

Lærerutdanneren som forsvant? En retorisk analyse av styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen

Vigdis Foss

Høgskulen på Vestlandet, Norge

SAMMENDRAG

I tråd med de siste tiårenes utdanningspolitiske trender om målstyring av utdanningssystemet og nye visjoner om hva utdanning skal bidra til, endres også premissene for hva det vil si å være lærerutdanner. En styringstekst kan leses som en invitasjon til ulike roller på et bestemt område, for å mobilisere til visse former for praksis og profesjonelle identiteter. Denne studien er en analyse av hvordan lærerutdanneren på ulike måter inviteres inn i barnehagelærerutdanningen (BLU) i utvalgte styringstekster for utdanningen i tidsrommet 1971–2018. Styringstekstene analyseres med støtte i teoretiske ressurser som utforsker retoriske publikums-konstruksjoner. Funn i denne studien antyder en utvikling av institusjonell og organisatorisk autoritet som erstatter lærerutdanneren som synlig bindeledd mellom utdanning, læringsprosess og student.

Nøkkelord: *reform i høyere utdanning; politikk; retorikk; publikumsanalyse; rammeplan; lærerutdanner*

ABSTRACT

The Disappearance of the Teacher Educator?

According to the trends of educational policy of the last decades, preschool teacher educators encounter altered demands regarding the purposes and design of the education. Consequently, the position of the profession of being a teacher in the system of education has also changed. We can read governing documents as an invitation to different roles in given areas, mobilizing for different kinds of professional practices and identities. This is an analysis of how the teacher educators are invited into the kindergarten teacher education in Norway (BLU) in a selection of governing documents through the years 1971–2018. The analysis is based on theoretical resources that explore the concept of a rhetorical audience. Findings imply a change of authority, from professional teacher

Korrespondanse: Vigdis Foss, e-post: Vigdis.Foss@hvl.no

© 2023 Vigdis Foss. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Foss, V. (2023). *Lærerutdanneren som forsvant? En retorisk analyse av styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 115–130. <http://doi.org/10.23865/ntp.v9.4072>

authority and autonomy to institutional and management authority. These authorities in turn replace the teacher as a link between education, the learning process and the student.

Keywords: *reform in higher education; policy; rhetoric; audience analysis; framework plan; teaching profession*

Mottatt: August, 2022; Antatt: Mai, 2023; Publisert: Juni, 2023

Introduksjon

«Møtet med læreren kan komme til å bety mye for den enkelte students arbeidsinnsats. Læreren representerer noe som ikke kan erstattes av bøker og andre hjelpemidler for studier», heter det i rammeplan for førskolelærerutdanning av 1971 (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 10). Noen tiår og reformer senere har studentene «ansvar for egen læring og for å fremstå som ansvarlige og selvstendige barnehagelærere etter endt studium» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 5). Læreren¹ er det nå vanskelig å få øye på. Én inngang til å forstå hvordan denne endringen har skjedd, er å lese styringstekster for BLU som en invitasjon² til lærerutdanneren – en invitasjon som tilbyr ulike roller og mobiliserer visse former for praksis og profesjonelle identiteter. Et slikt perspektiv blir her lagt til grunn for en kritisk, retorisk analyse med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan inviteres lærerutdanneren inn i BLU i utvalgte styringstekster fra 1971 til 2018?* Retorisk kritikk handler blant annet om å undersøke hvordan en tekst inngår i et samspill med en slik gitt kontekst (Lund & Roer, 2014). I det følgende vil jeg vise noe av det som utgjør konteksten for de utvalgte styringsdokumentene for BLU.

Barnehagelærerutdanning i en reformkontekst

BLU fikk sin første statlige rammeplan i 1971, men profesjonen beholdt stor grad av autonomi i barnehagefeltet og utdanningen i en årrekke (Børhaug et al., 2018). BLU inngår likevel i en utdanningspolitisk sammenheng med annen høyere utdanning. Siden 70-tallet har utviklingen i utdanningssektoren vært preget av delvis motstridende strømninger av desentralisering og sentralstyring, nasjonale og internasjonale impulser, profesjonskamp, reformlag på reformlag og ulik grad av tillit mellom stat og profesjon (Thue, 2017).

Utdanningsreformer er et internasjonalt fenomen, men reformideene og -tiltakene er kontekstavhengige og fremstår ulikt i ulike land. I velferdsstater, som Norge, har reformene vært borger- og resultatorienterte gjennom å fokusere på å løse sosiale

¹ Med «læreren» menes her og i denne artikkelen (barnehage)lærerutdanneren, det vil si ulike faglærere som har en formell rolle i veiledning, undervisning og utdanning barnehagelærerstudenter (Snoek et al., 2011).

² Noen bruker begrepet «interpellasjon», for eksempel McGee (1975/1999).

problemer gjennom offentlige tjenester (Verger et al., 2019). Økt sentralstyring og markedstilpassing av offentlig sektor kan spores til 80-tallet og nyliberalismen, men da først og fremst i anglosaksiske land. I Norge var 80-tallet preget av desentralisering av utdanningssystemet, avløst av bekymring for at nasjonale myndigheter mistet kontroll over kvaliteten (Verger et al., 2019). De første PISA-resultatene i 2001 åpnet for problemformuleringer om en kunnskapskrise i utdanningssystemet. Dette legitimerte i sin tur økt sentralisering og utbyttebasert styring av lærerutdanning; en utdanning som vekselvis ansees som løsning eller problem når utfordringer i og utenfor utdanningssystemet blir satt på dagsorden (Ball et al., 2012; Trippestad et al., 2017).

