

## KAPITTEL 5

# Masterutdannede barnehagelæreres vilkår i barnehagen

**Olav Kasin** OsloMet – storbyuniversitetet

**Solveig Østrem** OsloMet – storbyuniversitetet

**Sammendrag:** Hvilke vilkår møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen, og hvilke vilkår har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode? Spørsmålet er behandlet med utgangspunkt i en landsomfattende surveyundersøkelse og intervjuer med tolv barnehagelærere med masterutdanning. Det er spesielt tre forhold som kommer til syne i dette materialet. For det første er det i liten grad utviklet egne stillinger og arbeidsoppgaver for barnehagelærere med masterutdanning. De finner likevel et handlingsrom innenfor eksisterende stillingsstruktur i barnehagen. For det andre oppleves manglende anerkjennelse – fra både myndigheter, eiere, ledelse og kollegaer – som en begrensning. Når de masterutdannede blir møtt med anerkjennelse, tar de gjerne initiativ til både faglig refleksjon og tilpassing av stillinger og arbeidsoppgaver, slik at kompetansen kommer barnehagen til gode. For det tredje møter de masterutdannede et fagmiljø hvor utdanningsnivået blant de ansatte er relativt lavt. Men med noen tydeligere grep som bidrar til at kompetanse på masternivå blir anerkjent og inngår i en kollektiv satsing, vil det være gode muligheter til at kompetansen kan komme barnehagen og det faglige fellesskapet til gode.

**Nøkkelord:** vilkår, kompetanse, barnehage, masterutdanning, anerkjennelse, kvalifisering, profesjonsutøvelse

**Abstract:** What conditions do master's-educated kindergarten teachers face in kindergarten, and what conditions matter in determining whether the competence they have acquired through their education benefits the kindergarten? The question is dealt with on the basis of a nationwide survey and interviews with twelve kindergarten teachers with master's degrees. Three conditions in particular come to light in this material. Firstly, distinct positions and tasks for master's-educated kindergarten teachers have been developed only to a limited extent. They still find room for action within existing structures in the kindergarten. Secondly, a lack of recognition – from the authorities, owners, management and colleagues – is perceived as a limitation. When they are met with recognition, they are happy to take initiative, both for professional reflection and adaptation of positions and tasks where they get to use their expertise. Thirdly, the master's graduates encounter a professional environment where the level of education among other employees is relatively low. This is experienced through a great need for guidance. With better opportunities to adapt positions and tasks and a recognition of the master's competence as part of a collective investment in the kindergarten, there will be more opportunity for the competence to benefit the kindergarten and the professional community.

**Keywords:** conditions, competence, kindergarten, master's education, recognition, qualification, professional practice

## Innledning

Norske myndigheter har ambisjoner om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning i norske barnehager. Denne ambisjonen kom først til syne i Solberg-regjeringens kompetansestrategi for barnehagen, der det heter: «Flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå i barnehagen vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Senere har Støre-regjeringen fulgt opp i 2021 med følgende utsagn om ambisjonene for masterutdannede barnehagelærere: «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).

I kompetansestrategien fra 2022 heter det:

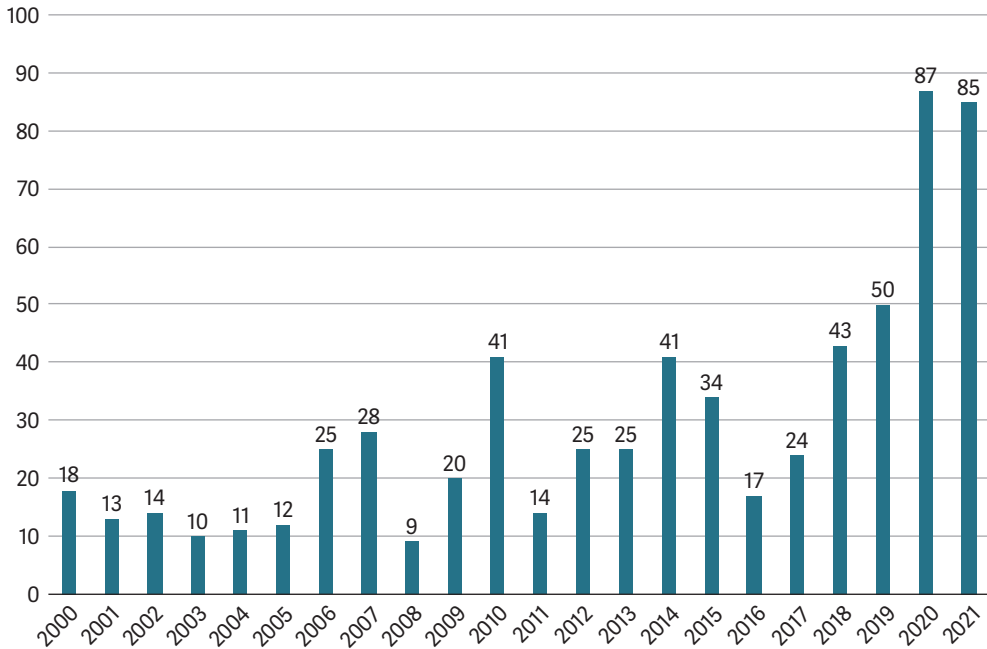
Både styrere og barnehagelærere må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling. Flere styrere og barnehagelærere med mastergrad vil styrke denne kompetansen. (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7)

Masterutdannede barnehagelærere som arbeider i barnehagen, er altså ønsket av myndighetene. I dette kapitlet undersøker vi om barnehagelærere med masterutdanning er ønsket og etterspurt i barnehagene, hvilke vilkår som møter masterutdannede barnehagelærere som blir i barnehagen, og hvorvidt det blir lagt til rette for at kompetanse tilegnet gjennom masterutdanning, kommer barnehagen til gode.

Et premiss for disse spørsmålene er at det per i dag ikke eksisterer noe formelt krav om utdanning på masternivå for å bekle stillinger i barnehagen. I barnehageloven § 24 og § 25 stilles det krav om treårig barnehagelærerutdanning (eller tilsvarende) for stillingene som styrer og pedagogisk leder, og det kan innvendes at masterutdannede barnehagelærere formelt sett er overkvalifisert for stillinger i barnehagen. Den enkelte barnehagen eller barnehageeieren kan imidlertid søke etter personer med masterutdanning når de utlyser stillinger. De kan også utforme spesielle stillinger for barnehagelærere med slik utdanning. Men som vi kommer tilbake til, er det få slike stillinger i norske barnehager.

Vår undersøkelse legger like fullt til grunn at barnehagelærere med masterutdanning kan tenkes å spille en særskilt rolle i fagmiljøet i barnehagen. Vi er også opptatt av at barnehagen trenger ansatte som har bred barnehagefaglig fordypning, ikke bare spisskompetanse på ett eller noen få felter, for eksempel spesialpedagogikk eller språk.

Flere undersøkelser tyder på at det er et stigende antall barnehagelærere i barnehagen som har masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022; Naper et al., 2022). Det ser også ut til at det er mulig å realisere ambisjonen om å rekruttere flere barnehagelærere med master, da et økende antall barnehagelærere tar barnehagefaglig masterutdanning. Denne økningen kommer fram i en samlet oversikt fra relevante utdanninger ved norske universiteter og høyskoler (se figur 1).



**Figur 1** Antall kandidater per år med fullført barnehagefaglig masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 22)

## Forskningsspørsmål og tidligere forskning

Forskningsspørsmålene vi belyser, er: Hvilke vilkår møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen? Og hvilke vilkår har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode?

