

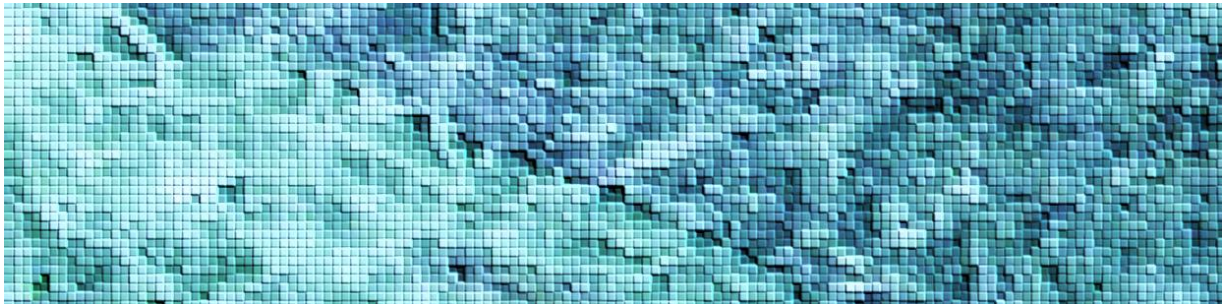
Fra faglærer i et kunstfag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring.

Eide, Gro Merete: Høgskolelektor, Høgskulen på Vestlandet, Norge. E-mail: Gro.Merete.Eide@hvl.no

Møen, Inger-Lisa: Høgskolelektor NLA Høgskolen, Norge. E-mail: Inger-Lisa.Moen@nla.no

Borgen, Jorunn Spord: Professor Norges Idrettshøgskole/Høgskulen på Vestlandet, Norge. E-mail: jorunn.spord.borgen@nih.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 15(1), p. 1-14, PUBLISHED 8TH OF MARCH 2017



Sammendrag: Barnehagelærerutdanningen fikk i 2013 ny rammeplan, hvor fagene drama, forming og musikk ble samlet i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Denne artikkelen diskuterer hvordan faglærerne på 6 utdanningsinstitusjoner erfarer å skulle integrere sine fag i et felles kunnskapsområde, og utfordringer de ser i dette arbeidet. Vi bruker deler av Basil Bernsteins teori og begrepsapparat i analysen. Våre funn viser at faglærerne har en sterk identitet i faget sitt, og at det tar tid å endre til kunnskapsområdeorganisering. Implementeringen av den nye rammeplan støttes opp av tolkningsfellesskap, gode kollegasamspill og felles ideologi i de praktiske estetiske fagene. Samtidig ser de ideologiske visjonene om mer integrert profesjonsutdanning for barnehagelærere ikke ut til å være innarbeidet på institusjonsnivå. Faglærerne opplever derfor utfordringer i dette nye fellesskapet som barnehagelærerutdannere.

Nøkkelord: Barnehagelærerutdanning, Bernstein, kunnskapsområdeorganisering, kunstfag.

Abstract: The Norwegian kindergarten teacher education was reformed in 2013. The subjects drama, visual art and music, was combined into «art, culture and creativity». This article discusses the various considerations done by teachers from 6 higher education institutions when they integrated their disciplines in a common area of knowledge. This article uses parts of Basil Bernstein's theory and concepts in the analysis. This far findings show that teachers have a strong identification towards their subject. The implementation of the new framework plan takes time, and is supported by interpretive communities and a certain common ideology within the arts. Still, there is a lack of ideological visions about a more integrated professional kindergarten teacher education integrated at the institutional level. As a result of this, teachers in art subjects experience challenges in the new community as kindergarten teacher educators.

Keywords: Arts, Bernstein, kindergarten teacher education, knowledge area organizing.

Introduksjon

Da barnehagelærerutdanningen i 2013 fikk en ny rammeplan, var ett av de nye og radikale grepene at den tidligere inndelingen i fag ble erstattet av seks tverrgående tematiske kunnskapsområder. Alle disse kunnskapsområdene skulle være profesjonsrettede og integrere relevant kunnskap tilpasset barnehagens fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Kunstfagene ble i hovedsak samlet i kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet*. Formålet med disse nye grepene i barnehagelærerutdanningen var å bidra til en bedre kobling mellom «teori» og «praksis» og mellom barnehagelærerutdanningen og «barnehagevirkeligheten», og dermed styrke det gjennomgående profesjonsperspektivet i utdanningen. I forarbeidet til den nye rammeplanen ble det fra sentralt politisk hold referert til en kjent polarisering mellom utdanning og yrke. Med referanse til NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen, uttrykte daværende statsråd for forskning, Tora Aasland at utdanningen ikke hadde vært tilstrekkelig knyttet opp mot «virkeligheten i barnehagene rundt omkring i landet vårt» (Regjeringen, 2012), og de grepene en nå gjorde med den nye barnehagelærerutdanningen skulle forbedre dette. Ett av argumentene for at en skulle gå fra fag til kunnskapsområder var at barnehagen, det Aasland kaller «virkeligheten», ikke er oppdelt i fag. I denne artikkelen ønsker vi å se nærmere på hvordan disse intensjonene med reformen oppleves som realiserbare for dem som underviser i kunstfagene i barnehagelærerutdanningen.

Tema og problemstilling

I forbindelse med implementeringen av ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a) opprettet Kunnskapsdepartementet i 2013 en følgegruppe for å følge institusjonenes arbeid gjennom de første fem årene, fram til 2017. I Rapport 2 (2015); «Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?», utredes særlig den tverrgående tematiske organiseringen i den nye barnehagelærerutdanningen. Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet var ett av områdene som følgegruppa ønsket å få belyst, nærmere bestemt hvordan kunst, kultur og kreativitet var blitt forstått, planlagt, gjennomført og erfart av fagmiljøene første året etter innføringen av den nye rammeplanen. Det ble oppnevnt en forskergruppe, som to av forfatterne¹ av denne artikkelen var en del av. Denne gruppen innhentet empirisk materiale og skrev en rapport som ble brukt som grunnlagsmateriale for kapittelet «Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet – eit fagleg djupdykk» (Følgegruppa, 2015). I rapporten rettet en oppmerksomheten mot i hvilken grad faglærerne sluttet seg til de radikale grepene i den nye rammeplanen, og hvordan lærerne tolket visjonene om et tydeligere gjennomgående profesjonsperspektiv. Vi ønsker å undersøke hvordan faglærerne i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet ved seks ulike institusjoner vurderer det å skulle integrere sine fag i et felles kunnskapsområde med et tydeligere gjennomgående profesjonsperspektiv. Dette gjør vi gjennom en nylesning av det empiriske materialet som ligger til grunn for kapittel 5 i følgegruppas Rapport 2 (Følgegruppa, 2015, s. 88-105). Vår problemstilling er:

Hvordan vurderer faglærerne i kunstfagene mulighetene til å realisere visjonene om fagintegrering i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen?

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i Bernsteins kodeteori (Granlund, 2013; Riksaasen, 1994) og undersøker hvordan faglærerne ser muligheter for å realisere et integrert kunnskapsområde i barnehagelærerutdanningen som samtidig ivaretar eget kunstfag.

