

Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting

Anton Havnes

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Contact corresponding author: anton.havnes@oslomet.no

ABSTRACT

As typical for professional education, early childhood teacher education (ECTE) aims to integrate knowledge from a wide range of disciplinary fields. With the 2013 reform of the Norwegian ECTE national curriculum the 10 disciplinary subjects have been replaced by 6 integrated “knowledge areas”. Research has documented that this shift in curriculum design has been problematic; the old structure seems to prevail in the new model. While acknowledging the essence of integration in professional knowledge, this article critically discusses the rationale for the 2013 reform of the ECTE curriculum. Building on recent research on professionalism and a historical analysis of the Norwegian ECTE education curriculum, the article recommends a fundamental rethinking of the design of integration of subject fields in ECTE.

Keywords: *early childhood teacher education, higher education, integration, professional education, professionalism*

Innledning

Barnehagelærerutdanning (BLU) fikk ny rammeplan i 2013. Målet med planen var å skape en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Den mest grunnleggende endringen var innføringen av ny

Manuscript received: 05.05.2020. Manuscript accepted: 03.08.2020.

©2021 A. Havnes. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>

fagstruktur. De ti fagene som utdanningen hadde bestått av ble slått sammen til seks kunnskapsområder: *barns utvikling, lek og læring; samfunn, religion, livssyn og etikk; språk, tekst og matematikk; kunst, kultur og kreativitet; natur, helse og rørsle; ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. I hvert kunnskapsområde skal fagdidaktikk, pedagogikk og praksis koples, både innholdsmessig og organisatorisk (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Samtidig skal de enkelte fagene bestå. Pedagogikkfaget ble gitt funksjon som sammenbindende fag i alle kunnskapsområdene, med særlig ansvar for integrasjon og profesjonsretting. Studiemodellen ble utarbeidet av et bredt sammensatt rammeplanutvalg etter en nasjonal evaluering av den tidligere førskolelærerutdanningen¹ (NOKUT, 2010).

Studier har vist at etableringen av de integrerte kunnskapsområdene har vært krevende for institusjonene, både faglig og organisatorisk. Studiemodellen utfordrer tradisjonell akademisk tenkning og kulturene i de ulike fagene (Bjerkestrand et al., 2017). Integrasjonen av fag i kunnskapsområdene har skapt betydelige faglige spenninger innad i kunnskapsområder (Bjerkestrand et al., 2017; Dybvig & Jæger, 2018; Eide et al., 2017; Lyngtun, 2017; Sataøen & Fossøy, 2019). Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018) ser det som nødvendig med bl.a. en kritisk vurdering av grunnstrukturen med kunnskapsområder og en styrking av pedagogikkfaget og spillet mellom barnehagefeltet og BLU. De anser at praksisinnretningen er styrket, mens utdanningen anses som å ha blitt svakere akademisk.

Denne studien søker å analysere de problemene i utdanningen som den nye strukturen er ment å løse, og å identifisere og etterprøve de faglige vurderingene som studiemodellen bygger på. Vekten er særlig på «kunnskapsområder» som faglig struktur og integrasjonsprosjekt. Siden rammeplanutvalget knytter begrunnelsen for innføringen av kunnskapsområdene til sterkere profesjonsretting av utdanningen, er det også et tema. Artikkelen går mer i dybden på å analysere bakgrunnen for utdanningsreformen, og faglige begrunnelser for den, enn andre studier har gjort. Det gjelder særlig ved at den har et historisk perspektiv og trekker inn bl.a. tidligere rammeplaner og endringer i utdanningens kontekstuelle tilhørighet og forankring.

Analysen tar utgangspunkt i tre spørsmål. Først, hva var bakgrunnen og begrunnelsene for å organisere fag i bredere, fagovergrepene kunnskapsområder? Spørsmålet fordrer en historisk undersøkelse av utviklingen av faginnholdet og -strukturen i utdanningen, problemer som har krevet omleggingen av studiet og begrunnelsene for omleggingen. Deretter, er kunnskapsområdene et godt redskap for å realisere intensjonen om en integrert, profesjonsrettet utdanning?² Det kan undersøkes empirisk ved

-
- 1 I artikkelen brukes termen barnehagelærerutdanning også for utdanningen før endringen av navnet.
 - 2 Forskriften legger også vekt på at utdanningen skal være forskningsbasert. Det er et tema som ikke følges opp i denne analysen. Den nye rammeplanen har flere aspekter som ikke følges opp her, f.eks. faglig fordypning, gjennomgående tema og innføring av bacheloroppgave. Ny modell for praksisorganisering tas ikke opp særegent, men er både en konsekvens av, og delvis motiv for, innføringen av kunnskapsområdet.

å se på forskning på den nye studiemodellen og kunnskapsområdene som faglige enheter, men kan også drøftes teoretisk, som reiser det tredje spørsmålet. Hvordan skjer faglig integrasjon i profesjonskunnskapen? Vi tar her et profesjonsteoretisk perspektiv, med vekt på forskning som setter søkelyset på fellestrekk ved profesjonskunnskap og -utdanning, på tvers av ulike profesjoner (Grimen, 2008; Grimen & Molander, 2008; Smeby & Sutphen, 2014).

Artikkelen presenterer først prosjektets metodiske design, deretter et profesjonsteoretisk perspektiv på integrasjon i profesjonskunnskap og profesjonsutdanning. Så drøftes utfordringene med faglig integrasjon i barnehagelærerutdanningen i et historisk perspektiv, med vekt på utviklingen av utdanningen fra ca. 1970, da utdanningen fikk sin første rammeplan (Lærerutdanningsrådet, 1971). Neste seksjon tar opp evalueringer av utdanningen og grunnlagsmaterialet for studiereformen, før en kort sammenfatning av barnehagene som profesjonsfelt og utfordringer for utdanningen. Til slutt diskuteres modellen med kunnskapsområdene i lys av et profesjonsteoretisk perspektiv på utfordringer med integrasjon i profesjonskunnskap.

Design og metode

Prosjektet bygger metodisk på dokumentanalyse og en kvalitativ innholdsanalytisk (*content analysis*) tilnærming (Bengtson, 2016; Krippendorff, 2004; White & Marsh, 2006). I innholdsanalyse er målet å undersøke et gitt problem eller det analytiske konstruktet (her faglig integrasjon i profesjonsutdanning) i en bestemt kontekst (her barnehagelærerutdanning) gjennom å analysere relevante tekster. Det analytiske konstruktet avledes fra teori, tidligere forskning eller erfaring. Målet er å trekke slutninger om fenomenet, spesielt for den aktuelle konteksten, men også i en bredere sammenheng. Forskningsprosessen er drevet av problemstillingene, som vist ovenfor. En sentral del av forskningsprosessen er å identifisere tekstene som utgjør datamaterialet, og det er en pågående aktivitet gjennom forskningsprosessen. Analysen her er basert på ulike typer dokumenter:

- styringsdokumenter (rammeplaner, forskrift og nasjonale retningslinjer)
- nasjonale evalueringer av utdanningen
- rapport fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU)
- underlag for møter i rammeplanutvalget (innkallinger, dagorden, referater og notater) publisert på nettstedet Rammeflu (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011a), der arbeidet i Rammeplanutvalget for ny førskolelærerutdanning ble dokumentert.³
- rapporter fra Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen
- litteratur om utdanningen og dens historiske utvikling

3 <https://www.inn.no/prosjektsider/rammeflu>. Dette er en ressurside med referater fra møtene m.m. Etter intervju med nestleder i Rammeplanutvalget ble et notat fra utvalgsledelsen, RU 2011/20, også gjort tilgjengelig og trukket inn i analysen. Det ble lagt fram for utvalgets tredje møte, men ikke offentliggjort på ressursiden.

