

## KAPITTEL 4

# Masterutdannede i barnehagens profesjonsutøvelse – om utdanning, kunnskap og profesjonell praksis

Olav Kasin OsloMet – storbyuniversitetet

**Sammendrag:** I dette kapitlet undersøker jeg hva slags betydning masterutdanning kan ha som kunnskapsbase for praksis i barnehagen. Dette spørsmålet behandles med utgangspunkt i kjennetegn ved profesjonskunnskap, slik det kommer fram i noen utvalgte profesjonsteoretiske og kunnskapsteoretiske arbeider. Disse kjennetegnene knyttes til særpreg ved barnehagelærerprofesjonen, til at barnas behov for omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng, og til at det jobbes for en barnesentrert pedagogikk. I drøftingen av hva slags betydning masterutdanningen kan ha i barnehagens praksis, trekker jeg fram materiale fra intervjuer med tolv masterutdannede barnehagelærere. Her legger jeg vekt på hva de sier om sin egen profesjonsutøvelse i barnehagen, slik som å komme tett på barna og pedagogikken og hvordan faglig trygghet innebærer bruk av fagspråk og litteratur, at de reflekter over hvorfor de gjør det de gjør, og at de har en selvbevissthet i møte med eksterne aktørers ønsker om å påvirke barnehagens mål og arbeidsmåter. Betydningen av utdanningen knytter jeg til hvordan de utøver profesjonalitet i det jeg kaller et kunnskapssosiologisk handlingsrom, det vil si at de har en reflektert tilstedeværelse i selve arbeidet, der ulike former for kunnskap artikuleres, diskuteres, kritiseres og endres.

**Nøkkelord:** barnehagen, masterutdanning, profesjonskunnskap, kunnskapsteori

**Abstract:** In this chapter, I examine the significance a master's education can have as a knowledge base for practice in kindergarten. The topic is explored via the characteristics of professional knowledge, as they emerge in theory of professions and theory of knowledge. I link this to characteristics of professional work in kindergartens: that the children's needs for care, play, learning, and education are seen in context, and that work is done as a child-centered pedagogy. In the discussion of the significance of master's education on kindergarten practice, I draw on material from interviews with twelve master's-educated kindergarten teachers. I emphasize what they say about their own professional practice, for example about getting close to the children and the pedagogy, how it involves the use of professional language and literature, their reflections on why they do what they do, and that they often react critically when confronted with external actors' desire to influence the kindergarten's goals and working methods. I link the importance of their master's education to how they exercise professionalism in what I call a knowledge-sociological space of action, that is to say, how their presence is reflected in the work itself, where various forms of knowledge are articulated, discussed, criticized, and changed.

**Keywords:** kindergarten, master's education, professional knowledge, theory of knowledge

## Innledning

Norske myndigheter har som del av sine strategier for kompetanseutvikling i barnehagen uttalt ambisjoner om å øke antall barnehagelærere med masterutdanning. Begrunnelser for en slik ambisjon er at det «vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), at de «kan bidra til å styrke barnehagens systematiske pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15), og at de kan «styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32).

Ambisjonen om høyere utdanning for barnehagefeltet har eksistert en stund. Allerede i 1982 ble det opprettet hovedfag i førskolepedagogikk i Oslo og Trondheim. Hensikten var at kandidater med en slik utdanning primært skulle rekrutteres til stillinger i utdanning og offentlig forvaltning innen barnehagefeltet (se kapittel 2). I 2010 knyttet NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) masterutdanning tettere til arbeid i barnehage, og de mente at barnehagelærerutdanningen av faglige grunner

burde ligge på masternivå. De hevdet at en slik utvidelse av utdanningen «vil gi mulighet for at førskolelærerne<sup>1</sup> som gruppe får mer omfattende og solid kunnskap og et større repertoar av ferdigheter, og at de dermed vil være bedre kvalifisert for en større bredde av funksjoner» (NOKUT, 2010, s. 102).

Siden 2010 har barnehagelæreryrket i økende grad blitt omtalt og forstått som en profesjon (se bl.a. Hennem & Østrem, 2016; Børhaug & Bøe, 2022). Det tradisjonelle synet på profesjoner er gjerne at de er kunnskapsbaserte yrker, der kunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning betraktes som en forutsetning for å kunne utøve yrket på en kompetent måte. Denne dreiningen mot å forstå barnehagelæreryrket som en profesjon aktualiserer spørsmål om hvor mye utdanning som kreves, samt hvilken rolle utdanning spiller i barnehagelærerprofesjonen. Foreløpig er barnehagelærere med masterutdanning kun et ønske i myndighetenes strategi for kompetanseutvikling. Det eksisterer ikke noe forskriftsfestet krav om slik utdanning for å jobbe i barnehagen (jf. barnehageloven, 2005, § 24, 25). Det er også behov for en nærmere avklaring av hva slags stillinger, funksjoner og oppgaver masterutdannede barnehagelærere kan eller bør ha i barnehagen (se kapittel 5 for en nærmere drøfting).

## Forskningsspørsmål, avklaringer og avgrensninger

I dette kapitlet skal jeg belyse følgende spørsmål:

Hva slags betydning kan masterutdanning ha som kunnskapsbase for praksis i barnehagen?

Spørsmålet belyses i fire ulike deler. I kapitlets del I tar jeg opp spørsmålet om hvorvidt, og eventuelt hvordan, barnehagefaglige masterutdanninger gir en egen kompetanse som lar seg skille fra en barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Her ser jeg også på ulike institusjonelle betydninger utdanning kan i barnehagen. I del II har jeg en teoretisk tilnærming til utdanningens betydning. Her gjør jeg rede for kjennetegn ved profesjonskunnskap ved å trekke vekslers på flere arbeider innenfor profesjonsteori og kunnskapsteori.

1 Frem til 2013 ble utdanningen kalt førskolelærerutdanning. Den skiftet navn til barnehagelærerutdanning fra høsten 2013.

Det sentrale bidraget er Harald Grimens tekst *Profesjon og kunnskap* (Grimen, 2008), spesielt hans begrep «praktiske synteser». Dette begrepet handler om hvordan praktisk yrkesutøvelse knytter sammen kunnskap fra ulike fagområder. Jeg trekker også inn Michael Polanyi, spesielt begrepet «taus kunnskap» fra boka *The tacit dimension* (Polanyi, 1966).<sup>2</sup> Dette begrepet benyttes for å vise forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap, og at man i profesjonelt arbeid også forholder seg til kunnskap som ikke så lett lar seg formulere i ord og setninger, men som vises gjennom handlinger. Til sist anvender jeg perspektiver og begreper fra Andrew Abbotts *The system of professions* (Abbott, 1988). Dette er et omfattende arbeid, og til mitt formål legger jeg spesielt vekt på hans refleksjoner over den betydningen akademisk kunnskap kan ha på arbeidsplassen der det profesjonelle arbeidet utføres.