På samme tid som PISA-resultatene skapte uro, ble kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) iverksatt, med målsettinger om økt kvalitet i og effektivisering av høyere utdanning. Selv om lærerutdannerens betydning har fått økt oppmerksomhet når utdanning diskuteres (Snoek et al., 2011), viser evaluering av kvalitetsreformen at sterke lederroller og strategisk ledelse vektlegges og formelle kollegiale organer nedlegges, noe som vurderes som et uttrykk for «dreiningen fra kollegiale til mer management-orienterte styringsformer» (Michelsen & Aamodt, 2007, s. 11). Redusert detaljstyring av offentlig sektor har siden 80-tallet vært et uttalt mål og nedfelt i reformer. Det kan likevel se ut som det som blir gitt av frihet, hentes inn igjen via nye styrings- og kontrollsystemer. Det er også tegn som tyder på at den institusjonelle makten og beslutningsmyndigheten har økt på bekostning av individuell autonomi og makt på lavere nivåer (Bleiklie et al., 2006).

Sluttrapporten for evalueringen av kvalitetsreformen peker på positive resultater av reformen, som tettere oppfølging av studentene gjennom tilbakemelding på obligatoriske oppgaver, noe som igjen fører til at studentene jobber jevnere. Rapporten viser samtidig at studentene ikke bruker mer tid på studiene i det daglige – de «gjør det de må gjøre» og mindre enn før av det som kalles kritisk og vurderende arbeid. Forbindelsen mellom studentene og studiestedene er blitt mer forpliktende, mens kontakten mellom studenter og studenter og lærere synes å være svekket. Faglig og administrativ profesjonalisering av kvalitetsarbeid reduserer tilsynelatende faglig ansattes og studenters involvering og medvirkning (Michelsen & Aamodt, 2007).

Ball (2003) gjør rede for tre former for overlappende og delvis sammenhengende politikkteknologier som reformer er forankret i: markedstilpassing av utdanning, managerialisme som styrings- og kontrollfunksjon og performativitet som målestokk for kvalitet og reformulering av hva som teller. Politikkteknologier fører ikke bare til tekniske og strukturelle endringer i institusjonen, men fungerer også performativt ved å reformere sosial interaksjon mellom lærere og lærere og studenter gjennom å kreve nye identiteter, nye verdier og ny yrkesetikk (Ball, 2003). Lærerutdanneren blir i denne studien nevnt som en del av lærerprofesjonen. I hvilken grad det er legitimt er gjenstand for diskusjon (Snoek et al., 2011), men denne vil ikke bli behandlet her.

I 2012 fikk barnehagelærerutdanningen (BLU) ny forskrift og nye retningslinjer³ (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2012a). BLU-reformen er beskrevet som en omveltning av den tidligere førskolelærerutdanningen der institusjonene hadde stor frihet med hensyn til organisering av utdanningen, mens strukturen nå er relativt låst med tidligere disiplinlag organisert i definerte kunnskapsområder (Bjerkestrand et al., 2017). Det som har fått mest oppmerksomhet er strukturendringen og hvordan lærerutdannere erfarer omorganiseringen (Foss, 2021; Havnes, 2021). Søkelyset har i mindre grad vært rettet mot om og hvordan lærerutdannerens rolle har endret seg i styringsdokumenter for utdanningen. I det følgende vil jeg se nærmere på hvorfor det er interessant å studere retorikk i dokumenter som fordeler makt og roller, med BLU som eksempel. Det blir samtidig gjort rede for teoretiske og metodiske valg for denne studien.

Kritisk, retorisk analyse

Retorisk kritikk er en måte å undersøke hvordan en tekst (i denne studiens tilfelle) inngår i et samspill med en gitt kontekst (Lund & Roer, 2014). Det innebærer å finne hvilke verdier og holdninger den retoriske begrepsbruken antyder og hvilken ideologi som kommer til uttrykk. Med ideologi menes ideer, antakelser, perspektiv og verdensanskuelse som eksisterer innenfor en kultur eller gruppe (Foss, 1996).

Hvorfor studere reformers retorikk?

Reformer handler om å forandre, og retorikk kan bidra til forandring gjennom å skape «en felles verden» (Foss, 1996). En felles verden må nødvendigvis bygges på verdier, holdninger og prioriteringer. Retorikk kan brukes som politisk verktøy for å styre offentlighetens – eller lesernes – oppmerksomhet mot tematikker og forståelser som vurderes som viktige og verdifulle og samtidig bort fra det som vurderes som mindre viktig. I neste omgang kan dette bidra til at makt flyttes til aktører som kan realisere nye politiske målsettinger (Orphan et al., 2020).

