

Vedlegg til rapport fra rammeplangruppa 1.11.2021

Notat om studier av og forskning om barnehagelærerutdanning i Norge

I dette notatet presenteres en gjennomgang av implementeringsstudier utført i forbindelse med ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (BLU), både for samisk og norsk BLU. Rapporter og forskning om BLU som forstås som relevant for rammeplangruppas mandat er også presentert. Notatet har fungert som et kunnskapsgrunnlag for gruppas arbeid, og må forstås som nettopp det. Formålet med rammeplangruppas mandat er som nevnt i rapporten å foreslå konkrete tekstlige endringer i forskrift om rammeplan for norsk og samisk barnehagelærerutdanning og i merknader til disse, slik at de kan bli et mer anvendelig verktøy for lærerutdanningsinstitusjonene. De tekstlige endringene skal 1) tydeliggjøre pedagogikkens rolle og plass i utdanninga og bidra til større konsistens i begrepsbruk, 2) gi økt mulighet for fleksibilitet i og mellom kunnskapsområdene, og 3) tydeliggjøre de gjennomgående temaene i utdanninga og hvordan de kan inngå. Kunnskapsgrunnlaget som presenteres i dette notatet er hovedsakelig begrenset til implementeringsstudier, rapporter og publiserte vitenskapelige tekster som spesifikt undersøker sider ved BLU-reformen som har sammenheng med de tre endringsområdene. Arbeidet som presenteres er offentliggjort eller publisert i perioden 2013-2021. Den videre teksten innleder med å si noe overordnet om kunnskapsgrunnlaget, for deretter å strukturere gjennomgangen etter de tre overnevnte punktene i rammeplangruppas mandat.

Innledende om kunnskapsgrunnlaget

Siden ny barnehagelærerutdanning trådte i kraft har det kommet flere rapporter basert på undersøkelser av reformens implementering, utvikling, virkninger og utfordringer. Disse er først og fremst ført i pennen av følgegruppa for barnehagelærerutdanninga. Følgegruppa for barnehagelærerutdanning har publisert en sluttrapport og fire underveisrapporter med ulikt fokus i perioden gruppas mandat skulle gjelde (2013-2017)¹. Flere av disse undersøker sider ved BLU som er relevant for rammeplangruppas mandat. BLU-reformen er også del av studier om studiekvalitet gjennomført av NIFU, og pedagogikkfagets rolle og plass blir blant annet nevnt her (Finne et al., 2014, 2017).

I 2017 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe om barnehagelærerrollen og gruppen leverte sin rapport året etter (Børhaug et al., 2018). Gruppas mandat var todelt; å tydeliggjøre barnehagelærerrollen og å gi råd om hvordan profesjonen kan videreutvikles (Børhaug et al., 2018, s. 25). I rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (2018) vies et kapittel spesielt til barnehagelærerutdanning som profesjonsutdanning (kapittel 11). Her tar ekspertgruppa utgangspunkt i særlig to spørsmål: 1) dekker utdanninga det den bør dekke og hvordan gir den en kombinasjon av både akademisk og praktisk kunnskap?, og 2) dekker utdanninga utfordringene i praksisarenaen? Forskning om BLU, evalueringer av utdanningsreformer og rapporter fra følgegruppa for BLU, men også rammeplaner og politiske dokumenter som skal styrke

¹ Alle rapportene finnes på regjeringens nettsider: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapporter-fra-folgegruppa-for-barnehagelarerutdanninga/id2455013/>

barnehagers virksomhet og barnehagelærerutdanninga, er tekster ekspertgruppa har analysert for å utvikle kunnskap som kan svare på to spørsmålene. Ekspertgruppas drøfting fokuserer særlig på utfordringer ved å utvikle BLU som profesjonsutdanning (s. 198). Samtidig berører deres analyser flere begreper og sider ved BLU som er relevant for rammeplangruppas mandat.

Det har blitt publisert lite forskning knyttet til reformen. I 2018 skrev ekspertgruppa at det er svært få studier som ser på BLU med profesjon som et analytisk utgangspunkt (Børhaug et al., 2018, s. 204) og videre at det finnes relativt lite forskning på BLU (s. 197). Siden da har delrapport 1 fra en følgeforskningsstudie av implementering av ny struktur/profil for barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge blitt publisert (Wilhelmsen, 2020)². Formålet med den nye strukturen er å legge til rette for å skape en utdanning som blant annet ivaretar pedagogikkfagets stilling og sikrer et fokus på profesjonstematikk, progresjon og praksis (jf. forskrift). Havenes (2021) slår også fast at det eksisterer lite forskning på BLU-modellen og de nye kunnskapsområdene (s. 121).

I likhet med ekspertgruppa og Havenes (2021) finner rammeplangruppa at det er få vitenskapelige publiseringer fra forskning om BLU i form av fagfelleverderte arbeider, men at det er en økning i omfang (Børhaug et al., 2018, s. 197). I notatet presenteres noen nyere arbeider. Rammeplangruppa har registrert at de overnevnte rapportene i liten grad har fokusert spesifikt på implementering av samisk BLU³. Gruppa har ikke funnet fram til vitenskapelige publiseringer som undersøker samisk BLU. Med hjelp fra Sámi Allaskuvla har gruppa imidlertid fått kjennskap til at en stipendiat ved institusjonen⁴ arbeider med et PhD-prosjekt som undersøker praksisen og praktisk kunnskap, og utviklingen av denne i samisk lærerutdanningspraksis (gjennom 30 år). Det empiriske materialet i prosjektet inkluderer fortellinger samlet inn gjennom aktører i praksisen (faglærere, studenter og praksislærere) og observasjoner av undervisning. Aktørene representerer både tidligere førskolelærerutdanning og allmennlærerutdanning, og den nye barnehagelærerutdanningen og de nye grunnskolelærerutdanningene. En delstudie i prosjektet er en dokumentanalyse av utredninger, planer, evalueringer, rammeverk og programplaner knyttet opp mot samisk lærerutdanning.

Gjennomgangen som følger er strukturert etter de tre områdene der gruppa skal foreslå tekstlige endringer. De tre delene har underoverskrifter som tydeliggjør hva slags type tekster kunnskapsgrunnlaget baseres på; evalueringsstudier og rapporter som ikke er fagfellevurdert, masteroppgaver og vitenskapelige artikler.

Pedagogikkfagets rolle og plass i utdanninga

I denne delen vises det til studier av og forskning om BLU som spesifikt tar opp spørsmål knyttet til pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanninga. Kunnskapsgrunnlaget er avgrenset til hva som er tolket som relevant for arbeidet med å foreslå endringer i forskriften og merknader vedrørende å

² Det vises til denne delstudien videre i teksten.

³ Rapport nummer 2 fra følgegruppa er et unntak. Noen poeng som kommer fram her er at det er utfordringer ved å oversette 'barnehagelærerutdanning' til samisk og at det er behov for mer samiskspråklig faglitteratur. Følgegruppa tilrår at departementet tar initiativ overfor Nordisk Ministerråd for å utvikle et samarbeid om barnehagelærerutdanning på tvers av landegrenser og innad i Sápmi (Bjerkestrand et al., 2015, s. 66).

⁴ Stipendiat ved Sámi Allaskuvla Inger Ellen Eira Gaup <https://www.nord.no/no/om-oss/fakulteter-og-avdelinger/fakultet-for-larerutdanning-og-kunst-og-kulturfag/ph.d-i-studier-av-profesjonspraksis/Sider/En-studie-av-praksisen-og-praktisk-kunnskap-i-Samisk-larerutdanning.aspx>

tydeliggjøre pedagogikkfagets rolle og plass, samt bidra til større konsistens i begrepsbruk når det gjelder pedagogikkfaget.

Evalueringsstudier og rapporter

Rapporter fra følgegruppa for barnehagelærerutdanning

Sluttrapport

Pedagogikkfaget i BLU er et av elementene følgegruppa har sett nærmere på i oppdragsperioden (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 19). Det viser seg at utfordringene med å integrere pedagogikkfaget i alle kunnskapsområder har vært store ved flere institusjoner (s. 21). Følgeforskningen og følgegruppas arbeid har vist at pedagogikk er et av områdene det har vært arbeidet mye med ved institusjonene, og særlig i fagseksjonene for pedagogikk. Flere institusjoner har etter hvert valgt å ta pedagogikkfaget ut av ett eller flere kunnskapsområder og å styrke pedagogikkfaget i andre kunnskapsområder (s. 21).

