

Det profesjonelle livet i unntakstilstanden

Author: Vigdis Foss

Affiliation: Høgskulen på Vestlandet, Norge

Contact corresponding author: Vigdis Foss; Vigdis.Foss@hvl.no

Sammendrag

Når politikk og styringsformer overfor barnehagesektoren har utgangspunkt i barn som humankapital for nasjonens framtidige konkurransevne, arbeidsmarked og velferd, utfordres profesjonen og lærerutdannerne moralsk og epistemologisk. Med teoretiske konsepter fra Janet Roitman og Giorgio Agamben som kritisk ressurs, beskriver denne studien sentrale trekk ved maktarrangementer som skaper forutsetninger for og er virksomme i reformer. Et materiale fra fokusgruppeintervjuer med lærerutdannere danner grunnlaget for en undersøkelse av lærerutdanneres resepsjon av en reform samt deres erfaringer med nye maktarrangementer i implementeringen av barnehagelærerutdanningsreformen i Norge, lansert i 2013 (BLU-reformen).

Nøkkelord

Biopolitikk, krisekonstruksjoner, lærerprofesjon, reform, suverenitet

Abstract

Working as a professional in a time of endless crisis

Teacher educators and the teacher profession are challenged morally and epistemologically by policies and styles of governance that consider children as human capital to be invested in global economic competition, future labour markets and the growth of national welfare. Drawing on the conceptual frameworks of Janet Roitman and Giorgio Agamben, this study

describes power structures that both create the preconditions for reform and work through reforms.

Material from focus group interviews with teacher educators will be used to investigate how teacher educators react to a particular reform and the way they experience new power structures in connection with the implementation of a reform of the training of kindergarten teachers in Norway (the BLU reform), launched in 2013.

Keywords

Biopolitics, construction of crisis, reform, sovereignty, teacher profession

Innledning og problem

Ifølge klassisk profesjonsteori forhandler profesjoner om jurisdiksjon som gir regulerende rammer for faglig dømmekraft og praksis, på ulike arenaer, gjennom lovgivning, i offentligheten og på arbeidsplassen (Abbot, 1988, s. 59) – men moderne utdanningspolitikk og -reformer rokker ved etablerte maktarrangementer mellom stat og profesjon, og det får betydning for profesjonsutøvernes praksis. En lærerutdanner forteller her om en erfaring fra iverksettingen av den norske barnehagelærerutdanningsreformen fra 2013 (BLU-reformen):

Hvis jeg skal ønske meg noe er det mer tillit til oss som fagpersoner, litt mer frihet og litt mindre standardisering. Vi blir styrt av kulepunkter og 'fordi det står i emneplanen', det blir det lite kreativitet av. Hvilket læringssyn bygger dette på? Vi jobber etter en helt annen tenkning enn det vi forsøker å lære studentene. (2017)

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen gjør rede for hvordan forholdet mellom stat og profesjon har utviklet seg i Norge: hvordan barnehagens innretning har variert med varierende departementstilhørighet og behov i samtiden – med ulik vekt på sosial og pedagogisk funksjon og tilsynsfunksjon (Børhaug et al., 2018). I mange år hadde profesjonen stor myndighet over barnehagefeltet, inkludert barnehagelærerutdanningen, før det gradvis ble innlemmet i utviklingen av velferdsstaten. Økt nasjonal styring av barnehagen kan spores til 70-tallet, da barnehagen ble en del av både sysselsettings- og arbeidslivspolitikken og barne- og likestillingspolitikken (Børhaug et al., 2018, s. 65–78). Med forskyvningen av ansvaret for barnehage, fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, har politikkområdene barnehagen skal bidra til eskalert. Barnehagen ble med dette en del av utdanningssystemet og i større grad et fundament for skolestart, koblet til typisk utdanningstematikk, med konsekvenser for regulering av barnehagesektoren.

Barnehage og skole er blitt sentrale arenaer for forvaltning av humankapital, som i dag blir sett på som nøkkelen til å bevare en konkurransedyktig stat og løse ulike kriser og samfunnsproblemer (Green et al., 2017; Vogt, 2020). Styring av utdanningssystemet kan på dette grunnlaget sees som en stadig mer sentral del av statlig styring.

Denne studien utforsker kritiske ressurser i et begrepsapparat som kan bidra med en innfallsvinkel til *hvordan politisk styring kan endre rammene for profesjonell dømmekraft og praksis på bakgrunn av politiske krisekonstruksjoner og nye maktarrangementer*. Artikkelen beskriver hvordan slike kriser og maktarrangement skaper forutsetninger for og utspiller seg i en reform, og undersøker hvordan lærerutdannere erfarer det nye rommet for profesjonell praksis og dømmekraft i BLU-reformen.

Metodisk tilnærming

Innramming

Politisk kritikk og krisekonstruksjoner legger grunnlaget for en styringsform Giorgio Agamben (1995/2010; 2005), inspirert av Carl Schmitt (1934/1985), kaller «the state of exception» – unntakstilstanden – der nye diskurser og maktarrangementer får innpass og nye regler for problemløsning kommer til anvendelse. Janet Roitmans (2014) krise- og kritikkanalyse vil bli prøvd sammen med Agambens begrepsapparat, som en tilnærming til å utforske grunnlaget for økt styring av barnehagefeltet og lærerutdanneres erfaringer med politisk kritikk og skiftende suverenitetsposisjoner gjennom BLU-reformen. Studien har vokst fram i en abduktiv (Timmermans & Tavory, 2012) og hermeneutisk prosess, der lærerutdanneres erfaringer med reform som styringsform er sett i sammenheng med forståelsesmåter som Agambens og Roitmans teoretiske konsepter åpner for. Den kvalitative studien er inspirert av og benytter seg av et tidligere innsamlet og formidlet materiale om BLU-reformen (Foss, 2017; Foss et al., 2019), bestående av tolv semistrukturerte fokusgruppeintervjuer fra seks lærerutdanningsinstitusjoner i Norge i 2015 og 2017.

Intervjumaterialet

Undersøkelsene¹ som utgjør intervjumaterialet ble utviklet i samarbeid med Følgegruppe for BLU² og gjennomført og bearbeidet av en forskergruppe i 2015 og av meg i 2017. Følgegruppen valgte institusjoner etter kriterier om geografisk spredning og institusjonsstørrelse. Invitasjon til informantene ble videreformidlet via ledelsen på institusjonene, med krav om at deltakerne skulle representere ulike fagmiljøer i BLU, og at de, i 2015, skulle inneha ulike lederroller (alt fra utdanningsledere til emne-/fagkoordinatorer og praksisledere). De fleste informantene underviste også i BLU. 40 informanter ble intervjuet om implementeringsfasen, med særlig vekt på pedagogikkfagets rolle. Det ble satt av tre timer til intervjuer med utgangspunkt i følgende intervjuguide:

1 Studiene er godkjent av NSD, og etiske retningslinjer som beskrevet av NESH er fulgt. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>

2 Følgegruppe for BLU, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere utviklingen av BLU og være rådgivende for utdanningsinstitusjonene i perioden 2013–2017.

1. Hvordan forstår dere de nasjonale retningslinjene om pedagogikk i barnehage- lærerutdanningen?
2. Hva har vært det viktigste å få til i arbeidet med pedagogikk i reformen? Er det noe som har vært viktig å endre, eller fornye, fra gammel til ny utdanning?
3. Hvordan har dere organisert iverksettelsesprosessen?
4. Hvilke visjoner eller styringsmotto har dere arbeidet etter?

