

Å (ut)dannes som barnehagelærer

- i dialog med pedagogikkens begreper

En refleksjon om pedagogikkens mulighet som
danningsfag i barnehagelærerutdanningen

Marte Eriksen

Masteroppgave

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Høgskolen i Sørøst-Norge

Juni 2016

Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

© 2016 Marte Eriksen

Avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven dreier seg om pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende dannelsesfaget i barnehagelærerutdanningen, og barnehagelærerstudentens danning. Den er skrevet som en teoretisk oppgave, med en ambisjon om å drøfte pedagogikkfagets muligheter som dannelsesfag i den nye barnehagelærerutdanningen som ble innført i 2012. Implementeringen av utdanningens evalueres løpende i en prosess ledet av *Følgegruppe for barnehagelærerutdanning*. Gruppens andre rapport som kom høsten 2015, gjorde rede for evalueringen av pedagogikkfaget. Evalueringen tyder på at det kan være et språk mellom rammeplanens intensjon med pedagogikkfaget, og utdanningsinstitusjonenes erfaringer fra arbeidet med pedagogikk i utdanningen. Dette danner et satspunkt for oppgavens problemstilling:

Hvordan kan pedagogikkens begreper bidra til å forstå barnehagelærerens danning, og hvordan kan disse forståelsene gi mening for pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsesfag?

Den todelte problemstillingen peker både på et ønske om å utvikle teori, forstått som å danne bilder og forståelser av tekster og begreper, og et ønske om å utforske sammenhenger mellom disse bildene og problemområdet problemstillingen peker på. Oppgaven er derfor undersøkende, utforskende og utviklende, og har en drøftende tilnærming. Metodisk er oppgaven inspirert av hermeneutikken, og ideen om å utvikle tankebilder.

I oppgaven belyses problemstillingen gjennom en analyse av endringsprosesser i høyere utdanning, endringene ser ut til å virke inn på tenkning om innhold, danningdimensjonen og den økte internasjonaliseringens innvirkning på pedagogikkfaget. Jeg drøfter problemstillingen innenfor temaene oppdragelse, undervisning og danning. Disse peker på pedagogikk som kjernen i barnehagelærerutdanningen og drøftingene synliggjør behov for ytterligere drøftinger av

Utdanningsinstitusjonenes autonomi i møte med styringsregimer

Utdanningens evne til å skape det nødvendige rommet for studentens danning

Forståelser av pedagogikkfaget, i relasjon til de andre fagene, som utdanningens allmennfag.

Pedagogikkfagets evne til å bringe de kritiske perspektivene inn i utdanningen med tanke på å utdanne studentene til samfunnsansvar.

Abstract

The topic of this master-thesis is pedagogy as the foundational academic subject in education of kindergarten-teachers. Pedagogy as foundational subject is defined as the setting in which the students experience formation or Bildung during education. The thesis is written as a theoretical thesis, aimed at discussing issues that has occurred after implementing a new structure in higher education, which has impact on the programme for the education of the kindergarten-teachers.

A group of researchers are evaluating the process of implementation the framework in the university-colleges. One of the reports has especially looked into pedagogy as the main subject in the education-programme. They discovered that this grounding subject seems not as central and does not have that great impact on the educational field nor as an academic subject or to the students formation as is expected. This points out that there seems to be a gap between the intended purpose of pedagogy as a foundational subject and the actual experiences in the university-colleges. Both teachers and students contribute to point this out. That's why I decided to discuss the following key question:

How can pedagogical concepts contribute to understanding kindergarten-teachers formation, and how do these understandings become meaningful to pedagogy as a grounding subject in which the students experience formation?

The thesis is exploring and discussing, and is methodological inspired by hermeneutics, and the idea of the Weberian concept of developing images of thoughts. The key question is analyzed and discussed in this thesis according to three topics related to current process of change in higher education, looking into the revised structure for higher education, how these changes affect formation and related dimensions, and discuss increased internationalization of pedagogy as academic subject. Lastly, the analysis explores three in-depth discussions related to the following topics. Upbringing, education and formation. These three dimensions are understood as core elements and explain why pedagogy is at the fundamental core of the education and formation of kindergarten teachers. The discussions also points out topics in need of further exploration

Higher education in need of academic autonomy facing revised structure

The education-programmes ability to develop a culture which promotes students formation

Pedagogy as the core of kindergarten-education

Pedagogy as subjects ability to bring in and consider critical perspectives in the education.

Innhold

Innhold	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Oppgavens tema og bakgrunn	8
1.2 Tidligere og pågående forskning	10
1.3 Problemstilling	15
1.4 Metode	16
1.4.1 Komme fram til noe sant?	17
1.4.2 Utvikle tankebilder	18
1.4.3 Forskningsetiske betraktninger	18
1.5 Oppgavens struktur	19
2. Tre forhold som beveger høyere utdanning	22
2.1 Ny struktur beveger høyere utdanning	22
2.1.1 Mot en felles europeisk utdanningsstruktur	22
2.1.2 Kompetansebegrep som flytter interessen fra innhold til utbytte	23
2.1.3 Fra utdanning som fagfellesskap til utdanning som salgsvare	25
2.1.4 Barnehagelærerutdanning i bevegelse	26
2.2 Danning i barnehagelærerutdanningen	28
2.2.1 Danning som refleksivt begrep	28
2.2.2 Arven fra den greske antikken	29
2.2.3 Danning som fortrenses	31
2.2.4 Danning og halvdanning	32
2.2.5 Danning etter Bologna-prosessen	33
2.3 Pedagogikk i bevegelse mellom to posisjoner	35
2.3.1 Tradisjoner med ulike interesser	36
2.3.2 Tradisjonene forstått som ulike paradigmer	38
2.3.3 Barnehagepedagogikken i et paradigme	39
2.4 Tre bevegelser som inviterer til drøfting	40
3 Oppdragelse – individet i fellesskapet	42
3.1 Et pedagogisk paradoks	42
3.1.1 Oppdragelsens rom for barnets subjektstatus	43

3.1.2 Barnet i et språklig og relasjonelt flettverk	45
3.1.3 Barnet i samspråksvevene – situert i barnehagen	46
3.2 Barnehagelærerstudenten – deltaker eller tilskuer?	47
3.2.1 Barnehagelærerens subjektive danning	50
3.2.2 Kritisk individualisme og fellesskap i utdanningen	52
4 Utdanning – mellom pedagogikk og innhold	54
4.1 Barnehagen som pedagogisk virksomhet	55
4.1.1 Underviser en barnehagelærer?	58
4.1.2 Barns lekende livsverden som grunnleggende premiss	61
4.2 Barnehagens rammer	63
4.2.1 Didaktikker med rom for barnehagens verden	65
4.2.2 Faglig trengsel i kunnskapsområdene	67
4.2.3 Forstyrrelser og objektiv danning	71
5 Danning	75
5.1 Danning til subjektivitet	76
5.1.1 Begynnelsene	76
5.1.2 Mellomrommene	77
5.1.3 Leken som livskraft	79
5.2 Danning til demokrati	80
5.3 Barnehagelærerens danning	83
5.3.1 Handlinger som orienterer seg mot andre	83
5.3.2 Barnehagelærerens politiske danning	84
6 Avslutning	87
6.1 Drøftinger	88
6.2.1 Å realisere utdanningens etos	88
6.2.2 Å realisere pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag	90
6.2.3 Å realisere utdanningens raison d'être	91
Pedagogikkens muligheter	93
Pedagogikk som en pøle i strukturen	93
Pedagogikk i en internasjonal kontekst	93
Referanser	94

Forord

Bollnows begrep om diskontinuitet, vekslingen mellom en følelse av desorientering og fruktbare øyeblikk, bidrar til å beskrive erfaringen med å jobbe frem denne oppgava. Det har vært spennende, utfordrende, lærerikt og strevsomt. Og selv om jeg har vært alene om arbeidet, har jeg ikke stått alene.

Først vil jeg takk Birgitte Lerheim som ikke spurte meg *om* jeg skulle studere, men når. Det var fint, og gav meg et dytt til å komme i gang. Takk for små treffpunkt underveis og for en kopp kaffe, god prat og korrektur i sluttspurten.

Tusen takk til Mari Pettersvold for uvurderlig veiledning. Jeg har trivdes med de faglige samtalene, spørsmålene du stiller som kan snu opp ned på det som fram til da framstod som klart, men som har en tendens til åpne noe nytt. Jeg har trivdes med de milde puffene og tålmodigheten. Takk også for utallige spennende faglige møter i undervisningen. Den har åpnet barnehagepedagogikken, profesjonsetikken, og fagpolitikken på nye måter, og gitt forståelsesrammer, språk, analytiske begreper. Jeg ser, leser, hører, vurderer annerledes nå. Det har vært berikende og spennende - og jeg kommer til å savne det.

Til slutt og aller mest, til min fineste lille familie Reidar, Vetle og Tiril. Takk for at du har trådt til mer enn jeg kunne forvente, Reidar. Takk for at dere tre hele tiden minner meg på at det er dere som er viktigst, og at det er grenser for hvor mye man kan sitte med den oppgava. Og takk for at dere har latt meg få holde på!

1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg bakgrunn for oppgavens tema, og viser tematikkens relevans ved å plassere den i sammenheng med tidligere og pågående forskning på området. Videre presenteres og begrunnes problemstillingen, refleksjoner over oppgavens metodikk og oppgavens struktur.

1.1 Oppgavens tema og bakgrunn

Fra studieåret 2013/14 ble ny ”Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning” (Kunnskapsdepartementet, 2012) implementert i utdanninga. Profesjonen gikk fra å benevnes førskolelærer til barnehagelærer. Utdanningsløpet fikk ny struktur, og den mest iøynefallende endringen bestod i at utdanningens ulike fag skulle organiseres som kunnskapsområder. Det innebærer at ingen av de tradisjonelle fagene lenger framstår som egne fag i utdanningens oppbygning, men kunnskapsområdene er satt sammen av disse fagene. Også pedagogikkfaget, som har vært et bærende og sentralt fag i utdanning av førskolelærere, benevnes ikke lenger som eget fag. Det er ikke skrevet inn i de enkelte kunnskapsområdene, men er satt på siden som en selvstendig tematikk. Slik visualiseres det at ”Pedagogisk kunnskap skal sikre et felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområdene og fordypningen, og slik ivareta en gjennomgående profesjonsfaglig og vitenskapelig plattform i en helhetlig og integrert utdanning.” (Kunnskapsdepartement, 2012a, merknad § 3). Videre stadfestes det i merknadene at ”Pedagogikk skal spesielt bidra til studentens danningsprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etiske refleksjon.” (Kunnskapsdepartement, 2012a, merknad §3).

Tabellen under er hentet fra forskriften. Den synliggjør oppbygningen av utdanningen, viser alle kunnskapsområdene og fastsetter områdenes størrelser med studiepoeng. Det tabellen ikke sier noe om, og som heller ikke fastsettes i merknadene, er tildeling av studiepoeng for de ulike fagene som inngår i kunnskapsområdene (Kunnskapsdepartementet, 2012, §3).

Studieår		Pedagogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kompetanseområde: 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.
	Kompetanseområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng.
	Kompetanseområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng.
	Kompetanseområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng.
	Kompetanseområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng.
	Institusjonene forsterker ette eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng.
3. studieår	Kompetanseområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng.
	Fordypning			30 studiepoeng.
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng.

Prosessen med implementering av ny barnehagelærerutdanning evalueres løpende av *Følgegruppe for barnehagelærer-utdanningen*, som er oppnevnt av kunnskapsdepartementet. Til nå har de levert to rapporter og en delrapport om den nye utdanningen. Følgegruppas andre rapport kom høsten 2015. Pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen var et av emnene som ble undersøkt av forskere (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015). Forskerne skulle ”gjennomføre fokusgruppeintervju med faglærarar og leiarar i blu om sentrale sider ved pedagogikk, både innhold og organisering” (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 106). Det er særlig to formuleringer i rapporten jeg har blitt opptatt av og som danner et satspunkt for masterarbeidets tema. Det ene er at forskerne mener ”at institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte deira arbeid for myndiggjøring og utvikling av pedagogikk som sentralt og samanbindande dannelsings- og refleksjonsfag, slik intensjonen er i reforma” (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 121). Det andre jeg stoppet opp ved er formuleringen: ”det er et tankekorset at pedagogikk som vitenskap, forskning og studentane si danning knapt vert nemnd i samtalanene om ny BLU” (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 121). Nettopp dette tankekorset aktualiserer, slik jeg ser det, behovet for en diskusjon om pedagogikkfaget som dannelsingsfag¹ i utdanningen. Fram til innføring av ny BLU, hadde pedagogikk som fag hegemoni i utdanningen som det mest omfattende faget. I førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo på 1990-tallet, hadde faget *pedagogisk teori og praksis* et omfang på 20

¹ Når det gjelder bruk av dannelsesbegrepet, bruker jeg den språklige formen *danning*, ikke *dannelse*. Slik jeg forstår de to ulike skriftformene, betyr de det samme. *Dannelse* forekommer derfor bare i sitater i denne oppgaven.

vektfall. Det utgjorde datidens grunnfag, og en tredjedel av førskolelærerutdanningen. At faget etter forskernes mening nå må myndiggjøres, oppfatter jeg som oppsiktsvekkende. Og det motiverer meg for å drøfte pedagogikkfagets rolle i utdanningen.

I rapporten oppsummeres også hvordan informantene gjør rede for pedagogikk. Forskerne har funnet noen ”dominerande mønster knytt til den posisjonen og funksjonen som pedagogikk har i utdanninga” (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 109). De sorterer disse mønstrene i følgende: Pedagogikk som organisering, som alt og ingenting, som profesjon og praksis, og som variasjoner over tema/kjerneområde. Disse temaene er interessante i seg selv. Men det som vekker min nysgjerrighet mest, er to kategorier som forskerne har laget om marginalt omtalte tema: 1) pedagogikk som vitenskapsfag og 2) pedagogikk som dannelses- og refleksjonsfag (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 109). Temaene som i følge rapporten er marginalt omtalte, markeres i merknadene til Rammeplan for barnehagelærerutdanning som sentrale sider ved pedagogikk i formuleringen om at pedagogikk skal spesielt ”bidra til studentens dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etiske refleksjon” (Kunnskapsdepartement, 2012a, merknad §3). Slik sett kan det se ut som om det er avstand mellom myndighetenes intensjoner formulert i styringsdokumentene, og den erfarte virkeligheten i utdanningsinstitusjonene.

1.2 Tidligere og pågående forskning

Satspunktet for denne oppgava er som beskrevet ovenfor, en mulig motsetning mellom ambisjonen for pedagogikkfaget og hvordan faget fyller den intenderte rollen som dannelsesfag i ny barnehagelærerutdanning. Dette er et spesifikt og aktuelt satspunkt, men bærer i seg en tematikk som har klangbunn i både nåtidige og tidligere tekster og forskning. For å nærme meg dette området har jeg funnet det relevant å se til kilder som kretser innenfor området utdanning av lærere og danning i høyere utdanning, og der pedagogikk som fag er kjernetema, eller i alle fall berøres. I det følgende gir jeg en relativt kortfattet og selektiv oversikt over slike. Det vil bidra til å plassere denne oppgavens aktualitet i en større sammenheng, og understreke temaets relevans. Norsk barnehagepedagogikk står i en felles nordisk tradisjon, både når det gjelder utdanningen av barnehagelærere, førskollærere og pædagoger, og når det gjelder forskning, og organisering av barnehagen som institusjon. Tekster som publiseres av ulike norske aktører, men også av internasjonale aktører som for

eksempel OECD, refererer til den nordiske barnehagetradisjonen. Derfor velger jeg også å avgrense denne gjennomgangen til det nordiske området.

I innledningen til artikkelsamlingen ”Pedagogisk filosofi” fra 1992, skriver Erling Lars Dale om hensikten med boka: ”Ja, er det ikke nå på tide at utdanningspolitikken selv rehabiliterer ”utdanning som dannelse” og ikke lar Jon Hellesnes’ tekst om utdanning og dannelse, første gang trykt i 1969, forbli en treffende karakteristikk av 1990-årene: *I utdanningsinstitusjonene er det i dag mektige krefter på ferde for å eliminere daninga.*” (Dale, 1992, s. 8). Denne formuleringen gir klangbunn til en henvisning til Dale i Norsk pedagogisk tidsskrift nr 3, 2013 der Are Turmo, Herner Sæverot og Tone Sævi på lederplass skriver om ”Forsømte sammenhenger? – Om pedagogikk, danning og utdanning.” De viser til Erling Lars Dale når de peker på at ”*pedagogikk* som vitenskapsdisiplin har blitt universalisert og delegitimert gjennom den nyere tids fokus på *utdanning*” (Turmo, Sæverot, & Sævi, 2013, s. 169). Turmo, Sæverot og Sævi peker på at pedagogikk som fag i lærerutdanningen og som vitenskapsdisiplin ser ut til å være i endring. Utdanning, utdanningsvitenskap og utdanningsforskning som henger sammen med det engelske Education-begrepet tar over. Disse endringene er ikke bare språklige endringer, for de ulike begrepene hører hjemme i to ulike pedagogiske tradisjoner, den kontinentale og den angloamerikanske i følge Gert Biestas artikkel ”Å snakke pedagogikk til education” i den samme utgaven av tidsskriftet (Biesta, 2013). Spriket mellom intensjonene med pedagogikkfaget i utdanningen og de marginalt omtalte temaene om pedagogikk som vitenskapsfag og som dannings- og refleksjonsfag, ser ut til å kunne forbindes til en diskusjon om pedagogikk som strekker seg bakover i tid. Professor emeritus i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lars Løvlie, har også arbeidet med sentrale begreper i pedagogikken som det pedagogiske paradoks og selvets danning, og en tekst som ”Dannelse og profesjon” er eksempel på hvordan disse temaene henger sammen i hans arbeider (Løvlie, 2009). Han har vært opptatt av pedagogikk som kulturfag som i teksten ”Det nye pedagogikkfaget” (Løvlie, 2003a), og hans interesse for pedagogikkens plass i lærerutdanninger markerer hans tenkning i utdanningspolitikken. Teksten ”Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed” (Løvlie, 2004) er et tydelig eksempel på hans pedagogisk faglige utdanningspolitiske engasjement. Løvlies tekster har en klar relevans for min interesse, og utgjør viktige bidrag i denne oppgaven. Både Løvlie, Dale, Hellesnes og redaktørene i Norsk pedagogisk tidsskrift nr 3 2013 har skrevet med referanse til skolen og allmennlæreren. De er allikevel relevante fordi de befinner seg i nær tilknytning til barnehagelærerutdanningen ved at de hører sammen i det samme utdanningspolitiske

landskapet, og dermed i tangerende og til dels overlappende utdanningsvitenskapelige diskurser.

I Danmark har pedagogutdannelsen også gjennomgått endringer de siste årene. Jan Jaap Rothuizen har i sitt PhD-arbeid forsket på hvordan pedagoger utdannes (Rothuizen, 2015). I Avhandlingens resymé skriver han at avhandlingens anledning er pedagogikkfagets taushet i reformprosessen: ”Man kunne forvente at pædagogikfagligheden manifesterede sig klart i forhold til indholdet i pædagoguddannelsen, samt i forhold til uddannelsestænkningen, dvs. uddannelsens pedagogikk. I stedet for lever pædagogikfagligheden en skyggetilværelse i den aktuelle kompetenceorienterede studieordning” (Rothuizen, 2015, s. 239). Slik jeg forstår Rothuizen fører den kompetanseorienterte utdanningens tre typer læringsutbytte; ”viden, færdigheder og kompetence” til en uoppmerksomhet mot de deler av pedagogens faglighet som disse læringsutbyttekategoriene ikke rommer (Rothuizen, 2015, s. 45). Det er mulig at dette poenget forsterkes av at formuleringen om at utdanningen skal fremme studentens demokratiske, personlige og faglige kompetanse er tatt ut av ”Bekentgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog” (BEK 211, 2014). Christian Breinholt, cand mag., og Karsten Tuft, Cand. Psych., PhD, ved VIA University college i Aarhus, pekte på dette i høringsvaret til forslag om ny lov for pedagogutdannelsen i Danmark (Tuft & Breinholt, 2014).

At pedagogutdannelsen skal bidra til studentens personlige og demokratiske utvikling har vært sentralt i mange tiår. Jeg mener det er grunn til å forstå dette elementet i pedagogutdannelsen som danningselementet i den norske barnehagelærerutdanningen. Tuft og Breinholt mener det er noe fundamentalt som forsvinner fra utdanningen, og peker på at endringen bidrar til en brist i sammenhengen mellom lovforslaget og formålet med dagtilbudet og fritidsinstitusjonene. ”Formålet med dagtilbud fremtræder her på samme måte som i dagtilbudsloven med et fokus på personlig utvikling, og det er derfor bekymrende for uddannelsens relevans og kvalitet, at personlig utvikling tages ud af uddannelsens formål” (Tuft & Breinholt, 2014, s. 3). I sin avhandling stiller Rothuizen spørsmål om hvordan denne utviklingen kunne skje, og hvilken betydning det har. Jeg mener hans interesse er nært beslektet med tematikken i Paul Otto Brunstads tekst ”Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom” i artikkelsamlingen ”Eksistens og pedagogikk” (Brunstad, 2015). Han stiller spørsmål ved hvordan lærerutdanningen gir rom for det uforutsette og disruptive og mener det ikke er nok å tilfredsstillende kunnskaps-, kjennskaps- og

ferdighetskravene slik de er utformet i rammene av fag og moduler som tilbys lærerstudentene (Brunstad, 2015, s. 124). Brunstad hevder at disse kravene er viktige, men ikke tilstrekkelige for å utdanne selvstendige og moralsk bevisste lærere. Denne gjennomgangen viser så langt en interesse som på ulike måter kobler arbeid med sentrale pedagogiske tema til struktur i lærerutdanning, og til utdanningspolitikk, og svarer slik sett til denne oppgavens overordnede innramming.

I sin masteroppgave fra 2014 gjør Sine Anthun en diskursanalyse av danning i høyere utdanning (Antun, 2014). Hun har undersøkt hvorvidt internasjonalisering fører til en liberalisering av høyere utdanning og hvor vidt denne liberaliseringen står i konflikt med akademiske idealer. Det er slik sett flere tematiske tilknytningspunkter mellom Anthuns oppgave og min. Allikevel er de relativt ulike, fordi hun er opptatt av danning i forhold til akademiske idealer, mens jeg er opptatt av å diskutere danningens muligheter i relasjon til pedagogikkfaget avgrenset til barnehagelærerutdanningen. Jeg mener allikevel at Anthuns oppgave understreker denne oppgavens relevans. Forskningsreferansene er allikevel ikke i direkte kontakt med det norske barnehagefaglige utdanningsfeltet. Derfor vil jeg vise til andre arbeider knyttet til den norske barnehagekonteksten som kan være relevant fordi de har tangeringspunkter med denne oppgavens tematikk, og slik sett viser at denne oppgaven også skrives inn i en norsk barnehagefaglig kontekst.

Ved Høgskolen i Bergen forsker stipendiat Geir Aaserud på ”Førskolelærernes dannelsesprosesser – dilemmaer og idealer i personlige og politiske fortellinger”. ”Forskningsprosjektet vil studere relasjonen mellom ulike vilkår for førskolelæreres danning ved å belyse barnehagens komplekse hverdag mellom praksis og politikk” (NAFOL, 2016a). I artikkelen ”Barnehagelærerens profesjonelle identitet i en vev av fortellinger” analyserer Aaserud en fortelling fra en barnehagelærerstudent i lys av Hannah Arendt og Paul Ricoeurs narrative perspektiver (Aaserud, 2015). Aaseruds prosjekt omfatter barnehagelærerens identitetsdanning både i utdanning og videre i profesjonsutøvelsen, og Aaserud er ikke, slik jeg oppfatter det, opptatt av pedagogikkfaget som sådan. Slik sett er det et studie som har en bredere tematikk enn denne oppgaven.

Professor i pedagogikk Torill Strands PhD-avhandling handlet om barnehagens kunnskapsgrunnlag, og hadde tittelen ”Barnehagepedagogikkens epistemologi” (Strand, 2006). Det er en teoretisk og empirisk studie der Strand undersøker hvordan barnehagepedagogikkens epistemologi, kunnskapsgrunnlag, utvikles, bevares og forsvares i

sosiale konstruksjoner. Strand gjorde en kvantitativ studie av innholdet i pensum ved alle utdanningsinstitusjonene med barnehagelærerutdanning, kombinert med kvalitative intervju i gruppe med noen av de mest leste forfatterne. Materialet er hentet fra, og sammenlikner studieårene 1994/95 og 1999/2000. Det som har tilknytning til denne oppgavens tematikk, er betydningen pensum som kunnskapsgrunnlag kan ha for danning av barnehagepedagogiske forståelser, og barnehagens faglighet. I tillegg er analysen i ”Eksemplarisk barnehagepedagogikk” (Strand, 2008), av hvilket syn på barn som ligger til grunn i en av de mest kjente artiklene, Berit Baes ”Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse” fra 1996 interessant, fordi den peker på hvor stor innflytelse en enkelt artikkel med bredt nedslagsfelt potensielt kan få for et helt pedagogisk fagfelts syn på barn.

De siste årene har ulike tekster og forskningsarbeid rettet oppmerksomheten mot barnehagelæreren som profesjonsutøver, og overgangen fra student til pedagogisk leder. Liv Torunn Eik, Gerd Sylvi Steinnes og Elin Ødegård har sammen skrevet boka ”Barnehagelæreres profesjonslæring” (Eik, Steinnes, & Ødegård, 2015) De tre forfatterne har også beveget seg innenfor denne tematikken i PhD-avhandlingene.

Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge Liv Torunn Eik skrev avhandlingen ”Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket (Eik, 2014). Gerd Sylvi Steinnes, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, skrev avhandlingen ”Profesjonalitet under press? Ein studie om førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane” (Steinnes, 2014). Noen få år tidligere var førsteamanuensis i pedagogikk Elin Ødegård avhandlingen ”Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket” (Ødegård, 2011). Disse tangerer på mange måter tema for denne oppgaven, men de har sitt hovedfokus på barnehagelæreren etter endt utdanning. Derfor velger jeg å definere dem utenfor rammen av denne oppgaven. Det pågående forskningsarbeidet som kanskje er tettest på tematikken i denne oppgaven er Anna Moxnes’ PhD-studie knyttet til refleksjon i utdanningen. ”I doktorgradsstipendiatet er hensikten å undersøke hvilke redskaper for refleksjon som utvikles og settes i spill i pedagogikkundervisning” (NAFOL, 2016b). Grunnen til at jeg ser en nær kobling til denne oppgavens tematikk, er den oppgaven pedagogikkfaget er gitt som *dannings- og refleksjonsfag* i utdanningen. Og den marginale oppmerksomheten dette tilsynelatende har blant de intervjuede barnehagelærerutdannerne. Sannsynligvis har disse temaene mye til felles

og er kanskje forutsetninger for hverandre, men min oppgave er allikevel avgrenset til danningsperspektivet.

1.3 Problemstilling

Jeg har forsøkt å vise hvordan oppgavens tematikk aktualiseres av endringer i barnehagelærerutdanninga. Dermed har den en samtidsrelevans. I tillegg viser ulike litteratur og forskning som jeg har trukket frem at tematikken har opptatt fagmiljøene over tid, og derfor kan plasseres i en historisk kontekst. Tematikken kan synes å handle om en utilstrekkelighet i utdanninga, om noe fagfeltet kan stå i fare for å miste og om dragkamper mellom ulike posisjoner. Den reiser spørsmål om det er et sprik mellom utdanningens ambisjon om studentens danning knyttet til pedagogikkfaget, og det begrensede fokuset på pedagogikk som dannings- og refleksjonsfag evalueringsrapporten adresserer (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015). I rapporten etterlyses myndiggjøring og utvikling av pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende dannings- og refleksjonsfag. Det skaper en anledning til å se nærmere på rammene og premisene for at denne myndiggjøringen og utviklingen kan skje.

Med utgangspunkt i det tilsynelatende marginale fokuset på pedagogikk som dannings- og refleksjonsfag i utdanningen, vil jeg se på hvordan fagets rolle for studentens danning kan knyttes til fagets kunnskapsgrunnlag som skal bidra til at danningen skjer. Jeg tror den rollen pedagogikkfaget er gitt, og forståelser av pedagogikkens begreper, må fortolkes i lys av hverandre. Og jeg tror at utvikling og drøfting av pedagogikkens begreper er nødvendig med tanke på å styrke fagets rolle for barnehagelærerens danning. Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanningen fastslår i §3 at pedagogikk skal være et "(...) sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen" (Kunnskapsdepartementet, 2012). Nasjonale retningslinjer utvider perspektivet og peker på pedagogikkfagets rolle som refleksjons- og danningsfag (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Derfor kan det være grunn til å se på hva det er ved pedagogikk som gjør faget særlig egnet til å ivareta disse dimensjonene ved utdanningen. Det er nettopp dette som motiverer mitt ønske om å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan kan pedagogikkens begreper bidra til forståelser av barnehagelærerens danning, og hvordan kan disse forståelsene gi mening for pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsesfag?

Pedagogikkfaget og utdanningens arbeid med pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsesfag utgjør hver sin kjerne i problemstillingen. Myndighetene har gjennom rammeplan og nasjonale retningslinjer bestemt at disse kjernene skal bidra til noe sammen, nemlig studentens danning, som utgjør problemstillingens tredje kjerne. Den mulige motsetningen mellom intensjon og virkelighet, aktualiserer en diskusjon om hva som skal til for at intensjonene oppfylles. Derfor er min interesse både pedagogikk som fag og dannelsesdimensjoner. Jeg er interessert i å drøfte hvordan noen pedagogiske grunnlagsproblemer både kan gi faglig kunnskap og samtidig knyttes til dimensjoner ved studentens danning. Ved å utdype og sammenstille, peke på sammenhenger og gjensidige klangbunner er jeg nysgjerrig på å finne ut hvordan de to kjernene kan spille på hverandre, utdype hverandre og berike hverandre på meningsfulle måter, med studentens danning som ambisjon.

