



Barnehagelæreren som pedagog – i møte med forventninger

Marte Eriksen

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Korrespondanse: Marte Eriksen, e-post: martee@oslomet.no

Sammendrag

Denne artikkelen belyser barnehagelæreres refleksjoner om å forholde seg til forventninger fra ulike hold. Forventninger som barnehagelærere stilles overfor kan være kryssende og føre til spenninger der verdier står på spill. Artikkelen er skrevet på bakgrunn av en forståelse av pedagogikk som innebærer at pedagogisk arbeid er et normativt prosjekt med et formål, og basert på bestemte verdier der ivaretagelse av barnets subjektivitet er sentralt. Forståelsen av pedagogikk som artikkelen redegjør for, utgjør det teoretiske perspektivet for analysen. Det empiriske materialet som ligger til grunn for artikkelen, består av fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere. Det som kommer fram i intervjuene, er at hvordan barnehagelærerne forholder seg til forventninger, beror på hvordan forventningene blir fortolket og forstått, og hva forventningene springer ut fra. Barnehagelærerne gjør et betydelig arbeid med å fortolke, vurdere og ta stilling til forventningene på bakgrunn av sitt pedagogiske, etiske, faglige og verdimessige ståsted. Måten barnehagelærerne forholder seg til forventninger på, forteller noe om barnehagelæreren som pedagog.

Nøkkelord: *barnehage; dømmekraft; forventninger; pedagogikk*

Abstract

The kindergarten teacher as pedagogue – meeting expectations

This article sheds light on kindergarten teachers' reflections on dealing with expectations from different quarters. Expectations that kindergarten teachers are faced with can be intersecting and lead to tensions where values are at stake. The article is based on an understanding of pedagogy which implies that pedagogical work is a normative project with a purpose, and based on specific values where safeguarding the child's subjectivity is central. The understanding of pedagogy that the article describes, constitutes the theoretical perspective for the analysis. The empirical material that forms the basis of the article consists of focus group interviews with a total of 18 kindergarten teachers. What emerges in the interviews is that how the kindergarten teachers relate to expectations depends on how the expectations are interpreted and understood, and what the expectations stem from. The kindergarten teachers do a considerable effort in interpreting, assessing, and taking a position on the expectations based on their pedagogical, ethical, professional,

and value-based point of view. The way in which the kindergarten teachers relate to expectations tells something about the kindergarten teacher as a pedagogue.

Keywords: *expectations; judgement; kindergarten; pedagogy*

Fagredaktører: Liv Torunn Eik

Innledning

Det pedagogiske arbeidet i barnehagen er preget av kompleksitet, dilemmaer og situasjoner der barnehagelærere må foreta vurderinger og valg. Kompleksiteten skapes blant annet av de forventningene som barnehagelærere møter. Forventningene finnes internt i barnehagefeltet, og ulike eksterne samfunnsaktører har interesse av å påvirke barnehagen i ulike retninger (Bae, 2018; Greve et al., 2014; Johansson, 2020; Løvlie, 2013). Denne artikkelen handler om barnehagelæreres erfaringer med forventninger fra ulike hold.

«Barnehagelærerrollen defineres av forventninger til rollen, fra blant andre barn, foreldre, utdanningen, organisasjonen og dens ledelse og offentlig styring», skriver Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Forventningene er både formelle, uttrykt gjennom lov og rammeplan, og kan ha en mer uformell karakter (Børhaug & Bøe, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 36). Det pedagogiske arbeidet omfatter vurderinger og avveininger av ulike interesser og hensyn, og barnehagelærerprofesjonen er gitt rom til å foreta faglige og skjønnsmessige fortolkninger og valg. Dette preger profesjonsutøverens ansvar, som kan sies å basere seg på tre forpliktelser: samfunnsmandatet, spesialistkunnskap og etikken (Hennum & Østrem, 2016, s. 17). Forventninger blir således noe som definerer rammer for profesjonsrollen og pedagogens arbeid, og som samtidig forutsetter faglig og etisk skjønnsutøvelse.

Flere studier viser at krav og forventninger som barnehagelærere stilles overfor, på ulike måter krysser hverandre og fører til spenninger. Det kan dreie seg om barnehagepolitiske forventninger til økt læringsutbytte som truer leken og vennskapets vilkår (Greve, 2015; Sundsdal & Øksnes, 2015; Øksnes & Sundsdal, 2014), og forventninger som setter den barnehagepedagogiske tradisjonen under press (Greve et al., 2014; Johansson, 2020). Andre studier viser hvordan barnehagelærere forholder seg til ulike krav og forventninger som ikke er i tråd med deres kunnskap eller verdigrunnlag (Buus, 2019a, 2019b; Pettersvold & Østrem, 2018, 2019; Seland, 2020; Togsverd, 2015; Aabro, 2020, 2021). Studiene viser at pedagogene yter motstand eller gjør et arbeid med å oversette, tilpasse eller tillemppe krav om kvalitetsrapportering eller implementering av programmer. Målet med pedagogenes oversettelses- og tilpasningsarbeid ser ut til å være å opprettholde en pedagogisk praksis som er i tråd med deres faglige kunnskap og verdimeslige ståsted.

I artikkelen «Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt» (Østrem, 2015) adresseres barnehagelæreres opplevelse av krysspress, eller spenningen som kan oppstå når forventninger

fra for eksempel barnehagens eier er forskjellige og til dels uforenlige med barnehagens formål. Barnehagelærerne som er intervjuet i den ovennevnte studien, viser også til forventninger de har til seg selv om å handle i samsvar med egne verdier og på grunnlag av sin profesjonelle kunnskapsbase. De gir uttrykk for et ubehag når grensen nærmer seg for hva de kan stå inne for eller hva som er i tråd med deres profesjonelle integritet. Barnehagelærerne argumenterer på bakgrunn av faglig kunnskap og ut fra en ansvarslogikk der «lojaliteten til barn ligger som et ufravikelig etisk premiss» (Østrem, 2015, s. 293), og som går foran lydighet overfor barnehageeier eller tilsynsmyndighet. De nevnte studiene identifiserer dimensjoner ved det å oppleve kryssende forventninger, og tilbyr innsikt i hva eller hvilke verdier som står på spill i spenningene som oppstår.

