

KAPITEL 10

Mere viden om masteruddannede barnehagelærere og pædagoger

Mari Pettersvold Universitetet i Sørøst-Norge
Jan Jaap Rothuizen VIA University College
Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Seks forskere fra tre forskellige forskningsinstitutioner har på forskellige vis spurgt i alt 38 pædagoger og barnehagelærere med en akademisk videreuddannelse (masteruddannelse) om betydningen af denne uddannelse for deres arbejde i feltet. Vi har samtidig på forskellig vis søgt begrebslige, teoretiske forståelser af pædagogik, faget og disciplinen, og af hvad det vil sige at arbejde professionelt.

Ved vi noget mere nu? Kan vi med vores viden kvalificere de overvejelser, der kan være om master- og kandidatuddannelser for barnehagelærere og pædagoger og om de uddannedes plads i praksis?

I dette afsluttende kapitel gør vi et forsøg på at sige noget om, hvad vi ved mere om, og hvordan den viden vil kunne indgå i overvejelser om akademiske videreuddannelser for pædagoger og barnehagelærere og om de uddannedes plads i praksis.

Som man har kunnet læse i bogen, har projektet givet en stor mængde data, indsamlet på forskellig vis, forskellige steder, analyseret og fortolket gennem en variation af begreber og teorier om viden, pædagogik og profession. Vi har fået en del at vide, men der er også meget, vi ikke kan sige noget om. Vi har begrænset den empiriske del af vores undersøgelse til pædagoger og barnehagelærere, der har taget den akademiske videreuddannelse, og som er vendt tilbage til pædagogisk praksis. Andre har gennemgået

uddannelsen og har uddannet sig til stillinger væk fra praksis, måske for at få andre karrieremuligheder. Dem ved vi ikke noget om. Det vi ved, ved vi, fordi vi har lyttet til, hvad vores respondenter selv har fortalt os, og fordi vi har brugt begreber fra professionsteori, vidensteori og pædagogik i vores analyser af det, de har fortalt os. Vi har ikke lavet feltarbejde eller talt med børn, forældre, kolleger eller ledere i forvaltningen, der kunne have fortalt om deres oplevelser af videreuddannelsens betydning for den pågældende kollegas pædagogiske arbejde og position på stedet. Surveyet, som der refereres til i kapitel 5 har dog givet os en viden om, hvordan netop ledere/styrere i praksis forholder sig til fænomenet barnehagelærere med en master.

Når det er sagt, er der en overraskende stor fællesmængde, såvel i pædagogerne og barnehagelærernes svar og overvejelser som i den måde, hvorpå disse svar og overvejelser kan forstås teoretisk og begrebsligt. Det er på det grundlag, vi vover at afslutte bogen med dette kapitel.

Vi vil behandle og besvare følgende spørgsmål:

- Hvad bidrager masteruddannede barnehagelærere og pædagoger med i praksis – og er det meningsfuldt?
- Hvad understøtter det, de kan bidrage med, og hvad besværliggør det?
- Hvordan kan det være, at der er et stort sammenfald mellem det, de norske og de danske barnehagelærere og pædagoger beretter om, når de fortæller om deres udbytte af videreuddannelsen, uanset at der er stor forskel på de danske og de norske akademiske videreuddannelser? Kan det, der tilsyneladende er ”virksomt” på tværs af uddannelserne, identificeres, og ville det i så fald give mening at få fremhævet det?
- Skal barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse have en særlig position for, at de kan gøre fyldest? Og hvad vil det sige at gøre fyldest?

Hvad bringer masteruddannede barnehagelærere og pædagoger i spil – og er det meningsfuldt?