1.4 Metode

Oppgaven skrives som en teoretisk oppgave. Det innebærer ikke feltarbeid eller innhenting av original empiri, men arbeid med foreliggende tekster. Den todelte problemstillingen peker både på et ønske om å utvikle teori, forstått som å danne bilder og forståelser av tekster og begreper, og et ønske om å utforske sammenhenger mellom disse bildene og problemområdet problemstillingen peker på. Jeg ønsker på denne måten å arbeide undersøkende, utforskende og utviklende, og med en drøftende tilnærming. Det vil innebære å være søkende i tekster i pedagogisk og filosofisk litteratur, være forskende i betydning opptatt av å finne mening, forståelser og sammenhenger, og forsøke å utvikle eller vikle ut bilder eller sammenstillinger som kan bidra til forståelser. For at arbeidet skal få en retning, progresjon og hensiktsmessig oppbygning, behøver det en form for struktur og systematikk. Jon Kaurel skrev i 2008 en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Oslo som gir inspirasjon i til den metodiske tenkingen (Kaurel, 2007). Kaurels kildehenvisninger til Hans Georg Gadamer's tenking om hermeneutikk og Webers utvikling av tankebilder og idealtyper, har inspirert til å finne metodiske rammer for mitt arbeid.

1.4.1 Komme fram til noe sant?

Gadamer stiller følgende spørsmål i teksten "Sannhet i humanvitenskapene": Hva er egentlig det vitenskapelige ved humanvitenskapene? Kan man overhodet bruke ordet "forskning" i denne sammenhengen? For det man da tenker på, å avdekke noe nytt og hittil ukjent, å stake ut en sikker og etterprøvbar vei til disse nye sannhetene, ser her ut til å komme i annen rekke" (Gadamer, 2003(1953), s. 8). Videre skriver han at humanvitenskapene ikke oppfyller naturvitenskapens krav til logikk, og viser til at forskeren med "hukommelse, fantasi, takt, musisk sensibilitet og verdenserfaring" plasserer seg i "den store tradisjon som utgjør den menneskelige historie" (Gadamer, 2003(1953), s. 10). I dette innledningskapittelet går det tydelig fram at det ikke er et nytt tema jeg skal arbeide med. Det er grundig utforsket, og ambisjonen min ligger sånn sett ikke i gjøre nye oppdagelser. Det som er bragt inn som er nytt, er at barnehagelærerutdanningen er endret. Pedagogikkfaget har fått endrede vilkår og rammer. Og i intervjuene er pedagogikk som vitenskap og pedagogikk som dannelses- og refleksjonsfag i liten grad reflektert over. Min mulighet ligger kanskje i å plassere meg i tradisjonen, bygge på tidligere diskusjoner av liknende utfordringer for å drøfte det nye som er bragt inn.

I Gadamer's hermeneutiske skrift "Hva er sannhet?" omtaler han sannhet som ikke-skjulthet (2003(1957), s. 20). Slik jeg forstår Gadamer, handler det om å la det værende, det som viser seg, det man erfarer, altså det som ikke er skjult, komme til uttrykk. I denne teksten skriver Gadamer om metodebegrepets erkjennelsesideal (2003(1957), s. 21). *Methodos* betyr *vei å følge*. Erkjennelsesidealet, eller erkjennelsesveien, er å kunne følge en vei så bevisst at det er mulig å gå den samme veien igjen og igjen. Dette er metodisk og kjennetegner vitenskapens fremgangsmåte. Målestokken er ikke etterprøvbar sannhet, men sikkerhet. "...idealet om verifikasjon, begrensningen av det som lar seg etterprøve, finner sitt mål i repetisjonen" (Gadamer, 2003(1957), s. 20-21). Det viser seg en mulighet for at barnehagelærerens danning kanskje ikke står så sentralt i utdanningen som intensjonen er. Noe av det som kommer til syne i Rapport 2 er det som kanskje står svakere enn ønskelig. Å drøfte noen pedagogiske grunntema og sette dem i dialog med noen perspektiver på danning er min vei. Intensjonen min er å finne forståelser for barnehagelærerens danning med pedagogikken som del av kunnskapsgrunnlaget og la noen danningsteoretiske perspektiver være i bevegelse med disse forståelsene. Ulike forståelser vil komme til syne i gjentagende drøftinger. Det repeterende vil ligge i at forståelser vikles ut lag på lag, mer eller mindre overlappende, men alle langs

den samme veien. Dialogen mellom det jeg tidligere har omtalt som to kjerner, situeres i barnehagelærerutdanningen.

1.4.2 Utvikle tankebilder

Max Weber skriver i teksten ”om teori og teoretisk begrepsdannelse” om utvikling av tankebilder for å komme fram til idealtyper der målet, slik jeg forstår det, ikke er å komme fram til en hypotese, men å komme fram til noe som kan gi retning for hypotesedannelse (2000(1922), s. 199). Tankebildet blir til ved at man ”ensidig betoner ett eller flere synspunkter, og sammenfatter en mengde enkeltfenomener som forefinnes spredt og med uklare grenser (...) enkeltfenomener som føyer seg etter de nevnte ensidig fremhevede synspunkter og blir til et i seg selv enhetlig tankebilde.” (Weber, 2000(1922), s. 199-200). Dette forstår jeg som en måte man kan jobbe med ulike tekster på. Tekstene kan være nært eller fjernt beslektet med hverandre, og de trekkes inn med en ambisjon om å forstå dem slik de er ment. Sammen med andre tekster eller synspunkter vil de danne et grundigere bilde av et fenomen. Idealtypen er et bilde sammensatt av ulike synspunkter. Kanskje kan det også innebære at man lar motstridende synspunkter være med å betone et tema. Jeg mener dette kan være en mulighet for å jobbe med pedagogiske begreper som skal bidra til forståelser av barnehagelærerens danning.

1.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Gadamer skriver i teksten ”Hva er sannhet?”: ”Når vi etterspør sannhet (...) forblir vi alltid fanget innenfor grensene av vår hermeneutiske situasjon. Dette betyr igjen at det er mye som er sant og som vi overhodet ikke er i stand til å erkjenne fordi vi er begrenset av fordommer uten at vi selv er klar over det” (Gadamer, 2003(1957), s. 25). Vi preges alltid av våre fordommer, det vil også arbeidet med denne oppgaven. Å arbeide med andres tekster innebærer muligheten for både å forstå og misforstå meningsinnholdet, og å ta tekster med i sammenhenger der de ikke hører hjemme. Bevissthet på dette er kanskje noe av det viktigste i bestrebelsen på å behandle andres arbeid med respekt. Det er imidlertid noe annet å være kritisk til det andre har skrevet eller ment. Å argumentere med gode faglige begrunnelser, er derfor sentralt og viktig. Jeg vil forsøke lese tekster og la dem virke på hverandre. Det kan sammenliknes med de sirkulære prosessene som kjennetegner hermeneutikken. Og å arbeide med tekster setter ofte i gang assosiasjoner som skaper forbindelser, men også setter i gang kritisk og undersøkende tenking. I slike prosesser tenker jeg at tekstene også kan oppleves

”tidløse”. Gadamer skriver med henvisning til Kierkegaard at språket skaper den ”vedvarende syntesen mellom fortidshorisont og nåtidshorisont” (Gadamer, 2003(1957), s. 31). Tekster fra antikken kan gi innsikter med aktualitet i dag fordi de berører grunnleggende spørsmål om det å være menneske.

Både tema og problemstilling tar utgangspunkt i en rapport der ledere ved flere barnehagelærerutdanningsinstitusjoner har uttalt seg. Intervjuene er anonymisert, og gjengis i rapporten av noen som tilsynelatende ikke har utført intervjuene. Det har jeg grunn til å anta, fordi rapportens forfattere refererer til forskerne. Det gjør at min avstand til de intervjuede er stor. I og med avstanden ligger også faren for å behandle uttalelser som gjengis i rapporten uten å tenke så mye på menneskene som har uttalt dem. Mitt arbeid preges muligens også av at jeg er forbauset over noen av uttalelsene, og kjenner på en uro for at det de sier beskriver virkeligheten. Disse erkjennelsene understreker for meg at det er viktig å vurdere hva som er nødvendig å ta med, og hvilke ord jeg behandler uttalelsene med. Jeg er ikke først og fremst opptatt av å polemisere mot det intervjuobjektene har uttalt. Uttalelsene gir noen signaler om at her er det noe som er verdt å diskutere, og sette søkelys på. Derfor vil jeg bidra med en faglig drøfting av tema intervjupersonene tilsynelatende ikke er så opptatt av. Rapporten som er et offentlig dokument, kan leses av alle som ønsker det og kanskje sees på som samfunnets felleseie. Det innebærer at uttalelsene i den er gjort tilgjengelig for felles drøftelser og refleksjon, som vi kan lære noe av.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens tematikk er motivert av utfordringer som har oppstått i forbindelse med ny barnehagelærerutdanning. Utdanningens nye struktur har blitt til i en kontekst som jeg mener det er relevant å si noe om. I *kapittel 2* skriver jeg derfor om endringer som Bologna-prosessen internasjonalisering av utdanningsfeltet har medført. Det første dreier seg om strukturendringer som har medført en ny tenking om utdanningens innhold og mål. Det andre dreier seg også om denne foskyvningen mot et økt fokus på struktur framfor innhold, og drøfter hvordan endringene virker inne på og endrer rommet for danning i høyere utdanning. Det tredje dreier seg om pedagogikken som befinner seg i et spenningsfelt mellom to ulike posisjoner. Å se disse i lys av teori om paradigmer, og forsøke å plassere barnehagepedagogikken i en kontekst, synliggjør også at barnehagehagens pedagogikk kanskje også befinner seg i denne spenningen. En redegjørelse for disse endringene og konsekvensene

de har for høyere utdanning, er derfor viktige forforståelser for senere drøftinger i oppgaven, og peker samtidig mot på for den drøftingen jeg har ambisjon om å gjøre.

Kapittel 3, 4 og 5 utgjør til sammen oppgavens sentrum. Disse tre kapitlene følger liknende oppbygning ved at jeg starter med redegjørelser av pedagogikkens begreper knyttet til det aktuelle temaet. Disse begrepene forbindes videre til danningstematikken og setter det i spill med det pedagogiske temaet som er drøftet. Fremstillingen av disse danner så bakgrunn for drøfting av problemstillinger knyttet til pedagogikkfaget som det sentrale og sammenbindende dannelsesfaget.

I sin artikkel ”Pedagogikk-begrepets historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning?” (Wivestad, 2013) gir Stein Wivestad et historisk innblikk i pedagogikk-begrepet for å drøfte hvordan en overbyggende tematisk ramme i pedagogisk utdanning og vitenskap kan formuleres. Han trekker blant annet inn det greske begrepet *paideia* og viser hvordan Aristoteles koblet det til dømmekraften (Wivestad, 2013, s. 210). Wivestad skriver at *paideia* kan bety barndom, og det kan knyttes til oppdragelse, karakterdanning, kultur og undervisning. Som substantiv kan *paideia* bety både det som foregår, å oppdra, og noe barnet får del i, oppdragelse eller dannelse. Ordet danner også ”et utgangspunkt for ordene *pedagogikk*, *pedagogy* og *pédagogie*” (Wivestad, 2013, s. 216). Wivestad skriver med henvisning til Aristoteles at det viktigste ikke er å vite hva som er god oppdragelse eller undervisning, men å bli gode oppdragere og lærere (Wivestad, 2013, s. 217). Det er nødvendig med ”en holdning som er *handlingsorientert* og som avdekker sannhet angående hva som er godt og dårlig for mennesket”, og ”en holdning som kan styre anvendelsen av teori og teknikk” (Wivestad, 2013, s. 217, begge sitater).

Aristoteles kaller denne holdningen *phronesis*, som innebærer moralsk visdom og praktisk dømmekraft. *Paideia* kan ha flere litt ulike betydninger, men jeg har valgt å følge den betydningen Wivestad ender opp med, at *paideia* dreier seg om oppdragelse, utdanning og danning. Dette ligger også tett opp til de grunnleggende forståelsene i den kontinentale Pädagogik-tradisjonen *Erziehung*, *Bildung* og *Didaktik* slik Gert Biesta fremstiller den (Biesta, 2013, s. 177). Betydningen av *phronesis* handler om praktisk dømmekraft og moralsk visdom. Slik sett hører faglig skjønn hjemme i begrepsbildet knyttet til barnehagelærerens danning, fordi det handler om å bli den gode oppdrager, eller den gode lærer. Paul Otto Brunstad skriver om behovet for å utdanne selvstendige og moralsk bevisste lærere som er i

stand til å ivareta det uforutsette og disruptive, egenskaper jeg vil knytte til danning (2015, s. 124). På bakgrunn av dette, sroterer jeg de neste kapitlene inn under begrepene oppdragelse, utdanning og danning.

I *kapittel 3*, er det pedagogikkens interesse i den gode barndom, emansipasjon og det gode liv som er satspunktet. Det tematiseres ved å drøfte det pedagogiske paradoks, og spørsmål knyttet til barnets subjektstatus. Derfor utledes forståelser av det autentiske situerte selvet og at selvets tilblivelse foregår relasjonelt. I kapitlet tematiserer jeg spørsmålet om barnehagelærerens mulighet for subjektiv danning i utdanningen, og spørsmål som gjør seg gjeldende når utdanningsinstitusjonenes styringsparadigmer er økonomiske samtidig som utdanningen skal legge til rette for faglige fellesskap og dannelsesmuligheter for studenteten.

I *kapittel 4* drøfter jeg forholdet mellom pedagogikk og innholds-fagene. Diskusjonen kan formuleres kort og unøyaktig: Kan pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen klare seg uten innholds-fagene, og kan innholds-fagene greie seg uten den filosofiske tilnærmingen som pedagogikken bidrar med? Jeg drøfter undervisningens mulighet for transcendens og lekens fremstilling som grunnlag for forståelser av helhetlig og integrert praksis og forholdet mellom voksenledet og barneinitiert. Denne diskusjonen rører ved noe av det sentrale i diskusjonen om pedagogikkfaget som fragmentert og utydelig som og faren ved en instrumentell forståelse av pedagogikk. Her får didaktikker relevans både som forståelsesramme og perspektiver på studentens objektive danning.

Kapittel 5 gjør rede for danning som to ulike forståelser av *paideia*-begrepet. Jeg skriver om barnet som setting for danningen, danningens bevegelser og leken som mulig forståelsesramme for barnets selvrefleksivitet. I Castoriadis' andre forståelse av *paideia*, tematiserer danning til demokrati og ansvar og peker barnehagen som polis og barnet som medborger. Danning appellerer til barnehagelærerens taktfullhet, og politiske danning, som drøftes i kapitlets avslutning.

I *kapittel 6* vendes temaene jeg har drøftet tilbake til utgangspunktet - de tre utfordringene som analysen av problemstillingen peker på. I dette avsluttende kapitlet samles temaene i bilder med mål om å poengtere og drøfte noen utfordringer i lys av noen teoretiske perspektiver.

2 Tre forhold som beveger høyere utdanning

I dette kapittelet er det min ambisjon å gjøre rede for noen forhold som har innvirkning og ser ut til å endre høyere utdanning generelt, og dermed også barnehagelærerutdanningen.

Oppgavens problemstillingen dreier seg om tre forhold: Pedagogikkens begreper, barnehagelærerens danning, og arbeidet med pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsingsfag. Disse tre ser ut til å stå i et spenn: 1) Strukturelle endringer av høyere utdanning som følge av Bologna-prosessen kan ha medført en endret tenkning om utdanningens innhold og grunnlag. 2) Dannelsingsperspektivene berøres av nye styringsparadigmer, og det som kan se ut som en dreining i formålet med høyere utdanning. 3) Pedagogikkfaget trekkes mellom ulike pedagogiske posisjoner og har fått endrede vilkår i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning. Disse forholdene vil jeg forsøke å analysere og drøfte i det følgende, fordi det vil bidra til å utdype problemstillingen og peke på et behov for og danne grunnlaget for videre drøftinger.

2.1 Ny struktur beveger høyere utdanning

I det følgende vil jeg vende blikket bakover i tid, mot endringsprosesser i høyere utdanning aktualisert med Bologna-prosessen som startet i 1999. Ny struktur og forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen er en direkte følge disse endringsprosessene, som både dreier seg om internasjonalisering av høyere utdanning og om reform i universitets- og høgskolesektoren. Det er relevant å peke på disse endringene fordi de har medført ny tenkning om utdanningens struktur, og en forskyvning i tenkning om utdanningens innhold. Drøftinger om disse endringene kan bidra til forståelser som kan kaste lys på både utfordringene og mulighetene i barnehagelærerutdanningens arbeid med pedagogikk som dannelsingsfag.

2.1.1 Mot en felles europeisk utdanningsstruktur

Siden 1999 har Norge tatt del i et større europeisk samarbeid om utvikling i utdanningssektoren. Det har ført til endringer i rammer og innhold for høgskole- og universitetsutdanningene. Bolognaprosessen startet i 1999 da ministre fra 46 europeiske land møttes i Bologna for å danne et felles europeisk område for høyere utdanning, European Higher Education Area – EHEA. I det første møtet definerte de hovedsatsingsområdene, og videre har ministrene møttes annet hvert år. Arbeidsgruppa som sto bak forslaget til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Norge, sammenfatter Bologna-prosessen sine hovedoppgaver i sin

rapport (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007). Sentrale tema som har vært drøftet i prosessen er (min nummerering): 1) Spørsmålet om transparens, et gjennomsiktig system som gjør utdanningene forståelig på tvers av landegrensene. 2) At utdanningsstrukturene skal gjøres sammenliknbare mellom ulike land. 3) Innføring av en felles gradsstruktur. 4) Felles europeiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring. 5) Utvikling av et begrepsapparat for å kunne sammenlikne innholdet i gradene (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 5). Den norske arbeidsgruppa fikk i mandat å gjøre vurderinger og fremme forslag til et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Et endelig rammeverk ble fastsatt i 2009, og senere innlemmet i kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring i 2011, begge fastsatt av Kunnskapsdepartementet. På europeisk nivå ble det utviklet et felles rammeverk, EQF (European Qualification Framework). Dette refereres til som et meta-rammeverk, og er tenkt som et sett av referansepunkter mellom de ulike nasjonale rammeverkene. Arbeidsgruppa skriver i sin rapport at EQF ikke er forpliktende, men vil i praksis fungere normgivende (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 6). EQF har gått sammen om åtte felles referansenivåer, fra grunnskole som er nivå 1 til nivå 8 som er PhD-graden. Bachelorgrad, nivå 6, utgjør 1. syklus i høyere utdanning. Innenfor hver syklus beskrives læringsutbytte innenfor tre dimensjoner: Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Disse tre dimensjonene finner vi derfor igjen i Rammeplan for barnehagelærerutdanning. Når utdanningsinstitusjonene skal utvikle lokale utdanningsplaner med formuleringer av læringsutbyttebeskrivelser for de ulike kunnskapsområdene, skjer det innenfor de tre dimensjonene. Slik går det en linje fra fagplaner og emnebeskrivelse i den enkelte utdanningsinstitusjon til EQF, ved at alle elementer er lagt innenfor den sammen strukturen.

2.1.2 Kompetansebegrep som flytter interessen fra innhold til utbytte

Før EQF kom på plass, var ISCED – International Standard Classification of Education, utarbeidet av UNESCO på 1970-tallet, standarden Norge forpliktet seg til (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 11). Denne fokuserte mer på innhold og lengde av studier enn EQF, som er læringsutbyttebasert. Jan Jaap Rothuizen omtaler liknende konsekvenser av endringen i Danmarks pedagogutdanning som et paradigmeskifte fordi endringen flytter fokuset fra utdanning til læring (Rothuizen, 2015, s. 42). Interessen flytter seg fra det man putter inn i utdannelsen til hva som læres, hva studenten sitter igjen med. Det representerer i følge han et nytt styringsparadigme for høyere utdanning. Rothuizen

problematiserer denne utviklingen fordi den fører med seg en mer ensidig interesse for hvilken kompetanse studenten har ervervet seg ved endt utdanning, og at denne vektleggingen av kompetansebegrepet, fortrenger Bildung og danning som tidligere har angitt mål og prosesser i utdanningen (Rothuizen, 2015, s. 38).

I sin PhD-avhandling trekker Rothuizen inn ulike forståelser av kompetansebegrepet. Ordet kommer av det latinske 'competere' som betyr å være i overensstemmelse med, eller være egnet til et bestemt felt eller område. Med referanse til kompetansebegrepet hos Max Weber, peker Rothuizen også på at det i en byråkratisk organisasjonsform knytter seg til en bestemt posisjon der utøveren har "ansvar for noget bestemt, og dette ansvar legitimerer den magt, der kan udøves for at varetage området" (Rothuizen, 2015, s. 36). Arbeidsgruppa som la fram forslag til kvalifikasjonsrammeverk i Norge drøfter i sin rapport forholdet mellom begrepene læringsutbytte og kompetanse, fordi kompetansebegrepet brukes i forbindelse med læringsutbytte (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 19). De kjennetegner en kompetent person som en som "har kunnskaper og ferdigheter og evne til å nyttiggjøre seg disse i ulike sammenhenger" og vurderer dette som en vid definisjon av kompetansebegrepet. Rapporten referer videre til Tuning-prosjektet der fagmiljøer fra ulike områder har definert felles beskrivelser av "kompetanser" som: "Det å vite og forstå" å ha teoretisk kunnskap og forståelse, "det å vite hvordan en skal handle" som relaterer til praktisk og operasjonell kunnskap og "det å vite hvordan en skal være sammen med andre" å ha integrert verdier og ferdigheter for å kunne fungere i en sosial gruppe (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 19).

Arbeidsgruppa argumenterer for et skifte fra at studie- og fagplaner tar utgangspunkt i innhold og litteratur, fordi den etter deres vurdering er for lærer- og kunnskapssentrert og har for lite fokus på resultat. Bologna-prosessen har ført med seg en mer studentsentrert og resultatorientert tenkning, med begrunnelse i å bidra til å ivareta en voksende studentmasse og den økte studentmobiliteten, som utløser økt behov for fokus på gjennomstrømming og fullføring. Arbeidsgruppa pekte i rapporten på at læringsutbyttebeskrivelsene kunne gi vesentlige bidrag til å realisere målsettingene i Bologna-prosessen (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 20).

En slik argumentasjon kan umiddelbart være lett å gi sin tilslutning til. Endringer i retning av en mer studentsentrert utdanning kan innebære at studentenes utvikling og utdanning i større

grad blir omdreiningspunktet i utdanningsinstitusjonene. Men det er også grunn til å stille spørsmål om man i denne endringsprosessen står i fare for å miste noe. Jeg forstår arbeidsgruppas definisjon av kompetanse som mer rund og mulig å nyansere enn Tuning-prosjektets formuleringer. De sistnevnte innebærer at å forstå, å vite hvordan man skal handle og vite hvordan man skal være, og overser kanskje at studenten både underveis i studiet, gjennom praksis, og i arbeidslivet vil møte utallige situasjoner som det ikke finnes noen klare svar for hvordan de skal løses. Etske dilemmaer krever refleksjon og dømmekraft. Rothuizen formulerer det som det ”der ikke kan læres gjennom læring, bliver usynlig, overset, og udgrænset” (Rothuizen, 2015, s. 24).

Den norske arbeidsgruppa synliggjør vurderinger av positive og negative sider ved læringsutbyttebeskrivelser (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 18). Deler av kritikken skriver seg fra den kunnskapsteoretiske eller filosofiske linjen, og berører kunnskapssyn og syn på læringsprosesser. Kritikken rettes mot ideen om at læringsutbyttebeskrivelser kan foreskrive læringsprosessen, fordi denne ideen bygger på forestillingen om at læringsprosesser er lineære, at kunnskap kan klassifiseres etter objektive kriterier, og en tenkning om at optimale læringsforhold gir planlagt læringsresultat. Jeg mener diskusjonen har relevans fordi den bidrar til å tegne et bilde av konteksten barnehagelærerutdanningen har blitt til i, og mulige mer eller mindre tilsiktede konsekvenser.

2.1.3 Fra utdanning som fagfellesskap til utdanning som salgsvare?

Drøftingen i det foregående av økt fokus på læringsutbytte og kompetanse til fordel for innhold, finner gjenklang i Lars Løvlie's tekst ”Individualitet, fellesskap og dannelsens mangfoldighet” (Løvlie, 2004). Jeg vil trekke den inn her fordi bidrar med perspektiver på hva som kommer i skyggen med et større fokus på individ framfor fellesskap. Med denne teksten, skriver Løvlie, at han vil reise problemstillinger knyttet til individualitet, fellesskap og demokrati i møte med den liberale danningen (Løvlie, 2004, s. 314). Løvlie viser til det regjeringsoppnevnte utvalget ledet av Ole Danbolt Mjøs, Mjøs-utvalgets NOU 2000:14 ”Frihet med ansvar – om høgre utdanning og forskning i Norge” som han mener beskriver utdanning som vare og studenten som forbruker. Videre setter Løvlie denne tenkningen i forbindelse med utfordringer ved postmodernismens syn på individualitet (Løvlie, 2004, s. 320). Han viser til postmodernismens favorisering av det pågående, selvbevisste individet med fokus på egne rettigheter, og sammenfatter det i begrepet kompetanseindividualismen.

Denne individualismen argumenterer han for at står i konflikt med fagutdannelsen. ”Den perfekte forbruker går ikke på højskolen for at diskutere, men for at få sit eksamensbevis” (Løvlie, 2004, s. 319-320). Sitatet henspiller på en forståelse av kompetansebegrepet som kan peke på de verktøyene studenten skal tilegne seg gjennom studiet. Løvlie mener ”the toolkit concept of education” ser på studenten som bruker av utdanning og kompetanse som et individuelt gode – et syn som plasserer seg på avstand fra det humboldske universitetsideal med utdanning som et lære- og læringsfellesskap (Løvlie, 2004, s. 322). Så utfordrer Løvlie høgskolenes tenkning om hva de legger vekt på i sin realisering av utdanningens rammeplan: En kompetanse som tilhører individet, eller som tilhører fellesskapet som ”distribuerte og relasjonelle egenskaper som hører til utdannelsen, miljøet og arbeidsplassen” (Løvlie, 2004, s. 322). Dette spørsmålet inviterer til en refleksjon om høgskolens pedagogiske målsetning og aktualiserer en problemstilling knyttet til hvilket samfunn utdanningen skal utdanne til.

2.1.4 Barnehagelærerutdanning i bevegelse

Jeg vil nå trekke linjen fra Løvlies diskusjon til barnehagelærerutdanningen. Jeg har forsøkt å vise at det har vært en bevegelse i tenkningen om høyere utdanning, og at den nasjonale utviklingen er nært forbundet med den europeiske. Det siste er en selvfølge i og med at intensjonen delvis har vært internasjonalisering. Samtidig ser det ut som at de strukturelle endringene også har medført et nytt styringsparadigme i en postmodernistisk liberal retning. Dette kan sees på som et relativt vanlig trekk ved moderniseringsprosesser. Disse endringene har fra noen hold, for eksempel fra Mjøs-utvalget og arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, vært intenderte. Deler av ambisjonen, som større fokus på å kommunisere utdanningens innhold til studentene og tydeliggjøre målsetting for hvilken kunnskap og ferdigheter det er forventet at studenten skal tilegne seg gjennom utdanning, kan på mange måter ses på som et gode.

Kunnskaps- ferdighets- og kompetansemålene som er formulert i rammeplanen, er gjenkjennbare og man kan finne tilknytningspunkter til begreper i barnehagens mandat og rammeplan. Jeg vil trekke frem noen: **Kunnskap** om barns utvikling, lek og danning, om barndom, barnekultur og oppvekstvilkår. Om mangfold og et lærende barnehagemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012, §2 Kunnskap). **Ferdigheter** som å bruke relevant forskning i ledelse og tilrettelegging av og begrunnelse for barns lek, undring, læring og utvikling. Improvisasjon, vurdering og kritisk refleksjon over egen praksis (Kunnskapsdepartementet,

2012, §2 Ferdigheter). **Generell kompetanse** omfatter blant annet innsikt i profesjonsetiske problemstillinger, særlig knyttet til ansvar, respekt og maktperspektiver og evne til pedagogisk planlegging, ledelse, gjennomføring, dokumentasjon og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2012, §2 Generell kompetanse). Disse kunnskaps-, ferdighets- og kompetansemålene må forstås som mål som må fortolkes og konkretiseres i lokale planer. De kan bidra til å gi studenten oversikt over hva utdannelsen dreier seg om. Men den samme utdanningsinstitusjonen som formidler disse målsettingene, snakker også om studenttilfang, å markedsføre studiet, studiepoengsproduksjon, publikasjonspoeng, og er underlagt et økonomisk drevet styringsparadigme. Det kan være grunnlag for å stille spørsmål til hvordan det påvirker utdanningsinstitusjonen at studentgjennomstrømning henger sammen med høgskolens statlige inntekter. Studenten er en inntektsdriver for høgsolen, og utdanningen en vare som skal selges. Da blir kanskje også studieinstitusjonene hverandres konkurrenter i jakten på studentmassene. Det er god grunn til kontinuerlig refleksjon om Løvlies problemstilling fordi ”Når utdannelsen på sin side skal selges som attraktivt studietilbud, blir det vanskeligere at realisere en *ethos*, som er basert på fagets krav om viden, innsikt og kyndighet” (Løvlie, 2004, s. 320).

Poenget mitt har her vært å peke på muligheten for at nasjonale strukturelle endringsprosesser brer om seg og får følger av mer grunnleggende, faglig og verdimeisig karakter.

Barnehagelærerutdanningens endrede oppbygging er et av resultatene av denne strukturendringen. Pedagogikkfaget er synlig i oppbyggingen som en gjennomgående tematikk, men har samtidig blitt satt på siden, ved ikke å være innlemmet i betegnelsen av de ulike fagområdene. Det framstår nærmest som et paradoks. For hvordan skal faget realiseres som sentralt og sammenbindende, når det er plassert på siden av de fagene det skal binde sammen? Løvlie skriver med en kritisk innvending til at postmodernismens økonomisk baserte individualisme klarer seg uten en moralfilosofi (Løvlie, 2004, s. 320).

Pedagogikkfaget er kanskje det faget som tilbyr moralfilosofi i barnehagelærerutdanningen, eller som har som oppgave å drøfte spørsmål av etisk og moralsk karakter. Kanskje kan utdanningens nye styringsparadigme ha medført behovet for å myndiggjøre pedagogikkfaget i utdanningen. Kravene om resultatorientering og læringsutbytte kan ha medført av det som ikke læres gjennom læring blir usynlig, oversett og utgrenset. Kanskje fordi verktøykassen blir seg selv nok uten behov for moralfilosofi.