I kapitlets siste to deler drøfter jeg særpreg ved barnehagelærerprofesjonen (del III) og lander i en diskusjon om hva masterutdanningen kan tilføre denne profesjonen (del IV). Underveis i kapitlet (hovedsakelig i del III og IV) trekker jeg inn et empirisk materiale fra intervjuer med tolv masterutdannede barnehagelærere. Disse intervjuene ble gjennomført i flere runder, både individuelt og i grupper. Seks av barnehagelærerne hadde styrerstilling, to hadde stilling som fagleder, og fire hadde stilling som pedagogisk leder.<sup>3</sup> I intervjuene reflekterte de over erfaringer fra arbeid i barnehagen, herunder hvordan de blir møtt av kollegaer, utfordringer knyttet til samarbeid og hva de tenker om den kompetansen masterutdanningen har gitt dem. Jeg knytter dette empiriske materialet til en drøfting av særpreg ved barnehagelærerprofesjonen, og til det jeg kaller et kunnskapssosiologisk handlingsrom, både i utdanningen og i profesjonsutøvelsen. Med dette begrepet sikter jeg til sosiale sammenhenger der kunnskap utvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og endres.

2 Dette arbeidet er oversatt til norsk med tittelen *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap* (Polyani, 2000), og jeg vil i fortsettelsen referere til denne utgaven.

3 Informantene har fått fiktive navn i materialet. De med styrerstilling er Anita, Anne, Anton, Astrid, Bente og Birger. Berit og Bjørn er fagledere, mens Catarina, Cecilie og Christin er pedagogiske ledere. Charlotte har delt stilling som styrer og pedagogisk leder. I kapittel 5, som bygger på det samme empiriske materialet, gjøres det grundigere rede for utvalg og metodiske tilnærminger. Det kvalitative materialet er også benyttet i kapittel 9.

## Del I En egen masterkompetanse?

I myndighetenes kompetansestrategier for barnehagefeltet legges det til grunn at masterutdanning sammenliknet med bachelorutdanning representerer en styrking av kunnskap og kompetanse. Også NOKUT-rapporten (Nasjonalt råd for kvalitet i utdanningen, 2010) og en rapport skrevet på oppdrag fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (Lund et al., 2017) har som premis at flere barnehagelærere med masterutdanning vil bidra til kompetanseheving, kvalitetsheving og spesialisering av kunnskap og kompetanse i barnehagen. I fortsettelsen vil jeg bygge på den samme antakelsen: Masterutdanning er formelt sett en høyere grad enn bachelor, og reelt sett bruker studentene to år ekstra på å orientere seg i forskning, på å tilegne seg mer kunnskap og på å skape et større overblikk og få dypere innsikt i ulike kunnskapsfelt og fagområder.

De tolv barnehagelærerne i det empiriske materialet hadde gjennomført en masterutdanning som bygger på barnehagelærerutdanningen. For disse syntes forholdet mellom bachelor og master å danne en kontinuitet. Da de ble bedt om å sette ord på betydningen av masterutdanningen i sin egen profesjonsutøvelse, var det krevende for dem å skille utdanningene fra hverandre. De så betydningen av masterutdanningen ved å snakke om kompetansen som et resultat av erfaringer, både i utdanning og i yrkesutøvelsen. Ti av de tolv som ble intervjuet, hadde arbeidet i barnehage mellom bachelorutdanningen og masterutdanningen og kunne dermed reflektere over erfaringer før og etter masterutdanningen. Momenter som alle trakk fram, var endringer knyttet til tydeligere fagspråk, større faglig trygghet, mer kritisk tenkning, at de i større grad tar med seg teori og litteratur inn i barnehagen, og at de diskuterer mer fag med kollegaer. Et annet moment som gikk igjen i intervjuene, var refleksjon rundt det å komme tettere på pedagogikken og å få nærhet til barna. Dette momentet ble spesielt uttrykt hos de fire som hadde stilling som pedagogiske ledere (se kapittel 9).

## Utdanning som kvalifisering eller sertifisering?

I profesjonsteori skiller det mellom kvalifisering og sertifisering med hensyn til utdanningens rolle i profesjonene (Smeby, 2008, s. 87). Kvalifisering handler om kunnskaper og ferdigheter knyttet til det å utføre arbeid på en kompetent måte. Sertifisering handler om at utdanning fungerer som en inngangsbillett til profesjonen, som et formelt krav for å bekle visse stillinger eller for å utføre bestemte oppgaver. Sett som sertifisering vil

utdanning kunne forstås som ledd i en strategi for å monopolisere tilgangen til profesjonen (Torgersen, 1972).

Smeby og Mausestagen (2017) benytter begrepet «profesjonskvalifisering» om forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse, og de vil med dette begrepet utvide perspektivet på profesjonskunnskap ved å spørre etter hva slags kunnskap som knyttes til en profesjon, hvor kunnskapen utvikles og hvem som etterspør den. De skiller mellom *innhold*, *arenaer* og *styring* av kvalifiseringen (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 13). Innholdet i en treårig bachelorutdanning for barnehagelærere gjenspeiler på mange måter arbeidet i barnehagen. Det er for eksempel en klar forbindelse mellom såkalte kunnskapsområder i utdanningen og fagområder i barnehagen, slik det kommer fram av rammeplanene<sup>4</sup> for utdanningen og barnehagen. I tillegg foregår utdanningen både ved utdanningsinstitusjonen og i praksisfeltet gjennom egne praksisperioder i utdanningsløpet. Styring av kvalifiseringen er også tydelig, blant annet ved at utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet må samarbeide. I rammeplanen for barnehagelærerutdanningen heter det:

Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et *forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt*. (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 1, tredje ledd, min utheving)

Masterutdanningene knyttet til barnehagefeltet er ikke styrt av en rammeplan, og hvorvidt slike utdanninger tilbys, og hvordan de utformes, er opp til hver enkelt utdanningsinstitusjon. Form og innhold påvirkes av akademias generelle krav til utdanningsprogrammer, som studiepoeng, eksamensformer, pensum og liknende. Antakelig gir det derfor mening å forstå masterutdanningene i lys av utdanningsinstitusjonenes egne ambisjoner for profesjonen, og i mindre grad ut fra ambisjonene til myndighetene eller innenfor selve profesjonen.

Her finnes det en diskusjon om akademisering av profesjonsutdanninger (Messel & Smeby, 2017), herunder hvorvidt en slik utvikling bidrar til å styrke profesjonene eller ikke. Denne diskusjonen rammes gjerne inn

---

<sup>4</sup> Ved revisjon av rammeplanen for barnehagelærerutdanningen i 2014 ble det lagt føringer på at utdanningen skulle organiseres slik at ulike fag ble slått sammen i såkalte kunnskapsområder.

av to ytterpunkter, «praksisfundamentalisme» og «teoriforherligelse», der det første legger vekt på verdien av praksis og praktisk kunnskap, mens det andre legger vekt på teoretisk, abstrakt og generell kunnskap (Messel & Smeby, 2017, s. 45). I forbindelse med opprettelsen av hovedfag i barnehagepedagogikk ble det uttrykt bekymring for at akademisering av utdanningen kunne gå på bekostning av identiteten som førskolelærere (se kapittel 2). Jeg tar utgangspunkt i at det rent faktisk tilbys masterutdanninger for barnehagelærere ved flere utdanningsinstitusjoner, og at barnehagelærere med en slik utdanning også arbeider i barnehagen. En nylig gjennomført studie viser at det i Norge i perioden 2000–2021 ble utdannet 647 barnehagelærere innenfor såkalte barnehagefaglige masterprogrammer, og at det var ansatt én eller flere masterutdannede barnehagelærere i 20 prosent av barnehagene i Norge (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Tidligere studier (Gulbrandsen, 2015) viser at ansatte barnehagelærere med master i 2012 utgjorde 4,3 prosent av alle barnehagelærere. Antakelig er denne andelen større nå, men her mangler vi oppdatert kunnskap. Det kan imidlertid slås fast at masterkompetansen allerede finnes i barnehagen, om enn i relativt liten utstrekning.

