

# Helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder?

- en studie om faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk

*av Jannike Lyngtun*



MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

PED395

VÅR, 2017

UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## Sammendrag

Problemstillingen for studien er:

- *hvilke faktorer påvirker faglæreres arbeid med å skape helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.*

For å finne svar på ovennevnte problemstilling har jeg valgt å benytte kvalitativ metode gjennom fokusgruppeintervju med faglærere som arbeider i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Det er gjennomført fire fokusgruppeintervju med faglærere fra fire ulike utdanningsinstitusjoner i Norge.

Studiens funn indikerer at det fremdeles er utfordringer knyttet til det å integrere kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Med utgangspunkt i den kulturhistoriske aktivitetsteorien har jeg, i analyse av innsamlet materiale, avdekket tre motkrefter, i det videre omtalt som brudd mellom ulike komponenter. Disse bruddene hindrer, slik de framstår i dag, en integrering av kunnskap fra de tre lærerutdanningsfagene.

Det første bruddet er identifisert mellom faglærerteamet og forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Analyse av funnene i denne studien indikerer at det fremdeles er usikkerhet knyttet til hva som ligger i oppdraget med å integrere kunnskap fra de tre lærerutdanningsfagene norsk, matematikk og pedagogikk.

Det andre bruddet som er identifisert i denne studien går mellom faglærerteamet og UH-sektoren. Kunnskapsintegreringen bryter med den akademiske fagtradisjonen innenfor utdanningssektoren. Analysen av funnene avdekker at faglærerne i denne studien ikke identifiserer seg som faglærer i kunnskapsområdet, derimot er informantenes fagidentitet sterkt knyttet til det lærerutdanningsfaget de representerer.

Til sist er det avdekket et brudd mellom faglærerteamet og pedagogikkfaget. Analysen av funn knyttet til pedagogikkfaget indikerer at faglærernes forståelse av rammeplanens føringer om et sentralt og sammenbindende pedagogikkfag står i kontrast til informantenes beskrivelser av et pedagogikkfag litt på siden, der pedagogikklæreren ikke er en sentral aktør verken i utarbeiding av overordnede tema for kunnskapsområdet eller i vurderingsarbeidet.

## **Abstract**

Thesis: Unity and Coherence within the Area of Knowledge in the Norwegian Preschool Teacher Education? A Study of Academic Cooperation in Language, Text and Mathematics

The main research question in this thesis is:

- *what factors affect the lecturers work in order to create a contextual relationship within the Area of Knowledge; Language, Text and Mathematics*

The chosen research approach for this thesis is a qualitative method, with a constructivist worldview, using four focus group interviews for data collecting. The focus group includes participants from the three academic subjects involved in the Area of Knowledge, Norwegian, Mathematics and Pedagogy.

The findings in this thesis indicates that there are still some challenges due to the academic collaboration within the Area of Knowledge. By using the culture-historical activity theory, I have revealed three contradictions, which seems to have an impact on the academic collaboration within the preschool teacher education.

The first contradiction is between the lecturers and the National curriculum. The finding suggests that there still is an uncertainty about how and how much the lecturers should integrate knowledge from the three academic subject, which are involved in the Area of Knowledge.

The second contradiction is revealed between the lecturers and higher education in total. The introduction of the Areas of Knowledge in higher education breaks with the academic tradition that emphasize each discipline. The findings of this study indicates that the academic subject still is of great importance to the lecturers, which also affects how they see themselves as lecturers not in the Area of Knowledge, rather a lecturer in Norwegian, Mathematics or Pedagogy.

Finally, the findings suggest that there are contradictions between the lecturers and subject of Pedagogy. The subject is by the National curriculum given a special position as a central and linking subject within the preschool teacher education. As for the Area of Knowledge in this particular study the descriptions of pedagogy do not fit as a central subject, as the

descriptions rather indicates that pedagogy is the smallest subject with little or no impact on the curriculum or the evaluation of the exams. It seems challenging for the lecturers in pedagogy to fulfill the mission they are given through the national curriculum.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	7
<b>1 Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Bakgrunnen for kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Aktualitet .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Problemstilling .....</b>	<b>16</b>
<b>2 Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Aktivitetsteorien .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Fra fag til kunnskapsområder, en introduksjon .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.1 Integrert samarbeid; ett-, fler-, tverr- eller transfaglig? .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Komponenter som påvirker det faglige samarbeidet .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.1 Det nasjonale rammeplanverket .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.2 Lærerutdanningsfagets plass i kunnskapsområdet .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3.3 Et pedagogikkfag i særstilling .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 Oppsummering .....</b>	<b>31</b>
<b>3 Valg av metode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1.1 Fenomenologisk tilnærming .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Situering .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Presentasjon av egen studie .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.1 Fokusgruppeintervju .....</b>	<b>35</b>
<b>3.3.2 Utvalg av informanter .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3.3 Gjennomføring av intervjuene .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3.4 Analyse av innsamlet materiale .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4 Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske forutsetninger .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1 Reliabilitet .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4.2 Validitet .....</b>	<b>43</b>
<b>3.4.3 Strategier for å validere studiens pålitelighet og troverdighet .....</b>	<b>43</b>
<b>3.4.4 Forskningsetiske krav .....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Kritisk blikk på egen studie .....</b>	<b>47</b>

<b>4 Funn</b> .....	49
<b>4.1 Presentasjon av institusjonene</b> .....	51
<b>4.2 Funn inndelt i kategorier</b> .....	55
<b>4.2.1 Kunnskapsområdet som integrert enhet?</b> .....	55
<b>4.2.2. Samarbeid og fagidentitet</b> .....	58
<b>4.2.3 Samarbeid og litteratur</b> .....	64
<b>4.2.4 Samarbeid og vurdering</b> .....	66
<b>5 Analyse og drøfting</b> .....	69
<b>5.1 Aktivitetsteorien – teoretisk rammeverk for analyse av funn</b> .....	72
<b>5.2 Tre faktorer som utfordrer samarbeidet i kunnskapsområdet</b> .....	73
<b>5.2.1 Forskriftens posisjon i utviklingen av kunnskapsområdet</b> .....	73
<b>5.2.2 Fagidentiteten i UH-sektoren</b> .....	75
<b>5.2.3 Pedagogikkfagets særstilling</b> .....	78
<b>5.3 Konklusjon</b> .....	79
<b>Tverrfaglig rom i UH-sektoren</b> .....	81
<b>Litteraturliste</b> .....	83

## Forord

Masterstudiet i pedagogikk har gitt meg mulighet til å bruke ett år på å følge min nysgjerrighet og i det faglig fordype meg i barnehagelærerutdanningen. Arbeidet med masteroppgaven har fått meg til å undres, frustreres og begeistres over de beskrivelsene informantene i denne studien har gitt på det faglige samarbeidet som oppstår i møte med de nye kunnskapsområdene. En stor takk går til informantene i denne studien, som tok seg tid til å dele sine erfaringer og beskrivelser av det faglige samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

En stor takk går også til min veileder, Harald Thuen. Tusen takk for at du har vist retning og struktur på mine til tider kaotiske tanker og ideer. Du har alltid vært rask med tilbakemeldinger. Jeg kunne ikke gjort dette uten din kyndige hjelp.

Tusen takk til kompetente og dyktige forelesere og veiledere ved Universitet i Bergen og medstudenter som har delt synspunkter i faglige diskusjoner. Dere har både utvidet og utfordret kunnskapssynet mitt.

En stor takk går også til kollegaer i barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Deres historier om arbeidet i kunnskapsområdene er på mange måter utgangspunktet for min nysgjerrighet. Av kollegaer som må nevnes spesielt, er Dag Orseth. Tusen takk for gode diskusjoner, for språkvask av denne oppgaven og for hjelp når jeg har sittet fast. Du har vært en uvurderlig støttespiller i arbeidet med denne studien.

Takk også til venner og familie. Jeg gleder meg til å være mer sammen med dere nå! En spesiell takk til Janne Jensen som har hjulpet meg med layout på oppgaven og til Hege Høyland for gode diskusjoner og innspill. Og sist, men ikke minst til de to mennene i mitt liv, Kjetil og Håkon: tusen takk for overbærenhet, tålmodighet og ikke minst gode diskusjoner. Jeg vet at faglig samarbeid i høyere utdanning ikke er favoritt-temaet til noen av dere og lover at diskusjonene rundt middagsbordet skal ta utgangspunkt i helt andre tema i tiden framover!

Bergen, 09. mai, 2017

Jannike Lyngtun

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunnen for kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen

Faglig samarbeid i utdanningen, som kvalifiserer til pedagogisk arbeid i barnehagen, er ikke et nytt fenomen. Et historisk blikk på tidligere rammeplaner viser at utdanningsinstitusjonene er gitt rom og muligheter for å organisere utdanningens faglige innhold i temabaserte og tverrfaglige enheter. Likevel førte forslaget om, og siden innføringen av, en ny struktur på det faglige innholdet i barnehagelærerutdanningen til debatt helt fra forslaget ble presentert i 2011. Prosessen som førte til omorganiseringen av utdanningen som kvalifiserer til pedagogisk arbeid i barnehagen, startet da Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT] la fram sin evalueringsrapport av førskolelærerutdanningen i 2010. Rapporten pekte blant annet på at den faglige organiseringen av utdanningen var organisert i alt fra en tradisjonell organisering rundt fagene til tverrfaglig eller temaorganisert organisering. Rammeplanen for førskolelærerutdanningen av 2003 åpnet for at den enkelte institusjon selv kunne velge hvorvidt hele eller deler av utdanningen skulle temaorganiseres (Rammeplan for førskolelærerutdanning, 2003). NOKUT-evalueringen pekte på at alle institusjonene som tilbyr førskolelærerutdanning hadde innslag av tverrfaglig organisering, men avdekket samtidig at det var stor variasjon i graden av tverrfaglig og temabasert organisering (NOKUT, 2010, s. 42). Kunnskapsdepartementet forespeilet på bakgrunn av NOKUT-evalueringen at det ville bli iverksatt nødvendige tiltak for å imøtekomme de utfordringene som ble avdekket i rapporten.

Nasjonalt råd for lærerutdanning [NRLU] oppnevnte med utgangspunkt både i de signalene som kom fra Kunnskapsdepartementet og evalueringsrapporten til NOKUT, en arbeidsgruppe. Denne arbeidsgruppen hadde til formål å gi innspill på hvilke områder en eventuell ny rammeplan burde ivareta (Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, 2014, s. 48-49). Det var i innstillingen fra denne arbeidsgruppen at kunnskapsområdene for første gang ble introdusert som strukturelement for det faglige innholdet i utdanningen.

«Innføringen av begrepet kunnskapsområdet signaliserer en måte å organisere kunnskapsbasen på, som styrker og tydeliggjør utdanningens relevans for



profesjonsutøvelsen» (merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012).

I 2011 oppnevnte Kunnskapsdepartementet et utvalg som på oppdrag skulle revidere rammeplanen for førskolelærerutdanningen. Rammeplanutvalget var bredt sammensatt av fagpersoner både fra utdanningsfeltet og fra barnehagefeltet (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 49). På tross av den brede sammensetningen var det likevel få praktiserende lærerutdannere fra utdanningsinstitusjonene i arbeidsgruppen. Rammeplanutvalget leverte i 2011 sitt forslag til rammeplan for den nye barnehagelærerutdanningen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 49). Forslaget videreførte blant annet arbeidsgruppens forslag til endring av den faglige strukturen i utdanningen. I forslaget til ny rammeplan var de ti lærerutdanningsfagene fra førskolelærerutdanningen erstattet med seks kunnskapsområder. Kunnskapsområdene skulle, ifølge merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, bruke kunnskapsbaser fra de tradisjonelle lærerutdanningsfagene som utgjorde det faglige innholdet i førskolelærerutdanningen og «pedagogisk kunnskap skal sikre et felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområdene» (merknader til nasjonal forskrift om rammeplan i barnehagelærerutdanningen). Pedagogikkfaget skulle med andre ord integreres i alle de seks kunnskapsområdene.

Forslaget fra Rammeplanutvalget ble vedtatt, og endelig forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni, 2012. Endringen av den faglige organiseringen i utdanningen blir av flere trukket fram som hovedinnholdet i reformen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 83). På tross av den brede sammensetningen av aktører fra utdanningsfeltet, var det i prosessen fram mot forslag til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning liten konsensus og oppslutning om strukturendringene i utdanningen. Dette viste seg også da Rammeplanutvalget selv inviterte til nettdebatt om organiseringen i den nye utdanningen. Debattinnleggene viste at engasjementet rundt organiseringen av utdanningen var stor. Det samme var usikkerheten knyttet til hva som lå i reorganiseringen fra fag til kunnskapsområder (Rammeplanutvalget, 2011).

Hauge og Heggen (2014) har sammenfattet debattinnleggene som kom i nettdebatten slik:

«...utfordringer i å finne tverrfaglig pensum (og: *bør man ha* et tverrfaglig pensum?), utfordringer med tverrfaglig vurdering, utfordringer i forhold til tverrfaglig undervisningskompetanse, utfordringer i forhold til fremtidig rekruttering av undervisningspersonale, utfordringer i forhold til ressurskrevende organisering (...) og utfordringer i forhold til hvordan fagene bør vektlegges i et fagområde (og hvordan dette skal skje)».

Det manglet med andre ord ikke på bekymringer knyttet til hvilke utfordringer en slik strukturomlegging av det faglige innholdet i utdanningen ville kunne møte. I nettdebatten ble det også stilt spørsmål om den enkelte institusjons metodefrihet med tanke på faglig organisering. NOKUT peker i sin rapport på at «organiseringen av utdanningen hører inn under de enkelte institusjonenes metodefrihet» (NOKUT, 2010, s. 45). Debattinnleggene antydte at implementering av kunnskapsområder ville innskrenke denne metodefriheten.

Metodefrihet er et begrep som stadig er til debatt. Det er flere som hevder at metodefriheten innenfor profesjonsutdanninger generelt har blitt påvirket av de styringsendringene som ble introdusert på 90-tallet (Smeby, 2008, s. 93). Der noen tar til orde for at endringene fører til en økt byråkratisering og dermed redusert metodefrihet, tar andre til orde for at endringene medfører en delegert myndighet til den enkelte utdanningsinstitusjon og dermed også økt grad av metodefrihet. Smeby (2008) hevder på sin side at institusjonenes metodefrihet er innskrenket så lenge styringsmaktene ikke har valgt å fjerne rammeplanene.

Profesjonsutdanningene i Norge styres derfor av den enkelte utdanningsinstitusjon innenfor de rammene og reguleringene som er statlig nedfelt i rammeplanene (Smeby, 2008, s. 94). Så gjelder også for barnehagelærerutdanningen.

På 90-tallet ble vi som nevnt tidligere introdusert for en ny styringsforståelse innenfor lærerutdanning i Norge. Begrepet New Public Management introduserte «et fokus på effektivitet, resultater, marked og konkurranse» (Smeby, 2008, s. 93), som innenfor utdanningssektoren ble lansert som målstyring (St. meld. Nr. 37 1990-91, referert i Karlsen, 2005). Karlsen (2005) hevder at innføringen av New Public Management er årsaken til de mange reformene og omorganiseringen innen høyere utdanning i den senere tid. Som del av kvalitetssikring og økt effektivitet, er svaret fra politisk hold stadige nye reformer. Det er samtidig få profesjoner som er gjenstand for større politisk interesse og føringer enn

nettopp utdanningssektoren. Trippestad (2011, s. 632) viser blant annet til en rapport utgitt av OECD som fastslår at det norske skolesystemet er det mest sentralt styrte skolesystemet når vi sammenligner oss med andre vestlige demokratiske land. At utdanning er gjenstand for politisk interesse og føringer, er likevel ikke et særnorsk fenomen. Internasjonalt ser vi også en tendens som går i retning av at styresmaktene og markedskreftene er de drivende aktørene i omorganisering og endringsarbeidet innenfor høyere utdanning (Mendiola, 2012, s. 19). Bengtsen (2014) og Tangaard (2014) beskriver begge det danske utdanningssystem som, i større grad enn tidligere, er påvirket av politiske beslutninger. Utdanning og pedagogikk har aldri fått større politisk oppmerksomhet enn det det har i dagens Danmark (Tangaard, 2014, s. 7). En mulig utfordring som oppstår når staten og markedskreftene definerer i hvilken retning høyere utdanning beveger seg, er at en slik dreining samtidig utfordrer lærerutdannerenes og utdanningsinstitusjonenes metodefrihet og deres mulighet til selvstendig å produsere og distribuere kunnskap (Mendiola, 2012, s 21).

Utdanningsfeltet er en sektor som er sammensatt og mangesidig. Samtidig er det flere som mener både nasjonalt og internasjonalt at New Public Management medfører at lærerens stemme sjelden blir hørt i forbindelse med endringer og reformer i utdanningssektoren (Trippestad, 2011, s. 641). Mendiola (2012, s. 21) tar likevel ikke til orde for at vi trenger et utdanningssystem helt uten markeds- og konkurransenkning, snarere er det helt nødvendig med en innblanding fra styresmaktene og markedskreftene dersom vi ønsker å forbedre utdanningssektoren.

I forbindelse med omorganisering og endringsarbeid i utdanningssektoren presenterer Haug (1995) tre ulike perspektiv som i ulike grad involverer de som er berørt av endringene i planlegging- og implementeringsfasen. Grad av involvering kan sies å ha effekt på hvordan endringsarbeidet oppleves av de som er berørt av endringene. De to første perspektivene har Haug hentet fra Rolf, Eksted og Barnett, det siste perspektivet har Haug selv valgt å legge til (Haug, 1995, s. 21). Det første perspektivet som introduseres er det pragmatiske. Dette perspektivet karakteriseres av aktiv deltakelse fra involverte aktører, med det til hensikt å finne den beste løsningen for de fleste. Det idealistiske perspektivet bærer derimot preg av å være mer opptatt av den intellektuelle utfordringen i endringsprosessen. Haug (1995, s. 21) sammenligner det idealistiske reformoppsettet med å formulere en diagnose,

definere ulike handlingsalternativ og prioritere mellom dem ut fra intellektuelle vurderinger. Utfordringen i dette perspektivet er at de intellektuelle vurderingene ofte er formulert som fantasifulle visjoner og fakta. Haugs framstilling av det idealistiske reformperspektivet ligner på utsagnet som en av informantene til Følgegruppen (2014) gav på prosessen som førte til dagens barnehagelærerutdanning:

«Utdanningen ble undersøkt av NOKUT, rammeplanutvalget stilte sin diagnose, mer eller mindre basert på NOKUT. De skrev ut en resept i form av forskrift, som nå blir gitt som medisin. Medisinen – innføringen av kunnskapsområdene – har en kur som ikke er forsøkt før eller har vært forsket på. Spørsmålet er om kuren virker, og om den eventuelt har bivirkninger...»  
(Følgegruppen, 2014, s. 84).

Det tredje perspektivet på endrings- og omorganiseringsarbeid, er ifølge Haug (1995) det politiske. Reformarbeid innen dette perspektivet handler i stor grad om endringsforslag som er utviklet gjennom relativt lukkede interne politiske prosesser, og innenfor dette perspektivet er det vanligvis mye konsensusvirksomhet, men konsensus er ofte knyttet til ideer, ikke til praktisk gjennomføring (Haug, 1995, s. 21).

Historisk sett er de aller fleste store utdanningsreformene i Norge prosesser med utgangspunkt i det pragmatiske perspektivet, med omfattende støtte blant annet fra lærerorganisasjonene (Telhaug, 1986, referert i Haug, 1995, s. 22). Komiteer med bred deltakelse sammensatt av de aktørene som iverksatte reformene forhandlet og kom i stor grad fram til resultat preget av enighet og bred oppslutning (Haug, 1995). Dersom vi tar utgangspunkt i at reformen som ledet til iverksetting av barnehagelærerutdanningen har elementer av det idealistiske perspektivet i seg, viser også det at vi står overfor et skifte hva angår reformarbeid i høyere utdanning. Endringen påvirker og endrer også hvem som er gjeldende beslutningstaker og dermed også innehaver av maktposisjoner. I maktposisjoner velger jeg å avgrense maktbegrepet til den definisjonen som Foucault introduserte oss for (Rønbeck, 2012). Makt er i denne sammenheng en aktivitet eller energi som er i kontinuerlig endring alt etter hvem som sitter som maktinnehaver (Rønbeck, 2012, s. 20). Ved innføring av New Public Management er maktposisjonen overført fra innsiderne (lærerutdannere og utdanningsinstitusjonene) til styremaktene og markedskreftene. Det er i

stor grad politiske beslutninger som styrer hvilken retning utdanningssektoren føres i. Disse beslutningene legger også føringer for hvilke tiltak som iverksettes med hensikt på økt kvalitet i utdanningen. Alvesson (2001) hevder at aktører innad i utdanningssystemet, ved å ta i bruk sin posisjon som faglig kompetent, er best egnet til å vurdere hvilke endringer som vil gi det beste resultatet. Dette synet støttes blant annet av Trippestad som tar til orde for at tilliten til lærerens kompetanse og lærerens påvirkning i forbindelse med reformarbeid må gjenetableres (Trippestad, 2011, s. 641).

Jeg har nå presentert sider ved reformarbeid i høyere utdanning og gjennom det sett på ytre drevne prosesser som påvirker det lokale arbeidet med å utvikle samarbeidet i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder. Reformen innenfor barnehagelærerutdanningen er blant annet kalt en strukturreform av den grunn at den nye rammeplanen legger føringer på organiseringen av kunnskapsformidling i utdanningen (Sataøen og Trippestad, 2015). I det videre vil jeg presentere forskning på feltet og plassere mitt eget forskningsprosjekt i forskningslandskapet.

## **1.2 Aktualitet**

Utdanningssektoren er en sektor som selv både er gjenstand for forskning og som har forskere ansatt. Forskning på og innenfor sektoren har blant annet gitt oss økt forståelse av både undervisning, læring og kunnskap (Engeström; Molander; Dysthe; Vygotsky; Bathkin; Dewey).

Fordi barnehagelæreutdanningen er en profesjonsutdanning der også faglærerne er profesjonsutøvere, har det vært naturlig å innlemme profesjonsforskning (Grimen; Terum, Molander; Smeby) i denne studien. Dette med tanke på å øke forståelsen av hvilken utdanning det faglige samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk skal konstrueres i. Det at utdanningen er midt i en stor reform, har også betydning for det samarbeidet som oppstår i møte med de nye kunnskapsområdene. Forskning har gitt oss økt forståelse om hvordan aktører som er direkte involvert i reformarbeid både påvirker og blir påvirket i slike endringsprosesser (Bengtzen; Haug, Sataøen; Trippestad).

Pedagogikkfaget er, og har lenge vært, gjenstand for forskning, og i forbindelse med denne studien har jeg avgrenset inkludert forskning til forskning rundt pedagogikkens erkjennelsesproblem (Oettingen; Kvernbekk; Sæverrot). Pedagogikkfaget har også vært

gjenstand for følgeforskning, og før jeg presenterer denne forskningen vil jeg introdusere Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen og oppdraget som er gitt denne i forbindelse med innføringen av barnehagelærerutdanningen.