I det moderne samfunnet møter vi ofte makten gjennom tekster (Berge, 2003). Å studere retorikk i makttekster er også å studere reformers retorikk. En tekst kan ifølge Berge få makt som unik handling basert på sin egenverdi og evne til å påvirke, uavhengig av tekstskaperens posisjon, eller som representasjon av en tekstnorm som har makt i seg selv – for eksempel nasjonale retningslinjer for BLU. Endelig kan en tekst få makt som representasjon av en ideologisk posisjon. En del av tekstens budskap er å definere en modelleser. Det vil si den leseren (her: lærerutdanneren) tekstskaperen vil at leseren skal bli gjennom å akseptere den tekstlige identiteten som er relevant

³ Retningslinjene ble revidert i 2018 og ansvaret ble gitt til UHR-Lærerutdanning. Ny revisjon pågår nå, uten at det foreløpig ser ut til å vedrøre det som er studiens tema (Kunnskapsdepartementet, 2022).

for tekstskaperen (Berge, 2003). Leseren teksten henvender seg til er ikke en virkelig person, men en retorisk konstruksjon.

Det er ulike syn på hvordan et retorisk publikum kan identifiseres, samt hvilken status og agens publikum har i den retoriske prosessen (Lucaites et al., 1999). Her vil jeg dra nytte av et utvalg⁴ teoretiske ressurser som gjør rede for retoriske publikumskonstruksjoner.

Retorikkens publikumsbegrep – analyseinngang

Ideologi kommer ikke nødvendigvis eksplisitt til uttrykk i en tekst, den kan også fremkomme implisitt gjennom for eksempel språklige valg og virkemidler som kan fungere performativt og avdekke ideologi (Black, 1970/1999, s. 334–335). Ifølge Black kan vi finne spor av både en implisitt forfatter (*a persona*)⁵ og en implisitt leser (*the second persona*) i teksten. Denne implisitte leseren er ikke virkelig, men et ideologisk bilde av leseren som forfatteren skaper (Black, 1970/1999). Den virkelige leseren vil lete etter, eller finne, spor av den implisitte leseren, som tegn som på hvordan hen skal oppfatte seg selv og verden. I forlengelsen av Black legger Philip Wander (1984/1999) til begrepet «the third persona» – den leseren som negeres eller som er skrevet ut av teksten. Ifølge Wander er den negerte leseren en som er uønsket eller har uønskede egenskaper. Den negerte leseren kan gjerne være relevant som leser av tekstens budskap – slik lærerutdanneren er en relevant leser av styringsdokumenter for BLU – men skal forstå negasjonen som et budskap (Wander, 1984/1999, s. 369).

Michael Calvin McGee (1975/1999) og senere Maurice Charland (1987/2016) imøtegår forståelsen av et på forhånd eksisterende publikum når de beskriver publikum som en fiksjon som vekkes til live gjennom ideologisk forankret retorikk. Publikum eksisterer ikke forut for retorikken om publikum og er et uttrykk for en retorisk sosialiseringssprosess mer enn et fenomen. Beskrivelser av lærerutdannere i styringsdokumenter for BLU skaper subjekter, men dette er først bare «paper beings» (Barthes, 1977, sitert i Charland, 1987/2016, s. 386). I det øyeblikk lærerutdanneren aksepterer og dermed identifiserer seg med en tilskrevet selvforståelse fra tekstskaperen, går ideen om lærerutdanneren som publikum over fra å være en fiksjon til å bli en realitet, men bare så lenge identifikasjonen blir opprettholdt. For Charland er det også sentralt at leseren settes i posisjon til å handle i en praktisk sammenheng for å få bekreftet sin subjektposisjon (Lund, 2014). I denne studiens sammenheng kan et eksempel på dette være at aktører som underviser i BLU skrives inn i styringsdokumenter, med egenskaper og motiver, ansvar og oppgaver. Prosessen med å skape nye publikumskonstruksjoner kan, ifølge McGee, beskrives som en stille revolusjon, ettersom publikumsgenerasjoner gradvis og umerkelig blir erstattet av nye. Ideen om publikum som fiksjon betyr ikke at publikum er uten agens eller makt – for eksempel

⁴ Inspirert av Lund (2014).

⁵ Blacks «persona» bygger på Wayne Booths begrep om «the implied author».

kan publikum avstå fra å identifisere seg med den identiteten de tilbys av *retor*⁶ – men makten er midlertidig og retorisk konstruert (McGee, 1975/1999).

Det er i varierende grad klart og entydig hvem som er tekstskaper i styringsdokumentene for BLU. Dokumentene er skapt av flere i form av arbeidsgrupper og utvalg.⁷ Frem til og med 2003 var det gjeldende departement som sto som primær oppdragsgiver og godkjenner av dokumentene. I 2012 iscenesatte Kunnskapsdepartementet (2012b) rammeplanutvalget som tekstskaper som «har utviklet og som står ansvarlig for de nasjonale retningslinjene». I 2014 overtok UHR-Lærerutdanning ansvaret for nasjonale retningslinjer, og disse ble utarbeidet av fagmiljøene selv, ifølge UHR-Lærerutdanning (2022). I praksis er rammeplangrupper bundet av et mandat gitt av departementet. I intervjuer av medlemmer av rammeplanutvalget fra 2011 finner Aslanian (2018) at utvalget arbeider under eksplisitte og implisitte føringer fra departementet, som oppleves som relativt styrende. I 2022 ga departementet tydelige rammer for hva som skal være gjenstand for høring og hva som skal skjermes når den siste rammeplanen revideres (Kunnskapsdepartementet, 2022). På dette grunnlaget finner jeg det legitimt å også anse departementet som en sentral tekstskaper av styringsdokumentene.

Utvalg og analyse

Følgende er de utvalgte styringsdokumentene som utgjør materialet i studien. Jeg vil argumentere for at disse er sammenliknbare.