## Del II Kjennetegn ved profesjonskunnskap

I artikkelen «Profesjon og kunnskap» behandler den norske filosofen Harald Grimen kjennetegn ved profesjonskunnskap. Hans grunnantakelse er at profesjonskunnskap er bygget opp av mange – og ofte veldig ulike – elementer, og han kaller profesjonskunnskapen «heterogen» (Grimen, 2008, s. 72). Et sentralt grep i artikkelen er skillet mellom teoretiske og praktiske synteser. En teoretisk syntese har vi når ulike kunnskaps-elementer bindes sammen av en omfattende teori. En praktisk syntese har vi «hvis det som integrerer elementene i en profesjons kunnskapsbase er de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller» (Grimen, 2008, s. 72). Med fordringer sikter Grimen til nødvendige oppgaver som må løses av profesjonsutøveren. Grimens tese er at profesjoners kunnskapsbaser «i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser» (Grimen, 2008, s. 72).

Grimen selv kommer ikke med så mange eksempler på hva en praktisk syntese er eller kan være. Knyttet til barnehagelærerprofesjonen er det lett å se at barnehagelæreren stadig vil møte på praktiske situasjoner,

oppgaver og aktiviteter som krever ulike former for kunnskap. Grimens poeng er imidlertid ikke å forklare hvordan ulike praktiske sammenhenger eller situasjoner lar seg føye sammen til en «syntese» eller en slags helhet. Begrepet «praktiske synteseser» handler om at profesjonsutøvelsen aktualiserer ulike typer kunnskap som i utgangspunktet ikke er knyttet sammen, at «kunnskapsbasen er heterogen», men likevel blir knyttet sammen av praktiske situasjoner.

Grimen har som utgangspunkt at mange vitenskaper og fagområder vil være relevant i profesjonsutøvelsen. Han hevder også at det finnes ulike oppfatninger av praksis i ulike vitenskaper og fagområder. Her trekker han inn Jürgen Habermas sitt skille mellom tekniske, kommunikative og kritiske erkjennelsesinteresser: Praksis kan for det første dreie seg om å utvikle (tekniske) handlingsregler for å nå bestemte mål. For det andre kan praksis dreie seg om å kommunisere på en slik måte at det skapes forståelse for hva oppgaver dreier seg om. Praksis kan for det tredje handle om selvrefleksjon og kritikk av eksisterende praksis, slik at den kan endres og forbedres. Profesjonskunnskap er normalt relatert til alle disse formene for praksis, og dermed forbindes teori og praksis på flere måter (Grimen, 2008, s. 74–75).

Nils Gilje legger til at ulike former for profesjonskunnskap også kan relateres til den samme praksisen (Gilje, 2017, s. 26). Når en sykepleier tar blodprøve av en pasient, vil det kreves teknisk ferdighet i utførelse av handlingen. Å ta en blodprøve kan også ses på som en omsorgshandling som krever forståelse og klokskap fra sykepleieren. Omsorgen ligger både i at blodprøven utføres på en teknisk god måte og i at sykepleieren samtidig kommuniserer godt med pasienten.

## Person- og situasjonsbundet kunnskap

Hva er det da som binder profesjonsutøvelsen sammen, når den teoretiske kunnskapen er fragmentert, og når praksis er sammensatt og mangfoldig? Grimen knytter en slik sammenheng til konkrete personer som handler i bestemte situasjoner:

Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjonene hvor den blir lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonene. (Grimen, 2008, s. 76)



Andre uttrykk for slik kunnskap kan være at den er intuitiv, personlig eller vanemessig. Grimen hevder videre at slik kunnskap «opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den anvendes til, og hvem som har den» (Grimen, 2008, s. 76). Et trenet øye kan se på en trebåt og vite hva slags byggetradisjoner som er benyttet, og hvem som har bygget den. Et trenet øre kan høre hvem som har vært fiolinspillerens lærer. Grimen kaller det kunnskapens «indeksikalitet»; at den peker mot opphav, brukssituasjonen og kunnskapsbæreren. Med slik kunnskap er kunnskapsbæreren i begrenset grad utskiftbar. Teoretisk kunnskap vil i større grad være den samme, uavhengig av hvem som artikulerer den. Kunnskap om gravitasjonsloven «bærer ikke opphavets stempel», hevder Grimen. «Den er den samme, uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til, og hvor den anvendes. Kunnskapsbæreren er utskiftbar» (Grimen, 2008, s. 76).

Om kunnskap er person- og situasjonsuavhengig, er et gradsspørsmål. I noen tilfeller er indekseringen sterk, og i andre tilfeller er den svakere, ifølge Grimen. For eksempel kan standardisering av måter å jobbe på i barnehagen gjøre kunnskap mindre personavhengig og situasjonsbestemt, som å innføre faste rutiner og framgangsmåter for gjennomføring av barnehagens aktiviteter. Om en slik standardisering er ønskelig eller hensiktsmessig, er naturligvis et annet spørsmål. Dette tar jeg opp i delen om særpreg ved barnehagelærerprofesjonen.

## Taus kunnskap

Hvorvidt kunnskapsbæreren er utskiftbar eller ikke, er imidlertid kun ett av flere aspekter ved praktisk profesjonskunnskap. Andre aspekter kan knyttes til hvorvidt og hvordan kunnskapen er *overførbar*, herunder hvorvidt det lar seg gjøre å artikulere den, hvordan den kan artikuleres – eller til og med om det er ønskelig å artikulere den. Et samlebegrep for disse aspektene er «taus kunnskap», opprinnelig utarbeidet av den ungarske filosofen Michael Polanyi. Han tar utgangspunkt i situasjoner der «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 1966/2000, s. 16). Et eksempel han bruker, er at vi er i stand til å gjenkjenne et ansikt blant tusener, ja millioner av mennesker. Vi klarer imidlertid ikke å formulere denne gjenkjennelsen på en eksakt måte, for eksempel ved å beskrive ansiktet gjennom en slags «sum» av ulike trekk. Den helheten som utgjør det unike ansiktet, er rett og slett svært krevende å formulere.

Polanyi hevder at en slik taus kunnskap har to ledd. Når vi retter oppmerksomheten *mot* noe, ledes samtidig oppmerksomheten *fra* noe annet. Et eksempel er når vi lærer å sykle. Oppmerksomheten er rettet mot å finne balanse. Det vi leder oppmerksomheten bort fra, er alle de kroppslige bevegelsene som til sammen gjør at vi skaper balanse. Det vi leder oppmerksomheten bort fra, har med andre ord stor relevans. Det er noe vi internaliserer, og som muliggjør innlevelse i det vi har oppmerksomheten rettet mot. Taus kunnskap er med andre ord ikke en «mangelfull» kunnskap. Den er derimot en forutsetning for å kunne oppfatte helheter og komplekse situasjoner. Polanyi beskriver kunnskapen slik:

Vi kan oppfatte dem [delene vi leder oppmerksomheten bort fra] i deres betydning for den samlede helheten som de konstituerer, i stedet for å observere dem i seg selv. Det viser oss at det ikke er ved å se på ting, men ved å være i dem [situasjoner] at vi forstår deres samlede mening. (Polanyi, 1966/2000, s. 27)

I eksemplet med sykling er dette åpenbart. Uten å foreta de nødvendige kroppslige bevegelsene mister vi balansen. Helheten er klar: Vi sykler! Men delene er uklare: Hvordan får vi det til?

