



# Skikkethetsvurdering i barnehagelærerutdanningen

## Suitability assessments in kindergarten teacher education (ECEC)

Kristine Hjelle

Høgskolelektor, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet

[krhj@hvl.no](mailto:krhj@hvl.no)

### Sammendrag

Skikkethetsvurdering i barnehagelærerutdanningen skal sikre at personer som utgjør en fare for barns liv og helse, ikke blir uteksaminert til yrket. Det er et behov for klarere vurderingskriterier. Målet med denne artikkelen er å belyse hva skikkethet hos barnehagelærerstudenter handler om. Datagrunnlaget ble samlet inn gjennom dybdeintervjuer med tre institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering ved ulike høyskoler og universiteter i Norge. Deretter ble datamaterialet bearbeidet og analysert tematisk, noe som resulterte i fem temaer: 1) forventninger om hva slags innhold studentene skal ha tilegnet seg, 2) evnen til å inngå i relasjoner, 3) selvinsikt og empati som grunnleggende forutsetninger for skikkethet, 4) en evne og vilje til endring som grunnlag for å utdanne seg og 5) profesjonsutøving som faglig og personlig kompetanse. Gjennom diskusjonen av funnene, Klafkis teori og tidligere forskning konkluderer studien med tre punkter som belyser skikkethet i barnehagelærerutdanningen. Det første er at studentenes selvinsikt og empati knyttes til pedagogisk kunnskap, barnehagens samfunnsmandat og det å utøve profesjonelt skjønn. Videre må studentene ha en evne og vilje til å gå inn i pedagogiske relasjoner og å anvende profesjonelt skjønn. Siste punkt i konklusjonen er at studentene må ha en evne og vilje til å tilegne seg pedagogisk kunnskap og være kritiske til egen profesjonsutøving.

### Nøkkelord

faglige forutsetninger, personlige forutsetninger, barnehagelærerprofesjon, skikkethet

### Abstract

Suitability assessments in kindergarten teacher education (ECEC) can serve as a gatekeeper to stop those who may pose danger to the life and development of children from entering the profession. There is a need for clearer criteria within suitability assessments. The aim of this article is to contribute knowledge that can strengthen the understanding of suitability assessments in ECEC. Data is collected through in-depth interviews with three institutional managers at three higher education institutions in Norway. Thematic analysis was utilized to analyze the collected data and resulted in five themes: 1) expectations of content that students should acquire 2) ability to establish relationships 3) self-insight and empathy as a basic prerequisite for suitability 4) to change as a fundamental characteristic of education, and 5) professional practice as a professional and personal competence. Through the discussion of findings, Klafki's theory and previous research, the study concludes with three points that shed light on suitability in ECEC. The first is that students' self-insight and empathy are linked to pedagogical knowledge, the kindergarten's social mandate and professional judgement. Furthermore, students must have the ability to establish and maintain pedagogical relationships and to make professional judgements. The last point is that students must have the ability to acquire pedagogical knowledge and to be critical of their own practice.

### Keywords:

professional prerequisites, personal prerequisites, kindergarten teacher professional, suitability

## Innledning og bakgrunn

Universitets- og høyskoleloven § 4–10 omhandler skikkethetsvurdering og utdypes i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (2006). Her fremkommer det at barnehagelærerutdanningen i Norge, (heretter BLU) er underlagt krav om skikkethetsvurdering. Skikkethetsvurderingen skal avdekke om studentene har de nødvendige forutsetningene for å kunne ivareta barnehagebarns rettigheter og sikkerhet. På denne måten skal vurderingen sikre at personer som utgjør en fare for barns liv og fysiske og psykiske helse, ikke blir uteksaminert til yrket. En løpende skikkethetsvurdering av alle studenter foregår gjennom hele studiet, og den utføres av lærere og medstudenter (Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, 2006, § 2). Ved begrunnet tvil om skikkethet starter en særskilt skikkethetsvurdering som gjøres av en ansatt oppnevnt av styret (§§ 8, 9).

I rundskriv F-07-16 informeres det om at det skal foretas en helhetsvurdering av studentenes faglige og personlige forutsetninger for å kunne fungere i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016). Helhetsvurderingen foregår i både den løpende og den særskilte prosessen. I denne studien er det rettet fokus mot særskilt skikkethetsvurdering for å utforske skikkethet. Kriterier for bestått praksis eller eksamen blir ikke belyst.

I BLU skal, i tillegg til faglige og personlige forutsetninger, pedagogiske forutsetninger vurderes (Nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning, 2018, s. 4). Pedagogiske forutsetninger kan tolkes som del av de faglige forutsetninger som kreves av barnehagelærere. Pedagogikkfaget har stått sterkt i BLU, og det har søkelys på studentenes danning til profesjonsutøver. Innholdet i faget er kunnskap om barnet og dets behov, utvikling og læring (Furu, 2012, s. 40). Ifølge Furu (2012, s. 49) fikk pedagogikk lærere utfordret sin posisjon da kunnskapsområder, med flerfaglighet, ble innført i utdanningen i 2012.

