

KAPITTEL 2

Veien til opprettelsen av hovedfag i barnehagepedagogikk – en kamp om å bli tatt på alvor

Anne Greve OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: I dette kapitlet tar forfatteren for seg hva som ble vektlagt da det første hovedfaget for barnehagelærere ble opprettet i 1982. Initiativtaker og pådriver for å få etablert et slikt hovedfag var daværende rektor ved Barnevernsakademiet i Oslo, Eva Balke. Med utgangspunkt i notater og dokumenter fra Eva Balkes arkiv ved OsloMet har det vært mulig å studere hvilke argumenter som ble brukt overfor myndigheter, andre utdanningsinstitusjoner og ansatte ved barnehagelærerutdanningen for å få tilslutning til et slikt hovedfag. En gransking av dette materialet viser at det er særlig fire temaer som peker seg ut: vektlegging av barnehagepedagogikken som eget fag, barnehagelærerutdanningens status i universitets- og høyskolesystemet, barnehagelærernes profesjonsidentitet og barnehagelærernes karriereveier. Hovedfaget skulle i første rekke være sertifiserende for metodikk-lærere som skulle utdanne barnehagelærere. Det ble vektlagt at barnehagelærere skulle utdannes av personer med god kjennskap til barnehagens pedagogikk. Samtidig ble det uttalt en frykt for at et hovedfag skulle true identiteten som barnehagelærer ved at hovedfaget skulle føre til økt akademisering og større avstand til praksisfeltet.

Nøkkelord: Eva Balke, barnehagepedagogikk, profesjonsidentitet, karriereveier

Abstract: In this chapter, the author discusses the main concerns that led to establishment of the first master's degree in early childhood education in Norway, in 1982. The initiator and driving force behind establishing the degree was the then rector of Barnevernsakademiet in Oslo, Eva Balke. Based on notes and documents from Balke's archive at Oslo Metropolitan University, it has been possible to study the arguments that were used with the authorities, other educational institutions and employees in kindergarten teacher education to gain support for the degree. In examining this material, four topics stand out in particular: the emphasis on kindergarten pedagogy as a separate subject, the status of early childhood education in the university and university college systems, the professional identity of kindergarten teachers, and their career paths. The master's degree was primarily a means of certifying teachers who would train kindergarten teachers, on the understanding that kindergarten teacher students should be educated by people with a strong understanding of kindergarten's pedagogy. At the same time, there was a fear that a master's degree would threaten the identity of a kindergarten teacher, in that the master's degree would lead to increased academization and greater distance from the field of practice.

Keywords: Eva Balke, kindergarten pedagogy, professional identity, career paths

Innledning

Barnehagen og barnehagepedagogikken har lenge vært i skyggen av skolen og skolens pedagogikk. Barnehagen har kortere historie, og der skolens eksistens har vært en selvfølge og ikke noe som måtte begrunnes eller forsvares, har barnehagen vært omdiskutert helt siden de første barnehagene i Norge så dagens lys på slutten av 1800-tallet. Omsorg for små barn ble ansett som familiens ansvar (Balke, 1995, s. 241). Barnehagelærere har hatt lavere status enn grunnskolelærere, noe som blant annet har gitt seg utslag i lavere lønn og mer ugunstig arbeidstid. Historien om hvordan hovedfag i barnehagepedagogikk ble opprettet, er også historien om kampen for barnehagepedagogikken, for barnehagepedagogikkens status i utdannings-systemet og for barnehagelærernes profesjonsidentitet.

Kanskje kan historien om hvordan hovedfag i barnehagepedagogikk kom til, være med på å forklare hvorfor barnehagelærere med masterutdanning fremdeles ikke i særlig grad er etterspurt i barnehagen (se kapittel 5). Norge opprettet i 1982 som det første landet i Norden et eget hovedfagsstudium i barnehagepedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo (BVA). Daværende rektor ved BVA, Eva Balke, var initiativtaker og

hovedpådriver i dette arbeidet (Greve & Jansen, 2020, s. 51). I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i spørsmålet om hvorfor det ble opprettet et hovedfag (fra 2004 ble tittelen på graden endret til master) i barnehagepedagogikk i Norge, med følgende forskningsspørsmål: Hva var motivasjonen for å opprette hovedfag i barnehagepedagogikk i Norge? Hvordan argumenterte Eva Balke frem behovet for et slikt hovedfag, og hva var det som sto på spill for profesjonen?

Det empiriske materialet

I Eva Balkes arkiv¹ ved OsloMet – storbyuniversitetet finnes både dokumenter og notater, for eksempel referater fra møter og høringsnotater, som beskriver prosessen frem mot et hovedfagsstudium. Dette materialet består av to–tre fulle ringpermer med maskinskrevne og noen håndskrevne notater. Det er sakslister og sakspapir til interne møter ved BVA, utkast til plan for hovedfaget, høringsbrev til andre utdanningsinstitusjoner med pedagogiske hovedfag (for eksempel Universitetet i Oslo, Universitetet i Trondheim, Statens spesiallærerhøgskole) og til Lærerutdanningsrådet samt korrespondanse med Kultur- og vitenskapsdepartementet, inkludert godkjenningsbrev for det endelige hovedfaget. Flere av dokumentene har håndskrevne kommentarer og notater i margen, trolig skrevet av Balke. Det fremkommer ikke bestandig hvem forfatterne av de ulike skrivene er, men de fleste er trolig skrevet av Balke eller hennes kollegaer ved BVA, dersom det ikke er dokumenter fra andre institusjoner.

Materialet danner utgangspunktet når jeg her har undersøkt prosessen som ledet frem til hovedfag i barnehagepedagogikk. En annen viktig kilde har vært et intervju med Balke, gjengitt i et festskrift til Balke (Bae, 1990), og en artikkel om Balke (Greve & Jansen, 2020).

En svakhet ved dette arkivmaterialet er at det ikke er systematisert. Det er dermed ikke mulig å se kronologisk rekkefølge på dokumentene, eller hvilke andre personer eller institusjoner som eventuelt har hatt meninger om opprettelsen av hovedfaget. Jeg har etter beste evne forsøkt å lese systematisk gjennom all tilgjengelig dokumentasjon, og å se det i lys av hva som fremkommer fra de to andre kildene jeg har oppgitt.

Den historiske utviklingen av barnehagelærerutdanningen ved BVA (Høgskolen i Oslo) fremkommer i denne tabellen:

1 Dette arkivet ble donert til Høgskolen i Oslo ved Eva Balkes død i 2002.

Tabell 1 Historisk utvikling av barnehagelærerutdanningen ved BVA (Høgskolen i Oslo)

1935	Ettårig barnehagelærerutdanning.
1936	Toårig barnehagelærerutanning.
1971	Ettårig videreutdanning i barnehagepedagogikk.
1973	Førskolelærerutdanningen ² blir treårig, kommer inn under lov om lærerutdanning og sidestilles med grunnskolelærerutdanning.
1980	Krav om forpraksis for å komme inn på førskolelærerutdanning blir strøket. Institusjoner som tilbyr førskolelærerutanning, får status som høgskoler.
1982	Etablering av hovedfag i barnehagepedagogikk.
2001	Første doktorgradsstipendiatstilling knyttet til førskolelærerutdanningen.
2004	Hovedfag endres til master.
2005	Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning innføres (Bologna-prosessen).
2018	Master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo endres til master i barnehagekunnskap.