Følgegruppa skriver at utfordringer med faget er knyttet til pedagogikkfagets selvforståelse, strukturen i utdanninga som krever pedagogikk inn i alle kunnskapsområdene, og ressurser til arbeid med planer, til koordinering og gjennomføring. Det er stor variasjon i oppfatninger av faget: fra at det har uendelige muligheter til at det er vingeklippet og truet, fra at det er styrket til at det er svekket. Noen følgegruppa har snakket med mener at faget er gitt legitimitet i styringsdokumentene, men gruppa spør om legitimiteten er gitt autoritet til å utøve rollen i praksis (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 29).

Følgegruppa fant i sitt arbeid noen mønstre i knytta til posisjonen og funksjonen som pedagogikk har i utdanningen: organisering, alt og ingenting, profesjon og praksis og variasjoner over tema/kjerneområder (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 29). Organisering, struktur og modell tar mye oppmerksomhet ved institusjonene, og en konsekvens er at faglig tilsatte ikke kan bruke så mye tid på innhold. Følgegruppa fant at pedagogikk ofte ble forklart å være alt, og at alle underviser i pedagogikk, eller at pedagogikk er fagdidaktikk. Institusjonen arbeider med strategier for å løse utfordringene og disse tre peker seg ut: ta pedagogikkfaget ut av ett eller flere kunnskapsområder, la Barns utvikling, lek og læring II være en forsterkning studentene kan velge, små institusjoner organiserer pedagogikkfaget slik at det er den samme pedagogikklæreren som underviser i pedagogikk i alle kunnskapsområdene første og andre året (s. 30).

I punkt 5 i 'heimattmeldinger' (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 57) oppsummere følgegruppa med at pedagogikk og pedagogikkfaget har vært og er en stor utfordring og at mye ressurser er brukt for å finne måter å kunne leve opp til formuleringer knytta til faget. Å integrere pedagogikk i alle kunnskapsområder har vist seg å være et krav det er vanskelig å realisere. En studiemodell må være slik at pedagogikkfaget makter å ha ansvar for progresjon og sammenheng. Og dersom denne ambisjonen skal gjelde må det gjøres tekstlige endringer i forskrift som kan:

vere med og avklare plasseringa av og oppgåvene og ansvaret pedagogikkfaget har i utdanninga. Det må også vert muleg for institusjonane å kunne tolke forskriftsformuleringa som omhandlar pedagogikk på ein fleksibel måte innafor rammer som institusjonane sjølve finn fagleg forsvarlege. Til sist må hovudansvaret for å ha ein samanbindande funksjon og sørgje for progresjon i utdanninga gjevast til dei tilsette som er knytt til pedagogikkseksjonane (s. 57).

SINTEF-rapport

I rapporten *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (Finne et al., 2017) kommer det fram at lærerutdannere i BLU gjennomgående uttrykker at pedagogikkfaget bør gjeninnføres. Det begrunnes blant annet med at institusjonene ikke har klart å integrere pedagogikkfaget i kunnskapsområdene og at det er en utydelighet rundt pedagogikkfagets rolle. En oppfatning er at det er opp til den enkelte institusjon hvorvidt studenter får nok pedagogisk kunnskap og kompetanse gjennom utdanningen (s. 37).

I en SINTEF-rapport om oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene (Finne et al., 2014) presenteres resultater av undersøkelser gjort blant studenter og utdannere på førskolelærerutdanningen i 2013. Studentene i undersøkelsen begynte på førskolelærerutdanningen før BLU-reformen. Studenter og utdannere ble blant annet presentert for noen påstander om pedagogikkfaget. Resultatene viser at pedagogikkfaget oppleves som nyttig av både studenter og utdannere, og det samme gjelder påstanden om fagets relevans for yrket og om faget integrerer teori og praksis på en god måte (s. 118-119). Forfatterne av rapporten mener å se at pedagogikkfaget fungerer som 'en bro mellom det praktiske og teoretiske' (s. 119). Pedagogikkfaget har også vært tema i intervjuer med studenter og utdannere. I de åpne spørsmålene nevnes særlig pedagogikkfagets plass. Utdannere virker splittet i dette spørsmålet og det er også interne stridigheter om fagets plass og relevans, noen mener det tar for mye plass og andre ønsker mer fokus på pedagogikk i utdanningen (s. 119). Studentene er mer positive, noe som er i tråd med kvantitative data som også er innhentet. Noen opplever også faget for lite og ønsker flere timer til pedagogikk (s. 119).

Ekspertgruppa barnehagelærerrollen

I rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* er det ett kapittel som særlig omhandler barnehagelærerutdanninga (kapittel 11). Her har ekspertgruppa blant annet skrevet om 'pedagogikken i der de hovedsakelig presenterer deler av følgegruppas arbeid samt resultater fra andre rapporter (Børhaug et al., 2018, s. 207). De sammenfatter med at det ser ut til at pedagogikkens situasjon i BLU 'er preget av faglig strid om innholdet i kunnskapsområdene og fagets rolle som overgripende, integrerende fag' og videre at faget framstår som 'uklart i sin posisjonering i utdanningen' (s. 207). De mener også det er få tegn til faglig utvikling i evalueringer og studier som er gjort, og at pedagogikk som akademisk disiplin er splittet opp (s. 207). Alle andre fag i BLU har fått en spesiell plassering i et kunnskapsområde, mens pedagogikken skal inngå som delkomponent i alle kunnskapsområder (s. 257).

Ekspertgruppa skriver at BLU posisjonerer pedagogikken på en ny måte. I avslutningskapittelet kan vi lese at ekspertgruppa mener at 'Det er behov for å undersøke og vurdere pedagogikkens plass i BLU som en av flere fagkomponenter og pedagogikkens egen posisjon som akademisk fag og praksis- og profesjonsinnretning' (Børhaug et al., 2018, s. 257)

Følgeforskningsprosjektet Implementering av Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge

Ved Universitetet i Sør-Øst Norge er det skapt en ny struktur ved BLU. Dokumentet *Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen*⁵ (PPP) skal bidra til å sikre implementeringen av strukturen. Formålet med denne nye strukturen er å legge til rette for å skape en utdanning som blant annet ivaretar pedagogikkfagets stilling og sikrer et fokus på profesjonstematikk, progresjon og praksis (jf. forskrift). Hittil har en delstudie av implementeringen blitt publisert. Formålet med delstudien er å generere kunnskap om hvordan den nye strukturen (PPP) er 'tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN (Wilhelmsen, 2020, s. 3). Aktører var programkoordinator, pedagogisk fagkoordinator, emneansvarlige første året i studiet, profesjonsveiledere og studenter (Wilhelmsen, 2020, s. 9). Resultater i delrapport 1 fra følgeforskningsprosjektet *Implementering av Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen* ved Universitetet i Sørøst-Norge, tyder på at pedagogikkfagets plass i utdanningen er styrket med den nye strukturen for utdanningen ved institusjonen (PPP) (Wilhelmsen, 2020, s. 25). Dette var også et av formålene med PPP (2020, s. 4). En endring for pedagogikkfaget er at studiepoeng i pedagogikk er trukket ut av alle kunnskapsområder, bortsett fra i LSU og bacheloroppgaven. Det er videre etablert to enfaglige kunnskapsområder, BULL1 og BULL2, der pedagogikkfaget har ansvar for alle studiepoengene. Strukturen *Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen* skal bidra til å oppfylle rammeplanens føringer om at pedagogikk skal inngå i alle kunnskapsområder (2020, s. 5), og å utvikle en struktur som ivaretar pedagogikkfagets stilling, profesjonsinnretning og integrering av praksis i utdanningen (s. 4-5). I gjennomgangen av publisert forskning om BLU kommer det fram at ansatte i pedagogikkfaget ved flere institusjoner har ansvar for studentenes dannelsesprosess gjennom roller som 'profesjonsveiledere' og i praksiser omtalt som 'profesjonssamtaler' (Wilhelmsen, 2020, s. 19; Winje et al., 2020; Østmoen et al., 2020). Profesjonsveilederrollen ble i følgeforskningsprosjektet fra USN nevnt som et viktig tiltak for å bidra til og ivareta studenters profesjonsdannelse og progresjon i utdanningen (Wilhelmsen, 2020, s. 19).