- forskningslitteratur om den nye studiemodellen
- forskningslitteratur om profesjon, profesjonell kunnskap og profesjonsutdanning

De ulike typene dokumenter belyser ett eller flere av forskningsspørsmålene og har ulik status i analysen. Eksempelvis er policy-tekster er normative, forskning er kritisk-analytisk og følgeforskning er deskriptiv. Evalueringsrapporter er faglig-politiske, mens NRLU-rapporten er et innspill fra en aktør i en faglig-politisk prosess. Analysen er en prosess der forskeren tolker hvordan tekstene på ulike måter kan belyse fenomenet, ut fra hva de ytrer, med ulike intensjoner. Dokumentene forstås i lys av deres historiske kontekst. Data og kontekst betraktes som logisk uavhengige – det er det analytiske konstruktet og problemstillingene som er bindeleddet mellom dem. Tekstene tolkes individuelt, kobles mot hverandre og tolkninger sjekkes opp mot de ulike tekstene. Målet er å komme fram til en beskrivelse som inkluderer ulike posisjoner og intensjoner og som er troverdig, holdbar, pålitelig og kan bekreftes (White & Marsh, 2006, s. 38). Underveis har prosjektet vært presentert og debattert i ulike faglige sammenhenger, og kommentert av forskere i sektoren.

Data om arbeidet med studiereformen bygger på skriftlig materiale som har vært tilgjengelig via internett. Det har ikke vært intervjuer eller annen innhenting av informasjon om f.eks. diskusjoner i rammeplanutvalgets møter. Personer som har arbeidet med reformen har vært kontaktet i søkingen etter skriftlig dokumentasjon fra reformarbeidet. Selv om analysen dreier seg om den norske utdanningen, kan den ha relevans i en nordisk kontekst. Svensk og dansk utdanning synes å ha vært modeller for den nye strukturen. I et notat presentert på utvalgets tredje møte vises det til organiseringen av utdanningene i Danmark og Sverige. Utvalget bruker områdene i svensk og dansk utdanning som eksempel på hvordan kunnskapsområdene kan defineres og avgrenses. Artikkelen kan derfor også ha relevans for de svenske og danske utdanningene, siden forholdet mellom fag og faglig integrasjon er sentralt også der. De store endringene i yrkesfeltet, barnehagesektoren, trekkes ikke inn i denne analysen.⁴

Integrasjon i profesjonsutdanninger – analytisk perspektiv

Det er lite forskning på integrasjon i barnehagepraksis, eller hvordan en helhetlig tilnærming konkret praktiseres (Bøe et al., 2018; Børhaug et al., 2018). Det samme gjelder for utdanningen. Derfor tar denne artikkelen et bredere analytisk perspektiv, med utgangspunkt i mer generelle tilnærminger til integrasjon i profesjonell praksis og profesjonsutdanninger. Et eksempel på et slikt profesjonsteoretisk perspektiv er Harald Grimens (2008) drøfting av forholdet mellom profesjon og kunnskap. Det gjelder særlig begrepet *praktiske synteser*, der håndtering av både teoretisk og praktisk

4 Et eksempel på tema som ikke trekkes inn er at Rammeplan for barnehager (KD, 2006) innførte fagområder i barnehagene og dermed forsterket innholdet i barnehagene i retning av faglige tema.

kunnskap inngår som nødvendige komponenter i profesjonell skjønnsutøvelse (se også Grimen & Molander, 2008). Rammeplanutvalget viste også til praktiske synteser i begrunnelsen for ny fagstruktur og holdt fram profesjonsteori som basis for å styrke utdanningen faglig og organisatorisk (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011b).

Et fellestrekk for profesjonsutdanninger er at de består av en rekke ulike fag og preges av både faglig og strukturelt mangfold. Integrasjon er en grunnleggende utfordring og et krevende prosjekt (Grimen, 2008; Hatlevik & Havnes, 2017). Utdanningen skjer på flere arenaer, på universiteter og høyskoler, og i en praktisk yrkeskontekst. Det er utfordrende å utvikle en felles faglig kjerne, en felles visjon og et felles språk og begrepsapparat, både på tvers av fagene og mellom utdanningen og yrkesfeltet (Hammerness, 2013; Lillejord & Børte, 2017). Fagene kan bli frittstående, faglærerne har lite innsikt i hverandres fag og undervisning, og det er svak sammenheng mellom studentenes læring i undervisningen på campus og i praksisstudiene. I evalueringen av barnehagelærerutdanningen (NOKUT, 2010) kommer samme tendens til uttrykk. Utdanningen består av mange små fag, det er svak sammenheng mellom fagene og «svak integrering mellom fag- og praksisarenaen» (s. 47). Barnehagelærerutdanningen har trolig en enda bredere fagkrets enn de fleste andre utdanninger, og dermed mindre omfang og (trolig) svakere dybde i de enkelte fagene. Det skjerper behovet for integrasjon, og gir også flere utfordringer – faglig og organisatorisk. Integrasjon er et sentralt premiss ved profesjonskunnskap, minst like grunnleggende for barnehagelærere som for andre profesjoner.

Grimen (2008) legger vekt på to grunnleggende kjennetegn ved profesjonskunnskap. Det ene er at slik kunnskap «har sine formål utenfor seg selv, og disse formålene styrer måten deres kunnskapsbaser er satt sammen på» (s. 72). Det andre poenget viser til det brede tilfanget av fag som til sammen utgjør profesjonenes kunnskapsbaser. Profesjonskunnskapen er heterogen fordi profesjonell praksis er kompleks og fordrer kunnskap fra et relativt bredt spekter av fag eller fagdisipliner.

Grimen (2008) stilte spørsmålet: På hvilket grunnlag kan integrasjon skje? Han fant det vanskelig å forestille seg at integrasjon kan skje på fagenes egne premisser, som teoretiske synteser. Fagene er for ulike. Derimot kan integrasjon skje i praktiske settinger, gjennom praktiske synteser. Fag henger sammen «fordi de er nødvendige for å gjennomføre bestemte oppgaver [...] Det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag» (Grimen, 2008, s. 84). Hvilke fag som integreres avhenger dermed av oppgaven. For det andre gir ikke praktiske synteser seg selv, de skapes av aktørene som står i situasjonen og skal håndtere oppgaven. En hendelse eller situasjon observeres og fortolkes av profesjonelle aktører. Praktiske synteser blir dermed formet av aktørene og deres tolkning av situasjonen. De kan dermed bare forstås når et aktørperspektiv trekkes inn. Ulike aktører kan tolke situasjonen eller oppgaven ulikt, og slik kan ulike praktiske synteser formes i en og samme situasjon av ulike aktører, eller som alternative tilnærminger til en situasjon av en og samme aktør. De skapes i en

prosess der profesjonsutøveren tolker hendelser og situasjoner, identifiserer relevant kunnskap og vurderer hvordan den spesifikke oppgaven kan håndteres. Profesjonell handling innebærer derfor utøvelse av skjønn (Grimen & Molander, 2008). Skjønnsutøvelse er en resonneringsform der målet er å komme fram til begrunnede konklusjoner om hvordan handle (eller ikke handle) i konkrete enkelttilfeller, og der det ikke er klare retningsgivende holdepunkter eller bestemmelser for beslutning eller handling (s. 179). På den måten skapes praktiske synteseer mellom fag ad hoc til en praktisk situasjon. Integrasjon av fag kan da ikke fastsettes på forhånd som en bestemt relasjon mellom fag – de ulike faglige perspektivene blir relevante, eller blir gjort relevante, i og ut fra situasjonen.

