MASTEROPPGAVE

Master i barnehagepedagogikk

November 2019

Spillet om barnehagepedagogikkens plasseringer i barnehagelærerutdanningen

Elise Håkull Klungtveit

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Innholdsfortegnelse

FORORD 4

SAMMENDRAG 6

SUMMARY 7

KAPITTEL 1- EN START 8

1.1 ET AKTØR-NETTVERK TRER FREM – OG SETTES PÅ PAUSE. 9

1.2 MASTERPROSJEKTETS OPPBYGNING 11

1.4 JEG 18

1.4.1 En etisk bevissthet *19*

KAPITTEL 2- Å BEVEGE SEG MED ANT 21

2.1 ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK UTSPRING 22

2.2 BRUNO LATOUR OG AKTØR- NETTVERKSTEORI OG SOSIALKONSTRUKTIVISMENS ANDRE VEI 23

2.2.1 Aktør-nettverk teori i «Education». *25*

2.2.2 Biesta om pedagogikk og «education» *26*

2.3 Å FORSTÅ ANT SOM VERKTØYKASSE 28

2.3.1 Aktøren, et «noe» *29*

2.3.2 Det sosiale nettverket *31*

2.3.3 Fra "matter of fact" til "matter of concern" *32*

2.3.4 Oversettelse *33*

2.3.5 Oppsummering *34*

KAPITTEL 3- KONTEKSTUALISERING: EN SITUASJONSBESKRIVELSE 35

3.1. FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNING (2003) 36

3.2 NOKUTS EVALUERING AV FØRSKOLELÆRERUTDANNING 2010 38

3.3 BLIKK PÅ FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING 40

3.4 NASJONALE RETNINGSLINJER FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING 43

3.6 FØLGEGRUPPEN FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING 44

3.6.1 Følgegruppens perspektiver på pedagogikk, pedagogikkfaget og pedagogisk kunnskap *44*

3.6.1 Følgegruppens perspektiver på pedagogikkfag i kunnskapsområdene. *45*

3.7 EKSPERTGRUPPEN OM «BARNEHAGELÆRERROLLEN I ET PROFESJONSPERSPEKTIV» 46

3.7.1 Barnehagelærerens profesjonskunnskap *47*

3.7.2 Ekspertgruppa om integrasjon *49*

KAPITEL 4- FASE 1, OG 2 PEDAGOGIKKENS *AKTØRER*, OG *MATTER OF CONCERN* 51

4.1 ÅPNING 51

4.2.1 Pedagogikk – en definisjon? *52*

4.3 FASE 1 – DEL 2 - BARNEHAGEPEDAGOGIKKEN 60
4.4 KUNNSKAPSOMRÅDENE I BARNEHAGELÆRERUTDANNINGEN 64
3.5.1 Barns utvikling lek og læring 65
3.5.2 Samfunn, religion, livssyn og etikk 65
3.5.3 Språk, tekst og matematikk 65
3.5.4 Kunst, kultur og kreativitet 66
3.5.5 Natur, helse og rørsle 66
3.5.6 Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid 66
4.5 BARNEHAGEPEDAGOGIKKENS AKTØRER 69
4.5.1 Pedagogikk som lek 69
4.5.2 Pedagogikk som læring 71
4.5.3 Pedagogikk som didaktikk 74
4.5.4 Pedagogikk som danning 77
4.5.5 Pedagogikk som omsorg 80
4.5.6 Pedagogikk som kritikk 82
4.5.7 Barnehagepedagogikk demokratibygger 84
KAPITTEL 5 - FASE 3: OVERSETTELSE **87**
KAPITTEL 6 – FASE 4 ET HANDLINGSALTERNATIV? **95**
LITTERATUR 98

Forord

Når jeg var elev på videregående skole hadde en lærer som ofte hadde behov for å på klingene jærsk minne oss elever om følgende:

"*Me leve på ei grønne grein*"

Å være masterstudent er ett privilegium, å få drive sitt helt eget masterprosjekt, som kommer fra ett engasjement, og en nysgjerrighet inne i meg er et privilegium. Å fokusere på egen kunnskapsutvikling, samtidig som en får muligheten til å bidra til barnehagefeltet er et privilegium. Slike privilegier er et stort ansvar, som krever forvaltning med stor omhu. Nå, etter at siste punktum er satt, prosjektet skal sendes ut i verden, slutte å være mitt alene, og deles med en leser er det flere som må takkes.

Først til min veileder, dosent i barnehagepedagogikk ved OsloMet Storbyuniversitetet, dr. philos *Ann Merete Otterstad*. Takk for uvurderlig veiledning, som har satt fyr på engasjement, som har hjulpet meg å sette ord på nysgjerrighet, og som har utfordret det jeg trodde var sannheter. Å få deg som veileder i dette prosjektet har vært av enorm verdi, som jeg vil ta med meg og sette pris på i når jeg nå fortsetter min reise som aktør i barnehagelærerprofesjonen. En takk må også sendes til Nina Winger for gjennomlesning og viktige, og lærerike tilbakemeldinger.

Takk til den kloke og nysgjerrige gjengen med masterstudenter i barnehagepedagogikk på OsloMet, det å være en del av læringsmiljøet vi skapte sammen har vært en glede, og har gitt viktige perspektiver som har blitt med meg hele veien gjennom prosjektet. En spesiell takk sendes til Merete som var opponent, og Elin som har gitt av sin tid i lesning av teksten min, tusen takk for kloke råd, og verdifull motivasjon på veien.

Til flokken min i Oslo, det å ha dere i livet har vært helt avgjørende i prosesser som til tider kan kreve et helt menneske fra morgen til kveld. Til Frank, vennskap som dukker opp mellom masterstudier, og studentpolitikk tror jeg er en helt egen sort. Takk for at du utfordrer, inspirerer, tenker stort hver eneste dag. Takk for at du lytter til nye refleksjoner som gir mer eller mindre mening. Og til Henrikke, for stødighet, varme, og omsorg. For "monopol deal", og midnattstoast. Takk for at du alltid pusher meg litt lenger, nå er det min tur til å heie deg over målstreken.

Til Pedagogstudentene, det stedet hvor engasjementet har fått næring til å vokse. "PS i love you". Å gjøre min studietid sammen med menneskene i organisasjonen hvor magi oppstår hver dag, er det lureste valget jeg har tatt!

Og så tilslutt til mamma, mitt barnehagepedagogiske forbilde, som bruker sine timer på at de ekte barna, i den ekte barnehagen skal ha ekte gode dager fylt med undring, lek og glede hver dag. Takk for at du gir av livet ditt til verdens viktigste sted, og takk for at du har gitt meg lysten til å gjøre det samme.

I det jeg beveger meg ut av «masterbobla» er det ett nytt sitat fra en ny lærer som skal med meg inn i min profesjonsreise
«*Pedagogikk er politikk – Elise, husk det!*»

Til minne om

Tante Oslaug

"Smiling from a star that she makes glow

Trust she's always there

Watching as we grow,

find her in the place where the lost things go [1]"

[1] The place where the lost things go, av Marc Shaiman og Scott Wittman

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en aktør-nettverk-studie, som ble til gjennom lesning av et utvalg styringsdokumenter som berører barnehagelærerutdanningen. Studien tar for seg barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører i barnehagelærerutdanningen ut fra ny Forskrift for Rammeplan i barnehagelærerutdanningen. Jeg ser nærmere på spillet om barnehagepedagogikkens plasseringer i barnehagelærerutdanningen.

Studiens tema springer ut fra en nysgjerrighet på, og en interesse for barnehagelærerprofesjonen, og hva det er som bidrar til å binde utdanningens komponenter av kunnskapsområder, bacheloroppgave, fordypninger, forsterkinger og praksisstudiet sammen. Ifølge Forskrift om Rammeplan for barnehagelærerutdanning er det pedagogikk som har denne rollen, og ansvaret som følger med. Jeg spør meg hvordan barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører kommer til syne gjennom styringsdokumentene, som er prosjektets omdreiningspunkt.

Gjennom masterprosjektet bruker jeg aktør-nettverk teori for å søke etter aktørene i barnehagepedagogikken. Jeg beskriver bevegelser i nettverkene, i håp om å kunne synliggjøre noen handlingsalternativ(er) der pedagogikk skal kunne opptre som sammenbindende aktør.

Forhåpentligvis vil prosjektet bidra til refleksjon omkring barnehagepedagogikken, og dens plasseringer i barnehagelærerutdanningen, ved å tenke nytt om pedagogikkens plassering og rolle.

Summary

This master's project is an actor-network study, which came about through reading a selection of management documents that affect the preschool teacher education. The study deals with the preschool teachers' interconnecting actors in the preschool teacher education based on new Regulations for the Framework Plan in the preschool teacher education. I take a closer look at the game about kindergarten pedagogy's placement in kindergarten teacher education.

The theme of the study originates from a curiosity towards, and an interest in, the kindergarten teaching profession, and what it is that helps to bind the education's components of knowledge areas, bachelor's thesis, specializations, reinforcements and the practice study together. According to the Regulations on the Framework for Kindergarten teacher education, it is pedagogy that has this role and the responsibility that comes with it. I wonder how the kindergarten pedagogy's linking actors appear through the policy documents, which are the focal point of the project.

Through the master project I use actor-network theory to search for actors in kindergarten pedagogy. I describe the movements in the networks, in the hope of being able to highlight some alternatives for action in which pedagogy can function as a binding actor.

Hopefully, the project will contribute to reflection surrounding kindergarten pedagogy, and its placement in kindergarten teacher education, by rethinking the pedagogy's position and role.

Kapittel 1- En start

Masterprosjektet sees her som en tekst som jeg benevner som en er en prosesstekst, som tilslutt, på tekstens siste side vil resultere i mitt ferdige (dog midlertidige) resultat. Prosjektet tar utgangspunkt i en interesse for barnehagelærerprofesjonen fra et utdanningsperspektiv. En nysgjerrighet på hvor pedagogikkens plassering befinner seg i styringsdokumentene for barnehagelærerutdanningen, og hvordan den sender ut sine faglige tråder ut til barnehagen, og profesjonsutøveren som har sin yrkesutøvelse der. Ettersom prosjektet har gått gjennom ulike prosesser har problemstillingen tredd frem over tid, og fått plass i prosjektets sentrumsposisjon, og lyder som følger:

Hvordan kommer ideen om barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører til syne i forskrift om styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning.

I Forskrift om Rammeplan for Barnehagelærerutdanning (heretter omtalt som rammeplan for barnehagelærerutdanning) §3 finner jeg setningen som har blitt utgangspunktet for mitt prosjekt: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen» (Kunnskapsdepartementet. 2012 §3)

Jeg tar utgangspunkt i denne setningen fra Rammeplan for Barnehagelærerutdannings §3 for å utforske ideen om barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører, og hvordan disse aktørene kommer til syne. I denne utforskningen stiller jeg meg spørsmål om hvor pedagogikken *er*, hvor pedagogikken *kommer fra*, og hvor pedagogikken *skal* - hvilke aktører er det som *sammen* utgjør barnehagepedagogikken, og hvordan fungerer deres sammenbindinger i dag, og finnes det alternative måter de kan komme til synet på? Prosjektet trer frem, og fra et metablikk ønsker jeg å få fram hvordan prosessene beveger seg gjennom barnehagepedagogikken plasseringer i rammeplanteksten som jeg bruker som datamateriale, dvs. det er begrepene og innholdet i teksten jeg er opptatt av å diskutere og drøfte i dette mastergradsarbeidet. Prosjektet vil også være et deskriptivt arbeid, hvor jeg vil benytte meg av flere framskrivninger som mitt datamateriale. I de analytiske delene av prosjektet vil jeg forholde meg dialogisk til det som beskrives.

1.1 Et aktør-nettverk trer frem – og settes på pause.

Prosjektet mitt kan sies å ta utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tenkning, og med dette som bakteppe lener jeg meg på teorien om Aktør-nettverk teori (ANT) (Fenwick og Edwards 2010, 2011, 2012) (Lafton, 2015). Prosessen med utarbeidelsen av prosjektets sentrumsposisjon, og problemstilling spinner ut fra en nysgjerrighet til pedagogikkens oppdrag om å være *sentral og sammenbindende*. I denne utarbeidelsen fikk jeg et behov for å finne frem til teorier som kunne ha i seg en form for faglig bevegelse. Jakten min handlet ikke om å identifisere, og avsløre innholdet i forskriften ut fra det som kan oppleves som statiske strukturer, men snarere en søken etter en pedagogikk i bevegelse. En pedagogikk som har åpninger for det som kan komme i fremtiden, uten å stanse i det som eksisterer nå og de pedagogiske strømminger som har vært i fortiden.

Våren 2017 skrev jeg flere mindre tekster i forbindelse med masteremnet Kritiske og internasjonale perspektiver på barnehagepedagogikk. I en tekst som tematiserer politikk, danning og profesjon tok jeg mitt utgangspunkt i Joni Mitchels tekst *Both sides now* som avslutter som med følgende vers:

I've looked at clouds from both sides now
From up and down and still somehow
It's cloud's illusions I recall
I really don't know clouds at all

Den gangen ønsket jeg å løfte blikket for å se det unike som kunne oppstå i mellomrommene. Se det unike som kan skje i sammenbindinger, det som skjer mellom ulike fenomen. Jeg ville ut av det vante, ut av årsak - - virkning begrunnelser og bort fra statiske oppfatninger om pedagogikk (Bjelkerud, 2011, s. 139). Ved å undersøke fenomenet pedagogikk fra flere vinkler, med nye linser, tenkte jeg med en tilnærming som åpnet opp for å re-tenke Joni Mitchels sangtekst på nytt, og på nytt. Det lineære bør etter min vurdering løses opp, som også kan gjøres gjennom å introdusere nye verktøy for tenkning.

Tenkning som kan åpne opp for det bevegelige, muligheter for å søke nye potensialer og flere handlingsalternativer.

Fenomener er ikke statiske - slik eller sånn, sort eller hvit, noe som ses fra et startsted til et endested (Bjelkerud, 2011, s. 136). Jeg ser fenomen ut fra å være i stadige mellomrom, i stadige produksjoner, og ny-produksjoner. Som kanskje kan oppfattes som en illusjon, et øyeblikk, en kontrast eller et spenningsfelt, fra ett sted til ett annet, som også kan gi håp om muligheter for pedagogikk i barnehagelærerutdanningen.

Det bevegelige som et pedagogisk fenomen tar jeg med meg videre (Bjelkerud, 2011 s.135), og det blir en sentral del av prosessen rundt å undersøke pedagogikkens plassering i masterarbeidet mitt. Jeg startet prosessen hos Foucault (1999) og hans makt og diskursbegreper. Begrepene hans om makt og dominans gav inngang til å betrakte å analysere pedagogikkens rolle som sentral sammenbindende i barnehagelærerutdanningen, men jeg opplevde at Foucault diskursive tenkning og kunne fungere som begrensninger. Begrensninger som dreide seg om å avsløre og analysere dominerende posisjoner i tekster som kunne ha blitt et hovedprosjekt. Men det er ikke min intensjon i masterarbeidet, jeg vil videre, ved å søke etter teori som går bortenfor diskursive maktavsløringer. Jeg var på leting etter det som finnes bak dominerende strukturer. Jeg er interessert i å undersøke hvor sammenbindingene kommer fra, og hvordan de beveger seg imellom hverandre.

Med sosialkonstruktivismen som paradigme, bevegde prosjektet seg mot en produksjonstenkning snarere enn en konstruksjonstenkning. Gjennom fokus på produksjoner kunne jeg undersøke pedagogikkens plassering i utdanningen (Fenwick og Edwards 2010, 2011, 2012) (Fenwick og Edwards 2010, 2011, 2012). Produksjoner som stadig utviklet seg, der visse ting i forbindelse med pedagogikk forsvinner ut, og der nye ting kobler seg på - som fag, kunnskapsområder osv. Utdanningen står ikke stille, snarere utvikler den seg stadig mot fremtiden. Jeg ble interessert i aktør-nettverkene som en inngang til å se på barnehagelærerutdanningens mange aktører sammen. Med ANT - Aktør- Nettverk-Tenkning vil pedagogikken bevegelser kunne spores, uten å låses fast, men snarere søke etter hva som kan åpne opp for nye strømninger og nye nettverk. Et nettverk der aktører

stilles likt, og sammen utgjør helheter. Samtidig kan ANT-en gi muligheter for å spore opp de nettverkene som eksisterer omkring ideen om pedagogikk som sammenbindende aktør i utdanningen. Som nevnt tidligere er jeg og opptatt av aktørene beveger seg og hva de eventuelt produserer i utdanningen.

Med dette skiftet fra konstruksjon til produksjon får jeg behov for å undersøke produksjonene som pågår i styringsdokumentene. Å betrakte, og å gjøre et forsøk på å beskrive et noe som er i stadig bevegelse kan omtales som faglig, og metodisk utfordrende, jeg er tilbøyelig til nesten å kalle det umulig. Med dette som dilemma fikk jeg behov for å gi prosjektet mitt denne muligheten. Uten å hente ting ut produksjon, og med muligheten for å betrakte det isolert fra det andre, men å stå på utsiden av produksjonen og betrakte innover, for å skape noen *pauser* i prosjektet. Jeg bruker og setter på *pauseknappen* for å kunne språklig gjøre og tydeliggjøre egne betraktninger omkring pedagogikkens aktører i barnehagelærerutdanningen.

For å gjøre disse betraktingene tydelige for meg selv som forsker og for leseren av arbeidet mitt skapte jeg *pause(r)*. Jeg håper at pausene gir mulighet til å stoppe opp i tenke- og skrive produksjonene, om så bare for et øyeblikk, med den hensikt å betrakte, og beskrive det som skjer også med en utsidetekst. Som ved all forskning vil forskerens aktivitet ha påvirkning på materialene som produseres. Dette gjelder også for mine *pause*(r), som jeg introduserer med omhu og respekt for det som skjer i produksjonene av nye reflekterende tekstutrykk.

Pause(ene) fremtrer og som aktører i nettverkene, som er viktig å ta med i tenkningen omkring pedagogikkens stilling i utdanningen. Jeg bruker *pause*(ene) som grep gjennom tekstproduksjonen for å skape brudd og kritiske refleksjoner i prosessene som kommer. De presenteres spredt og kan forhåpentligvis kunne bidra til å kaste ett utenfra-blikk på det som skjer i prosjektets tekstproduksjoner. Blikkene sendes inn gjennom metatekster som jeg har plassert i egne rammer gjennom teksten.

1.2 Masterprosjektets oppbygning

I søken etter åpninger for bevegelighet har jeg valgt å bevege meg bort fra det som kan omtales som en klassisk tekstoppbygning, som vanligvis består av et teoretisk grunnlag som

først presenteres før teksten beveger seg videre inn i forskerens valgte metode. Videre en påfølgende analyse av data, og deretter data som drøftes opp mot tekstens teoretiske grunnlag. Min tekstoppbygning ivaretar disse komponentene, men endrer seg fra en mer tradisjonell tenkning om struktur og organisering. I mitt prosjekt, beveger strukturen seg gjennom fire faser (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 83, 84), disse fire fasene vil først starte i prosjektets tredje kapittel.

Jeg har valgt en utforming og struktur som skjer på følgende måte. Etter dette første kapittelet vil jeg i prosjektets andre kapittel gjøre greie for mitt vitensapsteoretiske ståsted, der jeg tilbyr en teoretisk verktøykasse som jeg vil benytte meg av gjennom de fire fasene. I denne delen av prosjektet mitt vil jeg gjøre rede for min forståelse av Aktør-nettverksteori (ANT), og hvordan jeg bruker teorien som verktøykasse for tenkning. Jeg velger å plassere denne redegjørelsen tidlig i mitt prosjekt da den vil være utgangspunktet for den videre tekstproduksjonen.

Deretter vil jeg bevege prosjektet over i en kontekstualisering i prosjektets kapittel 3. Denne kontekstualiseringen vil også utgjøre store deler av prosjektets datamateriale. Kontekstualiseringen tar utgangspunkt i Forskrift om Rammeplan for Barnehagelærerutdanning og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.
Jeg vender og blikket bakover i tid, for å se mot Rammeplan for førskolelærerutdanning, og det som den gang var pedagogikkens plass der. Med utgangspunkt i den tidligere Rammeplan for førskolelærerutdanning vil jeg se mot NOKUT (Norsk Organ for Kvalitet i Utdanning) sin evaluering av førskolelærerutdanning, som gav noen retninger for barnehagelærerutdanningen, og som pekte fremover mot ny Forskrift om rammeplan. Videre beskriver jeg noen av funnene til Følgegruppen som gjorde følgeforskning på implementeringen av ny barnehagelærerutdanning. Jeg vil også se til deres betraktninger, og anbefalinger til pedagogikkfaget, og dets plass i barnehagelærerutdanningen. Videre i denne delen av mitt prosjekt vil jeg også se til Rapporten om Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv. Rapporten ble skrevet av en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet, og levert i desember 2018.

Etter jeg har redegjort for prosjektets metodiske- og vitenskapsteoretiske inngang, samt at en kontekstualisering er etablert i prosjektet, beveger jeg meg over i prosjektets fire faser som er hentet fra Alvesson og Sköldberg. Deres fire faser inndelinger er inspirert av Ian Hacking (Alvesson og Sköldberg, 2008 s.84), som jeg utdyper litt mer under her.

Første fase dreier seg om å beskrive tattforgittheter, videre beveger prosjektet seg over i neste fase som dreier seg om å stikke hull på sannheten. Disse to fasene vil ha et dynamisk forhold til hverandre, og teksten vil bevege seg mellom disse fasene vekselvis, et grep jeg vil utdype mer senere i teksten. Etter at prosjektet har vært gjennom disse to første fasene vil det i tredje fase ta for seg en beskrivelse av problemområde, før prosjektet beveger seg inn i sin fjerde og siste fase hvor jeg vil forsøke å beskrive et handlingsalternativ. Jeg tar for meg de fire fasene i korte trekk, for å ramme i inn teksten, før jeg så beskriver hvordan jeg vil benytte disse fasene i mitt arbeid.

1.2.1 Fase 1: Å beskrive tattforgitt-het(er)

Det første steget dreier seg om å beskrive en tattforgitt-het, en sannhet som oppfattes som selvsagt (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 84).

I denne delen av prosessen vil jeg bevege blikket mot pedagogikken, pedagogikkfaget, og barnehagepedagogikken. Her vil barnehagepedagogikkens aktører identifiseres i Nasjonale Retningslinjer for Barnehagelærerutdanning (UHR- lærerutdanning 2018), og dette dokumentets beskrivelse av barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder. Disse vil fungere som et utgangspunkt for prosjektets arbeid med å synliggjøre hvordan aktører fungerer i ett nettverk.

1.2.2 Fase 2: Stikke hull på sannheten(ene)

> Det neste steget i prosessen omfatter kjernen i sosialkonstruktivismen, å stikke hull på denne gitte sannheten. Det gjøres ved å forklare hvordan denne sannheten nødvendigvis ikke hadde trengt å eksistere, eller å være slik de er i dag, altså at tingenes tilstand ikke er bestemt av tingenes natur (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 84).

Når prosjektet mitt skal bevege seg inn i denne andre fasen vil jeg bruke PAUSER som verktøy for å kunne betrakte sannhetene, og *stikke hull på dem,* gjennom en ANT tenkning. *pausene* vil skape rom og tid for å brette ut, og betrakte de spenningsfeltene som ligger i barnehagepedagogikken, slik at de kan settes på spill. Prosjektet vil som tidligere beskrevet bevege seg mellom fase 1 og 2, i et bevegelig og dynamisk samspill. Derfor vil prosjektets struktur her kreve at alle aktører som blir en del av det, er med på disse bevegelsene, også leseren.

1.2.3 Fase 3: Å beskrive problemområdet

> Dette neste steget dreier seg om å beskrive problemområdet i den gitte sannheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 84).

I denne fasen av prosjektet vil jeg nærme meg barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører, og deres plasseringer i barnehagelærerutdanningen, som ble beskrevet i fase 2. Jeg vil beskrive aktørenes retninger, og relasjoner til hverandre. Jeg vil også bevege meg mot prosjektets problemstilling, og forsøke å beskrive hvordan barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører kommer til syne i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.

1.2.4 Fase 4: Å beskrive et handlingsalternativ(er)

> Dette siste steget har som hensikt og beskriver en slags løsning, eller hvordan sannheten kan avskaffes eller forandres (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 84).

I denne siste delen vil jeg avslutte prosjektet å forsøke å skrive frem et handlingsalternativ. Det vil ikke være prosjektets mål å beskrive en løsning på et problem, men snarere å

erkjenne hvordan et nettverk med sammenbindende aktører virker, eller kan virke som sammenbindende aktører i barnehagepedagogikkens plassering i barnehagelærerutdanningen. Med utgangspunkt i denne erkjennelsen vil det åpne opp for muligheter for å beskrive åpninger, eller innganger som her legger opp til potensialer for handlingsalternativ.

1.3 Barnehagepedagogikken settes i spill

Dagens barnehagelærere utdannes gjennom en utdanning som i 2012 ble pilotert, som i 2013 var ny på alle institusjoner som før hadde førskolelærerutdanning. Det er bare 4 år siden de første barnehagelærerne møtte sektoren som nyutdannede profesjonsutøvere. De er utdannet gjennom en ny barnehagelærerutdanning der fagene i førskolelærerutdanningen er blitt til tverrfaglige kunnskapsområder, og pedagogikken skal være et sentralt og sammenbindende fag, med ansvar for helhet, og sammenheng. Den skal også integreres i alle kunnskapsområder, didaktisk, metodisk eller innholdsmessig. På denne måten skal pedagogikken bidra til studentens danningsprosess, personlige vekst og utvikling. (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012.) Uten å være studiepoengfestet, skal pedagogikkfaget være en del av kunnskapsbasen i alle de 6 kunnskapsområdene som utgjør barnehagelærerutdanningen.

5. Mai 2016 kunne utdanningsnytt.no [2] sitere leder av følgegruppen som gjorde følgeforskning av implementeringen av den «nye» barnehagelærerutdanningen Mimi Bjerkestrand som sa følgende. «Barnehagelærerutdanningen i Norge er under lupen. – Utdanningen skal være helhetlig, profesjonsrettet og forskningsbasert. Vi er på vei, men er langt fra målet»

videre sa hun følgende om barnehagepedagogikken:

> Pedagogikken skal være sentral og inngå i alle kunnskapsområder. I rapporten pekes det på at pedagogikkfaget har en utydelig plass. Vi må definere hva som skal være innholdet i pedagogikkfaget, understreker Bjerkestrand. Et nasjonalt nettverk for pedagogikkfaget og tid til bedre samarbeid er to ting som kan bidra for å få det til.

