

Hennum B. A. (2026). Vitenskapelig danning i en praksisnær barnehagelærerutdanning. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 39–62). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741003>

Kapittel 3

Vitenskapelig danning i en praksisnær barnehagelærerutdanning

Bernt Andreas Hennum

Sammendrag: Det humboldtske universitetet framstår fremdeles som et ideal for mange universitetsansatte. I denne artikkelen undersøkes hva denne universitetsmodellen framstiller som ideal innenfor følgende tematikker: universitetets organisering, forskningsbasert undervisning, vitenskapelig danning og forholdet til virkeligheten. Videre undersøkes det hvordan disse tematikkene ble endret og fornyet på sekstitallet, da studenter og unge universitetsansatte satte seg til motverge mot reformer som ble ansett som svært instrumentelle og økonomisk begrunnet. Med utgangspunkt i sekstitallets perspektiver diskuteres det deretter hva disse perspektivene kan bety for barnehagelærerutdanningen i dag, dersom det er et mål at utdanningen skal fremme vitenskapelig danning som også er praksisnær.

Nøkkelord: forholdet til virkeligheten, forskningsbasert undervisning, universitetets organisering, vitenskapelig danning

Abstract: The Humboldtian university continues to serve as an aspirational ideal for many academics. This article examines the normative foundations of this model across four key dimensions: The university's organization, research-based teaching, academic bildung, and the engagement with reality. It further explores how these dimensions were challenged and renewed during the 1960s, a period marked by student and junior faculty resistance to reforms perceived as overly instrumental and economically driven. Drawing on the perspectives that emerged during this transformative era, the article discusses what these perspectives might mean for today's early childhood teacher education, assuming that the goal is to promote academic bildung that is also closely connected to practice.

Keywords: academic bildung, engagement with reality, organization of the university, research-based teaching

Innledning

I boka *Ideer om et universitet* (Kristensen, 2007b) skriver den danske idehistorikeren Jens Erik Kristensen om den Humboldtske universitetsidé at den

kom til at være normsættende og danne skole i resten af verden fra og med sidste halvdel af det 19. århundre. Det var principperne om akademisk selvstyre, om forsknings- og undervisningsfrihet og om enheden af forskning og undervisning. I hjertet af det humboldtske universitetskonsept finder man ideen om 'enheden av forskning og undervisning', der var tett forbundet med ideen om 'dannelse gjennom videnskap'. Disse ideer har siden hen nærmest fået status af det moderne universitets helligånd (Kristensen, 2007a, s. 24).

Dette ble skrevet i 2007 som en slags innledning til den nevnte boka, som er en antologi der klassiske tekster om universitetet blir presentert. Foranledningen for boka er den danske universitetsreformen som ble innført med ny universitetslov i 2003. Her lar jeg den danske universitetsreformen ligge, men det kan være aktuelt å minne om at vi i Norge omtrent på samme tid fikk vår egen reform, som fikk det tidsriktige navnet Kvalitetsreformen.

Hvorvidt det Humboldtske universitetsideal fremdeles har status som det moderne universitets helligånd, kommer nok an på hvem du spør. Skal man våge seg på å videreføre metaforen, vil svaret muligens være at universitets-samfunnet har blitt mer pluralistisk med tanke på hvem man regner som sin Hellige ånd. Om man skulle bekjenne seg til det ene eller andre, er det likevel ganske sikkert at det fremdeles finnes universitetsansatte som trykker det humboldtske universitetsideal til sitt bryst; for hvem drømmer ikke om å forske sammen med en liten gruppe motiverte og beleste studenter på et universitet hvor utenforstående har minimalt med innflytelse?

Temaene jeg skal forfølge videre, er basert på Kristensens sitat over og kan oppsummeres slik: universitetets organisering, forskningsbasert undervisning og vitenskapelig danning. I tillegg må det også sies noe om universitetets forhold til virkeligheten.

Men hva har dette med barnehagelærerutdanning å gjøre? Kanskje ikke så mye, men det humboldtske universitet var tross alt et profesjonsuniversitet

som utdannet de klassiske profesjonene prester, jurister og medisinere. Med andre ord dukker det på denne tiden opp tanker om hvordan undervisning og forskning skal organiseres for en gruppe studenter som skal inn i samfunnets profesjoner. Når tankene om en høyere yrkesrettet utdanning knyttet til høyskoler dukker opp i Norge på sekstitallet, blir det humboldtske universitetsideal utfordret, og vi får en debatt som i høyeste grad aktualiserer utdanning for de kortere profesjonsutdanningene, både når det gjelder organisering, undervisning, danning og forholdet til virkeligheten.

Hensikten med denne teksten er altså å presentere noen tanker som var toneangivende for sin tid, i et forsøk på å gi svar på hva vitenskapelig danning kan være, og hva dette forutsetter i en barnehagelærerutdanning som har til hensikt å være praksisnær.

Metodisk tilnærming

I den videre framstillingen har jeg latt meg inspirere av Gunvor Løkken (2007), som i artikkelen Barnehagepedagogikk og dannelse tar utgangspunkt i det hun kaller fire merkesteiner innenfor dannelsesstradisjonen. Merkesteinene knytter hun til fire begreper fra fire ulike epoker i pedagogikkens historie. Disse «fire merkesteinene er den antikke (paideia), den nyhumanistiske (bildung), den moderne (demokrati) og den postmoderne (hypertransformasjon)» (Løjjen, 2007, s. 123). Løkkens hensikt er ikke å formidle en idéhistorisk framstilling av dannelsesstradisjonens utvikling eller å framstille de ulike epokene i alle sine nyanser, men å bruke begrepene og epokene som ressurser for å si noe viktig om hvordan vi kan forstå danning i dag. Jeg følger Løkkens framgangsmåte, men med noen forskjeller:

For det første har jeg bare valgt meg ut to merkesteiner. Disse kan knyttes til to universitetsreformer som på hver sin måte utfordret et universitet i krise. Disse er henholdsvis: det humboldtske universitetssystemet som etableres i 1809/10 i Tyskland og høyskolereformen i Norge som startet med Ottosenkomiteens innstillinger på siste halvdel av nittensekstitallet. I mangel av bedre alternativer har jeg valgt å kalle disse to merkesteinene det humboldtske universitet og det kritiske universitet.

For det andre: Mens Løkken fremstiller de fire merkesteinene som komplementære perspektiver for å rekonstruere et moderne dannelsesbegrep for barnehagebarna, vil jeg legge like mye vekt på spenningene mellom merkesteinene. De senere perspektivene inneholder gjerne en kritikk av de tidligere, og dette kan være produktivt å få fram, fordi også kritikken kan inneholde ressurser som er relevante for dagens diskusjon om profesjonsutdanningene. Min fremstilling er et forsøk på å rekonstruere en skisse som sier noe om hva organisering, forskningsbasert undervisning, danning og praksisrelevans kan være i barnehagelærerutdanningen i dag. Det blir et forsøk på å løse opp den subjektive virkelighet i sin objektive mulighet. Hva det skal bety, kommer jeg tilbake til senere.

Jeg har imidlertid vært ganske selektiv i utvalget av mine teoretiske ressurser. Ambisjonen har vært å forfølge noen tanker og idéer knyttet til en gitt tradisjon – ikke å gjengi debattene knyttet til reformene i sin helhet. Det er dessuten de akademiske idéene som forfølges, ikke politikernes eller andre samfunnsaktørers synspunkter og idéer.

Det humboldtske universitet

Det humboldtske universitetsideal tidfestes gjerne til grunnleggelsen av universitetet i Berlin i 1809/10 og knyttes idéhistorisk til den tyske idealismen. Kristensen (2007a, s. 24) skriver at med Berlineruniversitetet fødes det moderne universitet.

Universitetets organisering

Et viktig premiss ble imidlertid etablert allerede i opplysningstidens slutfase med Immanuel Kants (2007) publisering av det lille skriftet Fakultetenes strid i 1798. I dette skriftet tar Kant til orde for å endre organiseringen av fakultetene ved universitetet. På denne tiden var universitetene organisert i fire fakulteter: det juridiske, det medisinske, det teologiske og det filosofiske.

Problemet, ifølge Kant, var at de tre profesjonsfakultetene var under innflytelse av interesser utenfra som ga dem visse forpliktelser. Siden det juri-

diske fakultet utdannet embetsmenn til forvaltningen, hadde staten interesser i denne. Siden medisinerne sørget for folkets helse, hadde folket en interesse i denne utdanning. Mens teologene var under innflytelse av Gud og Bibelen. Siden filosofien kun hadde forpliktelser overfor sannheten, og siden det ikke fantes interessenter utenfor universitetet som kunne utøve egeninteresser på sannheten, måtte det filosofiske fakultet være det høyeste og fungere som en slags vokter overfor de andre. Kant påpekte også at staten og embetsverket måtte få minimal innflytelse på universitetets indre anliggender.

Det var Wilhelm von Humboldt som satte Kants idéer ut i livet da han tiltrådte som en slags utdanningsminister i Prøysen med ansvar for å reformere det prøyssiske utdanningssystemet. Det nye berlineruniversitetet ble etablert med fire fakulteter, hvor det filosofiske skulle få en mer framskutt rolle. Humboldt var også opptatt av at universitetet skulle sikres økonomisk stabilitet ved at staten skulle være garantist for framtidige bevilgninger. Hensikten var å sikre universitetets autonomi og beskytte det mot vilkårlige politiske inngrep og samfunnsmessige særinteresser (Kristensen, 2007a, s. 47).

Hvordan en slik autonomi skulle sikres utover de økonomiske rammene, ble knyttet til universitetets indre organisering. Universitetene skulle selv velge sine rektorer og dekaner, og professorene skulle ha forsknings- og undervisningsfrihet innenfor sine kompetanseområder. Det kan være verdt å merke seg at denne undervisningsfriheten også gjaldt studentene; de skulle ha frihet til å følge den undervisningen de selv ønsket (Kristensen, 2007a, s. 47).

Et nærliggende spørsmål er hvorfor staten skulle være interessert i dette. I korthet er svaret «at statens fordele ville vise sig i resultatene heraf» (Kristensen, 2007a, s. 47). Spør vi videre hvilke resultater dette skulle være, blir svaret mer komplisert. Det er her Humboldts forståelse av forskning og universitetsdidaktikk kommer inn i bildet, en forståelse som også danner forutsetningen for det han betegner som den vitenskapelige danningen.

Forskningsbasert undervisning

Et trekk ved Humboldts tenkning kan vi legge merke til allerede nå: Humboldt tenkte ofte i enheter. I didaktikken ga dette seg utslag i at han forstod forskning og undervisning som en enhet. «Det særegne for universiteter er nemlig, at de 'altid behandler videnskapen som et endnu ikke færdigbehandlet problem og derfor bestandig vedbliver med at forske ...'» (Kristensen, 2007a,

s. 48). Det didaktiske idealet ble derfor seminargruppene, hvor professorer og studenter sammen behandlet ikke-ferdigbehandlede problem, og studentene dermed fikk førstehånds kjennskap til selve forskningsprosessen. Også didaktikken går opp i en enhet: Studentene får testet sine tanker og idéer mot professorens innsikt i fagområdets kultur og tradisjon, mens forskeren får tilskudd av nye, friske idéer og problemstillinger gjennom de unges øyne.

Vitenskapelig danning

Det er nettopp gjennom denne samforskningen at danning finner sted, og igjen dannes det enhet mellom individets subjektive dannelse og de objektive vitenskaper. Viktige begreper i denne sammenheng er frihet og ensomhet. Frihet viser ikke bare til selve universitetets autonomi, men også til det utvungne samvirke i et tett fellesskap av likesinnede. Ensomhet betyr at selve dannelsesprosessen foregår hos den enkelte og viser seg i individets livsholdning og handling. Ifølge Humboldt forblir ikke denne danningen privat eller subjektiv, men allmenn. Den vitenskapelige innstilling og den teoretiske abstraksjonen fra partikulære interesser gjør at danningen blir allmenn i åndelig og etisk forstand (Kristensen, 2007a, s. 48–49).

Forholdet til praksis

Dermed er den humboldtske dannelse også en teori om sammenhengen mellom teori, danning og praksis. For det er nettopp gjennom danningens karakterbygging at teori blir omsatt til praksis gjennom den dannedes handlinger.

Jeg har allerede pekt på Humboldts hang til enhet og harmoni, og det er antageligvis her Humboldt og Kant skiller lag på et helt grunnleggende plan. Mens Humboldt har et ideal om at alle forhold skal gå opp i en høyere enhet – enten vi snakker om den ytre eller indre organisering av universitetet, eller om forholdet mellom det dannede menneskes subjektivitet og vitenskapens objektivitet – virker det som om Kant tenker at vedvarende strider og konflikter mellom ulike instanser er det som skaper balanse. Dette viser seg i etikken, hvor det kategoriske imperativ skal være et korrektiv til menneskets hang til ondskap, og i universitetets indre organisering, hvor det filosofiske fakultet skal være et korrektiv til de øvrige fakultetenes hang til servilitet overfor ytre påvirkning. Det kan sies at Kant innfører et normativt rammeverk, både

idémessig og konstitusjonelt, for å holde uønskede krefter i sjakk. Skulle en sagt noenlunde det samme med Habermas (1974, s. 38) og nittensekstitallets språkbruk, ville en sagt at den institusjonelle ramme skal sørge for at de strategisk-instrumentelle sub-systemene holder seg innenfor sitt legitime felt.

Når vi nå hopper fram til 1960-tallet, er det liten tvil om at harmonimodellen forlattes til fordel for en tanke om at strid og konflikt er noe vi må leve med på flere samfunnsområder.

Det kritiske universitet

På sekstitallet ble hele utdanningssystemet i Norge satt under lupen. Grunnskolen skulle økes fra syv til ni år, og en ny læreplan var på trappene. Gjelsvik-komiteen utredet den videregående skolen, og Ottosen-komiteen utredet det som den gang ble kalt den postgymnasiale utdanningen. Det er debatten i kjølvannet av Ottosen-komiteens innstillinger som skal forfølges videre her. For kontekstens skyld kan det likevel være et poeng å nevne at kritikken ofte ble fremsatt mot det som ble sett på som en generell tendens i alle reformene: en instrumentalisering av hele utdanningssystemet.

Et annet perspektiv som kan være greit å ha som bakteppe, er at kritikken tok utgangspunkt i positivismekritikken, særlig slik denne ble uttrykt innenfor Frankfurterskolen (kritisk teori). Denne positivismekritikken var ikke bare en vitenskapsteoretisk og metodisk kritikk av naturvitenskapenes metodiske inntog i samfunnsvitenskapene, men også en kritikk som omfattet den politiske og byråkratiske styringen, så vel som den pedagogiske praksis slik denne foregikk i klasserommet (Se f.eks. Slagstad, 2006, s. 118–119). For en del av kritikerne ble hele utdanningssystemet altså sett under ett, samtidig som kritikk av vitenskapsteori, metode, styring og praksis ble forstått som flere sider av samme sak.

Positivismekritikken var ikke bare en kritikk av instrumentaliseringen av styring og praksis; den rammet også den filosofiske idealismen som lå til grunn for det humboldtske universitet. Selv om kritikerne tok utgangspunkt i det vi kan kalle de overordnede rammene for det humboldtske universitet, måtte innholdet omarbeides.

I fremstillingen av det kritiske universitet har jeg i hovedsak valgt tre kilder som har det til felles at de bygger sine argumenter på tradisjonen etter Frankfurterskolen og kritisk teori. De tre kildene er Audun Øfstis (1969) artikkel Danningsproblematikk og postgymnasial utdanning, Harald Berntsens (1969) bok *Studenter og byråkrati* og Klaus Mollenhauers (1972b) artikkel Vitenskap og praksis – forbemerkninger til en vitenskaps- og høgskolepedagogikk. Det er flere som fremmer de samme perspektivene, men disse tre er valgt fordi de tematiserer høyere utdanning direkte.

Øfstis artikkel ble publisert i boka *Pedagogikk og samfunn* (Skjervheim & Tuft, 1969), som er en samling innlegg fra Vosseseminalet i 1968, som blant annet Hans Skjervheim hadde tatt initiativet til. Seminalet hadde som formål å drøfte viktige prinsippspørsmål som var relevante når man skulle ta stilling til forslagene fra Gjelsvik- og Ottosenkomiteen (Tuft, 1969, s. 7). Mollenhauers artikkel ble publisert i boka *Kritikk og krise i pedagogikken* (Qvale, 1972b), som inneholder elleve oversatte artikler av tyske forfattere med røtter i kritisk teori. Per Qvale trekker i bokas forord Ottosen og de øvrige komitelederne fram som representanter for det han kaller en «en refleksjonsløs effektivitet» (Qvale, 1972a, s. 25).

Begge bokutgivelsene har med andre ord det til felles at de representerer en kritikk av Ottosenkomiteens innstilling, men de har også en annen ting til felles: De har hatt en viss betydning for den norske pedagogikkens selvforståelse. Særlig har Erling Lars Dale vendt tilbake til flere av artiklene i disse to utgivelsene og benytter disse som ressurser gjennom store deler av sitt forfatterskap. Berntsens (1969) bok hadde den megetsigende undertittelen *Ottosen-komiteén partert og anrettet på spidd*.

Universitetets organisering

Forslagene til Ottosenkomiteen var basert på det den selv kalte de utviklingstendenser som gjør seg gjeldende i samfunnet, og en framskrivning av disse tendensene fram til 1985. Allerede her la komiteén seg laglig til for hugg. Dette gikk nemlig rett inn i den kritikken Habermas hadde fremmet mot det han hadde kalt en vitenskapeliggjøring av politikken, hvor man framstiller *utviklingen selv* som en fast størrelse. *Utviklingen* blir et subjekt det er om å gjøre å følge etter og tilfredsstillende, så godt man kan, med de vitenskapelige teknikker man måtte besitte (Habermas, 1974). Berntsen (1969, s. 12) uttryk-

ker det på følgende måte: «Komiteen spør om framtida, foreslår deretter et utdanningssystem som er tilpasset spådommene, og vil således bidra til at spådommene går i oppfyllelse».

En slik måte å drive politikk på ble sett på som spesielt problematisk overfor høyere utdanning, siden en av oppgavene til universitetet er nettopp å bidra til utviklingen gjennom forskning og undervisning. Å bidra til utviklingen er ikke begrenset til å foreslå de midler eller teknikker som skal til for å nå den utviklingen som framskrives, men tvert imot å bidra til å sette mål for utviklingen av samfunnet. Forskning og undervisning er også politisk.

Som en konsekvens av disse utviklingstendensene kom komitéen med forslag til hvordan utdanningene skulle organiseres. Utdanningen på universitetet skulle bli kortere og mer yrkesrettet. Mer oppsiktvekkende var det likevel at komitéen foreslo opprettelse av fag- og distriktshøyskoler som skulle «representere kortere og mer intensiverte yrkesutdanninger i samsvar med næringslivets behov for arbeidskraft på 'tekniker-nivå'» (Berntsen, 1969, s. 37). Høgskolene skulle ikke bedrive egen forskning, og det ble foreslått å opprette brukerorganer som skulle «tilrå hvilket faglig nivå som skal komme til uttrykk gjennom utdanningene» (Berntsen, 1969, s. 33). De foreslåtte høyskolene skulle altså ikke ha den samme forskningsfriheten og undervisningsfriheten som universitetene hadde hatt. Berntsen er tydelig på at dette viser at distriktshøgskolenes oppgave blir å være tjenende, og ikke kritiske institusjoner i forhold til samfunnet.

I forhold til det humboldtske universitet ser vi at Ottosenkomiteens forslag om høgskoler ikke står i forhold til de humboldtske idealer i det hele tatt. Selvstyret er sterkt begrenset – det samme gjelder forsknings- og undervisningsfriheten, både for ansatte og studenter. For universitetenes del ble forslaget om kortere og mer yrkesrettede utdanninger sett på som en sterk begrensning i selvstyret.

Fakultetenes organisering og rangordning sa ikke komitéen noe om. Det gjør for så vidt verken Berntsen, Øfsti eller Mollenhauer heller, men Berntsen (1969, s. 18) siterer Habermas, som hevder følgende: «Et institusjonelt sikret privilegium overfor enkeltvitenskapene kan filosofien i dag ikke gjøre krav på. Men filosoferingen beholder sin universelle kraft i vitenskapenes egen form for selvrefleksjon». Det er utdifferensieringen av vitenskapene i flere spesialiserte enkelvitenskaper som gjør at tanken om vitenskapenes enhet, og det filosofiske fakultet som sannhetens vokter, ikke lenger er mulig å opprettholde.

I stedet blir det opp til enkeltvitenskapene selv å sørge for egen selvrefleksjon og selvkritikk ved hjelp av filosofiens begreper og perspektiver.

Ifølge Øfsti (1969, s. 130) har filosofien totaliteten og den felles verden som sitt objekt. Filosofien har derfor en tilknytning til alle vitenskaper, som deres formidlende union. Med andre ord kan filosofien bidra til at enkeltvitenskapene reflekterer over seg selv i forhold til den sosiale praksis.

Begrepet *den sosiale praksis* (også i andre varianter som kun *praksis*, *praktisk* eller *praktisk fornuft*) griper både inn i den forskningsbaserte undervisningen, den vitenskapelige danningen og i forholdet til virkeligheten. Det er imidlertid viktig å legge merke til at begrepet praksis, eller sosial praksis, i denne sammenheng er motsatsen til begrepet teknikk. Mens teknikk viser til mål-middel-handlinger i en produksjonsprosess, hvor materialet bearbeides eller manipuleres for å oppnå en eller annen forhåndsbestemt slutttilstand, viser praksis til kommunikasjon og samhandling i et sosialt og politisk fellesskap (Mollenhauer, 1972b, s. 108; Øfsti, 1969, s. 115–116).

Forskningsbasert undervisning

Bekymring for de foreslåtte høgskolenes fokus på læring framfor erkjennelse er et gjennomgangstema hos kritikerne av Ottosenkomiteens innstillinger. Læring, i denne sammenheng, knyttes til innlæring av vitenskapens resultater, mens erkjennelse knyttes til det humboldtske ideal om å la studentene delta i forskningsprosessen. I tillegg knyttes erkjennelse til den sosiale praksis, fordi erkjennelse også innebærer å undersøke de samfunnsmessige betingelsene som ligger til grunn både for forskningsprosessen og resultatene. Mollenhauer (1972b, s. 110) hevder at når den høyere utdanningen går fra erkjennelse til læring, fjerner man danningen fra den høyere utdanning. Dette med danning kommer jeg straks tilbake til; her skal vi imidlertid se nærmere på selve undervisningen.

Som tidligere nevnt foreslo Ottosenkomiteen at distriktshøgskolene i liten grad skulle utføre egen forskning og i stedet formidle forskning utført av andre. Med andre ord skulle høgskolene fokusere på læring framfor erkjennelse. Det samme ville gjelde universitetsutdanningene, men i en litt mer indirekte variant. Komiteen foreslo nemlig at hovedfagsstudiene skulle deles i to – en forskerutdanning og en lektorutdanning (Berntsen, 1969, s. 20). De

som skulle bli lektorer, hadde ikke behov for en forskerutdanning, og forskerutdanningen ble sett på som mer krevende.

For det andre ble det foreslått å innføre deleksamener i universitetsutdanningene. Studenter som hadde problemer med progresjonen, kunne dermed søke seg over på høyskolene (Berntsen, 1969, s. 35). Berntsen (1969, s. 17) er kritisk til dette og hevder at redselen for å bli kastet ut når man bruker mer enn normert tid, vil føre til mer pugg av pensum. Tidspress og pensumpress vil føre til at studentene mister sin forskningsfrihet, og dette vil dermed gripe inn i studentenes, enkeltvitenskapenes og institusjonenes selvrefleksjon. I tillegg mener Berntsen (1969, s. 32) at når enheten mellom undervisning og forskning fjernes, vil ikke studenten «få innsikt i oppbyggingen av den kunnskapen som han seinere skal formidle videre som ekspert, forsker, pedagog og administrator». Han kaller det en «passiv innlæring av ferdigsydde sannheter». Et annet element er at enheten mellom forskning og undervisning er en av forutsetningene for universitetets, og for den saks skyld, høyskolenes autonomi.

Øfsti er opptatt av undersøkelsesdimensjonen ved undervisningen, og han påpeker hensikten med at studenten undersøker det som (av læreren) har blitt undersøkt før. Han skriver følgende: «En student er alltid en forsker selv om han følger veier andre har gått før. For lærernes vedkommende innebærer dette at deres oppgave er å bære frem emnene eller objektene for studentens forskning, ikke å dosere for dem resultatene av denne» (Øfsti, 1969, s. 127). Det er et poeng, mener Øfsti, å holde muligheten åpen for at studenten kan komme til andre resultater enn læreren. Det er det tredje leddet, saken selv, som representerer studentens frihet overfor læreren (Øfsti, 1969, s. 127).

Øfsti er derfor kritisk til å finoppdele stoffet for studentene. «Jo mer som gjøres ferdig for studentene på forhånd, jo bedre pedagogene har fordøyd stoffet for dem, jo bedre spor som er tråkket opp, desto mer avsporet kan studenten bli fra det han skulle la seg dirigere av, nemlig saken selv» (Øfsti, 1969, s. 128). Øfsti er også kritisk til tanken om at studenter ikke skal kaste bort tiden sin under studiene. Han poengterer at «[d]et vesentlige blir vesentlig bare når det holdes opp mot det ikke vesentlige» og at «dette er en erfaring som studentene må få lov til å gjøre selv» ... «Bare ved å ta seg fram uten skinner kan en student oppøve følsomhet overfor stoffet, bare da kan han formidle det han lærer med det han ikke lærer, m.a.o. få et reflektert forhold til seg selv i forhold til lærestoffet. Kort: bare slik kan han *erfare*» (Øfsti, 1969, s. 115).

Vitenskapelig danning

At forskningens og undervisningens enhet må ligge til grunn for danningen, er noe Berntsen, Mollenhauer og Øfsti tilsynelatende deler med Humboldt. Humboldts idé om danning gjennom karakter, og muligheten for å bruke teorien som en slags frigjøring fra de partikulære interesser, deles imidlertid ikke. Mye tyder også på at enhetsbegrepet betyr noe ganske annet i det kritiske universitet. Mens Humboldt mente at forskning og utdanning skulle «gå opp i» en enhet, er nok tanken hos Mollenhauer og Øfsti at det å kombinere undervisning og forskning gir mulighet for et kritisk blikk både på resultatene, framgangsmåten og den sosiale praksis som ligger til grunn.

Mollenhauer (1972b, s. 111) påpeker at å begrense den vitenskapelige utdannelsens sosiale betydning til «yrkesutøvelsens teknologiske dimensjon: enkeltvitenskapelig kunnskap og forskningstekniske framgangsmåter» er en «betenkelig innsnevring når den sosiale handlingssammenheng som bestemmer yrkene og deres verdi, og hvori faktisk vitenskapen dermed også får sine praktiske funksjoner, når denne sammenheng ikke lenger blir gjort til gjenstand for refleksjon i den vitenskapelige utdanning».

Selv om Mollenhauer altså anerkjenner at opplæring i den vitenskapelige framgangsmåte (metode) har sin dannende virkning ved at «de regler som definerer den vitenskapelige prosess» også er relevante fordi de er regler «for den rasjonale virksomhet i det hele tatt» (Mollenhauer, 1972b, s. 112), mener han likevel at dette ikke er nok. Erkjennelse er nemlig koblet til kommunikasjon (Mollenhauer, 1972b, s. 113). Erkjennelse blir bare «til vitenskap for så vidt som den står i en kommunikasjonssammenheng hvor man klarer å gjøre seg selv forståelig» (Mollenhauer, 1972b, s. 114). Mollenhauer skiller dermed mellom det han kaller en forskningsteknisk framgangsmåte og en mer generell evne til å kommunisere ut ifra vitenskapens regler, som for øvrig er de samme som for den rasjonelle argumentasjon generelt. Han slår videre fast at «rasjonaliteten i et argument stiger den grad prøvbarheten stiger» (Mollenhauer, 1972b, s. 114). Evnen til å kommunisere hvordan resultatet av en erkjennelsesprosess fremkommer, er helt avgjørende for den vitenskapelige danningen.

Det er ikke helt lett å forstå hvor grensene går mellom det Mollenhauer (1972b, s. 115) kaller «forskningstekniske framgangsmåter» og det å kommunisere hvordan resultatet av en erkjennelsesprosess har framkommet. Antagelig knytter Mollenhauer forskningstekniske framgangsmåter til bruk av naturvitenskapelige forskningsmetoder i samfunnsvitenskapelig forskning,

der hensikten er å fastslå kausale sammenhenger som kan brukes teknisk i yrkesutøvelsen. Med andre ord det som ovenfor ble benevnt som *teknikk*. Det å kommunisere erkjennelsesprosessen, derimot, inkluderer å belyse den *sosiale praksis* erkjennelsen framkommer i: en sosial praksis som inkluderer den emansipatoriske erkjennelsesinteressen i forskningsprosessen, i yrkesutøvelsen og i samfunnsutviklingen. Dette har også å gjøre med forholdet til virkeligheten. Det kommer jeg straks tilbake til, men først må det sies litt om hva som *ikke* er vitenskapelig danning ifølge Mollenhauer og Berntsen.

Mollenhauer er kritisk til å knytte dannelsen til det han kaller pedagogiske ekstraforanstaltninger. Han viser i denne sammenhengen til en betenkning om grunnleggelse av et universitet i Bremen, hvor danning knyttes til «pleie av det estetiske og kroppsøvelser» (Mollenhauer, 1972b, s. 109). Mollenhauer mener at den vitenskapelige utdanning ikke har noen slike utenomvitenskapelige krav, og hevder at dette blir en form for kvakksalveri.

Berntsen gjør seg noen lignende betraktninger når Ottosenkomiteen kommenterer sitt forslag til kutting av tidsrammen for studiene. Komiteen presiserer at forslaget kun gjelder tidsrammen, og at den overlater til de berørte institusjoner å vurdere det innhold studiet skal fylles med, og de metoder og former som skal prege undervisningen. Problemet er bare at komiteen i samme åndedrag foreslår at de høyere utdanningsinstitusjonene videreutvikler gymnasets arbeid med «innføring i studieteknikk, gruppearbeid, rapportteknikk, møteteknikk etc.» (Berntsen, 1969, s. 15–16).

Ottosenkomiteens «pedagogiske ekstraforanstaltninger» er muligens mer faglig og yrkesmessig relevante enn Bremerbetenkningens, men hovedpoenget kan sies å være det samme: at dannelse gjennom vitenskapelig og faglig relevant erkjennelse og selvrefleksjon blir erstattet med en slags utenomvitenskapelig opplæring for å rasjonalisere studiene. Man trekker altså dannelseselementene ut av den vitenskapelige erkjennelsesprosessen (undervisningen) for å effektivisere studiene. Dannelse blir noe som ligger utenfor fagene og vitenskapen; en form for halvdanning.

Forholdet til virkeligheten

Det går ikke an å skille den vitenskapelige danningen fra forholdet til virkeligheten eller den sosiale praksis. Å være dannet er å se sin erkjennelse og sitt yrke i en større samfunnsmessig sammenheng. Øfsti (1969, s. 137) sier at

samfunnsproblemer «er praktiske problemer som bare kan løses innenfra, gjennom diskusjon, opplysning og forening, dvs. gjennom danning. Eller bedre, dette ville nettopp være samfunnets dannelsingsprosess, og i den skulle universitetet inngå».

Erkjennelse, rasjonell kommunikasjon, praksis og danning er med andre ord flere sider av samme sak. Når danning på denne måten knyttes til den sosiale praksis, vil den også være en forutsetning for samfunnets dannelsingsprosess. Det er dermed kommunikasjonen og interaksjonen som er det sammenbindende elementet i denne dannelsingsprosessen – ikke den vitenskapelige utdannedes handlinger gjennom karakter, slik Humboldt forfekter. Det betyr også at universitetet ikke kan isolere seg fra resten av samfunnet for å sikre «den teoretiske holdnings renhet» (Mollenhauer, 1972b, s. 108–109). Forutsetningene for å være praktisk og virkelighetsorientert er, tvert imot, at man står «i et dialogisk forhold til virkeligheten og andre» (Øfsti, 1969, s. 114). Dette «er helt avgjørende for lærerutdanningene». Øfsti (1969, s. 124) viser videre til Habermas og legger til at «Den teori som står i forhold til praksis, gjør praktikerens handlingsdyktig fordi han har innsikt i totalsammenhengen». Han kan handle i forskjellige situasjoner med en innsikt som er universelt anvendelig. Ottosenkomiteens perspektiv er derimot at studenten *selv* skal bli universelt anvendelig: «Utdannet arbeidskraft er meget tilpasningsdyktig».

Den vitenskapelige danningen blir også til politisk danning ifølge Mollenhauer. Når Mollenhauer hevder at det ikke er noen forskjell på å kommunisere vitenskapelig (erkjennelse) og å kommunisere rasjonelt generelt gjennom etterprøvbare argumenter, er det fordi han er opptatt av å underlegge vitenskapen empirisk kontroll. I dette ligger det en kritikk av det humboldtske universitet, hvor en liten privilegert gruppe isolerte seg fra samfunnet rundt for å teoretisk klekke ut nye formål for samfunnet uten å sette begreper eller teorier i sammenheng med en virkelighet som lå utenfor det selv. Det humboldtske universitet skapte dermed teorier som lå innenfor sin egen ideologiske overbygging.

Mollenhauer (1972a) anerkjenner at vitenskapen også har til oppgave å formulere nye formål. Det er nettopp det å skape nye teorier og formål muligheten for kritikk ligger. Men dersom dette skal gjøres uten å reproducere den rådende ideologien, må det settes i sammenheng med hvordan de samfunnsmessige forholdene er. Hvordan forholdene i samfunnet er, og hvordan de blir fortolket, er høyst subjektivt. For Mollenhauer blir dermed den

deskriptive undersøkelsen av virkeligheten en undersøkelse av den subjektive fornuft. For å vise manglene ved virkeligheten og den subjektive fornuft må denne «vise de faktiske mangler gjennom konfrontasjon med det mulige» (Mollenhauer, 1972a, s. 132).

I dette ligger det også en kritikk av den positivistiske samfunnsvitenskapen. En deskriptiv undersøkelse av de kausalsammenhenger som allerede foreligger i samfunnet, vil bare kunne bidra til å gjøre den rådende ideologien mer effektiv ved å klekke ut nye og bedre teknikker. Den vil derimot ikke være i stand til å overgå virkeligheten ved å komme med utkast til et bedre samfunn eller en bedre verden.

Kort oppsummert: Det humboldtske idealistiske universitetet maktet ikke å utvikle teorier som hadde betydning for den sosiale praksis, fordi det isolerte seg fra resten av samfunnet og ikke utførte undersøkelser i den empiriske virkelighet det hadde til hensikt å forbedre. Ottosenkomiteens forslag til en positivistisk høyere utdanning vil muligens utvikle nye og bedre teknikker som grunnlag for isolerte yrkeshandlinger, men er ikke i stand til å utvikle nye teorier og formål som kan bidra til å forbedre samfunnet og verden.

Diskusjon

En interessant fortsettelse kunne være å analysere barnehagelærerutdanningens utvikling i lys av både Ottosenkomiteens forslag og de universitetsidealer som kritikerne av komiteen forfektet. Men det får bli en annen gang. Her vil jeg i stedet drøfte idealene fra det kritiske universitetet i lys av dagens barnehagelærerutdanning. Med andre ord vil jeg forsøke å si noe om hvordan barnehagelærerutdanningen burde se ut dersom vi tar disse idealene på alvor. Før denne drøftingen starter, kan det imidlertid være lurt å dvele litt ved konteksten. For selv om det kritiske universitetsidealet ble skapt i en periode der universitets- og høyskoleutdanningene ble masseutdanninger, er det likevel stor forskjell på andelen av befolkningen som tok høyere utdanning i 1970 og andelen som tar høyere utdanning i dag. Studentene på seksti- og syttitallet som skrev bøker og artikler med kritikk av forslagene fra Ottosenkomiteen, var langt på vei kommende stjerner på den akademiske

himmelen. For eksempel har alle artikkelforfatterne i *Pedagogikk og samfunn* (Skjervheim & Tufte, 1969) senere gjort akademiske karrierer. Poenget er at idealene som blir forfektet i det kritiske universitetet, sannsynligvis passer godt for studenter som ikke er bekymret for sin egen progresjon, gjerne leser litteratur som ikke står på pensumlistene, og er svært motiverte for å drive egne kritiske undersøkelser. Slik var nok ikke alle studenter på seksti- og syttitallet heller. At ikke alle studenter er slik, betyr likevel ikke at studenter ikke kan ha et potensial for å bli slik – i alle fall et stykke på vei.

Universitetets organisering

Etter flere reformer er vi i dag i den situasjonen at de fleste barnehagelærerutdanninger har havnet på universitetene. Sammenlignet med situasjonen på syttitallet skulle man tro at dette ga barnehagelærerutdanningene en friere rolle i forhold til staten og andre interesser, men særlig etter Kvalitetsreformen i 2003 er situasjonen en ganske annen. Barnehagelærerutdanningen er styrt av rammeplaner, og finansieringen av studiet er blitt mer avhengig av kandidat- og studiepoengsproduksjon. Det overføres dessuten betydelige midler til universitetene og høyskolene gjennom Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP). Siden de fleste universitet har som mål å skaffe eksterne midler, oppleves det ikke som en reell mulighet å si nei takk til å bidra i REKOMP, selv om dette langt på vei plasserer universitetet i en slags leverandørposisjon i forhold til kommunene. I tillegg har fusjoner, med etterfølgende søknader om universitetsakkreditering, ikke akkurat skapt et miljø for institusjonell ulydighet eller kreativitet overfor verken NOKUT eller Kunnskapsdepartementet.

Hensikten her er ikke å dokumentere alle styringsmidler som universitetene og barnehagelærerutdanningen blir utsatt for. Dessuten kan man kanskje si at styringstrykket er skiftende. I skrivende stund er det for eksempel på trappene en mer overordnet rammeplan for lærerutdanningene, som sannsynligvis vil gi institusjonene større frihet (*Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene*, 2025). Hovedpoenget er at det ved dagens universiteter ikke ligger til rette for at enkeltvitenskapene eller fagene selv kan ta ansvaret for selvrefleksjon og selvkritikk, slik det ble forutsatt i det kritiske universitetet. Når de enkelte avdelingene eller instituttene som tilbyr barnehagelærerutdanning, har et økonomisk press på seg for å tilfredsstille

departementer, kommuner og studenter, legger ikke dette til rette for å forske på eller undervise i temaer og perspektiver som ikke er etterspurt, eller som for den saks skyld er direkte kritiske til interessentenes perspektiver eller praksis, slik man forutsatte i det kritiske universitetet.

Det er neppe noen løsning å gå tilbake til de humboldtske universitet, der det filosofiske fakultet fikk en rolle som sannhetens vokter. Til det er nok differensieringen av vitenskapene og fagområdene ved dagens universitet kommet for langt. Det betyr imidlertid ikke at filosofien ikke bør sikres midler og arbeidsro til å utvikle begreper og teorier som kan benyttes av de enkelte fag og disipliner som ressurser i egen selvrefleksjon. Det betyr bare at det i tillegg må sikres at det utføres selvrefleksjon og selvkritikk innenfor de ulike fag og disipliner. Det trengs en eller annen form for institusjonalisering, i form av enheter som ikke kan utsettes for det samme styringstrykket og den samme ytre påvirkningen som tilbyderne av barnehagelærerutdanninger gjør.

Erling Lars Dale (1997) har foreslått en slik løsning. Men i stedet for å overlate selvrefleksjon og selvkritikk til lærerutdanningene selv eller til Det filosofiske fakultet foreslår han at Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved universitetene skal ta denne rollen. Dales konkrete forslag er knyttet til situasjonen i 1997 og er ikke like aktuelt i dag. Jeg har derfor tatt meg den frihet å bruke Dales perspektiver på dagens situasjon (se også Hennem & Østrem, 2025, s. 115–116). Slik jeg ser det, er Dales hovedpoeng at det må finnes en enhet ved universitetene eller høyskolene som ikke har direkte tilknytning til verken barnehagelærerutdanningene, departementet, barnehagene eller barnehageeier. Med andre ord må en slik enhet være garantert finansiering og full forskningsfrihet. Selv om formålet med en slik enhet er å drive forskning som er uavhengig av interessentene og bidra til fagets selvforståelse og selvkritikk, kan det ikke være noen utenforstående som har myndighet til å sanksjonere virksomheten dersom man skulle mene at enheten *ikke* oppfyller sitt formål. Enheten kan selvfølgelig kritiseres, men må ikke kunne sanksjoneres.

Et av Dales poenger er at en tredeling mellom stat, en uavhengig utdanningsvitenskapelig enhet og lærerutdanningene bidrar til at uenigheter og spenninger kommer opp i dagen. Dette legger til rette for argumentative dialoger i den faglige offentligheten som sikrer at «kunnskapen om utdanningssystemet blir fornyet» (Dale, 1997, s. 214). Dale (1997, s. 213) viser til Kant, som «kaller dette en diskursiv strid; en strid han ikke finner noen ende

på», eller som det ikke skal finnes en ende på. Her er ikke poenget å komme fram til enighet eller å skape en slags balansert harmoni, slik idealet er hos Humboldt. Tvert imot: Strid om sannhet «kan ikke avgjøres gjennom en kompromissaktig overenskomst» (Dale, 1997, s. 213).

Selv om man kan ønske seg en slik uavhengig utdanningsvitenskapelig enhet som kan ta et hovedansvar for å forske på temaer som kan virke selvreflekterende og selvkritiske for lærerutdanningene, betyr ikke dette at universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanninger, er fritatt fra selv å ivareta selvrefleksjon og selvkritikk. Alle institusjoner som tilbyr lærerutdanninger, bør ha strategier og planer som gjør at slik forskning og formidling blir finansiert og gjennomført. Samtidig må det foreligge planer for hvordan slik selvrefleksjon og selvkritikk skal bli en del av undervisningen.

Forskningsbasert undervisning

Som nevnt er situasjonen i dag ganske annerledes enn på Humboldts tid. Studentene den gang ble rekruttert fra samfunnets øverste sjikt og hadde en omfattende gymnasutdanning bak seg. Selv om vi på sekstitallet begynte å se konturene av et masseuniversitet som var åpent for studenter fra alle lag av befolkningen, var fremdeles det viktigste rekrutteringsgrunnlaget middel- og overklassen. I dag kan vi neppe si at universitetsutdanningene generelt er noen form for eliteutdanning. Barnehagelærerutdanningene er ikke noe unntak i denne sammenhengen, kanskje tvert imot.

Slik situasjonen er i dag, kan det være fristende å konkludere med at det er umulig å bytte ut læring med erkjennelse. Det kan virke fjernt å gjennomføre seminarundervisning med vekt på samforskning og å gi studentene full undersøkelses- og forskningsfrihet.

Vi kan imidlertid ikke skylde på studentene. Er man pedagog, må den didaktiske fordring være at man tar utgangspunkt i de studentene man har, og setter ambisiøse mål i samarbeid med dem. Om studentene ikke er helt klare for å være medforskere i første semester, er det ikke noe i veien for å ha en målsetting om at de kan bli klare for denne rollen senere i studiet. Det blir altså et spørsmål om å legge didaktisk til rette for en slik utvikling. Dette kan ikke drøftes i detalj her; i stedet vil jeg framlegge noen overordnede perspektiver på bakgrunn av perspektivene fra det kritiske universitet.

Det første er å gjøre studieforløpet mindre detaljert. Helt konkret kan dette gjøres ved å formulere læringsutbyttebeskrivelser på et mer overordnet nivå og gi plass til egenvalgt litteratur på pensumlistene. Det bør også legges opp til eksamensoppgaver av det utforskende slaget, der studentene i stor grad kan velge problemstillinger selv. Videre bør de tidlig i studiet bli introdusert for metoder, framgangsmåter og utviklingsarbeid som kan hjelpe dem i progresjonen i slike egeninitierte undersøkelser.

Det andre er at vi ikke må være så redde for at studentene ikke blir ferdige på normert tid. Det må være viktigere at studentene får rom til å utvikle sin profesjonelle og faglige selvstendighet og selvrefleksjon enn å bli ferdige etter tre år. Spesielt viktig er dette når vi vet at studentenes forutsetninger er såpass forskjellige. For å sette det på spissen må det være bedre at studenten har vunnet sin frihet i forhold til saken selv etter fire år, enn at den har ervervet seg et minimum av tekniske yrkesferdigheter etter tre.

Det tredje er at studiets kontrollpunkter og kontrollmekanismer må endre karakter. Med det mener jeg at fenomener som studentenes oppmøteplikt og gjennomføring av arbeidskrav ikke må følges opp som om de er administrative kontrolltiltak, med etterfølgende sanksjoner rettet mot mangler ved individuell atferd. I stedet bør det rettes fokus mot et gjensidig forpliktende profesjonsfellesskap i emning, der man tar et felles ansvar for undersøkelser, resultater og det sosiale arbeidsfellesskapet. Eventuell sosial eller faglig tilkortkommenhet og underytelse må tas opp til kollektiv bearbeidelse, og eventuelle sanksjoner må være relatert til fellesskapets erkjennelsesprosess. Som Klafki (2011, s. 302–303) nevner, er undervisning knyttet til individuelle biografier som alltid fører til konflikter, obstruksjoner, kontakter og kompromisser. Klafki sier videre at disse ikke bør oppfattes som forstyrrelser, men som mulige temaer som kan gi anledning til å utvikle sosiale holdninger og evner. Klafki snakket først og fremst om grunnskolen, men dette er selvsagt ikke mindre aktuelt i en profesjonsutdanning, hvor det forventes at profesjonsutøverne skal kunne lede seg selv og andre, samtidig som man har et felles ansvar for kvalitet og utvikling i et lærende profesjonsfellesskap.

Vitenskapelig danning

Å integrere studieteknikk, gruppearbeid, rapportteknikk og møteteknikk (Ottosenkomiteen ifølge Berntsen) – eller å integrere arbeidet med å utvikle

de sosiale holdningene og evnene (Klafki) – i det kommende profesjonsfellesskapet, samtidig som det gjennomføres undersøkelser av det felles tredje (Øfsti), vil være et godt utgangspunkt for å legge til rette for en vitenskapelig danning som er noe mer enn en halvdanning gjennom pedagogiske ekstraforanstaltninger (Mollenhauer).

En konsekvens av dette er at temaer som kan knyttes til kunnskapsområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid eller til Bacheloroppgaven (metode, vitenskapsteori og egne undersøkelser), ikke kan vente til tredje året, men må integreres i studiet allerede fra første semester. Det gjøres sikkert mye ved de forskjellige barnehagelærerutdanningene rundt i landet for å håndtere dette på best mulig måte, men det er ingen tvil om at rammeplanens bestemmelser om struktur og innhold (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2025, § 3) setter store begrensninger på hvordan dette kunne vært organisert. Her bør barnehagelærerutdanningsinstitusjonene bruke sin eventuelle framtidige frihet slik at man allerede fra starten av studiet kan begynne å arbeide med ledelse, samarbeid, forskning og utvikling.

Dette vil også kunne bety at studentene tidlig får erfaring med å gjøre rede for (sine) erkjennelsesprosesser og med å kommunisere rasjonelt med etterprøvbare argumenter. Dette vil være til hjelp i studentenes egen felles læringsprosess, men er også viktig med tanke på at de, som framtidige profesjonsutøvere, skal begrunne planer og gjøre rede for sine pedagogiske handlinger overfor barn, foreldre og lokalpolitikere som har det til felles at de ikke er pedagoger.

Det å være en del av et større kommunikativt fellesskap med andre pedagoger og sakkyndige krever imidlertid også vitenskapelig danning. Dersom vi forutsetter at profesjonelle barnehagelærere skal kunne vurdere ny politikk på barnehagefeltet kritisk (for eksempel nye rammeplaner eller kommunale styringsdokumenter), og ha forutsetninger for kritisk å vurdere sin egen praksis gjennom nye perspektiver (for eksempel ved å lese forskningslitteratur), må den profesjonelle kompetansen nødvendigvis gå utover de rent tekniske handlingene (Hennum & Østrem, 2025, s. 119).

Forholdet til virkeligheten

Begrepet tekniske handlinger lyder ikke spesielt bra i en barnehagesammenheng. Pedagogikken har i det store og hele kommet lengre enn at man ser på utviklingen av tekniske mål-middel-handlinger som sin hovedoppgave,

både i forskning og i utdanning. Siden syttitallet har det med ujevne mellomrom dukket opp teorier som rammes av det instrumentalistiske mistaket, men dette er ikke noe som forbigås i stillhet i barnehagefeltet. Slike teorier tas opp til behandling i det pedagogiske fellesskapet av vitenskapelig dannede profesjonsutøvere, forskere og andre sakkyndige.

Spørsmålet er likevel om vi knytter begrepet virkeligheten litt for nært praksis, i den forstand at det å være virkelighetsnær har en tendens til å bli det samme som å være praksisnær: at det blir snakk om en nærhet som krever at studentene skal besitte en form for handlingskompetanse som kan omsettes til adekvat yrkesutøvelse så fort de er ute av universitetet. Jeg tror svaret på dette er nei, og at et potensielt problem med det kritiske universitetet er at det ikke behandlet selve yrkeskompetansen alvorlig nok. En ting er at den vitenskapelige dannelsen bør være noe mer enn handlingskompetanse, men det er ingen tvil om at også handlingskompetansen må være til stede for at profesjonen skal ha et minimum av legitimitet. Det holder ikke at studentene, som yrkesutøvere, er kritiske og selvreflekterte dersom de ikke håndterer den praktiske hverdagen med barna slik det forventes av dem fra resten av samfunnet.

Likevel kan det være et spørsmål om den *sosiale praksisen* blir tatt på det alvorret som dette krever. I denne sammenheng skal jeg peke på to forhold. Det ene er i hvilken grad barnehagelærerutdanningsinstitusjonene er bevisst på sitt ansvar for å utvikle nye og bedre formål for samfunnet som helhet. Det vil si at vi ser utover det å skape en bedre barnehage og i stedet tenker over hva barnehagen og barnehagelærerutdanningen skal være for å bidra til å skape et bedre samfunn. Skulle man ta dette perspektivet på alvor, måtte man muligens tenke litt annerledes både innen forskningsfinansiering og utvikling av læringsutbyttebeskrivelser i studie- og emneplaner.

Det andre er en forlengelse av det første, og er knyttet til hvor profesjonsrettet barnehagelærerutdanningen skal være. Eller for å si det på en annen måte: Dersom studentene skal få mulighet til å ta den sosiale praksis og samfunnets dannelsesprosess på alvor, må begrepet *profesjonsrettet* forstås i en svært vid forstand (se f.eks. hvordan begrepet er kontekstualisert i Rammeplan for barnehagen, 2025, § 3 (7)). Det må anerkjennes at utforskning av temaer som berører samfunnsutvikling, fagkritikk og faglig selvforståelse også må være en del av profesjonsrettingen. Dette kan igjen berøre tematikk som grenser mot (pedagogisk) filosofi og idéhistorie, statsvitenskap,

rettslære og økonomi. Det kan bety at vi må åpne studiet for flere faglige perspektiver, og at studenter gis mulighet til å forfølge idéer eller perspektiver vi faglig-ideologisk ikke er spesielt enige i. Jeg tenker spesielt på temaer som setter barnehagepedagogikken inn i en instrumentell ramme.

Avslutning

Til tross for at mine forslag først og fremst bygger på perspektivene fra det kritiske universitet, er det en viss fare for at jeg rammes av den samme kritikk som det humboldtske universitet: at jeg har sittet i mitt elfenbenstårn og klekket ut utkast til en bedre barnehagelærerutdanning uten å tilstrekkelig undersøke de empiriske betingelser som må ligge til grunn. Særlig kan det være de finansielle rammene som er mest utfordrende dersom vi skal ha som mål å legge til rette for studentenes vitenskapelige danning slik det her er skissert. Samtidig har Mollenhauer lært oss at den samfunnskapte virkeligheten bare er et resultat av den subjektive fornuft. Virkeligheten kunne ha vært en ganske annen. Det betyr også at den kan bli en ganske annen. Dersom vi skal løse denne subjektive fornuft i sine objektive muligheter, må vi som forvaltere av den vitenskapelige danningen ved barnehagelærerutdanningene ta et ansvar for den faglige selvrefleksjon og -kritikk utover det å lage utkast til en barnehagelærerutdanning som skal bidra til et bedre samfunn. Vi må også lete etter det mulighetsrommet vi selv råder over, selv om de institusjonelle betingelsene ikke er optimalt til stede. Vår egen vitenskapelige danning kan ikke begrense seg til kommunikasjon, men må også omfatte praktiske yrkeshandlinger som fremmer en forskningsbasert undervisning for vitenskapelig danning.

Referanser

- Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene.* (2025). Regjeringen. Hentet 20.09.2025 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stylu/>
- Berntsen, H. (1969). *Studenter og byråkrati: Ottosen-komiteén partert og anrettet på spidd*. Pax.
- Dale, E. L. (1997). Kommunikasjon mellom utdanningspolitisk myndighet og fagkunnskapens autonomi. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s. 195–215). Cappelen akademisk forlag.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2025-07-04-1447), (2025). <https://lovdata.no/forskrift/2025-07-04-1447>
- Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi* (2. utg., Bd. 21). Gyldendal.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2025). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kant, I. (2007). Fakulteternes strid. I J. E. Kristensen (Red.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag* (s. 75–83). Aarhus Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg., Bd. 14). Klim.
- Kristensen, J. E. (2007a). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gjennom 200 år – en universitetshistorisk innledning. I J. E. Kristensen (Red.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag* (s. 23–71). Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, J. E. (Red.). (2007b). *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 119–132). Universitetsforlaget.
- Mollenhauer, K. (1972a). Pedagogikk og rasjonalitet. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 123–137). Pax.
- Mollenhauer, K. (1972b). Vitenskap og praksis – forbemerkninger til en vitenskaps- og høgs-kolepedagogikk. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 107–122). Pax.
- Qvale, P. (1972a). Forord. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 9–31). Pax.
- Qvale, P. (1972b). *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310). Pax.
- Skjervheim, H. & Tufte, L. (Red.). (1969). *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160). Gyldendal.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus* (2. utvidete utg.). Pax.
- Tufte, L. (1969). Foreord. I *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160, s. 7–8). Gyldendal.
- Øfsti, A. (1969). Dannelsingsproblematikk og postgymnasial utdanning. I H. Skjervheim & L. Tufte (Red.), *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160, s. 111–142). Gyldendal.