Følgegruppen for barnehagelærerutdanning ble offisielt oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 13. juni 2013 og er blant annet gitt følgende mandat: «følge og vurdere utviklingen i barnehagelærerutdanningen i lys av NOKUTs evaluering og den enkelte institusjons oppfølgingsplan» (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 7). Følgegruppen har valgt Bakliens definisjon på følgeforskning som «ein formativ, dialogbasert prosessanalyse med vekt på å få til konstruktive dialoger mellom ulike interessenter i den reforma som skal setjast i verk» (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 9). Slik sett representerer følgeforskning noe annet enn tradisjonell forskning, men også følgeforskningen på barnehagelærerutdanningen har til hensikt å se innsamlet empiri gjennom teoretiske perspektiv, som i framtiden kan bidra til teoriutvikling innenfor utdanningen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 9). Foreløpig har følgegruppen utgitt tre rapporter, en hvert år. Ulike sider ved innføringen av barnehagelærerutdanningen har vært gjenstand for følgeforskning i de tre rapportene og har således vært et nyttig bidrag i arbeidet med denne studien.

Tilbake til pedagogikkfaget, så er dette et område som Følgegruppen for barnehagelærerutdanning har valgt både å evaluere og rapportere følgeforskning på i alle de tre utgitte rapportene. Den siste rapporten konkluderer med at de utfordringene som også er beskrevet i de to foregående rapportene fremdeles er gjeldende (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2016, s. 72-73). Flere forskergrupper har følgeforsket ulike sider av pedagogikkfaget i den nye utdanningen (Fimreite, Foss, Fossøy, Ødegaard; Alvestad, Jernes, Tunland; Fossøy, Sataøen, Økland; Vatne, Nordvik). Alle prosjektene er presentert i Følgegruppen for barnehagelærerutdanning sin rapport nr. 2 (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2015).

I og med at barnehagelærerutdanningen er forholdsvis ny, finnes det lite publisert forskning på samarbeidet i kunnskapsområdene. Følgeforskning har likevel presentert en kvalitativ analyse av hvordan kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet har vært iverksatt i den nye utdanningen (Eide, Møen, Hernes). I tillegg er forskning og utviklingsarbeid presentert

i to bøker som både ser på implikasjoner ved innføringen av barnehagelærerutdanningen og samtidig introduserer oss for forslag til undervisningsopplegg som er tilpasset den nye utdanningen (Otterstad og Rossholt; Eilifsen). Hva gjelder faglig samarbeid generelt, har jeg avgrenset inkludert forskning til tverrfaglig/interdisciplinary og integrert/integrated samarbeid i lærerutdanningssammenheng (Høydalsvik; Godemann; Miller, Stayton; Økland).

Som denne presentasjonen viser, finnes det aktuell forskning både på kunnskapsområdene, på pedagogikkfaget og på ulike former for samarbeid i barnehagelærerutdanningen. Det jeg derimot ikke finner forskning på, er hvorvidt innføringen av kunnskapsområder som strukturelement har påvirket det faglige samarbeidet mellom faglærer i barnehagelærerutdanningen. Denne studien har derfor til hensikt å se på hvilke faktorer som spiller inn når faglærere skal utvikle emner der hensikten er å integrere kunnskap fra tre ulike lærerutdanningsfag. Ved å velge kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, får jeg samtidig sett på hvordan faglærere utvikler det faglige samarbeidet med utgangspunkt i tre sentrale og store lærerutdanningsfag som i tidligere førskolelærerutdanning ikke har særlige tradisjoner for samarbeid. Sentralt i denne studien er også å se helhetlig på kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk og slik avdekke hvilke komponenter som er involvert i utviklingen av den integrerte kunnskapen som til sammen utgjør kunnskapsenheten i dette kunnskapsområdet.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen skal etablere intensjonen ved hele studien og må derfor være klar, spesifikk og informativ (Creswell, 2014, s. 123).

Med dette utgangspunktet er problemstillingen i denne studien å undersøke følgende:

- *hvilke faktorer påvirker faglæreres arbeid med å skape helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.*

Problemstillingen utleder følgende forskerspørsmål:

- hvordan forstår faglærerne forskriftens krav om at kunnskapsområdet skal organiseres og vurderes som integrert enhet?
- Oppstår det behov for ny litteratur i møte med det nye kunnskapsområdet?
- Hvordan vurderes et integrert kunnskapsområdet?

Med overnevnte problemstilling som utgangspunkt, vil jeg i det videre presentere teorigrunnlaget for denne studien.



## 2 Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet vil jeg presentere teori knyttet til komponenter og prosesser som er involvert i utviklingen av faglig samarbeid i høyere utdanning. Først vil jeg plassere studien i et teoretisk perspektiv, deretter vil jeg introdusere en teoretisk modell for tolkning og analyse av aktivitet i et kulturhistorisk perspektiv. I den videre presentasjonen vil jeg så introdusere ulike former for faglig samarbeid i høyere utdanning. Jeg trekker her inn både nasjonale og internasjonale beskrivelser av faglig samarbeid. I det videre foretar jeg en avgrensning av studien og presenterer tre komponenter som er involvert i det faglige samarbeidet i kunnskapsområdet: 1) det nasjonale rammeplanverket, 2) disiplinfagenes plass i det nye kunnskapsområdet og 3) pedagogikkfagets særstilling i barnehagelærerutdanningen.

Sett i et konstruktivistisk perspektiv oppstår kunnskap i møte mellom mennesker, og med en sosiokulturell tilnærming er utvikling av kunnskap en prosess som uløselig er knyttet til relasjoner, samhandling og kontekst (Bakhtin; Dysthe; Molander; Vygotsky). Dewey orienterer seg også innenfor det konstruktivistiske perspektivet, og framhever kommunikasjon som en sentral del i utviklingen av kunnskap (Dysthe, 2001). Vår egen forforståelser og personlige erfaringer påvirker den kunnskap som utvikles i samhandling med andre (Husserl, sitert i Merleau-Ponty, 1945). I den sosiokulturelle tilnærming til læring ligger det blant annet en idé om at menneskers kulturelle kontekst er av betydning for å forstå hvorfor mennesker handler, lærer og utvikler seg som de gjør (Dysthe, 2001, s. 34). I en sosiokulturell tilnærming er kunnskapen alltid situert. I det ligger at kunnskapen infiltreres av den historiske og kulturelle konteksten som den oppstår i (Dysthe, 2001, s. 36).

Det sosiokulturelle perspektivet er inspirert av den kulturhistoriske tradisjonen som Vygotskys representerer (Dysthe, 2001, s. 46). Innenfor denne tradisjonen blir vi introdusert begrepet mediering. Begrepet brukes om alle former for hjelp i ulike læringsprosesser, enten det er snakk om menneskelige ressurser eller fysiske redskaper (Dysthe, 2001, s. 46), i det videre omtalt som artefakter. Artefakter i sosiokulturell betydning er med andre ord de intellektuelle og praktiske ressursene vi bruker for å forstå

verden og for å utføre ulike handlinger, der språket er den viktigste medierende redskapen mennesket innehar (Dysthe, 2001, s. 47).

Sett i et sosiokulturelt perspektiv, der kunnskap er å betrakte som dynamisk og i stadig endring (Molander, 1996; Engeström, 1999), vil det faglige samarbeidet i den nye barnehagelærerutdanningen være en dynamisk samhandling mellom ulike faglærere med ulik kompetanse. Hensikten med denne samhandlingen er å skape ny helhetlig og integrert kunnskap i barnehagelærerutdanningen (Økland, 2014, s. 17). Med dette utgangspunktet vil denne studien rette søkelyset mot faglig samarbeid i høyere utdanning og se på ulike komponenter som påvirker utviklingen av slikt samarbeid.

## **2.1 Aktivitetsteorien**

I arbeidet med å teoretisere og analysere de komponentene som driver utviklingen i et faglig samarbeid velger jeg å ta utgangspunkt i Engeströms aktivitetsteori (Engeström, 1999). Aktivitetsteorien er en metode som kan brukes til å tolke og forstå aktivitet i et kulturhistorisk perspektiv. I så henseende er det en metode for analyse som passer godt til den sosiokulturelle tilnærmingen i denne studien.

Innen aktivitetsteori tar en utgangspunkt i en trekant med følgende tre elementer: subjektet, objektet og artefakter. Subjektet symboliserer individet eller gruppen som utfører arbeidet eller aktiviteten. Objektet symboliserer hva som skal gjøres og hvorfor aktiviteten er nødvendig. Artefaktene symboliserer hvilke fysiske og konseptuelle ressurser som er til rådighet og hvordan disse medieres.

Trekanten symboliserer et triadisk samarbeid. I det ligger at de tre komponentene er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig. Subjektet vil påvirke objektet og produsere og bruke artefakter, men objektet og artefaktene vil også påvirke subjektet som skal utføre aktiviteten.



Fig. 1: Engeström 1999, a triadic model of actions.

Ifølge Engeström har modellen mangler fordi den ikke fullt ut inkluderer de sosiale og samarbeidsmessige sidene av egne handlinger (Engeström, 1999, s. 30). Engeström introduserer oss derfor for en utvidet modell for aktivitetsteori der han blant annet inkluderer regler, fellesskap og arbeidsdeling:

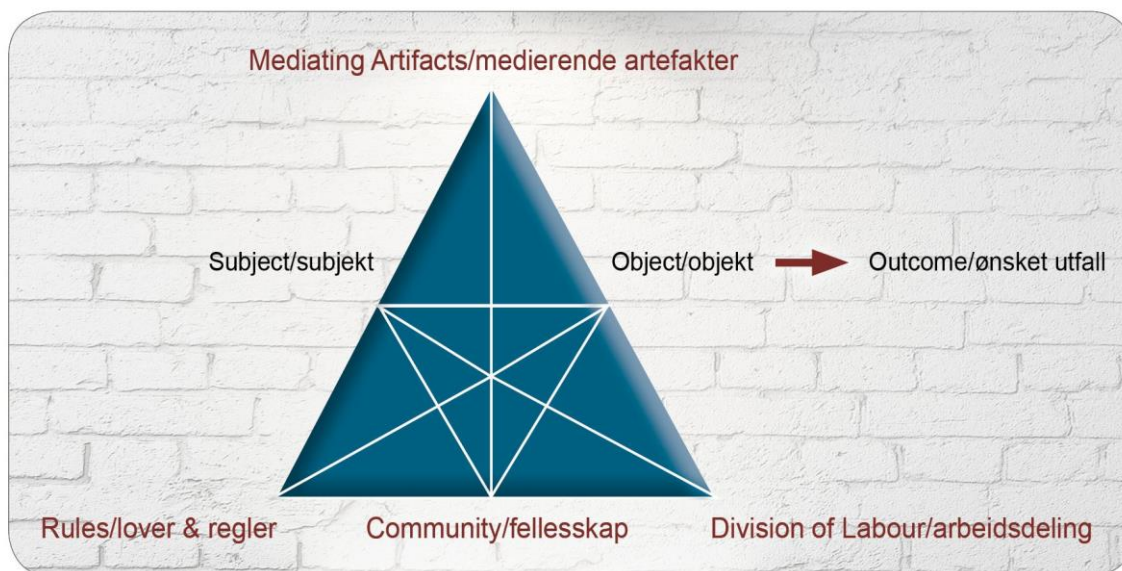


Fig. 2: Engeström 1999, a complex model of an activity system

Engeström sin aktivitetsteori er et teoretisk verktøy som kan bidra til 1) identifisering av hvilke komponenter som inngår i ulike aktiviteter og 2) analyse av prosesser mellom ulike komponenter som er involvert i utviklingen av målet for aktiviteten. I modellen ovenfor er dette visualisert ved de indre kryssende linjene som illustrerer at alle de involverte komponentene gjensidig påvirker og blir påvirket av hverandre. Det er med andre ord forbindelseslinjer mellom alle de seks involverte komponentene i en aktivitet. Det å identifisere de ulike komponentene som er involvert, er avgjørende for å kunne analysere aktiviteten. Den utvidete modellen indikerer ifølge Engeström selv at det kan være fruktbart å flytte fokus fra individet i aktiviteten over til den sosiale konteksten aktiviteten er en del av (Engeström, 1999, s. 32). Aktivitetsteorien tar med andre ord utgangspunkt i at individet handler, lærer og kommuniserer i et fellesskap, der alle komponentene er avgjørende for utfallet av en aktivitet. Samtidig kan vi ved å ta i bruk aktivitetsteorien avdekke motstridende prosesser mellom to komponenter. Gjennom en slik analyse kan vi videreutvikle og tilpasse de ulike komponentene slik at utfallet av aktiviteten blir slik vi ønsker. Aktiviteten i denne studien er det faglige samarbeidet som utgjør grunnstammen for

den integrerte kunnskapsutviklingen innenfor kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

## **2.2 Fra fag til kunnskapsområder, en introduksjon**

Furu (2012) hevder at innføringen av kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen gjør at vi står overfor et paradigmeskifte i lærerutdanningsammenheng. Historisk sett har lærerutdanningsfagene hatt en sentral og naturlig plass i utdanningssektoren, dette gjelder også for land vi sammenligner oss med (Furu, 2012, s. 39). Et skifte fra undervisning og forskning i disiplin-fagene til større grad av tverrfaglig samarbeid innenfor høyere utdanning er krevende, men samtidig nødvendig dersom universitets- og høyskolesektoren, senere referert til som UH-sektoren, skal imøtekomme morgendagens problemstillinger (Godemann, 2008). I dagens samfunn er vi i større grad avhengig av løsninger som går på tvers av tradisjonelle disiplin-fag. Dersom UH-sektoren avgrenser kunnskap til de eksisterende strukturer i disiplin-fagene, er det vanskelig å finne løsninger på moderne og komplekse problemstillinger (Godemann, 2008).

Tar vi et historisk blikk på utdanningen som gjennom tidene har kvalifisert til pedagogisk arbeid i barnehagen, ser vi at faglig samarbeid og tverrfaglighet ikke er nye fenomen. Helt fra utdanningens første nasjonale forskrift av 1971, har rammeplanene åpnet for at hele eller deler av utdanningen kan organiseres som temabaserte eller tverrfaglige studieenheter (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 82-83). Samtidig viste NOKUT-evalueringen av førskolelærerutdanningen som tidligere nevnt, at det i forbindelse med temabaserte og tverrfaglige studieenheter var store variasjoner mellom institusjonene (NOKUT, 2010, s.42). Forskjellen på den valgfrie temaorganiseringen fra tidligere rammeplaner og kunnskapsområdene i den nåværende rammeplanen vil bli nærmere beskrevet senere i kapitlet. Først vil jeg presentere ulike former for faglig samarbeid, der hensikten med samarbeidet er å integrere kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag.

### **2.2.1 Integrert samarbeid; ett-, fler-, tverr- eller transfaglig?**

En av fordelene ved å innføre kunnskapsområder er ifølge Rammeplanutvalget at det gir et tverrfaglig fokus i utdanningen, noe som i større grad imøtekommer den tverrfaglige barnehagen og dermed sikrer profesjonsrettingen av utdanningen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 84). Også innen internasjonale studier er det funn som

går i retning av at tverrfaglige lærerutdanningsprogram har sine fordeler. Miller & Stayton, referert til i Miller & Stayton (2006) viser til flere potensielle fordeler med tverrfaglighet, blant annet økt profesjonsretting, effektiv ressursbruk på tvers av disipliner og økt samarbeid rundt forskning. Innføring av kunnskapsområder kan dermed være en mulighet til å knytte kunnskap om barnehagen og barnehagelæreren sterkere inn mot profesjonsutøvelsen (Pålerud, 2012, s. 78).

Rammeplanutvalget la altså til grunn at barnehagelærerutdanningen skal inneholde tverrfaglige elementer, men i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning omtales ikke arbeidsformer i forbindelse med introduksjonen av kunnskapsområder, begrepet tverrfaglig er heller ikke brukt om kunnskapsområdene (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Det er i merknader til forskrift om nasjonal rammeplan for barnehagelærerutdanning, §3 Struktur og innhold, vi finner en beskrivelse av hva som ligger i innføringen av kunnskapsområder: «Begrepet kunnskapsområder signaliserer en måte å organisere kunnskapsbasen på som styrker og tydeliggjør utdanningens relevans for profesjonsutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Kunnskapsbasen er definert som teori, forskning og erfaringsbasert kunnskap fra de ti lærerutdanningsfagene som utgjorde fagtradisjonen i den tidligere førskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dersom kunnskapsbasen bygger sin teori, forskning og erfaringsbaserte kunnskap fra en og samme vitenskapelige disiplin, vil den ifølge Grimen ansees som homogen (2008, s. 72). Er kunnskapsbasen derimot hentet fra ulike vitenskapelige disipliner vil den defineres som heterogen (Grimen, 2008, s. 72). For kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er kunnskapsbasen tenkt hentet fra minimum tre ulike lærerutdanningsfag, der de tre inkluderte fagene kommer fra tre ulike vitenskapelige disipliner. Om vi legger Grimen sin teori til grunn vil kunnskapsbasen i kunnskapsområdet derfor ansees som heterogene.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fastslår videre at «kunnskapsområdene skal organiseres og vurderes som integrerte enheter». Integrert kunnskap er i litteraturen definert og brukt på ulike måter, felles for de ulike definisjonene er at integrert kunnskap er kunnskap som blir utvekslet mellom medlemmer av en gruppe med den hensikten å utvikle en felles forståelse (Godemann, 2008). Overført til kunnskapsområdene, kan det bety at faglærere fra de ulike lærerutdanningsfagene møtes og

gjennom diskusjon og forhandling skaper ny forståelse og kunnskap. Grimen tar til orde for at graden av integrering blir påvirket av de områdene kunnskapsbasen er satt sammen av (2008, s. 72). Graden av integrering spenner fra sterkt integrert til sterk fragmentert. Vanligvis vil graden av integrering i heterogene kunnskapsbaser være svakere enn i kunnskapsbaser som henter sitt teorigrunnlag fra en og samme vitenskapelige disiplin (Grimen, 2008, s. 72).

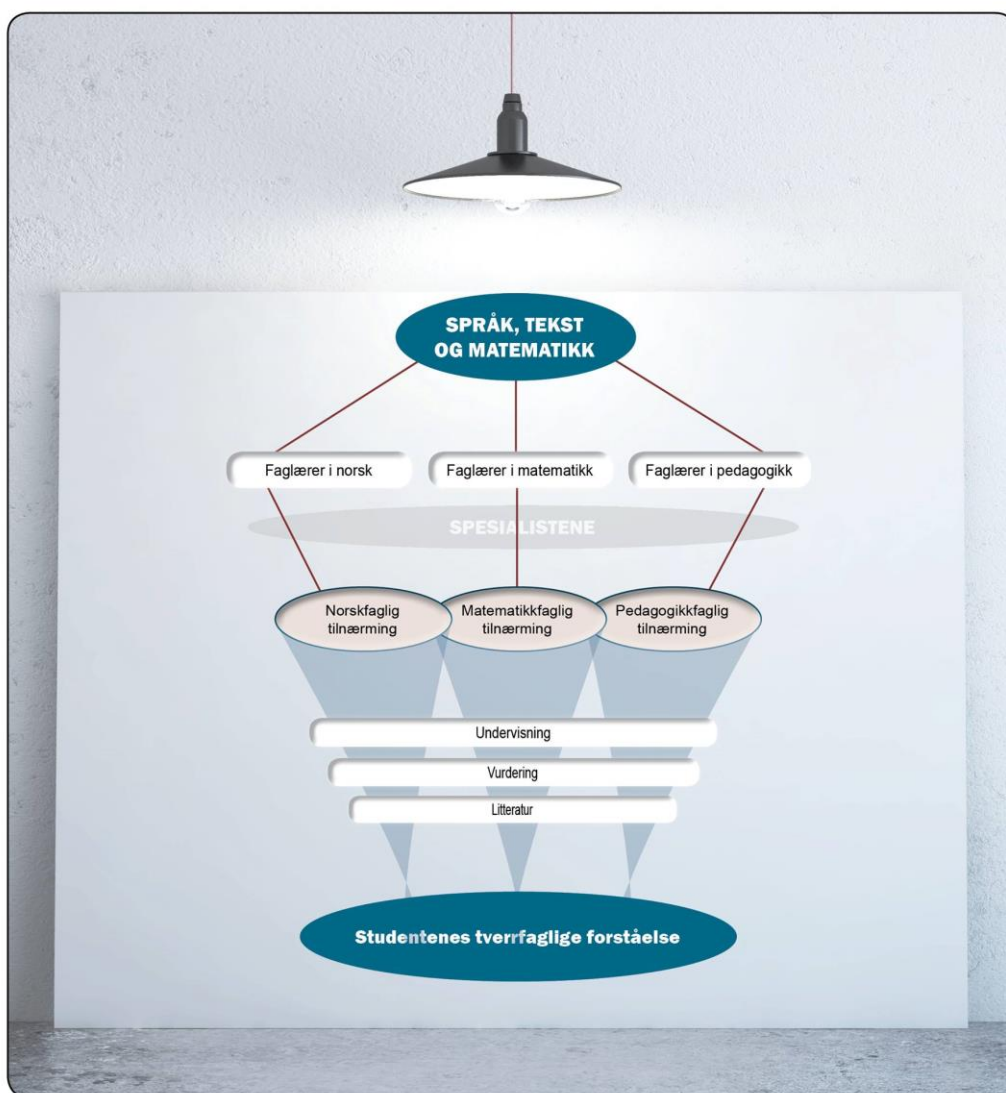
Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2014, s. 89-90) peker på at det er ulik forståelse av hvorvidt undervisning og vurdering i kunnskapsområdet skal være tverrfaglig, eller om integrering av kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag krever nye måter å samarbeide på. I tillegg peker Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2014) på at det er ulik forståelse i utdanningsfeltet av begrepene tverrfaglig og flerfaglig. Begrepene brukes om hverandre, og dersom vi inkluderer barnehagefeltet utvides variasjonen ytterligere når det gjelder måten å forstå begrepene på (Økland, 2014, s.19). Økland har derfor presentert et forslag til struktur og definisjon av begrepene som omtaler det faglige samarbeidet i barnehagelærerutdanningen og deler undervisning og kunnskapsforståelse inn i tre ulike strukturer (Økland, 2014, s. 21-24). Tanken bak struktureringen er å skape en felles forståelse av begrepene i faglærermiljøet i barnehagelærerutdanningen. Økland (2014) deler kunnskapsutviklingen i et kunnskapsområde inn i ett-faglig, flerfaglig og tverrfaglig og gir følgende beskrivelser av de ulike strukturene.

*Ett-faglig undervisning* er når en faglærer introduserer og gjennomgår et tema ut fra sitt fagfelt. Undervisningen har til hensikt å gi studentene dybdekunnskap innenfor det lærerutdanningsfaget faglæreren representerer. Ett-faglig undervisning kan senere kobles mot kunnskap fra andre lærerutdanningsfag, men det skjer først etter at studenten har bearbeidet kunnskapen separat.