Masteroppgaver

I masteroppgaven *Spillet om barnehagepedagogikkens plasseringer i barnehagelærerutdanningen* spør Klungtveit (2019): Hvordan kommer ideen om barnehagepedagogikkens sammenbindende aktører til syne i forskrift om styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning? Forfatteren er nysgjerrig på 'hvor pedagogikken er, hvor pedagogikken kommer fra, og hvor pedagogikken skal' samt hvilke aktører som 'sammen utgjør barnehagepedagogikken', hvordan deres 'sammenbindinger fungerer i dag', og om det finnes 'alternative måter de kan komme til synet på?' (s. 8). Klungtveit anvender aktør-nettverk teori og datamaterialet består av styringsdokumenter for førskolelærerutdanningen og BLU, samt og aktuelle rapporter. I studien skriver Klungtveit fram det hun kaller barnehagepedagogikkens sju aktører: Lek, læring, omsorg, didaktikk, kritikk, demokrati og danning. Disse reduseres i BLU til å være aktører i kunnskapsområdenes nettverk, uten mulighet for at disse danner nettverk i barnehagepedagogikken som igjen skaper sammenbindinger i kunnskapsområdene. Nettverkene/sammenbindingene i utdanningen springer ikke ut fra pedagogikkens aktører, men diskursive maktforhold innad i kunnskapsområdene (s. 93). Og dette

⁵ https://www.usn.no/getfile.php/13618198-1587537057/usn.no/studier/Praksis/Barnehage%C3%A6rer/Porsgrunn_Notodden/Profesjon%20progresjon%20og%20praksis%20BLUHEL%20januar%202020.pdf

gjør det utfordrende for pedagogikkfaget å være et sentralt og sammenbindende fag med et særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting (Klungtveit, 2019, s. 94). Strukturen i BLU begrenser pedagogikk sin rolle slik at pedagogikkfaget ikke kan ta det ansvaret forskriften tildeler faget.

I Eriksens (2016) masteroppgave *Å (ut)dannes som barnehagelærer - i dialog med pedagogikkens begreper. En refleksjon om pedagogikkens mulighet som dannelsesfag i barnehagelærerutdanningen* er fokus pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende dannelsesfag i barnehagelærerutdanningen, og også barnehagelærerstudentens danning. Masteroppgaven er en teoretisk oppgave der formålet er å drøfte pedagogikkfagets muligheter som dannelsesfag i BLU. Eriksen spør: *Hvordan kan pedagogikkens begreper bidra til å forstå barnehagelærerens danning, og hvordan kan disse forståelsene gi mening for pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsesfag?* (s. 93). Analysene viser at pedagogikk framstår fragmentert og utydelig i BLU (s.93). Forfatteren formulerer dette som et paradoks: 'Det paradoksale er at visuelt sett, står pedagogikk som en pølse midt i utdanningens struktur' (s. 93). Pedagogikken kan ikke tjene de andre fagene, skriver Eriksen, da den ikke har en spesiell hevd på didaktikken, men fagdidaktikken viser tilbake til den pedagogiske konteksten. Dette er et viktig poeng for å forstå pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende i BLU, fordi om pedagogikken blir tjener for andre fag så reduseres det til et verktøy eller instrument (Eriksen, 2016, s. 91).

Forskning publisert som vitenskapelige artikler

I Foss, Fimreite, Fossøy og Ødegaard (2019) presenteres en videreføring av en studie som ble gjennomført i 2015. Undersøkelsen var et samarbeid med følgegruppa for barnehagelærerutdanning, og formålet var da å utforske forståelsen barnehagelærerutdannere har av pedagogikk når en ny reform blir iverksatt. Forfatterne ble inspirert av informantenes bruk av metaforer i studien fra 2015, når de uttrykte erfaringer med iverksetting av BLU. En ny studie med det samme datamateriale ble derfor gjennomført, men da med vekt på informantenes bruk av metaforer (s. 13). Designet for innsamling av data var fokusgruppeintervju (s. 12). Gjennom analyser og tolkninger kom forskerne fram til fire kjerneområder. For mandatet er det kanskje særlig kjerneområdet 'skildringer av pedagogikkfaget sin rolle' som er av interesse, men analyser knyttet til metaforer om *makt og posisjon, fragmentering og tap av kontroll, og motbakker og usikkerhet* er også relevante (s. 14).

Om kjerneområdet *skildringer av pedagogikkfaget* skriver forfatterne at 'pedagogikk(faget) var eit av omgrepa som informantane i størst grad beskriv metaforisk', og eksempler er bærebjelke, stamme, røtter, lim, bjellesau, ledestjerne, satellitt og tryllestøv (s. 14). Disse fungerer som metaforiske definisjoner av begrepet pedagogikkfaget, og bidrar til definering av pedagogikkfaget. Metaforene knytter seg til hva pedagogikk har vært og til hva faget oppleves som nå. Et eksempel er at informantene anvender tremetaforen og uttrykker at pedagogikkfaget tidligere var en stamme i utdanningen, stammen er borte og der er bare grener igjen, og røttene henger ikke sammen med stammen slik det er i dag (s. 15). Selv om pedagogikkfaget, både tidligere og nå, har som oppdrag i å binde sammen og skape helhet, opplever informantene at den nye strukturen i BLU gjør det vanskelig å realisere dette oppdraget. Flere understreker dette gjennom å metaforisk flytte pedagogikk fra å være forankret i jorda som tre og røtter, til å være ute i verdensrommet, som en satellitt, noe forfatterne uttrykker er stikk i strid med de politiske intensjonene om helhet og progresjon jamfør forskriften (s. 15). Foss et al. (2019) skriver at metaforene sier noe om oppfatninger av pedagogikkfagets vilkår, rolle og funksjon i en kontekst som blant annet består av fagkultur, historie,

reform og lokale forhold. Bruken av metaforer er også et uttrykk for tap, sorg eller vanskelige følelser. Videre kan metaforer om 'det som har vært' stenge for det som kan bli (s. 15). Forfatterne fant også en ironisk metaforbruk som både kan være en form for beskyttelse mot det som er vanskelig eller tapt. Eventuelt kan den ironiske metaforbruken tolkes som en kommentar til det en tenker er en overdreven tro på hva pedagogikk, med henvisning til forskriftens tildeling av ansvar for pedagogikkfaget, kan løse (s. 15).

Foss et al. (2019) fant også kamp- og krigsmetaforer i materialet, og disse forstås som del av kjerneområdet *makt og posisjon*. Noen av kamp- og krigsmetaforene var rettet mot interne forhold på institusjonen og andre mot forhold mellom fag, men de fleste rettet seg mot reformen (s. 16). I artikkelens tredje kjerneområde *fragmentering og tap av kontroll* kommer det fram at det er en uro rundt i hvilken grad pedagogikk 'er inne' i kunnskapsområdene. Variasjoner knyttet til hvilken grad 'pedagogikk er inne' skriver forfatterne at er en av de mest brukte metaforene i materialet (s. 16). Det er sjeldent snakk om *hva* som er inne, og sammen med andre metaforer om pedagogikk i kunnskapsområdene ser det ut til at 'det organisatoriske og strukturelle av ulike årsaker tar mykje merksemd og kanskje skyv innhald, studentar og barn i bakgrunnen' (s. 17). Kjerneområdet *motbakker og usikkerhet* viser til metaforer som synliggjør det krevde arbeidet det har vært og er å arbeide med og i den nye reformen (s. 17). I drøftingen fokuseres det særlig tremetaforen som bilde på kunnskap og kunnskapsdeling, samt kritikk av denne. Videre løftes en mer horisontal tenkning fram som en måte å forstå deler av reformen på (s. 19). Dette får fram at det er mulig å tenke at det forskriften ber om er motstridene og vanskelig å få til i praksis (s. 19). Forfatterne spør avslutningsvis om det institusjonelle ansvaret forskrifter og merknader peker på er et ansvar som i stor nok grad er tatt på alvor (Foss et al., 2019, s. 21).

Jernes et.al (2020) har undersøkt utdanneres erfaringer med implementering av BLU og i artikkelen fokuserer de spesielt på erfaringer og utfordringer knyttet til pedagogikkfaget i ulike kunnskapsområder. Studien berører i høyeste grad også tverrfaglighet. Studien anvender kvalitativt fokusgruppeintervju som metode (2020, s. 3). Resultatene er sortert under tre temaer. Et av funnene var en økende *kompleksitet i lederskap* i den nye reformen og at det har oppstått spenninger knyttet til ansvar og ledelse innad i kunnskapsområdene. En informant undret seg over: *Hvem skal definere hva pedagogikklærere skal undervise i, i det enkelte kunnskapsområde? Er det meg som emneansvarlig eller er det pedagogikklærere som skal si hva de kan bidra med? Og hvem bestemmer?* Forskerne tolker det slik at ledere for studieprogrammer ved ulike institusjoner har hatt utfordringer med å plassere ansvaret for kunnskapsområdene (s. 8) De ulike fags roller, og særlig pedagogikkfagets rolle er heller ikke avklart. Forskerne fant også en pågående konkurranse om posisjoner mellom pedagogikkfaget og andre fag i BLU. Det kom fram at noen mente pedagogikkfaget hadde hatt og fremdeles har en for sentral posisjon i utdanningen. I stedet for å diskutere målet med utdanningen, pågikk en konkurranse mellom fag, noe som kan forstås som at fag eller faggrupper ubevisst er satt opp mot hverandre (2020, s. 9).