Hva materialet forteller

Når jeg har gått inn i dokumentene, har jeg sett spesielt etter begrunnelser for hvorfor det var ønske om å opprette et hovedfag i barnehagepedagogikk, som ikke fantes i noen av de andre nordiske landene. I dette materialet har jeg lett etter hva var det som sto på spill for barnehagelærerne og for utdanningen. Sett opp mot dagens situasjon har det vært interessant å lete etter argumenter for et behov for å styrke utdanningsnivået hos de ansatte i barnehagen, eller om det var andre motiver som lå bak.

Det første som fanget min interesse i materialet, handler om forståelsen av hva barnehagepedagogikk er. Det andre var denne pedagogikkens status og forholdet mellom profesjonsutdanning og universitetenes disiplindefag. Det tredje temaet var profesjonsidentiteten til barnehagelærerne. Til slutt har jeg vurdert hovedfaget som karrierevei.

Barnehagepedagogikken

Barnehagepedagogikk ble fremhevet som sentralt i innholdet i hovedfaget, for det hersker liten tvil om at det skulle være et hovedfag i barnehagepedagogikk. I planene for det nye hovedfaget (Hovedfag i småbarnpedagogikk,

² Yrkestittelen har vekslet mellom barnehagelærerinne, barnehagelærer og førskolelærer. Fra 2012 ble tittelen igjen barnehagelærer. Der jeg henviser til en spesifikk historisk epoke, benytter jeg tittelen som var gjeldende på det aktuelle tidspunktet.

u.å.) fremkommer det at utdanningen skulle bidra til å gi studentene en helhetlig forståelse av «det pedagogiske arbeidsfeltet» og gi dem grunnlag for «å kunne innhente, analysere og formidle kunnskap om barnehagepedagogikk». I et senere notat peker Balke på et behov for å avklare forholdet mellom videreutdanningen i førskolepedagogikk og hovedfaget. Hun stiller også spørsmålet om det er enighet om «hva vi forstår med førskolepedagogikk» (Hovedfag, 1984). Dette spørsmålet har vi kanskje ennå ikke fått noe godt svar på.

Jan-Erik Johansson (2020, s. 35) fremhever at barnehagepedagogikk har utviklet seg selvstendig og som noe annet enn universitetsfagene pedagogikk, psykologi, sosiologi, filosofi og idéhistorie. For å forstå hva barnehagepedagogikk er, går Johansson tilbake til Frøbels ideer. Ifølge Johansson bygger Fröbel på en helhetlig pedagogikk med leken i sentrum. Barnets egne interesser og barnets samspill med den voksne var bærende elementer hos Fröbel. I stedet for formell læring med målbare resultater vektla Fröbel ifølge Johansson (2020, s. 78) at barnet i barnehagen skulle få en anelse (*Ahnung*) om verden, og om hvordan verden henger sammen, gjennom lek og utforskning. Disse ideene dannet også grunnlaget for den barnehagepedagogikken barnehagelærerne selv utviklet i Norge og de andre nordiske landene gjennom sin aktive deltakelse i utdanningen og på andre arenaer der de møttes.

Flere har ment at barnehagepedagogikken i dag blir truet fra flere hold (se f.eks. Bae, 2018; Eriksen, 2018; Johansson, 2020). Det er sammensatte årsaker til dette, men større vektlegging av tidlig innsats, målbare resultater og formell læring blir trukket frem som sentrale elementer. Historien viser oss at spenningen mellom den mer helhetlige forståelsen av barns læring, som barnehagelærerne har tatt til orde for, og den mer formelle og målbare læringen, som i større grad hører hjemme i skolen, har eksistert hele veien fra barnehagens begynnelse.

I dag kan vi ane en nedtoning barnehagepedagogikken ved å studere hva de ulike barnehagefaglige masterutdanningene som etter hvert har blitt opprettet ved ulike lærerutdanninger, heter. Det er få som har «barnehagepedagogikk» i navnet. Ved OsloMet er «master i barnehagepedagogikk» erstattet med «master i barnehagekunnskap». Også andre utdanningsinstitusjoner som tilbyr master innenfor barnehagefeltet, har stort sett valgt andre navn enn barnehagepedagogikk på sine studieprogrammer. Ved Dronning Mauds Minne høyskole kan man velge mellom «master i barnehageledelse», «barnekultur og kunstpedagogikk», «spesialpedagogikk»

eller «barnehagekunnskap». Ved Høgskulen på Vestlandet heter det også «master i barnehagekunnskap», og det samme heter det ved Universitetet i Agder. Universitetet i Sørøst-Norge har master i pedagogikk med ulike spesialiseringer, blant annet «barnehageledelse». Kun Høgskolen i Østfold kaller sin master for «master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap». Det faller utenfor rammene av dette kapitlet å analysere hva som kan være årsaken til at såpass få av de barnehagefaglige masterprogrammene har barnehagepedagogikk i navnet. Men for å finne svar på hva det første hovedfaget i barnehagepedagogikk fra 1982 vektla, har jeg sett mer på hva innholdet i dette hovedfaget skulle være.

Innhold i hovedfaget

Vi ser i dokumentene at det opereres med flere forslag til navn på hovedfaget: hovedfag i småbarnspedagogikk, hovedfag i barnehagepedagogikk eller hovedfag i førskolepedagogikk. «Pedagogikk» er med i alle forslagene, og det er alltid knyttet til noe mer enn pedagogikk: enten småbarn, barnehage eller førskole. Til slutt ble det bestemt at det skulle hete hovedfag i barnehagepedagogikk. Hvis vi ser på programplanene for hovedfaget, får vi et innblikk i hva som ble vektlagt. Konkret ble det foreslått følgende emner som det skulle undervises i på det første hovedfaget i barnehagepedagogikk fra 1982: familie og samfunn; barn i utvikling; barnehage, utdanning og yrke; vitenskapsteori og forskningsmetode. De samme emnene finner vi sju år etter at det første hovedfaget ble lansert (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990). I dette dokumentet kan vi finne mer informasjon om de enkelte emnene.

Emnet «familie og samfunn» hadde som mål å gi «kunnskap om sammenhenger mellom barn, familie og samfunnsmessige og kulturelle faktorer som bakgrunn for å forstå og vurdere barnehagens oppgaver og funksjon». Dette emnet rettet søkelyset mot barnehagen som samfunnsinstitusjon, mot familiens stilling i samfunnet og mot kjønnsroller i et sosiologisk perspektiv. Pensumlitteraturen besto av nyere litteratur, hvorav den eldste boken var Philippe Ariès' *Barndommens historie* fra 1962. Ellers omfattet litteraturen mange sosiologisk orienterte temaer, som familien i samfunnet, kjønnsroller og familiens organisering av hverdagslivet.

Emnet «barn i utvikling» skulle gi studentene bakgrunn for å «analysere og vurdere problemstillinger og forskningsresultater i utviklings- og sosialpsykologi av særlig betydning for småbarnpedagogisk virksomhet».