*Flerfaglig undervisning* er når faglærere fra ulike fagdisipliner nærmer seg et tema ut fra sin kunnskapsbase. Ifølge Økland (2014) er noen tema av en slik art at faglærere fra ulike lærerutdanningsfag kan nærme seg temaet ut fra sin fagspesifikke kunnskapsbase. Flerfaglig undervisning kjennetegnes gjerne ved at undervisningen fra de ulike faglærerne er samlet rent tidsmessig og at faglærere fra ulike lærerutdanningsfag har en felles introduksjon av det temaet de skal arbeide med.

*Det tverrfaglige* og overgripende er derimot ikke en undervisningsform, men en forståelse som skapes gjennom ett-faglig og flerfaglig undervisning (Økland, 2014). Økland benytter dermed ikke begrepet tverrfaglig undervisning, men introduserer oss heller for begrepene tverrfaglig forståelse og tverrfaglig kunnskap. Han forutsetter ett-faglig dybdeforståelse og flerfaglig tilnærming for at studentene selv skal kunne oppnå tverrfaglig forståelse og kunnskap.

Ut fra Økland (2014) sin beskrivelse av det faglige samarbeidet, har jeg med utgangspunkt i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk utarbeidet følgende modell som kan visualisere kunnskapsutviklingen i kunnskapsområdet:





I internasjonal forskning og undervisning benyttes også begrepet tverrfaglighet. I tillegg introduseres vi for begrepet transfaglighet (Godemann, 2008). I denne studien vil flerfaglig, tverrfaglig og transfaglig representere ulike former for integrert kunnskap, der graden av integrering er det som skiller de ulike formene for faglighet. I flerfaglig samarbeid er det liten grad av integrering, i det tverrfaglige er integrasjonen økt. Transfaglighet beskrives som noe mer helhetlig enn det tverrfaglige, mer som en holistisk forståelse av kunnskap som innebærer at de involverte aktørene har kunnskap om hverandres kunnskapsbaser og forutsetter en integrering av flere kunnskapsbaser, som ofte er svært ulike (Godemann, 2008). Det transfaglige samarbeidet står dermed i kontrast til Grimens teori som går i retning av at heterogene kunnskapsbaser som er satt sammen av ulike disiplin-fag ofte har en svak integrering (Grimen, 2008). I det legger jeg at det innenfor transfaglig undervisning ikke lenger eksisterer disiplin-karakteristikk da de er visket ut og erstattet av en ny forståelse basert på en fusjon av disiplinene (Hauge og Heggen, 2014).

Jeg har nå presentert ulike former for faglig samarbeid i høyere utdanning, der hensikten med samarbeidet er å integrere kunnskap fra ulike kunnskapsbaser. Sett i et sosiokulturelt perspektiv vil de ulike aktørene og samhandlingen dem imellom ha betydning for hvilket samarbeid som oppstår. I det videre vil jeg derfor presentere ulike aktører i form av komponenter som kan være med å påvirke dette samarbeidet.

## **2.3 Komponenter som påvirker det faglige samarbeidet**

### **2.3.1 Det nasjonale rammeplanverket**

Barnehagelærerutdanningen er underlagt nasjonale rammeplanverk, den er teoretisk basert, og det er mål og planer som styrer det kunnskapsarbeidet som foregår i utdanningen.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen og de nasjonale retningslinjene fastsetter hvilke læringsutbytter som skal inngå i utdanningsløpet og fastslår videre hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser barnehagelæreren trenger (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). I tillegg legger forskriften føringer for hvordan utdanningen skal struktureres og organiseres, jfr. §3 Struktur og innhold.

Det at det nasjonale rammeplanverket for utdanningen, som kvalifiserer til pedagogisk arbeid i barnehager, omtaler samarbeid på tvers av lærerutdanningsfag er, som tidligere nevnt, ikke et nytt fenomen. I den første nasjonale rammeplanen for førskolelærerutdanning

av 1971 het det blant annet at «årsplanene for de ulike fagene i utdanningen måtte integreres og samordnes» (Følgegruppens for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 82). I rammeplanene av 1995 og 2003 ble det åpnet muligheter for at deler av eller hele utdanningen kunne temaorganiseres (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 82-83). Begrep som tverrfaglige studieenheter, fagområder og temaorganisering er brukt i tidligere rammeplaner. Det er i denne studien interessant å se på to faktorer som skiller tidligere rammeplaner med dagens rammeplan for barnehagelærerutdanning. I tidligere planer er utdanningens innhold strukturert i fag, der det åpnes for temaorganisering på tvers av de ulike fagene. Ved å introdusere kunnskapsområdene som strukturelement for utdanningens faglige innhold må det faglige samarbeidet ha sitt utspring fra kunnskapsbasen til de lærerutdanningsfagene som er inkludert i det enkelte kunnskapsområde. Med andre ord er det gjort en strukturendring der det ikke lenger er temaet som bestemmer hvilke fag som skal inngå i det tverrfaglige samarbeidet, men derimot kunnskapsbasen fra de allerede fastsatte lærerutdanningsfagene som er inkludert i kunnskapsområdet.

Den andre faktoren som er av betydning når vi ser på rammeplanens strukturinnhold er den enkelte institusjons valgfrihet med tanke på faglig samarbeid i utdanningen. I tidligere rammeplaner har det vært opp til den enkelte institusjon selv å bestemme i hvilken grad utdanningen skal temaorganiseres.

Det nasjonale rammeplanverket i barnehagelærerutdanningen sier altså noe både om den akademiske teoribasen som utgjør profesjonsplattformen til framtidige barnehagelærere og om hvordan kunnskapsformidlingen skal organiseres. Dette ser vi blant annet i formuleringen som fastslår at «kunnskapsområdene skal organiseres og vurderes som integrerte enheter» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §3).

Hensikten med strukturendringen i rammeplanen er at det å integrere kunnskapsbasen fra ulike lærerutdanningsfag kan bidra til å gjøre utdanningen mer profesjonsrettet (Økland, 2014, s. 18). Følgegruppen for barnehagelærerutdanning peker likevel på utfordringer i forbindelse med strukturendringen i forskriften.

En av utfordringene er knyttet til hvordan faglærerne forstår begrepet kunnskapsområder. Bengtsen introduserer en idé om at reformer og innføring av nye fenomen og begrep

påvirkes av hvordan de involverte aktørene forholder seg til endringene (Bengtson, 2014). Han hevder at reformer ofte fører til at de involverte aktørene får et nostalgisk blikk og søker tilbake til det som var før (Bengtson, 2014, s. 73). Bengtson hevder videre at nye fenomen utfordrer språket vårt. Ved endring og utvikling har vi kanskje ikke et språk som er egnet til å kommunisere ut hva eller hvordan det nye er. Ved innføring av kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen oppstår det kanskje et behov for å endre måten vi snakker om det faglige samarbeidet på. Kanskje oppstår det også et behov for nye begrep som kan forklare de nye strukturene i utdanningen (Bengtson, 2014).

### **2.3.2 Lærerutdanningsfagets plass i kunnskapsområdet**

Når faglærere fra ulike lærerutdanningsfag skal inngå i en sammenheng og skape ny integrert kunnskap, vil forståelsen av begrepet kunnskap utgjøre basen for hvilket samarbeid som oppstår. I det videre vil jeg derfor presentere teori knyttet til kunnskap og kunnskapsutvikling i profesjonsutdanninger med den hensikt å plassere lærerutdanningsfaget inn i kunnskapsområdet.

Innenfor profesjonsstudier opererer vi med to hovedformer for kunnskap, vitenskapskunnskap og praktisk kunnskap (Grimen, 2008; Molander, 1996). Ifølge Grimen (2008, s.71) er den kunnskapen som formidles av faglærere gjennom undervisningen i en profesjonsutdanning «teoretisk og vitenskapelig kunnskap». Det å inkludere vitenskapelig kunnskap i profesjonsutdanningen er ansett som et viktig trekk som skiller profesjoner og profesjonsutdanning fra andre mer praktiske yrker (Grimen, 2008; Molander, 1996).

Naturfilosofen Thales blir sett på som oppfinneren av det rent teoretiske spørsmålet og dermed også ideen om teoretisk viten. Utgangspunktet for Vestens forståelse av teoretisk og vitenskapelig kunnskap er at kunnskap ikke primært er innrettet på å løse praktiske problem, mer på å forklare eller forstå hvordan ting henger sammen (Molander, 1996, s. 63). Molander og Terum (2008, s. 14) beskriver profesjonsutøveren som en som kan anvende teoretisk kunnskap på en adekvat måte, noe som kan indikere at profesjonsutøveren møter elementer av teoretisk kunnskap i løpet av studiet.

Vitenskapelig kunnskap kan forklares som objektiv og etterprøvbar viten. I Norge er det tradisjon for å kategorisere vitenskapsdisipliner i bestemte kategorier, den seneste oppdateringen er Norsk inndeling av vitenskapsdisipliner (Universitets- og høgskolerådet

[UHR], 2003). Formålet er først og fremst å benytte inndelingen til statistisk bruk, men den brukes også i andre sammenhenger, blant annet innenfor utdannings- og forskningssystemet (UHR, 2003). Den norske inndelingen av vitenskapsdisipliner bygger på internasjonale standarder utarbeidet av OECD, en av utfordringene i dette er at OECD standarden ikke inkluderer profesjonsfagene i sin inndeling. UHR (2003) påpeker selv i rapporten at noen fag naturlig hører hjemme under flere fagområder, og at det i særlig grad gjelder profesjonsfagene. Det er derimot et prinsipp at de enkelte disiplinifagene kun skal kategoriseres inn i et fagområde (UHR, 2003). Hvis vi ser på de tre fagene som til sammen utgjør kunnskapsbasen i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, vil de tre fagene være inndelt i tre ulike fagområder: norsk som språkvitenskapelig, litteraturvitenskapelig og kulturvitenskapelig fag vil være kategorisert under humaniora, pedagogikk kategoriseres innenfor samfunnsvitenskapen, mens matematikk er kategorisert under fagområdet matematikk og naturvitenskap (UHR, 2003).

Vitenskapelig kunnskap og praktiske ferdigheter er uløselig knyttet sammen i barnehagelærerutdanningen (Pålerud, 2012, s. 80). Barnehagelærerkunnskap handler om å forene teoretisk kunnskap som løser de praktiske problemene og om å forstå hvordan ting henger sammen:

«Qualified teachers of young children in inclusive settings are described as teachers who can choose from a wide variety of skills and methods and use those skills with confidence and automaticity to meet diverse needs of young children (Kilgo et al., 1999; LaMontagne, Danbom & Buchanan, 1998; Sandall et al., 2000; Sexton, Snyder, Lobman & Daly, 2002, sitert i Miller & Stayton, 2006)

I profesjonsutdanninger ligger det en forventning om kvalitet, utdanningen skal kvalifisere til dyktige profesjonsutøvere som er til å stole på (Haug, 2010, s. 10), i dette tilfelle barnehagelærere. Terum og Molander (2008, s. 15) tar til orde for at kravet om forskningsbasert undervisningen i profesjonsstudier er et forsøk på å sikre denne kvaliteten.

Kunnskap i barnehagelærerutdanningen skal dermed både være forskningsbasert, vitenskapelig og samtidig integrert i de nye kunnskapsområdene. Faglærere i UH-sektoren er primært ansatt for å forske og undervise innenfor sitt akademiske fagfelt. I undervisningen har den enkelte faglærer tradisjonelt tatt utgangspunkt i sitt

lærerutdanningsfag og forelest i deler av den profesjonskunnskapen studentene skal tilegne seg i løpet av studietiden.

Hvis vi tar utgangspunkt i at vitenskapelig kunnskap er kunnskap basert på sann viten innenfor en bestemt vitenskapelig disiplin, forutsetter jeg at faglæren også i kunnskapsområdene må ivareta en fagspesifikk tilnærming for å sikre profesjonsutdanningens vitenskapstilørighet. Dette gjelder også for pedagogikkfaget. Til sist vil jeg derfor se på hvorvidt pedagogikkfagets posisjon påvirker samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

### **2.3.3 Et pedagogikkfag i særstilling**

Introduksjonen av kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen medførte en større strukturendring for pedagogikkfaget. NOKUT-evalueringen av førskolelærerutdanningen anbefalte en framtidig organisering av utdanningen, der pedagogikkfaget er noe studentene møter alle de tre studieårene (NOKUT, 2010, s. 113). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen fastslår at pedagogikk som fag skal inngå i alle de seks kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §3). Dette sikrer at pedagogikk som fag blir gitt alle tre studieårene, men det påvirker samtidig organiseringen av og undervisningen i pedagogikkfaget. Furu (2012, s. 38) uttrykker blant annet bekymring for om pedagogikkfaget blir usynlig i den nye organiseringen. Omorganiseringen påvirker kanskje også pedagogikkfagets posisjon i utdanningen. I tidligere utdanninger som har kvalifisert til pedagogisk arbeid i barnehagen, har pedagogikkfaget hatt en særstilling (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 98). Denne særstillingen videreføres også på plannivå i den nye barnehagelærerutdanningen. Pedagogikkfaget er det eneste faget som er nevnt eksplisitt i Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning. I §3 Struktur og innhold heter det at: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, § 3 Struktur og innhold, 4. juni 2012).

Pedagogikk som fag skal altså inngå i alle kunnskapsområdene. Dette er også diskutert i Følgegruppens rapport nr. 1, der det blir bemerket at formuleringen inkluderer fag og altså

ikke bare pedagogikk eller pedagogisk kunnskap (Følgegruppen i barnehagelærerutdanningen, 2014, s. 101). Følgeforskning peker på flere utfordringer knyttet til pedagogikkfaget i den nye utdanningen. I Følgegruppens rapport nr. 2 presenteres fem paradoks knyttet til pedagogikkfaget (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 120). Spesielt ett av paradoksene er interessant i denne sammenhengen: «utdanningen skal være basert på kunnskapsområder samtidig som pedagogikk skal ha en særstilling». Fimreite, Foss, Fossøy og Ødegaard, referert i Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2015), utdyper dette paradokset med at innføringen av ny barnehagelærerutdanning på mange måter har vekket til liv pedagogikkens erkjennelsesproblem. Fokusgruppedeltakerne i overnevnte studie gir uttrykk for at pedagogikk er «i alt» og at alle underviser i pedagogikk.

Pedagogikkens erkjennelsesproblem har vært diskutert like lenge som pedagogikk som fag har eksistert (Oettingen, 2012). Dette gjelder ikke bare innen barnehagelærerutdanningen, men også for andre lærerutdanninger (Sæverot, Sævig og Turmo, 2013). Oettingen (2012, s. 147) beskriver pedagogikkens erkjennelsesproblem gjennom følgende spørsmål: «er pedagogisk en spesiell måte å være, tenke eller handle på som skiller seg fra andre uttrykk som for eksempel etikk og politikk? Eller er etiske og politiske handlinger pedagogiske?» Oettingen viser gjennom dette spørsmålet nettopp det særegne ved pedagogikken som er vanskelig å gripe. Fimreite m. fl., referert i Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2015) mener å ha identifisert en uenighet i forståelsen av pedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Tilbake til spørsmålet som stilles i forbindelse med pedagogikkfaget i den nye barnehagelærerutdanningen; er pedagogikk vitenskapsfag eller profesjonskunnskap? Spørsmålet kommer opp på tross av eller kanskje fordi pedagogikkfaget gjennom rammeplanen behandles som noe annet enn de andre lærerutdanningsfagene i barnehagelærerutdanningen. Kvernbekk (2005, s. 149) identifiserer pedagogikkens erkjennelsesproblem gjennom hvordan forskere, eksempelvis Weniger, Hirst og O'Connor, behandler pedagogisk teori, teoribruk og teori-praksisproblematikken som tre sider av samme sak. Dette er ifølge Kvernbekk (2005) bare med på ytterligere å forsterke at det kun finnes en type pedagogikk, og det er den pedagogikken som umiddelbart kan anvendes i praksis. Pedagogikk som vitenskapsfag blir redusert ved en slik

beskrivelse og bør heller, som de andre lærerutdanningsfagene i barnehagelærerutdanningen, være et både og – både vitenskaps- og profesjonsfag.

## **2.4 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet innledningsvis presentert et teoretisk verktøy, aktivitetsteorien, som jeg vil benytte for å avdekke og analysere de ulike komponentene som er involvert i arbeidet med å skape helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Videre har jeg teoretisert ulike komponenter, som på hver sin måte, er involvert i arbeidet med å utvikle integrert kunnskap. I det videre vil jeg nå presentere valg av metode og forskningsetiske vurderinger som er gjort i forbindelse med studien.

### **3 Valg av metode**

«En stor mann ligger ved dødsleiet» (Ortega, 1949, s. 14-15). I rommet er mannens kone og en lege til stede. I tillegg er det en journalist i rommet, samt en maler. Det å være til stede i en slik situasjon vil utvilsomt påvirke alle personene som er til stede i rommet, uavhengig av hvilken tilknytning de har til den døende mannen. Samtidig er det også klart at alle vil bli påvirket på ulikt vis, nettopp grunnet den enkeltes opprinnelige tilknytning til mannen. Dersom alle i etterkant ble bedt om å beskrive situasjonen i rommet, ville vi fått fire ulike beskrivelser. Ortega (1949) stiller i denne forbindelse et viktig spørsmål: «Hvilken av disse realitetene må vi betrakte som den virkelige og autentiske?» Svaret er alle. For enkeltindividet vil ens egen virkelighetsoppfattelse alltid være autentisk og sann.

Slik er det også for de ulike faglærerne som er satt til å organisere og undervise i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. I det kollegiale fellesskapet i kunnskapsområdet vil hver enkelt faglærers oppfatning av samarbeid, utdanning og faglig tilhørighet avhenge av hvilken bakgrunn, forhistorie og kunnskap den enkelte har. Historiene og beskrivelsene til hver enkelt informant kan være ulike, likevel vil alle beskrivelsene være like autentiske og sanne. Min forforståelse og bakgrunn spiller også inn på hvordan jeg opplever og forstår det samarbeidet som blir beskrevet av de ulike faglærerne i denne studien. Med dette som utgangspunkt vil jeg i det videre presentere valg av metode og ulike forskningsetiske perspektiv som har påvirket de valgene som er tatt i forbindelse med denne studien.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Utgangspunktet for studien er et ønske om å få faglærere i barnehagelærerutdanningen til å beskrive sine tanker om samarbeidet som oppstår i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Jeg vil følgelig benytte kvalitativ metode for innsamling og analyse av data. Kvalitative studier kjennetegnes ved at forskeren ønsker å få tilgang til informantenes perspektiv eller virkelighetsoppfatning av verden (Nilssen, 2014, s. 25). Det fokuseres da gjerne på et bestemt konsept eller fenomen (Creswell, 2014, s. 18). Kvalitative studier kjennetegnes også ved at personlige verdier er inkludert i det innsamlede materialet (Creswell, 2014, s. 18). Ethiske vurderinger vil således ha en sentral plass på alle stadiene av denne studien.



### **3.1.1 Fenomenologisk tilnærming**

Begrepet fenomenologi benyttes innenfor kvalitativ forskning når en er interessert i å samle beskrivelser og meninger på konsepter eller fenomen ut fra deltakernes egne perspektiv (Cresswell, 2014, s. 14). Når jeg har valgt å benytte en fenomenologisk inngang til studien, er det fordi jeg ønsker å få deltakerne til å beskrive verden slik de oppfatter av den (Kvale og Brinkmann, 2015). Med en fenomenologisk tilnærming kan jeg ifølge Creswell (2014, s. 14) finne essensen i de beskrivelsene faglærerne selv uttrykker rundt samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Selv om jeg, gjennom en fenomenologisk tilnærming, vil samle inn datamaterialet som i stor grad er den enkelte informant sin subjektive mening, vil jeg i analysen fortolke de meningene som informantene kommer med og sette de ulike beskrivelsene inn i en sammenheng. Slik sett er denne studien ikke bare fenomenologisk, men også hermeneutisk orientert. I det ligger at «meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås» (Gilje og Grimen, 2011, s. 142). I analysen av innsamlet datamateriale vil jeg derfor fortolke de beskrivelsene og meningene som hver enkelt informant deler. Jeg har valgt intervju av faglærere i barnehagelærerutdanningen som metode for å samle inn data til denne studien.

### **3.2 Situering**

I forbindelse med kvalitative forskningsprosjekt er det viktig å reflektere over egen rolle som forsker. Tangaard (2003) hevder at kvalitative forskningsintervju ikke utelukkende gir en beskrivelse av informantens livsverden, heller er det en beskrivelse av informantens livsverden sett gjennom forskerens øyne, med forskerens bakgrunn og forståelse som filter for de funnene som blir presentert. Av den grunn presenterer jeg i det videre min faglige bakgrunn, som også danner grunnlaget for min forforståelse inn i denne studien.

Valg av tema har utgangspunkt i min egen førskolelærerutdanning, en interesse for pedagogikk i barnehagefeltet og en undring over hva som ligger i begrepet «kunnskapsområdet som integrert enhet». Etter endt førskolelærerutdanning har jeg jobbet både som pedagogisk leder og styrer i ulike barnehager. Jeg har også erfaring som lærer fra barneskolen. For åtte år siden tok steget over i UH-sektoren og siden da har jeg arbeidet som praksiskoordinator både i førskolelærer- og barnehagelærerutdanningen. Dette innebærer at også jeg har vært og er en del av den endringsprosessen som foregår innenfor

utdanningen som kvalifiserer til pedagogisk arbeid i barnehagen. Som praksiskoordinator har jeg blant annet fått muligheten til å sitte i lokale arbeidsgrupper i forbindelse med implementeringen av den nye barnehagelærerutdanningen. Også ved den institusjonen jeg arbeider ved har vi hatt gode diskusjoner, men også krevende prosesser knyttet til de store endringene som kom med den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen.

Jeg har også sittet som leder for en regional gruppe der utgangspunktet var erfaringsutveksling og videreutvikling av rammer og retningslinjer for praksis i den nye barnehagelærerutdanningen. Fordi praksisopplæringen også skal integreres i hvert enkelt kunnskapsområde har vi måttet tenke nytt om strukturen og det faglige innholdet i utdanningen. Som praksiskoordinator har jeg sett det som viktig å se på helheten, både innad i kunnskapsområdene og i utdanningen sett under ett.

Jeg er av den oppfatning at barnehagelærerutdanningen er en viktig profesjonsutdanning av den grunn at den kvalifiserer til arbeid med de første planlagte og organiserte læringsaktivitetene for framtidens samfunnsborgere. Det at profesjonskunnskapen og kunnskapsbasen som utgjør profesjonsgrunnet for de framtidige barnehagelærerne er av høy kvalitet, er avgjørende for å sikre kvaliteten på den pedagogiske aktiviteten i norske barnehager. Det å få være med å utvikle denne utdanningen ser jeg på som både spennende, utfordrende og utrolig givende.

Min bakgrunn danner også grunnmuren for min forforståelse av de temaene som blir drøftet i denne studien. Ifølge Nilssen (2014) vil kvalitativ forskning alltid være påvirket av forskerens egne tanker, bakgrunn og forforståelse. For at leseren skal kunne vurdere om forskerens forforståelse påvirker studiens troverdighet, er det viktig at egen forforståelse dokumenteres. Egen forforståelse vil bli nærmere beskrevet under overskriften refleksivitet i dette kapittelet.