Polanyi har også et kritisk siktemål med begrepet om taus kunnskap: Dersom vi søker etter klarhet og forståelse av komplekse situasjoner, kan det å rette oppmerksomheten mot enkeltdeler i situasjonen bidra til å ødelegge forståelsen av en helhet: «Nå kan vi se hvordan en ubegrenset klarhet kan ødelegge vår forståelse av komplekse saker. Undersøk enkeltdelene til en helhet nøye, og deres mening forsvinner, vår oppfatning om helheten blir ødelagt» (Polanyi, 1966/2000, s. 27). Ifølge Polanyi forutsetter tilegnelse og formidling av taus kunnskap innlevelse. Det muliggjøres ved å delta i konkrete situasjoner der vi ser andre utrette noe, og der vi selv handler. Når noe er vanskelig å forklare, for eksempel hvordan en barnehagelærer lykkes i å trøste eller oppmuntre et barn i barnehagen, vil formidling av slik kunnskap kunne skje gjennom praktiske handlinger. Det å trøste eller oppmuntre et barn kan være en svært kompleks omsorgshandling, en helhet, som innebærer både bakgrunnskunnskap om barnet, årvåkenhet for situasjonen og nærvær i relasjonen i form av mimikk, toneleie, kroppsholdninger og en rekke andre detaljer. Alt dette kan ikke uttrykkes direkte i ord og setninger, men kan vises fram i sin helhet.

Taus kunnskap kan kanskje ses på som et problem i barnehagen, spesielt siden det er et mål å utvikle en kunnskapsbasert praksis der kunnskap skal knyttes til det å begrunne og reflektere over profesjonelle handlinger. Min hensikt med å trekke fram begrepet er å argumentere for at ulike typer kunnskap kan læres og begrunnes på ulike måter. Gilje hevder at en vellykket gjennomført handling også kan ses som del av en begrunnelse, og utvikling av kunnskap kan handle om «at aktører utvikler bedre praksis [...] skaffer seg et bredere erfaringsgrunnlag og repertoarer, blir teknisk dyktigere, får bedre situasjonsforståelse og så videre» (Gilje, 2017, s. 32). Praktisk «taus» kunnskap er da ikke mangelfull eller ufullstendig, men særegen kunnskap som aktører tilegner seg og formidler gjennom praktiske situasjoner og handlinger.

## **Teoretisk kunnskap – også person- og situasjonsbundet?**

Polanyis begrep om taus kunnskap knyttes i hovedsak til praktiske sammenhenger, og det gir mulighet for en utdypet forståelse av hvordan kunnskap er person- og situasjonsbundet. Grimen bygger på Polyanis forståelse av taus kunnskap, men trekker også fram noen aspekter ved begrepet som knytter det til teoretisk kunnskap. Grimen hevder at det ligger uartikulert kunnskap til grunn for vår viten om et bestemt tema eller område. Han skriver at «det er grenser for hvor mye som kan artikuleres til enhver tid. Vi kan si hva vi vet, men ikke alt på en gang» (Grimen, 2008, s. 80). Vi kan heller ikke stille spørsmål ved «alt» på samme tid. Vi er avhengig av å ta noe for gitt når vi undersøker noe annet. En metafor Grimen benytter, er at vi ikke kan bygge om et helt skip mens det er i sjøen. Om vi skulle forsøke oss på noe slikt, ville det synke. Metaforen sikter til at kunnskap kan være et omfattende system der vi ikke kan ha oversikt over alt samtidig eller overhodet. «I kunnskapsteoretisk forstand er vi alle, med hensyn til å vite hva vi vet, regionalister» (Grimen, 2008, s. 80).

Dersom det er slik at vi alle er «regionalister», i kunnskapsteoretisk forstand, gir det da mening å si at også teoretisk kunnskap er person- og situasjonsbundet? Det vil i tilfelle dreie seg om kunnskapsbærerens forhold til – eller forståelse av – teorier, ikke teoriene i seg selv. Grimens utgangspunkt er at det ikke finnes noe enhetlig perspektiv som all vår kunnskap kan bli artikulert ut fra. Vi kan kun artikulere en begrenset mengde kunnskap ut fra spesifikke formål (Grimen, 2008, s. 80). Vi forholder oss til

et begrenset antall teoretiske innsikter. Og forståelse av teorier kan være ufullstendig, der vi har tilegnet oss noen hovedpoenger uten at vi kan gjøre rede for premisser eller resonnementer som teoriene bygger på.

En annen side ved teoretisk kunnskap, spesielt slik den formidles innenfor en utdanningskontekst, er at vi tilegner oss denne gjennom å «trene» på å lese tekster, og gjerne krevende tekster som vi ikke blir så fort ferdig med. Det tar tid å forstå teksten, og denne forståelsen er gjerne «ferskvare». Vi må vende tilbake til teksten for å kunne opprettholde forståelsen av den. Det som skjer i en slik situasjon, er at vi «lærer å lære». Dermed har tilegnelse av teoretisk kunnskap også en praktisk side: Vi må lese, vi må skrive, vi må snakke, lytte, observere og diskutere. Alt dette er praktiske handlinger som er forbundet med tilegnelse og bruk av teoretisk kunnskap. I del IV vil jeg forsøke å vise hvordan en slik praksis innenfor en utdanningskontekst også kan fortsette i det profesjonelle arbeidet.

## Profesjonskunnskap – Grimens oppsummering

Jeg har over presentert et begrepsapparat om forholdet mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap i profesjoner. Grimen lander på følgende konklusjon om dette forholdet:

Her gjelder det først og fremst å unngå forenklede forestillinger og modeller, for eksempel at praksis bare er omsatt teori, eller, på den andre siden, at det ikke finnes genuint teoretiske innsikter, bare varianter av praksis, eller for det tredje, at det bare finnes en type forbindelse mellom teori og praksis. Slike forestillinger er i en viss forstand reduksjonistiske, og de er neppe særlig fruktbare i studiet av profesjoners kunnskapsgrunnlag og kunnskapsanvendelse. (Grimen, 2008, s. 84)

Når jeg vil undersøke hva slags rolle masterutdanning kan spille som kunnskapsbase for praksis i barnehagen, har Grimen på mange måter satt opp en skranke for behandling av denne typen spørsmål:

- *Teori og praksis forbindes på ulike måter*  
Grimen nevner selv tre slike forbindelser: å utvikle handlingsnormer, å skape forståelse samt å kritisere og endre praksis. Eksempel på handlingsnormer i barnehagen er knyttet til slikt som praktisering av

taushetsplikt (forvaltningsloven, 1967, § 13) og prosedyrer for samarbeid med barnevernet (barnehageloven, 2005, § 46). Eksempel på å skape forståelse kan knyttes til flere av målene som barnehagen skal jobbe med, som å forstå hva det kan bety at barnehagen skal arbeide til barnets beste, eller å forstå hva det å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi betyr (barnehageloven, 2005, § 1). Eksempel på det å endre praksis kan være målet om at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet (forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