Analyser av fokusgruppeintervjuene viser også at utdanneres erfaringer er at pedagogikkfaget er blitt mer fragmentert med den nye reformen (Jernes et al., 2020, s. 10). Innholdet i pedagogikk framstår uklart og usammenhengende. Jernes et al. (2020) foreslår at det ikke er blitt brukt nok tid for å forberede seg på reformen og at det er uklare formuleringer i studieplaner vedrørende pedagogikkfaget. Uklart innhold kan lede til uklar implementering. Videre lurer forfatterne på om

uklart innhold for pedagogikkfaget kan knyttes til en mer generell identitetsutfordring pedagogikkfaget har (s. 10). Pedagogikkfaget ser ut til å ha blitt uklart som fag i BLU, og informantene diskuterte diskrepansen mellom pedagogikk som selvstendig fag med sin egen curriculum og didaktikk som et aspekt innen pedagogikk som også kunne være fruktbart i andre fag i kunnskapsområdene. Når innhold fra pedagogikk som disiplin ikke er beskrevet i studieplaner ser det ut til at pedagogikk som fag forsvinner som fag i BLU (Jernes et al., 2020, s. 10). Dette gjør at studenter ikke får mulighet til å fordype seg i pedagogisk kunnskap. Om pedagogikkfaget skal støtte studentens utdanning og dannelse er det nødvendig at studentene kan fordype seg i aspekter i faget.

Et poeng som også bringes opp er at lærere i andre fag enn pedagogikk kan tenke at de er gode pedagoger og at de derfor også henter fra sin pedagogiske kunnskap i undervisning (2020, s. 10). Forskerne understreker imidlertid at å undervise i pedagogikk som fag krever utdannede pedagoger som har kunnskapen sin basert i filosofi, psykologi og sosiologi (s. 11). Jernes et al. (2020) konkluderer med at formålet med et sentralt pedagogikkfag i BLU ikke ser ut til å være oppnådd (s. 11). Deres anbefaling er at lærerutdanningsinstitusjoner bør utvikle en sterk og delt visjon for pedagogikkfaget med tanke på strukturen, innholdet og også i arbeidet med prosesser for om hva pedagogikk i BLU skal være. Videre mener de at kunnskapsområdestrukturen må evalueres kritisk (s. 11). Til sist foreslår de for det videre reformarbeidet at 1) alle involverte i BLU vet hva pedagogikkfaget er og hva slags rolle det skal ha for blant annet studentenes utdanning og dannelse, men også for deres analytiske ferdigheter, for integrasjon av teori og praksis, vitenskapelig tenkning og etisk refleksjon, 2) ledelsen må hjelpe med tid og ressurser slik at lærerutdannere kan diskutere spørsmål ved BLU, og 3) både ledelsen og faglærere må kunne utvikle og dele en ide om hvordan reformer kan implementeres (Jernes et al., 2020, s. 11)

Tverrfaglighet og fleksibilitet i og mellom kunnskapsområdene

I denne delen vises det til studier av og forskning om BLU som spesifikt tar opp spørsmål knyttet til tverrfaglighet og fleksibilitet i og mellom kunnskapsområdene. Kunnskapsgrunnlaget er avgrenset til hva som er tolket som relevant for arbeidet med å foreslå endringer i forskriften og merknader vedrørende kunnskapsområder, tverrfaglighet og fleksibilitet i og mellom kunnskapsområdene. Forskrift for BLU tydeliggjør at utdanningen skal være en praksisnær og integrert utdanning. Organiseringen i kunnskapsområder skal ifølge merknadene bidra til en integrert og profesjonsrettet utdanning og også motvirke fragmentering i små fag.

Evalueringsstudier og rapporter

Rapporter fra følgegruppa for barnehagelærerutdanning

Sluttrapport

NOKUT har uttrykt at en tverrfaglig organisering av BLU kan gjøre det enklere å skape sammenheng i og profesjonsrette utdanninga (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 33). Således skulle ny BLU, organisert i seks tverrfaglige kunnskapsområder, utvikle en mer integrert, helhetlig og profesjonsrettet utdanning. I sluttrapporten fra følgegruppa kommer det fram at fagmiljøene i BLU hverken er kritiske til å arbeide tverrfaglig eller å være del av forpliktende samarbeid med andre fag, men at det er omfanget av fagintegreringen og kunnskapsområdenes bundne strukturer mange er kritiske til (s. 24). Argumentene mot nåværende organisering er at strukturen til dels kan motarbeide intensjonen

med tverrfaglighet, og at strukturen er tidskrevende. Vurderingsarbeid i tverrfaglige kunnskapsområder nevnes også som en utfordring (s. 27). Praksisfeltet derimot oppfatter utviklingen mot tverrfaglighet i BLU som positivt og mer i tråd med fagområdene i barnehagen (s. 42).

Følgegruppa peker på at begrep som flerfaglig eller tverrfaglig undervisning som underliggende premiss for kunnskapsområdene hverken er omtalt i forskrift eller nasjonale retningslinjer (s. 25). Det refereres til forskning på tverrfaglige lærerutdanningsprogram der kriterier for å lykkes med tverrfaglig samarbeid viste seg å være nært samarbeid mellom de involverte, mange møteplasser og et godt administrativt støtteapparat. Om det ikke ble lagt rette for 'samarbeid, samordning og integrering' vil såkalt tverrfaglige kurs blir flerfaglige uten at studenter ser noen sammenheng (Miller og Stayton i Bjerkestrand et al., 2017, s. 26). Ved noen institusjoner er det flerfaglige tydelig, mens andre steder består kunnskapsområdene av flere fag som arbeider hver for seg. Å løse opp kunnskapsområder, redusere kompleksiteten og administrasjonsmengden og å gjøre noe med pedagogikkfagets muligheter i utdanningen er hva fagansatte uttrykker at må gjøres i BLU (Bjerkestrand et al., 2017, s. 26).

'Heimattmelding' nummer fire i følgegruppas sluttrapport peker på at det er læringsutbyttene i forskriften som skal styre innholdet i utdanninga. De nasjonale retningslinjene gir signaler om hvilke lærerutdanningsfag som hører til i et kunnskapsområde, noe som har hindra muligheter for fleksible måter å kombinere fag på for å oppnå læringsutbyttebeskrivelsene i kunnskapsområdene (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 56). Integrering av pedagogikkfaget er en utfordring ved flere institusjoner, og det er også vanskelig å gi pedagogikkfaget en tydelig plass i flere av kunnskapsområdene. Følgegruppas forslag er 'at ein i arbeidet med forskriftsjustering og nye retningslinjer må leggje arbeid i å identifisere sentrale kompetanseområde som ein barnehagelærer skal dekkje. Disse kompetanseområda må konkretiserast i kunnskapsområde med tilhøyrande læringsutbytte' (2017b, s. 57).

Ekspertgruppa om barnehagelærerrollen

Integrasjon mellom fagene og pedagogikk har en lang tradisjon i førskolelærerutdanningene, men NOKUT sin evaluering av førskolelærerutdanningen konkluderte med at denne var for svak (Børhaug et al., 2018, s. 199). Ekspertgruppa for barnehagelærerrollen skriver at integrasjon av fagkunnskap og praktisk kunnskap er sentralt i forskriften, og at pedagogikk og didaktisk kunnskap er sentrale deler i integreringsstrategien (Børhaug et al., 2018, s. 198). Det er en dobbel integrasjon det legges vekt på når det framheves at BLU er en profesjonsutdanning, en innbyrdes integrering av fag og en integrering av fag og praksis (2018, s. 199). Hvordan formuleringer om integrasjon i utdanningen er ifølge ekspertgruppa lite tydeliggjort. Ekspertgruppen foreslår at integrasjon og sammenheng framtrer i BLU som 'både faglig innhold og organisatorisk struktur' og at minst seks versjoner av integrasjon kan leses ut fra styringsdokumentene. Disse setter noen premisser på flere nivåer (2018, s. 200). To av de seks versjonene er interessante for rammeplangruppas arbeid med formuleringer om fleksibilitet i og mellom kunnskapsområder. En versjon som får 'karakter av tverr- eller flerfaglig samarbeid på tvers av selvstendige fag og fagdisipliner' og en versjon som er 'at pedagogikken, i tillegg til å inngå i alle kunnskapsområdene, skal ha en overgripende dannende og generisk, eller generell, funksjon i hele studierogrammet' (Børhaug et al., 2018, s. 200). Videre mener ekspertgruppa å se at det i versjonene av integrasjon finnes et hierarki.