### **3.3 Presentasjon av egen studie**

I det videre vil jeg nå presentere metodiske valg som er gjort i planleggingen, gjennomføringen av intervjuene og i forbindelse med analysearbeidet.

### **3.3.1 Fokusgruppeintervju**

Tradisjonelt har akademiske intervju vært gjennomført i en setting som har involvert to personer, en intervjuer og en som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179). Fra 1950-tallet benyttet man i økende grad gruppeintervju med flere intervjuobjekter samlet i samme intervjuet. Hensikten med fokusgruppeintervju er å få fram forskjellige synspunkt om et fenomen som er i fokus hos gruppen og gruppen er satt sammen av personer med samme erfaringer eller lik bakgrunn (Hatch; Kvale og Brinkmann). Fokusgrupper kjennetegnes gjerne av en ikke-styrende intervjustil, i det ligger at samtalen og diskusjonene i intervjusituasjonen i stor grad styres av deltakerne selv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179). Fokusgruppen har i denne studien en tilleggsfunksjon. Ved å samle faglærere, fra de ulike lærerutdanningsfagene som til sammen utgjør kunnskapsbasen i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, åpner jeg samtidig for at de ulike faglærerne kan lytte til hverandres beskrivelser av det samarbeidet de alle er inkludert i. Min egen forforståelse indikerer at det blant faglærere i barnehagelærerutdanningen fortsatt er usikkerhet knyttet til hva departementet legger i den lovpålagte integreringen av kunnskap. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring åpner jeg, ved bruk av fokusgrupper, for at faglærerne i selve intervjuet kan få testet egne meninger og beskrivelser opp mot kollegaers meninger, og samtidig få diskutert sin forståelse av samarbeidet i kunnskapsområdet. Det er likevel viktig å presisere at jeg ved å bruke fokusgruppeintervju med en slik tilleggsfunksjon ikke er ute etter å skape en felles forståelse rundt teamene.

Intervjueren innehar rollen som moderator, noe som innebærer at intervjueren i mindre grad stiller spørsmål, men heller dreier samtalen og diskusjonen inn mot de planlagte temaene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179). Diskusjonene kan ofte gå høyt og ta retninger som ikke var planlagt i forkant. Dette utfordrer moderatorens kontroll i intervjusituasjonen og forutsetter at moderatoren fokuserer på å holde diskusjonen innenfor de temaene som studien søker å finne svar på. For å sikre at fokusgruppen diskuterte de temaene jeg ønsket å se nærmere på i denne studien, utarbeidet jeg derfor en intervjuguide i forkant av intervjuene.

#### ***Intervjuguide***

Intervjuguiden skal være et strukturerende element til fokusgruppeintervjuet. Den består av en beskrivelse av de temaene jeg ønsker at fokusgruppen diskuterer samt noen spørsmål til

hvert tema. Intervjuguiden er vedlagt i to versjoner (vedlegg 1 og 2) fordi den ble justert etter det første fokusgruppeintervjuet. I den reviderte intervjuguiden (vedlegg 2) valgte jeg blant annet å legge til en første introduksjonsdel der deltakerne ble bedt spesifikt om å fortelle om egen faglig bakgrunn og eget utdanningsideal. Dette erstattet en tematisering fra den første intervjuguiden, der jeg ba gruppen om å beskrive en suksesshistorie som handlet om samarbeid i kunnskapsområdet. Årsaken til denne justeringen vil det bli gjort nærmere rede for senere. I intervjuguiden presenteres hovedtema, som for denne studien er faglig samarbeid i barnehagelærerutdanningen. Hovedtema er igjen delt inn i tre deltema; 1) samarbeid i forskrift, 2) samarbeid i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk og 3) samarbeid i pensumlitteratur og vurdering. Til hvert deltema utarbeidet jeg spørsmål som jeg ville ta i bruk dersom det var behov for å dreie diskusjonen tilbake til ønsket emne, eventuelt for å klargjøre hva jeg ønsket svar på. Noen av spørsmålene er i tillegg unike for hver av institusjonene, da jeg i spørsmålsutformingen har vinklet spørsmålene ut fra innhentet informasjon om institusjonenes pensumlitteratur og vurderingsformer. Denne informasjonen hentet jeg ut fra de enkelte institusjonenes nettsider.

### **3.3.2 Utvalg av informanter**

En av årsakene til å velge kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk til denne studien er å sikre deltakelse fra de samme lærerutdanningsfagene i alle fokusgruppeintervjuene. Kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er et kunnskapsområde der alle institusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning nasjonalt har valgt å inkludere de tre lærerutdanningsfagene norsk, matematikk og pedagogikk (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 88). I de andre kunnskapsområdene i utdanningen er det større variasjon med tanke på utvalg av lærerutdanningsfag som er inkludert i kunnskapsområdet. Ved å velge kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk ville jeg dermed sikre deltakelse fra de samme lærerutdanningsfagene uavhengig av hvilke institusjoner og faglærere jeg fikk avtaler med.

Ifølge Hatch (2002, s. 135) bør antall deltakere i en fokusgruppe ligge på mellom seks og tolv. Med et antall deltakere innenfor disse rammene sikrer jeg både at det er nok deltakere til å få i gang en diskusjon, men heller ikke flere enn at alle får ytret seg (Hatch, s. 135).

Morgan, referert i Hatch (2002, s. 135), mener at antallet fokusgruppeintervju bør ligge i området fra tre og fem. Han presiserer videre at planlagt antall fokusgruppeintervju kan endres på underveis, dersom prosessen med intervjuene tilsier at antallet bør justeres opp eller ned. Jeg planla ut fra dette at utvalget i denne studien skulle bestå av to faglærere fra hvert av de tre lærerutdanningsfagene som danner kunnskapsbasen i språk, tekst og matematikk fra fire utdanningsinstitusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning. Dette ville da samlet utgjøre fire fokusgruppeintervju med tilsammen seks deltakere i hver gruppe, noe som er innenfor den variasjonen Hatch (2002) anbefaler.

Jeg antok at jeg kunne få utfordringer med å få deltakere til studien. Også de siste evalueringene, som framkommer i følgegruppens rapport nr. 3 viser til at faglærere i barnehagelærerutdanningen rapporterer om manglende tid og ressurser i utdanningen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2016, s. 8). Jeg håpet likevel på positiv respons og tok i første omgang direkte kontakt med studieledere og programansvarlige for barnehagelærerutdanningen ved den enkelte institusjon. Jeg benyttet institusjonenes egne nettsider for å finne kontaktinformasjon. Fordi jeg ønsker å intervju personer på bakgrunn av deres yrkesforhold og ikke som privatperson, var det viktig at overordnet leder for utdanningen var informert om og godkjente deltakelse i prosjektet. I dialogen med studieledere er det vist stor velvilje og interesse for prosjektet, og jeg hadde ikke problemer med å få tillatelse til å kontakte faglærere ved de ulike institusjonene. Med unntak av en institusjon fikk jeg, av studielederne jeg var i kontakt med, en liste over faglærere som kunne være aktuelle til denne studien. Velviljen og interessen har også vært stor fra de faglærerne jeg har vært i kontakt med når jeg har forespurt om deltakelse i studien. Det viste seg likevel at det skulle bli problematisk å få til intervju med to representanter fra hvert av fagene. På enkelte av de små institusjonene var det ikke to faglærere representert i kunnskapsområdet. For andre var utfordringen å finne et tidspunkt som passet for alle. Jeg har benyttet Doodle som verktøy for å avtale tidspunkt for intervjuene. Etter å ha vært i dialog med tre institusjoner og ikke fått i stand intervju med noen av dem grunnet gruppens sammensetning tok jeg, i samråd med veileder, beslutningen om at fokusgruppene måtte reduseres fra seks til tre deltakere. Etter at denne beslutningen ble tatt, fikk jeg på plass det første intervjuet, men prosessen med å få i stand intervju har vært en krevende del av

studien. Det handler ikke om informantenes velvilje, men snarere å finne et tidspunkt for intervjuet som kunne passe for alle.

De fire institusjonene som er inkludert i studien er ulike, både i størrelse og med tanke på organisering av utdanningen. Denne variasjonen har jeg lagt stor vekt å innfri til tross av at jeg ikke fikk avtaler med de institusjonene jeg først tok kontakt med. Utvalget består utelukkende av høyskoler. Universitetene som tilbyr barnehagelærerutdanning er ikke inkludert i studien av den grunn at jeg ikke har fått i stand avtaler med de universitetene jeg har vært i kontakt med.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg hadde planer om, men valgte likevel bort, å gjennomføre et prøveintervju med kollegaer som responsgruppe i utprøving blant annet av intervjuguiden (Nilssen, 2014). Dette resulterte i at jeg så behov for å gjøre noen justeringer etter det første intervjuet. Det handlet blant annet om delemnene i intervjuguiden. Under transkriberinger av det første intervjuet oppdaget jeg at fagidentiteten til samtlige deltakere hadde en stor plass i de beskrivelsene som ble gitt og det ble dermed noe jeg ønsket å undersøke også ved de påfølgende institusjonene. Dette førte til justeringen i intervjuguiden, som nevnt tidligere. Hensikten med å inkludere den faglige introduksjonen var senere å kunne undersøke om egen fagidentitet kan sees i sammenheng med den enkeltes beskrivelser av faglig samarbeid. Ved å fokusere på utdanningsidealet ville jeg samtidig gi informantene mulighet til å beskrive ønsket situasjon før diskusjonene i større grad ville dreie seg om det reelle samarbeidet i utdanningen. Ved å inkludere utdanningsideal som emne ville jeg samtidig kunne kontrollere hvorvidt informantene etter innføring av det lovpålagt samarbeidet prøver å gi et idealbilde av det nye samarbeidet heller enn reelle beskrivelser. Intervjuene har hatt en varighet på en til en og en halv time og er gjennomført på møterom ved de ulike institusjonene der informantene underviser til daglig.

Jeg har hatt kontakt per e-post med alle informantene i forkant av intervjuet. Alle informantene er tilsendt informasjonsskriv med opplysninger om studien og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet, og alle er i selve intervjuet gitt muntlig informasjon om studien og om muligheten til når som helst å trekke seg fra videre deltakelse.

Informantene har vist velvilje til deltakelse og uttrykker behov for å samtale om den nye strukturen i utdanningen. Gruppene har stort sett vært preget av høy grad av konsensus. Intervjuene har likevel vært svært ulike, og det er varierende i hvilken grad jeg har brukt spørsmålene fra intervjuguiden i selve intervjusituasjonen. På tross av konsensus i gruppene, har alle intervjuene vært preget av stort engasjement og gode diskusjoner. I ett av intervjuene ønsket en av informantene å takke meg for at jeg hadde samlet faglærerne i kunnskapsområdet for en overordnet diskusjon om strukturendringene og hvilke konsekvenser endringene får for de involverte fagene. Slik diskusjon hadde de ikke hatt tidligere.

I første deltema ble informantene bedt om å beskrive sine tanker om samarbeid på et overordnet nivå, i det legger jeg det lovpålagte samarbeidet som har sitt utgangspunkt i utdrag hentet fra forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Som introduksjon til dette emnet leste jeg opp to utdrag fra rammeplanene. Det andre deltemaet omhandlet informantenes beskrivelser av det samarbeidet de opplever og erfarer i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk på egen institusjon. Det tredje deltemaet tar utgangspunkt i nettbasert informasjon om institusjonens pensumlitteratur og vurderingsordninger og skulle ut fra denne informasjonen kunne ut i diskusjoner om hvorvidt nye samarbeidsformer krever ny litteratur og endringer i vurderingsarbeidet.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å bruke både diktafon og videoopptak i fokusgruppeintervjuene. Dette for å sikre at jeg kunne konsentrere meg om samtalen og innholdet i diskusjonene, heller enn å referere skriftlig fra intervjuet. Jeg valgte imidlertid å ekskludere videoopptak da gruppenes størrelse ble redusert fra seks til tre deltakere. Alle informantene har samtykket i bruk av diktafon, og jeg opplever at bruk av lydopptak ikke har påvirket intervjusituasjonen. Bruk av diktafon har gjort at jeg kan transkribere ordrett det som er sagt i intervjuene.

### **3.3.4 Analyse av innsamlet materiale**

Samtlige intervju ble transkribert. I denne studien har jeg valgt å transkribere alt innsamlet materiale selv. Transkriberingen vil gjøre meg godt kjent med datagrunnlaget, og jeg kan legge til eventuelle kommentarer fra selve intervjusituasjonen slik jeg opplevde den (Nilssen, 2014, s. 47). Fordi jeg hadde utfordringer med å få i stand avtaler om intervju,

gikk det lang tid mellom hvert intervju. Fordelen med en slik avstand mellom intervjuene var at jeg fikk transkribert hvert av intervjuene før neste intervju. Dette førte blant annet til at jeg i hele prosessen kunne ha et kritisk blikk på min egen rolle som intervjuer. Ville mine valg av tema til diskusjonene gi meg de svarene jeg søkte? Hvordan fungerte spørsmålene, har jeg stilt ledende spørsmål som kan ha påvirket intervjuobjektet? Hvordan er min rolle sett i forhold til faglærernes rolle i intervjusituasjonen? Fordi jeg transkriberte intervjuene direkte i etterkant fikk jeg anledning til å gjøre det første analysearbeidet parallelt med innsamlingen (Nilssen, 2014, s. 47). Det kritiske blikket på egen forskning førte, som nevnt tidligere, til en justering av temaene i intervjuguiden. Fordi fagtilhørigheten kunne spille en rolle, valgte jeg å kode informantene blant annet med bokstaver som indikerte om de kom fra N: norskfaget, M: matematikkfaget eller P: pedagogikkfaget. Dette hjalp meg i analysearbeidet, fordi jeg raskt kunne identifisere hvilken fagtilhørighet informanten hadde.

#### *Utarbeiding av kategorier*

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at kategoriene skulle gå i retning av faglig samarbeid, med eksempler på sitater, ord og begrep som beskriver det integrerte samarbeidet i kunnskapsområdet. Det første intervjuet inneholdt få slike beskrivelser, og mine første tanker var at det innsamlede materialet ikke kunne brukes i prosjektet, og at det i de påfølgende intervjuene i større grad ville komme beskrivelser av det integrerte samarbeidet. Svaret skulle vise seg i de påfølgende intervjuene. Jeg har blitt overrasket over hva faglærerne forteller om et samarbeid som ifølge dem selv ikke er i tråd med utdragene fra rammeplanen. Og det skyldes ikke manglende velvilje fra de involverte fagpersonene. Samtidig utfordret det arbeidet mitt med analysen av funnene.

I det første analysearbeidet var utgangspunktet det transkriberte materialet sammen med en forskerlogg som ble skrevet umiddelbart etter hvert intervju. I denne skrev jeg ned mine egne umiddelbare tanker om hvordan intervjuet hadde forløpt. Det kunne være tips til neste intervju, kritisk blikk på egen rolle og noen første tanker om hvilken informasjon som framkom under intervjuet. Jeg valgte å skrive ut det transkriberte materialet. Dette fordi jeg leser og arbeider bedre med tekst på papir enn på skjerm. Første analysearbeid var å lese gjennom det transkriberte materialet flere ganger. I denne prosessen har jeg også gått tilbake til lydopptakene for å rette opp i skrivefeil eller tydeliggjøre hvem som sier hva. I denne prosessen brukte jeg merkelapper, kommentarer i marg og fargekoder til å markere



sitat som jeg fant interessante. Fordi jeg ut fra problemstillingen søkte etter å finne beskrivelser på samarbeid, arbeidet jeg med det først. Ut fra forskerspørsmålene mine antok jeg at beskrivelsene på samarbeid ville kunne oppstå i samtaler om kunnskapsområdet som integrert enhet, knyttet til pensumlitteratur eller i beskrivelsene av vurderingsarbeidet som foregår i kunnskapsområdet. Jeg var i tillegg ute etter beskrivelser der samarbeidet kunne forstås som et integrert samarbeid og utarbeidet derfor en første kategori;

*kunnskapsområdet som integrert enhet?*

Det ble tidlig klart at fagtilhørigheten stod sentralt for alle informantene. Etter første intervju valgte jeg som tidligere nevnt å inkludere en introduksjon der den enkelte fikk presentere seg selv med faglig bakgrunn, da jeg så at dette kunne ha betydning for samarbeidet allerede etter første intervju. Dette utledet til andre kategori; *samarbeid og fagidentitet*.

I intervjuguiden hadde jeg innlemmet pensumlitteratur og vurderingsformer. Dette fordi jeg kanskje ut fra disse temaene kunne få beskrivelser på det integrerte samarbeidet. Slik kom tredje og fjerde kategori på plass; *samarbeid og litteratur* og *samarbeid og vurdering*.

Etter å ha kodet det innsamlete materialet, hadde jeg behov for ytterligere inndeling av kategorien *samarbeid og fagidentitet*. Alle informantene forteller om samarbeid eller manglende samarbeid med utgangspunkt i sitt faglige ståsted. Det viste seg likevel at den enkeltes fagidentitet også var ulik alt etter hvilken fagtilhørighet den enkelte informant hadde. Jeg valgte derfor å arbeide videre med følgende koder:

- Norsklæreren i språk, tekst og matematikk
- Matematikklæreren i språk, tekst og matematikk
- Pedagogikklæreren i språk, tekst og matematikk

Noen av funnene er kategorisert på tvers av faglig tilhørighet, andre er kategorisert etter tilhørigheten til lærerutdanningsfaget, mens en tredje kategorisering er knyttet til institusjonstilhørighet. I det påfølgende analysearbeidet så jeg at noen beskrivelser og tema var gjennomgående. Dette arbeidet ledet til de tre hovedtrekkene som danner grunnlaget for studiens drøftinger.

### ***Forholdet til nasjonale rammeplanverk***

Når jeg markerte ut informantenes beskrivelser på samarbeid på tvers av de tidligere nevnte kategoriene, oppdaget jeg at de ofte var ledsaget av beskrivelser om at faglærerne ikke samarbeider slik forskriften legger opp til.

### ***Lærerutdanningsfagets plass i kunnskapsområdet***

Også informantenes faglige tilhørighet viste seg på tvers av kategoriene. Beskrivelsene på samarbeid var ofte ledsaget av eget faglige ståsted. Begrepet barnehagelærerutdanner var fremmed, ingen av informantene definerte seg verken som barnehagelærerutdanner eller faglærer i språk, tekst og matematikk.

### ***Pedagogikkfagets særstilling***

I tillegg til fagidentiteten ble ulike sider ved pedagogikkfaget problematisert i alle intervjuene. Dette var et trekk som også gikk på tvers av den enkelte informants egen fagtilhørighet, på tvers av institusjonene, og som viste seg både i diskusjonene om pensumlitteratur og vurderingsarbeidet.

## **3.4 Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske forutsetninger**

Innen kvalitativ forskning er etiske vurderinger og åpenhet rundt de ulike prosessene som til sammen danner grunnlaget for studien, av stor betydning. I det videre vil jeg derfor presentere to vitenskapsteoretiske begrep, reliabilitet og validitet som til sammen er utgangspunktet når jeg har benyttet ulike valideringsstrategier med den hensikt å måle styrken på studiens troverdighet og pålitelighet.

### **3.4.1 Reliabilitet**

Innen kvalitativ forskning viser reliabilitet til funnernes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet viser ofte til hvorvidt funnene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, ofte omtalt som en test-retest. Fordi forskeren selv er en sentral aktør i kvalitative studier, gjennom selv å samle inn data, være i interaksjon med informantene, delta i intervjuene og analysere og tolke funnene (Nilssen, 2014, s. 29), vil en slik test-retest ikke være mulig innen kvalitative studier. Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler derfor om, gjennom å dokumentere alle prosessene i studien, å skrive seg selv som forsker inn i studien. Som forsker må jeg gjennom skriftliggjøring gjøre

både informanter og lesere av studien oppmerksom på mitt ståsted og min forforståelse. Som kvalitativ forsker både anerkjenner jeg og er jeg bevisst min egen subjektivitet, og dermed også bevisst på at egen forforståelse påvirker fortolkningen og meningsskaping av innsamlet materiale (Nilssen, 2012, s. 26). Kvalitative studier vil aldri være objektive (Creswell, 2014), jeg har følgelig forsøkt å være transparent i alle fasene av studien. Transparens henviser i denne sammenhengen til at alle sider ved forskningsprosessen skal være gjennomsiktig og skriftlig dokumentert. Dette for å sikre at det i etterkant er mulig å gjennomføre en intersubjektiv kontroll av de funnene som framkommer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106).

### **3.4.2 Validitet**

Validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvorvidt den metoden som er benyttet er egnet til å undersøke det som faktisk skal undersøkes (Kvale og Brinkman, 2014, s. 276). Med andre ord vil kvalitativ metode, med de valgene jeg som forsker har tatt i løpet av forskerprosessen, være egnet til å finne svar på hvordan faglærere i barnehagelærerutdanningen arbeider for å sikre helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk? Validitet er i så henseende ikke noe som man sjekker ut på et gitt tidspunkt eller som man sjekker etter at man har utført datainnsamling. Validitet er noe som følger hele den kvalitative prosessen fra metodevalg til ferdigstilling av prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 277).

### **3.4.3 Strategier for å validere studiens pålitelighet og troverdighet**

Ifølge Creswell (2014, s. 201) bør forskere innen kvalitative studier identifisere og diskutere ulike strategier i forbindelse med forskningsprosessen, i den hensikten å avdekke påliteligheten i de ulike fasene. Han anbefaler samtidig at forskeren velger mer enn en strategi, for på den måten å styrke studiens troverdighet. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i Creswell sin oversikt over ulike valideringstrategier (2014, s. 201 – 203) og i det videre presentere tre strategier som jeg har benyttet for å styrke denne studiens troverdighet og pålitelighet.

#### ***Transparens***

En av formene for skriftlig dokumentasjon i denne studien, er det transkriberte materialet. Ifølge Nilssen (2014, s. 46) vil transkribering av lydopptak aldri bli helt nøyaktig. I det man

overfører muntlig kommunikasjon over til skriftlig materiale mister man kontekst, mimikk, kroppsspråk og blikk-kontakt (Nilssen, 2014, s. 46). Dette gjelder også for transkriberingen av mitt materiale. Jeg har likevel gjort noen grep i et forsøk på å innlemme deler av konteksten. Jeg har blant annet markert lengre pauser med kommentarer i parentes, markert dersom noen har blitt avbrutt med kommentarer i parentes og jeg har inkludert tenkeord som «eh» og «mm». I tillegg har jeg valgt å legge inn kommentarer i parentes når noen ler. Akkurat det med å få med latter og hvem som ler, har jeg sett på som viktig i det innsamlete materialet. Slik jeg har oppfattet det kan latteren i enkelte tilfeller understøtte betydningen i det som er sagt. Eksempelvis svarte en av informantene følgende på et av mine spørsmål: «Arrgh, jeg håpet du ikke skulle komme inn på de tingene der». Uten kontekst kan det bli en negativt ladet setning for leseren. Når jeg har lagt inn at kommentaren ble etterfulgt av latter, ikke bare fra den som kom med utsagnet, men også de andre informantene viser det mer av helheten i situasjonen.

