

Kunnskap og symbolsk dominans – en studie av kampen om barnehagen



Bent Olsen

Professor i pedagogisk sosiologi, Pedagogisk institutt, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Gjennom fire ulike fortellinger fra barnehagepedagogikkens verden ser forfatteren på sammenhenger mellom makt og kunnskap, som barnehagens personale inngår i. Fortellingene sammenfattes i en serie av spørsmål om forholdet mellom forskning, profesjonsutdanning og barnehagepersonalets yrkesliv.¹

Å "ta det hele ovenfra og ned" er en utbredt vending i Danmark. Det betyr at man takler utfordringer "ovenfra" på en avvæpnende og nøktern måte, og holder bakkekontakten. Man tar med andre ord ikke uten videre autoriteter og deres fordringer for god fisk. I Norge hører man sjelden denne danske frasen. Her betyr det å behandle en annen person "ovenfra og ned" nærmest det motsatte, for eksempel at man er hoven eller arrogant eller snakker ned til noen som om han eller hun var underordnet. Om de norske aktørene i barnehagene, førskolelærerutdanningene og forskningen tar statens myndighetskrav "ovenfra og ned" på danskemåten eller mer lydig adopterer de gitte fordringene, er ikke godt å si. Men uansett om man befinner seg i Norge, Danmark eller midt imellom på danskebåten, er det strukturelle hierarkier å ta høyde for; hierarkier som kan være så snodige at de allerede kan ha tatt bolig i kropp og sinn til de pedagogiske aktørene før de selv vet om det.

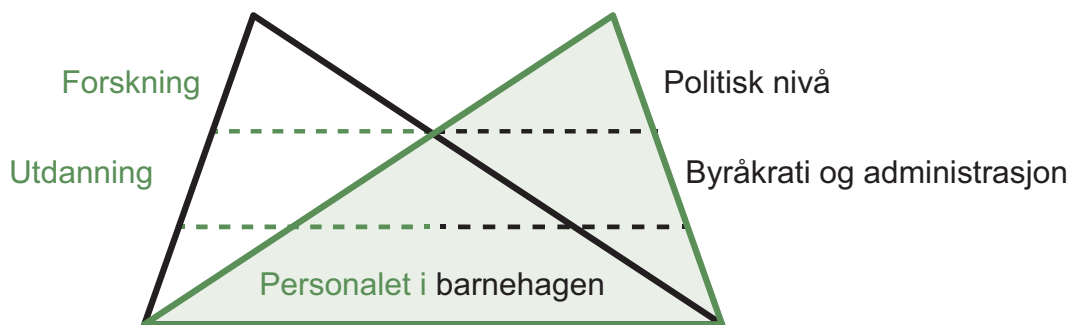
Fra bunnen av hierarkiene

Personalet i barnehagen møter hver dag barn og foreldre som vil dem noe. En situasjon som ligner på den hvor for eksempel også lærere, politi og sykepleiere står ansikt til ansikt med henholdsvis elever, fornærmede og pleietrengende. Omvendt har disse yrkesgruppene også en delegert legal myndighet til å ville oss noe, til og med om vi gjerne vil slippe, slippe innblanding i det vi mener er privat – det er vanskelig å like en fartsbot. Den myndigheten personalet utøver, er delegert ovenfra og ned gjennom et hierarki. Men det er bare det ene av barnehagepedagogikkens to hierarkier, det andre omhandler kunnskaper; begge er illustrert i figur 1.

Står man ved siden av assistenten og førskolelæreren i barnehagen, kan man se opp i myndighetshierarkiet.² Her fostres de politiske viljer i form av mål og mer eller mindre detaljerte forskrifter helt øverst i hierarkiet. Siden tar de administrative byråkratiene over, før det hele lander nede i barnehagen. På de politiske og byråkratisk-administrative nivåene, så vel som på det barnehagepedagogiske, vil det vanligvis herske

¹ Teksten er oversatt til norsk i samarbeid med lektor Astrid Irene Haugdahl og master i pedagogikk Ida Malén Gabrielsen.