De pædagoger og barnehagelærere, vi har interviewet, arbejder alle i dag-institutions-/barnehagepraksis. De fortæller, at de har fået tydeligere ståsteder. Et ståsted er et udgangspunkt, hvorfra man forholder sig og tager

stilling til situationer og forhold. Et ståsted er et sted hvor man kan holde sig stående, en udkigspost. Ståstedet gør det muligt at overveje, hvad der er på spil, dvs. hvad man risikerer at miste. Og det gør det muligt at stille spørgsmålet om, hvad der er god pædagogik – ikke fordi man på forhånd ved, hvad der er rigtigt at gøre, men fordi det er vigtigt at overveje, hvad der er pædagogisk meningsfuldt i situationen. Respondenterne siger, de har fået flere perspektiver, der gør dem nysgerrige over for, hvordan man egentlig kan forstå den konkrete situation, når man nu gerne vil være en god udøver af pædagogik. De står ved, at man skal overveje, hvad der pædagogisk set er rigtigt at gøre, og at overvejelser før, under og efter handlinger kan bidrage til perspektivskifte og pædagogisk set bedre handlinger. De oplever desuden, at de med den tilgang kan bidrage til, at man på arbejdspladsen mødes om, hvordan man kan udøve god pædagogik.

De har øje for kompleksiteten i hverdagen og er gennemgående skeptiske i forhold til forestillingen om, at pædagogik handler om at anvende bestemte midler for at nå bestemte mål. Masteruddannelsen har ikke givet dem adgang til en masterplan. Det minder os om Karl Popper og hans forestilling om både et åbent samfund og betydningen af kritik og af små forbedringer, skridt for skridt. Popper gik for snart 55 år siden i rette med både positivismen og den utopisk revolutionære Herbert Marcuse, som efter hans mening var på vej mod totalitarisme. I dag diskuterer vi ikke utopisk revolutionære bevægelser, men andre bevægelser lover, at man, ved at følge de rette metoder, vil opnå foruddefinerede mål. I pædagogikkens verden tales der om evidensbasering, og der udvikles evidensbaserede koncepter, der i høj grad er præskriptive. De pædagoger og barnehagelærere, vi har talt med, tager afstand fra sådanne sandhedskrav og forbinder i højere grad det pædagogiske med, at man skal være åben og gå frem med små skridt, der hele tiden skal evalueres. De står fast på, at pædagogik og etik må gå hånd i hånd, og at pædagogik ikke er ensidig påvirkning, men samspil.

For vores respondenter ligger professionaliteten i en loyalitet overfor barnet, der har krav på god pædagogik. De oplever, at de har en særligt relevant viden og er udrustet med et samfundsmandat, og at de på den baggrund selv må foretage relevante skøn i konkrete situationer. De er klare fortalere for en professionalisering nedefra og bekymrede for en professionalisering, der indebærer ubetinget loyalitet i forhold til de beslutninger, der bliver taget ovenfra i de organisationer, de er ansat i. Respondenterne mener, at de med deres faglighed vil kunne give input

opadtil og lave translationer af organisatoriske politikker, så de kommer til at give pædagogisk mening. De vil i dialog med dem, der er højere oppe i beslutningshierarkiet.

De pædagogik-faglige udredninger, vi støtter os til, peger i samme retning. Ivor Goodson (se kapitel 6) skelner mellem lokal prakticisme, tekniske leverancer og principledet professionalismisme, og vores respondenter går gerne i rette med både lokal prakticisme og tekniske leverancer. I den klassiske pædagogiske teoridannelse (se kapitel 3 og 7) med rødder hos Johan Friedrich Herbart (1776–1841) skelner man mellem pædagogik som noget, man kan vide noget om, kendsgerninger, og pædagogik som opgave. Viden om kendsgerninger er her god at have, men aldrig tilstrækkelig til også at kunne besvare spørgsmålet om opgaven. Opgaven er ”god pædagogik”, og opgaveløsningen er forbundet med en række usikkerheder. Man kender ikke barnets fremtid, så hvordan ruster man barnet til den? Man ønsker, at barnet bliver selvstændigt, men ved også, at barnet ikke kan blive selvstændigt uden opdragelse, dannelse og pædagogiske interventioner. Så hvordan balancerer man mellem styring og at give plads? Hvordan håndterer man i det hele taget et forløb, som må udformes som et samspil? Erling Lars Dale (se kapitel 9) skelner her mellem tre kompetenceniveauer, hvor K1 er den kompetence, der kræves, når man står midt i samspillet. Men K1 har brug for K2, hvor man efter bedste evne tænker sig om og laver en plan med udgangspunkt i refleksioner over både opgaven, deltagerforudsætningerne og rammebetingelserne. K2 kan føre til en pragmatisme, som dog bliver sat til vægs af K3, der er evnen til refleksiv tænkning og kyndighed i at stille spørgsmål kombineret med evnen til å kommunikere svar. K3 foregår i en vis afstand fra praksis, men fordrer også stillingtagen: at finde et ståsted.