Da jeg startet transkribering av første intervju, begynte jeg å transkribere på dialekt. Jeg så derimot ikke noen fordeler med å transkribere på dialekt. I tillegg antok jeg at det ville kunne identifisere informant eller institusjon. Jeg har derfor valgt å skrive ut lydopptakene på bokmål. Fordi jeg har valgt å skrive ut alt som ble sagt, har jeg sittet på store mengder transkribert materiale. Jeg hevder at både det å starte analysearbeidet med utgangspunkt i hele intervjuet og de valgene jeg har tatt med å inkludere pauser, tenkeord og latter, er faktorer som medfører transparens i utgangspunktet for analysearbeidet og av den grunn også styrker studiens troverdighet.

### ***Refleksivitet***

Gjennom å skrive meg selv inn i forskningsrapporten viser jeg hvordan min egen bakgrunn og forforståelse faktisk er med på å forme hele studien (Creswell, 2014, s. 186). I forbindelse med denne studien har jeg vært bevisst den nærheten jeg har til utdanningsfeltet. Nærheten har vært positiv i den forstand at jeg forstår begrep og beskrivelser av utdanningens innhold og struktur. Med kjennskap til språket, forkortelsene og begrepene som benyttes i barnehagelærerutdanningen, ble det også lettere for meg å styre diskusjonene, og å følge opp med eventuelle spørsmål i fokusgruppen. Som del av refleksiviteten kommer også det Creswell kaller å clarify the bias (avkrefte skjevheter) (Creswell, 2014, s. 202). Dette handler om forskerens deltakelse i selve datainnsamlingen,

og i hvilken grad forskerens deltakelse har påvirket funnene og analysen (Creswell, 2014, s. 202). Jeg har vært bevisst på at mine egne meninger og min egen forforståelse ikke skulle bli en del av diskusjonene i intervjuet, samtidig har det unntaksvis vært naturlig å involvere meg i diskusjonen. I de tilfellene har jeg vært veldig bevisst på å analysere hvorvidt mine egne meninger har påvirket informantenes beskrivelser. Fordi informantene utelukkende kommer med motsvar på mine utsagn, har jeg trukket den slutningen at mine meninger ikke har påvirket innsamlet materialet.

En annen avgjørelse som ble tatt i forbindelse med egen subjektivitet, var at jeg bevisst valgte bort egen arbeidsplass og nære kollegaer som mulige informanter. På den måten unngikk jeg å intervju kollegaer som jeg har personlige bindinger til. Nærheten til utdanningsfeltet gjør at jeg har kjennskap til studieledere og faglærere ved flere av institusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning. Fordi studien ikke inkluderte intervju av studieledere, valgte jeg å bruke dette nettverket aktivt når jeg skulle skaffe informanter til studien.

### ***Triangulering***

Triangulering er en tredje form for pålitelighetsjekk. Ved å ta i bruk flere kilder, ulike datainnsamlingsstrategier, andre forskningsrapporter og ulike teorier kan jeg se etter sammenhenger mellom de ulike kildene og dermed styrke funnenes gyldighet (Postholm, 2005, s. 132). En form for triangulering handler om å vurdere egne funn opp mot annen forskning på feltet (Creswell, 2014, s. 201). Slik kan en undersøke om egne funn samsvarer med annen aktuell forskning. I denne studien er det indikasjoner som samsvarer med tendenser som også er kommet fram i følgeforskningen. Funnene viser også samsvar med resultatene blant annet fra en større internasjonal studie om tverrfaglig samarbeid i høyere utdanning. Fordi jeg har valgt å teoretisere funnene og plassere dem opp mot andre forskningsrapporter, har jeg samtidig styrket studiens troverdighet.

I forbindelse med vitenskapsteoretiske forutsetninger, er dette metodekapittelet således et viktig bidrag for å styrke studiens pålitelighet. Jeg gjør rede for egne valg i forbindelse med utvalg, gjennomføring av intervjuene, analysearbeidet og situering av egen forskerrolle. Ved å dokumentere de ulike fasene i forskningsprosessen sikrer jeg samtidig at prosessen er transparent og gir andre tilgang til de vurderingene og endringene som er gjort underveis.

Beskrivelsene som framkommer i dette kapitlet vil dermed gjøre leseren i stand til å vurdere om funnene er pålitelig (Nilssen, 2014).

#### **3.4.4 Forskningsetiske krav**

Det er allmenn enighet om at forskning bør utføres under etisk forsvarlighet (Gilje og Grimen, 2011, s. 242). Denne studien er ifølge Norsk Data for Samfunnsforskning [NSD] meldepliktig og er følgelig godkjent av samme instans (vedlegg 3). I det videre vil jeg nå se nærmere på tre etiske problemstillinger, der jeg har tatt aktive grep for å sikre at de forskningsetiske kravene er ivaretatt.

##### *Informert samtykke*

Bogdan og Biklen (referert i Nilssen, 2012) hevder at informert samtykke sikrer informantenes frie deltakelse og at de er så godt informert som mulig. Allerede i den første e-posten til aktuelle deltakere informerte jeg om hensikt med studien, tidsplan og deltakernes frihet både til å velge selve deltakelsen i studien og at de stod fritt til når som helst å trekke seg fra prosjektet underveis (vedlegg 4).

##### *Konsekvenser for deltakerne*

På tross av at innføringen av kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen har vært gjenstand for store debatter, jfr. nettdebatten som også er nevnt tidligere (Høgskolen i Hedmark, 2011), vil jeg hevde at deltakelsen i denne studien ikke medfører skade for informantene. Problemstillingen inneholder ikke sensitive tema. Samtidig har jeg i løpet av intervjuene fått innblikk i en utdanningsreform som har stilt store krav til den enkelte faglærer, spesielt fordi det i intervjuene kom flere historier om ikke å lykkes med det departementet ber dem om gjennom rammeplanen. Likevel har intervjuene vært preget av informanter som har lyttet til hverandres beskrivelser, kommet med motargumenter, vært både enig og uenig med kollegaer og hatt gode diskusjoner. Jeg føler i stor grad at intervjuene har vært preget av fokusgrupper der de enkelte deltakerne har støttet hverandre, utfordret og kommet med utdypende forklaringer på hverandres vegne. Jeg sitter også igjen med et inntrykk av at faglærerne vil hverandre vel og virkelig ønsker å få til et samarbeid. Utsagn som «det er ikke det at vi ser skeivt på hverandre eller noe, dere er fine folk» og «viljen til samarbeid, den er beundringsverdig...» sier noe om at viljen til å få dette til er stor. Ifølge Nilssen (2012, s.148) er merbelastning for deltakerne en utfordring som

forskeren nøye må overveie. Hun eksemplifiserer denne merbelastningen blant annet med at det kan være krevende å finne tid til gjennomføring av intervjuet. Funn fra følgeforskningen peker blant annet på at innføringen av kunnskapsområder fører til større opplevd arbeidspress, fordi det stilles krav til flere møter og tettere samarbeid mellom ulike fagmiljøer (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014). Jeg informerte derfor allerede i invitasjonen til deltakelse om at jeg var fleksibel med tanke på tidspunkt for fokusgruppeintervjuet, samt at fokusgruppeintervjuet kunne gjennomføres på deres institusjon. For den enkelte deltaker ville det dermed være snakk om å sette av rundt to timer til deltakelsen.

#### *Anonymitet og konfidensialitet*

Anonymitet er et etisk prinsipp for forskning. I denne studien har jeg benyttet lydopptak som er transkribert. Lydopptakene er foreløpig lagret i selve diktafonen og på lydfiler på eksternt minnebrikke. Alle forskerlogger, de transkriberte dokumentene og funnene er kun lagret på eksterne minnebrikker. Disse har vært innelåst i et skap der også det utskrevne materialet er lagret. I alle skrevne dokument er informantens identitet anonymisert gjennom koder. Det eneste stedet jeg har informantens navn, er på samtykkeerklæringene og i epostdialogen med den enkelte informant. Når prosjektet er avsluttet vil jeg makulere all utskrevet materiale og slette data som ligger på minnebrikkene.

### **3.5 Kritisk blikk på egen studie**

Denne studien handler om en lovpålagt strukturendring i en utdanning som fremdeles er forholdsvis ny. Innføringen av kunnskapsområder har vært omdiskutert og en mulig fare med fokusgruppeintervju er at informantene tegner et idealistisk bilde på samarbeidet i den nye utdanningen. Når funnene tegner et bilde av faglærere som føler at de ikke imøtekommer forskriftens krav, er det derfor med på å styrke informantens troverdighet.

Det er likevel hensiktsmessig å presisere at jeg ved å avgrense studien til kun å fokusere på faglærerens egne beskrivelser av det faglige samarbeidet, samtidig begrenser studien.

Funnene representerer med andre ord de enkelte faglærernes egne refleksjoner og oppfatninger av samarbeidet, ikke institusjonens reelle praksis. Dersom jeg ønsket å belyse samarbeidet og den faglige integrering som reelt oppstår ved innføringen av kunnskapsområdene, måtte jeg ha innhentet større mengder data, inkludert studentenes

refleksjoner og i tillegg gjort en mye grundigere analyse av både litteraturutvalget og de ulike vurderingsformene innad i kunnskapsområdet. En slik datainnsamling ville være mer omfattende enn de rammene som er satt for denne studien. Samtidig hevder jeg at faglærernes refleksjoner over eget arbeid kan være et nyttig og viktig utgangspunkt for framtidige diskusjoner om kunnskapsområdene som integrert enhet i barnehagelærerutdanningen.

Som tidligere nevnt, har jeg i intervjusituasjonene lagt vekt på å holde tilbake egne meninger og tanker om samarbeidet i den nye barnehagelærerutdanningen. I analysearbeidet og med teoriperspektivet har det vært lettere å bevisst beholde en distanse til egne forestillinger, for nettopp ikke å la egen forforståelse og nærhet til studien gjøre at jeg ikke ser muligheter for at samarbeidet opptrer i andre former enn det jeg hadde antakelser om i forkant av datainnsamlingen. I intervjusituasjonen har det til tider vært gode diskusjoner der også mine meninger, blant annet om prosessen som har gitt oss den nye rammeplanen, er framkommet i diskusjonen. Jeg har derfor vært bevisst i analysearbeidet av transkribert materiale, i denne sammenhengen har bevisstheten min vært rettet mot hvorvidt mine egne meninger og uttalelser har påvirket intervjuobjektene beskrivelser. Fordi informantene i stor grad har kommet med motsvar på mine uttalelser, har jeg lagt til grunn at informantene i liten grad har latt seg påvirke av mine meninger.

Jeg er dermed av den oppfatning av fokusgruppeintervju med deltakere som underviser i kunnskapsområdet i stor grad har gitt meg svar på problemstillingen og de forskerspørsmålene som var utledet fra problemstillingen.



## 4 Funn

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å undersøke om diskursen for faglig samarbeid er endret etter at innføringen av barnehagelærerutdanningen introduserte oss for begrepet kunnskapsområder. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan barnehagelærerutdannere forstår og beskriver forskriftens definisjon av et kunnskapsområde.

Ved beskrivelse av samarbeid og arbeid i barnehagelærerutdanningen er det flere av informantene som forklarer nåtidens samarbeid ved å sammenlikne dagens utdanning med forgjengeren, førskolelærerutdanningen. Flere gir eksempler på at samarbeidet var enklere og mer utbredt før, i den gamle førskolelærerutdanningen. Jeg vil komme nærmere inn i disse beskrivelsene i drøftingskapittelet.

I studien har jeg valgt å innhente data fra fire institusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning i Norge. Informasjonen som kommer fram i den videre presentasjonen er hentet delvis fra intervjuene og delvis fra den enkelte institusjons nettsider. Alle institusjonene er lokalisert i Sør-Norge og alle institusjonene hadde oppstart av den nye barnehagelærerutdanningen høsten 2013. Ved bruk av sitat er det benyttet følgende koding av informanten: tallet indikerer hvilken institusjon informanten arbeider ved og bokstaven indikerer fagtilhørighet. Eksempelvis vil faglæreren i matematikk fra institusjon nr. 3 bli omtalt som 3M.

I merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen beskrives et av hovedmålene for å arbeide fram en ny rammeplan for utdanningen. Hovedmålet slik det blir beskrevet er å bidra til en enhetlig nasjonal oppbygging. Introduksjonen av kunnskapsområder skal, slik jeg leser forskriften, bidra til denne enhetlige nasjonale oppbyggingen (Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan i barnehagelærerutdanning, Merknader til §3: Struktur og innhold). Følgende karakteriserer barnehagelærerutdanningen generelt og kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk spesielt ved de fire institusjonene jeg har besøkt:

- 1) Alle de involverte institusjonene har valgt å hente kunnskapsbasen til kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk fra de tre lærerutdanningsfagene

norsk, matematikk og pedagogikk. Ved en av institusjonene har de valgt å trekke inn såkalte suppleringsfag, men dette er tilfeldig fra år til år og suppleringsfagene er ved denne institusjonen ikke emneplanfestsatt inn i kunnskapsområdet.

- 2) Ifølge Følgegruppens rapport nr. 1 innebærer den nye organiseringen av utdanningen at det er kunnskapsområdene som er fastsatt med studiepoeng, ikke de enkelte fagene som bidrar inn med kunnskapsbasen (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 85). Videre skal kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, ifølge Forskrift om nasjonal rammeplan for barnehagelærerutdanning, ligge i utdanningens første to år og være på 20 studiepoeng. I tillegg er det lagt opp til 20 frie studiepoeng som den enkelte institusjon kan benytte til forsterking av ett eller flere kunnskapsområder. Angående kunnskapsområdets plassering i studiet er det noe jeg vil komme tilbake til i presentasjonen av hver enkelt institusjon. Med tanke på kunnskapsområdets størrelse er språk, tekst og matematikk på 20 studiepoeng eller mer ved alle institusjonene i denne studien. I intervjuene kommer det derimot også beskrivelser om de enkelte fagenes studiepoengsbidrag inn i selve kunnskapsområdet. Beskrivelsene kom i tre av fire tilfeller uoppfordret fra informantene og fordelingen er som følger:

	Norsk	Matematikk	Pedagogikk
Institusjon nr. 1	11	7	2
Institusjon nr. 2	10	8	2
Institusjon nr. 3	10	7	3
Institusjon nr. 4	11	7	2

- 3) Alle informantene har erfaring fra undervisning i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, men kommer inn med ulik erfaring og bakgrunn. I modellen under vises en oversikt over informantene og deres undervisningsbakgrunn, slik de har gitt informasjon i selve intervjuet:

	Har erfaring fra FLU*	Har arbeidet i BLU* i mindre enn tre år	Arbeider både i GLU* og BLU*
Faglærer i norsk	III	I	III
Faglærer i matematikk	I	III	III
Faglærer i pedagogikk	III	I	

FLU: førskolelærerutdanning, GLU: grunnskolelærerutdanning, BLU: barnehagelærerutdanning

I det videre følger en ytterligere presentasjon av de fire institusjonene:

## 4.1 Presentasjon av institusjonene

### Institusjon nr. 1

Institusjonen presenterer seg i intervjuet som en forholdsvis stor utdanning med ca. 2.500 studenter på studiestedet. Institusjonen er organisert i institutt, der fagene norsk, matematikk og pedagogikk er fordelt på hver sine institutt. Faglærerne fra norsk og matematikk underviser begge i både barnehage- og grunnskolelærerutdanningen, mens faglæreren fra pedagogikk kun underviser i barnehagelærerutdanningen. Institusjonen tilbyr to ulike studiemodeller for barnehagelærerutdanning, henholdsvis heltidsutdanning og samlingsbasert heltidsutdanning. Kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er i begge studiemodellene lagt til 2. studieår og blir gitt over ett semester. Informantene ved denne institusjonen underviser dette året på den samlingsbaserte barnehagelæreutdanningen, noe de selv karakteriserer som en utdanning med helt andre studenter og undervisning med hovedvekt på videoforelesninger og få samlinger. Samtidig fastholder informantene at fagenes egenart er der uansett. I denne studien skal jeg ikke eksplisitt inn på de organisatoriske sidene ved kunnskapsområdet, det er følgelig tilfeldig hvilken studiemodell informantene underviser i.

Informantene hevder at organiseringen i institutt er til hinder for samarbeid på tvers av fagene. En av informantene sier følgende om samarbeid i kunnskapsområdet:

«Men det blir jo litt sånn at vi har matematikk en plass, geografisk. Og ja, vi har skype og de greiene der. Men sant, plutselig så stikker jeg bort til naboen når jeg hører om noe, men det er jo en mattefyr. Og du er i ett bygg, og du er i ett annet

bygg. Så det er jo ikke slik at jeg stikker over til deg for å planlegge hver undervisning på en måte. (...) Det er ikke helt naturlig, med tanke på hvordan vi er organisert» (1M)

Samtidig uttrykte informantene fra norsk og matematikk skepsis til en organisering rundt kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen. Skepsisen var både knyttet til egen fleksibilitet og til forskning. Fagpersonene verbaliserte det på følgende vis:

«Men samtidig, inn mot lærerutdanning for eksempel, så er det jo ikke disse broene på samme måte. Så derfor er det fint med vår organisering i forhold til det kanskje» (1M).

«...det er heller ikke ønskelig med mer sånn at man er organisert på seksjoner egentlig (red. anm: seksjon for kunnskapsområder). For det gjør noe med forskningsmiljøet, og man har jo sine interesser. Så noen ganger ivareta det også og ikke bli litt sånn nå skal jeg kun være barnehagelærerutdanner og først og fremst det og ikke fag» (1N).

## **Institusjon nr. 2**

Institusjonen er organisert i avdelinger med om lag 1.000 studenter. De ulike faglærerne er organisert i fagseksjoner, der både norsk- og matematikklæreren som deltar i studien forteller at de underviser både i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen.

Pedagogikklæreren har derimot kun undervisning rettet mot barnehagelærerutdanningen.

Avdelingen tilbyr to ulike studiemodeller innenfor barnehagelærerutdanning, heltidsutdanning og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er ulikt både når det gjelder størrelse og plassering i studiet. I heltidsutdanningen kommer kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk første studieår.

Kunnskapsområdet er på 20 studiepoeng og er lagt over ett semester. I den arbeidsplassbaserte barnehagelærerutdanningen ved denne institusjonen er kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk på 30 studiepoeng og blir gitt i andre studieår og går over to semestre.

Informantene viser til stor vilje til samarbeid, «den er beundringsverdig» (2P), men opplever det likevel som vanskelig å gjennomføre rent praktisk. Samtidig kommer det fortellinger om samarbeid:

«..er språk, tekst og matematikk tre sider av samme sak? Nei, det er jo ikke det! Så (...) vi må kunne ha to tanker i hodet tenker jeg da, at vi har både ulikhetene og våre tre veier inn i dette og så prøve å få til noe som er litt mer preget av samarbeid og overordnede tema. Vi prøvde i alle fall å ha tre tema (...) Og det hjelper oss jo litt til å rydde sant. Da har vi noen tema innenfor språk, tekst og matematikk som alle tre fagene absolutt bidrar inn mot» (2N)

### **Institusjon nr. 3**

Institusjonen er organisert etter program og har eget program for barnehagelærerutdanning. Det er om lag 1.600 studenter på studiestedet. De enkelte fagene er organisert i fagseksjoner og under intervjuet kom det fram at fagseksjonene er felles for faglærere i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen, med unntak av seksjon for pedagogikkfaget. Denne seksjonen er delt i to, der faglærerne enten underviser i barnehagelærerutdanningen eller i grunnskolelærerutdanningen. Også her forteller informantene fra norsk og matematikk at de underviser både i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen, informanten fra pedagogikk er kun inne og underviser i barnehagelærerutdanningen.

Ved denne institusjonen tilbys det to ulike studiemodeller, heltidsutdanning og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. I heltidsutdanningen er kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk lagt til 2. studieår og emnet blir gitt over ett semester. I den arbeidsplassbaserte utdanningen er kunnskapsområdet også lagt til 2. studieår, men her går emnet over to semestre.

Denne institusjonen har valgt å dele kunnskapsområdet inn i tre hovedområder, der det er tenkt at hvert av hovedområdene starter med et fellesseminar der alle fagene er inne. Så kommer undervisning med enfaglig fokus før det blir en slags fellesfaglig oppsummering av hovedområdet tilslutt. Denne institusjonen prøver også å innlemme andre fag der det er naturlig. I enkelte tilfeller har drama og kunst & håndverk vært inne i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, men dette er ifølge informantene tilfeldig og avhenger av om

«undervisningskabalen» går opp (3N). Informantene hevder at institusjonens fordel er at de er en såpass liten institusjon og at det er hovedårsaken til at det går an å få til samarbeidsprosjekt på tvers (3N). Utdanningen slik de ser det, og årsaken til at de ikke har veldig mange samarbeidsprosjekt ligger i tidsbegrensingen, ikke viljen hos faglærerne som jobber inn mot barnehagelærerutdanningen (3N). Informantene ved denne institusjonen forteller om vel 8 uker til undervisning i kunnskapsområdet på heltidsutdanningen (3N). Informantene gir et bilde av at de samarbeider godt og at nettopp det at to av fagpersonene ser på seg selv som fagdidaktikere og en av fagpersonene identifiserer seg som allmenndidaktiker gjør at de opplever at de utfyller hverandre (3P).

#### **Institusjon nr. 4**

Denne institusjonen er organisert i fakultet, der barnehagelærerutdanningen er organisert som eget institutt. Alle faglærerne som deltok på intervjuet underviser kun i barnehagelærerutdanningen. Det er store forskjeller med tanke på hvor stor de ulike fagene er på instituttet. Informanten fra matematikk opplever at eget fag er lite ved denne institusjonens barnehagelærerutdanning, noe også beskrivelsene om samarbeidet og hvordan selve kunnskapsområdet er satt sammen bærer preg av. Som informanten fra matematikk uttrykker på spørsmål om hvordan kunnskapsområdet er satt sammen og hvorfor det er slik: «det er vel en slags felles forståelse av at norsk er viktigere (...) de er jo tre ganger så mange som oss i personalet».

Ved denne institusjonen blir det tilbudt både heltidsutdanning, deltidsutdanning og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Ved alle studiemodellene er kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk på 20 studiepoeng. I heltidsutdanningen er kunnskapsområdet lagt over ett semester i studentenes andre studieår. For studenter på arbeidsplassbasert utdanning og deltidsutdanning er kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk også lagt til andre studieår, men her går emnet over to semestre. Informantene fra norsk og matematikk underviser begge i heltidsutdanningen og forteller om knappe tre måneder til å gjennomføre både undervisning, praksis og eksamen. Dette har ført til, slik informantene beskriver det, at det er mindre samarbeid i den nye barnehagelærerutdanningen enn det de hadde i den gamle førskolelærerutdanningen. En av informantene forteller om organiseringen i den gamle utdanningen der man hadde enfaglig

fokus (4P). Da kunne man rundt juletider se muligheter for tverrfaglige samarbeid på tvers av ulike fag og studentene hadde da fått en faglig dybde som de kunne ta med inn i tverrfaglige prosjekt (4P). Med kunnskapsområdet har man fått et samarbeid som ifølge informantene oppleves som kunstig og «på tross av det som var intensjonen, så føler vel alle at det er blitt mer sammenpresset, de ulike emnene» (4M).