Det vil alltid være en grad av usikkerhet knyttet til hvilke praktiske synteseer som blir relevante i gitte situasjoner, og vurderingene av hva som er relevant kan variere. Jo mer uklar situasjonen er, jo sterkere blir behovet for å utøve skjønn. Siden aktørene kan ha ulike erfaringer (basert på f.eks. kjønn, kulturell bakgrunn og faglige interesser) vil skjønnsutøvelsen variere, og de praktiske synteseene kan bli ulike. I alle tilfeller kommer to typer kunnskap i spill i profesjonell skjønnsutøvelse og praktisk syntese: generell, akademisk forankret kunnskap og praktisk, erfaringsbasert kunnskap (Abbott, 1988). Det var et sentralt punkt i rapporten til Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018). Faglig integrasjon og skjønnsvurdering har vært sentralt i barnehagelærernes praksis, men også krevende. Et tilbakeblikk på utdanningens faginnhold kan bidra til å forklare både bakgrunnen for etableringen og rationalen bak den nye studiemodellen.

Studiestruktur, fag og integrasjon – problemene, grunnene og erfaringene

I denne seksjonen presenteres de viktigste resultatene av studien. Vi beskriver hovedtrekk ved innholdet i utdanningen fra den gikk fra en sektorutdanning til å bli del av høyere utdanning og universitetsutdanning. Det er en utvikling fra en enhetlig utdanning der pedagogiske fag var dominerende, til en faglig distribuert utdanning, som kulminerte med ny studiemodell der fagovergripende kunnskapsområder utgjør grunnelementene i fagstrukturen. Vi ser på utviklingen av faginnholdet, evalueringer av utdanning, arbeidet med å utvikle ny rammeplan og studier av den nye studiemodellen.

Et historisk blikk på problemene – fra faglig kjerne til faglig spredning
Perioden fra slutten av 1960-tallet og gjennom 1970-tallet var en formativ periode for utdanningen. Lov om lærerutdanning fra 1973 (formelt vedtatt i 1975) definerte utdanningen som lærerutdanning, den fikk en rammeplan og ble treårig. Institusjonene ble pedagogiske høyskoler og endret seg fra frittstående institusjoner til å bli integrert i lærerutdanning. Kravet om forpraksis falt bort. I 1971 opprettet fem lærerskoler førskolelærerutdanning. I 1978 var det utdanning ved 15 lærerskoler. Gjennom den nye institusjonelle forankringen ble utdanningen påvirket av allmennlærerutdanningen (Balke, 1988, s. 96). Disse endringene av institusjonskonteksten, og den utviklingen

av fagene som fulgte, gir et historisk grunnlag for å forstå utfordringene som lå til grunn for BLU-reformen.

Fagene i dagens utdanning har i hovedsak vært de samme siden 1971. Utdanningen hadde da 9 fag, og 10 fra 1995, da matematikk kom inn. De pedagogiske fagene hadde i stor grad definisjonsmakt over utdanningen fram til innføringen av BLU-modellen i 2013. I rammeplanen fra 1971 var fagene inndelt i tre hovedgrupper og normert etter undervisningstimer. Pedagogiske fag (pedagogikk/psykologi, barnepsykiatri/mentalhygiene og barnehagemetodikk) hadde 10 timer pr. uke, i tillegg til ansvaret for 18 ukers praksisstudier. Estetisk skapende fag (forming; musikk/stemmebruk; drama og mime; kroppsøving) hadde samme timetall til sammen. Et sett av enkeltfag, uten en felles innramming (religion og etikk; norsk; sosialfag; naturfag), hadde 9 timer (Balke, 1988; Lærerutdanningsrådet, 1971). Berg (1990, s. 35) beskriver pedagogikkfaget som sterkt preget av analytisk pedagogikk og psykologi allerede i 30-årene, med mer vekt på læringspsykologi fra 1960-tallet og en dialogpreget helhetstenkning om barns utvikling fra 1970-tallet. De estetisk skapende fagene hadde også en basis i kunnskap om barns utvikling og var rettet inn mot organiseringen av aktiviteter i barnehagen, men også utvikling av studentens ferdigheter i fagene. Den siste gruppen av «enkeftag» betegnes av Balke (1988, s. 103) som fag som ivaretar «[b]redde i utdanningen og førskolelærernes kulturorientering». De kan forstås som dannelsesfag i studentenes egenutvikling, heller enn direkte praksisrettede.

I den første rammeplanen ble integrasjon problematisert:

Førskolelærerens pedagogiske arbeid kan ikke deles i fag eller emner som behandles uavhengig av hverandre. All pedagogisk aktivitet i barnehage/førskole er innsiktet mot hele barnets personlighet. Derfor er det av særlig betydning at faglærere i forskjellige fag ser sine undervisningsmessige oppgaver i sammenheng. (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 12)

De pedagogiske fagene hadde en særegen posisjon fordi det er «lite sannsynlig at faglærere i alle fag (f.eks. norsk og naturfag) selv har arbeidet i og kjenner førskolen. [Metodikk-læreren] bør derfor supplere fagundervisningen» (s. 163). Det var den praktisk innrettede delen av pedagogikken, metodikkfaget, som særlig skulle bidra til å skape sammenheng mellom de ulike fagene – av undervisere som hadde praktisk erfaring, men normalt ikke høyere utdanning.

Vurderingsordningen understreker også de pedagogiske fagenes dominerende posisjon. De hadde to eksamener (pedagogikk og metodikk), senere felles eksamen for pedagogikk/psykologi og metodikk. Så forsvant metodikkfaget. I tillegg var det to karakterer i «praktisk lærerdyktighet» i praksisstudiene: arbeid med barn og organisasjon og administrasjon. De andre faglig-pedagogiske kravene hadde én samlet karakter i den første studieplanen, og det kunne arrangeres eksamen. I Studieplanen fra 1980 var det én rammeplan for pedagogisk teori og praksis og én for praktisk-pedagogiske fag. Det var eksamen i pedagogisk teori og praksis, men fortsatt ikke egen vurdering for de andre fagene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980).