2.2 Danning i barnehagelærerutdanningen

I barnehagelærerutdanningen er det en uttalt ambisjon at pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som bidrar til studentens danning. Evalueringsrapporten trekker fram flere forhold som kan tyde på at det rettes lite oppmerksomhet mot pedagogikk som utdanningens danningsfag. Dette motiverer meg til å undersøke danningsbegrepet, samt å finne ut hvorfor danning i barnehagelærerutdanningen kan være viktig. Jeg vil analysere danningsbegrepet ut fra tre perspektiv, danningsbegrepet som selvrefleksivt begrep, danning som står i en tradisjon med røtter i antikken, og halvdanning. Deretter vil jeg drøfte hvordan danning er satt i bevegelse i høyere utdanning etter Bologna-prosessen.

2.2.1 Danning som refleksivt begrep

I innledningskapittelet i "Danningens filosofihistorie" skriver Straume om danningsbegrepet. Danning alltid er meningsfylt, og meningen eksisterer i en samfunnsmessig, kulturell og historisk sammenheng (Straume, 2013b, s. 17). "Danning innebærer alltid en *viss* forming av individet innenfor en *viss* samfunnsmessig orden..." (Straume, 2013b, s. 17). Straume skiller mellom dette, og et sterkere eller mer enfatisk danningsbegrep. Innenfor bestemte samfunnsformer, er spørsmålet om hva danning er, et mer uttalt tema. Danningsbegrepet er i seg selv er et filosofisk problem, og behandles som noe "dynamisk og sammensatt, omstridt og paradoksalt, og som et refleksivt begrep" (Straume, 2013b, s. 18). Denne mer enfatiske forståelsen av danningsbegrepet, hevder Straume, finnes i Paideia-begrepet som oppstod i antikkens Hellas, i det tyske Bildung-begrepet, og i den nordiske folkedanningstradisjonen. Straume peker på at danning gjennom historien har spilt ulike normative roller, som motiv for sosiale bevegelser og folkeopplysning.

Det jeg forstår som hennes mest sentrale poeng når det gjelder danning som norm, er det hun forklarer med referanse til den tyske begrepshistorikeren Reinhart Koselleck, at "Danning (Bildung) inneholder produktive spenninger, som gjør at det hele tiden *stabiliserer seg selv gjennom selvkritisk anvendelse*". Danningsbegrepet fungerer som en selvrefleksiv norm, ved at det brukes for å kritisere den rådenende kulturen og danningsidealene som eksisterer i den (Straume, 2013b, s. 18). Straume peker på filosofen Jon Hellesnes' essay "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida danningsbegrep" fra 1969 som eksempel på hvordan et nytt refleksivt danningsbegrep kritiserer tendenser i samtiden. Dette essayet vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet fordi det, slik jeg leser det, blant annet problematiserer

utdanning som har mistet kontakten med sitt dannelsespotensiale. Professor emeritus i pedagogikk Lars Løvlie peker også på hvordan dannelsesbegrepet fungerer som selvrefleksiv norm i hans tekst ”Dannelse og profesjon” fra Dannelsesutvalgets innstilling. I denne teksten skriver han at filosofisk og praksisnær refleksjon møtes i pedagogikken, og at danningen tematiserer dette møtestedet (Løvlie, 2009, s. 32). Løvlie skriver også om danning som et kritisk begrep fordi det

Gjennom sin innføring i dannelsesbegrepet, avgrensers Straume dannelsesbegrepet mot hva det ikke er, nærmest ved å poengtere hva danning er. Hun setter danning opp mot begreper som sosialisering og oppdragelse. Sosialisering er ikke nødvendigvis bevisst, og skjer enten man vil eller ikke, mens man ikke kan dannes mot sin vilje. Danning forutsetter at den som dannes i en viss grad medvirker til danningen, og er et bevisst arbeid med seg selv. Oppdragelse tilføres utenfra gjennom voksnes eksplisitte sosialisering av barnet. I motsetning til oppdragelse er danning en personlig tilegnelse av verden (Straume, 2013b, s. 20). Straume sammenfatter danning som en ”viljestyrt videreføring av oppdragelse og sosialisering som fremmer danning. Mens sosialiseringens generelle mål er å produsere sosialiserte individer, dreier danning seg om å bli et subjekt i en kultur” (Straume, 2013b, s. 21).

2.2.2 Arven fra den greske antikken

Dannelsesbegrepet oppstod som begrepet *paideia* i den greske antikken. Filosof Hallvard Fossheim skriver i antologien ”Danningens filosofihistorie” om Platon og Aristoteles’ dannelsesbegrep som langt på vei sammenfallende (Fossheim, 2013, s. 74). Etymologisk kan det knyttes til oppdragelsen av et barn. Barn betyr *pais*, og *Paidagôgos* var slaven som fulgte barnet til og fra skolen. Derfor knyttes også ordet *paideia* til utdanning eller skolegang (Fossheim, 2013, s. 67). *Paideia* handler dypest sett om at mennesket tar opp i seg, realiserer og viderefører de verdier, vaner og praksiser som ens kultur består av, med et engasjement for å videreføre det gode. Det kan knyttes til etisk danning og hvordan karakteren formes, utviklingen av *êthos* (Fossheim, 2013, s. 74).

Wilhelm von Humboldts dannelsesideer bygger på antikkens *paideia*-begrep, skriver Ingerid S. Straume (Straume, 2013c). Grunnen til at jeg vil trekke inn Humboldt her, er at han som reformator av universitetet i Preussen på begynnelsen av 1800-tallet bidro med en universitetsfilosofi som kan sette dagens endringer i høyere utdanning i perspektiv. Det vi

kjenner som den humboldtske utdanningsfilosofien holdt fram ideen om at utdanning ikke bare skulle vektlegge læring og nytte, men ivareta muligheten for å dannes som menneske (Straume, 2013c, s. 191). Humboldts hovedtanke var at for at dannning skulle finne sted i universitetet, måtte statens innflytelse begrenses. ”Professorene skulle både forske og undervise, og staten kunne ikke legge føringer for universitetets faglige virksomhet” (Straume, 2013c, s. 191).

I følge Straume var mente Humboldt at grekerne hadde oppnådd det høyeste målet for enhver kultur, og utgjorde et ideal for hans tenkning om den allmenne menneskelige erfaring (Straume, 2013c, s. 192). Humboldt etablerte det allmenne danningsbegrepet. I utdanningen skulle studenten kunne kultivere sin person på en mest mulig mangfoldig måte. Da Humboldt opprettet universitetet i Berlin 1810, var det historisk-filosofiske fakultet det sentrale. Statens styringsstrukturer i den historiske samtiden aktualiserte behovet for å begrense statens innflytelse på universitetet. Og selv om disse var av en ganske annen karakter enn vår norske statsforvaltning i dag, er det kanskje paradoksalt at statens reguleringsregimer i dag ser ut til å gå i motsatt retning enn den humboldtske utdanningsfilosofien la an til. Det var nettopp dette skillet som ette Humboldts mening, i følge Straume, bidro til at danningen kunne skje (Straume, 2013c, s. 185).

Professor emeritus i filosofi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Peter Kemp, skriver at *Bildung* oversettes til engelsk med ordet *culture* (Kemp, 2015, s. 45). Det kan vise til at danning har med forming av den kulturelle karakter å gjøre, og knytter danningsprosessen til de tre dimensjonene historien, selvet og samfunnet. Disse dimensjonene er gjenkjennelige i flere kjente danningstaksonomier². Vibeke Glaser viser hvordan Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannning knytter seg til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Glaser, 2013, s. 137). Høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Bernt Andreas Hennem, viser til flere danningstaksonomier som bakgrunn for utvikling av sin danningstaksonomi. Bernt Gustavsen er opptatt av menneskets indre prosess og utvikling når kjernen i hans tenkning viser at danning begynner hos selvet, går utover selvet i det fremmede og kommer tilbake, en bevegelse mellom det kjente og det ukjente (Hennem, 2013, s. 238). Stig Broström og Mogens Hansen er opptatt av de fire dimensjonene egen virksomhet, likeverdig dialog, forpliktende perspektiver og handling, og forbinder danning med en

² Med taksonomi forstår jeg navnsetting av systematiske enheter
<https://snl.no/taksonomi>

didaktisk prosess basert på frivillighet (Hennum, 2013, s. 239). Ove Korsgaard og Lars Løvlie ser danning som en prosess mellom menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet, og er opptatt av danningens idealer og formål knyttet til humanitet, autonomi og fellesskap (Hennum, 2013, s. 238). Hennum trekker disse perspektivene på danning videre når han etablerer tre dannelseskategorier: Subjektiv danning, objektiv danning og politisk danning. Disse vil bidra med analytiske perspektiver i drøftingene. Det jeg mener å se at disse forståelsene har til felles, er at danning dreier seg om selvets forhold til seg selv, til andre, og til omverden. De ulike perspektivene og dimensjonene er til dels ulike og til dels sammenfallende, men jeg tror alle kan samles under det Kemp skriver med henvisning til Per Øhrgaard:

”Dannelse er sosial – ellers er den ingenting. Den er således ikke blot historisk bevisthed, og den er ikke blot selvbevisthet, og ikke blot samfunnsbevisthet, men den er bevisthed om ens egen eksistens som en livsoppgave sammen med andre og med et medansvar for det fælles sociale liv” (Kemp, 2015, s. 46-47).

Danning kan slik forbindes med den enkeltes frihet, ideen om sosialt ansvar, og det Kemp fremholder som danningens viktigste oppgave, å opprettholde og styrke den demokratiske ansvarlighet (Kemp, 2015, s. 57).

2.2.3 Danning som fortrenses

Danningsbegrepet følger også en annen historisk linje som kan bidra til å opplyse den mulige spenningen høyere utdanning står i når det gjelder å realisere ambisjonen om studentens danning. Denne linjen gjenkjennes med begrepet halvdanning, og er i følge Kemp like gammelt som dannelsesbegrepet (Kemp, 2015, s. 55). Kemp viser til tre former for halvdanning. Der den første ble kritisert av C. Wilkens på 1800-tallet som en ensidig og overfladisk danning (Kemp, 2015, s. 56). Motforestillingen knytter seg til at danning var noe som bare kunne erverves gjennom skole og universitet, ofte forstått som karakterdanning, og dermed gjorde danning til noe som var forbeholdt de som hadde midlene. Den andre ideen om halvdanning er formulert av Theodor Adorno på 1950-tallet og forbundet med en kritikk av de dannede som tok del i nazistenes barbariske handlinger uten dårlig samvittighet (Kemp, 2015, s. 56). Den tredje formen for halvdanning kan, i følge Kemp, gjenkjennes i det dannelsesbegrepet som i dag begrenser seg til metodekunnskap, kompetanse og tekniske ferdigheter, og utgrenser eller likegyldiggjør gjør den enkeltes frihet og myndighet, til fordel for tilpasning til markedslogikkene (Kemp, 2015, s. 57). Dette er gjenkjennbart fra forrige

kapittels drøfting av kompetansebegrepet. Det Kemp omtaler som ”Studiefremdriftsreformen” (i Danmark) med fokus på gjennomstrømning og tempo, opphever universitetet som rom for fordypelse, og som fritt fellesskap mellom studerende og lærere. Samtidig oppheves bevisstheten om både det nasjonale og globale samfunnsansvar (Kemp, 2015, s. 57). Når mennesket er villig til å være med på dette *forandringsprosjektet* kan man bli forsvarsløs overfor demokratiets undergravere. I tenkningen til Kemp oppfatter jeg et spenningsfelt knyttet til om utdanningens formål skal ha samfunnsrelevans eller om utdanningen skal danne til samfunnsansvar.

2.2.4 Danning og halvdanning

Hellesnes diskusjon om danning som også trekker grenser mellom danning og halvdanning eller det han kaller *ueigentleg daning*, kan bidra til en utdyping av forskjellen mellom disse. Tittelen til Hellesnes’ essay ”Ein utdana mann og eit dana menneske” kan i seg selv peke på at utdanning ikke nødvendigvis fører til danning. (Hellesnes, 1992(1969)). Hellesnes skriver innledningsvis:

”Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom.” (Hellesnes, 1992(1969), s. 79)

Slik jeg forstår Hellesnes, er danning alltid knyttet til det han kaller *daglegverda*, til praksis og politikk. Fordi vi er situerte, vil teori alltid måtte forholde seg til praksis, ellers tildekkes praksis. Fagligverda, det vi forstår, og daglegverda, det vi forstår ut fra, står i et hermeneutisk forhold til hverandre, ved at de både viser til og forutsetter hverandre. ”Praksis er i det heile det som konstituerer vidare historie samstundes som praksis nærer seg av historieforståing” (Hellesnes, 1992(1969), s. 87). Et poeng hos Hellesnes er at et positivistisk historiesyn, som innebærer at historie fortolkes som objektiv kunnskap, fører med seg et bestemt syn på framtida. Framtid blir noe som kan forutsees, noe som vil skje, og ikke noe som vi skaper på grunnlag av tradisjon og fortolkning. Teori kan ikke isoleres fra praksis og det åndelige kan ikke isoleres fra det konkrete. Teknikk kan inngå som en del av praksis, men kan ikke overordnes den. Det er i praksis danninga uttrykkes (Hellesnes, 1992(1969), s. 88-89).

Essayet er skrevet etter studentopprøret i 1968, og kan leses både som samfunnskritikk og som vitenskapskritikk, som et innlegg i positivismestriden. Den utgjør et viktig

referansepunkt i oppgaven både fordi den har hatt aktualitet i utdanningsvitenskapelige diskusjoner fra den ble skrevet og frem til i dag. Hellesnes' tekst har stadig blitt trukket inn i diskusjonen om utviklingen i lærerutdanningen særlig knyttet til pedagogikkfagets betydning, og rører ved noe av kjernen i denne oppgavens tematikk. Slik sett bringer den inn perspektiver som er sentrale for diskusjonen om pedagogikkfagets rolle som danningsfag i barnehagelærerutdanningen. Den er en del av for forståelsen jeg møter tekster med. Gjennom å argumentere for en grunnleggende forståelse av at vi er situerte, står i en tradisjon, og kan skape framtida ved å fortolke nåtid og fortid i lys av hverandre, viser Hellesnes hvordan teori og praksis henger sammen.

2.2.5 Danning etter Bologna-prosessen

I 2007 gikk Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø sammen om å oppnevne et frittstående utvalg, Dannelsesutvalget ledet av daværende prorektor ved UiO Inga Bostad (Dannelsesutvalget, 2009). Utvalget formulerte selv sitt mandat, og var særlig opptatt av hvordan den akademiske og demokratiske danningen, formidling av høgskolen og universitetets verdier og ansvar for samfunnsbygging blir ivaretatt etter Bologna-prosessen (*Dannelsesutvalget, 2009, s. 3*). Utvalget skriver i sin innstilling ”Dannelsesutvalget - om dannesperspektiver i høyere utdanning” at deres mål ikke var å vurdere ønskeligheten av reformprosessene i høyere utdanning, men å sette i gang diskusjon lokalt og nasjonalt om endringer i disse prosessene som kan ha medført en ”svekkning av dannesperspektiver og -aspekter ved utdanningene” (Dannelsesutvalget, 2009, s. 3). De ønsket å bidra til en diskusjon ved å presentere en iderikdom og et mangfold av argumenter knyttet til danningsperspektiver i høyere utdanning. Lars Løvlies essay ”Dannelse og profesjon” er særlig interessant for denne oppgavens tematikk, fordi han skriver om danningsperspektiver i lærerprofesjonen, og knytter det til vitenskapsfaget pedagogikk og til filosofi (Løvlie, 2009).

Jeg forstår essayet som et innspill om hvorfor danningsperspektiver er vesentlige i lærerutdanningen, og at tematikken settes både i en nåtidig og historisk kontekst. Løvlie skriver først og fremst med tanke på lærere i skolen, med referanser til praksis i skolen og offentlige dokumenter knyttet til skoleverket. Men jeg opplever at perspektivene som danner grunnlag for argumentasjonen hans, også er relevant for barnehagelærerprofesjonen fordi den har sitt utspring i pedagogisk vitenskap og filosofi, og tangerer noen av de samme

problemområdene som er aktuelle for barnehagelærerprofesjonen, som det pedagogiske paradoks og behovet for takt. I tillegg er essayet et signal om problemområdets aktualitet for alle lærerutdanningene. Løvlie peker på at danningsbegrepet har kommet inn i styringsdokumenter for lærerutdanningen i det første tiåret av 2000-tallet (Løvlie, 2009, s. 32). Rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2003 har også med danningsperspektivet. Pedagogikk "(...) er et danningsfag og skal bidra til studentenes personlige vekst, utvikling og etiske refleksjon" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 21).

Videre skriver Løvlie at ordet er nevnt, for så å bli glemt. "Nevnt fordi man aner et behov for nyorientering og kritikk, glemt fordi man ikke ser begrepet i dets samtidige og historiske kontekst" (Løvlie, 2009, s. 32). Dette kan kanskje framstå annerledes for barnehagelærerutdanningen. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen definerer hva kvalitet i barnehagelærerdanning er (Kunnskapsdepartement, 2012b, s. 12). Barnehagelærerdanning kjennetegnes blant annet ved at "Utdanningsinstitusjonen legg til rette for ein danningsspross der studentane utviklar etiske og historiske perspektiv på eiga profesjonsrolle og kritiske perspektiv på samfunnsrolla til barnehagelærerprofesjonen og oppveksten til barn i eit moderne samfunn" (Kunnskapsdepartement, 2012b, s. 12).

Slik sett innfrir retningslinjene Løvlies oppfordring om at lærerutdanning bør invitere studentene inn i danningshistorien gjennom pedagogikkens egen historie og kulturhistorien. Pedagogikken synliggjøres som danningsfag når den "(...) legger an et historisk og filosofisk perspektiv på egen virksomhet" (Løvlie, 2009, s. 31). Selv om sitatet fra barnehagelærerutdanningens nasjonale retningslinjer er løfterikt, er det tre forhold som kan si noe om at danningsperspektivet allikevel utfordres. Det ene er at ambisjonen i barnehagelærerutdanningens nasjonale retningslinjer punkteres når det kommer til aktuelle indikatorer. Det skjer allerede i skjemaet over indikatorer som kan velges med tanke på hvordan kjennetegnene skal konkretiseres i utdanningsinstitusjonenes lokale programplaner. Det er tre mulige indikatorer som kan innarbeides i programplanene. Alternativ 2 sier at "Programplanen integrerer vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiv i utdanninga" (Kunnskapsdepartement, 2012b, s. 14). Dersom man griper fatt i bare dette, tematiseres bare en ørliten del av det som kan inngå i danning. Det er kanskje grunn til å spørre om ikke en slik reduksjon gjør at danningsperspektivet står i fare for å usynliggjøres.

Det andre er at strukturendringene i barnehagelærerutdanningen med Bologna-prosessens intensjon har dreid fokuset fra innhold mot læringsutbytte. Løvlie skriver at når struktur trumfer innhold, kan fokuset på historisk kunnskap og innsikt svikte (Løvlie, 2009, s. 33). Dette belyses i Utdanningsforbundets temanotat ”Førskolelærerutdanningen i en brytningstid”. Her ble det drøftet hvordan utdanningen skulle tilpasses det nye nasjonale kvalifikasjonsrammeverket i ny rammeplan for utdanningen. Rammeverkets tre kategorier for læringsutbytte er ikke utarbeidet spesielt med tanke på profesjonsutdanningene, og dermed ikke nødvendigvis hensiktsmessige for barnehagelærerutdanningen. Begrunnelsen som trekkes fram er at dersom kategoriene føles fremmed vil en streng tilpasning til dem fort kunne føre til at form blir mer bestemmende enn innhold. Det gir kanskje Løvlies poeng om at struktur trumfer innhold, aktualitet i barnehagelærerutdanningen, og synliggjør behovet for en tydeliggjøring av samspillet mellom pedagogikk og dannelsingsdimensjonen som et møte for filosofisk og praksisnær refleksjon. Løvlie tematiserer altså behovet for kritisk refleksjon og nytenkning om lærerprofesjonens grunnleggende anliggende, eller *raison d’être* etter Bologna-prosessen. Han er opptatt av å vise hvordan sterk ekstern styring kan føre til et svakt indre læringsmiljø. Jeg tenker at det også handler om hvordan det indre læringsmiljøet er i stand til å myndiggjøre seg, og holde fast ved ambisjonene som er gitt barnehagelærerutdanningen. Mye tyder på at strukturelle forhold fører med seg et styringstrykk på utdanningen fra utsiden, som krever en motsats fra fagmiljøene på utdanningens innside.

2.3 Pedagogikk i bevegelse mellom to posisjoner

Når jeg leser Rapport nr.2 (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015), om pedagogikk i barnehagelærerutdanninga, kommer det til syne et mangfold av forståelser av hva pedagogikk er, og hvordan pedagogikk undervises i utdanninga. I doktoravhandlingen ”Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp” går Stine Vik til to ulike pedagogiske posisjoner som hun skriver er etablert som analyseverktøy for å forstå utviklingen av fagfeltet pedagogikk i Norge (Vik, 2015, s. 34). De to posisjonene er den angloamerikanske og den kontinentale tradisjonen. I følge Vik gjør forskjellene mellom den engelskspråklige eller angloamerikanske tradisjonen, som også kalles education- eller curricullum-tradisjonen og den tyskspråklige kontinentale tradisjonen, ”komparativ forskning og gjensidig utveksling av tradisjoner og tilnærminger utfordrende” (Vik, 2015, s. 36).

Gert Biesta er også opptatt av innvirkningen disse to tradisjonene har for utviklingen av utdanningsfeltet. Pedagogikk rommer flere begreper som danning, oppdragelse og didaktikk eller på tysk; Bildung, Erziehung og Didaktik. I Biestas artikkel ”Å snakke *Pedagogikk* til *Education*” i Norsk Pedagogisk tidsskrift (Biesta, 2013) drøfter han hvordan internasjonalisering av den angloamerikanske konstruksjonen får innvirkning på utdanningsfeltet. Biesta ser også det utfordrende i at den ene tradisjonen ser ut til å utvikle hegemoni i utdanningsfeltet når de to tradisjonene bygger på til dels uforenlige syn på pedagogikk (Biesta, 2013, s. 177). Grunnen til at jeg tror det kan være fruktbart å se til de to tradisjonene, er endringene i pedagogikkfagets plassering i barnehagelærerutdanningen kanskje kan ha sammenheng med utviklingen Biesta peker på.

Jeg velger her å skrive om de to tradisjonene for å danne meg et bilde av hvordan to ulike posisjoner forholder seg til pedagogikk.³ Jeg tenker også at det bidrar til å danne et bakteppe for å forstå ulike sider av pedagogikkfaget, fordi det kan se ut som de to tradisjonenes ulike utspring grunner i ulike vitenskapsteoretiske posisjoner. I det følgende vil jeg derfor gi en beskrivelse av tradisjonene, med utgangspunkt i Biestas framstilling (Biesta, 2013, s. 174-179). Videre vil jeg se disse tradisjonene i lys av Thomas Kuhns teori om paradigmer.

2.3.1 Tradisjoner med ulike interesser

Biesta skriver at det anglo-amerikanske utdanningsfeltet vokste fram som en følge av behovet for å utvikle lærerutdanningen som en profesjonsutdanning (2013, s. 174-175). Behovet for å utvikle læreplaner reiste spørsmål om lærerutdanningens akademiske status og identitet. Og spørsmål om ”the educational field” generelt fulgte denne diskusjonen. Professor i filosofi Richard S. Peters ved Institute of Education, University of London tok, i følge Biesta, til orde for en begrepsmessig klargjøring innenfor utdanningsstudier. Det la grunnlaget for regjeringens fastsettelse av lærerutdanningens struktur som innebar at historie, sosiologi, filosofi og psykologi ble etablert som grunnleggende disipliner i utdanningsfeltet (Biesta, 2013, s. 175). Biesta viser hvordan Paul H. Hirst senere på 60-tallet viderefører denne tenkningen i boken ”The Study of Education”. Han gjorde rede for en utdanningsteori som,

³ Jeg velger som Biesta å bruke begrepet Education-tradisjonen om den angloamerikanske, og Pädagogik-tradisjonen om den kontinentale. Pedagogikk brukes i en mer generell forståelse, slik jeg oppfatter at det brukes i norsk tradisjon, og kan slik sett være preget av begge posisjonene.

slik jeg forstår det, for det første fokuserte på regler for praksis. For det andre videreførte tenkningen om de fire basisvitenskapene som grunnlag for den rasjonelle utdanningsmessige vurderingen. Og for det tredje at konstellasjonen av rasjonelle prinsipper for utdanningspraksis er knyttet til disse vitenskapene. Utdanningsvitenskapen blir i Education-tradisjonen knyttet til de fire disiplinene, og ikke som en egen vitenskap. Slik dannet Hirst grunnlaget for at utdanning ikke kan være en autonom disiplin, men er avhengig av de opprinnelige basis-disiplinene – en forståelse som fremdeles finnes i Education-tradisjonen.

Opprinnelsen til den tyske konstruksjonen av pedagogikk, knytter Biesta til begrepet *Erziehung*, med henvisninger til Jürgen Oelkers (Biesta, 2013, s. 177). *Erziehung* kan oversettes med oppdragelse. Det er et verdiladet og normativt fenomen som definerer ønskelige formål og hensikter med oppdragelse. På 1800-tallet var denne forståelsen retningsgivende for studiet av pedagogikk (Biesta, 2013, s. 178). Pedagogikkens ambisjon var å komme fram til og begrunne pedagogiske spørsmål og allmenngyldige pedagogiske mål. Den tyske filosofen og idehistorikeren Wilhelm Dilthey initierte tanken om pedagogikk som *Geisteswissenschaft* eller åndsvitenskap, eller med Biestas forklaring - en hermeneutisk vitenskap (Biesta, 2013, s. 178). Pedagogikk forstås dermed et studie av sosiale og historiske fenomen. Den sosiohistoriske verden er en verden av mening og handling.

Til forskjell fra studier av naturlige fenomen der årsak-virkning står i sentrum, er den sosiohistoriske verden preget av at mennesker setter mål og planlegger handlinger for å nå målene. Pedagogikk er altså i denne forståelsen et sosiohistorisk fenomen, og knyttes til begrepet *Geisteswissenschaft*, en hermeneutisk vitenskap. Denne tradisjonen er utgangspunktet for et nytt hovedparadigme for det vitenskapelige studiet av pedagogikk, en disiplin av og for praksis. Forholdet mellom pedagogikk og praksis kan forstås hermeneutisk. "Det normative i "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" var nært forbundet med det som antakelig er et av de mest interessante aspektene ved faget, nemlig tanken om relativ autonomi for pedagogisk praksis og for "Pädagogik, som vitenskapen av og for pedagogikk" (Biesta, 2013, s. 178). Biesta framhever tanken om den relative autonomien som muliggjør fagets frigjøring fra tilknytningen til etikk og psykologi, med tanke på å "...etablere "Pädagogik" som en vitenskapelig disiplin ut fra sin egen berettigelse" (Biesta, 2013, s. 178-179). Oppgaven "Pädagogik" hadde var å "...beskytte det pedagogiske området - og ved dette barndommens område i sin alminnelighet – fra krav fra sosiale maktgrupper som kirken, staten eller

økonomien” (Biesta, 2013, s. 179). Pedagogikkens grunnlag er en interesse i barnets rett til en grad av selvbestemmelse, en interesse i autonomi og frigjøring.

2.3.2 Tradisjonene forstått som ulike paradigmer

Det jeg skisserte i forrige avsnitt, er to hovedtradisjoner innen det pedagogiske feltet. De omtales også som to ulike posisjoner som representerer ulike måter å vurdere pedagogikk som vitenskap på. Disse ser ikke ut til å snakke samme språk, verken bokstavelig eller billedlig. Bare denne delen av setningen ’pedagogikk som vitenskap’ er potensielt problematisk. Grunnen til det problematiske ligger i at Education-tradisjonen ikke anser pedagogikk som egen vitenskap, mens i Pädagogik-tradisjonen blir det forstått som en selvstendig vitenskap med sin egen begrunnelse. Jeg tenker at dette enkle eksemplet peker på at ulikheter mellom de to tradisjonene kan forstås i lys av paradigme-begrepet.

Hilde Bondevik og Inga Bostad skriver i ”Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori” om Thomas Kuhns teorier om paradigmer (2006, s. 281-288). Paradigmebegrepet beskriver en vitenskapelig posisjon, eller hva som skjer når forskning bidrar til at det oppstår nye grunnleggende forståelser som endrer hvordan vi ser på verden. Da dannes et nytt paradigme. Bondevik og Bostad skriver med henvisning til Kuhn at et paradigme består av ”...felles symboler og språk, metafysiske forestillinger, verdier og enighet om hva som utgjør eksemplarisk forskning.” (2006, s. 284). Det innebærer for det første at et paradigme setter rammer for hvordan vi forstår verden, altså en viten om væren, en ontologisk posisjon. For det andre danner det normer eller metoder for hvordan vi skaffer oss kunnskaper om verden, en metodologisk posisjon.

Når Biesta gjør sammenlikninger av Education-tradisjonen og Pädagogik-tradisjonen, trekker han fram noen tema som jeg vil se i lys av paradigmebegrepet. Det første han trekker fram er de historiske utviklingslinjene. Education-tradisjonen er blitt til i sammenheng med å utvikle lærerutdanningen, og fokuset er på undervisning. Til sammenlikning har Pädagogik-tradisjonen en interesse i ”Menschwerdung” det å bli menneske. Begrepene er ikke oversettbare, de dekker ikke hverandres meningsinnhold. Dette problemet er ikke bare språklig, for de er begreper om ulike realiteter (Biesta, 2013, s. 180). Kanskje er dette et uttrykk for at tradisjonene har ulike ontologiske posisjoner. Biesta peker på to hovedproblem som oppstår når han sammenlikner de to tradisjonene (2013, s. 180). Education-tradisjonen

mangler et eget sentrum fordi den er betinget av basisdisiplinene. Pädagogik-tradisjonen er til forskjell en autonom konstruksjon, med et eget forskningssentrum, nemlig det som handler om det å bli menneske, og myndiggjøring. Det andre problemet oppstår ved behovet for å identifisere forskningsobjektet. I Education-tradisjonen er undervisningen studieobjektet. Derfor trengs kriterier for å definere hva som teller som undervisning og dermed skal undersøkes og utvikles. Pädagogik som autonom disiplin gjør det mulig å stille pedagogiske spørsmål om pedagogiske prosesser og praksiser. Slike spørsmål gir ikke mening i Education-tradisjonen, der man må gå via basisdisiplinene for å undersøke og utvikle undervisningsfeltet.