## **4.2 Funn inndelt i kategorier**

I det videre vil jeg nå presentere funnene slik de er framkommet i studien med utgangspunkt i fire kategorier. Kategoriene er utarbeidet etter at datainnsamlingen var gjennomført og er som følger:

- 1) Kunnskapsområdet som integrert enhet?
- 2) Samarbeid og fagidentitet
- 3) Samarbeid og litteratur
- 4) Samarbeid og vurdering

### **4.2.1 Kunnskapsområdet som integrert enhet?**

*«Vi samarbeider jo ikke sånn faglig. Vi underviser jo i norsk og matte. Og så ped. Og så er det bare at det er i samme tid. Det er jo sånn vi har gjort det» (4N)*

Ifølge Forskrift om nasjonal rammeplan for barnehagelærerutdanning skal kunnskapsområdene organiseres og vurderes som en integrert enhet. Det kan se ut til at informantene har en følelse av at de ikke gjør det forskriften legger opp til:

*«Vi er altså satt i sammen som fagpersoner og så skal det på en måte da ut i fra alle de der flerfaglige perspektivene vokse fram noe nytt da, som kanskje da er en tverrfaglighet for studentene. Men det er i en sånn drømmeverden tror jeg. Fordi vi klarer nok ikke å finne de arenaene der fagene våre treffes. Vi finner noen..» (2N)*

En institusjon mener at de får til en integrering av fagene, og at de har klart å skape en opplevelse for studentene av at dette handler om et fag, «kunnskapsområdefaget». Selv om det, ifølge informanten, altså både er ett og tre fag samtidig.

*«Gjennom vurderingsformer og i undervisning har vi klart å løfte fram fellesperspektiver» (3N)*

En annen institusjon beskriver samarbeidet utelukkende som sammenfall i tid «og det er kanskje også en veldig liten del som sammenfaller tematisk av de store fagene» (4N).

Ifølge denne informanten er «norsk og matte så ulike som fag at det egentlig er litt kunstig å skulle samarbeide tett faglig med akkurat matte» (4N).

Flere av informantene tar til orde for at det å få til en integrert organisering og vurdering av kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, er et vanskelig oppdrag. Årsakene til det er flere. En av informantene peker på en norskpedagogisk tradisjon som mulig forklaring: «Vi har realfagene på den ene siden og språkfagene på den andre, nærmest som motsetninger å regne» (1P). Informanten introduserer denne tradisjonen som årsak til at akkurat kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er spesielt krevende å få til, til tross for at faglærerne ved institusjonen virkelig prøver å gjøre det beste ut av det. Denne informanten får støtte i sitt syn fra informanter ved andre institusjoner. Flere hevder at det å sette norsk og matematikk i det samme kunnskapsområdet er kunstig. Én sammenlignet det med å se for seg at universitet plutselig skulle legge opp til en lektorutdanning med norsk og matematikk i kombinasjon. «Det ville jo være merkelig, for de hører liksom ikke sammen» (3M).

Under intervjuene har jeg lest opp et utdrag fra Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Jeg har vært interessert i hvordan informantene beskriver arbeidet med følgende utsagn: «Kunnskapsområdene skal organiseres og vurderes som en integrert enhet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, §3 Struktur og innhold)

Under følger noen eksempler på hvilket perspektiv informantene gav rundt forskriftens utdrag:

«jeg tror vi har fordelt det mer i fag ut ifra hvordan det egentlig var tenkt. Og det går rett og slett på den kompetansen vi har, selv om faktisk både matematikklæreren og jeg har kompetanse i pedagogikk» (1N)

«Jeg ser den påstanden på en måte. Man tenker at sånn kan man sortere kunnskap, at norsk og matematikk henger sammen eller sånn (...) at sånn tenker man gruppering og den grupperingen er kanskje ikke så naturlig eller i hvert fall er det



våre tanker rundt det da (...) Begrepet er jo litt spesielt i seg selv – kunnskapsområder» (1N)

«..men er det ikke noe i det begrepet som er litt mekanisk eller instrumentelt sånn i seg selv? At man sorterer kunnskap i ulike områder. Det høres jo litt ut som en slags, at det er beslektet med stadietenkning, nærmest. At det er veldig sånn lite holistisk. At man tenker i bolker» (1N)

«En kan jo se det som at språk, tekst og matematikk skal integreres i hele utdanningen, eller en kan se det som at norsk, matematikk og pedagogikk skal integreres i språk, tekst og matematikk. Men altså, det er jo ikke en enhet for det er jo så ulike fag som går inn (...) Det er på en måte litt kunstig og (...) Altså er språk, tekst og matematikk tre sider av samme sak? Nei, det er jo ikke det»» (2N)

«Kanskje vi prøver å lete etter sånne praktiske løsninger på en fin formulering. At ja, det står sånn, men vi gjør sånn, fordi vi rekker ikke helt å gå inn i det og forstå det kanskje fullt ut» (2P)

«nå har det jo blitt sånn at det er disse tre fagene som er sammen og vi samarbeider veldig godt og vi har klart å finne felles perspektiver (...) men noen har bestemt at disse tre fagene henger sammen ikke sant (...) Det er jo på et vis kanskje litt kunstige inndelinger (...) Og det er jo to store fag som møtes» (3N)

«det er kanskje i praksis det kommer aller mest til uttrykk. Fordi det er jo sånn man jobber ute i barnehagene. Der har en jo ikke en faginndeling, der griper du situasjonene og jobber hele tiden, med fagene sammen, ikke sant» (3P)

Denne uttalelsen får støtte fra en av informantene ved en annen institusjon. Hun henviser til Grimen som sier at fagene er ulike og at syntesen dermed foregår i praksis.

«Vi har ingen teoretisk syntese, i profesjonsutdanningen er det på en måte praksis som skaper syntesen» (4P)

«Altså bare fordi man definerer et kunnskapsområdet så blir det jo ikke et kunnskapsområdet (...) Bare fordi man putter noe som tradisjonelt har vært fag sammen i et området, så blir det jo ikke ett på en måte» (4P)

I diskusjonene som fulgte rundt temaet kunnskapsområdet som integrert enhet kom det opp beskrivelser som gikk i retning av at fagenes egenart og enfaglig kompetanse var viktig. Videre følger derfor noen av utsagnene som kom i forbindelse med enfaglig kompetanse i kunnskapsområdet

«jeg synes jo det er noe med å ivareta fagene også da for at de skal få den kompetansen som de bør ha» (1N)

«men innimellom så er det jo oppgaver vi ønsker å, eller ferdigheter og kompetanser vi skulle ønske at de utviklet sånn på en måte litt mer enfaglig» (3N)

«..flerfaglig eller tverrfaglig eller whatever man nå skal være, men man må jo på en måte ha en viss grunnforståelse av ett eller annet» (4P).

På en av institusjonene kom følgende utsagn om kunnskapsområdet som integrert enhet:

«Hvis man hele tiden skal lete etter den helheten og sammenhengen som jeg vet at man skal, så er det sånn at man reduserer norskfaget litt. For det er mye mer enn akkurat det (red. anm: henviser til berøringspunktene mot matematikk), selv om det selvfølgelig er noe felles» (4N)

En annen utfordring er manglende ressurser. En informant forteller at hun er helt sikker på at samarbeidet hadde økt dersom de hadde ressurser til å delta i hverandres undervisning (4M). Dette sammenfaller med beskrivelser også fra en av de andre informantene (2M). Da kunne fagpersonene komme med innspill på hverandres faglige perspektiv og utfylle hverandre. «For tanken bak kunnskapsområdene var vel en slags forenkling eller et eller annet for å få færre fag og mer samarbeid (...)» (4M). Forklaringen på at det både må undervises og vurderes sammen ligger i den enkeltes fagkompetanse. Det vil jeg eksemplifisere i den neste kategorien, som handler om samarbeid i lys av fagidentitet.

#### **4.2.2. Samarbeid og fagidentitet**

Et fellestrekk for alle deltakerne i studien er at de ikke ser på seg selv som barnehagelærerutdanner eller faglærer i språk, tekst og matematikk, men som faglærer i sine respektive fag. Fagtradisjon og fagtenkning står fremdeles veldig sterk, drøye fire år etter innføringen av kunnskapsområder. En av informantene beskriver det på følgende måte: «Det er et fag, et kunnskapsområdefag, men samtidig er det tre fag» (3N).

Selv om alle faglærerne som gruppe har en sterk fagidentitet, ser jeg også ulikheter betinget av hvilken fagtradisjon de kommer fra. Faglærerne har ulikt syn på seg selv som fagperson inn i barnehagelærerutdanningen. En av informantene sier følgende om de ulike fagpersonene i kunnskapsområdet:

«Pedagogikkseksjonen har vel en deling mellom noen som jobber hovedsakelig på GLU (grunnskolelærerutdanningen) og noen som jobber hovedsakelig på BLU (barnehagelærerutdanningen). Med det har jo ikke fagseksjonene. Så for min del så kom jo jeg hit uten at det var tiltenkt at jeg skulle jobbe inn mot barnehagelærerutdanning. Det er mer tilfeldigheter som har gjort at det har blitt sånn, og ressursituasjonen. Og det er jo først og fremst, altså det er jo GLU, der jeg har flest arbeidstimer (...) og sånn er det vel for norsk og at man har kanskje flest arbeidstimer i GLU og så er det noe på barnehagelærerutdanningen (...). Mens pedagogikkseksjonen, da jobber de kun mot barnehagelærerutdanningen. Der vi står litt med en fot i hver leir, så står de med beina trygt plantet» (3M)

I det videre vil jeg derfor presentere funn knyttet til samarbeid og fagidentitet ut fra hvilket fagmiljø de enkelte informantene representerer.

### ***Pedagogikklæreren***

Informantene fra pedagogikkfaget ser på seg selv som faglærere i pedagogikk, pedagoger eller pedagogikklærere, og alle informantene jobber kun i barnehagelærerutdanningen. Tre av fire informanter beskriver seg som førskolelærer med erfaring fra arbeid i barnehage. En informant hevder at egen bakgrunn fra barnehagen tilfører kunnskapsområdet en viktig dimensjon. Informanten hevder videre at hun står støtt i egen barnehagebakgrunn og hele tiden vender tilbake til denne i undervisningen (3P).

En av informantene forklarer beskrivelsen av seg selv som pedagogikklærer på følgende måte:

«Jeg har jo nesten vært inn i alle kunnskapsområdene. Jeg kan jo ikke gå rundt å si at jeg er (red. anm: faglærer i) STM og jeg er SRLE og jeg er BULL og sånn (red. anm: henviser til de ulike kortnavnene for kunnskapsområdene i

barnehagelærerutdanningen). Jeg er først og fremst pedagogikklærer i barnehagelærerutdanningen. Sånn sett syns jeg nesten at de nye kunnskapsområdene styrker plasseringen min. Jeg må si at jeg jobber som pedagogikklærer for da er jeg med og rydder for studentene» (2P)

I samtalene på alle de fire institusjonene utelates pedagogikkfaget i større eller mindre grad når faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk skal beskrives. Fagpersonene fra pedagogikk opplever at de har liten plass i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Ord som blir brukt for å beskrive pedagogikkfagets plassering i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er eksempelvis «helt på siden» (4P) eller «påklistret» (1P). Flere antyder også at pedagogikk er en del av kunnskapsområdet fordi forskriften definerer at pedagogikk skal inn i alle kunnskapsområdene, ikke fordi pedagogikk nødvendigvis har noe å tilføre kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. En av informantene sier det slik «for pedagogikk *skal* jo være med» (1P). Det kommer samtidig beskrivelser av at temaene som blir gitt i pedagogikk ikke hører sammen med resten av emnet i språk, tekst og matematikk, eller at det like gjerne kunne hørt til i andre kunnskapsområder i utdanningen. En av informantene uttalte at pedagogikk har et tema som handler om små barns læring, men uttalte videre at «vi ikke har spurt studentene om de syns det passer inn der eller om det passer inn noen andre steder, så det vet jeg ikke» (1P). Ved en annen institusjon er det diskutert hvordan pedagogikk kan støtte de ulike temaene i kunnskapsområdet og hva som skal være pedagogikk sitt bidrag inn i språk, tekst og matematikk (4P). Informanten forteller at læringsmiljø er et pedagogikktema som er plassert i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Ifølge informanten er det et tema som like gjerne kunne vært plassert i andre kunnskapsområder. Informanten forteller videre at «alle fagene vil ha didaktikk, men pedagogikk kan jo ikke ha didaktikk tre ganger etter hverandre» (4P). Ved samme institusjon har de hatt en diskusjon om hva pedagogikk er. «Er pedagogikk integrert i fagene eller har pedagogikk også noen områder som man på en måte må ha gjennom hele utdanningen» (4P). Liknende diskusjoner har også vært oppe i fokusgruppeintervjuene ved andre institusjoner:

«her har vi jo snakket mye om dette med lederrollen, som de (studentene) skal trenes opp i og hvordan vi på en måte får implementert det i de ulike

kunnskapsområdene. Det er jo en utfordring. Hvem er det som har ansvar for det? Det har jo særlig vært ped. sitt anliggende (...) Hvordan fordeler vi på en måte disse emnene og hvordan sikrer vi progresjon i lederutviklingen?» (3N)

### *Norsklæreren*

Fagpersonene fra norsk er også opptatt av fagtilhørighet og presenterer seg som faglærer i norsk. Tre av fire informanter forteller at de arbeider både i barnehagelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning, og flere har lærerbakgrunn fra grunnskolen.

«Jeg vil nok ikke kalle meg barnehagelærerutdanner kanskje, for jeg føler meg vel så hjemme i grunnskolelærerutdanningen der jeg selv har litt erfaring fra praksisfeltet» (3N)

En av informantene uttalte, da jeg stilte spørsmål om fagtilhørighet at: «det er jo dette vi strever med. Jeg håpet du ikke skulle komme inn på de tingene der» (2N). Denne informantens begrunnelse på hvorfor hun ser på seg selv som faglærer i norsk og ikke verken barnehagelærerutdanner eller faglærer i språk, tekst og matematikk, er knyttet til egen fagkompetanse: «For å være helt ærlig så ser jeg nok først og fremst på meg selv som faglærer i norsk (...) Jeg kan jo ikke være faglærer i matematikkdelen av STM sant, jeg kan ikke det» (2N)

Informantene gir på ulikt vis en beskrivelse av at de ikke har kompetanse til å være faglærer i matematikkdelen av språk, tekst og matematikk. Samtidig forteller to av informantene at de med tanke på egen allmennlærerbakgrunn har kompetanse til å ta litt av pedagogikkdelen.

«Jeg tror det er en fordel at jeg er lærer i bunn da. Vi kjenner det som blir gjennomgått i pedagogikk. Eller det er i hvert fall ikke vanskelig for oss å skulle orientere oss i oppgaver som studenten leverer hvor de refererer til pedagogiske teoretikere. Vi har på en måte hatt det tidligere» (1N)

«...jeg kan ha litt av ped-delen, for jeg har litt ped» (2N)

En av informantene forteller om ulikhetene mellom pedagogene og fagdidaktikere på egen institusjon. Der pedagogene har barnehagelærerbakgrunn er det få eller ingen av de som underviser i fag som har denne bakgrunnen. Dette fører ifølge informanten til at «..ingen føler seg helt hjemme der, for de er ikke.. de har ikke bakgrunnen sin derfra» (3N).

Fagpersonene fra norsk ønsker mer samarbeid, men ikke på bekostning av fagets egenart.

«Det er jo noe med å ivareta fagene også da for at de (studentene) skal få den kompetansen de bør ha» (1N)

«Jeg synes jo at vi får til en faglighet i språk, tekst og matematikk (...) vi får gått i dybden (...) så jeg synes at det virker som om studentene sitter igjen med ganske mye kunnskap innenfor norsk, matematikk og pedagogikk som er mer dybdekunnskap da kanskje» (1N)

«Vi vil jo at de skal utdannes til hele mennesker, men også som fagpersoner ikke sant (...) de skal jo utdanne seg som ledere i de fagene de skal undervise i» (3N)

«Altså du kan jo ikke snakke om matematikk i alle samtaler om bøker for eksempel» (3N)

«Det blir veldig hektisk med de små fagene» (3N)

En av informantene forteller om en reduksjon av norskfaget når det er blitt plassert i kunnskapsområdet sammen med matematikk. For, slik informanten beskriver det, er det noen berøringspunkter mellom norsk og matematikk, «men det er mye mer enn akkurat det (...) og kanskje nettopp særlig det at barnelitteraturen forsvinner litt» (4N)

### ***Matematikklæreren***

Informantene fra matematikk identifiserer seg heller ikke som barnehagelærerutdanner eller faglærer i språk, tekst og matematikk. Flere av informantene som kommer fra matematikk er faglærere både i barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen. Dette blir også gitt som begrunnelse for at de ser på seg selv som faglærer i matematikk eller matematikdidaktikere. En uttrykker det slik:

«Jeg har jo min utdanning eller grad mot matte på en måte, jeg har jo ikke deres i tillegg (norsk og pedagogikk (1M)

Videre uttrykker samme informant: «Altså jeg går ikke rundt og tenker på meg som en faglærer i STM (...). Det gjør jeg absolutt ikke.» (1M)

Informantene beskriver på ulikt vis at de har sin kompetanse innen matematikk, og at de ikke kan undervise helhet i språk, tekst og matematikk. En sier: «jeg føler at jeg er her for matematikkbiten og ikke for STM-biten da» (1M). Samtidig er det klart for informanten at dersom den kun hadde undervist i kunnskapsområdet eller kun i barnehagelærerutdanningen, så hadde terskelen for samarbeid med faglærere på tvers av fagene vært lavere, og det hadde vært noe annet enn å være: «en slik innleid mattebit» (1M).

En informant hevder at skillene mellom fagene er som de er fordi de ulike fagene ikke jobber sammen (2M). Informanten hevder at dersom faglærere fra de ulike fagene i større grad hadde undervist sammen så ville tankene om egen fagidentitet endret seg. «Jeg ville fortsatt ikke sagt at jeg var en faglærer i norsk, men jeg ville kanskje plassert meg i STM-faget» (2M). Problemet med språk, tekst og matematikk hevder samme informant, er at uansett hvordan man vrir og vender på det så er det likevel språk og matematikk og dersom norsklæreren skal dekke den matematiske biten, da forsvinner dybden (2M). Og faglig dybde er, som tidligere nevnt, sentralt for faglærerne i denne studien.

En av informantene ser ikke på seg selv som barnehagelærerutdanner grunnet manglende bakgrunn fra barnehagen. Informanten ser viktigheten av helhet, men føler seg ikke i posisjon ei heller med den kompetansen som skal til for å forelese om: «for eksempel det å bygge relasjoner» (3M)

En av informantene tar til orde for at matematikk og norsk ikke er så ulike:

«Det er ikke fagenes natur det er noe feil med. Det er måten dette skjedde på. (...) Studentene blir pest gjennom på tre måneder (...) og det blir instrumentelt for dem og de får ikke modnet faget. Det tror jeg er hovedårsaken til den negative endringen, ikke det at norsk og matte ikke hører sammen» (4M)

Jeg har nå presentert funn knyttet til informantenes fagidentitet. I det videre vil jeg nå komme inn på funn som er knyttet til hvorvidt litteraturen har innvirkning på samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

### 4.2.3 Samarbeid og litteratur

«Det hadde gjort en god del lettere hvis vi kunne hatt noen lærebøker som i større grad (...) inkluderer perspektiver fra alle fagene da» (1P)

Samlet sett har de fire institusjonene hentet pensumlitteratur fra en stor mengde bøker og artikler. Det er stor variasjon både med tanke på mengde og litteraturutvalg. Det peker seg ikke ut litteratur som går igjen ved alle institusjonene, kanskje med unntak av en bok: Birkeland, T og Mjør, I (2012): *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. Denne går igjen ved tre av fire institusjoner. Ved telling viser det at antall pensuminnslag varierer fra elleve til førtitre (hhv: 11, 29, 36 og 43). Med pensuminnslag mener jeg både hele bøker, enkelte kapitler og artikler.

Alle institusjonene uttrykker på ulikt vis at det oppstår behov for ny litteratur i møte med det nye kunnskapsområdet, men hvilken litteratur det er behov for, er det større variasjoner rundt. En informant begrunner manglende pensumlitteratur med flerfaglig fokus på følgende måte: «Vi har jo ikke så mye som går på flerfaglig fokus, men det handler jo om at det er jo ikke så mye der» (3M). Samme informant forsvarer også bruken av grunnbøker som de har brukt i utdanningen i mange år med at «det har på en måte ikke kommet noe bedre på markedet» (3M). Også andre informanter ytrer ønsker om fagbøker som behandler det flerfaglige og i større grad inkluderer perspektiver fra alle de tre fagene. En av informantene uttrykker at det mangler litteratur hvor en kan diskutere pedagogiske emner opp mot norsk og matematikk (4M). Uten tverrfaglige og flerfaglige artikler, hevder samme informant at koblingen mellom fagene er noe studentene må «lage selv» (4M).

To av fire institusjoner har i sine presentasjoner av pensumlitteratur valgt å fordele pensum etter lærerutdanningsfagene som utgjør kunnskapsbasen for kunnskapsområdet. På spørsmål om hvorfor de har valgt å presentere litteraturen på denne måten, svarer en informant at:

«jeg ser ikke problemet med det. Det må jeg ærlig si at det er og en måte å rydde på for studentene. Altså det er mer ryddig syns nå vi, det er vel derfor vi har gjort det (...). Men det gir ikke akkurat noe mer enhetlig bilde av kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk ved å gjøre det tror jeg» (2N)



I samme institusjon fikk vi en diskusjon om hva STM-litteratur egentlig er. En av informantene uttrykte skepsis til hvordan en skal samle ulike teorier til en bok. En av utfordringene ligger i den store jobben det er å samle litteraturen, informanten synes samtidig at: «Det er litt skummelt òg, for det kan jo definere mye mer hva det er vi skal legge i kunnskapsområdet. Og det å få lov til å definere hva du vil legge inn i de temaene er egentlig veldig spennende.» (2P)

Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag i utdanningen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, §3 Struktur og innhold). Pedagogikk skal derfor inn i alle kunnskapsområdene, og alle institusjonene i denne studien har valgt å innlemme pedagogikk ved at fagpersoner fra pedagogikk er inne og underviser i kunnskapsområdet (red. anm: noen av landets institusjoner har valgt å organisere utdanningen slik at pedagogikkemner blir ivaretatt av faglærere fra andre fag, eksempelvis at norsk- og matematikklæreren tar seg av pedagogikkemner i språk, tekst og matematikk).