¹ Gro Merete Eide og Inger-Lisa Møen

Dobbel fagidentitet

En av utfordringene for det nye kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet er ifølge Rapport 2 at «Fagidentitetene vert utfordra i den nye utdanninga – frå disiplinorientert fagidentitet, til identitet som barnehagelærerutdannar» (Følgegruppa, 2015, s. 105). At dette ville være utfordrende var allerede påpekt i den første rapporten fra Følgegruppa: «Utfordringa er å flytta seg i frå disiplinorientert fagidentitet til også å ha ein komplementær identitet som barnehagelærerutdannar med ansvar for heilskap, samanheng og praksis» (Følgegruppa, 2014, s. 65). Denne doble fagidentiteten kan være særlig utfordrende for de som underviser innenfor kunstfagene i lærerutdanningene. Disse fagene representerer i utgangspunktet ikke tradisjonelle akademisk fagdisipliner men har referanser dels i det profesjonelle kunstfeltet, dels i kultursektoren og dels som praktiske estetiske fag innenfor lærerutdanningen, i grunnskolen og i barnehagene (Borgen & Hjordemaal, 2017; Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011; Hallås, Holthe, Vindenes, & Styve, 2012; Tholin et al., 2009). Noen av kunstfaglærerne har også en profesjonsutdanning og yrkeserfaring fra barnehager eller skole før de startet sin karriere i høyere utdanning. Kvalifikasjonskravene til barnehagelærerutdanneren er på den ene side sterkt regulert gjennom Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Der stilles vitenskapelige og kunstneriske kvalifikasjoner likt. På den andre side har utdanningsinstitusjonene et stort handlingsrom gjennom utforming av utlysningstekstene til stillinger, oppnevning av komiteer for kompetansevurderinger og i prosedyrer ved tilsetninger. Etter utdanningsekspløsjonen fra 1960-tallet (Ustvedt, 1990) og fram til i dag er det kommet til ulike generasjoner av høgskole- og universitetsansatte, ansatt etter gjeldende kriterier og faglige behov for den tiden de er ansatt i. Institusjonenes har også behov for å dekke opp undervisning på flere ulike emner og program samtidig som en skal svare på de mer overordnede forventningene i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen om tydeligere gjennomgående profesjonsperspektiv. Til sammen bidrar dette til en heterogen og sammensatt gruppe med til dels svært ulike typer kompetanse blant faglærerne i kunstfagene i barnehagelærerutdanningen.

Barnehagelærerutdanningen er sterkt statlig regulert når det gjelder utdanningenes innhold. I Norge har vi det særtrekk at rammeplanene for høyere utdanning, som barnehagelærerutdanning og andre lærerutdanninger, er detaljerte og formidler nasjonalt formulerte visjoner (Afdal, 2014). Dette gir mindre rom for å utvikle en felles visjon på de enkelte utdanningsinstitusjonene om hvilke lærere de utdanner til samfunnsvirke (Afdal, 2014; Dahl, 2016). Med en sterk statlig styring gjennom rammeplaner, i tillegg til styringssignalene som formidles gjennom Norske offentlige utredninger (NOU) og stortingsmeldinger om høyere utdanning, forventes det at utdanningsinstitusjonene konkretiserer visjonene om kunnskapsområder gjennom arbeidet med utviklingen av studie- og emneplaner. Rammeplanen for barnehagelærerutdanning beskriver forholdsvis detaljert utdanningens innhold og organisering, der læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning på bachelorgradsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Den doble fagidentiteten hos lærerne i utdanningen kan forstås på bakgrunn av at tilsetningsforskriften gir rom for bred tolkning og vektlegging av individuell kompetanseprofil ved tilsetninger i høyere utdanning, samtidig som vi finner et mangfoldig fagmiljø som skal iverksette dette. Det er i Norge en tradisjon for sterkt statlig regulering av lærerutdanningene gjennom rammeplanene og institusjonene oppfatter gjerne planene som forpliktende med lite tolkningsrom når disse skal realiseres, selv om styringssignalene nå er veiledende (Dahl, 2016). Ansvar for realisering av planen skyves i noen grad nedover i organisasjonen med forventning om produksjon av studiepoeng. Dette skal foregå innenfor rammer og ressurser gitt av institusjonen og med de lærerne som til enhver tid er ansatt.

Tolkningsfellesskap

For å svare på oppgavene, blir det kollegiale *tolkningsfellesskapet* (Prøitz, 2016) viktig. Blant de sentrale oppgavene for barnehagelærerutdannere er undervisning, vurdering og karaktersetting, basert på et kollegialt tolkningsfellesskap når det gjelder hva som er «akseptable forståelser av læring og ofte hva som er å anse som god praksis innenfor et utdanningsløp» (Prøitz, 2016, s. 43). Slike tolkningsfellesskap kan i lærerutdanningen, ifølge Swennen, Jones & Volman (2010), ha preg av uformelle prosesser som skjer i møte med kolleger i lærerutdanningsinstitusjonene og medarbeidere med lang karriere som lærerutdannere. De beskriver hvordan lærerutdannere kan ha ulike «sub-identiteter» fra de miljøer hvor den enkelte har sin utdanning og yrkeserfaring. De hevder at det å bli lærerutdanner er et resultat av denne uformelle «opplæringen», som kan være fragmentert og oppstykket uten klare felles mål (Swennen, Jones, & Volman, 2010). Det er likevel stort rom for at den enkelte lærerutdanner utvikler sin personlige, faglige identitet og forståelse av rollen som barnehagelærerutdanner i samspill med kolleger og fagmiljø. I høyere utdanning er kunstnerisk kompetanse sidestilt med akademisk kompetanse, og det er i dag ofte de samme faglærerne som underviser både i grunnskolelærerutdanning, barnehagelærerutdanning og kunstfagutdanning på samme utdanningsinstitusjon. De praktiske estetiske fagenes egenart er at de legger stor vekt på arbeidsmåter og arbeidsprosesser og mindre vekt på resultatmåling i form av klart formulerte læringsutbyttebeskrivelser (Borgen & Hjordemaal, 2017; Johansson, 2006; Thavenius, 2005). For mange faglærere innenfor disse fagene i profesjonsutdanningene, kan det ha vært slik at de allerede før ny rammeplan opplevde ambivalens og spenninger mellom fag- og profesjonsorientering. Disse spenningene blir nå ytterligere utfordret med de nye rammene for barnehagelærerutdanning.

Klassifisering, innramming og koder i barnehagelærerutdanningen

Siden en av de store endringene i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning var at en gikk fra fag til kunnskapsområder – det vil si organisering av utdanningskunnskap, finner vi det hensiktsmessig å bruke deler av Bernsteins teori og begrepsapparat i denne analysen. Det er ikke Bernsteins fokus på hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis (Beck, 2007) vi er opptatt av, men hvordan vi kan bruke begrepene *klassifisering, innramming og koder* som hensiktsmessige verktøy for å drøfte det empiriske materialet om barnehagelærerutdannelsens vurderinger av visjonene i rammeplanen og deres tenkning rundt konsekvensene av organiseringen av kunstfagene. Vi finner støtte hos Granlund i hvordan hun bruker begrepene klassifisering, innramming og koder i sin studie av matematikkfaget i to ulike lærerutdanninger i sin avhandling (Granlund, 2013).