Barnehagelæreryrket kan betegnes som en profesjon. Hennem og Østrem (2016, s. 21) peker på diffust kunnskapsgrunnlag, utydelig fagspråk og svak arbeidsdeling som stikkord for skepsisen mot å definere yrket som en profesjon. Diffust kunnskapsgrunnlag kan handle om at kunnskapen hentes fra ulike fagfelt og ofte deles med andre profesjoner. Harald Grimen (2008, s. 71) peker på at noen profesjoner har en kunnskapsbase som kan betegnes som mer praktisk enn vitenskapelig, og han nevner det å arbeide i barnehagen som et eksempel. I barnehagen arbeider både barnehagelærere, fagarbeidere og ufaglærte (assistenter), og i eksempelet til Grimen nyanseres det ikke mellom dette. Usikkerhet rundt barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag kan gi utfordringer i vurderingen av skikkethet til yrket. Et interessant spørsmål som kan tydeliggjøre barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag, er om en student for eksempel kan være god nok som forelder eller barnehageassistent, men uskikket som barnehagelærer.

Hensikten med artikkelen er å belyse hva det legges vekt på når studentenes skikkethet vurderes i barnehagelærerutdanningen. Artikkelen bygger på en undersøkelse av skikkethetsbegrepet med følgende problemstilling: *Hvordan forstår institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering studentenes faglige og personlige forutsetninger for å være skikket til yrket?*

Empirien i studien som artikkelen bygger på, er fremkommet gjennom kvalitative intervju av institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering ved tre høyskoler og universiteter i Norge. Rollen som institusjonsansvarlig er ikke knyttet til BLU, men gjelder for alle utdanninger ved institusjonen som er nevnt i Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (2006) § 1.

En som er institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderingen (heretter bare omtalt som institusjonsansvarlig), innehar en særskilt posisjon og et unikt erfaringsgrunnlag når det gjelder skikkethetsvurdering. Det å løfte frem disse erfaringene og knytte dem til en barnehagekontekst og BLU kan bidra til kunnskap som fremmer kvaliteten av fag- og

praksislærernes løpende skikkethetsvurdering. Artikkelenes mål er å bidra med innsikt i hva som menes med skikkethet i barnehagesammenheng, gjennom å se de institusjonsansvarliges erfaringer og oppfatninger om faglige og personlige forutsetninger for å være skikket i sammenheng med Klafkis (2001) teori om kategorial danning.

## Tidligere forskning

Skikkethet blir i denne artikkelen forstått som noe kontekstuell. Hva skikkethet er og betyr, knyttes til kulturelle aspekter ved barnehagelærerutdanningen i Norge. Søket etter tidligere forskning har derfor blitt snevret inn til å handle om skikkethet i Norge.

Søk på «skikkethetsvurdering i høyere utdanning» i Google Scholar gir 176 treff, mens søk i Idunn og Oria resulterer i seks treff. Søk på «skikkethet» gir samlet 1109 treff. I den følgende delen presenteres treffene jeg anser som mest relevante for skikkethet og skikkethetsvurdering i barnehagelærerutdanningen.

I samsvar med mine søk påpeker også Naustdal og Gabrielsen (2015) at det har vært lite forsket på skikkethet i Norge – til tross for at pasienters, elevs og barnehagebarns sikkerhet og rettigheter skal ivaretas på en god måte. Forfatterne peker på at det er behov for kvalitetssikring av prosedyrer, klarere vurderingskriterier og sikring av informasjon og kompetanse blant faglærere og veiledere i praksis. Spesielt fag- og praksislærernes kompetanse i skikkethetsvurdering kan se ut til å være svak (Caspersen & Kårstein, 2013, Naustdal & Gabrielsen, 2015).

Brun og Carson (2011) setter søkelys på samarbeidet om skikkethetsvurdering i lærerutdanningen samt på lærerutdanneres og praksislæreres oppfatninger av vurderingsformen. De konkluderer med at det er et tett samarbeid mellom institusjonen og praksisfeltet når studentenes skikkethet blir vurdert. De peker også på at gode kommunikasjons- og veilederferdigheter er et ideal hos både praksislærere og lærerutdannere.

I 2020 ble en håndbok om skikkethetsvurdering i høyere utdanning utgitt med Kildahl som redaktør. Flere institusjonsansvarlige deler erfaringer og kunnskaper knyttet til saksbehandlingssprossene. Erfaringer om at ansatte ved høyere utdanning har behov for mer informasjon og kunnskap om løpende skikkethetsvurderinger og om å sende tvilmelding, kommer frem i forordet (Kildahl, 2020, s. 6). Dette, i tillegg til at det finnes få vitenskapelige artikler om temaet, kan tyde på at det er behov for mer kunnskap om skikkethetsvurdering.

## Teori

Barnehagelæreryrket kan forstås som en relasjonell profesjon, og er knyttet til barnehagens samfunnsmandat (Hennum & Østrem, 2016, s. 17, 20). En profesjon kjennetegnes blant annet av at den krever faglig kunnskap, at den er utøvende, og at den har mennesker som «mottakere» (Molander & Terum, 2008, s. 19). Både praktisk og teoretisk kunnskap inngår i barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Praktisk kunnskap uttrykkes gjennom handlinger, bedømmelser og skjønn (Grimen, 2008, s. 76). Vitenskap og forskning kan, ifølge Biesta, ikke gi endelige svar, men gi informasjon som kan være relevant for å forstå hva som er mulig, og på den måten være et grunnlag for vurderinger, dømmekraft og skjønn (2015). Dømmekraft og skjønn er to begreper som får frem kompleksiteten i barnehagelærernes profesjonsutøvelse, og begrepene innebærer at kunnskapsgrunnlaget anvendes indirekte i vurderinger og beslutninger (Hennum & Østrem, 2016, s. 60). Profesjonelt faglig skjønn handler om å tenke kritisk og vurdere etter bred innsikt og faglig kunnskap.