Informantene forteller at en av strukturutfordringene handler om å få pedagogikkfaget inn alle steder, samtidig som man sikrer at alle emnene pedagogikk skal ha i utdanningen er med og at pedagogikkemner «hører til» i de enkelte kunnskapsområdene.

En av institusjonene forteller at det ved innsamling av litteratur til et kompendium i språk, tekst og matematikk ble oppdaget at det ikke var sammenheng i pensumlitteratur knyttet til pedagogikkfaget (4M). Fagpersonen fra pedagogikk forsvarte dette med at ledelsen ved institusjonen ikke hadde gitt tid til at pedagogikklærerne kunne gå inn og se på pensumlitteraturen i alle kunnskapsområdene under ett. Heller enn at alle fikk en tidsfrist der emneplanene skulle inn, og så kunne pedagogikklærerne gå inn og se på pensumlitteraturen i pedagogikk på langs og på tvers, har pedagogikklærerne de samme tidsfristene som andre faglærere på emneplaninnlevering. Informanten forteller videre at «vi så jo at pensum og emner lå dobbelt, men uten tid til å se over alt, mistet vi oversikten. Det er jo veldig komplekst» (4P).

Ved en av institusjonene har de startet arbeidet med å utarbeide en planoversikt som viser hvilke emner pedagogikk går inn med i de ulike kunnskapsområdene. Arbeidet er veldig ressurskrevende, og de er ikke ferdig, men informanten tror at en slik planoversikt «kan

hjelpen til å se at pedagogikk har en link til matematikk og til norsk og at det på en måte henger sammen» (2P).

Jeg har nå presentert ulike beskrivelser på hvordan informantene opplever at de arbeider med litteratur i kunnskapsområdet og hvilke ønsker og behov for litteratur som oppstår ved introduksjon av en ny struktur på utdanningen. Videre vil jeg nå presentere funn som beskriver om og hvordan informantene samarbeider om vurdering og i hvilken grad informantene opplever at kunnskapsområdet vurderes som en integrert enhet.

#### **4.2.4 Samarbeid og vurdering**

*«Det er fryktelig ressurskrevende å lage sånne eksamensformer hvor alle skal være med å delta og lese og vurdere» (1P)*

De fire institusjonene har ulike former for avsluttende vurdering av kunnskapsområdet. Institusjon nr. 1 har skriftlig hjemmeeksamen. Institusjon nr. 2 har seks timers skriftlig skoleeksamen. Institusjon nr. 3 praktiserer hjemmeeksamen med mappevurdering, mens institusjon nr. 4 har avsluttende vurdering gjennom en semesteroppgave.

Ved avsluttende vurdering i kunnskapsområdet kan det se ut til at norsk og matematikk har hovedansvar og i noen tilfeller eneansvar for vurderingen av emnet.

Ved institusjon nr. 1 ble det gitt beskrivelse av en hjemmeeksamen som var todelt.

Informanten fortalte at de i tillegg har en fellesoppgave: «det er en felles praksisfortelling der de skriver om både norskfaglige og matematikkfaglige perspektiver da» (1N).

Informanten forteller videre at fagpersoner fra norsk og matematikk sensurerer hver for seg og at fagpersonen fra pedagogikk i enkelte tilfeller er inne og leser gjennom oppgaver. Ved karakterfastsetting teller norsk 60 %, matematikk 40 % og pedagogikken er underliggende: «de kan på en måte foreslå en karakter ut fra et pedagogikkperspektiv, med det er fortsatt norsk og matematikk som er gjeldende da» (1N).

Ved institusjon nr. 2 har de valgt å innlemme alle tre fagene i eksamensoppgaven:

«Vi har delt den inn i faglige deler og så har vi hatt en tverrfaglig oppgave og der skal de trekke inn pedagogikk, norsk og matematikk. Det har vært den minste

oppgaven, 20 % teller den. Og så halvt om halvt ellers da, eller det som er igjen da av prosentene på matematikk og norsk» (2N).

Også her har institusjonen valgt en variant av sensurarbeid som inkluderer alle tre fagene:

«Men sensorene er både fra norsk og matematikk. Og så var pedagogikklæreren inne og leste den tverrfaglige oppgaven og gav dem karakter, men den kunne jo bare brukes til å justere hvis noen stod på vippen» (2N).

Her uttrykker informanten fra pedagogikkfaget at «ja, det er skikkelig tøvette. Jeg syns at språk, tekst og matematikk har en skikkelig krevende eksamen» (2P). Informanten velger å utdype denne påstanden slik:

«Det er jo klart at når jeg har to studiepoeng i språk, tekst og matematikk så er det litt kjedelig at en del ressurser går til eksamen og ikke til undervisning» (2P).

Ved institusjon nr. 3 er fagpersoner fra pedagogikk ikke med i vurderingsarbeidet i tilknytning til avsluttende eksamen i kunnskapsområdet. Informanten peker på det som en utfordring:

«Jeg tenker på pedagogikkfaget som er så lite her hos oss, de kommer jo dårlig ut i vurderingsarbeidet. For når vi skal rette disse mappene (...) så er jo ikke pedagogikk med og vurderer de. Det er fordi det er så store fag, norsk og matematikk. Så vi er nødt til å sikre at vi har fagpersoner med oss der» (3N)

Ved institusjon nr. 4 hadde de valgt å ha deleksamen der eksamen er delt i to og der fagpersonen fra matematikk vurderer en del og fagpersonen fra norsk vurderer en del. I etterkant diskuterer de og setter så en felles karakter i kunnskapsområdet. Informantene gav følgende beskrivelse av vurderingsarbeidet: «...og så diskuterer vi litt for å finne en felles karakter» (4N) «vi utvekslet faglige argumenter» (4M) «og som du hører er ikke ped'en med der, ikke sant» (4P)

På spørsmål om informantene mener at kunnskapsområdet vurderes som en integrert enhet svarer to av informantene negativt på dette. Én forteller at de har valgt å dele eksamen i to. De har gjort et forsøk på å ha felles eksamen tidligere, men opplevde det som veldig

vanskelig, og de gikk derfor tilbake til deleksamener. «Det er jo ikke det vi skal, strengt tatt, men vi gjør det likevel» (4N). En annen gir følgende beskrivelse:

«Det er jo på en måte litt naturlig. Jeg sitter ikke og forsvarer det (manglende integrering i eksamensoppgavene), for jeg ser jo at det er noen utfordringer, men jeg føler liksom ikke at jeg har kompetanse til å vurdere så mye annet da. Som norskbiten da, eller språk-s'en og t'en (i STM). For da måtte jeg på en måte hatt enda en grad (akademisk) da, som gikk på det» (1M).

Ved samtlige institusjoner kommer det ulike beskrivelser om at faglærerne ikke har kompetanse til å vurdere hverandres fag. En av informantene uttrykker følgende: «det fins ingen gode STM-lærere som jeg kjenner til ennå, som dekker alt» (2N). Ved en av institusjonene var det i utgangspunktet tenkt at avsluttende vurdering i kunnskapsområdet utelukkende skulle gjøres av en intern sensor. Sensoren ville da vært en fagperson fra enten norsk eller matematikk. Dette ble omgjort for, som en av informantene ved denne institusjonen uttalte: «Det kan vi ikke. Det er det ingen som vil, det er ingen som vil vurdere og ta på seg det ansvaret om å vurdere matematikk. Det kan vi ikke gjøre, og motsatt» (3N).

En av informantene uttrykker at vurderingsformen, slik den foregår i språk, tekst og matematikk, er uforsvarlig (2N). Der man tidligere var to faglærere fra samme fag inne og samsensurerte for eksempel på en norskeksamen, er det nå faglærere fra to ulike fagtradisjoner, norsk og matematikk, som skal samsensurere studentens besvarelse. Informanten hevder at dette fører til at hun ikke får justert sitt fag imot noen andre faglærere med samme fagtilhørighet som informantene selv (2N).

Jeg har nå presentert funn kategorisert etter ulike faktorer som kan spille inn på samarbeidet mellom fagpersoner i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, og vil videre presentere analyse av og drøftinger rundt funnene.

## 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere en analyse av og siden drøfte funnene som er framkommet i studien, med utgangspunkt i den teori som ble presentert i andre kapittel.

I planleggingen av dette prosjektet hadde jeg ambisjoner om å se muligheter der følgeforskningen har presentert utfordringer i arbeidet med å implementere kunnskapsområdene. Utgangspunktet for studien var å undersøke hvordan faglærere i barnehagelærerutdanningen arbeider for å skape helhet og sammenheng i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Gjennom prosessen med datainnsamling, transkribering og analyse av funnene har jeg blitt overrasket over hvor lite integrert arbeidet med kunnskapen i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk framstår. Jeg har lagt til grunn at arbeidet med å skape helhet og sammenheng forutsetter et samarbeid der hensikten er å integrere kunnskapselementer fra de ulike lærerutdanningsfagene. Kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk framstår i denne studien ikke som et integrert kunnskapsområde. Det under forutsetning av at vi forstår integrering som et koordinert samarbeid mellom representantene fra de ulike lærerutdanningsfagene med den hensikt å skape ny felles kunnskap og forståelse (Godemann, 2008).

Flere av informantene tar til orde for at det er studentene selv som må skape den tverrfaglige forståelsen i et kunnskapsområde. Dette er i tråd med Økland (2014) sin strukturering av det faglige samarbeidet i kunnskapsområdene og kan indikere at informantene som deltok i denne studien benytter seg av Økland sin tidligere presenterte inndeling av enfaglig, flerfaglig og tverrfaglighet.

Beskrivelsene informantene i denne studien gir, indikerer at det faglige samarbeidet i stor grad er å definere som flerfaglig (Økland, 2014, s. 23) og at samarbeidet springer ut av tema som inkluderer to eller flere fag. De flerfaglige samarbeidsprosjektene informantene har beskrevet ligner i form og struktur på samarbeidsprosjekt som også ble gjennomført i den tidligere førskolelærerutdanningen. Vi finner tema med berøringspunkter fra de tre lærerutdanningsfagene som er inkludert i kunnskapsområdet og har flerfaglig undervisning knyttet til samme tema. Det som likevel er ulikt er inngangen til samarbeidet. Der man i førskolelærerutdanningen inkluderte fag som det var naturlig å innlemme i forbindelse med temabaserte prosjekt er organiseringen av det faglige samarbeidet i

barnehagelærerutdanningen basert på hvilke lærerutdanningsfag som er inkludert i kunnskapsområdet. I kunnskapsområdene er det fagene som styrer hvilke temaer som er aktuelle. Dette står i kontrast til forskning på tverrfaglig og transfaglig samarbeid i høyere utdanning. For å lykkes bør hvert enkelt tema eller prosjekt avgjøre graden av integrering og hvilke lærerutdanningsfag som bør inkluderes i samarbeidet (Godemann; Hauge og Heggen). Dette vanskeligjøres i kunnskapsområdene, der integreringen av kunnskap ikke tar utgangspunkt i tema, men i allerede fastlagte kunnskapsbaser fra de inkluderte lærerutdanningsfagene. Informantene tar til orde for at emnet dermed må bygges opp av tema som har berøringspunkter fra de inkluderte lærerutdanningsfagene. Utfordringene, slik jeg ser det, er at dette både fører til det informantene kaller utarbeiding av kunstige tema for å finne berøringspunkter mellom de to fagene, men også til en reduksjon av kunnskapsbasen til de enkelte lærerutdanningsfagene. En av informantene beskrev det slik: «norsk er jo så mye mer enn berøringspunktene mot matematikk» (4N). I det temabaserte samarbeidet som ble beskrevet fra tidligere utdanninger, kunne faglærerne i større grad sette sammen kunnskap ut fra de kunnskapsbasene som naturlig ville komplementere temaet. En av informantene gav et eksempel knyttet til temaet rom i den gamle førskolelærerutdanningen. Faglærere fra lærerutdanningsfagene matematikk, pedagogikk og forming gjennomførte et prosjekt med flerfaglig introduksjon, studentmedvirkning og kunnskap om de andre faglærernes tilnærming til temaet. Dette gav, ifølge informanten, studentene en helhetlig forståelse på tvers av de tre lærerutdanningsfagene (4M). Ved innføring av kunnskapsområder er tanken satt på hodet. De temaene som naturlig kan inngå i et faglig samarbeid mellom norsk, matematikk og pedagogikk er nå plassert i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Utfordringen ligger da i det faktum at både norsk og matematikk tidligere har hatt andre samarbeidspartnere, og informanter fra begge fagene føler at deres eget fag står i fare for å bli redusert innenfor de gitte rammene på kunnskapsområdet. En av informantene tar eksempelvis til orde for at norsk litteratur ikke lenger får den ønskede plassen i kunnskapsområdet fordi det «ikke passer sammen» med matematikk og temaer som skal ha berøringspunkter mellom de to ulike fagene (4N).

Funnene indikerer dermed at det ikke er slik at kunnskapsområdet blir organisert som en integrert enhet, hvis vi legger tidligere definisjon på integrert kunnskap til grunn.

Beskrivelsene som kommer fram i intervjuene i denne studien tyder heller på at

kunnskapsområdet er en samling av lærerutdanningsfagene norsk, matematikk og pedagogikk, der noen tema blir organisert etter flerfaglige prinsipper (Økland, 2014). Likevel er min opplevelse at alle informantene ønsker å få til et samarbeid i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, men ikke på bekostning av faglig dybde i enkeltfagene. I denne presentasjonen vil jeg nå gjenintrodusere aktivitetsteorien og i denne visualisere de komponentene jeg ønsker å trekke fram i det videre analysearbeidet.

## 5.1 Aktivitetsteorien – teoretisk rammeverk for analyse av funn

Arbeidet med å utvikle kunnskapsområdene som integrerte enheter i barnehagelærerutdanningen kan vi visualisere ved hjelp av Engeström (1999) sin triadiske modell. Følgende komponenter vil være involvert:



Fig. 3: presentasjon av samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk med utgangspunkt i: Engeström 1999, a complex model of an activity system

I modellen er det nå tegnet inn tre brudd, visualisert gjennom de lynformete strekene. Disse bruddene visualiserer motkrefter, eller det Engeström kaller contradictions mellom to sentrale komponenter i aktiviteten. Slike motkrefter kan oppleves som utfordringer i arbeidet med å nå ønsket utfall, i denne studien vil det være kunnskapsområdet som integrert enhet. Jeg presisere i denne sammenheng at bruddene som er visualisert i figur nr. 3 i seg selv ikke er negative. Det som derimot er av betydning for å oppnå ønsket utfall, er at en indentifiserer bruddene og gjør endringer i de involverte komponentene. I analysen av funnene i denne studien har jeg indentifisert følgende brudd. Brudd nr. 1 går mellom faglærerteamet og forskrift om nasjonal rammeplan for barnehagehage. Brudd nr. 2 mellom faglærerteamet og UH-sektoren og brudd nr. 3 mellom faglærerteamet og pedagogikkfaget. Alle bruddene inkluderer faglærerteamet. Årsaken til det er at utgangspunktet for studien er



samtaler med faglærerne og deres perspektiv og livshistorier. Dersom studien hadde vært utvidet til å inkludere blant annet studenter og dokumentstudier ville en sannsynligvis kunne identifisere brudd mellom sentrale komponenter der faglærerteamet ikke var inkludert. De tre bruddene som er identifisert vil nå bli videre presentert som faktorer som utfordrer samarbeidet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

## **5.2 Tre faktorer som utfordrer samarbeidet i kunnskapsområdet**

Beskrivelsene fra informantene i denne studien indikerer at det, drøye fire år etter innføringen av barnehagelærerutdanningen, fremdeles er knyttet utfordringer til implementeringen av kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at reformarbeid med store og til dels radikale endringer som de vi har fått ved innføringen av barnehagelærerutdanningen tar tid. Haug, referert i Forskningsrådets evalueringsrapport av reform -97 (2003, s. 22) tar til orde for at reformer som innfører komplekse endringer krever komplekse tiltak og slike tiltak tar det tid å iverksette, gjerne ti til femten år. Likevel er det hensiktsmessig av avdekke hvilke utfordringer som oppstår underveis i reformarbeidet.

I denne studien velger jeg å drøfte de utfordringene som er knyttet til følgende komponenter; faglærerteamet og forskriften, faglærerteamet og UH-sektoren og faglærerteamet og pedagogikkfaget. Jeg velger samtidig å drøfte utfordringene opp mot funn fra tidligere studier på tverrfaglige lærerutdanningsprogram og fra den pågående følgeforskningen på barnehagelærerutdanning (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning; Godemann; Miller og Stayton; NOKUT; Sataøen og Trippestad).

### **5.2.1 Forskriftens posisjon i utviklingen av kunnskapsområdet**

Det første bruddet har jeg identifisert som usikkerhet knyttet til hva som ligger i den strukturendringen som fastlegges i §3; struktur og innhold (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning). I intervjuene har jeg lest opp utdrag fra denne strukturparagrafen. Det er flere eksempler som antyder at forskriftens beskrivelse av kunnskapsområder ikke er signifikant for informantene. Innenfor alle funnkategoriene kommer det beskrivelser som peker i retning av at informantene opplever at de ikke gjør det forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fastsetter i strukturparagrafen.

Informantene oppgir flere mulige årsaker. I det videre vil jeg drøfte to årsaker til bruddet mellom komponentene faglærerteamet og forskriften.

For det første har reformen vært preget av knapphet på både tid og ressurser. Dette har blant annet fått følger for planleggingsarbeidet i utviklingen av organiseringen i kunnskapsområdet. Gjennom intervjuene kommer det beskrivelser som tilsier at faglærerne bruker gamle forestillinger og begrep for å forstå nye fenomen. I mangel på tid og ressurser til fullt ut å forstå hvordan organiseringen og vurderingsarbeidet i de nye kunnskapsområdene skal iverksettes, er det gjort forsøk på å overføre gamle tradisjoner fra førskolelærerutdanningen over til den nye barnehagelærerutdanningen. Dette kommer også fram i Følgegruppens rapport nr. 1, der det påpekes at knappe tidsressurser kan innebære en risiko for at faglærerne bruker det de allerede kan og ikke er nyskapende (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 65). Dette har skjedd til tross for at strukturparagrafen i rammeplanen fastsetter endringer både når det gjelder samarbeidslinjer og faglig struktur. Sataøen og Trippestad (2015) tar også til orde for at tidspress, både i planleggings- og implementeringsfasen, har påvirket prosessen med å utvikle det integrerte og faglige samarbeidet i utdanningen. Beskrivelsene som framkommer i denne studien går i samme retning. Flere av informantene beskriver manglende tid og ressurser som hovedårsaken til at de ikke er kommet lengre i prosessen med å integrere fagene. Informantene selv hevder at det ikke er velviljen det står på, men tiden og ressursknappheten. Informantene kommer med beskrivelser som peker i retning av at alle er interessert i å få til mer samarbeid, men at manglende tid og ressurser gjør at prosessen tar tid. En av informantene hevder at mer ressurser og tid er en forutsetning for at den faglige integreringen skal økes (2M). I hennes beskrivelser er det en forutsetning for økt integrering at faglærere fra ulike fag underviser sammen og er i klasserommet sammen. På den måten vil de få kunnskap om hverandres fag, men knappe ressurser fratrar dem den muligheten.

En annen mulig årsak til at informantene kommer med beskrivelser som peker i retning av at de ikke imøtekommer forskriftens krav, er det Bengtssen (2014, s. 76-77) beskriver som begrensninger i språket i forbindelse med introduksjon av nye fenomen. Perspektivet til Bengtssen er interessant i denne sammenhengen, fordi det kan se ut til at informantene prøver å beskrive et samarbeid som de selv uttrykker ikke er i tråd med det forskriften

legger opp til. Samtidig gir de ikke beskrivelser på hva samarbeidet i det integrerte kunnskapsområdet bør inneholde. Det kan indikere at det er behov for å introdusere eller skape nye begrep som kan forklare hvordan det faglige samarbeidet ivaretar en integrering av kunnskapsbasen fra de inkluderte lærerutdanningsfagene. Dette støttes videre av beskrivelsene som antyder at informantene er usikre på hva oppdraget er, men likevel sikre på at det de gjør ikke er tilstrekkelig for å kunne kalle den faglige organiseringen og vurderingen av kunnskapsområdet for et integrert samarbeid. I mangel av et språk som kan favne om og beskrive det integrerte samarbeidet som kunnskapsdepartementet etterspør, introduserer samme Bengtsen (2014) ideen om at aktører som er direkte involvert i reformer ofte får et nostalgisk blikk på fortiden i møte med nye fenomen. I det krevende arbeidet som oppstår når nye strukturer skal etableres, er det fristende å se tilbake på en utdanning og et faglig samarbeid som av informantene er beskrevet som velfungerende. NOKUT sin evaluering indikerer også at førskolelærerutdanningen var en utdanning med mange tverrfaglige og temabaserte samarbeidsprosjekt. Evalueringen avdekket likevel at det var store variasjoner knyttet til omfanget av den tverrfaglige/temabaserte organiseringen (NOKUT, 2010, s. 42).

### **5.2.2 Fagidentiteten i UH-sektoren**

Det andre bruddet er i denne studien identifisert som faglærerteamet sin posisjon i UH-sektoren. I faglærerteamet velger jeg å se på den enkelte faglærers fagidentitet, og hvorvidt den er knyttet til lærerutdanningsfaget eller kunnskapsområdet. Jeg velger å se dette opp mot UH-sektoren fordi innføringen av kunnskapsområder bryter med den faglige organiseringen av annen lærerutdanning i Norge.

Fagidentiteten er ifølge de beskrivelsene som kommer fram i denne studien sterke og ubrytelige. Faglærernes identitet er ikke knyttet til kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, men til det lærerutdanningsfaget de representerer i kunnskapsområdet. Det at innføringen av kunnskapsområder utfordrer fagidentiteten, der fokuset bør flyttes mot en komplementær identitet som barnehagelærerutdanner, er også av Følgegruppen identifisert som en utfordring (Følgegruppen for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 65). I denne studien er det ingen av informantene som identifiserer seg som barnehagelærerutdanner, fagidentiteten er knyttet til det lærerutdanningsfaget den enkelte faglærer representerer. Den enkeltes fagidentitet kommer til uttrykk både når informantene blir bedt om å beskrive

kunnskapsområdet som integrert enhet og når samarbeidet om litteratur og vurdering skal beskrives. Informantene beskriver betydningen av de enkelte fagenes egenart og behovet for enfaglig kompetanse og fagspesifikk dybdekompetanse. Dette kommer også fram i NOKUT-evalueringen, der det påpekes at et stort omfang av tverrfaglig organisering vanskeliggjør arbeidet med å sikre god progresjon i lærerutdanningsfaget og øker faren for faglig overfladiskhet (NOKUT, 2010, s. 45).