Det har vært forsket relativt lite på ansatte barnehagelærere med utdanning på mastergradsnivå. Det finnes noen rapporter og studier om mastergrader rettet mot barnehagefeltet, som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) sin evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010), Følgegruppe for barnehagelærerutdanning sin evaluering av barnehagelærerutdanningen etter innføring av ny rammeplan for utdanningen i 2014 (Bjerkestrand et al., 2017), Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) sin rapport om masterutdanninger på barnehagefeltet (Lund et al., 2017) samt rapporten fra Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018). Forskerne bak disse rapportene gjør vurderinger av hvilke endringer som er nødvendig, og hva slags kompetanse som behøves

i barnehagene. Men de tar i mindre grad for seg konkrete erfaringer med masterutdannede som allerede jobber i barnehagen.

Studier som er direkte eller indirekte relevant for masterutdannedes arbeidsforhold i barnehagen, finnes det færre av, men det eksisterer noen. En studie gjennomført av TNS Gallup for Utdanningsforbundet i 2012 viste at mange barnehagelærere slutter på grunn av manglende karrierevei (Zondag, 2012). En studie fra 2015 viste at av de barnehagelærerne som slutter i barnehagen, er masterutdannede overrepresentert (Gulbrandsen, 2015). Pettersvold og Østrem har i en studie publisert i 2018 gått tettere på erfaringene til masterutdannede barnehagelærere, og de finner at det er stor variasjon og mange tilfeldigheter knyttet til hvorvidt kompetansen deres utnyttes. Studien viser at masterkompetanse gir faglig trygghet for de utdannede, men at det varierer hvorvidt denne kompetansen knyttes til systematisk utvikling av barnehagens praksis (Pettersvold & Østrem, 2018). I en senere publikasjon, som delvis er basert på det samme materialet, kommer det fram at evnen til å formulere kritikk og håndtere uenighet er styrket hos barnehagelærere med master (Pettersvold & Østrem, 2023). I den regelmessige rapporteringen «Spørsmål til barnehage-Norge» ble det i 2022 tatt med spørsmål som gjelder masterutdannede (Naper et al., 2022). Undersøkelsen viser at det finnes masterutdannede i 20 prosent av barnehagene, men at et fåtall av styrerne har et aktivt forhold til rekruttering av ansatte med masterkompetanse. Masterutdannede barnehagelærere etterspørres i liten grad for å fylle spesielle kompetansebehov i barnehagen. Denne undersøkelsen viser riktignok at masterutdannede får «et bredt spekter av pedagogiske og didaktiske arbeidsoppgaver, inkludert pedagogisk ledelse og veiledning av andre ansatte», men det er uklart om dette ansvaret følger stillingen de bekler, eller om det er ansvar de får på bakgrunn av sin utdanning. Undersøkelsen viser også at det er flere eiere enn styrere som oppgir at ansatte med masterkompetanse får egne eller endrede arbeidsoppgaver og ansvarsområder (drøyt 20 versus 10 prosent) (Naper et al., 2022, s. 58). Som vi kommer tilbake til, er mange av resultatene fra denne undersøkelsen i overensstemmelse med dem vi finner i vår egen survey, spesielt når det gjelder omfang av masterutdannede i barnehagen, men også når det gjelder (fravær av) rekruttering og grad av tilrettelegging eller tilpasning av arbeidsoppgaver og ansvarsområder for de masterutdannede (Kasin & Gulbrandsen, 2022).

## Metode og materiale

Kapitlet bygger på en kvalitativ intervjustudie der tolv barnehagelærere med mastergrad har deltatt,<sup>1</sup> samt en kvantitativ surveyundersøkelse sendt til styrere i 4713 barnehager. Intervjuene ble gjennomført i flere runder i perioden november 2020 til mars 2021. Først ble deltakerne intervjuet individuelt. Deretter ble de delt inn i tre grupper etter stilling og ansiennitet. Den første gruppen besto av styrere med relativt lang fartstid i stillingen. Den andre gruppen besto av styrere og fagledere med relativt kort stillingsansiennitet. Den tredje gruppen besto av personer med stilling som pedagogisk leder (se tabell 1). For hver av disse gruppene gjennomførte vi gruppeintervjuer i to–tre runder, dels for å dekke ulike temaer, men også for å følge opp spørsmål som dukket opp i de innledende samtalene.

**Tabell 1** Oversikt over informanter

Fiktivt navn	Master i	Bachelor/ master	Stilling
Anita	barnehagepedagogikk	2007/2016	styrer
Anne	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2006/2015	styrer
Anton	barnehagepedagogikk	2006/2014	styrer
Astrid	barnehagepedagogikk	1992/2015	styrer
Bente	barnehagepedagogikk	2012/2014	styrer
Berit	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2009/2019	fagleder
Birger	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2011/2018	styrer
Bjørn	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2006/2015	fagleder
Catarina	barnehagepedagogikk	2009/2014	pedagogisk leder
Cecilie	pedagogikk	2011/2013	pedagogisk leder
Charlotte	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2011/2018	pedagogisk leder/styrer
Christin	barnehagepedagogikk	2013/2020	pedagogisk leder

I de individuelle intervjuene ønsket vi å kartlegge tidspunkter for grunnutdanning som barnehagelærere og utdanning på masternivå, type masterutdanning, tema for masteroppgave og tidligere arbeidserfaring. I tillegg benyttet vi de individuelle intervjuene til å spørre om synspunkter på temaer som det var ønskelig å ta opp i de påfølgende gruppeintervjuene. Innspill vi fikk her, ble brukt til justering av intervjuguiden. I gruppeintervjuene tok vi opp temaer som nytten og bruken av masterkompetanse,

1 Det kvalitative intervjumaterialet anvendes også i kapittel 4 og kapittel 9.

arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder, fagmiljø og fagspråk samt organisatoriske forhold, som ledelse, utvikling av stillinger og faglig utviklingsarbeid i barnehagen. Intervjuene ble transkribert og kodet i to runder, først gjennom en kvantitativ registrering av et bredt spekter av ord og uttrykk i den transkriberte teksten for å fange opp informantenes interessefelt. Deretter gjennomførte vi en tematisk koding av større sekvenser i materialet for å fange opp gjennomgående og gjentakende trekk i materialet.

Den praktiske gjennomføringen av surveyundersøkelsen ble tatt hånd om av Kantar (tidligere Norsk Gallup). Vi fikk inn svar fra 1539 styrere, noe som ga en svarprosent på 30,7. På grunn av den lave svarprosenten ble det gjennomført en frafallsanalyse, men vi fant ingen systematikk i frafallene med hensyn til forhold vi ville kartlegge. Spørsmålene i undersøkelsen var rettet mot kartlegging av fem ulike områder:

- 1) Omfanget av ansatte med utdanning på masternivå.
- 2) Ansatte som holder på med en masterutdanning.
- 3) Ønsker om å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning.
- 4) Konkrete tiltak for rekruttering av masterutdannede.
- 5) Om barnehagen tilrettelegges for barnehagelærere med masterutdanning (som egne stillinger, særskilte oppgaver, økt plantid og økt lønn).

Resultater fra surveyundersøkelsen er publisert i rapporten *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging* (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Vi bygger her på resultatene som er presentert i rapporten, men vi går også inn i grunnlagsdataene og presenterer noe mer fra dette materialet enn det som ble gjort i rapporten. I tillegg ser vi på resultatene fra surveyundersøkelsen i lys av resultatene fra intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne.

## Profesjonsteoretiske perspektiver

### Sertifisering versus kvalifisering

Profesjoner er yrker der det stilles krav til høyere utdanning, både som en formell sertifisering, for å kunne rekrutteres til bestemte stillinger og oppgaver, og som en reell kvalifisering, der utdanningen bidrar til å sikre høy kvalitet på det profesjonelle arbeidet som utføres (Smeby, 2008, s. 87). Når det ikke eksisterer noe formelt krav om masterutdanning for å bekle stillinger i barnehagen, er den sertifiserende funksjonen til denne utdanningen

av mindre betydning. En masterutdanning som bygger på barnehagelærerutdanningen, vil i større grad handle om reell kvalifisering (se kapittel 4). Reell kvalifisering kan studeres empirisk ved at man undersøker hvilke stillinger de masterutdannede får, hva slags arbeidsoppgaver de utfører, og hvilken rolle de spiller i de ulike delene av barnehagens virksomhet, som veiledning, faglig utviklingsarbeid, samarbeid internt i barnehagen og samarbeid med eksterne aktører. Kvalifisering kan også handle om hvordan de utøver det pedagogiske arbeidet: Det er nærliggende å se for seg at økt kunnskap og kompetanse kan gjøre barnehagelærere til dyktigere pedagoger.