2.3.3 Barnehagepedagogikken i et paradigme

Dilemmaet som trer fram når pedagogikk forstås som to ulike posisjoner eller tradisjoner er det ”mest presserende i dagens utdanningsorienterte pedagogiske virkelighet”, skrev Turmo, Sævi og Sæverot på lederplass i Norske pedagogisk tidsskrift for tre år siden (Turmo et al., 2013). Trolig har dilemmaet fortsatt aktualitet. Et av Biestas hovedanliggender er å vise at det engelske språkets potensielle hegemoni medfører både en språk- og begrepsharmoni, men også at hegemoniet knytter seg til den sosiale ordningen av feltet. (Biesta, 2013, s. 182). Internasjonaliseringen av utdanningsfeltet medfører kanskje dermed at det etableres en monokultur med fotfeste i Education-tradisjonen. Den norske, og nordiske, barnehagepedagogiske tradisjonen har sine røtter i den tyskspråklige Pädagogik-tradisjonen.

Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim viser i ”Kritisk og begeistret: barnehagelærerens fagpolitiske historie” hvordan det kan trekkes en linje fra barnehagepedagogikken tilbake til Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) og Friedrich Fröbel (1782-1852) (Greve, Jansen, & Solheim, 2014, s. 17-21). Fremstillingen som følger bygger på fremstillingen til Greve, Jansen og Solheim. Filosofen Rousseau innførte med sitt verk Emile et nytt syn på barndom og barnet som av naturen godt og at det ville utvikle seg i positiv retning hvis det ikke ble utsatt for skadelig påvirkning. Filosofen Pestalozzi var påvirket av det synet på barn som Rousseaus bok Emile representerte og var en markant representant for arbeidet med å bygge om en vitenskapelig pedagogikk. Fröbel var filosof og pedagog og ses på som grunnlegger av barnehagen og barnehagelærerutdanningen. Fröbel mente i motsetning til Pestalozzi at barnehagen skulle være en modell for god oppdragelse for foreldrene. Fröbel trakk leken inn som en sentral del

av barnehagepedagogikken, som sammen med læring og arbeid var det viktigste for barnet. Vektleggingen av naturens betydning for små barns liv er opprinnelsen til at han kalte dem barnehager. De skulle være enhetsbarnehager for alle, og barna skulle oppdras i frihet og demokrati.

Barnehagepedagogikken slik vi forstår den innenfor den tyskspråklige konstruksjonen, som vitenskap og som fag med sitt eget forskningsentrum, med en interesse i å beskytte barndommens område, og bidra til emansipasjon har stått sterkt i nordiske barnehagetradisjon. Pedagogikk har vært synlig som det mest omfattende faget i utdanningen, og dannet grunnlaget for forståelsen av barnehagens innhold og oppgaver. Den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen har på en måte satt faget på siden av kunnskapsområdene og med krav om at det innpasses i de ulike kunnskapsområdene i utdanningen, fører kanskje til at faget står i fare for å gjøres utydelig og fragmentert. Evalueringsrapport nr 2 fra Følgegruppe for BLU peker på noen paradokser som kan bidra til å synliggjøre denne bevegelsen som pedagogikkfaget er satt i. To av disse er formulert slik:

”Forskrifta og merknadane framhevar og forsterkar pedagogikk i utdanninga ←→
Fleire lærarutdannarar har erfart ei svekking av pedagogikk i utdanninga”

”Utdanninga skal ha heilskap, progresjon og samanheng ←→ Lærarutdannarar erfarer fragmentering”

Biesta antyder at ”*pädagogik* har en rekke ting som tradisjonen *educational studies* ikke kan tilby, som for eksempel en uavhengig tilgang til sitt interessefokus, og dessuten former for teori og teoretisering som er pedagogiske i stedet for filosofiske, psykologiske, sosiologiske eller historiske (...)” (Biesta, 2013, s. 182) Pedagogikkens interesse i barnets myndiggjøring og frihet og beskyttelse av barndommens område gir gode grunner for å drøfte denne mulige bevegelsen pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen er satt i.

2.4 Tre bevegelser som inviterer til drøfting.

Jeg har i dette kapittelet vist hvordan jeg mener det ser ut som at barnehagelærerutdanningen er i bevegelse. Jeg har ikke holdepunkter fra følgegruppens rapport som gir grunnlag for å uttale meg bastant om disse bevegelsene. De kan imidlertid kanskje anses som mulige tendenser. Jeg vil forsøke å sammenfatte hva det kan dreie seg om i tre spissformuleringer:

Tendens	Utfordring
1. Høyere utdanning i bevegelse fra faglige fellesskap til salgsvare	å realisere utdanningens etos
2. Danningsdimensjoner i bevegelse mellom struktur og innhold	å realisere utdanningens raison d'être
3. Pedagogikk i bevegelse mellom to tradisjoner	å realisere pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag i utdanningen

1. Barnehagelærerutdanningen er i bevegelse fordi dens nye struktur spesielt og nye styringsparadigmer i høyere utdanning generelt bringer inn en tenkning som potensielt bidrar til å endre utdanningsinstitusjonens tenkning om viten. Utdanningens etos med krav til viten og innsikt ser derfor ut til å bli vanskeligere å realisere når oppmerksomheten ledes bort fra en tenkning om kunnskap som distribuert i faglige fellesskap til kunnskap som salgsvare og tilhørende den enkelte student. Dette utfordrer meg til å se nærmere på hvordan pedagogikken kan bidra til å tematisere subjektiveringsmuligheter og deltakerperspektivet i utdanningen, og drøftes i kapittelet **Oppdragelse**.

2. Barnehagelærerutdanningens nye struktur og fokus på samfunnsrelevans framfor samfunnsansvar, tydeliggjør et behov for drøftinger av utdanningen grunnleggende anliggende. En utdanningsreform med fokus på fremdrift, gjennomstrømning og kompetanse eller læringsutbytte, ser ut til å kunne fortrenge rommet for fordyping, utdanning som sted for faglig fellesskap, og bevissthet om samfunnsansvar. Denne utfordringen peker på behovet for en drøfting av om utdanningen rommer barnehagelærerens danning til ansvar, en slik drøfting forsøker jeg å gjøre i kapittelet **Danning**

3. Internasjonaliseringen av utdanningsfeltet har satt pedagogikkfaget i bevegelse. Det er en tendens til at pedagogikkfaget i mindre grad framstår som et bærende vitenskapsfag i utdanningen, til fordel for en tydeligere profesjonsinnretning. Pedagogikkfagets plassering ved siden av kunnskapsområdene, men samtidig med en intensjon om å være et sentralt og sammenbindende fag i alle områdene ser ut til å kunne gi faget en instrumentell funksjon i utdanningen. Denne utfordringen peker på behovet for å drøfte forholdet mellom pedagogikk og kunnskapsområdenes øvrige fag, og det vil jeg gjøre i kapittelet **Utdanning**

Det er bare tre år siden ny rammeplanen for utdanningen ble implementert, det betyr kanskje at utdanningen fremdeles er i støpeskjeen der både ny struktur for organisering, og de nye kunnskapsområdene skal finne sin form. For å møte disse bevegelsene som utdanningen er

satt i, vil jeg drøfte de utfordringene som jeg mener aktualiseres av tendensene. I de neste tre kapitlene vil drøftingen dreie seg om å utforske muligheter for hvordan pedagogikk kan være et fag som danner grunnlag for og appellerer til studentens danning. Løvlie skriver at pedagogiske spørsmål som ikke har entydige svar trenger overveielser av filosofisk art. Dannning kan heller ikke gi ferdige løsninger på utdanningens problemer, men kan bidra med vesentlige perspektiver (Løvlie, 2009, s. 33). Ambisjonen min er, med dette i tankene, å gå utfordringene i møte.

3. Oppdragelse – individet i fellesskapet

Dette kapitlet har sitt utgangspunkt i oppdragelse som pedagogisk dimensjon. Målet er å drøfte det pedagogiske paradoks, et grunnleggende pedagogisk tema som aktualiseres i oppdragelsen. Ut fra dette temaet springer behovet for pedagogiske og filosofiske drøftinger av barnets utsatte subjektposisjon i en asymmetrisk relasjon. Denne drøftingen klargjør noen pedagogiske begrep som appellerer til barnehagelærerstudentens danning. Deretter følger en redegjørelse av betydningen deltakerposisjonen kan ha for studentens subjektiveringsmulighet i utdanningen, og hvordan dette bidrar til forståelser av barnehagelærerstudentens subjektive danning. Jeg vil analysere barnehagelærerstudentens danningsmulighet i lys av disse begrepene, og avslutningsvis drøfte betydningen av studentens møte med pedagogisk kunnskap distribuert i et faglig fellesskap til beste for fellesskapet.

3.1 Et pedagogisk paradoks

Her vil jeg, med referanser til Immanuel Kant og Lars Løvlie kort gjøre rede for det pedagogiske paradoks som et grunnleggende pedagogisk problem, med behov for drøftelser av pedagogisk og filosofisk art.

”Pedagogikken må ta utgangspunkt i det faktum at oppdragelsen begynner i forholdet mellom voksne og barn, et forhold som kan beskrives i motsetningen mellom autoritet og frihet”

skriver Lars Løvlie i essayet ”Dannelse og profesjon” (Løvlie, 2009, s. 33). Det er skrevet inn i et avsnitt der han adresserer spørsmålet ”Hvorfor pedagogikk?”. Pedagogisk praksis, med oppdragelse som en av dens grunnleggende dimensjoner, favner en rekke spørsmål som ikke kan besvares empirisk. Løvlie hevder at de behøver overveielser av filosofisk art.

Oppdragelse kan knyttes til et av kjernetemaene i den pedagogiske oppgaven, å gjøre barna

like oss voksne i kunnskaper, holdninger og verdier (Løvlie, 2009, s. 33). Oppdragelsen begynner i forholdet mellom voksne og barn, et motsetningsfylt forhold som har asymmetri som en grunnleggende forutsetning. Asymmetrien står i motsetning til oppgaven: å gjøre barnet lik den voksne. Dette er en grunnleggende motsetning som behøver en drøfting.

Motsetningen kan konkretiseres ved hjelp av formuleringen ”Det pedagogiske paradoks” som Løvlie skriver om, med referanser til Immanuel Kant (Løvlie, 2009, s. 33). Paradoksets kjerne dreier om pedagogikkens grunnleggende mål, emansipasjon eller barnets frigjøring. Når den voksnes mål er å oppdra barn til selvbestemmelse og frihet, er det i seg selv et paradoks fordi det forutsetter på den ene siden den voksnes befaling til barnet om, på den andre siden, å selvstendiggjøre seg. Løvlie setter det pedagogiske paradoks på en kortformel. ”Vær selvstendig!”, en befaling som oppfordrer barnet til å handle på egne premisser er motsetningsfylt og paradoksalt. Psykologisk sett kan problemstillingen se ut til å sette ord på en kamp mellom to viljer, og som et pedagogisk grunntema peker den på det konfliktfylte i at pedagogen ikke kan tvinge barnet til selvstendighet når selvstendigheten innebærer barnets frihet til å bestemme sin egen identitet og moralske karakter (Løvlie, 2009, s. 33).

Løvlie hevder at Kant plasserer det pedagogiske paradoks midt i oppdragelsen, og ser dette som et nøkkelement i Kants pedagogiske tenkning. Spørsmålet Kant stiller ”Hur kultiverar jag friheten trots tvånget?” (Kant, 2008(1803), s. 20) peker videre mot en kjernetematikk i professor i pedagogikk Solveig Østrem's forskning. Hun er, slik jeg leser hennes tekster, opptatt av barnets utsatte subjektposisjon. Den asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn utgjør en motsetning til anerkjennelsens grunnleggende prinsipp om likeverdighet. Denne motsetningen er et grunnleggende premiss for all pedagogisk praksis. Slik jeg ser det, tangerer denne motsetningen ”det pedagogiske paradoks”. Den retter seg mot spørsmål knyttet til hvordan vi forstår barnets posisjon, barns perspektiv, motsetninger mellom voksnes og barns opplevelser, som grunnlag for en pedagogisk praksis som legger til rette for barnets emansipasjon og ivaretar solidariteten til den svake part. Jeg vil derfor i det videre gå til Østrem's tenkning for å drøfte barnets utsatte subjektposisjon.

3.1.1 Oppdragelsens rom for barns subjektstatus

Jeg vil nå gjøre rede for en forståelse av den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. I innledningskapittelet til boken ”Barnet som subjekt” skriver Solveig Østrem at det er

”(...) vanskelig å se bort fra at små barn er i en utsatt posisjon. Fordi det er en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksne, vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barns mulighet for medvirkning og deltakelse vil alltid være avhengig av hvilket rom vi som voksne og som samfunn gir dem for å delta” (Østrem, 2012, s. 12)

I denne boken, som bygger på og utdyper Østrems PhD-avhandling, er asymmetri et gjennomgående tema. Det aktualiseres gjennom at hun bygger opp en tenkning om dilemmaer knyttet til hvordan barns perspektiv kan tilkjennes gyldighet, til gjensidighet mellom voksne og barn, og med barns grunnlovfestede rett til medvirkning som et grunnleggende premiss (Østrem, 2012, s. 13). Østrem hevder at det grunnleggende premisset, at relasjonen mellom voksne og barn er asymmetrisk og bærer i seg muligheten for at barns perspektiver overses og at barn krenkes. Denne konfliktualiteten er ikke mulig å finne enkle, klare løsninger på. Derfor er det nødvendig å drøfte ulike sider ved den, slik at man ”kommer rundt” problemet. Asymmetri må ikke forstås normativt, eller som et nødvendig premiss for oppdragelse, for da blir tanken om gjensidighet umulig. ”Å forstå asymmetri som nødvendig eller hensiktsmessig, innebærer også en tilsløring av de problematiske sidene ved makt og manglende jevnbyrdighet i gjensidige relasjoner” (Østrem, 2012, s. 47). Østrem argumenterer for at anerkjennelsens konfliktualitet, med risikoen for krenkelse av subjektet, må forstås i deskriptiv forstand, og erkjennes som noe som ligger til grunn. Det er behov for en stadig bevisstgjøring av mulige utfordringer knyttet til hvordan voksne og samfunnet tilskriver barnet subjektstatus.

Østrem knytter anerkjennelse til en etisk og filosofisk diskusjon, ikke pedagogisk eller psykologisk. Hun bidrar med en etisk begrunnelse for anerkjennelse av barnet som subjekt, ikke pedagogisk – med tanke på at barna skal lære mer, eller psykologisk – for å øke barns selvfølelse (Østrem, 2012, s. 40). Hun knytter begrunnelsen til grunnleggende verdier ved å være menneske. Jeg kan forstå denne distinksjonen, men med tanke på den tyskspråklige pedagogikktradisjonen jeg har gjort rede for i avsnittet om pedagogikk i bevegelse mellom to posisjoner, forstår jeg pedagogikkens oppgave som å beskytte barndommens område, og pedagogikkens grunnlag som en interesse i barnets rett til en grad av selvbestemmelse, en interesse i autonomi og frigjøring. Dersom pedagogikkbegrepet er forstått innenfor denne tradisjonen, mener jeg det kan være et holdepunkt for å si at den etiske begrunnelsen også kan forstås som en pedagogisk begrunnelse. Når jeg i det videre vil drøfte hvordan det er mulig å ”komme rundt” den asymmetriske relasjonen, er det med utgangspunkt i filosofisk og etisk

tenkning. Jeg legger til grunn at pedagogiske problemer behøver overveielser av filosofisk art. Det gjør at den videre redegjørelsen også kan forstås som pedagogisk.

3.1.2 Barnet i et språklig og relasjonelt flettverk

Jeg har forsøkt å vise at det går en linje fra det pedagogiske paradokset, og til en deskriptiv forståelse av den asymmetriske voksen-barn-relasjonen. Østrem's arbeid med å etablere en forståelse av barnet som subjekt, oppfatter jeg som hennes forslag til en mulig vei rundt denne konfliktualiteten. Jeg mener å se to hovedlinjer i Østrem's tenkning, og vil i det følgende gjøre rede for disse. Den ene følger den kanadiske moralfilosofien Charles Taylors teori om det autentiske selvet, og den andre følger den tyrkisk-amerikanske filosofien Seyla Benhabibs begrep det situerte selvet. Benhabibs tenkning kan både leses som en kritikk og videreføring av Taylors tenkning. I følge Østrem bygger Taylor på både Kants og Hegels ideer om anerkjennelse. Et autentisk selv inngår alltid i en intersubjektiv sammenheng, og er aldri uavhengig av konteksten eller av andre. Man kan ikke være et selv på egen hånd. Selvet virkeliggjøres relasjonelt i dialog med andre, ved at man inngår i samspråksvever. Østrem skriver med henvisning til Petter Nafstads innledning i den norske utgaven av Taylors Autentisitetens etikk at subjektet blir til innenfor et flettverk av samtalepartnere, oversatt til norsk som "samspråksvever" (Østrem, 2012, s. 25). "Å oppdage sin egen identitet betyr i følge Taylor ikke at man utvikler den isolert, men at man virkeliggjør den i dialog med andre" (Østrem, 2012, s. 25). Å være et autentisk subjekt innebærer både selvrespekt og at man møter den andre med en bevisstheten om den andres selvrespekt, slik ivaretas både egen og andres integritet.

Østrem trekker, med henvisning til Taylor, grensen for det autentiske selvets frihet. Selvets frihet stopper der grensen for den andres frihet begynner eller trues. Denne tanken kan finne gjenklang hos Kant som sier at "barnet måste alltid känna sin frihet, men på et sådant sett att det inte hindrar andras frihet" (Kant, 2008(1803), s. 32). Slik trekker både Kant og Taylor en grense for selvets frihet der den enes frihet hindrer den andres. Østrem peker allikevel på at den kantianske forestillingen om det uavhengige og autonome mennesket, står i kontrast til forståelsen av mennesket som både relasjonelt og ansvarlig (Østrem, 2012, s. 19).

Begrunnelsen for det finner vi igjen i hennes tenkning om det autentiske selvet, som innebærer at mennesket alltid er relasjonelt og befinner seg i en kontekst og dermed ikke løsrevet og uavhengig. Østrem trekker også grensen mot modernismens forståelse av

menneskets identitet som stabilt og kontekstuavhengig (Østrem, 2012, s. 27).

Postmodernismens verdirelativisme og fokus på selvrealisering tar ikke høyde for at valg man tar i sin egen interesse alltid berører andre mennesker. Det løsriver individene fra samspråksvevene og favoriserer den som har definisjonsmakten.

Mennesket kan i denne forståelsen få status som uavhengig og uten ansvar for den andre. I slike forståelser vil mennesker i underordnede posisjoner kunne bli de skadelidende, og deres ukrenkelighet settes på spill, skriver Østrem (Østrem, 2012, s. 28). Denne tenkningen bidrar med begrepsforståelser knyttet til det autentiske selvet som virkeliggjøres i relasjon til andre, står i gjensidig ansvarsforhold og der den enkeltes frihet begrenses av den andres. Det dreier seg både om barnehagelærerens forståelse av sine egne grenser i møte med barnets, og hvordan man forstår barn som deltakere i barnefellesskapet. Jeg mener disse forståelsene gir mening i den pedagogiske diskursen, fordi de er forbundet med konfliktualiteten knyttet til asymmetri.

3.1.3 Barnet i samspråksvevene – situert i barnehagen

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for betydningen av at selvet er situert og får delta i diskusjonen om hvilke verdier og holdninger som tilskrives gyldighet i en relasjonell kontekst. Tenkningen om det situerte selvet hører hjemme i Sheyla Benhabibs kommunikative etikk. I følge Østrem innebærer Benhabibs behandling av Taylors tenkning både kritikk og videreutvikling. Benhabib er kritisk til Taylors kulturoptimisme, en aksepterende holdning til maktstrukturer og det bestående, men videreutvikler hans forståelse av at ”å bli et selv handler om å innføre seg i samspråksvever” (Østrem, 2012, s. 28). Uttrykket det situerte selvet innebærer at det å være et individuelt og autentisk subjekt innebærer både evne til refleksjon og selvrefleksjon og samtidig inngå i intersubjektive sammenhenger. Østrem viser hvordan Benhabib fører tanken om det situerte videre, når hun også argumenterer for at det som gir etikken gyldighet også er situert. Det vil si at moralske normer og verdier blir til i en historisk og relasjonell prosess (Østrem, 2012, s. 31). En mulig forståelse av det er at selvet som situert i samspråksvevene har innvirkning på hvilke moralske normer og verdier som gis gyldighet, fordi situerheten innebærer deltakelse i medskapning av disse. Et annet sentralt element for forståelsen av Benhabibs kommunikative etikk er i følge Østrem at Benhabib utfordrer skillet mellom offentlig og privat (Østrem, 2012, s. 32).

Barn har gjennom tidene blitt, og blir det kanskje fremdeles, usynliggjort på den offentlige arenaen ved at de assosieres inn i familien, eller privatsfæren som familien inngår i. Spørsmål om hvilke normer og verdier som skal gjøres gjeldende i et samfunn drøftes i den offentlige sfæren. Når barns deltakelse isoleres til den private, innebærer det at barn er utestengt fra denne diskusjonen. Dersom barns perspektiv skal ivaretas og gis legitimitet og status som gyldige i samfunnet, er det avgjørende om de får anledning til å være med i samtalen i det offentlige rommet. Med tanke på at det er i dialogen, i samspråksvevene, subjektet har anledning til å delta som seg selv, må grensene mellom offentlig og privat brytes ned. En annen mulighet ligger kanskje, som Østrem foreslår i barnehagen som utdanningsinstitusjon (Østrem, 2012, s. 32). Barnehagen er en offentlig arena der barn deltar som seg selv, uten å assosieres med i den private sfæren som et medlem i familien.

Jeg tenker at dette poenget kanskje kan utfordre synet på hva barnehage er. Barnehageloven §1 markerer at barnehagens arbeid skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, så den er i aller høyeste grad knyttet til den private sfæren. Men som pedagogisk institusjon der barnet lever sitt hverdagsliv på egen hånd og gis mulighet for å inngå i relasjoner og sammenhenger som seg selv, kan barnehagen være barnets offentlige arena. En tenkning som den jeg har gjort rede for her, om barnehagen som offentlig utdanningsinstitusjon som ivaretar barnet som et autentisk, situert selv, med mulighet for deltakelse, er nært forbundet et av pedagogikkens premisser, at oppdragelsen begynner i det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn. Der barnet får delta i den offentlige dialogen, gis barnet mulighet for å ta del i et flettverk av samtalepartnere og utvikles som autentiske subjekt, her finnes også muligheten for å forhandle verdier og holdninger som fellesskapet kan legge til grunn. Men i denne forhandlingen kan den voksne aldri fraskrive seg ansvaret for å formidle de verdier og holdninger som barnehagen er gitt å bygge på gjennom barnehagens formål (Barnehageloven, 2005, §1). En kontinuerlig bevisstgjøring av at forholdet mellom voksne og barn alltid er asymmetrisk og at dette premisset innebærer en fare for at barns perspektiver ikke gis rom eller tatt hensyn til er nødvendig.

3.2 Barnehagelærerstudenten – deltaker eller tilskuer?

Følgende avsnitt er tenkt som en bro som binder sammen tenkningen om det autonome situerte selvet og studentens subjektive danning. Den kan ses på som en tilleggdimensjon som forsterker tenkningen om subjektivitet i de foregående avsnittene, og kaster lys på

studentens danning som deltakende subjekt. Overskriften henspiller på tittelen til filosofen Hans Skjervheims essay ”Deltakar og tilskodar” første gang trykt i 1957 i Sosiologisk institutts stensilsérie, ved Universitetet i Oslo. Skjervheim skrev en rekke tekster som kan leses som kritiske innlegg mot positivismen i tiårene etter andre verdenskrig. I ”Deltakar og tilskodar” tar Skjervheim utgangspunkt i menneskets språklige samhandling, og viser en indre sammenheng mellom faktualisering, objektivisering, fremmedgjøring, depersonalisering og eliminering av det etiske (Skjervheim, 2002). I denne oppgaven er det ikke relevant å gjøre rede for denne indre sammenhengen i sin helhet, men derimot å peke på noen elementer som kan ha betydning for hvordan vi forstår deltakerposisjonen og tilskuerposisjonen og hvilken betydning det kan ha i en tenkning om dannelsesmulighetene i barnehagelærerutdanningen. I starten av essayet fastslår Skjervheim at ”Språket gjer at vi har ei sams verd” (Skjervheim, 2002, s. 33). Hvordan jeg’et (ego) forholder seg til det den andre (alter) utsier i samtalen er grunnleggende snakk om ulike holdninger til hva jeg kan vite om den andre, og på hvilken måte jeg engasjerer meg i den andres saksforhold.

Skjervheim hevder at den mellommenneskelige situasjonen prinsipielt ikke er entydig men tvetydig, fordi det er snakk om å ha flere holdninger på samme tid (Skjervheim, 2002, s. 20). Når den andre sier noe i en samtale, kan jeg engasjere meg i den andres problem, i innholdet i det den andre sier. Da har vi det Skjervheim kaller en treledda relasjon, mellom den andre, meg og saksforholdet. Den andre måten å forholde seg til det den andre sier, er å ikke la meg engasjere i den andres problem, men å konstatere det faktum at den andre referer til et saksforhold. Jeg er i relasjon til mitt saksforhold, det faktum at den andre sier noe, mens den andre er i relasjon til sitt eget saksforhold. Resultatet er to toledda relasjoner, der det ene saksforholdet ligger inni det andre.

”Vi har løyst ego-alter relasjonen opp i to komponentar, først der ego og alter (...) er saman om noko tridje, vi har eit sams problem, ego og alter er medsubjekt i høve til det sams sakstilhøvet. I det andre tilfellet er alter og det alter gjer, eit faktum i ego si verd. Ein deler ikkje same sakstilhøvet lenger. Ein lever i kvar si verd, der alter er eit faktum for ego i ego si verd” (Skjervheim, 2002, s. 21).

Disse to holdningene er fundamentalt ulike. I den siste situasjonen er det to toledda relasjoner. Alter utgjør ego sitt saksforhold. Den andre parten blir her et objekt for den første. De deler ikke samme saksforhold og dermed ikke samme verden. I den treledda relasjonen er ego og alter to subjekt som deler samme verden. I det at de begge retter oppmerksomheten mot et felles saksforhold muliggjøres en subjekt-subjekt-relasjon. Dersom jeg ser dette i

sammenheng med Taylors tenkning om det autonome subjektet som interrelasjonelt og deltaker i samspråksvever, er det interessant å tenke på at det er i de ulike samspråksvevene menneskets identitet blir til. Derfor gir det også mening å tenke seg at dette er en grunnleggende holdning som trolig må være til stede dersom studenten skal utvikle en faglig identitet. Gjennom subjektiv deltakelse i møte med andre studenter og lærere som også deltar som autonome subjekter, har utdanningen mulighet for å legge til rette for deltakelse i ulike samspråksvever. De ulike undervisningsformene og arbeidsmåtene, møter med teori og praksis kan utgjøre utdanningens ulike samspråksvever. Studenter og lærere deltar i en felles verden og deler engasjement for felles saksforhold.

I ”Deltakar og tilskodar” skiller Skjervheim mellom å delta og konstatere (Skjervheim, 2002, s. 21). Å delta er å la seg engasjere, mens å konstatere er å objektivere. Den konstaterende holdninga, knytter Skjervheim til positivismen der vitenskapssynet går ut på at samfunnet er styrt av naturlover, og slik sett er determinert. Menneskelige problem blir skjøvet over i de positive vitenskapene der filosofien holdes på avstand (Skjervheim, 2002, s. 28). Dette vitenskapssynet henger sammen med at man ikke deltar. Ved å behandle det den andre sier som et faktum, objektiviserer man omverdenen. Slik stiller man seg utenfor, og samfunnet framtrer som noe fremmed, og man gjør også seg selv til en fremmed. Når man lar seg engasjere inntar man en deltakerposisjon, og blir selv med på å avgjøre hendelsene, å determinere. Da er ikke verden predeterminert. ”Engasjement er ein grunnstruktur i det menneskelege tilværet, det høyrer til det Heidegger kallar mennesket si *Geworfenheit* (”kastethet”) (Skjervheim, 2002, s. 28). Mennesket er kastet inn i tilværelsen og kan velge hva vi engasjeres i, men først må man velge å ta valget. Jeg mener det gir mening å knytte denne framstillingen til det Benahbib skriver om det situerte selvet. Når deltakeren er med å determinere hendelsene, ser jeg en sammenheng med hennes forståelse av at etikkens begrunnelse er situert. Den blir til historisk og relasjonelt. Til forskjell fra det positivistiske synet som innebærer at menneskelige problemene kan løses ved hjelp av forhåndsbestemte naturlover, og løsrevet fra den historiske konteksten eller relasjonene, er det autentiske subjektet situert og kan som interrelasjonell deltaker bidra til å forme og fortolke verdier og handlinger.

Skjervheim siterer Hegel som jeg forstår sier noe om at premisset for friheten til å velge ligger i bevisstheten om at man har frihet til å velge: ”Die Orientalen wissen er noch nicht, dass der Geist oder der Mensch als solcher an sich frei ist; weil sie es nicht wissen, sind sie es nicht

(...) In den Griechen ist erst das Bewusstsein der Freiheit aufgegangen, und darum sind frei gewesen (...) (Skjervheim, 2002, s. 29). Jeg forstår det som at de Orientalske ikke vet at ånd eller menneske som sådan i seg selv er fritt. Fordi de ikke vet det, er de det heller ikke. Hos grekerne har bevisstheten først oversteget friheten, og gjennom det har de blitt frie. Skjervheim skriver avsluttende, med henvisning til Kierkegaard at mennesket ikke er en absolutt tilskuer, med mulighet for ikke å ta valg, Mennesket *er* i tiden, og menneskets væren er en serie av valg. Ved å stille seg konstatende på utsiden elimineres alle enten-eller. ”Nettopp difor er det subjektet si oppgave ”at blive subjektiv”, sjølv å ta valet, sjølv å velja eigentleg” (Skjervheim, 2002, s. 29).