1. Rammeplan for førskolelærerutdanning (Lærerutdanningsrådet, 1971 [R71])
2. Studieplan for førskolelærerutdanning (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980 [S80])
3. Rammeplan for førskolelærerutdanning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995 [R95])
4. Rammeplan for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 [R03])
5. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (UHR-Lærerutdanning, 2018a [NR18])

Over år har dokumentene skiftet navn. De er ulike i detaljrikdom og omfang, men har en mengde fellestrekk. Det vanlige er en innledende tekst som beskriver formål, organisering, innhold, arbeidsmåter, veiledning og vurdering. Ansvar og myndighet blir fordelt og lesere blir invitert til roller og handling. Til slutt presenteres det som tidligere ble kalt fagplaner eller rammeplaner for fagene og i dag kalles læringsutbyttebeskrivelser og som fyller det meste av alle plandokumentene. I 2012 ble deler av det som tidligere ble kalt rammeplan og studieplan, de mer utdypende retningslinjene, skrevet inn i et dokument som ble kalt nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Det er ikke forskrifter om førskole/barnehagelærerutdanning som blir

⁶ Med *retor* menes i denne teksten det samme som tekstskaper.

⁷ Derfor vil den noe upresise formen *tekstskaper(ne)* bli brukt her.

analysert her, men det som regnes som utdypende retningslinjer. Forpliktelsen som ligger i dokumentene og forsvarer benevnelsen styringsdokumenter kan eksemplifiseres med følgende introduksjon i NR18:

Retningslinjene utfyller Forskriften og skal sikre en nasjonalt koordinert barnehagelærerutdanning som oppfyller kravene til kvalitet i utdanningen. Dette er faglige retningslinjer som skal være førende for utdanningsinstitusjonenes programplaner og emneplaner. (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4)

Tidligere år blir forpliktelsen i dokumentene understreket med at de er å anse som retningslinjer (R71 og S80) og forpliktende (R95 og R03). I gjennomgangen av dokumentene har jeg kategorisert i hvilke sammenhenger lærerutdanneren nevnes og omtales. Lærerutdanneren og læreren brukes her som et samlebegrep som innbefatter benevnelser som faglærer, pedagogikklærer, lærerutdanner, lærer, øvings- og praksislærer. Analysen presenteres i to tidsperioder, da overgangen fra R95 til R03 markerer et skille i hvordan tekstskaperne henvender seg til lærerutdanneren. I presentasjonen som følger er det brukt en mengde sitater og sidehenvisninger for å tilstrebe transparens og bidra til at lesere selv kan slå opp i de ulike dokumentene.

Presentasjon av funn og diskusjon

1971–1995: Lærerutdanneren konstitueres

I 1971 får barnehagelærerutdanningen sin første rammeplan, og det er behov for lærerutdannere som kan være med å realisere den nye utdanningen. Allerede i forordet nevnes de som skal bli hovedpersoner: «Innenfor rammene [av planen] bør både lærere og studenter være medansvarlige og medvirkende i struktureringen av undervisningen» (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 2).

Læreren som veileder

Det er særlig som veileder lærerutdanneren konstitueres. Relativt tidlig, under avsnittet om studieveiledning, inviteres læreren inn i det som er den viktigste posisjonen i dokumentene i flere tiår:

Møtet med læreren kan komme til å bety mye for den enkelte students arbeidsinnsats. Læreren representerer noe som ikke kan erstattes av bøker og andre hjelpemidler for studier. Læreren står på en egen måte for det personlige elementet i utdanningen, i det han kan gi individuell hjelp ut fra studentenes studiesituasjon og behov, langt mer enn noen bok. Den veiledning som den forståelsesfulle lærer i løpet av studietiden kan gi studenter enkeltvis og i gruppe, er meget vesentlig. Dette får særlig verdi når læreren i tillegg til sin faglige bakgrunn også har utdanning for førskolelæreryrket. (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 10–11)

De stilistiske trekkene som brukes for å beskrive den implisitte leser (Black, 1970/1999) er eksplisitte. Det er en storslått beskrivelse av læreren og hyppig bruk

av modifikatorer skal forsterke budskapet: å bety *mye*; *langt mer* enn noen bok; *meget* vesentlig; *særlig* verdi.

I 1980 er språket mer nedtonet, men beskrivelsene av læreren som en aktør i sosial praksis er flere og mer konkrete:

Studieplanlegging er en viktig del av arbeidet til studentene. Denne planleggingen må skje i samarbeid med lærerne, som ut fra større faglig og pedagogisk kunnskap og erfaring kan gi råd og veiledning. Gjennom et slikt samarbeid må studenter og lærere sammen ta ansvar for stoffutvalg, valg av arbeidsformer og læremidler og for gjennomføring av studieopplegget. Vurdering av studieopplegget er en viktig del av planleggingsarbeidet. Studieplanlegging kan skje i fagutvalg eller andre samarbeidsorgan. Like viktig er det mer uformelle samarbeidet mellom lærere og studenter [...]. (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 14)

Igen er modifikatorer brukt for å illustrere lærerens betydning, som for eksempel når studieplanleggingen *må* skje i samarbeid med læreren. Lærerutdannerenes ansvar for veiledning og vurdering repeteres gjennom hele planen, også i den delen som handler om læringsmål. I 1995 løftes igjen lærerens personlige egenskaper og faglige kompetanse:

Veiledning i førskolelærerutdanningen har til oppgave å yte hjelp til den menneskelige og faglige kompetanseutviklingen. Dette er en oppgave som vedrører alle lærere i utdanningen [...]. Den erfaring og innsikt som disse hver for seg og til sammen besitter som lærere og veiledere, er en verdifull ressurs for studentene i deres søken etter identitet som yrkesutøvere. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 16)

De tre planene er i stor grad variasjoner over samme henvendelse til læreren som leser: Læreren har personlige egenskaper og faglig kompetanse som gjør hen i stand til å ivareta hele studenten, og det er sammen med læreren studenten dannes til barnehagelærer.