Dette emnet er kanskje det som lå tettest opp mot kunnskap om barnet fra et psykologisk perspektiv, men det hadde også innslag av estetisk kunnskap. Emnet skulle inneholde følgende:

Nyere teori og forskningsresultater om utviklings- og læreprosesser knyttet til erkjennelse og identitet i småbarnalder, interaksjonsprosesser barn imellom og mellom barn og voksne i hjem, barnehage og andre miljøer. Studium av kreativitet og lek som psykologiske prosesser. Studium av barns estetiske væremåte. (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990)

Også her preges litteraturlisten av mye nyere litteratur, men også av klassikere som Mead, Bronfenbrenner og Vygotskij.

Emnet «barnehage, utdanning og yrke» skulle gi kunnskap om barnehagen som samfunnsinstitusjon, både historiske tradisjoner og «nåtidige karakter i ulike land». Videre skulle studentene få kunnskap om «teorier og prinsipper for planlegging, utforming og evaluering av pedagogiske program med vekt på barnehage og utdanning av førskolelærere». Her blir det tydelig at innholdet i studiet rettes mot at studentene skulle kvalifiseres til selv å bli førskolelærerutdannere. Studentene skulle videre få kunnskap om «barnehagen sett i idéhistorisk, komparativt og internasjonalt perspektiv». «Sosialisering og kvalifisering til yrket som førskolelærer» er også nevnt som del av innholdet. Her er det profesjonsteoretiske vektlagt, med betydelig innslag av historisk kunnskap.

I dette emnet har pensum flere klassiske tekster – av Bruner, Dewey, Bernstein og Freire – i tillegg til utvalgte tekster av Fröbel. Pensum hadde også tre publikasjoner av Balke om skandinaviske barnehager før 1945 og påvirkning fra Fröbel, om asylene i Oslo og om BVAs historie. Det er også noe litteratur om skole, om læringsteori og om veiledning. Med håndskrift er ført opp Eli Åms *På jakt etter barneperspektivet*.

Emnet «vitenskapsteori og forskningsmetode» virker generelt og ikke spesielt rettet mot barnehageforskning, verken i målformuleringene eller i pensumlitteratur.

Denne oversikten viser en bred forståelse av barnehagepedagogikk som profesjonsfag, idet hovedfaget rommet så vel barnehagen som samfunnsinstitusjon og forholdet til familien som det indre livet i barnehagen og relasjonen mellom barn og mellom barn og barnehagelærer. En av lærerne i førskolelærerutdanningen ved Barnvernsakademiet, Berit Bae kritiserer i et

notat planene for å ha en «viss slagside i retning av komparativ pedagogikk og psykologi (og bare visse teorier innenfor psykologien)» (Bae, 1982). Hun etterlyser innhold av mer «sosiologisk og didaktisk karakter» som viktige elementer i pedagogikkfaget.

Hva barnehagepedagogikk er, kan for eksempel forstås ved å se på en avgrensning av hva det ikke er. Det kan synes som et ønske hos dem som utviklet hovedfag i barnehagepedagogikk ved BVA, å avgrense barnehagepedagogikken fra det spesialpedagogiske feltet. Da det forelå mer konkrete utkast til planer for det nye hovedfaget, ble disse sendt til institusjoner som hadde nærliggende hovedfag fra før, som Statens spesiallærerhøgskole, og til Lærerutdanningsrådet. Det virker ikke som om utkast til planer var et ledd i noen formell høring; det har nok heller vært et ønske om å få innspill. Da begge disse institusjonene kommenterte at det burde vurderes «om ikke enkelte emner bør gis større vekt, f.eks. barn med funksjonsvan-sker og integreringsoppgaver i barnehage og lokalmiljø» (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983), var det skrevet «nei!» i marginen. Hovedfaget skulle i hvert fall ikke være noe hovedfag i spesialpedagogikk. Det fremkommer ikke hvorfor denne motstanden mot spesialpedagogikk tilsynelatende var så sterk. Men motstanden kan henge sammen med at spesialpedagogikk var et universitetsfag, og med at man ønsket å opprette et eget hovedfag som lå tettere opptil barnehagen og barnehagens helhetlige pedagogikk som et profesjonsfag, og at det skulle være løsrevet fra universitetet.

Barnehagelærer(inne)ne som yrkesgruppe har hele tiden vært internasjonalt orientert. De første barnehagelærerinnene måtte utdanne seg i utlandet, før Norge fikk sin første barnehagelærerutdanning i 1935 (Greve et al., 2014, s. 59–62). Dermed fikk mange av pionerene personlige kontakter som skulle vare inn i det faglige yrkeslivet. Hvert tredje år ble det arrangert nordiske barnehagemøter, der kjente forskere fra inn- og utland deltok. Kontakten over landegrensene ble ansett som verdifull og nødvendig for yrkesidentiteten og for å holde seg faglig oppdatert. Flere av barnehagelærerne var med på opprettelsen av den verdensomspennende organisasjonen Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP) etter andre verdenskrig. Balke spilte en viktig rolle i dette arbeidet, og hun var den andre norske verdenspresidenten (den første norske var barnepsykologen Åse Gruda Skard). Det kan derfor tenkes at Balke har hatt innflytelse på at også hovedfaget ble internasjonalt orientert fra første stund. I de opprinnelige planene sto det at det var obligatorisk med en studietur «til et land

utenfor Norge», uten at lengden på oppholdet eller innholdet i en slik studietur ble nærmere spesifisert (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). Men komparative studier med andre land var et sentralt emne ved hovedfaget i Oslo inntil det ble endret til master i 2004.

Forholdet til praksis

I de første planene for hovedfaget ble praksis nevnt i kombinasjon med teori: «Hovedfaget skal gi studentene mulighet til faglig fordyping i barnehagepedagogikkens teori og praksis» (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). Gjennom hovedfaget skulle studentene få «anledning til vitenskapelig grunnlag for en helhetlig forståelse av det pedagogiske arbeidsfeltet med forbindelse mellom idéer, teorier, forskning og praksis innenfor barnehagesektoren og utdanningssektoren» (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). I et senere notat står følgende (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990):

Et hovedfagsstudium om barnehagens plass som samfunnsinstitusjon, dens pedagogiske oppgaver og funksjon, samt om barns utvikling og livsvilkår, vil bidra til at førskolelæreres praktiske erfaring og innsikt kan blir videreført til teoretisk kunnskap gjennom studentenes forskning og formidling på dette området. (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990)

Her blir studentenes praktiske erfaring vektlagt som noe de kan få en teoretisk overbygning på gjennom hovedfagsstudiet. Det kan virke som praksis ble vektlagt også i hovedfaget, både ved at det var krav om minst to år med praksis fra barnehagen etter endt førskolelærerutdanning før man kunne søke opptak til hovedfaget, og ved at praksis stadig blir nevnt i planene. Det ser imidlertid ikke ut til at det var lagt opp til praksisperioder underveis i hovedfagsstudiet.

I et udatert notat står det at arbeidsmetoder i studiet skulle bestå av forelesninger, prosjektarbeid, hovedoppgave og litteraturstudium. I tillegg til hovedoppgaven var det et krav at studentene skulle skrive en faglig artikkel som populariserte innholdet i hovedoppgaven, og som skulle «inngå i høgskolens skriftserie» (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990). Det fremkommer ikke hva begrunnelsen for dette kravet var, men det er nærliggende å tenke seg at det var et ønske om at barnehagelærerne skulle

være aktive i kunnskapsproduksjonen, og at denne kunnskapen skulle formidles ut til praksisfeltet eller bli brukt som pensum i grunnutdanningen.