## Profesjoners sosiale struktur

Andrew Abbott (1988) behandler de interne sosiale strukturene i profesjoner. Han hevder at bildet av profesjoner er relativt avklart og tydelig, sett fra utsiden. De har gjerne et politisk og juridisk konstituert mandat, de er strukturert etter prinsipper for fordeling av makt, ansvar og oppgaver, og utdanning er gjerne knyttet til formell rekruttering (sertifisering) til stillinger i profesjonen. Abbott hevder at dette bildet av profesjoner «rejects the living complexity of professional life» (Abbott, 1988, s. 64). Virkeligheten vil, slik den fortøner seg internt i profesjoner, være langt mer sammensatt og uoversiktlig:

The reality of jurisdictional relations in the workspace is therefore a fuzzy reality [...] There is a profound contradiction between the two somewhat formal arenas of jurisdictional claims, legal and public, and the informal arena, the workspace. (Abbott, 1988, s. 65)

I forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2017, § 1) står det at barnehagen skal ha forsvarlig pedagogisk bemanning. Statistikk over ansattes utdanning i barnehagen viser imidlertid at det kun er cirka 42 prosent som har barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. Rundt 26 prosent har grunnskoleutdanning eller annen utdanning på videregående nivå, mens de resterende 32 prosent fordele seg på annen type utdanning og bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er dermed grunn til å spørre om det reelle kompetansenivået i barnehagen bidrar til å sikre forsvarlig pedagogisk bemanning. Relativt lavt utdanningsnivå hos barnehagepersonalet samlet sett kan også ha



betydning for i hvilken grad kompetanse tilegnet gjennom høyere utdanning verdsettes.

## Assimilering versus differensiering

Abbott tilnærmer seg den sammensatte virkeligheten i en profesjon ved å studere den med utgangspunkt i hva slags tilpasninger som finner sted i profesjonens institusjoner. Tilpasninger analyseres som en balansegang mellom *assimilering* og *differensiering*, det vil si en balansegang mellom en ytterlighet der «alle gjør alt» (assimilering), og en annen ytterlighet der oppgavene er spesialisert og fordelt etter utdanning, kompetanse og andre kriterier (differensiering). Arbeidsplassen analyseres som en arena som trener alle i å fungere i det profesjonelle arbeidet, noe han kaller «workplace assimilation» (Abbott, 1988, s. 65). I en barnehage kan veiledning og det at barnehagen skal være en «lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37–38), forstås som en form for «workplace assimilation». Tilpasninger i en barnehage vil kunne handle om arbeidsformer, ulike former for arbeidsdeling og samarbeid, kombinasjon av stillinger, utprøving av funksjoner og liknende. Et poeng hos Abbot er at differensiering med utgangspunkt i utdanning og kompetanse blir krevende eller tenderer til å forsvinne, «particularly in overworked worksites» (Abbott, 1988, s. 65). En undersøkelse fra Forskningsstiftelsen Fafo konkluderer med at for de fleste som slutter i barnehagejobben, relateres frafallet til helseproblemer eller slitenhet, belastende arbeid og stress, som igjen relateres til en svært krevende fysisk og psykisk jobb, høye emosjonelle krav, lav bemanning eller støy (Midtsundstad & Nielsen, 2020, s. 11). I intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne er det spesielt opplevelser av manglende tid som går igjen, som tid til faglig utvikling, tid med kollegaene og tid med barna.

## Analyse av materialet

Vi har undersøkt hvilke vilkår som møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen, og hvilke vilkår som har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode. I undersøkelsene tar vi utgangspunkt i realitetene slik de erfares i den enkelte barnehagen der de masterutdannede jobber. Vilkårene som kommer til syne i materialet, dreier seg blant annet om

stillinger og arbeidsoppgaver, hvorvidt barnehagelærerne opplever at kompetansen verdsettes og anerkjennes, og hva barnehagens fagmiljø har å si for deres erfaringer.

Hvorvidt man går inn i styrer- eller faglederstilling, får en stilling tilpasset barnelærere med masterutdanning eller forblir i stilling som pedagogisk leder, vil ha betydning. En del av variasjonene vi ser, handler nettopp om at vilkårene oppleves forskjellig ut fra ulike stillinger og posisjoner. I analysen av materialet ser vi først på differensiering og stillingsstruktur, og på hvilket handlingsrom henholdsvis styrere og pedagogiske ledere opplever. Deretter ser vi på hva de masterutdannede erfarer når det kommer til anerkjennelse av kompetansen fra myndigheter, eiere og kollegaer. Til slutt ser vi på fagmiljøet, herunder hvordan de masterutdannede inngår i veiledningsrelasjoner og faglig utviklingsarbeid i barnehagen.

## Om differensiering av stillingsstrukturer og arbeidsoppgaver

I surveyundersøkelsen kartla vi strukturelle forhold rundt ansatte barnehagelærere med masterutdanning. Vi spurte etter typen stilling de innehar, om det er utviklet særskilte ordninger med egne stillinger eller kombinasjon av stillinger, om de har fått spesielt tilpassede arbeidsoppgaver, og om de har fått ekstra plantid som følge av sin masterutdanning. Spørsmålene gikk til de styrerne som svarte at deres barnehage har ansatte med masterutdanning, i alt 308 styrere. På spørsmål om typen stilling den eller de masterutdannede bekler, fordelte svarene seg som i tabell 2, avhengig av om barnehagen har ansatt én (kolonne 1), to (kolonne 2) eller flere (kolonne 3) barnehagelærere med masterutdanning:

**Tabell 2** Hva slags stilling har de med masterutdanning? Prosentvis etter antall masterutdannede i barnehagen (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 29)

Type stilling	1	2	3, 4 eller 5
Styrer	52 %	59 %	50 %
Assisterende styrer	3 %	15 %	19 %
Pedagogisk leder	40 %	67 %	63 %
Spesialpedagog	8 %	13 %	50 %
Fagleder	0,4 %	2 %	19 %
Barnehagelærer	11 %	24 %	31 %
Annen stilling, spesifiser	3 %	2 %	25 %
N	(238)	(54)	(16)

Som vi ser av tabell 2, er det mest vanlig at masterutdannede har stilling som styrer. I tabellen ser vi at andelen masterutdannede i stilling som pedagogisk leder øker når barnehagen har flere enn én ansatt med denne utdanningen. I barnehager der styreren har masterutdanning, er det større sjanse for at det finnes en masterutdannet barnehagelærer i en annen type stilling, sammenliknet med barnehager der styreren ikke har masterutdanning. Svaralternativet «annen stilling» er kanskje interessant med tanke på om det skjer nye former for arbeidsdeling i barnehagen når den har ansatte med masterutdanning. Svarene vi fikk inn da styrerne ble bedt om å spesifisere, viser stor variasjon: alt fra stilling som barnehagelektor til ekstra ressurspedagog eller støttepedagog. 36 styrere svarte at masterutdannede hadde en kombinert stilling. I spesifikasjonen av type kombinasjon er det vanligst å kombinere andeler av ordinære stillinger i barnehagen, som styrer og pedagogisk leder, pedagogisk leder og assisterende styrer samt pedagogisk leder og spesialpedagog. Det er også flere i stilling som spesialpedagog i barnehager med flere enn én masterutdannet.