Læreren som realiserer utdanning sammen med studenten

I samme grep som den kunnskapsrike, erfarne, personlig egnede og uerstattelige læreren konstitueres (eller tilbys en identitet), gis hen også på grunnlag av denne identiteten konkrete oppgaver i utdanningen og tilhørende makt og tillit. Dette skjer gjennom detaljerte beskrivelser av læreren som gjør praktisk arbeid og samarbeid i og om utdanningsprosesser, særlig knyttet til veiledning, arbeidsmåter og vurdering (jf. Charland, 1987/2016). For eksempel skal lærerne, i samarbeid med studentene, planlegge arbeidet for å nå målene for studiet (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 8, 10–11; Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 9); de skal drøfte hvordan de kan prøve ut teorier og metoder (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 14) og inkludere studentene i arbeidet med evaluering (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 15; Kirke-, utdannings- og

forskningsdepartementet, 1995, s. 19). Læreren oppfordres også til å samarbeide med studentene om FoU- og prosjektarbeid (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 15, 35; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 46). Studentenes medbestemmelse og medansvar skal ligge til grunn for samarbeidet mellom studenter og lærere (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 15; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 15).

Læreren som skaper helhet gjennom samarbeid

Integrering og helhet er et viktig mål for samarbeidet mellom lærere og studenter. Også her fremheves den kunnskap og erfaring som lærere med barnehageerfaring har (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 12–13). Rettledning og vurdering skal underbygge helheten i studiet, og lærer og studenter er sammen ansvarlige for dette gjennom å «samarbeide om forberedelser, gjennomføring og vurdering av arbeidet» (Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 21–22). Helhet og sammenheng mellom teori, praksis og fagområder er også ofte begrunnelser for betydningen av lærerutdannerenes samarbeid, og samarbeid om gjennomføring, vurdering og veiledning i praksis er omtalt og konkretisert i de tre planene (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 19–22; Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 35, 36, 39; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 17, 29–31, 48).

2003–2018: Lærerutdanneren blir borte

I 2003 blir læreren som ansvarlig, kunnskapsrik og allestedsnærværende aktør i utdanningen mer eller mindre borte, på samme tid som bekymringen for kvaliteten i utdanningssystemet har fått politiske konsekvenser (jf. s. 2). Med støtte i Black og Wanders tenkning vil jeg i det følgende se nærmere på hvordan tekstskaperne transformerer lærerutdanner gjennom stilistiske grep. Selv om R03 og NR18 her er presentert under samme overskrift, vil planene bli presentert kronologisk for å synliggjøre utviklingen fra R03 til NR18.

Læreren skjules i språket, og studentene skaffer seg en utdanning

Lærerutdanneren nevnes i to sammenhenger i R03, hvilket er en markant forandring fra tidligere planer. Den ene sammenhengen er praksis: «Det bør eksistere fora der studenter, faglærere og øvingslærere kan drøfte studentenes praksiserfaringer og ulike syn på kunnskap og læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 15). Institusjonen skal lage en plan for praksis som «skal understreke det ansvaret faglærere, studenter og praksisbarnehager sammen har for å planlegge, gjennomføre og bearbeide praksiserfaringene» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16). Den kunnskapsrike læreren er skrevet ut av planen, men et mulig unntak for en indirekte kommentar om øvingslæreren: «Utbyttet av praksis er avhengig av kyndig

veiledning, som bygger på praksisbarnehagens og øvingslærerens evne til å gi rom for studentens egne erfaringer, undring og refleksjon» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16).

Det er rimelig å tenke at «forskere i lærerutdanningen» kan være lærerutdannere, og dette er i så fall den andre sammenheng der læreren nevnes:

Forsknings- og utviklingsarbeid er spesielt godt egnet til å identifisere og vurdere ulike tilnæringsmåter og til å forstå hvordan praktisk-pedagogiske utfordringer kan håndteres. Når forskere i lærerutdanningen arbeider med faglige prosjekter i praksisfeltet, vil de bruke problemstillinger og utvikle kunnskap som er gyldig for barnehagen, skolen og yrkeslivet, men også for lærerutdanningen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 8)

Språket er mer indirekte, passivt og tilslørende enn i S80 og R95, der det foreslås at studenter og lærere arbeider sammen om FoU-arbeid. I den siste setningen brukes det mange ord på en tung formulering som verken beskriver lærerutdanneren som forsker, eller forskeren som aktør i utdanning av studenter.

Planen inneholder de samme kjerneelementene som tidligere. For eksempel skal studenten «delta aktivt i planlegging, gjennomføring og vurdering av utdanningen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16), men ord som *institusjonen*, *oppgaver*, *vurderingsformer* og *studentens egenaktivitet* har erstattet lærerutdanneren og samarbeidet mellom lærere og studenter: «Institusjonen har ansvar for at studentene får erfaring med yrkesrelevante arbeids- og vurderingsformer. «Vurderingsformene skal legges opp slik at studentene» [...] får veiledning og støtte til læring og personlig utvikling» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16–17). Oppgaver og dokumentasjonsformer skal sørge for helhet og sammenheng i utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16). Læreren kan finne sin rolle implisitt, som den som ikke nevnes, men sannsynligvis skal legge opp vurderingsformene og sørge for at studentene får veiledning.

Det finnes en mengde liknende eksempler i planen: «For det første skal studentene *skaffe seg* grundig innsikt i fagene, både som basis for lærerarbeidet og som del av sin egen dannelsingsprosess» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7, min kursivering). Det som tidligere ble beskrevet som relasjonelle dannelsingsprosesser er blitt et individuelt studentansvar. Videre skal studentene *oppleve* varierte arbeidsformer, *møte* vurdering, *få øvelse* i kritisk tenkning og refleksjon, *utvikle* aktiv kunnskapssøking (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16–17). Lingvistiske valg skjuler læreren som den aktøren som lager oppgaver, legger til rette for øvelse og gjennomfører vurdering. I tillegg forsvinner prosessbeskrivelsene der studenter og lærere tidligere samarbeidet om dette arbeidet.

Institusjonen og organiseringen – ny suverenitet

I NR18 gjør tekstforfatter fortsatt bruk av formuleringer som skjuler læreren som aktør. For eksempel skal studenten «*øves i* å reflektere over både hvordan teori og

praksis samspiller og hvilke etiske utfordringer barnehagehverdagen kan by på», og «studentene skal *introduseres for* forskningsmetode og etiske problemstillinger knyttet til forskning» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 7, min kursivering). Det finnes også formuleringer som kan leses som implisitte henvendelser til lærerutdannere, men som like fullt er personifikasjoner, som «Pedagogikkfaget har et overordnet ansvar» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 6). Det mest påfallende etter R03 er at tekstska-perne etablerer nye subjektkonstruksjoner gjennom personifisering av begreper som *institusjonen* og *organiseringen/kunnskapsområdene*. Det vil si at abstrakte begreper gis menneskelig egenskaper (Claudi, 2010) og dermed aktøregenskaper og suverenitet i retningslinjene. Tidligere, og særlig før 2003, nevnes *institusjonen* i noen overordnede sammenhenger og som støttefunksjon for lærerne, som her: Den enkelte utdanningsinstitusjon har ansvar for å tilrettelegge for et samarbeid mellom disse lærergruppene, slik at studentene får fullt utbytte av kunnskapsressursene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 16). Det gis noen rammer for time-tall og fag, men før BLU-reformen er det opp til den enkelte institusjon å bestemme organiseringen av utdanningen.

Et grep som understreker den nye suvereniteten i retningslinjene er at *institusjonelt ansvar* for første gang får egen overskrift og er plassert først i dokumentet, like etter en kort innledning. Det som tidligere ble beskrevet som lærernes og studentenes felles ansvar summeres på en kortfattet måte under institusjonelt ansvar. Avsnittet starter med den andre mest sentrale personifikasjonen i planen: «*Organiseringen*⁸ av utdanningen skal sikre helhetlige studieprogram gjennom ledelse og organisering som involverer alle relevante fagmiljøer» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4, min kursivering). Det er noenlunde klart at organiseringen skal sikre helhet, men hvem eller hva som skal lede(s) og organisere(s), er uklart. Dermed blir det også uklart på hvilken måte fagmiljøene skal involveres. Ovennevnte er kanskje den mest diffuse formuleringen i retningslinjene der et passivt språk er gjennomgående. Til sammenlikning blir målet om helhet i utdanningen beskrevet på følgende måte i 1971: «Faglærerne bør i betydelig utstrekning virke som et team som sammen står ansvarlig for hele utdanningen» (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 12–13). At organiseringen er viktig i BLU-reformen og erstatter lærerens rolle kommer til syne flere steder. For eksempel skal «Den flerfaglige strukturen [...] sørge for at studenten får tverrfaglig innsikt» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 6). Før 2003 var dette samarbeidende lærere sin oppgave.

Veiledning, som har vært et kjerneelement både i lærernes arbeid og i utdanningsprosessen, er fjernet, med unntak for veiledning i praksis. Nå skal *institusjonen* «sikre varierte arbeids- og vurderingsformer» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4) Når retningslinjene senere kommer tilbake til arbeidsformer og vurdering er det med variasjoner over samme formuleringer: *institusjonen* har ansvar og «*Oppgaver, vurderings- og dokumentasjonsformer* skal integrere praktiske, didaktiske og teoretiske perspektiver for å oppnå helhet, sammenheng og relevans i utdanningen» (UHR-Lærerutdanning,

⁸ Organisering, struktur, kunnskapsområder er varianter av det samme og brukes om hverandre.

2018a, s. 7, min kursivering). Det som før 2003 var prosessbeskrivelser av menneskelig samhandling er erstattet av personifikasjonen *kunnskapsområdene* som «skal inngå i studentens dannelsesprosess og sikre studentens evne til å se en sak fra ulike sider og å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiv» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 5).⁹ Noen må i praksis sørge for at slik integrering skjer, men hvem det er, forblir skjult.