Barnehagelærerutdanningens og hovedfagets status og plass i universitets- og høgskolesystemet

De som drev barnehagelærerutdanning, hadde behov for å posisjonere barnehagepedagogikken som noe annet enn grunnskolepedagogikk. I et udatert notat står det: «Hovedfaget gjør at BVA kan tilby en seksårig pedagogisk utdanning innenfor 'barnehagens problemområde'. I omfang vil utdanningen tilsvare et cand.paed. studium ved universitetet.» (Barnevernsakademiet, u.å.). Det kan virke som det var viktig for utviklerne av hovedfaget at utdanningen kunne sidestilles med tilsvarende studier ved universitetet samtidig som det ble viktig å bevare barnehagelærernes og barnehagepedagogikkens identitet og status.

I de første dokumentene fra planleggingen av hovedfaget mot slutten av 1970-årene ble det fremhevet hvor viktig det er at barnehagepedagogikken og hovedfaget måtte posisjonere seg i høgskolesystemet, både internt ved BVA og i relasjon til andre universiteter og høgskoler. I et referat fra et hovedfagsmøte i 1983 blir det stadfestet en enighet om at «det er ikke ønskelig at hovedfaget får en isolert og eksklusiv plass i forhold til skolen forøvrig» (Referat fra hovedfagsmøte, 1983). Videre står det: «[D]et bør være en gjensidig påvirkning (vekselvirkning) mellom FoU-arbeid og hovedfag» (Referat fra hovedfagsmøte, 1983). Det kan tyde på et ønske om samarbeid mellom de ansattes forsknings- og utviklingsarbeid og arbeidet på hovedfaget, både av underviserne der og av studentene. Et slikt samarbeid ville kunne styrke barnehagepedagogikkfaget ved å knytte det tettere opp mot FoU-arbeid. I samme referat står det at hovedfagsstudentene til en viss grad måtte kunne styre valg av tema for hovedfagsoppgaven, slik at FoU-virksomheten ikke skulle virke styrende inn på valget. Balke stiller diverse spørsmål i et notat som er skrevet i januar 1984, ett år etter dette referatet (Hovedfag, 1984), spørsmål som det ikke fremkommer noen svar på. Noen av disse spørsmålene handler nettopp om hovedfagets posisjonering: «Hvorledes er forholdet mellom grunnutdanning og hovedfag?» «Skal utviklingen av hovedfaget skje utenfor og atskilt fra lærere, studenter og fag i grunnutdanningen?» «Skal det gjelde andre regler for undervisningen

på hovedfag enn forøvrig ved høghskolen?» (Hovedfag, 1984). Kanskje kan det tyde på at det likevel, på tross av det som fremkommer av referatet fra 1983, har vært gnisninger mellom grunnutdanningens FoU-virksomhet og hovedfaget, men dette spørsmålet får vi ikke svar på. I en uttalelse om planene for hovedfaget fra Universitetet i Trondheim anbefales det at studiet drives av «eller i nært samarbeid med et universitet». ³ (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983). Begrunnelsen er at førskolepedagogikken er satt sammen av mange ulike disiplin-fag, noe som gjør at et nytt hovedfag innen dette fagområdet vil bli «en faglig og vitenskapelig krevende oppgave» (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983).

Ved BVA valgte man imidlertid ikke å samarbeide med noe universitet om å tilby hovedfaget. Balke skriver i et notat fra 1984 at hun er «bekymret for at det kan utvikle seg til et universitetsstudium» (Hovedfag, 1984). Hun var opptatt av at hovedfaget skulle bygge på metodikk-lærernes (altså praksisfeltets) kunnskaper, og at «det er særlig viktig å få til et hovedfag som bringer barnehagen i fokus» (Hovedfag, 1984). Det kan synes som det var en frykt for at et for tett samarbeid med universitetet kunne føre til en annen faglig innretting og en distanse til praksis. Barnehagelærerne utgjorde en relativt ny og liten gruppe som profesjon. De uttrykte allerede i starten av sin organisasjonsvirksomhet en frykt for å bli slukt av skolen med dens lange tradisjoner (Greve, 1995, s. 100). Det kan ha vært en tilsvarende frykt for at det nye hovedfaget i barnehagepedagogikk ville kunne bli slukt av universitetet med dets lange tradisjoner i disiplin-fag. Da Dronning Mauds Minne høghskole opprettet sitt hovedfag i førskolepedagogikk i 1985, valgte man imidlertid å inngå i et samarbeid med universitetet i Trondheim (i dag Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU) (Korsvold, 2017), noe som gjorde at hovedfagsstudentene her fikk tittelen cand.polit. etter endt studium, mens hovedfagsstudentene ved BVA fikk tittelen «hovedfagskandidat» fordi statlige høghskoler ikke hadde rett til å gi graden cand.polit. I praksis fikk ikke denne forskjellen noe å si. Det var for eksempel fullt mulig også for studentene fra BVA å gå videre med doktorgrad om de ønsket det.

Vi kan se et spenningsfelt her ved at hovedfaget i barnehagepedagogikk på den ene siden skulle oppfattes som likeverdig med annen universitetsutdanning og sidestilles med et hovedfagsstudium i for eksempel pedagogikk,

3 Dette notatet er heftet sammen med *Plan for hovedfag i førskolepedagogikk* fra Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement 13. april 1983.

og på den andre siden skulle det være noe eget og ikke utvikle seg til et universitetsstudium. Kanskje kan vi trekke paralleller til dagens spenningsfelt mellom de etablerte universitetene som i hovedsak tilbyr studier i disiplin-fag, og de tidligere høyskolene som etter hvert har fått universitetsstatus samtidig som de holder på profesjonsutdanningene (se for eksempel Bjørgan & Strand, 2022).

Slik jeg ser det, var det to ting som sto på spill, og som det kan virke som om Balke var opptatt av. Den ene var selve innholdet i barnehagepedagogikken, som ikke måtte miste sitt særpreg, den andre var at utdanningene ikke måtte miste nærheten til praksis. Det kan virke som det er dette sistnevnte hun henviser til når hun sier at hovedfaget ikke må utvikle seg til et universitetsstudium. På den ene siden skulle hovedfaget i barnehagepedagogikk ha samme status som andre hovedfag, på den andre siden måtte man beholde det innholdsmessige særpreget med en helhetlig forståelse av pedagogikk og en nærhet til barnet og den praksisnære forbindelsen. Dette har trolig vært årsaken til at det var krav om minst to års praksis fra barnehagen før man kunne søke opptak til hovedfagsstudiet, et krav som ikke finnes i dag. Det var også krav om adjunktkompetanse for å kunne gå videre med et hovedfag. Grunnutdanningen for barnehagelærere var fra 1973 blitt treårig, men en adjunktkompetanse krevde minst fire år. I 1971 var det blitt opprettet en ettårig videreutdanning i førskolepedagogikk, noe som gjorde at studenter med denne videreutdanningen kunne gå videre med hovedfag. Som et resultat av Bologna-prosessen, som fra 2005 innførte kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], u.å.), ble gradsstrukturen i Norge endret for å tilpasses et felles europeisk område for høyere utdanning. Dermed ble grunnutdanning endret til bachelor, og hovedfag ble til master. Det skal nå være mulig å gå direkte fra treårig bachelor til masterutdanning. Derfor kan man ikke lenger kreve verken ettårig videreutdanning eller forpraksis for å gå videre med master, slik opptakskravene til hovedfaget opprinnelig var. Opptakskravene for å komme inn på masterutdanningen er altså blitt vesentlig lavere enn ved det opprinnelige hovedfaget.