Nyere forskning tar derimot til orde for at fagspesifikk kunnskap ikke kan løse de komplekse utfordringene vi står overfor i dagens samfunn (Godemann, 2008). Stadig flere aktiviteter krever integrert kunnskap fra ulike fagfelt, noe jeg vil utdype senere i presentasjonen. Flere av informantene i denne studien ytrer ønsker om mer samarbeid og litteratur med flerfaglig perspektiv, men er samtidig opptatt av at integrering ikke må gå på bekostning av fagenes egenart. Som en av informantene uttrykker det:

«Jeg har jo et håp om at studentene ser de fagene de har hatt. Jeg synes at hvis det blir så integrert at det er STM de går ut med, men at de ikke aner at det var norsk og matematikk og pedagogikk de hadde, da mener jeg vi har frarøvet dem en viktig kunnskap» (2P).

I kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk møtes kunnskapsbasen fra tre lærerutdanningsfag som har sterke fagtradisjoner, og som hver for seg er store aktører i lærerutdanningssammenheng. Forklaringene på hvorfor samarbeidet i kunnskapsområdet var utfordrende ble av flere av informantene verbalisert med beskrivelser av et kunnskapsområde som er satt sammen av to fag som representerer to ulike vitenskapelige disipliner, humaniora og naturvitenskap. I de fleste beskrivelsene om faglig samarbeid ble pedagogikkfaget utelatt. Jeg vil komme nærmere inn på dette under overskriften pedagogikkfagets særstilling. Som nevnt i teorikapitlet vil graden av integrering avhenge av om kunnskapsbasen er homogen eller heterogen (Grimen, 2008). For kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk er kunnskapsbasen altså hentet fra tre ulike disipliner og er dermed å ansees som heterogen. Hver disiplin har med seg sterke tradisjoner, og det er å anta at den svake integreringen kan forklares med hvor kunnskapen er hentet fra. En av informantene tar til orde for at fagene er så ulike at det som integrerer de ulike

kunnskapselementene ikke er den teoretiske kunnskapsbasen fra de tre lærerutdanningsfagene, men derimot praksis. Informanten tar dermed til orde for det Grimen (2008) introduserer som praktiske synteser. Dersom praksis er det som integrerer elementene i profesjonsutdanningen, trenger ikke kunnskapselementene å henge like godt sammen teoretisk sett (Grimen, 2008). Han skisserer videre en tese om at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser (Grimen, 2008, s. 72). Denne hypotesen synes å samsvare med de funnene som framkommer i denne studien.

I samtaler om hvorfor samarbeidet i kunnskapsområdet er utfordrende, kommer flere av informantene med beskrivelser som peker i retning av at den faglige organiseringen på institusjonen er til hinder for det integrerte samarbeidet. Dette er et element som også framkommer i studien til Miller og Stayton (2008). Funn fra denne studien indikerer at tverrfaglige lærerutdanningsprogram ikke passer inn i den tradisjonelle institusjonelle og administrative strukturen i høyere utdanning (Miller og Stayton, 2006, s. 63). Informantene i denne studien er samtidig tydelig på at det ikke er ønskelig med en dreining mot nye strukturer av institusjonenes faglige organisering. En mulig årsak til at informantene ønsker å beholde den faglige organiseringen heller enn å organiseres etter kunnskapsområder, ligger i egne forsknings- og karrieremuligheter. Det som gir kredibilitet innen forskning er spisskompetanse og dybdeforståelse innenfor avgrensede vitenskapsområder.

En annen årsak til at informantene ikke ønsker en endring i institusjonens faglige struktur handler om faglærernes tilhørighet til utdanningen. Flere av informantene fra lærerutdanningsfagene norsk og matematikk forteller at de underviser i barnehagelærerutdanningen mer som en tilfeldighet og indikerer dermed at undervisningen i denne utdanningen er en sekundæraktivitet. Dette framkommer også i NOKUT-evalueringen, der faglærerne begrunner det å heller undervise i den daværende allmennlærerutdanningen med at det i førskolelærerutdanningen er få antall studiepoeng i eget fag og mindre muligheter for faglig fordypning (NOKUT, 2010, s. 95). Også i denne studien framkommer det at studiepoengene knyttet til lærerutdanningsfagene norsk og matematikk er så få at faglærerne er nødt til å undervise på andre utdanninger. Nettopp

fordi fagets omfang i kunnskapsområdet er lite, blir faglærernes hovedaktivitet knyttet til andre utdanninger. At undervisningen i barnehagelæreutdanningen anses som sekundæraktivitet forklares også med at faglærerne fra de to lærerutdanningsfagene føler større tilhørighet til grunnskolelærerutdanningene grunnet egen faglig bakgrunn som grunnskolelærer.

### **5.2.3 Pedagogikkfagets særstilling**

Alle informantene, uavhengig av egen fagtilhørighet, er enige i at pedagogikkfaget har en viktig rolle i profesjonsutdanningen. Faget står i en særstilling både når det gjelder samarbeid, integrering, pensumlitteratur og vurdering. Med pedagogikkfaget i kunnskapsområdet vil jeg innledningsvis hevde at pedagogikkfaget står overfor et paradoks som framstår krevende å imøtekomme; det faktum at forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning setter faget i en særstilling som et sentralt og sammenbindende fag som skal sikre progresjon og profesjonsretting står i kontrast til informantenes beskrivelser av pedagogikkfagets størrelse og innflytelse i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Det framstår som krevende for pedagogikklærerne å ivareta et pedagogikkfag som skal være sentralt og sammenbindende i et kunnskapsområde der faget kun har ansvar for to-tre studiepoeng og når informantene gir beskrivelser av et pedagogikkfag som er påklistret, litt på siden, ikke blir gitt muligheter til å skaffe oversikt over pensumlitteratur og ikke deltar i vurderingsarbeidet.

Alle informantene i studien ser på pedagogikk og pedagogikkfaget som sentrale elementer i barnehagelærerutdanningen. Jeg velger her å presisere at denne studien ikke ser på pedagogikkfagets rolle i utdanningen, sett helhetlig kan faget inneha en annen posisjon enn det som kommer fram her. Analysen av pedagogikkfaget begrenses følgelig til dets posisjon innad i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Kunnskapsdepartementet viderefører på mange måter pedagogikkfagets sentrale posisjon gjennom føringer i rammeplanen. Spørsmålet blir likevel om pedagogikkfaget kan være sentralt og sammenbindende samtidig som det er det minste faget i kunnskapsområdet? Pedagogikkfagets sentrale og sammenbindende posisjon utfordres fordi de tre lærerutdanningsfagene som til sammen utgjør kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk bygger på ulike vitenskapstradisjoner og kunnskapssyn (Furu, 2012, s. 49).

Hvem er det som bestemmer hvilke fagelementer som inngår i kunnskapsområdet? Denne studien indikerer at det i stor grad er norskfaglige og matematikkfaglige emner som bestemmer det faglige innholdet i kunnskapsområdet. Pedagogikkfaget blir omtalt, både av pedagogikklærerne og av faglærerne fra norsk og matematikk, som et fag litt på siden. Flere tar til orde for at pedagogikkemnene kanskje heller ikke hører naturlig hjemme i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, og det er uttrykket en bekymring for pedagogikk som vitenskapsfag. Pedagogikkfaget beskrives heller ikke som en sentral komponent i vurderingsarbeidet i kunnskapsområdet.

Oettingen (2012) tar til orde for at pedagogikk som vitenskapsfag aldri har vært mer aktuelt enn det det er i dag. Innenfor barnehagelærerutdanningen er det mange pedagogiske emner som tradisjonelt har vært ivaretatt av pedagogikklærerne, blant annet lederrollen, tilknytning, sosial kompetanse og lekens betydning. Undervisning og progresjon knyttet til disse emnene blir utfordret i den nye strukturen med kunnskapsområder. En av informantene er bekymret for hvordan lederrollen blir ivaretatt i den nye utdanningen (3N). Hun stiller blant annet spørsmål om hvordan progresjonen innenfor temaet blir ivaretatt. En annen informant gir et bilde av kompleksiteten i arbeidet med å sikre at pedagogikkfaget ivaretar en sammenbindende funksjon av temaene i hvert enkelt kunnskapsområde samtidig som pedagogikkfaget ivaretar pedagogikk som vitenskapsfag. Det er flere forhold som kompliserer. Pedagogikklærerne er ikke de som alene bestemmer de pedagogiske temaene innad i kunnskapsområdet. Når pedagogiske tema blir forhandlet om i hvert enkelt kunnskapsområde utgjør det en fare for mulig dublering av tema på tvers av kunnskapsområdene. I tillegg blir det utfordrende å sikre progresjonen av pedagogiske tema. Dersom pedagogikklærerne skal skaffe en oversikt over hvilke temaer som er dekket og når progresjonen innen et enkelttema er sikret, vil det krever store ressurser, ressurser informantene i denne studien påpeker at de ikke har.

### **5.3 Konklusjon**

Jeg har nå presentert tre brudd eller motkrefter i flere av de involverte komponentene som er visualisert ved hjelp av den triadiske modellen i Engeströms aktivitetsteori: a) usikkerhet knyttet til forskriftens strukturparagraf (jf. 5.2.1), b) fagidentitetens «ubrytelighet» (jf. 5.2.2), og c) pedagogikkfagets særstilling (jf. 5.2.3). Bruddene er i denne studien

identifisert som usikkerhet knyttet til hvilket samarbeid departementet etterspør gjennom strukturparagrafen i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. I tillegg frykter faglærerne for at faglig integrering truer dybdekompetansen og reduserer de tradisjonelle lærerutdanningsfagene. Når det gjelder pedagogikkfaget, er usikkerheten knyttet til en endret posisjon i barnehagelærerutdanningen. Fra å være det sentrale og sammenbindende faget i tidligere utdanninger, indikerer denne studien at pedagogikkfaget ikke lenger har denne posisjonen innad i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. I forhandlingene om hvilke temaer som til sammen skal utgjøre innholdet i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk, ser det ut til at det er de to store fagene i kunnskapsområdet, norsk og matematikk, som fastsetter innholdet.

Faglig samarbeid er ikke et nytt fenomen innenfor utdanningen som kvalifiserer til pedagogisk arbeid i barnehagen. Flere av informantene kommer med beskrivelser som går i retning av at de er «på vei», samtidig kommer det i samtalen fram utsagn som kan tyde på at faglærerne håper på en reversering av reformen. Uttalelser som går i retning av at faglærerne vil intensivere arbeidet med å integrere fagene dersom kunnskapsområdene blir stående som faglig enhet, kan tyde på at det fremdeles er et ønske om en endring i den faglige strukturen i barnehagelærerutdanningen.

Faktorer som har vist seg å ha positiv innvirkning på faglig samarbeid i lærerutdanningssammenheng er velvilje og kompetanse i hverandres fag (Godemann, 2009). Begge disse faktorene er i ulik grad ikke til stede i de beskrivelsene som blir gitt av informantene i denne studien. I samtalen er det kommet beskrivelser om at innføringen av kunnskapsområder ikke er en ønsket endring. Dette sammenfaller med de tilbakemeldingene som ble gitt i nettdebatten Rammeplanutvalget gjennomførte i forkant av implementeringen av kunnskapsområdene som faglig enhet. På tross av at velviljen til samarbeid er stor, kan det se ut til at det styrte fagsamarbeidet i fastsatte kunnskapsområder fremdeles ikke er en ønsket samarbeidsform. I tillegg er informantene tydelige på at de ikke har kompetanse i hverandres fag og av den grunn ikke kan imøtekomme kravet om å organisere kunnskapsområdet som en integrert enhet. Funnene i denne studien indikerer at faglærerne fra norsk og matematikk ikke føler at de sitter på den kompetansen de trenger i hverandres fag. Flere antyder at de heller ikke ønsker slik kompetanse. Informantene i



denne studien mener derimot at egen dybdekompetanse er en viktig forutsetning for samarbeid som fører til integrert kunnskap.

Ett av suksesskriteriene for samarbeid, som blir beskrevet i ett av intervjuene, var knyttet til det temabaserte samarbeidet som kunne oppstå etter en faglig dybde-introduksjon i eget fag. Da kunne faglærerne selv invitere andre lærerutdanningsfag inn til tverrfaglige samarbeid med utgangspunkt i tema. Ved flere anledninger og i flere av intervjuene ble det gitt beskrivelser som peker i retning av at samarbeidet mellom ulike lærerutdanningsfag fungerte bedre når samarbeidet var temabasert. Dette samsvarer med utgangspunktet for hvordan gode tverr- og transfaglige undervisnings- og forskningsprosjekt beskrives av Godemann (2008). Det er ikke integreringen i seg selv som er viktig, men det at temaet som skal formidles inneholder kunnskapselementer fra de fagene som naturlig vil komplementere temaet. Hvorvidt et bestemt tema skal formidles i form av enfaglig dybdekunnskap fra et enkelt lærerutdanningsfag eller om temaet bør presenteres ut fra en integrering av flere kunnskapsbaser, bør avgjøres ved å se på egenarten til hvert enkelt tema (Godemann, 2008). Jeg velger å forstå dette i retning av at det er hvert enkelt tema som bør være utgangspunktet for det faglig samarbeidet og som samtidig definerer grad av integrering mellom ulike lærerutdanningsfag. En slik konstruksjon på faglig integrering av kunnskap står i kontrast til kunnskapsrådets konstruerte samarbeid der utgangspunktet for kunnskapsbasen er de tre lærerutdanningsfagene norsk, matematikk og pedagogikk.

### **Tverrfaglig rom i UH-sektoren**

Årsaken til den sterke fagtilhørigheten er sammensatt, avslutningsvis ønsker jeg å rette fokus mot at barnehagelærerutdanningens struktur avviker fra faglig organisering i andre lærerutdanninger i Norge. Vi har fått en barnehagelærerutdanning, organisert i kunnskapsområder, som ikke samsvarer med fagområdene i barnehagen, og som heller ikke går i samme retning som andre lærerutdanninger. Grunnskolelærerutdanningen har i sine revideringer av rammeplaner beveget seg mot ytterligere faglig dybdeorientering. Ved innføring av ny grunnskolelærerutdanning ble det lagt inn krav om minimum 30 studiepoeng i undervisningsfagene norsk, matematikk og engelsk. Ludvigsen-utvalget peker likevel i sin rapport, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*, på at flere samfunnsmessige utviklingstrekk går i retning av «et samfunn som preges av kompleksitet,

større mangfold og raskere endringstakt» (NOU 2015:08, 2015, s. 17). Utvalget introduserer videre begrepene fagspesifikk og fagovergripende kompetanse og hevder at relasjonen mellom de to vil endres når skolefagene utvikles. Dette kan indikere at det fagovergripende vil få en større betydning i møte med framtidens skole. Utdanning og forskning står overfor et paradigmeskifte og må i større grad orientere seg tverrfaglig og transfaglig for å kunne løse komplekse problemer i framtiden. Dette forespeiles også i utredningen, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*, som introduserer et kompetansebehov for framtidens skole der kompetanse innenfor det fagspesifikke bare er ett av fire kompetanseområder skolen må ivareta i framtiden. Det kan dermed se ut til at Ludvigsen-utvalget introduserer tre fagovergripende kompetanseområder i a) å kunne lære, b) å kunne kommunisere, samhandle og delta og c) å kunne utforske og skape (NOU 2015:08, 2015, s. 22). I alle de tre nevnte kompetanseområdene vil det være behov for en samhandling på tvers av ulike fagdisipliner for å gi elevene den kompetanse de trenger i samfunnet. Dette samsvarer i stor grad med det Godemann (2008) sin teori om at fagtradisjoner som ikke har samarbeidet tidligere i større må grad samarbeide for å finne løsninger på klodens utfordringer (Godemann, 2008).

Etter å har analysert og kommet fram til de tre bruddene som i denne studien skaper utfordringer i det å utvikle integrert kunnskap, er det likevel en faktor som det er vanskelig å komme forbi: Strukturen innenfor høyere utdanning er basert på vitenskapsfagene. De enkelte fagmiljøene i denne studien er også organisert etter lærerutdanningsfagene, ikke etter kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen. Det er slik at en trenger stadig spissere kompetanse for å undervise i UH-sektoren. Etter ansettelse kreves det publisering og tilknytning til forskernettverk. I dette bildet passer ikke den integrerte tenkningen på tvers av vitenskapsdisipliner i kunnskapsområdene inn.

Når ytterligere faglig dybdeorientering er det som gir uttelling i UH-sektoren, og når andre lærerutdanninger drar i retning av en tydeligere fagorientering blir det kanskje vanskelig for en utdanning som, ifølge evalueringsrapporten til NOKUT (2010, s. 95-96) har en lav status i utdanningslandskapet, å være den utdanningen som skal være pådriver og førstemann ut for det paradigmeskiftet som ikke bare barnehagelærerutdanningen, men også resten av UH-sektoren, står overfor.

## Litteraturliste

Alvesson, M (2001) Knowledge work: Ambiguity, Image and Identity. *Human relations*, 54-7. s. 863-886. doi//10.1177/0018726701547004.

Bengtsen, S. S. E. (2014) Dannelse i overflod – om universitetspædagogikkens luksuspøblem. I L. Tanggaard, T. A. Rømer og S. Brinkmann (red.) *Uræn pedagogik 2* (s. 73-92). Aarhus: Forlaget Klim

Creswell, J. W (2014). *Research Design* (4. utgave). California, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Eilifsen, M. (2014). *På kryss og tvers. Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engeström (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen og R.-L. Punamäki (red.), *Perspectives in activity theory* (s. 19-39) Cambridge: Cambridge University Press.

Furu, A. (2012). Å bli utfordret på ny undervisningspraksis i en reorganisert barnehagelærerutdanning. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 38 – 55). Oslo: Universitetsforlaget.

Forskningsrådet (2003). *Evaluering av reform -97*. Hentet fra:  
[http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1212565796096&c=InnholdsKontainer&p=1220788264903&querystring=82-12-01855-5&sortby=title&sortorder=asc&hits=30&publicationShowOnlyOnline=&publicationType=&publicationShowOnlyCurrentLang=&configuration=nfrcpspublikasjonspublished&publicationCount\\_1137743005996=1&publicationButton\\_1137743005996=Legg+til](http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1212565796096&c=InnholdsKontainer&p=1220788264903&querystring=82-12-01855-5&sortby=title&sortorder=asc&hits=30&publicationShowOnlyOnline=&publicationType=&publicationShowOnlyCurrentLang=&configuration=nfrcpspublikasjonspublished&publicationCount_1137743005996=1&publicationButton_1137743005996=Legg+til)

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Forskrift 04. juni 2012 nr. 475 om rammeplan for barnehagelærerutdanning.

Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2014). *Frå førskolelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga – Mulegheitar og utfordringar*. Rapport nr. 1. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Følgegruppen for barnehagelæreutdanning (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Følgegruppen for barnehagelærerutdanning (2016). *Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter*. Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Gilje, N. og Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (14. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Godemann, J. (2008). Knowledge integration: a key challenge for transdisciplinary cooperation, *Enviromental Education Research*, 14:6, s. 625-641.

[doi.org/10.1080/13504620802469188](https://doi.org/10.1080/13504620802469188).

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71 – 85). Oslo: Universitetsforlaget.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press

Haug, P. (1995). Om politisk styring i utdanningsreformer. I D. Skram (red.) *Det beste fra barnehage og skole*. Otta: TANO as

Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*, s.9-32. Oslo: Abstrakt forlag.

Hauge, K.H. og Heggen, M.P (2014). *Tverrfaglighet i barnehagelærerutdanningen*. Upublisert manuskript. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Karlsen G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 89(06) s. 402-416. Hentet fra: <https://www.idunn.no//npt/2005/06>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet for læring*. Stortingsmelding nr. 31. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

Kvale, S. og Brinkman, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave, 2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mendiola G.A. (2012) State and market in higher education reforms: overview of the issues. I H.G. Schuetze, G.A. Mendiola og D. Conrad (red.), *State and Market in Higher Education Reforms: Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*. (s. 7-23). Hentet fra <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-800-1/page/1>

Merleu-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception – originaltekst utgitt 1945* (Paris) Merleu-Ponty, Maurice: *Phénoménologie de la perception*. Translated by Donald A. Landes. Abingdon: Routledge.

Miller, P.S. og Stayton, V.D. (2006). Interdisciplinary Teaming in Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*. Vol. 29 (1) s.56-68. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088840640602900107>

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1:Hovedrapport*. Hentet fra: [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport\\_Flueva.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf)

Nilssen, V. (2014) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015:08. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Ortega y Gasset, J. (1949). *Kunsten bort fra det menneskelige*. Oslo: Cappelen. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/f216219f7effcbe38f40f397c16d31bd.nbdigital?lang=no#0>

Otterstad, A. M. og Rossholt N. (2012) *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Oettingen, A. V. (2012) *Almen pædagogik. Pædagogikkens grunnleggende spørsmål*. (1. utgave, 3. opplag). København: Gyldendal A/S

Pålerud, T. (2012) Barnehagelærerkunnskap – fra fag til kunnskapsområder. I A. M. Otterstad og N. Rossholt (red.) *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*, s. 78-96. Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeplanutvalget (2011). *Diskusjon om faglig organisering og struktur*. Hentet fra: <http://hihm.no/prosjektsider/rammeflu/diskusjonsforum/debatt-oppsummering>

Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.

Sataøen, S. O. og Trippestad, T. A. (2015) Den nye barnehagelærerutdanninga – bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk pedagogisk tidsskrift Vol 99*, s. 434-447. Hentet fra: [https://www.idunn.no/npt/2015/06/den\\_nye\\_barnehagelaerarutdanninga\\_-\\_bakgrunn\\_iverksetjing\\_o](https://www.idunn.no/npt/2015/06/den_nye_barnehagelaerarutdanninga_-_bakgrunn_iverksetjing_o)

Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæverot, Sævi, Turmo (2013) Forsømte sammenhenger? Om pedagogikk, danning og utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2013*. Hentet fra: [https://www.idunn.no/npt/2013/03/forsoemte\\_sammenhenger\\_-\\_om\\_pedagogikk\\_danning\\_og\\_utdannin](https://www.idunn.no/npt/2013/03/forsoemte_sammenhenger_-_om_pedagogikk_danning_og_utdannin).

Tanggaard, L. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. Når lærlingens og forskerens veje brydes *Nordic studies in education, volum 23*, s. 21-31. Hentet fra <https://www-idunn->

no.pva.uib.no/np/2003/01/forum\_forskningsinterviewet\_som\_diskurser\_derkrydser\_klinger\_nar\_lerlingens

Tanggaard, L., Rømer, T. A. og Brinkmann, S. (2014) Uren pædagogik til debat. I L. Tanggaard, T. A. Rømer og S. Brinkmann (red.) *Uræn pedagogik 2* (s. 7-19). Aarhus: Forlaget Klim

Trippestad, T.A. (2011). The Rhetoric of a Reform: the construction of «public», «management» and the «new» in Norwegian education reforms of the 1990's. *Policy Futures in Education. Volum 9 number 5*, s. 631-643. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/pfie.2011.9.5.631>

Universitets- og høøgskolerådet (2003) *Norsk inndeling av vitenskapsdisipliner*. Hentet fra: <http://www.uhr.no/documents/norskvitdisinnst.pdf>

Økland, N.T.G. (2014). Eittfagleg, fleirfagleg, tverrfagleg. I Margareth Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers. Muligheter for flerfaglig arbeid i barnehagen* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget.