

Barnehagelærerutdanninga

Meir samanheng, betre heilskap, klarare
profesjonsretting ?

**Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til
Kunnskapsdepartementet**

**RAPPORT NR.2
2015**



ISBN: 978-82-7709-207-2.

Forord

Denne rapporten er den andre i ein serie av årlege rapportar frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. Arbeidsperioden for følgjearbeidet er 2013-2017.

Følgjegruppa har dette året hatt særlege blikk på nokre område i tilknytning til iverksetjinga av det andre og tredje studieåret (kapittel 3), arbeidet med praksisopplæringa (kapittel 4), kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (kapittel 5) og pedagogikk (kapittel 6) i barnehagelærerutdanninga. I tillegg har vi også teke til å opne temaet forskingsbasert barnehagelærerutdanning (kapittel 7). Siktemålet med desse kapitla er å gjere greie for og analysere utfordringar og mulegheiter institusjonane har når det gjeld kunnskapsområda, praksisopplæringa og pedagogikkfaget. Kwart kapittel vert avslutta med utfordringar vi står framfor på dei omtalte områda, og i tillegg gir vi konkrete tilrådingar til utdanningsinstitusjonane og til Kunnskapsdepartementet.

Følgjegruppa har, som i fjor, gjennomført ei spørjeundersøking til alle tredjeklassestudentane i førskulelærerutdanninga og alle barnehagelærarstudentane i det første og andre studieåret¹. Hovudfunna frå undersøkinga vert gjort greie for i kapittel 2. Stor takk til studentane som deltok i undersøkinga.

I fjorårets rapporten hadde vi også eit kapittel med data om søkjartal til utdanninga, inntakskvalitet, tal om fråfall frå utdanninga og analyse av framtidig behov for barnehagelærarar. Følgjegruppa vil levere eigen rapport på dette området på eit seinare tidspunkt, når opptakstala for 2015 og tal for gjennomføring førre studieår vert klare. Institusjonane får tilgang til denne rapporten når den er ferdigstilt.

Rapporten er resultat av godt samarbeid på mange område. Følgjegruppa vil rette stor takk til høgskulane og universiteta som også i år velvillig har delt av erfaringane sine med dei områda følgjegruppa har arbeidd med. Dette omfattar innhaldsrike tilbakemeldingar på dei spørsmåla vi har hatt ute til utdanningane, og det gjeld også den

¹ I tillegg er også barnehagelærarstudentane som gjekk siste året ved pilotutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane med i undersøkinga.

måten forskargruppene vi har hatt i arbeid vart mottekne på ved dei utdanningane vi har gjennomført intervju og samtaler² Vi har også hatt god hjelp når det gjeld å få e-postadresser til 5966 studentar og 1035 praksislærarar som vi har hatt spørjeskjema ute til i vår. Opne og tillitsfulle kanalar inn mot utdanningane er fagleg livsviktig for arbeidet vi gjer i følgjegruppa. Vi håpar på same velvilje og openheit i arbeidet dei neste åra.

Takk også til dei ti studentane vi fagleg har adoptert i tre følgjeåra³ Dei har vist engasjement og gitt oss klare tilbakemeldingar på dei spørsmåla vi har stilt dei gjennom studieåret. Svara frå denne studentgruppa er tekne inn i dei einskilde rapportkapitla som illustrasjonar, konkretiseringar, utvidingar eller problemstillingar på aktuelle tema.

Dette året har vi også hatt kontakt med alle GLØD-nettverka i fylka. Dei har delt erfaringane frå arbeida sine med oss. Eitt av dei områda følgjegruppa skal ha blikket på er rekrutteringa av studentar til barnehagelærerutdanninga, og på dette området er GLØD-arbeidet til nytte også for oss.

Følgjegruppa og det faglege sekretariatet vil til slutt rette stor takk til Følgjegruppa for grunnskulelærerutdanning. Denne gruppa avslutta arbeidet sitt i vår, men dei har gått opp løypa for oss og vore til stor nytte og inspirasjon på vår tur i det nye barnehagelærerutdanningslandskapet. Strukturen i rapporten vi skreiv fjor og også no i år, er i store trekk henta frå Følgjegruppa for GLU sine rapportar.

Det er sekretariatet for følgjegruppa ved Senter for Utdanningsforskning ved Høgskolen i Bergen som har hatt hovudansvaret for å skrive årets rapport i samråd med og etter innspel frå følgjegruppa. Følgjegruppa har hatt eit særleg ansvar for å utarbeide

² Sjå nærare omtale i kapittel 4 og 5.

³ Kwart medlem i følgjegruppa har «fagleg adoptert» ein student som dei skal ha kontakt med gjennom alle tre studieåra. Siktemålet har vore få fram personlege studentforteljingar frå den utdanninga dei står midt oppe i. Metodisk har vi basert oss på e-postutveksling med studentane og fått tilgang til oppgåver, dagboksnotat, praksisforteljingar, refleksjonsnotat osv. som studentene skriv i løpet av utdanninga. Dei ti studentane vert inviterte til dei årlege konferansane følgjegruppa arrangerer.

utfordringane og tilrådingane som avsluttar kvart rapportkapittel. Den samla rapporten har følgjegruppa lese og kommentert.

Rapporten må lesast som eit framhald av den forståinga følgjegruppa har lagt til grunn for arbeidet sitt. Vi har lagt vekt på å få til opne og konstruktive dialogar mellom ulike interessentar i samband med denne reforma, for saman å kunne identifisere og reflektere over problemområda i reformarbeidet. Rapporten, og også dei tre regionale konferansane følgjegruppa arrangerer dette året⁴, er bidrag til vidare dialog og samhandling omkring den nye barnehagelærerutdanninga.

Høgskolen i Bergen, 22. september 2015

Mimi Bjerkestrand

Jo Fiske

Leif Hernes

Ingrid Pramling Samuelsson

Sigrun Sand

Birte Simonsen

Bjarne Stenersen

Marianne Helene Storjord

Robert Ullmann

4 5. og 6. oktober i Drammen, 12. og 13. oktober i Bergen og 14. og 15. oktober i Bodø.

Innhald

Forord.....	2
Innhald	5
Kapittel 1 Om arbeidet i Følgjegruppa	10
1.1 Samansetjing og mandat.....	10
1.2 Arbeid i perioden september 2014 til september 2015	10
1.3 Forståing av følgjearbeid og følgjeforskning	11
1.4 Avgrensingar og arbeidsmetode.....	11
1.4.1 Avgrensing av følgjearbeidet det andre arbeidsåret.....	11
1.4.2 Arbeidsmetode	12
1.4.3 Formidling og informasjon	14
1.4.4 Bruk av omgrep og forkortingar	15
Kapittel 2 Studentundersøkinga	17
2.1 Innleiing	17
2.2 Datagrunnlag og metode	18
2.3 God undervisningskvalitet i utdanningane	20
2.3.1 Fagleg utbytte.....	20
2.3.2 Fagleg vektlegging.....	24
2.3.3 Fire kompetanseområde	28
2.3.4 Motivasjon	32
2.4 Kva kan forklare variasjon i tilfredsheit med reforma?	34
2.4.1 Læringsmiljø og fagleg utbytte – der du er.....	34
2.4.2 Læringsmiljø og faglig utbytte – der du kjem ifrå.....	36
Kapittel 3 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga - andre og tredje studieår	38
3.1 Kva fortalde fjoråret oss om iverksetjinga av reforma?.....	38
3.2 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga - andre og tredje studieår.....	39
3.2.1 Endringar i studiemodellar.....	40
Mest justeringar	40
Kunnskapsområda på tvers.....	41
Læringsutbytta.....	42
Oppsummering	44
3.2.2 Gjennomgåande tema.....	44

Omtale i forskrift og nasjonale retningslinjer	44
Korleis har institusjonane forstått og arbeidd med fire gjennomgåande tema?.....	46
Plassering av fire gjennomgåande tema	47
Progresjon.....	48
Oppsummering	49
3.2.3 Fordjupingseiningar	50
Kva fordjupingseiningar har vorte utvikla?.....	51
Omfattande planleggings- og vedtaksprosessar	52
Åtte studietilbod vert til tre.....	52
Kva seier studentane?.....	54
Oppsummering	55
3.2.4 Internasjonalt semester.....	55
Oppsummering	58
3.2.5 Mastergradar i barnehagelærerutdanninga.....	58
Oppsummering	60
3.2.6 Oppsummering etter møtet med Samisk høgskole/Sámi allaskuvla.....	60
Viktige element i den nye utdanninga	61
Arbeid med program- og emneplanar.....	62
3.2.7 Inntrykk frå studiedagar ved Göteborg universitet	63
3.3 Utfordringar og tilrådingar	65
Kapittel 4 Praksisopplæringa som integrert del av utdanninga	68
4.1 Innleiing	68
4.2 Praksisopplæringa – kva fortalde fjoråret oss?	68
4.3 Praksislærerundersøkinga.....	69
4.4 Kjenneteikn ved dei praksislærarane som har svart	71
4.5 Kjennskap til den nye utdanninga	72
4.5.1 Kva vert oppfatta å vere dei mest sentrale endringane i utdanninga?.....	73
4.5.2 Status for praksisopplæringa	75
4.6 Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane	76
4.6.1 Kva vert det samarbeidd om?	76
4.6.2 Kven vert det samarbeidd med?.....	78
Samarbeid om rettleiing av studenten	79
4.6.3 Vurdering av studentane	80

4.7	Kriterium for vurdering av læringsutbytte	81
4.8	Studentane sine arbeidsoppgaver i praksis.....	82
4.9	Rettleiingskompetanse	82
4.10	Praksisopplæringa ved Göteborgs universitet	83
4.11	Oppsummering	84
4.11.1	Kjennskap til utdanninga	84
4.11.2	Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen, rettleiing og vurdering	85
4.11.3	Rettleiingskompetanse hos praksislærarane	86
4.12	Utfordringar og tilrådingar	86
Kapittel 5 Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet - eit fagleg djupdykk.....		88
5.1	Innleiing	88
5.2	Fagleg innhald i kunnskapsområdet.....	89
5.2.1	Innleiing	89
5.2.2	Ein-fagleg, fleirfagleg, tverrfagleg arbeid	90
5.2.3	«Vi må gi studentane ei slags grunnpakke».....	92
5.2.4	Pedagogikk i kunst, kultur og kreativitet	94
5.3	Strukturelle utfordringar.....	95
5.3.1	Plassering og omfang.....	95
5.3.2	Fagleg innhald og progresjon.....	96
5.3.3	Diskusjonane om studiepoeng	97
5.3.4	Samarbeid og organisering i lærarteam	98
5.4	Vurdering	100
5.4.1	Kven vurderer eksamen?.....	100
5.4.2	Vurderingsformer i endring	101
5.5	Praksis	102
5.6	Oppsummering	103
5.7	Utfordringar og tilrådingar	104
Kapittel 6 Pedagogikk – i barnehagelærerutdanninga		106
6.1	Pedagogikk - oppsummert frå den første rapporten	106
6.2	Pedagogikk – mulegheitene og utfordringane.....	108
6.2.1	Siktemål med studien.....	108
6.2.2	Korleis gjer informantane greie for pedagogikk?	109
	Pedagogikk som organisering.....	109

Pedagogikk som alt og ingenting.....	112
Pedagogikk som profesjon og praksis	114
Pedagogikk som variasjonar over tema/kjerneområde	115
Pedagogikk som vitskapsfag	116
Pedagogikk som dannelsings- og refleksjonsfag	117
6.2.3 Visjonar og styringsmotto.....	118
6.2.4 Pedagogikk og vidare utfordringar	119
6.2.5 Paradoksale erfaringar med pedagogikk	119
6.2.6 Oppsummering.....	121
6.3 Pedagogikk i kunnskapsområda natur, helse og rørsle og samfunn, religion, livssyn og etikk	122
6.3.1 Siktemål med studien.....	122
6.3.2 Emneplanar med variasjon.....	123
6.3.3 Natur, helse og rørsle	123
6.3.4 Samfunnsfag, religion, livssyn og etikk.....	125
6.3.5 Oppsummering.....	126
6.4 Pedagogikk i pensumlistene i kunnskapsområdet barns utvikling, leik og læring.....	127
6.4.1 Siktemål med studien.....	127
6.4.2 Nettsider og referansestilar	127
6.4.3 Mange titlar i form av monografiar, antologiar og tidsskrift	128
6.4.4 Bokmål og nynorsk - Nordisk og engelskspråkleg litteratur	130
6.4.5 Oppsummering.....	131
6.5 Pedagogikk i eksamensoppgåver i kunnskapsområdet barns utvikling, leik og læring 132	
6.5.1 Siktemål med studien.....	132
6.5.2 Oppgåveformer	132
6.5.3 Tema i oppgåveformuleringane	133
6.5.4 Krav om dokumentasjon av fag som inngår i barns utvikling, leik og læring? 134	
6.5.5 Teoretisk, forskingsbasert og erfaringsbasert kunnskap.....	134
6.5.6 Oppsummering.....	135
6.6 Utfordringar og tilrådingar	136
Kapittel 7 Forskingsbasert barnehagelærerutdanning.....	138
7.1 Nokre avklaringar.....	138
7.2 Inntrykk frå møta med institusjonane i 2013	139

7.3	Forskningsbasert barnehagelærerutdanning	140
7.4	Utdanningsforskning på barnehageområdet	142
7.4.1	Status for utdanningsforskninga	142
7.4.2	Strategiar for framtida	144
7.5	Forskningsbasert barnehagelærerutdanning – ambisjonar og aktivitetar	146
7.5.1	Høge ambisjonar	146
7.5.2	Forsknings- og utviklingsarbeid ved institusjonane	147
7.6	Kompetansekartlegging knytt til to kunnskapsområde	148
7.7	Kompetanseheving i barnehagelærerutdanninga gjennom nasjonale forskarskular for lærarutdanning	150
7.7.1	Om NAFOL	150
7.7.2	Oversikt over prosjekta i NAFOL	151
7.7.3	Innhaldet i barnehageprosjekta	151
7.7.4	NAFOL - aktivitetar og fagleg innhald	153
7.7.5	Sjå til Sverige	154
7.8	Oppsummering	156
7.9	Utfordringar og tilrådingar	157
8.	Litteratur	160
9.	Tabellar og figurar	162
10.	Vedlegg	164
	Vedlegg til kapittel 2	164
	Vedlegg til kapittel 3	169
	Vedlegg 3.1 Oversikt over planlagde fordjupingseiningar i barnehagelærerutdanningane. Studieåret 2015/ 2016	169
	Vedlegg 3.2 Planar om internasjonalt semester ved barnehagelærerutdanningane. Studieåret 2015-2016	173
	Vedlegg 3.3. Noverande og planlagde masterstudium i barnehagelærerutdanninga	183
	Vedlegg til kapittel 7	187
	Vedlegg 7.1. Forskningsaktivitet ved institusjonane som har barnehagelærerutdanning	187
	Vedlegg 7.2 Tilsette som underviser i kunnskapsområdet barns utvikling, leik og læring	193
	Vedlegg 7.3 Tilsette som underviser i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet	196

Kapittel 1 Om arbeidet i Følgjegruppa

1.1 Samansetjing og mandat

Følgjegruppa for ny barnehagelærarutdanning vart oppnemnd 13. juni 2013.

Funksjonstida til gruppa går fram til det første kullet i ny utdanning vert uteksaminert, i juni 2017. Gruppa har slik samansetjing:

- Mimi Bjerkestrand, rektor, Bergen (leiar)
- Jo Fiske, direktør for Oppvekst og utdanning, Asker kommune
- Leif Hernes, professor i drama, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Ingrid Pramling Samuelsson, professor Early Childhood Education, Gøteborgs universitet
- Sigrun Sand, dosent i pedagogikk, Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Birte Simonsen, dekan, Avdeling for lærerutdanning, Universitet i Agder, Kristiansand
- Bjarne Stenersen, barnehagestyrar, Tromsø
- Marianne Helene Storjord, fagleiar for barnehageseksjonen, Sametinget, Karasjok
- Robert Ullmann, dagleg leiar i Kanvas (privat barnehageeigar), Bærum

Ansvar for det faglege sekretariatet er lagt til Høgskolen i Bergen, Senter for utdanningsforskning⁵. Senterleiar Tom Are Trippestad har dette året vore prosjektleiar. Førsteamanuensis Svein Ole Sataøen leiar det faglege arbeidet. Professor Elin Eriksen Ødegaard og høgskulelektor Magli Sofie Økland inngår også i sekretariatet i delstillingar. I tillegg har stipendiat Geir Aaserud hatt ansvar for drift av nettstaden for følgjearbeidet⁶.

Følgjegruppa er fagleg fri til å velje arbeidsform, men ho skal arbeide i nær kontakt med utdanningsinstitusjonane og studentane. Ein viktig del av oppdraget er å dele kunnskap om gjennomføring og effektar av reforma til aktuelle brukarar og å stimulere til at slik kunnskap vert teken i bruk. Gruppa skal hente inn materiale frå relevante eksisterande databasar og undersøkingar. I tillegg kan gruppa setje i gang eigne kvantitative og kvalitative undersøkingar etter behov.

1.2 Arbeid i perioden september 2014 til september 2015

5 <http://www.hib.no/senter/suf/>

6 <http://blu.hib.no/>

Følgjegruppa har i denne perioden hatt fem møte og arbeidsseminar. Det eine møtet vart kombinert med ein studietur til Sverige og besøk på Gøteborg Universitet.

1.3 Forståing av følgjearbeid og følgjeforskning

Målet med følgjeforskning er tosidig. For det første skal arbeidet følgje ein reformprosess over tid og dei involverte skal samhandle og kommunisere med oppdragsgjevar, brukarar og andre aktørar. Slik vil følgjeforskinga naturleg verke med å påverke reformprosessane. For det andre har følgjeforskinga også som ambisjon å sjå innsamla empiri i lys av teoretiske perspektiv og i neste omgang gi bidrag til teoriutvikling som kan auke forståing av empiriske funn. Dette krev at følgjearbeidet fangar opp dei endringane som ligg i reforma og ser kva som er kritiske faktorar for gjennomføring. Nettopp dette har vore eit viktig utgangspunkt for følgjegruppa dette arbeidsåret. Ifølgje mandatet for arbeidet skal vi trekkje ut og systematisere læringserfaringar og på eit tidspunkt også gi tilrådingar om korleis reformprosessen kan gå vidare.

1.4 Avgrensingar og arbeidsmetode

1.4.1 Avgrensing av følgjearbeidet det andre arbeidsåret

Følgjegruppa avklarte i oktober 2014 kva område som skulle vere sentrale i arbeidet det andre året:

- Prosessen med iverksetjing av det andre og delvis det tredje studieåret i barnehagelærerutdanninga (sjå vidare i kapittel 3)
- Praksisopplæringa i utdanninga (sjå vidare i kapittel 4)
- Kunnskapsområda i utdanninga; med eit fagleg djupdykk i Kunst, kultur og kreativitet(sjå vidare i kapittel 5)
- Pedagogikk i utdanninga(sjå vidare i kapittel 6)
- Forskingsbasert barnehagelærerutdanning (sjå vidare i kapittel 7)
- Barnehagelærarstudentane (sjå vidare i kapittel 2)

Innhaldet i kvart av desse områda vert konkretisert og handsama i dei einskilde kapitla i rapporten.

1.4.2 Arbeidsmetode

Dette året har ikkje følgjegruppa hatt møte med alle utdanningsinstitusjonane slik vi hadde førre året⁷ Nytt i år er at vi arrangerer tre regionale konferansar om arbeidet vårt inneverande år. Konferansane skal vere ein arena for samtale om resultatane våre og om dei utfordringane institusjonane opplever dei har i samband med reforma. Institusjonane er inviterte med leiarar, studentar, fagtilsette og praksislærarar. I forkant av konferansane skal Følgjegruppa møte delar av leiinga ved institusjonane til utveksling av erfaringar om den nye barnehagelærerutdanninga.

Datagrunnlaget for årets rapport er sett saman av innsamla kvantitative og kvalitative data og omfattar:

- innsamla og systematiserte svar på spørsmål/ oppdrag gitt til dei 19 utdanningane i samband med iverksetjing av den nye barnehagelærerutdanninga: andre og tredje studieår
- nettsidene til dei einskilde høgskulane/ universiteta
- fleire større og mindre følgjeforskningsprosjekt utført av forskargrupper på oppdrag frå følgjegruppa⁸ I dette arbeidet har det vore gjennomført intervju, samtaler, innhenta pensumlistar og emneplanar for fleire kunnskapsområde
- spørjeundersøking utvikla av følgjegruppa og gjennomført våren 2015 (april og mai) til eit utval praksislærar i barnehagelærerutdanninga
- spørjeundersøking utvikla av følgjegruppa og gjennomført våren 2015 (april og mai) til alle studentane i tredje klasse i førskulelærerutdanninga og alle studentane i første og andre klasse i barnehagelærerutdanninga
- delar av følgjegruppa har hatt møte med Samisk høgskole/ Sámi allaskuvla
- studietur til Göteborgs Universitet
- møte med Kunnskapsdepartementet

7 Vi har hatt møte med Samisk Høgskole. Dei starta opp den nye utdanninga seinare enn dei andre og møte med dei vart sett ut til i år

8 Sjå nærare omtale av desse gruppene under kapittel 5 og 6.

Det har vore eit mål for arbeidet å samle data frå så mange av institusjonane som mogleg.

Oppstillinga under viser korleis datainnsamlinga har fordelt seg på dei 19 utdanningane.

Institusjon	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DMMH	X			X	X	X	X	X	X		X
HiB		X				X	X	X	X	X	X
HiBV		X		X	X	X	X	X	X		
HiHM	X			X	X	X	X	X	X		X
HiNE						X	X	X	X	X	
HiNT						X	X	X	X	X	
HiOA	X	X		X	X	X	X	X	X		X
HiSF						X	X	X	X	X	
HiT					X	X	X	X	X		X
HiVO	X			X	X	X	X	X	X		X
HiØ		X		X	X	X	X	X	X	X	
HSH						X	X	X	X	X	
NLA		X				X	X	X	X		X
SH/SA			X			X	X	X	X		X
UiA				X		X	X	X	X	X	
UiN		X			X	X	X	X	X		
UiS	X			X	X	X	X	X	X		X
UiT/Alta							X	X	X	X	
UiT/Tromsø	X			X		X	X	X	X		X

Forklaring til talkodene i oppstillinga over:

1. Fokusgruppeintervju «Pedagogikk i barnehagelærerutdanninga»
2. Fokusgruppesamtale «Djupdykk i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet»
3. Institusjonsbesøk
4. Studie av emneplanar i kunnskapsområda *natur, helse og rørsle* og *samfunn, religion og etikk*
5. Studie av oppgåveformuleringar gitt til eksamen i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*
6. Studie av pensumlistene i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*
7. Løypemeldingar til institusjonane med ulike spørsmål
8. Informasjon henta inn frå nettsidene til institusjonane
9. Spørjeskjemaundersøking til studentane i tredje klasse i førskulelærerutdanning og første og andre klasse i barnehagelærerutdanninga
10. Spørjeskjemaundersøking til praksislærarar
11. Skriftlege rapportar frå adopsjonsstudentane

I inneverande år har ulike forskargrupper gitt viktige bidrag til delar av rapporten:

- Tom Skauge og Olav Kvitastein (begge Høgskolen i Bergen) har hatt fagleg ansvar for gjennomføring av den årlege studentundersøkinga som vert presentert i kapittel 2.

- Gro Eide (Høgskolen i Bergen), Inger-Lisa Møen (Norsk Lærerakademi) og Leif Hernes (Følgjegruppa og Høgskolen i Oslo og Akershus) har bidrege til kapittel 5.
- Ingrid Fossøy og Hege Fimreite (Høgskulen i Sogn og Fjordane), Marit Alvestad, Margrethe Jernes og Inger Benny Tunglund (Universitetet i Stavanger), Bente Vatne (Høgskulen i Volda), Elin Eriksen Ødegaard, Vigdis Foss, Grete Nordvik, Magli Sofie Økland og Svein Ole Sataøen (Høgskolen i Bergen) til kapittel 6.

1.4.3 Formidling og informasjon

Følgjegruppa har arbeidd på tre område når det gjeld formidling dette året:

- Hausten 2013 oppretta følgjegruppa ein eigen nettstad som skulle halde sektoren oppdatert på arbeidet til følgjegruppa. På denne nettstaden vert rapportar og faglege notat frå følgjegruppa lagra <http://blu.hib.no/>.
- Følgjegruppa har også drifta ei eiga Facebook-gruppe: <https://www.facebook.com/groups/1401909350063398/>. Her vert dagsaktuelle mediasaker, artiklar, forskingsrapportar osv. formidla. Pr. september 2015 har denne sida 3240 følgjarar. Det har vore lagt ned mykje arbeid i å gjere FB-sida til ein aktuell møte- og debattplass for alle som er engasjerte i barnehagelærerutdanninga.
- Det er ei prioritert oppgåve for følgjegruppa å halde open dialog med sektoren. I arbeidsperioden september 2014 til september 2015 har følgjegruppa og sekretariatet hatt presentasjonar og delteke på ulike konferansar, seminar og møte:
 - 18. og 19. september: Nasjonal konferanse om den nye barnehagelærerutdanninga. Gardermoen. Følgjegruppa og sekretariatet var arrangør. I overkant av 100 deltakarar.
 - 30. oktober. Møte i Utdanningsforbundet. Mimi Bjerkestrand deltok.
 - 30. og 31. oktober. SAKS Trøndelag seminar om barnehagelærerutdanning. Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Nord Trøndelag. Åre i Sverige. Svein Ole Sataøen presenterte rapporten frå det første følgjeåret.
 - 6. og 7. november. Nasjonal konferanse om kjønn, mangfald og likestilling. Trondheim. Svein Ole Sataøen deltok med paperbidrag «Likestilling og likeverd som gjennomgåande tema i barnehagelærerutdanninga»
 - 13. og 14. november. Internasjonalt forskingsseminar i Bergen. The Battle og Teacher Education. Svein Ole Sataøen og Tom Are Trippestad deltok med paperbidrag «A reform in the making. Challenges of the new Pre-school Teacher Education reform in Norway»
 - 17. november. Forskingsrådet. Utdanningskonferanse. Oslo. Magli Sofie Økland deltok
 - 17. november. Kontaktforum barnehage. Oslo. Mimi Bjerkestrand deltok

- 25. og 26. November. Utdanningsdirektoratet Fagkonferanse. Arbeid med implementering av kompetansestrategien for framtidens barnehage. Oslo. Mimi Bjerkestrand deltok
- 19. januar. Senter for IKT i utdanninga og PBL. Konferanse. Oslo. Mimi Bjerkestrand deltok
- 23.januar. Utdanningsdirektoratet . Samling av nasjonale Glød nettverk. Oslo. Birte Simonsen deltok
- 27. januar Møte med Samisk Høgskole. Kautokeino. Marianne Storjord og Bjarne Stenersen deltek frå følgjegruppa. Magli Sofie Økland frå sekretariatet
- 30. januar. Utdanningsforbundet. Lærerutdanningskonferanse. Oslo. Mimi Bjerkestrand og Birte Simonsen deltok
- 18. og 19. mars. Avslutningskonferanse for følgjearbeidet i grunnskulelærerutdanninga. Stavanger. Mimi Bjerkestrand og Birte Simonsen deltok
- 6.-8. mai. Landskonferanse for studie- og praksisledere. Universitetet i Kristiansand. Mimi Bjerkestrand, Birte Simonsen og Svein Ole Sataøen deltok
- 11. juni. Utdanningsdirektoratets fag- og sommerfest. Oslo. Mimi Bjerkestrand deltok
- 19. juni. Møte med barnehageavdelinga i KS. Om barnehagelærerutdanninga og følgjearbeidet. Jo Fiske deltok

1.4.4 Bruk av omgrep og forkortingar

Den nye barnehagelærerutdanninga har seks obligatoriske kunnskapsområde: Barns utvikling, leik og læring (vanleg forkorta til BULL), samfunn, religion, livssyn og etikk (vanleg forkorta til SRLE), språk, tekst og matematikk (vanleg forkorta til STM), kunst, kultur og kreativitet (vanleg forkorta til KKK), natur, helse og bevegelse (vanleg forkorta til NHB/ NHR) og leiing, utviklingsarbeid og samarbeid (vanleg forkorta til LSU).

Akronyma som er utvikla er ikkje brukt verken i forskrifta, merknaden til forskrifta eller i nasjonale retningsliner for barnehagelærerutdanninga. Praksisen med å lage akronym utvikla seg i rammeplanprosessen, og føremålet var truleg å spare plass eller tid for han/ ho som skriv. Men samstundes skal teksten vere forståeleg for lesaren. Dersom ein skal kommunisere til mange som ikkje er innanfor den samanhengen teksten inngår i, bør ein vere forsiktig med bruken av akronym. Dersom ein er i tvil om forkorting vert rett forstått av lesarane, er det grunn nok til ikkje å ta ho i bruk. Vi har i ulike samanhengar sett at sjølv fagtilsette ved utdanningane ikkje fullt ut har kontroll på akronyma som vert brukte.