Ved de nye linjene ved lærerutdanningene ble mange av faglærerne rekruttert fra lærerutdanningen. Der var forholdene mellom fagene, og enkeltfagenes innretning mot yrkespraksis, annerledes. Fag som hadde en svak status i barnehageutdanningen hadde en sterkere posisjon i lærerutdanningen, og de fikk mer tyngde og en tydeligere posisjon som særegne fag også i førskolelærerutdanning (Korsvold, 1997). Det ble en tydeligere didaktisk innretning av utdanningen (Balke, 1988, s. 97), men pedagogikk-lærerne, som hadde ansvaret for integreringen, var rekruttert fra lærerutdanningen og hadde ofte ikke erfaring fra barnehage.

Helt fra den første rammeplanen i 1971 var forholdet mellom de enkelte fagene og en overordnet pedagogisk tilnærming, mellom den «helhetlige pedagogikken» og de enkelte fagene, en utfordring. Inkluderingen i høyere utdanning skapte en ny dynamikk i forholdet mellom fagene. Fagdisiplinene er grunnstrukturen for forskning og undervisning, og fagene har stor grad av autonomi. Høyskolereformen fra 1994, som inkluderte universiteter og høyskoler i samme lovverk og stillingsstrukturer, styrket forskningsforankringen av utdanningen. Kvalitetsreformen i 2003, som etablerte felles gradsstruktur for hele høyere utdanning, gav høyskolene mulighet til å opprette doktorgradsprogrammer og åpnet for at høyskolene også kunne bli universitet, slik de fleste er nå.⁵ Også i det perspektivet var det behov for en grundig gjennomgang og revurdering av utdanningens faglige innhold, forholdet mellom fagene og forholdet mellom utdanningen og yrkesfeltet. To evalueringer av utdanningen fulgte.

Problemene – evalueringer av utdanningen

Norgesnettrådets (2002) evaluering av utdanningen ved fem institusjoner fant at på tross av ulikheter mellom utdanningene, var det en felles kultur og felles forståelse av utfordringene som utdanningen stod overfor. De enkelte fagene var imidlertid nokså frittstående og svakt koblet, på tross av premissene i rammeplanen. I institusjonene ble tverrfaglighet og flerfaglighet ofte sett som problematisk, spesielt av frykt for at det gå ut over ens eget fagområde (s. 81). Det var tendens til «balkanisering» mellom fagene, at fagene er seg selv nok og det var lite samarbeid eller samordning på tvers av fag (s. 101). Evalueringsgruppen foreslo å ta ut noen fag for å gi rom for valgfrihet, og samtidig utvikle noen sentrale kjernekompetanser (s. 107) og utdanningens profesjons- og barnehageretting (s. 109).

I mandatet til den neste evalueringen (NOKUT, 2010) ble særlig to forhold framhevet: «profesjons- og yrkesperspektivet (relevans og yrkesnærhet)» og «helhet og sammenheng i studiet og faglig nivå og kvalitet», altså forholdene mellom fagene og mellom utdanningen og yrkespraksisen (NOKUT, 2010, vedlegg 1). Evalueringen la vekt på behovet for tverrfaglig samarbeid, men understreket også at integrering av

5 Den første som ble universitetsutdanning var i Stavanger i 2005, men også utdanningene i Agder (2007) og Tromsø (2009) var universitetsutdanninger da reformen ble innført.

fag var vanlig i utdanningene. «Hovedinntrykket er at profesjons- og yrkesperspektivet står sterkt i førskolelærerutdanningen, men noen av de evaluerte utdanningene må foreta en gjennomgang av sine metoder for å skape bedre sammenheng mellom fag- og praksisarenaen» (s. 9). En gjennomgående temaorganisering av undervisningen ble sett som en krevende arbeidsform. Det er «fare for faglig overfladiskhet. Gode basiskunnskaper i enkeltfagene er nødvendig for at tverrfaglige opplegg skal gi det ønskede resultatet» (s. 45). Det ble anbefalt en grundig diskusjon om hvilke fag som er best egnet til å gi en relevant og endringsdyktig førskolelærerutdanning, og om det er de riktige fagene som inngår i utdanningen (s. 91). Det var med utgangspunkt i disse forholdene at arbeidet med rammeplan startet. Før rammeplanutvalget startet sitt arbeid hadde Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) kommet på banen.

Mellomspill – innspill fra Nasjonalt råd for lærerutdanning

NRLU nedsatte en arbeidsgruppe med mandat til «å komme med innspill til hvilke momenter de mener er viktige å ivareta for førskolelærerutdanningene» (NRLU, 2011, s. 2). Utdanningenes nasjonale organ foregrep dermed arbeidet med ny rammeplan. Utvalget foreslo «en mer temaorganisert og læringsutbyttebeskrevet utdanning [...] en fullstendig omorganisering av utdanningen, gjennom restrukturering av dagens fag inn i det vi velger å kalle nye kunnskapsområder» (s. 7). Det ble foreslått fire kunnskapsområder: *språk og kommunikasjon; bevegelse, helse, natur og miljø; kunst, kultur og kreativitet; barndom, religion/etikk og samfunn*. Forslaget var at rammeplanen skulle gi klare kompetansemål for det enkelte område og på den måten bidra til å styrke samarbeidet mellom fagene. Her opptrer altså termen «kunnskapsområder» første gang. Utgangspunktet var utfordringene med det store antallet fag. Gjennom en mer temaorganisert utdanning skulle fagene selv ikke være utgangspunktet. I stedet kunne ulike fag «eie» temaområder, f.eks. pedagogikk og norsk (og kanskje flere) kunne sammen eie språklig utvikling. En slik endring av organiseringen av fagene ville «vinkle utdanningen mot profesjon og de utfordringer profesjonsutøverne utsettes for» (s. 7). Arbeidsgruppen foreslo å slippe tanken om dagens fag, slik at fagkompetansen heller kunne formuleres i læringsutbyttebeskrivelser og ivaretas i kunnskapsområdene. Det ville åpne for å ta inn nye fag (s. 10). Samtidig argumenteres det for et «gjennomgående pedagogikkfag som jobber og utvikles tett med de andre fagene i de ulike kunnskapsområdene» (s. 11).

Begrunnelsene – rammeplanutvalgets arbeid

Da rammeplanutvalget startet sitt arbeid, forelå dermed ideene om kunnskapsområder allerede, også konkret formulert.⁶ Utvalget brukte et år på arbeidet med ny rammeplan og hadde møter ca. en gang pr. måned. Utvalget startet arbeidet med å invitere studielederne i alle utdanningene til en dialogkonferanse dagen før sitt første møte, 3.–4. februar 2011. Punkt 1 i referatet fra konferansen er «ingen fag skal ut». Breddekompetansen må beholdes. Det var diskusjon om hvorvidt utdanningen skulle være

6 Leder for NRLU-utvalget var også med i rammeplanutvalget.

tema-, kunnskaps- eller fagorientert, og studielederne hellet mot temaorientert. Det markeres også at fagene ikke måtte bli for små.