Innenfor BLUs formelle rammer finner vi elementer som omhandler teoretisk kunnskap, personlige egenskaper og danning (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning,

2018). Wolfgang Klafkis (2001) teori om kategorial danning er valgt som teori fordi den favner om både teoretisk kunnskap som skal tilegnes, og om personlige egenskaper. Det tyske ordet Bildung oversettes til danning eller dannelse. I denne artikkelen brukes begrepet danning, da det er dette begrepet som brukes i barnehagens formålsparagraf.

Klafki (2001) har i en artikkel fra 1959, som på norsk heter *Kategorial dannelse – bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*, analysert og kategorisert ulike klassiske danningsteorier i to hovedkategorier: materiale og formale danningsteorier. Materiale danningsteorier legger vekt på dannelsingsprosessens objektside, og er knyttet til innholdet og kulturen (Klafki, 2001, s. 172–178). Innholdet eksisterer uavhengig av subjektet, som skal forholde seg til og tilpasse seg dette innholdet (Klafki, 2001, s. 175). Formale danningsteorier på sin side legger vekt på subjektet, og det vesentlige ved danning handler dermed ikke om å tilegne seg innholdet, men om subjektets utvikling i møte med innholdet (Klafki, 2001, s. 179).

Klafki (2001, s. 171–185) er kritisk til de klassiske teoriene han har analysert, og han mener at disse ikke fullt ut klarer å beskrive danningens sanne vesen (Hohr, 2011, s. 166, Straum, 2018, s. 35). Når det gjelder materiale danningsteorier er han kritisk til at det objektive innholdet forstås som absolutt, samtidig som subjektet reduseres til en passiv beholder. Når det gjelder formale danningsteorier, er han kritisk til at det kun legges vekt på subjektet (Hohr, 2011, s. 165). På bakgrunn av analysen sin legger Klafki frem en helhetlig tilnærming til danning. Denne teorien forener elementer både fra materiale og formale danningsteorier, og utgjør en teori om kategorial danning (Klafki 2001, s. 186, Straum, 2018, s. 49). Kategorial danning innebærer en dialektisk prosess mellom subjektet og innholdet (Klafki, 2001, s. 187, Hohr, 2011, s. 167, Straum, 2018, s. 49).

Klafki ser danning og didaktikk i sammenheng, og han har utviklet en kritisk-konstruktiv didaktikk gjennom å forene kritisk teori og empirisk-pedagogisk forskning (Klafki, 2011, s. 106, Hohr, 2011, s. 163). Innenfor dette synet er danning et overordnet mål for undervisning, og innholdet er navet som alt dreier seg rundt (Hohr, 2011, s. 164, 169). Innholdet, som kan forstås som kunnskaper og verdier i BLU og i skikkethetsvurderingen, er kulturelt, historisk og sosialt forankret (Hohr, 2011, s. 166). Det innebærer at kunnskap og verdier som vektlegges i skikkethetsvurderinger, ikke er absolutte sannheter, og at de derfor kan diskuteres. Klafki mener at selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er mål for danning, og at det er en sammenheng mellom disse egenskapene (2011, s. 69). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet innebærer autonomi innenfor en demokratisk ramme (Hohr, 2011, s. 169). Barnehagelærerstudenter skal utvikle autonome evner, for eksempel kritisk tenkning og refleksjon, gjennom å tilegne seg innholdet i studiet sitt og reflektere kritisk over det. Dannelsingsprosessen er ikke bare individuell og subjektiv, ettersom den foregår i samspill med gitte kunnskaper og verdier, og har fellesskapets beste som rettesnor (Klafki, 2011, s. 33–34). Fellesskapets beste konkretiseres i skikkethetsvurderingen, der studentenes forutsetninger for å kunne ivareta barnehagebarns sikkerhet og rettigheter skal vurderes (jf. forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning 2006 § 2).

## Metode

Undersøkelsen av hvordan institusjonsansvarlige forstår de faglige og personlige forutsetningene som kreves for å være skikket til yrket, har et kvalitativt forskningsdesign. Fortolkningen av informantenes oppfatning av forutsetningene blir avgjørende for å få en dypere innsikt i skikkethetsbegrepet. Metoden bygger på en grunntanke om at mennesker knytter mening til handlingene og ytringene sine, og at kunnskap om fenomener i samfunnet handler om å løfte frem meninger og fortolkninger (Bukve, 2016, s. 39–40).

Materialet har utgangspunkt i intervjuer med tre institusjonsansvarlige ved høyskoler og universiteter i Norge. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015, s. 18) er et kvalitativt forskningsintervju en spesifikk form for samtale der formålet er å frembringe kunnskap om et utvalgt tema gjennom informantenes beskrivelser og fortolkninger. Det som ble vektlagt i intervjuene, var erfaringer og refleksjoner knyttet til vurdering av skikkethet og fortolkning av faglige og personlige forutsetninger.

Institusjonsansvarlige er personer som har erfaring med å vurdere skikkethet hos studenter, og de er derfor valgt som informanter i studien. Deres erfaringer gir et grunnlag for fylldige beskrivelser og fortolkninger av forutsetningene for å være skikket, og ved å løfte frem disse kan vi oppnå dypere innsikt i og forståelse av skikkethet. Informantene anses som eksperter på skikkethet og skikkethetsvurdering, og dermed sikres intern validitet (Jacobsen, 2015, s. 62).

For å finne institusjonsansvarlige med erfaring ble det søkt på nettsidene til norske høyskoler og universiteter og i NSDs Database for statistikk om høyere utdanning. Utvalgsriteriet var institusjoner som har mottatt og behandlet flere tvilsmeldinger. Dette ga grunn til å anta at den skikkethetsansvarlige har hatt erfaring med å melde saker videre til skikkethetsnemnda. De tre institusjonsansvarlige som er informanter i denne studien, har i gjennomsnitt mer enn fem års erfaring i rollen som institusjonsansvarlig.

Materialet består av lydopptak av de tre intervjuer som til sammen utgjør 224 minutter. Lydopptakene er transkribert ord for ord. For å anonymisere informantene er transkripsjonene skrevet på bokmål.

En tematisk analyse (Gale, m.fl., 2013, Maguire & Delahunt, 2017) av transkripsjonene ble gjort gjennom tre steg. I det første steget var oppmerksomheten på hva informantene sa om faglige og personlige forutsetninger for å kunne fungere i yrket. Utsagnene deres ble åpent kodet (Gale, m.fl., 2013, Maguire & Delahunt, 2017). Eksempler på koder er «evne til selvinnsikt og empati» og «å endre seg». Noen av kodene er overlappende, for eksempel «kunnskap om tilknytningsteori» og «kunnskap innen pedagogikk og psykologi som sentralt innhold». De er likevel plassert i egne koder ettersom kodene i størst mulig grad ble konstruert ut ifra informantenes formuleringer.

Det andre steget av analysen var en deduktiv lesning av materialet og kodene som ble opprettet i første fase. Klafkis (2001) teori, med begrepene material, formal og kategorial danning, ble benyttet som et teoretisk rammeverk for analysen (Gale, m.fl., 2013). Det ble først samlet inn informantutsagn som sa noe om hvilke konkrete verdier, holdninger og kunnskaper informantene forventet at studentene hadde. De institusjonsansvarlige tok også opp væremåter, uttrykksmåter og tenkemåter de ikke aksepterer, for å bidra til innsikt i hvordan skikkethet ble forstått. Deretter ble det sett etter utsagn som omhandlet studenters subjektposisjon, der informantene sa noe om hvordan studenter tenker i møte med medmennesker og studiet. Disse utsagnene ble tolket som uttrykk for skikkethet i den formale dannelsesforståelsen. Noen utsagn ble tolket som uttrykk for både material og formal danningstenkning, for eksempel ble utsagn om selvinnsikt på den ene siden tolket som studenters måte å være på, og på den andre siden forstått som en konkret «verdi». Det som handler om selvinnsikt ble derfor plassert i flere koder, avhengig av hvordan temaet ble omtalt. Til slutt i analysens andre steg ble det samlet inn utsagn fra informantene der det kom tydelig frem at skikkethet handler om «både og». Dette «både og» handler om at utsagnene ble tolket til å høre like mye til inn under material danning som formal danning. Det ble til sammen 17 koder. I illustrasjon 1 er kodene (a–q) registrert under de analytiske kategoriene (material, formal og kategorial danning). Samtidig fremkommer det om informantene har betegnet det de snakker om, som en faglig eller personlig forutsetning.

Material danning		Formal danning		Kategorial danning
Faglige forutsetninger	Personlige forutsetninger	Faglige forutsetninger	Personlige forutsetninger	Faglige og personlige forutsetninger sammen
a) Kunnskap om tilknytningsteori	d) Folkeskikk og forventning om kommunikasjonsformer e) Å bli lei seg, eller sint, når det er forventet å bli det	g) I skoleoppgaver: vurdere, kritisere og diskutere	h) Kommunikasjon og atferd i) Å uttrykke empati, og forventede emosjonelle uttrykk j) Å sette grenser for seg selv og andre. k) Å reagere på det som forventes er vanskelig å stå i	p) Omsette faget i praksis
b) Kunnskap innen pedagogikk og psykologi som sentralt innhold	f) Evne til selvinnsikt og empati		l) Å sette seg inn i hvordan andre har det - perspektivtaking m) Forstå seg selv og hvordan en virker på andre	q) Begrunnelser for å ta utdanningen
c) Karakterer fra videregående og evne og vilje til å tilegne seg teori fra studiet			n) Tørre å ta ordet o) Å endre seg	

### III. 1.

I tredje og siste steg av analysen ble det gjort en helhetlig lesning av materialet og analysen fra første og andre steg. Dette var en holistisk tilnærming til materialet som tok utgangspunkt i Klafkis (2001) teori om kategorial danning, det empiriske materialet og problemstillingen. I tredje steg er det dialektiske forholdet mellom material danning og formal danning forsøkt fanget, ettersom det er her kategorial danning oppstår (Klafki, 2001). Klafkis (2001) tre begreper er ikke likestilt slik det er fremstilt i det andre steget av analysen, fordi kategorialdanning er en helhetlig tilnærming som inkluderer både det materiale og formale. Videre i analysen har følgende problemstilling stått sentralt: *Hvordan forstår institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering studenters faglige og personlige forutsetninger for å være skikket til yrket?* I den forbindelse ble det lett etter det dialektiske forholdet mellom faglige og personlige forutsetninger og mellom material og formal danningstenkning. I illustrasjon 2 er de fem temaene vist ved ellipser.

Material danning Verdier, holdninger og kunnskap		Formal danning Hvordan student tenker og handler i møte med omgivelsene		Kategorial danning
Faglige forutsetninger	Personlige forutsetninger	Faglige forutsetninger	Personlige forutsetninger	Faglige og personlige forutsetninger sammen
Kunnskap om tilknytningsteori	Folkeskikk og forventning om kommunikasjonsformer Å bli lei seg, eller sint, når det er foruøkelige – forventning om normal reaksjonsmønster	I skoleoppgaver: vurdere, kritisere og diskutere <b>Å inngå i relasjoner som nøkkelkompetanse</b>	Kommunikasjon og atferd Å uttrykke empati, og forventede emosjonelle uttrykk Å sette grenser for seg selv og andre Å reagere på det som forventes er vanskelig å stå i	Omsette faget i praksis
Kunnskap innen pedagogikk og psykologi som sentralt innhold <b>skall ha tilegnet seg</b>	Evne til selvinnsikt og empati <b>Selvinnsikt og empati som grunnleggende forutsetning for skikkethet</b>		Å sette seg inn i hvordan andre har det - perspektivtaking Forstå seg selv og hvordan en virker på andre	Begrunnelser for å ta utdanningen <b>Profesjonsutøving som faglig og personlig kompetanse</b>
Karakterer fra videregående og fra B.U.		<b>Evne og vilje til endring som grunnlag for å utdanne seg</b>	Tørre å ta ordet «Jobbe» med seg selv Å endre seg	

### III. 2.

Studien er godkjent hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Innholdet i intervjuene omfatter opplysninger som knyttet seg til en tredjepart, altså studentene, noe som krever etisk bevissthet i utformingen av intervjuguide og behandlingen av data.

Det faktum at de tre informantene tilhører en liten gruppe, kan fremme materialets validitet og reliabilitet, men det gir samtidig utfordringer knyttet til kvalitet og forskningsetikk. En transparent forskningsprosess er et ideal, men behovet for å anonymisere informantene begrenser presentasjonen av informanter og deler av materialet, for eksempel bakgrunnen deres. Informantenes anonymitet har stått i sentrum, og av den grunn er ikke alder, kjønn, dialekt eller geografisk tilhørighet fremhevet.

## Presentasjon av funn

Her presenteres de fem temaene som analysen av intervjuene resulterte i (se illustrasjon 2). De tre institusjonsansvarlige blir omtalt som IA-1, IA-2 og IA-3.

### Tema 1: Forventninger om hva slags innhold studentene skal ha tilegnet seg

Tema 1 fremkommer i utsagn som er tolket som material danning, og de handler om verdier, holdninger og kunnskap som det er forventet at studentene har tilegnet seg. Det er tre koder som er sentrale i denne sammenhengen: a, b og c. Også andre koder som tolkes som material danning, for eksempel d, bidrar til temaet (se illustrasjon 1 for kodene).

IA-1 og IA-2 sier eksplisitt at noen teorier eller fag er mer sentrale enn andre når de utfører en særskilt skikkethetsvurdering. Informantene løfter særlig frem pedagogikkfaget som et sentralt fag. IA-1 sier: «Men hvis de sier for eksempel på barnehagelærer at de har lest mye om religion, da: 'Ja, men hva med de bøkene du hadde i BULL?'» BULL står for barns utvikling, lek og læring og er et emne i BLU som i hovedsak består av pedagogikk. IA-2 og IA-3 kommer inn på tilknytning som et spesifikt tema som har betydning for skikkethet, IA-2 sier det slik:

Det er derfor at det er så viktig med å gi studentene innsikt i det med tilknytning. For tilknytning, det . . . hvis en student ikke har opplevd tilknytning, så vil de heller ikke kunne tilknytte seg til et barn, til en klient, til en utviklingshemmet.

Innsikt i tilknytning tolkes her som en forventning om at studentene har tilegnet seg faglig kunnskap om temaet gjennom teori. Tilknytningsteori er et perspektiv knyttet til BULL-emnet.

### Tema 2: Evnen til å inngå i relasjoner som en nøkkelkompetanse

Tema 2 forekommer i stor grad i utsagn som tolkes som formal danningstenkning, og her er det lagt vekt på utsagn der studentenes subjektivitet fremheves. En indikator på subjektivitet er hvordan studenter tenker og reflekterer over studiets innhold, og hvordan de vurderer seg selv i møte med andre mennesker og situasjoner. Temaet omfatter også material danningstenkning ettersom utsagn som handler om å inngå i relasjoner, uttrykker en forventning om konkrete væremåter i møte med andre. Det er seks koder som er sentrale her: d, e, h, i, j og k. Kodene a, g og p er også tolket som en del av temaet (se illustrasjon 1 for kodene).

Det å inngå i relasjoner fremkommer i utsagn der de institusjonsansvarlige snakker om personlige forutsetninger. IA-3 beskriver at tvil om skikkethet ofte handler om det mellommenneskelige og kommunikasjon:

For det er jo ofte sånne mellomenneskelige ting det går på. Det er ikke det å kunne ulike pedagogiske retninger hvis det skulle være i barnehage, det er ikke det å ikke kunne fasene, men det er det å utøve yrket. Og la oss si at det var i kommunikasjon. La oss si at meldingen har handlet om det, og at studenten ikke evner å ta inn over seg det som den andre sier. Hen klarer ikke å handle ut fra det. Hen klarer ikke å lytte, for eksempel, klarer ikke å forstå den andre, men jobber videre med sitt.

Utsagnet ovenfor knyttes først og fremst til danningperspektivet, som tar utgangspunkt i subjektet og dets «kraft» til å forholde seg til omgivelser og medmennesker, altså formal danning (Klafki, 2001).

### Tema 3: Selvinnsikt og empati som grunnleggende forutsetninger for skikkethet

Tema 3 inneholder utsagn som handler både om material danningstenkning og formal danningstenkning. Selvinnsikt og empati er konkrete verdier som kan forstås som innhold, samtidig som de er knyttet til subjektets tenkning, vurdering og refleksjon. Tre koder er særlig sentrale i dette temaet: f, l og m. Også kodene b, g og q er relevante (se illustrasjon 1 for kodene).

Informantene uttrykker at selvinnsikt og empati kan si om en student er skikket eller ikke. IA-1 sier det slik:

Jeg synes at det å ha en personlig egenskap, som for eksempel det å kunne gå i seg selv . . . ja, som vi sier, det å kunne se seg selv, det å ha en god selvinnsikt, er utrolig viktig for alle mennesker som skal kunne jobbe med mennesker.

På spørsmålet om hva som kan utgjøre fare for et barn eller en pasient, svarer IA-2: «Manglende evne til empati. Manglende evne til å kunne sette seg i et barns sted, i foreldres sted. [ . . . ] Manglende evne til å kunne se seg selv utenfra.» Både det å «se seg selv utenfra» og det å «sette seg inn et barns ståsted» tolkes som uttrykk for studentens subjektivitet gjennom studentens forhold til seg selv og medmennesker.

### Tema 4: En evne og vilje til endring som grunnlag for å utdanne seg

Tema 4 forekommer i utsagn som tolkes som formal danningstenkning. Søkelyset er på subjektets «kraft» til å endre seg. Kodene n og o er sentrale, men også kode g tolkes inn i dette temaet (se illustrasjon 1 for kodene).

Endringsevne innebærer at subjektet må forholde seg til barnehagelærerstudiets innhold, og at subjektet gjennom mer eller mindre bevisste prosesser må utvikle seg selv og dannes som en profesjonsutøver. Selv om innholdet tolkes som material danning, er det selve evnen til å forholde seg til omgivelser og situasjoner på nye måter som står sentralt i det informantene sier om endringsevne og -vilje. IA-3 formulerer seg slik:

Det er kommunikasjonssvikt, det er overreaksjoner, det er studenter som er i pressede situasjoner som gjør ting som de ikke skulle ha gjort. Og det er de tingene der som kan komme. Neste fase er jo hvis de gjør ting de ikke skulle ha gjort, og at de ikke kommer ut av det, og de tenker at det var greit å gjøre det. Det er da problemene kommer.

Informanten bak utsagnet ovenfor mener det er problematisk hvis studenten ikke endrer væremåten sin og synes «at det var greit å gjøre det», der «det» viser til atferd som har ført til tvil om skikkethet.



## Tema 5: Profesjonsutøving som faglig og personlig kompetanse

Tema 5 omfatter utsagn som sier noe om samspillet mellom danningens objektive og subjektive sider. Disse utsagnene tolkes hovedsakelig som kategorial danningstenkning. Kodene g, p og q er sentrale i dette temaet (se illustrasjon 1 for kodene).

I utsagnene som tar opp temaet profesjonsutøving som både faglig og personlig kompetanse, fremhever informantene faglige forutsetninger i sammenheng med personlige egenskaper. Utsagnene handler om hvordan studenter møter medmennesker og forholder seg til det faglige innholdet. God yrkesutøvelse handler om å koble det faglige og det personlige. Dette kan observeres når studentene er i praksis, men IA-1 nevner at det også kan vurderes i skriftlige oppgaver: «For i nesten alle skriftlige oppgaver så står det vurder, kritiser, diskuter, bruk praksisfortellinger. [ . . . ] Og det handler om skikkethet [ . . . ] For de klarer ikke å bruke teorien sin, og hva er vitsen da, i en profesjonsutdanning?» I dette utsagnet peker informanten på skjæringspunktet mellom faglige og personlige forutsetninger, der det handler om studentenes subjektivitet i møte med det objektive innholdet i en profesjonsutdanning.

## Diskusjon

Tidligere forskning peker på behovet for klarere vurderingskriterier og mer vurderingskompetanse hos faglærere og praksislærere for alle utdanninger med en skikkethetsvurdering (Caspersen & Kårstein, 2013, Naustdal & Gabrielsen, 2015). I denne artikkelen er søkelyset på hvordan skikkethet kan forstås hos barnehagelærerstudenter.

Klafkis (2001) teori om kategorial danning gir et utgangspunkt for å utvikle en forståelse av hva skikkethet kan være, fordi kategorial danning favner både det informantene betegner som faglige forutsetninger, og det de betegner som personlige forutsetninger. Det temaet som ifølge analysen kobles til kategorial danning (Klafki, 2001), er profesjonsutøving som en faglig og personlig kompetanse (tema 5). Informantene legger like stor vekt på faglige forutsetninger som personlige forutsetninger, men når de uttaler seg om profesjonsutøving, gir det ikke et klart svar på hva skikkethet er. Det å «omsette faget i praksis» gir et stort tolkningsrom og får ikke frem hvordan det fagspesifikke viser seg i praksis. Ifølge Grimen (2008, s. 84) er dette en enkel tilnærming til å forstå forholdet mellom teori og praksis. Biesta (2015) fremhever kompetansebegrepet, og spesielt det å være kompetent, i stedet for å ha kompetanse. Å være kompetent handler om dømmekraft og kan påvirkes av teoretisk kunnskap. Denne forståelsen av forholdet mellom teori og praksis belyser at praksis har sammenheng med teori, men at det handler om mer enn å omsette teori til praktiske handlinger. Informantene vektlegger pedagogikkfaget (i tema 1) som mer sentralt for skikkethet enn andre fag, som for eksempel religion. Det å ha faglig kunnskap innen pedagogikk påvirker vurderingene og beslutningene som tas i arbeidet med barn. Kunnskap kan også bidra til refleksjon over egen profesjonsutøvelse. Pedagogikk handler om både kunnskap om barnet og dets behov og utvikling samt om å fremme profesjonsdanningen hos studentene (Furu, 2012, s. 40). I lys av dette kan vi se at skikkethet hos barnehagelærere er noe annet enn skikkethet som forelder eller barnehageassistent. Studentene må tilegne seg teori som fremmer profesjonsdanning, da dette er særlig viktig for å kunne ta faglige og reflekterte vurderinger og beslutninger i barnehagearbeidet.

Pedagogikkfaget kan fremme profesjonsdanningen ved å bidra til selvinnsikt og relasjonskompetanse. Mangel på selvinnsikt og evne til å inngå i relasjoner samsvarer med Taraldruds (2016) funn, der det fremheves at mange av skikkethets sakene i felles klagenemnd handler om manglende selvinnsikt og kommunikasjonsevne hos studenter. Også i forskningen til Brun og Carson (2011) er kommunikasjon sentralt. Temaene samsvarer

med vurderingskriterier i Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, 2006, § 3. Relasjonskompetanse, selvinnsikt, empati og endringsevne og -vilje (tema 2–4) tolkes som viktige elementer i studentenes subjektive utvikling i møte med omgivelsene og som formal dannelse (Klafki, 2001). Disse egenskapene kan samtidig forstås som personlige forutsetninger for å kunne fungere i flere yrker som er underlagt skikkethetsvurdering. I BLU kan disse egenskapene videreutvikles gjennom pedagogisk kunnskap, og pedagogikkfaget er igjen sentralt. I vurderingen av om en student er skikket står selvinnsikt og empati (tema 3) sentralt, men det handler ikke nødvendigvis om for eksempel å ha evne til selvinnsikt generelt. For å tydeliggjøre hva som skiller skikkethet i foreldrerollen fra skikkethet hos barnehagelærerstudenter, må selvinnsikt ses i sammenheng med faglig innhold og en forståelse av forpliktelse overfor barnehagens samfunnsmandat.

Evnen til å inngå i relasjoner (tema 2) er et tema som forstås ut fra en kategorial danningsstilnærming (Klafki, 2001) og ut fra hvordan subjektet og innholdet har gjensidig innvirkning på hverandre. Tilknytningsteori knyttes til skikkethet i det empiriske materialet, og tilknytningsteori handler om relasjonskvalitet. Det å ikke bare kunne tilegne seg kunnskap, men også at kunnskapen bidrar til hvordan studentene kan være kompetente i relasjon til barna, kan forstås som at tilknytningsteori hører sammen med pedagogiske forutsetninger og evnen til å inngå i pedagogiske relasjoner med barn. Som barnehagelærer må man kunne møte barnet som et subjekt, og man må kunne kommunisere og samspille med det på en måte som støtter opp under barnets utvikling, lek og læring i tråd med samfunnsmandatet. I møte med barnet må studenten alltid tone seg inn på barnets frekvens og ta ansvar for at relasjonen blir god. På den ene siden er dette kunnskap man må tilegne seg, og på den andre siden krever det kritisk refleksjon og vurdering av seg selv og omgivelsene.

Det at danningens innhold må forstås kulturelt, historisk og sosialt (Hohr, 2011, s. 69), innebærer at det objektive ikke er absolutt objektivt; det er konstruert og kan forhandles om. Det betyr at man kan spørre om barnehagelærere *må* møte barn som subjekter. I Klafkis teori om dannelse og didaktikk vektlegges innholdet som sentralt for dannelse (2011, s. 164). Selv om innholdet er kulturelt, peker Klafki på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som overordnede mål for dannelse (2011, s. 69). Barnehagelærerstudenter skal på egen hånd utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, samtidig som de skal øve seg på å fremme barnehagebarns utvikling av de samme verdiene. I lys av dette blir synet på barn som subjekter avgjørende for å kunne initiere og utvikle profesjonelle og pedagogiske relasjoner som fremmer barnas dannelse. Solidaritet kan også ses i sammenheng med evnen til empati, som i det empiriske materialet i denne studien blir beskrevet som viktig for skikkethet.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet innebærer autonomi (Hohr, 2011, s. 169), og autonomi er en del av dømmekraft og skjønn. Profesjonell eller faglig dømmekraft innebærer at kunnskapsgrunnlaget anvendes indirekte i beslutninger, og at man tenker kritisk ut fra en helhetlig tilnærming og faglig kunnskap (Hennum & Østrem, 2016, s. 60). Det etiske som springer ut fra solidaritetstanken, og som også finnes i barnehagens samfunnsmandat, kan få betydning for skikkethetsvurderingen i BLU. Studentens tenkning og væremåte skal bygge på studentens autonomi, samtidig som at hensyn til barnets beste skal være overordnet. Faglig kunnskap om barn og barndom fremmer tenkning og væremåter som er til barnas beste, og tema 1, som handler om studentenes tilegnelse av innhold, må ha innvirkning på studentenes relasjonskompetanse, selvinnsikt, empati og endringsevne og -vilje. Videre må studentenes subjektivitet, for eksempel gjennom kritiske refleksjoner over det faglige innholdet, ha betydning for tilegnelse av det faglige innholdet. Først når tilegnelsen av faglig kunnskap om barn og barnehage har gjensidig innvirkning på studentens