I 2017 ble studien fulgt opp på de samme institusjonene, med (så langt som mulig³) de samme informantene, men institusjonsledernivået ble utelatt. Da handlet studien om å forske og arbeide i BLU. Utgangspunktet for intervjuer med 28 lærerutdannere var følgende intervjuguide:

1. Hva har vært de viktigste endringene (i BLU) for deg som forsker og lærerutdanner?
2. Hva påvirker din motivasjon og interesse for undervisning og FoU i utdanningen?
3. Har arbeids- og ansvarsfordelingen endret seg? (Har du andre arbeidsoppgaver enn før?)
4. Hvilke grupper tilhører du (seksjon, fagmiljø, kunnskapsområdegrupper), og hvilket arbeid utføres der?
5. Har du den kompetansen du trenger for å arbeide i utdanningen (krever BLU-organiseringen ny kompetanse og i hvilken grad er det lagt til rette for kompetanseheving)?
6. Hva lykkes dere med og hva er viktig å endre og utvikle nå (nasjonalt og lokalt)?

Forskerperspektiv og forbehold

Policytekster kan ikke implementeres direkte, men må oversettes og overføres til praksis i, og med hensyn til, lokalt situerte kontekster – som institusjonshistorie, profesjonskultur, størrelse og geografisk tilhørighet samt lokale materielle og menneskelige ressurser (Ball et al., 2012). Lærerutdannerne i denne studien forteller om BLU-reformen slik den erfares og oversettes i deres arbeidshverdag, på deres utdanningsinstitusjoner. En forskerinteresse for disse fortellingene kan plasseres under det Creswell (2014, s. 37–38) beskriver som et sosialkonstruktivistisk ståsted, der forskeren er opptatt av meningsskaping i interaksjonsprosesser mellom individer, situert i kontekster der mennesker lever og arbeider.

I gruppeintervjuer er det en risiko for at enkeltpersoner legger bånd på seg eller dominerer samtalen. At invitasjonen ble sendt ut via utdanningsledelsen og kom fra Følgegruppe for BLU, kan også ha påvirket både utvalget og hva som ble sagt. Som lærerutdanner i BLU har jeg en insiderposisjon som innebærer et overblikk over og en sensitivitet til reformprosessen som kan være en fordel; samtidig er det et mål å ha et

3 Noen hadde sluttet eller fått andre oppgaver, og gruppene ble supplert med nye informanter for å etablere fokusgrupper.

bevisst forhold til at ens egen forforståelse som «insider» kan påvirke metodologiske valg og fortolkninger. Intervjuene er gjort på slutten av reformens andre og fjerde år, det vil si i en relativt tidlig fase av en reform. Utvalget av informanter er begrenset, men det vil bli vist til andre studier av reformen som kan gi leseren perspektiver på de funn som trekkes frem her.

Analyse

I analysens første del utforskes Agambens tenkning om statlig styring og politikk i sammenheng med en økt biopolitisk interesse for barnehagefeltet. Analysens andre del belyser hvordan krisekonstruksjoner om oppvekst og lærerprofesjonen baner vei for økt styring av utdanningsfeltet og ny politikk. Dette leder til tredje del i analysen, som eksemplifiserer hvordan reform som moderne styringsverktøy endrer premisene for profesjonell dømmekraft i institusjoner som utdanner lærere til barnehagefeltet. I det følgende vil jeg prøve ut Agambens og Roitmans begrepsapparat for å belyse hvordan nye styrings- og maktstrategier kan skape forutsetninger for en reform.

Suverenitetsformer i befolkningsstaten

I sin undersøkelse av maktforholdet mellom mennesket og staten bygger Agamben (1995/2010; 2005) blant annet på Carl Schmitts idé om at suveren makt tilhører den som bestemmer over unntakstilstanden (Schmitt, 1934/1985, s. 5). Dersom stabilitet og trygge betingelser for stat og borgere er truet, av en ekstern eller intern fiende, kan orden gjenopprettes gjennom å erklære unntakstilstand. Det vil si å definere situasjonen som en krise, sette loven til side og gjennomføre nødvendige tiltak. Hva som er orden og når den er gjenopprettet, er opp til suverenen å avgjøre. Å ha makt til å bestemme når og for hvem loven⁴ gjelder, illustrerer den paradoksale posisjonen suverenen befinner seg i, både innenfor og utenfor loven (Agamben, 1995/2010, s. 38). Derfor er den som blir ekskludert fra loven og dens beskyttelse fortsatt underlagt suverenens makt.

Agamben (2005, s. 5) redegjør for unntakstilstandens historie og hvordan maktformen er utvidet fra, i territorialstaten, å være forbeholdt beskyttelse mot en ekstern fiende til å også gjelde forebygging av intern uro og oppvigleri, og som i dag, i befolkningsstaten, i stor grad dreier seg om å administrere menneskelivet (Agamben, 1995/2010, s. 25). I sistnevnte tilfelle tar Agamben utgangspunkt i Foucaults begreper og beskrivelse av hvordan grensene mellom det private og politiske er visket ut og politikk har gått over til å bli biopolitikk, eller forvaltning av humankapital – derav begrepet befolkningsstat. I befolkningsstaten er det biologiske livet og folkehelse blitt politikkenes gjenstand (Agamben, 1995/2010, s. 23–35).

Agamben sporer forutsetningene for biopolitikken til antikken ved å vise hvordan politikkenes sfære og livet i samfunnet (*bios*) etableres gjennom en eksklusjon

4 Innebærer den formelle loven, men kan også bety forvaltningsnorm eller -sedvane.

(et unntak) av den private sfære og det naturlige livet (*zoé*) (Agamben, 1995/2010, s. 23–24; Grøtta, 2010, s. 252). Gjennom eksklusjonen blir det naturlige livet samtidig inkludert i politikken felt ved at det står i et forhold til lovens innside, men utenfor lovens beskyttelse og rettigheter og «fratatt muligheten til normal livsutfoldelse.» (Grøtta, 2010, s. 253; Agamben, 1995/2010, s. 30). Agamben viser til Aristoteles, formulering om at «det politiske liv kommer i stand for å gi menneskene liv, men først og fremst for å gi dem gode liv» – «nærmest som om politikken skulle være det stedet livet måtte forvandles til det gode liv» (Agamben, 1995/2010, s. 24, 29–30). På dette grunnlaget redegjør Agamben for hvordan staten utvider sin makt over menneskelivet og avslører det som alltid har vært kjernen i, og forutsetningen for, suveren statsmakt: politisering av «det naturlige livet»⁵ (Agamben, 1995/2010, s. 29). En mekanisme som styrkes i et samfunn⁶ der humankapital har fått så stor økonomisk betydning at «grensene for unntakstilstanden viskes ut og blir ubestemmelige» (Agamben, 1995/2010, s. 31).

For politikken er det gode liv et «kvalifisert liv»,⁷ rettet mot en oppgave, noe formålstjenlig. Det er en forståelse vi blant annet finner i en fersk stortingsmelding som beskriver aktuelle politiske perspektiver for barnehage- og skolefeltet, *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*: «Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 12). Når ny kunnskap etter hvert har vist hvilken betydning førskolealderen har for barns utvikling, læring og danning, og nesten alle norske barn går i barnehage, blir barnehagefeltet en interessant arena for statlig styring med hensyn til å realisere biopolitikk.

Biopolitisk ekspansjon gjennom barnehage- og utdanningspolitikk

Som en del av statsforvaltningen innehar lærerprofesjonen delegert suverenitet for å realisere (bio)politikk i barnehage og skole. Lærerprofesjonens virke er nettopp i forvaltningen av dynamikken mellom politikken innside og utside. Det er med andre ord ikke nytt at barnehagefeltet er en del av den politiske sfæren. Det relativt nye er den økte politiseringen av barns liv i barnehagen. *Tidlig innsats* er blitt et nøkkelbegrep i den biopolitiske satsingen på barnehagefeltet i Norge. Stine Vik (2015) gjør rede for hvordan tidlig innsats, rettet mot framtidige mål og samfunnsnytte, og tidlig intervensjon, rettet mot å forebygge eller reparere skade eller feilutvikling hos enkeltbarn eller barn i antatte risikosoner, til en viss grad brukes synonymt i norsk sammenheng.

Vik sporer lanseringen av tidlig innsats som «sentralt pedagogisk verktøy for norsk utdanningssektor» til St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats*

5 Det (biologiske) livet alle levende vesener har til felles (Agamben, 1995/2010, s. 23).

6 Agamben viser til den vestlige verden, moderne demokratier og velferdsstater.

7 Agambens henvisning til antikkens beskrivelse av livet i samfunnet (1995/2010, s. 23).

for livslang læring (Vik, 2015, s. 8). Den dominerende norske utdanningspolitiske bruken av tidlig innsats er som allmennpedagogisk strategi rettet mot alle barn, med en forebyggende og behandlende funksjon. Dette bekreftes i førstnevnte stortingsmelding: «Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til *alle* barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger for å lære.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9). Denne oppfatningen av tidlig innsats er sammensatt av forståelser fra sosialfaglige perspektiver, der samfunnsnytte, spesialpedagogiske perspektiver og hensynet til enkeltindividet står sentralt (Vik, 2015, s. 27–29). Som en del av tidlig innsatsstrategien lanserte regjeringen nylig kompetanseløft i spesialpedagogikk for skole, barnehage og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Barnehagen skal i seg selv være tidlig innsats – som er regnet som avgjørende for et vellykket utdanningsløp, den enkeltes fremtidige yrkeskarriere og livsmestring, integrering og nasjonal konkurransevne, samt for å bevare velferdsstaten. Førstnevnte stortingsmelding er betegnende når den viser hvordan instrumentelle og individuelle verdier smelter sammen og blir to sider av samme sak: når sammenhengen mellom opprettholdelsen av demokrati, verdiskaping og velferd – eller staten slik vi kjenner den – og den enkeltes drømmer og ambisjoner konstrueres innledningsvis (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7). Den biopolitiske satsingen krever forankring i nye verdier. Gjennom kvalifiserings- og folkehelsesuverenitet er barns beste og statens beste blitt én og samme sak.

Når målrettet kvalifisering og forebygging i barndommen er blitt en avgjørende faktor for både den enkeltes suksess og velferdsstatens opprettholdelse, rettes oppmerksomheten også mot læreren og lærerutdanningen. Samtidig som lærerprofesjonen har subjektposisjon som biopolitisk aktør, er profesjonen også politikkenes objekt, gjennom reformer. Nye verdier og arrangementer kan legitimeres og gis muligheter ved å delegitimere det eksisterende feltet og den eksisterende kunnskapen. Det kan gjøres strategisk gjennom problem- eller krisekonstruksjoner som etablerer en unntakstilstand som åpner for nye maktarrangementer og gir nye betingelser for profesjonsutøvelse.

Krisekonstruksjonens dom over profesjonen

Utdanning er utpekt som universalløsningen på store samfunnsoppgaver og -utfordringer av ny og eldre dato. Lærerutdanning har derfor fått stor politisk oppmerksomhet, med ekspanderende styring, kontroll og kvalitetskrav under en politisk teori om at lærerutdanning kan omforme læreren, og dermed praksis, profesjonenes arbeidsformer og kunnskapsgrunnlag og heve kvaliteten på hele utdanningssystemet (Askling et al., 2016; Ball et al., 2012; Trippestad et al., 2017). Samtidig som utdanning blir sett på som en del av løsningen, iscenesettes også profesjon og utdanning som ansvarlige arrangementer for krisen, eller problemkomplekset. Det kan arte seg som påstander, eller anklager, om at lærerprofesjonen ikke har den kompetansen som skal til for å utvikle nye løsninger for utfordringer samfunnet står overfor, som for

eksempel miljøkrisen, nasjonal konkurransevne, sosiale forskjeller, inkludering og integrering, atferdsvansker i skole og barnehage og manglende språkkompetanse ved skolestart (Misje, 2018; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018; NOU 2019: 3). Slike nasjonale og globalt reisende problemkonstruksjoner former politikkesvar, for eksempel i form av utdanningsreformer (Bacchi, 2012; Trippestad et al., 2017).

Den som har problemformuleringsprivilegiet er også den som får definere hva som er relevante løsninger (Gustavsson, 1989). Tidligere kunnskapsminister i Norge, Kristin Clemet, illustrerer dette når hun beskriver hvordan hun fikk tverrpolitisk støtte for Kunnskapsløftet ved å, inspirert av Gustavsson, gjenta «problemene i norsk skole» ved hver anledning hun fikk i offentligheten (Chen et al., 2019, s. 4). Ifølge Roitman (2014) etablerer problemformuleringer, det hun kaller krisekonstruksjoner, betingelser for hvilke historier som er mulig å fortelle og hvem som får fortelle dem. Krisebegrepet brukt om en vedvarende situasjon er strategi og et maktverktøy som står i motsetning til den opprinnelige betydningen av krise som en akutt og farefull situasjon. Krisen kan fungere som historiske og politiske vendepunkter, eller «moments of truths». Krisen i seg selv gir ikke de nye løsningene, men den fungerer som en diagnose over nåtiden som uunngåelig inkluderer en normativ og epistemologisk dom over hendelser og aktører i fortid og samtid – noe som igjen kan gi retning til politikkesvar som kan forme framtiden (Roitman, 2014).

Eller, hvis vi sier det med Schmitt (jf. s. 5): Krisene definerer situasjonen som «en trussel» for samfunn og borgere, og orden må gjenopprettes. Kriser legitimerer politisk kritikk og dom over aktørene i feltet, og dette åpner for unntakstilstanden som regulerende makt, som gjør det mulig å etablere nye maktarrangementer med nye aktører og en annen form for kunnskap og verdier. Kunnskapsdepartementet formulerer kritikken av barnehage, skole og lærerprofesjon for eksempel på denne måten: «Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. Det betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Det er alvorlig.» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9). Gjennom krisekonstruksjoner om mangler ved barns helse, læring og atferd etableres en generell oppvekstrisiko som, hvis den forblir ubehandlet, står i veien for visjonen om hva barnet kan bli. Myndighetene kan ikke lenger ha tillit til barnehagelærernes og lærerutdannerenes normative og epistemologiske fundament; orden må gjenopprettes gjennom sterkere styring av feltet.

Profesjonelt dømmekraft som trussel

Lærerprofesjonen er regulert av formelle lover og mer eller mindre formelle normer, eller sedvane. Å tilhøre et *politisk konstituert yrke* handler blant annet om at lærerutdannere er gitt myndighet på grunnlag av tillit. Det innebærer blant annet å ha kontroll over den interne utførelsen av arbeidsoppgavene. Det ligger til profesjonens suverenitet og defineres ikke av en ekstern autoritet, ifølge klassisk profesjonsteori (Molander &

Terum, 2008, s. 18). Profesjonen har også en forpliktelse med hensyn til å gjøre selvstendige vurderinger om hva som er barns beste, basert på profesjonell dømmekraft. Men profesjonell dømmekraft og autonomi blir en risikofaktor når oppdragelse til kvalifiserte liv blir en nøkkelfaktor for statens opprettholdelse og vekst. Fra 80-tallet har tilliten til lærerprofesjonen, og tilliten mellom lærerprofesjonen og myndighetene, forvitret (Askling et al., 2016). Det har blitt stilt spørsmål ved om profesjonene er døende eller har utspilt sin rolle (Erichsen, 1995; Eriksen, 2001; Molander & Terum, 2008). Problemformuleringene som skisseres som begrunnelser, er at gamle idealer og verdier ikke lenger har så stor betydning i samfunnet, og at profesjonene har mistet sitt kall og er mer opptatt av egeninteresser (Eriksen, 2001, s. 29; Trippestad, 2017, s. 24).

Ideen om kunnskapskrisen i det norske utdanningssystemet understøttes av dommen over en lærerprofesjon som i for liten grad bygger på forsknings- og evidensbasert kunnskap og i for stor grad støtter seg på praksiskunnskap og måter «en [profesjonen] har sluppet unna med» (Nordahl et al., 2018, s. 262; NOU 2019: 3). Kritikken kan også forstås som en konflikt mellom ulike tradisjoner. Med henvisning til Biesta gjør Vik (2015, s. 40) rede for hvordan den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, som norsk pedagogisk tenkning i stor grad har vært inspirert av, blir utfordret av den angloamerikanske *education*-tradisjonen som utgangspunktet for forståelsen av tidlig innsats – to tradisjonener som bygger på relativt ulike syn på pedagogikk, lærerens autonomi og utdanningens mål. Mens den kontinentale tradisjonen legger vekt på barnets dannelse og vekst, har den angloamerikanske tradisjonen samfunns- og fremtidsnytte som mål, der sistnevnte faller sammen med biopolitiske målsettinger. For å løse de definerte krisene må barnehagene og utdanning, barnehagelærer- og lærerutdanner forbedres og forandres gjennom generell kompetanseheving og nye former for praksis. Det åpner for ny politisk suverenitet gjennom unntakstilstanden.

Reform – unntakstilstanden erklæres

Reform er et verktøy som er tatt i bruk for å sikre økt samordning, målstyring og statlig kontroll over utdanningssektoren (St.meld. nr. 37 (1990–91)). Reform er en indirekte styringsform som tilsynelatende gir lærerprofesjonen rom for medvirkning, mens det oppleves motsatt på grunn av subtile kontrollmekanismer, som nye ledelsesformer, evaluerings- og akkrediteringsformer, finansieringsmodeller og høyt endringstempo. Samtidig pågår flere reformer samtidig og konkurrerer om prioritet (Ball et al., 2012; Blichfeldt et al., 1998; Sørhaug, 2003; Trippestad et al., 2017).

BLU-reformen ble lansert med uttalt mål om å skape en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med en sterkere tilknytning til praksisfeltet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 1). Fra den første rammeplanen for barnehagelærerutdanning i 1971 og frem til BLU-reformen har utdanningen vært fagorganisert etter modell av grunnskolelærerutdanningen, med ni-ti autonome fag (Havnes, 2021). Institusjonene har hatt relativt stor lokal frihet til å bestemme utdanningens struktur, som for eksempel tema- eller fagorganisert.

I 2010 ble førskolelærerutdanningen, som var utdanningens navn før reformen, evaluert. Rapporten problematiserer at førskolelærerutdanningen har lav status i utdanningsinstitusjonene og i for liten grad er tilgodesett med oppmerksomhet og ressurser, blant annet knyttet til forskning (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], 2010). Med Roitman kan vi si at utdanningen befinner seg i en ressurs- og statuskrise. NOKUT plasserer ansvaret for dette hos departementet og i ledelsen ved institusjonene, og peker dermed på suverenitetsposisjoner. Utdanningen får generelt relativt gode skussmål i rapporten, selv om den beskrives som «traust» og med relativt lav kompetanse blant ellers dyktige faglærere. Studentene er fornøyde og utdanningen har god profesjonsinnretning, men enkelte emner er for tilfeldig ivarettatt og det er varierende kvalitet mellom institusjonene. For å ivareta metodefrihet og lokale behov anbefaler NOKUT at ny rammeplan blir mindre detaljert enn den gamle, og at utdanningsstrukturen ikke vedtas sentralt (NOKUT, 2010).

I 2010 utnevner Nasjonalt råd for lærerutdanning [NRLU] en arbeidsgruppe som skal gi innspill til hvordan NOKUTs evaluering kan følges opp i revisjon av rammeplanen for utdanningen. Her ser det ut til at ideen om kunnskapsområdeorgansering av utdanningen oppstår (NRLU, 2011). I motsetning til NOKUT går arbeidsgruppen inn for stor grad av sentralt fastsatt struktur og det de selv beskriver som «en fullstendig omorganisering av utdanningen» med nye visjoner for fremtiden (NRLU, 2011, s. 7). Det kan beskrives som et eksempel på det Koselleck kaller politisk utopisme, som oppstår gjennom det moderne menneskets trang til å forme fremtiden. Å legitimere en fremtidsvisjon forutsetter at nåtidens arrangementer dømmes som utilstrekkelige; det etablerer krisen som igjen baner vei for nye maktarrangementer (Koselleck referert i Roitman, 2014, s. 29). Deler av arbeidsgruppen inkluderes i rammeplanutvalget som går inn for at framtidens barnehagelærerutdanning skal bli tverrfaglig og profesjonsrettet gjennom kunnskapsområdestrukturen (NRLU, 2011; Universitet og høgskolerådet⁸, 2018, s. 6). Utdanningen omorganiseres fra en tradisjonell faginnndeling til fastsatte kunnskapsområder⁹ som skal bygge på de tidligere fagenes kunnskapsbaser. Parallelt med en regulerende struktur gis praksis og pedagogikk suverenitet og skal inngå i alle kunnskapsområder. Som tidligere er pedagogikkfaget gitt en særskilt oppgave som sentralt og sammenbindende, med ansvar for progresjon og profesjonsretting (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012).

Begrunnelsene for å velge organisering i kunnskapsområder er noe uklar, men ser etter hvert ut til å bygge på krisekonstruksjoner som for svak profesjonsinnretning, manglende samarbeid mellom faglærerne i utdanningen, manglende mulighet for

8 Nasjonale retningslinjer for BLU ble revidert i 2018, første utgave kom i 2012, utgitt av Kunnskapsdepartementet.

9 Barns utvikling, lek og læring, Natur, helse og bevegelse, Språk, tekst og matematikk, Samfunn, religion og etikk, Kunst, kultur og kreativitet, Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid, alle på 15–20 stp., med mulighet for forsterkning av inntil to kunnskapsområder med til sammen 20 stp. I tillegg kommer et bacheloremne på 15 stp. og valgfri fordypning på 30 stp.

fordypning når studiet består av ti fag, samt for svak studentaktivitet (NRLU, 2011). De nye krisekonstruksjonene flytter i større grad ansvaret for problemene over på lærerutdannerne og åpner på den måten for nye politikkresponser og suverenitetsformer. I det videre vil teksten rette seg inn mot lærerutdannernes erfaringer med det profesjonelle livet i unntakstilstanden i kjølvannet av reformen.

Studier av BLU-reformen

Følgegruppe for BLU har levert fem rapporter¹⁰ om det de kaller en kultur- og strukturreform. De oppsummerer at barnehageforskningen i Norge har økt betydelig, men det er uvisst om det kan kobles til reformen, eller til prosesser som allerede var påbegynt i kjølvannet av NOKUT-evalueringen. Problemformuleringen om lav ressursmessig prioritering av barnehagelærerutdanningen er vedvarende. Den låste organiseringen i kunnskapsområder har ført til fragmentering av arbeidsoppgaver og utdanning, samt krevende samarbeidsutfordringer. Det meldes som positivt at flere faglærere enn tidligere er involvert i praksisoppfølgingen; samtidig er det et problem at pedagogikk-lærerne har mistet oversikt og kontroll over sitt ansvar i utdanningen. Følgegruppen ber departementet blant annet om at strukturen gjøres mer fleksibel for å gi handlingsrom for institusjonene og lærerutdannerne (Bjerkestrand et al., 2017).

Studier om BLU-reformen kan ha ulike innfallsvinkler, men kommer ofte inn på de faglige og organisatoriske utfordringene knyttet til kunnskapsområdeorganiseringen. Eide et al. (2017) hevder at kunnskapsområdene svekker faglærerens autonomi når faginnholdet må forhandles om i kunnskapsområder, samt at reformen forsterker en allerede eksisterende spenning mellom fagene. Dyvig & Jæger (2018) gjør rede for hvordan norsk og matematikk er en komplisert kombinasjon i et kunnskapsområde (STM) de på mange måter er låst til. Hauge & Heggen (2019) gjør rede for forskjellen på tverrfaglig, transfaglig og flerfaglig arbeid og finner at det er uklart hva kunnskapsområdene er ment å være i BLU. Kunnskapsområdene representerer ikke relevante samfunns- eller barnehagefaglige områder og regnes som et organisatorisk grep mer enn et faglig.

Ifølge Fossøy og Sataøen (2019) gjør tverrfaglige kunnskapsområder det krevende å velge studielitteratur, fordi det ikke er tid til samarbeid og kollegiale prosesser og begrepet kunnskapsområde oppfattes som uklart. Metaforer lærerutdannerne bruker om erfaringer med reformen, er i stor grad knyttet til fragmentering av arbeid og utdanning og tap av profesjonell kontroll, ifølge Foss et al. (2019). Videre viser Høydalsvik (2019) til at lærerutdannere har sin identitet knyttet til disiplin-fagene, ikke kunnskapsområdene. Med utgangspunkt i profesjonsteori viser Havnes (2021) hvordan profesjonell handling og skjønn henger sammen og ikke kan realiseres som profesjonsretting i en utdanning med forhåndsbestemte, pålagte kunnskapsområder.

10 Følgegruppens rapporter <https://blu.hib.no/om/rapporter/index.html>

Havnes konkluderer med at BLU-modellen ikke bare er komplisert, men antakelig også et umulig prosjekt (s. 126).

Presentasjon og drøfting av funn i intervjumaterialet

I arbeidet med å undersøke *hvordan politisk styring kan endre rammene for profesjonell dømmekraft og praksis på bakgrunn av politiske krisekonstruksjoner og nye maktarrangementer* skal vi her se nærmere på hvordan lærerutdannere erfarer det nye rommet for profesjonell praksis og dømmekraft i BLU-reformen. Det mest åpenbare i intervjumaterialet er at informantene stadig vender tilbake til den nye strukturen; det vil si måten BLU er organisert på i definerte kunnskapsområder, ikke selve ideen om å undervise i kunnskapsområder. Sitater som illustrerer dette er strategisk valgt ut, men samtidig er de representative for materialet som helhet. Det er likevel nyanser i materialet, mellom informanter og institusjoner, som ikke kommer fram i denne studien. Funnene er klassifisert i kategorier som beskriver fremmedgjørende krisekonstruksjoner; faglig fredløshet; matrisemakt og organisatorisk unntakstilstand; et skifte fra fag- og studentorientering til administrasjonssuverenitet; og den profesjonelle selvforståelsen på utsiden av «loven».¹¹ Klassifiseringen drar veksler på Agambens og Roitmans teoretiske konsepter om styrings- og maktformer.

Fremmedgjørende krisekonstruksjoner

BLU-reformen var ventet, men den nye strukturen kommer som en overraskelse på informantene: «Vi var jo litt sånn: Hvorfor skal vi dette? For vi fikk veldig god evaluering på NOKUT-evalueringen. Så det var jo egentlig en demotiverende faktor for mange her. Hvorfor skal vi forandre på noe som faktisk fungerer bra?» (2015). Lærerutdannerne¹² visste at det trengtes forbedring på noen områder, og flere institusjoner var allerede i gang med endringsarbeid etter NOKUT-evalueringen. En utdanningsleder forteller at de, i påvente av reformen, lenge hadde ventet på å sette i gang det de mente var nødvendig utviklingsarbeid, men: «Da den nye rammeplanen kom og [...] en skulle til å stokke på disse kunnskapsområdene var det egentlig avgrenset hva en kunne gjøre.» (2015). Lederen stiller også spørsmål ved om reformen svarer på det som var svakheter ved den gamle utdanningen.

BLU-reformen bygger på krisekonstruksjoner informantene ikke kjenner seg igjen i og aksepterer som gyldige, for eksempel manglende tverrfaglig samarbeid. Tanken om kunnskapsområder bygger på en premiss om at fagene ikke jobbet sammen tidligere, sier en utdanningsleder, mens de i realiteten hadde fortløpende samarbeid på

11 Loven betyr her den etablerte konvensjonen og maktfordelingspraksisen mellom myndigheter og profesjon (jf. f.eks. Molander & Terum, 2008).

12 «Lærerutdannerne» brukes sammen med «informanter» for å skape språklig variasjon og viser ikke til feltet som helhet. Sitater er skrevet på bokmål, uavhengig av talemål. Fyllord og muntlige ord som ikke er meningsbærende er tatt bort.

tvers, «men nå får de ikke lov lenger, nå skal de inn i *den* boksen og de har ikke noen vei ut» (2015). Selve konstruksjonen *kunnskapsområder* blir problematisert av flere informanter: «vi [har] fått noen kunnskapsområder som ikke er temaer, eller emner, det er mer sånn: putt sammen tre fag, og det er ikke et kunnskapsområde. STM er ikke et kunnskapsområde, det er to fag pluss pedagogikk. Det var noe annet hvis det het *begrepsutvikling hos barn*, for eksempel.» (2015).

NOKUT-evalueringen bygget på deltakersuverenitet i en studie som tok utgangspunkt i studenters, lærerutdanneres og institusjonsledelsens synspunkter. I høringsprosessen om den nye forskriften ber Kunnskapsdepartementet om synspunkter på utdanningens navn, formål og læringsutbyttebeskrivelser, men departementet ønsker ikke høringsuttalelser om strukturen (Kunnskapsdepartementet, 2012), som er den mest inngripende og kontroversielle endringen. Det ligger i krise og kritikk-logikken at lærerprofesjonen ikke kan dømmes for det epistemologiske og normative grunnlaget som har feilet i fortiden og samtidig få ansvar for visjoner for fremtiden – det åpner for forskyvning av suverenitet.

Faglig fredløshet

Med unntak for pedagogikk er fagbenevnelser omdefinert som kunnskapsbaser og kunnskapsområder. På enkelte institusjoner er det også innført en praksis om at det ikke lenger er lov å bruke fagbenevnelser, for «nå heter det kunnskapsområder». Fagtilhørighet er sterke identitetsmarkører, og lærerutdannerne anerkjenner ikke premisene for å miste definisjonsmakten over fagene i BLU:

Da vil jeg si til departementet at å tro at vi skal drive en høgscoleutdanning og profesjonsutdanning uten å snakke om fag er en forvillelse. [...]. Det at vi skal tro at vi kan slette ut fagene, det er å lage en visjon som er heilt ut av det blå. (2015)

Noen er urolige for at organiseringen i kunnskapsområder vil innebære akademisk eksklusjon:

Et av motargumentene våre, i prosessen før de nasjonale retningslinjene var vedtatt, var at det ville bli vanskelig å plassere oss i en fagtradisjon på høyere nivå, også med tanke på hvem vi skal rekruttere som lærere. Skal vi søke etter en førstelektor i NHB? [...] vi har laget en boble med noen kunnskapsområder og de kunnskapsområdene har ingen paralleller ute i den akademiske verden. (2015)

Pedagogikkfaget er derimot gitt eksplisitt jurisdiksjon i BLU. Likevel erfarer informantene at strukturen hindrer pedagogikklærerne i å ivareta ansvaret, når den «låser» og «stykker opp» pedagogikk som skal inn «over alt». En informant kommenterer kontrasten til reformens målsetting om sammenbinding og progresjon slik:

«I retningslinjene blir det uthevet at pedagogikk skal styrkes, samtidig har det nok blitt oppfattet av mange som at pedagogikkfaget er blitt svekket og at det er blitt mer fragmentert, og at det er vanskelig å se helheten i faget gjennom utdanningsløpet.» (2015). Informanter som underviser i pedagogikk, gir uttrykk for at de har mistet kontrollen over faget og har uro for hva som «glipper»: «Man føler rett og slett at faget blir pulverisert.» (2015). Dette inntrykket av pedagogikk i BLU støttes også av informanter som ikke underviser i pedagogikk.

Kunnskapsområdene kan bygges opp av de ressursene institusjonen råder over, som kan realisere læringsutbyttene. Faglærere som nå er kunnskapsområdelærere har gått fra å ha en suveren posisjon som fagperson i sitt fag til en mer usikker posisjon som tilbyder i et kunnskapsområde, i stadige forhandlinger og kamp mot faglig eksklusjon. I en fragmentert arbeidssituasjon der suverenitet er oppløst, skapes det rom for gamle fagstrider og kamp om posisjoner. Noen synes det er bra at makten fordeles på en ny måte og mener at noe av intensjonen med reformen var: «at man kanskje ønsket å bryte opp noe av hegemoniet til pedagogikk? Pedagogikk har hatt en sterk tradisjon i barnehagelærerutdanningen og har kanskje til dels hatt for stor makt.» (2015). Andre sier: «Vi er alle pedagoger» (2015). Samtidig er det også informanter som ikke underviser i pedagogikk som hevder at pedagogikkfaget må ha en særskilt rolle i utdanningen:

Vi snakker mye om profesjon, men opptrer fragmentariske som profesjonsutdannere. [...] Vi utdanner ledere. De må ha innsikt i tema som mellom annet lek, samarbeid og foreldre. Det gjør at pedagogikk må være det sentrale og sammenbindende faget i utdanningen. Slik det er i dag har en lagt opp en modell der det motsatte skjer. Dersom det fortsetter, ender vi opp med en utdanning som er mindre relevant. (2017)

I motsetning til denne erfaringen var en av intensjonene med kunnskapsområdene nettopp å gjøre utdanningen mer relevant for arbeidet i barnehagen ved å bidra til økt profesjonsretting. Det er usikkert om utfordringene skyldes uklarheter i hva profesjonsretting er, eller en struktur som motvirker intensjonene med reformen, men å utviske faggrensener er ikke løsningen ifølge lærerutdannerne:

Vi må være veldig klar på at vi ikke roter det for mye til, for dette er en utdanning som trenger fagkompetanse. Barnehagelærerne må ha fagkompetanse og den må være stødig i de ulike fagene. Det er nødvendig for å gjøre en god jobb ute i barnehagene. Det er viktig at vi ikke sauser det til og sier at alt handler om profesjon. Vi må vite hva som forventes i norsk og hva som er viktig i musikk. (2015)

I praksis har BLU-reformen etterlatt utdanningen med usikre myndighetsarrangementer. Suverenen har innskrenket de tradisjonelle arenaene for forhandlinger

om jurisdiksjon (jf. Abbot, s. 1), som nå i større grad er overlatt til konkurranse i kollegafellesskapet.

Matrisemakt og organisatorisk unntakstilstand

Lærerutdannere i denne studien skal håndtere en reform de føler seg fremmedgjort i, samtidig som de kjente makt- og ansvarsarrangementene som har drevet utdanningen er oppløst. Det som erfares som en rigid struktur hindrer realisering av reformens uttalte intensjoner om tverrfaglig samarbeid, sammenheng og progresjon gjennom opplevelsen av «at det strukturelle har tatt helt overhånd.» (2015). I styringsdokumentene for BLU gis institusjonene frihet til å forme kunnskapsområdene, men i praksis oppleves de som relativt låst og definerte gjennom titlene, hvilke kunnskapsbaser de skal bygge på og forskriftsfestede regler for kunnskapsområdenes størrelse og plassering i studiet. Følgende sitater om kunnskapsområdene er eksempler på gjennomgående funn:

Men dette har altså ført til at vi har færre tverrfaglige prosjekter enn vi hadde før. Vi har vært kjempefornøyd med at vi hadde fire gode prosjekter gjennom hele studieåret i første klasse og jeg lurer på om vi bare har ett nå? [...] Og nå har vi mer énfaglige eksamener enn noen gang. (2015)

Mitt fag er nå avskåret fra en del samhandling og samarbeidsmuligheter, fordi akkurat vi tre [antall fag i kunnskapsområdet] er satt sammen i noe som skal være en eksamensenhet. I stedet for at jeg kunne jobbet med julesanger sammen med musikk og drama før jul og jeg kunne jobbet med naturfag om våren – med påske og naturen. Men de ligger i et annet kunnskapsområde, så det er på en måte stengt, sånn at forskriften som skulle skape mer samarbeid egentlig bare har skapt flere samarbeidsarenaer. (2015)

Det er opp til institusjonene om de vil lage prosjekter på tvers av kunnskapsområdene, men i praksis blir det for komplisert når samarbeidet i kunnskapsområdene skal på plass. Dette gjelder særlig de store utdanningene med mange parallelle klasser. Et av reformens paradokser er at tverrfaglig tvang kan oppløse tverrfaglig praksis når strukturen «hindrer mer enn den åpner for muligheter.» (2015). Kunnskapsområdene, slik de er organisert, er maktsymbolet informantene stadig vender tilbake til og et eksempel på det som kan kalles reformers subtile kontrollmekanismer som avgrenser lærerutdannernes profesjonelle handlingsrom.

Fra fag- og studentorientering til administrasjonssuverenitet

En komplisert utdanningsstruktur flytter lærerutdannernes ressurser og oppmerksomhet fra faglig arbeid til koordinering og administrasjon:¹³

¹³ Økt administrasjon skyldes også flere pågående reformer i sektoren, ikke BLU-reformen alene.

Og dette at man skulle gjennomføre en sånn omlegging så fort gjorde også at man gikk glipp av mange muligheter til å kunne ha en viktig og lang nok faglig diskusjon til å kunne tenke hva vi vil med dette. Det gikk veldig fort over i en pragmatisk fase for å få systemet opp å gå fordi studentene skulle komme. (2015)

Informantene gir uttrykk for at reformen begynner i feil ende når struktur blir hovedsak i stedet for innhold:

Tendensene de siste årene har vært å prøve å lage en flatere struktur med færre ledd, heller enn å øke den [...]. I stedet for færre ledd i et styringssystem, i oppbygningen av en utdanning, så har en lagt til et ledd og det er organisering i kunnskapsområder. Og hvem går det ut over? Jo, studentene fordi vi ikke får flere ressurser selv om det er ny organiseringsmodell for utdanningen. Vi ser et stort behov for å endre, eller utfordre dette med organiseringen. Hvis grunntanken i rammeplanen heller hadde vært hvilket innhold og elementer det er som må til for å lage en god utdanning hadde vi unngått dette, så hadde vi stått med et litt annet utgangspunkt enn vi gjør i dag. (2015)

Informantene trekker fram undervisning og møtet med studentene som en viktig motiverende faktor i arbeidet; samtidig blir tapserfaringer gjennom reformen synlige: «jeg har aldri løpt så mye på møter og aldri tenkt så lite på undervisning [...]» (2015). I 2017-undersøkelsen er det flere som uttrykker resignasjon. På grunn av oppstykking av fag i ulike kunnskapsområder må lærerne inn i flere klasser for å fylle arbeidsplanen: «Det har betydning for forholdet til studentene, jeg kjenner at jeg har bare gitt opp å huske navnene deres. Og jeg tenker at på et vis blir undervisningen min litt mer instrumentell. [...] For meg er resultatet at jobben blir mer fragmentarisk og mindre motiverende.» (2017). En annen beskriver det på denne måten:

Det er for mye administrasjon og det styrer fokuset mitt. Jo mer administrasjon, jo mindre faglig fokus. Jeg er på vei inn i snu-bunken-praksis. En ny kollega spurte meg om faglig innhold og jeg kjente at jeg holdt på å si: Kan du ikke bare gjøre noe, det er ikke så viktig. (2017)

«Den nye modellen fører til at faglærere må bruke mer tid som 'mellomledere' ved å gå inn i ulike koordinerende funksjoner.» (2017), og: «Det er blitt så detaljert og innviklet at vi har fått et tjukt dokument der det står ned til halvtimen hvor mye tid du skal bruke på ditt og datt.» (2017). Ofte underviser faglærere både i BLU og GLU. Reformen har gjort det vanskeligere å rekruttere faglærere internt: «Det går mye krefter med til å administrere kunnskapsområdene og administrasjonen knyttet til dette fører til en økt vegring mot å undervise i BLU. Jeg har kolleger som sier: Jeg vil ikke undervise i BLU, det er for mye administrasjon knyttet til kunnskapsområdene.» (2017). NOKUT

(2010) pekte på et behov for å heve den formelle kompetansen i grunnutdanningen, men informantene peker på en økende tendens til at lærerutdannere med høy formell kompetanse søker seg bort fra grunnutdanningen: «Jeg forstår at folk søker seg bort dersom en skal ha det sånn år etter år. Folk blir utbrente. Det er mest problematisk første studieår, der er det flest nye, vikarer og de med lavest kompetanse.» (2017).

Den profesjonelle selvforståelsen på utsiden av «loven»

Informantene gir uttrykk for en krevende arbeidssituasjon, men uroen for hvordan reformen preger utdanningen knyttes i stor grad opp til hva som er en god utdanning og hva barnehagene trenger:

Vi vet faktisk ikke hva vi gjør i andre kunnskapsområder enn de vi er inne i. Vi har ingen møtepunkter med de andre koordinatorene og de andre kunnskapsområdene [...] så er dette hjertebarnet vårt, barnehagen og barnehagelærerutdanningen – og så føler vi at nå glipper det litt. Vi har ikke sammenhenger lenger. (2015)

Lærerutdannerene er forpliktet på samfunnsmandatet, og mange overkompenserer i møte med reformen:

Jeg kjenner at jeg har hatt veldig stor lojalitet, kanskje for stor. Både i forhold til dokumentene som har kommet og vi har hatt lojalitet oppover og på tvers og på kryss – vi skulle få det til. Jeg kan være både fritalende og kritisk, men lojaliteten min har ikke vært rokket ved. Jeg har tenkt: Er dette bra? Men det er vedtatt, jeg må være lojal. (2015)

Profesjonsutdannerne er ekskludert fra en kontroll over utdanningens utforming som de tidligere har hatt. Når de likevel er lojale, kan det være et forsøk på å reetablere den tapte tilliten og motvirke eksklusjonen ved å fortsatt være forpliktet på det de forstår som spillereglene innenfor loven, den tradisjonelle samfunnskontrakten mellom suveren og profesjon. En alternativ strategi er å ignorere reformen: «noen underviser etter gammel modell. De har ikke gidde å ta det innover seg, det blir for vanskelig. Gidde er kanskje feil ord. Heller: Har ikke klart å forholde seg til det.» (2015).

Ifølge Blichfeldt et al. synes lærermotstanden «å ha kommet i klemme ved å ha blitt for defensiv», muligens på grunn av for mange krav om endringer (1998, s. 148). Lærerprofesjonen står da i fare for å bli reaktive i stedet for å stå fram som et profesjonelt kollektiv og utvikle felles, alternative visjoner for undervisningsarbeidet og eventuelt felles motstand. På denne måten bekreftes behovet for de politiske utspillene, og økt sentral kontroll og styring legitimeres (Blichfeldt et al., 1998 s. 148–149). En informant løfter fram følgende erfaring: «Et av de første spørsmålene som kom opp var at pedagogikk lærere kom og spurte: 'Hva skal vi undervise i, i dette kunnskapsområdet, når vi har fått disse timene?'" Informanten stiller seg undrende til at pedagogikklærerne ikke selv tar regien på sine studiepoeng. På denne måten er lærerutdannerne

med på å ekskludere egen påvirkningskraft og undergrave sin profesjonelle posisjon. Et annet eksempel kan være når lærerutdannerne, gjennom Følgegruppe for BLU, melder at pedagogikkfagets selvforståelse er en utfordring, og departementet bes om å gjøre tekstlige endringer i styringsdokumentene «som kan være med å avklare pedagogikkfaget i utdanningen» (Bjerkestrand et al., 2014, s. 73, 108).

Det kan virke paradoksalt at profesjonen, som er frustrert over økt sentral styring, ber departementet om å «avklare pedagogikkfaget». En måte å tolke denne atferden på kan være at når man har «en motstander med en struktur man ikke forstår, ender man før eller senere opp med å identifisere seg med motstanderen.» (Agamben, 1995/2010, s. 34–35).

Avslutning

Reformer former aktørene – «The novelty of this epidemic of reform is that it does not simply change what people, as educators, scholars and researchers do, it changes who they are.» (Ball, 2003, s. 215). Studien viser eksempler på reformverktøyets paradoksale virkninger når reformens maktstrukturer ser ut til å undergrave BLU-reformens eksplisitte målsettinger. Bindende strukturer har overtatt for profesjonell suverenitet, og mål om tverrfaglighet, sammenbinding og progresjon erfares som fragmentering av faglig innhold og tap av sammenhenger i utdanningen. På samme tid utfordres profesjonell dømmekraft og faglig arbeid av administrasjons- og struktursuverenitet. Med dette beskriver informantene tegn på deprofesjonalisering av lærerutdannerens praksis – en deprofesjonalisering som er nødvendig for å realisere økt sentralstyrt politikk forankret i andre verdier enn profesjonen tradisjonelt har bygget på.

Agambens beskrivelse av en styringsform som er avhengig av å politisere menneskelivet for å opprettholde sitt suverene fundament, kan åpne flere innganger til å forstå bakgrunnen for at barndom, og dermed barnehage, utdanning og lærerprofesjon, i økende grad underlegges en politisk suverenitet der pedagogisk dømmekraft er et hinder for politikkrealisering. På samme måte bidrar Roitmans krise- og kritikkanalyse til et nytt blikk på stadig mer omfattende problembeskrivelser av barn, barnehagefelt og lærerprofesjon. Agamben har håp om et alternativ til dagens statsform og redefinerer politikk på en måte som langt overgår denne studiens anliggende. Hans begreper kan likevel bidra til å identifisere og forstå politiske fenomener som påvirker profesjonens mandat – som biopolitikk, styringsmekanismer og krisekonstruksjoner som peker på løsninger som innebærer radikale endringer i hva det vil si å være barn, og dermed hva det vil si å være lærerutdanner. Når lærerutdanning skal utvikles, må oppmerksomheten rettes mot lærerutdannernes praksis, studentene og det feltet utdanningen skal tjene (Green et al., 2017, s. 39). Det innebærer at problemformuleringsprivilegiet også må deles med og kreves av den profesjonelle sammenslutningen lærerutdannerne er en del av, noe som igjen må forplikte suverenen på løsninger som oppleves relevante for lærere som skal realisere dem.

Om forfatteren

Vigdis Foss er høgskolelektor i pedagogikk og underviser i barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Forskningsinteresser er oppvekst- og utdanningspolitikk, reform og styringsformer.

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. The University of Chicago Press.
- Agamben, G. (2005). *State of exception*. The University of Chicago Press.
- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer. Den suverene makten og det nakne livet*. (B. O. Svihus, Overs.). Valdisholm forlag. (Opprinnelig utgitt 1995)
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppa om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Scientific Research*, 2(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactment in secondary schools*. Routledge.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S. Simonsen, S., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærartutdanninga – muligheter og utfordringar* (Rapport nr. 1). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. <https://blu.hib.no/om/rapporter/index.html> <https://blu.hib.no/om/rapporter/index.html>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S. Simonsen, S., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærartutdanninga – styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* (Rapport nr. 5). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. <https://blu.hib.no/om/rapporter/index.html>
- Blichfeldt, J. F., Deichman-Sørensen, T. & Lauvdal, T. (1998). *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid* [Sluttrapport]. Arbeidsforskningsinstituttet.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A. & Steinnes, G. S. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Chen, L-K., Dorn, E. & Varmraak, T. (2019). *Education reform in Norway: Looking beyond politics to bring sustained change*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/education-reform-in-norway-looking-beyond-politics-to-bring-sustained-change#0>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design – Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Sage Publications.

- Dybvik, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 38–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-05>
- Eide, G. M., Møen, I-L. & Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i et kunstfag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Erichsen, V. (1995). Health care reform in Norway: The end of the «profession state». *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 20(3), 719–737. <https://doi.org/10.1215/03616878-20-3-719>
- Eriksen, O. E. (2001). *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt forlag.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). [FOR-2012-06-04-475]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Foss, V. (2017). Å være lærar og forskar i barnehagelærerutdanninga. I M. Bjerkestrand, J. Fiske, L. Hernes, I. P. Samuelsson, S. Sand, S. Simonsen, B. Stenersen, M. H. Storjord & R. Ullmann, *Barnehagelærerutdanninga – ei reform tek form?* (Rapport nr. 4). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (s. 129–139). https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf
- Foss, V., Fimreite, H., Fossøy, I. & Ødegaard, E. E. (2019). Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning & forandring*, 2(1), 15–35. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>
- Fossøy, I. K. & Sataøen, S. O. (2019). Val av studielitteratur i barnehagelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 83–95. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-02>
- Green, B., Reid, J-A. & Brennan, M. (2017). Challenging policy, rethinking practice: Struggling for the soul of teacher education. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education. International perspectives on governance and reforms* (s. 39–55). Bloomsbury Academic.
- Grøtta, M. (2010). Giorgio Agamben – livet i unntakststanden. I J. Pedersen (Red.), *Moderne politisk teori* (s. 248–272). Pax Forlag.
- Gustafsson, L. (1989). *Problemformuleringsprivilegiet*. Norstedts Förlag.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning – et forslag til begrepsavklaring. *Nordic Studies of Education*, 39(4), 249–263. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Høydalsvik, T. E. L. (2019). The hidden professionals? An interview study of higher education-based teacher educators' professional identity. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 93–113. <http://doi.org/10.23865/up.v13.1974>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 1. februar). *Høring – forslag til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--forslag-til-forskrift-om-rammepl/id671092/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 1. juli). *Kompetanseløftet i spesialpedagogikk starter opp til høsten* [Nyhet]. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/>

- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Misje, T. S. (2020, 3. desember). Vil innføre vurderingsplikt av norskkunnskaper i barnehagen. NRK. <https://www.nrk.no/norge/1.15260779>
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010* (Del 1: Hovedrapport). <https://www.nokut.no/>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2011). *Innspill til NRLU – om utarbeidelse av ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, fra arbeidsgruppe oppnevnt av NRLU*. <https://docplayer.me/11769919-Innspill-til-nrlu-om-utarbeidelse-av-ny-rammeplan-for-forskolelaererutdanningen-fra-arbeidsgruppe-oppnevnt-av-nrlu.html>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
- Roitman, J. L. (2014). *Anti-crisis*. Duke University Press.
- Schmitt, C. (1985). *Political theology. Four chapters on the concept of sovereignty* (2. utg.). (G. Schwab, Overs.). The MITT Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- St.meld. nr. 37. (1990–91). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&pgid=c_0407
- Sørhaug, T. (2003). Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet. I I. B. Neumann & O. J. Sending (Red.), *Regjering i Norge* (s. 44–80). Pax Forlag.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Trippestad, T. A. (2017). The visionary position: Critical factors of utopian social engineering in education reforms. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler, *The struggle for teacher education. International perspectives on governance and reforms* (s. 1–17). Bloomsbury Academic.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (Red.) (2017). *The struggle for teacher education*. Bloomsbury Academic.
- Universitets- og høgskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktoravhandling]. Høgskolen i Lillehammer.
- Vogt, K. C. (2020). Kortsigtighetens pris. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(01), 80–82. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-11>