Det er også et institusjonelt ansvar at «Fagmiljøet som er tilknyttet studiet skal ha oppdatert og relevant kunnskap fra praksisfeltet» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4). Igjen brukes flere ord på å ikke nevne læreren, da ett ord (lærerutdannere) blir erstattet med fem ord (fagmiljøet som er tilknyttet studiet). Den kunnskapsrike læreren finnes muligens implisitt i følgende formulering: «Integrert i alle kunnskapsområdene er solide faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kunnskaper» (s. 5) – men læreren som *er* kunnskapsrik og *har* kompetanse er borte. Betydningen av forskning nevnes flere steder i NR18. Noen skal drive med forskning som på en eller annen måte skal komme til nytte i utdanningen, og det er et institusjonelt ansvar at «for å nå målet om gjennomgående forskningsforankring, skal alle kunnskapsområder være forankret i et forskningsmiljø med relevans for utdanningen» (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4). At målet om forankring forklares med forankring, forteller lite både om hva forankring innebærer og hvem som er involvert.

Læreren nevnes eksplisitt i forbindelse med praksis, i første tilfelle som objekt: «Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for forpliktende samarbeid mellom lærerutdannere på studiestedet og i praksisfeltet»¹⁰ (UHR-Lærerutdanning, 2018a, s. 4). Til slutt skal praksislærer første studieår være veileder og rollemodell (s. 9). Personifikasjonen *praksisstudiet* skal «ha økte forventninger og krav til studenten gjennom studieforløpet» (s. 7). Når lærerutdanneren er blitt antydninger i skyggen av institusjonen og organiseringen, skal studentene «oppmuntres til selv å være pådriver for utvikling av egen profesjonskompetanse» (s. 7).

Avsluttende diskusjon

Styringsdokumenter for BLU kan beskrives som eksempler på samfunnskontrakten mellom stat og profesjon som sier noe om ansvar, plikter og forvaltning av kunnskap. Etter 2003 forsvinner lærerutdanneren fra denne kontrakten, og profesjonskunnskap og -posisjon erstattes med management-ekspertise og strukturmakt. Det fremstår paradoksalt i en utdanning som har som eksplisitt mål å utdanne profesjonelle

⁹ Det finnes en lite omtalt fellestekst for alle typer av lærerutdanning, lagret under egen fane, der relasjonen mellom lærer og student nevnes («skal være positiv») (UHR-Lærerutdanning, 2018b).

¹⁰ Dette er også utdypet i «Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning»: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

(barnehage)lærere. Utdanning som før 2003 ble beskrevet som noe som oppstår gjennom mellommenneskelig samhandling skal nå i hovedsak realiseres gjennom studentenes egeninnsats, selvdanning og kvaliteter ved institusjonell ledelse og utdanningens organisering.

Det er naturlig at både skrivestil og lærerutdannerens rolle endrer seg i styringsdokumenter som spenner over nærmere femti år. Lærerutdannere skal i større grad enn tidligere være forskere og merittere seg som undervisere (Meld. St. 16 (2016–2017)) – noen ansvarsområder må bort for å få plass til nye. At læreren ikke lenger skal ha ansvar for hele studenten hele tiden fremstår mindre paternalistisk, frigjør tid og kan skape rom for et større mangfold av praksiser og identiteter for lærerutdannere og studenter. Før BLU-reformen og NR18 forelå det også en anbefaling fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen om å gjøre fremtidige planer/retningslinjer mindre omfattende og detaljert (NOKUT, 2010). Basert på denne studien er min påstand likevel at dette ikke alene kan forklare lærerutdannerens forsvinning fra styringsdokumentene. Påstanden baserer seg ikke på å påvise enkelte stilistiske grep – det finnes eksempler på personifikasjoner og passivt språk også før 2003 – det handler derimot språklige virkemidler som med systematikk fjerner et aktivt handlende lærersubjekt i utdanningen. Politiske styringsdokumenter er strategiske tekster og må leses som nettopp det. Å ikke lenger nevne lærerutdanneren må derfor betraktes som et styringsgrep.

Hva står på spill? Det kommer an på hvordan vi tror at studenter best kan bli gode profesjonsutøvere, hvilket læringssyn utdanningen skal bygge på og hvordan vi tror at danning foregår. Det handler med andre ord om ideologi – om hvilken kunnskap om læringsprosesser vi velger som rådende. Lærerutdannerens rolle har vært å realisere styringsdokumentene for BLU i samhandlingsprosesser med studentene. Dette samspillet opplever også lærerutdannere som drivkraften i arbeidet sitt (Foss, 2017).

Om dokumentene som er analysert her har betydning for lærerutdanneres identitetsdanning må tiden og andre studier vise. Nye identitetskonstruksjoner i styringsdokumentene virker ikke alene, men er én av flere styringsteknologier som samvirker i reformer. Her illustrert av lærerutdanneren som noen år inn i BLU-reformen sier:

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. (Foss, 2021, s, 74)

Når lærerutdannere etter BLU-reformen tar på seg flere koordinerende og administrative funksjoner (Bjerkestrand et al., 2017; Foss, 2017) – ikke istedenfor, men som en del av lærerstillingen – har på et vis læreren takket ja til den nye rollen som tilbys, der den profesjonelle lærerutdanneren negeres og inngår i institusjonens management. Slik kan lærerutdannere bidra til å realisere sin egen forsvinning. Å studere styringsdokumentene fra andre perspektiver, kan gi andre fortolkninger. Én

av hensiktene med å analysere bruk av retorikk i styringsdokumentene er å gi innsikt i ulike valgmuligheter tekstskaper har når et budskap blir konstruert, og hvordan disse fungerer sammen for å skape en effekt. Den innsikten slik analyse gir, kan bidra til at mottakere av budskapet blir mindre tilbøyelige til å ukritisk akseptere den retoriske praksis og reagere mer som aktører (Foss, 1996, s. 8–9).