3.2.1 Barnehagelærerens subjektive danning

Oppgavens problemstilling peker på en ambisjon om utforske pedagogiske begreper som kan kaste lys på dannelsedimensjonen ved barnehagelærerutdanningen. Målet er at disse drøftingene kan gi mening i arbeidet med pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende dannelsesfag i barnehagelærerutdanningen. Nå vil jeg forsøke å analysere hvordan begrepene i det foregående kan gjøres relevante for danningen. Jeg vil gå til Bernt Andreas Hennums begrep om subjektiv danning, Skjervheims deltaker/tilskuer-diskusjon og sammenhenger mellom det pedagogiske paradokset og behovet for takt, eller praktisk klokskap. Den indre vekst og utvikling er det som kjennetegner *subjektiv dannelse*, skriver høgskolelektor i pedagogikk, Bernt Andreas Hennem, i ”Dannelsens trefoldighet” (Hennem, 2013). Hennem trekker inn den tyske filosofen og pedagogen Otto Friederich Bollnow fordi hans tenkning om kontinuerlig og diskontinuerlig pedagogikk kan bidra til å illustrere hva som ligger i begrepet subjektiv danning (Hennem, 2013, s. 242).

Det er begrepet diskontinuerlig pedagogikk som er relevant her, og kan ses i sammenheng med den subjektive danningen der subjektet møter et meningsbærende objekt som overbeviser subjektet på en slik måte at subjektet velger å forholde seg til det, mennesket må reorientere seg. Bollnow omtaler dette som et møte. Møtet er mer enn akkomodasjon, Bollnow beskriver det som noe opprivende, dystert eller truende. Subjektet konfronteres med egen virkelighet. Det er snakk om noe mer dyptgripende enn en akkomodasjon, eller tilpasning, etter en fremmedgjørelse. Bollnow setter møtet i sammenheng med subjektets eksistens, verden står på spill og mennesket må gjøre sine valg på nytt.

I framstillingen av kategorien *subjektiv dannelse*, trekker Hennem også fram professor i pedagogikk Kjetil Steinsholts tenkning om subjektiv danning som tar utgangspunkt i Gadammers filosofi (Hennem, 2013, s. 243). Den innebærer at leken er å forstå som en erfaring. For å delta må man oppgi noe av seg selv, og godta lekens regler, samtidig må subjektet delta med ambisjoner, anstrengelse og engasjement. Subjektet setter seg selv på spill med en åpenhet, leker leken og blir lekt av leken. Leken blir selv et subjekt. Men Steinsholt mener at man på samme tid er deltaker i og tilskuer til erfaringen, eller leken. Dette mener jeg henger sammen med tanken om at danning forutsetter en bevissthet om at vi dannes. ”Det at subjektiv dannelse krever av subjektet ambisjoner, anstrengelser og engasjement, gjør at dannelse ikke kan skje uten selvvirksomhet og dialog” skriver Hennem (Hennem, 2013, s. 243). Det kan være en dialog med et faglig innhold, eller et meningsbærende objekt eller med andre subjekt. Dannelsen skjer altså i dialog med noe, dette noe må være meningsbærende og ”(...) egnet til å bringe subjektet inn i en tilstand av fremmedgjørelse” (Hennem, 2013, s. 244) slik at subjektet ser seg selv utenfra og reorienterer seg, og tar et valg som berører sin virkelighet.

Dersom jeg følger Hennums resonnement inn barnehagelærerutdanningen, vil studentens subjektive dannelsesmulighet bero på om hun/han møter litteratur, deltar i samtaler, erfarer praksis og drøfter medstudenters erfaringer med praksis, og at disse møtene er egnet til å tilføre noe nytt, meningsbærende, som bringer henne inn i en tilstand av fremmedgjørelse. Hennem poengterer med henvisning til Bollnow at den diskontinuerlige pedagogikken, som setter verden på spill, ikke kan planlegges med sikkerhet om at målene nås. Det kan bare legges til rette for. Barnehagelærerutdannerne kan ”utsette” studentene for litteratur som hører hjemme i ulike vitenskapelige paradigmer, forskning som peker på at pedagogisk praksis kan forstås på mangfoldige måter for å skape friksjon eller motstand som krever at studenten stopper opp og orienterer seg på nytt. Studenten kan utfordres til å gjøre egne vurderinger og valg i sine drøftinger.

Den enkelte høgskole eller lærer i utdanningen kan imidlertid ikke styre hvilke valg studenten tar eller hvordan studenten avgjør hvem hun/han vil være som barnehagelærer, men bærer ansvaret for formidlingen og fortolkning av barnehagens verdigrunnlag, barnehagepedagogikkens epistemologi i tråd med barnehagens samfunnsmandat. Utdanningens mulighet kan kanskje ligge i vekslingen mellom studentenes deltakelse i faglig reflekterende fellesskap og i praksisfeltet preget av handlingstvang. Når studenten erfarer

situasjoner som må løses uten at det er tid til refleksjon og vurdering der og da, er muligheten for fremmedgjørelse og reorientering dersom den gripes. Dette utgjør elementer i utdanningen som inviterer til å adressere temaet takt.

Løvlie knytter det pedagogiske paradokset til behovet for takt, eller dømmekraft, og antyder at takt kan være blant de kompetanser lærere benytter mest i det daglige arbeidet (Løvlie, 2009, s. 34). Det pedagogiske paradokset er egnet til å tematisere takt. For det første bærer paradokset i seg en umiddelbar oppfordring til ettertanke og handling. For det andre besvarer ikke paradokset noen spørsmål, men inviterer til å finne løsninger. For det tredje: ”Av paradokset følger det ingen regler. Men paradokset har likevel konsekvenser. Om vi dveler ved og reflekterer over disse, er vi et skritt tettere på dannelsen” (Løvlie, 2009, s. 38).

Jeg har nå forsøkt å vise hvordan et pedagogisk grunnproblem kan ha en appell til studentens danning. Drøftingene og den kunnskapen som drøftingen baserer seg på, representerer samtidig det materialet pedagogikkfaget bringer inn i utdanningen. Studentens møte med pedagogikkens begreper og kunnskapsgrunnlag, mener jeg har to (minst) funksjoner for barnehagelærerstudentens danning. Både som møte det nye som bringer studenten ut i fremmedgjørelse med en appell om reorientering, og som pedagogisk drøfting som øver det faglige skjønnet.

3.2.2 Kritisk individualisme og fellesskap i utdanningen

Jeg vil avrunde dette kapittelet med en drøfting av hvordan det foregående kan gi mening i arbeidet med pedagogikk som sammenbindende dannelsesfag. I avsnittet ”Fra utdanning som fagfellesskap til utdanning som salgsvare”, i *kapittel 2*, redegjorde jeg for at Bologna-prosessen har bidratt til en bevegelse i tenkning om høyere utdanning. Fokuset er flyttet fra å være styrt av innhold og omfang, til læringsutbytte og gjennomføring (Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2007, s. 11). Endringer i fokus er nært forbundet med endringer i struktur, og har i følge Rothuizen medført et nytt styringsparadigme i høyere utdanning (Rothuizen, 2015, s. 42). I teksten ”Individualitet, fellesskap og dannelsens mangfoldighet” mener jeg å finne en forståelse av at endringene i høyere utdanning kan knyttes til ulike måter å forstå individualitet på (Løvlie, 2004).

Løvlie skriver om endring i forståelser fra ekspressiv individualisme til ny-individualisme. Ekspressiv individualisme, plasserer Løvlie i det han kaller en lang og sammenhengende pedagogisk historie. Han beskriver den ekspressive lærer med ”idealet om den skabende individualitet i ens egen og i andres person”, til forskjell fra den produktive lærer som ”styrer og kontrollerer som iværksetter det pædagogiske forløb” (Løvlie, 2004, s. 322). Den produktive lærer kan knyttes til tenkning om ny-individualismen der idealet er den aktive, selvbevisste og pågående aktør med fokus på egne fordeler og rettigheter. Løvlie mener at disse to formene for individualisme sammenstilles i Rammeplanen der målene fordi den ekspressive individualismen kan knyttes til indre holdninger, kunnskap og ferdigheter, mens kompetansebegrepet innebærer ferdigheter og utøvelse som kan knyttes til *teckne*, eller teknikk, og ny-individualismen (Løvlie, 2004, s. 322).

Kanskje er det slik at vi kan trekke linjer fra disse to ulike forståelsene av individualisme til Pedagogikk-tradisjonen og Education-tradisjonen. I innledningskapitlets avsnitt om de to tradisjonene sett i lys av Thomas Kuhns paradigmebeskrivelse, kan disse to forståelsene plasseres i ulike vitenskapelige paradigmer. Altså to ulike sett av symboler og språk, metafysiske forestillinger, verdier og enighet om hva som utgjør eksemplarisk forskning som Bondevik og Bostad skriver om i ”Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori” (Bondevik & Bostad, 2006, s. 284). Slik jeg forstår Løvlie, går den grunnleggende forskjellen langs en diskusjon om forholdet mellom subjektet og verden. Løvlie trekker linjen tilbake til John Locke som på 1600-tallet forfektet et todelt syn på verden, skillet går mellom subjekt og objekt, tanke og ting (Løvlie, 2004, s. 321). Kunnskap læres og lagres for så å anvendes i instrumentelle sammenhenger. I denne sammenhengen kan oppdragelse forstås som internalisering og læring som innlæring.

Løvlie viser så hvordan John Dewey for mer enn hundre år siden mente at pedagogikken klarte seg best uten en todeling (Løvlie, 2004, s. 321). Dewey hevdet at subjektet, eller bevisstheten, og verden stod i et gjensidig forhold til hverandre, en tenkning jeg mener kan knyttes til det autentiske situerte selvet, subjektiv danning og synet på mennesket som deltaker som ikke kan stille seg på sidelinjen som en tilskuer. Problemet med ny-individualismen, er i følge Løvlie at den trekker med seg Lockes kunnskapsteoretiske tenkning, er økonomisk basert og klarer seg uten moralfilosofi. Når Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen bærer i seg denne dobbeltheten med mål om utvikle studentens holdninger, kunnskaper og dømmekraft på den ene siden og bygge opp studentens

kompetanse knyttet til ferdigheter og utøvelse og bærer den med seg to holdninger som kunnskapsteoretisk ikke lar seg forene.

Løvlie foreslår en kritisk individualisme, og beskriver den kompetente lærer som en som forener holdninger og handlinger i sin egen person. Kritisk individualisme er "(...)en individualisme, som udspringer af individets forhold til de andre snarere end af dets forhold til sig selv. Den er ikke egocentrisk, præsterende og konkurrerende (...)" (Løvlie, 2004, s. 323). Den er beslektet med den ekspressive individualismen og knytter dermed bånd mellom tradisjon og fornyelse. Danning er i følge Løvlie et kritisk begrep fordi det inneholder et krav om analyse, vurdering og argumentasjon i det offentlige (Løvlie, 2004, s. 316). Den liberale postmodernistiske individualismen er uttrykk for den verden som studenten lever i.

Kanskje har Løvlie den kritiske individualismen i tankene når han sier at "den (postmodernistiske individualismen) er med og gir (lærerutdanningen) materialet til en almen analyse av kultur og samfunn – til diskusjoner om godt og ondt, riktig og galt, rettferdig og urettferdig" (Løvlie, 2004, s. 320, min oversettelse og parentes). Kanskje ligger det et dannelsespotensiale i dette møtet mellom samtidens tendens og utdanningens mulighet for å romme pedagogiske og filosofiske overveielser. Slik jeg forstår Løvlies analyse av lærerutdanningen i møte med nye styringsparadigmer, resultatorientering og individfokus, oppfordrer han utdanningen til å fremme en kritisk individualisme, som spinger ut fra individets forhold til andre. Dette mener jeg har forbindelser til Taylors tenkning om det relasjonelle autentiske subjektet, til Benhabibs tenkning om det situerte selvet og til Skjervheims tenkning om deltakerposisjon som muliggjør subjektivering. Jeg mener det går en tråd mellom disse som tematiserer andreorientering. Utdanningens *raison d'être* er å utdanne barnehagelærere som ansvarlige forvaltere av kunnskap, profesjonens etikk og samfunnets mandat til beste for barnet, den andre (Hennum & Østrem, 2016). Derfor mener jeg at tematikken jeg har utledet med utgangspunkt i det pedagogiske paradoks viser hvordan pedagogikk bidrar med helt sentral kunnskap og bærer potensialet for studentens danning og et deltakerperspektiv.

4. Utdanning - mellom pedagogikk og innhold

Utdanning er en av de tre dimensjonene ved *paideia*, og jeg relaterer dimensjonen til barnehagen som en pedagogisk virksomhet med et innhold. Denne forståelsen av dimensjonen

åpner dermed for en avgrensning av dette kapitlets overordnede pedagogiske tematikk – forholdet mellom pedagogikkfaget og de andre innholdsfagene⁴. Temaet motiveres av dilemmaene som kommer til syne i følgeevalueringen av barnehagelærerutdanningen, når det gjelder pedagogikkfagets rolle i kunnskapsområdene. Det som var tenkt som et samspill mellom pedagogikk og de andre fagene, i tråd med barnehagens helhetlige og integrerte arbeidsformer, ser ut til å ha ført til en faglig trengsel og kamp om studiepoeng. Den nye organiseringen med kunnskapsområder henger sammen med den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Derfor vil veien fram til dette kapitlets drøfting starte med en redegjørelse av forståelser av barnehagen som pedagogisk virksomhet med utgangspunkt i samfunnsmandatet. Videre vil jeg analysere Biestas begrep om undervisning for å forsøke å finne begrepsforståelser som kan knyttes til barnehagens pedagogiske virksomhet. Deretter vil jeg forsøke å analysere Gadamer's begrep om lek, fremstilling og erfaring, og Skjervheims tenking om "det tredje" som et utgangspunkt for å drøfte tilknytningspunkter mellom disse og Biestas undervisningsbegrep. Med denne drøftingen i bakgrunnen, går jeg videre til å undersøke didaktikkforståelser som kan romme barnehagens helhetlige og integrerte tilnærming i et bredt pedagogikkbegrep, og avslutningsvis, drøfte forholdet mellom pedagogikk og innholds-fag i lys av Hennes tenkning om objektiv danning. Ambisjonen er både å problematisere men også klargjøre forståelsen av pedagogikkfaget som sentralt og sammenbindende dannelses-fag. Teksten i dette kapitlet framstår som et språklig taktskifte fra forrige kapittel. Det kan kanskje komme av at tematikken ligger nærmere praksisfeltet og min egen erfaring og slik sett er tettere på det metodiske. Men kanskje også fordi den knyttes til aktuelle politiske problemstillinger og spenningsfelt.

4.1 Barnehagen som pedagogisk virksomhet

Jeg forstår barnehagen som er sted der barn lever sine hverdagsliv i fellesskap med andre barn og voksne. Den pedagogiske praksisen hviler i verdigrunnlaget og skal gi barn omsorg, og rike muligheter for lek, læring og danning, disse fire forstått som grunnleggende dimensjoner ved den pedagogiske virksomheten. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen forståelser av barnehagen som pedagogisk virksomhet med utgangspunkt i samfunnsmandatet. Barnehagen

⁴ Med begrepet innholds-fag mener jeg de fagene som inngår i fagområdene i barnehagens rammeplan, og de fagene kunnskapsområdene er satt sammen av, bortsett fra pedagogikk.

omtales ofte som den første frivillige delen av utdanningsløpet. At feltet er underlagt Kunnskapsdepartementet understreker det. Barnehageloven slår fast at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Barnehageloven, 2005, §2 1.ledd). Det innebærer en veksling mellom det voksenstyrte og det barneinitierte, av forberedt innhold og barns egen lek og aktivitet, og utallige ulike former for situasjoner som kan plasseres imellom og rundt disse.

Ulike meninger om vektingen av det voksenledet og barneinitierte, og hva det er ønskelig at barnehagen skal være, kommer til syne i diskusjonene som har oppstått knyttet til Stortingsmelding 19, 2016, der departementet foreslår at varslet ny rammeplan skal tydeliggjøre det språklige og sosiale utbyttet barn skal ha med seg etter endt barnehagetid (Meld.St. 19, 2015-2016, s. 10). Statsråd Torbjørn Røe Isaksen hevder at forslaget ikke innebærer innføring av læringsmål i barnehagen (Isaksen, 09.05.2016). Samtidig argumenterer forskere fra barnehagefeltet, for at innføringen av en norm innebærer nettopp en normering og målsetting for hva barn skal kunne.

Mange peker på faren for at praksisen vil kunne bli dreid i retning av mer voksenstyrt aktivitet, og bidra til å krympe barnehagens rom for å det nysgjerrige, kreative og lekende barnet. Et eksempel på det er førsteamanuensis i pedagogikk Anne Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som i sitt innlegg i Dagsavisen nye meninger hevder at ”Internasjonale organisasjoner som OMEP, som har rådgivende status i FN og UNESCO, har uttrykt klar bekymring for at innholdet i barnehager rettes mot språk- og matematikkopplæring på bekostning av lek” (Greve, 18.04.2016). Maria Øksnes og Einar Sundsdal, som begge er førsteamanuensis i pedagogikk ved NTNU, peker i sin ytring ”Barn har ikke tid til å leke” på at innholdet i stortingsmeldingen kan gå på tvers av barnekonvensjonens artikkel 31 som fastslår barns rett til å leke (Øksnes & Sundsdal, 27.04.2016). De skriver blant annet at ”Lek nevnes flere steder i meldingen. Da mener vi nevnes - og i den grad det sies noe mer om lek er det med tanke på hvilken funksjon den har og hva den kan bidra med.” Ulike forståelser av og ønsker om hva barnehagen skal og kan være kommer fram i denne debatten som er både politisk og faglig.

Min drøfting av hvordan barnehagen kan forstås som pedagogisk virksomhet, vil ikke dreie seg om Meld. St 19. Jeg mener allikevel at diskusjonen er relevant å vise til, fordi den rører ved en mer grunnleggende diskusjon om hva barnehagens innhold skal være. Og hvordan det er ønskelig at den pedagogiske praksisen tar form med sikte på å oppfylle barnehagens samfunnsmandat.

Barnehagen defineres som en del av utdanningssystemet blant annet ved at den statlige forvaltningen av feltet er plassert i Kunnskapsdepartementet. Barnehagelovens §2 1.ledd slår fast at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal ”(...) ivareta barnas behov omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” slik det framkommer i §1 første ledd (Barnehageloven, 2005). Barnehagelovens §§1 og 2 peker mot barnehagens her-og-nå-perspektiv ved å vektlegge kvaliteter ved det barn skal erfare, rommet for utfoldelse og utvikling og barndommens egenverdi. Vi finner formuleringer som

Barna skal få utfolde skaperglede undring og utforskertrang §1, 2.ledd

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt §1, 3.ledd

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter §2, 2.ledd

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær §2, 5.ledd

Disse er eksempler på formuleringer som sikter mot barndom i et her-og-nå-perspektiv. Samtidig peker disse lovparagrafene på at deltakelse i barnehage også skal ivareta eller legge til rette for noe framtidig, et perspektiv som har både barnets og samfunnets framtidige behov for øye. Noen formuleringer som kanskje heller mer mot et framtidsperspektiv, er:

Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter §1, 2.ledd

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller §2, 6.ledd

Barnehageloven, og presiseringen av den gjennom Rammeplanen, er normgivende som barnehagens mandat og ramme. Noe av det jeg finner interessant i mitt forsøk på å dele inn og kategorisere barnehagens mandat i formålsparagrafen og innholdsparagrafen som nåtidig eller framtidig, er at det er svært få, om noen, formuleringer som utelukkende innebærer et framtidig perspektiv. Rammeplanen utdyper og fortolker barnehageloven. I kapittel 2 Barnehagens innhold, skiller den mellom formelle og uformelle læringssituasjoner, og sier at de formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet mens de uformelle er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter, her-og-nå-situasjoner, lek og oppdragelse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Samtidig som rammeplanen påpeker et skille mellom det formelle og det uformelle sier den at det ikke er hensiktsmessig å trekke dette skillet klart, for begge har en pedagogisk hensikt. Rammeplanen sier også i innledningen til kapitlet om barnehagens innhold at det er en utfordring å finne den riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledete aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Disse formuleringene

fortolker det jeg mener å lese i lovformuleringene, og samlet bidrar de med fortolkningsrammer for barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Den aktuelle diskusjonen knyttet til Meld.St. 19, føres med ulike tematiske innfallsvinkler langs en hovedlinje der spørsmålet om lek og læring som motsatser i barnehagens ”oppgaver” er sentralt. Den berører forståelser av barn og barndom, diskurser knyttet til lek og læring, forståelser av språk og språkutvikling, og overordnet rører den ved grunnleggende ulike forståelser av hva barnehagen som pedagogiske virksomhet skal være. Denne diskusjonen eller dette konfliktområdet, vi jeg forsøke å nærme meg gjennom noen pedagogiske overveielser.

4.1.1 Underviser en barnehagelærer?

I dette avsnittet vil jeg forsøke analysere Biestas begrep om undervisning for å finne mulige begrepsforståelser som kan knyttes til barnehagen som en pedagogisk virksomhet med et innhold. I Debatten ”Er leken i barnehagen truet?” i lærernes hus, i Oslo 10.mai 2016, uttalte statsråd Torbjørn Røe Isaksen i sin innledning: ”Barnehagen skal ikke drive med undervisning, selv om den skal drive med læring”. Denne setningen er potensielt ladet med forståelser av hva undervisning er og hva læring kan være. Et ordsøk i rammeplanen gir 109 treff på *læring*, og ingen treff på *undervisning* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Slik sett er statsrådets uttalelse i takt med rammeplanens innhold.

En tekst som kan bidra til å nyansere dette bildet, er en ytring i Første steg der Einar Juell og Morten Solheim, som begge er seniorrådgivere i Utdanningsforbundet, stiller spørsmålet: ”Underviser en barnehagelærer?” (Juell & Solheim, 2015, s. 58-59). Spørsmålet ble første gang stilt av Turid Thorsby Jansen i boken i 2006 ”Førskolelæreren”, da med en ambisjon om å utvikle og diskutere begrep som kunne kommunisere barnehagelærerens yrkeshandlinger (Jansen, 2006, s. 37). I teksten inviterer Juell og Solheim leseren inn i en refleksjon om begrepet undervisning som hjelpekunst, med henvisning til Kierkegaard. De ”oversetter” bildet av en mulig undervisende barnehagelærer, til bilde av den undervisende som en hjelper som inntar en ydmyk rolle som tjeneren, som intoner seg til barnet og viser interesse overfor den som behøver hjelpen for å komme dit den ønsker. Juell og Solheim peker på at læringsdiskurser som er fremtredende når politikere snakker om barnehage, samt koblingen av undervisningsbegrepet til den tradisjonelle klasseromsundervisningen, gjør at

begrepsinnholdet ikke harmonerer med den pedagogiske praksisen barnehagelæreren kjenner fra barnehagen (Juell & Solheim, 2015, s. 58-59).

Den nederlandske professoren i pedagogisk teori og politikk, Gert Biesta, gjør en mer dyptpløyende diskusjon om undervisningsbegrepet i boken ”Utdanningens vidunderlige risiko” (Biesta, 2014). Han er opptatt av å trekke opp et skille mellom *å lære av* og *bli undervist av*, og skriver med en uttalt ambisjon om å gi undervisningen tilbake til pedagogikken (Biesta, 2014, s. 80). Jeg oppfatter at Biesta skriver med skolens pedagogiske praksis som referanseramme. Selv om skole og barnehage i Norge har kvalitativt ulike formelle nasjonale planer, som skolens plan med læringsmål og barnehagens plan med rammer for prosessmål, mener jeg Biestas perspektiv på utdanning og læring har relevans for barnehagen. Det er kanskje fordi jeg opplever at hans behandling av utdanningsteoretiske spørsmål springer ut fra pedagogisk filosofi, at han knytter pedagogikk til en svak eksistensiell kraft og hans tenkning dreier innenfor det han kategoriserer som utdanningens tre dimensjoner – sosialisering, undervisning og subjektivering, noe som taler til min barnehagepedagogiske forståelse (Biesta, 2014, forordet).

Jeg tenker at Biesta bidrar med begreper som kan både utvikle og utvide barnehagepedagogikken slik jeg kjenner den. I kapittel 3 om undervisning, trekker Biesta opp en distinksjon mellom læring og undervisning. Han er kritisk til det rådende læringsparadigmet som han mener kan knyttes til en konstruktivistisk pedagogikk. Biesta skriver med referanser til Virginia Richardson at i denne forståelsen av læring er det rammene for læring, som klasserommet, aktivitetene og metodene, som gjøres sentrale (Biesta, 2014, s. 69). Lærerens rolle dreier seg først og fremst om å legge til rette for prosessene og bygge stillas rundt elevene, slik at de får anledning til fordypning i temaer og utvikling av evner med tanke på framtidig læring.

Slik jeg leser Biesta, mener han at læreren ikke lenger er relevant som en som har noe å undervise i, og at det utfordrer lærerens selvforståelse og kanskje hele utdanningens grunntanke (Biesta, 2014, s. 70). Biesta trekker linjer fra konstruktivismen til Platons samtale mellom Sokrates og Menon, som aktualiserer konstruktivismens syn på læringsprosessen som immanent, eller iboende, og peker mot læringens paradoks (Biesta, 2014, s. 71). Menon stiller spørsmål om hvordan han skal kunne vite hva han leter etter når han ikke vet hva han leter etter. Og hvordan skal han kunne gjenkjenne det han leter etter hvis

han ikke kjenner det? Den pedagogiske innsatsen fremstilles i denne tenkingen som ”(...) *jordmorkunst*: å hente ut det som allerede ligger der” (Biesta, 2014, s. 71). Men Biesta viser til den canadiske professoren i utdanningsvitenskap Sharon Todd som argumenterer for at Sokrates på mange måter underviser gjennom spørsmålene sine. Og ved å påstå at han bare henter ut det som allerede ligger der, mener Todd at Sokrates tilslører ”de grunnleggende strukturene av forandring og asymmetri som eksisterer mellom læreren og eleven” (Biesta, 2014, s. 72, Biesta siterer Todd).

Levinas peker også på det at Sokrates’ ide om at den lærende ikke mottar noe fra den Andre utover det allerede iboende, reduserer ”the other to the same”(Levinas, 1969, s. 43). Jeg forstår det slik at dersom jeg har en grunnleggende oppfatning av den andre som noe annet enn, og avgrenset fra meg selv, innebærer det en tanke om at den andre kan ha noe helt nytt å tilføre meg. Biesta mener at undervisning handler nettopp om å undervise i noe bestemt. Jeg vil følge Todd og Biestas henvisninger til Levinas som hevder at ”Teaching is not reducible to maieutics (*jordmorkunst*); it comes from the exterior and brings me more than I contain” (Levinas, 1969, s. 51, *min parentes*).

Med dette introduseres tanken om transcendens i tilknytning til undervisning, en forståelse av ”undervisning som noe som kommer radikalt fra utsiden, som noe som transcenderer, går ut over, den lærendes selv, som transcenderer den som blir undervist” (Biesta, 2014, s. 70). Biesta viser til to dimensjoner eller forståelser av transcendens. Den ene følger som vist Levinas’ tenkning, og den andre følger Kierkegaard. Kierkegaard er opptatt av at læreren både gir den lærende sannheten, og i tillegg forutsetningen for å forstå sannheten, og kaller det *den doble sannehetsføring*. Å bli gitt forutsetningen for å forstå sannheten, knytter Kierkegaard til relasjonen mellom læreren og den lærende. Relasjonen blir essensiell for at den lærende får innsikt som går utover, eller transcenderer, det de allerede vet.

Her mener jeg å finne en forståelse av undervisningsbegrepet som åpner for en fortolkning av hvordan vi kan forstå læring i barnehagen. Den tilbyr andre diskurser enn de ofte framtrede læringsdiskursene, og som oppleves som en trussel mot barns lek. Tenkingen om undervisning som en hendelse der forutsetningen for å forstå knyttes til relasjonen den oppstår i, kanskje forstått som hjelpekunst, gjør det mulig å tenke seg undervisning i barnehagens pedagogiske praksis. Ikke undervisning (utelukkende) forstått som voksenledete formelle situasjoner, men som en mulighet i alt som skjer. Potensialet ligger i

barnehagelærerens tilbud til barna om noe radikalt nytt, noe som går utover eller transcenderer barnas selv. Kanskje kan det som oppstår også gå utover barnehagelærerens forforståelse og også tilføre henne noe nytt.

Biesta er opptatt av opplevelsen av å bli undervist, og undervisning som en mulighet, ikke noe som kan produseres av en lærer. Han knytter det til barnets ønske om å motta, og omtaler lærerens makt til å undervise som ”en svak, eksistensiell makt som avhenger av samspill og møter, og ikke en sterk, metafysisk makt” (Biesta, 2014, s. 78). Pedagogisk praksis i barnehagen skal ha et innhold som springer ut fra både barnehagens verdier som er fastsatt i formålet, og fra fagområdene i rammeplanen. Slik sett skal barnehagelæreren bidra med noe innholdsmessig nytt, og barna skal få anledning til å gjøre nye erfaringer og få tilgang til nye tematikker. I følge argumentasjonen i det foregående kan dette relatere seg både til de formelle og de uformelle situasjonene i barnehagen.

Hvis vi følger Biestas tenkning om læring og undervisning, vil det kanskje kunne åpne opp hvordan vi tenker om læring i barnehagen, slik at vi dreier tenkningen bort fra et fokus på hva barn lærer, til et fokus på hva barnehagelæreren underviser i eller hvilket innhold hun tilbyr barna å gjøre seg erfaringer med, og hvordan barnehagelæreren underviser eller tilbyr innholdet. Sammenfattende mener Biesta at det pedagogiske prosjektet må ”alltid være i berøring med sin egen umulighet, og må derfor forløpe med en slags ironisk distanse, det vil si med en slags manglende tro på seg selv, en slags maktesløshet eller svakhet” (Biesta, 2014, s. 81). Jeg har nå undersøkt undervisningsbegrepet og ser at det kan forstås som ydmyk hjelpekunst, som en svak eksistensiell makt som er avhengig av samspill og møter. Jeg har også funnet forståelser av begrepet som kan peke på betydningen av at barnehagelæreren har noe innholdsmessig å tilføre barnet, og at det i denne forståelsesrammen innebærer mulighet for å overskride, i betydningen tilføre både den voksne og barnet noe de på forhånd ikke kunne forutsi.

4.1.2 Barns lekende livsverden som grunnleggende premiss

Rammeplanen sier at ”Den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, ivaretas i formålet blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Jeg ønsker å undersøke Gadammers begrep om lek, fremstilling og erfaring og forsøke å finne tilknytningspunkter mellom disse

og Biestas undervisningsbegrep. I analysen vil jeg trekke inn Gadammers ontologiske forståelser av spillet, som en forståelsesramme for lek, fordi jeg antar den kan ha noe å gjøre med Biestas tenking om transcendens. Videre vil jeg se på noen muligheter å fortolke barnehagens mandat i en retning som gir forståelser av en helhetlig og integrert tilnærming til barnehagens innhold.