Om BLU-reformen skriver ekspertgruppa at den legger opp til 'dyptgripende faglig integrasjon langs flere dimensjoner og med en god del fallgruver' (Børhaug et al., 2018, s. 200). Børhaug et.al (2018)

mener at evalueringer av implementeringen av BLU tyder på den i hovedsak har handlet om 'integrasjon knyttet til «grenseflatene» mellom (a) fagene i de enkelte kunnskapsområdene, (b) kunnskapsområdene og studentenes praksis i barnehage og (c) kunnskapsområdene og pedagogikken' (2018, s. 205).

Følgeforskningsprosjektet Implementering av Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge

Delrapport 1 fra følgeforskningsprosjektet *Implementering av Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen* ved Universitetet i Sørøst-Norge er opplevelser av hvordan faglærere ved ulike campus fikk til tverrfaglig samarbeid innad i og på tvers av kunnskapsområder i ny programstruktur (PPP) et av undersøkelsesområdene (Wilhelmsen, 2020). I denne er pedagogikk trukket ut av NHB og SRL, noe som opplevdes som forenkende for samarbeidet for noen mens andre opplevde at helheten og den barnehagefaglige kompetansen i kunnskapsområdet ble svekket (s. 26). Innad i kunnskapsområdene var det tverrfaglige samarbeidet først og fremst gjeldende for NHB og SRL. Å ha en 100 prosent stilling som faglærer ved BLU fremheves som en styrke for tverrfaglig samarbeid. På spørsmål til faglærere om tverrfaglig samarbeid innad i kunnskapsområdene kom det også fram at noen faglærere opplever grupperinger av fag i kunnskapsområder som et 'fornuftsekteskap' og at i enkelte kunnskapsområder var undervisningen og eksamen heller flerfaglig enn tverrfaglig (s. 27). Forutsigbarhet og kontinuitet når det gjelder hvilke faglærere som underviser oppleves som viktige forutsetninger for å få til tverrfaglig samarbeid innad i kunnskapsområdene (s. 26). Utfordringer for tverrfaglig samarbeid er antall studenter og ressurser som går med til administrative gjøremål (s. 26).

I følgeforskningsstudien sier faglærere ved enkelte campus ved USN at tverrfaglig samarbeid mellom kunnskapsområder fungerer godt, men dette gjaldt ikke alle campus. Det ble framhevet at tverrfaglighet ikke er sikret ved at pedagogikk er inne med noen få studiepoeng. At pedagogikkfaget ikke er inne i et emne kan muliggjøre for faglærere i BULL å inngå i mer likeverdige samarbeid med faglærere i andre kunnskapsområder (Wilhelmsen, 2020, s. 26). Kontinuitet av faglærer er en viktig faktor for å få til tverrfaglighet mellom kunnskapsområder, og tverrfaglig samarbeid på tvers av kunnskapsområder var enklere der det allerede var tradisjon for det (s. 27–28). Flere faglærere uttaler at det er ressurskrevende nok å få til samkjøring og samarbeid innad i kunnskapsområder (s. 27). Videre opplevde enkelte ikke selve dokumentet *Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen* (PPP) som tverrfaglig, noe som medførte til fravær av gjenkjennelse av sitt fagfelt i dokumentet. Andre faktorer som innvirket på tverrfaglig samarbeid var fysisk samlokalisering med mulighet for uformelle samtaler. Det oppleves krevende å få til tverrfaglig samarbeid der det er store fysiske avstander mellom faglærere i kunnskapsområder og få uformelle arenaer (s. 28).

I delrapporten, der tverrfaglighet tas opp, nevnes også hvordan gjennomgående tema artikulert i det lokale dokumentet for ny struktur (PPP) kan virke på faglærere og mulighet for tverrfaglig samarbeid (s. 27). 'Gjennomløpende temaer' i ny struktur for BLU ved USN er 'ledelse, profesjonsveiledning, didaktikk, profesjonsetikk og grunnsyn, relasjonskompetansen og demokrati, forskningsmetode og akademisk tenkning' (s. 18). Enkelte faglærere uttrykker at disse gjennomgående temaene ikke representerer alle kunnskapsområdene og at føringene ikke var godt nok forankret i alle emneplaner (Wilhelmsen, 2020, s. 27).

Masteroppgaver

I Lyngtun (2017) sin masterstudie er fokuset på faglig samarbeid i kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (STM). I undersøkelsen spørres det etter hvilke faktorer som påvirker faglæreres arbeid med å skape helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Funnene indikerer at det er utfordringer med å integrere kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag i STM. Lyngtun avdekker tre motkrefter eller brudd som hindrer integrering av norskfaget, matematikkfaget og pedagogikkfaget. Det første indikerer usikkerhet knyttet til hva som ligger i oppdraget med å integrere kunnskap fra de tre fagene. Det andre bruddet kan knyttes til at faglærere ikke ser på seg selv som lærere i kunnskapsområder og at fagidentiteten er sterkt knyttet til lærerutdanningsfaget de representerer. De siste bruddet vedrører en kontrast mellom faglærernes forståelse av rammeplanens føringer om at pedagogikkfaget skal være sentralt og sammenbindende, og informantenes beskrivelser av et pedagogikkfag som er litt på siden og pedagogikklæreren som en lite sentral aktør i utarbeiding av overordnede tema for kunnskapsområdet og i vurderingsarbeidet.

Forskning publisert som vitenskapelige artikler

I artikkelen *Fra faglærer i et kunsthøgskolefag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring* (Eide et al., 2017) diskuterer forfatterne hvordan faglærerne i musikk, drama og forming på seks utdanningsinstitusjoner erfarer å skulle integrere sine fag i et felles kunnskapsområde, og utfordringer de ser i dette arbeidet. Ifølge forfatterne viser studien at faglærerne opplever en reduksjon av studiepoeng, og at sammensetningen av fire fag i ett kunnskapsområde og endrede vilkår for samarbeid bidrar til frustrasjon. Faglærerne har en sterk identitet med utgangspunkt i faget sitt, og at det tar tid å endre til kunnskapsområdeorganisering. Implementeringen av den nye rammeplan støttes opp av tolkningsfellesskap, gode kollegasamspill og felles ideologi i de praktiske estetiske fagene. Faglærere i studien opplever imidlertid mindre definisjonsmakt i kunnskapsområdene. Både lærere og ledelse oppgir at organisering og innhold kan virke mer utydelig i den nye utdanningen. Det er ikke lenger fagene som er utgangspunktet for hva utdanningskunnskapen skal være for barnehagelærerutdanningen, men kunnskapsområder med sine læringsutbytteformuleringer. Dette er grunnleggende forskjellig fra det fagspesifikke i måten å tenke konstruksjon av kunnskap på. Denne organiseringen er med på å tilslore kunnskapsbasen i barnehagelærerutdanningen og endrer rollen til faglærerne.

Dybvig og Jæger (2018) undersøker norskfagets vilkår etter overgangen til ny rammeplan for barnehagelærerutdanning. Forskerne søker å finne ut hvordan studentene opplever sammenstillingen mellom norsk og matematikk i det nye kunnskapsområdet «Språk, tekst og matematikk», og om denne sammenstillingen bidrar til nettopp helhet og sammenheng i utdanningen. Fagmiljøene fra norskmiljøene som deltar i studien, uttrykker en opplevelse av at norsk som danningsfag og estetisk fag reduseres i koplingen med matematikk, og at også barnelitteraturemnet får et mer instrumentelt fokus.

Ifølge Hauge og Heggen (2019) foreligger det ikke mye forskning om tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning. I artikkelen søker forfatterne å diskutere og tilby et begrepsapparat rundt tverrfaglig undervisning basert på akademisk litteratur. De begrunner undersøkelsen med at følgegruppa har funnet at det ved studiestedene praktiseres ulike måter å forstå tverrfaglighet på. Et annet argument er at det er rapportert flere utfordringer ved tverrfaglig undervisning i BLU: krevende, ambisiøst, kamp mellom fagmiljø og studiepoeng, pensumlitteratur, ikke utvikler nødvendig basiskunnskap i faget pedagogikk, utdanneres faglige identitet, knapphet på tid, organisering med mer (s. 250). Forfatterne ønsker å bidra til en klargjøring av tverrfaglighet, og de

foreslår blant annet å skille mellom flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet (s. 251). De er opptatt av at formålet med tverrfaglig undervisning er styrende for både valg av metodologier og teorier undervisningen er basert på og for valg av undervisningsmetoder, samt at det vil påvirke hva slags samarbeid som kreves (s. 261).