- *Kunnskapsbasen blir aktualisert i den praktiske profesjonsutøvelsen*  
Praktiske synteser, slik Grimens presenterer og forklarer dette begrepet, kan illustrere hvordan ulike teorier, begreper og fagtradisjoner kommer til nytte i barnehagen. For eksempel vil det å vurdere hva som er barnets beste, kreve juridisk kunnskap, kunnskap om psykologiske forhold, kunnskap om sosiale forhold i barnehagen og kunnskap om familie og oppvekstforhold, for å nevne noen fagområder.
- *Vi må følge kunnskapsbæreren og brukssituasjonen for å oppfatte den praktiske kunnskapen*  
Polanyis begrep «taus kunnskap», som Grimen bygger på, viser at profesjonskunnskap også er satt sammen av praktiske kunnskapselementer som ikke så lett lar seg formulere i ord og setninger, men som virker i – og vises gjennom – handlinger. Ifølge Grimen vil også teoretisk kunnskap være situasjonsbestemt, knyttet til «de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller» (Grimen, 2008, s. 72).

## Del III Særpreget ved barnehagelærerprofesjonen

Innledningsvis tok jeg opp skillet mellom sertifisering og kvalifisering i vurderingen av utdanningens rolle i profesjoner. Det eksisterer ikke noe formelt krav om masterutdanning for å bekle bestemte stillinger eller for å utføre bestemte oppgaver i barnehagen. Dermed synes det mest fruktbart å vurdere denne utdanningen som kvalifisering, altså hvorvidt den gir kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes til det å utføre og vurdere arbeid på en kompetent måte. I kompetansestrategien fra 2021 omtaler Kunnskapsdepartementet denne kompetansen på følgende måte: «For å sikre at barnehagelærere med mastergrad blir i barnehagen, må

eier og styrer legge til rette for at *den spesialiserte kompetansen* brukes aktivt i det profesjonelle fellesskapet og i det direkte arbeidet med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16, min utheving). Hvordan kan barnehagen nyttiggjøre seg en slik spesialisert kompetanse? Jeg skal drøfte dette spørsmålet i lys av det Molander og Terum kaller *organisatoriske* og *performative* aspekter ved profesjoner (Molander & Terum, 2008, s. 18). Det første aspektet kan blant annet knyttes til egne stillinger og tilpassede oppgaver. Det andre aspektet kan beskrives som arbeidsmåter; hvordan man utøver profesjonalitet.

## Stillinger og arbeidsoppgaver

Vanlige stillingskategorier med lederansvar i barnehagen er styrer, fagleder og pedagogisk leder. Andre stillinger er barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider, fagarbeider og assistent (Johannessen & Thun, 2023, s. 18–19). Situasjonen for masterutdannede barnehagelærere er at de i hovedsak er styrere eller pedagogiske ledere. Svært få barnehager har utviklet egne stillinger for barnehagelærere med masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 29). Når det gjelder arbeidsoppgaver, er situasjonen den samme. Selv om barnehagene har ansatt barnehagelærere med mastergrad, har det i svært begrenset grad ført til at barnehagene har utviklet spesialiserte arbeidsoppgaver for disse (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30). Konklusjonen er at den kompetansen de har opparbeidet i utdanningen, ikke fører til ytterligere differensiering av stillingsstrukturen eller spesialisering av arbeidsoppgaver i barnehagen. Er konklusjonen da at kompetansen til masterutdannede barnehagelærere ikke blir utnyttet i tilstrekkelig grad i barnehagen? Før jeg konkluderer slik, skal jeg undersøke det performative aspektet; hvordan man utøver det profesjonelle arbeidet i barnehagen.

## Mål og arbeidsmåter i barnehagen

Formålet som definerer barnehagens virksomhet, er å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven, 2005, § 1). Forståelsen av denne formålsparagrafen kommer til uttrykk i oppfatninger om hvordan det bør arbeides i barnehagen. En oppfatning som går igjen i mange sammenhenger er at barnehagepedagogikken bør være barnesentrert og baseres «på en helhetlig pedagogisk tilnærming der faglig innhold, lek, læring

og omsorg ses i sammenheng» (Børhaug et al., 2018, s. 10). I rapporten fra ekspertgruppen om barnehagelærrollen oppsummeres forskning som viser at barnehagelærere «har en integrerende tilnærming der de vever flere tiltak inn i hverandre, og der barnehagehverdagen i liten grad splittes opp i faginndelte aktiviteter. Barnehagelærernes arbeid preges av et barnesentrert perspektiv, der barnas behov og interesser er styrende» (Børhaug et al., 2018, s. 131). Presentasjonen av denne forskningen nyanse- res riktignok. I rapporten hevdes det at pedagogisk arbeid med barn ikke kan plasseres «enten innenfor det strukturerte/planlagte eller det fleksible/ ikke-planlagte. Praksis ser ut til å være mer nyansert enn det» (Børhaug et al., 2018, s. 132). I den videre drøftingen av særpreg ved arbeidsmåter forholder jeg meg til oppfatninger om «barnesentrert pedagogikk» som et normativt utgangspunkt, altså at denne fra mange hold anses som ønskelig eller nødvendig.

Når det argumenteres for en «helhetlig», «integert» og «barnesentrert» pedagogikk, kan det være relevant å trekke inn et begrep fra den tyske filosofen Martin Heidegger. Han bruker begrepet «dasein» om mennesket. Det betyr et «væren som er der», et «derværen» (Heidegger, 1929/2007, s. 41). Begrepet sikter til at mennesket alltid er situert og ikke kan løsri- ves fra et «der». Overhodet å «ha en væren», å være et menneske, er «å være der». I barnehagelærerprofesjonen kan man si at barnet alltid trer fram som en konkret væren som «er der», alltid konkret og situert, aldri abstrakt og generell. I en profesjon der man arbeider med mennesker, der rammene og innholdet i profesjonen handler om menneskelig utvikling og menneskelige relasjoner, er profesjonskunnskapen knyttet til situasjo- ner. Ekspertise i varierende situasjoner kan kanskje *teoretisk avgrenses* til «deler» av barnet, enten det dreier seg om motorisk utvikling, språklig utvikling, sosial fungering, emosjonelle vansker eller liknende. Men slike teoretiske delkunnskaper blir først relevant når de knyttes til situasjoner barnet befinner seg i. Omsorg, lek, læring, danning og allsidig utvikling framstår ikke som avgrensede «aktiviteter». Omsorg, lek, læring og dan- ning er noe som foregår mens en rekke aktiviteter gjennomføres, enten det er måltider, turer, høytlesning, samlingsstunder eller bleieskift. Målene i formålsparagrafen er i spill hele tiden, og arbeidet handler om å være tett på barna, å arbeide barnesentrert. Her kan Polanyis kritiske siktemål med begrepet taus kunnskap trekkes inn: Når målet med pedagogisk arbeid er å være barnesentrert, kan det å rette oppmerksomheten mot «deler» av barnet komme i veien for en forståelse av «hele» barnet. Det å forholde

seg til barnet og pedagogikken som «helhet» er ikke så lett å formulere teoretisk. Det krever derimot at man er tett på barna.

I intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne er det flere som framhever at utdanningen har gitt dem et skjerpet blikk på barna og en større årvåkenhet for detaljene i pedagogikken. Berit er opptatt av at det er mange tidstyver i barnehagen, «som gjør at tid blir tatt bort fra barna». Christin kommenterer en kultur i barnehagen hun beskriver som «mangelsyn» på barna, og hun hevder at utdanningen hjalp henne å «finne tilbake til de grunnleggende verdiene – mangfold hos barna, ulike uttrykk og væremåter, å utøve pedagogisk skjønn, som jeg opplevde hadde blitt mer krevende».

Cecilie knytter aktiviteter i utdanningen direkte til arbeidet med barna: «Spenningsene mellom de politiske, de filosofiske og de vitenskapsteoretiske forståelsene, og hvor mye det har å si for hva slags praksis og håndverk som blir utøvd overfor barna.»

Andrew Abbott har en interessant tilnærming til det Christin beskriver som å «finne tilbake til de grunnleggende verdiene». Han hevder at akademisk kunnskap lager en bro mellom profesjon og verdier: «Academic knowledge legitimize professional work by clarifying its foundations and tracing them to major cultural values.» Og han legger til: «Societies have little time for experts who lack cultural legitimacy, irrespective of their success rates» (Abbott, 1988, s. 54). Abbott bruker også uttrykket «abstrakt» om den akademiske kunnskapen. Med «abstrakt» mener han ikke at kunnskapen beveger seg vekk fra det profesjonelle arbeidet, men at akademisk kunnskap kan hjelpe den som utøver arbeidet, med å knytte det til sentrale verdier i samfunnet. For Christin (pedagogisk leder) handler dette om å verdsette forskjeller mellom barna og å utøve respekt for ulike væremåter. Hun beskriver videre at utdanningen hjalp henne å se «sammenhengen mellom politikken og praksisen. Og det gapet som jeg opplever mellom politiske og kommunale føringer og den tradisjonelle barnehagepedagogikken og de verdiene jeg sto for».

## Behovet for resonnering og skjønnsmessige beslutninger

En annen side ved utøvelse av profesjonelle handlinger er at man må vurdere hva som er rett å gjøre når oppgavene er omfattende og sammensatt, når de endrer karakter, og når fagkunnskap og teorier gir ulike svar på



hva som er rett å gjøre. Barnehagens formål, å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling», er antakelig et svært godt eksempel på en omfattende og sammensatt oppgave. En rekke teorier og en rekke handlinger kan trekkes inn i arbeidet med å realisere dette formålet. Profesjonsutøvelsen er derfor åpen, i den betydningen at det ikke er åpenbart hvilke teorier eller hvilke handlinger som er de beste. Togsverd og Rothuizen (2015, s. 245) hevder at «det er pædagogikkens grundvilkår at det alltid vil være ballade». De sikter til at det i pedagogikkens kjerne finnes en balansegang mellom orden og uorden, der møter mellom ulike mennesker, hendelser og situasjoner ikke lar seg fange inn i et entydig repertoar av kunnskaper. En barnehagelærer må derfor prøve seg fram, kanskje feile – og ikke minst lære av feil. Profesjonelle handlinger er slik preget av det Molander og Terum (2008) kaller feilbarlighet, der praksis er preget av usikkerhet om konsekvensene av handlingsvalg. Det er dermed behov for å bruke skjønn, fordi mange problemsituasjoner vanskelig lar seg standardisere, men man må resonnerer om valg og handlemåter basert på tolkning av enkelttilfeller (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Her får vi god hjelp av Abbott når det gjelder å forstå utdanningens betydning knyttet til å resonnerer over profesjonsutøvelsen, hva den innebærer, og hvorfor man gjør det man gjør. Han har den samme tilnærmingen til profesjonskunnskap som Grimen; at teoretisk kunnskap ikke er en «ferdig» kunnskapsbase som kan anvendes direkte i profesjonsutøvelsen: «In reality, this perfected abstract knowledge system exists only in the world of professional textbooks» (Abbott, 1988, s. 56). Abbott ser en annen betydning akademisk kunnskap kan ha i profesjonsutøvelsen, og beskriver denne som en evne til å bevege seg i et *mulighetssøkende hierarki*. Med det mener han ikke et hierarki av kunnskap, med teoretisk kunnskap høyest i hierarkiet og praktisk kunnskap nederst. Abbott sikter til at profesjonsutøvelsen beveger seg fra det kjente til det ukjente, fra det som er forstått, til det som i mindre grad er forstått: «A profession's diagnostic classification system is therefore actually organized not as a logical hierarchy from the general to the specific, but as a probabilistic hierarchy from the common to the esoteric» (Abbott, 1988, s. 42). Profesjonsutøveren opererer derfor like gjerne sporadisk og induktivt som logisk og deduktivt. En annen måte å uttrykke denne sammenhengen på er at profesjonsutøvelsen er åpen, mulighetssøkende og utprøvende. Dermed vil profesjonskunnskapens funksjon ikke bare være å forklare og å foreskrive, altså at det er teoretisk kunnskap som

omsettes til praktiske handlingsnormer. Den vil like mye være en ressurs til å søke forståelse av – og forklaring på – «det som skjer». Akademisk profesjonskunnskap gir dermed mulighet for *reflektert tilstedeværelse* i selve profesjonsutøvelsen.

I intervjuene kommer denne relasjonen mellom akademisk kunnskap og profesjonsutøvelse til uttrykk som en form for trygghet, også når det gjelder å kommunisere det åpne og usikre ved arbeidet. Cecilie sier hun «har den trygghet at jeg tør å ikke vite hvor vi skal hen», og at «mere kunnskap fører til en større både åpenhet for det som er annerledes, og åpenhet for det barna kommer med, åpenhet for at man ikke vet alt». På spørsmål om det ikke blir flere konflikter av skjønnsmessige vurderinger, at man kommer opp med veldig forskjellige måter å løser oppgaver på, svarer Christin med en motsatt erfaring; at det blir mer harmoni fordi «det blir større åpenhet mellom oss, i stedet for at man er redd for å gjøre noe feil».

## Kamp mellom ulike interesser barnehagen

Barnehagelærerprofesjonen er også åpen i en annen forstand. I tillegg til å samarbeide med foreldre eksisterer det mange samarbeidsflater med andre profesjoner og kunnskapsmiljøer, som helsetjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernet og skolesystemet. I rapporten fra ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018) hevdes det at det også blant barnehageeiere er utviklet kapasitet og kompetanse til å gripe inn barnehagens arbeid, ikke bare økonomisk og administrativt, men også i selve det pedagogiske arbeidet (Børhaug et al., 2018, s. 150–151). Denne kontakten med andre profesjoner og aktører kan framstå som *konkurranseflater*, hvor barnehagelæreren vil møte alternativ ekspertise som utfordrer kunnskapsgrunnlaget og profesjonsutøvelsen.