² Egentlig kan man også se på forholdet mellom førskolelæreren og assistenten som et arbeidsdelt herredømme med den pedagogiske lederen øverst i hierarkiet. Følgende prosjekt viser imidlertid at det ikke er slik herredømmet i barnehagen fungerer: *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i børnehaven* (Olsen 2007).



Figur 1: Kunnskapshierarki og myndighetshierarki

varierende oppfatninger av hva barnehagens "samfunnsmandat" og "oppgaver" er, med derav følgende stridigheter. Samtidig pågår det også stridigheter knyttet til hvordan de tre nivåene kan og skal fungere sammen. I løpet av de seneste tiårene har det vært skapt samling om en lovende metafor: "styring" – for eksempel som "resultatstyring". Personalet kan således oppleve tap av et medbestemmende samarbeid med barnehagens styre samtidig som ledelsen etterpå gjør den enkelte personlig ansvarlig for eventuelle svikt.³ *New Public Management* med måling og kontroll av de målbare velferdsytelsene framstår som en både uimotsigelig og sterk kontroversiell retningslinje for møtet mellom en offentlig myndighet og "brukerne", som det ofte heter.

Det andre hierarkiet barnehagens personale står på bunnen av, knyttes til kunnskaper og deres legitime kilde: utdanning og forskning. Det er fortrinnsvis dette hierarkiet denne artikkelen tar for seg. Den legitime adgangen til å forvalte ansvar i barnehagen forutsetter – om ikke i praksis, så i alle fall prinsipielt – en gjennomført utdanning fra en tilsvarende anerkjent institusjon. På dette nivået fostres de legitime oppfatningene av pedagogikk og barnehage, akkurat som

man også formidler de legitime tolkningene av hva staten ønsker seg av den virksomheten studentene skal ut i etter endt utdanning. Over dette igjen kan man finne den barnehagepedagogiske forskningen, tidsskriftene og deres redaksjoner, som løpende sorterer hva som for tida kan og skal aksepteres som legitim kunnskap.

Kunnskapshierarkiet viser til ulik fordeling av bestemmende kunnskapsressurser og tilsvarende ulike muligheter for å ta eierskap til den pedagogiske kunnskapen. I den skisserte modellen defineres situasjonen med økende styrke, jo høyere opp man kommer i hierarkiene. Det er slik sett duket for blodige kamper mellom forskere, høgskolelærere og barnehagens personale. Og for lignende trefninger mellom de ulike nivåene i myndighetshierarkiet. Men her synes det imidlertid å herske fred, fordragelighet og en utstrakt tro på at det hele er ordnet på den best mulige måten. Organisert bråk og åpenlyse sosiale konflikter mellom de ulike nivåene er vanskelig å finne mer aktuelle vitnesbyrd om.

Følger man denne karakteristikken av samtykket et steg videre, kan man spørre hva denne harmonien beror på, og hvordan aktører i dominerte posisjoner har blitt forberedt til å akseptere hele arrangementet som rett og rimelig.

³ Rasmus Willig har beskrevet dette i bokessayet: *Umyndiggjørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur* (Willig 2009).

Hvordan står de to hierarkiene så i forhold til hverandre? Det kan modellen i seg selv ikke si mye om annet enn at de utøver de samme strukturelle effektene på barnehage og personale i form av opp-ned-dominansen. Mellom hierarkiene kan det herske like mye konsensus som spenninger, uten at det nødvendigvis blir mye bråk av det. I barnehagen kan den pedagogiske styreren gjøre fordringer på for eksempel bruk av bestemte pedagogiske konsepter som viser seg å krasje med den hverdagslige sammenhengen som det øvrige personalet forsøker å opprettholde. Og universitetslæreren kan se oppgitt på alt, mens evalueringsregimer, tellekanter og forspilte årsverk på søknader innenfor forskningens kvasimarkeder har ranet oppmerksomheten fra det vitenskapelige arbeidets eget langsiktige moment.

Heisen

Forestillingen om to heiser som suser gjennom hierarkiene for til slutt å stoppe nede i barnehagen, er muligens like enkel som den er naiv. Ikke desto mindre kan man støte på en slik umiddelbar forventning i den barnehagepedagogiske faglitteraturen om at man helt "naturlig må forvente" at rammeplaner for barnehagen "blir tatt på alvor og fulgt opp" av personalet i barnehagene (jf. Søbstad 2007). Det er imidlertid vanskelig å se for seg pikkoloen som på denne måten går ut av heisen og inn i barnehagen med en brevbunke av fagmorske myndighetsforskrifter til personalet. For eventuelt i etterkant å ta med beretninger fra frontlinja tilbake til de byråkratiske og politiske etasjene.