Når vi omtalar utdanningsinstitusjonane som tilbyr barnehagelærerutdanning, nyttar vi nokre stader forkortingar og andre stader det fulle namnet på institusjonane. Her kjem ei oversikt over forkortingar:

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH)
Høgskolen i Bergen (HiB)
Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HiBV)
Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar (HiHM)
Høgskolen i Nesna (HiNE)
Høgskolen i Nord Trøndelag (HiNT)
Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)
Høgskolen i Sogn og Fjordane (HiSF)
Høgskolen i Telemark (HiT)
Høgskolen i Volda (HiVO)
Høgskolen i Østfold (HiØ)
Høgskolen Stord/ Haugesund (HSH)
NLA Høyskolen (NLA)
Samisk Høgskole (SH/SA)
Universitetet i Agder (UiA)
Universitetet i Nordland (UiN)
Universitetet i Stavanger (UiS)
UiT Norges Arktiske Universitet. Campus Alta (UiT/Alta)UiT Norges Arktiske
Universitet. Campus Tromsø (UiT/Tromsø)

Kapittel 2 Studentundersøkinga

2.1 Innleiing

Som ledd i arbeidet med å få kunnskap om den nye barnehagelærerutdanninga, vart det hausten 2013 semje om å gjennomføre ei årleg studentundersøking i perioden for følgjearbeidet. Siktemålet med undersøkinga er å samle studentane sine erfaringar og evalueringar av studiet. Undersøkinga i år er den andre i rekka. Først når vi har gjennomført same undersøkinga neste år, vil vi kunne gi klarare svar på i kva grad reforma har vore vellukka, sett utifrå studentane sin ståstad.

Undersøkinga vi gjennomfører er inspirert av profesjonssosiologisk kunnskap og teori. Vi ser nærare på undervisninga og på utdanningsinstitusjonane ved hjelp av studentar under utdanning. Harald Grimen har vist at kunnskapsgrunnlaget til profesjonane er eit samansett fenomen av «teoretiske innsikter frå forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen 2008:84). Vi legg til grunn at studentane er høgskulane og universiteta sine viktigaste brukarar og dermed ei viktig kjelde til brukartilfredsheit og såleis kjelde til kunnskap om fagleg kvalitet. Målet med studien er å få kunnskap om i kva grad og på kva område reforma når måla. Men i tråd med eit utvida perspektiv på iverksetjing er det også viktig å registrere og fortolke viktig læring som skjer i samband med iverksetjinga.

Spørjeskjemaet er bygd opp slik at vi skal nå tak i studentane sine oppfatningar av utdanningskvalitet. Vi legg til grunn at barnehagelærardanninga byggjer på eit breitt og heterogent kunnskapsfelt. Studentane sine oppfatningar av profesjonsutdanninga kan gje delkunnskap om ulike aspekt ved utdanninga, men den kan også i sum bidra til kunnskap om utviklinga av barnehagelærarprofesjonen.

Tema for innsamling av erfaring frå studentane har vi gruppert i fire: A) Studentane sine vurderingar av og erfaringar med ulike sider ved utdanningstilbodet (vurdert som iverksetjingsstudie er dette den avhengige variabelen.)

Vi valte også å undersøke tre sett uavhengige variablar: B) Trekk ved utdanningskonteksten – *der studentane er*. C) Trekk ved studentane sin sosiale biografi – *der dei kjem frå*. Og D) Trekk ved studentane sine *utdanningsmål og ynskje for framtidig arbeidsliv*. Tema B) er den sentrale strukturvariabelen i undersøkinga.

I dette kapitlet presenterer vi resultat med vekt på tema A) studentane sine vurderingar av og erfaringar med ulike sider ved utdanningstilbodet. I år kan vi også samanlikne svar frå studentane frå 2014 og 2015. Hovudproblemstillinga er om studentane er nøgde med studiet langs ulike kunnskapsdimensjonar som følgegruppa har valt å sjå nærar på. Med data frå to ulike år har vi no eit betre grunnlag for vurdere i kva grad reforma så langt, ser ut til å vere vellukka sett med studentane sine auge.

2.2 Datagrunnlag og metode

Undersøkinga vi gjennomfører er godkjent av NSD⁹. Vi fekk tilsendt studentlister frå institusjonane for både barnehagelærer- og førskulelærerutdanninga. 4845 studentar fekk tilsendt spørjeskjema frå programmet QuestBack på e-post i 2014. 2250 studentar svarte. Spørjeundersøkinga vart sendt ut 12.4 og avslutta 30.5.2014.

I 2015 sendte vi spørjeskjema til 5966 studentar. Den var aktiv i mai. QuestBack-loggen viser at 5944 har motteke eposten. Vi fekk svar frå 1962. Svarprosenten var 46% i 2014 og 33 prosent i 2015. Materialet er rikt på den måten at alle studentane under utdanning er spurt. Svarprosenten var god i 2014 og akseptabel i 2015.

⁹ Tillatelse med referanse NSD 37726 datert 25.03.2014

Tabell 2.1 Svar og svarprosent 2014 og 2015

År	Populasjon	Svar (N)	Svarprosent
2014	4845	2250	46
2015	5944	1962	33
Sum		4212	

Undersøkinga gav god fordeling på svar frå studentar i både førskulelærer- og barnehagelærerutdanninga. Tabell 2.2 viser at omlag 44% av dei studentane som svarte i 2014 og 64 % i 2015 har erfaring frå barnehagelærerutdanninga. 56% hadde i 2014 erfaring frå førskulelærerutdanninga som er under avvikling. Andelen i 2015 var 36%. Dette gir godt grunnlag for å vurdere verknadene av reforma sett frå studentane sin ståstad.

Tabell 2.2 Svarfordeling mellom barnehagelærerutdanning (BLU) og førskulelærerutdanning (FLU) i 2014 og 2015.

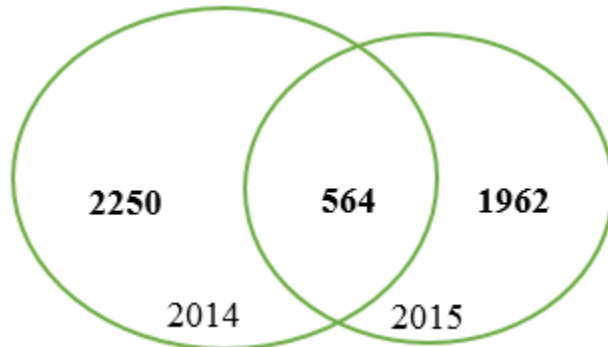
Namn	2014	2015
Barnehagelærerutdanning (BLU)	44%	64%
Førskulelærerutdanning (FLU)	56%	36%
N	2250	1962

Vi har undersøkt kor mange studentar som har svart i begge undersøkingane. Tabell 2.3 viser at dette totalt er 564 studentarar. I og med at dei har svart begge åra utgjer dei 1128 studentar av samla svar eller 27% av samla datasett. Denne gruppa utgjer det vi metodisk kallar eit «sant panel». Panelet gir eit særleg godt datagrunnlag for å vurdere endringar over tid i reformarbeidet

Tabell 2.3 564 respondentar har svart både i 2014 og i 2015 og dannar eit sant panel

År	Tal		Prosent	
	svar	panel	panel	
2014	2250	564	25 %	
2015	1962	564	29 %	

Tabell 2.3a Tal studentar som har svart både i 2014 og 2015



Svara frå dei ulike klassestega i utdanningane fordelte seg noko ulikt i 2014, men har fordelt seg meir likt i 2015. Tabell 2.4 viser at nye studentar frå første klasse i 2014 hadde ein svarprosent på 43%. I 2015 var delen respondentar med erfaringsbakgrunn frå 1. klasse 32%. Studentane frå 2. og 3. klasse utgjorde 27% i 2014 og 31% i 2015.

I 2015 er barnehagelærarstudentane i 1. og 2. klasse. Det tyder at vi i år har eit betre datagrunnlag enn i fjor, for å presentere og fortolke barnehagelærarstudentane sine erfaringar med reforma.

Tabell 2.4 Fordeling av respondentar på kvart klassesteg

<i>Klasse</i>	2014	2015
1. klasse	42,5%	31,7%
2. klasse	27,7%	31,4%
3. klasse	27,3%	31,2%
4. klasse	2,5%	5,7%
<i>N =</i>	2234	1960

2.3 God undervisningskvalitet i utdanningane

2.3.1 Fagleg utbytte

Undersøkinga viser at studentane både i barnehage- og i førskulelærarutdanninga gjennomgåande er godt nøgde med utdanninga. Studentane har svart på påstandane våre om utdanninga på ein 5-delt skala frå verdien 1 «Svært ueinig» til verdien 5 «Svært einig». Studentane sine svar ligg på dei fleste spørsmåla rundt verdien 4 som det er rimelig å oppfatte som at svargivarane er «einige» i påstanden.

Overskrifta for alle påstandane var: «Ta stilling til følgende påstand om den utdanningen du gjennomfører nå.» Vi valte 12 ulike dimensjonar for å registrere student erfaringar. Tabell 2.5 viser at det beste resultatet er snitt på 4,38 (spørsmål D i 2014), svakaste er 3,46 (Spørsmål F i 2015). Det er vanleg å oppfatte verdien 3 i ein slik femdelt skala som ein midtkategori - «nøytral», «både-og» eller «indifferent». På fleire av dimensjonane står vi ikkje overfor ei overbegeistra tilbakemelding, men erfaringar som vi tolkar som rimeleg positive.

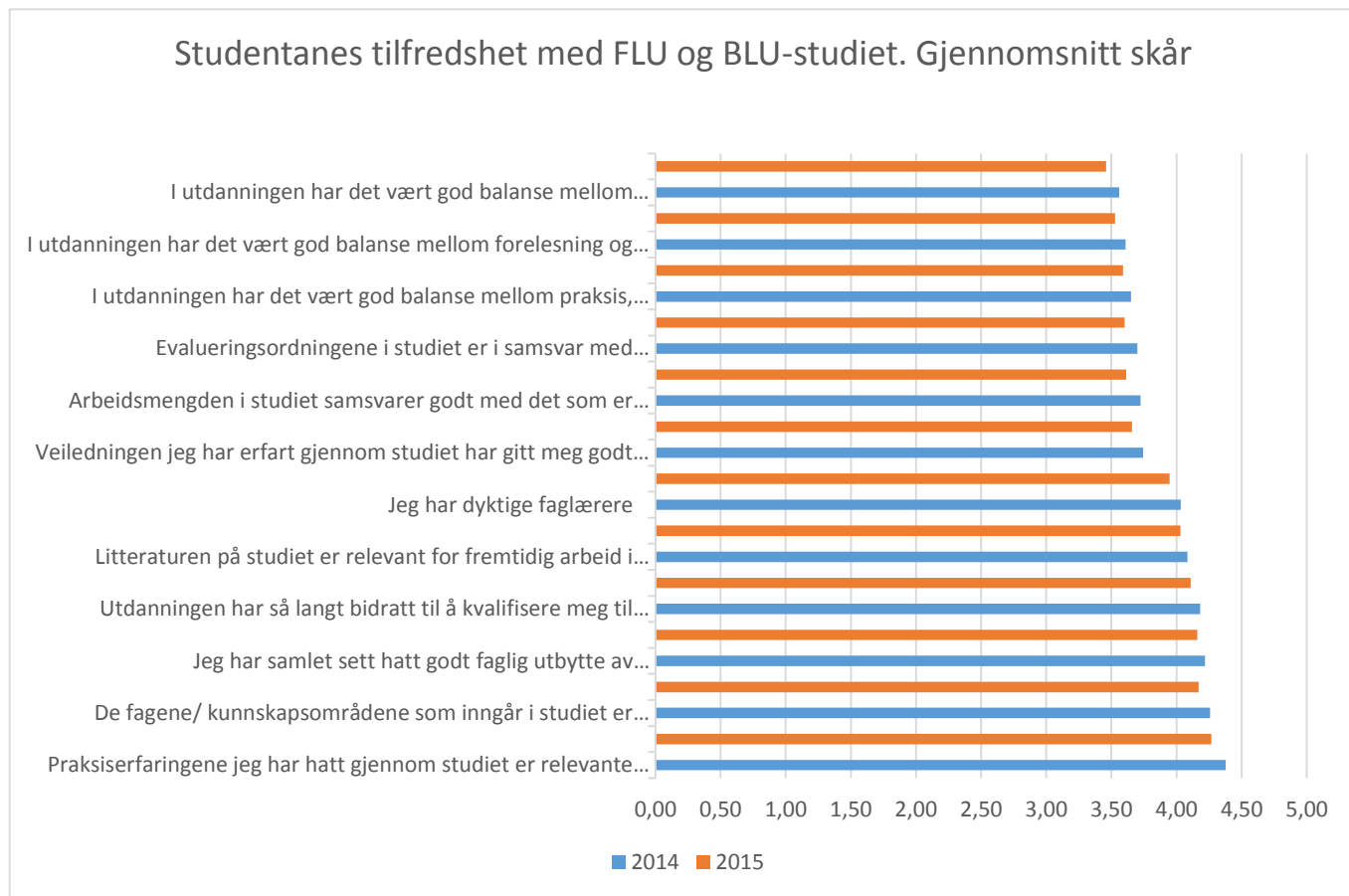
Resultata frå spørjeundersøkinga i 2015 viser samla sett ein svak nedgåande tendens med omsyn til positive tilbakemeldingar frå studentane. Tabell 2.5 samanliknar svara frå studentane frå 2014 med svara frå 2015. På alle dimensjonane så nær som *ein*, er det statistisk pålitelege grunn til å konkludere med at studentane er noko mindre nøgde med utdanninga si i 2015, enn dei var i 2014. Det kan vere fleire grunner til denne utviklinga. *Ei* forklaring gjeld trekk ved undervisningsinstitusjonen - *ei forklaring knytt til undervisninga*. Studentane i 2014 var meir nøgd enn i 2015 fordi undervisninga samla sett var betre. Både studentane i andre- og tredje studieår fekk i 2014 undervisning etter gamal studieplan, men også sannsynligvis basert på gjennomprøvde planar. *Ei* nærliggjande, men mindre oppløftande forklaring kan vere trekk ved reforma – *ei reformforklaring*. 2015-kohorten hadde fleire barnehagelærarstudentar enn førskulelærarstudentar. Dette kan indikere at barnehagelærarstudentane ikkje er like begeistra som førskulelærarstudentane. Institusjonane har i så fall ikkje klart å bruke reforma til å løfte undervisningstilbodet slik studentane erfarer det. Eit formildande omstende i eit slikt resonnement er at ein samansett reform ikkje kan setjast i verk i løpet av eitt til to år. Intensjonar, planar og rammer treng tid til å bli gjennomført på ein god og tiltenkt måte. Med andre ord er det for tidlig å konkludere med om reforma har vore mislukka eller vellukka sett med studentblikk. Som vi viste i 2014-undersøkinga, er det store variasjonar i tilbakemeldingane frå studentane på dei ulike kunnskapsdimensjonane i utdanninga (Tabell 2.5 og tabell 2.6). Svara frå årets undersøking viser eit tilsvarande mønster. Høgst skår på spørsmåla våre om kor nøgde studentane er (tabell 5) fekk to utsegn om *relevans*. Student erfaringane frå *praksis* vart i 2014 og 2015 vurdert som «meget» *relevant* for framtidig arbeid (Tabell 5 spørsmål D). Tilsvarande vart *fag og*

kunnskapsområda som inngår i studiet vurdert som relevante for framtidig arbeid i barnehagen (spørsmål I).

Samla sett får studiet god tilbakemelding. Dimensjonane våre som skulle invitere studentane til ei samla vurdering: «Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/ førskolelærerstudiet» fekk gjennomsnittskår på 4,22 i 2014 og 4.16 i 2015 (einig+) (spørsmål A) og «Utdanningen har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket» (spørsmål C) har skår på 4.17 (2014) og 4.11 (2015). For studentane, lærarane og institusjonane er det også ei god nyheit at faglitteraturen og lærarane fekk god tilbakemelding både i 2014 og i 2015 (spm K og L).

Tabell 2.5 Ta stilling til følgjande påstandar om den utdanninga du gjennomfører.
Tal for gjennomsnitt i skala 1=Svært ueinig til 5=Svært einig (spm 60)

År	2014		2015		t-verdi
	Tal på studentar som har svart/Gjennomsnitt/T-verdi	N	Gjsn.	N	
A) Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/ førskolelærerstudiet	2237	4,22		4,16	-2,2
B) Arbeidsmengden i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	2182	3,73		3,61	-3,5
C) Utdanningen har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket	2218	4,18		4,11	-2,6
D) Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehager	2206	4,38		4,27	-3,7
E) Veiledningen jeg har erfart gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte	2220	3,74		3,66	-2,5
F) I utdanningen har det vært god balanse mellom arbeidsformene	1512	3,56		3,46	-2,6
G) I utdanningen har det vært god balanse mellom forelesning og gruppeaktivitet,	2061	3,61		3,53	-2,5
H) I utdanningen har det vært god balanse mellom praksis, diskusjoner, drøftinger osv.	2082	3,65		3,59	-1,9
I) De fagene/ kunnskapsområdene som inngår i studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehagen	2212	4,26		4,17	-3,3
J) Evalueringsordningene i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	2020	3,70		3,60	-3,2
K) Litteraturen på studiet er relevant for framtidig arbeid i barnehagen	2211	4,08		4,03	-2,1
L) Jeg har dyktige faglærere	2216	4,03		3,95	-2,9



Figur 2.1 Studentane si tilfredsheit med studiet målt med gjennomsnitt langs 12 dimensjonar. Grafisk framstilling er gruppert med best erfaringar i botnen av histogrammet og dårlegast i toppen. Blåe stolpar viser til undersøkinga frå 2014. Raude stolpar viser resultat frå 2015

Studentane svarer positivt på alle spørsmåla, også spørsmåla med lågast skår har verdiar over midt-kategorien 3.

Som i fjor har vi valt å lage ein samleindikator for det faglege utbytte for studentane. Denne samledimensjonen er laga på bakgrunn av faktoranalyse av studentane sine svar på spørsmål 60, vist i tabell 2.5. To dimensjonar er tekne ut fordi dei ikkje lada saman med dei andre 10 dimensjonane: «Litteraturen på studiet er relevant for fremtidig arbeid» og

«Jeg har dyktige lærere». Dimensjonane som er grunnlag for samleindikatoren er vist i tabell 5a1 i vedlegget.

Tabell 2.5a viser at fagleg utbytte i snitt vart vurdert til 3.92 – nær dimensjonen 4 «einig». Det er i samleindikatoren statistisk påliteleg nedgang i studentane sine tilbakemeldingar av erfart fagleg utbytte frå 2014 til 2015.

Tabell 2.5a Er studentane tilfredse? – samleindikator for fagleg utbytte fordelt på år

Dimensjon/omgrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt		
Faglig utbytte	2248	3,92	1953	3,84	-0,084	-4,1

Utheva skrift ved signifikante skilnader

Tabell 2.5b Er studentane tilfredse? – samleindikator for fagleg utbytte fordelt på år og på FLU – BLU

Dimensjon/omgrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt		
Faglig utbytte						
BLU	986	3,89	1248	3,83	-0,061	-2,1
FLU	1259	3,95	700	3,85	-0,096	-3,2

* *Utheva skrift ved signifikante skilnader*

Tabell 2.5b viser samleindikator for fagleg utbytte for førskulelærer- og barnehagelærerutdanninga. Begge utdanningane viser negativ tendens med omsyn til studentane sine opplevingar av fagleg utbytte for 2015 samanlikna med 2014.

2.3.2 Fagleg vektlegging

Indikatorane for utdanningskvalitet som vi har nytta i undersøkinga, er i tabell 26 og figur 2.2 formulert som meir spesifikke ferdigheiter og faglege element enn dei som vart

presenterte i tabell 5. Intensjonen med utsegnene i tabell 2.6 er å få studentane sitt syn på kva fagelement som *faktisk* har vorte prioritert i utdanninga til no.

Høgast skår på fagelement som «er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer» får «evne til omsorg, lek og samspill med barn» (spørsmål M), «kunnskap om barns utviklings- og dannelsingsprosesser» (spørsmål A), «fagkunnskap» (spørsmål G), «samarbeidsevner» (spørsmål I) og «toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter» (spørsmål N). Gjennomsnittstala for desse svara ligg mellom det som er rimelig å sjå på som «einig» med gjennomsnittsverdi 4 og «helt einig» med verdi 5. Også erfaringar om «evne til å lede barns lærings- og dannelsingsprosesser» (spørsmål O) og «Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid» (spørsmål E) har oppslutnad over verdi 4 - einig (tabell 2.6).

Resultata er gode for både 2014 og 2015, men på fleire av kunnskapsdimensjonane registrerer vi statistisk påliteleg nedgang frå 2014 til 2015. Nedgangen er størst på kunnskapsdimensjonane som får relativt sett svak skår. Dei fagelementa som er minst vektlagt i begge studentkohortane er «evne til å ta ansvar og fatte beslutninger» (spørsmål S), «evne til å lede en personalgruppe» (spørsmål Q), «evne til å veilede andre» (spørsmål R), «kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner» (spørsmål W), «kunnskap om digitale verktøy/ Ikt.» (spørsmål U). Det må kunne sjåast på som overraskande at studentane frå 2014 til 2015 erfarer at undervisning om «evne til å arbeide selvstendig» og «evne til å ta beslutninger» vert vektlagt mindre.

Låge gjennomsnittstal for nokre av de fem kunnskapselementa over kan forklarast med at dei ikkje har høg prioritet i læreplanen, eller at dette er kunnskap som skal kome seinare i utdanninga eller bli erfart i jobbsituasjon etter ferdig utdanning. Det kan likevel vere grunn til uro over at «ansvar og evne til å ta avgjerder» etter studentane sine tilbakemeldingar er lågt prioritert i utdanninga. Tilsvarande kan det vere vanskeleg å forstå kvifor «kunnskap om barn i utsette livssituasjonar» tilsynelatande er lågt prioritert ved utdanningsinstitusjonane. Men på den andre sida: Alle påstandane har skår som er betre enn verdien 3. Erfaringane som studentane gir til kjenne på spørsmålet om «følgende er vektlagt i studiet» gir sjølvsagt ikkje heile sanninga om kvaliteten på

undervisninga. Det er muleg at studentane ikkje har oppdaga fagelement som ligg implisitt i undervisninga. Det kan også vere at studentane i første klasse svarar negativt på påstandar om fagelement som på fagplanen kjem seinare i studiet.

Tabell 2.6 Påstandar om i kva grad studentane har erfart at følgjande ER vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskulelærer/ barnehagelærer (spm73). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)

Kategori	2014		2015		t-verdi
	N	Gjsn	N	Gjsn	
A Kunnskap om barns utviklings- og dannelsingsprosesser	2232	4,43	1946	4,36	-3,3
B Kunnskap om planlegging og organisering	2215	3,77	1936	3,63	-4,4
C Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	2213	3,78	1939	3,65	-4,6
D Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	2203	3,87	1925	3,89	0,8
E Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	2217	4,06	1941	4,06	-0,1
F Evne til å tenke nytt	2212	3,78	1935	3,71	-2,3
G Fagkunnskap	2212	4,26	1933	4,24	-1,0
H Evne til å arbeide selvstendig	2209	3,81	1936	3,65	-5,1
I Samarbeidsevner	2209	4,19	1941	4,12	-2,9
J Evne til å ta initiativ	2207	3,83	1929	3,66	-5,4
K Muntlig kommunikasjonsevne	2205	3,90	1931	3,82	-2,8
L Skriftlig kommunikasjonsevne	2207	3,89	1925	3,83	-1,9
M Evne til omsorg, lek og samspill med barn	2216	4,53	1938	4,49	-1,6
N Toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter	2188	4,12	1932	4,01	-3,8
O Evne til å lede barns lærings- og dannelsingsprosesser	2203	4,05	1927	4,01	-1,5
P Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	2204	3,91	1932	3,84	-2,4
Q Evne til å lede en personalgruppe	2187	3,38	1926	3,24	-4,0
R Evne til å veilede andre	2185	3,21	1924	3,09	-3,6
S Even til å ta ansvar og fatte beslutninger	2195	3,61	1923	3,46	-4,7
T Kunnskap om kulturelt mangfold	2199	3,96	1938	4,00	1,5
U Kunnskap om digitale verktøy/ Ikt	2201	3,02	1938	2,97	-1,2
V Kunnskap om de yngste barna	2215	3,77	1935	3,67	-3,1
W Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	2205	3,16	1934	3,07	-2,5
X Yrkesetikk - verdier og holdninger	2210	3,96	1923	3,88	-2,6

* *Utheva skrift ved signifikante skilnader*

Tendensane vi har gjort greie for over er mindre dramatisk om vi ser på panelet vårt.

Tabell 2.6a viser at dei 564 studentane som svarte både i 2014 og i 2015, også rapporterer om nedgang i prioriterte kunnskapsområde som dei har erfart er vektlagt i studiet til no. Tabellen viser tilbakegang på 16 av 24 dimensjonar frå 2014 til 2015. Seks er statistisk påliteleg negative: «Evne til å ta initiativ» (spørsmål J), «Toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter» (spørsmål N), «Kunnskap om de yngste barna» (spørsmål V), «Evne til å arbeide selvstendig» (spørsmål H), «Kunnskap om barns utviklings- og dannelsingsprosesser» (spørsmål A), «Yrkesetikk - verdier og holdninger» (Spørsmål X). To dimensjonar er statistisk påliteleg positive. Det gjeld «Kunnskap om kulturelt mangfold» (spørsmål T) og «innsikt i barnehagens samfunnsmandat» (spørsmål D).

Tabell 2.6a Påstandar om i kva grad studentane har erfart at følgjande ER vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskulelærer/ barnehagelærer (spm73). Tall frå panel der studentar har svart *både* i 2014 og 2015. (Verdier: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)

Påstandar	2014		2015		t-verdi
	N	Gjns	N	Gjns	
A Kunnskap om barns utviklings- og dannelsingsprosesser	561	4,48	562	4,38	-2,2
B Kunnskap om planlegging og organisering	559	3,74	558	3,63	-1,8
C Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	558	3,73	561	3,63	-1,6
D Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	555	3,86	560	3,97	1,9
E Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	560	4,03	559	4,09	1,2
F Evne til å tenke nytt	558	3,74	559	3,64	-1,6
G Fagkunnskap	561	4,28	558	4,20	-1,8
H Evne til å arbeide selvstendig	558	3,83	558	3,71	-2,1
I Samarbeidsevner	556	4,15	560	4,13	-0,5
J Evne til å ta initiativ	557	3,77	555	3,63	-2,4
K Muntlig kommunikasjonsevne	555	3,86	558	3,77	-1,6
L Skriftlig kommunikasjonsevne	557	3,86	555	3,86	0,1
M Evne til omsorg, lek og samspill med barn	556	4,51	560	4,51	0,1
N Toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter	550	4,10	558	3,97	-2,4
O Evne til å lede barns lærings- og dannelsingsprosesser	556	4,02	558	4,06	0,8
P Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	557	3,82	560	3,86	0,6
Q Evne til å lede en personalgruppe	552	3,24	560	3,31	0,9
R Evne til å veilede andre	552	3,12	559	3,11	-0,1
S Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	554	3,56	558	3,46	-1,5
T Kunnskap om kulturelt mangfold	555	3,97	560	4,08	2,0

U	Kunnskap om digitale verktøy/ Ikt	554	3,04	560	2,95	-1,4
V	Kunnskap om de yngste barna	557	3,79	560	3,66	-2,1
	Kunnskap om barn som lever i utsatte					
W	livssituasjoner	552	3,09	558	3,07	-0,2
X	Yrkesetikk - verdier og holdninger	555	3,98	560	3,88	-1,9

* *Utheva* skrift ved signifikante skilnader

Tabell 2.6 viser endringar i oppfatningar hos ein og same person over tid. Ein slik tidsserie med eit sant panel har normalt høg truverde.

2.3.3 Fire kompetanseområde

Ved hjelp av faktoranalyse har vi identifisert fire kompetanseområde som studentane grupperer saman. Dette er studentane sine eigne svar, som vi har laga ei samleoverskrift til og som er muleg å grunngje og sette omgrep på utifrå dimensjonane som i faktoranalysen lader saman.

Vi har valt å gje dei fire kompetanseområda overskrifta: *Kommunikativ læring*, *Læring for barnehagens samfunnsmandat*, *Læring for leiing og Læring for planlegging, organisering og vurdering*.

Kommunikativ læring

Samleomgrepet «Kommunikativ læring» er sett saman av 10 dimensjonar vist i tabell 7.a1 i vedlegget. Ti dimensjonar er samla til ein: «Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eige arbeid», «Evne til å tenkja nytt», «Fagkunnskap», «Evne til å arbeida sjølvstendig», «Samarbeidsevner», «Evne til å ta initiativ», «Munnleg kommunikasjonsevne» og «Skriftleg kommunikasjonsevne».