En annen mulig strukturell tilpasning for ansatte med masterutdanning er å tilby ekstra plantid. Vi spurte styrerne om masterutdannede har fått ekstra plantid på bakgrunn av sin utdanning. Spørsmålet gikk til dem som svarte at masterutdannede hadde stillinger som pedagogisk leder, spesialpedagog eller barnehagelærer, ikke til dem som rapporterte at masterutdannede bekler stillinger som styrer eller fagleder. Spørsmålet gikk til i alt 218 styrere.

**Tabell 3** Har de ansatte med masterutdanning fått ekstra plantid på bakgrunn av sin masterutdanning? (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30)

	Pedagogisk leder	Spesialpedagog	Barnehagelærer
<b>Ja</b>	9 %	27 %	7 %
<b>N</b>	(140)	(33)	(45)

Om vi ser bort fra spesialpedagogene, har mastergraden i liten grad ført til mer plantid i stillingene som pedagogisk leder eller barnehagelærer (tabell 3).

En strukturell tilpasning eller endring for dem med masterutdanning kan også knyttes til andre forhold enn stilling. I surveyundersøkelsen stilte vi spørsmål om arbeidsoppgaver. Vi stilte først spørsmål om barnehagen har utviklet eller tilpasset egne oppgaver for barnehagelærere med masterutdanning. 85 prosent av styrerne svarte nei på dette spørsmålet. Deretter

stilte vi spørsmålet generelt – hva slags oppgaver de har – og med fem forhåndsdefinerte svarkategorier med flere mulige svar.

**Tabell 4** Hvilke typer oppgaver har barnehagelærere med masterutdanning. Fordeling blant barnehager som har utviklet eller tilpasset egne arbeidsoppgaver (kolonne 1) og fordeling blant alle barnehager med masterutdannede barnehagelærere (kolonne 2) (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30)

	1	2
<b>Veiledning</b>	50 %	7 %
<b>Oppfølging av barn med særskilte behov</b>	52 %	8 %
<b>Faglig utviklingsarbeid</b>	50 %	7 %
<b>Ansvar for ett eller flere av rammeplanens fagområder</b>	17 %	3 %
<b>Andre oppgaver</b>	20 %	3 %
<b>N</b>	(46)	(308)

Et stort flertall rapporterer altså om det vi kan karakterisere som ordinære arbeidsoppgaver, noe vi kan tolke som en form for assimilering, i den forstand at stillingsstrukturer i hovedsak beholdes, og at arbeidsoppgavene i hovedsak forblir de samme, selv om ansatte barnehagelærere har en masterutdanning.

## Styreres handlingsrom

Som surveyundersøkelsen viser, er det mest vanlig at barnehagelærere med masterutdanning har stilling som styrer (tabell 2). Styrere og fagledere, som er i flertall i det kvalitative materialet, bekrefter at det er i lederstillinger de masterutdannede opplever gode muligheter for å få brukt sin kompetanse. Det de sier om hvilke oppgaver som ligger i disse stillingene, tilsier at høy faglig kompetanse er nødvendig. Bjørn, som jobber som fagleder, viser til at «samfunnet er kunnskapsbasert og teoretisert», og til at «det blir mye mer komplekse utfordringer også i barnehagen». Komplexiteten han beskriver, handler blant annet om at «gruppene som kommer inn i barnehagen, er en sammensatt, komplisert gruppe som trenger mye». Han viser til at etter at det ble full barnehagedekning, har sammensetningen av barnegruppene endret seg:

Før det ble full barnehagedekning, så var det ofte bare barna som hadde godt fungerende foreldre som gikk i barnehagen, som prioriterte det. Men nå har vi barn fra alle ulike klasser og alle ulike

bakgrunner og også mer sammensatte utfordringer, og det krever veldig mye å stå i alle de situasjonene.

Kompleksiteten som ifølge deltakerne kjennetegner barnehagens virksomhet, handler ikke bare om at barnegruppene er sammensatt, men også om å møte mange ulike forventninger: «Foreldrene ønsker én ting, politikere ønsker én ting, andre fagfolk ønsker én ting», sier Bjørn. Berit følger opp: «Samarbeid, andre instanser ønsker én ting.» Begge svarer bekreftende på spørsmålet om master gjør en forskjell i kommunikasjonen med andre instanser. Følgende utsagn fra Bente og Bjørn forteller noe om hvordan denne dialogen kan oppleves.

**Bente:** I møte med alle som har en mening om barnehagehverdagen, og barna, så er det ikke bare sånn: «Å ja, du er fra den instansen, eller du er derifra, da må jeg høre på deg.» Jeg hører på hva de sier, og så må jeg vurdere selv.

**Bjørn:** Vi har en avdeling med mange vedtak – spesialpedagogiske, og alle vil forskjellig med de barna. Ja, den må ha det og det, og den må ha det og det [tiltaket]. Og med master opplever jeg kanskje at jeg kan si: «Nei, men stopp, for jeg har også teori og kunnskap.»

Bente og Bjørn gir uttrykk for at det kan være krevende å formulere et tydelig faglig ståsted i møte med instanser utenfor barnehagen. For dem har masterutdanningen gjort det lettere å insistere på å gjøre egne vurderinger av hva som er mest hensiktsmessig for barna og barnegruppa ut fra de ressursene barnehagen har til rådighet.

## Pedagogiske lederes handlingsrom

Hva med de pedagogiske lederne? I hvilken grad opplever de at det legges til rette for at kompetansen deres kommer til nytte? Er stillingene de innehar, utformet på en slik måte at de får brukt kompetansen? Anne, som er gått over i styrerstilling, sier følgende om hvordan hun opplevde å jobbe som pedagogisk leder etter at hun var ferdig med masterutdanningen:

Når du velger å ta en tilleggsutdanning, så gjør du det fordi du ønsker å ... du gjør det ikke bare for deg selv, du gjør det jo fordi du ønsker

å bidra med noe ekstra, eller i hvert fall gjorde jeg det. Det var jo vanskelig for meg å finne plass til [...] det var jo ingen som ikke var interessert eller ikke brydde seg om [...] Men det var vanskelig å finne den tiden, rommet, hva er det man har fokus på der og da, hva er det som er relevant.

Annes ønske om å «bidra med noe ekstra» ble ikke innfridd. Slik vi forstår henne, handlet det dels om manglende interesse, dels om at det var vanskelig å finne tid og rom til å vie oppmerksomhet til oppgaver som strekker seg ut over det som normalt ligger i stillingen. De pedagogiske lederne vi har intervjuet, gir uttrykk for noe av det samme. «[D]et er viktig å sette fokus på rammene», sier Charlotte, og slik vi forstår henne, mener hun at slik det er i dag, er det ikke godt nok tilrettelagt. Christin sier det slik: «[...] og så opplever jeg at jeg får brukt kunnskapen min med barna, på avdelingen, men at det stopper litt der.» Felles for de masterutdannede pedagogiske lederne er at de har ambisjoner om at kompetansen skal komme barnehagen til gode, men at de har erfart at dagens rammevilkår begrenser muligheten for å realisere disse ambisjonene. Samtidig har de noen forestillinger som delvis er basert på hva de har erfart, om hvordan de konkret kan bidra. Charlotte ser for seg å bidra i arbeidet med kompetanseheving. «Drømmen er å drive utviklingsarbeid», sier hun, og hun har klart for seg både hva det kan gå ut på og hva hun ikke ønsker:

Jeg har i alle fall ikke lyst å holde kurs. Men det dreier seg om å kvalifisere den pedagogikken som skjer, i den barnehagen. Og at man med en sånn type masterutdanning kanskje har noen kvalifikasjoner til å holde i noen sånne tråder. Det er mitt drømmescenario. Jeg vil at barnehagelærere skal være de som har mest tid med barna.