I det udaterte dokumentet «Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A.» står det om metodikklærere og praksisveiledere i barnehagelærerutdanningen:

Samtidig er denne yrkesgruppen dårlig stillet både m.h.t. arbeidstid, arbeidsbyrde, økonomiske betingelser osv. sammenlignet med andre undervisningsstillinger innen førskolelærerutdanningen. [...] Mye

av førskolelærerutdanningens særpreg innen de pedagogiske høyskoler synes å være avhengig av vel kvalifiserte metodikklærere. (Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A., u.å.)

Det fremkommer her at selv om metodikklærerne er sentrale for førskolelærerutdanningen, har disse lærerne dårligere arbeidsbetingelser enn de øvrige lærerne ved utdanningen. Dette settes i sammenheng med at de ikke har lektorkompetanse, og at det derfor er ekstra viktig å styrke denne yrkesgruppen slik at de kan oppnå samme arbeidsbetingelser og status som de andre lærerne.

Barnehagelærerutdanningen trengte lærere som var sertifisert til å undervise på høgsolenivå, og det var nødvendig at disse lærerne hadde kvalifikasjoner innen barnehagepedagogikk og -metodikk. Poenget med å sertifisere barnehagelærere til undervisningsstilling på høgsolenivå var altså at de som skulle utdanne barnehagelærere, selv skulle ha god kjennskap til yrket. Da det ble opprettet barnehagelærerutdanningen ved alle lærerhøgskolene, var flere av dem som kom til å undervise på barnehagelærerutdanningen, opprinnelig grunnskolelærerutdannere med liten eller ingen kjennskap til eller interesse for barnehagen. I den historiske oversikten til BARNkunne (2021) står det at barnehagelærerutdanningen møtte mye motstand da den ble etablert på ulike lærerhøgskoler i 1970-årene. De ansatte ved lærerhøgskolene, som til da kun hadde beskjeftiget seg med grunnskolelærerutdanning, viste ofte liten forståelse for at også barnehagelærerutdanningen skulle få plass på høgsolen. Barnehagelærerutdanningen fikk kummerlige kår, måtte ta til takke med dårlige lokaler, og flere av dem som skulle undervise der, hadde selv verken erfaring med eller forståelse for barnehagen som institusjon.

Andrew Abbott (1988, s. 59–69) viser at en profesjon vokser frem som resultat av en profesjonskamp. Dette er en kamp om å oppnå ekspertstatus innenfor en bestemt ramme. Hvis vi ser denne kampen i relasjon til barnehagelærerprofesjonen og barnehagelærerutdannerprofesjonen, kan vi forstå hvorfor det ble viktig for barnehagelærerne og barnehagelærerutdannerne å kjempe for egen status innenfor høgsolen systemet. Hovedfaget i barnehagepedagogikk skulle først og fremst sikre at det var nok lærere med erfaring fra barnehagen som kunne undervise barnehagelærerstudentene i barnehagemetodikk og veilede studentene i praksis. Dermed kan vi si at hovedfaget skulle ha både en *sertifiserende* og en *kvalifiserende* funksjon (se kapittel 4).

Barnehagelærernes profesjonsidentitet

Barnehagelærerne godtok ikke å bli ansett som mindreverdige i forhold til grunnskolelærere. På tross av at barnehagelærerne hele tiden har markert at de står for noe annet enn grunnskolelærere (Greve, 1995, s. 60), og tross at barnehagepedagogikken er forskjellig fra den pedagogikken som drives i skolen, var det viktig for dem at de to utdanningene skulle sidestilles som likeverdige. Jeg tolker dette kravet som et behov for å markere at barnehagelæreryrket var likeverdig med, det vil si hadde samme status som, grunnskolelæreryrket. Et første skritt for å kunne anse de to utdanningene som likeverdige, var å få kvalifiserte veiledere til studentenes praksis. Da Balke var rektor, fikk hun i 1971 på plass en ettårig videreutdanning som i første rekke skulle kvalifisere for stilling som veileder i praksis (Bae, 1990, s. 17). I det empiriske materialet finner jeg korrespondanse som viser at allerede den gangen var planen om et hovedfag lansert i møter med andre rektorer og med departementet. Balke mente at et slikt hovedfag ikke måtte gå på bekostning av den praktiske kunnskapen. Hun sier at hun hentet mye inspirasjon fra det nyopprettede hovedfaget ved formingslærerskolen, der praksis hadde en fremtredende plass (Bae, 1990, s. 18).

I 1973 kom førskolelærerutdanningen i Norge inn under lov om lærerutdanning og ble dermed sidestilt med grunnskolelærerutdanningen, slik barnehagelærerne hadde kjempet for. Det ble da bestemt at førskolelærerutdanningen, i likhet med grunnskolelærerutdanningen, skulle være treårig, og det ble krav om examen artium for å komme inn på studiet (Korsvold, 2005, s. 158). I 1980 kom nasjonal studieplan for treårig førskolelærerutdanning (Greve et al., 2014, s. 91). Det opprinnelige kravet om forpraksis fra barnehage for å komme inn på studiet ble da strøket. Dette kan kanskje ses på som et første skritt i retning av sterkere akademisering av barnehagelæreryrket, og mange barnehagelærere så med skepsis på denne utviklingen. Fra 1980 fikk utdanningsinstitusjonene som tilbød førskolelærerutdanning i Norge, status som (lærer)høgskoler, noe de ikke hadde hatt tidligere (BARNkunne, 2021). Det ble dermed også krav til økt kompetanse hos dem som skulle undervise ved førskolelærerutdanningen. Krav om økt kompetanse kan ha vært noe av drivkraften bak utviklingen av et eget hovedfagsstudium i førskolepedagogikk, som startet i 1982 (Midlertidig plan for hovedfag, 1982). Det var behov for både undervisere, veiledere og sensorer med lektorkompetanse. Videre viser notater til et internt møte ved BVA (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.) at det var

et uttalt ønske ved førskolelærerutdanningen at de som skulle undervise, skulle være kvalifiserte lærere med god kjennskap til «barnehagefeltet». Det ble ikke presisert nærmere hva «barnehagefeltet» innebar; det fremstår som implisitt kunnskap. I et notat med tittelen «Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A.» (u.å.) ble det notert at det ved en rekke utdanningsinstitusjoner ikke hadde vært mulig å kvalifisere seg til lektor i fag som det ble undervist i ved barnehagelærerutdanningen. Som eksempel på slike fag ble nevnt førskolemetodikk, forming, drama og musikk. I tillegg ble det påpekt at undervisning på universitets- og høghskolenivå i liten grad rettet seg mot barnehagefeltet og «førskolens spesielle problemstillinger». Det var derfor behov for en utdanning som kunne gi lektorkompetanse og samtidig rette seg spesielt inn mot barnehagefeltet. Det er her mulig å se en sammenheng fra den første grunnutdanningen, som i stor grad var tuftet på og drevet av personer som selv var barnehagelærere, til ønsket om at også de som skulle undervise på høghskolenivå, skulle ha samme kompetanse og erfaring.