Profesjonsutøvelse i barnehagen er med andre ord åpen både internt og eksternt. Og denne åpenheten representerer også sårbarhet. Abbott er inne på denne typen sårbarhet ved profesjoner. I *The system of professions* er prosjektet «to show the professions growing, splitting, joining, adapting, dying» (Abbott, 1988, s. xiii). Innenfor profesjoner kjemper man om råderett over oppgaver, noe Abbott nærmer seg med det bredt anlagte begrepet «jurisdiksjon». Kampen om råderett eller jurisdiksjon handler ikke bare om hvilke fagkunnskaper som får gjennomslag i profesjonsutøvelsen. Det er en kamp på flere fronter, slik som legitimitet i samfunnet og offentlighet utenfor profesjonen, om en juridisk regulering, om politisk og ideologisk

styring og om interne tilpasninger og kamper i profesjonens egne organisasjoner (Abbott, 1988, s. 59–69). Antakelig er ingen av disse «kamparenaene» fremmede for barnehagelærerprofesjonen, og de kan dreie seg om slikt som kamp om pedagogisk bemanning i barnehagen, om det pedagogiske innholdet, om standardisering av pedagogiske arbeidsmåter, om yringsfrihet, autonomi og metodefrihet for barnehagelærere, om forholdet til skolesystemet, om spenninger mellom akademia og praksisfeltet, om spenninger mellom eiere og den enkelte barnehagen samt kamp om endringer i det juridiske grunnlaget.

I et innledende individuelt intervju med Cecilie tar hun opp forventninger som rettes mot barnehagen utenfra, og hvilken betydning masterutdanningen kan ha i møte med slike forventninger:

Jeg synes det er viktig å få fram betydningen av at det er noen som kan bidra med faglig og språklig kompetanse og med et metablikk på barnehagens dokumenter og på forventninger utenfra. Jo flere forventninger som rettes mot barnehagen, desto mer fordypningskunnskap trengs.

I gruppeintervjuene kommer vurderinger av en slik kunnskap til uttrykk på flere måter, både ved at masterutdanningen gir innsikt i fagfelter som forbereder dem på å «nyansere uholdbare forenklinger», ved at man stiller spørsmål der «mye tas for gitt», ved at man blir bevisst sin egen «lojalitet til barna», og ved at man «trykker kollegaer» i hva slags kompetanse de faktisk har, i møte med styring og forventninger fra eksterne miljøer (se kapittel 9 for en grundigere drøfting av disse aspektene ved materialet).

## **Del IV Barnehagefaglig masterutdanning – et kunnskapssosiologisk handlingsrom**

Grimen oppsummerer sine refleksjoner over forholdet mellom profesjon og kunnskap ved å peke på noen fellestrekk ved praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 82–84):

- 1) At kunnskap kan bli *artikulert*.
- 2) At kunnskap kan bli *lært*.
- 3) At kunnskap kan bli *overført* mellom mennesker.

- 4) At kunnskap, også person- og situasjonsbundet kunnskap, innebærer bruk av ulike typer *språk*.<sup>5</sup>
- 5) At kunnskap kan *akkumulere*.
- 6) At kunnskap kan bli *kritisk gransket*.

Alle disse sidene ved kunnskap befinner seg i det jeg vil kalle et *kunnskaps-sosiologisk handlingsrom*, det vil si sosiale sammenhenger der kunnskap utvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og endres. Artikulering kan innebære mer enn bruk av ord; vi kan også vise hva vi kan. De fleste menneskelige aktiviteter både bygger på – og kan føre til – kunnskap. Læring kan slik være både tilsiktet og et biprodukt av aktiviteter. Overføring av kunnskap kan være mangfoldig, der vi kan peke, vise, instruere, hinte, spørre, fortelle, se, lytte, osv. Språk og kunnskap er slik sett vevet sammen på flere måter. Og også kritisk granskning av kunnskap kan ta mange former. Det handler ikke bare om å vurdere hvorvidt påstander medfører riktighet eller ikke. Også personavhengig og situasjonsbundet kunnskap kan vurderes, slik som å vurdere handlinger, oppleve konsekvenser og se sammenhenger og forbindelser.

I samtalene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne virker det som de tar med seg et slikt handlingsrom fra utdanningen over i profesjonsutøvelsen. I utdanningen tilegner de seg ulike typer kunnskap, fagbegreper og teorier. Dette gjør de ved å lese og å analysere tekster, øve på å formidle innhold fra disse, diskutere innholdet i lys av erfaringer fra praksis, skrive tekster selv og diskutere disse med medstudenter og faglærere. I barnehagen synes «anvendelse» av denne utdanningen å være at de fortsetter å lese tekster, diskutere teorier, stille spørsmål og bruke begreper og faguttrykk. I materialet kommer slike handlinger til uttrykk på ulike måter og i ulike sammenhenger. Her er noen eksempler:

#### *Vurdering av styringsdokumenter*

I lesning av styringsdokumenter er Bente opptatt av den analytiske kompetansen masterutdanningen har gitt henne, og av at den kan brukes til

---

5 Grimen er her tydelig inspirert av Wittgenstein, som knytter språk til variasjon i aktiviteter og livsformer, og til at språkb Bruken dermed kan ha mange modaliteter, slik som å gi ordre, beskrive noe, påstå noe, anta noe, fortelle, gjette, komme med anmodninger, osv. (Wittgenstein, 2003, § 23).

å finne handlingsrom: «Fordi den analytiske evnen man opparbeider seg ved å ta en master, i møte med de styringsdokumentene vi blir gitt, den er avgjørende for å finne handlingsrom.» Dette handlingsrommet handler om vurderingsevne og argumentasjon. Bente hevder at:

[D]u får opp en del filter for å si «nei», det passer ikke inn med det synet på barn vi skal ha, det passer ikke inn i den hverdagen vi står i, fordi akkurat den argumentasjonsbiten som vi må kunne.

### *Lesning og formidling av faglitteratur*

Flere trekker fram at masterstudiet har gjort dem mer tilbøyelig til å lese og diskutere faglige tekster med kollegaer. Christin hevder at hun opplever «at jeg fordyper meg mye mer i tekster», og at hun har blitt «mer oppdatert på det det skrives om i barnehagen, det det forskes på, enn det jeg var tidligere». Cecilie sier hun «vet hva man skal se etter i forskningsrapporter», og sier hun også har bidratt med å lage sammendrag av tekster som diskuteres med kollegaer.

### *Kritiske spørsmål*

De masterutdannede barnehagelærerne hevder også at masterutdanning har gitt fordypet innsikt i komplekse fagområder. Dermed opplever de større trygghet i å formulere kritiske spørsmål både overfor kollegaer, overfor «de over oss» (myndighetspersoner) og overfor eksterne miljøer.

Bjørn er opptatt av å få kollegaene til å stille flere spørsmål og av å få dem til å utøve kritikk:

Det å forstå at kritikk er ikke noe negativt. At de må kunne kritisere hverandre. Hva er det som er bra, og hva er det vi kan gjøre annerledes, holdt jeg på å si. Kritisk tenkning til vår egen praksis og til andres praksis.

Bjørn knytter også det å stille spørsmål til en form for utøvelse av ansvar:

Kunnskap medfører på en måte ansvar. Og der kan jeg kjenne usikkerhet. «Er dette riktig?» Når man kommer med spørsmål, så blir de ofte møtt med spørsmål fra meg. For jeg må vite litt mer om hva de lurer på.