Vi forstår det Charlotte sier om at hun ikke har «lyst å holde kurs», i lys av det hun sier om betydningen av å bruke tiden sammen med barna. Altså: Å bidra til å kvalifisere den pedagogikken «som skjer» i barnehagen, forutsetter tilstedeværelse – i motsetning til hva som kreves for «å holde kurs». Hennes drøm om å drive utviklingsarbeid ser ikke ut til å handle om å gjøre noe helt annet enn det barnehagen normalt skal drive med, men om at hennes kompetanse kan styrke barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling.

Cecilie forteller om sine erfaringer fra en periode da hun helt konkret opplevde at hun fikk brukt masterutdanningen ved at hun fungerte som

ekstraressurs på tvers av avdelingene: «Det var formalisert [...] gjennom en tydelighet i pedleergruppa, at nå har Cecilie den rollen. Hun skal komme inn, observere, hjelpe til [...]. Det var uttalt at jeg skulle være en slags faglig rollemodell eller inspirator.»

Da denne ordningen tok slutt på grunn av mangel på ressurser, fortsatte hun likevel delvis i den samme rollen:

Men jeg opplever fortsatt å ha en slags veiledningsfunksjon for de andre pedleerene [...]. Og jeg synes det er kjempeinteressant og spennende. De kommer til meg med problemstillinger, vil drøfte. Og jeg gjør jo det veldig gjerne, jeg, men det er litt med hva ... Det burde vært formalisert en stilling, at det er det du skal gjøre.

Cecilie forteller at det er mulig å utvikle en rolle eller en stilling der den masterutdannede barnehagelæreren både er tett på barna og det pedagogiske arbeidet og har en definert rolle overfor det øvrige personalet. Det er interessant at det er økonomi som er blitt brukt som argument for å avvike ordningen.

Berit, som er styrer i en barnehage med flere ansatte med master, sier noe om hvordan hun forsøker å legge til rette for dem:

[Jeg] har fått tilbakemelding fra de som har master hos meg, at de setter pris på det handlingsrommet og den tilliten de opplever å ha gjennom meg som leder. For min tillit til dem er veldig høy og skal være høy, og de er gitt et handlingsrom som de også tar i kraft av at de vet ... dette samspillet, da.

Cecilie mener at det rundt den typen oppgaver hun gikk inn i, «burde vært formalisert en stilling». Men det deltakerne sier, tilsier ikke at den eneste løsningen for å få benyttet kompetansen er at det opprettes egne stillinger. Det Berit sier om tillit og om å få – og ta – handlingsrom, forteller også at anerkjennelse og tillit kan være minst like viktige vilkår for at barnehagelærere med master skal få brukt sin kompetanse i fagmiljøet de inngår i.

## Om anerkjennelse fra styreere, eiere og myndigheter

En åpenbar form for anerkjennelse er lønnsøkning. I surveyundersøkelsen spurte vi om barnehagelærere med master har fått økt lønn. Resultatene

viste at 64 prosent har fått lønnstillegg, 28 prosent rapporterte at de ikke har fått lønnstillegg, mens 8 prosent har en annen ordning. Vi spurte også om størrelsen på lønnstillegget, og vi fant at det vanligste var et tillegg i årslønnen på 20 000 kroner.

I det kvalitative materialet viser flere til økt lønn som et virkemiddel for å få barnehagelærere med master til å bli i barnehagen. «Det er helt 'wild card' om du får ekstra lønn for masteren, ut ifra hvilken kommune du jobber i», sier Cecilie, en av de pedagogiske lederne. Flere bekrefter at det er ganske tilfeldig hvorvidt master gir uttelling i form av økt lønn.

En annen form for anerkjennelse er å være etterspurt. I surveyundersøkelsen stilte vi spørsmål om rekruttering av barnehagelærere med masterutdanning. 1049 styrere svarte at de ikke har ansatte med masterutdanning, og disse fikk spørsmål om de ønsker å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning.<sup>2</sup>

**Tabell 5** Om styrer ønsker å ha barnehagelærere med masterutdanning

Ønsker du masterutdannede?	
Ja	58 %
Nei	14 %
Vet ikke	28 %
Totalt	(1049)

Kasin og Gulbrandsen (2022) konkluderer med at det er utbredt blant styrerne at de ønsker masterutdannede barnehagelærere (58 prosent av de spurte). Resultatene kan også tolkes annerledes, da totalt 32 prosent av de spurte svarte at de enten ikke ønsker eller ikke vet om de ønsker masterutdannede. Ønsket om masterutdannede er i alle fall ikke udelt og unisont blant de styrerne i barnehager som ennå ikke har masterutdannede barnehagelærere i personalet.

Vi spurte også om barnehagen har tilbudt ansatte vilkår som gjør det mulig å ta en masterutdanning mens de arbeider i barnehagen. Dette spørsmålet gikk til hele utvalget, og 16 prosent svarte bekræftende på at de har tilbudt slike vilkår. Vi stilte også oppfølgingsspørsmålet: «Har barnehagen gjort noe for å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning?» Dette spørsmålet gikk til i alt 903 styrere, og 725 svarte eksplisitt

<sup>2</sup> Styrere som svarte at de allerede har masterutdannede barnehagelærere blant de ansatte, fikk ikke dette spørsmålet.



nei, mens 147 styrere svarte at de hadde tilbudt ansatte vilkår som gjorde det mulig å ta en masterutdanning mens de var i jobb i barnehagen. Åtte styrere unnlot å svare. I rapporten konkluderes det med at ønsket om å rekruttere masterutdannede barnehagelærere i liten grad følges opp med konkrete tiltak (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 34). Dermed kan vi også si at den anerkjennelsen som følger av å være ønsket, i mindre grad slår ut i form av å være etterspurt i konkret forstand.

Også i intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne ble spørsmålet om anerkjennelse berørt. Christin, en av de pedagogiske lederne, har en kommentar til regjeringens ambisjon om økt andel barnehagelærere med mastergrad:

De [regjeringen] ønsker jo at flere barnehagelærere skal ta master [...] Men det er ikke noe om hvordan vi skal brukes, ingen ting. Ikke sant, de er bare ute etter at «det skal være høyere utdanning». [...] Hvis jeg skal sette det litt på spissen, så tenker jeg at vi er en vits. [Latter hos alle.] For det blir ikke anerkjent og satt pris på.

Følgende utsagn, fra tre styrere, dreier seg også om den formen for anerkjennelse som kommer til syne på strukturnivå:

Systemene er jo ikke sånn at det blir etterspurt. [...] Den kompetansen man får gjennom en master, den finnes ikke i barnehagelandskapet. Og den etterspørres ikke. Det oppfattes som unødvendig. (Astrid)

Det er ikke spesielt ønsket at barnehagelærere tar master. De trenger folk med barnehagelærerutdanning for å få fylt opp pedagognormen. Men det de ønsker, er barnehagelærere med lavest mulig ansiennitet og lavest mulig utdanning for å få det til å gå rundt. (Birger)

Ja, vi har jo et kompetansehevingsprosjekt i kjeden vår. Men det er generelt på alle ansatte, ikke noen særlig etterspørsel etter mastergrader. (Bjørn)

Astrid og Birger viser til det de anser som en generell tendens, nemlig at kompetanse på masternivå ikke etterspørres i barnehagen. Birger mener

forklaringen bunner i krevende økonomiske vilkår og en prekær bemanningssituasjon. Både Birger og Bjørn viser til konkurrerende hensyn, og mener at et eventuelt ønske om flere barnehagelærere med master faller igjennom i konkurransen med andre legitime ønsker, som å «få det til å gå rundt» økonomisk, å heve kompetansen mer generelt gjennom tiltak som omfatter alle, og ved å få en økt andel ansatte med utdanning som barnehagelærer.

## Om anerkjennelse fra kollegaer

Alle de fire pedagogiske lederne som er intervjuet, har opplevd manglende anerkjennelse fra ledere eller kollegaer som et problem. «De jeg jobber sammen med, er ikke så veldig glad for masterkompetansen», sier Charlotte. Catarina forteller fra barnehagen hun jobbet i tidligere:

Der var det en litt «satt» kultur, og der ble faktisk styrer og leder litt redd for meg. De ble litt redd for meg, og de synes det var litt vanskelig – for jeg utfordret dem. [...] Og det syntes de var kjempeskummelt.

Både Catarina og Cecilie forteller at de har møtt motstand, og at de har opplevd at kunnskapen er blitt sett på som en trussel. Catarina har møtt denne holdningen hos styrer, mens Cecilie har møtt den fra kollegiet, eller som hun sier: «[F]olk hadde jobba der i førti år, og det var krise.» Ut fra konteksten oppfatter vi «det var krise» som et uttrykk for at kollegaene ikke var åpne for perspektivene Cecilie brakte med seg, men at det tvert imot ble vanskelig da hun kom med nye ideer. Christin mener manglende tilrettelegging for barnehagelærere med master kan ha sammenheng med at «ikke alle styrere har kunnskap nok, og ikke alle barnehageeiere heller».

Bildet er likevel ikke entydig. De pedagogiske lederne forteller også om erfaring av at de blir møtt med åpenhet og nysgjerrighet. Noen ganger gir de uttrykk for at de blir anerkjent av kollegaer, men ikke av leder. I noen tilfeller er det også motsatt; at man får anerkjennelse fra leder, men ikke fra kollegaer. Styrerne strever gjennomgående mindre enn de pedagogiske lederne med tanke på anerkjennelse. De opplever at de har handlingsrom, og de gir uttrykk for at de får utfolde seg relativt fritt i kraft av sin stilling.

## Fagmiljøet i barnehagen

Surveyundersøkelsen viser at bare omkring 20 prosent av barnehagene har én eller flere ansatte med mastergrad. Andre undersøkelser viser omtrent samme andel (Naper et al., 2022). Om barnehageansattes utdanningsbakgrunn viser Utdanningsdirektoratets statistikk fra 2022 følgende (tabell 6):

**Tabell 6** Barnehageansattes utdanningsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Barnehage- lærer	Tilsvarende barnehage- lærer	Annen pedagogisk utdanning	Barne- og ungdoms- arbeider	Annen høyere utdanning	Annen fagarbeider- utdanning	Annen bakgrunn
41,8 %	1,2 %	1,8 %	22,7 %	1,6 %	5,0 %	25,9 %

Det er altså godt under halvparten av barnehagens ansatte som har barnehagelærerutdanning, tilsvarende utdanning eller annen pedagogisk utdanning. 25,9 prosent har «annen bakgrunn», hvilket ifølge Utdanningsdirektoratet betyr «ansatte med grunnskoleutdanning eller annen utdanning på videregående nivå». Flere har påpekt at en lekmannskultur og flat struktur i arbeidsdelingen preger barnehagen, og at formell kompetanse i liten grad verdsettes (Løvgren, 2012; Smeby, 2014; Steinnes, 2010, 2014). Avstanden mellom dem som henholdsvis har og ikke har formell pedagogisk utdanning, kan oppleves enda større når man har master i tillegg til grunnutdanning som barnehagelærer. Cecilie påpeker nettopp dette: «Det er et tveegget sverd når såpass mange i barnehagen er ufaglærte, så føles veien lengre.» På spørsmålet om utdanningen skaper avstand mellom ham og dem som ikke har utdanning, svarer Bjørn:

Litt, kanskje. Kanskje, og kanskje ikke. Det jeg savner, er å snakke med noen med master. Men vi er jo kollegaer med de samme barna og de samme utfordringene og de samme foreldrene. Så sånn sett. Og den avstanden, det blir jo også mellom pedleder og medarbeider.

Andre sier noe av det samme. «Jeg føler meg ensom med den der kunnskapen», sier Christin. Cecilie mener det som er «typisk for de som velger å ta master», er «den der hungeren, den søken etter ny kunnskap, mer fordypning, andre perspektiver», men den synes hun «også at man skal kunne forvente av barnehagelærere». Cecilie gjentar flere ganger at hun

har en forventning til barnehagelærere generelt – ikke bare til dem med mastergrad – om at de holder seg faglig oppdatert, og hun gir uttrykk for skuffelse når denne forventningen ikke er blitt innfridd i barnehagene hun har jobbet i. Hun forteller at det som fra hennes side er «et ønske om å bidra til den faglige refleksjonen i barnehagen», blir møtt med en holdning som: «Hun har mye overskudd, hun holder på.» Mens Cecilie forstår seg selv som del av et faglig fellesskap, blir hun møtt med holdningen at det faglige engasjementet er hennes personlige prosjekt.

Christin er inne på noe av det samme når hun sier: «Jeg opplever ofte at det blir tatt personlig om man stiller kritiske spørsmål.» Hun ser denne holdningen i sammenheng med at både hos styrer, i lederteamet og «i det øvrige personale kan kunnskapen og kompetanse variere veldig». Hun sier videre:

Det kan være vanskelig å drøfte ting fordi man ikke tenker fra like perspektiver. Altså, man kan ha ulike perspektiver, men det blir vanskelig når man skal drøfte ting uten å ha kunnskap og kompetanse. Det opplever jeg kan være utfordrende. Man tror man snakker om de samme tingene, og så gjør man ikke det allikevel. Ting blir tatt personlig, og så er det bare drøfting av fag! Og det kan jeg oppleve frustrerende fordi man ikke kommer fremover. Så opplever jeg at styrer ikke har den fagkunnskapen.

Christin synes det er frustrerende når innspill til en faglig diskusjon blir «tatt personlig»; da blir det vanskelig å «komme fremover». Utfordringene hun peker på, sier noe om fagmiljøets betydning for at kompetansen skal komme til nytte i barnehagen, og at kunnskap og kompetanse ikke først og fremst er noe den enkelte ansatte innehar, men noe som utvikles i et faglig fellesskap der de faglige diskusjonene har en selvsagt plass.

I intervjuene ba vi deltakerne forestille seg en annen situasjon med hensyn til utdanningsnivået blant de ansatte, der tilnærmet alle som jobber direkte med barna, har barnehagelærerutdanning, og der flere i tillegg har master. På spørsmålet om hva de ville gjort om de «fikk den ressursen det er med høyere utdannede personer», svarer Berit: «Jeg tror prosessene ville gått fortere, fordi man bruker så vanvittig mye tid på å få felles plattform. Fordi man skal snakke til tre yrkesgrupper, og enda flere.» Hun sier videre at hun «tror kvaliteten ville vært synlig, også raskere» fordi «du ville

sluppet en del ledd i kvalitetsutviklingen i barnehagene». Bente sier noe om hva tiden går til: «Det vi bruker veldig mye tid på nå, det er veiledning av assistenter som ikke har noe utdanning.»

Veiledning er et tema som kommer opp i mange av intervjuene. På spørsmålet «Hvilke arbeidsoppgaver skulle du ønske du kunne dyrke mer av?» svarte de fleste at veiledning var det de ville brukt mer tid på, om de fikk mulighet. At dette er et utbredt ønske, bekreftes i surveyundersøkelsen, der det viser seg at veiledning er blant de vanligste arbeidsoppgavene for masterutdannede med tilpassede oppgaver (jf. tabell 4). Veiledning er noe annet enn en likeverdig faglig samtale, særlig når den som veiledes, ikke har den samme kompetansen som den som har ansvar for veiledningen. Bentes utsagn forteller noe om avstanden mellom assistenter uten utdanning og barnehagelærere med masterutdanning, og det sier noe om vilkårene for faglige diskusjoner i en barnehagekontekst der den samlede kompetansen er lav.