Med de fire fortellingene skal jeg nå prøve å vise hvordan både studenter og personalet i barnehagene tar definisjoner av situasjonen på seg som andre har "sendt ned til dem". Den første fortellingen er erfaringsbasert og utspiller seg innenfor høgskolens videreutdanning av førskolelærere.

Underkastelsens magi

Som lærer for drevne førskolelærere på videreutdanning kan man oppleve denne opp-ned-dominansen når deltakerne tilbakeholdende og kun motstrebende går med på å gi beretninger fra sitt eget yrkesliv tyngde. Prøver man som underviser å sette deltakernes praksis på dagsordenen i sin egen rett, kan man møte motstand, i alle fall til å begynne med. Studentenes miskjennelse av det praktiske hverdagslivet i barnehagen kan bero på at de heller har gitt etter for vekten av utdanningens tause definisjoner, som gir tekst, tale og intensjon forrang for kropp og handling.

Det kan oppleves som om studenten undergår en magisk forvandling på vei gjennom svingdøren til høgskolen: Hun overtar uten videre et helt annerledes sett av antakelser enn dem hun kom med. De symbolske spillene i denne dominansrelasjonen mellom de som skriver og snakker og ellers ikke gjør noe, og budskapenes utøvende mottakere i barnehagene, illustreres også i denne lille casen.

Kom og hør, små barn!

Teksten "Guldminen" er fra en av de rapportene som ledsaget de førskolelærerpedagogiske læreplanene i Danmark, tilsvarende den norske rammeplanen for barnehagen, og er et lite eksempel på hvordan den symbolske dominansen utøves:

"I arbejdet med Guldminen tegner der sig løbende forskellige temaer. Temaer, som på forskellig vis belyser og perspektiverer, hvad læring i dagtilbud vil sige, og hvordan man arbejder med det. Disse temaer vil sandsynligvis blive omdefinert løbende – det er en del af processen. Her står temaerne i den form, der viser sig på nuværende tidspunkt i guldminearbejdet." (Olsen 2009:20)

Slik inviterer prosjektkonsulentene barnehagens personale med inn i de første forsøkene med læreplanene. Det virker jo som en helt grei og tilforlatelig måte konsulentene her relaterer seg til personalet på. Men prøv så noe helt annet: *Forestill deg at du er "førskolelærer"* med en gruppe "barnehagebarn" foran deg som gleder seg til å få lest opp en spennende historie. Les så sitatet fra "Guldminen" en gang til med den tilhørerskaren. Ja, ikke sant, teksten fungerer ganske fint som måten en voksen "snakker" til små barn på!

Det er en studie i seg selv å finne ut av hvordan prosjektmakerne på den måten klarer å infantilisere sin relasjon til personalet i barnehagene. Det fremmes naturligvis av at man råder over et såkalt universaliseringsverktøy som man kan tale på manges vegne ved hjelp av. De pedagogiske læreplanene er nemlig verken kunnskapsfeltets eller den barnehagepedagogiske personalgruppens egen oppfinnelse. Læreplanene kommer derimot med den autoritet som knytter seg til staten, som i økende grad vokter over hva som er nødvendig, riktig og nyttig. Det kan vanke skraper hvis man setter seg opp imot de gitte kravene, men desto større er også belønningene hvis man ikke gjør dette og aktivt tar det hele på seg som unngåelig. Jo høyere opp man kommer i hierarkiet, i desto større grad kan man spille med spillereglene (Bourdieu 1996:85–87). Det kommer det et eksempel på her.