[2] https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/januar/vil-ha-mer-pedagogikk-og-praksis-og-flere-mastergradstilbud-i-ny-barnehagelarerutdanning/ Hentet: 28.02.2018

Utdanningsforbundet peker også på utfordringer som dreier seg om pedagogikkens rolle i barnehagelærerutdanningen og skriver på sine nettsider[3] følgende:
«Med den nye barnehagelærerutdanningen ser det foreløpig ut til at pedagogikken som profesjonsfag i utdanningen får dårligere vilkår. Dette har å gjøre med hvordan faget organiseres i de nye kunnskapsområdene.» «Utdanningsforbundet vil jobbe for at pedagogikken blir et bærende profesjonsfag i barnehagelærerutdanningen, slik intensjonen er i rammeplan og nasjonale retningslinjer for utdanningen» Utdanningsforbundet som politisk aktør, og representant for profesjonen satt pedagogikken på spill, og mener den må ses, og styrkes.

Anne Furu (2012, s. 38) peker på at pedagogikken i mange år har blitt sett på som «selve limet» i barnehagelærerutdanningen. Hun viser til en fortid der pedagogikkfaget la premissene for seg selv. Faget kunne bestemme temaer, og legge planer isolert fra andre fagmiljø. Hun skriver videre at når pedagogikkfaget er en del av de seks kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen, betyr det at de som underviser i pedagogikk til enhver tid må samarbeide tett med andre fagfelt om flerfaglig undervisning. Dette fører til at de som underviser i pedagogikk må endre plassering, fra å undervise i et fag, til å være samarbeidsparter i et lærerteam, der pedagogikken skal bidra med basiskunnskap i pedagogikk og profesjonsrettede tema. Furu (2012 s.39) peker på at overgangen fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning kan betraktes som et paradigmeskifte, fra enkeltfag til kunnskapsområder. Fagenes plass i utdanningssammenheng sporer hun tilbake til antikkens hellas. Utviklingen som har skjedd siden den gang kobler hun opp til blant annet historiske forløp, samfunnsmessige og religiøse påvirkninger, filosofiske, og vitenskapelige retninger, skolens og barnehagens utvikling, og velferdsstatens utvikling.

Furu (2012 s.45) knytter pedagogikkens plass i barnehagelærerutdanningen opp til Foucault (1999) sine begreper om diskurs og makt. Hun viser til at pedagogikkens sentrale posisjon i utdanningen har handlet om at en stor andel av de som har undervist i pedagogikkfaget i

[3] https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/barnehage/barnehagelarerutdanningen/ Hentet: 12.04.19

barnehagelærerutdanningen, selv var representanter fra profesjonen. Dette gav den som underviste i pedagogikk en stor makt, der makten kunne etter Foucault sine teorier, utøves i form av usynlige strukturer, preget av at ting var tatt for gitt. Furu (2012 s.53) skriver at den reviderte rammeplanen for barnehagelærerutdanning fra 2012 vil utfordre de diskursene, og den maktposisjonen pedagogikkfaget hadde i førskolelærerutdanningen. Hun peker på at omleggingen vil kreve en kritisk refleksiv holdning til praksisen blant undervisere i pedagogikkfaget, og en villighet til å utfordre det som var etablert praksis.

Marte Eriksen (2018, s. 159) argumenterer for at pedagogikk bør være et allmennfag i barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag. Hun beskriver faget som svekket i barnehagelærerutdanningen, både faglig og strukturelt. Slik Eriksen (2018 s.159) beskriver det bidrar barnehagelærerutdanningen til en vesentlig del av kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren, og den pedagogiske kunnskapen som den nyutdannede barnehagelæreren bringer med seg inn i barnehagen. Hun stiller seg spørsmålet om endringene i utdanningens pedagogikkfag, og dets plassering kan føre til endringer i barnehagens pedagogiske praksis. Samtidig peker hun også på at barnehagelærerutdanningens struktur gjenspeiler barnehagens tverrfaglige pedagogiske praksis, der pedagogikken har en særlig plassering (Eriksen 2018 s.161).

Videre viser Eriksen (2018 s.161) til følgeforskningen som ble gjort da barnehagelærerutdanningen ble implementert på norske utdanningsinstitusjoner. Denne vil også jeg vise til senere i min prosess. Med utgangspunkt i rapporter som ble avlevert i forbindelse med følgeforskningen trekker hun frem noen aktuelle spenningsfelt. Disse spenningsfeltene dreier seg for det første om at utdanningen skal være basert på kunnskapsområder samtidig som pedagogikk skal ha en særstilling. Det neste handler om skillet mellom at lærerutdannere opplever fragmentering, samtidig som utdanningen skal ha helhet, progresjon og sammenheng. Det siste spenningsfeltet hun trekker frem er en forsterket pedagogikk som blir fremhevet i forskrift og merknader, samtidig som lærerutdannerne erfarer en svekket pedagogikk.

Med utgangspunkt i dette utvalget av aktualiserende stemmer, vil jeg påstå at pedagogikken er satt på spill, den er blitt aktuell, og et emne for diskusjon og drøfting. Dette prosjektets

intensjon er ikke å løse barnehagepedagogikkens problem, men å lete etter handlingsalternativer. Men for at dette skal være mulig må den løftes frem, settes i produksjon, og bli en del av prosessen.

1.4 Jeg

Jeg. Engasjert student og studentpolitiker. Barnehagelærer og masterstudent, møter stadig meg selv i denne prosessen, og innser at jeg vil være en del av den. Noen ganger i sentrum, som produsent. Andre ganger som tilskuer. Prosjektet spinner ut fra en interesse som dukket opp i meg. Noe som trådde frem, og utviklet seg til å bli viktig, om ikke avgjørende, vekket en nysgjerrighet og et engasjement. Engasjementet. Med mitt engasjement som utgangspunkt for prosjektets sentrum, vil også jeg til stadighet være en del av prosessen som prosjektet står i.

Jeg startet min barnehagelærerutdanning i det første kullet med barnehagelærerstudenter. Jeg opplevde et fragmentert pedagogikkfag, som forsvant i forsøk på tverrfaglighet. Siden den gang har nysgjerrigheten på pedagogikkens rolle i barnehagelærerutdanningen vært sterkt tilstede.

Parallelt med rollen som student i møte med et nyt studie, ny Forskrift om Rammeplan, nye Nasjonale føringer, ny Organisering på lærerutdanningsinstitusjonen jeg var student ved, ble jeg også studentpolitiker, med fagpolitikk, utdanningspolitikk som felt. Engasjementet for faget mitt fikk et talerør, som jeg har benyttet meg av. Jeg fikk være en del av lærerprofesjonen, lærerstudentmassen. Jeg vil påstå at det er likhetene mellom lærerutdanningene som binder oss sammen, som gir oss et felles prosjekt. Jeg opplevde et stort likehetstrekk, kanskje det største, den sterkeste sammenbindingen var da, og er fremdeles det pedagogiske oppdraget, pedagogikken. Jeg tror den vil variere etter hvilken kontekst den plasseres i, men pedagogikken vil allikevel gi oss en felles base, et felles oppdrag om å oppdra, undervise, danne, utdanne, sosialisere, demokratisere og skape fellesskap. Jeg ble engasjert fordi jeg opplevde at noe sto på spill, det skulle vise seg at for meg var der det er pedagogikken. Den som binder oss sammen, som legger sine sammenbindinger mellom oss, som sto på spill, som engasjerte meg, som student, og som studentpolitiker.

Interessen for nettopp dette prosjektets tematikk dukket opp i et mylder av debatter i barnehagesektoren om bemanning, kompetanse, ansvar, barna, foreldrene, lek, læring. Og spørsmålene om hvilke premisser som egentlig ligger til grunn for barnehagelærerrollen, og barnehagelærerens profesjonsutøvelse dukket opp hos meg, og i hver tankesløyfe endte jeg opp hos barnehagepedagogikken, pedagogikkfaget og den pedagogiske kunnskapen.

I 2014 ble jeg som representant for studentene en del av arbeidsgruppen som fra 2014 – 2018 skulle revidere de Nasjonale Retningslinjene for barnehagelærerutdanningene, hvor min hovedoppgave var å bringe inn studentperspektivet til diskusjonene. Et oppdrag som ble gitt UHR (Universitets og høgskolerådet), og den gang NRLU (Norsk råd for lærerutdanning). Som studentrepresentant i gruppen som skulle være med på arbeidet med å revidere barnehagelærerutdanningens Nasjonale Retningslinjer. Gjennom dette arbeidet har jeg stått med begge beina plassert i pedagogikkfagets utfordringer, den pedagogiske kunnskapen, og barnehagepedagogikkens dilemmaer. Problematikken med studenter, forelesere, og forskeres opplevelse av pedagogikkens fragmentering har vært sentral i diskusjoner både i og utenfor dette arbeidet, og engasjementet for denne problematikken har vokst frem for meg tydeligere over tid etterhvert som årene har gått.

1.4.1 En etisk bevissthet

Dette har vært med på å plassere meg i prosjektets prosess. Som aktør, både som forsker, produsent men også som deltager i et av prosjektets komponenter, og aktører. Jeg vil altså være plassert med flere roller i prosessen. Rhedding-Jones (2005, s. 86) skriver at begreper som ansvar, respekt, og moral alle er begreper som ligger nær etikken. Hun skriver videre at forskere må gjøre sitt arbeid gjennom å handle, snakke, og skrive etisk. Dette innebærer at selv om man som forsker har akademisk frihet, kommer denne friheten med et ansvar for å møte mennesker med respekt, og sannferdighet (Rhedding-Jones 2005, s.86).

I mitt prosjekts kontekst vil dette ansvaret være ovenfor leseren, de menneskene som har vært og er en del av de nettverkene jeg undersøker, og meg selv som forsker. Rhedding-Jones (2005, s. 88) skriver også om det etiske ansvaret som følger når en forsker skal gjøre sine fortolkninger av en virkelighet. Hun skriver at det er avgjørende at en forsker jobber

hardt for å betrakte så mange sider av sannheten som mulig, slik at bildet som blir presentert er så reelt som mulig. Hun skriver at på en måte eller en annen vil all post-positivistisk forskning være fortolkende, all forskning vil forholde seg til meningsskaping, for å bidra til ny kunnskap på et gitt felt. Selv om ikke forskningsparadigmet har som mål å tolke, og skape mening. Dette legger et stort ansvar på forskeren. Hun peker også på at det kan være en ansvarsfølelse og en etisk bevissthet som (Rhedding-Jones, 2005, s. 90) gir en forsker en dragning mot et prosjekt. Det handler om en opplevelse av at noe står på spill, som jeg redegjort for tidligere i denne fasen av prosjektet.

Med disse etiske perspektivene som bakteppe vil det vil innledningsvis være viktig å presisere prosjektets relasjon til min deltagelse i revisjonen av de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen. Det er ikke dette prosjektets intensjon å ta for seg denne prosessen, hvordan de nasjonale retningslinjene har blitt til, hvilke maktstrukturer som har formet den barnehagepedagogikken som det gis retning for at skal være rådende i barnehagelærerutdanningen fra et sentralt og nasjonalt nivå. Allikevel er denne deltagelsen viktig å være seg bevisst i prosjektets inngang.

Kapittel 2- Å bevege seg med ANT

This must have happened to you, surely: you hear the fluttering noise of a bird, which by some mistake, some strange conduit, has become a prisoner of the room where you are sitting; desperate to escape, it comes thrashing against the windowpane, which it takes, mistakenly, for the open sky, unaware as it is of the human invention of transparent glass. What do you do then? You try to open the window without frightening the bird.
Can we, too, open the window and follow the poet who directs us to carefully follow the behavior of the bird? (Latour 2008 s.93)

Denne fasen av mitt forskningsprosjekt vil jeg skrive frem en base før jeg beveger meg inn i de fire neste fasene av prosjektet som det ble redegjort for i prosjektets start. Her åpner jeg en verktøykasse som jeg vil benytte meg av gjennom hele prosjektet.
Verktøykassen som benyttes kan knyttes til et vitenskapsteoretisk ståsted, og gir meg redskaper som jeg vil benytte meg av til å tenke med, bevege meg gjennom produksjonen med. Verktøykassen fant jeg hos Bruno Latour, og hans Aktør-nettverk teori (heretter omtalt som ANT).

Jeg vil først presentere bakgrunnen for å tenke med ANT, hvor den har sitt utspring i sosialkonstruktivismen. Videre vil jeg gjøre greie for min forståelse av ANT som verktøykasse, og hvilke verktøy jeg vil benytte meg av for å kunne identifisere pedagogikkens sammenbindende aktører. Verktøyene vil fungere som analysebegreper som vil følge meg gjennom produksjonen av dette forskningsprosjektet.

I redegjørelsen for ANT har jeg i hovedsak benyttet meg av Fenwick og Edwards (2010, 2011, 2012), og deres forståelse av ANT som analyseverktøy og metode. Disse har publisert flere tekster som omhandler Bruno Latours ANT i et «education»-perspektiv. Dette fordi de oppfatter det slik at å bruke ANT som inngang til feltet vil kunne bidra med innsikter om dynamikk, til de forskjellige objektene innenfor ”education”. I den forbindelse vil jeg også belyse de språklige skillene som finnes mellom pedagogikkbegrepet og «education» begrepet. Disse forskjellenene vil det være viktig bevisst, hvor jeg i dette prosjektet

undersøker ideen om pedagogikkens sammenbindende aktører, og da det følgelig er pedagogikken jeg undersøker. Disse forskjellene vil jeg søke etter hos Gert Biesta (2013, 2014), og hans diskusjoner omkring disse to begrepene. Jeg henter også inspirasjon i Tove Laftons tolkning av ANT som ble gjort i forbindelse med hennes doktorgrads avhandling i 2015.

2.1 Et Sosialkonstruktivistisk utspring

Som utgangspunkt denne delen av mitt prosjekt om ANT vil jeg videre gjøre rede for min forståelse av de sosialkonstruktivistiske retningene innenfor vitenskapsteorien.

Poststrukturalistiske retninger innenfor vitenskapsteorien har sitt utspring fra 1960- tallets Frankrike, og i strukturalistiske perspektiver (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389). Ifølge Fenwick og Edwards (2010, s. 710) springer ANT fra nettopp disse retningene. De hevder at teorien vokste frem tidlig på 1980-tallet på «centre de soviologie de lìnnovation på Ècole Nationale Supèrieure des Mines de Paris, og dens opphavsmenn er ifølge Fenwick og Edwards (2010) Bruno Latour, John Law og Michael Callon. Samtidig plasserer Alvesson og Sköldberg (2008, s. 93) aktør-nettverksteori innenfor de sosialkonstruktivistiske teoriene, og omtaler Bruno Latour som spesielt innflytelsesrik innenfor disse retningene.

Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 81) er sosialkonstruktivismen en alternativ tenkning til positivistisk og post-positivistisk tenkning. Sosialkonstruktivismen har posisjon som et viktig og dominerende perspektiv innenfor samfunnsvitenskapen, som ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 81) oppnår økende oppmerksomhet. De beskriver det også som at sosialkonstruktivistiske tenkningene ofte brukes som redskap for å synliggjøre kontraster som utgangspunkt for kritikk, og debatt.

Ifølge sosialkonstruktivismen er virkeligheten sosialt konstruert, og det er opp til forskeren å undersøke hvordan disse konstruksjonene dannes. Retningen er ikke teoretisert, men det handler snarere om å avdekke de sosiale konstruksjonene, og sette nettopp disse i fokus. Retningen har flere grener der aktør-nettverk teori er en av dem (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 81). Videre beskriver Alvesson og Sköldberg (2008, s. 82) det slik at sosialkonstruktivismen har sine røtter fra fenomenologien, men i senere tid har den også

blitt relatert til postmodernismen, dette kan forklares ved at sosialkonstruktivismen er mangefasettert og bred.

Lafton (2015 s. 18) tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tenkning i sin doktorgradsavhandling, og viser til retningens forståelse av kunnskap som sosialt konstruert forståelse gjennom språklige og diskursive praksiser, men tar tenkningen sin med seg inn i møtet med Latour og ANT.

2.2 Bruno Latour og Aktør- nettverksteori og sosialkonstruktivismens andre vei

Latour definer seg som sosialkonstruktivist med det forbehold om at ordet sosial ikke skal misforstås med noe allerede eksisterende, men som snarere stadig skapes, og er i kontinuerlig endring. Ifølge Latour er selve konstruksjonsprosessen sosial, der flere aktører er medvirkende i det sosiale nettverk konstrueres. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 95)

Latours tenkning er i stadig utvikling, og han betegner seg selv som relativist og positivist, gjennom å tillegge disse betegnelsene en noe annen betydning enn det som er vanlig (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 95). Lafton (2015 s.18) viser til at det lenge har vært forsket på materialer som en del av menneskelig kunnskap, der materialene dog er adskilt fra det menneskelige og fungerer som verktøy til menneskets nytte. Hun forstår det slik at når mennesket settes i sentrum når verdens skal forstås, viser det til at subjektet eller relasjoner mellom subjekter også blir sentrert i vitenskapsteoretiske analyser, Lafton hevder at dette er tilfellet når verden anses som språklige konstruksjoner av virkeligheten. Videre hevder hun at materialer posisjoneres som en sammenvevd del av verden betyr det at menneskene fremdeles er tilstede med alle sine egenskaper, samtidig som de ses i samspill med ting eller objekter, og sammenvevinger oppstår. Ifølge Lafton (2015 s.19) blir ofte relasjonen mellom det materielle og det sosiale oversett i forskning på utdanning.

Lafton (2015, s.19) viser også til at Latour er forbeholden til at det legges sterk vekt på språklige kunnskapskonstruksjoner, og at han argumenterer for å flytte fokuset bort fra nettopp disse. Hun forstår det slik at man gjennom nye verktøy og kritiske innganger ikke lenger vil ha behov for å beholde dikotomien mellom språk og virkelighet, men snarere søke etter å finne antall aktører i et fenomen fordi disse opprettholder fenomenets eksisens.

Dette gjøres ved å flytte fokus fra mennesket eller det sosiale, over på de sosio-materielle relasjonene. Ved å legge vekt på aktører åpnes det for å se praksiser som et aktivt begrep i endrede bevegelser.

Som tidligere nevnt omtaler Alvesson og Sköldberg (2008, s. 93) Latour som spesielt innflytelsesrik innenfor de sosialkonstruktivistiske retningene, og betegner han som en fører for sosialkonstruktivismens «andre vei». Der mennesker ikke alene spiller en aktiv rolle i sosiale konstruerte virkeligheter. Med dette forstår Lafton (2015, s. 19) det slik at Latour introduserer ideen om den konstruerte verden, som ikke bare begrenses til å være konstruert i det sosiale samspillet mellom menneskelige aktører.

Med ANT ses motsetninger som resultater heller enn fundamentale forståelser av virkeligheten. Det kan altså sies at man ved å tenke med ANT vil man ikke oppfatte samfunnet, og det sosiale livet som allerede eksisterende objekter for undersøkelse, men som noe som stadig blir til, og utvikles gjennom nettverk som dannes lagvis (Fenwick & Edwards, 2010, s. 3).

Målet med bruk av ANT som metode er å synliggjøre hvordan aktører kommer sammen, holder sammen om så midlertidig og sammen former nettverk som produserer agentskap og andre effekter som ifølge Fenwick og Edwards (2010 s. 3) kan det være ideer, identiteter, regler, realiteter, rutiner, instrumenter eller reformer. For forskeren handler det om å identifisere disse prosessene som skjer kontinuerlig, for å synliggjøre aktørene og nettverkene de danner, og virker innenfor (Fenwick & Edwards, 2010, s. 3).

I sin doktorgradsavhandling benytter Lafton seg av ANT, og beskriver det som tilnærming for å forstå handling. Hun skriver at forskere som tilnærmer seg et fenomen med ANT vil fokusere på aktører som setter i gang handling, og dette da har potensiale til å være et bidrag som kan problematisere innramminger og forståelser som er sett på som betydningsfulle i tidligere forskning, gjennom å fremheve kompleksitet. Dette åpner opp for muligheten for å se hva som settes i gang i praksis når flere aktører bidrar i meningsskapingen. Lafton referer til Latour. «What is acting at the same moment in any place is coming from many other places, many distant materials, and many faraway actors»

((Latour 2005, s. 200) Lafton 2015 s.16) Ved å følge tenkningen som ligger i dette sitatet er poenget at både materialer, mennesker og teknologier bærer med seg historier og erfaringer fra andre steder som de aktiverer på nye steder, og i nye nettverk. Ifølge Lafton (2015 s.16) innebærer det at det aldri vil være mulig på forhånd å identifisere hva som vil ha betydning for hvilke handlingskrefter som settes i sving i nye situasjoner. Påvirkende faktorer kan ligge utenfor situasjonen selv og bringes inn gjennom aktørene i nettverket. Lafton (2015 s. 17) skriver også at ANT åpner for en tenkning der det ikke vil være slik at det ene kunnskapsområdet eller kompetansen bygger på det andre, men at det snarere enn en lineær utvikling kan kunnskapsområdene i mitt prosjekt eksistere og utvikle seg parallelt i utdanningens praksiser.

Fenwick og Edwards (2010, s. 710) gjør også rede for sin forståelse av ANT, de beskriver tenkningen som metode og analyseverktøy(er) som har som mål å spore alle ting som antas å være sannheter. Sannhetene kan ses som naturlig sosialt eller teknisk heller er en uryddig og kaotisk miks av alle de tre nevnte virkelighetene. Sammen er de koblet i nettverk hvor de eksisterer sammen i forbindelser, danner krefter, som utvikler seg, opphører å eksistere, eller formerer og utvikler seg, om og om igjen

2.2.1 Aktør-nettverk teori i «Education».

Når begrepet «education» søkes opp hos Oxford Dictionary [4]finner jeg følgende beskrivelse. «The process of receiving or giving systematic instruction, especially at a school or university" videre beskriver samme ordbok "colleges of education", og definerer det som "The theory and practice of teaching» Videre kan det engelske begrepet «Education» oversettes fra Engelsk til Norsk, og i ordbok for grunnopplæringen på Udir.no[5] kan man se at dette begrepet viser seg å være flertydig når det oversettes til norsk. Ordene det kan oversettes til er ifølge Udir «pedagogikk, utdanning, skolegang, skoleløpet, opplæring». Når jeg i denne delen av dette kapittelet skal ta for meg Tara Fenwick og Richard Edwards sin tilnærming til ANT fra et Education perspektiv. Ser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av det engelske begrepet «education», da jeg ikke oppfatter noen av Udirs oversettelser som dekkende for definisjonen fra Oxford Dictionary.

[4] Hentet fra: https://en.oxforddictionaries.com/definition/education
[5] Hentet fra: https://www.udir.no/arkivmappe/Ordbok/

Fenwick og Edwards er begge professorer i «Education» ved universitetet i Sterling, og deres forskning er sentrert rundt temaer som profesjonelle praksiser, livslang læring og internasjonalisering på utdanningsfeltet (Fenwick & Edwards, 2010). Selv definerer de begrepet «education» bredt, som intensjonelle prosesser for å produsere kunnskap, praksiser, og subjektivitet som inkluderer meningsskaping og pedagogikk, ifølge deres forståelse av «education» begrepet, utfolder disse «pedagogiske» prosessene seg i skoler og institusjoner for høyere utdanning. De beskriver det også slik at disse prosessene kan finne sted på andre arenaer som sosiale arenaer, arbeidsorganisasjoner, treningssentre, og flere andre settinger. Videre begrunner de nytteverdien til ANT ut fra en «education» sammenheng som på tross av, eller kanskje grunnet bredden i begrepet «education» som har utviklet seg de siste årene (Fenwick & Edwards, 2010). Fenwick og Edwards (2010) argumenterer for at ANT vil kunne bidra med en åpning for nye spørsmål som kan bringe det uryddige, de overlappende virkelighetene, motsigelsene som er gjeldende i så mange problemstillinger innenfor inn i lyset, og at dette vil være særlig nyttig innenfor «education» som forskningsfelt. Som i min sammenheng dreier seg om pedagogikkens plass i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter.

2.2.2 Biesta om pedagogikk og «education»

Eriksen (2018) skriver om pedagogikkfagets betydning i barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag, med utgangspunkt i pedagogikkfagets endrede plass i barnehagelærerutdanningen. Som teorigrunnlag for sin diskusjon benytter hun seg av Gert Biestas to ulike forståelser av pedagogikk, og begrunner det i at de to forståelsene av pedagogikk kan tydeliggjøre mulighetene som oppstår når pedagogikkfaget blir allmennfag i barnehagelærerens kunnskapsbase. På dette stadiet i mitt masterprosjekt, velger også jeg å bevege meg mot Biesta (2013, s. 172) og hans drøftinger omkring de to forståelsene av pedagogikk som vokser frem. Gjennom hans drøftinger gis en teoretisk tyngde i den begrepsforskjellen mellom pedagogikk og «education» som allerede er redegjort for.

I Biesta (2013 s. 173) peker på en språklig kolonisering, der det engelske språket har blitt dominerende, og kan anses som en sterk spiller som vil kunne føre til at svakere spillere justerer seg etter den sterkeste. Han peker videre på at det engelske språket i forskningen

også bidrar med et «lingua Franca» som i flere sammenhenger kan være positivt, men at det i pedagogisk forskning byr på en rekke problemer. Dette kan dreie seg om språklige forskjeller, der begreper ikke kan oversettes direkte. Slik som det ble redegjort for ovenfor. Videre kan dette dreie seg om forskjeller i begrepsmessig struktur mellom ulike nasjonale, pedagogiske, teoretiske og forskningsmessige tradisjoner. I tillegg peker han på forskjeller i det pedagogiske forskningsfeltet fra nasjon til nasjon.

Biesta (2013) tegner opp et skille mellom den anglo-amerikanske «education» tradisjonen, og den den tyske konstruksjonen av pedagogikkbegrepet. «Education» tradisjonen beveger seg i feltet «educational studies» som utviklet seg i Storbritannia og Nord-Amerika i sammenheng med utviklingen av lærerutdanningene som profesjonsutdanning (Biesta 2013 s. 174). Denne konstruksjonen dreier seg ifølge Biesta (2013 s.180) om undervisning, og bygger på fagdisiplinene psykologi, sosiologi, filosofi og historie. Han peker og på at «education» tradisjonen har sterke bånd knyttet til akademiske disipliner, og at den av den grunn ikke kan sies å være en disiplin på egne premisser, men som hvilende på andre.

Videre tar Biesta (2013 s. 176) for seg den tyske pedagogikktradisjonen. Denne konstruksjonen knytter han til begrepet det verdiladede, og normative begrepet «erziehung» som ifølge Eriksen (2018 s.164) kan oversettes til oppdragelse. Biesta skriver at et karaktertrekk for denne tradisjonen dreier seg om et mål om å artikulere pedagogiske mål som kunne ses som allmenngyldige. Det kan sies at dette begrepet ble etablert i en interesse av å beskytte barndommens område, og til forskjell fra «Education» dreier dette begrepet seg om oppdragelse, danning og didaktikk, snarere enn undervisning. Biesta (2013 s. 179) skriver også at dette begrepet kan sies å være en egen vitenskapeligtradisjon.