Det andre møtet var organisert som en rammeplankonferanse med faglige innspill. «[D]isiplinorientering vs. emneorientering, fagområder – ev. hvilke fag sammen» og «integrering av teori og praksis og gjennomgående profesjonsretting» var blant temaene på konferansen (Narum, 2011). Statsråd Tora Aasland oppfordret utvalget til å tenke stort og våge å tenke nytt og bidra til å heve statusen til yrket (Aasland, 2011). Det ble organisert en nettbasert diskusjon om forslag til antall områder, navnsetting, omfang og organisering. Utvalget «ber om forslag på hvordan en kan navnsette og organisere aktuelle fagområder i en ny rammeplan for utdanningen» (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011b). Det vises til at NOKUT (2010) hadde pekt på at utdanninga består av mange små fag og kan oppfattes som noe fragmentert. Videre, at utvalget vurderer en «endring i organisering og struktur av førskolelærerutdanninga fra ti fag + fagvalg til fem–seks fagområder/kunnskapsområder + fagvalg/fordypning/profilering.» Nettdiskusjonen viste stor motstand mot å gå fra fagstruktur til kunnskapsområder (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011a). Innspillene fra nettdebatten «ble gjennomgått» (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011b), men ikke kommentert ytterligere i referatet. Kunnskapsområdene, som er hovedtema her, forelå dermed som struktur tidlig i utvalgets arbeid.

Begrunnelsene for modellen med kunnskapsområder er først og fremst formulert i et notat som utvalgsledelsen skrev til det tredje møtet, *En moderne og nytenkende førskolelærerutdanning* (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011b).⁷ Her kommer motivasjonen for den nye strukturen til uttrykk. Det poengteres at profesjonsforskning kan bidra med perspektiver på koblingen mellom fagene, pedagogikken og studentenes praksisstudier. Det vises, for eksempel, til begrepet praktiske synteser, som kan gi innsikt i hvordan «strukturer kan bidra til profesjonsretting og slik skape meningsfulle sammenhenger som er av betydning for studentenes engasjement og forståelse av praksisfeltet» (s. 12). Profesjonsretting beskrives som primær grunn for restruktureringen av det faglige innholdet i kunnskapsområder. Ideen om kunnskapsområder omtales som «en modell der en egentlig ønsker å komme bort fra en inndeling basert på faglige disipliner» (s. 21). I stedet skal utdanningen bygge sin identitet på profesjonsfaglige kjennetegn, som også skal være «utgangspunktet for benevnelsene av kunnskapsområdene» (s. 20). Ut fra et profesjonsperspektiv «synes områdetenknin-gen å være den beste måte å imøtekomme framtidige førskolelæreres kompetansebehov og målsetting om en integrert utdanning» (s. 21). Kunnskapsområder skal styrke profesjonsrettingen.

I referatet fra utvalgets tredje møte poengteres det at diskusjonen har kretset rundt spørsmålet om valget mellom fag eller kunnskapsområder, og flere ønsket et mer reflektert grunnlag for diskusjonen om faglig organisering og struktur. Prioriteringen

7 Dokumentet er ikke publisert på utvalgets hjemmeside, men gjort tilgjengelig av utvalgsmedlem basert på spørsmål om hvilke faglige begrunnelser som lå til grunn for innføringen av kunnskapsområder.

av kunnskapsområdene ble begrunnet med mandatet, som understreket «en helhetlig, integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning» (Ny rammeplan for førskolelærerutdanning, 2011b). Læringsutbyttebeskrivelsene skulle gi retning for barnehagelærernes kompetanse og organiseres under kunnskapsområdene.

Kunnskapsområder ble vedtatt på utvalgets fjerde møte med 11 mot 4 stemmer. Det er ikke referatført alternative forslag eller mindretallets argumenter mot organisering av kunnskapsområder. Det kan imidlertid slås fast at ideen om kunnskapsområder lå som premiss fra starten av utvalgets arbeid, før det i sakspapirer eller referat foreligger noen faglige vurderinger av en slik endring. Det kommer også fram en glidning i utvalgets begrunnelser for ny struktur fra å motvirke fragmenteringen av utdanningen bestående av et stort antall små fag (NOKUT, 2010) til profesjonsretting som bærende premiss. Mens NOKUT (2010, s. 9) fant at profesjons- og yrkesperspektivet stod sterkt i førskolelærerutdanningen, la rammeplanutvalget til grunn at profesjonsrettingen var hovedutfordringen. Mens koblingene til evalueringen er svake, er sammenfallet mellom NRLU-rapporten og beskrivelsene av kunnskapsområder svært like. Et unntak er at NRLU-innspillet distribuerte hele pedagogikkfaget i de fire kunnskapsområdet og åpnet for å gå bort fra fag. Rammeplanutvalget definerte derimot *barn, utvikling, lek og læring* som et femte kunnskapsområde, tett knyttet til pedagogikkfaget, og de beholdt fagene. I merknadene til den nye forskriften framhevet Kunnskapsdepartementet (2012c) at kunnskapsområdene «skal bidra til en integrert og profesjonsrettet utdanning og motvirke fragmentering i mange små fag». Samtidig skal fagtradisjonen fra den tidligere førskolelærerutdanningen være faglig fundament for kunnskapsområdene. Det skal brukes teori, forskning og erfaringsbasert kunnskap fra alle ti fagene. På den måten synes alle ti fagene å bestå som selvstendige faglige enheter, men nå under spesifikke kunnskapsområder, som så etableres som særegne fagområder. Hvordan har det gått?

Erfaringene – studier av kunnskapsområdene

Det er lite forskning på BLU-modellen og de nye kunnskapsområdene. Mest omfattende er følgegruppens studier av implementeringen av reformen, der det bl.a. vises til at det varierer «i kva grad institusjonane har makta å gi kunnskapsområda ei form og eit innhald som er i tråd med ambisjonane i forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer» (Bjerkestrand et al., 2017, s. 21). Det pekes på utfordringer med å integrere kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag i kunnskapsområdet (s. 25), med særlig vekt på de praktiske og administrative problemene. Pedagogikkens plass, rolle og status framstår som særlig problematisk. Ifølge rammeplanen skal den ha en sentral, integrerende funksjon, men er svekket i den nye modellen (Bjerkestrand et al., 2017).

Andre studier har underbygget Bjerkestrand et al.s kritiske kommentarer til modellen. Høydalsvik (2017, s. 81) fant at faglærerne innad i kunnskapsområder tenderte til å «take your classes and run». Den tidligere modellen ble reproduisert innen den nye strukturen. Jernes et al. (2020) beskriver også faglærere som kjemper om plassen til sitt fag. Utdanningen preges av konkurranse mellom fagene, særlig mellom pedagogikk

og de andre fagene, heller enn samarbeid og utvikling av felles oppfatninger om hva som kreves for å bli barnehagelærer. Gode, tverrfaglige prosjekter i undervisningen, som var vanlige tidligere, anses ikke lenger som mulige i den nye modellen, argumenterer de. Pedagogikkfaget er fragmentert ved at det er splittet opp som delkomponent i de andre kunnskapsområdene, det mangler tydelighet og retning og tenderer til å bli usynlig (s. 10). Foss et al. (2019, s. 21) konkluderer med at den nye studiemodellen er «ei reform som fører med seg tap av kontroll, oversikt og medverknad for dei som skal realisere endringane».

Utfordringer knyttet til forholdet mellom fag synes å bestå også innad i kunnskapsområder. I en studie av kunnskapsområdene *språk, tekst og matematikk* (STM) viser Dybvig og Jæger (2018), som representerer norskfaget, at integrasjonen mellom språk og litteratur og matematikk lett blir «kunstig kobling mellom to fag med svært ulike kunnskapstradisjoner» (s. 47). De estetiske aspektene ved norskfaget svekkes. I en studie av området *kunst, kultur og kommunikasjon* (KKK), fant Eide et al. (2017) at de enkelte fagene ikke kommer til sin rett i et bredere estetisk kunnskapsområde. Kunnskapsområdet er svakt innrammet og preget av stort behov for integrasjon av delkomponenter. Det er «frustrasjoner hos faglærerne i musikk, forming og drama knyttet til faglig identitet og rollen som barnehagelærerutdanner» (s. 13). Sataøen og Fossøy (2019) studerte arbeidet med å sette sammen studielitteratur i fagområdet *barn, utvikling, lek og læring* (BULL) ved 15 institusjoner. De hevder at det ikke finnes studielitteratur som dekker kunnskapsområdet. Litteraturen fastsettes av de enkelte fagene ved at det lages en felles liste for området (s. 89). De som underviser i området har ikke oversikt over eller kompetanse i å vurdere kvaliteten på litteraturen i de ulike fagene som inngår i området (s. 93). Spørsmålet er om reformen «i stor nok grad vurderte dei praktiske konsekvensane ved innføring av kunnskapsområde» og om fagmiljøene har den kompetansen som kreves for å realisere den nye strukturen med kunnskapsområder (s. 94). I det perspektivet er det kanskje ikke overraskende at Finne et al. (2017, s. 38), i sin studie av yrkesfeltets erfaringer, fant at også etter reformen ble barnehagelærerstudenter «lært opp til å tenke fagene hver for seg».

I en nylig studie drøfter Hauge og Presthus (2019) den nye strukturen med kunnskapsområder som strategi for tverrfaglighet. Deres analyse av styringsdokumentene konkluderer med at kunnskapsområdene først og fremst framstår som et organisatorisk tiltak og forsøk på å samkjøre fag og disipliner. I motsetning til intensjonen om at kunnskapsområdene skulle ha barnehagelærernes kompetansebehov som basis, konkluderer de med at kunnskapsområdene ikke representerer «spesifikke samfunnsutfordringer eller problemområder i barnehagene» (s. 260).

Barnehagene som profesjonelt felt – utfordringer for utdanningen

Rammeplanutvalget viser til en rekke oppgaver som barnehagelærere må mestre og kunnskapsbehov som utdanningen bør dekke, men uten at de ble satt inn i en profesjonsteoretisk ramme. Barnehagelærernes profesjonelle rolle og

integrasjonsproblematikken i den profesjonelle praksisen ble ikke problematisert, på tross av at profesjonsteori ble framhevet som et sentralt faglig grunnlag for den nye modellen. Utvalget synes heller ikke å ha problematisert målet om en helhetlig pedagogikk i barnehagene (Bae, 2018; Bøe et al., 2018).

Profesjon er, som nevnt, knyttet til utøvelse av generell kunnskap i spesifikke situasjoner (Abbott, 1988). De står i bestemte relasjoner til brukere og forvalter ansvar og myndighet over bestemte samfunnsoppgaver og institusjonelle funksjoner. Det er jurisdiksjon knyttet til profesjon. Da blir spørsmålet hvilke områder og oppgaver barnehagelærerne har et særegent ansvar og myndighet for, og hvordan de forvalter det i daglig praksis. I et profesjonsperspektiv er det et vesentlig poeng at barnehagelærernes yrkespraksis preges av svak grad av differensiering av arbeidsoppgavene (f.eks. mellom lek, læring og omsorg), mellom fag (til forskjell fra f.eks. skole) og arbeidsdeling i form av dedikerte oppgaver eller ansvar fordelt mellom stillingskategorier eller personer (Smeby, 2014; Steinnes, 2014). Struktureringen av arbeidet følger mer rutiner, praktiske oppgaver, tilsattes vakter (f.eks. tidlig- eller senvakt) og vil i stor grad dreie seg om konkrete, kontekst- og situasjonsspesifikke utfordringer. Arbeidet preges av observasjon av barn og barnegrupper og involvering i barnas aktivitet ut fra løpende vurderinger av situasjonen. Den pedagogiske virksomheten framstår som «barne-, prosess-, miljø/situasjons- og verdiorientert [...] noe som innebærer behovet for integrasjon av ulike og delvis [...] motstridende krav til profesjonsutøvelsen» (Bøe et al., 2018, s 11). Barnehagelærernes faglighet utspiller seg samtidig i spenning mellom posisjonen som faglig ansvarlig og som deltaker i et arbeidsfellesskap preget av stor grad av horisontale, relativt likeverdige posisjoner mellom ulike stillingsgrupper (Steinnes, 2014). Skjønnsutøvelse er derfor en sentral del av den profesjonelle praksisen, profesjonskunnskapen og handlingskompetansen – og utspiller seg i direkte arbeid med barn og i ledelse av andre, ofte ufaglærte medarbeidere. Sentrale aspekter ved profesjonskunnskap knytter an til kjernen i barnehagelærernes arbeidssituasjon: integrasjon av kunnskap gjennom utøvelse av skjønn i konkrete, svakt definerte situasjoner, der konsekvensene av beslutningene som tas er avgjørende for utfallet. En slik arbeidssituasjon er eksempel på utfordringene med utøvelse av faglig skjønn og integrasjon av fagkunnskap i profesjonell praksis.

Kvalifisering til slike komplekse og udifferensierte fagfelt stiller krav til koordinering og samarbeid på tvers av fagene også i utdanningen. Et overordnet mål for utdanningen blir å kvalifisere studenter til å utøve faglig skjønn i situasjoner preget av usikkerhet. Det innebærer å vurdere praktisk handling i konkrete situasjoner, begrunnet ut fra generelle faglige premisser og vurderinger av situasjonen. Spørsmålet er om studiemodellen med kunnskapsområder har lagt et godt grunnlag for en slik faglig integrasjon og skjønnsmessig vurdering av praktiske synteser.

Diskusjon

Vi la innledningsvis vekt på at faglig mangfold er et sentralt premiss for profesjonskunnskapen, og at det er et kjennetegn ved barnehagepraksis og barnehagelærerutdanningen. Utdanningen er mangfoldig fordi den praktiske yrkesutøvelsen er kompleks

og fordrer kunnskap fra ulike fag. Det var også utgangspunktet for omleggingen av barnehagelærerutdanningen og innføringen av kunnskapsområder. Tre spørsmål har ledet denne analysen. Det første gjaldt bakgrunnen, problemene som skulle løses, og begrunnelsene for etableringen av kunnskapsområder. Det andre om kunnskapsområdene er et godt redskap for å skape en profesjonsrettet utdanning. Det tredje hvordan faglig integrasjon kan skje i et profesjonsteoretisk perspektiv.

Bakgrunn. Utfordringene med integrasjon i barnehagelærerutdanningen har tradisjonelt stått mellom pedagogikkfaget og de andre fagene, og mellom utdanning og yrkesfelt. Mens integrasjonen tidligere var avklart, med faglig kjerne knyttet til pedagogikkfaget, ble pedagogikkfagets dominans over en lengre periode utfordret. Barnehagepraksisen ble interessant som forskningsfelt i et bredt spekter av fag. De andre fagene krevde en mer likeverdig posisjon og større innflytelse på studentens praksisstudier. Det var behov for å avklare relasjonen mellom fagene. Da utdanningen ble mer integrert i høyere utdanning, og det ble økt vekt på forskningsbasert kunnskap, ble også profesjonsretting et tema.

I et historisk perspektiv er det tydelig at utviklingen av utdanningen, og forholdene mellom fagene, har bidratt til å skape nye betingelser for utdanningen. At utdanningen fikk en institusjonell tilhørighet i høyere utdanning påvirket dynamikken mellom fagene, først gjennom inkluderingen i lærerutdanningen og dernest ved at utdanningen ble sterkere integrert i universitetssystemet. Der har akademisk kunnskap og disiplinær forskning høy status. Pedagogikk, derimot, har en relativt lav status sammenlignet med mange av de andre fagene i utdanningen. Kravet om sterkere akademisk og forskningsbasert utdanning akselererte etter høgskolereformen i 1994 og kvalitetsreformen i 2003 (Børhaug et al., 2018). På et overordnet plan kan vi si at utdanningen har utviklet seg fra å være en praktisk rettet utdanning med en faglig kjerne i de pedagogiske fagene (der analytisk psykologi, barns utvikling og metodikk hadde betydelig tyngde) – og stor vekt på estetisk skapende fag – til en utdanning med faglig forankring av en bredere og mer mangfoldig faglig kjerne. En slik tydeligere akademisk forankring av praktisk yrkesutøvelse forstås som en utvikling i retning av profesjonsutdanning (Smeby & Sutphen, 2014). Det kommer også til uttrykk gjennom Abbotts (1988) klassiske betegnelse av profesjon som anvendelse av generell, akademisk praksis i konkrete situasjoner, der kvalifiseringen typisk skjer i høyere utdanning. Profesjonsutøvelse fordrer integrasjon av fag, men fagenes indre autonomi er sterk og det er svak sammenheng mellom dem som akademiske fagdisipliner (Grimen, 2008).

Begrunnelsene for den nye studiestrukturen var at profesjonsretting av utdanningen var hovedutfordringen. Samlingen av fag i faste, fagovergripende enheter skulle sikre at utdanningen imøtekommer barnehagelærernes kompetansebehov. Men det er ingen grundig analyse av kompetansebehovet. Der Grimen la vekt på at det er opp mot de praktiske oppgavene i yrkesutøvelsen at integrasjon skje, plasserte rammeplanutvalget utfordringen i forholdet mellom fagene i utdanningskonteksten. Det står også i motsetning til evalueringen av utdanningen (NOKUT, 2010). Evalueringsgruppen la

vekt på at profesjonsinnretningen var en styrke i barnehagelærerutdanningen, og at det var vanlig med samarbeid mellom fag om tverrfaglige tema. Forslaget om en kritisk vurdering av hvilke fag utdanningen bør bestå av, altså en revurdering av hvilke fag som har særlig relevans for yrkespraksisen, ble heller ikke fulgt opp. Den relativt grundige presentasjonen og diskusjonen om tverrfaglig (ofte temaorganisert) undervisning som karakteriserer utdanningen, ble ikke fulgt opp (s. 42–46). Det gjelder også evalueringsgruppens vurderinger av spenninger mellom fagorganisert eller temaorganisert utdanning og evalueringsgruppens vurderinger av risikoene for faglig overfladiskhet ved å organisere utdanningen tverrfaglig (s. 46). Mens evalueringen la vekt på flere av de grunnleggende utfordringene i profesjonsutdanning, tok rammeplanutvalget i liten grad fatt i disse. Rammeplanutvalget satte sin lit til at profesjonsrettingen – og integreringen i kunnskapsområdene – skulle sikres gjennom læringsutbyttebeskrivelser formulert for hvert kunnskapsområde.

Konsekvensene av denne modellen er et særdeles komplisert integrasjonsprosjekt (Børhaug et al., 2018). For det første skal noen fag integreres i fagovergripende kunnskapsområder. For det andre skal denne nye faglige enheten integreres med studentenes praksis i barnehagene. For det tredje skal pedagogikk inn i alle kunnskapsområdene med et særegent ansvar for integrasjon og profesjonsretting. For det fjerde må vi forvente en strategi for integrasjon mellom kunnskapsområdene som grunnlag for en overordnet, samlet profesjonskunnskap. Samtidig skulle alle fagene bestå og danne grunnlaget for undervisningen. Det er ikke overraskende at studier av organiseringen av fagene i de enkelte kunnskapsområdene ble en stor utfordring. Kunnskapsområdene synes ikke å ha konstituert seg som særegne fagfelt. Det faglige mangfoldet i utdanningen har økt, og har blitt mer komplekst, heller enn redusert. Med utgangspunkt i Grimens (2008) analyse har utfordringene med integrasjon dermed også økt. Hvis integrasjonsprosjektet har blitt for omfattende for utdanningen, slik Sataøen og Fossøy (2019) antyder, kan etableringen av kunnskapsområdene ha blitt et organisatorisk prosjekt, med vekt på koordinering mellom fag, nå også innen kunnskapsområder, heller en faglig nyskaping. Med Sataøen og Trippestads (2015) formuleringer kan det virke som reformen har blitt en organisasjons- eller strukturreform, snarere enn en innholds- og kulturreform. Har den blitt et mer komplekst system av koordinering mellom fag, heller enn faglig integrasjon? Det tar oss til det tredje spørsmålet, om forutsetninger for faglig integrasjon i profesjonsutøvelse og -utdanning, sett i lys av et profesjonsteoretisk perspektiv.

Profesjonsteori. Grimens (2008) analyse av profesjonskunnskap har som premisse at sammenhengen mellom de ulike fagene i profesjonskunnskapen er svak. Likevel, i et profesjonsteoretisk perspektiv er det sentralt at profesjonsutøvere behersker de ulike fagene, noe som også ble lagt vekt på i evalueringen (NOKUT, 2010, s. 45). I tillegg til at profesjonsutøveren trenger fagkunnskapen, er poenget i Grimens analyse at integrasjonen bygger på hva den konkrete oppgaven krever og kjennskap til situasjonen. Integrasjonen i yrkespraksisen skjer når profesjonelle aktører utøver faglig basert skjønn i spesifikke situasjoner (jf. også Abbott, 1988) og med spesifikke mål for øye. Profesjonalitet er å tolke oppgaver hvor situasjonen ennå ikke er avklart, eller

definert, og løsning ikke er gitt – å anvende kunnskap i usikre situasjoner. Integrasjon forstås da som resultat av faglig skjønnsutøvelse i en kobling mellom oppgaver, forutsetninger i situasjon, handlingspotensial og fagkunnskap (Grimen & Molander, 2008). Hvilke deler av profesjonens kunnskapsbase som blir relevant kan da ikke være gitt på forhånd. Integrasjon mellom fag uten at en slik praktisk situasjon og en oppgave foreligger, der fagene *som fag* integreres, betegnet Grimen som teoretisk syntese. Det så han som et umulig prosjekt. Integrasjonen kan ikke etableres som generelle relasjoner mellom fag, men den forutsetter solid kunnskap i fagene.

I et slikt perspektiv blir ett av problemene med kunnskapsområdene at de er forsøk på å skape faglig integrasjon som har generell gyldighet, som faste faglige relasjoner mellom fag. Et annet problem er at de er et sett av faste koblinger mellom fag. Noen fag er definert til å skulle ses i sammenheng, andre fag inngår i andre integrerte konstallasjoner. Et annet problem er at kunnskapsområdene er forhåndsbestemt. Det bryter med ideen om praktiske synteser. I stedet framstår kunnskapsområdene som forsøk på teoretiske synteser, som i Grimens (2008) analyser anses umulig. Et tredje problem er at kunnskapsområdene er bestemt i normative policy- eller styringsdokument. På den måten blir de institusjonelle pålegg, ikke produkt av profesjonelt skjønn; de knyttes de til utdanningen, ikke konkrete, situasjonsbestemte oppgaver i praksis. I tillegg framstår integrasjon kunnskapsområdene som koblinger mellom fag som er *a priori*, de foreligger forut for den faglige skjønnsutøvelsen, eller som premiss for den. Aktøren – studenten eller underviseren – forholder seg derfor til integrasjonen som gitt, de skaper den ikke. Det er altså ikke et aktørperspektiv i modellen. Integrasjon framstår som produkt (tema i læreplan som skal tilegnes), ikke prosess (utøvelse av faglig skjønn der kunnskap anvendes på praktiske situasjoner og oppgaver).

Konklusjon

Studien har vist at det var på sin plass å vurdere innholdet i barnehagelærerutdanningen, men at modellen med kunnskapsområder ikke var et godt redskap for å realisere en integrert og profesjonsrettet utdanning. Modellen med kunnskapsområdet har vært svært vanskelig å realisere; den er trolig et umulig prosjekt. Forskning tyder på at de enkelte fagene fortsatt undervises separat, og dermed sekvensielt, i kunnskapsområdene. Fagene er fortsatt små og gir svakt grunnlag for forskningsbasert utdanning – og for faglig integrasjon.

Det har ikke vært intensjonen med dette prosjektet å gi et korrektiv i form av forslag til en alternativ modell. Likevel, kunne noe, ut fra analysen her, vært tenkt eller gjort annerledes? Med utgangspunkt i et profesjonsteoretisk perspektiv og begrepet praktiske synteser står noen muligheter fram. For det første kunne man styrke fagene, for uten kunnskap i fagene er det vanskelig å tenke seg integrasjon mellom fag. For det andre kunne integrasjon legges opp ved at arbeidet med fagene både enkeltvis og integrert, knyttet mer an til oppgavene i yrkespraksisen. Det kunne være kasus eller praksisobservasjoner, konkret beskrevet og knyttet til situasjoner, der mål, faglige perspektiver og muligheter for å handle profesjonelt kunne legge grunnlaget for

integrasjon mellom fag. Integrasjon kan forstås som en prosess, der konkret problemløsning og anvendelse av kunnskap fra ulike fag faller sammen. Målet med undervisningen kunne være å kvalifisere studentene til utøvelse av profesjonelt skjønn i situasjoner som er usikre. Det ville være en modell som ivaretar premissene som Grimen (2008) la til grunn for praktiske synteser og en tydeligere profesjonsretting.

REFERANSER

- Aasland, T. (2011, 4. mars). *En oppdatert og nytenkende førskolelærerutdanning* [Tale]. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2011/en-oppdatert-og-nytenkende-forskolelærer/id635249/>
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1988). *Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år*. Barnevernsakademiet i Oslo.
- Berg, T. S. (1990). Pedagogiske linjer gjennom 40 år i førskolelærerutdanningen: Viktige utredningsarbeider på veien frem. I U. Bleken (Red.), *Barnet viste veien: Festskrift til Eva Balke* (s. 35–50). Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bengtson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). *Barnehagelærerens praktisering med en helhetlig tilnærming til læring* (Skriftserie). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A. & Steinnes, G. S. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/files/2018/12/Barnehagel%C3%A6rerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Dybvig, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 38–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-05>
- Eide, G. M., Møen, I.-L. & Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i et kunstfag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (SINTEF rapport). SINTEF Teknologi og samfunn. <http://hdl.handle.net/11250/2569677>
- Foss V., Fimreite H., Fossøy I. & Ødegaard E. E. (2019). Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning og forandring*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, S., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjensidige utfordringar* (Rapport nr. 5). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008) Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Tenum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>

- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – og fruktbare spenninger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Hauge, K. H. & Presthus, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning – et forslag til begrepsavklaring, *Nordic Studies of Education*, 39(4), 249–263. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Høydalsvik, T. E. L. (2017). Co-operation is not enough: Teacher educators as curriculum developers in times of change. *International Journal of Higher Education*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p76>
- Jernes, M., Knaben, Å. D., Tunglund, I. B. E. & Alvestad, M. (2020). Pedagogy and interdisciplinarity: Research on the reformed kindergarten teacher education (KTE) in Norway. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1707519>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/07aba6a4144984e6e351158fc813ccef?lang=no#0>
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945–90* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. utg.). Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (KSU 1/2017). Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2016/larerutdanning-som-profesjonsutdanning/>
- Lyngtun, J. (2017). *Helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder? En studie om faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16110>
- Lærerutdanningsrådet (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Lærerutdanningsrådet (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Narum, R. (2011, 20. januar). *Dialogmøte om revidert førskolelærerutdanning*. Ny rammeplan for førskolelærerutdanning. <https://www.inn.no/prosjektsider/rammeplan/nyheter/dialogmoe-om-revidert-foerskolelaererutdanning>
- NOKUT. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge 2010, Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Norgesnettrådet. (2002). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanninga ved fem norske institusjonar* (Norgesnettrådets rapporter). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2002/0016/ddd/pdf/206112-forskole_rapp.pdf
- NOU 1974: 58. (1974). *Lærerutdanning*. Kirke- og undervisningsdepartementet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013100805016

Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell?

- NRLU. (2011). *Innspill til NRLU – om utarbeidelse av ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, fra arbeidsgruppe oppnevnt av NRLU*. Nasjonalt råd for lærerutdanning.
- Ny rammeplan for førskolelærerutdanning. (2011a). *Rammeflu*. Rammeplanutvalgets hjemmeside. <https://www.inn.no/prosjektsider/rammeflu>.
- Ny rammeplan for førskolelærerutdanning. (2011b, 12. april). *En moderne og nytenkende førskolelærerutdanning*. Sak 2011/20. Vedlegg til innkalling til utvalgsmøte 3 (Upublisert notat).
- Sataøen, S. O. & Fossøy, I. (2019). Val av studielitteratur i barnehagelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2), 83–95. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-02>
- Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015). Den nye barnehagelærerutdanninga – bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 434–448. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-02>
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første Steg*, 1, 12–19.
- Smeby, J.-C. & Sutphen, M. (Red.). (2015). *From vocational to professional education: Educating for social welfare*. Routledge.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA. <http://hdl.handle.net/10642/2921>
- White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45. <http://hdl.handle.net/2142/3670>