Bernstein lager et bilde av hvordan den formelle kunnskapen kan realiseres gjennom læreplaner, pedagogikk og evaluering. Her er det læreplanene som definerer hva som er gyldig kunnskap, pedagogikk definerer hva som er valid overføring av kunnskap og evaluering definerer hva som teller som valid realisering av kunnskap (Riksaasen, 1994). Bernstein viser hvordan en utdanning kan organiseres med sterk klassifisering og sterk innramming, i en *kolleksjonskode*. I denne formen vil en i utdanningsinstitusjonene ha et tydelig skille mellom fag, lærere og mellom utdanning og omverden. Det er en tydelig maktfordeling mellom fag og lærere. En sterk klassifisering finner vi i en tradisjonell skoletenkning rundt fag, der en finner et tydelig skille mellom fagene og de ulike faglærerne. I noen sammenhenger blir disse skillelinjene svakere, for eksempel når en arbeider med prosjekter eller temaarbeid. Bernstein beskriver pedagogikken i en slik sammenheng som *synlig pedagogikk* (Riksaasen, 1994). Det vil si en pedagogikk med klare og uttrykte forventninger om kunnskap, klare grenser og ordnede forhold. Læreren er opptatt av å overføre spesifikke ferdigheter, og en har tydelige kriterier for evaluering.

På den andre siden vil en også kunne identifisere utdanningskunnskap i kraft av en *integrasjonskode*, det vil si en svakere klassifisering mellom fag og svak innramming. Her vil skillelinjene mellom fagene ikke være så tydelig. Fagene sammen er redskap for å oppfylle visse krav

som er i fokus, for eksempel å utdanne barnehagelærere. Denne organiseringen beskriver Bernstein som *usynlig pedagogikk*, og den ble opprinnelig brukt om arbeid med de yngste barna. Her er pedagogikken usynlig for den som er under opplæring. Nøkkelbegrep i denne læreprosessen er lek og utforskning. Evalueringen er noe mer diffus, siden kriteriene også er det. I en sammenligning av allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen observerer Riksaasen forskjeller mellom disse to utdanningene sett i lys av Bernsteins begrepsapparat. Hun hevder at i førskolelærerutdanningen var grensene mellom fagene mer vage og tilsørte (Riksaasen, 1994). I denne undersøkelsen viser hun hvordan barnehagens diskurs er organisert med en integrasjonskode, og at førskolelærerutdanningen til dels også bar preg av integrasjonskoden med svak klassifisering og svak innramming. Dette kan vi forstå som en mindre tydelig inndeling i fag og en større vektlegging av studentenes medvirkning og deltakelse. Bernstein hevder at disse to typer læreplaner, integrasjonskode og kolleksjonskode er sykliske – på den måten at når den ene er dominerende, så oppstår det en bevegelse for å erstatte den med den andre (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 51).

Et viktig moment hos Bernstein, som Granlund (2013) trekker fram, er at en svakere klassifisering mellom fag skaper et behov for en overordnet ide eller visjon. En ideologisk plattform vil kunne veilede og hjelpe lærerne i deres valg av kunnskap og metoder. Innrammingen av utdanningen kan bære preg av å være ekstern eller intern. Med *intern innramming* menes det hvor stor grad av institusjonell styring den enkelte institusjon har når det gjelder innhold og form på undervisningen, mens *ekstern innramming* handler om den enkelte lærers tolkningsrom når det gjelder lover, rammer og forskrifter (Granlund, 2013).

I de to måtene å organisere undervisningskunnskap på - kolleksjonskode og integrasjonskode, vil lærerens rolle oppleves ulikt. Det å være spesialist innenfor kolleksjonskoden gir en tydelig makt til læreren i å definere sin rolle. Spesialiseringen opprettholdes hvis en opprettholder isolasjonen mellom fagene. Når grensene mellom fagene viskes mer ut, vil også spesialistens rolle bli mer utydelig. Hva er nå gyldig kunnskap i utdanningen og hvem bestemmer det?

I NOKUT sin evaluering av førskolelærerutdanning i Norge i 2010 ble det lagt spesielt vekt på manglende profesjonsinnretning, og det ble stilt spørsmål ved utdanningens relevans for dagens barnehage (NOKUT, 2010). Komiteen anbefalte departementet å videreføre de mulighetene utdanningsinstitusjonene hadde til fag- eller temaorganisering av barnehagelærerutdanningen, men viser også til at dette må gjøres med utgangspunkt i en viss faglig tyngde. «Gode basiskunnskaper i enkeltfagene er nødvendige for at tverrfaglige opplegg skal gi det ønskede resultat» (NOKUT, 2010, s. 45).

Selv om den tidligere førskolelærerutdanningen var organisert i fag, er det som nevnt en viktig forskjell på tradisjonelle disiplindefag som for eksempel matematikk, naturfag og de praktiske estetiske fagene. Kunstfagene har tradisjonelt vært skilt fra hverandre i førskolelærerutdanning (og øvrig lærerutdanning), mens de praktiske estetiske fagenes praktiske arbeids- og læringsformer gjerne blir fremhevet som særskilt fellestrekk og argument for fagenes særlige betydning i barnehage og skole (Borgen & Hjørdemaal, 2017). I en utredning av de praktiske estetiske fagene i lærerutdanning og skole påpeker forfatterne at disse fagene har noen «(...) praktiske, estetiske og kunstneriske særpreg som skiller dem fra de fagområdene vi til vanlig kaller teorifagene» (Espeland et al., 2011, s. 59). Dette særpreget beskrives som kunnskapsproduksjon gjennom undersøkende og kreative læringsformer og fagenes praktiske og elevaktive arbeidsformer. Ferdighetene i fagene må øves over tid (Espeland et al., 2011). Dette betyr ifølge utredningsgruppen at disse fagene har noen særlige utfordringer når læringsutbytte skal beskrives ut fra kvalifikasjonsrammeverkets 3-delte inndeling i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. De begrunner dette med at;

«(...) fagenes kjerne er av praktisk og estetisk/kunstnerisk art. Det betyr selvsagt ikke at viten i form av facts og forståelse av sammenhenger ikke har en viktig plass i disse fagene, men

kvalifikasjonsrammeverkets inndeling blir kunstig og passer dårlig til fagenes særpreg» (Espeland et al., 2011, s. 59).

Disse beskrivelsene kan også brukes om kunstfagene i barnehagelærerutdanningen.