Biesta (2013 s.179) understreker flere skillelinjer mellom de to begrepene «education» og pedagogikk. De tydeligste skillelinjene dukker opp i det han omtaler som den sosiale organiseringen. Han viser til at «education» i den engelskspråklige verden ble organisert i det Biesta kaller en interdisiplinær virksomhet, samtidig som pedagogikk kan sies å være en egen akademisk disiplin, med egen autonomi. Eriksen (2018 s.165) beskriver Biestas argumentasjon dit hen at internasjonaliseringen av utdanningsfeltet kan bidra til en dreining mot en engelskspråklig diskurs. Denne diskursen er det viktig å være seg bevisst, da den

plasserer utdanningsfeltet i en «education»-tenkning. Denne tenkningen vil slik Eriksen (2018 s.165) hevder det kunne redusere pedagogikk til didaktikk. Dette prosjektet vil ta for seg didaktikken som en aktør i barnehagepedagogikken på et senere tidspunkt. Men akkurat denne diskursen vil det være viktig å være seg bevisst i det jeg baserer prosjektets metodiske tenkning på forskning om «education». Eriksen (2018 s.165) viser også til Biestas (2014, s. 26) tredelte pedagogikkforståelse, som han også knytter til danningsprosessen, og utdanningens risiko. Disse tre beskriver Biesta (2014 s. 26) som Kvalifisering, subjektivering, og sosialisering. For at pedagogikken skal ha virkning, både i et nåtidsperspektiv, og mot fremtiden krever det ifølge Biesta at det er balanse mellom disse tre. Kvalifisering, som tilegnelse av kunnskaper, sosialisering som barnets innlemmelse i allerede eksisterende sosiale mønster og tradisjoner, og subjektivering for det rommet som må skapes for at utdanningen som gis skal romme barnets tanker og opplevelser. Dette kan knyttes til menneskets frigjøring og frihet, og om det ansvaret dette fører med seg (Biesta 2014 s.27) I alle disse tre utspiller pedagogikkens svakhet seg, og i det disse må balanseres opp mot hverandre settes pedagogikken på spill. Disse tre hevder Eriksen (2018 s.165) at har sammenheng med den tyske pedagogikkforståelsen, der pedagogikken omfatter både oppdragelse, danning og didaktikk. Det kan derfor sies at «Education» tradisjonen legger det meste av sin tyngde på kvalifiseringsdimensjonen ved pedagogikken. Av den grunn vil det være viktig å skille disse fra hverandre, for å forsøke og koble de til plasseringen av ideen om pedagogikk i barnehagelærerutdanningen.

2.3 Å forstå ANT som verktøykasse

I denne delen av mitt prosjekt vil jeg med utgangspunkt i det som er gjort rede for om bakgrunnen for ANT som metode, og om de etablerte skillelinjene mellom pedagogikk og «education», bevege meg over i en redegjørelse for hvordan ANT som metode kan forstås og brukes som en verktøykasse.

Ifølge Fenwick og Edwards (2010) ønsker ikke teoretikerne som utviklet ANT å omtale eller beskrive det som en teori, da det kan bidra til å begrense tenkningen, og ved å omtale det i det hele tatt vil man stadig risikere at tenkningen kan komprimeres eller bli ødelagt. Til fordel for å beskrive det som en teori velger de snarere å omtale det som en imaginær sky, i

stadig bevegelse, som forminskes og som strekker seg, og for hver gang man prøver å få et fast grep om det, vil den delvis eller helt oppløses.

Det dreier seg om en måte å oppleve eller å tilnærme seg et fenomen. Lafton (2015, s. 16) går også bort fra å beskrive det som en teori, og beskriver det som en måte å tilnærme seg en forståelse for handling. Hun viser til at om ANT ble konstruert i dag ville den hatt et annet navn, for å unngå teori begrepet. Heller enn teori viser hun til at ANT snarere kan kalles en metodologisk verktøykasse som kan tas i bruk i undersøkelsen etter hvordan relasjoner mellom aktører skapes i praksis.

I deres bok fra 2010 beskriver Fenwick og Edwards ANT som en metode som ikke dreier seg om å identifisere problemområder, men snarere om å gripe problemområder slik at de kan oppnå nye rammer, og bidra til nytt blikk. ANTs primære oppgave er altså å bidra med en metode for analyse som setter pris på kaos, og uorden. (Fenwick & Edwards, 2010, s. 1) Det er nettopp dette som er bakgrunnen for problematikken med å beskrive ANT uten å komprimere eller forminske analyseverktøyet og metoden. Dette fordi det ikke kan beskrives som singulært, stabilt eller et identifiserbart teoretisk rammeverk (Fenwick & Edwards, 2010, s. 2).

Slik Fenwick og Edwards (2010 s. 2) beskriver det tilbyr ANT en ukjent inngang til kjente problemområder, og inviterer forskeren til å unngå å reprodusere allerede kjent kunnskap, og bygge ny kunnskap på den. Når jeg nå har etablert det faktum at ANT kan ses som en verktøykasse som kan brukes for å undersøke relasjoner mellom aktører og aktør-nettverk, gir det en åpning for å anse ANT som diaspora. Dette vil si en bevegelse, spredning eller overlapping av ulike teoretiske tilnærminger, samtidig som man beholder vissheten om at alt kommer fra et sted (Lafton, 2015, s. 20)

2.3.1 Aktøren, et «noe»

"It is not "after" in terms of going beyond, but in terms of offering a constant experimentation with or questioning of the human' (Edwards 2010).
Thus these authors consider with Latour (2005, 71) that 'anything that does modify a state of affairs by making a difference is an actor"(Fenwick & Landri, 2012).

Latour lanserte sin aktør-nettverksteori inspirert av Greimans (1983) semiotiske teori om aktanter. Teorien om det som kan sies å være en slags generalisert aktør, som ikke trenger å være menneskelig, men som også kan være ikke-menneskelig eller «ting». For å forklare Aktør nettverk teori setter Alvesson og Sköldberg (2008, s. 93) ANT inn i en organisasjonssammenheng, og beskriver det slik at det finnes mekanismer i en organisasjon som lever sitt eget liv, og ikke bare er passive deltagere i den større sammenhengen for eksempel enkelte grupper, eller enheter. Et annet eksempel de trekker frem er den ikke-menneskelige «tingen» trafikklyset. Når trafikklyset lyser rødt påvirkes menneskelige aktører. Trafikklyset er altså ikke bare en passiv mottager impulsene som gis den fra menneskelige subjekter, men påvirker også de menneskelige subjektene som står i relasjon til den tilbake. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 94). ANT tar ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 94) sikte på å følge sporene mellom aktørene, spor som stadig oppløses og igjen tilblir.

Lafton (2015, s. 20) skriver at innenfor pedagogisk forskning viser aktørbegrepet vanligvis til et handlende subjekt, og innenfor kritisk pedagogikk knyttes aktørbegrepet ofte til subjektets mulighet for å hevde seg. Nettverket er med denne tenkingen ofte noe som en aktør er en del av eller underlagt. Lafton (2015 s.20) viser til at det i aktør-nettverk er slik at alle deltagere i en praksis både kan være aktører og hele nettverk. Hun tolker det altså slik at ANT ikke er en tilnærming som plasserer aktøren i forhold til et nettverk, men som fremmer en forståelse av at aktør og nettverk henger sammen, og ikke kan oppfattes isolert fra hverandre. Videre hevder også Lafton (2015 s.15) at en aktør uavhengig av form bærer med seg verdier, antagelser og praksiser. Disse er ifølge Lafton (2015 s.15) allerede utviklet på andre tider og andre steder og derav bærer med seg historier og erfaringer inn i nye sosiale nettverk. Slik Lafton (2015 s.15) beskriver det er det møtene mellom aktørene som aktiverer handling.

Konstruksjonenes «både og» - menneskelig og ikke menneskelig

Lafton (2015 s.20) skriver at i et aktør-nettverk, vil en aktør være noe som initierer handling, uavhengig om dette «noe» er menneskelig eller ikke-menneskelig.

Det kan altså være hensiktsmessig å bevege seg bort fra tenkningen om konstruerte dikotomier, og motsetninger. Ikke ved å utslette de, men snarere se på som endepunkter på en helhet som består av partikler, som utføres av aktører som både er menneskelige og ikke-menneskelige. Snarere enn å sette opp motsetninger og dikotomier skriver Alvesson og Sköldberg (2008, s. 95) at Latour heller mener man bør møte endepunktene med åpenhet. Åpenhet for at forestillinger om konstruksjonene er gode eller dårlige, og stille seg spørsmålet; «i forhold til hva?». Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 95) sier Latour at i møte med enhver hendelse, og konstruksjon vil hans viktigste prioritet være å følge aktørene, og for dette må alt annet komme i andre rekke.

2.3.2 Det sosiale nettverket

Slik Lafton (2015 s.20) skriver frem Latours «sosial» begrep dreier dette seg ikke bare om den menneskelige konstruksjonen av noe, men snarere viser det til selve konstruksjonsprosessen som en sosial prosess. Det kan knyttes til opprettelsen av lenker, eller sosiale relasjoner mellom både menneskelige, og ikke-menneskelige aktører.
Latour mener at forskerens beskrivelser av hvordan aktørene skaper sine nettverk må være rene, ikke engang forklaringer bør inkluderes, ettersom de som forskes sammen med kjenner sin virkelighet bedre enn forskeren. Forskeren skal altså ikke sette seg over de eller det som forskes på, men møte aktørene med ydmykhet og la de få tale for seg.
Som tidligere beskrevet kan Latours aktører både være menneskelige, og ikke menneskelige. Ifølge (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 95) vil det av denne grunn være merkverdig om de opphørte å eksistere, eller reduseres til konstruksjoner. Samtidig er konstruksjonen av nettverkene stadig pågående, noe som også gjør virkeligheten flytende. Lafton (2015 s.16) beskriver også at gjennom ANT retter vi ikke bare blikket mot en sosial situasjon, men flere relasjoner samtidig, og disse relasjonene overlapper hverandre, samtidig som de konstruerer praksiser. Derfor kan en sosial hendelse ikke isoleres til å være noe utelukkende lokalt, fordi lokale hendelser knyttes sammen med andre både lokale og globale hendelser, som man nødvendigvis ikke oppfatte ved første øyekast.

2.3.3 Fra “matter of fact” til “matter of concern”

Ifølge Lafton (2015 s.17) gjør Latour en begrepsforskjell mellom det han beskriver som «matter of fact» og «matters of concern». Begrepsforskjellen dreier det seg om at vitenskap, og politikk i stor grad tar for seg det Latour beskriver som «matter of fact» altså det som fastslås å være virkelighet. Resultatet av denne tenkningen er at kompetanser som ses å være nødvendige innenfor et felt består av del-elementer av en helhet som kan kategoriseres og rangeres i forhold til hverandre, og som logisk kan etterprøves. Disse faktorene kan fremstå som universelle, og kan derfor brukes uavhengig av tid og sted. Latour ser betydningen av å ta for seg «matter og concern», og viser til at det dreier seg om å gjøre nytte av usikkerheter, snarere enn å møte en situasjon med en forutbestemmelse om hvordan den vil utspille seg. Latour understreker ideen om flertydighet og muligheten for ulike agentskap som kan ligge i et aktør-nettverk. Her sammenligner Lafton (2015 s.17) Latour med Biesta, og viser til betydningen av pedagogisk skjønn i praksis. Lafton skriver videre at ved å bruke ANT som analyseverktøy, vil analysens mål være å finne spor av «matters og concern» som kan ha betydning for det tema en forsker på, i Laftons (2015 s.17) tilfelle var dette digitale praksiser i barnehagen. I mitt masterprosjekt vil analysen dreie seg om barnehagepedagogikkens aktører og deres sammenbindende kraft. Prosjektets mål vil være å finne spor av tilfeller der det er blitt etablert som virkeligheter om pedagogikkens plasseringer i barnehagelærerutdanningen blir satt på spill.

Fenwick og Edwards (2011, s. 713) tar for seg Latours forsøk på å knytte «matters of concern» til politisk styring, som han ser opp mot «matters of fact». De forstår det slik at «matters of fact» både produserer og er et resultat av politikk som kan ses i sammenheng med evidensbasert styring. Når fakta først er etablert, blir de uangripelige. Ifølge Fenwick og Edwards (2011, s. 713) stiller Latour seg spørrende til måten mye kritiske tekster tar utgangspunkt i vedtatte fakta, da han mener at resultatet av dette er at det distanserer mennesker fra ikke-menneskelige objekter. Han mener det er en særegen form for kritikk da han ser verden som i mer uorden enn først antatt. Han benytter seg av «matter of concern», fordi det nettopp anerkjenner uordenen, flytende assemblager, og nye bindinger som stadig oppstår når styring skjer (Fenwick og Edwards 2011, s.173). Latour mener det dit hen at det er nødvendig å se på politikk og styring med et nytt blikk, flytte fokuset over til «matters of concern». Han mener styrken med denne tenkningen vil bidra til å fremme de stabiliserende

mekanismene, slik at forskere kan motvirke at «matter of concern» omformes til «matter of fact». Fenwick og Landri (2012) beskriver også Latours tenkning ved å transformere materialiteter fra «matter of fact» til «matter of concern», og viser til at denne transformasjonen også bidrar til å se hvordan aktører påvirker for eksempel praksiser innenfor «education» feltet, men at dette også åpner for å identifisere hvor det finnes åpninger for endring og utvikling.

2.3.4 Oversettelse

Slik Lafton (2015 s.22) skriver frem Latours begrep *oversettelse* i ANT sammenheng med at står det står for den prosessen som skaper aktør-nettverket. Fenwick og Edwards (2011, s. 714) skriver at oversettelsen åpner opp for en alternativ måte å møte hendelsers bevegelser gjennom tid og sted. I det potensielle aktører farer gjennom oversettelsen, går det ikke forbi uforandret, men kan oversettes i det forskjellige interesser investerer i det. Som et resultat av at oversettelsesprosessen skjer, og aktør-nettverket skapes, endres også aktøren selv. (Fenwick og Edwards (2011, s. 714). For at oversettelsesprosessen skal skje må et obligatorisk passasjepunkt etableres, dette etableres ved at alle deltagerne er avhengige av det. Derav kan punktet bidra til å synliggjøre relasjoner og forhold mellom aktørene (Lafton 2015 s.22). Flere aktører kan være med på oversettelsesprosessene, men en aktør vil stå i sentrum for analysen av oversettelsesprosessene, og ifølge Lafton (2015 s.23) er det den fokale aktøren som danner utgangspunktet for analysen samt definerer det obligatoriske passasjepunktet og hvordan de allierte aktørene kommer til synet. Dette vil kunne danne spor i analysen, som kan bidra med en tydeliggjøring av de ulike aktørenes identitet, og relasjonene mellom dem.

Fenwick og Edwards (2011, s. 714) forklarer det dit at oversettelsesprosessene gjøres mulig fordi aktørene aldri vil være fullkomne, noe som åpner opp for muligheten for at de kan la seg påvirke, og påvirke andre. Man kan derfor si at man gjennom ANT ser aktører som gjensidige parter, og med dette bremser analysen for å kunne se det som ellers kan anses som dagligdagse og mindre synlige detaljer, særlig de materielle som en viktig part i nettverket.

Videre skriver Lafton (2015 s.23) at refleksjonen vil fungere som en katalysator i oversettelsesprosessene som kan bidra til å synliggjøre nye handlinger. Hun skriver at mennesket gjennom refleksjon kan være i stand til å bestemme seg for å endre praksis, det er altså i refleksjonen det virkelige potensialet finnes. ANT tar for seg hvordan refleksjonsarbeidet materialiseres gjennom nettverk. Etter at oversettelsesprosessen er gjort, og det er etablert nye handlingsalternativer vil stabiliteten i nettverket ifølge Lafton (2015 s. 24) utfordres. Når nettverket utsettes for endringer kan det oppstå ny stabilitet, og denne er med på å avgjøre om nettverket er i balanse, og kan knytte seg til andre nettverk, og danne allianser som styrker aktørenes handlinger.

2.3.5 Oppsummering

Dette kapittelet av mitt masterprosjekt har tatt for seg ANT som metode og verktøykasse for tenkning. Denne redegjørelsen vil følge meg videre inn i prosjektet. Både som premissleverandør for de fasene som skal komme, men også for de analysene jeg vil foreta meg. Når prosjektet beveger seg over i fasen hvor tatt-forgittheter skal beskrives vil dette også fungere som en beskrivelse av «matter of fact». Dette begrepet vil da fungere som et verktøy i denne fasen, videre vil også aktørbegrepet bli et verktøy i prosjektet, da disse vil etableres, og deres aktørskap ha en funksjon gjennom alle prosjektets faser. I prosjektets fase hvor sannheter skal stikkes hull på, vil jeg benytte meg av «matter of concern» som verktøy. Disse vil løftes frem, og gjennom dialogiske analyser lete etter åpninger for nye handlingsalternativ, spenningsfelt, og for å sette aktørene på spill. Deretter vil prosjektet bevege seg over i å beskrive problemområde. I denne fasen vil jeg belyse oversettelsesprosessen, for å betrakte hva som skjer når aktørene på et obligatorisk passasjepunkt, som alle aktørene i nettverket er avhenge av. Her vil også den fokale aktøren tre frem, som et sentrum for analysen. Oversettelsen vil fortsette over i prosjektets siste fase, hvor analysen kan ende i et handlingsalternativ, dersom det gjennom dette prosjektet trer frem.

Kapittel 3- Kontekstualisering: En situasjonsbeskrivelse

I dette kapittelet av masterprosjekt vil jeg skrive frem en kontekstualisering av barnehagepedagogikken og dens plassering i de rammene som er gitt den gjennom barnehagelærerutdanningen. Kontekstualiseringen vil gjøres med utgangspunkt i flere dokumenter som enten styrer eller har styrt beskriver, eller har beskrevet barnehagelærerutdanningen, fra 2003 og frem til i dag. Kontekstualiseringen vil være en del av prosjektets datamateriale, og det er med utgangspunkt i denne situasjonsbeskrivelsen nettverket vil forsøkes synliggjort senere i masterprosjektet.

Jeg vil først ta for meg forskrift om Rammeplan for førskolelærerutdanning, som ikke kom før i 2003. Den rammeplanstyrte lærerutdanningen for barnehagelærere har dermed ikke så lang historie. Denne situasjonsbeskrivelsen vil utgjøre prosjektets datamateriale, og den videre produksjonen vil ha sitt utspring fra denne situasjonsbeskrivelsen. Jeg beveger meg deretter mot NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen som ble gjort i 2010. Dette med hensikt i å gjøre en beskrivelse av hva som den gangen var deres anbefalinger for og betraktinger av pedagogikkfaget i ny barnehagelærerutdanning.

Videre vil jeg ta for meg Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fra 2013, også her vil jeg sette mitt søkelys på pedagogikkfaget, ved å skrive frem hvor faget er beskrevet i forskriften. Deretter vil jeg ta for meg de tilhørende nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning, for å belyse hvordan disse utdyper pedagogikkfaget, og hvilken retning de gir.

Tilslutt vil jeg rette blikket mot følgeforskningen som ble gjort da barnehagelærerutdanningen skulle implementeres (Bjerkestrand et al., 2014). Denne ble gjort av følgegruppen for barnehagelærerutdanning, gruppen skrev tilsammen 7 rapporter og delrapporter. I min lesning av disse vil jeg se etter hvordan følgegruppen har skrevet frem pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen, og hva de peker på som essensielt for det videre arbeidet.

3.1. Forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning (2003)

Jeg fortsetter med å ta for meg barnehagepedagogikk med utgangspunkt i forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning. Forskriften ble faset ut i perioden 2012 – 2016, da forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) ble innført. Det som var barnehagepedagogikken i førskolelærerutdanningen, barnehagelærerutdanningens utgangspunkt kan ses som et relevant bakteppe for situasjonsbeskrivelsen av barnehagepedagogikken, og dens plass i barnehagelærerutdanningen.

Først tenker jeg det vil være relevant å påpeke at slik jeg leser disse styringsdokumentene var førskolelærerutdanningens rammeplan var betydelig mye mer omfattende enn dens etterkommer, noe som blant annet betyr at den også inneholder et kapittel som den gang var felles for alle lærerutdanningene. Kapittelet sier noe om hva det innebærer å være lærer. Kapittelet trekker frem fem kompetanser som kan ses som sammenbindinger, som den gangen koblet lærerutdanningene sammen i et sosialt nettverk. Disse fem kompetansene, er formulert som kompetanser og er følgende: didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse, disse fem er i denne forskriften plassert i kjernen for lærerens profesjonskunnskap. Videre omtaler dette første felles kapittelet hva det innebærer å bli lærer. Her trekkes, praksisfeltet, fagstudiet, samhandling, utforsking og refleksjon frem som viktige læringsarenaer.

Rammeplanenes del som omhandler førskolelærerutdanningen spesielt, er isolert sett også svært mye mer omfattende enn barnehagelærerutdanningens rammeplan, og har et omfang på hele 40 sider, sett i forhold til barnehagelærerutdanningens fem sider lange rammeplan. Førskolelærerutdanningens oppbygging bestod av ni fag som hvert skulle være på 10-15 studiepoeng, og 30 studiepoeng i valgbar fordypning. Utover disse ni fagene og fordypning skulle også førskolelærerutdanningen bestå av 45 studiepoeng i faget pedagogikk.

Videre i denne rammeplanen finner man pedagogikkfaget, som et av 10 fag og fagområder beskrevet over tre sider. Under formål og egenart er faget beskrevet som det som skal

forberede studentene til yrket, det som skal bidra til kunnskap og erfaring og som er nødvendig for kritisk analyse.

Ifølge forskrift om Rammeplan for førskolelærerutdanning var Pedagogikkfaget ansvarlig for helhet, profesjonsdannelse, yrkesretting og sammenbinding. Videre beskrives de målområder som skulle sikre et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaringer, faglig utvikling og didaktisk refleksjon. Dette skulle blant annet innebære at studenten gjennom pedagogikkfaget skulle skaffe seg kunnskap og erfaring med ledelse av pedagogisk arbeid i barnehagen og det første året i grunnskolen, fagets oppmerksomhet skulle både være på de yngste barna i barnehagen, og overgang mellom barnehage og skole. Under faglig kompetanse dreide målene i med faget seg om å gjøre studentene rustet til å lede medarbeidere, og samarbeide med andre instanser. Det skulle også bidra til evner som ville gjøre de fremtidige førskolelærerne i stand til å anvende og analysere utviklings-, lærings-, sosialiserings, - og samspillsprosesser ut fra et mangfold av perspektiver. Hva mangfoldsbegrepet i denne konteksten beskriver er usikkert, men det er kan antas at dette dreier seg om å kjenne til flere teoretiske perspektiver som linse for å anvende å analysere disse prosessene.

Videre skulle pedagogikkfaget bidra med didaktisk kompetanse, som skulle ta vare på små barns spontanitet, og kreativitet, og samtidig ta vare på barns behov for lek, omsorg og læring. Videre skulle den didaktiske kompetansen kvalifisere til blant annet, kartlegge, planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere pedagogisk arbeid, dette med respekt for barnas sosiale og kulturelle bakgrunn. Reflektere over pedagogisk arbeid i lys av forskning og teori om barns væremåte, med vekt på lek, omsorg, og læring i en sosial kontekst. Kunne legge til rette for inkluderende barnehage for alle barn, og kartlegge og iverksette tiltak for barn med behov for særskilt hjelp og støtte, samt utvikle barnehagen som en arena for forebyggende barnevern. Til sist skal studenten gjennom didaktisk kompetanse i pedagogikkfaget ha innsikt i teorier om forskjeller mellom gutter og jenter, og kjenne metoder for å fremme likestilling og likeverd mellom kjønnene.

Videre skulle også pedagogikkfaget i førskolelærerutdanningen kvalifisere til sosial kompetanse, dette dreide seg om å utvikle kompetanse som ville føre til at førskolelæreren

utvikler evne til å skape vellykkede utviklings-, lærings-, og samspillsprosesser, dette gjennom det som beskrives som aktive samarbeidslinjer mellom barn, foreldre/foresatte, kolleger og andre samarbeidspartnere.

Pedagogikkfaget skulle også gi studenten enderings- og utviklingskompetanse som skulle gjøre den fremtidige førskolelæreren i stand til å lede, analysere, forstå og handle i forhold til utviklings og endringsprosesser. Det kreves at studentene skal være nyskapende i det pedagogiske arbeidet. Denne nyskapningen må være bygget på faglig innsikt i barns behov, barnehagens tradisjoner, og forventninger fra foreldre/foresatte, og fra samfunnet. De skal bidra til at personalet utvikler kompetanse for endring, og kjenne trekk ved barnehagen som organisasjon. Videre skulle de gjennom pedagogikkfaget opparbeide seg kompetanse til å utvikle et kvalitativt godt tilbud for alle barn og foreldre/foresatte, som kan tilpasses lokale og kulturelle behov. Til slutt under endrings og utviklingskompetanse, er det beskrevet at studentene skulle ha kunnskap om forsknings og utviklingsarbeid, og interesse for å holde seg à jour.

Den siste kompetansen som pedagogikkfaget i førskolelærerutdanningen skulle bidra med var yrkesetisk kompetanse. Den yrkesetiske kompetansen skulle gjennomsyre alt arbeidet i barnehagen, og derfor være basen for å kunne forklare og grunngi valg, prioriteringer og handlinger ovenfor barn, foreldre/foresatte og kollegaer. Utover dette skulle studentene forplikte seg på verdigrunnlaget, og yrkesrollen. De skulle vise evne til refleksjon over egen yrkesrolle, og hvordan handling kan påvirke barns utvikling, livskvalitet og trivsel. De skulle også gjennom utvikling av denne kompetansen være barns talspersoner, og handle til det beste for barn i samarbeid med foreldre/foresatte.

3.2 NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanning 2010

Norsk organ for kvalitet i utdanningen beskrev barnehagelærerrollen som krevende, og at det av grunn også ville kreve høy kompetanse å fylle den. Både barna, foreldre, og samfunnet forøvrig er ifølge NOKUT (2010 s. 100) avhengig av at de som er jobber med de yngste har høy kompetanse, gjennom god utdanning som gir dem forutsetninger for å mestre yrket. NOKUT (2010 s. 100) skriver også at kunnskapsmengden øker på dette området, og det måtte i fremtiden stilles større krav til utdanningen grunnet, variasjon i

sammensetning av barnegrupper, og endret utforming av institusjonene, nye oppgaver som gis barnehagen, og generell utvikling innen høyere utdanning. De peker også på at det er flere små barn i barnehagen, og at dette krever en annen kompetanse, og andre arbeidsformer i barnehagen. De viser også til at grunnet en utvikling der man ser at barn som går i barnehagen, stadig tilbringer flere timer av sin hverdag i barnehagen. Derfor må barnehagen overta flere av funksjonene som tidligere har vært i hjemmet.

NOKUT (2010 s. 104) pekte på at det ville være fordeler og ulemper med den tverrfaglige organiseringen om barnehagelærerutdanningen fra 2013 endte opp med å ha. En av ulempene som de pekte på var at det var vanskelig å legge nok vekt på faget pedagogikk i de tverrfaglige enhetene, og de mente at hele eller deler av pedagogikkfaget kunne inngå i fagkombinasjoner sammen med faglig-pedagogiske studier. De trakk også frem at de så fordeler ved å ha en egen karakter i studiets mest omfattende fag, pedagogikk.

Videre viser NOKUT (2010 s. 107) til at utdanningens kompetansetradisjon er sterk, og at flere av det som var pedagogikkfagets kompetanseområder som yrkesetisk kompetanse, faglig og didaktisk kompetanse, og endrings- og utviklingskompetanse også kan finnes igjen i andre fag enn pedagogikk.

Grunnet institusjonenes metodefrihet ville ikke NOKUT (2010 s.112) anbefale en forskriftsfestet fast struktur på alle utdanningens tre år. Samtidig peker de på at det er sterke argumenter for at det skal undervises i pedagogikk i alle utdanningens tre år. Da rammeplan for førskolelærerutdanning gav pedagogikkfaget overordnet ansvar for helhet og yrkesretting, og presiserte at faget hadde en særlig kobling til praksisopplæringen. Dette var roller, og ansvarsoppgaver NOKUT mente pedagogikkfaget burde fortsette å ha, derfor mente de det var uheldig at noen institusjoner kunne velge å konsentrere faget på bare ett av studiets år. Derfor anbefalte NOKUT (2010 s. 113) Kunnskapsdepartementet å gjøre rammeplanen mindre detaljert enn den som var gjeldende for førskolelærerutdanningen, og fastsette at faget pedagogikk skulle fordeles over alle utdanningens studieår.

3.3 Blikk på forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning

Et av utgangspunktene for min masteroppgave finner jeg i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rammeplan for barnehagelærerutdanning er på fem sider, og bestemmelsene er fordelt over seks paragrafer, og definerer de nasjonale rammene for barnehagelærerutdanningen.

Forskriften er et resultat av en reformering av førskolelærerutdanningen, og bærer ikke bare preg av å være et resultat av en reformasjonsprosess, men er også blitt betydelig slankere enn sin forgjenger, forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning (utdannings- og forskningsdepartementet. 2003).

Formålet til rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD. 2012) er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning, og at det legges til rette for forpliktende samspill mellom institusjon og praksisfelt. I rammeplanens første paragraf står det også at pedagogisk ledelse skal vektlegges, og at det skal vektlegges samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse, og evne til profesjons etiske refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen.

Min lesning av rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD. 2012) er gjort med utgangspunkt i denne setningen fra rammeplanens §3: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen.». Min tolkning av denne setningen er at rammeplanen med dette gir *pedagogikk* et særlig ansvar, og med det også legitimerer dens plassering i barnehagelærerutdanningen. Den skal være sentral, ha ansvar for sammenbinding, progresjon, og profesjonsretting av utdanningen. Uten at det er videre spesifisert gjennom rammeplanen hvordan dette skal gjøres, utspille seg for individene som er en del av utdanningen.

Rammeplanens §3 (KD. 2012) viser også til modell for fordelingen av kunnskapsområder, pedagogikk, praksis og deres studiepoeng gjennom utdanningens tre år. Den fordeler 20 studiepoeng på kunnskapsområdene *kunst kultur og kreativitet*, *barns utvikling lek og læring*, *språk tekst og matematikk*, *samfunnsfag religion, livssyn og etikk*, og *natur helse og*

bevegelse, samt at rammeplanen ber institusjonene forsterke ett eller to av de nevnte kunnskapsområdene, forsterkningen skal også være på 20 studiepoeng til sammen. Det siste kunnskapsområdet, Ledelse samarbeid og utviklingsarbeid er lagt til tredje studieår, og skal være på 15 studiepoeng. Utover kunnskapsområdene skal også barnehagelærerutdanningen ha en fordypning på 30 studiepoeng, og en bacheloroppgave som tar utgangspunkt i et eller flere av kunnskapsområdene, eller fordypningen som skal være på 15 studiepoeng.

I denne studiepoengfordelingen har ikke pedagogikk med sitt særlige ansvar, og sentrale posisjon nevnt. Pedagogikk er i modellen for utdanningens oppbygning plassert i egen søyle, hvor det står at den skal integreres i alle kunnskapsområder, pedagogikken er i denne søylen ikke tildelt studiepoeng.

Studie-		**Peda-**	**Praksis**	**Studiepoeng**
år		**gogikk**		
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

(Bilde 1: KD, 2012)

Merknadene til forskriften viser til at denne modellen reflekterer ett av hovedmålene med barnehagelærerutdanningen: å bidra til en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning basert på en enhetlig nasjonal oppbygning, samtidig som institusjonene gis mulighet til faglig oppbygning (KD, 2012). Forskriftens merknader (KD, 2012) peker på at rammeplanen inkluderer flere tema av tverrfaglig karakter, for eksempel pedagogisk ledelse,

og det er opp til institusjonene å vurdere hvordan slike fagovergripende tema skal ivaretas i programplanene, og hvordan kandidatens mestring av disse temaene skal dokumenteres.

Videre står det i merknadene til forskriften (KD 2012) at det vil være et lederansvar å skape en klar ansvarsdeling mellom pedagogikk som gjennomgående tema og det enkelte kunnskapsområde når det kommer til å gi studentene det overordnede læringsutbytte som er beskrevet i forskriften. Videre presiserer merknadene at organiseringen i kunnskapsområder skal bidra til en integrert og profesjonsrettet utdanning, og motvirke mindre fragmenterte fag, men det skal være førskolelærerutdanningens fagtradisjon som skal være fundament for innholdet i kunnskapsområdene.

Merknadene til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning omtaler også pedagogikkens rolle i utdanningen. Pedagogikk omtales her som pedagogisk kunnskap, og gitt ansvar for flere områder. Overordnet er det pedagogisk kunnskap som skal sikre det barnehagefaglige fundamentet i henholdsvis alle kunnskapsområder samt fordypning, og derfor også ivareta det den profesjonsfaglige og vitenskapelige plattformen i den helhetlige og integrerte barnehagelærerutdanningen. Videre presiseres det at pedagogikk, denne gangen ikke omtalt som pedagogisk kunnskap, men pedagogikk, spesielt skal bidra til studentens danningsprosess, personlige vekts og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og estetiske refleksjon. Videre omtales som den pedagogiske kunnskapen som mangesidig som omfatter psykologi, sosiologi, filosofi, didaktikk og idehistorie. Disse delområdene av den pedagogiske kunnskapen skal kunne inngå på ulike måter og i ulik grad i det enkelte kunnskapsområde

Det etableres altså i forskriften at pedagogikken har store ansvarsområder, og man kan påstå at om pedagogikken fjernes vil ikke lenger barnehagelærerutdanningen være barnehagefaglig. Det er også verdt å merke seg at det ansvaret for å innpasse pedagogikkfaget, ligger til hver enkelt institusjon, selv om store deler av strukturen i barnehagelærerutdanningen er definert gjennom illustrasjonen som blir presentert i forskriften og som jeg viser til i denne delen av mitt prosjekt. Det er også vert å merke seg at man i forskriften, og merknadene til forskriften benytter seg av både betegnelsen «pedagogikk faget» og «pedagogisk kunnskap», og man kan spørre seg hvor skillene mellom

disse to betegnelsene går. Dette er alle momenter, og spørsmål jeg vil bringe med meg videre inn i prosjektet.

3.4 Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning

Parallelt med kunnskapsdepartementet revisjon av førskolelærerutdanningen, og utformingen av forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, ble også nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning utformet. Like etter dette dokumentets ferdigstilling, ble ansvaret for de nasjonale renningslinjene til alle lærerutdanningene overført til UHR- lærerutdanning (den gang Norsk råd for lærerutdanning (NRLU)). Revisjonsarbeidet til nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning ble igangsatt i 2014, og oktober 2018 ble dette dokumentet vedtatt av UHR-Lærerutdanning.

Gruppen som har revidert nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning har jeg selv vært en del av, som representant for studentene gjennom norsk student organisasjon (NSO). Deltagelsen i denne revisjonsprosessen har gitt meg innblikk i barnehagelærerutdanningen på et overordnet nivå, og som var grobunn for pedagogikken i barnehagelærerutdanningen som tema for dette prosjektet.

Det er forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning som gir de overordnende føringene for barnehagelærerutdanningen, det er også forskriften som ligger til grunn for barnehagelærerutdanningens nasjonale retningslinjer. Retningslinjene er faglige, og skal være førende for institusjonenes programplaner og emneplaner. Tolkningsrommet som ligger i retningslinjene skal benyttes for nyskapning og institusjonell tilpasning.

I retningslinjenes kapittel *4.2.1 Pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag* beskrives pedagogikken som et dannings- og refleksjonsfag. Videre står det i samme dokument at pedagogikk skal fungere som sammenbindende må institusjonene sikre at det akademiske faget pedagogikk får stor nok tyngde hvert studieår. Det presiseres også pedagogikkfagets overordnede ansvar for studentens profesjonsfaglige utvikling og må ses i sammenheng med progresjon i praksisstudiet.

3.6 Følgegruppen for barnehagelærerutdanning

Fra 2014 frem til 2017 avleverte følgegruppen for barnehagelærerutdanning flere rapporter som tok for seg høgskoler, og universiteters implementering av barnehagelærerutdanningen. Hver rapport tematiserer forskjellige sider implementering av barnehagelærerutdanning, og hvordan institusjonene har gjort rammeplan for barnehagelærerutdanning, merknader til forskrift, og dens nasjonale retningslinjer om til barnehagelærerutdanning i praksis. I 2014 vurderte følgegruppen det slik at det rådet uklare formuleringer rundt pedagogikkfaget, med bruken av begreper som pedagogikkfag, pedagogikk, pedagogisk kunnskap. De så det slik at konsekvensen av dette var et uklart bilde av hva pedagogikkens plass i utdanningen egentlig skulle være. (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. 2014 s.99).

3.6.1 Følgegruppens perspektiver på pedagogikk, pedagogikkfaget og pedagogisk kunnskap

Et tema som går igjen i samtlige rapporter er «pedagogikk», «pedagogikkfaget» eller «pedagogikken». I følgegruppens første rapport fra 2014 (s.97) peker de på hvordan pedagogikkfaget er beskrevet i forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer. De peker på at pedagogikken viser seg å være det eneste tradisjonelle akademiske faget som nevnes i forskriften (Bjerkestrand et al., 2014 s.98). Videre viser de til forskriftens merknader, der det poengteres at pedagogikken skal være en felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområder, og fordypning. Videre står det at pedagogikken skal ivareta en gjennomgående profesjonsfaglig vitenskapelig plattform i en helhetlig og integrert utdanning. Ifølge rapporten står det også i merknadene til forskriften at pedagogikken skal ivareta danning og personlig vekst for studenten, bidra til å utvikle studentens analytiske ferdigheter, og bidra til å binde sammen utdanningens teori og praksis. Pedagogikken skal også bidra til innsikt i vitenskapelig tenkemåte, og etisk refleksjon. Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (Bjerkestrand et al., 2014 s.98) leser merknadene til forskriften slik at pedagogikken blir framstilt mer som et tema, enn et fag i utdanningen, samtidig som det som tidligere nevnt er det eneste tradisjonelle akademiske faget som omtales i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Følgegruppen trekker også frem det faktum at NOKUT-evalueringen fra 2010 viste til sterke argumenter for at den må undervises i faget pedagogikk i alle utdanningens tre år, samt at det bør være en kombinasjon av pedagogikk

som inngår i fagkombinasjoner sammen med det de kaller faglig-pedagogiske studium, samtidig som det er klare fordeler med å ha en egen karakter i faget pedagogikk.

Følgegruppen viser til at forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning gir pedagogikkfaget legitimitet, men de stiller seg spørsmålet om denne legitimiteten er tydelig nok til at faget også får autoritet til å i praksis kunne utøve den rollen forskriften legger opp til (Bjerkestrand et al., 2015, s. 107).

På vegne av følgegruppen for barnehagelærerutdanning har en forskergruppe fra flere utdanningsinstitusjoner blitt gitt i oppdrag å innhente kunnskap om ulike sider ved pedagogikk i utdanningen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. 2015 s.106).

3.6.1 Følgegruppens perspektiver på pedagogikkfag i kunnskapsområdene.

Følgegruppen viser til merknadene til forskriften som beskriver hva et kunnskapsområde er. Et signal for en måte å organisere kunnskapsbasen på som skal styrke og tydeliggjøre utdanningens yrkes- og profesjonsrelevans, og som skal motvirke fragmentering i flere små fag. Følgegruppen peker også på at begrepet tverrfaglig ikke er benyttet i denne forbindelse, men at dette begrepet knyttes til tema som skal være gjennomgående i utdanningen, og at disse skal være av tverrfaglig karakter (Bjerkestrand et al., 2014, s. 80). Følgegruppen peker på at det etter innføringen av barnehagelærerutdanning, og kunnskapsområder ikke lenger fordeler studiepoeng til enkeltfag. Dette viser de til at har vært en utfordring ved flere institusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning, og at flere i 2014 løste dette ved å benytte seg av en tilnærmet lik fordeling av studiepoeng som lå i den tidligere førskolelærerutdanningen (Bjerkestrand et al., 2014, s. 84).

I forbindelse med sin følgeforskning hentet følgegruppen inn en oversikt over hvordan de klassiske fagdisiplinene fordelte seg gjennom kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen. I denne delen av mitt prosjekt vil jeg se på følgegruppens resultater i denne innhentingen i forhold til pedagogikkfaget. I denne forbindelse er det viktig å påpeke at følgegruppens studier ble gjort i forbindelse med implementeringen av barnehagelærerutdanningen i 2013 og 2014, og at dagens bilde kan se noe annerledes ut. De viser også til at selv om forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning ikke legger

særlige føringer på hvilke fag som skal inngå i de forskjellige kunnskapsområdene, gir nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning noen føringer for hvor det vil være naturlig å plassere de forskjellige fagene som opprinnelig stammer fra førskolelærerutdanningen.

Det første kunnskapsområdet de tar for seg er «barns utvikling, lek og læring» i dette kunnskapsområdet kommer det frem en stor tyngde på pedagogikkfaget. De beskriver det dit hen at dette kunnskapsområdet er «eid» av pedagogikkfaget i all hovedsak. Videre kommer det frem av følgegruppens oversikt at pedagogikk er inne i alle de andre kunnskapsområdene. Men i disse andre ligger det som det minste faget av flere. I «Kunst kultur og kreativitet» ligger det sammen med fagene drama, forming, og musikk. I kunnskapsområdet «Natur helse bevegelse» er det minst representert med fysisk fostring og naturfag som de dominerende fagene. I «språk tekst og matematikk» er pedagogikk representert sammen med matematikk og norsk, her også med desidert minst vekt. Videre er også pedagogikkfaget representert i «Samfunnsfag, religion, livssyn og etikk» sammen med fagene religion, livssyn og etikk, samt samfunnsfag, her også som desidert minst men med noe mer tyngde enn i de foregående tre kunnskapsområdene. Det siste kunnskapsområdet i barnehagelærerutdanningen er «Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid» dette kunnskapsområdet er av forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning plassert i siste studieår, med femten studiepoeng. I dette kunnskapsområdet er pedagogikken tilbake som en av to fag, der samfunnsfag er det andre. Her har pedagogikkfaget den største vekten.

3.7 Ekspertgruppen om «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv»

5. Desember 2018 ble det fremlagt en rapport om barnehagelærerrollen, av en ekspertgruppe som ble satt ned av kunnskapsdepartementet 7. September 2017. Ekspertgruppen hadde ifølge deres rapport (Børhaug et al., 2018, s. 3) som hovedoppgave å synliggjøre barnehagelæreren. Mandatet deres dreide seg om å synliggjøre utvikling av barnehagelærerprofesjonen, med utgangspunkt i at statlige myndigheter ønsker å bygge opp barnehagelærerne som en profesjon. De skulle dokumentere profesjonsrollen, og drøfte barnehagelærerprofesjonenes utvikling. Ekspertgruppens rapport kan sies å være omfattende, og dokumenterer flere aspekter ved barnehagelærerrollen i et

profesjonsperspektiv. I det jeg nå skal vende blikket mot ekspertgruppens rapport vil mitt fokus være på deres perspektiver på barnehagepedagogikken og barnehagelærerutdanningen, i det de skal dokumentere profesjonsrollen. Jeg vil altså ikke ta for meg kjernen i deres rapport, profesjonen, men snarere deres beskrivelser, og betraktninger på barnehagepedagogikken sett i lys av barnehagelærerutdanningen.

3.7.1 Barnehagelærerens profesjonskunnskap

Barnehagelærerens lange profesjonskamp bygger ifølge ekspertgruppen på å endre en oppfatning om at arbeidet i barnehagen er «barnepass», til en oppfatning av barnehagelærerens faglige kvalifikasjoner til arbeid i barnehagen. Ekspertgruppa ser til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Udir. 2017), og lov om barnehager (KD. 2017), og mener det ikke vil være relevant å analysere barnehagelærerens gjøren som ikke er nedfelt i disse dokumentene. Videre beskriver de lovens formuleringer som vide, med rom for ulike forestillinger om hva tilbudet i barnehagen skal være. De trekker frem at lovens formålsparagraf sidestiller lek, omsorg, lek, læring og danning, og knytter det sammen slik at de i lik vekt skal bidra til allsidig utvikling. I denne prosessen peker de også på at kulturelle verdier innarbeides, barn skal ha mulighetsrom for utforsking, og læring ut fra egne forutsetninger. Barna skal også ha rett på medvirkning, og ifølge ekspertgruppa er det også et mål i formålsparagrafen at barndommen skal ha egenverdi, barn skal oppleve vennskap, trivsel og glede, og dette skal være mål i seg selv. De viser også til lovens paragraf om innhold i barnehagen som sier at den skal være en pedagogisk virksomhet, og trekker frem lek, livsutfoldelse, barns egen kulturskaping, og læring som elementer som skal ha stor plass. Slik ekspertgruppa beskriver barnehagens mandat, som også utdypes i rammeplanen rommer det mange fortolkninger, og flere steders som kan vektlegges, og de stiller seg med utgangspunkt i dette spørsmålet om hvor barnehagelæreren legger vekten i sine veglegginger og fortolkninger, og hvilken yrkesutøvelse dette bygger på og fremmer (Børhaug et al., 2018). Her vil det også for meg være naturlig å flytte dette spørsmålet over i konteksten til mitt prosjekt og sette pedagogikken inn i sentrum av dette spørsmålet. For det vil også være relevant å spørre seg hvilken pedagogikk som er med barnehagelæreren inn i dette tolkningsrommet som mandatet, og rammeplanen gir profesjonen.

Ekspertgruppa tar også for seg et verdigrunnlag som presenteres i lov om barnehager, og utdypes i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Ifølge ekspertgruppa skal disse verdiene ligge som en forpliktelse i det pedagogiske arbeidet som skal gjøres i barnehagen. Ekspertgruppa viser til loven, og trekker frem verdier som respekt for menneskeverd, naturen åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. De trekker også frem tillit og respekt, barndommens egenverdi, demokrati, likestilling, og motarbeidelse av diskriminering. Ifølge ekspertgruppen skal disse verdiene prege og forme alle deler av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Videre tar de for seg punktet som dreier seg om å anerkjenne barndommens egenverdi, og peker på hvilke verdier som ligger til grunn for å oppfylle dette i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Ekspertgruppen peker på verdier som skrives frem av Berit Bae, som dreier seg om å gå bort fra å se barnet i et mangelperspektiv til å se barnet som subjekter allerede fra livets start, subjekter som har rett på å medvirke i eget liv, subjekter som er en del av demokratiet. Ifølge Børhaug et al. (2018, s. 43) vil kan dette i overført betydning sies å bety at barnehagelæreren må forplikte seg til et verdisyn som vektlegger barns perspektiver, og uttrykksmåter, og som bygger på de ressursene som finnes i barna. Videre trekker ekspertgruppen frem det de definerer som kjennetegn ved barndommen, og beskriver disse som lek, barns lekende samspill, utrykk, og vennskap. Slik de beskriver det er det barnesynet som ligger i barndommens egenverdi fremmet som en sentral at barn blir delaktige gjennom kroppslige og verbale uttrykksformer. Dette dreier seg også ifølge ekspertgruppen om at de voksne møter de med en anerkjennende væremåte, som forsøker å tolke barnas meningsskaping ut fra deres egne utrykk (Børhaug et al., 2018, s. 43).

Ekspertgruppen vier et helt kapittel til barnehagelærerutdanningen, og de beskriver det dit hen at utdanningen spiller en nøkkelrolle i å utvikle kompetanse. I hovedmålet med deres beskrivelse av barnehagelærerutdanningen er å ta for seg hvordan den er profesjonsrettet. Jeg vil som tidligere nevnt ta for meg hvordan ekspertgruppen betrakter pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen. De viser til barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter og deres profesjonsretting, gjennom å integrere relevant pedagogisk, faglig og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens fagområder. Denne integrasjonen mellom faglig og pedagogisk kunnskap omtaler de som sentral, hvor pedagogisk og didaktisk kunnskap ifølge ekspertgruppen er sentrale komponenter. Videre viser de til at hvordan denne integrasjonen

skal gjennomføres i liten grad er tydeliggjort i de samme styringsdokumentene. Ekspertgruppen peker også på hvordan pedagogikken gis et ansvar for sammenhengen mellom teori og praksis, ved å styrke praksistilknytning og profesjonsperspektiv, og ved dette bidra til at utdanningen blir helhetlig og integrert. Disse formuleringene fra forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning peker de også på at har sammenheng med barnehagens verdigrunnlag hvor en helhetlig tilnærming til barns utvikling vektlegges (Børhaug et al., 2018, s. 199).

3.7.2 Ekspertgruppa om integrasjon

Ekspertgruppens rapport viser tilbake til førskolelærerutdanningen og en svak grad av spesialisering som var rådende i dens brede fagkrets. De trekker frem det faktum at fagkretsen var bestående av ti fag, der pedagogikk var skilt ut som særegent fag, som mer omfattende, og med større faglig tyngde enn de 9 andre faglig-pedagogiske studiene. De viser også tilbake til NOKUTs rapport fra 2010 som påpekte en høy grad av fragmentering i mindre fag, noe som førte til svak sammenheng mellom praksisarena og utdanning, de skriver at resultatet av denne evalueringen var en rammeplan som hadde som intensjon å være mer integrert, og helhetlig. Resultatet av disse intensjonene er ifølge ekspertgruppen dagens kunnskapsområder, som bedre skulle kunne møte virkeligheten i barnehagen rundt om i landet. Videre trekker de frem tre andre tiltak som skulle møte disse behovene. Det ene er som tidligere nevnt etableringen av kunnskapsområder, det andre dreier seg om det faktum at kunnskapsområdene er gitt ansvar for praksisstudiet. Det siste tiltaket er det som kan sies å være tettest på dette prosjektets problemstillig, det dreier seg om å gi, eller opprettholde den integrerende statusen pedagogikkfaget hadde, og skulle fortsette å ha i utdanningen gjennom hele studiet. Ekspertgruppen skriver at pedagogikkfaget, eller den videre betegnelsen pedagogisk kunnskap ifølge ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning skulle inngå i alle kunnskapsområder. Dette ble gjort ved at pedagogikkfaget ble fordelt ut over det som før var fag med en faglig-pedagogisk fundament. De viser til at det er dette som var middelet for å nå ambisjonen om pedagogikk som sentral og sammenbindende aktør i barnehagelærerutdanningen. Med dette etablerer ekspertgruppen barnehagelærerutdanningen som en utdanning der integrasjon og sammenheng både fungerer gjennom faglig innhold, og organisatorisk struktur. Som eksempel trekker de frem at barnehagepedagogikken oppstår i integrasjonen av ulike

aktiviteter i barnehagen, da særlig gjennom omsorg, lek og læring. De trekker også frem at pedagogikken, i tillegg til å ha inngå i alle kunnskapsområder, også skal ha en overgripende funksjon. Denne funksjonen skal være dannende for studenten, og generisk eller generell gjennom hele studieprogrammet.

Ekspertgruppen ser også integrasjonen i utdanningen på flere nivå, eller i et hierarki. På et nivå finner de kunnskapsområdene og nye utgangspunkt for faglig-pedagogiske emner. Neste nivå knytter de til pedagogikken, og hvordan den er bundet til kunnskapsområdene for å sikre praksis og profesjonsretting. Videre finner kunnskapsområdene og pedagogikkens samspill for studentenes praksis.

Ekspertgruppen viser ved flere anledninger til det følgegruppen for barnehagelærerutdanningens forskning kom frem til. De trekker frem følgegruppens omtale av pedagogikkens plass, rolle og status i barnehagelærerutdanningen som særlig problematisk i den nye strukturen. De trekker også frem følgegruppens funn som kan sies å ha vært sprikende, fra at noen informanter så muligheter, mens andre så begrensninger. De viser også til at følgegruppen skriver at styringsdokumentene gir et uklart bilde av pedagogikkfaget, for eksempel hvem som skal undervise, om det er ansatte i pedagogikkseksjonene, eller om det er fagtilsatte i utdanningen.

Ekspertgruppen viser også til en rapport gjort av SINTEF i 2014 som også peker på svekkelse av pedagogikken i barnehagelærerutdanningen. Ifølge ekspertgruppen skriver SINTEF at både studenter og lærerutdannere opplever pedagogikken som både nyttig og relevant, og som en bro mellom praksis og teori. Samtidig viser rapportene til SINTEF ifølge ekspertgruppen også at pedagogikken likevel beskrives som et fag som får liten plass i studentenes praksisopplæring, og at integreringen som skal gjøres mellom de fag-pedagogiske emnene og pedagogikken ikke er vellykket, og at dette gir pedagogikken en utydelig plass i utdanningen. Her peker de også på at SINTEF viser til forskjeller fra institusjon til institusjon.

Kapitel 4- Fase 1, og 2 Pedagogikkens *aktører*, og *matter of concern*

4.1 Åpning

I denne delen av mitt prosjekt vil jeg bevege meg inn i de to første fasene som ble beskrevet i kapittel 1.2 om masterprosjektets oppbygning. Jeg vil skrive frem disse fasene samtidig, og i et dynamisk, bevegelig og dialogisk forhold til hverandre. Ved at jeg gir meg selv som forsker denne nødvendige muligheten til å bevege meg mellom de to kommende fasene, vil jeg åpne opp for muligheter for å betrakte barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører og deres plassering i barnehagelærerutdanningen. Den første fasen vil dreie seg om å beskrive tatt-forgitt heter, og når jeg ser til prosjektets verktøykasse ANT, vil denne fasen dreie seg om å beskrive «matter of fact», og etablere og skrive frem barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører. Med utgangspunkt i dette masterprosjektets forskningsspørsmål vil aktørene og «matter of fact» springe ut fra pedagogikkfaget, og barnehagelærerutdanningen. Den første fasen vil ta for seg disse to hovedelementene av mitt forskningsspørsmål. Denne vil redegjøres for gjennom fra to sider, pedagogikkfaget, og barnehagepedagogikken og dets plassering i barnehagelærerutdanningen, da gjennom en betraktning av kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen.

Den andre fasen vil dreie seg om å stikke hull på sannheter, og med ANT som verktøy vil denne fasen dreie seg om å belyse «matter of concern». Aktørenes sosiale relasjoner til hverandre, og hvordan de danner sine nettverk vil i denne delen av mitt prosjekt betraktes. Dette samtidig som de skrives frem. Denne utfordringen har jeg valgt å løse ved å skape pauser som vil synliggjøres med tekstbokser på følgende vis:

PAUSE (..)

Pausene vil høre til i prosjektets andre fase, som dreier seg om å stikke hull på sannhetene. Jeg vil som tidligere gjort redegjort for å forholde meg til pausene med omhu, og respekt for det som skjer i prosjektet. Pausenes hensikt vil allikevel være å muliggjøre en åpning for å skape en dialog mellom aktørene, mellom aktørene og meg som forsker, og innad i aktørene for i søken etter «matter of concern» for å slik det kommer frem i prosjektets kapittel 2.3.3 gjøre nytte av usikkerhetene, og spenningene som dukker opp. Pausene blir da sammen med begrepene fra ANT et nytt verktøy for analyse, og vil gi meg rom for at analysene kan skride frem etter hvert som aktørene blir etablert.

4.2 Pedagogikk-ene.

Denne første fasen vil ha to deler. Den første delen vil ta for seg pedagogikk, som fag og fenomen, og gjøre et forsøk på å definere pedagogikken. Den andre delen av denne fasen tar med seg det som ble gjort rede for i den første delen, inn i en barnehagekontekst, og vil fungere som en framskrivning av den barnehagepedagogikken prosjektet videre vil basere seg på. I dette delen vil jeg altså gjøre en framskrivning av barnehagepedagogikken. Denne framskrivningen vil presentere et bilde på en forståelse av barnehagepedagogikken som er et stort og komplekst felt, av den grunn vil det innledningsvis være viktig å poengtere at dette derfor bare vil representere en utgave av en virkelighet, og ikke en universell komplett sannhet.

Innledningsvis i prosjektets første fase vil det være viktig å peke på det faktum at jeg her i kraft av min posisjon som har valgt å gjøre et utvalg. Både når det kommer til redegjørelsen i Side 1, det teoretiske utvalget og hvilke sider som blir belyst. Det samme gjelder denne delens andre side, hvor det også er gjort et utvalg, og hvor det er viktig å påpeke at dette kunne vært annerledes dersom forskeren i prosjektet var en annen.

4.2.1 Pedagogikk – en definisjon?

Denne første delen av prosjektets framskrivning av pedagogikkfaget vil jeg altså skrive frem en redegjørelse av pedagogikk, eller pedagogikkfaget, sett ut over barnehagekontekst. Jeg vil spole den tilbake å se etter en opprinnelse. Videre vil jeg ta for meg pedagogikken som fag, og tverrfaglig disiplin og hvilke fenomener den kan sies å bestå av.

Pedagogikk, den greske opprinnelsen

Kvamme, Kvernbekk og Strand (2016, s. 15) slår fast at opprinnelsen til begrepet pedagogikk er gresk, og stammer fra ordet «pais», som betyr barn. Videre trekker de frem flere ord hvor begrepet pedagogikk kan ha sin opprinnelse. «paidagigos», betegnelsen for en slave om fulgte barn til og fra skolen, altså ikke en lærer, men en som fulgte barnet på veien, og som gikk side om side med det. «Paidagigos»: En person som følger barnet til det er stort nok til å kunne finne veien selv.

Videre trekker de frem ordet «paideia», som først betydde barneoppdragelse, men som allerede i den greske antikken utviklet seg til å bety danning, ikke bare for barn, men et livslangt prosjekt, videre ble det utviklet til et begrep som handlet om både danning, med vekt på hvilke kunnskaper og kultur som verdsettes for å kunne bli sett på som godt dannet. Begrepet har altså ifølge Kvamme et al. (2016, s. 15) utviklet seg fra å betegne en følgesvenn, til innholds basert danning, og videre til fag.

PAUSE

Når pedagogikkens greske opprinnelse betraktes, vil det her være relevant å bringe med seg at pedagogikken etableres som en individuell prosess, og en prosess som skjer mellom mennesker, eller i et maktforhold.

Pedagogikk- et fag?

Gunn Imsen (2011) skriver at begrepet pedagogikk dreier seg, på et overordnet plan om oppdragelse, undervisning og sosialisering, på alle livets områder. Med utgangspunkt i disse tre begrepene skriver hun at pedagogikk er et stort og omfattende fag som finnes i mange utdanninger, og på arenaer, både faglige og erfaringsbaserte som tar for seg oppdragelse av barn. Som studium finnes pedagogikk både som det hun omtaler som rent fagstudium, og som del av profesjonsstudier, og hun slår fast at lærerutdanningene[6] har store innslag av

[6] I Norge finnes det 8 forskjellige lærerutdanninger, i dag er disse syv Barnehagelærerutdanning, Grunnskolelærerutdanning 1-7, Grunnskolelærerutdanning 5-10, lektorutdanning 8-13, Praktisk-pedagogisk

pedagogikk. Samtidig slår hun fast at pedagogikk også er å finne som komponent av flere andre profesjonsutdanninger. Både de profesjonsrettede, og de rene fagstudiene gir opplæring i fagets forskningsmetoder, og ifølge Imsen kan alle disse kvalifisere til vitenskapelig arbeid innenfor det pedagogiske området (Imsen, 2011, s. 7). Kvamme et al. (2016, s. 16) viser også til Imsens (2011 s.7) definisjon av pedagogikk, og poengterer at hennes bruk av «alle livets områder» og beskriver det som et utrykk for en løsrivelse av pedagogikkens sterke tilknytning til barn, og at det i dag kan anses å omfatte mennesker i alle aldre.

Videre beskriver Imsen (2011, s. 8) pedagogikk som et fag som spenner seg over et stort felt, og at det av den grunn krever en avgrensing til et område eller inn mot ett felt. Et annet kjennetegn med pedagogikkfaget som Imsen (2011 s.8) trekker frem er at det er et fag man ikke møter i grunn-, eller videregående skole, og at det av den grunn er et fag man først møter i høyere utdanning. Hun skriver også at pedagogikk er et fag i stadig utvikling og at det av den grunn vil være vanskelig å svare på hva pedagogikk er. Hun beskriver det som en sosial konstruksjon, laget av mennesker, og stadig utsatt for rekonstruksjon. Det er flere aktører som stadig endrer perspektiver og åpner opp for nye forskningsfelt innenfor pedagogikkfaget, dette kan både være praktikere og teoretikere (Imsen 2011 s.8).

PAUSE

I møte med disse perspektivene på pedagogikk vil det være naturlig å reflektere over hvilken pedagogikk som følger med inn i barnehagepedagogikken. Går man her bort fra definisjonen om alle livets områder, og legger fokuset på barn under skolepliktig alder.

Når Kvamme et al. (2016, s. 14) skal gi sin definisjon av pedagogikk, tar de utgangspunkt i pedagogiske fenomener, og viser til at de definerer disse som aktiviteter, virksomheter, sammenhenger, relasjoner, prosesser, hendelser, som hører til det pedagogiske fagfeltet. Her trekker de bandt annet frem eksempler som undervisning, oppdragelse og

utdanning for almene fag, Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for 8.-13., Treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, og treårig yrkesfaglærerutdanning. (https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/)

grensesetting. De poengterer også at noen fenomener vil være observerbare, mens andre ikke er direkte observerbare og må derfor erfares på andre måter enn gjennom at vi kan se dem med det blotte øye, men fenomener som kan kalles pedagogiske handler i bred forstand om aktiviteter rettet mot personers vekst og utvikling, og kjennetegnes med særskilte asymmetriske avstandsforhold. Kvamme et al. (2016, s. 14) skriver at pedagogikk handler om de nevnte fenomen. Videre skriver de at pedagogikkfaget oppgjennom historien har blitt definert på ulike måter, og at det ikke vil finnes en universell evigvarende definisjon. Slik de forstår det er pedagogikkfaget mangfoldig og stort, og av den grunn kan det stadig tilby noe nytt. Kvamme et al. (2016, s. 15) skriver at pedagogikkfaget tradisjonelt har dreid seg om oppdragelse og undervisning, men at betydningen i dag er utvidet med sosialiseringsbegrepet. Videre konkluderer de med at pedagogikk handler om hvordan et samfunn tar vare på sine barn og unge, slik at de kan håndtere og forstå omgivelsene sine. Dette ved å forstå og vite hvilke regler som til enhver tid er gjeldende, kunne kommunisere med andre mennesker, og tenke klokt og kritisk om det samfunnet og den kulturen de er en del av. Med utgangspunkt i dette gir de følgende definisjon av pedagogikk. «Et fag som studerer samfunnets reproduksjon og fornyelse av seg selv». Med denne definisjonen skriver de at pedagogikken vil omfatte individer, institusjoner og samfunnet, og sammenhengene mellom dem. Ved å benytte seg av begrepet reproduksjon viser de til at det dreier seg om å bevare og opprettholde noe bestående, samtidig som bruken av begrepet fornyelse viser til behovet for endring, og at endringen er ønsket. De skriver at reproduksjon og fornyelse foregår på flere områder, og kan dreie seg om oppdagelse, undervisning, og sosialisering. Pedagogikkfaget er altså studiet av hvordan samfunn reproduserer, og fornyer seg gjennom blant annet oppdragelse, danning og utdanning. Den som studerer pedagogikk studerer derfor ifølge Kvamme et al. (2016, s. 17) også seg selv, og sin egen virksomhet som student.

PAUSE

Sentralt i pedagogiske fenomener finner vi sammenhenger.

Det som skjer mellom mennesker, med utgangspunkt i mennesket selv. Når en studerer pedagogikk studerer en også seg selv, dette vil altså bety at med utgangspunkt i individet vil pedagogikken skape sammenbindinger mellom mennesker. Kan det da tenkes at det ligger i pedagogikkens natur å være en sammenbindende kraft?
Så kan man også spørre seg med utgangspunkt i det faktum at pedagogikk som fag studerer samfunnets reproduksjon og fornyelse av seg selv. Dannes det her et spenningsfelt innad i den pedagogiske kunnskapen. Mellom menneskene, mellom barn og voksne, og mellom reproduksjon og fornyelse.

Pedagogikk som tverrfaglig disiplin

Ifølge Imsen (2011 s.24) kan de fleste fag deles inn i disipliner, eller ulike deler som det kan sies å bestå av. Hun trekker frem norskfaget som eksempel, da det består av litteraturteori og språkteori, og sammen utgjør faget, eller historie som består av eldre og nyere historie. Hun beskriver det dit hen at også dette er faktum for pedagogikkfaget. Hvilke disipliner som kan sies å være fagets bestanddeler er heller usikkert, og kan ifølge Imsen (2011 s. 25) diskuteres, da faget i er i stadig utvikling. Her kan det også tenkes at disiplinene vil endre vekting innad i faget etter hvilken kontekst faget settes i, for eksempel pedagogikk i barnehagesammenheng, barnehagepedagogikk. Imsen (2011 s.25) trekker imidlertid frem følgende fire disipliner om hun mener kan sies å være de tverrfaglige bestanddelene i pedagogikken, filosofi, historie, psykologi og sosiologi. Med disse som base forklarer Imsen det slik at pedagogikkfaget er et tverrfaglig «fag» som henter sin inspirasjon fra en rekke fag, samtidig som fokuset stadig vil være på oppdragelse og opplæring.

PAUSE

Hva skjer når pedagogikken som i seg selv er sammenbindende mellom mennesker også kan deles opp i bestanddeler, med eget aktørskap?
I det bestanddeler skal vektes, deles det ut et ansvar. Hvem skal vekte, og hvordan skal vektingen skje. I dette ligger det stor makt. Spørsmålet er om makten ligger hos individer, eller om den allerede er diskursivt plassert. Og at diskursene som råder i en barnehage pedagogisk kontekst, kommer fra en diskursiv makt.

Pedagogisk filosofi omtaler Imsen (2011 s.25) som den av de fire som kan antas å være eldst. Innenfor denne disiplinen drives det ikke empirisk forskning, men snarere systematisk refleksjon over pedagogiske grunnproblem. De første filosofiske bidragene til pedagogikken handlet om hvordan oppdragelse og undervisning burde foregå, og hva som burde være innholdet. Hun trekker også frem flere grener av den pedagogiske filosofien; Pedagogisk idehistorie, som dreier seg om å videreutvikle allerede tenkte tanker. Analytisk filosofi, som dreier seg begrepsanalyse, og både hva begrepene «egentlig betyr» og hvordan de kan knyttes opp til praksis. Til slutt trekker hun også frem postmodernismen som en del av den pedagogiske filosofien. Hun beskriver postmodernismen som en protest på det som var preg av rasjonalitet, absolutte sannheter, vedtatte normer og verdier, dekonstruksjon, altså det å plukke sannheter fra hverandre, og vise at historiene om oppdragelse og danning er uholdbare. Hun peker også på en kritikk av postmodernismen, som dreier seg om at den kan tendere til å kritisere uten å være konstruktiv.

PAUSE

Når pedagogikkens bestanddeler står i fare for å vektes av en diskursiv makt, vil det være viktig at den pedagogikken som formidles er bevisst og gjennomtenkt. Det vil si at den pedagogikken som formidles i barnehagelærerutdanningen må være balansert mellom det å være reproduserende og fornyende, mellom sosialiserende, kvalifiserende og subjektiverende.

Den andre disiplinen innenfor pedagogikkfaget er ifølge Imsen (2011 s.26) pedagogisk historie. Denne disiplinen dreier seg slik Imsen (2011 s. 26) beskriver det om hvordan skolesystemet har utviklet seg. I dette prosjektets kontekst vil jeg snarere beskrive det som utdanningssystemets utvikling. Imsen (2011 s.26) forklarer det slik at man for bare et par tiår siden kunne beskrive dette som lite interessant, men at man de siste årene har sett en sterk politisering av pedagogikken, noe som fører til at den pedagogiske historien i dag kan defineres som langt mer spannede, og kompleks. Særlig fordi at reformene som kyttes opp mot skole ifølge Imsen (2011 s.26), men også kan sies å gjelde barnehage fremstilles som en meningsfull og viktig del av samfunnsbyggingen som foregår.

Den tredje av de fire disiplinene som trekkes frem av Imsen (2011 s. 26) er pedagogisk psykologi, denne disiplinen beskriver hun som innehaver av den dominerende rolle, helt frem til det sosialpedagogiske opprøret på 1970- tallet. Modeller og teorier innenfor pedagogisk psykologi, er i stor grad hentet fra generell psykologi men dreier seg om temaer som læring, motivasjon og selvoppfatning.

Den fjerde og siste disiplinen som trekkes frem av Imsen (2011 s.27) er pedagogisk sosiologi. Denne disiplinen ble etablert på 1970- tallet, i det sosialpedagogikken vokste frem. Imsen (2011 s.27) trekker frem to problemstillinger som gjorde denne disiplinen aktuell. Det dreide seg for det første om at det fra kulturhistorisk hold ble hevdet at skolens innhold var av borgerlig arv fra en tid der samfunnet var delt i klasser. Kritikerne mente at elevens kulturelle bakgrunn burde være mer i sentrum i valg av lærestoff. Skolen måtte altså bli mer fleksibel, og elevens interesser ble mer tatt hensyn til. Den andre problemstillingen kan knyttes opp til spørsmålet om endring og utvikling i skolen. Man mente at det i istedenfor å endre skolen utenfra med statlige reformer, ville være mer formålstjenlig å starte endringsprosessene innenfra, på egne premisser. Dermed ble kunnskap om organisasjonsstrukturer en relevant del av pedagogikkfaget. Sosiologien bidrar også i til å sette organisasjonen i et større perspektiv, der staten, lokalsamfunnet, familien, og dens kulturgrunnlag, og ikke minst barnekulturen utenfor den aktuelle institusjonen bidrar til å påvirke det som skjer inne i institusjonen, som i Imsens beskrivelse er skolen, men som i dette prosjektets kontekst vil være barnehagen.

PAUSE

De fire disiplinene kan tenktes å være en base. Men som gjennom pedagogikkens sosiale nettverk ender seg over tid. Det kan også tenktes at de forskjellige bestanddelene blir aktører som involveres i forskjellige nettverk. Det kan også tenkes at aktører som ikke nødvendigvis er medaktør i et sosialt nettverk med de barnehagepedagogiske aktørene allikevel vil påvirke barnehagepedagogikken gjennom andre sosiale nettverk. Derfor vil det til stadighet være nødvendig å være disse sosiale relasjonene bevisst, slik at det ikke barnehagepedagogikken beveger seg med enhver strøm, men at den også spiller tilbake med sine egne diskursive ideer.

Den pedagogiske relasjonen - en del av det å være menneske

I sin bok Pedagogiske fenomener -en innføring tar Ole Andreas Kvamme, Tone Kvernbekk og Torill Strand for seg pedagogikkfaget. De forstår det slik at pedagogikk handler om oppdragelse og danning av nye generasjoner i samfunnet. Kvamme et al. (2016, s. 13) skriver at når pedagogiske praksiser, som for eksempel oppdragelse eller utdanning studeres, kommer det faktum at pedagogikken speiler, reproduserer og fornyer en bred forståelse av kulturen, som felles verdier, kunnskaper, skikker, væremåter, tros- og samfunnsnormer til syne. De skriver at det å tenke og handle pedagogisk er et dypt menneskelig fenomen, og den pedagogiske relasjonen kan ses på som et særlig trekk ved det å være menneske. Den pedagogiske relasjonen vil også være i stadig fornyelse, ettersom barn blir til voksne, og tar et stadig større ansvar for seg selv, for fellesskapet, og derfor vil den pedagogiske relasjonen forandre seg over tid. Mennesket går fra å være mottager, formet av omgivelsene, til selvstendig og kritisk spørrende, både til samfunnet, gjeldende verdier i kulturen, og de kunnskaper og ferdigheter som skal læres. Det at vi i dag anser kritisk tenkning som en viktig del av danningsprosessen, selv om det ifølge Kvamme et al. (2016, s. 13) ikke alltid har vært slik. Å gjøre kritisk tenkning medfører at mennesket må befinne seg i spennet mellom å akseptere kunnskaper og holdninger som er gjeldende i kulturen, samtidig som det må stille seg kritisk og fornyende til de samme kunnskapene og holdningene. De konkretiserer dette og forklarer spennet på følgende måte. «i spennet mellom å være en integrert del av og tilhørende til et fellesskap og å skille oss fra det som et subjekt».

PAUSE

Når jeg møter begrepet relasjon beveges mine assosiasjoner direkte mot begrepet sosial. For at noe skal være i relasjon må det også være minst to som deltar, og man kan spørre seg i hvilken grad det er relasjonelt dersom det er en direkte overføring av kunnskaper, eller om det må foregå vekselvis mellom aktørene.

Videre kan man også spørre seg om utviklingen av pedagogikken også skjer i relasjoner, ikke bare mellom de som studerer pedagogikk, som er, og blir pedagoger, men også i relasjon til

samfunnet forøvrig. I det at pedagogikken alltid vil stå i relasjon til sin kontekst ligger det kanskje en implisitt sannhet om at pedagogikken vil være i en stadig utvikling.
Den vil påvirke og la seg påvirke. Det vil derfor være viktig å både konservere den slik at den vil vare, og være bærekraftig, samtidig som den må stå i kontinuerlig relasjon til det, eller dem den omgir seg med.
I møte med nye reformer, som for eksempel barnehagelærerutdanningen vil dette være et viktig spenningsfelt å være seg bevisst.
Kanskje den pedagogikken som eksisterte i en førskolelærerutdanningskontekst aldri vil kunne være den samme pedagogikken som står i sosial relasjon til barnehagelærerutdanningen, og dens kunnskapsområder.

Dette selv om pedagogikkens innhold, og formål fremdeles er det samme.

4.3 Fase 1 – Del 2 - Barnehagepedagogikken

På andre denne siden av mitt prosjekts første fase om pedagogikk vil jeg gjøre en presentasjon av et bilde på én forståelse av barnehagepedagogikken som er et stort og komplekst felt. Av den grunn vil det innledningsvis være viktig å poengtere at dette derfor bare vil representere en versjon av virkeligheten, og ikke en universell komplett sannhet.

Barnehagepedagogikk er et vidt felt, og en entydig definisjon kan være vanskelig å komme frem til. I dette prosjektet har jeg valgt bevege meg til barnehagen, og dens styrende dokumenter, på leting etter barnehagepedagogikkens aktører. Med pedagogikkfaget, eller pedagogikken som bakteppe vil jeg bevege prosjektet videre inn mot barnehagepedagogikken. Da dette prosjektets grunnmur stadig vil være de offentlige dokumentene som former barnehagelæreren, barnehagepedagogikken, og de produksjonene som disse til stadighet måtte være en del av, vil jeg også her ha min base i nettopp de offentlige styringsdokumentene. Da det er de som setter rammene for produksjonene som stadig skjer. Lov om barnehager §1 Formål, som regulerer formålet med norske barnehager sier følgende:

> Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for **omsorg** og **lek**, og fremme **læring** og **danning** som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.
> Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.
> Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og **læring**, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme **demokrati** og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (bhl, 2006)

Med bakgrunn i lov om barnehagers paragraf om barnehagens formål har jeg også bevegd meg til rammeplan for barnehagen som ble revidert i 2017.
I rammeplanen for barnehagen er barnehagens verdigrunnlag beskrevet. Jeg har også sett det som relevant å legge disse føringene til grunn i det jeg skal bevege meg inn i pedagogikken for å beskrive barnehagepedagogikkens aktører.
Rammeplan for barnehagen sier blant annet følgende om barnehagens verdigrunnlag:

> Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barne- hagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for **omsorg** og **lek** og fremme **læring** og **danning** som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)
> ...
> Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i

> barnehagen. Barnehagen skal fremme **demokrati**, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.
> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Som henvist ovenfor kan man se at rammeplan for barnehagen trekker frem flere begreper som kjernen av dens virksomhet, og som grunnlag for all praksis. Dette dreier seg om å ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning. Det handler også om å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og sikre at barna får delta i fellesskapet. Utover dette skal barnehagen fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.

Her kan vi identifisere flere omfattende begreper, **omsorg, lek, læring, danning, annerkjennelse, individ, fellesskap, demokrati, likestilling, mangfold, respekt, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse**.

I det jeg i dette prosjektet skal sette pedagogikken inn i en barnehagekontekst vil jeg altså la disse begrepene lede meg. Jeg har valgt å trekke frem de begrepene som jeg ser på som mest altomfattende, og tar utgangspunkt i disse som aktører når jeg skriver frem den barnehagepedagogikken som etablerer seg som et nettverk gjennom barnehagelærerutdanningen. Jeg å trekke frem begreper som lek, læring, didaktikk, danning, omsorg, kritikk og demokrati. Det er også flere andre begreper som vil gjøre seg gjeldende i denne framskrivningen, og vil komme til syne i flere av prosjektets faser. Her kan vi identifisere flere omfattende begreper, omsorg, lek, læring, danning, individ, fellesskap, demokrati. I det jeg i dette prosjektet skal sette pedagogikken inn i en barnehagekontekst vil jeg altså la disse begrepene lede meg, ved å gi begrepene aktørskap i barnehagepedagogikken

Jeg tar utgangspunkt i et utvalg styringsdokumenter som legger føringer for barnehagepedagogikken, både de som berører barnehagen som pedagogisk institusjon, og de som omhandler barnehagelærerutdanningen som utdanning, og danningsarena for

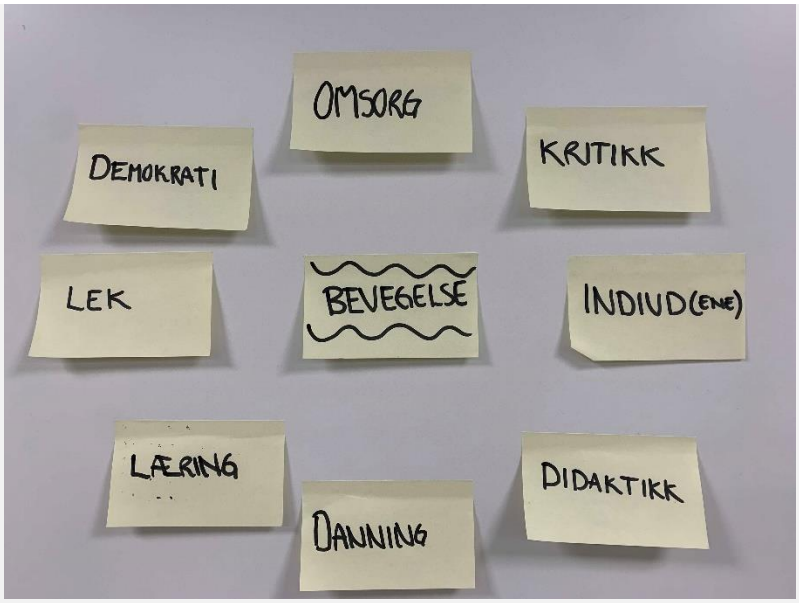
profesjonsutøveren som skal verne om, og utvikle barnehagepedagogikken mot fremtiden. I disse dokumentene har jeg valgt å trekke frem, og basere masterprosjektet mitt på de begrepene tolker som mest altomfattende, de som står ut, og trer frem, både i barnehagen, og barnehagelærerutdanningen. Jeg tar utgangspunkt i disse, og anser de som aktører når jeg skriver frem den barnehagepedagogikken som etablerer seg som et nettverk gjennom barnehagelærerutdanningen.

I dette masterprosjektet har jeg gjort et utvalg og med dette valgt å trekke frem begrepene **lek, læring, didaktikk, danning, omsorg, kritikk og demokrati**. Det er også flere andre begreper som vil gjøre seg gjeldende i dette prosjektet, og vil komme til syne i flere av prosjektets faser, men de nevnte begrepene er slik jeg ser det sentralt plasserte, og av styringsdokumentene, og konteksten gitt aktørskap i barnehagepedagogikken.

Også disse begrepene bærer med seg historier fra andre nettverk de har vært, eller fremdeles er en del av, dette vil det være viktig å være seg bevisst.

PAUSE -

Her kan det sies at lov om barnehager, og rammeplan for barnehagen definerer hva det er som kan være barnehagepedagogikkens aktører, samtidig som aktørene plasseres i ett nettverk sammen med rammeplan for barnehagelærerutdanning, og de rammene som der gis sammenbindingene. Det er det som skal være basen for barnehagens pedagogiske virksomhet. Derfor kan man si at disse styringsdokumentene gir disse begrepene aktørskap, og med det også plasserer de i et sosialt nettverk med resten av barnehagens innhold og oppgaver. Med dette vil de også plasseres som aktørparter av det som omtales som barnehagepedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Med dette så kan det argumenteres for at det er disse som skal fungere som sammenbindende gjennom utdanningen.
Det kan tenkes at aktørene kan plasseres som illustrert nedenfor



Det kan også tenktes at det er disse 7 som skal ivareta integrering og helhet gjennom utdanningen. Disse aktørene vil også være i sosiale relasjoner innad i nettverk med hverandre, med de kontekstene de befinner seg i og med utenforliggende strukturer og aktører.