Fleire av dimensjonane er nært kopla til fastsette læringsutbytta utdanninga. Alle kunnskapskrava er relevante frå dimensjonen «Fagkunnskap». I tillegg kjem krava til ferdigheit som at kandidaten:

- kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling.
- kan vurdere, stimulere og støtte barns ulike evner, og ta hensyn til barns ulike bakgrunn og forutsetninger.

- kan anvende relevante faglige verktøy, strategier og uttrykksformer i egne læringsprosesser, i pedagogisk arbeid, i samhandling med hjemmet og relevante eksterne instanser.
- kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.
- kan lede og veilede medarbeidere, reflektere kritisk over egen praksis og justere denne under veiledning.

Tabell 2.7a viser i kva grad studentane har erfart at denne kunnskapsdimensjonen er vektlagt i utdanninga (2014 og i 2015). Resultaat viser nedgang i erfart fagleg vektlegging av kommunikativ læring frå 2014 til 2015. Nedgangen er statistisk påliteleg, men ikkje dramatisk. Frå eit gjennomsnitt på 4.04 til 3.96 ligg svara framleis tett opp til gjennomsnittsverdien 4 som er rimeleg å tolke som om at desse kunnskapselementa i «stor grad» er vektlagt i undervisninga.

Tabell 2.7a Kommunikativ læring. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av 10 dimensjonar (sjå tabell 7a1 I vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)

Dimensjon/omgrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snit t	N	Gj.snit t		
Kommunikativ læring	223 4	4,04	1949	3,96	-0,076	-3,8

Læring for barnehagens samfunnsmandat

Læring for barnehagens samfunnsmandat er i relativt stor grad vektlagt i utdanninga sett med studentane sine auge. Dimensjonen er sett saman av sju kunnskapsfelt (tabell 7b1 i vedlegg): «Kunnskap utviklings- og dannelsingsprosesser hos born», «Innsikt i barnehagens samfunnsmandat», «Evne til å leia barns lærings- og daningsprosesser, «Kunnskap om kulturelt mangfold», «Kunnskap om dei yngste borna», «Kunnskap om born som lever i utsette livssituasjonar» og «Yrkesetikk - verdiar og holdningar».

Tabell 2.7b viser at desse kunnskapsområda ikkje er like sterkt representert i erfart utdanning som fagelementa samla i kategorien «kommunikativ læring». Studentane sine svar har ein gjennomsnittsverdi nærare verdien 4 («stor grad» vektlagt i undervisninga) enn verdien 3, som er meir «nøytral» eller «verken mye eller lite vektlagt». Nedgangen frå 2014 til 2015 er statistisk påliteleg, men svak.

Tabell 2.7b Læring for barnehagens samfunnsmandat. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av sju dimensjonar (sjå tabell 7b1 i vedlegg)

Dimensjon/omgrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt		
Læring for barnehagens samfunnsmandat	2236	3,78	1950	3,73	-0,049	-2,4

* Utheva skrift ved signifikante skilnader

Læring for leiing

Leiing står sentralt i læringsutbytta i barnehagelærerutdanninga. I kravet til *ferdigheiter* heter det at kandidaten

- kan bruke sin faglighet og relevante resultater frå FoU til å lede og tilrettelegge for barns lek, undring, læring, og utvikling og til å begrunne sine valg.
- kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.
- kan lede og veilede medarbeidare, reflektere kritisk over egen praksis og justere denne under veiledning.

I kravet til generell kompetanse heter det at kandidaten

- har innsikt i profesjonsetiske problemstillinger, særlig knyttet til ansvar, respekt og maktperspektiver.
- kan planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere, og reflektere over pedagogisk arbeid knyttet til barnehagens innhold og oppgaver i tråd med etiske krav og retningslinjer, og med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.
- har endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage.

Dimensjonen vår «læring for leing» har vi basert på studentane sine erfaringar knytt til variablane «Evne til å leia det pedagogiske arbeidet i barnehagen», «Evne til å leia ei personalgruppe», «Evne til å veilede andre» og «Even til å ta ansvar og ta avgjerde».

Resultata (tabell 2.79 viser at desse kunnskapsdimensjonane er noko svakare representert enn dimensjonane i tabell 2.7a og 2.7b. T-verdien indikerer også ein klar nedgang frå undersøkinga i 2014 til undersøkinga i 2015.

Tabell 2.7c Læring for leing. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av fire dimensjoner (sjå tabell 7c1 I vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad;)

Dimensjon/begrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt		
Læring for leing	221 9	3,53	1944	3,41	-0,126	-4,3

* Utheva skrift ved signifikante skilnader

Læring for planlegging, organisering og vurdering

Kunnskapsfeltet som vi har gitt overskrifta «Læring for planlegging, organisering og vurdering» er satt saman av dei to dimensjonane «Kunnskap om planlegging og organisering» og «Kunnskap om evaluering og dokumentasjon». Dimensjonen ligg tett opp til dimensjonen for leing, men studentane har i svara sine sjølve valt å halde dette som eit eige tema. To ferdigheiter, ut over læringsutbytte knytt til leing, kan :

Kandidaten

- kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling.
- kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.
- kan finne, vurdere og henvisse til informasjon og fagstoff og fremstille dette slik at det belyser en problemstilling.

Nedgangen vi ser i erfart vektlegging frå 2014 til 2015 er statistisk påliteleg målt med t-verdien. Tabell 2.7.d.

Tabell 2.7d Læring for planlegging, organisering og vurdering. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av to dimensjoner (sjå tabell 7d1 i vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad;)

Dimensjon/omgrep	2014		2015			
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt	diff.	t-verdi
Læring for planlegging, organisering og vurdering	2229	3,78	1947	3,64	-0,139	-5,0

**Utheva skrift ved signifikante skilnader*

2.3.4 Motivasjon

Kva motiverer barnehage- og førskulelærarstudentane? Vi har nytta eit kjent skilje frå faglitteraturen mellom indre- (intrinsic) og ytre - (extrinsic) motivering. Kjeldene til indre motivasjon ligg i arbeidet sjølv, medan kjeldene til ytre motivasjon ligg utanfor sjølve arbeidet og omfattar faktorar som lønn, bonus, frynsegodar, statusheving eller opprykk i stilling. Arbeidet gjer du for å oppnå lønn eller andre ytre stimuli. Ved indre motivasjon hentar individet energi frå sjølve arbeidet. Energi kjem frå behovet for kompetanseoppleving og behov for sjølvkontroll i arbeidet. Gleda ved å utføre arbeidet er viktig i indre motivasjon (Kaufmann and Kaufmann 2015:129).

Vi spurde studentane: Kor viktig synes du følgjande tilhøve er når du skal vurderer ein framtidig jobb? I samlevariabelen for indre-motivert har vi langt inn elleve ulike dimensjoner (tabell 8a1 vedlegg). I samlevariabelen for ytrestyrt motivasjon har vi samla åtte dimensjonar (tabell 8b1 i vedlegg)

Tabell 2.8 Ytre og indre motivasjon for studentane i 2014 og 2015

Dimensjon/omgrep	2014		2015		diff.	t-verdi
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt		
Indre-motiverte	224 8	4,53	1958	4,50	-0,038	-3,2
Ytre-motiverte	224 4	3,81	1957	3,74	-0,073	-4,2

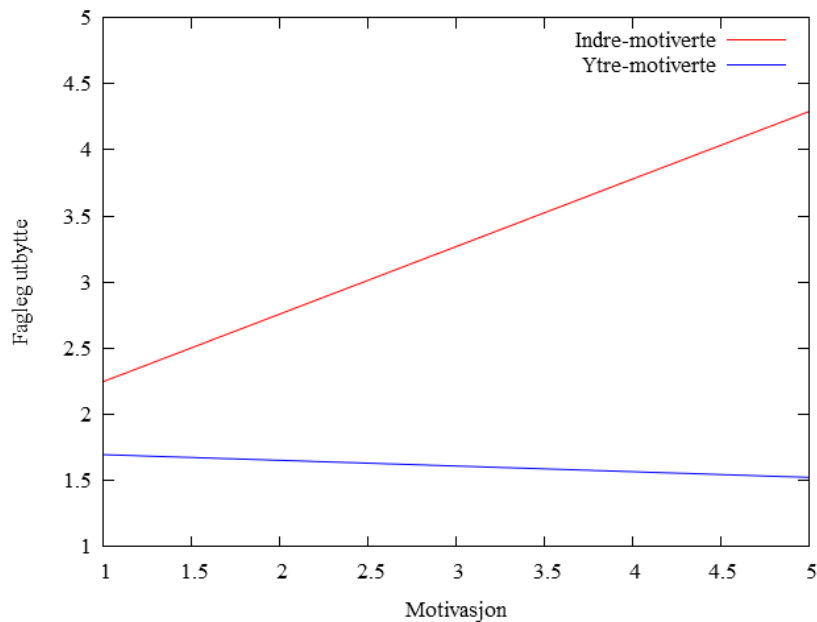
**Utheva skrift ved signifikante skilnader*

Vi ser at studentane er markant meir indre-motiverte enn ytre-motiverte. Spørsmålet til studentane var kva tilhøva som er viktig når dei skal vurdera ein framtidig jobb. Med gjennomsnitt skår på 4.53 og 4.50 er studentane nær ytterpunktet av skalaen for verdiane våre mellom 1 og 5. Dette kan vere godt nytt for borna, foreldra og for eigarane som skal betala lønn. Men om vi samanliknar 2014 og 2015 er motivasjon noko svekka samla sett.

Motivasjon er viktig for å forklare variasjon i kompetanseområde som studentane har erfart er vektlagt i undervisninga. Godt motiverte studentar persiperer fleire fagelement i undervisninga enn studentar med låg motivasjon. I 2014 var det klar positiv signifikant samanheng mellom kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, læring for planlegging og *indre motivasjon*. Samla forklarar desse variablane nesten 40% av variansen i oppfatninga av fagleg utbytte.

I data frå 2015 er samanhengen vi fann i 2014 forsterka. Det er en klar signifikant samanheng mellom kommunikativ læring, læring for leing, læring for barnehagen sitt samfunnsmandat, læring for planlegging, *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Ytre motivasjon er klart negativ. Samla forklarar desse variablane nesten 50% av variansen i oppfatninga av fagelement som er vektlagt i undervisninga.

I figur 2.2 har vi slått saman alle studentane som har svart både i 2014 og i 2015. Figuren illustrerer den sterke samvariasjonen mellom indre motivasjon og samlevariabelen for fagleg utbytte (jf. tabell 5a og 5a1 i vedlegg). Rød strek viser erfaringar frå indre-motiverte. Blå viser erfaringar frå ytre-motiverte.



Figur 2.2 Sterk samanheng mellom grad av indre motivasjon og fagleg utbytte

Dette funnet opnar for stort handlingsrom for pedagogisk arbeid inn mot studentgruppene i barnehagelærerutdanninga.

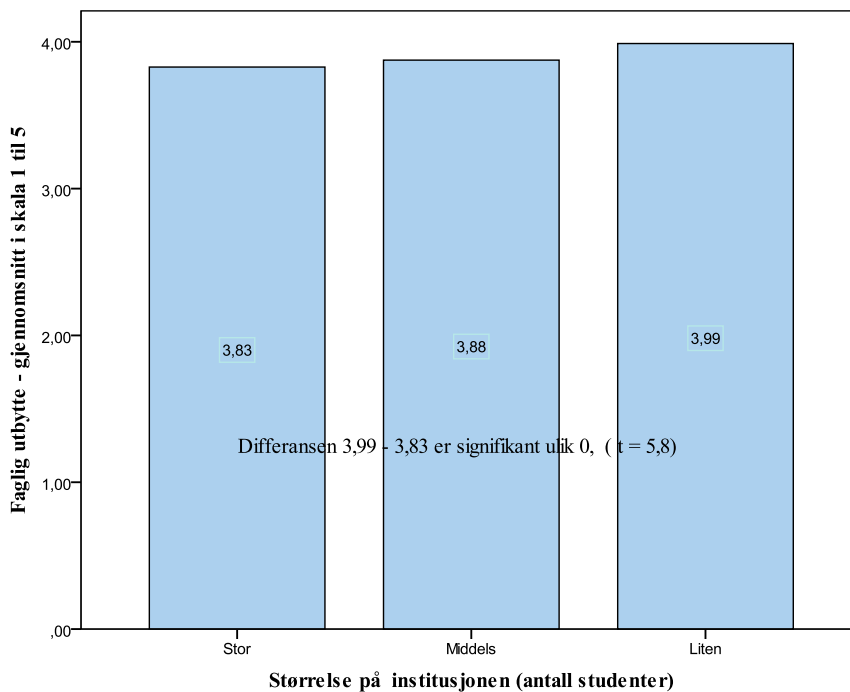
2.4 Kva kan forklare variasjon i tilfredsheit med reforma?

2.4.1 Læringsmiljø og fagleg utbytte – der du er

Vi har gruppert institusjonane for barnehagelærerutdanninga etter storleik i stor, middels og liten (Tabell 9a vedlegg). Oppstillinga viser fire store (200+), seks med middels storleik (100-200) og åtte små (-100). Iføljerapporten for 2014 viste vi at storleik samvarierer med studentane sine faglege utbytte. Samanhengen var negativ på den måten at «small is beautiful» (Følgjegruppe, 2014).

Når vi legg til studentkohorten frå 2015, viser den same tendensen som i 2014. Studentar frå små institusjonar rapporterer betre fagleg utbytte enn studentar som tek si utdanning på store institusjonar. Funna er statistisk pålitelege. Eit avvik frå i fjor er at det ikkje er statistisk påliteleg skilnad mellom små og middels og mellom middels og store institusjonar. Figur 2.3

Data viser og store variasjonar mellom enkeltinstitusjonar. Snitt i fagleg utbytte som studentane rapporterer varierer frå 4,29 til 3,43.



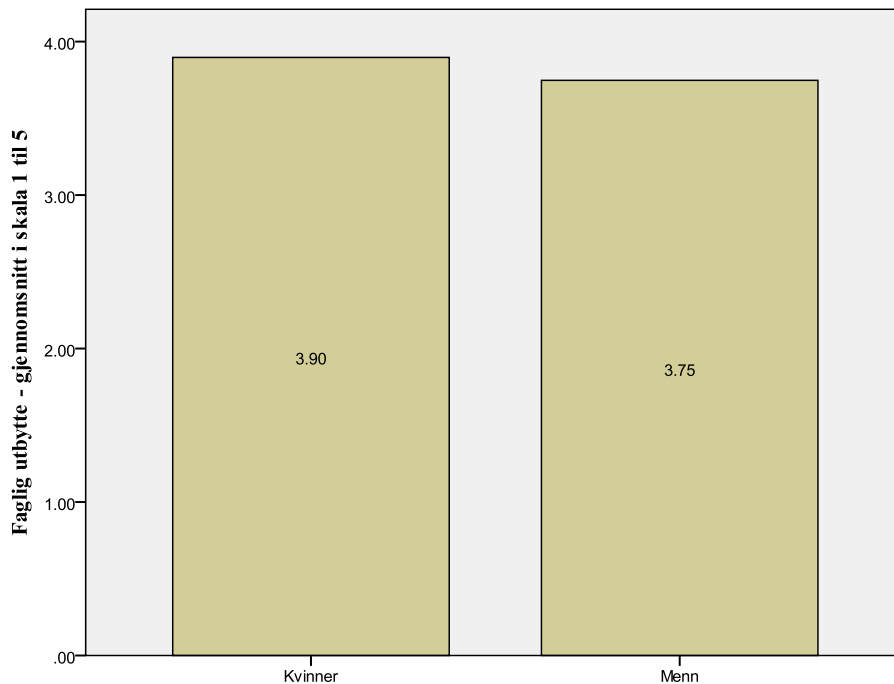
Figur 2.3 Fagleg utbytte fordelt etter storleik på institusjonen

Eit slikt funn kan ha fleire tolkingar. Ein gjeld stordriftsulempe. Funna kan indikere at store institusjonar samla sett ikkje gjer studentane like god utdanning med oppfølging og kort veg mellom lærar og student som små institusjonar. Om dette er rett kan det gje grunnlag for ein kritisk replikk for sentraliseringsarbeidet i norsk høgare utdanning. Men funna kan også ha ei mindre heroisk tolking, ei forklaring knytt til faglig nivå. Dersom mindre institusjonar held eit lågare fagleg nivå slik norsk utdanningspolitikk for universitet og høgskule legg til grunn, så kan det tenkjast at lærarar har lågare krav til

eigne studentar. Men ein slik tolking har som premiss at studentar som har lågare krav er meir tilfreds enn dei som står overfor høgare krav frå sine lærarar.

2.4.2 Læringsmiljø og faglig utbytte – der du kjem ifrå

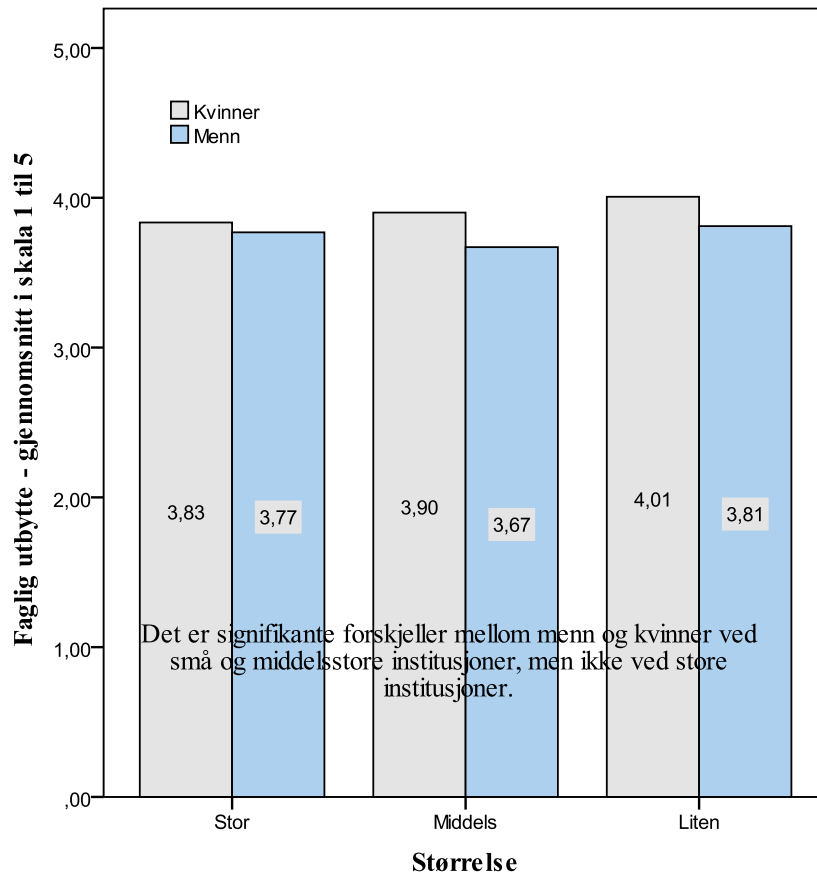
Haldningar og erfaringar varierer ofte saman med trekk med der ein kjem frå. Gjeld det også for studentane? Samla data for 2014 og 2015 indikerer at *kjønn* verkar sterkt inn på erfaringane som studentane gjer. Figur 3 syner at samlevariabelen vår for fagleg utbytte (presentert i tabell 5a og 5a1 i vedlegg) slår ulikt ut for kvinnelege og mannlege studentar. Kvinnene er i snitt 3.9 nøgd med fagleg utbytte, medan menn skårer 3,75.



Figur 2.4 Fagleg utbytte variasjon mellom menn og kvinner samla for 2014 og 2015

Funna våre tyder på at studentane oppfattar fagleg utbytte som betre ved mindre institusjonar enn ved større. Denne skilnaden i oppleving av fagleg utbytte har den sideeffekten at skilnaden i oppleving av fagleg utbytte mellom kvinner og menn aukar med fallande storleik på institusjonen. Som figur 4 under syner er det større skilnader mellom kvinner og menn ved små og mellomstore institusjonar enn ved store. Her er ikkje «small so beautiful».

Figur 2.4 syner at dette skiljet jamnar seg ut ved dei store institusjonane, men det er statistisk påliteleg til stades for studentar ved små og mellomstore institusjonar.



Figur 2.5 Fagleg utbytte – Studentsvar fordelte etter storleik på institusjonar og på kjønn samla for 2014 og 2015

Kapittel 3 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga - andre og tredje studieår

Dette kapitlet tek opp ulike sider ved iverksetjinga av det andre og tredje studieåret i barnehagelærerutdanninga. Det innhaldsmessige grunnlaget i kapitlet er dei skriftlege svara vi har fått frå barnehagelærerutdanningane på dei oppdraga vi har gitt dei gjennom året. Områda vi har etterspurt er: eventuelle endringar i studiemodellar frå førre år og grunngevingane for desse, arbeidet med gjennomgåande tema i utdanninga, fordjupingseining tredje studieår, internasjonalt semester og planar for masterutdanningar i forlenginga av avslutta barnehagelærerutdanning.

3.1 Kva fortalde fjoråret oss om iverksetjinga av reforma?

Følgjegruppa erfarte i fjor at den nye barnehagelærerutdanninga vart opplevd som eit stort og omfattande reformarbeid som mange stader greip djupt inn i etablerte undervisningskulturar. Det innebar at det vil ta lang tid å setje i verk reforma fullt ut. Den tydeligaste endringa galdt arbeidet med dei seks kunnskapsområda. Etablerte fag skal inngå i nye samanhengar og faglærarar skal i større grad enn før samarbeide om innhald, arbeidsformer, vurderingsordningar og praksis i studiet. Mange peikte på at den nye barnehagelærerutdanninga gir nye mulegheiter, både organisatorisk og fagleg. Men det vart også stilt spørsmål om kva som må vere til stades dersom desse mulegheitene for nyutvikling skal kunne realiserast i institusjonane. Moment som kom opp var:

- tid og ressursar til vidare omstillingsarbeid – tid til møte, samarbeid, planlegging, gjennomføring, vurdering og justering
- faglege møteplassar med klima og «rom» for å avklare premiss for ulike former for fagintegrering
- mulegheit for systematisk arbeid over tid med samanheng og progresjon både horisontalt og vertikalt i utdanninga

På bakgrunn av dette skisserte følgjegruppa nokre utfordringar i samband med vidare iverksetjing av barnehagelærerutdanninga:

- Reforma er prega av manglande tid og ressursar til å utvikle utdanninga. Reformarbeid med knappe tidsfristar, ulogisk rekkefølge og knappe ressursar fører i fleire tilfelle til at institusjonane vert pressa inn i eit demokratisk underskot. Dei strevar med å realisere måla i reforma og samstundes halde oppe ein identitet som deltakardemokratiske faglege institusjonar. Dette skaper konflikthar som utfordrar legitimiteten til reforma i sektoren.
- Tverrfaglegheit og koordinering gir nye leiingsnivå i utdanningsinstitusjonane. Dette krev ressursar og skapar nytt byråkrati.
- Utviklinga av fagleg samarbeid og fleirfagleg innhald krev mykje tid hos involverte partar. Knapp tid til utvikling av fleirfagleg innhald inneber risiko for at fagfolk berre brukar det dei allereie kan. Reforma kan difor virke konserverande framfor å gi nyskaping.
- Fagidentitetane vert utfordra av den nye barnehagelærerutdanninga. Utfordringa er å flytte seg frå disiplinorientert fagidentitet til å også ha ein komplementær identitet som barnehagelærerutdannar med ansvar for heilskap, samanheng og praksis
- Sikre tilstrekkeleg kompetanse hos dei tilsett for å møte krava i den nye reforma om tverrfagleg kompetanse, forskingskompetanse og praksiskompetanse.
- Praksisfeltet deltek i varierende grad i iverksetjingsarbeidet

3.2 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga - andre og tredje studieår

I rapporten frå følgjearbeidet i fjor skreiv vi: «Forskrifta strekar under at den nye utdanninga skal vere integrert og heilskapleg. Det kan sjølvsagt diskutertast kva som ligg i slike formuleringar, men følgjegruppa konstaterer at fleire av utdanningane i liten grad er i gang med detaljering av innhaldet det tredje studieåret (rapport 1, s. 59).»

I år har følgjegruppa sett nærare på korleis institusjonane no har arbeidd med å iverksetje det andre og tredje studieåret. Dette kapitlet må også lesast i samanheng med kapitlet om pedagogikk i utdanninga (kapittel 6) og «djupdykket» vi i har gjort i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (kapittel 5). Her vert også sentrale område i samband med

iverksetjinga av det andre studieåret, tekne opp. Utover dette har følgjegruppa sett nærare på:

- Endringar i studiemodellar som er gjort og dei faglege grunngevingane institusjonane har for eventuelle endringar
- Gjennomgåande tema i utdanninga
- Fordjupingseiningane det tredje studieåret
- Internasjonalt semester
- Planar for masterstudium som vidareføringa av barnehagelærarutdanninga

3.2.1 Endringar i studiemodellar

I brev til utdanningsinstitusjonane spurte vi:

Studieåret 2013/ 2014 var med unnatak av pilotprosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, det første året av den nye barnehagelærarutdanninga. Følgjegruppa kartla studiemodellane ved alle institusjonane. Vi vil gjerne vite om dykkar institusjon har gjort endringar i desse modellane for studieåret 2014/2015. Dette gjeld både rekkefølga av kunnskapsområde og også kva fag/ seksjonar som bidreg inn i dei ulike kunnskapsområda det første studieåret. Vi vil også vite kva grunngevingar institusjonane har for eventuelle omleggingar / justeringar.

Det vidare er oppsummeringar av dei svara som institusjonane har gitt til dette.

Mest justeringar

Vi ser at dei aller fleste institusjonane *ikkje* har gjort endringar i studiemodellen eller i samansetjinga av fag inn i kunnskapsområda. Grunngevinga for dette vert formulert slik fleire stader: «Vi ønsker å gjennomføre studieforløpet én gang før vi endrer. Vi evaluerer kontinuerlig og gjør mindre endringer, men ikke i forhold rekkefølge på, eller fag som er inne i kunnskapsområdene.»

For dei få institusjonane som har gjort endringar, er det grunnlagt med praktiske årsaker, særleg det å gi dei fagtilsette så lik arbeidsmengd som muleg gjennom arbeidsåret. Difor må rekkefølga av kunnskapsområda og fordeling av undervisning i haust- og vårsemesteret gjerne justerast.

UiS¹⁰ skil seg ut ved å ha justert studiemodellen slik at pedagogikk – forstått som fag undervist av tilsette i pedagogikkseksjonen- er teke ut av alle kunnskapsområda – så nær som *Barn, utvikling, leik og læring* - det første studieåret. Samstundes inneheld dette kunnskapsområdet utelukkande pedagogikkfaget.

Med bakgrunn i evalueringar frå førre studieår, har fleire utdanningar gjort tilpassingar inn i fleire av kunnskapsområda. Dette er faglege justeringar som ikkje endrar studiemodellen eller faglege samansetjingar i kvart einskild kunnskapsområde. Endringane gjeld t.d. kva tema som vert teke opp, pensum og organisering av undervisninga.

Kunnskapsområda på tvers

Ei utfordring som fleire av institusjonane peikar på er det å sjå dei ulike kunnskapsområda på tvers av utdanninga og i samanheng med kvarandre. Her er ei typisk utsegn:

«Det som har vært gjennomgående diskusjon hos oss, har vært hvordan en kan få enda større samarbeid mellom kunnskapsområdene. Samtidig har også faglærerne vært opptatt av å få til bedre tverrfaglighet innad i kunnskapsområdene. Og den største utfordringen av alle: Tid og ressurser til samarbeid som er helt grunnleggende for å kunne utvikle og implementere en kvalitativ god utdanning.»

På dette området har fleire institusjonar arbeid att å gjere. Eit inntrykk følgjegruppa har er at dei faglege kreftene til no mest har vore sett inn mot det å utvikle kvart einskild kunnskapsområde i utdanninga. I arbeidet med å gjere det, vil det vere krevjande å halde tak i ein idé om at kunnskapsområda skal sjåast i samanheng og at det må lagast bruer og overgangar mellom dei. Å utvikle kvart kunnskapsområde vidare og ikkje minst det å sjå til at kunnskapsområda innhaldsmessig heng saman, stiller store krav til samordning og koordinering. Slik det går fram av forskrifta, kvilar det på leiaren av utdanninga få til gode strukturar i dette arbeidet. Men det krev også at dei som arbeider i utdanninga har kompetanse og ferdigheiter i fagleg lagarbeid («teamarbeid»). Vi har høyrte fleire som

10 På nettsidene til UiS (<http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanninger/barnehagelaerer/studieplan-og-emner/>) vert dette gjort greie for på denne måten: Kunnskapsområdet Barns Utvikling, Lek og Læring bygger i hovudsak på faget pedagogikk. Kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk bygger på fagene samfunnsfag og RLE. Det faglig-pedagogiske studiet i kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse bygger på fagene fysisk fostring og naturfag. Kunnskapsområdet Kunst, Kultur og Kreativitet bygger på fagene forming, musikk og drama.

stiller spørsmål ved om fagmiljøa ved høgskulane utan vidare har slik kompetanse. Truleg ville ein nokre stader hatt god gevinst av å investere tid og ressursar i å skolere fagmiljøet i kva det vil seie å arbeide i lag/ team for å utvikle utdanninga og innhaldet i utdanninga (sjå også kapittel 5).