refleksjoner, vurdering og praksis, er barnehagelærerstudenten skikket. En evne og vilje til endring som grunnlag for å utdanne seg (tema 4), er grunnleggende for tilegnelsen av kunnskap og for studentenes profesjonsdanning. Det å vurdere studentenes endringsevne og -vilje i både løpende og særskilt skikkethetsvurdering vil ha betydning for om studenten kan vurderes som skikket.

## Oppsummering og konklusjon

Denne artikkelen har tatt utgangspunkt i en studie med problemstillingen: *Hvordan forstår institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering studentenes faglige og personlige forutsetninger for å være skikket til yrket?* Hensikten med artikkelen er å belyse hvordan skikkethet kan forstås i BLU. De institusjonsansvarliges forståelse av faglige og personlige forutsetninger for å være skikket viser seg i fem temaer:

1. forventninger om hva slags innhold studentene skal ha tilegnet seg
2. evnen til å inngå i relasjoner som en nøkkelkompetanse
3. selvinnsikt og empati som grunnleggende forutsetninger for skikkethet
4. en evne og vilje til endring som grunnlag for å utdanne seg
5. profesjonsutøvelse som faglig og personlig kompetanse

Disse temaene er generelle og gjelder for alle utdanninger som er underlagt skikkethetsvurdering. Det kan være ekstra utfordrende å vurdere skikkethet i BLU, ettersom kunnskapsgrunnlaget der er diffust. Artikkelen viser at diskusjoner som har Klafkis (2001) teori om kategorial danning som bakteppe, bidrar til økt forståelse av skikkethet. Denne forståelsen er så satt i en barnehagesammenheng. I dette perspektivet ses de personlige forutsetningene i større grad i sammenheng med faglig kunnskap, og tydeliggjør dermed hva det vil si å være en skikket barnehagelærerstudent. Videre knyttes vurderingen av selvinnsikt tettere opp mot pedagogisk kunnskap og barnehagens samfunnsmandat, noe som kan avgrense og tydeliggjøre hva som skal vurderes. På bakgrunn av diskusjonen gis følgende forslag for å tydeliggjøre skikkethetsvurderingen i BLU:

1. Studentenes selvinnsikt og empati knyttes til pedagogisk kunnskap, barnehagens samfunnsmandat og det å utøve profesjonelt skjønn.
2. Studenter skal ha en evne og vilje til å inngå i pedagogiske relasjoner og å anvende profesjonelt skjønn i møte med barn, foreldre, medarbeidere, studenter og eksterne samarbeidspartnere.
3. Studenter skal ha en evne og vilje til å tilegne seg pedagogisk kunnskap og være kritiske til egen profesjonsutøvelse.

Kriterier for skikkethet verken kan eller bør bli totalt standardiserte. Fullstendig standardiserte vurderingskriterier hemmer selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som Klafki (2011) peker på som danningens mål. Standardiserte vurderingskriterier hemmer dessuten autonomi og profesjonelt skjønn, som er sentrale elementer i profesjonsutøvelse.

## Litteratur

- Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (s. 3–22). Wiley Blackwell.

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage Publications.
- Brun, E. & Carson, N. (2011). Diskurser om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 31–47.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. NIFU Rapport 14/2013.
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* (FOR-2006-06-30-859). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859?q=skikkethet>
- Furu, A. (2012). Å bli utfordret på ny undervisningspraksis i en reorganisert barnehagelærerutdanning. I A. M. Otterstad og N. Rossholt. (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet Bevegelse i faglige perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(117). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kildahl, K. (Red.). *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Rundskriv F-07-16 Forskrift om skikkethetsvurdering i høyrere utdanning* (Nr. F-07-16) [Rundskriv]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc91f53babbe46d0923e8f742bd3f930/rundskriv—forskrift-om-skikkethetsvurdering-i-hoyere-utdanning.pdf>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9(3). <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. (2018, 10. januar). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Naustdal, A.-G. & Gabrielsen, E. (2015). Den viktige og vanskelige skikkethetsvurderingen; hvilke utfordringer gir den universiteter og høyskoler? *Uniped*, 38(1). [https://www.idunn.no/uniped/2015/01/den\\_viktige\\_og\\_vanskelige\\_skikkethetsvurderingen\\_hvilkeut](https://www.idunn.no/uniped/2015/01/den_viktige_og_vanskelige_skikkethetsvurderingen_hvilkeut)
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/kategorial-danning-og-bruk-av-ikt-i-undervisning/2-klafkis-kategoriale-danningsteori-og-didaktikk>
- Taraldrud, K. E. (2016). Skikkethet i høyere utdanning. *LOV OG RETT* 55(10), 624–639. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3061-2016-10-05>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL\\_1-4#%C2%A74-10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL_1-4#%C2%A74-10)