Det kan likevel virke som de masterutdannede klarer å skape et handlingsrom som også får betydning for kollegaene og for barnehagen som lærende organisasjon. Hva dette handlingsrommet kan dreie seg om, illustreres når Catarina, en av de pedagogiske lederne, forteller om situasjoner der hun velger å prioritere å bli i lek sammen med barn framfor å la andre planlagte aktiviteter avbryte leken (se også kapittel 9). Catarina forklarer dette med den tryggheten hun har fått gjennom masterutdanningen. Hun framstiller det som at «den ekstra kunnskapen jeg hadde, ble en motstand mot hvordan de hadde gjort det i alle år». Men i forlengelsen forteller hun om positiv respons fra andre kollegaer. Assistenter opplevde hennes improvisasjon som en øyeåpner: «Ah, det hjelper, er det sånn vi kanskje skal gjøre det.» Christin har en liknende erfaring. Hun forsøkte å utfordre en kultur med mange rutiner og regler og å legge mer vekt på lek, og hun forteller om en medarbeider som var litt «satt», «hun klarte det ikke utenfor den der ramma». I begynnelsen opplevde kollegaen det som uvant ikke å ha klare regler å forholde seg til: «Hvis jeg stilte det spørsmålet tilbake, så: 'Nei, nei, det er du som bestemmer, du er sjefen', sa hun alltid i starten. Og så har det blomstret opp en fantastisk leker.»

Christin viser til «en fantastisk leker» som motsatsen til en som er usikker på seg selv, og som ber andre om å bestemme. Om vilkårene for de faglige diskusjonene ikke alltid er slik de masterutdannede barnehagelærerne skulle ønske, viser disse to eksemplene hvordan deres kompetanse like fullt kan få betydning for fagmiljøet i barnehagen.

## Diskusjon

Myndighetenes ambisjon er at både styrere og barnehagelærere «må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling. Flere styrere og barnehagelærere med mastergrad vil styrke denne kompetansen» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Denne ambisjonen viser til kompetanse som *alle* styrere og barnehagelærere forventes å ha.

I dette kapitlet har vi sett på hvilke vilkår masterutdannede barnehagelærere opplever, og på hvordan deres kompetanse kan komme barnehagen til gode. Det som har kommet fram gjennom det kvantitative og det kvalitative materialet, åpner for en diskusjon om hva slags kompetanse som behøves for å realisere barnehagens formål, hva slags stillinger som er hensiktsmessige, hvilke arbeidsoppgaver som må løses, og hvordan fagmiljøet i barnehagen kan utvikles.

### Masterutdanning – sertifisering eller kvalifisering?

Siden masterutdanning ikke er et formelt krav (jf. barnehageloven, 2005, § 24–25), har den ikke en sertifiserende funksjon. Vår undersøkelse viser imidlertid at det kan skapes et handlingsrom der masterutdannede barnehagelærere inngår i et faglig fellesskap som kan fungere kvalifiserende for hele personalet.

Tallene fra Utdanningsdirektoratet om barnehageansattes utdanningsbakgrunn (tabell 6) indikerer at formalkompetansen i barnehagen er relativt lav. Dette er også et vilkår som kommer til syne når de masterutdannede barnehagelærerne forteller om sine erfaringer. De kan oppleve at det er vanskelig å få brukt kompetansen slik de ønsker, og at kollegaene ikke er åpne for – eller har forutsetninger for – å gå inn i de faglige diskusjonene. Men det informantene forteller om, kan tyde på at de bruker sin kompetanse på en måte som «smitter over» på andre, og at den forståelsen av lekens betydning de formidler, internaliseres av andre. Christins fortelling om den usikre assistenten som utvikler seg til «en fantastisk leker», sier også noe om hvordan den faglige tryggheten Christin signaliserer, kan gi medarbeiderne større handlingsrom.

Erling Lars Dale mener denne typen kollegial respons eller solidarisk deltakelse kan bidra til erkjennelse av hva man er forpliktet til å yte som lærer. Det motsatte, isolasjon, kan hindre systematisk undersøkelse av

rasjonaliteten i egen praksis (Dale, 1999, s. 195). Han skriver videre at vellykket undervisning ikke realiseres av enkeltstående lærere, men at det innebærer «sosial delt intellektuelt arbeid». Dale skriver her om kollegialt fellesskap blant lærere i skolen, men det han skriver, kan ha overføringsverdi til barnehagen (Dale, 1999, s. 198; se også kapittel 9). At godt pedagogisk arbeid ikke er noe som realiseres av den enkelte barnehagelæreren, men innenfor et faglig og kollegialt fellesskap, vil vi anta at mange som jobber i barnehage, kjenner seg igjen i. Det kan være denne typen fellesskap de masterutdannede barnehagelærerne etterlyser, og som de får små glimt av når de tar initiativ og får respons fra sine kollegaer, og når de ser at deres bidrag får betydning for barnehagens praksis. De ser et handlingsrom, men de ser også at det er et stort uutnyttet potensial for faglig utvikling i barnehagen, der deres egen kompetanse kan virke og utvikle seg i et faglig fellesskap.

## Stillinger og oppgaver – differensiering eller assimilering?

Det er ikke gjort mange strukturelle tilpasninger i form av egne stillinger og arbeidsoppgaver for masterutdannede barnehagelærere. Deltakerne i den kvalitative undersøkelsen ga imidlertid uttrykk for at det finnes handlingsrom innenfor eksisterende stillinger. Anerkjennelse og tillit fra ledelsen og kollegaer er et avgjørende vilkår for hvorvidt deres kompetanse blir del av og får virke innenfor et faglig fellesskap i barnehagen. Et annet vilkår synes å være at masterutdannede selv får være med på å utforme stillinger og arbeidsoppgaver. Når de pedagogiske lederne opplever at de har støtte fra sine ledere, ser vi eksempler på at de tar initiativ til faglige aktiviteter ut over hva som er forventet i stillingen, som å gjennomføre veiledning på tvers av avdelinger. At de masterutdannede blir møtt med tillit og gis ansvar, ser ut til å åpne opp et handlingsrom som i sin tur kan danne grunnlag for tilpasning av stillinger og oppgaver i barnehagen.

Det kan diskuteres hvorvidt slike tilpasninger kan kalles assimilering eller differensiering. På den ene siden er rollen og funksjonen til de masterutdannede noe som i hovedsak utvikles innenfor eksisterende stillinger. Slik sett blir de assimilert inn i en eksisterende stillingsstruktur som i utgangspunktet ikke krever masterutdanning. Samtidig kan det, også innenfor den eksisterende stillingsstrukturen, være potensial for økt

differensiering av arbeidsoppgaver i tråd med kompetanse hos og initiativ fra de masterutdannede barnehagelærerne.

Det kan virke som de som har lederstillinger (styrer eller fagleder), i større grad enn de pedagogiske lederne opplever å ha et handlingsrom som de ikke behøver å kjempe for. De peker på behov og opplever muligheter, både i møte med en mer sammensatt gruppe av barn og foreldre og i møte med eksterne miljøer de må samarbeide med. De opplever at masterutdanningen gir dem en samarbeidskompetanse der de i større grad er premissleverandører: «Jeg [må] vurdere selv», som Bente uttrykker det. «Hvor står vi og barna oppi det her? Kanskje har vi noe å si tilbake, og så blir det mer refleksjon og diskusjon fordi man tør å si ifra.»

Det er mulig å se for seg en differensiering på strukturnivå, med opprettelse av egne stillinger for masterutdannede. Barnehagestiftelsen Kanvas har for eksempel utviklet barnehagelektorstillinger (Kanvas, 2019). Slike stillinger kan muligens bidra til å gjøre masterutdanning for barnehagelærere mer attraktiv, samt til at de masterutdannede får brukt sin kompetanse fordi de får en tydeligere rolle i barnehagen. Men antakelig er det ikke tilstrekkelig å opprette egne stillinger. Masterutdannede i egne stillinger vil fortsatt være avhengig av å inngå i et aktivt fagmiljø. I et fagmiljø der utviklingsarbeidet har vanskelige kår, og der det er liten evne og vilje til kritisk refleksjon omkring egen praksis, slik flere av de masterutdannede forteller om, vil det også være lite anerkjennelse av denne formen for kompetanse. Dermed kan det være vanskelig å bidra i utviklingen av fagmiljøet på den måten de masterutdannede ønsker. Det er også en mulighet for at egne stillinger for masterutdannede vil føre til at kompetanseheving blir individualisert, i den forstand at kompetansen blir knyttet til særskilte stillinger og i mindre grad til en kollektiv faglig prosess med refleksjon og kritisk diskusjon i hele personalgruppa.

I et svakt fagmiljø vil assimilering kunne ha en annen betydning enn at alle gjør alt som før. Når masterutdannede barnehagelærere fortsetter i ordinære stillinger som pedagogiske ledere, vil assimilering kunne bety at de masterutdannede kommer tett på hva det innebærer å jobbe i et miljø med relativt lav kompetanse. Når de masterutdannede jobber tett på barna og deltar i ordinære aktiviteter, kjenner de samtidig hvor skoen trykker, noe Anita beskriver:

Og så er det noe med å gå i takt med dem. Nå har jeg tatt en videreutdanning, så har ikke de gjort det, og jeg må møte de der de er.



Ikke dytte ting på dem, sånn at vi kan få utviklet oss sammen. Man kan jo møte litt motstand, i forhold til nye tankesett, som du kanskje kommer med, som annen litteratur bringer med seg. Så ... Og da tar det jo tid, å få endret eller være med å påvirke.

Surveyundersøkelsen viser at veiledning er en av de vanligste oppgavene for de masterutdannede, og i intervjuene er flere opptatt av at det er mye større behov for veiledning enn det som er mulig å gjennomføre i dag. Når godt under halvparten av de ansatte har pedagogisk utdanning, kan veiledning bety noe annet enn samtaler mellom likeverdige fagpersoner. Behovet for «veiledning av assistenter som ikke har noe utdanning», som Bente snakker om, er bare til stede så lenge det ikke er krav om pedagogisk utdanning for å gå inn i pedagogisk arbeid med barn i barnehage. Berit hevder at med en høyere andel barnehagelærere ville man «sluppet en del ledd i kvalitetsutviklingen i barnehagene», og man ville sluppet å bruke «så vanvittig mye tid på å få felles plattform». Det Bente og Berit sier, kan være uttrykk for at det som omtales som *veiledning*, ofte i realiteten dreier seg om grunnleggende *opplæring* i barnehagepedagogisk arbeid. Det er mulig å tolke behovet for veiledning som de masterutdannedes erfaringer med generelt lavt kompetansenivå i barnehagen. Nettopp det å løfte fram de masterutdannede barnehagelærernes «strev» med manglende likeverdighet og begrenset anerkjennelse, kan være en måte å peke på hva som kreves for å styrke kompetansen i hele barnehagen.

Det kan godt tenkes at differensiering, med egne stillinger og arbeidsoppgaver for masterutdannede, kan være hensiktsmessig. Men det kan også tenkes at en form for assimilering, i betydningen at masterutdannede barnehagelærere bidrar til å heve kvaliteten på arbeidet innenfor eksisterende stillinger, vil være minst like verdifullt for barnehagen.

## Konklusjon

Resultatet fra våre to undersøkelser gir et nokså klart bilde med hensyn hvilke strukturer i og rundt barnehagen som etableres for at barnehagelærere med masterutdanning skal få brukt sin kompetanse. På strukturnivå legges det i liten grad til rette for at kompetansen skal komme barnehagen til gode. Masterutdannede barnehagelærere har stort sett stillinger som styrer, fagleder og pedagogisk leder, uten at det gjøres bestemte tilpasninger. Men dette betyr ikke nødvendigvis at kompetansen deres ikke kommer

barnehagen til gode. Det kan tvert imot tenkes at barnehagens ordinære stillingsstruktur er et godt utgangspunkt for å bruke kompetansen «aktivt i det profesjonelle fellesskapet og i det direkte arbeidet med barna» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16). Det kan også tenkes at de mange og komplekse oppgavene som ligger til disse stillingene, gjør at det er behov for økt formell kompetanse.

Slik vi tolker det empiriske materialet, er det primært andre vilkår enn det strukturelle som er til hinder for best mulig utnyttelse av den ressursen barnehagelærere med master utgjør for barnehagen. Det ser ut til at et generelt lavt kompetansenivå og fagmiljøer med en svak kultur for faglig refleksjon kan gjøre det vanskelig å komme i posisjon til å få brukt kompetansen slik de masterutdannede ønsker. Med generell styrking av fagmiljøet i barnehagen vil barnehagelærere med masterutdanning kunne bidra i barnehagens utviklingsarbeid på måter som både oppleves meningsfulle for dem selv og kommer barna og barnehagen til gode. Når det er sagt, vil de kunne spille en vesentlig rolle i arbeidet med å styrke fagmiljøet nettopp ved å være en del av det, ikke minst i barnehager med stort kompetanseunderskudd. Spørsmålet er hvor lenge de holder ut. Flere av deltakerne i den kvalitative undersøkelsen forteller at de har sluttet i barnehager der det var vanskelig å få til gode faglige diskusjoner, og der de opplevde at kompetansen deres ikke ble verdsatt.

Og da er vi ved det som synes mest avgjørende for om barnehagelærere med mastergrad får brukt sin kompetanse i barnehagen: Hvis ikke kompetansen anerkjennes – av kollegaer, ledere og eiere – vil vi ikke bare stå igjen med frustrerte barnehagelærere, men først og fremst med et uutnyttet potensial. Våre undersøkelser viser at kompetansen deres bare delvis anerkjennes, og at det i stor grad er opp til den enkelte å sørge for at kompetansen kommer til nytte. Men med noen tydeligere grep som bidrar til at masterkompetanse blir anerkjent og inkludert i en kollektiv satsing, vil det være gode muligheter for at kompetansen kan komme barnehagen og det faglige fellesskapet til gode.

## Forfatterbiografier

**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.

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

## Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Ei reform tek form? Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet* (Rapport nr. 4). Følgjegruppe for barnehagelærerutdanning. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu\\_rapport-nr.4-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf)
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-06-22-1049>
- Gulbrandsen, L. P. (2015). *Barnehagelærerne: Yrkesgruppen som sluttet å slutte* (Nova-notat nr. 1). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kanvas. (2019, 2. juli). *Kanvas med nye lektorstillinger*. <https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/kanvas-med-nye-lektorstillinger/>
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3028033>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet. [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/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Lund, H., Fredwall, I. E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, R. I., Steinnes, G. S., Teigen, K. S. & Hov, D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. Nasjonalt råd for lærerutdanning. <https://dmmh.no/media/dokumenter/vedlegg-til-nyhetsartikler/sammen-om-kvalitetsutvikling-og-kompetanseloft-for-fremtidens-barnehager-150517.p>
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37–50). Universitetsforlaget.
- Midtsundstad, T. og Nilesen, R. A. (2020). *Seniorer i barnehagesektoren: Fastholdelse, frafall og frafallsårsaker* (Fafo-rapport 2020: 18). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20753.pdf>
- Naper, L. R., Myhr, A. & Haugset, A. S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021: analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (Rapport 2021: 01438). SINTEF. <https://www.udir.no/contentassets/dd07a8045e70456d93dd31f64ce33d9e/rapport-sporsmal-til-barnehage-norge-2021.pdf>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. (NOKUT-rapport). NOKUT. [https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport\\_flueva.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf)
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 69–87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø. Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 10(2), 12–19.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: førskulelæreren som profesjonell aktor. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 115–135). Fagbokforlaget.
- 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* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Open Digital Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2921>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Ansattes utdanning i barnehagen – andel*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Zondag, A. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake? Gode og mindre gode sider ved det å jobbe i barnehage*. TNS Gallup.