Riksaasen (1994) beskriver som nevnt fagene i den tidligere førskolelærerutdanningen som vage og organisert etter integrasjonskoden. Det kan hevdes at de praktiske estetiske fagene i lys av Bernsteins teori om klassifisering, innramming og koder har en svak klassifisering og svak innramming sammenlignet med disiplinfag med sterk klassifisering og sterk innramming, i en kolleksjonskode. Når kunstfagenes egenart er prosessorientert, praktisk og kunstnerisk og med svak klassifisering og svak innramming, kan dette tilsammen bidra til at fagene fremtrer som mer vage og uskarpe enn disiplinfagene. Slik sett representerer disse fagene en dobbel vaghet i utdanningen som det vil kunne være utfordrende for faglærerne og fagmiljøene å håndtere og iverksette i den nye organiseringen. I samarbeidet og dialogene om endring i de ulike fagmiljøene og institusjonene vil tolkningsfellesskapet (Prøitz, 2016) og kollegialt samspill i fagmiljøet (Swennen et al., 2010) være viktig for hvordan barnehagelærerne oppfatter at de lykkes i å vareta fagenes plass og egenart og samtidig bidra til endring i en ny organisering.

Virkelighet og visjon

I merknaden til forskriften for rammeplanen finner vi en utfyllende definisjon av hvordan planverket forstår kunnskapsområdene;

«Innføring av begrepet kunnskapsområde i § 3, annet ledd signaliserer en måte å organisere kunnskapsbasen på som styrker og tydeliggjør utdanningens relevans for profesjonsutøvelsen. Organiseringen i kunnskapsområder skal bidra til en integrert og profesjonsrettet utdanning og motvirke fragmentering i mange små fag» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 4).

Forskriften inneholdt forslag til hvilke fag kunnskapsområdene skulle bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Innenfor kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet var det fagene drama, forming, musikk og pedagogikk som skulle danne kunnskapsbasen for emnet. Innholdet i utdanningen og faglærernes undervisning og veiledning skulle bli mer orientert mot studentenes profesjonsutøvelse og «virkeligheten» ute i barnehagen hvor en opererer med seks fagområder i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskapsområdet skulle være på 20 studiepoeng, men det lå en mulighet for institusjonene til å øke to av emnene med 10 studiepoeng til 30 studiepoeng. En nedgang i studiepoeng i fagene musikk, forming og drama ved institusjonene (Følgegruppa, 2015) skapte stor frustrasjon hos faglærerne, og det ble en kamp om studiepoeng og ressurser (Følgegruppa, 2014, s. 81). Følgegruppa er i sin gjennomgang av kunnskapsområdene og begrunnelsene for ideen om kunnskapsområdene versus fag i Rapport nr.1 2014, kritisk til mulighetene for å realisere disse statlige visjonene (Følgegruppa, 2014, s. 84). Oppsummert kan vi si at en av de største utfordringene den nye rammeplanen gav utdanningsinstitusjonene og faglærerne er overgangen fra enkeltfag som bidragsyter inn i barnehagelærerutdanningen til kunnskapsområder med sine læringsutbytter som retningsgivende for innholdet i utdanningen.

Metodisk tilnærming

Denne artikkelen er basert på empirisk materialet samlet inn i forbindelse med Følgegruppa for barnehagelærerutdannings undersøkelse av kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (Følgegruppa, 2015). Følgegruppa satte sammen en forskergruppe for dette arbeidet, med medlemmer

i gruppa som dekket alle tre kunstfagene innenfor kunnskapsområdet - musikk, forming og drama² og hadde undervisningserfaring fra både førskolelærerutdanning og barnehagelærerutdanning.³ Vi vil først redegjøre for metoder og valg som ble gjort i den forbindelse, og deretter for hvordan vi bruker dette datamaterialet i det videre arbeidet med denne artikkelen.

Forskergruppen gjennomførte fokusgruppeintervju med informanter ved seks barnehagelærerutdanninger. Besøkene foregikk i tidsrommet mars til mai 2015. Samtalene med lærerne var på til sammen ca. tre timer på hver institusjon, med en faglærer fra henholdsvis drama, musikk, forming og pedagogikk som også kjente til den «gamle» førskolelærerutdanningen. I følge Halkier (2010) er fokusgrupper egnet for å «produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13). Fokusgruppe som metode skiller seg fra gruppeintervju ved at data produseres gjennom samhandling i gruppen. Emnet for samtalen er bestemt av forskeren. Deltakerne kan stille spørsmål ved hverandres uttalelser og diskutere problemstillinger som kommer fram i samtalen (Halkier, 2010). I etterkant av møtet med lærerne hadde forskergruppen en times samtale med en eller to representanter for ledelsen av barnehagelærerutdanningen, med de samme temaene sett fra et administrativt ståsted. Forutsetningene om kjennskap til prosessen rundt implementeringen gjaldt også ledelsen. Etter møtet med fokusgruppene hadde forskergruppen en oppsummerende samtale seg imellom og reflekterte over innholdet i samtalene.

Når vi stilte spørsmål, valgte vi en åpen modell med introduserende, åpne spørsmålsstillinger og temaer som vi ønsket å få belyst. Med en slik form kan deltakerne velge hva og hvordan de vil snakke om temaene, og deres diskusjoner omkring temaer kommer fram (Halkier, 2010, s. 45-46). I gjennomføringen av samtalene fungerte hele forskergruppen som moderatorer (Halkier, 2010, s. 56), med en viss uformell rollefordeling. En introduserte temaene og styrte ordet, mens de andre kommenterte, noterte og sørget for at de ulike temaene ble ivaretatt.

Det ble gjort digitale lydopptak under samtalene. Lydopptakene ble gjennomgått av alle i forskergruppen hver for seg og deretter diskutert. Opptakene ble transkribert med særlig vekt på å få fram på å få fram hovedinntrykket i informantenes utsagn. Transkripsjonene er derfor noe fortettet (Kvale, 1997), men med stor grad av direkte nedtegning av informantenes formuleringer. Prosjektet ble godkjent av NSD, og materialet er tilgjengelig kun for forskergruppen, etter retningslinjer fra NSD.

Reliabilitet og validitet

Gjennom et fokusgruppeintervju er det mulig for oss som forskere å få innblikk i innfallsvinkler og synspunkt som ikke var direkte initiert av forskergruppen. Vår nylesning av det empiriske materialet i forbindelse med denne artikkelen har vært gjennomført med tanke på problemstillingen for denne artikkelen. I nylesningen av materialet har vi også benyttet oss av muligheten til å høre gjennom opptakene fra samtalene en gang til, for å kunne fange opp nye moment. Gjennom ny-høring og nylesning har det vært mulig å gå mer inn i innfallsvinkler som ikke var planlagt gjennom intervjuguiden da vi gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Datamaterialet var rikere på informasjon enn det vi utnyttet i den første studien. Dette gav rom for å undersøke nye problemstillinger.

Fokusgruppe som metode blir ofte brukt i en innledende fase i forskning for å få tak i hvilke spørsmål som kan være relevante å stille for eksempel i en spørreundersøkelse. I vårt arbeid kunne vi brukt triangulering og andre metoder i tillegg for å få mer informasjon om temaene som kom fram i

² Gruppa bestod av: Leif Hernes fra Høgskolen Oslo og Akershus, Gro Merete Eide fra Høgskolen i Bergen og Inger-Lisa Møen fra NLA Høgskolen.

³ Forfatterne av denne artikkelen har lang undervisningserfaring fra høgskolesystemet innenfor førskole- og nå barnehagelærerutdanning. Ingen av oss er barnehagelærere, men to av oss er i utgangspunktet faglærere i forming med undervisningserfaring fra ungdomsskolen, og en er allmennlærer med hovedfag i musikkpedagogikk med bakgrunn i kulturskole, barneskole og det frivillige musikkliv.

samtalene (Halkier, 2010). På den måten ville ulike metoder kunne utfylle hverandre og gi et mer detaljert bilde av problemområdet vårt og dermed større reliabilitet. Vi mener at resultatet fra disse fokusgruppesamtalene likevel gir en god nok variasjon og dybde til å kunne belyse diskusjonene hos faglærerne ut fra vår problemstilling. Arbeid med litteratur og teori har i tillegg åpnet for flere innfallsvinkler i analysen av empirien.

I et fokusgruppeintervju kan gruppens påvirkning på den enkelte gjøre at det som kommer fram ikke har samme gyldighet som dersom en spør enkeltpersoner (Halkier, 2010, s. 16). Vi valgte likevel grupper, og mener at dette gir valid data, siden det er nettopp i dette fellesskapet de enkelte lærerne i kunnskapsområdet arbeider til daglig, i et tolkningsfellesskap (Prøitz, 2016). Det blir derfor viktig å høre de andres argumenter, siden den enkeltes forståelse av det å være barnehagelærerutdanner innenfor den nye rammeplanen dannes i disse omgivelsene og fellesskapet (Swennen et al., 2010). I bruk av fokusgrupper er en ikke ute etter bestemte svar, men det åpnes for nye forståelser og nye spørsmålstillinger. Vårt utvalg er også begrenset. Funnene kan derfor ikke generaliseres. For å ivareta anonymitet har vi valgt å ikke spesifisere nærmere fagtilhørighet og institusjon blant informantene når vi siterer fra samtalene. I våre nylesninger og nye analyser har vi lagt vekt på utsagn som sier noe utdypende om hvordan lærerne på de utvalgte institusjonene opplever sin rolle som faglærer og barnehagelærerutdanner i en ny faglig organisering.

Dialoger om endring

De grepene som ble tatt i den nye forskriften (Kunnskapsdepartementet, 2012a) for å få en utdanning mer tilpasset «barnehagevirkeligheten» var som nevnt å organisere læringsinnholdet i kunnskapsområder i stedet for i enkeltfag som musikk, forming og drama. Omorganiseringen var et tydelig signal om at en i barnehagelærerutdanningen skulle arbeide mer tverrfaglig med tettere bånd til barnehagene (NOKUT, 2010). Vi vil se nærmere på hvordan faglærerne i kunstfagene vurderer sine muligheter for å realisere visjonene om fagintegrering i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen.

Mer profesjonsrettet?

I våre samtaler med lærerne i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet, kommer det fram at mange synes valget av mer fagintegrering er meningsfullt. En sier: «Den tverrfaglige organiseringen er nærmere barnehagens hverdag. Det stemmer». Andre hevder at en ikke trengte en ny plan for å få dette til: «Det var god anledning til å gjøre utdanningen profesjonsrettet tidligere». Disse faglærerne mener at studentene innenfor tidligere førskolelærerutdanning ble dyktigere til å bruke fagstoffet fordi de hadde mer tid til å få det «under huden». De mener at det i den nye kunnskapsområdeorganiseringen blir «mere snapshots». Mange problematiserer hvordan det å arbeide tverrfaglig kan gå på bekostning av utviklingen av en solid kunnskapsbase hos studentene i det enkelte faget. Det å «tenke kunstfagene sammen» kan ifølge flere av informantene bidra til at kunstfagene blir mer profesjonsrettet og på den måten mer i tråd med det som skjer i barnehagehverdagen. Dette gir ifølge disse informantene rom for at studentene kan oppdage muligheter for å arbeide med tema i barnehagen og å «se» barns uttrykk i lek. Samtidig mener mange av faglærerne at det kan bli for liten tid for studentene til selv å bli trygge på materialet og det håndverksmessige i kunstfagene, fordi «en kommer til et punkt hvor en også må kunne noen ferdigheter».

Kravet om at utdanningen skulle ha tettere samarbeid med barnehagefeltet, for å komme nærmere «virkeligheten», gjelder også praksisopplæringen. Dette var noe våre informanter var svært positive til og anerkjente betydningen av. En sier at «det er viktigere nå enn før å være i praksisfeltet, sammen med barna, de ansatte og studenten. Å ta dette med i undervisningen, det er en viktig intensjon». Selv om en har fått en tydeligere kobling til praksis i kunnskapsområdene, er det likevel flere lærere som opplever at deres egen kontakt med praksisfeltet er mindre nå enn tidligere. Dette kan

ha flere årsaker. Både faglærerne og administrasjonen påpekte at ansvaret for helhet og sammenheng deles på flere fag og faglærere. I praksisopplæringen kan dette føre til at studentene ikke møter mer enn en av faglærerne i kunnskapsområdet mens de er i praksis i barnehagene. For faglærerne betyr det at de mister mulighetene til å følge opp studentene i sitt fag, og at de selv ikke får nødvendig oppdatert kontakt med praksisfeltet. Dette ser de på som et paradoks i lys av den nye rammeplanens krav om større praksisnærhet og bedre sammenheng.

Konsekvenser for undervisningen

Selv om faglærerne som har deltatt i samtaler støtter visjonen om profesjonsnær utdanning og er åpne for å fungere innenfor den tverrfaglige organiseringen, opplever de at rammene på 20 eller 30 studiepoeng får konsekvenser for hvordan de nå ser på sin faglige integritet. Motstanden mot den nye organiseringen begrunnes i rammebetingelser og utfordringene dette gir både for fagidentitet ut fra kunstfagenes egenart (Borgen & Hjørdemaal, 2017; Espeland et al., 2011) og for muligheten for å lykkes i arbeidet med å finne noen fellespunkter. De finner det utfordrende å omsette visjonene i rammeplanen til undervisning, fordi disse ikke harmonerer med det de oppfatter som fagenes egenart. «Det går på bekostning av det vi har følt er viktig for hvert vårt fag. (...) Vi sliter med å finne ut av det», sier en. Forholdet til studentene og ivaretagelse av profesjonsperspektivet blir satt under press, ifølge faglærerne. Det «oppleses som samlebånd. Vi lærer ikke navn lenger, og får ikke noe forhold til studentene. Det er viktig i våre fag siden vi skal berøre dem følelsesmessig». Lærerne ønsker å gi studentene mer enn det de har mulighet til innenfor de gitte rammene og er bekymret for om studentene lærer det som trengs i dette kunnskapsområdet for å kunne bruke det i yrkeslivet.

Faglærerne er mer opptatt av hvilket innhold de må ha med i undervisningen for å ivareta faget sitt enn av de konkrete læringsutbytteformuleringene. De viser til at de har hatt liten tid i teamene til å diskutere emneplanen, og det er utfordrende å få alle med i en felles visjon. I denne prosessen oppdager de også at de må bry seg om og forhandle med de andre kunstfagene for å finne felles møtepunkt og å ivareta og videreutvikle tolkningsfellesskapet innenfor kunnskapsområdet. Flere fremhever at det er god kommunikasjon mellom faglærere. «Det å være i samme rom og oppleve hverandres innfallsvinkler er viktig», sier de. Slik kan de få til en felles forståelse av planen. Det vises også til at gjennom slike diskusjoner kommer ulikhetene fram: «Det er også ulike meninger og tradisjoner hos faglærerne innenfor samme kunstfag, for eksempel om hvordan musikk skal framstå i barnehagelærerutdanningen». Det er ifølge informantene mange positive erfaringer med denne måten å jobbe på. Dette blir spesielt fremhevet på mindre avdelinger/institutt, der flere faglærere hadde «funnet» hverandre. De sier at «nå er en mindre ensom som faglærer», og «det å investere tid i et team, gjør at vi har fått til ting».

Tid

Tid og energi til å finne en felles forståelse av sin rolle som faglærer og barnehagelærerutdanner innenfor nye rammer, er en av de viktigste utfordringene for lærerne vi snakket med. Med det reduserte timetallet som bakteppe, handler mye av samtaler om hva som er det aller viktigste «å ha med» i undervisningen ut fra fagenes egenart. Hva tilbyr vi studentene innenfor musikk, drama og forming for at de skal ha «nok» til å være trygge og ta i bruk kunstfagene i barnehagen? Slik beskriver en av lærerne hva som bør være et minimum av innhold i undervisningen: «Vi må gi studentene en slags grunnpakke. Å skru seg selv på, sin musikalitet, det som trengs for å kunne være sammen med barn». Andre trekker fram arbeidsmetodene som det viktigste: «Å oppleve selv, analysere opplevelsene og utvikle evnen til å gjøre dette for barn. Inntrykk – uttrykk», og «(...) vi må gi dem en måte å lære på som er utforskende og eksperimenterende.» Lærerne mener at det er viktig at studentene kjenner til, men ikke minst har øvd på hvordan de skal skape slike opplevelser. Innenfor de nye rammene må faglærerne innenfor tolkningsfellesskapet tenke nytt og kanskje gi slipp på noe av

det de syns er viktig faginnhold for studentene. Samtidig ønsker de å holde fast på det å ivareta elementer som gjør at fagområdet er tilstrekkelig utbredt og belyst for studentene.

Faglærerne er som nevnt opptatt av at kunstfaglig kvalitet i fagene er avhengig av tid, og deres tilstedeværelse for å ivareta fagenes egenart: «De opplevelsene lærerne har sammen med studentene har betydning. Tid er viktig». For å kunne utbre og belyse faget tilstrekkelig når skillelinjene mellom fagene ikke er så tydelige i kunnskapsområdet, og med en mer usynlig pedagogikk som følge av svak klassifisering og svak innramming (Riksaasen, 1994), kreves tid og bestemte kvaliteter i møtene og at prosessene gjentas. Lærerne konkretiserer den betydningen disse møtene har: «Vi treffer ofte studenten ganske dypt. Det er en viktig dimensjon med fagområdet. Det gjør noe med relasjonen mellom lærere og studenter». En sier at; «dette må gjøres mer enn en eller to ganger. Det må gjøres mange ganger for at det skal sette spor, slik at studentene er i stand til å oppleve estetisk, sans og forstå disse prosessene».

Når valgene som tas for undervisningsinnholdet styres av knapphet på tid, må lærerne ta utgangspunkt i hva studenten allerede kan og har, fordi de ikke rekker så mye «basispåfyll». I tillegg har noen utviklet digitalt lærestoff som studentene skal arbeide med på egenhånd. Noen lærere er frustrerte og ser mørkt på denne nye situasjonen: «Vi har fag som mange stiller helt blanke i. Nei, det er helt forferdelig». Følelsen av å ikke strekke til som faglærer er fremtredende hos flere. Har så faglærerne likevel tanker om hva studentene sitter igjen med, hva slags kompetanse har de fått med seg? I diskusjonene reflekterer lærerne rundt dette: «Jeg har gjennomgått det. Men kan studentene det?» Noen lærere er redde for at fagstoffet de gir i undervisningen er «skrellet» så mange ganger at det ikke er noe igjen til studenten. De mener det ikke er tid til å få dybdekunnskap og at det studentene sitter igjen med blir overfladisk kunnskap.

Vi har løftet fram noen av utfordringene som lærerne møter når de skal realisere planene for den nye utdanningen. Lærernes uttalelser sier også noe indirekte om hvordan lærerne forstår seg selv i denne nye organiseringen. I det videre vil vi se mer konkret på hva de sier om sin forståelse av faglig kompetanse og rollen som barnehagelærerutdanner.

Fra faglærer til barnehagelærerutdanner innenfor et kunnskapsområde

Lærerne er opptatt av hva som kreves av dem som skal arbeide i barnehagelærerutdanningen. Med tydeligere ansvar for praksisnærhet og helhet i utdanningen oppstår flere dilemma. Er lærerne faglærere eller kunnskapsområdelærere? I en ny organisering med svakere skiller mellom fagene, organisert i en integrasjonskode (Riksaasen, 1994), kan lærerne ha ulik forståelse av sin rolle og sitt ansvar i utdanningen. De fleste kjenner seg som faglærere, og de ønsker å beholde sin identitet i faget. Det understrekes slik: «Ingen av lærerne er KKK-lærer, en kan hvert sitt fag». Men noen kjenner også at; «Vi er begge deler. Vi er faglærere innenfor et KKK-team. Jeg bringer utvilsomt fagferdigheter med inn i samtaler, undervisning og veiledning. Jeg merker at jeg får være fagperson. Vi har respekt for de andre faglærerne i teamet og blir etter hvert klar over hva de andre lærerne kan, selv om vi ikke kan det samme». Det er ulikt hvordan de forskjellige utdanningsinstitusjonene har grepet denne utfordringen med å bringe lærerne sammen i et samarbeid og tolkningsfellesskap. En av institusjonslederne legger kompetanseansvaret på lærerne selv: «En er mer avhengig av at hver og en tilfører seg selv tverrfaglig kompetanse». På sikt tenker vedkommende seg at institusjonene utdanner kandidater med denne typen kompetansen. Noen er bekymret for rekrutteringen til utdanningen. «Vi ønsker å ansette lærere med doktorgrad i fagene, men hvem med doktorgrad vil undervise i kunnskapsområdet KKK?» Det er en bekymring for at gode faglærere forsvinner fra utdanningen, og dermed at fremtidige barnehagelærere får svakere faglig grunnlag som formidlere av fagene musikk, forming og drama i barnehagen.

Å være i et tolkningsfellesskap

Det å utvikle en identitet som barnehagelærerutdanner er som før nevnt et resultat av tolkningsfellesskap og uformelle prosesser i møte med kolleger i lærerutdanningsinstitusjonene (Prøitz, 2016; Swennen et al., 2010). Det er likevel klare uttrykk for «vi-følelse» hos lærerteamene vi møtte. «Vi har virkelig holdt hverandre i hendene» var noe av det første en av lærerne sa i samtalen. Å bli lærer i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet, foregår i stor grad gjennom samarbeidet og tolkningsfellesskapet i lærerteamet. Om dette sier noen av informantene: «Vi har brukt mye tid på dette. Kna og finne et felles begrepsapparat. Det er interessant å snakke sammen». I denne prosessen skjer det noe med den enkelte. «Jeg lærer noe nytt hvert eneste år av mine kolleger. Gjennom å undervise sammen med (kolleger), veilede sammen og så videre. Det er spennende», sier en annen. Dette blir støttet av en lærer ved en annen institusjon som sier etter et praksismøte: «(jeg) kjente at jeg var KKK-lærer og ikke bare dramalærer». At lærerne utvikler og endrer seg og sin identitet som lærer er utvilsomt: «KKK er et spennende kunnskapsområde. Jeg gleder meg veldig til å få mulighet til å utvide mitt eget fag. Den formingslæreren som jeg var i førskolelærerutdanningen, kan jeg ikke være nå. Det er ikke plass til den læreren».

Flere trakk likevel fram den store arbeidsbyrden med å utvikle tolkningsfellesskap i team. Det var mange møter og mye som skulle samsnakkes om. Noen institusjoner hadde forutsett dette og tildelt ekstra ressurser, organisert felles møteplass, mens andre lot det være opp til lærerteamene. En lærer formulerte det slik: «Lærerne er ansvarsfulle og ønsker å gjøre en god jobb». På spørsmål om hvordan en hadde lagt til rette for denne reformen, svarer en av lederne: «Nei, det er jo ikke lagt spesielt til rette for at lærerne skal få det til her.»

Lærerne foreslår at en kunne være mere offensiv fra institusjonens side. Faglærerne etterlyser en tydeligere ideologisk ramme som kan holde sammen dette nye kunnskapsområdet ut fra særlige profesjonsutdanningsbehov: «Vi burde ha startet med å lære noe om en felles læringskultur. Som kollegium har vi ikke en god nok bevissthet. Vi ville gjerne laget en «basecamp» for alle som underviser i barnehagelærerutdanningen.» Ledelsen for barnehagelærerutdanningene ved de ulike utdanningsinstitusjonene reflekterte omkring løsningene de har valgt og hvordan dette har fungert. Ingen av representantene ved utdanningsinstitusjonene ser seg ferdige med prosessen. De er åpne for at de valgene som er gjort, ikke nødvendigvis viser seg å være de beste når det har vært prøvd ut i ett eller to år. Lærerne viser ansvarsfølelse og engasjement gjennom tolkningsfellesskapet de har, men opplever at det er utfordrende og tar tid å utvikle sin egen identitet som barnehagelærer i denne nye fagområdeorganiseringen.

Vi ønsker videre å drøfte noen momenter som våre informanter løftet fram og se på hvilke konsekvenser ny organisering av kunstfagene har for lærerne og deres undervisning i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet i barnehagelærerutdanningen.

Hvordan håndtere svak klassifisering og svak innramming?

Både lærere og ledelse opplever at organisering og innhold kan virke mer utydelig i den nye utdanningen som er kjennetegnet av svak klassifisering og svak innramming (Granlund, 2013; Riksaasen, 1994). Det er ikke lenger fagene som er utgangspunktet for hva utdanningskunnskapen skal være for barnehagelærerutdanningen, men kunnskapsområder med sine læringsutbytteformuleringer. Dette er grunnleggende forskjellig fra det fagspesifikke i måten å tenke konstruksjon av kunnskap på. Denne organiseringen er med på å tilsløre kunnskapsbasen i barnehagelærerutdanningen og endrer rollen til faglærerne (Granlund, 2013; Riksaasen, 1994)

Det kan se ut til at mange institusjoner har sett på rammeplanen som en selvforklarende plan som er klar til å realiseres gjennom faglærernes daglige arbeid, jf. Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl, 2016). Samtalene gir inntrykk av at institusjonene har lite styring med hvordan ledelse av lærerteamet organiseres og hvordan samarbeidet i teamet fungerer. Institusjonene viser på den måten

stor tillit til at faglærerne ivaretar et dynamisk og ansvarlig tolkningsfellesskap innenfor kunnskapsområdet. Det krever mye arbeid i tolkningsfellesskapet i teamene for å bli enige om felles ideologi og faginnhold for kunnskapsområdet. Hvis blikket er rettet mot at en vil utdanne gode barnehagelærere, og hvordan dette skal skje, vil det kanskje spille mindre rolle om grensene mellom fagene er mindre synlige. Faglærerens rolle som spesialist blir mer utvisket, men med en tydelig ideologi vil en lettere se det felles målet. Riksaasen (1994) hevder, som vi tidligere har vist, at førskolelærerutdanning før reformen hadde en svak innramming og en svak klassifisering. Dette gav seg utslag i en mer usynlig pedagogikk (Riksaasen, 1994). Det kan se ut som om den nye barnehagelærerutdanningen også er kjennetegnet av dette. Den eksterne innrammingen gir tydeligere krav om at fagskillene løses opp. For at dette skal gagne utdanningen og at det skal ligge synergier i å arbeide på denne måten, kreves det en sterk ideologi. En slik ideologi virker ikke å være avklart for faglærerne i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet.

I vår undersøkelse var det flere som sa at de følte de var sammen om en profesjonsutdanning, men de fleste identifiserte seg likevel som faglærer. Det var her de hadde identiteten sin. Å være spesialist på sitt fag gir læreren stor makt til å definere hva som er viktig lærestoff i sitt fag. Gjennom at fagene er organisert i kunnskapsområder, kan det se ut som om faglærerne ikke lenger opplever at de har en slik definisjonsmakt. Vi ser av materialet vårt at flere lærere, til tross for at de er positive til visjonene i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, reagerer negativt på omorganiseringen av innholdet i utdanningen. En skal nå bli enig om hva som er den viktigste kunnskapsbasen for tre-fire fag innenfor trangere ressursrammer enn tidligere. Faglærere som har følt seg som en spesialist på sitt område, kjenner på utilstrekkelighet i møte med den nye hverdagen. Andre ser på det tverrfaglige innholdet som noe som kommer i tillegg, men at det fremdeles er god bruk for deres spesialistkunnskap i dette fellesskapet. Mindre tid til faget ser ut til å gjøre at faglærerne føler seg mindre som faglærere og mer som faglige tilretteleggere og administratorer. Faglærerne utfordres på å finne ut hva som er det aller viktigste innholdet i undervisningen og på å lage effektiv undervisning. For å bøte på manglende undervisningstid sammen med studentene, ser vi at lærerne delvis endrer praksis. Studentene blir mer overlatt til seg selv gjennom selvstudier eller digitale læringsformer, dette til tross for at de vektlegger det fysiske møtet med studentene som essensielt med fagene. I forbindelse med innføringer av nye læreplaner ser en også ofte at mange lærere fortsetter som før uten å endre undervisningsmetoder og innhold (Hallås et al., 2012) fordi dette arbeidet krever for mye av dem.

Felles ideologi i de praktiske estetiske fagene

Faglærernes ulike meninger om hva undervisningen i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet skal inneholde, ser likevel ut til å være holdt sammen av et velfungerende tolkningsfellesskap og en viss felles ideologi i de praktiske estetiske fagene om at de praktiske og kunstneriske arbeidsprosessene er sentrale for å utvikle kompetanse, kunnskaper og ferdigheter. Når de etterlyser en mer overordnet ideologi på tvers av fagene, gjelder dette først og fremst profesjonsutdanningsperspektivene. Faglærerne ønsker at ledelsen ved høyskolene skal være pådrivere i dette arbeidet. Dersom en har en felles forståelse ved institusjonen om de interne rammene og ideologien som omgir utdanningen, vil dette kunne styrke den enkelte læreren og komme til uttrykk gjennom arbeidet med faget og med å kvalifisere studentene for yrkeslivet.

Det tar tid å bli en «barnehagelærerutdanner» innenfor den nye kunnskapsområdestrukturen. Forståelse for denne yrkesrollen dannes i uformelt samarbeid med kolleger i tolkningsfellesskap (Prøitz, 2016) og gjennom å være en del av utdanningen (Swennen et al., 2010). Manglende tid til å gå inn i endringene og å omstille seg, gjør noe med lærerens faglige identitet, slik vi tolker resultatene. Tryggheten i å kunne sitt fag er ikke lenger forankret i deres profesjonelle hverdag. Den utydelige organiseringen, en til tider usynlig pedagogikk og mangel på felles ideologi (Granlund, 2013;

Riksaasen, 1994), gjør at lærerne bruker mye tid og krefter på å bygge noe nytt. Dette er tid som kunne vært brukt til å utvikle det faglige innholdet i studiet ut fra faglig egenart og å tydeliggjøre de felles læringsutbyttmålene for studentene.

Den sterke vektleggingen hos lærerne av innhold i undervisningen, kan synes å stå i motsetning til det at de i liten grad diskuterer læringsutbytte og kompetanseoppnåelsesmål. Sett i lys av at de praktiske estetiske fagene legger så stor vekt på arbeidsformene og prosessene i fagfeltet, er dette likevel ikke overraskende og gjenspeiler fagenes egenart (Borgen & Hjordemaal 2017; Johansson, 2006; Thavenius, 2005). Med en slik faglig identitet vil knapphet på tid rimeligvis oppleves som en trussel mot faget. Undervisningen i fagene oppstår i et samspill med studentene, og hvert av kunstfagene har ulike egenarter, der vektleggingen av arbeidsprosessene ser ut til å være et fellestrekk.

Oppsummering og konklusjon

I prosessen med implementering av den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, har vi registrert at det eksisterer frustrasjoner hos faglærerne i musikk, forming og drama knyttet til faglig identitet og rollen som barnehagelærerutdanner. Analyse av empirien og arbeid med teori omkring hvordan læreplaner realiseres og virker i utdanningen, har gitt redskaper til å forstå hvilke konsekvenser dette har for dem som arbeider i utdanningen. Vi ser at faglærernes begrunnelser for valgene de tar, er sterkt knyttet til det faget de representerer og den faglige identiteten de har med seg.

Reduksjonen av studiepoeng, sammensetningen av fire fag i ett kunnskapsområde og endrede vilkår for samarbeid, har medvirket til denne frustrasjonen. Men det er også lyspunkter og positive signaler knyttet til samarbeid og tverrfaglig tolkningsfelleskap. Vi ser likevel at det kan være utfordrende å holde på begeistring og motivasjonen hos faglærerne, fordi vilkårene for å utvikle det nye kunnskapsområdet ikke er grundig fundamentert, som en ideologi eller visjon i institusjonene. Effekten av dette kan være at kunstfagene i den nye barnehagelærerutdanningen er spesielt utsatt. Ut fra fagenes egenart, mener de som underviser at de mangler mulighet til å gi studentene det de trenger til bruk i «barnehagevirkeligheten». Vi kan konkludere med at endringene i utdanningen ved flere av de institusjonene vi besøkte, har skjedd uten at de ideologiske visjonene om en mer integrert profesjonsutdanning for barnehagelærere er tilstrekkelig innarbeidet på institusjonsnivå for kunstfaglærerne innenfor kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet.

Litteratur

- Afdal, Hilde Wågsås. (2014). Fra politikk til praksis - konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 469-481.
- Beck, Christian W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03), 245-256.
- Borgen, Jorunn Spord, & Hjordemaal, Finn. (2017). *From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects?* In review.
- Dahl, Thomas. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari, & Kalsnes, Signe. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund *HSH Rapport* (Vol. 2011): HSH.

- Følgegruppa. (2014). Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga - Muligheter og utfordringar. *Rapport frå Følgegruppa til Kunnskapsdepartementet* (Vol. 2). Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Følgegruppa. (2015). Barnehagelærerutdanninga : meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? *Rapport frå Følgegruppa til Kunnskapsdepartementet* (Vol. 2). Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Granlund, Lise. (2013). *Hvordan oppdras oppdragerne? : en sammenlignende studie av en lærerutdanning for steinerskolene og en offentlig utdanning*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Halkier, Bente. (2010). *Fokusgrupper* (Kristin Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hallås, Oddrun , Holthe, Asle, Vindenes, Njål , & Styve, Eldbjørg. (2012). *De grunnleggende ferdighetene i de praktis-estetiske fagene*. Paper presentert ved FoU i praksis, Trondheim.
- Johansson, Marlene. (2006). The work in the classroom for sloyd. *Journal of research in teacher education*, 2-3, 153-169.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Anderssen & Johan Rygge, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauvås, Kirsti, & Lauvås, Per. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. NOKUT.
- Prøitz, Tine S. (2016, 03.02.2017). Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole, 2016*, 41-46.
- Regjeringen. (2012, 01.02.2012). Ny barnehagelærerutdanning fra 2013. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-barnehagelærerutdanning-fra-2013/id671194/>
- Riksaasen, Rita. (1994). Kunnskapskoder og "sosialisering til to lærerroller". I Rita Riksaasen & Bjørn Vigeland (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir.
- Swennen, Anja, Jones, Ken , & Volman, Monique. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in education*, 36(1-2), 18. <https://doi.org/10.1080/19415250903457653>
- Thavenius, Jan. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati*, 14(1), 11-33.
- Tholin, Kristin Rydjord, Nordtømme, Solveig, Jansen, Turid Thorsby, Hogsnes, Hilde Dehnæs, Bjar, Harald, & Østrem, Solveig. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* Rapport (Høgskolen i Vestfold : online), Vol. 1/2009.
- Ustvedt, Yngvar. (1990). *Det skjedde i Norge : 5 : 1961-1972 : politisk engasjement og utdanningseksplasjon* (Vol. 5). Stabekk: Den norske bokklubben.