I Gadammers kapittel "Kunstverkets ontologi og dens hermeneutiske betydning" finnes en tenkning om erfaringen mellom to subjekter eller mellom et subjekt og et objekt som en hit-og-dit-bevegelse (Gadamer, 2010 (1960)). Det som skjer i hit-og-dit-bevegelsen, framstillingen, blir et eget subjekt som spiller den spillende, eller leker den lekende, og er en hermeneutisk erfaring. Kjetil Steinholt, professor i pedagogikk ved NTNU, er blant dem som har bidratt til å gjøre Gadammers kunstfilosofi relevant for tenkning om lek blant annet med teksten "Kunst og lek hos Hans Georg Gadamer (Steinholt, 2001). Når Gadamer skriver om spillet, viser Steinholt hvordan leken kan leses inn som dette spillet. Gadamer trekker også inn lekbegrepet, og barnets lek i sin tekst. Jeg kunne kanskje erstattet begrepet *spillet* med *leken*, men vil bruke spillet og leken om hverandre for å "holde på" sammenhengen mellom Gadammers tekst og min tekst.

Som Biesta peker på at utdanningen innebærer risiko, viser Gadamer at leken utgjør en risiko for den som leker. "Vi kan nemlig bare leke med alvorlig mente muligheter. Vi innlater oss åpenbart på slike muligheter under den forutsetning at de kan sette oss ut av spill og tvinge seg gjennom. Lekens tiltrekning skyldes nettopp denne risikoen" (Gadamer, 2010 (1960), s. 101) For den lekende dreier leken seg om å bli lekt, og tanken på at leken blir herre over den som leker, er noe av lekens fascinasjon og tiltrekning. Spilletts bevegelse frem-og-tilbake har en grunnleggende betydning og gjør det nesten umulig å spille alene (Gadamer, 2010 (1960), s. 100). Forstått som lek, innebærer det at den lekende behøver noe eller noen å leke med, en motspiller som bidrar med overraskende bevegelser, som ballen som spretter hit og dit eller treet med perfekte grener som bare venter på å bli klatret i, eller en medleker som bidrar med sine innfall og ideer i leken, svarer på og utvider den andres innspill. Fram-og-tilbake-bevegelsene utgjør spillets egentlige subjekt, leken blir selv subjekt, og leker de lekende.

Gadamer omtaler spillet som fremstilling. Jeg tenker at dette kanskje kan forstås hermeneutisk som relasjonen mellom delene og helheten. Alle bevegelsene frem-og-tilbake er deler i fremstillingen. Samtidig blir fremstillingen en del som spiller frem-og-tilbake-

bevegelsenes helhet videre. Fremstillingen har ingen utenforliggende mål, og meningen dreier seg om å fremstille seg selv, men ikke for tilskuere. ”Barn leker for seg selv, også når de fremstiller noe” (Gadamer, 2010 (1960), s. 103). Spillet erfares som en virkelighet som overgår den spillende. Denne erfaringen kan kanskje fortolkes som transcendens slik Biesta skriver om undervisningen. Leken blir noe mer enn den ser ut som, kanskje tilføres de lekende noe som overgår jegets kapasitet. Men istedenfor at barnehagelæreren er den som bringer det nye inn, er det leken som gjør det. Gadamer skriver at småbarnet leker med å etterlikne (Gadamer, 2010 (1960), s. 107). Videre skriver han at ved å gjøre det, bekrefter barnet både hva det kjenner, men også seg selv. I leken leker barnet sine erfaringer, og blir lekt av lekens lek med erfaringen. Slik kan leken bekrefte det kjente og samtidig bringe inn et element av transcendens, ved at den går utover erfaringen slik barnet kjenner den. Gjenkjennelsens glede skyldes, i følge Gadamer, at vi erkjenner mer enn bare det velkjente (Gadamer, 2010 (1960), s. 107).

Jeg tenker at denne hermeneutiske filosofiske inngangen til forståelser av leken er relevant, ved at den tilbyr en måte å tenke om barns lekende livsverden. Denne livsverden følger ikke klokka eller dagsplan, den følger barnet, og kan forstås som en væremåte, en måte barn er i verden på. Den kan ikke styres og den kan heller ikke isoleres fra deler av barns virkelighet. Jeg mener denne forståelse må inngå i premissgrunnlaget når systematikk i barnehagens pedagogiske praksis drøftes. Stortingsmelding 19 sier at regjeringen vil ”at rammeplanen skal tydeliggjøre kravet til at alle barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis” (Meld.St. 19, 2015-2016, s. 10). Systematikk i pedagogisk praksis knyttes ofte til mål, planlegging, gjennomføring og vurdering som lineære prosesser. Mange didaktiske modeller peker mot det. Spørsmålet jeg ønsker å undersøke videre er derfor om en drøfting av didaktikker kan bidra med en tenkning og et språk som muliggjør systematikk med rom for pedagogisk praksis som en svak eksistensiell kraft, med mulighet for transcendens og fremstilling og som allikevel er formålsrettet, eller springer ut fra barnehagens formål. Jeg vil også undersøke hvordan didaktikker kan bidra til en mer helhetlig tenkning om forholdet mellom pedagogisk grunnlagstenkning og innholdsfasene.

4.2 Barnehagens rammer

Som en overgang til en drøfting av didaktikkforståelser, vil jeg kort vise hvordan rammene for barnehagens innhold er blitt utformet, ved å gjøre et historisk streif innom tilblivelsen av

de tre statlige planene som til nå har vært utarbeidet. Barnehagens formål og rammeplanen legger føringer for hvilke rammer barnehagens innhold skal utvikles innenfor. Et tilbakeblikk på de nasjonale planene som har vært utarbeidet for barnehagen, viser en bevegelse i tenkningen om dette.

Det første nasjonale dokumentet om arbeidet med barnehagens innhold og oppgaver var håndboken ”Målrettet arbeid i barnehagen”. Den ble utgitt i 1982 av Forbruker- og administrasjonsdepartementet, og utarbeidet av barnehagefagmiljøet. Til forskjell fra den bindende mønsterplanen i skolen, skulle den ”fungere som et hjelpemiddel for større oversikt og videre utvikling i det daglige arbeidet” (Greve et al., 2014, s. 113).

I 1996 utga Barne- og familiedepartementet den første Rammeplanen for barnehagen, som en forskrift til Barnehageloven (Greve et al., 2014, s. 117). Planen gav grundige beskrivelser av barnehagens innhold, men lite konkrete føringer for innholdet. Den beholdt mye av autonomien for barnehagelæreren men økte kravet til skriftlighet i både planlegging og dokumentasjon (Greve et al., 2014, s. 118). Selv om rammeplanen ble utgitt av departementet, bygde den i all hovedsak på rammeplanutvalgets innstilling.

Om lag ti år senere ble barnehageloven revidert. Med den nye loven fulgte forskriften ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”. Den kom i 2006, men ble revidert etter stortingsvedtak om ny formålsparagraf fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Rammeplanutvalget som ble nedsatt av Barne- og familiedepartementet, leverte en delt innstilling, som følge av uenigheter knyttet til ”syn på barn, ulike holdninger, ulikt verdisyn og ulik faglig bakgrunn blant medlemmene” (Greve et al., 2014, s. 119).

Kunnskapsdepartementet fastsatte en rammeplan, og hadde i stor grad omarbeidet innstillingen. Rammeplanen fra 2006 var mindre i omfang enn Rammeplanen fra 1996, hadde inndelinger i fagområder, og fremsto som mer poengtert når det gjelder mål for arbeidet med de ulike fagområdene, selv om målene ikke representerte konkrete læringsmål for det enkelte barn. Jeg mener å se en historisk linje der statsforvaltningen øker styringsgraden, og stadig vil mer med barnehagen. Hvordan departementet har forholdt seg til innstillingene fra fagutvalgene, og stadig i større grad endrer disse, kan være et bilde på det.

Denne bevegelsen i tenkning kan også være et bilde på spenningsfeltet barnehagelæreren står i, i det daglige arbeidet med å utforme barnehagens innhold. Der det er samsvar mellom

barnehagelærerens kunnskap om barn og føringer gitt i formål og rammer, er spenningen mindre. Men der det spriker mer mellom profesjonens kunnskapsgrunnlag og den politiske viljen med barnehagen, utfordres autonomien til barnehagelæreren som er gitt ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53). Elementer i denne spenningen tror jeg kan drøftes ved hjelp av pedagogiske begrep i møte med didaktiske forståelser.

4.2.1 Didaktikker med rom for barnehagens verden

Stig Broström, professor ved Institutt for Utdannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet, skriver om ”Veien mot nye barnehagedidaktikker?” i antologien som han også er medredaktør for ”Barnehagedidaktikk: En flerfaglig og dynamisk tilnærming” (Broström, 2014). Her viser Broström hvordan didaktikkbegrepet konstrueres fra det brede pedagogikkbegrepet som omfatter både omsorg, oppdragelse og undervisning (Broström, 2014, s. 30). I innledningkapittelet i den sammen boken refererer Tove Lafton og Mari-Ann Letnes, Arve Gunnestads oppsummering av hva didaktikk kan være i barnehagen: ”Didaktikken kan sees som den sentrale deldisiplin i pedagogikken som integrerer de andre i sin interesse for den pedagogiske situasjonen: planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk virksomhet i forhold til barn” (Lafton & Letnes, 2014, s. 17).

Jeg oppfatter at Broström har en ambisjon om å resonnerer seg frem til en forståelse av didaktikker som kan romme både barnehagens formål og barnehagens verden, for å komme fram til en struktur for planlegging av pedagogisk praksis, som ivaretar det brede pedagogikkbegrepet som inneholder både undervisning, omsorg og oppdragelse. Et av begrepene han foreslår er *educare* som er satt sammen av ordene *education* og *care* (Broström, 2014, s. 31). Et annet perspektiv Broström trekker inn er at barnehagens faglige innhold, definert gjennom rammeplanens sju fagområder, gjør at vi kan snakke om barnehagefagdidaktikk. Med henvisning til den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki foreslår Broström at didaktikk i barnehagen kan ”defineres som alle former for intensjonell og reflektert omsorg, oppdragelse og undervisning med henblikk på barns trivsel, læring, utvikling og dannelse” (Broström, 2014, s. 32). Broström mener at barnehagedidaktikk som ivaretar dette er både en tenkemåte og et planleggingsverktøy som trekker inn grunnleggende refleksjoner. Denne didaktikken forholder seg både til ”samfunnssyn, menneskesyn,

pedagogiske mål, pedagogiske prinsipper, metoder samt tilrettelegging og gjennomføring av praksis” (Broström, 2014, s. 32).

Slik rommer didaktikken en bredde av grunnleggende pedagogiske og etiske refleksjoner. Fokuset på *hva*, innholdet eller det som relaterer til rammeplanens fagområder, er bare en del av helheten. *Hvorfor* og *hvordan*, det som relaterer til formål, verdigrunnlag og de pedagogiske overveielsene, gis stor plass i denne dynamiske didaktikkforståelsen. Når rammeplanen skriver om den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, tenker jeg at didaktikken kan bidra med systematikk for å utvikle en helhetlig og integrert pedagogisk praksis. Med helhetlig forstår jeg at alle små elementer, som det planlagte, det uforutsette, leken, rutinene og alle overgangssituasjonene, i barnehagens virksomhet er deler av den helhetlige praksisen. Med integrert virksomhet forstår jeg i denne sammenhengen som at ulike små og store elementer ikke nødvendigvis begynner og slutter når barnehagelæreren har tenkt at de gjør det. For en tenkning om at noe kan overskride eller transcendere eller bli større enn oss selv, kan kanskje peke mot en forståelse av at delene integreres i hverandre. Forventningene om en tur senere på dagen eller senere i uka kan prege barns lek eller aktivitet over tid eller i kortere tidsrom, fra det øyeblikket de får bevissthet om at ”tur” skal skje på et tidspunkt. De lekes av forventninger og forforståelser og barnehagen kan romme utvidelser eller overskridelser som barnehagelæreren ikke har mulighet for å planlegge.

Derfor dreier ikke integrasjon, slik jeg ser det, nødvendigvis bare om å planlegge et pedagogisk begrunnet forløp der to eller flere fagområder trekkes inn. Det kan dreie seg om det, men det kan også dreie seg om mye mer. Ved første øyekast kunne denne tenkningen kanskje framstå som et argument for å se nærmere på lekens metodiske nytteverdi, fordi barn leker med erfaringene sine og gjennom det utvider og overskrider kanskje både egen og den observante barnehagelærerens erfaring. Det er kanskje nettopp det som kan gjøre det fristende, for eksempel for barnehagemyndigheten, å gripe sjansen til å styre denne erfaringen i en voksen villet retning. Men i tråd med Gadamerens tenkning er det en umulighet, for med en gang du gjør akkurat det, så er det ikke lenger den leken som du vurderte som en gylden mulighet for læring. Gadamer sier at spillets oppgave ikke er å løse utenforliggende mål, ”men å ordne og forme selve spillbevegelsen. (...) Spilletts værensmåte er altså selvfremstillingen” (Gadamer, 2010 (1960), s. 102). Dette fordrer tvert imot en åpenhet i hvordan barnehagelæreren bør forstå systematikk i pedagogisk praksis, og bør få betydning

for barnehagelærerens vurdering av hvordan og hvorfor barn tilbys barnehagens planlagte innhold.

Jeg har nå forsøkt å vise forståelser av barnehagens samfunnsmandat, pedagogiske begreper om undervisning som innebærer risiko og overskridelser og en forståelse av barns lekende livsverden som ”ikke styrbar”. Så har jeg lagt disse forståelsene til grunn for et vidt didaktikkbegrep, med ambisjon om å peke på en måte å systematisk arbeid med barnehagens innhold som ikke-lineært, men i en vid forståelse av integrasjon. I det videre vil jeg trekke disse forståelsene inn i en drøfting av barnehagelærerutdanningens arbeid med pedagogikkfagets rolle i kunnskapsområdene, og studentens dannelsesmulighet.

4.2.2 Faglig trengsel i kunnskapsområdene

Dette avsnittet starter med presentasjon av noen funn i evalueringen av den nye barnehagelærerutdanningens organisering i kunnskapsområder. En analyse av Thorsby Jansens lyttende didaktikk, gjøres til utgangspunkt for en drøfting av samspillet mellom pedagogikkfaget og innholdsfagene i kunnskapsområdene.

Med den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning, er en av intensjonene å strukturere utdanningen i kunnskapsområder der pedagogikkfaget skal integreres i alle disse, og stå for sammenheng og progresjon, profesjonsinnretning og studentens danning. Denne ambisjonen møter noen utfordringer som jeg tenker tangerer tematikken i det foregående. Den overordnede tilnærmingen til arbeidet med barnehagens innhold kan knyttes til forholdet mellom pedagogikk i kunnskapsområdene i utdanningen. Følgeevalueringens rapport peker på det paradoksale i at pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag i alle kunnskapsområdene, mens det i de undersøkte emneplanene for *samfunn, religion, livssyn og etikk og natur, helse og bevegelse*, framstår som diffust og utydeliggjort (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 126). De skriver at det kan være et tegn på reell integrasjon i kunnskapsområdene, men kan også være et signal om at pedagogikk er usynliggjort eller fraværende. I forskernes kvalitative intervjuer med faglærere og ledere i barnehagelærerutdanningene, kommer det til syne forståelser av at alt er pedagogikk, det er noe alle underviser i, i tillegg til forståelser av at pedagogikk er det samme som fagdidaktikk.

De påpeker også at pedagogikkfaget av studentene oppleves som kaotisk og lite meningsfullt (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 111-112). I følgegruppas rapport

refereres en av intervjupersonene som setter ord på ”kampen om studiepoenga” at det oppleves som pedagogikk tar studiepoeng fra de andre fagene i kunnskapsområdet, istedenfor å se på det som et samvirke som kunne vært en styrke (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 111). Dette dilemmaet kan finne klangbunn i det paradoksale følgerapporten viser til: ”Reforma vil tilsynelatende gi pedagogikk ein særskilt plass, medan diskusjonane frå intervjuar ber preg av at pedagogikk ikkje er noko særskilt, det er noko alle underviser i” (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 120). I rapportens oppsummering av ”Pedagogikk i kunnskapsområda”, refereres forskernes spørsmål til hvilken rolle pedagogikk skal ha i de ulike kunnskapsområdene, og peker på faren for at faget blir et verktøy for de andre fagene (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 126). Jeg mener at dette gir holdepunkter for å anta at flere av utdanningsinstitusjonene opplever det spenningsfylt å finne gode former for integrasjon av pedagogikk og de andre fagene i kunnskapsområdene. Jeg vil ikke drøfte mulige årsaker til det, eller om utdanningens struktur burde vært annerledes. Jeg synes derimot det er interessant å reflektere over mulighetene som kan ligge i nettopp denne organiseringsstrukturen.

En inngang til en slik drøfting kan være å peke på Hans Skjervheims tekst ”Deltakar og tilskodar” (Skjervheim, 2002). I kapitlet om Oppdragelse drøftet jeg hvordan hans tenkning om å være engasjert i det samme saksforholdet gjør det mulig for både *ego* og *alter* å innta subjektposisjon. Å være engasjert deltaker om et felles saksforhold. Vi kan forstå innholdet i barnehagen som dette felles objektet, det tredje leddet. Solveig Østrem skriver om dette som det betydningsfulle tredje leddet (Østrem, 2012). Oppmerksomheten mot et felles saksområde kan bidra til å skape gjensidighet og fellesskap, framfor at oppmerksomheten rettes mot relasjonene. Østrem sier at ”barnehagen – nettopp ved å rette oppmerksomheten mot noe konkret og betydningsfullt som befinner seg utenfor barnet – kan bidra til å fremme barns aktive medvirkning” (Østrem, 2012, s. 69). Jeg mener at denne tenkingen også har relevans for barnehagelærerutdanningen, og for å forstå betydningen av et fruktbart samspill mellom pedagogikk og de andre fagene i kunnskapsområdene. Didaktikk kan kanskje bidra til å skape struktur for dette samspillet, og hjelpe de ulike fagene til å få et hensiktsmessig spillerom.

Turid Thorsby Jansen skriver om ”lyttende didaktikk” i ”Barnehagedidaktikk: En flerfaglig og dynamisk tilnærming” (Broström, 2014; Jansen, 2014). Her presenterer hun didaktikk som en krystalliseringsprosess, med seks didaktiske dimensjoner satt i et prismesystem der alle dimensjonene står i gjensidig forhold til hverandre. ”Krystallen er et prisme som reflekterer

det ytre, men som ved bevegelser tar inn over seg nye nyanser og skaper forskjellige farger, mønstre og matriser som kan føre i forskjellige retninger” (Jansen, 2014, s. 61).

Thorsby Jansen har gjennom et empirisk utforskende arbeid i dialog med både en orkesterdirigent, barnehagelærere og barnehagelærerstudenter, eksperimentert med en didaktisk modell for å undersøke hvordan improvisasjon kan bidra til en mer lyttende didaktikk (Jansen, 2014, s. 46). Det teoretiske rammeverket hun eksperimenterer innenfor kan knyttes til teori om improvisasjon, lyttende pedagogisk tilnærming og didaktikk.

Teori om improvisasjon er særlig relevant i dette avsnittet fordi det kan åpne opp for å se forbindelsene mellom pedagogikk og de andre fagene i kunnskapsområdene. Jansen trekker inn flere teorier om improvisasjon, blant annet fra musikkvitenskapen der professor i musikk og jazzmusiker Bjørn Alterhaug som mener at ”god og kreativ improvisasjon er avhengig av forberedelse og trening som grunnleggende faktorer i spontan og intuitiv handling” (Jansen, 2014, s. 50). Med referanse til Alterhaug viser Thorsby Jansen til at ønsket om å oppnå de gyldne øyeblikkene er en viktig drivkraft i improvisasjon, og for å oppnå disse er det dialogiske, det interaksjonsmessige og det prosessuelle viktige faktorer, i tillegg til å lytte som er helt sentralt (Jansen, 2014, s. 50).

Professor i pedagogikk Geir Karlsen er, i følge Thorsby Jansen, opptatt av improvisasjon som utgangspunkt for undervisning og benytter begreper fra dramaturgisk tradisjon og teatervitenskap som anslag, rytme, spenning, stemning og energi i sin tenkning (Jansen, 2014, s. 51). Thorsby Jansen trekker inn Karlsens tenkning om improvisasjon som møter som krever full tilstedeværelse, og gir en mulighet for å ”leke gjemsel fra den sterke innrammingen av definerte mål og slutt punkt tilknyttet undervisningen” (Jansen, 2014, s. 51). Karlsen knytter dermed undervisning til en form for skapende aktivitet som åpner for det som ennå ikke er. Han snakker om en innrammet improvisasjon som i en pedagogisk sammenheng innebærer både rammer og kontroll, beredskap og repertoar. Samtidig behøver barnehagelæreren en situasjonsmusikalitet som henger sammen med begreper som rytme, timing og lytting.

Turid Thorsby Jansen diskuterer hvordan evnen til lytting og kommunikasjon kan bli en del av barnehagens didaktiske språk, og henvender seg til professor ved fakultet for utdanning, Universitetet Modena og Reggio Emilia, Carla Rinaldi som har vært opptatt av å utforme en ny forståelse av didaktikk under formuleringen deltakende didaktikk (Jansen, 2014, s. 52). Den innebærer lytting forstått som åpenhet og sensitivitet som forutsetninger for å leve i

lærende fellesskap der alle er subjekter. Thorsby Jansen viser hvordan kjernebegrepene i Rinaldis didaktikkforståelse, *visibility*, *legibility* og *shareability* understreker betydningen av å synliggjøre arbeidet slik at alle de involverte får mulighet for å påvirke fordi arbeidet deles og studeres i fellesskap (Jansen, 2014, s. 52). Rinaldis improvisasjonsforståelse knyttes til evne til å lese situasjoner og handle ut fra det man forstår med uttrykket ”playing by ear”, ”en kunnskap det ikke finnes oppskrifter på” (Jansen, 2014, s. 53). Jeg mener at Thorsby Jansen ved å tenke improvisasjon inn i barnehagens didaktiske arbeid, baner veien for en systematisk og åpen tilnærming som rommer både barnehagelærerens tilrettelegging av et meningsfullt innhold, barns medvirkning og beskriver kvaliteter som kan være betydningsfulle i barnehagelærerens innstilling mot det planlagte og det improviserte. Det gjør det improviserte, som alltid vil prege barnehagens praksis, mindre tilfeldig. Det åpner også for muligheter for en mindre rigid innstilling til det planlagte. Den åpner for en tenkning og praksis som ligger nært barns livsverden og som åpner for transcendens og overskridelser. Den forutsetter at barnehagelæreren er innstilt på å se i samme retning som barn, og retter seg mot å finne og følge barnets vei. Lyttende didaktikk kan være et vesentlig bidrag i barnehagens strategiske og systematiske tilnærming til arbeid med innhold, som åpner for det uforutsette og barns medvirkning.

Jeg vil nå drøfte om denne tenkningen kan ha en betydning av samspillet mellom fagene i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder. Begreper som trer fram i Thorsby Jansens resonnement er ord som forberedelse, repertoar, kunnskap, interaksjon, tilstedeværelse, lytting, situasjonsmusikalitet, deltakende subjekter, kommunikasjon. Flere av disse dimensjonene kan knyttes til det Stig Broström skriver om barnehagedidaktikk som forholder seg både til ”samfunnssyn, menneskesyn, pedagogiske mål, pedagogiske prinsipper, metoder samt tilrettelegging og gjennomføring av praksis” (Broström, 2014, s. 32). Og de samme begrepene kan knyttes til både grunnleggende pedagogiske og etiske refleksjoner. De ulike innholdsfagene gir kunnskap, bidrar til barnehagelærerens repertoar, og gir mulighet for øvelse. Pedagogikkfaget gir en grunnstamme av pedagogiske kunnskaper og forståelser og blir i denne tenkningen helt sentral. Med disse forståelsene av didaktikk, blir pedagogikk også det faget som binder sammen. Kanskje er det innholdsfagene som gir studenten mulighet for å oppøve kunnskap om og øve ferdigheter knyttet til å bygge det innholdsmessige repertoaret.

Barnehagelærerstudentene Thorsby Jansen refererer til i artikkelen, snakker metaforisk om denne kunnskapen som skattkiste, ryggsekk, idébank og bagasje (Jansen, 2014). Naturfaglig

kunnskap, forståelser av økologi, og kobling til barnehagens verdigrunnlag som vektlegger respekt for naturen, ruster barnehagelæreren med et repertoar og en kunnskapsbase som fristiller oppmerksomheten og skaper som for lytting og improvisasjon i samspillet med barn. Det gjør det mulig å engasjeres i et felles saksforhold, rettes mot det samme. Innholdsfagene kan også åpne for barnehagelærerstudentens evne til å se at det går noen linjer, som fra naturfag til teoretisk pedagogisk kunnskap til praktisk klokskap til barnehagelovens formuleringer om å lære å ta vare på naturen, barnets mulighet for å utfolde undring og utforskertrang, og barnets anledning til delta i meningsfulle aktiviteter (Barnehageloven, 2005, §1 1.ledd og §2 2.ledd).

Men fagdidaktikken er ikke tilstrekkelig til å tematisere disse linjene. Det er pedagogikkfaget som bringer inn begrepene og de filosofiske overveielser og tematiserer disse linjene og slik danner grunnlaget for å binde sammen grunnleggende pedagogiske problemstillinger, kunnskap i innholdsfagene og samfunnsmandatets rammer.

Kanskje kan en slik didaktikk-forståelse som forutsetter repertoar, rammer og kunnskap og samtidig åpner for det improvisatoriske som både rommer barnets initiativ og det uforutsette, og gir den pedagogiske praksisen spillerom, bidra til utdanningsinstitusjonenes indre samtaler om samspillet mellom innholds-fag og pedagogikk. Jeg tror at de underliggende forståelsene av sammenhenger mellom pedagogikk og innholds-fag som jeg tror Thorsby Jansens lyttende didaktikk bygger på, kan åpne for at samarbeid mellom fagene ikke bare framstår som et organisatorisk spørsmål, men uttrykker nødvendigheten av faglig interaksjon og samarbeid. Det kan ikke avgjøre kampen om studiepoengene, men kan kanskje bidra med en forståelse av samspillet mellom innholds-fag og pedagogikk som et grunnleggende premiss for å gi barnehagelærerstudenten nødvendig kunnskap.

4.2.3 Forstyrrelser og objektiv danning

Spørsmålet om pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelses-fag spisser seg særlig til når den faglige trengselen i kunnskapsområdene tematiseres. Her blir det tydelig at pedagogikkens plass i utdanningen følger både en faglig overordnet diskusjon, men også handler om organisering, og fordeling av timetall, antall pensumsider og mengden arbeidskrav som følger fordelingen av studiepoeng mellom fagene. Det rører også ved utdanningsledernes vurderinger av hva som er viktig og ønskelig innhold i utdanningen, og faglærernes gjensidige forståelser av hverandres fag. Jeg mener disse diskusjonene er uløselig

knyttet til hverandre, og vil i dette kapittelavsluttende avsnittet nærme meg problemstillingen ved hjelp av Hennums tenkning om objektiv danning. Selv om pedagogikk er gitt oppgaven som det bærende dannelsesfaget, har jeg forsøkt å vise hvordan pedagogikk og de andre fagene må forstås både i sin egen rett, men også i lys av hverandre. Det er fristende å spørre om pedagogikkfaget alene er i stand til å ivareta studentens danning, eller om det forutsettes et samvirke med de andre fagene i hvert kunnskapsområde.

Bernt Andreas Hennums danningstaksonomi, gir noen innspill som jeg mener kan være interessante i denne sammenhengen (Hennum, 2013). Under kapittelet om oppdragelse trakk jeg inn hans perspektiver på subjektiv danning. I dette kapittelet vil jeg undersøke hvordan hans tenkning om objektiv danning kan være konstruktiv i forbindelse med drøftingen av forholdet mellom pedagogikkfaget og de andre fagene i kunnskapsområdene. Hennem bygger her til dels på den svenske idehistorikeren Bernt Gustavssons dannelsesstanke, der danning foregår som en bevegelse fra det kjente, ut i det ukjente og tilbake, mennesket forlater seg selv for å finne seg selv (Hennum, 2013, s. 238). Denne bevegelsen går mellom subjektet og objektet, og Hennem viser hvordan Gustavsson ”knytter et ensidig fokus på objektet, forstått som kulturinnhold, til formidlingspedagogikk, og et ensidig fokus på subjektet til reformpedagogikken” (Hennum, 2013, s. 239).

Et av spørsmålene Hennem diskuterer er om objektiv danning, altså tilegnelse av kunnskap og nye ferdigheter eller et predefinert innhold, kan bidra til danning. Årsaken til diskusjonen er at objektiv danning ikke krever at subjektet forlater seg selv. Det representerer ikke et eksplisitt fokus på emansipasjon, og subjektets egen virksomhet har ikke noen egentlig plass (Hennum, 2013, s. 240-241). Hennem skriver at den objektive dannelsesprosessen handler om grunnleggende kompetanse som subjektet behøver for å kunne ta del i samfunnslivet. For barnehagelærerutdanningen kan det dreie seg om grunnleggende kunnskaper studenten må tilegne seg for å kunne utøve profesjonens arbeid. Her stilles ikke krav til subjektets endring, men Hennem stopper opp ved spørsmålet om hva den nye kunnskapen gjør med subjektet (Hennum, 2013, s. 241). Han beskriver endringen som ligger i kunnskapstilegnelse forstått som transformasjon. Subjektet får en grunnleggende ny kunnskap som gjør at man endres for alltid. Den nye kunnskapen kan ikke ignoreres eller reverseres, og kan innebære muligheten for å se verden på nytt (Hennum, 2013, s. 241).