En nymotens fiksjon: "å reflektere over sine egne handlinger"

Ambisjonen om at førskolelæreren skal få inngående kjennskap til sine egne handlingers detaljer og hva de måtte føre med seg, sammenfattes gjerne i en fordring om "å reflektere over sin egen praksis". Det innebærer at man med bevissthetens og språkets kraft skulle være i stand til å innhente hva som hendte mellom tidspunkt A og B, og deretter rekonstruere det i full skala, slik at de tilkjempede kunnska-

pene kan settes inn som en unik, fremadrettet ressurs. Selv om det ikke ser ut som det eksisterer noen handlingsteori som kan godtgjøre at alt dette overhodet skulle være mulig, er det en etablert ambisjon man svært ofte støter på innenfor det pedagogiske området, nærmest som en faglig dyd. Det er fremdeles en gåte hvor denne historisk sett relativt nye ambisjonen stammer fra. Om dette kan det bare gjettes. Spredningen av modeller og rammeverk slik som Donald Schöns *The reflective practitioner*, Lave og Wengers *Situated learning* og lignende kan ha vært blant fødselshjelperne. Hele bølgen av pedagogiske forsknings- og utviklingsarbeider kan også ha fremmet refleksjonsambisjonen, det kan også kravene om evaluering og dokumentasjon med Bologna-prosessen som lokomotiv (NOKUT 2012).

Men kanskje er denne ambisjonen, dette programmet for "refleksjon over egen praksis", alene reservert for andre, i dette tilfellet studentene og det barnehagepedagogiske personalet, uten å være et anvendt aktivum for høgskolelærerne selv – for "her inne er det på en måte noe annet"? Og smetter man inn på universitetet med dette eksperimentelle spørsmålet, vil professoren virre et par ganger med hodet akkurat så distré og fraværende som det er mulig, og på dette punktet er det ikke mye som er umulig. Med tålmodighet kan man få en lang – og som det seg hør og bør – dypsindig og saklig forklaring på at det med "refleksjoner" altså ikke helt duger i universitetspedagogikken, men alene i barnehagepedagogikken. I embets medfør kan verken høgskolelektoren eller professoren unnså seg refleksjonsfordringen, selv om det reelt sett er det de gjør, men de er i en posisjon hvor de har adgang til å jukse med spillereglene på sin egen måte.

De tre fortellingene beretter på hver sin måte om det samme, nemlig hvordan dominerte posisjoner i bunnen av de to hierarkiene tar definisjoner av situasjo-

nen på seg, som andre har utarbeidet til dem og for dem. Skildringene antyder at både dominerende og dominerte finner seg til rette i posisjonene – rollene om man vil – uten å bråke. Intet tyder imidlertid på at det skulle ligge bevisste strategiske beregninger bak, det er ikke "beregneende undertrykkere" som står overfor "undertrykte" som "bevisst" underkaster seg.

Det dreier seg om hvordan aktører forberedes til å innta og akseptere plassene sine innenfor sosiale maktstrukturer. Og det er selvsagt et omfattende spørsmål innenfor samfunnsvitenskapene, pedagogikken inklusive. Bidragene kommer fra Marx' og Engels begreper om utbytting, fremmedgjøring og falsk bevissthet, Gramscis teori om hegemoni og Bourdieus teoretiske og empiriske analyser av symbolsk makt. Effektiviteten til den symbolske makten beror ifølge Bourdieu på at den ikke erkjennes som maktutøvelse, men benektes over en lav sko av både dominerende og dominerte, og uten at noen av partene nødvendigvis kjenner seg selv igjen i de rollene.

Hvordan går det til at en objektiv makt på denne måten miskjennes av alle partene, forvandles og etter hvert aksepteres som en helt selvfølgelig eller "naturlig" orden? Det beror grunnleggende på at makten utøves i en relasjon av "symbolsk vold" dominerende og dominerte imellom. At volden er "symbolsk" og ikke fysisk, beror på at den virker gjennom betydninger som en akseptert "definisjon av situasjonen". "Vold" kan høres ut som en voldsom måte å ordlegge seg på, men viser til de påføringene der de dominerte forberedes til å anlegge de dominantes syn på seg selv. I så måte er de dominerte selv med til å konstruere den symbolske makten, som ikke kan utøves annet enn i et samarbeid med dem som skal adlyde den (Bourdieu 1999:178). I tillegg er den symbolske volden vilkårlig, idet den ikke er effektueringen av noens vilje eller plan, men det er den som gjelder, her og nå under de rådende styrkeforholdene innenfor

hierarkiene. Den harmoniserende samstemte tro på kunnskapshierarkiets "naturlige" orden er nettopp en tro, hvor alle møter hverandre som trofaste (Bourdieu 1996). Aktører på alle nivåer er alle produkter av de strukturer de innehar posisjoner i, allerede utrustete med de persepsjonsmatriser og handleberedskaper som posisjonen gir adgang til. Lydigheten kommer altså ifølge Bourdieu *ikke* av at man