*Bruk av fagspråk*

Bente sier hun er opptatt av å opprettholde et høyt faglig nivå i barnehagen:

[...] og på sist foreldremøte så gjorde vi et lite poeng ut av det til foreldrene, at vi ønsker å si noe om faget vårt, ikke bare si at vi vil at dere skal merke tøy. Og jeg opplever en utrolig positiv respons på at vi bruker fagspråk.

Bjørn og Bente diskuterer barnehageeiers beslutning om at barnehagene skal bruke CLASS (observasjonsmetode) og TRAS (metode for språkkartlegging). Bjørn sier «vi får et fagspråk, og bruker det, som alle får ta del i». Og Bente legger til at «vi er jo sunt kritisk», og «man kan ta ut det som er bra, som et fagspråk, og så kan man legge til side det man tenker ikke er bra».

Alle disse eksemplene illustrerer det jeg vil kalle et kunnskapssosiologisk handlingsrom. Og poenget er nettopp at det er konkrete *handlinger*, der kunnskap artikuleres, diskuteres, granskes, kritiseres og endres knyttet til et mangfold av praktiske situasjoner. Flere av kjennetegnene ved profesjonskunnskap jeg har behandlet i dette kapitlet, kan knyttes til et slikt handlingsrom.

Grimens refleksjoner rundt begrepet praktiske synteser får fram at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren er mangfoldig, og at sammenhenger (synteser) i profesjonskunnskapen først blir synlig når de løser praktiske oppgaver. At forholdet mellom teori og praksis også er mangfoldig, kommer til uttrykk ved at teori og begreper knyttes til ulike aspekter ved de aktivitetene som gjennomføres: Et aspekt dreier seg om hvordan barnehagelæreren skal gå fram i bruk av pedagogiske metoder; det Grimen betegner som «handlingsregler». Et annet aspekt dreier seg om hvordan noe skal forstås, slik som styringsdokumenter eller fagtekster; det Grimen kaller «kommunikative interesser». Atter andre aspekter er knyttet til kritikk og behov for endring, som å kritisere aktører utenfor barnehagen som de mener legger uheldige føringer på arbeidsmåter og prioriteringer; det Grimen kaller «frigjørende interesser».

Polanyis refleksjoner rundt begrepet taus kunnskap får fram hvordan deler av profesjonskunnskapen er knyttet til personer og situasjoner, og der det gjelder å «være til stede» dersom du skal få fatt i detaljer og sammenhenger av betydning for profesjonsutøvelsen. At kunnskapen beskrives som «taus», betyr ikke at den er «ubevisst» eller ikke lar seg synliggjøre.

Det betyr at den først blir synlig når du er «tett på» situasjoner, og der en vellykket gjennomført handling kan anses som artikulering av slik kunnskap (Gilje, 2017, s. 32).

Flere av de andre bidragene jeg har referert til, handler om slik tilstedeværelse: Det at pedagogikken er preget av en balansegang mellom orden og uorden (jf. Togsverd & Rothuizen, 2015), gjør at du ikke alltid på forhånd kan vite hva som er rett å gjøre, eller hvilke teorier som er aktuelle. Det at profesjonsutøvelsen er preget av «feilbarlighet» (jf. Terum & Molander, 2008), gjør at det er behov for å utøve skjønn. Også Abbotts beskrivelse av profesjonskunnskap som et mulighetssøkende hierarki kan forstås som en måte å være tett på situasjoner. Alle disse bidragene setter antakelig ord på hva som kreves av en pedagogikk som er barnesentrert (jf. Børhaug et al., 2018).

## Videreutvikles barnehagens praksis?

Bidrar masterutdannede barnehagelærere til å «styrke barnehagens systematiske pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15), og til å «styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32)? Om bruken av de masterutdannedes kompetanse vurderes etter hvorvidt barnehagene legger til rette for dette på et organisatorisk plan, viser det seg at det i liten grad er utviklet egne stillinger og tilpassede oppgaver for dem med denne utdanningen (jf. Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30). I et organisatorisk perspektiv kan det derfor virke som kompetansen i liten grad kommer barnehagen til gode, og at masterutdanningen blir en utydelig kunnskapsbase i barnehagens praksis. Jeg vil ikke uten videre vil konkludere slik.

Når materialet fra samtaler med de tolv masterutdannede barnehagelærere vurderes i lys av hvordan det profesjonelle arbeidet utøves (performativ aspekt), kan det virke som masterutdanningen har stor betydning. Når de reflekterer over erfaringer før og etter at de tok masterutdanningen, er det veldig tydelig at de opplever større faglig trygghet, med mer bevisst bruk av fagspråk og begrunnelser av praksis. De opplever også at de har større vilje og evne til å stille spørsmål og diskutere arbeidsmåter, både internt og overfor eksterne aktører. Og de opplever at de har større mot og evne til å kritisere styringen av barnehagen. Disse erfaringene har en klar parallell til kjennetegn ved profesjoner, som autonomi, bruk av skjønn og håndtering av usikkerhet, at arbeidet er verdibasert, og at arbeidet er

endringsorientert (Molander & Terum, 2008, s. 18–20). Erfaringene til de masterutdannede barnehagelærerne kan derfor tolkes som at masterutdanningen bidrar til styrking av barnehagelærerprofesjonen.

Selv om de masterutdannede gir uttrykk for disse erfaringene, er det ikke dermed gitt at de skyldes masterutdanningen alene. Også tidligere utdanning og praksis i barnehagen kan ha betydning. Det er også grunn til å tro at mange barnehagelærere uten masterutdanning har erfaringer med faglig trygghet, bruk av fagspråk, kritiske tilnærminger til egne arbeidsmåter og samarbeid med eksterne aktører. I samtalene med de masterutdannede barnehagelærerne virker det imidlertid som to år ekstra utdanning har gjort disse sidene ved profesjonsutøvelsen enda tydeligere for dem.

## Forfatterbiografi

**Olav Kasin** er førstelektor ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet, og han har sin faglige bakgrunn fra sosiologi. Kasin arbeider blant annet med profesjonssosiologi, kulturforståelse, det flerkulturelle samfunnet og pedagogisk arbeid med bærekraftig utvikling. Han er medforfatter av rapporten *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Kasin & Gulbrandsen, 2022) og er bidragsyter, forfatter og redaktør av flere fag- og lærebøker for barnehagelærerutdanningen.

## Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- 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*. Kunnskapsdepartementet.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>



- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2015). *Barnehagelærerne: Yrkesgruppen som sluttet å slutte* (NOVA-notat nr. 1/15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Pax. (Opprinnelig utgitt 1929)
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2017). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, C. & Thun, C. (Red.). (2023). *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). Institutt for barnehagelærerutdanning og Velferdsforskningsinstituttet Nova. OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/11250/3028033>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens 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/>
- Lund, H., Fredwall, I. E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, R. I., Steinnes, G. S., Teigen, K. S. og Hov, D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. <https://dmmh.no/media/dokumenter/dokumenter/vedlegg-til-nyhetsartikler/sammen-om-kvalitetsutvikling-og-kompetanseloft-for-fremtidens-barnehager-150517.p>
- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–55). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2010). *Evaluering av barnehagelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. [https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport\\_flueva.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf)
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (E. Ra, Overs.). Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–262). Fagbokforlaget.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjons sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser* (M. B. Tin, Overs.). De norske bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1952)