Forskningsspørsmålene jeg stiller, er: *Hvordan forholder barnehagelærere seg til forventninger fra ulike hold? Hva kan måten barnehagelærerne forholder seg til forventninger på, fortelle om barnehagelæreren som pedagog?* Når jeg i det første forskningsspørsmålet anvender forventninger som begrep, er fordi det er betegnende for en innstilling rettet mot noen man håper eller regner med vil gi en respons, et svar eller foreta seg noe. Når forventninger i barnehagesammenheng rettes mot barnehagelæreren, har han eller hun som profesjonsutøver ansvar for å svare, men det er ikke nødvendigvis gitt på forhånd hvordan man skal svare eller respondere. Barnehagelæreren kan forholde seg til forventninger på ulike måter og med ulike begrunnelser. Det er barnehagelæreres refleksjoner om hvordan de forholder seg til forventninger jeg undersøker i denne studien. Det andre forskningsspørsmålet indikerer at jeg i artikkelen skjeller mellom barnehagelærer og pedagog. Barnehagelærer er en yrkestittel og en profesjon som med et bestemt mandat, mens pedagog viser til en som praktiserer pedagogikk. Jeg ønsker å undersøke det spesifikke pedagogiske som kommer fram når barnehagelærerne forteller om å forholde seg til forventninger. Det empiriske grunnlaget er et materiale basert på fokusgruppeintervjuer med barnehagelærere der de reflekterer rundt erfaringer fra hverdagslivet i barnehagen, hva de mener er viktigst å bidra til i barns liv, og hvordan de erfarer forventninger fra ulike hold. Utvalgte perspektiver på pedagogikk kaster lys over materialet jeg undersøker: barnehagelæreres fortellinger om og refleksjoner rundt ulike forventninger som de møter. Jeg vil først presentere hvilken forståelse av pedagogikk jeg skriver ut fra, og hvordan jeg forstår det å handle og forholde seg som pedagog. Videre gjør jeg rede for det metodiske arbeidet med å frembringe det empiriske materialet som ligger til grunn for den påfølgende analysen og diskusjonen. Formålet med artikkelen er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagelærerne forholder seg som pedagoger til forventningene.

Perspektiver på pedagogikk og på det å være pedagog

Et av pedagogikkens grunnleggende spørsmål er knyttet til det som kalles det pedagogiske paradoks. Immanuel Kant (1803/2016) var den første som pekte på det paradoksale ved å

skulle kultivere friheten ved tvangen. Paradokset peker på formålet med pedagogikken, som er å hjelpe barnet med å finne seg til rette i en allerede bestående verden, samtidig som man skal bistå barnet i sin bevegelse mot myndiggjøring (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 28–29). Lars Løvlie (2007, s. 16) forklarer paradokset slik: «The paradox of education is that autonomy – the freedom of self-determination – both belongs to the child and is ascribed to him; and has to be brought into being by the intervention of others.» Det at selvbestemmelsen tilhører barnet, samtidig som barnet er avhengig av andre for å realisere den, innebærer at det er pedagogen som gjør det mulig for barnet å realisere sine ønsker og evner og sitt mot til å ta initiativ og være en aktiv deltaker i verden.

Paradokset impliserer at pedagogikk er et normativt prosjekt som springer ut fra et verdimeslig ståsted der ivaretagelse av barnets subjektivitet er det primære. I likhet med Hans Skjervheim (1976, s. 230) understreker Jan Jaap Rothuizen (2015, s. 126) at pedagogen ikke har sitt materiale til rådighet. Barnet er verken en leirklump som skal formes, eller en tom skål som skal fylles. Det er heller ikke mulig å sette mål for hvordan et barn skal bli. Å gi plass til barnets subjektivitet fordrer at pedagogikken holdes åpen og ubestemt. Det innebærer også, som Alexander von Oettingen (2015, s. 150) påpeker, at pedagogen er orientert mot å gjøre seg selv overflødig. Pedagogikkens overordnede mål er å ivareta barnets humanitet på best mulig måte. Dette er et sentralt poeng hos Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem (2016, s. 12), som peker på at pedagogikken hele tiden berører etiske problemstillinger, noe som medfører at man ikke kan skille mellom pedagogikk og etikk. Denne forståelsen av pedagogikk ligger til grunn for det pedagogiske perspektivet som barnehagelærernes refleksjoner rundt og fortellinger om forventninger undersøkes i lys av.

I pedagogikken er øyeblikkene og enkeltstående situasjoner betydningsfulle. Rothuizen sier det slik:

Når man står i situationen og skal handle, kan man ikke nøjes med at gjøre som planlagt, for det vil eliminere subjektifiseringsdimensionen fra pedagogikken. Man indgår i et samspill der i bedste fald er præget af opmærksomhed og omtænksomhed, og hvori man ikke kan undgå også at bringe sig selv i spil. (Rothuizen, 2015, s. 127)

Pedagogens dømmekraft, evnen til å vurdere og gjøre det som er relevant i den spesifikke situasjonen, har avgjørende betydning. *Fronesis* er filosofen Aristoteles' begrep for praktisk handlingsklokskap. Harald Grimen (2008, s. 78) forklarer *fronesis* som en «evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner». Slike handlinger er *autoteliske*, de er mål i seg selv. Rothuizen og Togsverd (2020, s. 178) omtaler dømmekraften som *praktisk viten* og *pedagogisk takt*. De utleder sin forståelse delvis fra Max van Manen, som sier at takt impliserer en oppmerksom og fintfølende oppfatningsevne (van Manen, 1993, s. 113). «Det er en lydhør og årvåken utøvelse av aktpågivenhet» (van Manen, 1993, s. 115), og en intuitiv følsomhet overfor det unike barnet og det kontekstuelle og partikulære ved situasjonen (van Manen, 2016, s. 78).

I likhet med fronesis er takt en form for handling. Både takt og dømmekraft viser til en form for vurderingsevne og dreier seg om å ta stilling og handle når det på forhånd ikke er gitt hva det er riktig å foreta seg. Dersom målet er å beskrive pedagogens sensitivitet og omtenkksomhet i møte med barnet, kan takt være et presist begrep. Dømmekraft kan, som et mer overordnet begrep, omfatte både pedagogisk takt, skjønn og praktisk viten. Begrepene har det til felles at de viser situasjoner der teoretisk kunnskap ikke strekker til.

Jeg forstår pedagogens *væren-i-verden* ut fra et hermeneutisk perspektiv. Barnehagelæreren er situert i barnehagens hverdagsliv og har ansvar for å ta stilling og handle. Det innebærer at man må fortolke og forstå, slik Hans-Georg Gadamer (2003) mener at alt i vår eksistens er gjenstand for fortolkning og forståelse. Gadamer anvender begrepet *horisont* om den «synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2010, s. 271). Begrepet betegner det man kan se eller oppfatte fra det ståstedet eller perspektivet man har. Møtet med en annen forståelseshorisont gir muligheten for innsikt i hittil ukjente perspektiver og for å forstå noe nytt slik at horisonten endres. Ifølge Rothuizen (2015, s. 127) er «pædagogen i sin måte at være-i-verden på [...] en øvet fortolker, en hermeneutiker der gjennom sin forståelse også subjektifiserer sig selv». I arbeidet med å fortolke, vurdere, forstå og ta stilling kan ikke pedagogen sette seg selv på utsiden. Han eller hun er alltid posisjonert, det vil si innfelt i situasjonen. Det å være pedagog er derfor forbundet med hvem man er. Dette perspektivet får betydning for hvordan jeg nærmer meg barnehagelærernes fortellinger og refleksjoner rundt deres erfaringer med forventninger fra ulike hold.

Metode og empirisk materiale

Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er fire fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere, 15 kvinner og 3 menn, som ble gjennomført høsten og vinteren 2019/2020. Tre fokusgrupper hadde fire deltakere fra samme barnehage, og én hadde seks deltakere fra samme barnehage. Barnehagene, to kommunale og to ideelle private, har mellom femti og hundre barn og er lokalisert sentralt på Østlandet i demografisk ulike områder. Jeg rekrutterte deltakerne gjennom eget faglig nettverk og ved hjelp av døråpnere, det vil si bekjente som bidrar til å opprette kontakt med aktuelle informanter (Thagaard, 2015, s. 66).

Studien følger forskningsetiske retningslinjer og gjeldende krav til samtykke og er meldt til Sikt. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene. I arbeidet med å transkribere intervjuene bestrebet jeg meg på å få med alt som ble sagt. Jeg la også til mine egne kommentarer om stemningen i samtalen, for eksempel at det var latter eller pauser, eller at de pratet i munnen på hverandre. Deltakerne er anonymisert; alle har fått fiktive navn, og dialekter og sosiolekter er omgjort til bokmål.

Hensikten med intervjustudien var å få ny innsikt i barnehagelærerens pedagogiske arbeid og barnehagens hverdagsliv. Det pedagogiske arbeidet utøves i hverdagslivet og i relasjonene mellom ansatte og barn. Derfor er det betimelig å stille spørsmål om hvorvidt intervjuet som forskningsmetode er egnet til å undersøke et praktisk felt, som dette er. Observasjoner eller feltstudier kan til forskjell gi forskeren førstehåndskjennskap til hverdagslivet i barnehagen som grunnlag for analyser og fortolkninger. Når jeg allikevel ikke valgte å gjøre observasjoner, er det fordi jeg primært er opptatt av den diskursive dimensjonen ved pedagogisk arbeid (Eik, 2015; Pettersvold & Østrem, 2017), det å kunne formulere verdier og begrunnelser og reflektere kritisk over egen praksis. Da var det mer nærliggende å intervju barnehagelærere. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 20) syn på det kvalitative forskningsintervjuet, søkte jeg å forstå pedagogisk arbeid i barnehagen sett fra barnehagelærernes side, og få innsikt i deres refleksjoner omkring erfaringer, vurderinger og valg. (For en mer inngående forskningsmetodisk diskusjon, se Eriksen, 2021.) For å få fram nyanser og ulike perspektiver, oppfatninger og refleksjoner valgte jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuer, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) er en form for kollektive utforskende samtaler som er kjennetegnet av en ikke-styrende intervjustil. Intervjuguiden ble utformet med tanke på å tematisere kompleksiteten i barnehagelærernes arbeid. Intervjuene startet med en innledende del der jeg inviterte barnehagelærerne til å snakke om hva det er viktigst for dem å bidra til i barns liv, og hvilke verdier det springer ut fra. Deretter ble de oppfordret til å fortelle om situasjoner der de har erfart dette i praksis. Formålet med dette grepet var å gi barnehagelærerne anledning til å tematisere sin egen forståelse av god pedagogikk. Jeg stilte spørsmål som: «Det med den gode barndommen – hvilke verdier berører det?» og «Har synet på barn vært det samme hele veien, eller tenker dere at det har forandret seg?». Arbeid i barnehagen foregår ikke isolert, men utøves på grunnlag av samfunnsmandatet, barns medvirkning, i samarbeid med barnas hjem, kollegaer i barnehagen, barnehagens eier og ulike samarbeidspartnere. Med tanke på dette, la jeg i intervjuguiden videre opp til refleksjon omkring barnehagelærernes erfaringer med forhold som kan spille inn og utfordre det pedagogiske arbeidet, og om ulike situasjoner der barnehagelæreren må gjøre vurderinger, ta stilling og handle. Her følger noen eksempler på spørsmål jeg stilte: «Hvordan ville barnehagedagen sett ut hvis det var det barna synes var viktig, som preget?», «Gir foreldrene uttrykk for hva de ønsker?», «Verdimessig og måten dere tenker pedagogisk på ... blir det utfordret i møte med andre?» og «Hvordan er det å være i den dialogen?».

I tråd med metodens hensikt, kollektiv utforskning og refleksjon, og å få fram nyanser og ulike perspektiver (Kamberelis & Dimitriadis, 2011), ble det gitt rom for at deltakerne kunne bringe inn temaer som de mente hadde relevans. Samtalene med barnehagelærerne foregikk i en veksling mellom refleksjoner rundt og svar på mine spørsmål, og refleksjoner og diskusjoner som løp fritt i gruppa. Dynamikken som skapes av fokusgruppas løse struktur, åpner for å belyse temaer forskeren ikke kan planlegge i forkant.

Fokusgruppeintervjuene ble allikevel ledet gjennom de planlagte temaene. I denne studien kjente deltakerne hverandre fra før. Det innebærer en risiko for at de tok med seg fastlåste mønstre og oppfatninger eller roller som hindret dem i å snakke fritt eller si det de mente. Jeg erfarte imidlertid fordeler ved at de kjente hverandre fra før, ettersom de ikke behøvde å bruke mye tid på å bli kjent med hverandre; de kunne komme raskere i gang med å reflektere.

Arbeidet med å analysere materialet har foregått som en hermeneutisk fortolkningsprosess. Jeg legger til grunn at intervjubasert kunnskap er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77) og konstrueres i fellesskap mellom de samtalende. Utsagn og informasjon som kommer fram, kan ha betydningsnyanser som innebærer at de ikke nødvendigvis lar seg sammenlikne på tvers av kontekstene. I gjennomgangen av det empiriske materialet har jeg derfor ikke vært opptatt av å gjøre sammenlikninger, men å identifisere hva barnehagelærerne forteller om forhold som spiller inn på det pedagogiske arbeidet, med tanke på å gjøre analyser på tvers av materialet (Thagaard, 2015, s. 181). Jeg har arbeidet ut fra en temasentrert tilnærming der jeg samlet, kodet og systematiserte en rekke utsagn som omhandler det overordnede temaet. I en temasentrert tilnærming knytter man kodeord som fremhever meningsinnholdet til utsnitt av materialet, og utvikler «kategorier som inneholder de utsnitt av teksten som omhandler det samme temaet» (Thagaard, 2015, s. 182). Gjennom kodingen oppdaget jeg at utsagnene på ulike måter handlet om forventninger som barnehagelærerne opplevde å bli møtt med. Denne identifiseringen lå til grunn for å arbeide videre med *forventninger* som et overordnet tema og dannet retning for det videre analysearbeidet. Jeg gjorde flere forsøk på å (1) systematisere tekstutdragene med tanke på å sortere forventningene tematisk i grupper, og (2) å undersøke barnehagelærernes refleksjoner og fortellinger om hvordan de forholder seg til forventningene. Som et ledd i arbeidet med kategorisering, laget jeg et kart der jeg samlet forventninger som omhandlet det samme temaet som grener. Dette var en møysommelig prosess fordi det var flere mulige tematiske tilknytningspunkter mellom forventningene. Kategoriene ble utviklet ved at jeg prøvde ut ulike sammensetninger og gjorde justeringer, og resulterte i seks kategorier som hver og en handlet om hvor forventningene kommer fra. Det er disse seks kategoriene analysen er strukturert ut fra.

Barnehagelærernes refleksjoner

Formålet med analysen er å få innsikt i hvordan barnehagelærerne forholder seg til forventninger fra ulike hold. Sitatene og tekstutdragene som presenteres utgjør en liten del av de utsagnene som først ble identifisert, og er valgt med tanke på å representere nyanser og perspektiver fra det empiriske materialet som bidrar til å belyse forskningsspørsmålet. Sitatene er valgt fordi de fungerer som eksempler på erfaringer, refleksjoner, meninger eller

perspektiver som fremkom i fokusgruppeintervjuene, som danner grunnlag for å utvikle et analytisk poeng. Noen sitater er valgt ut fra pragmatiske hensyn fordi de inneholder flere nyanser, og på den måten representerer flere andre sitater. Kategoriene som presentasjonen av materialet og analysen er strukturert ut fra, dreier seg om hvor forventningene kommer fra: forventninger (1) fra barn, (2) uttrykt i styringsdokumenter, (3) fra andre ansatte i barnehagen, (4) fra foreldre, (5) fra samarbeidspartnere og (6) utenfra.

Forventninger fra barn

Pedagogisk arbeid i barnehagen innebærer å daglig møte, forholde seg til og ta stilling til både uttalte og uuttalte forventninger fra barn. Det følgende eksempelet kan fortelle noe om å forholde seg til forventninger fra barn i form av direkte spørsmål om å få lov til å leke det de ønsker.

- Karianne:* Det var vel vi to når vi satt i sandkassa.
- Live:* Ja, vi tok oss i det selv.
- Karianne:* Ja, hvor ungene sa at det var noen som spurte om vi kunne hente vann og lage dam i sandkassa. Så satt jeg og Live egentlig litt godt, begge to, og så så vi på hverandre: «Å, må vi inn og hente vann», og så bare: «Hva er det vi sier nei til?»
- Live:* «Kan vi gjøre det nå?» Og så: «Nei.» Og så så vi på hverandre [de ler når de forteller] Jo ...
- Karianne:* «Hva er det vi egentlig sier nei til?»
- Live:* Ikke sant, vi var late [latter]. Det var det som var grunnen.
- Karianne:* Akkurat da barna ... Vi kan ikke reise oss opp her, og så må vi gå inn, og så blir det sandete, og så måtte vi ha bøtter, og så er det sand i vasken, og så ...
- Live:* Men det ble jo gøy, da ... Men vi hadde akkurat satt oss ned, og det var så godt [latter].

Karianne og Live forteller at de først sier nei til barnas ønske om vannlek, for så å ombe- stemme seg og si ja. Blikkvekslingen de forteller om, avslører det som senere kommer fram i utsagnet: «Vi var bare late.» Utsagnet er ærlig og utilslørt og innebærer en innrømmelse av at de ikke hadde noen god begrunnelse for å si nei. Det er ikke barnas spørsmål som umiddelbart synes å appellere til dem, men hverandres blikk. Når blikkene møtes, virker det som om oppmerksomheten skyves fra dem selv og over til barna, og skaper rom for å tillate den leken barna tar initiativ til. Å gå fra nei til ja er et valg av hvilke verdier de ønsker å gjøre gjeldende i møte med barna i denne spesifikke situasjonen. Fortellingen kan tolkes som uttrykk for at barnehagelærerne i situasjonen tar stilling til både hvilket handlingsrom de vil gi barna her og nå, og til hvordan de vil være pedagoger.

Forventninger uttrykt i styringsdokumenter

Noen av forventningene barnehagelærerne forteller om, kan karakteriseres som formelle forventninger. Disse omfatter forventninger fra politisk hold som er uttrykt i styringsdokumenter, for eksempel rammeplanen og kommunale planer, som definerer mandatet for pedagogens arbeid i barnehagen. Julie forteller om føringer i rammeplanen: «Det er jo klart og tydelig at vi skal følge rammeplanen, og der står det: 'Personalet skal, personalet skal ...' Så det blir sånn at man kanskje jobber litt snevert.» Når jeg spør Julie om «snevert» betyr at handlingsrommet blir lite, svarer hun: «Ja, det tenker jeg kan bli litt lite. Man tenker hele tiden på den risikoen, at du skal få det til, du skal følge planen som du har laget for denne måneden eller denne perioden, istedenfor å la barn være barn.» Julie forstår rammeplanens *skal* som konkrete krav, og hun oppfyller dem ved å utarbeide og følge planer for arbeidet. Hun gir uttrykk for at det er en konflikt mellom denne arbeidsformen og hensynet til barnet.

På spørsmålet om hvordan barnehagedagen ville sett ut hvis den ble styrt av det barna synes er viktig, svarer Live: «Jeg tror de [barna] bare kunne hatt det gøy med å leke på ulike måter [...] Jeg kunne forsvart at de bare lekte.» Jeg forstår hennes ønske om å forsvare leken som en anerkjennelse av lekens betydning i barns liv. Videre i samtalens forløp, sier hun: «Det er bare så vanskelig å få dokumentert det og vist det. Er det bra nok? Å få foreldrene til å forstå det [...] Det står i rammeplanen at vi skal dokumentere.» Å fylle dagen med lek fremstår som uforenlig med rammeplanens krav til dokumentasjon. Det som oppfattes som formelle krav, tilskrives en annen autoritet enn for eksempel hensynet til det lekende barnet. Det behøver ikke å bety at man mener at rammeplanens krav er viktigst, men viser kanskje at formelle forventninger lettere får overordnet betydning.

Konfliktene som i eksemplene ser ut til å oppstå mellom hensynet til barna og forpliktelsen til rammeplanen, finnes imidlertid også i rammeplanen. Rammeplanen har formuleringer om hva personalet skal, som i kravet til dokumentasjon, men samfunnsmandatet omfatter også anerkjennelse av barndommens egenverdi, og å ivareta barns behov for lek. Dette poenget illustrerer at det i styringsdokumenter kan finnes paradokser som av barnehagelæreren kan oppfattes som en form for konkurrerende forventninger.

Barnehagelærere gir også uttrykk for andre forståelser av rammeplanens forventninger: «Vi fyller rammeplanens krav i hverdagen generelt fordi vi planlegger alt vi gjør, fra bunnen av, og har tanker bak alt», sier Synne. De oppfatter ikke rammeplanens krav som noe de ufortolket skal innfri, men ser ut til å være i dialog med føringene når de planlegger. Karianne viser til barnehagens verdigrunnlag: «Jeg føler grunnsynet i rammeplanen ligger så likt vårt verdisyn, eller vårt grunnsyn.» Hun antyder med det at de i barnehagen legger bestemte verdier til grunn. At rammeplanen er i tråd med disse verdiene, er pedagogens fortolkning. Dersom man oppfatter rammeplanen som føringer som kan fortolkes, blir også de bydende formuleringene noe som kan fortolkes i lys av verdier og kunnskapsgrunnlag.

Forventninger fra andre ansatte i barnehagen

Noen av forventningene barnehagelærerne forteller om, finnes internt i barnehagen. Cecilie forteller at hun blir møtt med forventninger fra kollegaer: «Jeg jobber med noen som er veldig opptatt av at ting skal gå fort. At det skal være som en maskin, mens jeg føler at vi ikke har tid til de små øyeblikkene.» I møte med kollegaers forventninger om et høyt arbeidstempo, gir Cecilie uttrykk for at hun ønsker noe annet. Kanskje er Cecilies utsagn om tid til øyeblikkene uttrykk for hvordan hun ønsker å være pedagog? Hun forteller også om opplevelsen av å bli møtt med forventninger fra kollegaer når hun deltar i leken:

Jeg er veldig opptatt av å kunne leke med barna og vise hvordan man kan leke godt, og er egentlig glad i å leke. Jeg får *alltid* blikk, og jeg har fått kommentarer flere ganger. De sier: «Ja, men nå trenger vi at du er der borte.» Og så er det sånn: «Ja, men det er *tre* andre der borte hvor ingenting skjer, så da kan vel jeg ha *tjue* barn i fanget mitt!» Barna her er ikke vant til at de voksne leker, og når jeg leker, da kommer alle.

Det at barna samles rundt Cecilie i lek, tolker hun som uttrykk for at de behøver at hun er med. Blikk og kommentarer fra kollegaer tolker hun som uttrykk for at de mener hun burde gjort noe annet. Cecilie opplever at leken med barna trekker i én retning, og kollegaene trekker i en annen.

Forventninger fra foreldre

Barnehagelærere forholder seg til barns foreldre på daglig basis. Relasjonen til og samarbeidet med foreldre er noe jeg inviterer dem til å snakke om og som barnehagelærerne vier oppmerksomhet. Guro forteller om foreldre som skal hente barn:

De kommer inn og forventer fullt fokus i hvert fall av én voksen, og så har du åtte barn til. Men de er jo opptatt av å få en god tilbakemelding på hva som har skjedd. Jeg tenker at det daglige er viktig, spesielt på småbarn.

Foreldrene har fra sitt perspektiv forventning om informasjonsutveksling om barnet sitt. Dette er av betydning for pedagogen, som har forståelse for foreldrenes behov og samtidig ønsker å være tilstedeværende for de gjenværende barna. Det kan se ut som pedagogens perspektiv omfatter både ønsket om å imøtekomme foreldrenes forventninger og hennes egen forventning til seg selv om å ivareta barna.

Ingrids fortelling er en av mange, som omhandler erfaringer med foreldres forventninger til barnehagens arbeid med det pedagogiske innholdet:

Det er en ganske stor kontrast fra hva foreldre forventer når man har siste års barn i barnehagen, og hva vi tenker at vi *ikke* ønsker å gi dem. De kommer med en forventning om at man skal sitte og lære bokstaver og ha fokus på tall. Det må ikke gå på

bekostning av å være barnet som er nysgjerrig, læringen og lysten til å finne ut mer om ting. Vi er ekstremt tydelig på at: «*Dette* er det vi tenker at er et godt pedagogisk tilbud til femåringen.»

Foreldres forventninger om skoleforberedelse dreier seg i eksempelet om å lære bokstaver og tall. Det skiller seg fra barnehagelærerens syn på hva god pedagogikk er, der læring er knyttet til nysgjerrighet. Begge forståelsene kan tolkes som ønsker om å ivareta barnet og barnets mulighet for mestring i overgangen fra barnehage til skole, men de bygger kanskje på ulike forestillinger og kunnskap om hvilke forberedelser barn trenger. Pedagogene ser ut til å være innforstått med at forventninger fra foreldrene springer ut fra foreldres perspektiv, men deres egen tilnærming er basert på hvordan de fortolker og forstår den aktuelle situasjonen eller saken.

Forventninger fra samarbeidspartnere

Barnehagen har flere samarbeidspartnere, som barnevernet, helsestasjon, fagsentre og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Dette er spesialisttjenester som barnehagen henvender seg til og samarbeider med for å støtte og hjelpe barn og deres familier. I disse tjenestene har profesjonene kompetanse på andre fagfelt enn barnehagepedagogikk, og de arbeider med utgangspunkt i andre samfunnsmandat enn barnehagens. I intervjuene reflekterer barnehagelærerne rundt erfaringer med forventninger fra samarbeidspartnerne. Pål forteller om forventninger fra PPT når det gjelder utredning av barn:

«Men kanskje dere [barnehagepersonalet] må lage en utredning.» Og jeg tenker: Hvorfor skal jeg lage en utredning? Jeg er ikke psykolog, den kompetansen vil ikke jeg ha. Jeg mener at spesialistteamet må komme inn og si: «Den rollen tar vi oss av.»

Pål opplever å bli trukket inn i et spesialpedagogisk arbeid han verken har kompetanse til eller ønske om å gå inn i. I møte med forventningene markerer Pål en grense mellom sitt fagfelt og PPTs. Han understreker at deres kompetanse tar over der hans slutter. Det kan kanskje tolkes som en legitimering av og respekt for andres kompetanse, og en forståelse av at de arbeider med utgangspunkt i et annet mandat.

Andre forteller om forventninger fra samarbeidspartnere som står i motsetning til barnehagepersonalets grunnleggende verdier:

Karsten: De vil jo gjerne at vi skal ha litt sånn behavioristisk tilnærming.
Ingrid: Flere av dem vi har samarbeidet med når det gjelder PPT og fagsenteret, ønsker å hjelpe og veilede oss med å tilby ulike typer programmer. Bare følg disse programmene, så vil dere se en endring i atferd, eller ja, som kanskje vi ikke er helt enig i.

- Morten:* Det er som regel med belønning, at de får klistremerker, eller sånn som du oppdrar hunder.
- Synne:* ... og ikke subjekter.

Barnehagelærerne refererer til at programmene de blir tilbudt, bygger på en kausal logikk som påstås å sikre et bestemt resultat. De tar avstand fra en slik tilnærming ved å vise til synet på barn og barnets subjektivitet, og påpeker med det at en behavioristisk tilnærming ikke er forenlig med å møte barn som subjekter. Morten viser til betydningen av styrerens rolle: «Styreren har ofte vært med og sagt ganske tydelig at vi ikke vil ha noe belønningsopplegg i barnehagen.» Styreren markerer grensen for hvilke metoder barnehagen kan akseptere i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerne har dermed støtte fra styreren når de sier nei. I forlengelsen av Mortens utsagn sier Ingrid:

- Jeg tror nok både fagsenteret og PPT vet godt hva vi står for. Vi har hatt refleksjoner rundt verdisynet på barn. Vi *har* jo et samarbeid selvfølgelig, men vi kan være litt uenig om metoder og måter å møte ulike ting på.

Når barnehagelærerne bringer sine verdier og syn på barn inn i en felles refleksjon med samarbeidspartnere, bringer de samtidig inn etikken i diskusjonen om metoder. Det kan tyde på at de legger til grunn et pedagogisk perspektiv der det ikke skilles mellom pedagogikk og etikk. For pedagogen kan ikke valget av arbeidsmetoder reduseres til et spørsmål om effekt. Det er et valg som krever etiske vurderinger med tanke på å ivareta barnets subjektivitet.

Forventninger utenfra

Det jeg har valgt å samle under denne overskriften, er barnehagelærernes uttalelser om forventninger som verken kommer fra en bestemt gruppe eller barnehagefeltet internt. Her følger noen eksempler:

- Ingrid:* Samfunnet og politikere og alle utenfra-instanser presser på at nå skal også femåringene – denne grensen trykkes lenger og lenger nedover på årskull på barn.
- Cecilie:* Lovverk, rammeplan, temahefter ... ting som blir sagt av fagfolk i medier, altså, det er jo masse av det hele tiden. Vi får alltid trykket inn hvor mye det er vi skal gjøre.
- Torunn:* De har gjerne et økonomisk syn eller ser barn som vinning, og etterstreber å kunne tallfeste kvalitet. Å måle og sette tall som er lett å forstå, men det er ikke alt som nødvendigvis kan måles.

Forventningene ramses opp, og det framstår som et sammensurium av avsendere og virker diffust og massivt på en gang. Begrepet «utenfra-instanser» viser til at de som presser

på, hører til utenfor det barnehagepedagogiske fagfeltet. Torunn peker på at de som står på utsiden, kan ha andre interesser enn pedagogiske, at synet deres bygger på et økonomisk rasjonale og ideen om at kvalitet må tallfestes for å kunne vurderes. Kanskje utsagnet hennes kan tolkes som en bekymring for at dette rasjonale vil kunne fortrenge verdifulle dimensjoner ved det pedagogiske arbeidet?

Barnehagelærerne forteller om erfaringer med forventninger om å ta i bruk verktøyet «Tidlig registrering av språk» (TRAS):

De blir pålagt at alle må ta TRAS, og så: «Nei, forresten, det trenger dere ikke å gjøre. Bare ta TRAS på alle skolestarterne. Nei, forresten ... ikke ta dem, bare ta dem dere synes det er noe ...» Istedenfor at noen som har peiling, faktisk kan si: «Det er *dette* som trengs.»

Live peker på at forventningene er omskiftelige. Når forventningen om å bruke TRAS endrer seg fra å gjelde *alle* til *noen* og *ved behov*, oppleves de, slik jeg tolker Live, som vilkårlige og ikke faglig begrunnet. De følgende eksemplene er inne på noe av det samme:

Reidun: Det var mye motstand da TRAS-skjemaene kom. For det ble helt feil å jobbe med å se barns hundre språk og så kartlegge og skravere felt og finne masse feil ved en unge.

Monica: ... å se på mangelperspektivet.

TRAS representerer ifølge barnehagelærerne et mangelperspektiv knyttet til barns språk. Dette perspektivet resonnerer ikke med barnehagelærernes faglige kunnskap. Motstanden barnehagelærerne uttrykker, representerer etter mitt syn en faglig begrunnet motstand mot å lete etter feil og mangler hos barn. Mangelperspektivet trekkes også frem i utsagn som omhandler forventninger om å avdekke problemer tidlig:

Julie: Du skal prøve å sette inn tiltak så fort som mulig sånn at ikke skolen får det problemet. Vi skal se ting i barnehagen, observere, ha tiltaksplaner fordi barnet skal bli forberedt på samfunnet og skolen og ta lang utdanning. Man har det presset på seg og bruker veldig mye tid på nesten sånn «finn feilen», ikke sant? [...] Istedenfor å tenke at dette barnet er sånn, fordi alle kan ikke være like.

Forventningen om å være tidlig ute med å avdekke vansker hos barn oppfattes, tilsynelatende, av Julie som et press og medfører at barnehagelærerens blikk rettes mot å lete etter mangler hos barnet. Det er et pedagogisk ansvar at barn får den hjelpen og støtten de behøver, samtidig som det er et pedagogisk ansvar å verdsette det unike ved hvert enkelt barn. I møte med forventninger om tidlig innsats, uttrykker pedagogen i eksempelet motstand mot at oppmerksomhet i for stor grad rettes mot barns mangler.

Barnehagelærerne forholder seg til forventninger utenfra ved å vurdere og å ta stilling til dem. De stiller seg kritisk til forventninger som bygger på et økonomisk rasjonale, som har faglige begrunnelser de ikke kan slutte seg til, eller som involverer et syn på barn som mangelfulle.

Avsluttende diskusjon

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan barnehagelærere forholder seg til forventninger fra ulike hold. Analysen viser at hvordan de forholder seg, beror på hvordan forventningene blir fortolket og forstått, og hva forventningene springer ut fra. Noen ganger innfris forventningene. Fortellingen om vannleken i sandkassa og informasjonsutveksling med foreldre når de henter barna, er eksempler på det. Andre ganger kommer barnehagelærerne forventningene i møte, som når de forteller om kommunikasjonen med foreldre om forberedelse knyttet til skolestart, eller at de bringer etiske perspektiver inn i diskusjonen om metoder. Fortellingen der barnehagelæreren deltar i barns lek på tross av forventninger fra kollegaer som mener hun burde valgt annerledes, er et eksempel på å forholde seg kritisk og yte motstand mot forventninger. Barnehagelærerne gir også uttrykk for motstand mot forventninger fra samarbeidspartnere, og de er kritiske til noe av det de opplever som press utenfra. Forventninger utenfra som bygger på rasjonaler og kunnskap som fortrenger pedagogikkens verdier, framstår som forstyrrelser og støy som barnehagelærerne må forholde seg til, men som de ikke tilkjenner gyldighet.

Som ansatt i en samfunnsinstitusjon er barnehagelæreren forpliktet på et vedtatt mandat formulert i lov og rammeplan. Men som pedagog er barnehagelæreren også forpliktet på grunnleggende verdier som er mer allmenne og overordnet enn styringsdokumentene. Analysen av barnehagelærernes refleksjoner viser at de i møte med forventninger gjør reelle vurderinger, tar stilling og handler på bakgrunn av holdninger til og syn på barn og foreldre. De viser til forventninger de har til seg selv der lojaliteten til barnet og et etisk ansvar er det sentrale. Måten barnehagelærerne forholder seg til forventninger på, forteller altså noe om barnehagelæreren som pedagog.

Barnehagelærerne gir uttrykk for et ønske om å gi rom for barns og foreldres subjektivitet. Når de forteller om sine pedagogiske vurderinger, viser de til synet på barn, hensynet til barnet eller et ønske om å beskytte barndommen. Slik uttrykker de pedagogiske grunnverdier som de ønsker å gjøre gjeldende. De forteller om det jeg tolker som pedagogisk taktfullhet eller praktisk viten (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 178), en oppmerksom og fintfølende oppfatningsevne (van Manen, 1993, s. 113), og forståelse for det kontekstuelle og partikulære ved situasjonen (van Manen, 2016, s. 78). Van Manens (1993, s. 38) begreper om pedagogiske øyeblikk kan kaste lys over Cecilies utsagn om å få tid til *øyeblikkene*.

I dette utsagnet begrepsliggjør hun hvordan hun ønsker å være pedagog. Cecilies forståelse for situasjonen tilsier også at hun deltar i leken. Ved å inngå i sampill kan ikke pedagogen unngå å bringe seg selv i spill, sier Rothuizen (2015, s. 127). Det er som seg selv, og med sin forståelse av hva det vil si å være pedagog, Cecilie fortolker situasjonen og handler. Hun handler ut fra et pedagogisk perspektiv der ivaretagelse av barn, deres ønske om å leke og behov for støtte i leken er det primære.

Pedagogenes dømmekraft er forbundet med pedagogikkens normativitet, som innebærer å vurdere noe som bedre, viktigere eller mer ønskelig enn noe annet, på bakgrunn av bestemte verdier og formål. Forventninger uttrykt i rammeplanen er legitime føringer som barnehagelæreren er forpliktet til å realisere. Rammeplanen er dog ikke en selvforklarende oppskrift for hverdagslivet i barnehagen, men behøver å bli fortolket av pedagogen, hvis primære oppgave er hensynet til barn. Det ser ut til å være av betydning om man lar rammeplanen være førende for pedagogiske vurderinger og valg, eller om man legger pedagogikken til grunn for å fortolke rammeplanen.

Rothuizen (2015, s. 127) sier at pedagogen er en øvet fortolker, en hermeneutiker, i sin måte å være-i-verden på. Å være pedagog dreier seg om å vurdere hva som er relevant å gjøre i konkrete situasjoner, i lys av faglig kunnskap og grunnleggende verdier. Det hermeneutiske perspektivet kan åpne for å se de ulike forventningene som barnehagelærerne forteller om, som forståelseshorisonter. I møte med de ulike horisontene (jf. Gadamer, 2010, s. 271) er pedagogen situert i sin egen horisont og gjør et betydelig arbeid med å fortolke, vurdere og ta stilling til andre horisonter. Foreldrenes forventning om kommunikasjon når barn skal hentes, ser ut til å inngå i pedagogens horisont. Når pedagogen formidler hva barnehagen mener god pedagogikk er til foreldrene, inviterer hun dem til å ta del i sin forståelseshorisont, noe som kan åpne for at foreldrene innlemmer nye forståelser i sine horisonter.

I barnehagelærernes fortellinger er fortolkningsarbeidets pedagogiske dimensjon tydelig. Fortellingen om vannlek i sandkassa kan leses som et eksempel på det pedagogiske paradokset. Barnas handlingsrom og mulighet til vannlek går gjennom barnehagelærernes posisjon som beslutningstakere. Togsverd og Rothuizen (2015) skriver at paradokset ligger til grunn for å forstå den pedagogiske situasjonen som ubestemt, og at barns subjektiveringsmulighet beror på at det på forhånd ikke er bestemt hvem som får rett. De sier at god pedagogikk handler om hvordan man lever med paradokset. Det avgjørende her er ikke om barna får leke med vann, men eksempelet kan synliggjøre et vesentlig poeng, nemlig at barnehagelærernes stillingtagen er forbundet med et overordnet pedagogisk spørsmål. Det som ved første øyekast kan se ut som bagatellmessige episoder, kan si noe vesentlig om hvordan barnehagelæreren som pedagog møter barn, gir barn handlingsrom, realiserer verdier og tar faglig begrunnede valg.

Forfatteromtale

Marte Eriksen er utdannet barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Ansatt som universitetslektor ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet. Faglige interesseområder er pedagogikken i barnehagen, det usikre og kompleksitet i pedagogisk praksis, dømmekraft, pedagogisk takt og faglig skjønn og metodologi.

Referanser

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Buus, A. M. (2019a). Timeout – forbindelser mellom småbørnspædagogisk og evidensbasert metode. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 169–188). Cappelen Damm Akademisk.
- Buus, A. M. (2019b). *Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode* [Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet]. UC Viden. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174521574/Afhandling_Anne_Mette_Buus.pdf
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129–154). Fagbokforlaget.
- Eriksen, M. (2021). Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3), 121–134. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3792>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.

- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 545–561). Sage Publications.
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk* (B. Hansen, Overs.). Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1803)
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i3.860>
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15–26). Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 69–81.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7–36). Cappelen Damm Akademisk.
- Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk videnskap og dialogisk pædagogik: Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109–128). Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 226–245). Tanum-Norli.
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitusjonerne: Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet]. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57120047/Lines_PhD_afhandling.pdf

- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–261). Fagbokforlaget.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Caspar Forlag.
- van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- von Oettingen, A. (2015). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Lek – det som gjør livet verdt å leve. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47–66). Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263–300). Fagbokforlaget.
- Aabro, C. (2020). Pædagogers faglige meningsdannelser – i lyset af en stigende konceptutbredelse. *Tidsskrift for professionsstudier*, 30, 102–111. <https://doi.org/10.7146/tfp.v16i30.119293>
- Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet]. UC Viden. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174589676/ph.d._afhandling_Christian_Aabro_samlet_PDF_version_E_version_002_.pdf