Spørsmålet om emansipasjon kobler Hennem til diskusjonen om den objektive danningens formål. Dersom formålet bare dreier seg om å reprodusere kultur eller eksisterende maktforhold, berører den ikke emansipasjon eller utvikling av autonomi. Men koblet til utdanning med et formål, kan den legge grunnlag for emansipasjon og politisk deltakelse. Objektiv danning knytter Hennem til ferdigheter som ”muntlig og skriftlig framstillingsevne, regning og bruk av informasjonsteknologi” (Hennem, 2013, s. 242). I barnehagelærerutdanningen vil objektiv danning dreie seg om deler av kunnskapsbasen forstått som epistemiske kunnskaper (episteme) og tekniske ferdigheter (techne) barnehagelæreren behøver for å bli profesjonsutøver. Kanskje har ikke alle kunnskapselementene en åpenhet eller en ladethet som fører studenten ut i fremmedgjøring. Kanskje er ikke lærestoffet i seg selv det som bidrar til danningprosessen, men kanskje det er med å sparkes den i gang. Når studenten fra ulike emner i utdanningen erverver ny kunnskap om barndom og barndomsforståelser, kan hun/han oppleve seg endret av kunnskapen eller transformert. Verden kan framstå som endret. Kanskje vil forståelser av egen barndom sett i lys av ny kunnskap og et endret syn på verden føre studenten ut i fremmedgjøring og reorientering.

Jeg mener det også er grunn til å stille spørsmål om man på forhånd kan si at et faglig innhold ikke innebærer kraften til å føre subjektet ut i fremmedgjøring. Jeg har i kapittelet om oppdragelse vist hvordan Hennem trekker inn Bollnows tenkning om *Møtet* i den diskontinuerlige pedagogikken. Jeg mener det kan være grunn til å se til Bollnows tenkning om *Krisen* når det gjelder den objektive danningen. I ”Eksistensfilosofi og pedagogikk” skriver Bollnow om diskontinuitet på det intellektuelle området og gjør en distinksjon mellom *tilegnelse av lærestoff* og *virkelig innsikt* (Bollnow, 1969, s. 43). Her beskriver han hvordan læreprosesser kan framstå som kontinuerlige og skritt for skritt. ”Innsikt (...) kommer med et slag”, som aha-opplevelser. Bollnow skriver at ”Alltid kommer den nye innsikt plutselig, som et lys som blir tent for oss. Det er ikke noe som vi kan tiltvinge oss, i høyden kan vi tålmodig forberede oss og vente på at det skal skje” (Bollnow, 1969, s. 44). Han utdyper prosessen mot ny innsikt med referanser til Friedrich Copei som skriver om ”dannelsesprosessens fruktbare øyeblikk”.

Slik jeg forstår teksten, handler det om prosessen fram mot løsningen på et problem. Opplevelsen av at alt som har vært selvsagt og innlysende virker dunkelt og meningsløst. Løsningen gir innsikt, men ”ryster (også) personen i selve grunnvollen for hans erkjennelse”

(Bollnow, 1969, s. 44). Dette fruktbare øyeblikket kommer ikke samtidig for studentene i en klasse. Derfor argumenterer Bollnow for en undervisning med ”spillerom for skjebnebestemte elementer som unndrar seg enhver form for menneskelig organisering” (Bollnow, 1969). Et vanskelig lærestoff, en krevende teori, å måtte dramatisere når man egentlig ikke tør, eller presentere praksisfortellinger som utgangspunkt for felles faglig analyse – elementer som for den enkelte student oppleves skjebnebestemt.

Lærerne i utdanningen kan ikke vite hvilke elementer som bidrar til å ryste, forstyrre eller gi innsikt. Derfor må utdanningen inneholde et mangfold av muligheter til å utfordre studenten. For at det skal kunne skje noe nytt, må utdanningen åpne for undervisning med risiko. Med sømløse forelesninger risikerer verken lærer eller student noen ting. Læreren må planlegge rom for deltakelse, og risikere både mangel på deltakelse og sin egen potensielle redsel for å ikke være forberedt på alt. Både lærer og student må stille seg åpen for å delta, også kanskje med en uro for uperfekte innspill og disruptive. De skjebnebestemte elementene unndrar seg kanskje enhver form for menneskelig organisering, men det må skapes rom for dem, og i det ligger risikoen. Østrem skriver med henvisning til Biesta at utdanning ikke skal avgrenses eller tilpasses slik at den kan mottas motstandsfritt, men tvert om være noe som har evne til å forstyrre og berøre (Østrem, 2012, s. 142). Barnehagelærerutdanningens ulike fag bærer muligheten for å forstyrre studenten og føre hun/han ut i det fremmede ved å skape friksjon og dissonans i forhold til det studenten kjente fra før.

Spørsmålet som er reist i dette kapittelet handler både om forholdet mellom fagene og mulighetene som ligger i fagenes samvirke. Dette tematiserer Lars Løvlie i artikkelen ”Det nye pedagogikkfaget” (Løvlie, 2003a) der han retter oppmerksomheten mot at pedagogikkfaget taper plass som lærerutdanningens kulturfag til fordel for et syn på pedagogikk som et verktøyfag. Jeg vil låne noen av hans perspektiver som avslutning til dette kapittelet fordi de kan kaste lys på perspektiver jeg mener er sentrale. Pedagogikkfaget har faglige begrep, et filosofisk grunnlag og formidler de grunnleggende pedagogiske kunnskapene, det er det ingen av de andre fagene som har som har som primæroppgave. De andre fagene kan derfor ikke erstatte pedagogikk i utdanningen. Men de kan møtes.

Løsningen Løvlie peker på er faglige samarbeid der pedagogikk og de andre fagene kaser lys på hverandres temaer og grunnleggende problemer. Dette perspektivet gjør ”alle fagene i (barnehage)lærerutdanningen til danningsfag. Som danningsfag får de sine muligheter utvidet

og sine problemer fokusert i samarbeid med pedagogikkfaget” (Løvlie, 2003a, s. 17, min parentes). Når pedagogikkfaget ser ut til å pulveriseres og utydeliggjøres i utdanningen er det god grunn til å følge oppfordringen som kommuniseres i følgeevalueringen, ”at institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte deira arbeid for myndiggjøring og utvikling av pedagogikk” som sentralt og sammenbindende dannelsesfag (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 121). Jeg oppfatter at ansvaret for myndiggjøringen primært legges på pedagogikkfagmiljøene i denne formuleringen, men tror at hvis utdanningene skal lykkes i arbeidet, bør alle fagmiljøene ansvarliggjøres. Dersom en kamp om studiepoeng skal endres til et samarbeid om utdanningens oppgave, må begge parter endre innstilling med helhet og integrasjon som ambisjon – til fordel for både studentens dannelsesprosess, grunnlag for framtidig profesjonsutøvelse og utvikling av barnehagen som praksisfelt.

5 Danning

Så langt i oppgaven har dannelsesbegrepet blitt aktualisert med utdanningen og studenten som omdreiningspunkt. I dette kapittelet vil jeg skrive om danning som en av de tre pedagogiske dimensjonene ved *paideia*-begrepet. Danning har historisk ikke vært et sentralt begrep i barnehagepedagogikkens vokabular. Ingeborg Tvetter Thoresen og Else Foss skriver at dannelsesbegrepet kom inn i forslaget til formålsparagraf i 2007 (Thoresen & Foss, 2010, s. 115). Formålsparagrafutvalget, ledet av Inga Bostad, fjernet samtidig oppdragelse fra barnehagens formål. Dannelsesbegrepet var allerede ”skrevet inn” i barnehagens sammenhengen gjennom rapporten ”Klar ferdig gå! Tyngre satsing på de små” fra 2005. Thoresen og Foss viser til rapporten som fastslår at barnehagen er en arena for danning (Thoresen & Foss, 2010, s. 113). Å fremme danning som grunnlag for allsidig utvikling defineres som en av barnehagens sentrale oppgaver i og med formuleringens plassering i barnehagens formål §1 første ledd (Barnehageloven, 2005). Formuleringen kan se ut til å innebære forståelser som peker i retning av danning som forutsetning for barnets utvikling, og peke bort fra danning som prosess eller utvikling i seg selv.

Dannelsesbegrepet omtales av Thoresen og Foss som et begrep som er krevende å definere, med mange mulige tilganger ”som hver for seg bygger på ulike menneskeforståelser, samfunns- og kulturforståelser” (Thoresen & Foss, 2010, s. 112). Steinsholt retter i sin tekst ”Inn i barnehagens underliv” en kritikk mot at dannelsesbegrepet har blitt et pedagogisk

fyndord som er dekket hele den pedagogiske praksisen, og dermed ikke får noen reell betydning (Steinsholt, 2013). Dette kapittelet velger jeg å ramme inn med Cornelius Castoriadis politiske filosofi som tematiserer to ulike forståelser av *paideia*-begrepet. Med utgangspunkt i disse, skriver jeg om dannelse til subjektivitet og dannelse til demokrati. Castoriadis begrep ”egentlig” *paideia* videreføres så til en tenkning om barnehagen sted for å fremme dannelse til demokrati. Barnehagelærerstudentens dannelse tematiseres videre ved hjelp av Løvlis begrep om takt, og Hennums forståelse av politisk dannelse. Sammen mener jeg de bidrar til å kaste lys på dimensjoner i studentens dannelse som er forbundet med kritiske perspektiver og retter seg mot barnehagens samfunnsansvar.

5.1 Dannelse til subjektivitet

”Subjektet er (...) både dannelsesprosessen, dens midler og dens mål” skriver Straume med henvisning til Cornelius Castoriadis, som var filosof, psykoanalytiker og politisk aktivist på 1900-tallet (Straume, 2013a). Straume viser hvordan Castoriadis fremstiller dannelsesprosessen som subjektets tilblivelse gjennom å sette seg mål, overveie og handle. Jeg vil i det følgende undersøke om Hannah Arendts tenkning om natalitet kan bidra til å kaste lys på subjektet som dannelsesprosessen, Gadammers dannelsesbegrep kan bidra til å forstå dannelse som prosess og Brian Sutton-Smiths tilnærming til lek som en mulighet for å forstå en slags selvrefleksivitet hos barn.

5.1.1 Begynnelsene

Hannah Arendt skriver i sitt hovedverk *Vita Activa*, at hver menneskes fødsel er en ny begynnelse. Fødselen stadfester menneskets mulighet til å starte nye begynnelser. Potensialet til å gjøre noe som aldri har vært gjort før, ligger i denne muligheten. Arendt sier at ”fordi ethvert menneske er et *initium*, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse” (Arendt, 1958, s. 178). Mennesket gir sitt tilsvarende til den første begynnelsen ved å starte noe nytt på eget initiativ. *Handlingen* ”realiserer i hvert enkelt menneske det faktum at det er født” (Arendt, 1958, s. 179). *Talen* er menneskets tilsvarende til den ”absolutte ulikheten denne fødselen medfører; den realiserer den spesifikt menneskelige pluraliteten, som består i at vesener av enestående ulikhet fra begynnelse til slutt er omgitt av sine like” (Arendt, 1958, s. 179). Det handler både om ulikhet og likhet. Fordi menneskene gjenkjenner seg selv i hverandre, kan vi forstå hverandre. Samtidig blir menneskets ulikhet synlig i de unike handlingene. Denne ideen

er grunnleggende for hvordan vi kan forstå menneskets eksistens, og danner grunnlaget for alt menneskelig samvær (Arendt, 1958, s. 179). Med sine handlinger føyer mennesket seg inn i den allerede eksisterende verden. Arendt kaller det menneskelige samvær for en vev av relasjoner, og sammenlikner avsløringen av nykommeren

”med tråder som slås inn i et mønster som allerede er der og forandrer veven på samme unike måte som de i sin tur vil affiseres av alle de livstrådene de kommer i berøring med innenfor veven. Og spinnes trådene ferdig, viser de et klart og tydelig mønster; de lar seg fortelle som livshistorier” (Arendt, 1958, s. 186)

Barnehagen kan kanskje forstås som en vev av relasjoner. I barnehagen kommer barnet inn, som nykommeren, i en allerede eksisterende tradisjon. Barnets handling bringer inn noen uventet og uberegnelig. Barnehagen forstått som en vev av livstråder som spinnes sammen i et flettverk finner kanskje gjenkjennelse fra tenkning om det situerte autentiske selvet i samspråksvevene hos Taylor som jeg skrev om i kapittel 3 om oppdragelse.

5.1.2 Mellomrommene

Kjetil Steinsholt skriver at idealet for personlighetens danning hos de fleste danningsteoretikere, er humanitet (Steinsholt, 2013, s. 100). Denne forståelsen av danning kan knyttes til pedagogikkens interesse som beskrives med *Menschwerdung* det å bli menneske.

Gadamer skriver at danning er en indre prosess som forblir i ”en tilstand av stadig videreutvikling” (Gadamer, 2010 (1960), s. 18). Danning handler om å realisere et potensiale, eller kultivere den menneskelige person, eller indre liv, gjennom tilegnelse av verden.

Danning er en vedvarende prosess mellom mennesket og verden, der dannelsesmuligheten ligger i å gripe universelle meninger, forstå noe mer i møte med verden, og så komme til seg selv igjen (Steinsholt, 2013, s. 101). Straume fremstiller Castoriadis forståelse av mening som det som ”(...) kommer fram – eller skapes - når man reflekterer, tolker, godtar eller avviser den meningen som tilbys. Gjennom disse prosessene manifesterer subjektet seg selv”

(Straume, 2013a, s. 301). Steinsholt skriver at ”en slik prosess er nært sammenvevd med det å åpne andre(s) og egne verdenshorisonter” (Steinsholt, 2013, s. 101). Humanitet er ikke noe man har eller som kan læres en gang for alle, men knyttes til kontinuerlig kultivering og evnen til å ”bli-noe-annet” ved overskride seg selv. Steinsholt skriver at det universelle kan tilegnes ved å ”1) utvide egen horisont 2) gå utenfor det ved oss selv som vi tar for gitt og 3) tilegne oss lærdom fra dem som har gitt det til oss som gave” (Steinsholt, 2013, s. 102).

Humanismens ide er å gjøre oss mer menneskelige. Jeg tror dette kan forbindes til det

Gadamer skriver om ”Å erkjenne det egne i det fremmede, å bli fortrolig i det fremmede, er åndens grunnbevegelse, og åndens væren består kun i å vende tilbake til seg selv fra det som er annerledes” (Gadamer, 2010 (1960), s. 20). Gadamer gjør ikke fremmedgjørelsen til det viktige, men hjemkomsten som han omtaler som dannelsens vesen.

Når Steinsholt adresserer vår evne til å gå utenfor det vi tar for gitt og la oss berøre av tradisjonen, tangerer det kanskje Arendts tenkning om tre inn i relasjonsveven, den allerede eksisterende verden som vi flettes inn i. Rommet midt i mellom er både stedet for å endres overfor seg selv, men også steder der menneskene kommer til syne som like og ulike. Løvlie sammenlikner dette mellomrommet med grensesnittet i sin tekst om teknokulturell danning (Løvlie, 2003b). Han mener at danning kan forstås som grensesnittet, eller *interface*, snittet eller stedet der mennesket og kulturen møtes. Med henvisning til Dewey skriver han at jeg’et ikke er tilskuer til verden og seg selv, men deltaker i en relasjonell og interaktiv verden, og bruker videre kyborg som metafor for det symbiotiske forholdet mellom menneske, dyr og maskin (Løvlie, 2003b, s. 352). Det inviterer til å tenke i sammenhenger, ikke i motsetninger. Grensen markerer ikke et skille mellom mennesket og verden, men stedet der de forenes. Jeg har forsøkt å vise at danning innebærer vedvarende endring, med humanitet som ideal. Med Løvlis tenkning blir kyborgens identitet en ”distribuert intelligens i et nettverk der de realiserer seg i samtalene med andre” (Løvlie, 2003b, s. 353).

Den klassiske danningstanken om å bevege seg mellom det fremmede og tilbake til seg selv i en vekselvirkning utfordres med Løvlies begrep om hypertransformasjon. Han forklarer det med å være online. ”Det hypertransformative bidrar (...) til en forøking av selvet, til en spissing av selvfølelsen, og til en sterkere opplevelse av den andre” (Løvlie, 2003b, s. 354). Barn er online på facetime med farmor på andre kanten av landet og samtidig i lek eller samspill med andre foran skjermen. Det inviterer til nye forståelser av subjektet og verden og frem-og-tilbake-bevegelsen. Gunvor Løkken skriver i ”Barnehagepedagogikk og dannelse” om at hun gjenkjenner trekk fra Løvlies hypertransformasjonsbegrep i todmlernes samspill. Hun finner igjen online-dialogene i todmlernes løpende dialoger der det handler om å presentere seg selv og gjenvinne seg selv i forhold til den andre (Løkken, 2007, s. 129). Det er ikke snakk om å miste seg selv i denne dialogen, men å hele tiden gjenvinne seg selv i forhold til den andre. Kanskje kan vi snakke om et mangfold av bevegelsesformer for den subjektive danningen, der subjektets avstand til det fremmede varierer, og tempo og teknologi spiller inn.

5.1.3 Leken som livskraft

Det er kanskje leken som i størst mulig grad viser det uforutsigbare ved barns begynnelse, og bevegelsene i samspillet. Leken har blitt forsøkt satt i systemer og rammet inn i modeller. I ”Lek – det som gjør livet verdt å leve” skriver Maria Øksnes og Einar Sundsdal med henvisning til lekforskeren Brian Sutton-Smith som hevder at ”(...) leken både kognitivt og fenomenologisk synes å unndra seg forskernes forsøk på definere den”, og i stedet for å forholde seg til denne ambivalensen forsøker mange å tvinge den inn i ensidige former (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 57). Brian Sutton-Smith og professor i psykologi, økologi og evolusjonær biologi, Gordon Burghardt bygger gjensidig på hverandres teorier om lek. Burghards studier viser, i følge Øksnes og Sundsdal at leken er full av paradokser og uforklarligheter, og at dette forhindrer likefremme vitenskapelige analyser av den (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 58). Sutton-Smith har gjennom ulike tilnærminger til lek hatt en ambisjon om å vise hvordan leken er mangetydig, paradoksal og full av selvmotsigelser, noe tittelen på hans bok ”The Ambiguity of play” bidrar til å understreke.

Samtidig viser Øksnes og Sundsdal hvordan Sutton-Smith ser ut til å forsøke å utvikle en teori om lek som innebærer at ”leken har mange lag som potensielt lar seg integrere” (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 60). Lekens uforutsigbarhet gjør at vi aldri kan forutsi hvilken retning den vil ta. Derfor lar den seg ikke styre. Det gjør også at den som ønsker å benytte leken for styre barns utvikling eller læring i en eller annen retning, ikke har noen garanti for at det vil skje. Og dersom den voksne tar over styringen av lekforløpet, er det heller ikke lenger lek dersom vi legger til grunn en forståelse av fenomenet lek som noe uforutsigbart, paradoksal og mangetydig. Sutton-Smith sier at ”Barns lek fører antakelig kun til mer lek”. Kanskje har leken og danningen noe til felles her. Løvlie trekker tråden fra Deweys tenkning om vekst, når han sier at danningens mål er i videste forstand mer danning (Løvlie, 2003a).

Om barn er bevisst sin danning og i hvilken grad de er selvrefleksive i forhold til egen danningssprosess synes jeg er vanskelig å mene noe om. Men kanskje kan Sutton-Smiths forskning om barns lek bidra til å forstå litt av det. Derfor vil jeg i det følgende si noe om hvordan leken kan være livskraft for barnet, og innebære grunnleggende sider ved livet, og barns selvrefleksjon. Den følgende fremstillingen bygger på Øksnes og Sundsdals tekst (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 57-61). I noen av sine forskningsprosjekt oppdaget Sutton-Smiths sider ved leken som handlet om dette. I en studie der han samlet inn barns vitser og

ville undersøke hva de kunne si om barns lek, så han at mye av vitsene ofte uttrykte manglende respekt for konvensjoner. Barn vitser med tabuer som kroppsslyder, sykdom og død. Barns evne til å sette voksne i forlegenhet er gjenkjennbar for de fleste. Barn rokker ved konvensjonene, og leken framstår derfor som kontrær til det virkelige livet. Sutton-Smith sier at nettopp det kan understreke den absolutt friheten de opplever i leken. I leken snur barna ting på hodet, og gjør verden til noe motsatt av det den er. På en måte tenker jeg at kan det fremstå som en opposisjon mot det etablerte, Øksnes og Sundsdal skriver at leken emosjonelt kan bære i seg muligheten til å overskride ”verdens elendighet og legge til rette for tilflukt i gladere, private versjoner av verden” (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 61). Sutton-Smith sier også at leken kan ha en evolusjonær hensikt, og knytter leken til barnets evne til å leve, og er opptatt av at leken lekes for fornøynsens skyld. Barn leker fordi de bare ikke kan la være. Leken gir en følelse av at livet er verdt å leve.

Både lek og danning bærer muligheten for det uforutsette, mangetydige, kontrære, fremmede og meningsfulle. Å delta innebærer både at man er man underveis til målet og samtidig ved målet. Jeg mener ikke at lek og danning er det samme eller at de kausalt fører til hverandre. Men de har noe til felles i frem-og-tilbake-bevegelsen mellom barnet og verden, mellom det kjente og det ukjente, og i relasjonen mellom barnet og den/det andre. Barns lek med det kontrære kan kanskje forstås som selvrefleksjon, fordi den etablerte virkeligheten barnet stiller seg på siden av tilhører ikke bare de voksne. Det er også barns verden, som de ”tar fri fra” men allikevel vet at de på samme tid er en del av. Samtidig som danning innebærer en utvikling hos barnet, innebærer danningen at barnet hele tiden er ved målet. Nå har jeg forsøkt å undersøke subjektets dannelsesprosess med forståelser av barnet som nybegynneren som danningens setting, mellomrommene og interface, og lekens dimensjon knyttet til selvrefleksjon som danningens prosess.

5.2 Danning til demokrati

Danning til subjektivitet, eller humanitet, kan knyttes til Bildung-tradisjonen, men Castoriadis setter subjektets dannelsesprosess inn i en større samfunnsmessig sammenheng. I følge Straume, skiller han mellom *paideia* i triviell forstand, og *paideia* i egentlig forstand, der den første dreier seg om sosialisering, tradisjonsformidling og oppdragelse, ikke ulikt Wivestads forståelser av begrepet som jeg har lagt til grunn (Straume, 2013a, s. 302; Wivestad, 2013). *Paideia* i egentlig forstand, aktualiseres gjennom demokratiet som selvrefleksiv styreform,

som Castoriadis også omtaler som et autonomt samfunn. ”Autonom er satt sammen av det greske auto og nomos, selv og lov, og viser til å være forpliktet på lover man har pålagt seg selv” (Pettersvold, 2012, s. 34).

I det autonome samfunnet kan individene forholde seg problematiserende og vurderende til samfunnsinstitusjonene, i motsetning til i et heteronomt samfunn der refleksjon ikke er mulig, og kulturen eller tradisjonen er gjenstand for indoktrinering. I det autonome samfunnet utgjør søken etter sannhet, gyldig kunnskap og frihet, meningsinnholdet for ”sann” *paideia*. Denne problematiserende, frihetssøkende samfunnsformen forutsetter demokratisk dannete, autonome individer. Og den innebærer at individene tar ansvar ”så langt evnene rekker” (Straume, 2013a, s. 303). Denne forståelsen av samfunn med selvrefleksiv styreform knytter Castoriadis til den greske styreforholdet, der bystaten kaltes polis. Gunvor Løkken foreslår at barnehagen som møtested ”muliggjør et mangfold av dannelsesdialoger i voksen-barn-samspill, og barn-barn-samspill og i møte med barnehagens fag” (Løkken, 2007, s. 126). I den sammenhengen introduserer hun begrepet barnehagepolis fordi barnehagen aktualiserer dannelse til humanitet. Innenfor en slik forståelse kan også barn som medborgere aktualiseres. Barnehagen har som del av sitt formål å fremme demokrati og barns medvirkning (Barnehageloven, 2005, §§1 og 3).

Førsteamanuensis i pedagogikk ved DMMH⁵ Monica Seland skriver at barn må få delta i demokratiske prosesser, *gjøre demokrati*, ikke lære om det (Seland, 2013, s. 172). Det handler slik jeg ser det om at barnehagen må være en arena der barn blir forstått som medborgere. Det handler om hvordan barnehagen som institusjon svarer på barns initiativ og ytringer, og hvordan barnehagen skaper pedagogiske praksiser som legger til grunn barns medvirkning og legger til rette for demokratiske prosesser. Barnehagen må kjennetegnes ved å romme det problematiserende og frihetssøkende, og slik være et autonomt samfunn. Men i følge Straume innebærer Castoriadis’ autonomiprojekt at man innser at samfunnet består av ”skrøpelige mennesker” og at ansvar innebærer en erkjennelse av at man ikke kan ha full kontroll over omgivelsene (Straume, 2013a, s. 303). Det kan heller forstås som en impuls eller en streben etter frihet. I barnehagen der ansvarsfordelingen er klar mellom voksne som de ansvarlige, og barn som uansvarlige, legger det et særlig ansvar på de barnehagelæreren for å ta ansvar for institusjonens autonomi. Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Mari

⁵ Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning

Pettersvold, argumenterer for et mer nyansert bilde. Hun stiller spørsmål til om barn skal eller bør beskyttes mot ansvar, ved å vise til barns eget ønske om å ta ansvar, og forventningene om barns ansvar som finnes i barnehagens verdigrunnlag, som å ta vare på seg selv, naturen og hverandre og forvalteransvaret (Barnehageloven, 2005; Pettersvold, 2012, s. 38). Det gir aktualitet til Castoriadis' tanke om å ta ansvar "så langt våre evner rekker" (Straume, 2013a, s. 303). Med denne forståelsen av barnehagens ansvar for å fremme demokrati, vil jeg peke på noen kvaliteter som kan bidra til det.

"Castoriadis betrakter demokratiet som et regime med visse kvaliteter og verdier som må praktiseres, tillegges betydning, verdier som samfunnsmedlemmene lever for å realisere" skriver Straume (Straume, 2013a, s. 303). Hun nevner flertallsbestemmelser, muligheter for å utvikle moralske og politiske evner, dømmekraft og ansvarlighet som slike kvaliteter eller verdier. Jeg vil i det følgende peke på noen kvaliteter som kan være sentrale for barnehagens autonomi. Seland er opptatt av barns motstandshandlinger og foreslår at samspillet og dialogen som ligger i forhandlinger om regler og aktiviteter i barnehagen kan forstås som "politikk i barnehøyde" (Seland, 2013, s. 169). Hun spør også om motstanden barn yter mot makten som ligger i institusjonen kanskje kan forstås som en gryende demokratisk praksis. Med utgangspunkt i ideen om likeverdige dialoger der barn blir sett, lyttet til og anerkjent, går Seland til Løvlies begrep *deliberativt demokrati*. Deliberere betyr å overveie, diskutere og reflektere og viser til den åpne og spørrende dialogen som står sentralt i demokratiet (Seland, 2013, s. 170).

Løvlies begrep tar utgangspunkt i John Stuart Mills ide om å *styre gjennom diskusjon*. Det stilles krav til diskusjonens saklighet, men også at den favner holdninger, normer og verdier. Seland mener at barnas motstandshandlinger kan fortolkes som verdibaserte kritiske innspill i barnehagens politiske diskusjon, der det handler om at de gir uttrykk for noe meningsfullt, og forhandler om makt og ressurser (Seland, 2013, s. 171). Jeg oppfatter Seland's tenkning som viktige tinnspill til realiseringen av barnehagen som en autonom institusjon. Hvordan barnas motstand tas i mot og svares på, avhenger av om barnehagelæreren forstår handlinger og ytringer som det problematiserende og frihetssøkende som i følge Castoriadis kjennetegner autonome samfunn. "Å se motstand i lys av begreper som kritisk refleksjon, handlingskompetanse og det å gjøre demokrati, vil kunne bidra til å styrke barn i deres forsøk på å bli aktive og engasjerte samfunnsborgere" (Seland, 2013, s. 172).

Pettersvolds casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling i en barnehage, kan også bidra til å peke på kvaliteter ved barnehagen som demokrati (Pettersvold, 2012). I casestudien fulgte hun et prosjektarbeid ved en avdeling med 3-6-åringene som tematiserte ”å ta vare på”, og artikkelen der hun analyserer prosjektarbeidet, tematiserer medvirkning, danning og demokrati i barnehagen. Barna løste oppgaver i fellesskap og ”Det kan tenkes at barna av den grunn ble gjensidig avhengig av hverandres forslag, av litt ulik kvalitet og relevans, for å tvile seg fram til de gode løsningene” (Pettersvold, 2012, s. 30). Fellesskapet, som var preget av at alle hadde en stemme, utgjorde rammen for demokratisk deltakelse. Her mener hun også å se sammenheng med Habermas’ begrep kommunikativ handling fordi kommunikasjonen i arbeidet var preget av åpenhet og symmetri, gjensidighet og intersubjektivitet. Pettersvold trekker inn Bernstein begrep om svak klassifisering og innramming fordi hun ser trekk ved prosjektet som tyder på at det hadde en slik innretning (Pettersvold, 2012, s. 33). Prosjektet innebar integrasjon av flere aktiviteter og barnehagelæreren kontrollerte ikke alt som skulle skje. Dette åpnet for barnas innspill og aktive deltakelse, bidro til at voksne og barn delte uvissheten om hva som ville skje videre, noe som bidro til å skape symmetriske relasjoner. At prosjektet gav de deltakende barna mulighet for å få og ta ansvar og oppøve dømmekraft, forbinder Pettersvold til Castoriadis kollektive autonomi (Pettersvold, 2012, s. 34). Jeg har nå forsøkt å vise noen kvaliteter og verdier som kan være betydningsfulle for å gjøre demokrati i barnehagen, og for at barnehagen skal være autonom slik at den har mulighet for å romme barns utvikling av autonomi, og barns demokratiske deltakelse. I det videre vil jeg vise til

5.3 Barnehagelærers danning

5.3.1 Handlinger som orienterer seg mot andre

Forståelser av barnets subjektive danning og danning til demokrati er, i følge Castoriadis, ulike forståelser av *paideia*. Og dersom jeg følger Castoriadis forståelse, appellerer de til ulike sider ved barnehagelærers danning. Handlinger som orienterer seg mot andre vil derfor kanskje være lettest å forbinde med subjektets dannelsingsprosess, mens barnehagelærers politiske danning i større grad er motivert av barnehagens ansvar for å fremme demokrati. Avslutningsvis trekkes også pedagogikk som sentralt og sammenbindende dannelsesfag i utdanningen. I innledningskapittelet refererte jeg til Paul Otto Brunstad som stiller spørsmål til om utdanningens læringsmål knyttet til kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse er tilstrekkelig til å sette læreren i stand til å møte det uforutsette og disruptive som møter dem i den pedagogiske praksisen (Brunstad, 2015, s. 124). Arendt skriver at det ”uforutsigelige ved

hendelsen er et iboende trekk i enhver begynnelse og opprinnelse” (Arendt, 1958, s. 179). Dersom vi legger dette til grunn, er det et premiss barnehagelæreren må forholde seg til i sin pedagogiske praksis, og dermed noe utdanningen må forberede studenten på. Pedagogikkens oppgave blir derfor å tematisere hvordan studenten kan forberedes på dette uforutsette. Det uforutsigelige har det til felles med det pedagogiske paradokset at det ikke kan hjelpe oss med å svare på spørsmålet om hvordan det skal imøtekommes. Løvlie skriver at det derimot inviterer til avklaringer og løsninger, ettertanke og handlinger i det praktiske liv (Løvlie, 2009, s. 34). Det inviterer inn den praktiske klokskapen, eller dømmekraften (phronesis) som *paideia* peker på. Løvlie skriver om *takt* som en variant av dømmekraft, og åpner ordet semantisk, noe som gir det en særlig dimensjon i denne sammenhengen, til forskjell fra klokskap og dømmekraft. Takt kommer av det latinske *tangere*, og relaterer til noe kroppslig, fordi det betyr å berøre. Det relaterer også til smak og skjønn, sansing og intuisjon, som man kan ytre seg om, motsi med en åpenhet for å endre mening (Løvlie, 2009, s. 35). ”Takt er å handle i sosiale situasjoner der utfordringen er personlig, reglene ikke finnes og kravet om løsning er umiddelbar” (Løvlie, 2009).