Harald Grimen (se kapitel 4) udlægger vidensteoretisk, hvordan praktisk viden er ”indekseret”: den knytter sig til brugssituationen og vidensbæreren. I praktiske situationer skal der handles, og her knytter man forskellige slags viden og vidensformer sammen i bestræbelsen på at gøre det godt. Grimen taler om praktiske synteser, når sammenhængen i videnselementerne er koblet til den praktiske brug af dem i en konkret situation. Praktiske synteser har således en anden karakter end akademiske, teoretiske synteser, der kræver en teoretisk sammenhæng og stringens. Vores respondenter interesserer sig for kvalificerede praktiske synteser, og set i det lys giver det god mening, at de på både fortæller om ståsteder, åbenhed og behovet for mødesteder, hvor forskellige perspektiver kan komme frem.

I professionsteorien peger Andrew Abbott (se kapitel 4) også på, at abstrakt viden aldrig kan anvendes direkte i professionsudøvelsen, og at professionsviden i højere grad muliggør en reflekteret tilstedeværelse i professionsudøvelsen.

Professionsteori, vidensteori og pædagogisk teori underbygger således, at det er meningsfuldt, når vores respondenter har en opfattelse af, at de har fået et stærkere ståsted. Uden at det dog indebærer, at de nu ved, hvad det skal gøres, og hvordan og hvornår det skal gøres. De kan bidrage til, at der skabes mødesteder, hvor pædagogikken og de konkrete hændelser bliver drøftet, flere perspektiver kommer på bordet, og man sammen sætter sig for at udvikle pædagogikken.

Vores respondenter beretter både om, hvordan den akademiske videreuddannelse har betydning for deres tilstedeværelse i pædagogisk praksis, og om, hvordan den har betydning for, hvordan de forholder sig i det felt, hvori den pædagogiske praksis foregår. Her er der også andre aktører end børn og kolleger: politikere, forvaltningen, fagforeningen, private leverandører/ejere, samarbejdspartnere og også den offentlighed, hvori borgere danner sig en mening om det pædagogiske arbejde i institutionerne. Vores respondenter angiver, at de har blik for de mange aktører, og at de oplever, at de står noget stærkere i forhold til dem nu – at de ikke så nemt bliver kastebold. Også her gør det sig gældende, at de oplever at have et bedre fodfæste, men de angiver samtidig, at de har et større indblik i den organisatoriske kontekst, så de bedre kan orientere og begå sig.

Sammenfattende oplever vores respondenter, at de har udviklet nye kompetencer gennem deres uddannelse; kompetencer der, når de bruges i praksis, er med til at styrke institutionernes pædagogiske arbejde, ligesom de kan bidrage til at styrke pædagogerne profession og samarbejde med eksterne aktører.

Hvad understøtter det, de bringer i spil, og hvad besværliggør det?