4.4 Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen

Når jeg nå gjennom dette prosjektet har definert syv aktører som gjennom styringsdokumenter for barnehagen legger premissene for hva pedagogikk barnehagelærerutdanningen skal bestå av, vil jeg kaste et blikk tilbake på Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning som ble redegjort for i oppgavens kapittel 3.4. Denne gangen vil jeg bevege meg videre inn i retningslinjene, og til det femte kapittelet i dette styringsdokumentet (UHR-Lærerutdanning, 2018) som beskriver innholdet i kunnskapsområdene.

I mitt møte med denne delen av mitt prosjekt vil jeg gjøre et søk etter de etablerte sammenbindende aktørene i barnehagepedagogikken, **lek, læring, didaktikk, danning, omsorg, kritikk, og demokrati**. Under følger en kort redegjørelse for hvert av kunnskapsområdenes involvering av pedagogikkens sammenbindende aktører.

3.5.1 Barns utvikling lek og læring

Dette kunnskapsområdet har betydelig vekt av alle pedagogikkens sammenbindende aktører i retningslinjene kommer det tydelig frem at kunnskapsområdet «Bygger på lærerutdanningsfaget **pedagogikk**» Videre står begreper som **lek**, **læring**, **danning** og **kritisk refleksjon** tydelig nevnt og vektet i retningslinjene til dette kunnskapsområdet

3.5.2 Samfunn, religion, livssyn og etikk

Dette kunnskapsområdet har «hovedvekt på lærerutdanningsfagene **pedagogikk**, samfunnsfag og religion, livssyn og etikk». Videre beskriver retningslinjene at «Undervisningen skal anvende relevant forskning for kunnskapsområdet og tydeliggjøre en **barnehagepedagogisk** og **fagdidaktisk** tilnærming» Her beskrives altså en barnehagepedagogisk tilnærming til kunnskapsområdet. Videre under «generell kompetanse» står det beskrevet at studenten «kan identifisere profesjonsetiske utfordringer i barnehagens dagligliv, **reflektere kritisk** over disse og begrunne sine handlingsvalg» Her er altså kritisk refleksjon inne som aktør i faget.

3.5.3 Språk, tekst og matematikk

Dette kunnskapsområdet «bygger på bygger i hovedsak på lærerutdanningsfagene norsk, matematikk og **pedagogikk** og er forbundet med estetikk og filosofi». Videre i retningslinjene står det at «Elementer ved språk, tekst og matematikk er til stede i barns **lek** og utforskning og framtrer gjennom et mangfold av kommunikasjonsformer og kroppslige uttrykk». videre kan man lese at «Arbeid med språk, tekst og matematikk skal støtte opp om alle barns **lek**, **læring** og identitetsskaping i utviklingen av relasjoner og deltakelse i et **demokrati**.» (...) «Kunnskapsområdet skal også ivareta barns rett til kulturskaping og **medvirkning** i utvikling av barnehagens innhold».

Gjennom dette kunnskapsområdet skal studenten vise at den «har grunnleggende kunnskap om språk-, tekst- og matematikkmiljøets betydning for alle barns **lek** og deltakelse i hverdagsaktiviteter», og «har grunnleggende kunnskap om **lekens** og samtalens betydning for barns teksterfaringer, språk- og matematikkutvikling og hvordan språk og matematikk brukes som verktøy for utforsking og tenking»

3.5.4 Kunst, kultur og kreativitet

Dette kunnskapsområdet bygger på «**barnehagepedagogisk** kunnskap og i hovedsak lærerutdanningsfagene musikk, drama og forming, og på kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning med relevans for kunnskapsområdet»

Videre i retningslinjene står det at «Kunnskapsområdets mål er å bruke kunstfaglige arbeidsformer i en tydelig profesjonsrolle, som inviterer til utforskende og skapende virksomhet og ser sammenheng mellom estetiske **læringsprosesser** og barns **lek**, **læring** og **danning**». Det står at studenten gjennom arbeid med dette kunnskapsområdet skal ha «innsikt i hvordan fagene i kunnskapsområdet bygger på barns **lek** og bidrar til deres estetiske opplevelser, uttrykksformer, **læring** og **danning**». Videre skal også studenten kunne «stimulere barn til å utforske, **leke**, **lære** og skape gjennom digitale uttrykksformer» og kunne «bruke sin faglighet til improvisasjon i **lek** og skapende prosesser»

3.5.5 Natur, helse og rørsle

Dette kunnskapsområdet bygger på «naturfag, fysisk fostring, mat og helse og **pedagogikk**». Om dette kunnskapsområdet står det i retningslinjene at «Barn er sanselege og kroppslege i sin veremåte, og dette dannar utgangspunkt for utforsking, undring, samtale, **leik** og **læring**. Sosiale relasjonar mellom barn, og mellom barn og vaksne i barnehagen, heng mellom anna saman med **leik**, måltidssituasjonar og rørslemessige erfaringar.» Videre står det at studenten skal ha «kunnskap om barn sin bruk av kropp og sansar i **leik** og **læring**, og om korleis ein kan skape rom for dette»

3.5.6 Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid

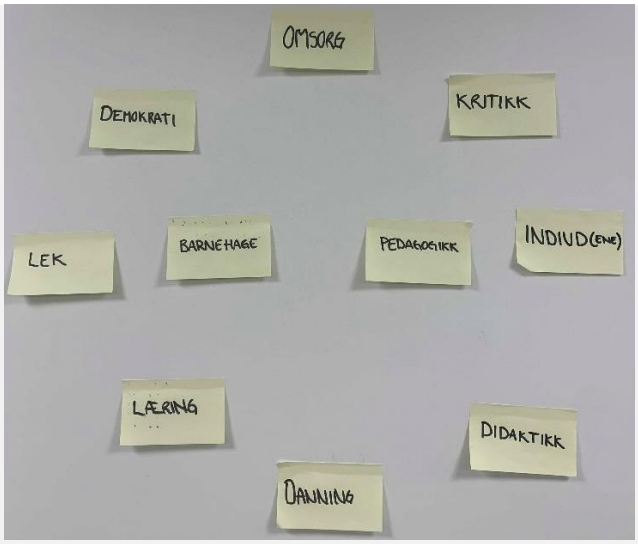
Dette kunnskapsområdet bygger «på lærerutdanningsfagene **pedagogikk** og samfunnsfag». Videre står det i de nasjonale retningslinjene at «Kunnskapsområdet vektlegger **pedagogisk ledelse** og hvordan lederhandlinger kan bidra til å fremme barns **lek** og styrke barnehagen som **lærings- og utviklingsarena**». Det står også at «Det sentrale i kunnskapsområdet er ledelse av **læringsprosesser**». Gjennom arbeid med dette kunnskapsområdet skal studenteten kunne «analysere, bruke og **kritisk reflektere** over lovverk og styringsdokumenter som grunnlag for begrunnelser og beslutninger innenfor et mangfoldig barnehagemiljø». Videre skal studenten kunne «motivere til, veilede i og **kritisk reflektere** over **lek** og **læringsprosesser** i barnehagen»

PAUSE

Kunnskapsområdene kan oppleves som et konstruert konsept med mål om å fremme en tverrfaglig tilnærming til profesjonsutøvelse. Det som skal binde komponentene i kunnskapsområdene sammen, og gjøre bestanddelene til et helt profesjonsnært kunnskapsområde, er pedagogikken, eller pedagogikkfaget. Alle de seks kunnskapsområendene baserer sitt innhold på pedagogikk, selv om kunnskapsområdet, kunst kultur og kreativitet beskriver sin base som barnehagepedagogikk. Det er aktuelt å spørre om dette kunnskapsområde omtaler den samme pedagogikken som pedagogikkfaget vil beskrive sitt innhold.. Og om de andre seks kunnskapsområdene og bruker det samme innholds begrepet, eller hvilken pedagogikk er det de refererer til.

I denne lesningen av de Nasjonale Retningslinjene og deres føringer for kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen kommer det frem at de syv sammenbindende aktørene i barnehagepedagogikken fremtrer spredt i utdanningen. I noen kunnskapsområder er det bare en aktør tilstede, og i andre finnes flere.

Når disse aktørene er plassert i kunnskapsområdene, er de da aktører som springer ut fra pedagogikken med mål om å binde profesjonsfaget sammen, eller kommer de fra andre nettverk med andre mål med sin tilstedeværelse. I møte med kunnskapsområdene spør jeg meg om, det er barnehagepedagogikken som skal fungere sammenbindende, eller kan det være at didaktikk er erstattet med barnehagepedagogikk? Når barnehagepedagogikkens aktører sprer seg ut, og skal være tilgjengelig for hvert enkelt kunnskapsområde, kan det tenkes at det er kunnskapsområende som kobler seg på pedagogikken, og ikke motsatt?



Illustrasjonen forsøker å vise hvordan aktørene er tilstede, også i barnehagen, og pedagogikken, men det er heller uklart i hvilken grad de kobler seg sammen i nettverk.

Om barnehagen, pedagogikken og de sju aktørene og individ(ene) settes i bevegelse, med barnehagepedagogikken som setter tempo og retning på bevegelsene kan det tenkes at kunnskapsområdene ville sett annerledes ut.

4.5 Barnehagepedagogikkens aktører

I de følgende delene av dette kapittelet vil jeg gjøre rede for disse syv begrepene som jeg nå har etablert som aktører i dette masterprosjektet. Denne redegjørelsen vil bli gjort med utgangspunkt i et utvalg litteratur, og forskning. Utvalget er gjort på bakgrunn av den litteraturen og forskningen som har vært *lett* tilgjengelig, enten fra pensumlister fra da jeg selv var student på barnehagelærerutdanningen, eller fra forskning eller litteratur som har gjort seg gjeldende gjennom masterstudiet eller i andre fora.

Derfor vil utvalget både opptre som tilfeldig, selv om denne tilfeldigheten er et bevisst grep i prosjektet. Det kan påstås at denne tilfeldigheten vil kunne opptre hvor enn pedagogikken befinner seg, og at det stadig vil være diskursive maktstrukturer som definerer hva som til enhver tid befinner seg i de begrepene som har aktørskap i barnehagepedagogikken.

4.5.1 Pedagogikk som lek

Greve, Kristensen og Wolf (2018, s. 86) tar for seg leken, og hvordan den omtales i barnehagens styringsdokumenter, hvordan den er plassert i barnehagelærerutdanningen og hvilke vilkår den har. De skriver at leken må forstås i forhold til tid, kultur og kontekst, samt ses opp mot de perspektiver, og ståsteder en til enhver tid innehar. Forfatterne beskriver lek som «en vesentlig del av barns tilværelse og barns måte å være og utrykke seg på» (Greve et al., 2018, s. 87) Videre viser de til at barns perspektiver på lek som dreier seg om at barn leker for lekens skyld, fordi det er gøy, og uten hensikt om læring. De viser også til lekforsker Bryan Sutton-Smith som skriver at lek er en del av det meningsfulle livet, og en del av det som gjør livet verdt å leve (Sutton-Smith, 2008, s. 97). Det de trekker frem som et hovedpoeng fra Sutton-Smith perspektiver på lek, er det faktum at leken har en egenverdi. Dette faktum gis også ifølge Greve et al. (2018, s. 87) tyngde gjennom rammeplan for barnehagen som presiserer at leken skal gis sentral plass i barnehagen, og at den skal ha egenverdi som skal anerkjennes. Lafton et al. (2018) skriver at leken kan defineres fra et mangfold av faglige perspektiver, og teoretikere. Lek som fenomen har blitt forsøkt forklart og definert innenfor flere kategorier. Her trekker de frem kategorier som funksjonslek, øvelseslek, konstruksjonslek, symbollek, dramatisk lek, late-som-lek, regellek, alenelek, og flere andre.

Videre skriver Lafton et al. (2018 s.28) at blant annet Øksnes (2010) presenterer leken som flertydig, og fylt med fluktlinjer. Fluktlinjer blir av Lafton et al. (2018 s. 28) knyttet til Deleuze og Guattaris filosofi om muligheter til å undersøke lek som mer enn en normaltilstand hos barn. En fluktlinje kan dreie seg om leken som planlagt, formålstjenlig og utviklende, en annen kan dreie seg om leken som livsform, med egenverdi, og med stor betydning for barnets opplevelse av trivsel. I forbindelse med lekens egenverdi belyser Greve et al. (2018 s.87) et spenningsfelt som har utløst en debatt mellom lekens egenverdi, og lek som form for læring, og med nytteverdi Greve et al. (2018, s. 86). FNs barnekomite kom i 2013 kom frem til at barns rett til lek kan sies å være truet, av flere årsaker. Det dreier seg om mangel på bevissthet rundt lek, at lek blir oppfattet som noe uten virkning og hensikt, samt at barnehagen stadig dreies mot målbare resultater og formell læring (Greve et al., 2018, s. 86).

Lafton et.al (2018 s. 31) skriver at når kunnskap om lek kommer fra flere ulike teoretiske perspektiver, og disse ses i sammenheng, åpner det opp for lekens kompleksitet, og knytter den tettere på liver selv. Videre skriver de at leken alltid vil finne sted i et vakuum, og at den alltid vil utvikle seg og er en del av barnet liv. Samtidig som den befinner seg som en del av det individuelle livet, vil den også kunne plasseres i en politisk kontekst, som en del av et sosialt, kulturelt og politisk landskap. Sammen med omsorg, danning og læring utgjør leken barnehagens helhetlige pedagogiske læringssyn i den nordiske barnehagemodellen. En modell som har stor annerkjennelse internasjonalt ifølge Lafton et.al (2018 s.31).
Lafton et.al (2018) trekker frem flere andre spenningsfelt ide leken blir en del av et helhetlig læringssyn i barnehagen. En av dem er lekens møte med didaktikk, og de spør seg hvordan leken kan rammes inn didaktisk, uten at det rokker ved lekens autonomi, og egenverdi.

Greve et.al (2018 s.92) tar for seg leken som en del av politiske dokumenter og viser igjen til Øksnes (2010) som beskriver rammeplanen for barnehagen som et kompetanseløft for de minste. Da på bekostning av leken og dens verdi som viktig del av barns liv. De viser også til rapporten «Alle teller mer» (Tholin et al., 2009) som beskriver det dit hen at det har skjedd en dreining i innholdet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dreiningen har skjedd mot et sterkere fokus på målbare ferdigheter, formell læring og språkutvikling. Dette på bekostning av lekens egenverdi. Greve et. al (2018 s.93) skriver også at leken er beskrevet som tett sammenhengende med læring i rammeplan for barnehagen, og at det kan e ut som

lek som livsform og utrykkform samt den egenverdi er utelatt til fordel for læring og mål barhet.

PAUSE

Her kan et spenningsfelt mellom to diskursive ideer om lek identifiseres. Dette dreier seg om ideen om lek som en del av barnets livsverden, og leken som et virkemiddel som kan brukes for å nå et kunnskapsmål. Dette spenningsfeltet kan møtes av Biestas ide om pedagogikkens tre funksjoner, den subjektiverende, den sosialiserende, og den kvalifiserende. Leken kan ses som en del av et arbeid for at barn skal kvalifiseres for fremtidig skolegang og deltagelse i samfunnet, i foreksempel et samfunnsøkonomisk perspektiv, videre kan man også se leken som en del av subjektiverende delen av pedagogikken. Det demokratiske perspektivet, der barnet selv får prege, og benytte seg av leken som uttrykksform.

4.5.2 Pedagogikk som læring

Thomas Moser (2010, s. 83) skriver at allerede fra fødsel, og sannsynligvis før starter et livslangt læringsprosjekt. Han skriver at målet for dette kan sies å være forstå seg selv, den fysiske og sosiale verden og kulturen, eller kulturene. Trekk som karakteriserer endingene i den tidlige barndommen er først og fremst knyttet til utviklings- og læringsprosesser. Disse prosessene skjer i de fysiske og sosiokulturelle arenaene barn deltar på. Ved siden av familien, er barnehagen antageligvis den viktigste konteksten for disse prosessene, for de fleste barn. Dette til tross for at barnehagen som pedagogisk tilbud ikke er et forpliktende, obligatorisk tilbud (Moser, 2010, s. 83). Videre skriver Moser (2010 s.84) at læringsbegrepet har hatt en mye svakere stilling i den barnehagefaglige diskusjonen i Norge, og diskusjonene rundt læringsbegrepet i en barnehage pedagogisk kontekst ble for alvor aktualisert ved ny barnehagelov i 2005, og rammeplan for barnehagen i 2006. Rammeplanen ble kritisert for å legge for stor vekt på læring, til fordel for lek, barnehagen som omsorgsinstitusjon, og dens betydning for barndommens egenverdi. Den samme debatten dukket også opp i opptakten til revidert rammeplan i 2017.

Moser (2010 s. 85 (Lillemyr; 2014 Tholin og moser 2007) skriver at læringsbegrepet i videste forstand beskriver menneskers opplevelser og adferd. Videre skriver han al det som kjennetegner læringsprosesser, er at endingene i handlinger, opplevelser, viten og holdninger er av relativ og varig karakter. Han beskriver den utløsende faktoren for endringer i erfaringer av individuell og/eller sosial karakter. Erfaringene kommer fra individets handlinger eller miljøpåvirkning. Læringen kan virke inn på kognitiv, sosial, emosjonell, kulturell, individorientert, eller motorisk art. Resultatet av læringsprosessene er ifølge Moser (2010 s.85) en funksjonsforbedring på ett eller flere av de nevnte feltene. Han påpeker også at noen læringsprosesser kan føre til dysfunksjonelle endringsprosesser. Videre pekes det på at læringsprosessen preges av transformasjoner av sanseinntrykk, opplevelser og fornemmelser. Prosessen foregår slik Moser (2010 s.86) skriver det i et kontinuerlig spill mellom fysisk og sosialt miljø, samtidig som den innebærer en individuell prosess. Moser (2010 s.86) beskriver barnehagen som en betydningsfull læringskontekst, som byr på utfordringer, muligheter og begrensninger som preger læringssituasjonen. Videre viser han til fellesskapet i barnehagen som en kontekst for læring som kan variere etter hvilke verdier, barnesyn og sosialt klima som råder i den enkelte barnehagepedagogiske kontekst.

Alvestad (2010, s. 102) skriver at i en barnehagepedagogisk kontekst har utvikling blitt sett som et mer adekvat og anerkjent begrep enn læring. Hun viser til Johanson (2007) som knytter dette til det faktum at barnehagen har fraskrevet seg læringsbegrepet, samtidig som skolen har holdt fast på det, og definert det som tilhørende i skolen, da med vekt på innlæring av basisferdigheter som lesing, skriving og regning.

Alvestad (2010, s. 106) skriver også frem læring fra et pedagogisk psykologisk perspektiv. Med utgangspunkt i dette skiller hun ut tre hovedlinjer når det kommer til læring. Det kognitive, det behavioristiske og det sosiokulturelle og situerte teoriperspektivet. Den kognitive tradisjonen baserer hun på teoretikere som Piaget, det behavioristiske forankrer hun i Skinner, og det sosiokulturelle og situerte teoriperspektivet knytter hun til Vygotsky, Mead, Dewey og Piaget. I disse perspektivene ses læring som både individuelt prosjekt, samtidig som det knyttes til det kollektive. Hun peker også på at læring uansett form, alltid

vil være kontekstuell, og vil alltid stå i gjensidig forhold til omkringliggende samfunn, kultur og språk. Alvestad (2010 s.107) peker også på at læringsbegrepet og forståelsen av læring alltid vil stå i forhold til de rådende diskursene som dominerer til enhver tid.

PAUSE

Når blikket vendes mot pedagogikk som læring kan det identifiseres en bevegelse, mellom flere aktører, som står i relasjon til hverandre. Både i premissene for forståelsen av læringsbegrepet, og i de situasjonene hvor læring kan identifiseres. Et sentralt begrep i definisjonen av læringsbegrepet er endring. En forutsetning for endring er bevegelse, om endringene er positiv eller negativ vil den uavhengig av det være i bevegelse.
Denne bevegelsen skjer i spenningsfeltet mellom de aktørene som er en del av de hendelsene der læring skjer og endringen skapes, og i beste fall er endringen positiv.
Det kommer frem at det er komponentene i læringsbegrepet, konteksten og subjektene som er en del av hendelsen som kan defineres som aktører i læringen. Det kan også tenkes dit hen at også barnehagepedagogikkens aktører er en del av dette sosiale spillet. Da vil situasjoner der læring skjer i en barnehagepedagogisk kontekst også være avhengig av det sosiale nettverket med lek, didaktikk, omsorg, danning, kritikk og bygging av demokrati. Når læring isoleres fra nettverket forsvinner den som barnehagepedagogikk, og kan det da tenkes at den svekkes sin kraft?

Det kan også utfra denne framskrivningen forstås slik at pedagogikk som læring kan stilles i ett konstruert motsetningsforhold til pedagogikk som lek, og man kan spørre seg hvilken betydning dette motsetningsforholdet har for barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører. Kan det tenkes at dette konstruerte motsetningsforholdet er med på å svekke sammenbindingene? Om det er tilfelle vil også denne svekkelsen være en faktor i barnehagelærerutdanningen, der barnehagepedagogikken skal ligge som en line gjennom kunnskapsområdene.

4.5.3 Pedagogikk som didaktikk

Det argumenteres for at didaktikken kan skilles ut fra pedagogikken som egen fagtradisjon. Med utgangspunkt i følgende setning fra forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning §3, «pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2012), som forøvrig også er utgangspunktet for dette prosjektet, kan man lese følgende i nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6): «Pedagogikkfaget er et dannings- og refleksjonsfag som blant annet bygger på psykologi, sosiologi, filosofi, didaktikk og idéhistorie.» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6). Med dette som prosjektets bakteppe vil det også være nødvendig å beskrive pedagogikken med utgangspunkt i de byggeklossene som beskrives i retningslinjene. Retningslinjene vekter heller ikke de fem delene, og det vil derfor være nødvendig å gjøre en framskrivning av didaktikken som en av byggeklossene i pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen

Ifølge Rønning (2013, s. 37) har vi innenfor barnehagepedagogikken ikke hatt fokus på didaktikk særlig lenge. Hun viser til professor i pedagogikk Thor Ola Eggen som sier at det på 70- og 80-tallet kun ble omtalt planlegging av enkelttemaer, didaktikk forekom ikke. Didaktikk i barnehagesammenheng kom heller ikke inn som begrep før rammeplan for førskolelærerutdanning fra 1995. Men når begrepet først kom inn fikk det en nøkkelrolle i følge Rønning (2013, s. 37) pedagogikkfaget.

Videre peker også Rønning (2013 s. 37) på at noen aktører i barnehagefeltet har tatt til orde for å tenke annerledes om didaktikken i sitt barnehagepedagogiske arbeid, her viser hun til blant annet «lyttende pedagogikk» av Lenz Taguchi og Åberg fra 2006. Det handler for disse om å ha en åpen tilnærming til planleggingsarbeidet, og blir derfor også en annen måte å møte den didaktiske delen av barnehagepedagogikken. Med utgangspunkt i disse perspektivene stiller Rønning (2013 s.38) seg spørsmålet om didaktikken fremdeles er en relevant komponent inn i barnehagepedagogikken.

Gunn Imsen (2011 s.28) beskriver didaktikken om en disiplin innenfor pedagogikkfaget som er genuint pedagogisk, da hun definerer det som eksplisitt omhandlende opplæring og undervisning. Imsen (2011 s.28) skriver også at didaktikken kan spores tilbake til 1600-tallet

og derfor kan sies å være en gammel disiplin innenfor pedagogikkfaget.

Rønning (2013, s.38) skriver at didaktikk i likhet med pedagogikk også stammer fra gresk, og betyr «å vise vei». Videre viser hun til at didaktikk handler om å fange det betydningsfulle, det man skal bruke tid på i opplæringen, det som læreren eller barnehagelæreren peker ut som det viktigste, uansett hva det måtte være. Derfor vil didaktikken uansett læreplaner, og politiske strømninger være en vesentlig del av pedagogikken. Hun skriver også at didaktikkens oppgave er å problematisere, og å stille spørsmål om hva som er vesentlig i barnehagen i dag. Det kan handle om lyttende pedagogikk, det kan handle om verdibaserte mål, barns medvirkning, dokumentasjon, sosial- eller kommunikasjonskompetanse. Ulike syn kan også ifølge Rønning(2013, s.38) råde på samme tid, men ifølge Rønning vil det være didaktikkens oppgave å virkeliggjøre det som anses som god pedagogikk. Rønning skiller også didaktikken fra pedagogikken ved at hun knytter pedagogikken til all undervisning, opplæring og oppdragelse, både i hjemmet og i barnehagen eller på skolen. Didaktikken plaserer hun i det planlagte og bevisste innenfor opplæring, undervisning og oppdragelse, og knytter det til de institusjonene som har et formelt mandat, for eksempel barnehagen eller skolen. Disse institusjonene har også gjerne en læreplan som legger eventuelle føringer for mål, innhold og arbeidsmåter.

Ifølge Rønning (2013 s.39) knyttes ofte didaktikken opp til begrepene hva hvordan og hvorfor, som kan brukes som grunnlag for refleksjon over det hun omtaler som noen viktige spørsmål. Som kan være hva skal barna lære, erfare oppleve. Hvordan skal dette lærestoffet tilrettelegges og organiseres. Hvorfor er dette lærestoffet og disse erfaringene relevante, eller mer relevant enn noe annet. Imsen (2011 s.90) beskriver videre den didaktiske relasjonstenkningen som kan ses som en utdypning av denne måten å tenke didaktisk. Didaktisk relasjonsteori det handler om å se samspillet mellom mål, innhold, arbeidsform, forutsetninger, ytre rammefaktorer og evaluering. Rønning (2013 s.39) viser til en annen måte å møte didaktisk tenkning på. Med denne tenkningen kan man stille seg andre spørsmål som, hva tenker jeg om barnehagens oppdrag, hvordan ser jeg på pedagogens rolle, hva er mitt syn på barn. Hun peker på at med denne tenkningen løfter man frem en kritisk refleksjon over hva man selv mener, og slik åpner for en bevissthet på at det som gjøres er i samsvar med oppdraget man er gitt gjennom rammeplan for barnehagen, og ens

eget syn på barn, barndom og pedagogikk (Rønning 2013 s.40)

Rønning (2013 s.40) peker også på at de didaktiske refleksjonene vil foregå på flere nivåer i samfunnet. På politisk nivå, på institusjonelt nivå og på gjennomføringsnivå.

PAUSE

I barnehagepedagogikk som didaktikk, møter vi en aktør, som i noen sammenhenger skilles ut fra nettverket av barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører. Samtidig som det plasseres som en sentral del i nettverket, når det er en del av det. Det gis en *nøkkelrolle,* uten at det i styringsdokumentene er vektet, men snarere plassert som likeverdige i ett sosialt nettverk. Didaktikken settes gjennom nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning i spill, og ved det setts det også *på* spill. Det kan tenktes at didaktikkens aktører spiller annerledes i sosiale nettverk når det settes i en barnehagepedagogisk kontekst, enn den ville gjort i en skolepedagogisk kontekst. Aktørenes bevegelser blir til i møte med de barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører, og didaktikken virker barnehagepedagogisk.

Det kommer også frem at didaktikken er *genuint pedagogisk,* da er det verdt å spørre seg hva som ikke er det, eller om det vil være mulig å oppnå for en aktør i ett nettverk å være genuint pedagogisk uten sine sammenbindinger til de resterende aktørene i det pedagogiske nettverket. Det kan tenkes at en slik genuinitet først kan oppnås summen av det sosiale nettverket, som også står i relasjon til subjektene som sine rammer.

Didaktikkens planlagte natur, vil også bli til i møte med barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører. Det kan være verdt å spørre seg hvilken rolle ens blikk på det planlagte, mål, innhold, arbeidsform, forutsetninger, ytre rammefaktor og evaluering spiller i møte med det sosiale nettverket av sammenbindende aktører. I tråd med gjeldende styringsdokumenter skal didaktikken være sentralt plassert, men som en del av et sosialt nettverk vil den ikke iverksettes i sin reneste form.

4.5.4 Pedagogikk som danning

Pedagogikkens danningsoppdrag kan ses som todimensjonalt, på den ene siden kan man knytte danning opp til danningsbegrepet som fremkommer i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) første kapittel, om barnehagens verdigrunnlag. Der er barnehagens samfunnsmandat beskrevet, og man kan lese følgende: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.» Danning er altså her nevnt som en sentral del av samfunnets oppdrag til barnehagen, og det vil også derfor være en vesentlig del av den pedagogiske virksomheten, og barnehagepedagogikken som barnehagen skal fylles med. Videre kan man knytte danningsbegrepet i barnehagelærerutdanningen opp til studentens egen danningsprosess, da studenten fra den dagen den starter sin barnehagelærerutdanning og gjennom en livslang læringsprosess også skal bevege seg inn i en yrkeslang danningsprosess sammen med barnehagepedagogikken, og skal la seg dannes sammen med pedagogikken. Dette kan vi begrunnes i nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning som beskriver følgende:

> Alle kunnskapsområdene i utdanningen skal inngå i studentens danningsprosess og sikre studentens evne til å se en sak fra ulike sider og å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiv. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne holdninger og egne og andres handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til å ta egne valg. (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5)

Her beskrives altså den danningsporsessen studenten gjennom sin barnehagelærerutdanning skal gjennomgå. Danningsprosessen skal altså sikre studentens evner til å se en sak fra ulike perspektiv, dette kan altså dreie seg om evnen til å kritisk vurdere en sak fra flere sider. Videre skal danningsprosessen utvikle handlingskompetanse og evne til å ta selvstendige valg. Dette avsnittet kan altså oppsummeres ved at studenten gjennom egen danningsprosess skal utvikle evnene til kritisk tenkning, som også kan argumenteres for at er en sentral del av barnehagepedagogikken.

Løkken og Søbstad (2011, s. 83), skriver om danning med utgangspunkt i at barnehagen er en viktig arena i barns danningsprosesser. De tar utgangspunkt i ordet dannelse, og spør seg hva som vil være kriteriene for å være et dannet menneske. Her beskriver de oppfatninger som kan assosieres med gammel borgerlig kultur. Det kan handle om å ha kjennskap til kunst og kultur, være høflig, ha kunnskap om vitenskap og politikk, og være et av et rolig vesen i møte med omverden. Videre sprø de seg, og jeg med, om det er dette som også er det danningsbegrepet vi kjenner og benytter oss av i dag. (Løkken & Søbstad, 2011, s. 83)

Danningens røtter, stammer som så mye annet, fra antikkens hellas, og debatten om oppdragelse. Spenningsfeltet befant seg mellom individets kultivering, og samfunnets nytte. Videre viser forfatterne til det tyske begrepet «bildung» som kan knyttes til et kristens verdensbilde, der menneske er skapt i guds bilde og skal utvikle sine fulle muligheter slik det er skapt, eller dannet i guds bilde. Denne tenkningen gir en oppfordring om å strebe etter høyere former for innsikt og kultur. I 1800- tallets Tyskland ble nettopp dette en måte å forme hvert enkelt menneske på. Ifølge Løkken og Søbstad (2011 s.84) skjer danningen i krysningspunktet mellom individ og samfunn, subjektiv selvdanning er altså noe som skjer i vekselvirkning med omverden. Man påvirkes av pedagoger, og lærestoff men man dannes ikke som passivt mottagende individ, men som en kritisk og aktiv person i forhold til den påvirkning man møter.

I Norge kom fokuset på danningsbegrepet først på slutten av 1960- tallet, med utgangspunkt i nettopp antikkens hellas, tysk «bildung» tenkning og kritisk teori, dette endte det Løkken og Søbstad (2011 s.84) omtaler som en renessanse av den klassiske dannelsestenkningen. I denne prosessen trekker de frem filosofen Jon Hellenes som sentral. Han satte begrepene danning og utdanning opp i par, og hevdet at der man kunne si at utdanning hadde en begynnelse og en slutt ville danning være noe som ikke kan avsluttes, og som heller ikke vil ha en klar begynnelse, men at vi allerede er dannet av andre. Med utgangspunkt i denne tenkningen trekker forfatterne frem en pedagogisk utfordring som handler om å unngå at danningen snevres inn til fagkunnskap eller underholdningsnyheter, men snarere fremmer kritisk refleksjon, og selvstendig selvrefleksjon.

PAUSE

Danningen befinner seg altså i spenningsfeltet mellom individ og samfunn. Et samfunn kan beskrives som et felleskap, der flere aktører, både menneskelige og ikke menneskelige står i et sosialt samspill, og samen utgjør et samfunn. Samfunnene kan både være store, og små, men vil alltid bli til, på nytt og på nytt av aktørene de består av. Individet dannes i møte med samfunnet, og samfunnet dannes i møtet med individene. Dersom individet som pol i dette spenningsfeltet isoleres, vil altså ikke lenger danningsprosessen kunne skje. Også denne krever bevegelse, og aktive aktører som deltar i danningsprosessen.

Det kommer også frem her at danning som beskrevet i styringsdokumentene, kan sies å være et todelt begrep. Det dreier seg både om menneskets stadige danningsprosess, og barnehagens oppdrag som bidragsyter i denne prosessen hos de yngste av oss. Samtidig har også barnehagelærerutdanningen et danningsoppdrag, hvor studentenes skal gjennom en egen danningsprosess. De skal dannes for danningsprosesser. Det kan altså beskrives dit hen at barnehagepedagogikken er en aktiv danningsaktør, i begge ender av spenningsfeltet. Både for å danne profesjonsutøvere som skal fungere som aktører i et dannende samfunn, og for å på et metanivå skape forståelse for danningsprosessene, slik at de kan legges til rette for, og skje.

Det er også interessant å betrakte danning som målbasert handling, og at i motsetning til læringsbegrepet som aktør i barnehagepedagogikken der målbarheten kan sies å stå som et premiss for oppnåelse, kan det sies at danningen vil møte det målbare på en annen måte. Kanskje målet med danning kan sies å være friksjon, bevegelse mellom polene i danningens spenningsfelt mellom individ og samfunn, i stadig sosialt samspill med hverandre. Og først gjennom denne bevegelsen dukker den kritiske evnen, og muligheten til å ta selvstendige valg opp. I dette perspektivet vil det da kunne tenkes at danningen stadig må være i bevegelse, gjennom hele livet, på alle arenaer, i alle samfunn. Om en av aktørene i danningsprosessen blir inaktive, vil ikke lenger danningen kunne oppstå. Med denne tankerekken kan det sies at målet med danningen er at den skal skje, og ikke stoppe opp, men være i stadig utvikling. Da må den ha plass til både individet, og samfunnet, og la de ta aktiv plass i prosessen.

4.5.5 Pedagogikk som omsorg

Thoresen (2015, s. 130) skriver at barnehagen i dag har blitt en viktig del av velferdsstatens omsorgsregime altså innsatser og ordninger. Dette samtidig som barnehagen er blitt en viktig del av opplæringen, som pedagogisk institusjon. Da kan man spørre seg om ikke barnehagens omsorgsoppdrag også er en del av den pedagogiske virksomheten. Med bakgrunn i det sitatet fra rammeplan for barnehagen som innledet denne fasen av prosjektet kan det argumenteres for nettopp dette, da lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng. Det kan altså sies at de skal henge sammen, og utgjør en helhet.

Thoresen (2015, s. 129) beskriver omsorg som en grunnleggende oppgave for den voksne, fordi barnet ikke kan klare sitt liv på egen hånd. Omsorgsoppgaven skal primært ifølge Thorsen foretas av foreldre, men barnehagen yter samfunnet, og foreldrene bistand i denne omsorgsoppgaven. Videre skriver hun at nærmere 300 000 små barn tilbringer store deler av sine våkne timer i barnehagen. Med utgangspunkt i dette beskriver Thorsen (2017 s.129) barnehagen som en del av velferdsstatens viktigste omsorgsinstitusjoner, noe som også påvirker barnehagelærerprofesjonen, og dens egenart. Thorsen (2017 s.131) trekker frem et tosidig omsorgsoppdrag, som på den ene siden er en erkjennelse, og en forståelse av livets grunnleggende vilkår, og på den andre siden er barnehagens spesielle oppdrag i velferdsstatens omsorgsregime.

Ulla (2011, s. 70) peker på at omsorg er sammensatt og kan omfatter både juridiske, etiske hensyn, samtidig som omsorg også har praktiske dimensjoner. Videre skriver Ulla (2011 s.70) at det kan være problematisk å definere et begrep som omsorg da det omfatter flertydigheter, og hun velger til fordel for å definere, å bringe frem dimensjoner ved begrepet. Hun skriver at ulike profesjoner vil gi begrepet ulikt innhold, og i en barnehagepedagogikk kontekst vil omsorg være noe annet enn i en sykepleiers helsefaglige kontekst. Ulla (2011 s.72) viser også til barnehageloven, som har lignende formuleringer som nevnte rammeplan for barnehagen. Det hun trekker frem er at omsorgsbegrepet sidestilles med læring og oppdragelse, samtidig om at omsorg omtales som en verdi som skal formidles. Her kan vi altså også identifisere en tosidighet, omsorgen skal både erfares, men den skal også være en del av det som skal formidles i barnehagen som pedagogisk

virksomhet, og del av utdanningsløpet. Ifølge Ulla (2011 s.73) må forståelser om omsorg, eller «care», vris og vendes, og møtes med en kritisk tenkning. Med et så flertydig og bredt begrep som settes så sentralt i barnehagens pedagogiske oppdrag, kan det ikke tas forgitt, men det må møtes med kritisk refleksjon.

Winger og Eide (2018, s. 49) skriver at omsorg er, og har vært et viktig fundament for profesjonsutøvelse i barnehagen, og viser til sammenhengen mellom omsorg, lek og læring som et viktig sosialpedagogisk verdigrunnlag, de skriver at dette kommer til utrykk gjennom begrepet «educare». Videre viser de til stemmer som ytrer bekymring for om et økt læringstrykk, og mer investering i kunnskap har ført til at «edu» delen har fått større tyngde enn «care». Denne tendensen som de her visert til, har skapt bekymring for omsorgens plass i barnehagen. Både den pedagogiske tenkningen, og praksis. Videre viser de til Nel Noddings (1984, 1992, 1997 (Winger & Eide, 2018)) som mener at omsorg er relasjonsbasert og må oppfattes, erkjennes, og mottas som nettopp omsorg. Det betyr at definisjonen på god omsorg, må komme fra den som mottar omsorgen. De trekker peker også på omsorg som en del av barnehagens oppdrag som demokratibygger, og arena for barns rett til medvirkning. Her viser de til at forståelsen av barn som deltagere. Dette dreier seg om at en tenkning der barn som tilegner seg forståelse for å ha omsorg for andre vil bidra til å bygge demokratiske fellesskapskulturer (Winger & Eide, 2018, s. 52). Omsorgsbegrepet kan altså med dette sies å være en viktig byggekloss i barnehagens demokratibyggende fellesskapsprosjekt.

PAUSE

Omsorg som aktør i barnehagepedagogikken har flere aspekter, og kan på den ene side sammenlignes med danning, og dens aktørskap i barnehagepedagogikken. Omsorg skal både gis gjennom pedagogikken, men også formidles slik at den kan bli en tilegnet egenskap, og gis videre. Av styringsdokumentene gis også omsorgen et aktørskap i barnehagepedagogikken. Som med de andre aktørene, som er beskrevet i denne teksten vil også omsorgens aktørskap i barnehagepedagogikken være avgjørende for det sosiale nettverket. Den plasseres sentralt, og blir da en forutsetning for at barnehagepedagogikken skal tre frem, og virke.

Omsorgen beskrives også her som en grunnleggende oppgave hos den voksne, da kan man spørre seg om det skjer noe med den omsorgen når den går fra å være noe som utøves som grunnleggende oppgave hos voksne personer, til å være en del av barnehagepedagogikken, som utøves av profesjonen, og som blir en profesjonell omsorg.
Det kan tenkes dit hen at omsorgen først profesjonell når den settes i spill, og på spill i møte med de andre aktørene i barnehagepedagogikken. Den settes i ett sosialt nettverk og skal ikke lenger være bare en grunnleggende oppgave for voksne, men også en viktig aktør i barnehagepedagogikkens oppgave som utdannende kraft.

Videre er det også et annet begrep som trer frem i denne teksten «educare» hvor den profesjonelle omsorgen beskrives i sammenheng med begrepet education, som kan oversettes til utdanning. Omsorgen settes i en utdanningskontekst, og får nytt aktørskap, eller et sterkere barnehagepedagogisk profesjonelt aktørskap. Når denne formen for omformulering av omsorgsbegrepet dukker opp, kan man spørre seg hvilken effekt det har på omsorgen som aktør. Når omsorgen må kobles på utdanning, i sitt aktørskap i barnehagepedagogikken vil aktørskapet bli et annet.
Om jeg tar utgangspunkt i at begrepet «educare» har en kraft, har dette begrepet dukket opp i et behov for å gi omsorgsbegrepet mer kraft i sitt aktørskap, vil det være nærliggende å spørre seg om omsorgen ikke kan innebære denne kraften alene i møte med det sosiale nettverket i barnehagepedagogikken. Om vi ser til styringsdokumentene er det omsorgen som har fått aktørskapet, og det vil være relevant å spørre seg om begreper som educare er med på å styrke dette aktørskapet, eller om det snarere motsatt svekker det?

4.5.6 Pedagogikk som kritikk

Otterstad (2018 s. 248) skriver at kritiske perspektiver synliggjøres gjennom både rammeplan for barnehagen, og forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, og lærerprofesjonenes etiske plattform. Gjennom denne synliggjøringen forutsees kritisk tenkning eller kritisk refleksjon som en betingelse for profesjonsutøvelsen.

Ifølge Imsen (2011 s.135) er kritisk pedagogikk en betegnelse på en forskningstradisjon som stiller spørsmålstegn ved det hun beskriver som et funksjonalistisk syn på forholdet mellom skolen og samfunnet. Teige (2016, s. 107) tar utgangspunkt i kritisk tenkning når hun skal

beskrive den kritiske pedagogikken. Hun skriver at den kritiske tenkningen ikke er entydig, og av den grunn kan den være vanskelig å gripe. Videre skriver hun at det å kunne tenke kritisk er løftet frem som en basiskunnskap, på lik linje med norsk og matematikk, den kritiske tenkningen er viktig på alle områder av utdanningssystemet. Hun peker også på den kritiske tenkningen som et overordnet ideal, ikke et mål som skal nås, noe som skal vurderes eller måles, men noe som skal arbeides mot.

Barnehagepedagogikkens ansvar ovenfor kritikken kan også sies å bevege seg over to dimensjoner. Det dreier seg for det første om studentens egen utvikling av kritisk tenkning. Videre beveger den seg videre og dreier seg om den ferdigutdannede barnehagelærerens evne til å åpne opp for barnets kritiske tenkning. Gjennom å møte den kritiske tenkningen som det overordnede idealet det er, og vil være, ikke som et mål som skal nås, men noe som skal arbeides mot, kontinuerlig. Gjennom å åpne opp for fellesskapet, og utfordre.

Otterstad (2018, s. 247) peker på at kritiske perspektiver blir benyttet i barnehagepolitiske debatter som om tenke- og handlemåter for å få frem motstand, kritikk, uro, bekymring, tvil, frustrasjon og misnøye i feltet. Videre viser hun også til at kritisk undersøkelse og analyse av samfunnsmessige, kulturelle, diskursive betingelser for barns oppvekst og danning har ligget, og ligger fortsatt i dag som ansvarsområde for barnehagepedagogikken. Otterstad (2018, s. 247) presenterer en hypotese om at det i dagens barnehagelærerutdanning er varierende arbeid med kritiske perspektiver i pedagogikkfaget.

PAUSE

Pedagogikk som kritikk beskrives her som både et ideal, og en basiskunnskap. Det skal altså være en kunnskap som skal tilegnes, samtidig som det ikke skal ses på som et mål som skal nås, men arbeides mot. Det kan derfor tenkes at kritisk tenkning i likhet med danning fordrer aktive aktører. Dersom det er slik at du aldri vil kunne være i mål, må målet også her være stadig bevegelse. Kritikken fordrer også at det stadig finnes et potensial, og at dette potensialet kan gjøres synlig. Det blir kritikkens oppgave å stadig identifisere potensiale, og synliggjøre dette gjennom å utrykke motstand, kritikk, uro, bekymring, tvil, frustrasjon eller misnøye. Gjennom disse utrykkene kan kritikken skape bevegelser i nettverkene, det kan

tenkes dit hen at disse bevegelsene er avgjørende for at nettverkene skal bevege seg med individene, og også kunne leve videre i fremtiden. Et nettverk som ikke beveger seg vil heller ikke kunne eksistere for fremtiden. Om denne tenkningen er realistisk vil hele nettverket avhenge av at det gir tilstrekkelig rom for kritikken, fordi at det uten kritikken ikke vil være bærekraftig og levedyktig.

4.5.7 Barnehagepedagogikk demokratibygger

I rammeplan for barnehagelærerutdanning §1 (Kunnskapsdepartementet, 2012) kan man lese følgende: «Utdanningen skal bidra til å fremme forståelse av menneskeverd og demokrati, særlig gjennom barns medvirkning og i tråd med verdigrunnlaget i barnehagens formålsbestemmelse i lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64.»

Moen og Granrusten (2011, s. 263) skriver at demokrati som begrep først ble en del av barnehageloven i 2005, der det gikk frem at barnehagen skulle skape grunnlaget for at barn skulle delta aktivt i et demokratisk samfunn. Med dette, også i 2005, ble begrepet barns rett til medvirkning inkludert i barnehageloven. I 2008 ble både begrep om demokrati og medvirkning løftet inn i barnehagens formålsparagraf i følgende to setninger. «Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.» «Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.» (bhl, 2006). Moen og Granrusten (2011, s. 263) viser til at det finnes et mangfold av måter å tenke om demokrati som styreform, verdier og livsform. Videre skriver de at demokrati er et begrep som ikke kan «eies» av noen, og at det berøres av mange fagtradisjoner, og de faglige tilnærmingene kan være forskjellige. Demokrati er også et begrep som kan spores til antikkens hellas, der likhet, og frihet er å finne som hovedprinsipper som fremheves i demokratibegrepet. Moen og Granrusten (2011, s. 265) skriver at også disse begrepene kan være flertydige. De beskriver demokratisk frihet som et begreps som kan knyttes til kollektivt selvstyre, og de som danner et politisk fellesskap bestemmer innholdet i beslutningene som man må rette seg etter. Friheten kan handle om det som skjer på det indre plan som tanke-, religion- og samvittighetsfrihet, eller ytrings-, og organisasjonsfrihet på det ytre plan. Videre viser de til at disse frihetene i dag ivaretas av FNs menneskerettigheter, og barnekonvensjonen, hvor det blant annet står beskrevet at barn har rett på medvirkning. Barns rett til medvirkning har fått en vesentlig plass i rammeplan

for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon art. 12 nr 1, Barnehageloven §1 og §3 samt grunnloven §104.

Med disse grunnleggende perspektivene på demokrati, og med prinsippet om at barn har rett til å være en medvirkende del av demokratiet, vil jeg påstå at dette legger enda en ansvarsdimensjon til pedagogikkfaget. Videre i denne delen av mitt prosjekt vil jeg ta utgangspunkt i at barnehagepedagogikken som demokratibygger i dag legger mye av sin vekt på prinsippet om barns rett til medvirkning. Dette vil jeg derfor drøfte i fortsettelsen av denne teksten.

Barnas rett til medvirkning.

Ifølge Berit Bae (2012, s. 13) er ikke barns rett til medvirkning en teoretisk bølge, eller et pedagogisk motefenomen, men hun viser til prinsippets røtter FNs barnekonvensjon som Norge har forpliktet seg til. Bae (2012 s.18) peker videre på at kunnskapen om, og holdninger til små barn har forandret seg, fra et syn der barn er mangelfulle på vei mot en fullendt moden tilværelse, men snarere som fullverdige individer med krav på respekt fra tidlig i livet. Denne oppfatningen knytter også Bae opp til barns rett til medvirkning. Bae argumenterer med utgangspunkt i barnehageloven §3 hvor det står at barn skal kunne gi utrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, for at barns egne uttrykksformer må ligge til grunn for barns rett til medvirkning. Om disse uttrykksformene kommer kroppslig, verbalt eller som lekende samspillsformer (Bae 2012 s.20) Det forutsetter altså at man gjennom sitt pedagogiske arbeid er oppmerksom på barnas kommunikasjon for å utrykke preferanser og valg. Bae (2012 s.21) trekker også frem det faktum at like viktig som barns rett til å medvirke, er også barns rett til å ikke medvirke. Dette dreier seg om at man må ha respekt for at barn skal få slippe å utrykke seg, ved å ikke utsette de for press.

Elin Eriksen Ødegaard (2007, s. 89) drøfter i sin PhD avhandling barneinitiert innhold i barnehagen som medvirkning, med utgangspunkt i begrepet «deltagende handlingsrom» som hun mener er et begrep som utrykker begrensingene som barns medvirkning til utviklingen av barnehagens innhold må forstås innenfor. Hun stiller seg spørsmålet om det kan være slik at noen barn ikke utrykker sin vilje, eller annet som måtte være av relevans for dem i verken verbale eller lekende utrykk. Gjennom sin studie peker Ødegaard (2007 s.94)

på at enkeltbarn kan ha stor innflytelse på barnehagens innhold, og får gjennom sine uttrykksformer berike fellesskapet på forskjellige måter. Videre peker Ødegaard (2007 s.94) på at når pedagogiske og politiske diskurser overser de kontekster barn lever i, og som legger sitt fokus på individualitet, vil ha potensiale til å overse det faktum at det individuelle barnet alltid vil stå i relasjon til noen. Derfor kan man si at ved å forholde seg til barns rett til medvirkning som individets frihet, selvbestemmelse og valg, vil man stå i fare for å lede til andre menneskers ufrihet og ekskludering, hun argumenterer med dette for viktigheten av at barns rett til medvirkning må ses i sammenheng med ansvar og fellesskap. (Ødegaard, 2007, s. 94). Videre viser Ødegaard (2007 s.94) til den svenske rammeplan som benytter seg av begreper som ansvar og fellesskap i samme kontekst som medvirkning og medbestemmelse. Hun viser også til den danske rammeplanen, hvor det eksplisitt er skrevet at barn har rett på medbestemmelse, og at de skal lære seg å følge sosiale spilleregler. I kontrast til dette er barns rett til medvirkning satt i forhold til barnets modenhet og alder i den norske rammeplanen. Ut fra dette konkluderer Ødegaard (2007 s. 94) med at det i den norske rammeplanen kan se ut som det er det enkelte individets rett til medvirkning som er i fokus i den norske rammeplan. Det samme prinsippet er også gjeldende i Sverige og Danmark, men der viser Ødegaard til at barns rettighet også må ses i sammenheng med hensynet til fellesskapet. Det sterke individfokuset i norsk barnehage finner også Ødegaard i sin forskning der hun ser at fortellinger fra fellesskapet, blir gjenfortalt som enkeltbarns opplevelser og dette speiler forestillinger av enkeltbarn som individuelle fortellinger.
Både i møte med pedagogikken som demokratibygger, og barns rett til medvirkning vil dette være et viktig perspektiv i barnehagepedagogikken, særlig i møte med sterke føringer fra FNs barnekonvensjon, og tydelige formuleringer i forskrift og barnehagelov.
Pettersvold (2018, s. 80) tar også for seg det som kan omtales som de pedagogiske dilemmaene mellom individ og fellesskap som ligger i prinsipp om demokrati og barns rett til medvirkning. Hun skriver at det er behov for å kritisk ta stilling til disse spørsmålene, slik at målene ikke blir realiserbare, og derfor mister sin effekt.

PAUSE

Barnehagepedagogikkens demokratibyggende kraft kommer til syne gjennom flere aktører, og deres samspill. En tydelig aktør her er den diskursive tenkingen om barns rett til

medvirkning. I denne diskursen kan man finne demokratiet, både som styreform, livsform og verdisett. Det kan forklares dit hen at når man tilnærmer seg barnehagen som demokratiarena vil demokratiets nettverk komme til syne gjennom barns rett til medvirkning. Om man møter demokrati som en del av et annet nettverk, i en annen fagtradisjon vil det trolig synliggjøres gjennom andre diskurser.

Det kommer også frem at demokratiets spenningsfelt befinner seg mellom likhet og frihet, fellesskap og individ. Demokratiet gjør seg avhengig av aktive individer som får plass, og tar plass i samfunnet, som utrykker seg, og som blir sett og hørt for sine utrykk. Dersom det ikke er plass til individet vil det heller ikke fungere som et demokrati. Kritikken til Ødegaard viser allikevel til viktigheten av å ikke glemme den andre siden av spenningsfeltet. For som alle de andre aktørene som her settes i spill, som har sine spenningsfelt, vil det også her være nødvendig at begge sidene av feltet gjør seg gjeldende og er aktive. Når barnehagepedagogikken skal danne til aktiv deltagelse i demokratiet, må den også gi plass til samfunnet og fellesskapet, og de uttrykksformene som måtte komme fra den enden av spenningsfeltet. Om demokratiet besto av individets uttrykksformer alene, ville det heller ikke hatt sin effekt.

Denne tenkningen, og dette spenningsfeltet mellom individ og samfunn kan sies å være gjeldende for barnehagepedagogikken som hele, men at den i særlig grad kommer til syne i det vi retter søkelyset mot barnehagepedagogikkens aktørskap i demokratibyggingen

Kapittel 5 - Fase 3: Oversettelse

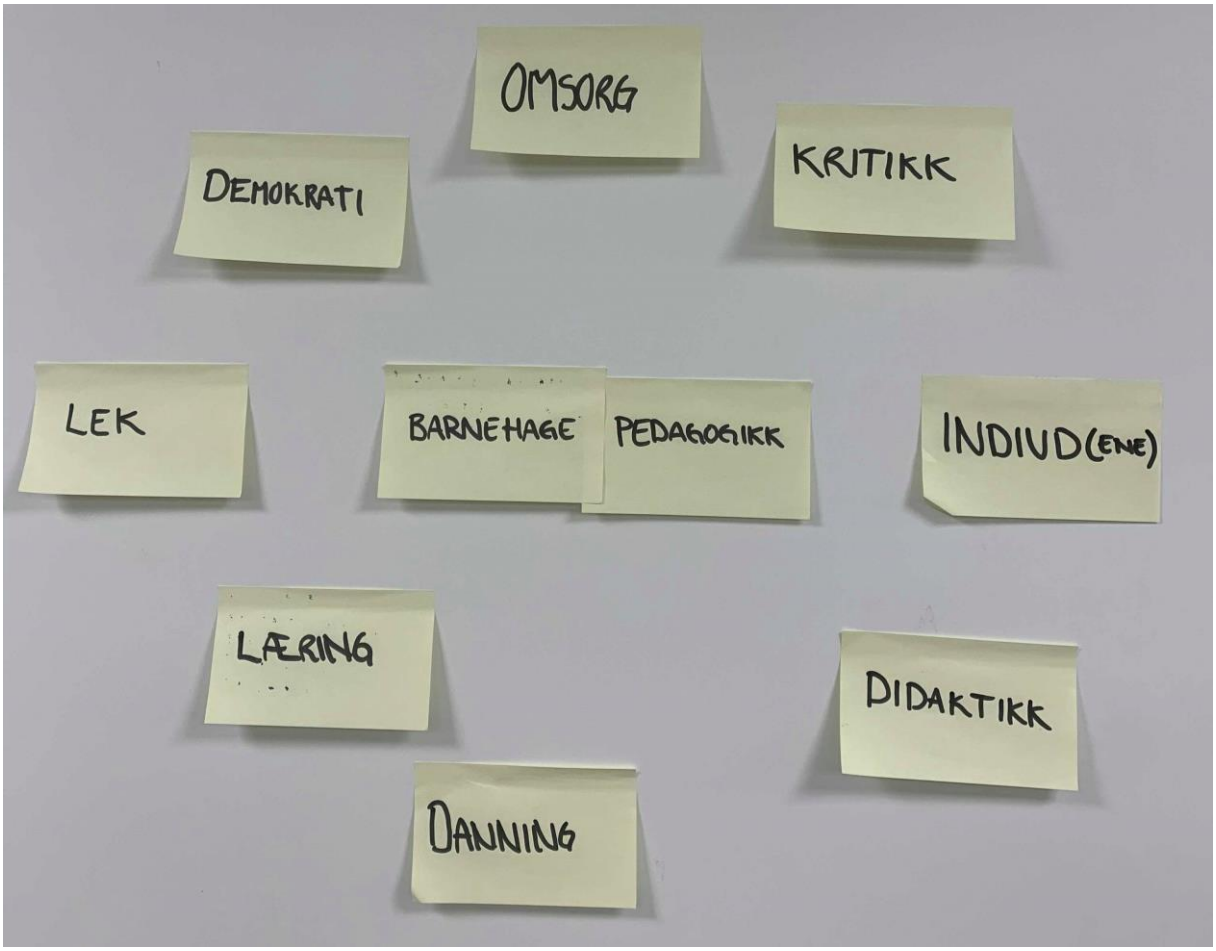
I denne tredje fasen av mitt prosjekt vil jeg ta for meg det som i verktøykassen ANT beskrives som *oversettelsen*, den prosessen der aktørene møtes på det som i ANT omtales som et passasjepunkt, og former ett nettverk slik som beskrevet i dette masterprosjektets kapittel 2.3. Jeg vil betrakte de bevegelsene som jeg tidligere i mitt prosjekt har skrevet frem, med blikket rettet mot prosjektets sentrum, og arbeidets problemstilling:

Hvordan kommer ideen om barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører til syne i forskrift om styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning.

Passasjepunktet vil i dette masterprosjektet være barnehagelærerutdanningen, og spørsmålet vil være hvordan aktørene skaper sammenbindinger mellom seg, og videre skaper sine nettverk. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, kan sies å være det som setter rammene for hvordan oversettelsesprosessen vil ta form.

Studie år		Peda-gogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

Denne illustrasjonen av barnehagelærerutdanningen har tidligere vært trukket frem i dette masterprosjektet, men jeg ser det som hensiktsmessig å igjen kaste ett blikk på denne.
I denne illustrasjonen er det tegnet opp tydelige linjer mellom pedagogikk, og kunnskapsområdene, pedagogikken er ikke tildelt studiepoeng, men er beskrevet som integrert i alle kunnskapsområder.
Man kan spørre seg om denne modellen tillater barnehagepedagogikken som et aktivt nettverk bestående av sammenbindende aktører, som illustrert her

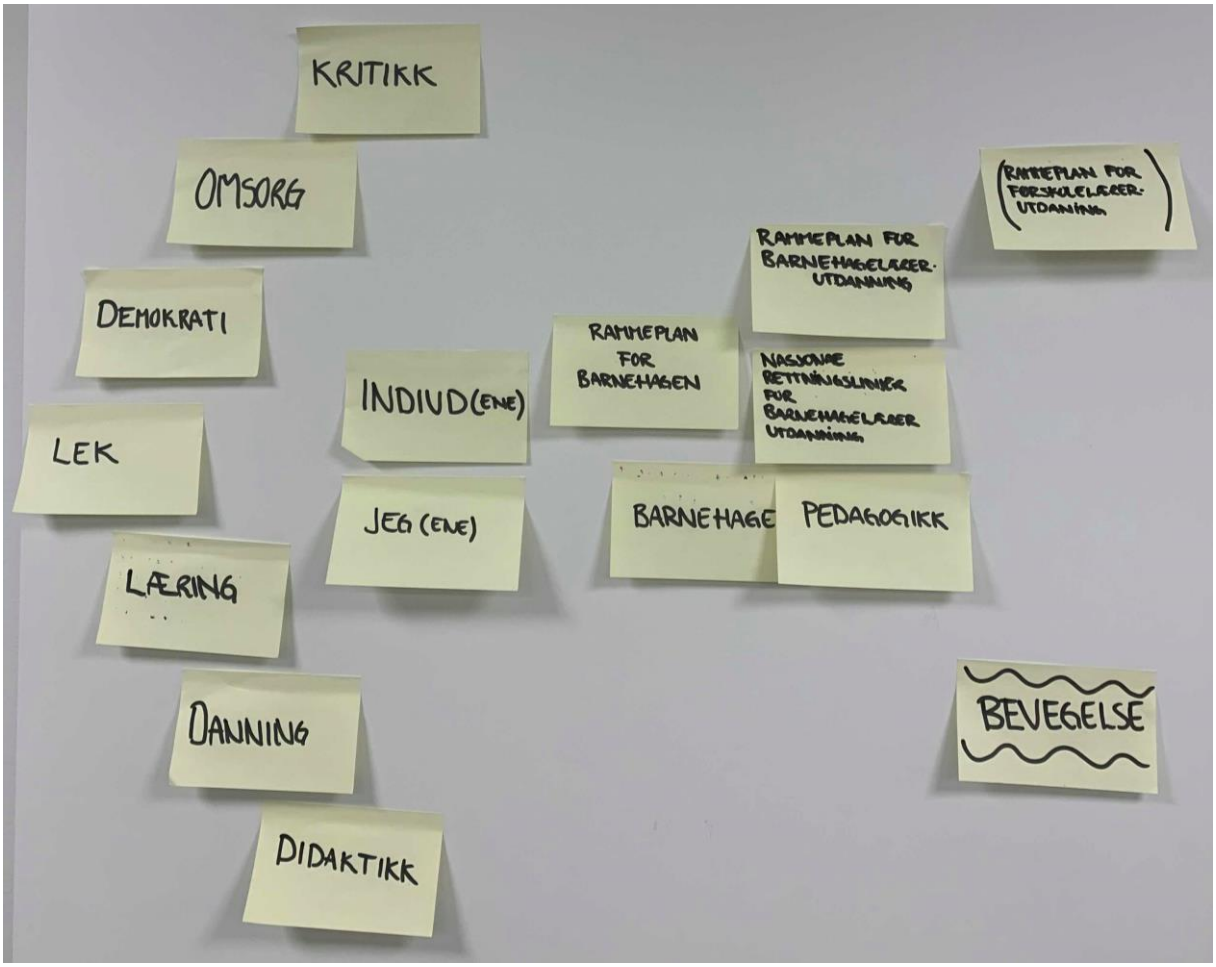


Illustrasjonen viser aktørene plassert forholdsvis til hverandre, med rammeplan for barnehagelærerutdanning, og individet som en del av nettverket, i sentrum er barnehagepedagogikken plassert. Det kan tenkes at når aktørene er plassert i en sirkel, vil de stå i et sirkulært forhold til hverandre, og den vil åpne opp for bevegelser, rundt, inn og ut, nærere og fjernere fra sentrum. De vil kunne knytte seg til nettverk utenfor og innenfor nettverket rundt barnehagepedagogikken, og den åpner for at også rammeplan for barnehagelærerutdanning er en aktør i nettverket rundt barnehagepedagogikken.

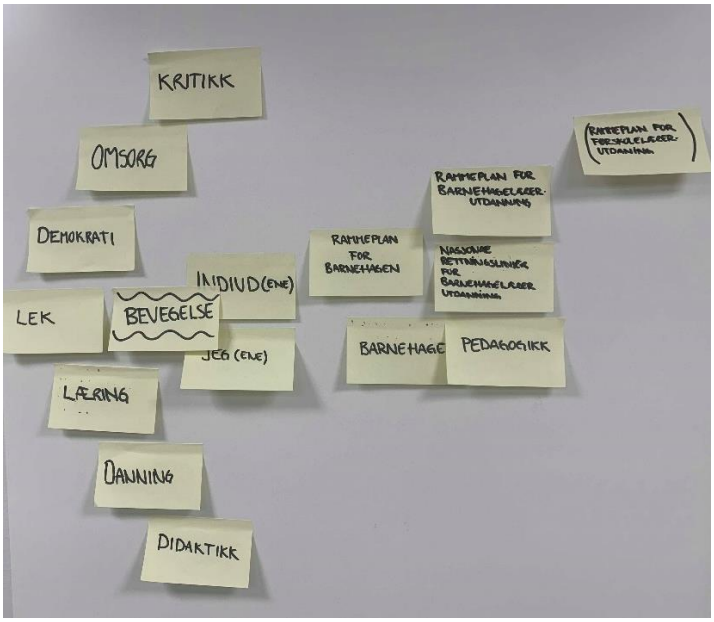
Dersom nettverket skrider frem slik vil det kunne møte utfordringer i møte med illustrasjonen av barnehagelærerutdanningens struktur gitt av rammeplan for barnehagelærerutdanning

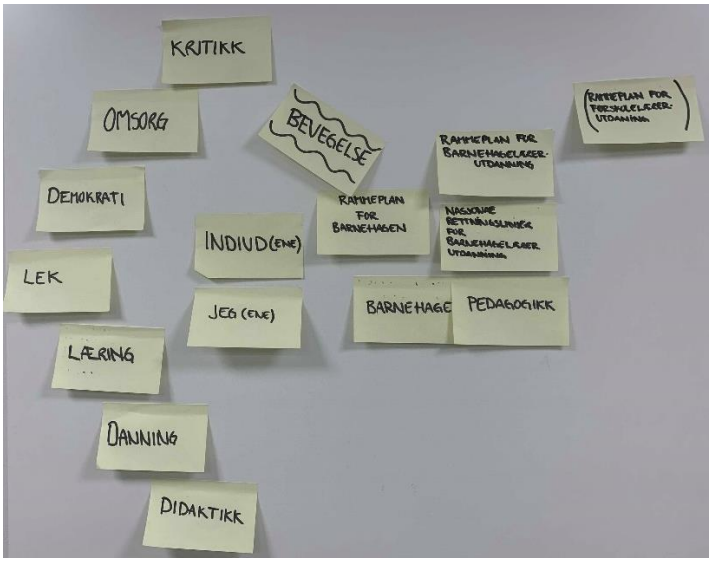
I de to foregående fasene av dette masterprosjektet, har jeg skrevet frem, og definert et bilde av flere aktører som sammen bringer med seg sine historier inn i ett sosialt nettverk,

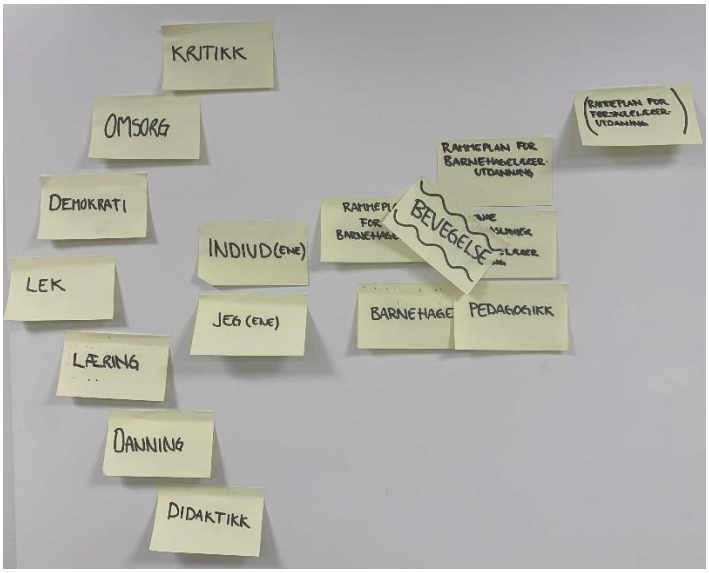
som sammen skal møtes, og danne sammenbindinger, og bli til det nettverket som skal sørge for at pedagogikken har sin sammenbindende funksjon i barnehagelærerutdanningen. I forkant av aktørenes møte med oversettelsesprosessen, kan det tenkes at de kan plasseres som illustrert her:



De er alle aktive aktører, med sine diskursive strukturer, historier, og nettverk som de bringer med seg. Både de syv begrepene **lek, læring demokrati, læring, omsorg, didaktikk og kritikk**, men også individene, jeg(ene), fellesskapet, barnehagen, barnehagelærerutdanningen og styringsdokumentene, vil bli utfordret i møte med hverandre. Når aktørene møter rammeplan for barnehagelærerutdanning vil de fremdeles kreve rom for bevegelse.


KRITIKK
OMSORG
DEMOKRATI
LEK
BEVEGELSE
INDIVID(ENE)
JEG (ENE)
LÆRING
DANNING
DIDAKTIKK
RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN
RAMMEPLAN FOR BARNEHAGELÆRER-UTDANNING
NASJONALE RETNINGSLINJER FOR BARNEHAGELÆRER-UTDANNING
BARNEHAGE
PEDAGOGIKK


KRITIKK
OMSORG
BEVEGELSE
DEMOKRATI
LEK
INDIVID(ENE)
JEG (ENE)
LÆRING
DANNING
DIDAKTIKK
RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN
RAMMEPLAN FOR BARNEHAGELÆRER-UTDANNING
NASJONALE RETNINGSLINJER FOR BARNEHAGELÆRER-UTDANNING
BARNEHAGE
PEDAGOGIKK


KRITIKK
OMSORG
DEMOKRATI
LEK
INDIVID(ENE)
JEG (ENE)
LÆRING
DANNING
DIDAKTIKK
BEVEGELSE
BARNEHAGE
PEDAGOGIKK

Det kan tenkes at dette nettverket i møte med rammeplanens illustrasjon av struktur i barnehagelærerutdanningen kunne utspilt seg slik:

Studieår		Peda-gogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

Gjennom pedagogikk i strukturillustrasjonen er det kommet stiplede linjer. Stiplingene illustrerer brudd. Disse oppstår i møte med grensene, mellom pedagogikk og kunnskapsområder, bacheloroppgave og fordypning. De oppstår også i møte med grensen til praksisstudiet. Det kan også påstås at dette skjer med sammenbindingene fordi de barnehagepedagogikkens sammenbindende nettverk er av rammeplan for barnehagelærerutdanning gitt andre forutsettinger enn de to områdene som er illustrert henholdsvis til venstre og til høyre for pedagogikk i illustrasjonen. Kunnskapsområdene er gitt studiepoeng, og praksis er tildelt minimum 100 dager som skal fordeles over alle tre år.

I dette prosjektets kapittel 3.5 blir kunnskapsområdene beskrevet med et søk etter de syv definerte aktørene som også kommer frem i illustrasjonen ovenfor kritikk, demokrati, lek, didaktikk, omsorg og læring. Der kommer det for det første frem at kunnskapsområdene forholder seg svært ulikt til disse syv aktørene, og at deres vekting i kunnskapsområdene kan sies å være varierende, videre kan det også leses, at det refereres til forskjellige

pedagogikker, lærerutdanningsfaget pedagogikk, pedagogisk kunnskap, barnehagepedagogisk tilnærming, og pedagogisk ledelse. Det defineres ikke en forskjell mellom denne begrepsbruken, men det er nærliggende å tenke at det må være en, når språket om pedagogikk fremtrer forskjellig. Videre viser også denne beskrivelsen av kunnskapsområdene at barnehagepedagogikkens aktører er tett knyttet til fagene som kunnskapsområdene består av. Et eksempel på dette kan være dette sitatet fra kunnskapsområdet språk tekst og matematikk som også ble trukket frem i prosjektets kapittel 3.5.3 «har grunnleggende kunnskap om **lekens** og samtalens betydning for barns teksterfaringer, språk- og matematikkutvikling og hvordan språk og matematikk brukes som verktøy for utforsking og tenking» Her kan man lese at barnehagepedagogikkens aktør **lek** er knyttet opp til barns teksterfaringer, språk- og matematikkutvikling. Da blir det viktig å spørre seg om leken her er en aktør som springer ut fra barnehagepedagogikkens nettverk, eller om den tar utgangspunkt i kunnskapsområdets nettverk, og er en aktør som med utgangspunkt i kunnskapsområdet språk tekst og matematikk møter barnehagepedagogikken med kunnskapsområdet som base.

Det kan sies at vi her finner vi et motsetningsforhold, og en skjevhet i maktfordeling gitt av strukturen i utdanningen. Det vil ikke være mulig for sammenbindingene og trenge gjennom med et utspring fra pedagogikken når den ikke er vektet studiepoeng, eller tid. Nettverkene vil derfor ikke kunne springe ut fra pedagogikken, men snarere vil andre sammenbindinger, definert av diskursive maktstrukturer innad i kunnskapsområdene definere hva søylen om pedagogikk skal være.

Studieår		Peda-gogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

Sammenbindingene kommer altså her ikke fra pedagogikken men fra de delene av utdanningen som er tildelt vekt i form av studiepoeng og tid, hvor den diskursive makten vil springe ut fra. Med utgangspunkt i denne modellen kan man påstå at pedagogikkenes aktører reduseres til å være aktører i kunnskapsområdenes nettverk, uten mulighet til å danne nettverk i barnehagepedagogikken som skaper sammenbindinger ut i kunnskapsområdene. Selv om rammeplan for barnehagelærerutdanning sier at pedagogikken skal være sentralt og sammenbindende, og med særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting, blir det vanskelig å se at strukturmodellen den samme rammeplanen legger for utdanningen åpner opp for nettopp dette.

Denne illustrasjonen viser dermed hvordan utdanningens rammeplanfestede struktur begrenser pedagogikkfagets rolle i utdanningen, da strukturen simpelthen ikke åpner opp for at pedagogikken skal utøve den store rollen og legitimiteten den er blitt gitt, dette med utgangspunkt i at barnehagepedagogikken som det refereres til i forskriften tar utgangspunkt i pedagogikkfaget, og ikke en annen form for pedagogikk som har utgangspunkt i nettverk som springer ut fra kunnskapsområdene.

Kapittel 6 – Fase 4 Et handlingsalternativ?

I dette masterprosjektet har jeg betraktet det jeg i oppgavens tittel har omtalt som spillet om barnehagepedagogikkens posisjoner i barnehagepedagogikken, og som jeg gjennom oppgavens forskningsspørsmål har konkretisert gjennom å spørre følgende:

Hvordan kommer ideen om barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører til syne i forskrift om styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning.

Gjennom hele masterprosjektet har jeg gjort utvalg, og presentert ett bilde av de styringsdokumentene som i dag legger føringer for barnehagelærerutdanningen, og den profesjonen den ferdigutdannede barnehagelæren skal «ut» å bli en del av, og som den da må være rusta for. I disse har jeg vært på leting etter hvordan de sammenbindende aktørene i barnehagepedagogikken kommer til syne. I denne leitingen har jeg benyttet meg av flere verktøy for analyse, disse har jeg hentet fra ANT, og denne teoriens verktøykasse.

Det har gjennom prosjektet kommet frem at det befinner seg en skjevhet innad i Forskrift om rammeplan for Barnehagelærerutdanning, samtidig som pedagogikken gis stor legitimitet gjennom beskrivelser av at faget skal ha ansvar for sammenbinding, progresjon og profesjonsretting står vi også ovenfor en struktur på utdanningen som ikke muliggjør nettopp dette. Som en del av oversettelse som verktøy i ANT kan det skride frem et handlingsalternativ, og i den avsluttende delen av dette prosjektet vil jeg presentere dette. Slik jeg ser det er det krever det et nytt blikk på strukturen i barnehagelærerutdanningen for at pedagogikkfaget, skal ha mulighet til å realisere det oppdraget den er blitt gitt.

Nedenfor har jeg med utgangspunkt i dagens strukturmodell fra forskriften illustrert et handlingsalternativ. Handlingsalternativet viser en bevegelse som har sitt sentrum i pedagogikken, men som beveger seg inn i samtlige kunnskapsområder, fordypning og bacheloroppgave, samt praksisstudiet.

Studieår		Peda-gogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

Med disse bevegelsene kommer sammenbindingene fra pedagogikkfaget og bringer sammen utdanningen. Pedagogikken blir knutepunktet, og får sette premissene for utdanningen.

Så er det også verdt å påpeke at om dette skulle kunne realiseres i praksis, må man tenke nye tanker om hvordan utdanningen er vektet, og hvem det er som definerer denne vektingen. Skal dette kunne speiles i praksis så er det pedagogikkfaget som må stå for hvordan kunnskapsområdene skal settes sammen, og det er de sammenbindende aktørene som må få være nettopp det, sammenbindende. Lek, læring, omsorg, didaktikk, kritikk, demokrati og danning må få være konstante, og tilstede i alle kunnskapsområder, i bacheloroppgave, fordypning, og praksis. Og de må ha sitt utspring fra barnehagepedagogikkens sammenbindende nettverk, for å kunne være nettopp sammenbindende.

PAUSE

Nå når denne prosessteksten er ved sin ende, er det betimelig å spørre om man kan kalle prosjektet for avsluttet. Ved prosjektets start forskutterte jeg et midlertidig resultat. I denne midlertidigheten vil det finnes flere åpninger for videreføring. I møte med flere lesninger vil prosjektet ha muligheter til å starte igjen, og kanskje fortsette hos leseren der nye refleksjoner, og nye åpninger kan komme. Leseren vil således kunne sies å bli en aktør i prosjektets nettverk, og bringe nye perspektiver, og levde opplevelser inn i prosjektet som kan bidra til nye fortsettelser.

Prosjektet har fått spille seg ut i takt med aktørene som er introdusert, og jeg(et) som stadig har vært en del av det, har i møte med prosjektet også vært gjennom en utvikling. Produksjonstenkningen har vært sentral, og fokuset i prosessene underveis i prosjektet har bl.a. vært på produksjonene som oppstår. Ved prosjektets midlertidige slutt kaster jeg et blikk tilbake, og ser at har produksjonenes har vært sentrale, samtidig som komponentene i prosjektet fortsetter å være i produksjoner og nyproduksjoner. Barnehagelærerutdanningen vil møte nye styringsdokumenter, nye aktører, nye individer og være i stadige nyproduksjon. Utdanning er stillestående eller statisk, men er i sin natur i bevegelse. Dette prosjektet har både belyst bevegelsene som har skjedd, og det som også skjer i dag, og som fortsetter å skje. Kanskje kan og dette prosjektet har satt i gang nye bevegelser mellom aktørene.

Midlertidigheten åpner også opp for at jeg, eller andre kan ta prosjektet videre, og veiene for videre utvikling av prosjektet kan være flere. Barnehagepedagogikkens plasseringer kan undersøkes fra andre innganger. Mitt prosjekt tar utgangpunkt og er satt sammen av et utvalg av aktører, og med andre utvalg kunne problemstillingen fått nye, og andre perspektiver.

Ideen av barnehagepedagogikk som sammenbindelende aktør stopper ikke opp ved dette prosjektets ende, den skal fortsette å være «matter of concern», der jeg håper at usikkerhetene og skal kunne utnyttes for å skape åpninger, for nye bevegelser for fagets legitimitet.

Litteratur

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage : 1 : Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (bd. 1, s. 101-117). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette* (bd. 3). Bergen: Fagbokforl.

bhl, B. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Biesta, G. J. J. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97*(3), 172-184. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/61040163/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri.pdf

Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.

Bjelkerud, A. W. (2011). Spørsmål om "sosial kompetanse". I J. Rhedding-Jones & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske diskutser* (s. 129 - 142). Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes., L., Samuelson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., … Ullman, R. (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærar* (1). Høgskolen i Bergen. Hentet fra https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2014/09/BLU-.pdf

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes., L., Samuelson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., … Ullman, R. (2015). *Barnehagelærarutdanninga*

Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting ? (2). Hentet fra https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf

Børhaug, K., Brennås Bertsen , H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., … Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv -Et kunnskapsgrunnlag* (1). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf

Eriksen, M. (2018). Pedagogikkens betydning i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 159 - 176). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. New York: Routledge.

Fenwick, T. & Edwards, R. (2011). CONSIDERING MATERIALITY IN EDUCATIONAL POLICY: MESSY OBJECTS AND MULTIPLE REALS. *Educational Theory, 61*(6), 709-726. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x

Fenwick, T. & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society, 20*(1), 1-7. https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649421

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.

Furu, A. (2012). Å bli utfordret på ny undervisningspraksis i en reorganisert barnehagelærerutdanning. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompeksitet - Bevegelige i faglige perspektiver* (s. 38-55). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.

Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86 - 102). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (1). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/

Kvamme, O. A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser.* (Ph. D). Hentet fra https://www.duo.uio.no/handle/10852/51209

Lafton, T., Bergem, H., Evenstad, R., Fajersson, K. E., Greve, A., Myhre, C. O., … Wolf, K. D. (2018). Lekens forundringskammer. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 27- 43). Bergen: Fagbokforl.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (1. utg., s. 83 - 92). Oslo: Universitetsforlaget.

Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2011). Demokrati - et mangfoldig begrep til inspirasjon og utfordring. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (1. utg., s. 263 - 273). oslo: universitetsforlaget.

Moser, T. (2010). syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage : 1 : Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (bd. 1, s. 83.-100). oslo: Gyldendal akademisk.

Otterstad, A. M. (2018). kritske perspektiver og barnehagepedagogikk(er). I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 247-266). Bergen: Fagbokforl.

Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 67-83). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.

Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play, 1*(1), 80-123.

Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D., Føsker, L. I. R., Bjar, H. & Østrem, S. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

.

UHR-Lærerutdanning. (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder : kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.

Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47 - 66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* (PhD). Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17065/3/gupea_2077_17065_3.pdf

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet : om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.