Så langt er det interessant hvordan lærerens forsvinning i styringsdokumenter som skal utdype forskriften og forplikte BLU har unndratt seg oppmerksomhet. Dette illustrerer McGees (1999/1975) poeng om at nye publikumsidentiteter realiseres langsomt og umerkelig etter som publikumsgenerasjoner skiftes ut. Enn så lenge finnes lærerutdanneren i utdanningen, om enn i forsvinnende grad i styringsdokumentene. *Institusjonen* og *organiseringen* vil åpenbart i noen sammenhenger også inkludere læreren, men i motsetning til *lærerutdanneren* kan *institusjonen* og *organiseringen* aldri bli noe annet enn «paper beings». Skjult bak abstrakte personifikasjoner av institusjonen, organiseringen og praksisstudiet, finnes det fortsatt lærere som underviser og veileder studenter, velger litteratur, lager vurderingsformer, tilrettelegger for drøfting og dannelsingsprosesser, synliggjør etiske dilemmaer, vurderer skikkethet og planlegger progresjon og sammenheng.

Forfatteromtale

Vigdis Foss er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet, barnehagelærerutdanning. Hennes forskning retter seg mot barnehage- og utdanningspolitikk, reform og pedagogikk.

Referanser

- Aslanian, T. K. (2020). Remove 'care' and stir: Modernizing early childhood teacher education in Norway. *Journal of Education Policy*, 35(4), 485–502. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1555648>
- 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 enactment in secondary schools*. Routledge.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 24–41). Gyldendal.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, S., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga – styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* (Rapport nr. 5). Følgegruppe BLU.
- Black, E. (1999). The second persona. I J. L. Luciates, C. M. Condit & S. Caudill (Red.), *Contemporary rhetorical theory. A reader* (s. 331–340). The Guilford Press. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Bleiklie, I., Ringkjøb, H.-E., & Østergren, K. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 9. Nytt regime i variert landskap: Ledelse og styring av universiteter og høyskoler etter Kvalitetsreformen*. NIFU STEP.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A. & Steinnes, G. S. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelæreren-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Charland, M. (2016). Constitutive rhetoric: The case of the People Québécois. I M. J. Porrovecchio & C. M. Condit (Red.), *Contemporary rhetorical theory. A reader* (2. utg., s. 370–381). The Guilford Press. (Opprinnelig utgitt 1987)

- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Foss, S. K. (1996). *Rhetorical criticism. Exploration & practice* (2. utg.). Waveland Press.
- 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). https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf
- Foss, V. (2021). Det profesjonelle livet i unntakstilstanden. *Forskning og forandring*, 4(1), 59–79. <http://doi.org/10.2386./fof.v4.2755>
- 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>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning* [R95]. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Rundskriv F-04-12. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 11. januar). *Høring av sluttrapport fra rammeplangruppa for barnehagelærerutdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-sluttrapport-fra-rammeplangruppa-for-barnehagelærerutdanningen/id2891519/>
- Lucaites, J. L., Condit, C. M. & Caudill, S. (1999). *Contemporary rhetorical theory. A reader*. The Guilford Press.
- Lund, M. (2014). Retorisk publicum. I M. Lund & H. Roer (Red.), *Retorikkens aktualitet. Grundbok i retorisk kritikk* (3. utg., 63–84). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, M. & Roer, H. (Red.). (2014). *Retorikkens aktualitet. Grundbok i retorisk kritikk* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lærerutdanningsrådet. (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning* [R71]. Universitetsforlaget.
- Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet. (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning* [S80]. Universitetsforlaget.
- McGee, M. C. (1999). In search of «the People»: A rhetorical alternative. I J. L. Lucaites, C. M. Condit & S. Caudill (Red.), *Contemporary rhetorical theory. A reader* (s. 341–356). The Guilford Press. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen – Sluttrapport*. Norges forskningsråd.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010* (Del 1: Hovedrapport). https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf
- Orphan, C. M., Gildersleeve, R. E. & Mills, A. P. (2020). State of rhetoric: Neoliberal discourses for education in state of the state addresses and gubernatorial press releases. *Journal of Education Policy*, 35(3), 394–420. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1509376>
- Snøek, M., Swennen, A. & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett* [Kvalitetsreformen]. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92–116. Universitetsforlaget.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (Red.). (2017). *The struggle for teacher education*. Bloomsbury Academic.
- UHR-Lærerutdanning. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* [NR18]. UHR-Lærerutdanning.
- UHR-Lærerutdanning. (2018b). *Felleskapittel – Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningane* [FNR18]. UHR-Lærerutdanning.

- UHR-Lærerutdanning. (2022, 7. november). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* [R03]. Departementet.
- Verger, A., Fontdevila, C. & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Wander, P. (1999). The third persona: An ideological turn in rhetorical theory. I J. L. Luciates, C. M. Condit & S. Caudill (Red.), *Contemporary rhetorical theory. A reader* (s. 357–380). The Guilford Press. (Opprinnelig utgitt 1984)