Mens vi i det foregående har skitseret et overordnet og positivt billede af, hvad vores respondenter kan bringe i spil, så beretter de dog også om, at det bestemt ikke altid er ligetil at bringe det, de kan, i spil. De peger på, at både ledere/styrere og kolleger kan opleve dem som besværlige og kritiske, og at det kan medføre, at de føler sig trængte og ikke værdsat. Det hjælper at være flere, ligesom det hjælper at have et godt og ikke konkurrencepræget

samspil med en leder/styrer. Det hjælper også at få anerkendelse. Vores respondenter er gennemgående eksempler på det, Goodson kalder for principledet professionalisme, hvor man har en bevidsthed om de væsentlige faglige, pædagogiske værdier. Havner en sådan pædagog eller barnehagelærer i en institution, der er karakteriseret af lokal, selvberørende praktikisme eller af tekniske leverancer, kan det være svært at finde sin plads. Er der i forvejen en interesse for den form for professionalisme, eller hvis man kan vække den interesse, så oplever de, at det giver mening.

Vores respondenter er som praktiserende pædagoger og barnehagelærere på både lig de andre pædagoger og barnehagelærere og anderledes. De er ofte mindst lige så veluddannede som deres ledere/styrere, men de har ikke den samme rolle. Det ser ud til, at de gerne vil have en særlig plads, hvor de kan bringe det, de kan, i spil. Spørgsmålet er, om der er plads til det, de kan og gerne vil omsætte til praksis. Når pladsen ikke umiddelbart er givet, kan det være vigtigt, at pædagogen/barnehagelæreren kan sætte ord på – og give eksempler på – det særlige, hun kan. Uddannelserne vil i princippet kunne bidrage til de processer, hvor pædagoger/barnehagelærere og daginstitutioner/barnehager skal danne et match, ved tydeligt at angive, at – og hvordan – de sigter mod de praksisrelevante kompetencer.

Det, der understøtter, at de masteruddannede pædagoger/barnehagelærere kan indtage en meningsfuld plads, er, at institutioner er interesserede i deres særlige professionalisme, at der er en leder/styrer, der kan rumme og give plads til så velkvalificerede medarbejdere, og at pædagogerne/barnehagelærerne selv både kan redegøre for og praktisere deres kompetencer.

Hvad virker i den akademiske videreuddannelse?

Hvordan kan det være, at der er et stort sammenfald i de norske barnehagelæreres og de danske pædagogers beretninger om deres udbytte af videreuddannelsen, selv om der er stor forskel på de danske og de norske akademiske videreuddannelser (se kapitel 2 og 3). Kan det, der tilsyneladende er ”virksomt” i uddannelsen, identificeres, og ville det i så fald give mening at fremhæve det?

Der er stor forskel på de akademiske uddannelser, som norske barnehagelærere og danske pædagoger kan tage. Mens de norske har rødder i barnehagefeltet, og man her har oprettet masteruddannelser med respekt for ”barnehagens helhetlige pedagogikk” (se kapitel 2), er de danske

akademiske uddannelser knyttet til discipliner eller til bestemte funktioner og interessefelter (se kapitel 3). Alligevel er der stor overensstemmelse i de ambitioner, oplevelser og erfaringer, som de danske og de norske respondenter beretter om. En hurtig hypotese kan være, at det tilsyneladende ikke er den specifikke uddannelses konkrete indhold, der er afgørende for det udbytte, som barnehagelærerne og pædagogerne har af uddannelsen. Dermed ikke sagt, at indholdet ikke betyder noget, men det er ikke i sig selv en afgørende faktor.

Til gengæld ser det ud til, at respondenternes motivationer og ambitioner ligner hinanden, ligesom stort set alle beretter om, at de gennem studietiden har opnået fagpersonlig dannelse. I Norge skyldes dette muligvis, at masteruddannelsen er udviklet af barnehagelærere, for hvem det var magtpåliggende, at ”barnehagens helhetlige pedagogikk” var omdrejningspunktet. I Danmark skyldes det muligvis, at uddannelserne generelt er præget af lav klassificering (Bernstein). Dette giver de studerende mulighed for selv at præge og tone deres uddannelse gennem valg af emner og opgaver.