Videre skriver Løvlie at både smak, skjønn og takt er allosentriske, eller andreorienterte ord. De åpner mot en felles verden av samtalende personer, og Løvlie knytter dem til fornemmelser, intuisjon og finfølelse. Takt krever tilstedeværelse, Løvlie kaller det stemthet, jeg vil også koble det til inntonning. Det handler om å tune seg inn mot den andre. ”Takt formidler mellom den kompetansen eller det repertoaret læreren har og situasjonens unike krav, den finnes i intervallet, oppholdet, mellomrommet” (Løvlie, 2009, s. 36). Takt krever kunnskap og erfaring, men er ikke kunnskap. Derfor kan den ikke foreskrives men den kan tematiseres, drøftes og gjennom refleksjon bidra til at studenten i praksis får anledning til å dannes ved å føres ut i erfaringens fremmedhet og gjennom refleksjon, faglig drøfting og ny kunnskap kommet tilbake, kanskje endret, til seg selv.

5.3.2 Barnehagelærerens politiske danning

I artikkelen ”Barnehagelæreren – en politisk aktør” skrevet av Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Brit Nordbrønd er forfatterne opptatt av sammenhengen mellom barnehagelærerens faglige identitet og barnehagelæreren som politisk aktør (Greve, Jansen, & Nordbrønd, 2013).

De viser profesjonens lange historiske tradisjon for å opptre som politiske aktører motivert av et faglig engasjementet for barn, barnehagen som institusjon og profesjonen. I artikkelen viser de hvordan nye styringsregimer i offentlig forvaltning virker inn på barnehagen som institusjon og potensielt på barnehagens pedagogiske praksis. For at framtidens barnehagelærerprofesjon skal kunne forholde seg faglig og argumentativt til denne utviklingen, mener de at utdanningen av barnehagelærere må bidra til å danne profesjonen. De peker på at kunnskap om pedagogisk filosofi og analyseverktøy må inngå i studiet.

Jeg har tidligere pekt på Bernt Andreas Hennums ”Dannelesens trefoldighet”s kategorier subjektiv og objektiv danning i de foregående kapitlene (Hennum, 2013). I dette kapittelet kan kanskje hans tenkning om politisk danning bidra som et slikt analyseverktøy som Greve, Jansen og Nordbrønd mener studentene må møte i utdanningen. Her bygger Hennums tenkning blant annet på filosofiene Hans Skjervheim og Jon Hellesnes tenkning, og Erling Lars Dales videreføring av deres filosofi inn i pedagogikken. De tre var influert av Frankfurterskolen og aktører i vitenskapelige og filosofiske diskusjoner, omtalt som positivismestriden i tiårene etter andre verdenskrig. Hennum peker på tre kritiske perspektiver som danner er kjerne i den politiske danningen: Ideologikritikk, kritikk av vitenskapen og kritikk av pedagogisk praksis. Jeg vil kort si noe om disse tre perspektivene for så å vise hvilken betydning de kan få som analyseverktøy i barnehagelærerens danning til politisk aktør. Ideologikritikk kan dreie seg om å lære hvordan man kan gjenkjenne ideologiske styringsparadigmer og hvordan de påvirker borgernes liv.

Hennum skriver at det dreier seg om tre forhold 1) ”å gjengi forholdene i samfunnet slik dette er framstilt gjennom ideologien”, 2) komme med en alternativ forklaring som viser hvordan forholdene egentlig er 3) skissere hvordan samfunnet burde se ut (Hennum, 2013, s. 245). Hennum siterer Hellesnes og viser at ”Daninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei” (Hennum, 2013, s. 246). Målet er å emansipere menneskene til politiske subjekt ved at de ser at samfunnets spilleregler kan diskuteres og forandres. For barnehagelærerstudenten kan dette dreie seg om å forstå prosessene som skaper barnehagepolitikken, og på hvilke måter barnehagens ulike styringsdokument legger føringer for utvikling av den pedagogiske praksisen. Kunnskap om forskjellen på kommunale styringsdokumenter og statens lover og forskrifter, kan bevisstgjøre barnehagelærerstudenten på hvilket handlingsrom hun/han har

som profesjonsutøver. Det kan få betydning for barnehagelærerens forståelse av faglig autonomi.

Kritikk av vitenskapen knytter Hennem til behovet for å utvikle teorier som kan bidra til å avdekke ideologiske og samfunnsskapt forhold som virker inn på subjektene. Slike forhold kan for det første være at politiske verdispørsmål reduseres til tekniske problemer som kan løses med teknifisert vitenskap. Det andre forholdet dreier seg om vitenskapelig paradigmeforståelse som kan bidra til å avdekke forsøket på å benytte naturvitenskapelige begreper og analyser på det sosialvitenskapelige feltet. Det tredje handler det om kritikk av troen på forskeren som tilskuer i et sosialt forskningsfelt. Barnehagelærerutdanningen må tilby studentene begreper og paradigmeforståelser slik at de kan være i stand til å vurdere den teoretiske tilgangen i sitt eget fagfelt. Utdanningen befinner seg alltid i en politisk kontekst. Å trekke inn aktuelle politiske og forskningsdiskusjoner i utdanningen kan bidra til studentens politiske dannelse.

Kritikk av pedagogisk praksis samler på en måte nesten alt denne oppgava handler om. Perspektivene Hennem trekker inn dreier seg om barnets subjektstatus og den asymmetriske relasjonen mellom voksen og barn. Kritiske innganger til pedagogiske og filosofiske drøftinger av pedagogiske grunnlagsproblemer danner kritiske barnehagelærere som kan utvikle pedagogiske praksiser som har anerkjennelse av barnet som subjekt som sentralt anliggende. I tillegg dreier dette seg om at barnehagelærere utdannes og dannes til å fortolke og forhandle samfunnsmandatet. Med det mener jeg å drøfte den teoretiske kunnskapen og den pedagogiske praksisen i lys av verdiene og den pedagogiske oppgaven barnehageloven har satt barnehagene til å forvalte. Å forvalte et verdigrunnlag og skape pedagogiske praksiser forankret i verdiene kan også bidra til barnas demokratiske dannelse. Det dreier seg også om forståelser av barns demokratiske deltakelse som tar ulike former. Å gi rom for barns mangfoldige uttrykksformer er også å romme demokratisk praksis eller barns dannelse til demokrati og fellesskap. Kjennetegn ved den politiske dannelsen er at den er opptatt av den politiske oppvåkning og, skriver Hennem, ”gjennom subjektets oppvåkning skjer også spiren til samfunnsforandring (Hennem, 2013, s. 247). Gjennom en drøfting av de tre kritiske perspektivene har vi sett at den politiske dannelse er nært knyttet til opplysning og gyldig kunnskap. Oppsummerende trekker Hennem en tråd fra Kant som sier at den som har ”opplysning ikke bare er forpliktet til å handle overens med sin opplysning, men også har et ansvar for å bidra til andres opplysning” (Hennem, 2013, s. 248).

6 Avsluttende drøfting

Denne oppgava starter i den nye barnehagelærerutdanningen, men følger samtidig en linje som strekker seg bakover i historien med røtter helt tilbake i antikken. Å forstå det nåtidige i lys av historien og historien i en nåtidig kontekst har gitt mening til Gadamer's tenkning om at språket skaper den ”vedvarende syntesen mellom fortidshorison og nåtidshorison”

(Gadamer, 2003(1957), s. 31). Situasjonsanalysen av endringer som påvirker

barnehagelærerutdanningen har bidratt til kontekstualisering av oppgavens tematikk. Den har både poengtert utfordringer som er vesentlige å drøfte, og gitt meg forforståelser av relevans for drøftingene. Oppgavens kapitler om *oppdragelse*, *utdanning* og *danning* er utviklet i den rekkefølgen de fremkommer i teksten. Dermed har det forrige temaet blitt en del av forforståelsen i arbeidet med neste tema. Når tematikken forekommer i den bestemte rekkefølgen den gjør, følger den en bevegelse som starter i nær subjektet, og beveger seg ut mot samfunnsperspektivet. I dette avslutningskapittelet vil jeg forsøke å samle trådene og drøfte dem i lys av de utfordringene som ble utledet av oppgavens problemstilling.

Min ambisjonen med oppgaven har vært å drøfte problemstillinger som har pekt seg ut etter at jeg har lest tekster om nye rammer og endringer i barnehagelærerutdanningen, og pedagogikkfaget i et spenningsfelt. Det som har blitt synlig har jeg sammenfattet som tendenser og videre formulert som utfordringer. Disse kan si noe om mulige endringer i utdanningen, og bidra til å danne bilder av mulige spenningsfelt og i hvilke retninger utdanningen utvikles i. Men de *er* ikke (nødvendigvis) identiske med hvordan barnehagelærere (ut)dannes ved den enkelte utdanningsinstitusjon. Tendensene viser kanskje at strukturer og rammer kan legge føringer som har potensialet til å utgrense eller sette til side noen av barnehagelærerutdanningens grunnleggende anliggender og dreie oppmerksomheten bort fra pedagogikkens kjerneområder; å beskytte barndommens område og det gode liv, og interessen i barnets rett til en grad av selvbestemmelse, autonomi og emansipasjon.

Ambisjonen min har slik sett ikke vært å komme fram til noe nytt, i betydningen gjøre funn eller se noe ingen andre før har sett, men forsøke å la ulike tekster spille på hverandre for å belyse noen premisser som må ligge til grunn for at barnehagelærerutdanningen skal kunne

fremme og romme studentens danning. Pedagogikken har et mangfold av tematikker som kunne vært aktuelle innramminger og bidratt med perspektiver i denne sammenheng. Men jeg valgte å avgrense temaene til *paideia*-begrepets innhold som innebærer både oppdragelse, utdanning og danning. Jeg mener de står i forhold til problemområdene som situasjonsanalysen peker på - utdanningens etos, utdanningens grunnleggende anliggende, og pedagogikk som utdanningens sentrale og sammenbindende fag.

Oppdragelse, utdanning og danning har vært rammen for redegjørelser og drøftinger av pedagogiske begreper. videre analyse av hvordan disse pedagogiske begrepene kan bidra til forståelser av studentens danning. Forståelsene leder så tilbake til pedagogikkfaget som utdanningsfag og som stedet for tematiseringen både av utdanningens pedagogiske innhold, og studentens danning. Nettopp fordi disse er nært forbundet med hverandre, fremstår de som deler av en helhet. Det er ikke nødvendigvis opplagt hva som kommer først og sist i tekstens fremstilling. Kanskje kunne teksten tatt en annen form og rekkefølge. Men jeg mener det har vært riktig å starte i de pedagogiske begrepene, fordi det er her appellen til studentens danning springer ut og utdanningens grunnleggende anliggende finner sin begrunnelse. Begrunnelsen finner jeg i den pedagogiske interessen som barnehagepedagogikken og barnehagens pedagogiske praksis springer ut fra: Den dreier seg om den gode barndom, barnets emansipasjon og samfunnsansvaret som springer ut fra barns beste. At pedagogikk er både starten og målet er utgangspunktet for denne avsluttende drøftingen

6.1 Drøftinger

Jeg har forsøkt å vise at barnehagelærerstudentens danning kan starte i pedagogikken. Det pedagogikkens overordnede mål som utløser viktigheten av barnehagelærerstudentens danning. I de ulike drøftingene mener jeg at det har dannet seg noen bilder av pedagogiske begreper og dannelsesdimensjoner som viser hvordan utdanningen kan tenke om pedagogikkfaget som dannelsesfag.

6.1.1 Å realisere utdanningens etos

Det pedagogiske paradoks motiverte min drøfting av barnets utsatte subjektposisjon i en asymmetrisk relasjon, og noen sentrale begreper trer fram, som et bilde av *oppdragelse*:

kultivere frihet tross tvang, **det autentiske selvet**, situert i samspråksvever, barn som medborgere, **barns stemme i det offentlige - der normer og verdier diskuteres og gis gyldighet**, barns utsatte subjektposisjon, **gi barns perspektiv gyldighet**, likeverdighet, **anerkjennelse**

- bidrar til forståelser av -

studentens som deltaker, **felles saksforhold**, fremmedgjøring, friksjon, reorientering, **kritisk individualisme**, danningspotensiale i pedagogiske og filosofiske overveielser

Disse begrepene hører hjemme i pedagogikkens grunnleggende interesse i barnet, og utgjør sentrale tema i barnehagehagepedagogikkens kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsgrunnlaget bidrar med innholdet i studentens subjektive danning. Den beror på deltakelse i et faglig fellesskap om et felles saksforhold. I motsetning til den ny-liberale individualismen som hører til i et konkurransesamfunn uten moralfilosofi. Kanskje utgjør dette kunnskapsgrunnlaget en normativ appell til studenten. Bollnow skriver om appell som noe som henvender seg til en høyere instans i den enkelte. ”Appellen vender seg mot den friheten som påkalles” (Bollnow, 1969, s. 73). Friheten gjelder selve avgjørelsen. Kanskje kan pedagogikkens begreper både utgjøre det felles saksforholdet som studentene møter i faglige fellesskap, men som også appellerer til studentens valg i den subjektive danningprosessen.

Ny struktur i høyere utdanning har medført et økt fokus på studentgjennomstrømning, studentens resultat og læringsutbytte og at utdanning som salgsvare. Jeg har vist hvordan en slik tenkning potensielt utfordrer de faglige fellesskapene. Utdanningsinstitusjonenes inntekter avhenger av studentgjennomstrømning. Kemp skriver som jeg viste at fokuset på gjennomstrømning og gjennomføring minsker rommet for faglig fordypning, bidrar til å oppheve det frie fellesskapet mellom lærer og student (Kemp, 2015, s. 63). Dette utgjør et potensielt problem fordi institusjonene trekkes mellom styringsregimene og den faglige autonomien. Jeg tror kanskje profesjonstriangelet som Hennem og Østrem tegner for å vise barnehageprofesjonens forpliktelser kan bidra med et analytisk blikk på utdanningsinstitusjonene (Hennem & Østrem, 2016, s. 11). De plasserer profesjonsutøveren midt i et triangel, der forpliktelsene: fagkunnskapen, etikken og samfunnsmandatet utgjør de tre sidene. Profesjonen befinner seg i en posisjon der disse forpliktelsene må bidra til

fortolkninger og formingen av egen praksis. Det er dette som konstituerer profesjonen. Kanskje bør utdanningsinstitusjonene gjøre liknende klargjøringer av sine forpliktelser.

Erling Lars Dale skriver om argumentative dialoger i "Kommunikasjon mellom utdanningspolitisk myndighet og fagkunnskapens autonomi" (Dale, 1997). Med argumentative dialoger forstår jeg dialoger der kan rettes kritikk mot saksforhold som vanligvis ikke problematiseres (Dale, 1997, s. 207). Dialogene foregår løsrevet fra hverdagspraksisen, eller handlingstvungen. Dale skriver at deltakelse i argumentative dialoger om eget yrke øker muligheten for å gjøre kritiske analyser når der oppstår spenningsfelt mellom tjensteforpliktelsene overfor utdanningspolitisk myndighet og den yrkesetiske ryggraden (Dale, 1997, s. 209). Når lærerne i barnehagelærerutdanningen opplever et styringstrykk fra den utdanningspolitiske myndigheten kan trykket kanskje imøtegås i kritisk reflekterende fagfellesskap, for det er i kommunikasjon mellom faglærte det kan utvikles opplysning, og innsikt om forpliktelsene (Dale, 1997, s. 209).

6.1.2 Å realisere pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag

Jeg fant klangbunn til en drøfting av undervisningsbegrepet i møte med barns lekende verden og noen begreper pedagogikk trer fram som *bilde av utdanning*:

Mellom pedagogikk og innhold, barnehagen som pedagogisk virksomhet, **formål, hjelpekunst**, undervisning som svak eksistensiell makt, **transcendens**, lekens fremstilling, **overskridelser, risiko, helhetlig integrert praksis, medvirkning**, det tredje leddet
- bidrar til forståelser av -

Rammer og spenningsfelt, barnehagedidaktikker, **improvisasjon**, prosess, rom for det uforutsette, **risiko, faglig repertoar, øvelse, forstyrrelse, objektiv danning, faglig trengsel i kunnskapsområdene**, kamp om studiepoeng, dannelsesprosessens fruktbare øyeblikk, pedagogikkens primæroppgave, **når fagene møtes kan alle bli danningsfag**

I dette bildet er innholdet tettere på den pedagogiske praksisen. Pedagogikkens begreper som trer fram her er allikevel mer enn beskrivelser av praksis. De bærer verdier, og jeg har vist at de kan forbindes med barnehagens mandat. De rommer barnehagens innhold tenkt som forstyrrelser og tentative planer, som man risikerer at barna bringer i andre retninger enn barnehagelæreren kunne planlagt. Denne praksisen må utdanningen forberede studentene til gjennom undervisning, som kanskje også i utdanningen kan forstås som en svak eksistensiell makt. Studentene må gis tilgang til erfaringer som forstyrrer, samtidig som man ikke kan vite hva som bidrar til en enkeltes forstyrrelser. Bollnow sier at undervisningen må ha ”spillerom for skjebnebestemte elementer som unndrar seg enhver form for menneskelig organisering” (Bollnow, 1969, s. 45). Studentene må få erfaringer med det usikre og disruptive, uten at noen kan vite når det ”fruktbare øyeblikk” oppstår (Bollnow, 1969, s. 45).

”Pedagogikken er lærerutdanningens allmennfag, som siver inn i alle utdanningens porer” skriver Lars Løvlie (Løvlie, 2003a, s. 17). Jeg mener det samme kan sies om barnehagelærerutdanningen. Løvlie diskuterer forholdet mellom pedagogikk og de andre fagene og argumenterer for at pedagogikken ikke kan tjene de andre fagene, for den har ikke noen spesiell hevd på didaktikken, mens motsatt viser fagdidaktikken tilbake til den pedagogiske konteksten. Dette poenget mener jeg er vesentlig for forståelsen av pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag i utdanningen. Som tjener for de andre fagene reduseres pedagogikk til et verktøy eller instrument, og koblingen til Education-tradisjonen virker ikke langt unna.

I evalueringsrapporten jeg har vist til, oppfordres fagpedagogikkmiljøene til myndiggjøring og utvikling av pedagogikk som sentralt og sammenbindende fag, og oppfordrer institusjonene til å støtte dette arbeidet. Dette er en viktig oppfordring. Det er planlagt en konferanse om pedagogikk i barnehagelærerutdanningen senere i år (HIHM, 2016). Den, og flere slike, blir viktige for å bidra til pedagogikkfagets rolle som faglig lim i utdanningen. Jeg mener imidlertid at det vil være viktig at kunnskapsområdene ble trukket inn som en mer uttalt tematikk. Dersom den faglige trengselen i kunnskapsområdene skal snus til godt samarbeid, må fagmiljøene være sammen om både å definere problemstillingene og i diskusjonen om løsningene alene.

6.1.3 Å realisere utdanningens raison d'être

Her har jeg tatt utgangspunkt i Castoriadis to forståelser av dannelsbegrepet *paideia*. Og det her kommer det til syne en bredde av begreper et *bilde av danning*:

Danning til subjektivitet, **begynnelser**, tråder i veven, frem-og-tilbake, natalitet stadfester det unike, **ut i det fremmede**, mellomrommene, hjemkomsten, hypertransformasjon, **gjenvinne seg selv**, kontrær lek, **lek som livskraft**, lek som selvrefleksjon, danning til demokrati, **autonomi**, barnehage-polis, ansvar

- bidrar til forståelser av -

deliberativt demokrati, kommunikative handlinger, **svak klassifisering**, **felleskap**, symmetrisk relasjon, allosentriske handlinger, **takt**, politisk danning, kritikk av ideologi, **vitenskapskritikk**, kritikk av pedagogisk praksis

Den ”trivielle” forståelsen av *paideia*, som Castoriadis forbinder med oppdragelse, sosialisering og utdanning, må forstås i lys av hans anliggende i politisk filosofi. Jeg er ikke enig i at den første formen for *paideia* er triviell, den er i høyeste grad vesentlig. Men jeg oppfatter at Castoriadis anliggende er å sette subjektets dannelsprosess inn i en større, sivilisatorisk sammenheng, forbundet med å dannes til samfunnsmessig og globalt ansvar (Straume, 2013a). Jeg mener hans forståelse er nært forbundet med Hennums begrep om politisk danning som, jeg oppfatter, også springer ut fra samfunnsansvaret. Her spiller de kritiske perspektivene inn, og svarer på Greve, Thorsby Jansen og Nordbrønds oppfordring om å bringe kunnskap om pedagogisk filosofi og analyseverktøy inn i barnehagelærerutdanningen slik at barnehagelærere kan forholde seg faglig og argumentativt til styringsregimene som virker inn på barnehagefeltet.

Både danning og pedagogikk kan forstås som kritiske begreper. I utdanningen er vitenskapen fristilt fra praksisen. Dale skriver at ”Den kritikken som kan utvikles i forlengelsen av et utdanningsvitenskapelig fakultet, holder jeg for å være avgjørende for at utdanning og forskning i pedagogikk kan tjene opplysningens sak”(Dale, 1997, s. 207) Dette perspektivet får en dobbel betydning. For det første handler de kritiske perspektivene om å bidra til barnehagelærernes danning til faglig og argumentativ dialog som profesjonsutøvere. Samtidig

handler det om at utdanningsinstitusjonene vender det kritiske blikket mot sin egen virksomhet, fordi den også forholder seg til styringsparadigmer som vi har sett ikke er opptatt av det samme som fagmiljøene. Jeg har skrevet med referanser til Castoriadis om den autonome barnehagen, og kjennetegn ved den. For å bidra til barnehagelærerstudentenes danning, er også utdanningsinstitusjonen etterstrebe autonomi i både fagets og samfunnets interesse. Løvlie skriver at ”Utdanningen bør selv formulere sine danningperspektiver i opposisjon mot et økt politisk press henimot tilpasning, konkurranse og oppdragsforskning, der premissene ofte er lagt på forhånd” (Løvlie, 2003a, s. 14). Da kan barnehagelærerutdanningen dreie utdanningens formål fra samfunnsrelevans til samfunnsansvar.

Pedagogikkens muligheter

Pedagogikk som en påle i strukturen

Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg om usynliggjøringen av pedagogikk som fag i den nye barnehagelærerutdanningen, grunnet fagets manglende plassering i kunnskapsområdene, og at faget ikke lenger var tildelt et bestemt antall studiepoeng. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått større innsikt i årsakene til at det kan være slik, men jeg mener fremdeles at det er oppsiktsvekkende at det, som barnehagepedagogikkens bærende fag, fremstår som fragmentert og utydelig i utdanningen.

Det paradoksale er at visuelt sett, står pedagogikk som en påle midt i utdanningens struktur. Fagmiljøenes forståelser av pedagogikk som det sentrale og sammenbindende faget i utdanningen, kan være et område for videre utforskning.

Pedagogikk i en internasjonal kontekst

Faget benevnes fremdeles *pedagogikk*, og ikke profesjonskunnskap. Det befester den språklige muligheten for å snakke om barnehagepedagogikk og pedagogikk som vitenskapsfag. Oppgavens poengtering av begrepsmessige utfordringer knyttet til internasjonaliseringen av utdanningsområdet, peker på et mulig behov for å i stadig større grad utvikle den nordiske pedagogikktradisjonens engelsk-språklige begreper. Kanskje ikke hovedsakelig motivert av å produsere publiseringspoeng, men som svar på et mulig behov for å bidra med vesentlige pedagogiske perspektiv forbundet med et globalt ansvar for barndomsområdet.

Referanser

- Antun, S.-M. (2014). *Dannelse i høyere utdanning: en diskursanalyse*. Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/247026/Antun-S-2014-Masteroppgave.pdg.pdf>.
- Arbeidsgruppe for nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Arendt, H. (1958). *Vita Activa - Det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 01.01.2014, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64 - KAPITTEL 1>
- BEK 211. (2014). *Bekendtgørelse om utdannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Hentet 05.05.16, fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education": internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 172-184.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistenfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker? I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O. (2015). Nykommeren - fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P. O. Brunstad, Reindal, S. M., Sæverot, H. (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1992). Innledning. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1997). Kommunikasjon mellom utdanningspolitisk myndighet og fagkunnskapens autonomi. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s. 195-215). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*. (Opptrykk.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 67-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga: Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?*

- Gadamer, H.-G. (2003(1953)). Sannhet i humanvitenskapene. I H.-G. Gadamer (Red.), *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2003(1957)). Hva er sannhet? I H.-G. Gadamer (Red.), *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010 (1960)). *Sannhet og metode*. Trondheim: Pax forlag.
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet - i et dannelsesperspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (18.04.2016). Torbjørn Røe Isaksen: En armada av internasjonale forskere sier at du tar feil, *Dagsavisen, nye meninger*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/torbj%C3%B8rn-r%C3%B8e-isaksen-en-armada-av-internasjonale-forskere-sier-at-du-tar-feil-1.712524>
- Greve, A., Jansen, T. T., & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1992(1969)). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103): Ad Notam Gyldendal.
- Hennum, B. A. (2013). Dannelsens trefoldighet. [Fagfelleverdert forskningsartikkel]. *Prismet*, 64(4), 235-250.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- HIHM. (2016). *Pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanningen*. Hentet 14.06.16, fra <http://hihm.no/konferanser/pedagogikk-i-den-nye-barnehagelaererutdanningen>
- Isaksen, T. R. (09.05.2016). At barna skal lære i barnehagen, betyr ikke at barna skal leke mindre, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/At-barna-skal-lare-i-barnehagen-betyr-ikke-at-barna-skal-leke-mindre--Torbjorn-Roe-Isaksen-8461466.html>
- Jansen, T. T. (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jansen, T. T. (2014). Lyttende didaktikk: barnehagelæreren improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 46-65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Juell, E., & Solheim, M. (2015). Hjelpekunstnere. *Første Steg*(3), 58-59.
- Kant, I. (2008(1803)). *Om pedagogik*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kaurel, J. (2007). *Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn: En refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn*. Universitetet i Oslo.
- Kemp, P. (2015). *Løgngen om dannelse: oppgør med halvdannelsen*. København: Tiderne Skifter Forlag.
- Kunnskapsdepartement. (2012a). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo.
- Kunnskapsdepartement. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet 22.12, 2015
- Lafton, T., & Letnes, M.-A. (2014). Introduksjon. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: an essay on exteriority*. The Hague / Boston / London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelselse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003a). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(1-2), 3-18.
- Løvlie, L. (2003b). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Løvlie, L. (2004). Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed. I E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (Red.), *Uddannelse og dannelselse - læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 313-329). Århus: Klim.
- Løvlie, L. (2009). Dannelselse og profesjon. *Kunnskap og dannelselse foran et nytt århundre: innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*, 28-38.
- Meld.St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1&q=>
- NAFOL. (2016a). *Forskerprofil: Geir Aaserud*. Hentet 06.06.16, 2016, fra <http://nafol.net/forskerprofiler/forskerprofil-geir-aaserud/>
- NAFOL. (2016b). *Forskningsprofil: Anna Rogmor Moxnes*. Hentet 06.06.2016, fra <http://nafol.net/forskerprofiler/forskerprofil-anna-rigmor-moxnes/>
- Pettersvold, M. (2012). Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen: En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling. *Barn*(2), 23-42.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed: Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus Universitet.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vil ikke!" Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim (Red.), *Mennesket* (s. 20-35). Oslo: Universitetsforl.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie om førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Steinsholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer. *Nordisk pedagogikk*, 21(1), 30-48.
- Steinsholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 95-117). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Strand, T. (2006). *Barnehagepedagogikkens epistemologi*. Universitetet i Oslo, Oslo.

- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5), 400-412.
- Straume, I. S. (2013a). Cornelius Castoriadis: danning som ansvar. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 296-307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2013b). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2013c). Wilhelm von Humboldt: fra antikkens hellas til det moderne universitet. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 185-196). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, I. T., & Foss, E. (2010). Danningens vei til barnehageloven. *Prismet*, 61(2), 111-122.
- Tuft, K., & Breinholt, C. (2014). *Ny pædagoguddannelse: Demokratisk, personlig og faglig kompetence. En sætning der blev væk*. Hentet 05.05.16, fra <http://www.ft.dk/samling/20131/almdel/fiv/bilag/127/1341341.pdf>
- Turmo, A., Sæverot, H., & Sævi, T. (2013). Forsømte sammenhenger? Om pedagogikk, danning og utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 169-171.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/dd_d/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm opprettet 0704 ny.pdf
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Høgskolen i Lillehammer.
- Weber, M. (2000(1922)). *Makt og byråkrati*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Wivestad, S. M. (2013). Pedagogikk-begrepet historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 210-222.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (27.04.2016). Barn har ikke tid til å leke, *Dagbladet, Meninger*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2016/04/27/kultur/meninger/debatt/barnehage/barn/44019629/>
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve. I T. H. Rasmussen (Red.), *på spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforl.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Aaserud, G. (2015). Barnehagelærerens profesjonelle identitet i en vev av fortellinger. I E. E. Ødegård & M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis: trøbbel, vendepunkt og stolthet* (s. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget.