

Eik, L. T. (2026). Barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse: Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 63–82). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741004>

Kapittel 4

## **Barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse**

*Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning*

**Liv Torunn Eik**

**Sammenheng:** Artikkelen drøfter hvordan barnehagelærerutdanningen kan bli mer profesjonsnær ved å balansere nærhet og distanse til praksis. Utvikling av et nyansert profesjonspråk, egnet til å utøve, undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet, er sentralt for kvalifiseringen. Det er behov for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis og for å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen. Erfaringer, utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid må innlemmes i undervisningen for å utvikle profesjonelt skjønn og analytisk kompetanse. Utdanningen må forberede studentene på en kompleks og endringspreget profesjon og legge grunnlag for videre kvalifisering gjennom profesjonsløpet.

*Nøkkelord:* analytisk kompetanse, profesjonskvalifisering, profesjonelt skjønn, profesjonspråk

**Abstract:** The article discusses how early childhood teacher education can become more practice-oriented by balancing proximity and distance to practice. Developing a nuanced professional language, suitable for performing, examining, and improving pedagogical work, is central to qualification. There is a need to clarify the core concepts of early childhood teachers' professional practice and to strengthen efforts to develop shared theoretical perspectives across the program. Experiences, challenges, and dilemmas from pedagogical work must be integrated into teaching to foster professional judgment and analytical competence. The program must prepare students for a complex and dynamic profession and lay the groundwork for continued professional development throughout their career.

*Keywords:* analytical competence, professional language, professional judgment, professional qualification

## Innledning

Målet med profesjonsutdanning er å kvalifisere studentene best mulig for framtidige profesjonsoppgaver og -ansvar. Forholdet mellom utdanningen og profesjonen uttrykkes på ulike måter i sentrale styringsdokumenter. Forskrift for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) vektlegger at utdanningen skal legge vekt på profesjonsinnretning, profesjonsetisk refleksjon, forskningsbasert kunnskap og legge grunn for kontinuerlig profesjonell utvikling. De nasjonale retningslinjene for utdanningen knytter profesjonsinnretning blant annet til integrering av teori og praksis, kritisk refleksjon over praksis og evne til å sette ny kunnskap ut i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

Profesjonsmeldingen (Meld. St. 19 (2023–2024)) bruker begrepet profesjonsnære utdanninger. Det uttrykkes bekymring for at profesjonsutdanningene har blitt for akademiske, og det vektlegges at det er nødvendig å ta grep for at utdanningene skal bli mer profesjonsnære og relevante for yrkene studentene skal ut i. For å oppnå dette argumenteres det for mer erfaringsbasert kunnskap, samtidig som utdanningen fortsatt skal være forskningsbasert (s. 8). Profesjonsmeldingen hevder også at «profesjonsutdanning er forma ut slik at kunnskapen utdanninga gir, skal kunne brukast direkte i yrkespraksisen» (s. 9). Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket (2024–2030) vektlegger mål om profesjonsrelevante utdanninger med høy kvalitet som er attraktive og sikrer gode overganger ut i arbeidslivet.

Intensjoner fra styringsdokumentene er altså å utvikle profesjonsutdanninger som er profesjonsinnrettet, profesjonsrelevant og profesjonsnær. Det kunne vært interessant å undersøke disse begrepene nærmere. Begrepene profesjonsnær og profesjonsrelevant utdypes i kapittel 1, og jeg støtter meg på den forståelsen av begrepene som skrives fram der. Samtidig velger jeg å ha fokus på begrepet profesjonsnær, i tråd med bokas tittel. Problemstillingen for dette kapitlet er dermed: *Hva kan det innebære å styrke barnehagelærerutdanningen som en profesjonsnær utdanning?* Før dette kan drøftes, blir det viktig å belyse hvilke forståelser av profesjon, utdanning og kunnskap som ligger til grunn.

## **Profesjonskvalifisering**

Mål i styringsdokumentene om å sikre gode overganger til arbeidslivet og legge grunn for kontinuerlig profesjonell utvikling peker utover selve utdanningsløpet. Det er derfor aktuelt å se utdanningen i lys av begrepet profesjonskvalifisering, et begrep som favner både den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og den videre læringen på arbeidsplassen (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Barnehagelæreres profesjonskvalifisering skjer på ulike arenaer, både under utdanningen, under utøvelse av det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen og gjennom utviklingsarbeid og andre mer formelle læringsprosesser. Dette er en prosess som fortsetter i hele yrkeskarrieren, både i nærhet til det pedagogiske arbeidet og barna og ved å skape distanse slik at arbeidet kan undersøkes og utvikles videre. Sentrale mål for utdanningen er derfor både å kvalifisere studentene for den nærheten som pedagogisk arbeid med barn og samarbeid med foreldre og medarbeidere krever, og å legge grunnlag for deres videre profesjonelle utvikling gjennom analyser, evalueringer og møter med ulike teoretiske perspektiver.

## **Profesjonsforståelse**

Når utdanningen skal være profesjonsnær, blir det sentralt å bygge på en forståelse av hva det innebærer å være en profesjon i dagens samfunn. Profesjoner kan defineres som kunnskapsbaserte yrker med utdanninger på høyskole- eller universitetsnivå (Molander & Terum, 2008). Profesjonsstatus innebærer både plikter og privilegier. På samfunnsnivå, ut fra det som kalles det organisatoriske aspektet (Molander & Terum, 2008, s. 17), handler dette om forhold som lovfestet monopol på stillinger og oppgaver samt autonomi innenfor de krav som stilles i profesjonens samfunnsmandat. Samfunnsmandatet er basert på tillit til profesjonens kunnskapsgrunnlag og etiske standard, noe som forplikter profesjonen til å holde orden i eget hus og sørge for en ansvarlig profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 11).

Det stilles også krav til selve profesjonsutøvelsen, det som kalles det performative aspektet. Dette aspektet handler om krav til kvalitet ved profesjonsutøveres måte å utføre sine oppgaver på, med utgangspunkt i at profesjonsutøvelsen skal bygge på spesialisert kunnskap. Molander og Terum (2008, s. 18–19) vektlegger at profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for at opp-

gavene skal kunne håndteres på en adekvat måte og for at virksomheten skal kunne kalles profesjonell praksis. Dette står i motsetning til synspunktet fra Profesjonsmeldingen om at kunnskapen utdanningen gir, skal kunne brukes direkte i yrkespraksisen.

Et grunnleggende element ved profesjonell praksis er at profesjoner yter tjenester; de skaper ikke produkter. Felles for profesjonelle tjenester er at produktiviteten og kvaliteten er vanskelig å måle, og at arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere (Molander & Terum, 2008, s. 19). Et annet sentralt element er at profesjonelle tjenester er normativt regulerte. Det innebærer at de kan vurderes ut fra tre normative fordringer: epistemiske krav til kunnskapen som brukes (gyldighet), moralske krav til behandlingen av personer profesjonsutøveren har ansvar for (fairness), og pragmatiske krav til den handlemåten som velges (formålstjenlighet). Profesjonell praksis må dermed kunne begrunnes og evalueres ut fra både faglige, etiske og samfunnsøkonomiske kriterier.

### **Profesjoners kunnskapsgrunnlag**

Vurdering av profesjonelt arbeid ut fra epistemiske krav fordrer omfattende faglig kompetanse. Samtidig er det krevende å avgjøre hvilke kunnskaper og kunnskapsformer som har gyldighet. Grimen (2008, s. 72) beskriver profesjoners kunnskapsbaser som heterogene og fragmenterte. De ulike elementene er bundet sammen gjennom det han kaller praktiske synteser. Det betyr at det er oppgavene og fordringene som profesjonsutøvelsen stiller, som integrerer de ulike elementene i kunnskapsbasen. Profesjoners kunnskapsbase inkluderer derfor ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske, og ingen av dem er av en slik karakter at de kan gi direkte handlingsanvisninger i konkrete situasjoner. Dette begrunner bruken av skjønn som en forutsetning for profesjonelt arbeid (Molander, 2013).

Skjønn kan ses som et rom for frihet for profesjonsutøvere, innrammet av visse begrensninger fastlagt av myndighetene. Basert på tillit kan profesjonsutøvere velge mellom ulike tillatte handlingsalternativer ut fra egne begrunnelser (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Skjønnsutøvelse kan defineres som en resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008, s. 20). Det stilles krav til utøvelse av skjønn: Profesjonelt

skjønn må bygge på teoretiske og etiske vurderinger, ikke bare personlig synsing eller ureflektert regelbruk. Selv når skjønnen begrunnes teoretisk og etisk, innebærer individuell skjønnsutøvelse kilder til variasjon og usikkerhet. Dyktige profesjonsutøvere kan, basert på grundig skjønnsvurdering, komme fram til ulike konklusjoner (Molander, 2013, s. 45). Molander vektlegger derfor at skjønnsbaserte vurderinger må ansvarliggjøres, blant annet ved at de settes ord på og drøftes med kolleger før de blir utgangspunkt for handlinger og tiltak.

Det siste kjennetegnet ved profesjonelle tjenester – at de er feilbarlige og preget av usikkerhet (Molander & Terum, 2008, s. 20) – understreker nettopp behovet for å ansvarliggjøre skjønnsbaserte vurderinger. Det knytter seg usikkerhet til hvilke konsekvenser profesjonsutøveres handlingsvalg kan få, noe som peker på det store ansvaret profesjonsutøvere har. Det er alltid en risiko for at de kan feiltolke eller overse noe og dermed komme til å handle på lite hensiktsmessige måter, eller unnlate å handle overfor personene de har ansvar for.

## Barnehagelærerprofesjonen

Hvordan preger disse idealtypiske trekkene ved profesjoner barnehagelærerprofesjonen? Molander og Terum (2008) hevder at kjennetegnene danner et mønster som kan gjenfinnes i ulik grad hos forskjellige profesjoner. Barnehagelærerprofesjonen er en ung profesjon og tilhører gruppen som omtales som velferdsstatens profesjoner (Slagstad, 2014). Utdanningen er på bachelornivå og består av ulike kunnskapsområder hentet fra en rekke fag. Utdanningen er preget av praktiske synteser (Grimen, 2008), der profesjonsoppgavene integrerer de ulike elementene i kunnskapsbasen. Elementene kan beskrives som fragmentariske og heterogene, og inkluderer ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske.

På samfunnsnivå har barnehagelærere lovfestet monopol på pedagogstillingene i barnehagen, men det er forholdsvis lett å få dispensasjon når det mangler kvalifiserte søkere. Barnehagelærere har i stor grad autonomi i utøvelsen av profesjonsoppgavene, selv om styringen har økt de siste årene, både på nasjonalt nivå og gjennom sterkere føringer fra noen barnehageeiere. Rammeplassen (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpeker at styrer og pedagogisk leder har

et særlig ansvar for det faglige innholdet i barnehagen gjennom planlegging, evaluering og dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet, samtidig som hele personalet deltar i dette arbeidet. Tradisjonelt har barnehagen vært preget av likhet i ansvars- og oppgavefordeling (Steinnes, 2014), noe som fortsatt preger mange barnehager. Barnehagen har vært, og er fortsatt, preget av en horisontal diskurs, der praktisk erfaringsbasert kunnskap gis større vekt enn teoretisk kunnskap (Bernstein et al., 2001). På samfunnsnivå framtrer derfor ikke barnehagelærere som en sterk profesjon med spesialisert kunnskapsgrunnlag og arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2018; Steinnes, 2014), selv om økningen i antall pedagoger i mange barnehager har ført til mer spesialisering.

Ser vi på barnehagelæreres profesjonsutøvelse ut fra et performativt aspekt, omfatter deres profesjonelle tjenester et mangfold av oppgaver knyttet til det pedagogiske arbeidet med barnegruppene og til samarbeid med øvrig personale, foreldre og andre instanser. Produktiviteten er vanskelig å måle, og arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere, i tråd med kjennetegn på profesjonelle tjenester (Molander & Terum, 2008).

Lovverket og lærerprofesjonens etiske plattform stiller krav til barnehagelæreres profesjonsutøvelse gjennom føringer som omfatter både krav til gyldig kunnskap, moralske krav til behandling av barn og foreldre, og pragmatiske krav om formålstjenlige handlemåter. Dette utgjør grunnlaget for planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Dette arbeidet kan ikke standardiseres: Barnehagelærere møter ulike og unike barn og foreldre i mange forskjellige situasjoner, og må anvende profesjonelt skjønn basert på teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, i tillegg til verdier. Profesjonen har et omfattende ansvar, og profesjonsutøvelsen er forbundet med usikkerhet og risiko for å handle feil, noe dette sitatet fra Utdanningsforbundets presentasjon av Lærerprofesjonens etiske plattform tydeliggjør:

Etisk bevissthet og høy faglighet er avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning i barnehager og skoler. Lærerprofesjonens faglige skjønn er det som gjør god utdanning mulig. Men skjønnutøvelsen gir også rom for uheldig praksis, krenkelser og urett, mot barnehagebarn og elever. Dette gjør at vi har et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi tar. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vårt handlingsrom på en etisk forsvarlig måte (Utdanningsforbundet, 2018).

Dette understreker at skjønnbaserte vurderinger må ansvarliggjøres gjennom åpne drøftinger. Et kollektivt ansvar kan minske risikoen for at skjønnbaserte vurderinger bygger på én enkelt persons kunnskaper, verdier og erfaringer. Skjønnbaserte vurderinger må derfor kunne begrunnes og diskuteres åpent med kolleger, foreldre og andre samarbeidspartnere.

## **Endring av profesjonell praksis**

Barnehagelæreres profesjonelle praksis er i stadig endring, påvirket både av krav og forventninger fra styringsnivåene over barnehagen og av personalets og foreldrenes krav og forventninger innad i barnehagen. Praksisen påvirkes også av to former for logikk: profesjonslogikk og styringslogikk (Goodson, 2003). Profesjonslogikken bygger på barnehagelærernes kunnskaper, verdier og etikk, og vektlegger autonomi og profesjonelt ansvar. Den møtes av styringslogikken, med krav om implementering av pålegg utenfra på måter som kan innebære standardisering, forenkling og reproduksjon. Forholdet mellom ytre og indre krav og forventninger og mellom profesjonslogikk og styringslogikk kan forstås som et spenningsfelt som på ulike måter preger og utvikler barnehagelæreres profesjonelle praksis. Barnehagen endres både gjennom ytre styring og gjennom prosesser innad i barnehagen (Eik et al., 2020). Pedagogisk arbeid vil alltid innebære dilemmaer, her forstått som krevende valg mellom handlingsalternativer som ikke er optimale, og mellom ulike hensyn der ikke alle ønsker og behov kan dekkes. Eksempler kan være hensynet til enkeltbarn kontra hensynet til barnegruppen, lojalitet til pålegg fra ledelsen kontra egen faglig integritet og prioriteringer mellom ulike mål når tiden ikke rekker til. Dilemmaer kan føre til frustrasjon, men kan også gi nye forståelser og endret praksis dersom de blir gjenstand for felles analyse og håndtering (Eik et al., 2020).

## Kvalifisering til en profesjon i endring

Hvordan kan utdanningen kvalifisere studentene til å mestre barnehagelæreres mangfoldige profesjonsoppgaver og kontinuerlig profesjonell utvikling, i tråd med mål i forskriften for utdanningen? For å se dette i et lengre perspektiv enn bare utdanningsløpet, kan begrepet profesjonskvalifisering og funn fra forskning på nyutdannede barnehagelærere være relevante. I mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) undersøkte jeg en gruppe nyutdannede barnehagelæreres opplevelser av egen kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året de arbeidet. For å analysere dette anvendte jeg begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse som to hovedområder for profesjonell kompetanse. Aktørkompetanse refererer til den kompetansen som må til for å utføre ulike handlinger knyttet til profesjonsutøvelsen, mens kommentatorkompetanse refererer til det å kunne beskrive, analysere og evaluere handlinger (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008, s. 23). Det stilles krav til nyutdannede barnehagelæreres aktørkompetanse knyttet til et stort spekter av profesjonsoppgaver. Noen av oppgavene gjennomførte de for første gang uten trening fra utdanningen, som foreldresamtaler og ledelse av avdelingsmøter. Kommentatorkompetanse handler for barnehagelærere om å kunne beskrive og begrunne handlingene sine for kolleger og foreldre, samt å kunne analysere og evaluere egen og medarbeidernes praksis for å utvikle det pedagogiske arbeidet videre. Aktørkompetanse krever nærhet til barn og medarbeidere for å kunne bygge relasjoner og samarbeid, mens kommentatorkompetanse krever distanse for å utvikle et kritisk utenfrablikk på det pedagogiske arbeidet og på hvilke rammer og implisitte premisser som styrer dette. Begge typer kompetanse utvikles over tid og krever tilgang til nye kunnskaper og erfaringer i samarbeid med andre på arbeidsplassen.

Sentrale funn fra mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) var at de nyutdannede barnehagelærerne opplevde en rask økning i sin aktørkompetanse og ga uttrykk for at de i stor grad mestret utøvelsen av det pedagogiske arbeidet med barna, noe som langt på vei ble bekreftet av analyser fra observasjonene. Jevnlig veiledning fra en erfaren kollega støttet denne kompetanseutviklingen. Samtidig hadde de nyutdannede problemer med å beskrive og begrunne handlingene sine, og det pedagogiske arbeidet ble i liten grad gjenstand for analyse og evaluering. De la bort fagbegreper fra utdanningen og tilpasset seg et hverdagspråk som ble brukt av hele personalet i barnehagen. Heller ikke

i veiledningssamtalene ble det brukt fagbegreper. Manglende beskrivelser og begrunnelser i samarbeid med medarbeiderne førte i mange tilfeller til at det pedagogiske arbeidet, spesielt knyttet til hverdagsaktivitetene i barnehagen, ble avbrutt og satt under press. Manglende bruk av fagspråk i barnehagen bekreftes av andre undersøkelser (Eik & Steinnes, 2019; Juritsen & Østmoen, 2015; Aagre, 2011). I mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) hevder jeg at hverdagspråk alene ikke er presist nok til å beskrive, begrunne og evaluere det pedagogiske arbeidet og skape felles læringsprosesser i personalet. I stedet for fagspråk valgte jeg å anvende begrepet profesjonsspråk, som knyttes til kravene som stilles til dagens profesjoner, nemlig at de skal kunne både utøve, undersøke og utvikle sin profesjonelle praksis (Rothuizen & Togsverd, 2020). Arbeid med disse oppgavene krever et nyansert språk som åpner for innsyn og felles læring gjennom beskrivelser, begrunnelser og diskusjoner med resten av personalet, foreldre og andre samarbeidspartnere.

### **Betydning av profesjonsspråk**

Et profesjonsspråk må derfor bestå av mer enn fagbegreper, selv om fagbegreper og faglige perspektiver har en sentral funksjon. Hverdagsbegreper har betydning, fordi forholdet mellom hverdagsbegreper og fagbegreper preges av motsetninger som skaper muligheter for læring (Vygotsky, 2001). Hverdagsbegreper, praksisfortellinger, metaforer og policybegreper fra styringsdokumenter kan, i samspill med fagbegreper, være viktig innhold i et nyansert profesjonsspråk (Eik, 2015; Eik et al., 2016).

Sosiokulturelle perspektiver på læring vektlegger språkets betydning i læringsprosesser (Säljö, 2001; Vygotsky, 2001). Säljö (2001) presenterer en tredelt inndeling av språkets funksjoner, som kan tydeliggjøre hvordan et profesjonsspråk har betydning for å utøve, undersøke og utvikle profesjonell praksis. Han viser til språkets utpekende, semiotiske og retoriske funksjoner.

*Den utpekende funksjonen* innebærer at profesjonsspråk kan brukes til å skille ut det som er særlig viktig, og dermed støtte prioritering i travle hverdager. Språket muliggjør kommunikasjon som er uavhengig av den aktuelle situasjonen vi befinner oss i. Dette kan skape distanse og dermed hjelpe oss til å undersøke og forstå situasjoner på nye måter. Også i møte med styringsdokumentenes mange krav er det sentralt å kunne prioritere. Viktige begreper i barnehagens formålsparagraf er omsorg, lek, læring og danning. Et profe-

sjonsspråk som kan beskrive, eksemplifisere og drøfte det pedagogiske arbeidet med utgangspunkt i disse begrepene, vil ha en utpekende funksjon. Dette har stor betydning når barnehagelærere, sammen med resten av personalet, skal planlegge, gjennomføre og evaluere arbeidet sitt.

Språkets *semiotiske funksjon* viser til at forholdet mellom språklige uttrykk og fenomenet uttrykket viser til, er fleksibelt. Språklige uttrykk viser ikke bare til et fenomen; de betegner og signaliserer også hvilken betydning og plass fenomenet gis. Hvordan barnehagepersonalet betegner ulike fenomener og, ikke minst, ulike barn og foreldre, gjenspeiler holdninger, verdier og kunnskaper, og bør undersøkes og drøftes kritisk. Språk er både et kollektivt, interaktivt og individuelt kulturelt redskap, skriver Säljö (2001). Det kan derfor fungere som et bindeledd mellom kulturen på arbeidsplassen og individet, og bidra til gjensidige læringsprosesser. Det er derfor sentralt å undersøke hva begreper betyr for ulike individer, og hva de betyr for kollektivet. Ofte kan det være spenningsforhold mellom disse forståelsene, og dette bør utfordres. Personalet i barnehagen kan legge ulike betydninger i sentrale begreper i rammeplanen som «pedagogisk virksomhet», «dokumentasjon» og «barns medvirkning». Dette krever avklaringer og diskusjoner i arbeidet med å utvikle felles forståelser.

Den siste av de tre funksjonene et profesjonsspråk kan ha, er *den retoriske funksjonen*. En profesjonsutøver må kunne beskrive, begrunne og argumentere for sin profesjonelle praksis. Det er sentralt for å kunne handle på en kompetent og bevisst måte. En barnehagelærer må for eksempel kunne beskrive teorier om barns språkutvikling på en forståelig måte, og ha faglig begrunnede meninger om hvordan personalet kan arbeide for å skape et stimulerende språkmiljø for ulike barn. Dette er viktig i ledelse av og samarbeid med medarbeidere uten pedagogisk utdanning. Den retoriske funksjonen har også stor betydning i læringsprosesser. Mennesker former seg selv og andre, sin virkelighetsoppfatning og etikk i og gjennom kommunikasjon. Slik er profesjonsspråk et levende redskap for å skape mening og læring mellom mennesker i en organisasjon. Å utvikle et språk som kan støtte personalets kompetansebygging, er en viktig lederoppgave. Kunnskaper om og ferdigheter i språkets ulike funksjoner er derfor en stor del av barnehagelæreres profesjonelle kompetanse og skaper forutsetninger for utøvelse, undersøkelse og videre utvikling av en felles pedagogisk praksis. Skjønnsutøvelse i møte med dilemmaer og utfordringer i det pedagogiske arbeidet krever et nyansert språk

som gjør det mulig å dele og ansvarliggjøre skjønnsbaserte vurderinger og beslutninger. Slike prosesser fremmer analytisk tenkning der saken belyses fra ulike perspektiver.

### **Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning**

Hva kan det innebære å styrke barnehagelærerutdanningen som en profesjonsnær utdanning?

Utdanningen skal kvalifisere studentene til en profesjon i endring, i en urolig og omskiftelig verden. UNESCO (2021) drøfter i rapporten *Futures of Education* hvordan utdanning må omformes i en verden preget av økende kompleksitet og usikkerhet, der menneskerettigheter, menneskets og planetens overlevelse står på spill. Halås og Smith (2023) skriver om usikkerhetens pedagogikk og vektlegger at utdanning må forholde seg til at vi lever i et samfunn og en tid preget av kriser og globale utfordringer, der barn og unge må lære seg å leve med uforutsigbarhet og usikkerhet på en rekke måter. Usikkerhetens pedagogikk bygger på en erkjennelse av at profesjonell praksis innebærer ulike former for usikkerhet, fordi det hele tiden oppstår situasjoner som krever handling og beslutninger som ofte må tas på usikkert kunnskapsgrunnlag, jamfør utøvelse av skjønn. Utdanningen må derfor forberede studentene på at usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet er en uunngåelig del av profesjonell praksis. Dette må være et utgangspunkt for alle deler av utdanningen, og ikke bare knyttes til utvalgte undervisningsformer. En profesjonsnær barnehagelærerutdanning må bygge på forståelser av samfunnsforhold som preger utdanninger og profesjoner generelt, og ikke bare det som er særegent for barnehagelærere. For stor grad av nærhet til egen profesjon kan hindre sammenligninger og kritiske perspektiver på egen profesjonsutøvelse. Usikkerhet og kompleksitet må møtes med en stadig søking etter nye forståelser, kunnskaper og en utvidelse av handlingsrommet.

Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket (2024–2030) vektlegger profesjonsrelevante utdanninger med høy kvalitet, som sikrer gode overganger ut i arbeidslivet. Intensjonen i Profesjonsmeldingen om at kunnskapen utdanningen gir, skal kunne brukes direkte i yrkespraksisen, står i strid med forskning på nyutdannede barnehagelærere og læreres overgang fra utdanning til yrket (Bjerkholt, 2013; Eik, 2014; Skytterstad et al., 2025; Ødegård, 2011). Profesjoners kunnskaper er ikke foreskrivende, noe som gjør

utøvelse av skjønn nødvendig. Kunnskaper fra utdanningen må omdannes over tid i møte med utfordringer i profesjonsutøvelsen. Støtte fra erfarne kolleger har stor betydning, noe som er utgangspunkt for det nasjonale tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*, som skal sikre nyutdannede lærere kvalifisert veiledning og støtte de to første årene som lærer. Retningslinjene anbefaler veiledning med en erfaren barnehagelærer med veilederutdanning på arbeidsplassen, kombinert med gruppeveiledning sammen med nyutdannede fra andre barnehager, slik at de nyutdannede kan få ulike perspektiver på erfaringene sine. Veiledningstiltaket for nyutdannede tydeliggjør at utdanningen både må kvalifisere for profesjonsutøvelsen og legge grunnlag for videre kvalifisering i yrket. Ingen utdanning kan forberede studentene på alt de vil møte i yrket; profesjonskvalifisering er en læringsprosess som fortsetter gjennom hele yrkeskarrieren (Smeby & Mausehagen, 2017, s. 11). Utvikling av analytisk kompetanse blir dermed viktig i utdanningen, noe som forutsetter et nyansert profesjonsspråk som kan beskrive og drøfte ulike kunnskaper og skjønnsbaserte vurderinger.

### **Profesjonskvalifisering i utdanningen mellom nærhet og distanse**

En profesjonsnær barnehagelærerutdanning krever både nærhet og distanse. Forskjellen mellom aktørkompetanse og kommentatorkompetanse kan tydeliggjøre dette. I utdanningen utvikler studentene aktørkompetanse først og fremst gjennom praksisperioder i ulike barnehager, der de deltar i det pedagogiske arbeidet med barna og gradvis gjennomfører mer selvstendige profesjonsoppgaver. Intensjonen er at dette skal være veiledet praksis, der studenten gjennom veiledningssamtaler får støtte av praksislærer til å reflektere over egen planlegging og utøvelse av pedagogisk arbeid. Slik refleksjon skjer ofte i ettertid og forutsetter distanse, slik at erfaringene kan drøftes fra flere teoretiske og etiske perspektiver noe som kan fremme studentenes kommentatorkompetanse. Erfaringene fra praksis er også utgangspunkt for skriftlige oppgaver og skal drøftes videre i undervisningen på studiestedet. Dersom dette ikke følges opp, kan praksisperiodene føre til en ensidig utvikling av studentens aktørkompetanse, ofte preget av ubevisst modellering, uten at praksiserfaringene settes ord på, evalueres og drøftes ut fra ulike perspektiver. I en undersøkelse av barnehagelærerstudenters erfaringer midtveis i utdanningen (Neset et al., 2024) etterlyser studentene mer rom for å knytte

erfaringer fra praksisperiodene til undervisningen videre i studiet, for å skape mer sammenheng i studiet. En profesjonsnær utdanning fordrer at undervisningen relateres til aktuelle utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid. Her kan studentenes praksiserfaringer være en læringsressurs, sammen med studentaktive undervisningsformer, dersom erfaringene beskrives, analyseres og evalueres. Teoretisk undervisning uten forankring i reelle utfordringer i pedagogisk arbeid med barn kan gi lite støtte til utvikling av studentenes kommentator- og aktørkompetanse.

Omfanget av praksis i utdanningen er utgangspunkt for diskusjon, og det kommer stadig ønsket om å øke lengden på periodene, både fra studenter og politikere. Det kan imidlertid diskuteres om lengre praksisperioder vil føre til en mer profesjonsnær utdanning. En alternativ strategi kan være mer refleksjon og drøfting av praksiserfaringer, både i praksisperiodene og videre i undervisningen på campus, i tråd med Faglig Råd for Lærerutdanningene (2025), som løfter fram «utvidet praksis» i utdanningen. Dette kan skje i form av mer kvalifisert veiledning i praksisperiodene og studentaktive undervisningsformer som casebasert læring (beskrevet i kapittel 7) og simulering (beskrevet i kapittel 8). Slike tiltak kan fremme bredere kompetanse hos studentene, med både aktør- og kommentatorkompetanse.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegger at forholdet mellom praktisk og akademisk kunnskap er problematisk på barnehagefeltet, blant annet fordi barnehagene tradisjonelt har vært preget av en horisontal diskurs, der den praktiske kunnskapen har hatt forrang (Bernstein et al., 2001; Steinnes, 2014). Den akademiske kunnskapen splitter opp og spisser temaer for at de skal bli vitenskapelig håndterbare og kunne utgjøre felles referanserammer. Den preges av definerte fagbegreper og dermed et språk som har gyldighet ut over kjente situasjoner og kontekster. Den praktiske kunnskapen er ofte erfaringsbasert, bundet til personer og kontekster og vanskelig å sette ord på. Grimen (2008) problematiserer dette. Han har undersøkt profesjoners bruk av kunnskaper og hevder at all kunnskap kan bli uttrykt på en eller annen måte. Samtidig kan ikke all kunnskap bli artikulert verbalt – noe kunnskap uttrykkes mest i handlinger, fordi grunnlaget kan være ubevisst eller noe vi tar for gitt. Et viktig poeng er derfor at all kunnskap må tåle å bli kritisk gransket for å kunne regnes som kunnskap, og for å kunne deles og utvikles videre (Grimen, 2008). Observasjoner, praksisfortellinger og veiledning kan være viktige tiltak for å få tak i, sette ord på og

granske dette kunnskapsgrunnlaget. Profesjonelt skjønn kombinerer refleksjon basert på akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter basert på erfaringer, og kan dermed integrere ulike kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 201).

Kunnskapsgrunnlaget i utdanningen er gjenstand for diskusjon. Profesjonsmeldingen (Meld. St. 19 (2023–2024) hevder at profesjonsutdanningene har blitt for akademiske og argumenterer for mer erfaringsbasert kunnskap, slik at utdanningene skal bli mer profesjonsnære og yrkesrelevante. Samtidig vektlegges det at utdanningene fortsatt skal være forskningsbaserte. Profesjoners kunnskapsbase består, som tidligere nevnt, av ulike kunnskapsformer, både erfaringsbaserte, teoretiske og forskningsbaserte. Disse bindes sammen av praktiske synteser (Grimen, 2008), der det er profesjonsoppgavene som integrerer de ulike elementene. Dersom utdanningen oppleves som for teoretisk og akademisk, kan det være at tilknytningen til profesjonsoppgavene ikke blir tydelig for studentene. Dette løses ikke nødvendigvis med mer erfaringsbasert kunnskap alene. Ut fra kravene til en profesjon har den spesialiserte teoretiske kunnskapen en viktig funksjon: Den skaper distanse som muliggjør analyser og kritisk vurdering av praksis, og den gir profesjonen legitimitet på samfunnsnivå. Det ligger i det profesjonelle ansvaret at profesjonsutøvere skal ha gyldig og oppdatert kunnskap (Molander & Terum, 2008); derfor må kunnskap basert på ny forskning ha stor plass. Forskning i samarbeid med praksisfeltet, gjennom forpliktende partnerskapsmodeller mellom utdanning og praksisfelt, har blitt mer utbredt (Lillejord & Børte, 2017), også på barnehagefeltet. Dette kan ses som et forsøk på en syntese som bringer forskningsorientering og praksisorientering sammen, noe Messel og Smeby (2017) betegner som *praksisrettet akademisering*. Begrepet er ment å være en motvekt til en forståelse av akademisering som en bevegelse bort fra yrkespraksisen. Samtidig som den akademiske kunnskapen er relevant for praksis, kan akademisering også skje med utgangspunkt i praksis. Praksisnærhet og akademisering blir i dette perspektivet to sider ved profesjonsutdanning. Integrasjon forutsetter at disse to sidene både forstås separat og i sammenheng. De bygger på ulike kunnskapsformer og har base i ulike kontekster, henholdsvis barnehagen og høyskolen eller universitetet. Praksisrettet akademisering krever samarbeid og kommunikasjon mellom de to kontekstene og aksept for partenes ulikhet. I tillegg må de ha såpass felles forståelse og begrepsbruk at de kan

kommunisere sine ulike perspektiver og kunnskaper på måter som blir konstruktive for den andre parten (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 202).

Det kan i tillegg diskuteres om barnehagelærerutdanningen er blitt mer akademisk i tradisjonell betydning av begrepet. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 273) skriver i sin rapport at barnehagelærerutdanningen er blitt mer praksisorientert, og at den akademiske tilnærmingen til viktige temaer som barnehagelærerrollen og barns utvikling er blitt svakere. Ekspertgruppen vektlegger at profesjonsorientering er mer enn praksisnærhet, og at en styrking av barnehagelærerutdanningen bør bygge på utvikling av både teoretiske perspektiver og praktisk pedagogisk arbeid. Utøvelse av profesjonelt skjønn krever at utøveren har grundig innsikt i både teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformer for å kunne integrere disse.

### **Det særegne ved barnehagelærerprofesjonen**

Når praksisrettet akademisering (Messel & Smeby, 2017) knyttes til barnehagelærerutdanningen, blir det viktig å rette søkelyset mot det særegne ved barnehagelærerprofesjonen. Akademisk kunnskap baserer seg på begrepsfesting av praksis. Derfor er begrepsfesting av det særegne ved barnehagelærerrollen og barnehagelærernes profesjonelle oppgaver sentralt i utviklingen av barnehagelærerutdanningen som profesjonsutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 203).

Barnehagelærerutdanningen består av elementer fra mange fag, organisert i seks kunnskapsområder, der fagemner, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis skal sammenflettes både innholdsmessig og organisatorisk. Pedagogikk skal binde de ulike fagområdene sammen og sørge for profesjonsinnretning. Barnehagepedagogikken er basert på en helhetlig pedagogisk tilnærming, der faglig innhold, lek, læring og omsorg ses i sammenheng. Dette er sentralt i barnehagelæreres profesjonelle praksis og bør være en felles og forpliktende tilnærming i arbeidet med alle kunnskapsområdene i utdanningen.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 274) vektlegger behovet for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis. Videre understrekes behovet for å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen, og på tvers av utdanning og praksisfelt. I den tidligere nevnte undersøkelsen

blant studenter midtveis i barnehagelærerutdanningen (Neset et al., 2024) veksla studentene at møter med de samme sentrale begrepene i ulike kunnskapsområder bidro til å skape sammenhenger og utvide forståelsen. Det er et potensiale for å gjøre dette i langt større omfang, både for å skape sammenhenger og for å skape brudd og spenninger der begreper forstås på ulike måter i ulike fag. Slike brudd og spenninger kan bli utgangspunkt for fruktbare drøftinger og læringsprosesser i utdanningen (Hatlevik & Havnes, 2017).

## Oppsummering

Barnehagelærerutdanningen kan styrkes som en profesjonsnær utdanning ved å skape både nærhet og distanse til pedagogisk praksis. Dette er nødvendig for å utvikle en bred profesjonskompetanse som inneholder både aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Erfaringer, utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid i barnehagen må drøftes i undervisningen for å støtte utviklingen av profesjonelt skjønn. Dette kan bidra til å kvalifisere studentene til en profesjon i endring i en verden preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. Ved å bygge analytisk kompetanse legges det grunnlag for videre kvalifisering gjennom hele profesjonsløpet. Utviklingen av et nyanisert profesjonsspråk, egnet til å utøve, undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet i fellesskap, er en viktig forutsetning for dette.

## Referanser

- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M. & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. Doktorgradsavhandling*. Universitetet i Oslo
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2019). Systematikk eller tilfeldighet? Erfaringer fra et FoU-prosjekt om vurdering i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–03), 145–158.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering i yrket*. [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I S. Østrem, M. Pettersvold & B. A. Hennum (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129–154). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Faglig Råd for Lærerutdanningene. (2025). *Utvidet praksis i lærerutdanningene*. <https://netsteder.regjeringen.no/frlu/utvidet-praksis/>
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Open University Press.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn (s. 179–196). I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hallås, C. T. & Smith, K. (2023). Usikkerhetens pedagogikk. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (Red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning. Spenninger og muligheter* (s. 209–229). Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1–7.
- Juritsen, L. & Østmoen, J. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155–174). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift\\_rammeplan\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Rundskriv F-04/2012). Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/content/assets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen--bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. [Ekspertgruppen om barnehagelæreren]. Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper for forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. [KSU 1/2017].
- Meld. St. 19 (2023–2024). Profesjonsnære utdanninger over hele landet, Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/Messel,L.&Smeby,J.-C.>
- (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2013). *Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring*. I A. Molander & J.C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2*. Universitetsforlaget
- Nesset, G. H., Tollnes, I. H. & Eik, L. T. (2024). Midtveis i utdanningsløpet – barnehagelærere-studenters erfaringer med sammenheng og profesjonsinnretning. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(4), 12–32. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.505>
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk forlag.
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J. & Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing New Teacher Induction: Opportunities Over Deficiencies. *Teacher and teacher education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Slagstad, R. (2014). Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 13–45). Pax forlag.
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlag.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktorgradsavhandling]. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Utdanningsforbundet (2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 176–201). Cappelen Damm Akademisk.