Måske kan det forhold, at arten af videreuddannelsens vidensdimension tilsyneladende ikke er afgørende for udbyttet af uddannelsen, forstås i lyset af, at faget pædagogik forudsætter, at man kan beskæftige sig med både ”kendsgerningerne” og ”opgaven”. Pædagogik er en disciplin, der beskæftiger sig med, hvad vi vil med den næste generation, og med, hvad vi kan ville med den. Mens den viden, som udgør de akademiske uddannelsers curriculum er forskellig, er vores respondenter tilsyneladende enige om, at viden altid skal sættes i relation til, hvad man vil og kan ville med den næste generation. De har i hele deres uddannelsesforløb daginstitutionen/barnehagen og de etisk-pædagogiske spørgsmål som en fælles kontekst. Kendsgerningerne er vigtige, både i form af ”viden om” og i form af ”evnen til at undersøge, hvad der gør sig gældende”. I uddannelserne får pædagogerne og barnehagelærerne kendskab til forskellige slags viden, og ofte får de gennem masteropgaven også erfaring med at undersøge. Samtidig holder de fast i, at den viden, de opnår, ikke kan stå for sig selv, men må relateres til daginstitutionens/barnehagens konkrete og normative dimension.

Denne normative dimension har fået en særlig karakter. Vi opdrager ikke længere til det, der foreskrives af religion, stat eller ideologi – selvom børnene skal have kendskab til disse aspekter af livet. I dag kan det, vi vil med barnet, ikke være affirmativt. En affirmativ normativitet implicerer, at man på forhånd har et klart billede af, hvad barnet skal blive til. Hele

det moderne projekt går dog ud på, at mennesker selv skal bestemme, og at de skal opdrages til en ukendt fremtid. Den ikke-affirmative normativitet indebærer, at målet er, at barnet kan blive selvbestemmende, blive rustet til at finde ud af hvilke ønsker der er ønskværdige, kan danne og indgå i fællesskaber af frie mennesker og kan forholde sig kritisk til de samfundsmæssige vilkår. Den ikke-affirmative normativitet medfører en tilbageholdenhed og en opfordring til selvvirksomhed, der blandt andet næres af en overbevisning om, at barnet kan udvikle sig i mødet med verden. Det er i spændingsfeltet mellem, hvad man ved om barnet, hvad man kan ville med barnet, og de rammer, man sætter for barnets møde med verden og dets selvvirksomhed, at barnehagelærerne og pædagogerne søger ”god pædagogik”.

Vores respondenter henviser hele tiden til, at de er interesseret i det konkrete; i mulighederne for at realisere god pædagogik i en konkret sammenhæng med disse børn og på dette sted lige nu. De reflekterer over, hvad kendsgerningerne er, hvad opgaven er, og hvad der så er godt at gøre. Deres ophold i det, som i kapitel 4 kaldes for det kundskabssociologiske handlingsrum, dvs. den uddannelsesmæssige og sociale sammenhæng, hvor viden udvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og ændres, er formentlig med til at ruste dem til netop disse refleksioner, uanset hvilke helt specifikke vidensfelter der har været centrale i dette rum.

Dette medfører dog tre yderligere refleksioner. Den første handler om den fagpersonlige udvikling, den anden om faget og disciplinen pædagogik og den tredje om træning i at undersøge og udvikle.

Når det tilsyneladende er sådan, at den fagpersonlige udvikling i høj grad er de studerendes egen fortjeneste, så kunne man forestille sig, at man i den akademiske videreuddannelse aktivt understøttede det aspekt af uddannelsen. Akademiske uddannelser tilrettelægges i høj grad ud fra en forestilling om, at de skal handle om kendsgerninger og om metoder til at få dem frem. Når pædagogik nu er en disciplin, der nødvendigvis må handle om både kendsgerninger og opgaven, kunne man også have andre forventninger til didaktikken og de pædagogiske mål.

Når den fagpersonlige udvikling er vigtig, netop fordi pædagogik både handler om kendsgerninger og om opgaven, kunne man forestille sig, at den almenpædagogiske disciplin, hvori dette forhold bliver tematiseret, havde en central placering i uddannelsen. I Norge har der været en historisk udvikling, hvor man har ønsket at sikre, at uddannelsen byggede på ”barnehagens helthetlige pedagogikk”, og derfor har man distanceret sig fra

universitetsuddannelserne i pædagogik, hvor man i høj grad beskæftigede sig med skolen. I Danmark har disciplinen pædagogik aldrig haft en særlig akademisk bevågenhed. Måske er det på tide at se kritisk på de historiske udviklinger og gøre op med tilsidesættelsen af almenpædagogikken i uddannelserne.

Når dimittender, der vender tilbage til praksis, har gavn af uddannelsen, fordi de er blevet bedre til at se og være åbne for flere perspektiver, kunne man forestille sig, at man i uddannelsen netop kunne øve sig på at forholde sig undersøgende og udviklende i forhold til en konkret praksis. De studerende uddannes i den akademiske uddannelse ikke til at blive akademiske forskere – det kan de blive gennem en ph.d.-uddannelse – men de kan uddannes til at kunne udføre praksisforskning. At være praksisforsker indebærer, at man deltager i en udforskende praksis, som på flere måder ligner en forskningspraksis. Specielt gennem arbejdet med den afsluttende masteropgave eller specialet, som flere af vores informanter med begejstring fortæller om, har de fået øvelse i forskerens måde at tænke og arbejde på. Det har betydning for, hvordan de efter endt uddannelse selv forholder sig til egen og institutionens praksis. Man kunne forestille sig, at master- og specialearbejdet i endnu højere grad kunne rette sig mod praksis og på den måde bygge bro mellem akademisk kundskab og pædagogisk faglighed.

Skal barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse have en særlig position for, at de kan gøre fyldest? Og hvad vil det sige at gøre fyldest?

Vores respondenter giver udtryk for, at de kan bidrage til udvikling af børnehavepædagogikken. Det ser ud til, at deres engagement i praksis kombineret med deres evne til at bringe flere perspektiver i spil er særlig betydningsfuld. De har rod i udøvelsen af praksis og har fundet måder, hvorpå de kan tage afstand til den, perspektivere den og undersøge den med henblik på at udvikle den. De har desuden tilsyneladende også ofte gode forudsætninger for at danne og bidrage til pædagogfaglige fællesskaber, hvor man sammen undersøger og udvikler. Dernæst ser det ud til, at de ofte har en interesse i at bidrage til formidling mellem udviklingstiltag oppefra og udviklingstiltag nedefra.

Alt dette peger på, at man gennem ansættelse af sådanne pædagoger og barnehagelærere øger børnehavens egne muligheder for at udvikle pædagogikken i en levende vekselvirkning med sin tid og sine omgivelser. Man ville kunne reducere den centrale styrings tvingende karakter for at give plads til en mere dialogbaseret styring (se kapitel 8). Internt på institutionerne kunne man arbejde mere systematisk med relevante undersøgelser og udviklingstiltag, såvel i forhold til individuelle børn som i forhold til børnefællesskaber og hele institutionen. Både internt, i forhold til omverdenen og i forhold til det forvaltningsmæssige og politiske niveau kunne man vinde troværdighed og respekt gennem en synliggørelse af faglige spørgsmål, ræsonnementer, undersøgelser og udviklingstiltag.

Såfremt man gennem ansættelse af pædagoger og barnehagelærere med en akademisk videreuddannelse styrker den samlede kompetence på stedet, vil der være mindre behov for at købe tjenester, kurser og programmer fra eksterne aktører, og man vil opdyrke en større evne til kritisk vurdering af det, der tilbydes, og det, der er brug for.