Læringsutbytta

Kunnskapsdepartementet fastsette i desember 2011 retningslinjer for eit Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Rammeverket hadde utgangspunkt i *Bolognaprosessen*¹¹. Ein sentral del av dette er kravet om å formulere læringsutbytte. Læringsutbytta skal uttrykkje det som vert forventa at *alle* studentane, som får godkjende eksamenar, sit att med av kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse. Slik er læringsutbytta å sjå på som kriterium studentane skal vurderast etter. Vi har via nettsidene til institusjonane samla inn læringsutbytta frå alle institusjonane, og tabellen under summerer opp det tilgjengelege materialet. Vi tek atterhald om at opplysningane på nettsidene ikkje alltid er fyllestgjerrande, og at det kan vere gjort justeringar etter at vi samla inn opplysningane i mars/ april 2015

Tabell 3.1 Læringsutbytte i barnehagelærerutdanninga

Namn på institusjon	Overordna læringsutbytte	BULL	NHB	KKK	SRLE	STM	LSU	Bachelor oppgåve	Praksis	I alt ¹²
Forskrift	21	16	14	15	13	15	15	0 ¹³	0	88
DMMH	32	18	12	13	13	16	12	4	16	104
HIB	0	14	25	10	19	15	13	0 ¹⁴	36	132
HBV	27	15	22	13	15	14	15	10	0	104
HHM	0	13+15 ¹⁵	14	20	21	14	18	8	33	156
HiNE	21	14	15	15	15	15	15	10	48	147
HiNT	21	6	4	?	?	6	?	?	16	32 ¹⁶

11 Sentralt står kvalifikasjonsrammeverk for høgare utdanning med læringsutbytte på tre nivå: bachelor, master og PhD. Innfor EU er det arbeid med eit «*European Qualification Framework*» (EQF) som gjer greie for læringsutbytte på åtte nivå frå barnehage til doktorgrad. Dette rammeverket er innført i Norge, men førebels utan at det er tenkt brukt på nivå 1 som er barnehagen.

12 I dette talet er ikkje dei overordna læringsutbytta rekna inn

13 Følgjegruppa konstaterer at det ikkje er formulert læringsutbytte for bacheloroppgåva i dei nasjonale retningslinjene. Dette burde vore gjort

14 Ikkje utarbeidd

15 Gjeld to ulike BULL studium; begge på 20stp

16 Manglar læringsutbytte for fleire av kunnskapsområda

HIOA	22	15	12	12	12	12	5	8	0	76
HiSF	44	21	21	24	19	12	14	6	25	142
HSH	21	17	22	25	17	16	15	0 ¹⁷	0	112
HiT	15	16	13	16	14	15	15	15	0	104
HiVO	21	14+14 18	20	12	20	18	14	11	34	157
HiØ	21	17	23	20	15	26	0 ¹⁹	11	0	112
NLA	22	19	26	20 ²⁰	16	20	18	0 ²¹	0	119
UIA	21	17	16	32 ²²	18	28 ²³	0	11	0	112
UiN	17	18 ²⁴	9	16	17	9	13	11	0	93
UiS	0	19	18	15	25	20	15	12	40	164
UIT/Alta	32	19	15	13	15	15	11	10	78	176
UIT/Tro	32	19	15	13	15	15	11	10	78	176

Eit iaugefallande trekk er den store variasjonen mellom institusjonane i talet på læringsutbytte både i dei overordna programplanane og i emneplanane. Ser vi t.d. på dei overordna læringsutbytta, er det mange utdanningar som viser til læringsutbytta i forskrifta eller har kopiert inn desse utbytta i programplanane. Andre har laga sine eigne overordna utbytte og for ei utdanning sitt vedkomande formulert i alt 44 slike læringsutbytte.

Det er også store variasjonar dersom vi tek ut eitt av kunnskapsområda og ser det på tvers av utdanningane. *Barns utvikling, leik og læring* har t.d. ved HiNT 6 læringsutbytte og ved HiSF 21 læringsutbytte. *Natur, helse og rørsle* har 4 læringsutbytte ved HiNT og tilsvarende 26 ved NLA.

Vi finn også store skilnader mellom kunnskapsområda i talet på læringsutbytte. *Natur, helse og rørsle* skil seg ut ved at det i dette kunnskapsområdet er i bruk svært mange læringsutbytte ved dei aller fleste utdanningane.

17 Ikkje utarbeidd
18 To ulike emne
19 Ikkje utarbeidd
20 30 studiepoeng
21 Ikkje utarbeidd
22 30 studiepoeng
23 30 studiepoeng
24 30 studiepoeng

Slik følgjegruppa les og forstår forskrifta for barnehagelærerutdanninga, skal det ikkje utarbeidast eigne læringsutbytte for praksis. Praksis skal inngå i kunnskapsområda som ein integrert del. Vi konstaterer likevel at ti utdanningar har valt å lage eigne læringsutbytte for praksisopplæringa. To av dei har formulert i alt 78 slike utbytte.

Tabellen framfor viser at det er nokså ulike tradisjonar på korleis dei nasjonale læringsutbytta vert tekne vidare og reformulert i institusjonane. Kva konsekvensar ulikskapen og variasjonen kan ha, veit vi så langt ikkje noko om. Dette er eit tema følgjegruppa vil sjå nærare på når vi skal ha møte med institusjonane neste år.

Oppsummering

Dei aller fleste institusjonane har *ikkje* gjort endringar i studiemodellen eller i samansetjinga av fag i kunnskapsområda. For dei få institusjonane som har gjort endringar, er det grunnleggjande med praktiske årsaker særleg det å gi dei fagtilsette så lik arbeidsmengd som muleg gjennom arbeidsåret. Ei utdanning skil seg ut med meir grunnleggjande endring. For å sikre betre heilskap og meir samanheng i utdanninga, må det i vidare iverksetjing leggast vekt på å utvikle gode samanhengar mellom kunnskapsområda i utdanninga. Variasjonen i talet på læringsutbytte mellom utdanningsinstitusjonane avspeglar ulike faglege tradisjonar i arbeidet med desse. Ifølgje forskrifta skal det ikkje formulerast eigne læringsutbytte for praksis, mange av utdanningane har likevel formulert slike i planane sine.

3.2.2 Gjennomgåande tema

Omtale i forskrift og nasjonale retningsliner

NOKUT evalueringa (2010) peikte på nokre særlege tema eller område som komiteen meinte burde styrkast:

«En førskolelærer må ha fått tilstrekkelig kunnskap om *små barn og deres læring*. *Spesialpedagogikk* bør gjøres mer eksplisitt og styrkes innenfor pedagogikken, og da særlig med tanke på at *barn med vanskelige oppvekstvilkår skal bli oppdaget og få hjelp tidlig*.... Førskolelærerutdanningen må omfatte tema som *kulturelt mangfold og identitet*. I mange utdanningar er det for svak interkulturell kompetanse. Manglende kunnskap om og oppmerksomhet omkring utviklingen av et flerkulturelt samfunn, er en svakhet ved

mange av førskolelærerutdanningene. Rammeplanen må også sikre at det gis *opplæring i relevant ledelse.*» (NOKUT 2010 s. 92)²⁵

Desse områda vart tekne vidare i arbeidet med ny rammeplan for barnehagelærerutdanninga. Korleis områda skulle handsamast i forskrifta, var lenge eit uavklart i planarbeidet. Men den endelege forskrifta (paragraf 1) gjer greie for nokre område som det skal leggast særleg vekt på og arbeidast med i den samla utdanninga:

«Utdanningen skal vektlegge *pedagogisk ledelse.*»

«Utdanningen skal vektlegge det økte *mangfoldet i barnehagen*, herunder økt andel *barn under tre år*, flere *barn med særskilte behov* og flere *flerspråklige barn.*»

I merknader til forskrifta vert dette konkretisert vidare, og omgrepet *fagovergripande tema* vert brukt:

«De fleste læringsutbyttebeskrivelsene har ikke en entydig forankring i ett fag. De fleste er tema av tverrfaglig karakter. Arbeid med pedagogisk ledelse er et eksempel på et læringsutbytteområde som forutsetter systematisert samarbeid over faggrensene. Institusjonene må vurdere hvordan de fagovergripende temaene skal ivaretas i programplanene, og hvordan kandidatenes mestring av slike temaer skal dokumenteres.»

Merknadene nyttar også omgrepet *tverrgående tema* for å vise at det er tema i barnehagelærerutdanninga som må arbeidast med på tvers av læringsutbytta:

«Det understrekes at et element som inngår i navnet på ett kunnskapsområde, ikke skal begrenses til dette, men kan være tverrgående tema i flere eller alle kunnskapsområdene. Det gjelder helt sentrale tema som for eksempel lek, ledelse og kreativitet.»

I arbeidet med den nye rammeplanen måtte dei nasjonale faggruppene utarbeide dei nasjonale retningslinene for kunnskapsområda utan å ha tilgang på forskriftsteksten. Det er sannsynleg at *gjennomgåande tema* kom nokså langt ned på lista over dei områda gruppene valte å prioritere i utarbeiding av læringsutbytta. Difor kan det sjå ut som om handsaminga av desse temaa har vorte noko tilfeldig. Området *likestilling og likeverd* kan stå som eit døme på dette noko tilfeldige og lite samordnande.

Omgrepa *likestilling og likeverd* er ikkje nytta i læringsutbytta i forskrifta, og er heller ikkje nemnde, verken i forskrifta eller i merknadene, som område det skal arbeidast med i

25 Kursivert av skrivar

utdanninga. Men omgrepa dukkar opp i nokre av kunnskapsområda. I *barns utvikling lek og læring* står det i innleiingsteksten: «Det legges vekt på miljøets betydning for lek, utvikling og læring der spørsmål som angår mangfold, etnisitet, urfolk, likeverd, inkludering, *likestilling* og variasjon inngår» og i læringsutbytte under generell kompetanse: «kan vise etisk og faglig innsikt gjennom refleksjon om barns integritet basert på forståelse av demokrati, *likeverd og likestilling.*»

I *samfunn, religion og etikk* står det i innleiingsteksten: «Med utgangspunkt i barnehagens arbeid for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn utgjør forståelse av forholdet mellom individ og samfunn, politiske strukturer, internasjonale konvensjoner, lovverk, mangfold og *likestilling* grunnleggende tyngdepunkter» og i læringsutbytte under kunnskap: «har kunnskap om samfunnsutvikling med vekt på velferdsstaten, mangfold, *likeverd, likestilling* og sosial ulikhet samt har kunnskap om barndom, barnehage og familie i historisk, nåtidig og fremtidig perspektiv.»

I *kunst, kultur og kreativitet* står det i innleiingsteksten: «Utvikling av studentens estetiske oppmerksomhet, praktiske ferdigheter og skapende evner står sentralt samt evne til å reflektere over innholdet i kunnskapsområdet i et *kjønns- og likestillingsperspektiv.* Men omgrepa kjem ikkje att i læringsutbytta.

I *natur, helse og rørsle* er det formulert læringsutbytte under ferdigheiter: «kan analysere og kritisk reflektere over *kjønn, likestilling, likeverd,* kulturelt mangfald, barnehagens rutinar, kosthald og rørsleaktivitetar som sentrale livskvalitetar og helsefremjande faktorar i barnehagen.»

Korleis har institusjonane forstått og arbeidd med fire gjennomgåande tema?

Følgjegruppa har på grunnlag av forskrift og merknader til forskrift, gjennomført ei kartlegging av korleis fire område vi oppfattar skal vere gjennomgåande, er ivaretekne i barnehagelærerutdanninga. Studieleiarane i utdanninga vart bedne om å gjere greie for arbeidet med følgjande område: «*dei yngste barna i barnehagen, fleirkulturalitet, leiing, barn med spesielle behov.*»

Det kan sjå ut som at forskrifta, merknadene til forskrifta og dei nasjonale retningslinene ikkje har etablert ei felles forståing blant institusjonane av kva som er å sjå på som *gjennomgåande tema* i utdanninga. Fleire av studieleiarane presenterer andre område som dei ser som gjennomgåande. Her er døme på slike: Likeverd, Barns medverknad, Didaktikk, Leik, Kreativitet, Dokumentasjon og Profesjonsidentitet.

I tilbakemeldingane til oss ser vi at omgrepet *mangfald* fungerer som paraplyomgrep for område som t.d. fleirkulturalitet, barn med særlege behov, likestilling og likeverd. Forskrifta har eitt læringsutbytte under kunnskap som nyttar dette omgrepet: «har bred kunnskap om hvordan barns danning foregår, om moderne barndom, barnekultur, barns ulike oppvekstvilkår, bakgrunn og utvikling i et samfunn preget av språklig, sosialt, religiøst, livssynsmessig og kulturelt *mangfold*.»

Det innsamla materialet viser at institusjonane har arbeidd mykje med å sjå til at dei fire områda vi spør etter vert omtalt i programplanen og også integrert emneplanane for kunnskapsområda. Men mange seier at dei ikkje har funne ei optimal løysing på korleis dei gjennomgåande emna skal integrerast i studiemodellen og strukturen Slik fortel ein av studieleiarane om arbeidet: «Vi har hatt fokus på disse temaene i hele utviklingsprosessen i utdanninga, og har forsøkt å inkludere de i alle våre studieprogram. Når vi nå har vært gjennom implementering av 1. trinnet og jobber videre med revisjon og kvalitetssikring, ser vi at vi har et forbedringspotensiale for å sikre disse ytterligere.» Fleire peikar på at dette er noko ein må arbeide med over tid. Det er ei utfordringa å kome frå plannivå til realiseringsnivå og slike prosessar må modnast.

Plassering av fire gjennomgåande tema

På grunnlag av materialet vi har henta inn har vi stilt opp ein tabell som viser kva kunnskapsområde som er gitt hovudansvaret for å dekkje dei gjennomgåande temaa. Det er å merke seg at ved fleire høgskular/ universitet er ansvaret plassert på fleire kunnskapsområde.

Tabell 3.2 Ansvarsplassering av gjennomgåande tema i kunnskapsområda

Tema	BULL	KKK	NHR	SRLE	STM	LSU
Dei yngste	9	4	4	3	6	1
Leiing	4	4	2	5	2	6
Fleirkulturalitet	5	2	2	10	5	1
Barn med spesielle behov	5	1	2	4	4	0

Tabellen gir eit inntrykk av korleis det faglege ansvaret for dei fire områda er tenkt inn i studiestrukturen. Vi nyttar temaet *dei yngste barna* som konkretisering på korleis ei utdanninga har arbeidd med dette: «Området er i programplanen omtalt som et av de gjennomgåande temaene i utdanningen. Det er uttrykt at tematikken skal gjenspeiles i litteratur, arbeidskrav, eksamensoppgaver, innhold i praksisopplæringen m.m. Dette betyr i praksis at alle lærere skal løfte fram tematikk om de yngste barna. Vi og studentene opplever at det er mye mer fokus på de yngste barna i barnehagen. Vi har også noen FoU-arbeider som vil ha fokus på de yngste barna. Vi kan derfor si at det har skjedd mye positivt gjennom den nye forskriften og føringer som legges der.»

Inntrykket vårt er elles at på temaet *dei yngste* har det gått føre seg mykje positivt fagleg arbeid ute i institusjonane sidan NOKUT evalueringa i 2010. Fleire rapporterer at studentane i evalueringane i liten grad etterspør meir undervisning om denne aldersgruppa. Det ser ut som alle, i emneplanar og semesterplanar, er nøye med å sjå til at dette området er godt fagleg dekket. Fleire av kunnskapsområda – ikkje berre *barns utvikling, leik og læring* har *dei yngste* med som viktig område for arbeidet.

Fleire utdanningar legg vekt på at praksisopplæringa skal vere med å ruste studentane for arbeidet innanfor det gjennomgåande områda i utdanninga. Dette vert gjort gjennom praksisoppgåver og ved at alle studentane skal møte og få erfaring med å arbeide med dei yngste i praksisperiodane. Også gjennom fordjupingsstudium i småbarnspedagogikk og/eller arbeid med dei yngste er dette temaet vorte fagleg styrka mange stader.

Progresjon

Ei utfordring institusjonane har når det gjeld gjennomgåande tema, er å sikre progresjon i innhaldet gjennom dei tre studieåra. Dette vert nemnt i fleire av tilbakemeldingane

følgjegruppa har fått. Dette er løyst på ulike måtar, men mange skisserer studieopplegg der kvart av dei gjennomgåande temaa vert knytt til ein skilde studieår; t.d. dei yngste første året, fleirkulturalitet det andre året og barn med særlege behov det tredje studieåret.

Leiing er det området forskrifta er tydelegast på at det skal arbeidast med alle tre studieåra, gjerne i alle kunnskapsområda og i praksisperiodane. Denne tilrådinga tek mange institusjonar på alvor og legg ned arbeid i å sjå til at området er dekkja opp kvart studieår t.d. i ein slik progresjon: «Ledelse er knyttet til pedagogisk ledelse som vi forstår som tredelt: initiering, tilrettelegging, ledelse og gjennomføring av barns læringsprosesser - ledelse og samarbeid med personalet - samarbeid med foreldre og andre ytre instanser.»

Metaforen *raud tråd* vert nytta av fleire for å vise at området *leiing* er gjennomgåande: «Leiing går som ein raud tråd gjennom heile studiet. Gjennom praksisoppgåver (både praktiske oppgåver som skal gjennomførast i barnehagen og dei skriftlege oppgåvene knytt til praksis) arbeider studentane med å utvikle leiarrolla si alle studieåra. Studentane vert utfordra og skal reflektere rundt spørsmålet om leiing heilt frå oppstart i 1. klasse. Me er opptekne av å få fram dei ulike sidene ved leiing, særleg den faglege sida og det å vere leiar for barn sin læringsprosessar i barnehagen.»

Vi merkar oss elles at nokre utdanningar er urolege for at temaet barn med særlege behov har fått liten plass i utdanninga: «Barn med spesielle behov oppleves nok i blant som å ha for lite fokus, kanskje spesielt fra studentene. Igjen handler det bl.a. om å se at kunnskap gitt på generell basis også er relevant for å forstå det spesielle. Men det kan uttrykkes at det er relativt liten plass til denne tematikken i den nye forskriften.»

Oppsummering

Kva som er å sjå på som gjennomgåande tema i utdanninga, vert ikkje oppfatta eintydig i institusjonane. Det er lagt ned arbeid i å sjå til at dei områda institusjonen vel å sjå på som gjennomgåande, vert plassert i emneplanane i eitt eller fleire av kunnskapsområda. Mange institusjonar seier at dei framleis arbeider med å finne gode ansvars plasseringar

og å lage god progresjon i innhaldet i områda. Pedagogisk leiing ser ut til å vere dette området som det vert lagt planar for alle tre studieåra.

3.2.3 Fordjupingseiningar

Ifølgje forskrifta skal alle barnehagelærerutdanningane tilby studentane minst ei fordjupingseining. Fordjupingseininga skal plasserast det tredje studieåret i lag med kunnskapsområdet *leiing, samarbeid og utviklingsarbeid* og *bacheloroppgåve*.

Utdanningsinstitusjonane kan velje å plassere fordjupingsstudiet i 5. eller 6. semester. På bakgrunn av studiemodellane vi har oversikt over, har institusjonane gjort slike val:

Tabell 3.3 Studiemodellar det tredje studieåret

Modell 1	Modell 2	Alternative modellar/ordningar
Fordjupingseining. 6. semester LSU og bacheloroppgåve. 5. semester	Fordjupingseining. 5. semester LSU og bacheloroppgåve. 6. semester	
<i>7 utdanningar har valt slik modell</i>	<i>9 utdanningar har valt slik modell</i>	<i>3 utdanningar har valt slik modell</i>

Ifølgje forskrifta skal: «Fordypning skal bygge på kunnskapsområdene og bidra til faglig progresjon og økt kompetanse med relevans for arbeidet i barnehagen.» I merknadene er dette utdjupa:

«Fordypningen skal bygge på kunnskapsområdene og skal videreutvikle studentenes kunnskaper, ferdigheter og kompetanse innenfor et avgrenset tematisk område med relevans for arbeidet i barnehagen. Fordypningen gir studentene muligheter for faglig spesialisering, samtidig som barnehagen får en mer variert kompetanse i barnehagelærergruppen. Det åpnes for at institusjonene kan gi flere ulike fordypningstilbud. Internasjonalt semester kan utgjøre fordypning.»

Dei nasjonale retningslinene har supplerande tekst:

«Fordjupinga skal vere relevant for barnehagelæraren si yrkesutøving og skal innehalde praksis. Programplanane til institusjonen skal innehalde ei omtale av innhaldet i fordjupinga i tillegg til læringsutbytteformuleringar. Internasjonalt semester kan inngå som fordjuping eller delar av ei fordjuping. For dei studentane som vel internasjonalt semester der relevant praksis ikkje inngår, kan det vere nødvendig å leggje til rette for alternative praksisformer.»

Kva fordjupingseiningar har vorte utvikla?

Følgjegruppa har henta inn informasjon frå institusjonane om kva fordjupingseining dei har planlagt for det første kullet av barnehagelærarstudentar. Vi stilte slikt spørsmål til han/ ho har fagleg ansvar for barnehagelærarutdanninga: *Kan du gi ei oversikt over dei fordjupingsstudia din institusjon har når det første kullet av studentar kjem til tredje studieår – dvs. hausten 2015?*

Materialet vi ha samla inn viser at det har vore under planlegging 82 fordjupingseiningar²⁶ rundt om på høgskulane/ universiteta førre studieår. I *vedlegg 3.1* finn de den samla oversikta over desse fordjupingseiningane.

I tabell 3.4 har vi systematisert dei 82 ulike fordjupingseiningane i større tematiske grupper for å sjå kva tema/ område som er mest dekkja opp

Tabell 3.4. Planlagde fordjupingsstudium gruppert i tema

Kategori	Tal fordjupingstilbod
Natur, utefag, naturbarnehage	14
Dei yngste barna, småbarnspedagogikk	14
Kunst, kultur og kreativitet	12
Leiing	10
Mangfald	8
Språk	5
Ikt, digitale hjelpemiddel	3
Berekraftig utvikling	2
Mat og kosthald	2

Tabellen viser at dei fleste fordjupingstilboda fell innfor kategorien av godt kjende tema: natur, utefag, kunst, kultur og kreativitet, leiing, mangfald og språk. Tilbod innfor område som digitale verktøy, IKT, berekraftig utvikling, mat og kosthald har lite omfang. Tre av høgskulane/ universiteta (HiOA, HiB, HiNT) har utvikla engelskspråklege fordjupingsstudium.

²⁶ Talet omfattar fordjupingsstudium som det har vore arbeid med å lage emneplanar til, tilsvarar ikkje talet på dei studia som vert sette i gang neste studieår

Omfattande planleggings- og vedtaksprosessar

Vi stilte følgjande spørsmål til dei som har fagleg ansvar for barnehagelærerutdanninga ved utdanningane:

Korleis var den interne planleggingsprosessen rundt val av fordjupingsstudia? Korleis kom de fram til desse? Kven deltok i planarbeidet og kven var med å velje ut? Hadde studentane og praksislærarane ei rolle i dette? Deltok det eksterne aktørar (t.d. barnehageeigarar eller andre) i prosessane? Kan de til slutt gi ei vurdering om i kva grad økonomi og kompetansen til dei tilsette hadde avgjerande innverknad på val av fordjupingstilboda.

Vi konstaterer at det mange stader har vore svært omfattande planleggingsprosessar, med mange involverte personar og partar, for å kome fram til val av fordjupingseiningar ved institusjonane. Andre institusjonar melder om noko mindre omfattande planprosessar, der ein i størst mogleg grad har teke utgangspunkt i det «gamle» og bygd vidare på det.

Åtte studietilbod vert til tre

Dei 82 fordjupingseiningane som er utvikla er å sjå på som maksimumstilbod. Når tilboda skal fyllast med nok studentar som gjer at studia også kan forsvarast økonomisk, vert talet langt mindre: «Det er på nåværende tidspunkt ikke avgjort hvilke av disse fordypningsemnene som vil starte opp høsten 2015. Vi har ikke mulighet til å sette i gang alle emner da studenttallet er for lavt til å starte opp med alle seks fordypningene.»

Kva som til slutt vert det endeleg studietilbodet er resultatet av ein samansett vedtaksprosess, der mange faktorar vert teke omsyn til. Utgangspunktet ser ut til å vere eit sett av rammefaktorar: «I fase 1 ble det arbeidet med å avklare rammefaktorer som antall studenter i avgangskullene, antall fordypningsfag og gruppestørrelse, tilgjengelige personalressurser, faste versus rullerende fordypninger, flerfaglige fordypninger versus enfaglige og teoretiske versus praktisk/estetiske fordypninger.»

Naturleg nok er den økonomiske situasjonen ei av dei viktige forklaringane på kor mange tilbod ei utdanning til slutt kan make å gi. Kompetanse i personalgruppa er ein annan faktor i arbeidet med å velje fordjupingseining: «Hensynet til økonomi og kompetanse har helt klart vært førende i planleggingen av fordypningene. Det var nødvendig å ta

hensyn til de personalressursene vi hadde. Vi har også tatt utgangspunkt i den kompetansen vi hadde i våre forskningsmiljøer.»

Studentane ser ut til i svært varierende grad å ha vore deltakarar i prosessen med å arbeide fram til fordjupingstilboda, men dei er naturlegvis sterkt med ved slutten av prosessen, når dei skal velje kva fordjuping dei vil gå på. Det ser heller ikkje ut til eksterne aktørar i særleg har delteke i arbeidet med å lage nye fordjupingstilbod. Nokre unnatak har vi likevel funne: «Eksterne representantar har det vært både i referansegruppen, i samarbeidet med Fylkesmannen, og gjennom den store undersøkelsen hvor veldig mange barnehageledere i fylket har meldt inn sine behov for videreutdanning/kompetansebehov (fagvalgene tilbys også som videreutdanning for førskolelærere).»

Også praksislærarar har delteke nokre få stader: «Fordypningsenhetene våre ble bestemt i dialog med praksisfelt og faglærere. Ut fra drøftinger rundt alternative forslag til helhetlige studiemodeller med fordypninger, tok studieleder den endelige avgjørelsen.» Spørjeskjemaundersøkinga som er gjennomført blant praksislærarar (sjå kapittel 4) viser at det er forsvinnande lite samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane når det gjeld å utvikle fordjupingseiningar. Det er interessant å reflektere over om porteføljen av fordjupingseiningar ville sett annleis ut dersom praksis vert trekt meir inn i arbeidet med fordjupingseiningar.

Så ser vi også at andre faktorar har vore med å påvirke porteføljen av fordjupingar. T.d. det å sikre *koplingar og overgangar til interne masterutdanningar*: «Valg av fordypning skyldes først og fremst at vi har en master i spesialpedagogikk og denne masteren har vi allerede sett at det er mange førskolelærere som tar. Vi ønsker med fordypningen «Tilpasset læringsmiljø og tidlig innsats i barnehagen» a) å rekruttere studenter direkte fra barnehagelærerutdanning til master b) dekke opp et behov vi har fått tilbakemeldinger på behøves (spesialpedagogikk har vært mye etterspurt i praksisfeltet) c) fremheve ytterligere for omverden hvilke kompetanser vi har innenfor fagfeltet.»

Eit anna omsyn som vert drege fram av nokre institusjonar er det *regionale samarbeidet*: «Vi ønsket at Vestlandet totalt sett skulle tilby fordypningar knyttet til flest mulig (helst alle) kunnskapsområdene. Når vi ser fremover til to første år med fordypningar, vil det innenfor UH Nett Vest være tilbud med link til alle kunnskapsområdene i utdanningen.»

Kva seier studentane?

Vi stilte dei ti adopsjonsstudentane spørsmål i samband med val av fordjupingseining. Ti studentsvar gir nokre glimt inn i det studentane er opptekne av.

- *Korleis vart de som studentar informerte om fordjupingane?*

Her er fortel ein om orienteringane dei fekk. Vedkomande har valt internasjonalt semester:

«Alle studenter på andre året hadde mulighet til å delta på informasjonsforelesning om internasjonalt semester rett før jul 2014. Der fikk vi en kort presentasjon av fordypningen. Denne kunne gjerne vært litt lengre da jeg vet mange satt igjen med mye spørsmål rundt denne fordypningen etter den korte presentasjonen. Rett etter jul presenterte de elevene som var på internasjonalt semester året før sine tanker og erfaringer rundt dette. Det var veldig inspirerende, spennende og ikke minst nyttig å høre studentene som selv hadde vært der snakke om hvordan det var.»

- *Veit du noko om korleis fordjupingane vart utvikla ved din høgskule og veit du om studentane var med i å avgjere kva fordjupingar som skulle arrangerast?*

«Vi ble kort informert om fordypningene av lærerne på de forskjellige fagområdene. Det var variasjon i hvor mye informasjon vi fikk og lærerne virket usikre på hvordan det ble. Bortsett fra det internasjonale semesteret som har blitt gjennomført tidligere. Der var det mye god informasjon å få. Så vidt jeg vet har ingen studenter hatt innvirkning på fordypningene.»

- *Er du som student fornøgd med dei fordjupingane de kan velje mellom?*

Ein student seier: «Veldig fornøyd med det vi kunne velge imellom.»

Andre seier: «Jeg må si meg veldig fornøyd med fordypningsalternativene i år, det er variasjon og noe for en hver smak. Jeg er veldig glad for at de velger å gjennomføre mitt førstevalg, til tross for lavt søkertall. Som regel vil det være ting som kan bli bedre, ulike oppfatninger blant studentene og viktige temaer som forblir uberørt av fordypningstilbudet.»

Andre er ikkje like nøgde: «Dessverre og til stor fortvilelse for mange studenter ble Bevegelse, musikk og matematikk trukket på grunn av økonomi, etter vi hadde sendt inn søknadsskjemaet for fordypningar. På BLUS er det mange studenter med små barn hjemme og et semester i Namibia er da vanskelig å gjennomføre. Da sto man tilbake med kun to valgmuligheter. Selv

hadde jeg et stort ønske om fordypning i Bevegelse, musikk og matematikk og valgte dette. Men dessverre ble det trukket og jeg fikk da andrevalget som var De yngste barna i barnehagen.»

For mange studentar er valet av fordjupingar *eit svært viktig tema*: «Eg er fornøgd med fordjupingane, men det er uheldig at skulen ikkje har desse fastsatt. Dersom det er få søkjarar til dømes i estetiske fag, blir ikkje dette noko av. Nokre i klassa er fortvila over dette. Då det blir veldig usikkert kva dei skal gjere i sjette semester. Ein av studentane i klassa har studert innan fleirkulturellt mangfald tidlegare og har ikkje lyst å velje mangfald og meistring eller barn, natur og friluftsliv. Dersom det blir for få søkjarar til estetiske fag og dette ikkje blir noko av kjem ho til å flytte. Studieleiar har opna for at det er mogleg å bytte skule sjette semester, for å få gå på den fordjupinga vi vil. Håper dette stemmer.»

Oppsummering

Institusjonane har lagt ned mykje tid og ressursar i å utvikle tilbod om fordjupingseiningar til det tredje året i utdanninga. Planane er resultat av omfattande interne prosessar. Kva som til slutt vert det endeleg studietilbodet er resultatet av ein samansett vedtaksprosess, der mange faktorar vert teke omsyn til. Kompetansen i personalet og økonomiske rammer er to av dei sentrale. Det er ei utfordring, særleg for studentane som vurderer val av fordjupingseining som ei viktig sak, at berre ein liten del av desse tilboda let seg realisere. Dei fleste fordjupingstilboda fell innfor kategorien av kjende og tradisjonelle tema: natur, utefag, kunst, kultur og kreativitet, leing, mangfald og språk. Tilbod innfor område som digitale verktøy, IKT, berekraftig utvikling, mat og kosthald har lite omfang. Tre av høgskulane/ universiteta har utvikla engelskspråklege fordjupingsstudium.

3.2.4 Internasjonalt semester

NOKUT komiteen (2010) konkluderte med at mål og planar for internasjonalisering var på plass på institusjonsnivå og i nokon grad på utdanningsnivå. Dei fleste utdanningane hadde avtalar med institusjonar som komiteen vurderte som fagleg relevante for førskulelærarutdanning. Men svært få institusjonar la til rette for å kunne ta imot utanlandske studentar ved å ha tilbod på engelsk. Med nokre unntak var det heller ikkje god tilrettelegging for utveksling for eigne studentar. Studentane meinte gjennomgåande at informasjonen om mulegheitene for utveksling var dårleg, og at dei i liten grad vart

oppmoda til utanlandsopphald av den typen som vert registrert i DBH (utveksling som varar minst i tre månader i ein institusjon som utdanninga har avtale med.)²⁷

Som forklaring på dei noko svake resultatane vart sagt å vere problema med å legge til rette for lengre utanlandsopphald i ei treårig profesjonsutdanning med stramme krav til progresjon i fag og praksis. Rammeplanutvalet som skulle utforme forskrift om ny barnehagelærerutdanning, hadde dette som eitt av mandatpunkta for arbeidet:

«Tilrettelegging for samarbeid mellom institusjonene og nasjonal og internasjonal studentmobilitet, herunder innpassing av internasjonalt semester.»

I samband med utarbeiding av dei nasjonale retningslinene vart det utvikla eitt sett med indikatorar som skulle nyttast i samband med internt kvalitetsverktøy ved utdanningane. Eitt av områda var internasjonalisering/ Fleirkulturelle perspektiv. Her vart det presentert fire moment som institusjonane bør vurdere:

- Institusjonen har student- og lærarutveksling gjennom bruk av internasjonale samarbeidsavtalar
- Institusjonen nyttar pensum på andre språk enn norsk
- Globale, fleikulturelle og internasjonale perspektiv blir tematiserte i pensum og undervisning. Samiske forhold og samiske barns rettar skal inngå i programplanane
- Institusjonen arbeider systematisk med rekruttering av og studieformer retta mot minoritetsspråklege studentar og studentmangfald
(Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012, s 14)

Følgjegruppa har dette året gjort ei kartlegging av eitt av dei områda som inngår i temaet internasjonalisering av utdanninga: *det internasjonale semesteret*.

Forskrifta seier: «Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester i tredje studieår». Merknadene tek dette vidare: «Det åpnes for at institusjonene kan gi flere ulike fordypningstilbud. Internasjonalt semester kan utgjøre fordypning.»

Dei nasjonale retningslinene detaljerer området ytterlegare:

²⁷ Studentutvekslinga i førskulelærerutdanninga var sagt å vere svært låg totalt sett. Nokre institusjonar vart nemnde som positive unnatak: Dronning Mauds Minne, Høgskolen i Oslo og Akershus, Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Vestfold, NLA, Samisk høgskole og Høgskolen i Bergen.

«I utforminga av lokale programplanar skal den einiskilde institusjonen leggje til rette for internasjonalt semester i det siste studieåret. Programplanane og undervisninga skal leggje til rette for internasjonalisering ved lærestaden, til dømes gjennom engelskspråkleg pensum og utanlandske gjesteforskarar eller -førelesarar og internasjonale perspektiv.»

Kartlegginga vi har gjort av kva tilbod institusjonane har med omsyn til internasjonalt semester er samanstillt i tabellform i vedlegg 3.2²⁸. Her går det fram at *alle* institusjonane gir slikt tilbod til barnehagelærarstudentane. På noverande tidspunkt er det ikkje muleg å få sikre tal på kor mange av studentane som vel ei utanlandsopphald på eit semester i inneverande studieår. Dette vert eitt av dei områda følgjegruppa skal ta opp når vi skal ha møte med høgskulane/ universiteta neste år.

Vi stilte også adopsjonsstudentane våre spørsmål omkring det internasjonale semesteret:

*Korleis er det internasjonale semesteret lagt til rette der du studerer?
Korleis vart de som studentar informert om tilbodet? Veit du om alle studentane får tilbod om slikt semester? Har du sjølv planlagt eit slikt semester? Dersom ja: Kvifor?*

Her er nokre innspel dei ga oss:

«Jeg skal reise til Swaziland med tre andre studenter, noe jeg ser fram til. Da jeg var på intervju på skolen fortalte jeg at det var det samme hvor jeg dro, men at jeg ville til Afrika. Jeg gleder meg til å reise og se noe nytt. Jeg har selv vært i Afrika og jobbet som frivillig før, hvor jeg observerte mye i deres arbeid med barn og hadde mine tanker og refleksjoner rundt dette. Det blir nå spennende å komme tettere inn på dette og få høre deres tanker om pedagogikk og arbeid med barn. Jeg tror det er bra og få ulike erfaringer og jeg tror man utvikler seg både som pedagog og menneske ved å oppleve barnehagen i enn helt annen kultur. Dette er virkelig noe jeg ser frem til, og jeg synes vi er veldig heldige som har denne muligheten!»

Andre kan ikkje av praktiske grunnar reise vekk eit heilt semester:

«Jeg har ikke planlagt et slikt semester. For meg blir det vanskelig å reise fra samboer, hus og dyr.»

«Når det gjelder det internasjonale studiet i Namibia, ble vi godt informert av en lærer som har vært med på flere turer dit. Fordi jeg er alene med to gutter i alderen 5,5 og 7 år ville ikke jeg reise tre måneder til Namibia.»

«For arbeidsplassbaserte barnehagestudenter blir dette umulig å gjennomføre med tanke på deres arbeidssituasjon.»

28 Opplysningane vart henta i mars og april 2015. Institusjonane fekk i august tabellen attende for kvalitetssikring. Det er denne justerte tabellen som vert lagt fram her

«Man holdt et infomøte og informasjonen (powerpointpresentasjonen) ble lagt ut på Fronter i ettertid. Det er et krav om C i snitt for å komme inn på utenlandsstudiene.»

Oppsummering

Alle institusjonane har som forskrifta krev utvikla tilbod om eit internasjonalt semester som studentane vert gjort kjende med. På noverande tidspunkt har vi ikkje informasjon om kor mange barnehagelærarstudentar som vil nytte seg av dette tilbodet neste studieår.

3.2.5 Mastergradar i barnehagelærerutdanninga

Nemninga vart fram til kvalitetsreforma i 2013²⁹ lite nytta ved dei norske universiteta og høgskulane. Hovudfag var til då den vanleg brukte nemninga. Endringane som kom i samband med kvalitetsreforma er vi kjende med: innføring av ny gradsstruktur med bachelor-, mastergrader og phd-grad, og overgang til studiepoeng etter European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Mastergraden slik han no er utvikla kan ein oppnå anten ved en studiemodell på 3 år – bachelorgrad + 2 år, eller direkte ved ei 5-årig høgare utdanning. Totalt sett omfattar mastergradsstudiet 300 studiepoeng.

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga omtalar mastergradar på denne måten: «Etter fullført barnehagelærerutdanning skal kandidaten ha følgende læringsutbytte definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, som grunnlag for pedagogisk arbeid i barnehagen og videre kompetanseutvikling og utdanning på mastergradsnivå». I dei Nasjonale retningslinene vet det gitt meir omfattande omtale under kapittel 3.4. *Vidare utdanning:*

Barnehagelærerutdanninga skal leggje til rette for vidare studium på høgare grads nivå. Minstekrav til opptak på mastergradsutdanning er fullført bachelorgrad. Det er mastergradsgjevande institusjon som fastset særskilde reglar for opptak til den einskilde mastergradsutdanninga. Krav til opptak skal gå fram av programplanen for det einskilde mastergradsstudiet, jf. Universitets- og høgskoleloven § 3-6 (7). Forskrifta gir institusjonane høve til å utvikle faglege profilar i utdanninga, som kan gje grunnlag for opptak til bestemte mastergradsutdanningar. Institusjonen skal tidleg i utdanningsløpet gjere studentane kjende med opptakskrava til utdanning på mastergrads- og doktorgradsnivå.

29 St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett. Kunnskapsdepartementet)

Rammeplanutvalet hadde mastergradsutdanningar oppe til drøfting då delar av utvalet hadde bede om ei klargjering av vilkåra for vidare utdanningsløp etter avslutta bachelordanning. Slik kan vi lese om dette i eitt av referat frå utvalsarbeidet:

«Det ble presisert at det er mastergradsgivende institusjon som bestemmer regler for opptak (Universitets- og høgskoleloven § 3-6 (7)). Minstekravet for opptak er at søkeren har fullført bachelorgrad. Institusjonene kan sette særskilte faglige krav for opptak til mastergradsstudier. Disse særskilte kravene til faglig dybde skal framgå i studieplanen for det enkelte mastergradsstudiet, jf. Forskrift om krav til mastergrad. I det foreliggende forslaget til forskrift er det tatt høyde for vidare utdanning på mastergradsnivå ved at institusjonene skal forsterke ett eller to kunnskapsområder med henholdsvis 20 eller 10 studiepoeng i løpet av de to første studieårene. I tillegg skal fordypning og bacheloroppgaven bygge på kunnskapsområdene. Det vil til sammen kunne gi studenter maksimalt 85 studiepoeng innenfor ett fagområde. Nasjonale retningslinjer må være tydeligere på at institusjonene organiserer utdanningen på en slik måte at den kvalifiserer studentene til opptak på aktuelle mastergradsutdanningar.»

Vi stilte dei 19 barnehagelærerutdanningane følgjande spørsmål:

Kan du gi ei kort utgreiing av dei planane din institusjon har når det gjeld å etablere egne mastergradsutdanningar for barnehagelærere i forlenginga av fullført bachelorgrad?

Svara vi har fått har vi grupperst i to; dei tilboda som finst ved institusjonane i dag og dei tilboda institusjonane har meir eller mindre klare planar om å opprette³⁰.

Vi ser at institusjonane i varierende grad har planar om å utvikle nye mastergradstilbod tilpassa den nye barnehagelærerutdanninga. Alle har ikkje økonomiske rammer eller tilstrekkeleg kompetanse til eigne mastergradstilbod. Dette medfører utfordringar for nokre av studentane som vil vidare på eit mastergradsstudium.

I vedlegg 3.2. har vi stilt saman opplysningane frå institusjonane i ein tabell som viser det samla mastertilbodet – eksisterande og planlagt – for barnehagelærerstudentane.

30 Opplysningane vart henta i mars/ april 2015. Institusjonane fekk i august tabellen attende for kvalitetssikring. Det er denne justerte tabellen som vert presentert her

Oppsummering

Institusjonane har i varierende grad planar om å utvikle nye mastergradstilbod tilpassa den nye barnehagelærerutdanninga. Det er viktig for barnehagelærerutdanninga framover at institusjonane arbeider med å utvikle mastergradstilbod tilpassa den nye utdanninga. I samband med lanseringa av reforma sa dåverande statsråd for forskning og høgare utdanning Tora Aasland, at målet for utdanninga skulle vere «en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har høy kvalitet»

Denne utfordringa må institusjonane ta vidare og sørge for at det vert etablert masterutdanningar som byggjer vidare på innhaldet i kunnskapsområda, forsterkningane og fordjupingseiningane som studentane har med seg frå grunnutdanninga. For den vidare utviklinga av kvaliteten i barnehagelærerutdanninga er dette eit kritisk viktig område.

I møta med institusjonane neste år, vil følgjegruppa sjå nærare på institusjonane sitt arbeid med mastergradar. Kva utfordringar ser dei? Kva dilemma har dei identifisert? Fagmaster eller mastergradar bygd på kunnskapsområda? Korleis ser dei mastergradstilbod i lys av GLU-reforma?

3.2.6 Oppsummering etter møtet med Samisk høgskole/Sámi allaskuvla³¹

I januar 2015 møtte følgjegruppa representantar frå den faglege og administrative leiinga, fagtilsette, studentar og praksislærere på Samisk høgskole/ Sámi allaskuvla. Emna som vart diskuterte var:

- Samanlikningar med førskulelærerutdanninga. Kva oppfatar de er dei viktigaste nye elementa i barnehagelærerutdanninga?

31 Hausten 1989 vart Samisk høgskole etablert i Kautokeino. Det var lærerutdanningane som var utgangspunktet for etableringa. Fleire studier er komne til, mellom anna utdanningar og fag som journalistikk, reindrift og duodji (samisk sløyd og kunsthåndverk). Hovudspråket er nord-samisk både innanfor administrasjon, forskning og undervisning.

- Korleis vart program- og emneplanen for utdanninga utarbeidd ved institusjonen?
- Kva har vore dei kritiske faktorane i samband med å etablere kunnskapsområda og pedagogikk i den nye utdanninga?

Forskrift om rammeplan for samisk barnehagelærerutdanning, vart vedteke i Kunnskapsdepartementet 20. august 2013³², og dei første elleve studentane starta studiet 1. november same året. Dei avsluttar utdanninga i desember 2016. Samisk høgskole tek opp studentar anna kvart år, og dei vert rekrutterast frå Sápmi (med unnatak av Russland). Pr. januar 2015 var det ti studentar i klassen; fem frå Noreg, tre frå Finland og to frå Sverige. Utdanninga er treårig og organisert som kombinasjon av nett- og samlingsbasert studium. Ved å blande undervisninga på denne måten, meiner leiinga at dei rekrutterer fleire studentar. Frå hausten 2015 vart det andre kullet teke opp. I tillegg starta høgskulen med arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og tilbod til assistentar i barnehage om kompetanseheving (KOMPASS).

I den samiske barnehagelærerutdanninga er det sju kunnskapsområde. Seks av desse er identiske med norsk barnehagelærerutdanning. Det sjuande; *samisk språk, flerspråkligheit og språklig revitalisering* erstattar forsterkinga som er regulert i den norske forskrifta.

Viktige element i den nye utdanninga

Under møtet representantane frå følgjegruppa hadde med utdanninga, vart det sagt at i den nye forskrifta har det samiske perspektivet vorte styrka, og utdanninga vert opplevd som meir kultursensitiv. Vidare vart det lagt vekt på at det no var lettare å sjå heilheita i utdanninga, og at utdanninga er bygd på ei vitskapleg tenkjemåte, meir enn det førskulelærerutdanninga var.

Tidlegare utdanning ved Samisk høgskole var eit ordinært heiltidsstudium.

Barnehagelærerutdanninga ga høve til å tenkje nytt om korleis ein kunne rekruttere fleire studentar. Institusjonen valte difor å lyse ut ei tre-årig kombinert nett- og samlingsbasert utdanning. Nokre studentar kunne tenkje seg eit ordinært heiltidsstudium, men dei såg

32 Forskrift og merknader til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga vart vedteke 4. juni 2012.

også klare fordelar ved ei utvida studentgruppe. I midtvegsevalueringa etterlyste studentane meir sosialt miljø, og dette vart følgt opp frå institusjonen med tilrettelegging av fleire sosiale møteplassar utanom sjølve undervisninga.

Leiinga ved høgskulen var skeptiske til endringa av namn frå førskulelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Noko av utfordringa var å omsetje barnehagelærerutdanning til samisk «mánáidgárdeoahpaheaddjiohppui». Det som på norsk heiter hage vert omsett til «gárđi», noe som betyr gjerde/innhengning. Ordet kolliderer på mange måtar med synet på barn og den frie oppdragelsen i samiske miljø (Storjord, 2000). Når «mánáidgárđi» (barnegjerde) skulle omsetjast til engelsk, vart det t.d. «Early childhood education of kindergarten-fences».

Organiseringa i kunnskapsområde vert av praksislærarane opplevd som meir tilpassa *Rammeplan for barnehagen*. Døme på dette er når studentane planlegg pedagogiske aktivitetar. Dei meiner at kunnskapsområda gir betre støtte i forhold til fagområda i barnehagen.

Når det er fleire lærarar inne i kunnskapsområda, krevst det fleire møteplasser ikkje berre når det gjeld utvikling av emneplanar, men også i utviklinga av semesterplanar og arbeidsoppgåver i praksis. I og med at kunnskapsområda er sette saman av fleire fag, har det til tider vore mange lærarar involvert i vurderinga av både skriftlege og munnlege eksamensoppgåver. Ved eitt høve var det fem sensorar, og det er i meste laget for eksamen på dette nivået.

Arbeid med program- og emneplanar

Planarbeidet (program- og emneplanar) for den nye samiske barnehagelærerutdanninga vart sett i gang over eit halvt år før forskrifta var vedteke. I starten av arbeidet var det usikkerheit med omsyn til innhaldet i utdanninga, då ein ikkje heilt visste kva som vart det endelege resultatet i forskrifta. Institusjonen fekk økonomisk støtte (kr. 100.000,-) frå departementet for å planlegge og setje i verk den nye utdanninga. Desse midla kom seint i prosessen, men ga betre mulegheit til å inkludere praksisfeltet i planarbeidet. Det var likevel sjølvsgatt avgrensa kor mykje praksislærarar kunne vere med då dei er spreidde både i Noreg, Sverige og Finland. På dette området er det ynskje om å formalisere

samarbeidet betre. Dette må kome som eit initiativ frå Kunnskapsdepartementet til Nordisk Ministerråd.

Studentane vi møtte har naturleg nok ikkje noko å anna samanlikne den nye barnehagelærerutdanninga med, men dei ga uttrykk for ei viss uro med omsyn til kvaliteten i det faglege innhaldet i kunnskapsområda. Dette kan ha samanheng med at ein og same lærar må undervise i fleire fag; til dømes både i pedagogikk og i drama. I tillegg underviser dei i grunnskulelærerutdanninga. Studentane framheva samanhangen mellom tema i undervisninga og det som var sentralt i praksisopplæringa. Vidare var dei godt nøgde med at dei hadde innverknad på utarbeidinga av praksisoppgåver. I den grad det let seg gjere, er kontaktstudenten med i samarbeidsmøte.

Ei særlig utfordring er pensum og mangelen på samiskspråkleg faglitteratur. Til dømes er det innafor kunnskapsområdet *barns utvikling leik og læring* hovudsakleg titlar på norsk.

Når det gjelder praksisopplæringa, har den største utfordringa vore knytt til vurdering. I førskulelærerutdanninga vart studentane vurderte i fag, no er det faglege heilskapar som skal vurderast. Rettleiingskompetansen til praksislærarane er varierende, og institusjonen arbeider aktivt med å tilby rettleiarutdanning. Fordi praksislærarane er spreidde over tre landegrensar, er dette ikkje lett å få til.

Institusjonen arbeider elles aktivt med å ivareta progresjonen i utdanninga, dette skal vere eit prioritert arbeid framover.

3.2.7 Inntrykk frå studiedagar ved Göteborg universitet

Som nemnt i innleiinga til rapporten var følgjegruppa for barnehagelærerutdanning på studietur til Göteborgs universitet i vår. Turen var nyttig og ga inspirasjon til arbeidet i gruppa på fleire område. Det ligg utanfor rammene til denne rapporten å skrive inn eit samla referat frå turen. I staden har vi teke inn erfaringar frå den svenske barnehagelærerutdanninga på nokre av dei områda vi har sett på i år. Det gjeld særleg i kapittel 4 om praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga og i kapittel 7 om forskingsbasert barnehagelærerutdanning.

Så finn vi også grunn til å nemne at den svenske førskulelærerutdanninga har fagovergripande tema som kan likne på den nye barnehagelærerutdanninga vår. Følgjegruppa fekk utveksla erfaringar om dette på studieturen. Vi gir att studiemodellen som avsluttande innleiing til dette kapitlet om iverksetjinga av ei krevjande utdanningsreform:

Utbildningen omfattar tre ulike områden:

- utbildningsvetenskaplig kärna (60 högskolepoäng)
- studier inom det förskolepedagogiska området (105 högskolepoäng), samt ett examensarbete (15 högskolepoäng)
- verksamhetsförlagd utbildning (praktik) (30 högskolepoäng)

Utbildningsvetenskaplig kärna: Inom utbildningsområde ingår fyra teman som tar upp olika aspekter av ditt blivande yrke.

- Lärande, utveckling och didaktik
- Läroplansteori, organisation, uppföljning och analys av lärande och utveckling
- Ledarskap, specialpedagogik, sociala relationer och konflikthantering
- Vetenskapsteori och forskningsmetodik, utvärdering och utvecklingsarbete.

Studier inom det förskolepedagogiska området: Dessa studier lägger grunden för den kunskap och kompetens som krävs för att möta förskolebarns behov av omsorg, lärande och utveckling. Du läser kurser inom följande områden:

- Barns lek, kommunikation och språk
- Barns matematiska lärande
- Lek, lärande, utveckling och omsorg
- Samverkan med vårdnadshavare, förskoleklass, fritidshem och skola
- Estetiska läroprocesser
- Natur, miljö och teknik

I slutet av din utbildning skal du välja att fördjupa dig ytterligare inom 1-2 av dessa områden, alternativt fördjupning kring mångkultur och/eller globala frågor.

Självständigt arbete (examensarbete): I utbildningen ingår ett självständigt arbete om 15 hp under den sjätte terminen. Syftet är att du ska bli rustad för ett kommande yrkesliv så att du kan arbeta utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt.

3.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Reformarbeidet er framleis prega av manglande tid og ressursar til å utvikle kvaliteten i heile utdanninga. Intensjonane i reforma føreset tid til samarbeid, tid til fagleg utvikling og kunnskapsutvikling. Forskargruppene som har hatt samtaler og intervju ved fleire institusjonar, har møtt lærarutdannarar og leiarar som så langt i prosessen er usikre på om dei er med på eit reformarbeid der dei gjer utdanninga betre.
- Utvikling av fagleg samarbeid og fleirfagleg innhald i kvart einskild kunnskapsområde krev mykje tid hos involverte partar. For å sikre betre heilskap og meir samanheng må det i vidare iverksetjing også leggjast vekt på å utvikle gode samanhengar mellom kunnskapsområda i utdanninga.
- Variasjonen i talet på læringsutbytte mellom utdanningsinstitusjonane avspeglar ulike faglege tradisjonar i arbeidet med desse. Ifølgje forskrifta skal det ikkje formulerast eigne læringsutbytte for praksis, mange av utdanningane har likevel formulert slike i planane sine.
- Oppfatninga av kva som skal vere gjennomgåande tema i utdanninga er ikkje eintydig formulert i planverket (forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer) og vert såleis oppfatta og praktisert ulikt i utdanningane. Det er den faglege leiaren av utdanninga som skal sjå til at dei gjennomgåande områda vert plassert og ansvarleggjort i studiemodellen. Nokre stader kan det sjå ut som om at dette arbeidet ikkje er slutført.
- Institusjonane har lagt ned mykje tid og ressursar i å utvikle eit variert tilbod om fordjupingseiningar det tredje året i utdanninga. Det er ei utfordring at nokre av studentane ikkje får oppfylt sine primære ynskje om fordjupingseining.
- Det er viktig for barnehagelærarutdanninga framover at institusjonane arbeider med å utvikle mastergradstilbod tilpassa den nye utdanninga. I samband med lanseringa av reforma sa dåverande statsråd for forskning og høgare utdanning Tora Aasland, at målet for utdanninga skulle vere «en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har

høy kvalitet.» Denne utfordringa må institusjonane ta vidare og arbeide for at det vert etablert masterutdanningar som byggjer vidare på innhaldet i kunnskapsområda, forsterkningane og fordjupingseiningane som studentane har med seg frå grunnutdanninga. For den vidare utviklinga av kvaliteten i barnehagelærerutdanninga er dette eit kritisk viktig område.

Tilrådingar til institusjonane

- Institusjonane må sørge for at fagtilsette får nok tid, ressursar og møteplassar til fagleg samhandling i den vidare iverksetjinga av reforma. Arbeidet med å få til faglege samanhengar mellom kunnskapsområda må prioriterast for å utvikle ei heilskapleg barnehagelærerutdanning.
- Leiinga må sjå til at dei gjennomgåande områda vert handsama på ein fagleg god måte og at ansvaret for desse områda vert klart plassert.
- Institusjonane bør ta initiativ til konstruktiv og realistisk arbeidsdeling med andre utdanningar om tilbod om fordjupingseiningar. Det gjeld både planlegginga og gjennomføringa av slike einingar.
- For dei utdanningane som ikkje har gjort det, setje i gang ein planprosess med sikte på å utvikle mastergradar som byggjer vidare på den tre-årige barnehagelærerutdanninga.

Tilrådingar til departementet

- Sikre økonomiske rammer for vidare iverksetjing av reforma og systematisk kompetansebygging i fagmiljøa som skal utvikle det tverrfaglege og fleirfaglege innhaldet i utdanninga vidare.
- Sikre økonomisk grunnlag i utdanningsinstitusjonane i samband med realisering av «Kompetanse for framtidens barnehage Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.»
- Ta initiativ overfor Nordisk Ministerråd om å sette i verk arbeid med og gi tilskot til å utvikle samarbeid om barnehagelærerutdanninga på tvers av landegrensar og innad i Sápmi.

- Avklare kva denne formuleringa i forskrifta inneber: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting av utdanningen» jmf. studiemodellen ved Universitetet i Stavanger der pedagogikkfaget er teke ut av fleire kunnskapområde.

Kapittel 4 Praksisopplæringa som integrert del av utdanninga

4.1 Innleiing

Dette året har følgjegruppa sett nærare på ulike sider ved samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane og på rettleiinga og vurderinga av barnehagelærarstudentane i praksisperiodane. Dette kapitlet inneheld i hovudsak ein presentasjon av resultatane frå ei undersøking blant eit utval av praksislærarane. Siktemålet med undersøkinga har vore å få kunnskap om korleis praksislærarane har erfart barnehagelærarutdanninga så langt. Når vi nyttar nemninga «praksisfeltet», er nemninga primært knytt til praksislærarane. Eigargar av barnehagar er i denne samanhengen ikkje inkludert i forståinga.

Spørsmåla vi stilte til praksislærarane vart gruppert i tre delar:

- Kjennskap til den nye utdanninga
- Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane generelt og rettleiing og vurdering av studentane spesielt
- Rettleiingskompetanse hos praksislærarane

4.2 Praksisopplæringa – kva fortalde fjoråret oss?

For eitt år sidan hadde følgjegruppa eit klart inntrykk av at det meste var som før når det gjaldt praksisopplæringa i barnehagelærarutdanninga (Følgjegruppe, 2014). Som nemnt i rapporten frå i fjor, deltok praksisfeltet i varierende grad i arbeidet med å setje reforma i verk. Vidare konstaterte vi at dei representantane frå praksis som vi hadde møtt, stort sett var nøgde med den nye utdanninga, og studentane var også rimeleg tilfredse. Vi såg variasjonar med omsyn til i kva grad reforma hadde endra måten å gjennomføre praksis på. Til dømes vart kravet om minimum 100 dagars praksisperiode i sterkare grad etterlevd, på den måten at studentane måtte ta att praksisdagar dersom dei hadde fråvær³³. Andre utfordringar som også vart tekne opp, var praksislærarane sin kjennskap til

³³ I førskulelærarutdanninga var praksisperiodane til saman 20 veker. Det var ikkje sett minimumskrav bortsett frå at praksis var «obligatorisk» på lik line med dei 10 faga som utgjorde utdanninga (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s.14).

utdanninga, forventningane og krava til praksisopplæringa i lys av ressursar og rammer og kravet i forskrifta om formell rettleiarkompetanse blant praksislærarane.

4.3 Praksislærerundersøkinga³⁴

I mai 2015 gjennomførte vi ei spørjeundersøking blant praksislærarar ved åtte utvalde utdanningsinstitusjonar³⁵. Via praksiskoordinator ved institusjonane fekk vi tilgang til e-postadressene til praksislærarane. Utvalet praksislærarar vi har nytta kan seiast å vere strategisk og pragmatisk vurdert. Informantane er knytte til både store, mellomstore og små utdanningsinstitusjonar. (ref. tabell i kapittel 1.4.2). Vidare er dei geografisk spreidde over heile landet. Vi valte dei åtte institusjonane også for å spreie arbeidsbyrde knytt til følgjeforskinga, på fleire institusjonar.

Praksislærarane vart bedne om å svare på kva utdanningsinstitusjon dei var tilsett ved. Ved ein inkurie vart ein av institusjonane som skulle vore registrert (Universitetet i Agder) erstatta med ein annan som ikkje var med i utvalet (Høgskolen i Buskerud og Vestfold). I gjennomgangen av svara har vi funne fleire som ikkje har svart på spørsmålet om kva institusjon dei er tilsett ved, sannsynligvis fordi dei ikkje fann namnet på sin institusjon. Ved gjennomgang av nokre av dei andre spørsmåla, er vi komne til at desse høgst sannsynleg høyrer til Universitetet i Agder. I og med at informantane er anonymiserte, er det ikkje muleg å gå attende og identifisere kor informantane høyrer heime. Vi har valt å inkludere desse i dei analysane der institusjonen inngår.

Med eit par unntak har vi valt å ikkje spesifisere resultata i høve til kvar einskild utdanningsinstitusjon. Dette har samanheng med at nokre institusjonar har såpass få informantar at vi ville få vanskar med anonymisering for små grupper. Det vi prøver er å gi eit bilete av kva nokre praksislærarar gir uttrykk for så langt, uavhengig av kva institusjon dei er tilknytt. I tillegg til praksislærarane har følgjegruppa utfordra dei ni

34 Arbeidet med denne undersøkinga er gjennomført og bearbeidd av høgskulelektor Magli Sofie Økland, HiB og med fagleg bistand av professor emeritus Gunhild Hagesæther ved NLA Høgskole.

35 Undersøkinga er godkjent av Norsk samfunnvitenskapelig datatjeneste (NSD), prosjekt 42884 – *BLU-følgjeforskning – praksisopplæringa*.

«adopsjonsstudentane»³⁶ til å gjere greie for korleis dei har erfart rettleiinga og vurderinga i praksisperiodane dei har gjennomført til no i studiet.

I spørjeskjemaet vart det gitt eit ope spørsmål heilt til slutt. Her kunne praksislærarane med eigne ord skrive korleis dei erfarer praksisopplæringa generelt; kva som er bra, kva dei saknar og kva som kunne vore betre. I desse tekstane finn vi mye kjent stoff som høgst sannsynleg ville gjeldt for førskulelærarutdanninga også. Det vi presenterer av utsegner frå praksislærarar og adopsjonsstudentane er spesielt relatert til endring og til samanlikning mellom førskulelærarutdanninga og barnehagelærarutdanninga.

I presentasjonen av resultatata har vi valt å vise prosentar av dei som faktisk har svart på spørsmåla i spørjeskjemaet. Fordi nokre ikkje har svart på alle spørsmåla, varierer talet informantar (N). Resultata presenterer vi i hovudsak som *prosentfordelingar*, *gjennomsnitt* og *korrelasjon*³⁷. Den siste viser samanhengar mellom ulike variablar i datamaterialet.

Som nemnt valte vi ut informantane til undersøkinga av pragmatiske omsyn. Med andre ord er ikkje utvalet *statistisk representativt*, og vi kan ikkje trekkje vidtgående konklusjonar på generell basis. *Representativitet* handlar heller ikkje berre om kven som vert gitt høve til å svare på undersøkinga, men også kven som har svart og kva spørsmål som er svart på og ikkje. Til dømes kan nokre praksislærarar la vere å svare på spørsmål fordi dei ikkje har erfaring med det som spørsmålet gjeld.

Vi hadde gjerne sett at svarprosenten var høgare enn den faktisk vart (27 prosent), men uansett ville ikkje denne undersøkinga vere representativ for alle praksislærarar i Noreg. Allereie frå starten valte vi bort elleve av institusjonane og stod att med åtte. Svarfrekvensen frå dei åtte utdanningsinstitusjonane er slik:

36 Sjå nærare presentasjon om «adopsjonsstudentane» i Rapport 1 (Følgegruppe, 2014, s. 13)

37 *Spearmans rangkorrelasjon (rho)* er valt fordi utvalet av praksislærarar i denne undersøkinga er relativt lite og viser ei forholdsvis skeiv fordeling med omsyn til erfaring (målt i år) som praksislærar.

Tabell 4.1 Svarfrekvens fordelt etter utdanningsinstitusjon (N=283)

Utdanningsinstitusjon	Svarprosent	Tal informantar
Høgskolen i Bergen	25 %	N=83
Høgskolen i Nesna	19 %	N=17
Høgskolen i Nord-Trøndelag	34 %	N=37
Høgskolen i Østfold	28 %	N=39
Høgskolen i Sogn og Fjordane	33 %	N=41
Høgskolen Stord/Haugesund	27 %	N=22
Universitetet i Agder	25 %	N=25
Universitetet i Tromsø, campus Alta	31 %	N=19

Som vi ser av tabellen, varierer svarprosenten frå institusjon til institusjon. For ein ligg han så lågt som 19 prosent, for dei andre mellom 25 prosent og 34 prosent. Det er ikkje nokon samanheng mellom svarprosenten og eigenskaper ved institusjonen som t.d. storleik eller geografisk plassering.

4.4 Kjenneteikn ved dei praksislærarane som har svart

Delen av mannlege praksislærarar er 10,8 prosent og delen av kvinner er 89,2 prosent. Dette er omlag samanfallande med fordelinga av kvinner og menn i barnehagane i Noreg. Kor mange mannlege praksislærarar det finst totalt, har vi ikkje gode statistikkar på.

Gjennomsnittsalderen til dei 283 praksislærarane er 41 år, den yngste er 24 år og den eldste er 66 år. Dei har i gjennomsnitt sju års erfaring som praksislærarar. Den med minst erfaring har berre eit halvt år, og den med lengst har 28 år. Dei fleste har frå eit halvt til seks års erfaring som praksislærarar (58 prosent) og 15 prosent har meir enn tolv års erfaring.

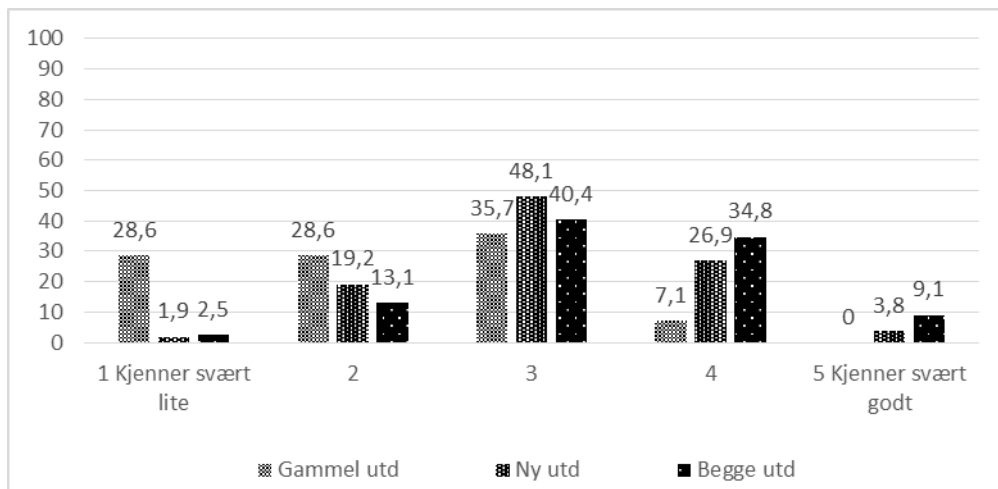
71,3 prosent av praksislærarane har erfaring frå både førskulelærer- og barnehagelærerutdanninga. 9,7 prosent har berre erfaring med førskulelærerutdanninga og 18,6 prosent berre med den nye barnehagelærerutdanninga.

Dei mest aktuelle og interessante informantane har vi vurdert til å vere dei 199 praksislærarane som har erfaring både frå førskulelærer- og barnehagelærerutdanninga. Gjennomsnittleg har denne gruppa med praksislærarar åtte og eit halvt års erfaring frå

barnehagearbeid. Det er halvanna år meir enn gjennomsnittet for heile gruppa. Det er svara frå denne gruppa av praksislærarar som i hovudsak utgjer grunnlaget for funna og drøftingane i dette kapitlet (kap. 4.4.1, 4.4.2, 4.5 og 4.6).

4.5 Kjennskap til den nye utdanninga

Undersøkinga viser at praksislærarane har variert kjennskap til den nye utdanninga. På ein skala fra 1 – 5, der verdien 1 tyder «kjenner svært lite» og 5 betyr «kjenner svært godt», er gjennomsnittet 3,19.

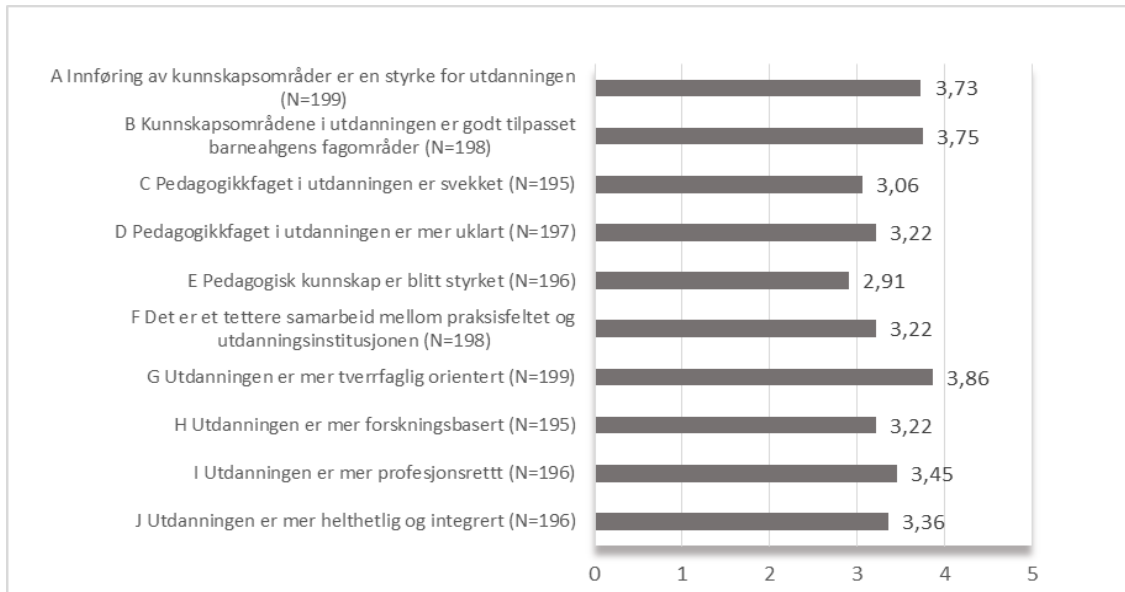


Figur 4.1 Kor godt vil du seie at du kjenner den nye barnehagelærarutdanninga? (N=282). Fordeling etter erfaring som praksislærer berre frå gamal utdanning (N=28), ny utdanning (N=52) og begge utdanningane (N=198).

Ikkje overraskande ser vi (figur 4.1) at dei praksislærarane som berre har erfaring frå førskulelærarutdanninga, har minst kjennskap til den nye utdanninga. Av dei som på svartidspunktet hadde erfaring frå den nye barnehagelærarutdanninga (både dei 52 praksislærarane som berre har frå den nye og dei 198 som har frå begge), seier eit stort fleirtall at dei har middels og til dels svært god kjennskap til den nye utdanninga. Gjennomsnittet for desse to gruppene er 3,12 og 3,35. Desse tala viser at dei med mest erfaring frå begge utdanningane er dei som i snitt kjenner den nye utdanninga best.

4.5.1 Kva vert oppfatta å vere dei mest sentrale endringane i utdanninga?

Praksislærarane vart bedne om å svare på nokre generelle spørsmål knytt til meir overordna problemstillingar i den nye utdanninga, som t.d. innføringa av kunnskapsområde og pedagogikkfaget si rolle i utdanninga. I figur 4.2 presenterer vi resultatane frå dei 199 praksislærarane som har erfaring frå begge utdanningane. Når desse er valde ut, er det fordi dei har det mest reelle grunnlaget til å gjere samanlikningar.



Figur 4.2 I kor stor grad er du einig i påstandane om den nye barnehagelærerutdanninga? Gjennomsnittskår³⁸. 1 = svært ueinig; 5= svært einig (N=195-199).

Dersom vi samanliknar resultatane som er presentert i tabell 4.2, finn vi eit klart mønster. Dei 199 praksislærarane gir stort sett tilslutning til utsegnene om at utdanninga er blitt meir *tverrfagleg orientert* (G), godt *tilpassa barnehagen sine fagområde* (B), og at *kunnskapsområda er ei styrke* for utdanninga (A). Ein av praksislærarane er svært nøgd med at «fagene er blitt mer tverrfaglig». Dette var også eit inntrykk vi fekk etter møta vi hadde med institusjonane i fjor om organisering av utdanninga. Også representantane vi

38 Fleire av variablane i figur 4.2 viser gjennomsnittsverdiar rundt midtkategorien 3. Å seie kva eit gjennomsnitt på omlag 3 på ein skala frå 1 – 5 inneber, er vanskeleg. For enkeltpersoner kan det tyde at dei ikkje har noko oppfatning, dei ynskjer ikkje å ta standpunkt eller det tyder på at ein har ei oppfatning som ligg midt mellom einig og ueinig. I den grad det kan visast variasjon, er det frekvensfordelingar som tydelegast kan uttrykkje dette. Av omsyn til avgrensa plass har vi valt å ikkje presentere slike fordelingar, men vi indikerer mulege skeivfordelingar der dette er tydelegare.

møtte frå praksisfeltet, hadde slike synspunkt. Resultata viser ein positiv samanheng mellom dei som meiner at *innføringa av kunnskapsområde* er bra og dei som også meiner at *kunnskapsområda er godt tilpassa barnehagen sine fagområde* ($\rho = 0.52$).

Dei vi har spurt er gjennomgåande verken einige eller uenige i påstandane om pedagogikkfaget (C og D) og den pedagogiske kunnskapen (E) er styrka. Men jamt over gir dei uttrykk for at faget er meir uklart i den nye utdanninga. Spørsmåla vi har stilt om pedagogikkfaget, er det einaste settet med spørsmål der «gjennomsnittspraksislæraren» i undersøkinga gir uttrykk for ei negativ oppfatning av utviklinga. Eit par av praksislærarane seier det slik: «Det svekker utdanningen at pedagogikk ikke er et eget fag» og «jeg opplever utdanningen som forringet, bl.a. fordi andre fag fremstår mer fremtredende enn pedagogikk.»

Praksislærarane som gruppe seier seg litt meir einige enn ueinige i at *samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane* (F) er blitt tettare ³⁹, og i noko sterkare grad einige i at utdanninga er blitt meir profesjonsretta (I). Når det gjeld *forskningsbasering* (H), ligg svara også på den positive sida, men ikkje fullt så tydeleg som når det gjeld profesjonsrettinga. Tilsvarande gjeld spørsmålet om utdanninga er blitt meir *heilheitleg og integrert*. 45 prosent seier seg positivt einige eller svært einige i dette spørsmålet (J). Føremålet med den nye utdanninga «er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy kvalitet» (Forskriften §1). Kva som er meint med forskningsbasert, profesjonsretta og integrert, er nærare definert i merknadene til forskrifta. Dei praksislærarane som har erfaring både frå førskulelærer- og barnehagelærerutdanninga, seier seg langt på veg einige i at den nye barnehagelærerutdanninga er meir *profesjonsretta og heilheitleg/integrert*. Den statistiske samanhengen mellom desse to variablane stadfestar dette tydeleg ($\rho = 0.64$).

Når det gjeld *forskningsbasert*, er resultatet mindre tydelege. 54 prosent har kryssa av på midtkategorien 3. Frekvensfordelinga på dette spørsmålet peikar i retning av at dei i mindre grad er einige. Resultatet kan tyde på at den nye barnehagelærerutdanninga ikkje

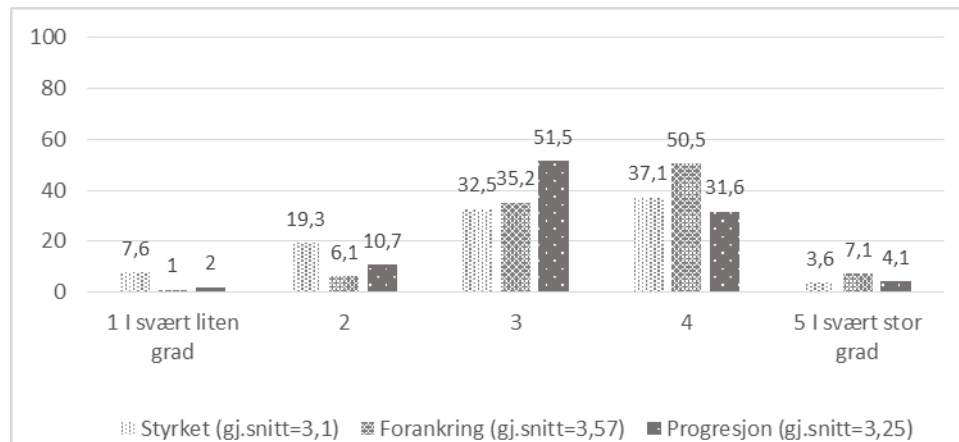
39 Temaet om samarbeid om praksis kjem vi attende til under pkt. 4.6.

vert opplevd som meir forskingsbasert, at dei er usikre på kva dei skal svare, eller at dei som har svart er usikre på kva som er meint med forskingsbasert utdanning.

Det vil vere aktuelt for følgjegruppa å gå nærare inn på denne tematikken og særleg sjå på om dette endrar seg over tid.

4.5.2 Status for praksisopplæringa

Paragraf 3 i forskrifta for barnehagelærerutdanninga seier at praksisopplæringa skal «inngå som en integrert del i alle kunnskapsområdene» og at «det skal være progresjon i praksisopplæringen».



Figur 4.3 I kor stor grad meiner du at praksisopplæringa er blitt styrka i den nye barnehagelæreutdanninga? (N=197). I kor stor grad er du einig i at praksisopplæringa har ei tydeleg forankring (N=196)) og progresjon (N=196) i kunnskapsområda i den nye barnehagelærerutdanninga? Prosentfordeling og Gjennomsnittskår.

41 prosent av praksislærarane meiner at praksisopplæringa er blitt *styrka* i den nye barnehagelæreutdanninga. 32 prosent seier seg verken einig eller ueinig i at den er blitt styrka, og 27 prosent meiner at den i liten eller svært liten grad er blitt styrka. Med desse resultatata ser det ut til at praksislærarane meiner at praksisopplæringa er styrka i den nye utdanninga.

Det mest interessante er svara informantane gir når det gjeld den *forankringa* som praksisopplæringa har i dei nye kunnskapsområda. Over halvparten av praksislærarane

seier seg einige i at praksisopplæringa har ei tydeleg forankring i kunnskapsområda. Ikkje fullt så tydeleg er svara med omsyn til *progresjon*, men også her meiner dei fleste som seier at opplæringa er endra, at ho også er styrka. Her er det grunn til å minne om at den nye utdanninga berre var halvvegs i eit treårig løp då svara vart gitt.

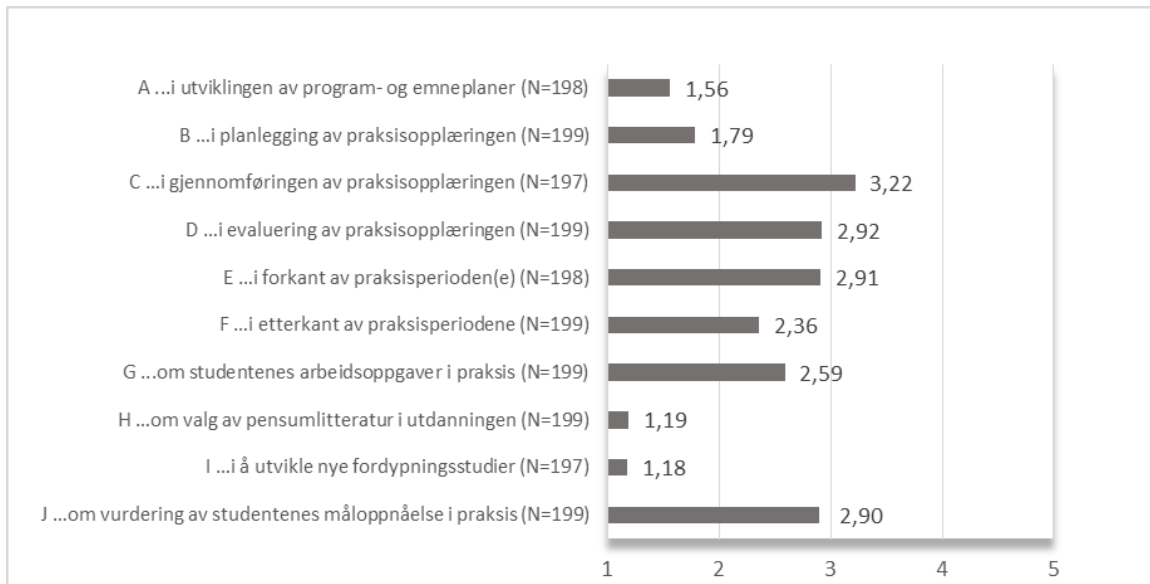
Når vi ser på sammenhengen mellom variablane «styrka praksisopplæring» og «innføring av kunnskapsområda» finner vi ein tydelig positiv samvariasjon ($\rho = .342$). Men den er ikkje så klar som mellom variablane «styrka praksisopplæring» og grad av «forankring» og «progresjon». Blant dei praksislærarane som meiner at praksisopplæringa i stor eller svært stor grad har styrka seg, seier dei fleste at den i stor eller svært stor grad har tydeleg «forankring» ($\rho = .474$) og tydeleg «progresjon» ($\rho = .517$) i kunnskapsområda. Når praksislærarane meiner at praksisopplæringa er styrka, kan det sjå ut til at det i første rekkje har med «forankring» og «progresjon» å gjere og i mindre grad med «innføring av kunnskapsområde.»

4.6 Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane

Samanlikna med førskulelærarutdanninga, er det i barnehagelærarutdanninga ei klarare uttrykt målsetjing om sterkare samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen. I merknadene til forskrifta §4 står det: «Det forutsettes at institusjonene trekker praksisfeltet (barnehageeiere og praksislærere) inn i arbeidet med utvikling av programplanene.» Når vi i undersøkinga brukar nemninga praksisfeltet, meiner vi praksislærarar. Barnehageeigar er ikkje inkludert i nemninga.

4.6.1 Kva vert det samarbeidd om?

Det er tydelege skilnader i kor stor grad det vert samarbeidd på dei ulike områda i praksisopplæringa.



Figur 4.4 I kor stor grad har du samarbeidd med utdanningsinstitusjonen i/om.....?
Gjennomsnittskår. 1 = i svært liten grad: 5= i svært stor grad.

67 prosent av praksislærarane svarar at dei i svært liten grad deltek i utviklinga av *program- og emneplanar* (gjennomsnitt 1,56). Over halvparten (51 prosent) svarar det same når det gjeld *planlegging av praksisopplæringa*. Ein av praksislærarane med erfaring frå både førskulelærer- og barnehagelæruddanning seier følgjande: «Lite samarbeid med høyskolen, opplever at de ikke er interessert i at praksisfeltet skal bidra til evaluering og utvikling av utdanningen. Høyskolen vet best!»

Ei tilsvarende mønster finn vi når det gjeld val av *pensumlitteratur* (gj.snitt= 1,19) og det å utvikle nye *fordjupingseiningar* (gjennomsnitt = 1,18). 83 prosent deltek i svært liten grad i val av pensum og 85 prosent i utvikling av *fordjupingseiningar*.

Arbeidet både med *pensumlitteratur og fordjupingar* er ein sentral del av program- og emneplanutviklinga. Svara som praksislærarane gir, kan tyde på at samarbeidet på dette området ikkje er heilt i tråd med intensjonane i forskrifta og merknadene. Denne typen samarbeid handlar ikkje berre om vilje til samarbeid, men også om menneskelege og økonomiske ressursar.

Spørsmål B – G og J (ref. figur 4.4.) handlar i hovudsak om samarbeid knytt til sjølve praksisopplæringa og dei periodane då studentane er i barnehagepraksis (praksisperiodane).

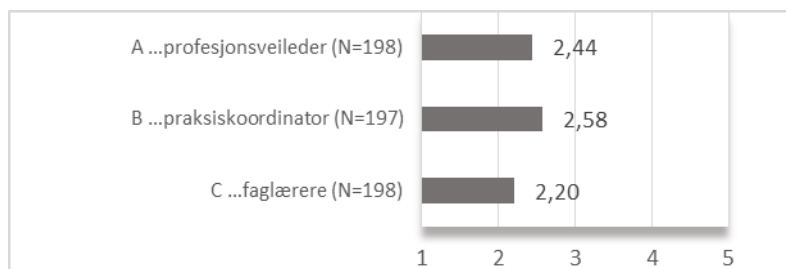
Her ser vi at det i svært liten grad vert samarbeidd om *planlegginga* av praksisopplæringa (gjennomsnitt= 1,79). Derimot seier nesten halvparten av dei spurte (49,7 prosent) at dei i stor eller svært stor grad samarbeider om *gjennomføringa* av praksisopplæringa (gjennomsnitt= 3,22). I noko meir variert grad ser det ut at det vert samarbeidd om *evalueringa* av praksisopplæringa (gjennomsnitt= 2,92). 30 prosent seier at dei i stor grad (svaralternativ 4) samarbeider om evaluering av praksisopplæringa. Dette spørsmålet kan forståast på minst to måtar, og det kan derfor stillast spørsmål ved omgrepsvaliditeten⁴⁰. Tilsvarande kan det same spørsmålet om validitet rettast mot spørsmåla E og F. Samarbeid om *praksisoppgåvene og vurdering av studentane si måloppnåing* i praksis, er det vanskeleg å konkludere eintydig på. Nesten halvparten (47 prosent) svarar at dei har samarbeidd lite eller svært lite om arbeidsoppgåvene til studentane. Temaet vert også teke opp under pkt. 4.6.3 og 4.7.

4.6.2 Kven vert det samarbeidd med?

I spørjeskjemaet vart det nytta fleire titlar som: «praksisveileder/profesjonsveileder, praksiskoordinator/praksisansvarlig og styrer/enhetsleder.» For å gjere det enklare i den vidare teksten, nyttar vi *profesjonsretteiar* om den personen frå utdanningsinstitusjonen som har ansvaret for den faglege oppfølginga av studenten i barnehagepraksis.

Praksiskoordinator er han/ ho som har det administrative ansvaret for praksisopplæringa. Den daglege leiaren for barnehagen vert omtalt som *styrar*. Ved mindre institusjonar kan profesjonsretteiar og praksiskoordinator vere ein og same person. Tilsvarande vil også *praksisretteiar* og styrar i barnehagen kunne vere ein og same person. Med *faglærar* meiner vi han/ ho frå utdanningsinstitusjonen som ikkje er profesjonsretteiar. Tekstane frå adopsjonsstudentane viser at det i liten grad vert gjort skilnader her. For studentane er alle representantane frå utdanningsinstitusjonane som dei møter å sjå på som faglærar.

40 Spørsmålet kan forståast å gjelde heile praksisopplæringa, dvs. evaluering på eit overordna nivå og slik utdanninga er organisert ved institusjonane. Eller det kan knytast til samarbeid om evaluering av studentane i praksis. Det var den første måten å forstå på som var siktemålet med spørsmålet.



Figur 4.5 I kor stor grad har du samarbeidd med profesjonsrettleiar, praksiskoordinator, faglærarar? Gjennomsnittskår. 1 = i svært liten grad; 5= i svært stor grad.

Praksislærarane samarbeider i relativt liten grad med faglærarar og praksisansvarleg ved utdanningsinstitusjonane. Resultata viser små variasjonar, men hovudintrykket er slik desse praksislærarane gjer greie for det i dei opne svara sine:

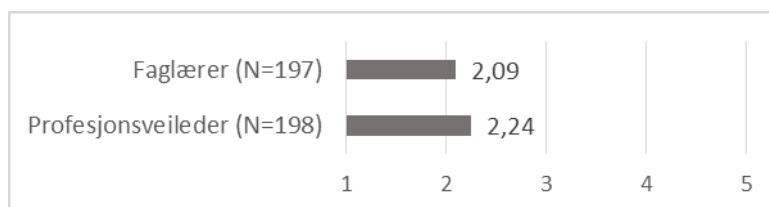
«Lite kontakt mellom høgskole og praksislærer. Informasjonsmøtet var midt i praksisperioden.»

«Ønsker enda tettere bånd mellom høyskolen og praksisfeltet.»

«Jeg savner det å få oppfølging faglig, fra utdanningsinstitusjonen.....Jeg savner det å ha et nærmere samarbeid med utdanningsinstitusjonen, det å få delta i utvikling av opplæring av studentene.»

Det er *ingen* i denne gruppa av praksislærarar med erfaring frå både førskule- og barnehagelærarutdanning som ikkje ser behovet for samarbeid. Ingen gir uttrykk for slike synspunkt i det opne spørsmålet til slutt i spørjeskjemaet.

Samarbeid om rettleiing av studenten



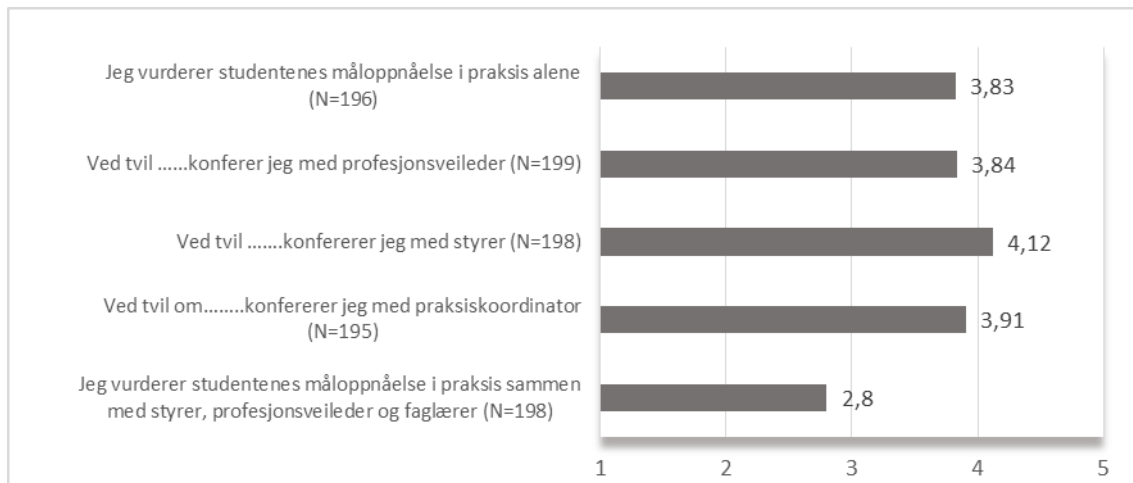
Figur 4.6 I kor stor grad stemmer det at rettleiing skjer i nært samarbeid med faglærer og profesjonsrettleiar frå utdanningsinstitusjonen? Gjennomsnittskår 1 = stemmer svært dårleg 5= stemmer svært godt.

Når det gjeld *samarbeid om rettleiing* av studentane i praksis, svarar 70 prosent at dei ikkje har eit nært samarbeid med faglærarane. 62prosent av dei har heller ikkje nært samarbeid med profesjonsrettleiar. Med andre ord skjer mykje av rettleiinga med

studentane av praksislærarane sjølve i praksisbarnehagen, utan særleg samarbeid med lærarutdannarane frå utdanningsinstitusjonen.

4.6.3 Vurdering av studentane

I merknader til forskrifta § 3 er det tydelege krav om samarbeid når det gjeld vurdering av studentane: «Det er studentens praksislærer, styrer og veileder(e) fra lærerutdanningsinstitusjonen som i samarbeid skal vurdere studentens måloppnåelse i praksisperioden». Dei 199 praksislærarane som har erfaring frå både førskulelærer- og barnehagelærerutdanning svarar følgjande om korleis vurderinga går føre seg:



Figur 4.7 I kor stor grad stemmer følgjande utsegn om korleis måloppnåinga til studentane i praksis vert vurdert? Gjennomsnittskår. 1 = stemmer svært dårlig 5= stemmer svært godt.

Sjølv om gjennomsnittskåren er relativt låg (2,8), svarar 27 prosent av praksislærarane at det stemmer godt eller svært godt at vurderinga av studentane vert gjort i lag med styrar, profesjonsrettleiar og faglærer. Med andre ord er det 55 praksislærarar som meiner at vurderinga i stor grad vert gjort i fellesskap, slik intensjonane i forskrifta er formulert. Det er ingen av utdanningsinstitusjonane som peikar seg markant ut, men det kan sjå ut til at institusjonar som Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskulen i Sogn og Fjordane skårar høgast (40 prosent) hos praksislærarane når det gjeld *samarbeid om vurdering* av

studentane. Truleg har desse institusjonane arbeidd særskilt for å utvikle dette området i utdanninga.

Vurderinga skjer oftast *internt* i praksisbarnehagen (praksislærer og styrar). Det kan tyde på at praksislærarane har ei klar forståing av kva som skal vurderast og at føringane for korleis vurderinga skal gå føre seg er tydelege frå institusjonen si side. Vidare ser vi at praksislærer i noko større grad tek kontakt med styrar framfor praksiskoordinator og profesjonsrettleiar ved *tvil om måloppnåinga til studenten* i praksis.

4.7 Kriterium for vurdering av læringsutbytte

Læringsutbytta i barnehagelærerutdanninga er formulerte med utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høgare utdanning. Forskrifta organiserer læringsutbytta i tre kategoriar; kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse. Dei nasjonale læringsutbytta finn ein i forskrifta, men dei skal utformast lokalt ved den einskilde utdanningsinstitusjonen. Verken *forskrifta*, *merknadene* eller *dei nasjonale retningslinene* seier at det skal utarbeidast eigne læringsutbytte for praksis. Som vist i kapittel 3, tabell 3.1, varierer talet på læringsutbytte i praksisopplæringa. Ni av institusjonane har ikkje formulert eigne læringsutbytte, medan andre har formulert 78 slik utbytte.

52 prosent av praksislærarane meiner at kriteria for vurdering av måloppnåinga til studentane er konkrete og relevante i høve til læringsutbytta (Gjennomsnitt= 3,43). Ifølgje praksislærarane føregår mykje av vurderinga ved hjelp av eit avkryssingsskjema. Nokre seier det slik: «skjemaene er utydelige» og «utfordrende». Ein annan seier at dei «liker de nye vurderingsskjemaene og den lokale planen». Ein tredje «kjenner at de ikke dekker det jeg har behov for å formidle om studentene». Ein av adopsjonsstudentane etterlyser meir utfyllande tilbakemeldingar der praksislærer med eigne ord kan formulere vurderingane sine.

4.8 Studentane sine arbeidsoppgaver i praksis

Når ein analyserer svara praksislærarane gir på det opne spørsmålet til slutt i spørjeskjemaet, er det fleire som gir uttrykk for frustrasjonar og forvirring knytt til praksisoppgåvene:

«Har opplevd at enkelte av praksisoppgåvene er lite gjennomførbare, at faglærer som utarbeider oppgåvene har liten/ingen erfaring med barnehage.»

«Jeg opplevde at studenten var forvirret og lite orientert om oppgåven og deres nye fagområde i forkant av praksisperiodene.»

«Studentene virker forvirret og usikker på hva som forventes av dem. Lærere virker og usikker.»

«Alle studentene jeg har hatt har vært usikre på hvilke arbeidsoppgaver de skal ha i praksis.»

Verken praksislærarar eller adopsjonsstudentane er direkte spurt om erfaringane dei har med arbeidsoppgåvene som vert gjennomført i praksisperiodane. Når vi tek det med som eit eige tema, er det fordi vi møtte liknande utsegner hos fleire studentrepresentantar på møta vi hadde med institusjonane i fjor.

4.9 Rettleiingskompetanse

Av i alt 276 praksislærarar som har svart på spørsmålet om dei har vidareutdanning i *retteiing*, har 61 prosent svart ja. 90 prosent av dei som har slik utdanning har ein stad mellom 15 og 60 studiepoeng. Blant dei som svarte nei (39 prosent) svarte over halvparten (53 prosent) at dei har planar om å ta slik vidareutdanning. 35 prosent svarte at dei ikkje veit om dei vil ta utdanninga og 12 prosent svarte nei (N=14). Av desse 14 som har kryssa av på at dei ikkje har planar om å ta vidareutdanning i *retteiing*, er over halvparten knytt til studiestader i større byar. Kan det tyde på at avstand til utdanningsstaden ikkje har så mykje å seie for om ein tek ei vidare utdanning eller ikkje?

Ein av praksislærarane, som sjølv ikkje har vidareutdanning i *retteiing*, formulerer det slik: «Veiledningsutdanning burde vært pålagt, og studiestedet burde tilrettelegge dette og finansiere dette studiet for å få mer lik bakgrunn og veiledningsgrunnlag i barnehagen»

Adopsjonsstudentane har varierte erfaringar så langt i studiet. Dei har hatt både kvalifiserte og ikkje kvalifiserte rettleiarar, dyktige og mindre dyktige praksislærarar når det kjem til rettleiing. Fleire av praksislærarane etterlyser meir kunnskap hos studentane med omsyn til rettleiing. Denne utsegna er døme på nettopp dette: «De har og lite erfaring og kunnskap om veiledning. Det blir ofte praksislæreres oppgave å lære student om veiledning og hvordan en veiledning foregår, hva som forventes av veisøker i form av veiledningsgrunnlag, refleksjon osv.»

Adopsjonsstudentane fortel også at temaet rettleiing har det vore lite undervisning om, og dei har måtte lese seg opp dette sjølve før praksisperiodane. Nokre fortel at dei har fått fagleg drahjelp frå praksislærarane sine, andre frå kompetente rettleiarar som ikkje er knytt til barnehagelærerutdanninga.

4.10 Praksisopplæringa ved Göteborgs universitet

Som nemnd andre stader i denne rapporten var følgjegruppa på studietur til Göteborgs Universitet. Praksisopplæringa i den svenske førskulelærerutdanninga var eitt av områda vi fekk orientering om og let oss inspirere av. Det følgjande er ei kort utgreiing av nokre sider ved praksisopplæringa der.

I Sverige vert praksisopplæringa kalla «verksamhetsförlagd utbildning» (VFU). Göteborgs universitet (GU) er inne i ein forsøksperiode på 5 år, der institusjonen skal kombinere ei forskningsbasert utdanning med praktiske yrkesferdigheiter. Det er tilhøvet mellom *teori og praksis* som har gitt føringar på korleis utdanninga i sterkare grad enn i dag, skal kunne knytte saman «högskoleförlagd» og «verksamhetsförlagd» utdanning. Siktemålet er å gjere alle involverte - ikkje berre tilsette ved universitet - til lærarutdannarar.

Det vert lagt vekt på å skape likevekt mellom universitetet og barnehageverksemda der den «verksamhetsförlagda» utdanninga er eit resultat av felles planlegging som vert gjennomført i samarbeid mellom «locala lärarutbildare» (LLU) og han/ ho som har ansvar for praksiskursa (VFU-kurslärar) ved universitetet. Vidare er det eit sentralt mål i

prosjektet at lokale lærarutdannarar og kurslærarane i samarbeid skal vurdere studentane. Kommunen fordelar praksisplassane, og styraren avgjer kven i barnehagen som skal være lokal lærarutdanner (LLU). Dei 400 lokale lærarutdannarane skal i løpet av fem år gjennomføre utdanning i rettleiing (7,5 studiepoeng). Det er også ein ambisjon om at VFU-kurslærarane ved universitetet skal gjennomføre tilsvarande utdanning. Universitetet og kommunen reviderer praksisavtala, og det er kommunen som utarbeider kriterium for oppdraget til den lokale lærarutdannaren (LLU). Universitetet har fått 24,5 millionar svenske kroner til forsøksarbeidet.

4.11 Oppsummering

I hovudsak er undersøkinga vi har gjennomført konsentrert om dei praksislærarane som har erfaring frå både førskulelærar- og barnehagelærarutdanning (N = 199). Vi presenterer likevel resultat ikkje berre frå denne gruppa, men frå alle informantane (N=283). Dette gjeld tema som: generell kunnskap om utdanninga og rettleiingskompetansen til praksislærarane.

4.11.1 Kjennskap til utdanninga

Det er stor variasjon blant praksislærarane med omsyn til kor god kjennskap dei har til barnehagelærarutdanninga. Blant dei som er knytt til den nye utdanninga, er det likevel over to tredelar som kjenner utdanninga godt eller svært godt.

Dei praksislærarane som har erfaring frå både førskule- og barnehagelærarutdanninga, har ulike oppfatningar når det gjeld påstandane dei blir spurt om å ta stilling til. Størst variasjon er det i svara på påstandane om pedagogikkfaget, medan dei er meir einige når det gjelder påstandane om innføring av kunnskapsområde og tilpassing til fagområda i barnehagen. Praksislærarane meiner at innføringa av kunnskapsområde er ein fordel og at profesjonstilpassinga har vunne på endringa som er gjort i utdanninga. Pedagogikkfaget derimot hatt ikkje hatt nokon noen gevinst av den nye utdanninga. Vidare meiner dei at både profesjonsrettinga og heilheitleg/ integrert utdanning har vorte noko meir styrka enn forskingsbaseringa i utdanninga.

4.11.2 Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen, rettleiing og vurdering

Praksislærarane seier seg litt meir einige i at samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen er blitt tettare. I gruppa av praksislærarar er det tydelege skilnader med omsyn til kva område i praksisopplæringa det vert samarbeidd om. Når det gjeld samarbeid om utvikling av program- og emneplaner, fordjupingseiningar og pensumlitteratur, er samarbeidet lite i samsvar med intensjonane i forskrifta og merknadene.

Når det kjem til samarbeid om sjølv praksisopplæringa og dei periodane studentane er i barnehagepraksis, er samarbeidet særleg positivt. Spesielt gjeld dette gjennomføringa, i mindre grad planlegginga og evalueringa, av praksis.

Hovudintrykket elles er at det er relativt lite samarbeid om rettleiing av studentane, noko som stort sett skjer i praksisbarnehagen med praksislærar. Vurderinga av studentane går føre seg internt i praksisbarnehagen (praksislærar og styrar). Årsaka er truleg den store geografiske spreininga på praksisapparatet mange stader. Det kan sjå ut til at samarbeidet er mest utbreidd ved dei mellomstore institusjonane.

Når det gjelder kriterium for vurdering av studentane, opplever praksislærarane i hovudsak desse som konkrete og relevante i lys av læringsutbytta. Ein del av vurderinga skjer i form av et avkryssingsskjema som utdanningsinstitusjonane har utarbeidd. Adopsjonsstudentane etterlyser noko meir utfyllande tilbakemeldingar frå praksislærar enn det som dei opplever vert praktisert.

Under møta med institusjonane i fjor ga nokre av studentrepresentantane uttrykk for forvirring rundt arbeidsoppgåvene dei skulle gjennomføre i praksis. Fleire av praksislærarane i undersøkinga vår fortel også om slike frustrasjonar.

4.11.3 Rettleiingskompetanse hos praksislærarane

90 prosent av dei som har teke vidareutdanning i rettleiing, har 15 studiepoeng eller meir. Av dei som ikkje har slik utdanning, har mange planar om å ta. Ein del veit ikkje om dei vil. 12 prosent seier at de ikkje har planar om vidareutdanning, over halvparten av desse er knytt til institusjonar i større byar.

4.12 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Kjennskapen til den nye utdanninga varierer blant praksislærarane, men kjennskapen kunne klart ha vore betre.
- Praksislærarane deltek lite i utviklinga av program- og emneplanar og fordjupingseiningar.
- Praksislærarane deltek lite i planlegginga av praksisopplæringa. Dei deltek i varierende grad i samarbeid om evaluering.
- Det er manglande samarbeid mellom praksislærarar og faglærarar i utarbeidinga av praksisoppgåvene, rettleiing og vurdering av studentane.
- Om lag ein tredel av praksislærarane manglar rettleiarutdanning.

Tilrådingar til institusjonane

- Utdanningane må i større grad involvere praksislærarane i arbeidet med program- og emneplanar og i utviklinga av fordjupingseiningar.
- Utdanningane må legge til rette for at faglærarane kan delta i barnehagepraksisen til studentane.
- Utdanningane må legge til rette for ordningar med gjensidig hospitering mellom høgskule/ universitet og praksisbarnehagane.

- Utdanningane må tilby rettleiarutdanning og ei grunnopplæring i det å vere praksislærer i barnehagelærerutdanninga.
- Vurdere å etablere nettverk av praksislærarar med rettleiarar frå utdanningsinstitusjonen.

Tilrådingar til departementet

- Finansiere og legge til rette for ei rettleiarutdanning for praksislærarar i barnehagelærerutdanninga. Utdanninga må organiserast på ein slik måte at alle praksislærarane har ein reell mulegheit for å gjennomføre rettleiarutdanning med eit omfang på 15 studiepoeng.

Kapittel 5 Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet - eit fagleg djupdykk

5.1 Innleiing

Følgjegruppa valde dette året å analysere arbeidet utdanningsinstitusjonane har gjort med eitt av kunnskapsområda i den nye barnehagelærerutdanninga. Til denne analysen nytta vi kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Siktemålet har vore å finne meir ut av korleis dette kunnskapsområdet har vore sett i verk i den nye utdanninga.

Ei forskargruppe⁴¹ vart gitt oppdrag med å gjennomføre fokusgruppesamtale med aktuelle informantar ved seks barnehagelærerutdanningar: Universitetet i Nordland, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Oslo og Akershus og NLA Høgskolen. Utdanningane har ulik storleik og ulik organisering av barnehagelærerutdanninga. Dei som deltok i samtalanane var fagpersonar som underviser i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (faglærarar frå lærarutdanningsfaga drama, musikk, forming og pedagogikk). I invitasjonen til samtalanane vart det sagt at lærarane gjerne skulle ha undervisningserfaring frå førskulelærerutdanninga. Samtalanane varte i omlag tre timar. I etterkant hadde forskargruppa ein times samtale med ein representant for leiinga av utdanninga. Møta vart gjennomført i tidsrommet mars – mai 2015. Det vart gjort digitale lydopptak under samtalanane. Desse vart analyserte av forskargruppa⁴².

Problemstillinga for arbeidet forskargruppa gjennomførte, var utforma slik: *Korleis er kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet forstått, planlagt, gjennomført og erfart av dei som underviser i kunnskapsområdet?*

41 Forskargruppa var sett saman slik: Gro Merete Eide (Høgskolen i Bergen; kunst og handverk), Inger-Lisa Møen (NLA Høgskolen; musikk) og Leif Hernes (Høgskolen i Oslo og Akershus, drama og medlem av følgjegruppa for barnehagelærerutdanning)

42 Undersøkinga er godkjent i NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Prosjektet har følgd vanlege prosedyrar for oppbevaring og makulering av materialet ved prosjektslutt. Oppmøte til samtalen vart rekna som samtykke til deltaking. Deltakarane som var med i samtalanane har fått lese gjennom rapporten frå forskargruppa

I løpet av samtalane var deltakarane innom tema som informantane hadde fått på førehand:

Overgangen frå fag til kunnskapsområde, møteplassar for samarbeidet mellom faga og etableringa av kunnskapsområde, studiepoeng til fag og til kunnskapsområde, innhald i undervisninga, pensum og forskingsbasert undervisning, samanheng og progresjon, heilskap i kunnskapsområdet og i studiet, eksamen og vurdering, praksis og yrkesrelevans i studiet, gjennomgåande tema, forsterkingar og fordjupingar.

Forskargruppa har utarbeidd eigen rapport som følgjegruppa byggjer på i arbeidet med dette rapportkapitlet. Vi har valt å sjå på det faglege innhaldet i kunnskapsområdet, strukturen i utdanninga og i kunnskapsområdet, vurdering og praksis.

5.2 Fagleg innhald i kunnskapsområdet

5.2.1 Innleiing

Forskrifta for barnehagelærerutdanning viser omfanget av kunnskapsområda, fordjuping og bacheloroppgåva. Institusjonen fastset sjølv rekkjefølgje og organisering av kunnskapsområda innanfor dei to første studieåra. 20 studiepoeng skal forsterke læringsutbytte i eitt eller to av kunnskapsområda dei to første studieåra. Kartlegginga følgjegruppa gjorde av studiemodellar i fjor, viste at dei fleste utdanningane hadde plassert kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet det andre studieåret. Kunnskapsområdet var også, i lag med barns utvikling, leik og læring, det området som var vanlegast å forsterke med 20 studiepoeng.

Dei nasjonale retningslinene seier at fagtradisjonen frå tidlegare førskulelærerutdanningar skal danne eit sentralt grunnlag for innhaldet i kunnskapsområda og utgjere den sentrale kunnskapsbasen for den nye utdanninga. Når det gjeld kunst, kultur og kreativitet, skal kunnskapsbasen i hovudsak byggje på faga musikk, drama, forming og pedagogikk.

Kunnskapsområdet skal, ifølgje dei same retningslinene, leggje vekt på estetiske opplevingar, erfaringar, refleksjon, kommunikasjon og uttrykk gjennom ulike

sansemedium. Studentane skal kvalifiserast til å arbeide med barn sine møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. Studiearbeidet skal også gi studenten innsikt i korleis barnehagen kan formidle kulturelle tradisjonar, estetiske opplevingar, opne for nyskaping og inspirere barn i leik, læring og skapande verksemd. I dei nasjonale retningslinene er det formulert 21 læringsutbytte for Kunst, kultur og kreativitet. Som vi såg i kapittel 4 (Iverksetjing av andre og tredje studieår), har desse læringsutbytta vorte omforma til 10 (ved HiB) og til 32 (ved UiA). Korleis fagmiljøa arbeider med å reformulere læringsutbytta, kan vere eit interessant område for følgjegruppa å studere nærare.

5.2.2 Ein-fagleg, fleirfagleg, tverrfagleg arbeid

Under samtalanane følgjegruppa gjennomførte ved barnehagelærerutdanningane førre studieår, såg vi at lærarane i dei ulike kunnskapsområda underviste både einfagleg og fleirfagleg. Dette gjaldt også for kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet. Nils Tore Økland (2014) definerer einfaglegheit som: «Eit studium eller eit arbeid der ein nyttar ein velutvikla, fagleg metode og har eitt avgrensa perspektiv på eit fenomen, eit tema eller ei oppgåve (=fagområde)», og fleirfaglegheit som: «Eit studium eller eit arbeid der ein, i eit samvirke med fleire fag, nyttar fleire velutvikla, faglige metodar og fleire ulike perspektiv på eit felles fenomen, tema eller oppgåve». (Eilifsen, 2014 s. 22 og 23) Målet for fleirfagleg arbeid er å utvikle tverrfagleg innsikt hos studentane. (Økland, 2014, s.24).

Følgjegruppa konstaterer at forskargruppa har erfart tilsvarande dette studieåret. Hos undervisarane kjem dette til uttrykk på ulike måtar. Eitt døme frå ein av institusjonane er at ein først arbeider med «Byggjeklossar», som kan vere teknikkar og ferdigheiter i lærarutdanningsfaga, og seinare vert dette sett saman til «Byggverk», som byggjer på dei elementa studentane har hatt i undervisninga, og som gjerne er del av presentasjonar som studentane har gjort. Slike prosessar prøver nokre av institusjonane å få til fleire gonger i løpet av semesteret.

Ved ein av institusjonane vert det sagt at Kunst, kultur og kreativitet skal innehalde basiskunnskapar (les: byggjeklossar), medan ein i dei neste 20 studiepoenga med forsterkning i kunnskapsområdet skal setje klossane saman til fellesfaglege tema. Vidare

skal det vere progresjon til fordjuping i kunnskapsområdet eller i einskildfaga som inngår i kunnskapsområdet.

Forskargruppa fann at alle dei seks institusjonane arbeider med igangsetjing og gjennomføring av nokre fellesprosjekt i kunnskapsområdet. Institusjonane som vart undersøkte, nyttar ulike omgrep i omtala av dette: INTRO (Meyer, 2010) Anslag/Impuls. Eitt døme på ein slik prosess kan vere:

- Fagundervisning
- Impuls/anslag/INTRO - Oppstart av prosjekt
- Gruppearbeid/rettleiing frå faglærarar
- Vising. Parallelt og før/etter, oppfølging med relevant fagleg undervisning

Bakgrunnen for arbeidet er at studentane skal bli kjende med å arbeide i ein kreativ prosess, og at dei seinare skal leie slike prosessar i barnehagen. Dette er omfattande arbeid der studentane skal gjere erfaringar sjølv, og det tek tid å oppnå kjensle av meistring i å synge, spele, stå på ein scene, vere leiken eller uttrykkje seg i eit materiale. Det krev tid å ta desse prosessane på alvor. Faglærarar ved dei fleste av institusjonane forskargruppe besøkte, seier at kunstfaga har fått færre studiepoeng og difor mindre undervisningstid. Dette fører til at studentane vert meir overlatne til seg sjølv og må arbeide sjølvstendig med litteratur, praktiske oppgåver osv. Dette tvingar fram endring i undervisninga, og nokre seier i retning av meir bruk av «snapshots»: små glimt inn i eit læringsstoff, for så å gå vidare til neste tema. Lærarane opplever at dei ikkje har nok tid til å gå inn i enkelt-teknikkar eller arbeide med utvikling av ferdigheiter. Tida til å arbeide i mindre grupper er redusert, og som følgje av det er det også mindre tid til rettleiing, oppfølging og vurdering. Fleire faglærarar fortel at dei ikkje får gitt nok undervisning til at studentane godt nok får nyttiggjort seg verktøya og ferdigheitene frå einskildfaga i kunnskapsområdet. Undervisarane må gjere strenge val når dei vel tema i undervisninga. I samband med det å gjere strenge prioriteringar i utvalet av fagleg innhald, fortel mange faglærarar at dei må setje saman det dei kallar ei «fagleg grunnpakke».

5.2.3 «Vi må gi studentane ei slags grunnpakke»

Forskargruppa arbeidde med å finne meir ut av kva denne grunnpakka inneheld. Ein av informantane formulerte det som «Å skru seg sjølv på». Det kan handle om at studenten finn sin eigen musikalitet, kreativitet, leikenheit, og det som vil vere nødvendig for å kunne vere saman med barn. For undervisarane er det viktig med ei «pakke» som kan treffe studentane på ulike stader, med ulike forkunnskapar og ulike bakgrunnar. Fleire uttrykte ynskje om å ta studentane med inn i estetiske læringsprosessar gjennom arbeid i prosjekt.

Informantane drog fram at studentane må få høve til å øve i å gjere noko både *for* og *med* barn, samstundes som dei sjølve må gjere erfaringar. Undervisarane i kunnskapsområdet har arbeidd med å finne felles omgrep for faga som inngår i kunst, kultur og kreativitet. Dette kan vere omgrep som: estetikk, kontrastar, rørsle, inntrykk/ uttrykk osb. Gjennom prosjekt og framføringar lærer studentane om desse verkemidla i faga.

Det er tydeleg at dei ulike utdanningane legg vekt på mange av dei same hovudemna, metodane eller strategiane i undervisninga i dette kunnskapsområdet. Oppleving, det å få erfaring med kreative arbeidsprosessar og tilhøvet mellom inntrykk og uttrykk er sentrale element som går att i forskargruppa sine samtalar. Det vert lagt vekt på at studentane skal oppleve sjølve, analysere og reflektere over opplevingane og utvikle evna til å gjere dette saman med barn. Nokre av informantane nemner *leikenheit* som det viktigaste. Det å ha ei leikande tilnærming til barn og vaksne i barnehagen og å kunne tenkje nytt og sjølvstendig ut frå dei rammene ein har, vert lagt stor vekt på av undervisarane. Fleire formulerer målet med arbeidet til at studenten skal kome ut i barnehagen med eit syn på læring og ser læring som utforskande og eksperimenterande prosessar.