"... mekanisk underkaster sig en styrke, eller på den måten at vi bevisst godtar en gitt orden (eller ordre). Overalt i den sosiale verden er det forskjellige former for *kallen til orden* på spil. Disse signaler har utelukkende en effekt når de møter agenter som på forhånd er disponerte for å legge merke til dem, – de vekker noen kroppslige disposisjoner som ligger dypt begravet i agentene, uten at passere igjennom agentenes bevissthet og uten at være gjenstand for nogen beregning." (Bourdieu 1997:125–126; min oversettelse)

Man må altså finne inn til de kroppslige disposisjonene for å få tak i hvordan personalet i barnehagene forberedes til å anlegge de dominantes syn på seg selv, og slik innta plassen sin i bunnen av de to hierarkiene. At barnehagepersonalet ingenlunde "underkaster" seg en "mekanisk tvingende makt" kommer fram i den fjerde og siste fortellingen.

Hva synes du best om: autonomi eller konformitet?

Dette spørsmålet svarte 700 førskolelærere og assistenter i 80 danske barnehager på i et spørreskjema om pedagogiske preferanser. Et av dilemmaspørsmålene omhandlet barns "gode manerer", med denne innledende oppfordringen: "Her kommer noen utsagn om pedagogikk i barnehagen. Synspunktene kommer to og to: Kryss av ved det ene i hvert par som du synes best om:

Av mine barn / kommende barn krever jeg absolutt ikke at de skal si "takk for maten" etter et måltid, da det er et utdatert og tomt ritual, som dessuten signaliserer underdanighet. (A)

Som forelder / kommende forelder legger jeg stor vekt på at barn sier "takk for maten" når de er ferdige med et måltid, det er både et velkjent ritual og en måte å vise andre respekt på. (K)

Spørsmålene appellerer helt åpenbart til respondentens private etos mer enn til den offisielle; "etos" betegner en kroppslig iboende, praktisk og umiddelbar moralsk grunninnstilling. De to spørsmålene går direkte til respondentenes – og kanskje også til leserens – følelser. Man får fort fornemmelsen av at utsagnene har helt forskjellig valør: Man kan ikke like dem begge to på én gang. Utsagn A er kjennetegnet ved autonomi og individualisering, mens B legger vekt på konformitet og samholdighet med en gruppe. Hva foretrekker respondentene: barnesentrert autonomi (A) eller den kontinuitets- og stabilitetsorienterte konformitet (K)? Svaret kommer i tabell 1.

I de familiene som personalet lever i som foreldre, eller forestiller seg å etablere seg i, er det en overveldende tilslutning til kravet om at barna skal og bør si "takk for maten" ved måltidets slutt (88,5 prosent). Nesten ni av ti hyller altså stabile konvensjoner, som

knytter barna til voksgenerasjonen framfor autonomi og individualisering.

Hva skjer dersom vi følger personalet fra privatsfæren og inn i barnehagen? Her skal det igjen velges ett blant følgende to alternativer – resultatene framgår av tabell 2 (side 12):

Barnas høflige opptreden og gode manerer er ikke viktige pedagogiske mål for meg, da slikt bare kommer til å bremse deres initiativ og viske ut deres personlige egenart. (A)

Barns høflige opptreden og gode manerer skal man prioritere, da det gir mer selvsikre barn, som lettere blir integrert med andre. (K)

81,1 prosent har altså en konformitetspreferanse framfor en autonomipreferanse (18,9 prosent). Som ved spørsmålene om privat etos finner man altså også innenfor den fagoffentlige etos en særdeles sterk orientering mot gruppe og konformitet framfor autonomi og individualisering.

Mens 79,1 prosent av de førskolelærerutdannede orienterer seg mot konformitetspreferansen, er den relative andelen en anelse større blant assistentene, nemlig 87,2 prosent – faktisk er det bare 4 prosent av assistentene som skal forandre mening for at bildet blir helt identisk. Man kan altså ikke tillegge en gjennomført førskolelærerutdanning særlig betydning for

Takk for maten	Total	%
(A) Autonomi og individualisering	76	11,5
(K) Konformitet og gruppe	584	88,5
Total	660	100,0

Tabell 1: Assistenters og førskolelærerutdannedes valgsvaer på to preferansekategorier, temaet privat etos, N og prosent

Barnas opptreden i barnehagen		Stillingsgruppe		Total
		Førskole- lærere	Assisterter	
(A) Autonomi og individualisering	N	108	21	129
	%	20,9	12,8	18,9
(K) Konformitet og gruppe	N	409	143	552
	%	79,1	87,2	81,1
Total	N	517	164	681
	%	100,0	100,0	100,0

Tabell 2: Assistenters og førskolelærerutdannedes valgsvaer på to preferanse kategorier, temaet offentlig etos, N og prosent

denne forskjellen i svarprofiler mellom førskolelærere og assistenter.

Men har ikke respondentene misforstått det hele, og over en lav sko svart "feil"? Jo, det har de.

Det store flertallet av både assistenter og førskolelærere er på bærtur dersom man bedømmer dem ut fra denne antakelsen: "De legitime barnehagepedagogiske forestillingene håndhever barnesentrert autonomi som den riktigste, som man derfor bør slutte seg til." At én oppfatning er mer "legitim" enn en annen, betyr at den har blitt både den dominerende og eneste riktige, slik som den formidles og forvaltes av posisjoner som har et mandat til å utøve nettopp den symbolske dominans.

Fra nå av kan det virkelig bli sammensatt, fordi vi egentlig må veien innom en studie av hvordan legitime og ikke legitime oppdragelsesverdier fordeler seg i samfunnets hierarkier. Holder vi oss til det barnehagepedagogiske minisamfunnet av forskning, utdanning og barnehager, kan man spørre underviserne på førskolelærerutdanningene hvordan de fortolker og vurderer svarprofilene i de to tabellene. Det vet vi av

gode grunner ikke, men hva med litt kvalifisert spekulasjon her på tampen?

Med barnehageområdets historiske tyngde i barnesentrerte antiautoritære barnehagepedagogiske forståelser, kombinert med psykologiseringens implisitte fordringer om å skåne det særlig barnlige, er utdanningene nærmest forprogrammerte til å rendyrke autonomiverdier (jf. Olesen 2004). Så når rundt åtte av ti i barnehagene går inn for konformitet, blir det nok ikke et skudd i blinde å anta at underviserne ved de pedagogiske utdanningsinstitusjonene håndhever akkurat det stikk motsatte. På den premissen vekker den pedagogiske arenaen åpenbart noen helt andre disposisjoner enn dem barnehagelærerutdanningen vekker blant dens lærere.

"Er det ikke noe man kan gjøre med det?"

De ulike posisjonene i hierarkiene vil ha ulike måter å "definere situasjonen" på. For eksempel vil den kommunale embetsmannen som jobber i offentlig byråkratisk forvaltning, se på barnehagene på en annen måte enn høgskolelektoren, som igjen kan ha en helt annen oppfatning enn assistenten i barnehagen. De ulike posisjoner i hierarkiene vil typisk være involvert med hverandre i kamper om hvordan et pro-

blem skal beskrives og en situasjon defineres. Slike investeringer kan sidestilles med kommentatoren av håndballkampen, som ikke har tatt plass i kommentatorboksen, men derimot triller med rundt inne i ballen. Og inne i dette turbulente mørket kan det jo være vanskelig for alle aktører å få oversikt over spillet. Likevel kan man forsøke å spørre om det ikke "er noe å gjøre med det" ved for eksempel å endre på spillets posisjoner, regler og resultater. Det er i så måte en ny problemstilling, som ikke kan oppløses ved å "endre mentaliteten" gjennom en storstilet "taleterapi" eller ved å innføre begreper som "falsk bevissthet", "falsk ideologi" eller gi seg hen til maktrelasjonenes overfladiske "diskursive" skjær (Bourdieu 1999). Å høste vitenskapelig og annen kunnskap om de ulike maktrelasjonene er alltid allerede bakt inn i maktstrukturene. I tillegg kan de ulike posisjonene i de to hierarkiene ha forskjellige interesser sett i forhold til hvilken kunnskap som skal mobiliseres – og om maktanalyse skal inngå i den faglige refleksjonen i det hele tatt. Det kan imidlertid være svært lite utbytte å høste ved å investere i denne formen for "kritisk kapital". For etter hvert som staten har monopolisert hva som er legitimt å behandle også i barnehagepedagogisk forskning og utdanning, vil man ifølge Bourdieu (1997:97–98) være forledet til villig og trofast å ta over de tankene staten allerede har tenkt på området (Olsen 2011).

De reiste problemstillingene rundt pedagogikk, makt og kunnskap har en lang historie innenfor samfunnsvitenskapene, pedagogikken inkludert. Denne artikkelen har kun løftet fram en ørliten del av den. Det går naturligvis ikke an å komme med fromme oppskrifter på "hva som må gjøres". Som alternativ og avslutning kan poenget med artikkelen kanskje best illustreres med en liten katalog over opplagte forskningsspørsmål, hvor noen allerede har blitt reist og behandlet tidligere i den skandinaviske pedagogiske forskningen:

- Er det slik at barnehagepersonalet har en annen sosial opprinnelse og kulturell bakgrunn enn de som jobber med barnehagelærerutdanning og forskning, og dermed tilbøyelige til å behandle pedagogiske spørsmål på en enn litt annen måte?
- Hvilke kunnskapsprofiler kjennetegner pensum og undervisning på de pedagogiske utdanningene, i hvilken utstrekning reflekteres for eksempel sosiale klasseforskjeller og den maktrefleksjonen som denne artikkelen har presentert?
- Hvordan har fagporteføljen til de ulike pedagogiske utdanningene endret seg over tid, og hvordan har den relative betydningen av tilnærminger som filosofi, sosiologi, psykologi mv. endret seg over tid?
- Hvilken plassering har ulike statlige føringer for innholdet i utdanning og forskning, i hvilken utstrekning smugles det inn mer eller mindre erkjente for forståelser?
- Hvilke former for dominansrelasjoner utspiller seg mellom prosjektentreprenører og de praktisk pedagogiske utøverne innen såkalt forsknings- og utviklingsarbeid på områder som målsetting, initiering, kommunikasjon, deltakelse, evaluering og legitimering?
- Hvor utbredt er ulike pedagogiske konsepter i barnehagene, hvordan produseres de og av hvem?
- I betraktning av at rundt 2/3 av personalemassen i de norske barnehagene er assistenter: Tilhører den norske barnehagen førskolelærerne eller assistentene?
- Er de privateide barnehagene i Norge kommersielle serviceleverandører til en kundekrets av foreldre og barn, hvor pleie av omdømmet har tatt over pedagogikkens plass?

Litteratur

- Bourdieu, P. (1996): *Symbolisk makt*. Pax Forlag.
 - Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.
 - Bourdieu, P. (1999): *Meditasjoner. Méditations pascaliennes*. Pax Forlag.
 - Bourdieu, P. og L. Wacquant (1996): *Refleksiv sosiologi. Mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
 - NOKUT (2012): *Søkerhåndbok for akkreditering av studier*.
 - Olesen, S. G. (2004): *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Forlaget PUC
 - Olsen, B. (2007): *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbeidsdelinger og opdragelsespraksis i barnehaven*. Forlaget PUC.
 - Olsen, B. (2009): *Når pædagogikken bringer mennesker sammen – en reise gjennom byens sociale geografi og alle dens barnehaver*. VIA/Systeme.
 - Olsen, B. (2011): "Dannelsespraksiser uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagepedagogiske feltet". I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forlag.
 - Rasmus, W. (2009): *Umyndiggjørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*. Hans Reitzels Forlag.
 - Søbstad, F. (2007): "Rammeplanen i et kritisk lys". I Moser, T. & Röhle, M. (red.): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Universitetsforlaget.
-