Interessant for rammeplangruppas arbeid er også at Hauge og Heggen, i tillegg til å gjennomgå forskningslitteratur, også har analysert styringstekster for barnehagelærerutdanninga for å skape kunnskap om hvilken form for tverrfaglighet styringsdokumentene etterlyser. Hauge og Heggen skriver: 'forskrift for rammeplan for BLU bruker ikke begrepet *tverrfaglig*, men heller *integreert*, *samspill* og *helhetlig*' (s. 257), imidlertid brukes tverrfaglig i merknadene og nasjonale retningslinjer. Styringsdokumentene ser ut til å inneholde fire tverrfaglige fokus: kunnskapsområder, barns helhetlige læring, sammenhengen mellom utdanning og yrkesliv og samarbeid med praksisfeltet, men det er ikke tydelig hvilken form for tverrfaglighet tekstene omtaler (s. 258). Argumentene for tverrfaglighet, kvalitet og motvirkning av fragmentering i mange små fag, kan vitne om en flerfaglig tankegang (s. 258). Kritisk tenkning er en viktig kompetanse for barnehagelærere, men slik det er formulert synes det ikke å omfatte kritisk tenkning knyttet til disiplinenes tilnærming (se tabell s. 255), noe forfatterne kopler til en flerfaglig tenkning for utdanninga. Begrepet *helhetlig* kan forstås både som flerfaglig (biter er på plass uten integrering), og tverrfaglig/transfaglig (om forskriften inviterer til utvikling av nye disipliner der helhetlige perspektiver står sentralt). Forfatterne nevner samarbeid med praksisfelt som noe som kan påvirke undervisningens grad av tverrfaglighet.

Pedagogikk har et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanninga. Om ansvaret begrenses til organisering vil det være flerfaglig, om ambisjonen er å integrere disiplinene vil det kunne kalles tverrfaglig undervisning. Forfatterne mener at kunnskapsområdene primært beskrives organisatorisk i styringsdokumentene, og at institusjonene gis en viss frihet til å velge form for tverrfaglig undervisning (s. 258). De viser til en artikkel basert på undersøkelse av tverrfaglige lærerutdanningsprogrammer [nevnt også i sluttrapport for følgegruppa, og i Jernes et al. nevnt under delen om pedagogikkfaget] der forskerne finner at viktige suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid er personlig samarbeid, hyppige møter for å effektivisere tverrfaglige samarbeid, samt et administrativt støtteapparat. Disiplinbaserte arbeidskulturer er det viktigste hinderet for tverrfaglig samarbeid (Miller & Stayton i Hauge & Heggen, 2019, s. 259). Forfatterne avslutter med en diskusjon om hvorfor det er krevende med tverrfaglighet, og mener også at det er viktig å se på formålet med tverrfaglig undervisning (s. 260-261). De skriver her at tverrfaglighet i styringsdokumentene knyttes til samkjøring av fag og disipliner samt organisatoriske aspekter, og at dette innebærer at disiplinene kan beholde sin autonomi og undervisning karakteriseres da som 'sammensatt flerfaglig' (s. 260). Imidlertid finner noen faglærere i KKK (se Eide mfl. 2017) at de forhandler seg fram til innholdet i kunnskapsområdet, noe som tyder med mer integrering av disipliner og mer samarbeid om undervisning enn den som karakteriseres som sammensatt flerfaglig. Hauge og Heggen skriver at kunnskapsområdene ikke framstår 'som å representere spesiikk samfunnsutfordringer eller problemområder i barnehagene' og videre at 'et legitimt spørsmål er om kurs [emner] er tjent med å være tverrfaglig eller transfaglig' (s. 260). Det tjener kanskje heller ikke studentene da tverr- og transfaglig refleksjoner fordrer tilstrekkelig kunnskap innen fagdisiplinene. De mener det er vanskelig å se for seg transfaglig undervisning tidlig i utdanningen, men at de avskriver det ikke som relevant senere i studieløpet og i relasjon til noen temaer (som bærekraftig utvikling) (Hauge & Heggen, 2019, s. 261).

I en studie søker Havnes (2021) å analysere problemene i utdanningen som den nye fagstrukturen i barnehagelærerutdanningen skulle løse, men også 'å identifisere og etterprøve de faglige vurderingene som studiemodellen bygger på' (s. 112). Den nye fagstrukturen er at de ti fagene som utdanningen hadde bestått av ble slått sammen til seks kunnskapsområder. Havnes sin tolkning av forskriften er at enkeltfagene likevel skal bestå. Studien vektet særlig kunnskapsområder som faglig struktur og integrasjonsprosjektet. Den ser også på profesjonsretting av utdanningen. Analysen utgår fra tre spørsmål: 'hva var bakgrunnen og begrunnelsene for å organisere fag i bredere, fagovergripende kunnskapsområder? Er kunnskapsområder et godt redskap for å realisere intensjonen om en integrert, profesjonsrettet utdanning? Hvordan skjer faglig integrering i profesjonskunnskapen?' (s. 112-113). Metodisk utgår studien fra dokumentanalyse og en kvalitativ innholdsanalytisk tilnærming er anvendt (s. 113). Det er et variert materiale som er analysert, blant annet styringsdokumenter, forskningslitteratur, rapporter fra følgeforskning, evalueringsrapporter og dokumenter fra rammeplanutvalgets arbeid (s. 113-114).

I følge Havnes er det lite forskning på integrasjon i barnehagepraksis og i barnehagelærerutdanning (s. 114), og tar derfor utgangspunkt i mer generelle profesjonsteoretiske perspektiver på integrasjon i profesjonell praksis og profesjonsutdanninger. Mer konkret henvender forfatteren seg til Harald Grimens drøfting av forholdet mellom profesjon og kunnskap (i et kapittel fra 2008). Særlig anvendes begrepet praktiske synteser fra Grimen, der 'håndtering av både teoretisk og praktisk kunnskap inngår som nødvendige komponenter i profesjonell skjønnsutøvelse' (s. 114-115).

Profesjonskunnskap er heterogen, og dette har å gjøre med at profesjonell praksis er kompleks og med det betinges av kunnskap fra mange fag eller fagdisipliner (s. 115). Havnes skriver at også rammeplanutvalget viste til praktiske synteser i begrunnelsen for den nye fagstrukturen, og uttrykte at profesjonsteori var en basis for styrkingen av utdanningen faglig og organisatorisk (s. 115). Havnes skriver at Grimen legger vekt på to grunnleggende kjennetegn ved profesjonskunnskap:

Grimen (2008) legger vekt på to grunnleggende kjennetegn ved profesjonskunnskap. Det ene er at slik kunnskap «har sine formål utenfor seg selv, og disse formålene styrer måten deres kunnskapsbaser er satt sammen på» (s. 72). Det andre poenget viser til det brede tilfanget av fag som til sammen utgjør profesjonenes kunnskapsbaser. Profesjonskunnskapen er heterogen fordi profesjonell praksis er kompleks og fordrer kunnskap fra et relativt bredt spekter av fag eller fagdisipliner (s. 115).

Videre presenterer Havnes Grimens teori om teoretiske versus praktiske synteser, som mulige svar på hvordan integrering av kunnskap fra profesjonens mangfoldige kunnskapsbase kan skje. Grimen finner det vanskelig å forestille seg teoretisk integrasjon, en integrasjon på fagenes egne premisser, fordi fagene er for ulike. Derimot kan integrasjonen skje i praktiske settinger, gjennom praktiske synteser. Hvilke fag som integreres avhenger av oppgaven. Et annet poeng Havnes vektlegger fra Grimens perspektiver er at praktiske synteser ikke skaper seg selv, men av aktørene som står i situasjonen og skal håndtere oppgave (s. 115). Den profesjonelle aktøren observerer og tolker hendelser, og praktiske synteser blir formet av aktørene og deres tolkning av situasjonen. Praktiske synteser kan slik bare oppstå når aktørperspektivet tas med:

Ulike aktører kan tolke situasjonen eller oppgaven ulikt, og slik kan ulike praktiske synteser formes i en og samme situasjon av ulike aktører, eller som alternative tilnærminger til en situasjon av en og samme aktør. De skapes i en prosess der profesjonsutøveren tolker hendelser og situasjoner, identifiserer relevant kunnskap og vurderer hvordan den spesifikke oppgaven kan håndteres. Profesjonell handling innebærer derfor utøvelse av skjønn (Grimen & Molander, 2008). (s. 115-116)

I følge Havnes, som her også refererer til Abbott, vil to typer kunnskap i alltid 'komme i spill i profesjonell skjønnsutøvelse og praktisk syntese: generell, akademisk forankret kunnskap og praktisk, erfaringsbasert kunnskap' (s. 116).

I diskusjonen av analysene som forsøker å svare på de tre spørsmålene stilt i artikkelen, kommer det fram flere interessante elementer:

Der Grimen la vekt på at det er opp mot de praktiske oppgavene i yrkesutøvelsen at integrasjon skje, plasserte rammeplanutvalget utfordringen i forholdet mellom fagene i utdanningskonteksten. Det står også i motsetning til evalueringen av utdanningen (NOKUT, 2010) (s. 124)

Videre er konsekvensene av modellen en særdeles komplisert integrasjonsprosjekt:

For det første skal noen fag integreres i fagovergripende kunnskapsområder. For det andre skal denne nye faglige enheten integreres med studentenes praksis i barnehagene. For det tredje skal pedagogikk inn i alle kunnskapsområdene med et særegent ansvar for integrasjon og profesjonsretting. For det fjerde må vi forvente en strategi for integrasjon mellom kunnskapsområdene som grunnlag for en overordnet, samlet profesjonskunnskap. Samtidig skulle alle fagene bestå og danne grunnlaget for undervisningen. (s. 125)

Organiseringen av fag i de enkelte kunnskapsområdene ble en stor utfordring, og kunnskapsområdene 'synes ikke å ha konstituert seg som særegne fagfelt' (s. 125). Videre har 'det faglige mangfoldet i utdanningen har økt, og 'blitt mer komplekst, heller enn redusert' (s. 125). Integrasjonen kan sies å ha økt, men har dette ført til 'et mer komplekst system av koordinering mellom fag, heller enn faglig integrasjon?' (s. 125).

Ut fra Grimens teori peker Havnes på flere problemer med kunnskapsområdene:

'de er forsøk på å skape faglig integrasjon som har generell gyldighet, som faste faglige relasjoner mellom fag. Et annet problem er at de er et sett av faste koblinger mellom fag. Noen fag er definert til å skulle ses i sammenheng, andre fag inngår i andre integrerte konstellasjoner. Et annet problem er at kunnskapsområdene er forhåndsbestemt. Det bryter med ideen om praktiske synteser. I stedet framstår kunnskapsområdene som forsøk på teoretiske synteser, som i Grimens (2008) analyser anses umulig. Et tredje problem er at kunnskapsområdene er bestemt i normative policy- eller styringsdokument. På den måten blir de institusjonelle pålegg, ikke produkt av profesjonelt skjønn; de knyttes de til utdanningen, ikke konkrete, situasjonsbestemte oppgaver i praksis. I tillegg framstår integrasjon kunnskapsområdene som koblinger mellom fag som er *a priori*, de foreligger forut for den faglige skjønnsutøvelsen, eller som premiss for den. Aktøren – studenten eller underviseren – forholder seg derfor til integrasjonen som gitt, de skaper den ikke. Det er altså ikke et aktørperspektiv i modellen. Integrasjon framstår som produkt (tema i læreplan som skal tilegnes), ikke prosess (utøvelse av faglig skjønn der kunnskap anvendes på praktiske situasjoner og oppgaver) (s. 126).

Havnes konkluderer med at kunnskapsområder ikke var et godt redskap for å realisere en integrert og profesjonsrettet utdanning. Modellen har vært vanskelig å realisere og er trolig et umulig prosjekt. Havnes avslutter artikkelen med å skissere noen alternative muligheter: 1) å styrke fagene fordi uten kunnskap i fagene er det vanskelig å tenke seg integrasjon mellom fag og 2) at integrasjon kan legges opp ved at arbeidet med fagene både enkeltvis og integrert, knytter mer an til oppgavene i yrkespraksisen (s. 126).

Gjennomgående temaer

I denne delen vises det til studier av og forskning om BLU hvor forskriftens krav om at utdanninga skal vektlegge bestemte temaer nevnes. Kunnskapsgrunnlaget er avgrenset til hva som er relevant for arbeidet med å foreslå endringer i forskriften og merknader, med formål om å tydeliggjøre *hva* som er gjennomgående temaer i utdanninga og *hvordan* de kan inngå.

Evalueringsstudier og rapporter

Rapporter fra følgegruppa for barnehagelærerutdanning

Et av grepene i ny BLU for få til en helhetlig og integrert utdanning er å lansere gjennomgående tema (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 20). Følgegruppa skriver at de gjennomgående temaene i BLU skal bidra til å sette utdanninga inn i en samfunnsmessig sammenheng, forberede studentene faglig til å skulle møte aktuelle utfordringer for barnehagen og også forberede studenter på mulige krav barnehager vil bli stilt overfor i framtiden (Bjerkestrand et al., 2017a, s. 57). Følgegruppa har flere ganger i perioden for sitt mandat undersøkt hvordan de gjennomgående temaene ivaretas i utdanninga, og resultater fra kartlegginger underveis i arbeidet presenteres i flere av rapportene (Bjerkestrand et al., 2015, 2017a, 2017b). De gjennomgående temaene i BLU er i følgegruppas arbeid konkretisert til å være fire områder: de yngste barna i barnehagen, flerkulturalitet, pedagogisk ledelse og barn med særskilte behov. I gruppas tredje rapport utvides disse fire til også å gjelde det samiske perspektivet og profesjonsfaglig digital kompetanse (Bjerkestrand et al., 2016, s. 88).

I denne delen presenteres først følgegruppas betraktninger om gjennomgående tema formulert i sluttrapporten. Deretter gjøres noen dypdykk i aktuelle deler av de foregående rapportene.

Sluttrapporten

I sluttrapporten fra følgegruppa sier de noe om hva de mener institusjonene så langt har lyktes med og hvilke muligheter, utfordringer og hindringer institusjonene ser i det videre arbeidet med å skape en helhetlig og integrert barnehagelærerutdanning (Bjerkestrand et al., 2017b). Materialet følgegruppa har undersøkt viser at institusjonene har planer som viser hvordan de gjennomgående områdene er plassert i den samla studiemodellen, men materiale fra både studentundersøkinger underveis i arbeidet og fra møter med institusjonene tyder på at ikke alle institusjoner har lyktes like godt med dette (s. 23). Følgegruppa har erfart at det har vært vanskelig for institusjonene å lage gode struktur som ivaretar de gjennomgående områdene i studiemodellene (s. 17). På bakgrunn av en kartlegging av hvordan de fire gjennomgående områdene i barnehagelærerutdanninga ble ivaretatt, vurderer følgegruppa at institusjonene ikke har en felles og entydig forståelse av hva som skal være gjennomgående tema (s. 69). Det er områdene pedagogisk ledelse og de yngste barna i barnehagen som ser ut til henholdsvis å være en rød tråd i programmets tre studieår og å være styrket i ny BLU (s. 30).

Videre er det ut til at det samiske perspektivet ikke har en særstilling i utdanninga, men inngår i temaet kulturelt mangfold (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 31). Flere institusjoner opplever utfordringer som manglende kompetanse blant ansatte, manglende pensumlitteratur og tematrenghet i utdanninga for å kunne ivareta det samiske perspektivet. Når det gjelder profesjonsfaglig digital kompetanse er inntrykket at forståelsen av innholdet i denne tematikken er sprikende i fagmiljøene og at institusjonene ikke har en overordnet strategi for hvordan denne kompetansen skal styrkes i utdanninga (s. 31). Følgegruppa finner at noen svar fra studenter på

spørsmål om hva de har blitt mest eksponert for gjennom utdanninga kan knyttes til de gjennomgående temaene, men at svarene spriker. Fagelementene som skårer lavt er også knyttet til de gjennomgående temaene, eksempelvis kunnskap om ledelse og veiledning av personalet, om digitale verktøy og om barn i utsatte livssituasjoner.

Det er mange temaer som lanseres som gjennomgående i forskriften, merknader og nasjonale retningslinjer og det er en mulighet for at dette fører til at institusjonene opplever det som vanskelig å prioritere (2017b, s. 31, 57). Følgegruppa konkluderer i sluttrapporten med at flere av fagområdene ny BLU skulle styrke ikke er godt nok ivare tatt og sikret i utdanninga. En av gruppas ti 'heimattmeldingar' er at de gjennomgående temaene må forskriftsfestets på en tydelig måte slik at de inngår i institusjonenes planer, emneplaner og pensum, og at hovedansvaret for de ulike gjennomgående tema må plasseres (s. 58).

Rapport 2

I rapport nummer to skriver følgegruppa at: 'Det kan sjå ut som at forskrifta, merknadene til forskrifta og dei nasjonale retningslinjene ikkje har etablert ei felles forståing blant institusjonane av kva som er å sjå på som gjennomgående tema i utdanninga' (Bjerkestrand et al., 2015, s. 47). Analyser av materialet følgegruppa har samlet inn i forbindelse med den andre rapporten viser at institusjonene har arbeidet mye med å sikre at de gjennomgående temaene er omtalt i programplanen og del av emneplanene, men også at mange opplever å ikke ha funnet en optimal løsning for dette og er noe som må arbeides med over tid (s. 47). I rapportens behandling av innsamlet materialet knyttet til de gjennomgående temaene oppsummeres det med at det ikke er en entydig oppfatning i institusjonene om hva som forstås som gjennomgående tema (Bjerkestrand et al., 2015, s. 49).

Rapport 3

Det er i den tredje rapporten at følgegruppa legger fram at de har inkludert det samiske perspektivet og profesjonsfaglig digital kompetanse i begrepet gjennomgående tema (Bjerkestrand et al., 2016, s. 88). Institusjonene ble i den sammenheng bedt om å svare skriftlig på hvordan de har arbeidet for å ivareta det samiske perspektivet i utdanningen og også gi konkret informasjon om hvor i utdanningen, pensum og utfordringer. Det ble også spurt om hva institusjonen hadde gjort for å styrke ansattes kompetanse innenfor dette området. I tillegg har en mindre gruppe studenter fortalt om hvordan de har erfart at det samiske perspektivet er ivare tatt i BLU. Følgegruppa oppsummerer undersøkelsen med at det er positivt at flere setter fokus på det samiske perspektivet og også henter inne eksternt kompetanse i undervisningen. Manglende kompetanse hos ansatte og manglende relevant pensumlitteratur er utfordringer de fleste institusjoner opplever. Flere institusjoner 'integrerer det samiske perspektivet i generelle omgrep som mangfald og det fleirkulturelle' og det blir slik ikke et eget gjennomgående tema slik forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer legger opp til (Bjerkestrand et al., 2016, s. 92).

Følgegruppas generelle inntrykk når det gjelder hvordan utdanningen arbeider med å styrke studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse, er at institusjonene ikke har noen overordnet strategi for dette (Bjerkestrand et al., 2016, s. 93). Følgegruppa skriver også at det er vanskelig å si noe entydig om hvordan temaet er ivare tatt. Det er både mulig å si at institusjonene behandler dette temaet er tatt hånd om på en tilfredsstillende måte, men om det tas med i betraktningen at dette er et felt i rask utvikling så er følgegruppas vurdering at utdanningen ikke er god nok på dette feltet og

at ansvaret for temaet blir overlatt til spesielt interesserte faglærere (Bjerkestrand et al., 2016, s. 97–98).

Rapport 4

Gjennomgående tema i BLU behandles også i den fjerde rapporten fra følgegruppa (Bjerkestrand et al., 2017a). Etter tre år med ny BLU undersøker gruppa her blant annet bacheloroppgaver fra det første kullet av barnehagelærere (2017a, s. 55). I arbeidet med å undersøke et materiale på totalt 134 bacheloroppgaver fokuserte de på tre hovedområder. Et av områdene var profesjonstilknytning i bacheloroppgaven, og i dette inngikk å se på bacheloroppgavenes referanser til de gjennomgående temaene (s. 54). For rammeplangruppas mandat har det vært av interesse om de gjennomgående temaene kom til uttrykk i bacheloroppgavene: «I hvilken grad og hvordan bacheloroppgavene tar utgangspunkt i problemstillinger fra de gjennomgående tema, vil kunne avspeile hvordan tematikkene har vært til stede i undervisningen og pensumet i utdanningas ulike fagområder» (s. 56). De tar slik utgangspunkt i bacheloroppgaver for å vite mer om hvordan de gjennomgående temaene har trådt fram for studentene i undervisning og pensum.

Følgegruppa har sett på 'pedagogisk ledelse, den økte andelen barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flerspråklige barn samt et urfolksperspektiv' (s. 57) når de har koplet bacheloroppgaver med spørsmål om gjennomgående tema. Følgegruppas analyser av hvilke problemstillinger studentene arbeider med i sine bacheloroppgaver viser at 47 prosent av oppgavene knytter an til et av de overnevnte temaene. De øvrige 53 prosentene forstås også som relatert til relevante og sentrale tema og problemstillinger for barnehagelærerprofesjonen. Følgegruppa mener å kunne se at de sistnevnte kan kategoriseres inn i kunnskapsområdene, men de ser også at problemstillinger i oppgavene kan åpne opp for at studenter anvender kunnskap på tvers av kunnskapsområder og/eller på tvers av fordypninger og kunnskapsområder. Imidlertid er forankring i kunnskapsområde og/eller fordypning kun gjort eksplisitt i et fåtall av oppgavene, noe følgegruppa skriver at kan forstås som at oppgavene er knyttet til et tverrfaglig felt (Bjerkestrand et al., 2017a, s. 65).

Av de 134 oppgavene som er gjennomgått knytter 23 an til de yngste barna i barnehagen, 15 til temaet pedagogisk ledelse, 12 til kulturelt mangfold og flerspråklighet og 12 til barn med særskilte behov (s. 58). Bare en av bacheloroppgavene kunne plasseres inn under kategorien det samiske perspektivet. Følgegruppa diskuterer ikke denne fordelingen. Imidlertid skrives det fram hvordan problemstillinger innenfor de gjennomgående temaene er aktuelle for utøvelse av barnehagelærerprofesjonen (s. 58-64). Som nevnt var det kun en oppgave som arbeidet med urfolksperspektiv. Følgegruppa spør om dette gjenspeiler hvordan det samiske perspektivet blir ivaretatt i barnehagelærerutdanninga eller om det kan knyttes til en manglende interesse for tematikken hos studenter (s. 78). At så få har arbeidet med denne tematikken reiser også spørsmål om hvordan studentene i BLU forberedes til å møte krav i barnehagens rammeplan vedrørende å synliggjøre samisk kultur og å bidra til at barn kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for samisk mangfold (Bjerkestrand et al., 2017a, s. 78).

Forskning publisert som vitenskapelige artikler

I et forskningsprosjekt om utdanneres erfaringer med ny BLU fant forskerne at det var mindre tverrfaglig samarbeid i den nye reformen enn før, og utdannere tolket lokaliseringen i kunnskapsområder som en hindring for tverrfaglig samarbeid på tvers av kunnskapsområder (Jernes et al., 2020, s. 9). De ser også tegn på at utdannere mangler arenaer for å samarbeide, samtidig som at de må delta på mange flere arenaer enn tidligere.

Referanser

- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storfjord, Marianne Helene, & Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting ?* (Nr. 2). <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storfjord, Marianne Helene, & Ullmann, R. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Nr. 3). https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storfjord, Marianne Helene, & Ullmann, R. (2017a). *Barnehagelærerutdanninga. Ei reform tek form? Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet* (Nr. 4). https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storfjord, Marianne Helene, & Ullmann, R. (2017b). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet* (Nr. 5). <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folgjegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S., & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Dybvik, H., & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 38–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-05>
- Eide, G. M., Møen, I.-L., & Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i et kunstoffag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet—Dialoger om endring. 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Eriksen, M. (2016). Å (ut)dannes som barnehagelærer i dialog med pedagogikkens begreper: En refleksjon og pedagogikkens mulighet som dannelsesfag i barnehagelærerutdanningen. 97 s. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2412834>
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Finne, H., Mordal, S., & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Foss, V., Fimreite, H., Fossøy, I., & Ødegaard, E. E. (2019). Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning Og Forandring*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>

- Hauge, K. H., & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning. *Nordic Studies in Education*, 39(04), 249–263. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Jernes, M., Knaben, Å. D., Tungland, I. B. E., & Alvestad, M. (2020). Pedagogy and interdisciplinarity: Research on the reformed kindergarten teacher education (KTE) in Norway. 1-14. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2643399>
- Klungtveit, E. H. (2019). *Spillet om barnehagepedagogikkens plasseringer i barnehagelærerutdanningen*. <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/8736>
- Lyngtun, J. (2017). *Helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder? En studie om faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk*. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/16110>
- Wilhelmsen, T. (2020). Implementering av Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen: Følgeforskning 1. studieår BLU, Delrapport 1. I *Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge*. Universitetet i Sørøst-Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2683632>
- Winje, A. K., Aastvedt, S. J., Nordlie, R. E., & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 6, 115–129. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>
- Østmoen, J. P., Juritsen, T. L., Wilhelmsen, T., & Sletten, B. O. (2020). Profesjonsveileder og barnehagelærerutdanner: Et profesjonsdannende og etisk anliggende. 1-19. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1990>