Det som sto på spill her, kan ha vært det barnehagelærerne hadde fryktet og kjempet mot lenge: At de skulle bli overkjørt av grunnskolelærerne. Denne frykten var blant annet en viktig årsak til at barnehagelærerne fra starten dannet sitt eget fagforbund (Norske Barnehagelærerinnens Landsforbund) og ikke sluttet seg til Norsk Lærerlag før i 1965 (Greve, 1995, s. 100). Helt fra opprettelsen av barnehagelærerutdanningen og av en fagforening for barnehagelærere hadde barnehagelærerne vegret seg for å samarbeide med skolen, men heller søkt seg mot barnevernsforkjempere og andre filantropiske grupperinger (Greve 1995, s. 60–61). Da barnehagelærerutdanningen ble lagt inn under lærerutdanningen, var det reell fare for at de som skulle undervise på barnehagelærerutdanningen, ikke selv hadde kjennskap til sektoren, men kun kjente til grunnskolelærerutdanningen.

I ett av dokumentene problematiseres hva følgene av et hovedfagsstudium kunne bli:

I det resonnement [sic] som kan gjøres omkring forsøk og utviklingsarbeid ved vår høghskole og hovedfagsstudentenes/lærernes plass i dette må vi understreke betydningen av at førskolelærerne får beholde sin identitet selv om de gir seg inn på et høyere pedagogiske studium. Bortsett fra de kanskje få som vil fortsette en forskningskarriere vil de fleste gå tilbake til virksomhet om ikke i barnehage så i utdanning av førskolelærere eller lignende virksomhet. Her

skal de bruke sine kunnskaper til å videreutvikle utdanningen eller barnehageområdet. (FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo, u.å.)

Her skisseres det en fare for at en utdanning på hovedfagsnivå kan komme til å ødelegge førskolelæreridentiteten. Dette er et interessant standpunkt som det er verdt å dvele litt ved. Vi kan ikke vite hva forfatteren (ukjent) av denne teksten mener med «beholde sin identitet», men det kan virke som om vedkommende frykter at økt akademisering kan gå på bekostning av identiteten som førskolelærer. En annen tolkning kan være en bekymring for at en orientering mot en mer generell pedagogikk kan svekke barnehagepedagogikkens særpreg. Videre presiseres det i teksten at faglig utvikling ikke kun skjer gjennom forsknings- og utviklingsarbeid. «Det skjer også gjennom ikke-vitenskapelige studier og praktisk erfaring» (FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo, u.å.). Her kan det virke som forfatteren av skrevet vil fremheve viktigheten av praksis og studier av mer populærvitenskapelig art, eller av videreutdanning som lå ett nivå under hovedfagsnivå. Det var tradisjonelt slik barnehagelærerne og førskolelærerne utviklet sin faglighet, blant annet gjennom å ta videreutdanninger, både før og etter at hovedfaget ble opprettet. I en oversikt fra Statistisk sentralbyrå i 2009 (Gulbrandsen, 2009, s. 137) står det at over 50 prosent av førskolelærerne hadde videreutdanning på lavere nivå enn hovedfag, mens bare litt over 2 prosent hadde gått videre med en utdanning på hovedfagsnivå. Så sent som i 2009 var det var ikke et naturlig valg for flertallet av førskolelærerne å ta et hovedfag.

Balke skriver i et notat fra 1984 at hovedfaget ikke skulle føre til at førskolelærerne forlot barnehagefeltet, selv om de ikke kom til å fortsette å jobbe i barnehagen: «... det bør altså ikke bli en omskolering, men en fordyping» (Hovedfag, 1984). «Barnehagefeltet» ble forstått vidt, som gjeldende også utenfor barnehagens institusjon, noe vi kan se i sammenheng med at barnehagelærere hele tiden hadde hatt ulike roller også utenfor barnehagen: De var aktive i utdanningen, i fagforeningen og i forvaltningen på ulike nivåer, både som barnehagekonsulenter i kommuner og fylker og som ansatte i departementer med ansvar for barnehager. Identiteten som barnehagelærer ble ikke truet av den grunn.

Jens-Christian Smeby (2013, s. 19) fremhever at kvalifisering av en profesjonsutøver fortsetter på arbeidsplassen etter endt utdanning, og han påpeker at teoretisk kunnskap må suppleres med veiledning i praksis. Denne

forståelsen av hvor viktig det er med praktisk kunnskap, kan gjenkjennes i barnehagelærernes ønske om at de som utdannet studenter til dette yrket, måtte ha så vel praktisk som teoretisk kunnskap om barnehagen. Tatt i betraktning at barnehagen som institusjon var noe forholdsvis få hadde personlig erfaring med (frem til et stykke ut på 2000-tallet var det et klart mindretall av norske barn som hadde plass i barnehage), var den generelle kunnskapen om barnehage lav. Siden det var krav om minst to års praksis fra barnehage for å komme inn på hovedfaget, kunne man forutsette at alle hadde med seg kunnskap fra praksis som man kunne knytte til teori. Det har altså ikke kun vært snakk om at teoretiske kunnskaper skulle overføres til praksis gjennom den senere yrkesutøvelsen. Bevegelsen gikk også motsatt: Praktisk kunnskap kunne brukes som grunnlag for å forstå den teoretiske kunnskapen i undervisningen bedre. Da krav om forpraksis ble fjernet, først fra grunnutdanningen ved sammenslåing av lærerutdanningene i 1973 og siden fra hovedfag ved overgang til master i 2004, var begrunnelsen begge ganger av administrativ snarere enn av faglig art. Det var snakk om en samkjøring og tilpasning til andre utdanningsmessige standarder, som lov om lærerutdanning, Bologna-prosessen (der all høyere utdanning skulle passe inn i samme internasjonale mal) og kvalifikasjonsrammeverket.

Praksis blir bare i liten grad nevnt i planene for hovedfaget, men det synes å være en klar forutsetning at studiet skulle vektlegge kunnskap om barnehagens hverdag og barnehagens samfunnsoppgaver. Krav om forpraksis for å komme inn på hovedfaget kan ha vært medvirkende til at praksis fra barnehagen ikke ble mer vektlagt i selve studiet.

Materialet jeg har hatt tilgang til, viser med all tydelighet at hovedargumentet for å opprette et hovedfag i barnehagepedagogikk var at barnehagelærerutdanningen trengte metodikklærere og praksisveiledere med god kjennskap til barnehagen, det vil si lærere som selv hadde erfaring som barnehagelærere. På den måten kunne barnehagelærernes profesjonsidentitet bli ivaretatt.

