er det en gjensidighet mellom partene og muligheter for fornyelse av kompetansesystemene.

### **Teoretiske perspektiver**

Vi legger profesjonsteoretiske perspektiver til grunn for analysen og diskusjonen som følger. En profesjon er et politisk konstituert yrke i den forstand at den har oppnådd politisk legitimitet for å utføre et bestemt samfunnsoppdrag (Grimen, 2008a, s. 150 og 156). Profesjonens forvalteransvar springer ut av at «samfunnet legger en oppgave i hendene på en gruppe yrkesutøvere» (Grimen, 2008b, s. 203). Et kjennetegn ved profesjoner er å organisere seg i profesjonsfelleskap for å kunne være «herre i eget hus» gjennom selvjustis. At profesjonen selv har høye faglige og etiske standarder, er avgjørende for profesjonens myndiggjøring og tillit fra samfunnet.

Ut fra denne profesjonsforståelsen ser vi barnehagelæreryrket som en profesjon. Men det finnes en diskusjon om hvorvidt barnehagelærere er en profesjon. En motforestilling dreier seg om svak arbeidsdeling. Jens Christian Smeby spør om barnehagelærere har tilstrekkelig spesialistkunnskap til å legitimere at de skiller seg fra ufaglærte. Han hevder at så lenge barnehagelærere gjør det samme som assistenter, kan det sås tvil om profesjonsbegrepet er dekkende (Smeby, 2014, s. 12). Liv Torunn Eik (2015) hevder derimot at dette bare er tilsynelatende. Hun viser til at barnehagelærere utfører lignende oppgaver som de ufaglærte, men med andre kvaliteter i samspillet med barna. En viktig konklusjon hos Eik er at de av den grunn bør fortsette å arbeide nær barna, men gjøre det pedagogiske arbeidet synlig gjennom et profesjonsspråk og på den måten også styrke profesjonens autonomi og legitimitet (Eik, 2015, s. 151).

Et annet perspektiv er at formalisering av arbeidsdeling, også ved at barnehagelærere med masterutdanning gis bestemte oppgaver, er det som kan styrke profesjonen.

### **Metode og materiale**

For å rekruttere deltakere brukte vi vår egen fagblogg *Mestrer, mestrer ikke*, som har relativt bredt nedslagsfelt blant barnehagelærere. I blogginnlegget skrev vi blant annet:

Vårt inntrykk er at barnehagelærere som gjennomfører et mastergradsstudium er dels motivert ut fra et ønske om å utvikle seg som fagpersoner, dels er de drevet av

en lojalitet til barna og til barnehagen: De vet at kompetanse er viktig, og at en faglig sterkere profesjon er avgjørende for at barnas stemme skal nå fram i støyen av alle som vil så mye med barnehagen. Men hva skjer etter at barnehagelærere har gjennomført et mastergradsstudium? Selv om det er enighet om at kompetanse er viktig, foreligger det ikke kunnskap om hva barnehagelærere med master tilfører fagfeltet. For å få vite mer om dette, vil vi gjennomføre en undersøkelse blant barnehagelærere med mastergrad i barnehagepedagogikk (eller tilsvarende). Utdanningen kan være avsluttet nylig eller for inntil ti år siden. Vi oppfordrer alle som tilhører denne målgruppen til å ta kontakt med oss, så vil vi sende dere et enkelt spørreskjema med noen ganske få spørsmål per e-post (Pettersvold & Østrem, 2016).

Blogginlegget ble lest 1962 ganger. I tillegg til å bruke blogg som rekrutteringskanal kontaktet vi aktuelle kandidater per e-post. Dette ble en form for snøballmetode (se for eksempel Thagaard, 2013, s. 61–63) ved at de som ble kjent med studien, sendte informasjonen videre. De som var interessert i å delta, fikk tilsendt et enkelt, semistrukturert spørreskjema med fem spørsmål. Vi opplyste om at svarene skal brukes i forskning, at de ville bli anonymisert, og at de ville lagres så lenge prosjektet pågår, og deretter bli slettet.

I spørreskjemaet ba vi først om bakgrunnsinformasjon: alder, kjønn, årstall for avsluttet førskolelærer-/barnehagelærerutdanning og for masterutdanning, ved hvilken institusjon de tok masterutdanningene og navnet på studiet. Deretter fulgte følgende spørsmål:

Hvis du tenker tilbake på utdanningen, hva ser du i ettertid at var avgjørende for deg og for din utvikling som fagperson?

Hva gjør du nå? Har du annen jobb eller gjør du andre oppgaver enn før du tok utdanningen, hva er i så fall annerledes?

Hvis du har samme type stilling som før, utfører du oppgavene på en annen måte enn tidligere? Hva mener du selv masterutdanningen betyr for hvordan du utfører arbeidet ditt?

Hva mener du skal til for at du, eller mer generelt barnehagelærere med masterutdanning, kan få brukt kompetansen mer?

Metoden vi har benyttet, har både styrker og svakheter. Fordelen er at den åpner for et relativt omfattende utvalg, fordi den er enkel å gjennomføre. Men den åpner ikke for muligheter til be om utdypinger, som ved intervju eller gruppeintervju. I ettertid ser vi at vi med fordel kunne hatt med spørsmål om masteroppgavens tema og innretting og om hvilken betydning informantene mener dette kan ha hatt for videre karriere.

At det er rekruttert via vår egen blogg, kan ha ført til at vi ikke har nådd bredt nok ut. Dersom vi hadde hatt intensjoner om å nå et representativt utvalg, måtte vi brukt andre rekrutteringsmåter. Men ut fra våre intensjoner med undersøkelsen, kan framgangsmåten forsvares. Det vi ønsket, var å komme i kontakt med barnehagelærere med erfaringer om temaet, og som gjennom sine svar også kunne bidra til at

både forskere og de som representerer utdanningsinstitusjoner og barnehageforvaltning, blir mer bevisst på hvilke nye spørsmål det blir viktig å stille. Vi betrakter denne undersøkelsen som et første lite bidrag til kunnskap om hva barnehagelærere med mastergrad kan tilføre barnehagen, og som en pilotstudie der vi prøver ut noen spørsmål og noen framgangsmåter. Med hensyn til undersøkelsens validitet og reliabilitet, er det også viktig å presisere vi ikke tar høyde for å si noe om alle barnehagelærere med masterutdanning, men om erfaringer som finnes blant noen av dem.

#### *Presentasjon av utvalget og materialet*

Spørreskjemaet ble sendt til de 42 som viste interesse. Av disse var det 33 som svarte. De fleste svarene fikk vi i en periode på ca. tre uker i januar/februar 2016.

Utvalget består av 28 kvinner og fem menn. Det er en relativt stor spredning i alder, men et flertall, nærmere bestemt 23 av informantene, er i 30- og 40-årene. Laveste oppgitte alder er 24 år, høyeste er 60 år. Tidspunktet for avsluttet barnehagelærerutdanning varierer fra 1977 til 2013. Tre ble ferdig på 1980-tallet, seks på 1990-tallet, 13 på 2000-tallet og ti i 2010-tallet. Dette tilsier at utvalget er sammensatt av informanter uten praksiserfaring og med kortere og lengre praksis som barnehagelærere før de startet med masterstudiet. Tidspunkt for avsluttet mastergrad varierer mellom 2008 og 2016. En halvdel var ferdige med studiet i tidsrommet 2008–2013, den andre halvdel i tidsrommet 2014–2016.

Masterutdanningen er tatt ved sju utdanningsinstitusjoner, tre universiteter, herav et dansk (DPU), og fire høyskoler. Fire informanter har masterutdanning fra Universitetet i Stavanger, en fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 15 fra Høgskolen i Oslo og Akershus, åtte fra Høgskolen i Sørøst-Norge, tre fra Norsk lærerakademi og en fra Høgskolen Stord/Haugesund.

#### *Bearbeiding og analyse av det empiriske materialet*

Vi har nærmet oss materialet både gjennom en form for kvantitativ bearbeiding og gjennom en kvalitativ innholdsanalyse. Vi har telt og sortert, og vi har funnet kontraster og nyanser i materialet. Vi har sett på antall informanter som har gått over i annen stilling, og antall informanter som fortsatt jobber i barnehagen. Vi har deretter forholdt oss til disse to grupperingene og til materialet i sin helhet, ut fra andre kategoriseringer og inndelinger.

Vi har sett etter sammenhenger mellom eksempelvis karrierevei eller manglende anerkjennelse, og variabler som alder, kjønn, utdanningsinstitusjon og lengde på praksis som barnehagelærer. Noen slike klare sammenhenger har vi ikke funnet. Vi ser at det kunne være interessant å se nærmere på hva de ulike profilene på studiene kan ha å si, og her helt konkret at det her er mange fra OsloMet, tidligere HiOA. Profilene kan se ut til å ha betydning for å utdanne til å bli i barnehagen, eller å søke seg vekk fra den. Men på bakgrunn av dette materialet kan vi ikke si noe eksakt om slike sammenhenger. Vi vet ikke nok om dette, fordi vi ikke har stilt inngående spørsmål om dette, og fordi vi heller ikke vet nok om andre forhold som

for eksempel tilrettelegging for nye oppgaver fra arbeidsgiver. Vi vet heller ikke om studentenes karriereplaner og motivasjon for å ta et masterstudium kan være viktigere enn profilen.

Hvert skjema er gitt et nummer, fra 1 til 33 i den rekkefølgen vi fikk inn og/eller registrerte svarene. Respondentens nummer oppgis i parentes ved sitering.

#### *Karriereveier for barnehagelærere med masterutdanning*

Vi har gått inn i materialet med utgangspunkt i spørsmålet om hva masterutdanningen har betydd for informantenes karrierevei, og hva utdanningen betyr for deres nåværende arbeid. Vi finner at 12 ikke har den jobben de hadde før studiet. Noen av disse jobbet som pedagogisk leder en periode etter fullført studium og søkte deretter andre jobber. Av de 12 er fire menn, det vil si at fire av de fem mannlige informantene har sluttet i barnehagen. Vi hverken kan eller vil trekke for store vekslers på denne opplysningen, men ser det som verdt å nevne.

Hvilke karriereveier som åpnes for barnehagelærere med masterutdanning, er ikke bare et spørsmål om å fortsette i barnehagen eller ikke. Vi har på grunnlag av svarene identifisert fem mulige karriereveier.

#### *I Anvender kunnskapen for sin egen del*

Den første karriereveien omfatter dem som anvender kunnskapen de har tilegnet seg, primært for sin egen del, og at det er mer indirekte dette eventuelt kommer barnehagen til gode. For mange dreier det seg om faglig utvikling, for enkelte dreier det seg også om økt lønn. En sier det har vært «helt avgjørende for min egen del» (23). En annen svarer at studiet har vært bra for hans personlige utvikling, og at han tjener 20 000 mer i året i sin jobb i barnehagen (12). Elleve av informantene legger vekt på at masterutdanningen har gjort dem tryggere som fagpersoner. En sier: «Jeg har blitt mye bedre på å reflektere over min egen rolle og væremåte» (28). En av informantene er tydelig på at masterutdanningen har vært nødvendig for å bli værende i barnehagen. Hun sier at masterutdanningen har gjort henne mer bevisst på viktigheten av å være faglig oppdatert, og at det er blitt lettere å finne argumenter for hva hun mener er riktig (17).

For noen betyr masterstudiet at de er blitt mer oppmerksom på verdien av barnehagelærerens kompetanse, snarere enn at de peker på hva kompetanse utover grunnutdanning kan tilføre barnehagen. Flere peker på betydningen av økt pedagogtethet (8, 12, 24, 28, 32), hvilket ikke uten videre betyr at masterutdanning er det som trengs. «For å øke kvaliteten i barnehagen må alle de ansatte som jobber der ha utdanning», sier en (28).

#### *II Har samme stilling som før og får i begrenset grad brukt kunnskapen fra masterstudiet*

Den andre karriereveien gjelder dem som er i samme stilling som før, og som i begrenset grad får mulighet til å bruke kunnskapen. Dette til tross for at de selv mener at de

har noe vesentlig å tilføre barnehagen. Problemet er at kunnskapen ikke anerkjennes. Noen erfarer at kunnskapen oppfattes som truende. En sier: «Jeg er avhengig av at lederne over meg ikke føler seg truet av min kompetanse, fordi de ikke har mastergrad selv, men som ser den som en ressurs for barnehagen» (2). En annen opplever å bli møtt med skepsis og å ikke bli tatt på alvor. Hun sier at lederne over henne er redd for den kompetansen hun har ervervet seg gjennom studiet. Kollegaene etterspør derimot kunnskapen. Derfor føler hun seg ofte som en leder uten lederlønn (21).

Flere viser til at det er få andre med tilsvarende kompetanse, stor avstand mellom assistenter og dem selv, stort arbeidspress og liten tid til faglige diskusjoner. En sier at det som «er utfordrende er å jobbe tett med andre som ikke har noen form for utdanning innen feltet» (16). To av informantene sier at det føles ensomt å være alene med mastergrad (2, 20). Tre bruker ordet overkvalifisert. En sier: «Tror noen opplever at en på en måte blir 'overkvalifisert' for å jobbe som barnehagelærer i barnehage». (13) «Det virket som om jeg ble litt brysomt overkvalifisert», sier en annen (23). Hun mener holdningen er at du blir overflødig og skal ut av barnehagen om du tar videreutdanning (23). En, som søker andre jobber, opplever at masterutdanningen kan være et hinder for å få jobb som pedagogisk leder (20).

Det er opplagt en risiko for at disse barnehagelærerne søker seg bort fra barnehagen, ikke fordi det er dette de primært ønsker, men fordi de opplever at kunnskapen ikke verdsettes.

### III Har samme stilling som før og anvender kunnskapen i samsvar med organisasjonens behov

Den tredje karriereveien gjelder dem som er i samme stilling i barnehagen, men har andre oppgaver og mer ansvar. De opplever at kompetansen masterutdanningen har gitt verdsettes, og at de får brukt kunnskapen i samsvar med barnehagens behov. En beskriver sin nåværende jobb slik: «Formelt så er jeg i den samme stillingen som pedagogisk leder i en kommunal barnehage. Jeg er allikevel tillagt flere oppgaver som ofte er av faglig karakter» (32). Oppgaver som beskrives, er blant annet

- veiledning av personalet (26)
- å lede ulike typer utviklingsarbeid i barnehagen (7)
- å forelese om et faglig tema på planleggingsdager eller personalmøter (32)
- å holde foredrag om ulike temaer i kommunal sammenheng (7)
- å lede temaer på personalmøter (19)
- å samarbeide med eksterne aktører for å bringe ny teori og forskningsprosjekter inn i barnehagen (3)

Flere sier at masterutdanningen har endret måten de utfører oppgavene på. En sier hun «bidrar på en annen måte i diskusjoner med kollegaer» (16). En sier hun som styrer er blitt mer opptatt av å utvikle og bruke de ansattes kompetanse (10). En annen mener at studiet har styrket henne i arbeidet med personaloppfølging; hun er for eksempel blitt tryggere i situasjoner der ansatte gjør noe som kan oppleves krenkende for barna (25). En sier hun utfører jobben som pedagogisk leder «med noe mer



autoritet» og med et «forskningsblikk» (29). En er opptatt av at hun har fått en tydeligere stemme, hun har fått skriveoppdrag blant annet ut fra det hun skrev masteroppgave om (19).

Flere gir uttrykk for at masterutdanningen har endret deres pedagogiske praksis, fordi de har fått mer kunnskap og et bedre grunnlag for kritisk refleksjon. En av informantene sier det slik: «Jeg stiller spørsmålsteget til praksis i mye større grad enn tidligere, og har et kritisk blikk på meg selv og organisasjonen» (2). Hun mener dette har betydning for det pedagogiske arbeidet: «I det direkte arbeidet med barna er jeg mer opptatt av barna som subjekter, og er mer reflektert rundt hva de kan og mestrer. [...] De er mye mer med i planleggingen nå enn slik jeg jobbet tidligere (2). Flere gjør tilsvarende kobling mellom å være mer kritisk og å være mer opptatt av barns perspektiver. En sier: «Jeg stiller spørsmål til hvordan jeg selv utfører min praksis og til hva som er vanlig praksis i denne barnehagen. Jeg tar meg mer tid til å observere og gruble på hva dette kan bety for barna» (20).

#### IV Har andre stillinger i barnehagesektoren

Den fjerde karriereveien gjelder dem som har gått inn i stillinger i barnehagesektoren innen forvaltning, ledelse, administrasjon, organisasjonsarbeid, rådgivning eller veiledning. Disse informantene jobber som

- barnehagesjef i en kommune (1)
- rådgiver for barnehage i en kommune (9)
- seniorrådgiver hos Fylkesmannen (13)
- IKT-ansvarlig mot barnehagene i en kommune (14)
- kommunalt ansatt veileder rettet mot det flerkulturelle feltet og veiledning av nyutdannede - barnehagelærere (15)
- foreldreveileder i forebyggende team i en kommune (22)
- spesialveileder i et kommunalt barnehageprosjekt (26)
- tillitsvalgt i Utdanningsforbundet (30)
- rådgiver for pedagoger som jobber i barnehage (31)

For denne karriereveien gjelder «helt andre arbeidsoppgaver enn i barnehagen» (31). Det kan dreie seg om kompetanseutvikling av ansatte i barnehage (9), veiledningsoppdrag innenfor barnevernet (22), å holde kurs i bruk av IKT (14) eller barseltreff og foreldrekurs (22). En «gir tilbakemelding til styrerne etter å ha analysert årsplanene hvert år, samarbeider om å øke planforståelse, gjøre planene gode slik at de blir styringsdokument for ansatte, informative for foreldre, kommune og andre» (9). En av informantene er opptatt av å få «masterkompetanse inn i myndighetsutøvelsen for å fortolke oppdraget godt» (1).

Det typiske for dem som har gått denne karriereveien, er at masterutdanning handler om å «forsvinne ut av barnehagene og i andre administrative stillinger hvor man ikke direkte har innflytelse/påvirkning på barnehagene» (8). En sier at hun «får brukt kunnskapen mer der hun jobber nå, enn i barnehagen» (22). En mener masterutdanningen «må legge mer vekt på forvaltning og lovverk og samfunnsutvikling.

Ikke bare pedagogikk og forskning» (13). Det pedagogiske arbeidet med barna er i liten grad et tema som vektlegges, og det sies lite om hva masterutdanningen kan tilføre barnehagen.

#### V Anvender masterutdanningen som ledd i en akademisk karriere

Den femte karriereveien gjelder dem som anvender masterutdanningen som ledd i en akademisk karriere og sikter mot doktorgrad, eller jobber som høskolelektor. Fire er i gang med doktorgradsutdanning (4, 5, 19, 29), en planlegger å søke stipendiatstilling (32), og de øvrige underviser på barnehagelærerutdanningen (5, 11, 18, 21) eller videreutdanninger (11). Det framgår ikke av svarene om informantene begynte på master med tanke på en akademisk karriere, eller om de faglige ambisjonene vokste fram gjennom studiet. En sier at det å søke seg bort fra barnehagen og bli høskolelektor, ikke var det hun primært ønsket eller hadde planlagt, men et resultat av at det ble mindre plass for hennes perspektiver i barnehagen: «Jeg ble mer kritisk til pålegg, satsingsområder og metoder, og opplever i stor grad frarøvelse av autonomi og metodefrihet. Har gått i fra å «svømme fritt» til å bevege meg mer og mer opp i en flaskehals. Med så lang yrkeserfaring og praksis som jeg har føltes det som å få pustebevis» (5).

Disse informantene mener barnehagelærere med master trengs i barnehagen og ønsker ikke at kompetansen forsvinner fra det pedagogiske arbeidet med barna. Dermed oppstår et dilemma: «For min egen del ønsker jeg å gå videre til doktorgrad. Den eneste måten for meg å gjøre dette er å slutte i barnehagen» (32), sier en av informantene. Han mener en mulig løsning kan være at større barnehagekjeder og kommuner tilrettelegger for at stipendiater kan være tilknyttet disse institusjonene. «Dermed kunne stipendiaten hatt en større tilknytting til praksisfeltet, og fortsette å være tilknyttet disse institusjonene under doktorgradsarbeidet og kanskje etter disputas også» (32).

Flere er opptatt av koblingen til praksis og av å kunne «relatere det akademiske til det praktiske. Spørsmålet om forskningens relevans blir da tydelig» (4). En sier: «Jeg har alltid vært opptatt av teori som et bidrag for å (videre)utvikle min egen praksis. [...] Møtet med nyere teorier, forskning og perspektiver på barn, barndom og barnehagepedagogikk førte til et tydeligere barnehagepedagogisk språk» (11).

Noe av det som har vært viktig for dem som har gått denne karriereveien, er at de har fått mer innsikt i faglitteratur, forskning (11, 18, 19) og vitenskapsteori (21), og at masterstudiet har gitt dem flere perspektiver (6, 11, 19, 21, 29) og gjort dem mer kritiske (5, 11, 18, 19, 21). En sier det slik: «Jeg opplever at jeg har bredere perspektiv med tanke på det faglige, og at jeg i større grad stoler på mine kunnskaper, blant annet gjennom kritisk tenkning» (21). Men også barna vies oppmerksomhet: «Jeg har blitt mer opptatt av hverdagen og barns bidrag, både barnegruppens og enkeltbarnets. Jeg har blitt mer kritisk til ferdige løsninger og programmer» (18).

Gjennomgående synes «akademikerne» (karrierevei V) å være mer opptatt av nærheten til barna enn de som jobber med organisasjon og ledelse (karrierevei IV). En sier: «Jeg savner likevel det å jobbe direkte med barn. Teorier og voksenarbeid kan

oppleves som verdiløst uten en barnegruppe å se det i lys av. Det hjelper liksom ikke å lese avansert litteratur og tenke kloke tanker hvis det ikke leder til noe i den andre enden» (11).

#### *Innrettingen på masterstudiet*

Et spørsmål er hva slags kompetanse masterutdanning gir utover treårig barnehagelærerutdanning. I hvilken grad kan barnehagelærere med masterutdanning tilføre barnehagen *noe mer* og kvalitativt annerledes? Materialet gir som nevnt et begrenset grunnlag for å si noe generelt om innrettingen på masterstudiene. Men det informantene sier om hva ved utdanningen som har vært avgjørende for dem, kan fortelle noe om masterutdanningenes innhold og relevans for barnehagen.

«Mens bachelorutdanningen ga bredde, har master gitt dybde», sier en (11). Det varierer hva slags faglig fordypning masterutdannelsen har gitt; mange sier at de ser flere nyanser, flere dilemmaer og mer av barnehagens kompleksitet enn de gjorde tidligere. En sier at det har vært «nyttig å sette blikket utenfor seg selv og ‘lille Norge’» (1). En «er blitt mer bevisst sammenhengen mellom politikk og pedagogikk» (5), og en annen mener studiet har gitt en tydeligere profesjonsbevissthet og større bevissthet om barnehagens betydning i samfunnet (3). En sier at hun opplever jobben som mer kompleks og ønsker grundigere vurderinger enn andre som ikke har utdanning på masternivå. Med økt forståelse har hun blitt «bedre i stand til å kommunisere på ulike måter med ulike faggrupper som jeg møter i jobben» (33). Hun sier også at studiet har bidratt til at hun stiller større krav til sin egen dømmekraft når hun skal ta stilling til ulike saker.

Kritikk er et tema i mange av svarene. Fjorten av informantene, altså i underkant av halvparten, skriver at de er blitt mer kritiske.

Jeg opplever at jeg er mer reflekterende, kritisk og nysgjerrig (19).

Jeg stiller spørsmålstegn til praksis i mye større grad enn tidligere, og har et kritisk blikk på meg selv og organisasjonen (2).

Videre ser jeg fortære det ytre presset og de ulike aktørene som vil påvirke/mene noe om sektoren vår. Og er blitt mer kritisk til egen praksis og til alle i sektoren sin praksis og argumentering, og har tanker om hva sektoren bør omstille seg til for at barn skal få fortsette å være hele små mennesker og at vi får ta vare på barnehagen og barndommens egenverdi (1).

Det synes å være en tydelig tendens til at masterstudiet gir mer kritiske barnehagelærere som stiller spørsmål ved både barnehagens praksis og pålegg utenfra. Dette kan ha sammenheng med at forskning vektlegges i et studium på masternivå, og at studentene blir trent i å se ting ut fra forskjellige perspektiver. Halvparten av informantene sier at det å få mer innsikt i faglitteratur og forskning har vært viktig. Fire trekker spesielt fram møtet med vitenskapsteoretiske innfallsvinkler. Utdanningen har gitt «et større overblikk over fagfeltet» (30) og «et ønske om å holde meg oppdatert på det som rører seg på feltet» (19). «Den har gitt meg både større faglig innsikt og

kunnskap, men også metoder og redskaper for å finne ny kunnskap», sier en (31). Flere sier at de vurderer ny faglitteratur på en annen måte enn før:

Jeg har i mye større grad fokus på hvilket blikk forskningen er skrevet ut fra (9).

Jeg leser artikler om forskning med et mer kritisk blikk og samtidig en større forståelse (31).

Kritisk lesing av alt fra fagartikler, forskning, styringsdokument (25).

En mer kritisk tilnærming til både barnehage og (barnehage)forskning, samt erkjennelse om at det ikke fins noen absolutte svar (18).

Mye av det informantene skriver om betydningen av faglig fordypning og økt innsikt i forskningslitteratur og vitenskapelig tenkemåte, kan knyttes til det å ta utdanning på masternivå og til forhold som er felles for masterstudier med ulik profil. Gjennomgående uttrykker informantene at masterutdanningen har gitt dem større faglig trygghet.

Jeg synliggjør faget mitt i større grad og er tydeligere i mine begrunnelser faglig (19).

Dette har gjort meg sikrere i argumentasjonen og mer bevisst på hvordan jeg vil styre barnehagesektoren i kommunen inn i fremtiden. Vurderinger, prioriteringer og tolkninger er mer kvalifisert nå enn tidligere (1).

Når man har like mange studiepoeng som en psykolog, får man like mye 'kraft' som psykologen. Da er det i hvert fall ingen grunn til at psykologens argumenter skal veie tyngre en pedagogens (11).

Mange gir uttrykk for at økt faglig trygghet, mer kunnskap og mer kritisk refleksjon kommer barnehagen til gode. Men akademisk kunnskap kan også bety avstand til praksis. «Følelsen av å lese seg ut av egen barnehage kjente jeg veldig på under utdanning», sier en av informantene (25). I og med at mange legger vekt på forskning, vitenskapsteori og faglitteratur, er det grunn til spørre om studiet er mer forskningsforberedende enn praksisrettet. En av informantene sier dette eksplisitt:

Jeg kunne godt sett at studiet var noe mer praksisrettet, jeg opplevde at vi i langt større grad ble forberedt på å ta doktorgrad enn å jobbe bedre i barnehage. [...] Masteren ga ikke så mye å ta med tilbake til avdelingen. Da må den bli mer praksisrettet, og mindre mot å ta doktorgrad (30).

Denne informanten ser navnet på studiet som et paradoks: «Til å hete 'master i barnehagepedagogikk' var det nokså begrenset med pedagogikk i studiet» (30). Men bildet er ikke entydig. En av dem som er opptatt av forskning og selv sikter mot doktorgrad, mener studiet er høyst relevant for det pedagogiske arbeidet med barna:

Først og fremst er jeg fått en større faglig forståelse for barns læring, lek og utvikling. Jeg mener også at jeg har fått større kunnskap om å tilrettelegge for å fremme barns lek, læring og utvikling. Jeg opplever også at jeg i større grad kan ta barns perspektiver (32).

Utsagnene illustrerer at det ikke er enkelt å si noe eksakt om betydningen av profilene i mastertilbudene. Et spørsmål det er verdt å diskutere, er hva en akademisk versus en praksisrettet master kan bety for barnehagen, og hva som forstås med dette skillet. Uansett vil innrettingen kunne ha betydning for om barnehagelærere med masterutdanning blir i barnehagen eller ikke. Dette henger også sammen med det neste spørsmålet: I hvilken grad oppgir informantene at de har anledning til å anvende kompetansen de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen?

#### *Anerkjennelse av kompetansen*

Et av spørsmålene i spørreskjemaet var: «Hva mener du skal til for at barnehagelærere med masterutdanning kan få brukt kompetansen mer?» Ut fra svarene ser det ut til at en avgjørende faktor er om kunnskapen anerkjennes eller tvert imot oppfattes som irrelevant, unødvendig, forstyrrende eller direkte truende, slik at det å bli i barnehagen oppleves som å bevege seg «opp i en flaskehals».

Det kan virke som om noen synes det er overflødig, ikke forstår viktigheten av kompetansen (13).

For at jeg skal få benyttet kompetansen min mer, mener jeg at lederen(e) mine må anerkjenne masterutdanningen. De må gi rom for at kompetansen kan benyttes, både gjennom faglige fora og veiledninger, de må ønske kunnskaper velkommen i stedet for å dysse det ned (21).

Jeg er avhengig av at lederne over meg ikke føler seg truet av min kompetanse, fordi de ikke har mastergrad selv, men som ser den som en ressurs for barnehagen (2).

Det er interessant å se manglende anerkjennelse i lys av at masterutdanning gir mer kritiske barnehagelærere. Det kan se ut som om de som løfter fram kritikkens betydning, også opplever at kunnskapen ikke anerkjennes. En opplever at hun blir «litt sånn stein i skoen» eller «et rusk i maskineriet, når andre vil ha ting gjennom uten for mye støy og diskusjon» (33). En annen sier at hun «er usikker på om eier verdsetter den kunnskapen en får ved å ta mastergrad da det innebærer at vi ofte utvikler et mer kritisk blikk enn det en tenker er greit» (5). At det er rom for kritikk, synes med andre ord nødvendig for å beholde barnehagelærerne med høyest kompetanse i barnehagen. Det er også interessant med hun som sier: «Jeg jobber fortsatt som pedagogisk leder, men i en annen barnehage som har en profil som står i samsvar med mine pedagogiske målsettinger og visjoner for arbeidet jeg gjør» (19). Sitatet kan vise til at de best kvalifiserte forsvinner fra barnehager som kanskje er de som trenger kompetansen mest, og at de trekkes mot barnehager der den er velkommen. Dette er ikke en gitt slutning, men en mulig tolkning.

Manglende anerkjennelse kan ha sammenheng med ulike forståelser av hva slags kunnskap barnehagen trenger. En av informantene (33) viser spesifikt til at «forskjellen i forståelser man tilegner seg gjennom master i barnehagepedagogikk og styrerens lederutdanning kan skape konflikt». Hun mener styrere som har tatt styrerutdanning, kan ha vanskelig for å anerkjenne kompetansen man tilegner seg gjennom masterutdanning, fordi de er skolert annerledes, «særlig med tanke på forståelser av styringsrasjonaler og strategier for utvikling av barnehagens praksis, og kritisk tenkning». Hun begrunner dette med at «styrerutdanningene er rigget i nær forståelse med utdanningsdirektoratet, og er slik sett kanskje ikke preget av den sammen akademiske friheten som høyskolenes egne masterprogram» (33).

Flere av informantene understreker at anerkjennelse også må komme til uttrykk ved at masterutdanning gis økonomisk uttelling:

Lønn er en nøkkelfaktor (5).

Det bør gis lønn som svarer til utdannelsen (27).

Det er viktig at man får lønn ut fra kompetanse (31).

Jeg tror det er viktig at det på en eller annen måte fremheves at man har en mastergrad. Både gjennom lønn og stillingsbetegnelse (11).

Vår korte kommentar til dette er at spørsmålet om lønn og egne stillingskategorier bør være sentralt i framtidige diskusjoner om masterutdanning.

#### *Utvikling av stillinger for barnehagelærere med masterutdanning*

Den andre faktoren som er avgjørende, er hvordan stillingen utformes og hvilke spesifikke arbeidsoppgaver som kan være aktuelle for barnehagelærere med masterutdanning. Det pekes på at «sterkere deling av arbeidsoppgaver» (4) er nødvendig for at kompetansen skal kunne komme barnehagen til gode. Oppgaver som skisseres, går primært ut på å lede faglige utviklingsprosesser i barnehagen og å involveres i plan- og evalueringsarbeid (31). Det kan dreie seg om faglig utvikling av ansatte og å utvikle barnehagen som organisasjon (3). En av informantene mener eiere og ledere i større grad kan involvere barnehagelærere med masterutdanning i formidling, planlegging og utviklingsarbeid. «På tvers av barnehager kunne de for eksempel få lov til å drive større utviklingsprosjekter» (29). En forutsetning er at det «settes av mer tid til planlegging, utviklingsarbeid» (27), og at de som fagledere har færre oppgaver med ren administrasjon (2, 3).

Flere mener det er en god løsning å etablere egne stillinger med ansvar for utvikling, veiledning og faglig ledelse. Også spørsmålet om stillingskategori og -tittel blir berørt. Flere ønsker en egen stillingsbetegnelse for barnehagelærere med masterutdanning. «For eksempel så enkelt som *pedagogisk leder med master i ...*», skriver en (11). Hun trekker en parallell til lærernes system og mener *lektor* kan være en mulig betegnelse, samtidig som hun er «opptatt av flat struktur i møte med barna direkte»

(11). En annen understreker at så lenge barnehagelærere med mastergrad er i mindretall, bør de tillegges andre oppgaver av faglig art og «få en stillingstittel som reflekterer dette» (32).

Noen mener et generelt høyere kompetansenivå i barnehagen må tilstrebes for at masterkompetanse skal kunne utnyttes godt nok. Et forslag er å innføre en minstenorm på 50 % barnehagelærere (32). Flere er opptatt av økt bemanning og større pedagogtetthet (8, 12, 24, 28, 32, 33). «På den måten kan barnehagelærere med master i større grad få brukt fagspråket og kunnskapene de har utviklet gjennom studiet» (32).

Kort oppsummert er det to forhold som synes avgjørende for å beholde barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen, eller i direkte tilknytning til barnehagen. Det ene er at kompetansen anerkjennes, også ved at mastergrad gir uttelling gjennom økt lønn. Det andre er at det utvikles stillinger der kompetansen kommer mest mulig til nytte. I tillegg etterlyser informantene et generelt høyere kompetansenivå.

## **Diskusjon**

Spørsmålet vi tar opp til diskusjon, er det konstruktive: Hva skal til for at barnehagelærere med masterutdanning kan bidra til å styrke og myndiggjøre profesjonen i å forvalte samfunnsmandatet i all sin kompleksitet? Analysen av materialet tilsier at det er for mange tilfeldigheter og for store variasjoner i hvorvidt potensialet kompetansen kan representere, utnyttes. I stedet for at oppgavene løses på nye måter, kan det se ut til at eksisterende praksis konserveres og reproduseres. Erfaringene tyder på at det er behov for å tenke nytt om kompetansesystemet i barnehagesektoren. Flere av informantene viser til at de på mer uformell basis tar på seg veilednings- og utviklingsoppgaver. Noen foreslår at utviklingsstillinger formaliseres, og ser for seg hvordan barnehagelærere med masterutdanning kan jobbe sammen på tvers av barnehager. En ser for seg at det er mulig å være stipendiat med en fortsatt tilknytning til barnehagen. Vi vil legge til at det kan være et relativt enkelt grep å innføre krav om masterutdanning for styreere, og presisere at det krever en grundig diskusjon om hvilken profil på studiet det er verdt å etterstrebe. Det kan, slik vi tolker informantenes svar, like gjerne være en barnehagefaglig og pedagogisk profil som en ledelsesprofil.

Et argument for mer eksplisitt arbeidsdeling ut fra kompetanse, er at det vil kunne gi profesjonen en tydeligere posisjon i møte med eksperter fra andre fagfelt som søker innflytelse på barnehagen. Grimen (2009) har vist hvordan ideen om evidensbasert praksis har ført til at definisjonsmakten over stadig flere fagfelt er forskjøvet til nye ekspertkulturer med svake forbindelser til profesjonene. Disse ekspertgruppene ligger ifølge Grimen på kanten av eller utenfor de tradisjonelle akademiske institusjonene. «De ligger også på kanten av politikken, men har stor mulighet til å påvirke politisk planlegging og politiske beslutninger» (Grimen, 2009, s. 202–203). Dette er en velkjent problemstilling i barnehagesektoren der de nye ekspertgruppene er representert med psykologisk og spesialpedagogisk orienterte fagmiljøer som utvikler pedagogiske programmer til bruk i barnehagen

(Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem, 2010). Det er liten tvil om at profesjonen vil kunne stå sterkere i møte med disse ekspertgruppene dersom en større andel av profesjonsutøverne en har en utdanning som gir dem større faglig trygghet, sterkere argumentasjonskraft og evne til å gjøre kritiske vurderinger. At så mange av informantene legger vekt på at masterstudiet har gjort dem mer kritiske og reflekterte, er i denne sammenhengen interessant.

Det er ikke noe i materialet som taler imot at profesjonen står sterkere om noen har masterutdanning. Vi mener å se at informantene identifiserer seg med profesjonen, og ikke at de har behov for å avgrense seg fra den, slik Bøje (2015) finner i sin studie av de nyutdannede. At kompetansen oppfattes som truende eller ikke anerkjennes, ser i intervjumaterialet vi har til rådighet, ut til å komme fra lederne, ikke fra kollegaer. Funnene våre tyder på at tida er moden for å formalisere mer differensiering av arbeidsoppgaver, noe som har støtte i annen forskning (Eik, 2014; Nørregård-Nielsen, 2006; Steinnes, 2014). Spørsmålet er hvordan differensiering og spesialisering er mulig uten at det fører til en for snever forståelse av pedagogikk, og uten at noen oppgaver gjøres viktigere enn andre fordi de utføres av noen med mer kompetanse. En risiko ligger i at pedagogikk blir ensbetydende med strukturerte og målrettede aktiviteter, og at eksempelvis arbeid med dokumentasjon og vurdering blir viktigere enn andre oppgaver. Det handler også om hvordan de ansatte med mest kompetanse kan være mer, og ikke mindre, sammen med barna. Det er vesentlig at nye stillinger og posisjoner ikke fører til at de som har mest kompetanse, løper ærend for aktører med interesse for økt læringstrykk og innsnevring av mandatet. Dette fordrer en felles forståelse av det brede samfunnsmandatet som et kollektivt prosjekt, der ulike aktører har ulike oppgaver og er gjensidig avhengige av hverandre. Da kan mer spesialisering og faglig dybde være myndiggjørende for profesjonen.

## **Sammenfatning**

På bakgrunn av analysen av materialet og diskusjonen vi har ført, vil vi besvare det overordnede forskningsspørsmålet om hva barnehagelærere med masterutdanning tilfører fagfeltet, ved å skissere fem prinsipper som utgangspunkt for hva som kan være avgjørende.

For det første tilsier informantenes lojalitet til barna og til barnehagens verdier at relasjonen til barnet forstås som selve fundamentet, ikke bare for profesjonsutøvelsen i barnehagen, men også i utviklingen av kompetanse og i dialogen med aktører og støttespillere utenfor barnehagen. Vi vil presisere at relasjon til barnet ikke er en hvilken som helst relasjon, men en pedagogisk relasjon der den voksne responderer på barnets avhengighet ved å bruke sin makt på en måte som gjør at hun eller han gjør seg fortjent til sin autoritet, ikke på en måte som gjør barnet til objekt (Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 283). At den pedagogiske relasjonen er kjernen i barnehagelærerens profesjonsutøvelse tilsier at dette også er et kjerneområde i masterkompetansen som tilføres barnehagen, og at det etableres strukturer som gjør det mulig å anvende kompetansen.



For det andre tyder materialet på at det er avgjørende at aktørene drar i samme retning, samarbeider på andre og nye måter og tar et felles ansvar for å utvikle barnehagen. Fordi ingen helt har svaret på hvordan kompetansen kan brukes, men ser at den kan ha betydning, kan mer eksperimentering i barnehagen og hos barnehagemyndighetene og eierne være aktuelt. Det kan inkludere utprøving av nye typer utviklingsstillinger der barnehagelærere med masterutdanning er medforskere i samarbeid med eksterne forskere, basert på prinsipper for forskning masterutdanningen har gitt innsikt i (Pettersvold, 2006). Ifølge Urban m.fl. er gjensidighet vesentlig for at differensiering skal kunne fungere etter intensjonene og bidra til myndiggjøring av profesjonen. Det er også nødvendig å utfordre tradisjonelle forståelser av kunnskap og tradisjonelle hierarkier i kunnskapsproduksjonen (Urban m.fl., 2012).

For det tredje er det av betydning hvordan masterutdanningen innrettes. Vi kan som nevnt si lite eksakt om profilenes betydning, men analysen av materialet kan tyde på at det ikke handler om å innrette studiene mer eller mindre praktisk eller teoretisk, men å innrette dem slik at masterkandidaten bidrar til det Rothuizen (2015, s. 200) omtaler som profesjonens diskursive arbeid. Det handler også om å styrke utdanningens relevans og gjøre studentene i stand til bidra til utvikling og endring i praksis. Hvorvidt utdanningene kvalifiserer for dette, bør være et sentralt spørsmål i diskusjonene om hvordan masterstudiene kan få mer direkte relevans for arbeid i barnehagen, samtidig som de ikke skal utelukke videre akademisk karriere.

For det fjerde tilsier analysen at forholdet mellom pedagogikk, profesjon og politikk bør vies oppmerksomhet. Flere av informantene peker på at masterstudiet har gjort dem bedre rustet til å forstå og å forholde seg kritisk og analytisk til dette forholdet. Det er ikke hverken mulig eller ønskelig at masterutdanninger og stillinger for profesjonsutøvere i barnehagen utvikles uavhengig av den politiske og samfunnsmessige konteksten. Til tross for store variasjoner mellom europeiske land med hensyn til utdanning, stillingstitler og institusjoner for barn under skolepliktig alder, synes noe å være felles: behovet for profesjonalisering som motsvar mot umyndiggjøring gjennom detaljstyring og rådende kvalitetsforståelser. Ifølge Urban & Swadener (2016) er tendensene til standardisering og dekontekstualisering av kunnskap alles problem. Dette kan vi slutte opp om. Ut fra informantenes utsagn om at de har fått mer faglig trygghet, blitt mer kritiske og fått en tydeligere stemme, synes det opplagt at masterutdanning kan bidra til myndiggjøring av profesjonen.

Det som er helt avgjørende, og som er det femte og siste prinsippet, er at det å ta en master ikke overlates til den enkeltes personlige ønske om faglig fordypning, men at planer for kvalifisering av barnelærere med masterutdanning inngår i nasjonale og lokale kompetansestrategier og inkluderer oppretting av stillinger i barnehagene og i sektoren.

## **Biografi**

**Mari Pettersvold** er førsteamanuensis i sosiologi ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hennes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i barnehagen, for så vel barn som ansatte. Myndiggjøring av barn og barnehagelærere går igjen som temaer i undervisning og i publikasjoner. Doktoravhandlingen fra 2015 har tittelen *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*.

**Solveig Østrem** er professor i pedagogikk ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun disputerte i 2008 med avhandlingen *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Etiske spørsmål knyttet til barnehagens pedagogiske praksis er et gjennomgangstema i hennes forskning, og hun har spesielt beskjeftiget seg med temaer som befinner seg i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse og pedagogikk.

## Referanser

- Angell, M.-L. (2012). Barnehagens mastere. *Barnehagefolk* (3), 104–109.
- Bentley, D. F. (2011). Banished from the Classroom: An Over-Educated Educator? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 284–289. doi: 10.2304/ciec.2011.12.3.284
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M., & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Bøje, J. D. (2015). Når ekstern kritikk blir til intern kritikk – om nyuddannede pædagogers profesjonaliseringsprosjekt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 177–197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129–154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerstadberget, G. T. (2014). Femårig barnehagelærerutdanning? *Under utdanning. Pedagogstudentenes medlemsblad* (1), 9–11.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering - noen utfordringer. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 191–222). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (2009). I begynnelsen var spørsmålene – om fagenes vitenskapelige oppgave. I R. Kalleberg, R. Malnes & F. Engelstad (Red.), *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer* (s. 40–61). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lund, H., Fredwall, I.E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, I.E. Steinnes, G.S., Teigen, K.S., & Hov. D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. Oslo: NRLU.
- Mastad, V., Hestetun, M., Samstad, G., Sunnevåg, K., Sandnes, L., & Kirkevold, M. (2016). *Merværdi av master i sykepleie. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt profesjonsråd for utdanning og forskning innen sykepleie*. Oslo: Universitets- og høgskolerådet. Nasjonal fagstrategisk enhet for utdanning og forskning innen helse- og sosialfag.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Pettersvold, M. (2006). *En kunnskapsskapende profesjon*. I H. Hjetland & P. Aahlin (Red.), *Plan og praksis. Bakgrunnstoff for den utdanningspolitiske debatten på Utdanningsforbundets landsmøte* (s. 7–11). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Fakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelærer med masterutdanning – hva så?* Hentet 1.12.2017 fra <http://www.mestrerimestrerikke.no/2016/01/barnehagelærer-med-masterutdanning-hva-sa.html>
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. PhD-avhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Smeby, J. C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første Steg*, 10(2), 12–19.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

- Støren, L. A., & Arnesen, C. Å. (2016). Skills utilisation at work, the quality of the study programme and fields of study. *Quality in Higher Education*, 22(2), 127–138, DOI: 10.1080/13538322.2016.1195968
- Støren, L. A., Salvanes, K. V., Reymert, I., Arnesen, C. Å., & Wiers-Jenssen, J. (2016). *Kandidatundersøkelsen 2015. I hvor stor grad er nyutdannede mastere berørt av nedgangskonjunktoren?* Oslo: NIFU.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thune, T., & Støren, L. A. (2015). Study and Labour Market Effects of Graduate Students' Interaction with Work Organisations during Education. *A Cohort Study. Education & Training*, 57(7), 702–722. doi: 10.1108/ET-10-2014-0126
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik som profesjon? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader* (s. 275–299). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Universitetet i Stavanger. (2014). *Masterkatalogen 2014–2016*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Urban, M., & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). *International Critical Childhood Policy Studies*, 5(1), 6–18.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Final report* London og Ghent: Cass School of Education, University of East London og Department for Social Welfare Studies, University of Ghent.
- Utdanningsforbundet. (2011). *Førskolelærerutdanningen i en brytningstid. Temanotat 4/2011*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2016). *Vi utdanner Norge – overordnet politikk og vedtatte innsatsområder for landsmøteperioden 2016–2019*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Wiers-Jenssen, J., Støren, L. A., & Arnesen, C. Å. (2014). *Kandidatundersøkelsen 2013. Mastergradsutdannedes arbeidsmarkedssituasjon og vurdering av utdanningen et halvt år etter fullført utdanning*. Vol. 17/2014.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 191–203.