De masteruddannede pædagoger og barnehagelærere, der vender tilbage til praksis, kan være katalysatorer for sådan en udvikling. De vil bidrage på forskellige måder, da både deres egne livshistoriske forudsætninger og de konkrete institutionelle forhold, de befinder sig i, er forskellige (se kapitel 6). Såfremt man er enig i, at en sådan udvikling er ønskelig, aktualiseres spørgsmålet om formelle og uformelle positioner i daginstitutioner og barnehager. Enkelte af vores informanter giver udtryk for, at de ser et behov for, at der oprettes særlige stillinger, mens andre spørger, hvorvidt det er en god ide, at de tages ud af dele af det pædagogiske arbejde for at kunne dyrke andre. Samtidig med, at de ønsker mere tid til refleksion og planlægning, både individuelt og sammen med de andre pædagoger/barnehagelærere, ønsker de at være tilstede sammen med børnene i alle de daglige situationer, fordi det er der – i praksis – de kan gøre en forskel.

I Danmark kunne man forestille sig, at en udvikling, hvor pædagoger med en akademisk videreuddannelse i praksis får anerkendelse og handlingsrum, er i tråd med regeringens udspil ”Danmark kan mere III”, hvori man lægger op til ”at sætte velfærden fri”. I Norge er der lagt op til at øge andelen af barnehagelærere og styrere med masteruddannelse frem til 2030 for at styrke den faglige og analytisk-metodiske kompetence, som kræves for at vurdere og videreudvikle barnehagens praksis. Det kan tænkes, at særlige stillinger knyttet til en særlig opgave kunne være hensigtsmæssige i den sammenhæng. Men det kan også tænkes, at det er muligt at realisere

det indenfor den eksisterende stillingsstruktur, og at masteruddannede barnehagelærere kan fungere som faglige ressourcepersoner i det faglige fællesskab, de indgår i. Det vigtigste er, at kompetencen værdsættes, og at de, der har den kompetence, får et handlingsrum.

Vi forestiller os, at pædagoger og barnehagelærere med en akademisk videreuddannelse kan styrke professionen som sådan og gøre institutionen mere robust i mødet med andre aktører, der ønsker at påvirke det pædagogiske arbejde. I den forbindelse skal man se kritisk på de eksisterende strukturer og magthierarkier og på organisationskulturen, der ikke understøtter en sådan udvikling. Det er ikke gjort med ansættelse af en masteruddannet pædagog/barnehagelærer alene, heller ikke hvis vedkommende ansættes i en særlig stilling.

Barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse kan indgå i en form for videnskologi, hvor der er en mangfoldighed af viden, som tilsammen gør en kommune eller en klynge af institutioner selvforsynende. Økologibegrebet henviser også til, at viden kan cirkulere og genbruges. Den udvikler solide rødder og kan udgøre en form for mod-eksperitise i forhold til eksperter fra andre fagområder, når der skal udarbejdes dagsordener for udvikling.

Forfatterbiografier

Mari Pettersvold er førsteamanuensis i sociologi ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hendes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i børnehaven for så vel børn som ansatte. Empowerment af børn og barnehagelærere går igen som temaer i undervisning og i publikationer. Hendes doktorafhandling fra 2015 har titlen *Barns demokratiske deltagelse i barnehagen: Fordring og utfordring*. Blandt hendes seneste publikationer, skrevet sammen med Solveig Østrem, er bogen *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna* (2019) redigeret i samarbejde med Solveig Østrem.

Jan Jaap Rothuizen er docent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College. Hans forskning handler bl.a. om arten og dannelsen af pædagogers *pædagogiske* faglighed og om pædagogik som kulturvidenskabelig disciplin. Han er medforfatter til bøgerne *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og*

udvikle pædagogisk praksis (2020) og *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Solveig Østrem er professor i pædagogik ved OsloMet. Hendes forskningsinteresse er temaer i skæringspunktet mellem politik, professionsudøvelse, pædagogik og etik. Hendes sidste bogudgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøgerne *Barnet som subjekt: Etik, demokrati og pædagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sidstnævnte i samarbejde med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårigt samarbejde med Mari Pettersvold har blandt andet resulteret i bøgerne *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).