Hovedfaget som karrierevei

I et utkast til plan for hovedfagsstudiet i barnehagepedagogikk fremgår det at studiet rettet seg mot førskolelærere eller barnehagelærere som ønsket å øke sin kompetanse i undervisning på videregående skoler og på høyskoler. Videre rettet hovedfagsstudiet seg til førskolelærere/barnehagelærere som

ønsket kompetanse innenfor forskning og utviklingsarbeid på det pedagogiske området, samt til konsulentoppgaver innenfor offentlig forvaltning, media og organisasjonsvirksomhet. Det var behov for personer med barnehagefaglig kompetanse i administrasjonen både på kommune-, fylkes- og statlig nivå. Balke sier: «Jeg følte det var viktig at de som skulle bringe inn argumenter og ta beslutninger, var folk som hadde levd og arbeidet i barnehagen, hadde hatt ungene i armene.» (Bae, 1990, s. 18). Vektlegging av barnehagefaglig kompetanse var også en tradisjon fra tidligere. De første inspektørene med ansvar for barnehager, var barnehagelærere (Ella Esp var den første barnevernsinspektøren i Sosialdepartementet fra 1946, Inger Idsøe var den første barnehageinspektøren i Oslo kommune fra 1947) (Greve, 1995, s. 110). Og Balke satt selv i Lærerutdanningsrådets utdanningskomité (Greve, 1995, s. 61).

Det ble ikke argumentert for at barnehagelærere med hovedfag skulle fortsette å arbeide i barnehage, og Balke sier rett ut at det ikke primært var tenkt at de som tok hovedfag, skulle tilbake i barnehagen og arbeide direkte med barna (Bae, 1990, s. 18). Også i de senere plandokumentene fremheves det at studiet skulle kvalifisere «førskolelærere med videreutdanning i førskolepedagogikk til lektorstillinger i metodikk ved pedagogiske høyskoler og til stillinger innenfor offentlig forvaltning. Det kan også tenkes andre arbeidsområder der utdanning i førskolepedagogikk på hovedfagsnivå vil være relevant» (Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk, 1980). Det at førskolelærere med hovedfag skulle gå tilbake til barnehagen, var ikke noe tema. Der det nevnes «andre arbeidsområder», er det lite som tyder på at man her har tenkt på barnehagen, selv om hvilke områder disse kunne være, ikke fremkommer. Nå er det vanligere at flere av dem som har tatt mastergrad, arbeider i barnehage, selv om fremdeles et mindretall av ansatte i barnehagen har master (se Kasin & Gulbrandsen, 2022). Men fremdeles står det lite om mulighet for å arbeide i barnehage etter endt mastergrad i de ulike programplanene for masterutdanningene i Norge. OsloMet – storbyuniversitetet (2023) skriver at studiet kvalifiserer for undervisning, arbeid i offentlig forvaltning, medie- og organisasjonsvirksomhet og forsknings- og utviklingsarbeid. Dronning Mauds Minne høyskole (2023) skriver at en master ved denne skolen også egner seg for barnehagelærere som ønsker å «videreutvikle og styrke din barne- og barnehagefaglige kompetanse». Høgskolen i Østfold (2023) skriver på sin hjemmeside at skolens master blant annet egner seg for «ulike typer av arbeid i private og offentlige organisasjoner og sektorer som arbeider med pedagogiske tilbud for de

yngste barna (0–3 år)», uten at barnehage blir nevnt spesielt. Universitetet i Sørøst-Norge (2023) viser at denne skolens master i pedagogikk blant annet kvalifiserer for jobb som «pedagogisk-psykologisk rådgiver, skoleleder og rektor. Utdanningen gjør deg også kvalifisert til å jobbe i leder- og utviklingsstillinger i barnehagesektoren, som spesialpedagog, leder av spesialpedagogisk team, høghskolelektor eller forsker». Men Universitetet i Stavanger (UiS) (2023) og Universitetet i Tromsø (UiT) (2023) skriver at masterstudiet videreutvikler grunnkompetansen som barnehagelærer, og at studiet blant annet kvalifiserer for ulike stillinger i barnehagen, og Høgskulen på Vestlandet (2021) viser i sine planer for deltidsutdanning på masternivå at studiet «styrker kompetansen til å bruke forskning og være en pådriver for faglig utvikling i barnehagen. Gjennom utdanningen vil en kunne påvirke framtidens barnehage og kunnskapsutvikling i barnehagen». UiS og UiT samt Høgskulen på Vestlandet står frem som de som klarest viser til at en masterutdanning også kan brukes direkte i barnehagen, mens Nord universitet (2023) ikke sier noe spesielt om hva masterutdanningen kvalifiserer til. Sistnevnte universitets masterutdanning heter imidlertid «master i profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen», så navnet er kanskje en god nok indikasjon på hva denne utdanningen sikter mot.

Denne gjennomgangen viser at det er noe sprikende hva de ulike utdanningsinstitusjonene fremhever som mulige videre karriereveier etter endt masterstudium. Men det er ikke i første rekke videre arbeid i barnehage som blir vektlagt. Siden barnehagelærerne fra starten av yrkets historie i Norge har definert sitt virkeområde bredt, som at det å være barnehagelærer også kan bety å arbeide med utdanning eller i kommune-, fylkes- og statsadministrasjonen, ser det ikke ut til at det å ta et hovedfag eller en master for å kvalifisere seg til yrker utenfor barnehagen har vært noen trussel mot profesjonsidentiteten.

Opprettelsen av et eget hovedfag kunne være et første skritt på veien til å kvalifisere barnehagelærere til forskerstillinger. I et utkast til rammeplan for hovedfaget står det ingen ting om videre forskningskarriere (Blegen, et.al., u.å.), men i det som fremstår som en ferdig plan for hovedfaget 1989–1990, er forskningsoppgaver nevnt spesielt: «Hovedfaget i barnehagepedagogikk er opprettet for å tilby en utdanning på høyere nivå for førskolelærere som ønsker å øke sin kompetanse i undervisnings-, forsknings- og konsulentoppgaver innenfor det småbarnpedagogiske arbeidsfeltet» (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–90). Det er imidlertid ikke så rart at en fremtidig forskerkarriere ikke blir spesielt

fremhevet i planene. Det var svært få førskolelærere eller personer med tilknytning til barnehagefeltet som hadde doktorgrad. Frode Søbstad, som var ansatt ved Dronning Mauds Minne høgskole, var den første med direkte tilknytning til førskolelærerutdanningen da han i 1989 disputerte med avhandlingen *Førskolebarn og humor* (Søbstad, 1989). Det skulle gå ytterligere over ti år før den første stipendiatstillingen med tilknytning til førskolelærerutdanningen ble opprettet ved Høgskolen i Oslo i 2001. Siden da har stadig flere barnehagelærere gått videre med doktorgradsstudier og slik kvalifisert seg til forskerstillinger. Det at barnehageforskning også kan drives av personer med personlig erfaring fra barnehagen, er viktig for å få nyansert kunnskap om barnehagen. Selv om det tilsynelatende ikke var hovedmotivasjonen for å starte med hovedfag i barnehagepedagogikk, vil jeg si at dette har vært et vesentlig bidrag til økt kunnskap om barnehagen også i vår tid.

Avsluttende kommentarer

Et hovedfag i barnehagepedagogikk var noe helt nytt, ikke bare i Norge, men i hele Norden, da det ble opprettet ved BVA i 1982. Materialet jeg har hatt til rådighet, viser at det var særlig fire spørsmål som kan være med på å kaste lys over motivasjonen for å opprette et slikt hovedfag. For det første var det spørsmålet om hva barnehagens pedagogikk egentlig er, som noe annet enn grunnskolens pedagogikk eller pedagogikk som disiplinfag. Her kan vi få noen svar ved å se på innholdet i studiet. Opprettelsen av et hovedfag i barnehagepedagogikk kunne være med på å befeste barnehagepedagogikk som noe særegent, og hovedfaget kunne gi synergier til barnehagens praksisfelt, for eksempel ved at hovedfagsoppgaver dannet utgangspunkt for kunnskapsutvikling i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen.

For det andre ser vi en spenning i forbindelse med barnehagelærerutdanningens og hovedfagets plass i høgskolesystemet (og senere universitetssystemet). Inkludert her finner vi en frykt for at grunnskolens pedagogikk skulle bli dominerende også i barnehagelærerutdanningen. For det tredje var det spørsmål om barnehagelærernes profesjonsidentitet. Det ble uttrykt frykt for at det nyopprettede hovedfaget skulle føre til en akademisering av barnehagelæreryrket og en svekkelse av barnehagepedagogikkens særpreget; at hele førskolelæreridentiteten sto på spill. Det fjerde og siste spørsmålet handler om karrierevei for dem som velger å ta

et hovedfag. Det som binder disse fire spenningsområdene sammen, er et ønske om å styrke og befeste barnehagelærernes profesjon og kunnskapsbase, å gjøre den likeverdig med andre utdanninger på høyere nivå og å sørge for at både barnehagelærerutdannere og personer på ulike nivåer i forvaltningen hadde god kjennskap til barnehagen.

Det er ingen tvil om at Balke var opptatt av utdanningen da hun tok initiativ til å få opprettet et hovedfag for barnehagelærere. Hovedfaget skulle i første rekke være sertifiserende for metodikklærere som skulle utdanne barnehagelærere. Det rettet seg i utgangspunktet ikke mot barnehagelærere som skulle gå tilbake til barnehagen. Men det var viktig at barnehagelærere skulle utdannes av personer som kjente barnehagens pedagogikk nærmest på kroppen – «som hadde levd og arbeidet i barnehagen, hadde hatt ungene i armene» (Bae, 1990, s. 18). Nå ser vi at flere barnehagelærere med master søker seg til i barnehagen for å fortsette å arbeide direkte med barna. Det kan synes som om frykten for at et hovedfag skulle true identiteten som barnehagelærer, var uberettiget.

Forfatterbiografi

Anne Greve er professor i barnehagepedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har 17 års erfaring som barnehagelærer, også som barnehagelærer med hovedfag (master). Hennes forskning har særlig vært rettet mot barns venns­kapsrelasjoner i barnehagen, barns og læreres deltakelse i lek og barnehagelærernes profesjonshistorie. Hennes siste publikasjon, *Sammen i lek*, har hun skrevet sammen med universitetslektor i drama Knut Olav Kristensen og daværende barnehagelærer (nå stipendiat) Eilen Bergvik. Publikasjonen er en vitenskapelig monografi som handler om læreres deltakelse i barns dramatiske lek i barnehage og skole.

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Bae, B. (1982). Kommentar til hovedfagsplanen (utarbeidet under tidspress). Berit Bae 3.3.82. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Bae, B. (1990). «Det er en gave å ha et barn til venn». Eva Balke i samtale med Berit Bae. I U. Bleken, A. Sægrov, M. Gravir, E. Johannessen & H. N. Sætre (Red.), *Barnet viste veien: Festskrift til Eva Balke* (s. 9–20). Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1995). *Småbarns­pedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.

- Barnevernsakademiet. (u.å). Notat uten tittel. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- BARNkunne. (2021, 2. desember). Barnehagelærerutdanning fra 1935 til i dag. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/om/barnkunne/barnehagelærerutdanning-fra-1935-til-i-dag/>
- Björgan, E. H. & Strand, H. K. (2022, 28. november). Det handler om (universitets)status. *Khrono*. <https://khrono.no/det-handler-om-universitetsstatus/735543>
- Blegen, A., Fløtre, K.-E., Lie, J. & Skjerping, T. (u.å.). Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement. (1983). Plan for hovedfag i førskolepedagogikk fra Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement. 13.4.83. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Dronning Mauds Minne høyskole. (2023). *Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring*. <https://dmmh.no/studier/master-barnehagekunnskap>
- Eriksen, M. (2018). Pedagogikkens betydning i barnehagen. I S. Østrem (red.) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 159–176). Cappelen Damm Akademisk.
- Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A. (u.å). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo. (u.å.). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: På vei mot en yrkesidentitet*. Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2020). Eva Balke – en veiviser for profesjonens verdier. I L. G. Grindheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger* (s. 42–56). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2009). Barnehagepersonalets utdanning og kompetanse. *Utdanning*, 131–147. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/7_barnehage.pdf
- Hovedfag. (1984). Hovedfag januar 1984 [Notat]. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Hovedfag i småbarnpedagogikk. (u.å.). Utkast til plan. Til møte den 8. mai kl. 14–16. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Høgskolen i Østfold. (2023, 20. januar). *MBHGPEd Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0–3 år)*. <https://www.hiof.no/studier/programmer/mbhgped-masterstudium-i-barnehagepedagogikk/jobb-studier/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021). *Studieplan – Master i barnehagekunnskap, deltid*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/barnehagekunnskap-deltid/2021h/studieplan/>
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* [Rapport]. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3028033>
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Abstrakt.
- Korsvold, T. (2017). 70 år til barns beste – en nettutstilling: Dronning Mauds Minne Høyskole 1947–2017. Dronning Mauds Minne høyskole. <https://dmmh.no/om-dmmh/hoyskolenshistorie/70-ar-til-barns-beste-en-nettutstilling>
- Midlertidig plan for hovedfag. (1982). Midlertidig godkjenning av plan for hovedfag i førskolepedagogikk, 13. april 1982. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (u.å.). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring: Bakgrunn og historikk*. NOKUT. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/bakgrunn-og-historikk/#bologna>
- Nord universitet. (2023). *Master (1–2): Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen*. <https://www.nord.no/no/studier/master-i-profesjonsutøvelse-og-ledelse-i-barnehagen>
- OsloMet – storbyuniversitetet. (2023). *Barnehagekunnskap: Masterprogram*. <https://www.oslomet.no/studier/lui/barnehagekunnskap>
- Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk. (1989–1990). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk. (1980, 20. februar). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.
- Referat fra hovedfagsmøte. (1983). Referat fra FoU/hovedfagsmøte mandag 16. mai (1983). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red). *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Søbstad, F. (1989). *Førskolebarn og humor* [Doktorgradsavhandling]. Trondheim, Universitetet i Trondheim.
- Universitetet i Stavanger. (2023, 14. september). *Barnehagevitenskap – master 2 år*. <https://www.uis.no/nb/studier/barnehagevitenskap-master-2-ar>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2023). *Master i pedagogikk*. <https://www.usn.no/studier/master-i-pedagogikk/>
- Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. (2023). *Studieretning: Barnehagefag*. https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=799709