I samtalane var det mange som la vekt på at ein i studiearbeidet ikkje må miste det einfaglege sjølv om det i kunnskapsområdet skal arbeidast fleirfagleg. Det eine er ein føresetnad for det andre. I tillegg vart det sagt at studentane også må ha ei kjensle av at dei har hatt undervisning i t.d. musikk eller drama. Det er dei same vurderingane NOKUT komiteen la vekt på i evaluering si av førskulelærerutdanninga (NOKUT 2012). Dei drog

fram utfordringar med tverrfagleg organisering og viser til at dette er ei krevjande arbeidsform. Ei av utfordringane gjeld progresjon i det fagspesifikke, og viktigheita av å kunne gi gode fagkunnskarar. «Gode basiskunnskaper i enkeltfagene er nødvendig for at tverrfaglige opplegg skal gi det ønskede resultat» (NOKUT, 2012. s. 45). Dette er også synspunkt forskargruppa møtte hos fagpersonalet og leiinga ved dei ulike institusjonane som vart besøkt.

Nokre faglærarar i kunnskapsområdet var urolege for at faga i for stor grad vart «skjult» inne i eit kunnskapsområde og at dette i neste omgang var med på å dekke til faglegheit og gjere kunnskapsbasen til barnehagelærerutdanninga uoversiktleg og diffus.

Forskargruppa har rapportert at leiinga ved nokre av utdanningane uttrykte uro for at ein står i fare for å miste gode fagfolk i utdanninga på grunn av innføringa av kunnskapsområde.

«Er lærarane i barnehagelærerutdanninga faglærarar i musikk, forming eller drama, eller er dei lærarar i Kunst, kultur og kreativitet?», vart det spurt om i samtalanene. Faglærarane reflekterte på ulike måtar rundt den endra lærarrolla i den nye utdanninga. «Den formingslæreren jeg var i førskolelærerutdanninga, kan jeg ikke være i dag.» Ein annen sa: «Ingen av oss er utdannet til å undervise i et felles estetisk område. Vi sliter for å finne ut av det.» Andre meinte at dei kan vere både faglærar og Kunst, kultur og kreativitetlærar. I arbeidet går ein inn med faglegheita si, og gjennom samtalar, undervisning og rettleiing vert ein kjent med andre faglærarar og faget deira. Dette gir nye perspektiv også på eige fag, vart det sagt.

Nokre stilte spørsmål ved kva kvalitet studentane får i utdanninga når det gjeld innsikt i og erfaring med estetiske og skapande prosessar. Faglærarane la vekt på at slike prosessar må takast opp att fleire gonger for å setje spor, og føre til endra praksis hos komande barnehagelærarar. Ein formulerte det slik: «En forutsetning for å kunne legge til rette for og være sammen med barn i skapende prosesser er at studentene selv får gjennomleve slike estetiske opplevelser og skapende prosesser». Det vart stilt spørsmål ved om det i utdanningane er nok plass til å gi studentane det dei treng av innhald og metode til å

kunne leie kunstpedagogiske prosessar med barn i barnehagen, slik intensjonen i rammeplanen er formulert (Kunnskapsdepartementet, 2012).

5.2.4 Pedagogikk i kunst, kultur og kreativitet

Ifølgje forskrifta for barnehagelærerutdanninga skal pedagogikk vere eit sentralt og samanbindande fag og som skal inngå i alle kunnskapsområda.

Materialet frå forskargruppa viser at institusjonane tenkjer nokså ulikt når det gjeld pedagogikkfaget sin plass i kunnskapsområdet. Ved nokre utdanningar har heile lærargruppa i kunnskapsområdet forma det faglege innhaldet med bakgrunn i læringsutbytta. Andre stader har lærarane i pedagogikk vore tydelege på kva tema dei vil/ kan gå inn med i det aktuelle kunnskapsområdet, og dette har vorte styrande for valet av innhald.

Pedagogikklærarane forskargruppa møtte uttrykt fleire stader uro for heilskapen i faget dersom ein ikkje samordnar innhaldet pedagogikk skal ha i dei ulike kunnskapsområda i utdanninga. Fleire institusjonar har utarbeidd eigen pedagogikk-plan som går over to/ tre år. Dette vart gjort fordi pedagogikkmiljøet og/eller leiinga var redd for «svarte hol» i utdanninga. Planen tek for seg viktige tema i løpet av utdanninga og er ein del av kvalitetssikringa av heilskapen. Utfordringa ved større institusjonar som har fleire utdanningsløp, er at kunst, kultur og kreativitet er plassert både i 1. og 2. år, for ulike klasser. Dette gjer det vanskeleg for pedagogikk å samkøyre og sjå heilskap og samanheng i alle dei ulike studieløpa.

Det er viktig å merke seg at pedagogikklærarane fleire stader ga uttrykk for at det var fagleg spennande å finne felles møtepunkt i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Samstundes var andre urolege for ikkje å finne sin plass - som ein undervisar sa: «Kunstfagene vet hva de vil, men vet pedagogikk det?» Pedagogikklæraren uttrykte på eitt av møta ei redsle for at pedagogikk skulle bli eit forstyrrende element i staden for eit positivt bidrag til kunnskapsområdet. «Om pedagogikk ble for utydelig – ville dette kunne skje», hevda ho. Fleire pedagogikklærarar sa at dei ikkje var sikre på om

pedagogikken til no hadde bidrege på den «rette» måten i kunst, kultur og kreativitet. Dei var uroa for at pedagogikk skulle bli redusert til eit fag som skal «oversetje» dei andre lærarutdanningsfaga til barnehagen. Slik ynskte ikkje desse undervisarane å stå fram.

Eitt anna områda forskargruppa såg på, var i kva grad pedagogikklærarne spesialiserte seg på å vere faste undervisarar i kunst, kultur og kreativitet. Her var det ulike løysingar. Ved større institusjonar kan slik spesialisering vere muleg. Andre stader har dei derimot lagt vekt på at pedagogikklæraren skal følgje klassa for å sikre kontinuiteten med studentane. Denne løysinga er krevjande då pedagogikklærarane får mange team og mange kunnskapsområde å halde greie på. På fleire institusjonar var det pedagogikklærar som uttrykte at dei var spesielt interesserte i - eller hadde reell kompetanse innanfor kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Dette vart av både faglærarane og leiinga oppfatta som ei klar styrke for arbeidet med og innhaldet i kunnskapsområdet.

5.3 Strukturelle utfordringar

5.3.1 Plassering og omfang

Det er varierende kor kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet er plassert i den samla studiemodellen. I utvalet forskargruppa såg på er kunnskapsområdet plassert over eitt eller to semester og i første eller andre studieår. Forskargruppa konkluderte med at innhaldet i kunnskapsområdet er prega av kor det er plassert i det samla studieløpet. Ved fleire utdanningar vart det sagt at fleire fag saknar dei «gamle» samarbeidspartnarane sin – fag som no tilhøyrer andre kunnskapsområde, noko som gjer at dei ikkje har fått til å vidareføre fruktbare samarbeidsprosjekt. Samstundes seier dei at no skal vi sjå framover: «Nå må vi finne ut av hva kunst, kultur og kreativitet skal være» og «Alle har nok med seg selv», vert det sagt nokre stader. Slik arbeidssituasjonen er no, seier mange at dei ikkje har tid til eller rom for å utvikle samarbeid ned andre kunnskapsområde. Ein institusjon har likevel strukturelt lagt til rette for å kunne ta vare på tidlegare samarbeid ved å leggje språk, tekst og matematikk og kunst, kultur og kreativitet samstundes i studieløpet. Tidlegare samarbeid mellom norsk og forming kan såleis vidareførast.

Fleire peikte også at den nye organiseringa av utdanninga gir mulegheiter for å sjå heilskap og samanheng mellom faga både for studentar og lærar. Nokre lærarar seier dei har funne eit «tverrfagleg gen», eit gen dei tidlegare ikkje har teke i bruk. I arbeidet ned kunnskapsområdet har dei oppdaga faga til kvarandre med det resultatet at ein ikkje lenger kjenner seg like einsam som faglærar i ein klasse. Prosjekta som har vorte utvikla ved nokre av utdanningane, ville kanskje ikkje sett dagens lys innafør utdanninga slik ho var før reforma.

5.3.2 Fagleg innhald og progresjon

Ved dei fleste utdanningane omfattar kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet dei tre kunstfaga drama, forming og musikk i tillegg til pedagogikk⁴³. Nokre institusjonar har forsterkingar som utvidar kunnskapsområdet med 10 studiepoeng eller med 20 studiepoeng. Fleire av dei som har valt å gi 10 studiepoeng forsterking i kunst, kultur og kreativitet, gir denne til alle studentane saman med dei 20 første studiepoenga⁴⁴. Dei som har valt å tilby 20 studiepoeng forsterking, gir dette tilbodet berre til ein del av studentane, då dei også tilbyr andre forsterkingar parallelt. Nokre institusjonar har i tillegg gitt «drypp» på 1 til 3 studiepoeng frå kunstfaga inn i andre kunnskapsområde – som til dømes i språk, tekst, matematikk, barns utvikling leik og læring eller natur, helse og rørsle. Forskargruppa fekk under samtale med institusjonane tilbakemelding på at denne siste organiseringa kunne opplevast fragmentert, då det var vanskeleg å leggje dei små «dryppa» inn i den faglege progresjonen i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Det vart òg sagt at undervisninga lett kunne bli instrumentell ved at faga vart reiskap eller arbeidsform for andre fag og dermed fekk redusert fagleg eigenverdi. Dei er noko usikre på om denne organiseringa er til det beste for kunstfaga. En av representantane for leiinga sa: «Man har hatt høye ambisjoner om tette bånd mellom fagene i den nye utdanningen. Men det kan være at fagene blir utydelig i den nye modellen. Man har tenkt en type «redningsaksjon» for kunstfagene ved å gi mange muligheter for å kunne velge dette gjennom studiet. Men vil studentene velge kunst, kultur og kreativitet når de f.eks. ikke liker ett av fagene i kunnskapsområdet?»

43 Nasjonale retningslinjer seier at kunnskapsbasen i hovedsak byggjer på lærarutdanningsfaga musikk, drama, forming og pedagogikk.

44 UIA, UIS og NLA Høgskolen

Ein institusjon sa klart at dei hadde utfordringar med å få til progresjon mellom dei ulike nivåa i kunnskapsområda, då både dei som berre hadde teke kunst, kultur og kreativitet 1 (dei første 20 studiepoenga) og dei som i tillegg hadde forsterking (20 studiepoeng) kunne velje fordjuping i kunst, kultur og kreativitet (30 studiepoeng). Korleis ein skal få til samanheng og progresjon, verkar for forskargruppa lite ferdigtenkt ute i utdanningane. Det var uklarheit om kva innhald ein skal ha i dei ulike delane og korleis ein skal arbeide med læringsutbytta i ein slik struktur.

Forskargruppa konstaterer at fleire nye fordjupingstilbod er utvikla ved institusjonane. Det er både fordjupingar med utgangspunkt i kunnskapsområda og andre, som er basert på fag frå fleire kunnskapsområde. Lærarane og leiinga uttrykte fleire stader håp om at studentane vel fordjupingar som inneheld kunstfag. Forskargruppa møtte representantar både frå lærargruppa og frå leiinga som var urolege for kunstfaga sin plass i den nye utdanninga. Slik vart det uttrykt ein stad: «Det er vanskelig å lage en modell som skal redde disse fagene siden rammene som ble gitt, vanskeliggjør det». Det vart også sagt at erfaringar så langt har vore at færre studentar vel fleirfaglege fordjupingar innanfor kunstfaga, grunnsett i at dei anten er interesserte i å fordjupe seg i drama, forming *eller* musikk. Dette gjer at dei fleirfaglege fordjupingane som inneheld alle tre kunstfaga ikkje når opp når studentar vel fordjuping. Fleire av dei forskargruppa møtte stilte spørsmål ved kva dette ville føre til av endringar i barnehagelærarutdanninga, men også av endringar i kompetansen i barnehagen (jf. Østrem m.fl. 2009).

5.3.3 Diskusjonane om studiepoeng

Som vi viste i rapporten frå følgjearbeidet i fjor, har krava i den nye forskrifta om at det ikkje skal fastsetjast studiepoeng i kvart einskild fag i utdanninga, men berre i kunnskapsområda, vore eit stridspunkt ute i fagmiljøa.

I samtalane forskargruppa har gjennomført, var det mange både blant dei fagleg tilsette og i leiinga som tok opp problemstillingar knytt til studiepoenga. Temaet hadde vore diskutert ved alle institusjonane, men nokre stader kom diskusjonen stadig opp att. Det vart hevda at det å ikkje knytte studiepoeng til dei einskilde lærarutdanningsfaga hadde

vore kompliserande for iverksetjinga av den nye utdanninga. Det hadde vore med på å skape usikkerheit, unødvendige arbeid med skyggerekneskap og mykje tid gått med til interne avklaringar om ressursar mellom fag. Forskargruppa erfarte at ved nokre utdanningar hadde ein vore, og var ein, open rundt studiepoenga til faga, medan andre stader kunne ein berre snakke om *studiepoeng* til kunnskapsområda og *ressursar* til faga.

Nokre var urolege for studentane sine vidare studieløp i og med at lærarutdanningsfaga dei har hatt i utdanninga ikkje vert fastsett med studiepoeng. Fleire var usikre på korleis dette vil bli dersom barnehagelærarstudentar seinare vil velje seg inn på ein rein fagmaster i eitt av faga musikk, forming eller drama.

I samtalane forskargruppa har hatt var det ei unison oppfatning blant faglærarane at kunstfaga i den nye utdanninga har vorte redusert i omfang. Spesielt dei som har undervist i utdanninga lenge, var uroa for denne utviklinga, og dei peikar på at talet på tema som det vert undervist i no er kraftig redusert. Dei fortel at lærarane leiter etter måtar å undervise på som kan spare ressursar. Mange strekkjer seg langt for å finne slike – t.d. gjennom gitarinstruksjon på nettet.

Fleire informantar ga uttrykk for at det bør setjast faste studiepoeng knytt til kvart lærarutdanningsfag, slik at alle får eitt verktøy å arbeide med og som eit fast uttrykk for omfanget av undervisninga i t.d. musikk, forming, drama og pedagogikk. Det vart av nokre informantar gjort framlegg om å sidestille faga i barnehagelærarutdanninga – alle med like mange studiepoeng, dette vil opne opp for betre og meir utviklande vilkår for samarbeid.

5.3.4 Samarbeid og organisering i lærarteam

Organiseringa av samarbeidet på dei ulike institusjonane har i hovudsak hatt form av lærarteam knytt til kunnskapsområda. Ifølgje forskargruppa opplevde dei institusjonane som tidlegare hadde lite erfaring med å arbeide tverrfagleg, det nye som svært utfordrande. Erfaringane frå dei som tidlegare har arbeidd i tverrfaglege team er at det

krev kontinuitet i tema for å lukkast. Det er også viktig å arbeide med å bygge samarbeidskultur i tema.

Forskargruppa sit att med eit inntrykk av at opplæring i denne type teamarbeid ikkje har vore eit prioritert område ved institusjonane. Ved ei av utdanningane hadde leiinga nytta strategiske middel mellom anna til felles seminar der samarbeid i team var eitt tema. Ein anna høgskule hadde teke av eigne middel til tilsvarande seminar.

Fleire la vekt på den støtta som ligg i temaarbeid. Ein sa: «Vi har holdt hverandre i hendene». Faglærarane understreka at dei har lært mykje om dei andre faga dei samarbeider med og samstundes oppdaga nye sider ved sitt eige fagfelt. «Jeg har aldri vært så involvert i, klar over og bevisst på hva de andre kunstfagene gjør, som jeg er nå. Vi har hatt et nært team», seier ein av dei.

Ved fleire institusjonar vart det sagt at barnehagelærerutdanninga slik ho no er bygd opp, krev ny organisering med t.d. trinnleiarar, teamleiarar, koordinatorar, emneansvarlege osv. Behova for slike funksjonar ser ut til å variere alt etter korleis studiemodellar ser ut og kor stor og komplisert utdanninga er. Dilemmaet nokre stader er at dette kostar i form av ressursar som må takast frå allereie stramme økonomiske rammer.

Dei fleste som deltok i fokusgruppesamtalane opplevde at dei har alt for lite tid til å arbeide saman og til å planleggje saman. Ved ein institusjon vart det dokumentert 28 møte i løpet av det semesteret undervisninga varte. Samarbeidsmøta handla om å samordne innhald og planar, skape felles prosjekt, lage felles litteraturlister, praksisoppgåver og å gjennomføre eksamen.

Forskargruppa fann også at dei lærargruppene som gjennomførte Kunst, kultur og kreativitet-semesteret for andre gong, opplevde i større grad å ha lukkast. Dei gir klar melding om at dei no kan senke skuldrane noko i forhold til den praktiske organiseringa og bruke meir energi på fagleg innhald. Faglærarane har tydeleg eit sterkt behov for å vere stolte av jobben sin og å kome forbi stresset. Ein sa «Det går ikke an å gå på jobb og bare mislykkes». Dei investerer difor mykje fritid og personlege ressursar i å få til bra

undervisning, på tross av at dei opplever at det er sett av lite ressurser til samarbeid frå institusjonane si side. Mange etterlyste meir tid til møteverksemd i arbeidstida. Alle fortel om ein stor og komplisert reform som inneber nye måtar å arbeide saman på. Nokre kalla det ein «revolusjon», som å rive ned det som var utan å få nok hjelp til å byggje opp det nye. Lærarane la vekt på at dei har arbeidd hardt og mykje, samarbeidd godt, og fått til *nokre* gode prosjekt. Vidare la dei vekt på at det ligg synergjar i å arbeide slik. «Da kan en pluss en bli tre».

5.4 Vurdering

Lov om universiteter og høyskoler av 1. september 2005 regulerer verksemda i dei i statlege og private høyskulane og universiteta. I § 3-9. *Eksamen og sensur* står det: «Universiteter og høyskoler skal sørge for at kandidatenes kunnskaper og ferdigheter blir prøvet og vurdert på en upartisk og faglig betryggende måte. Vurderingen skal også sikre det faglige nivå ved vedkommende studium. Det skal være ekstern evaluering av vurderingen eller vurderingsordningene».

Forskrifta med merknader er knapp i omtalen av vurdering og vurderingsformer. Men det står at kandidatane skal prøvast i forhold til forventa læringsutbytte. Dei fleste læringsutbytta er ikkje eintydig forankra i eit fag, men er tema av tverrfagleg karakter. I dei nasjonale retningslinene vert det peikt på at vurderingsformene skal hjelpe studentane til å sjå samanheng mellom praksis og teori, samanheng mellom dei ulike kunnskapsområda og bidra til læring og personleg utvikling.

Samtalene som forskargruppa hadde med lærarane, viser at alle utdanningane dei møtte er på leiting etter gode måtar å vurdere på i det nye kunnskapsområdet. Forskargruppa identifiserte fleire dilemma i samband med vurderingsarbeidet ved institusjonane dei møtte.

5.4.1 Kven vurderer eksamen?

Eitt dilemma var knytt til kven som skal vurdere eksamensarbeida til studentane. Her var faglærarane tydelege på at alle faga skulle vere med i arbeidet. Vurdering er

avslutningselementet i ein undervisningsprosess, og det vert sett på som uheldig om delar av lærargruppa ikkje deltek her. Det vart opplevd som svært problematisk for lærarane å vurdere fagområde dei ikkje har kompetanse innanfor. På nokre institusjonar vart det fortalt at det var utarbeidd «fasitar» som lærarane skulle nytt i vurderinga av skriftlege eksamenar eller ferdige spørsmål som skulle stillast ved munnlege eksamenar. Dette var det stor misnøye med. Faglærarane var også usikre på om rettsvernet til studentane var godt nok ivareteke med ei slik ordning.

Leiinga ved utdanningane uttrykte også ynskje om å ha alle faga med på vurderingane, men det vart klart sagt at dette finst det ikkje økonomiske middel til å realisere. Difor må det lagast andre ordningar der teamet for kunnskapsområdet må ta eit felles fagleg ansvar for vurderinga og særleg for eksamen. Ingen kunne garantere for at alle faglærarane får vurdere «sitt fag». Nokre var svært direkte i å uttrykkje dette «Vi må bli mer arrogante – noen vil si mindre faglig sikra». Fleire stader var leiarane ved utdanningane klar over at det var stor motstand mot dette og at det vil ta lang tid før lærargruppene fullt ut forstod at det er kunnskapsområda som no er konstituerande, ikkje dei einskilde faga. Ved nokre institusjonar vart det sagt at noko av fordelene med den nye modellen for barnehagelærerutdanning var at talet på eksamenar var redusert. Her var det no under halvparten så mange eksamenar som før. Dette hadde gitt større rom for kvar einskild eksamen og kvart kunnskapsområde.

5.4.2 Vurderingsformer i endring

Forskargruppa fann at det ved alle utdanningane var lagt vekt på å finne vurderingsformer som kan avspegle viktige sider ved undervisninga som vert gitt i kunnskapsområdet. Ved institusjonane forskargruppa besøkte, var det stor variasjon i vurderingsformer. Dei fann ulike typar av praktiske eksamenar – ofte tverrfaglege. Dette var framsyningar der studentane får vist praktiske, kunstfaglege ferdigheiter. Desse praktiske elementa vert supplert og fylt ut med ein meir teoretisk vurderingsdel. Individuelle karakterar eller gruppekarakter var noko ein diskuterte ved fleire av insitusjonane. Nokre informantar la vekt på kunstfaga som kollektive fag, og at det difor var viktig å ha sterke innslag gruppeeksamen. Fleire hevda at det ikkje berre er negativt å bli vurdert i gruppe. Då kan

studentane arbeide med gruppeprosessar og problemløysingsprosessar som liknar på det ein kan erfare i praksis. Alle institusjonane var opne for å endre vurderingsordningane ut frå dei erfaringane som vart gjort undervegs.

5.5 Praksis

Institusjonane organiserer arbeidet med praksis knytt til kunnskapsområdet på ulike måtar. Noko av variasjonen er knytt til sjølve gjennomføringa av praksis og faglærarane sine roller i samband med dette. På nokre utdanningar er lærarane i kunst, kultur og kreativitet på ulike former for «besøk» eller «møte» med studentane i praksisbarnehagane. Dette kan være i form av et praksisteam. Teamet er sett saman av fleire faglærarar, praksislærar, styrar og studentar. Andre former for «besøk» er faglærarar som er ute for å sjå studenten i arbeid saman med barn. Materialet forskargruppa har, viser at det ikkje er alle institusjonane som prioriterer at faglærarane skal ut i praksisbarnehagane. Dette er naturleg nok eit ressurs spørsmål. Dei stadene der faglærarane er ute i barnehagane i samband med praksis, vert det sett på som verdifullt både for faglæraren, studenten og barnehagen. Her vert den faglege rettleiinga og personlege kontakten høgskule – praksisbarnehage drege fram som særleg positivt. Faglærarane la særleg vekt på at slik kontakt utvikla undervisninga deira ved at dei fekk praksisdøme som dei kunne bruke aktivt i undervisninga si. Fleire av lærarane hadde ei klar oppfatning om at dei hadde meir kontakt med studentane i praksis tidlegare enn dei har no. Dette forklarte dei med at ressursrammene var stramma til over tid.

Lærarane ytra ynskje om meir kontakt med studentane i praksis, men ikkje dersom det skal gå på kostnad av tid til undervisning. Det er viktig for lærarane, ikkje berre pedagogikk lærarar, å vere oppdatert på kva som skjer i barnehagen, vart det sagt. Kunstfaga har mindre plass i barnehagen no enn tidlegare (Østrem, 2009⁴⁵), og at

45 Rapporten «Alle teller meir» Østrem 2009, viser at arbeidet med dei estetiske faga i barnehagen er redusert frå 50 prosenr til nærmare 30 prosenr dei siste årene.

faglærarar i kunstfaga kjem ut i barnehagane kan gi viktige fagleg bidrag også til barnehagen.

Fleire institusjonar la vekt på å finne møtepunkt med barnehagane også utanom dei organiserte praksisperiodane. Dette vart gjort ved at studentane fekk prøve ut faglege opplegg eller invitere barn inn til visingar på høgskulen / universitet. Ein av institusjonane hadde tilsett ein kunnskapsområde-mentor i 10prosent stilling. Dette var ein styrar i ein barnehage som var ein del av fagteamet i kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet, var med på planlegging og deltok i møte med studentar og praksislærarar.

5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett korleis kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet* er forstått, planlagt, gjennomført og erfart av dei som underviser i kunnskapsområdet ved nokre utvalte utdanningsinstitusjonar.

Gjennomgåande ser ut som at det er etablert ei form for «fagleg grunnpakke» i kunnskapsområdet. «Grunnpakka» fungerer som ein introduksjon for studentane der dei faga som går inn i kunnskapsområdet er bundne saman på noko ulike måtar. For å få dette til har det vore lagt arbeid i å arbeide med felles omgrep som t.d. *kreativitet og leikenheit saman med barn*. Kunnskapsområdet skal handle om eigenutviklinga til studentane og tileigninga av ferdigheiter i kreativt arbeid for og med barn.

Kunnskapsområdet vert forstått slik at det også skal innehalde store innslag av einfagleg arbeid. Vidare skal praksis ha ein sentral plass i gjennomføringa.

Planlegginga og gjennomføringa av kunnskapsområdet ser ut til å vere konsentrert om organisering og utfordringar med omsyn til logistikk. Arbeid i lærarteam, plassering i studieløpet, timeplanlegging og utvikling av fellesprosjekt på tvers av lærarutdanningsfaga er døme på tema som var sentrale i samtalanene forskargruppa hadde. Det har vore, og er, krevjande å finne tid til og møteplassar for samhandling og samarbeid, men fleire har naturleg nok ei klar oppfatninga av at dette går betre etter at ein har samla erfaring med gjennomføring av kunnskapsområdet eit par gonger. Nokre ga

uttrykk for at dei i den faglege utviklinga av kunnskapsområdet, har oppdaga eit «tverrfagleg gen».

Det ser framleis ut til å vere ei utfordring å finne ein god fagleg progresjon i kunnskapsområdet, særleg ved dei institusjonane der ein også har Kunst, kultur og kreativitet som forsterking og/eller fordjuping. Ein fann døme på at bestemte kunnskapsområde var plassert parallelt i studieløpet for å kunne ta vare på tidlegare gode samarbeidsrelasjonar mellom fag.

Det har vore arbeid med å finne ut av kva fagleg innhald som skal få plass i kunnskapsområdet, særleg dei stadene der kunstfaga har vorte redusert i omfang. Studentane må studere meir på eigen hand, då tid og ressursar til undervisninga er redusert. Forskargruppa møtte ulike meiningar om og oppfatningar av den rolla pedagogikkfaget skal ha i kunnskapsområdet. Samarbeidet med praksis vert halde fram som viktig og verdifullt, og faglærarane ynskjer meir kontakt med studentane når dei er i praksis. Nokre av informantane opplever at det var meir praksissamarbeid i førskulelærarutdanninga. I samtalan forskargruppa hadde på institusjonane, var utfordringa med vurdering ofte framme. Korleis kan ein, innanfor gitte økonomiske rammer, få til gode og forsvarlege vurderingsordningar i eit tverrfagleg kunnskapsområde?

5.7 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Å velje innhald og formulere læringsutbytte som sikrar progresjon gjennom studieløpet.
- Å ta i bruk læringsutbytta både innhaldsmessig og i samband med vurdering på ein tydlegare måte.
- Å finne tid til å etablere møteplassar for samarbeid til utvikling og gjennomføring av kunnskapsområdet.

- Leiinga ved utdanningane skal leie prosessar knytt til endring og utvikling og har ei særleg utfordring i å bidra til bygge kulturar for samarbeid innanfor dei gruppene av faglærarar som arbeider med kunnskapsområdet .
- Pedagogikkfaget ser ut til å ha ein utydleg plass i kunnskapsområdet, og praksisopplæringa må integrerast meir direkte i kunnskapsområdet.
- Fagidentitetane vert utfordra i den nye utdanninga – frå disiplinorientert fagidentitet til identitet som barnehagelærarutdannar.
- Å fastsetje det faglege innhaldet i kunnskapsområdet når studiepoenga for kvart lærarutdanningsfag er teke bort og omfanget av kunstfaga ved dei fleste institusjonane er redusert.

Tilrådingar til institusjonane

- Leiinga må prioritere og bygge kulturar for samarbeid og leggje vekt på arbeidet med utviklingsprosesser vidare.
- Utdanningane må leggje til rette for større grad av deltaking og samarbeid om praksisopplæringa.
- Utdanningane må leggje vekt på å sikre god progresjon i utdanninga generelt og kunnskapsområdet spesielt, inklusive forsterking og fordjuping.
- Arbeide vidare med å klargjere kva pedagogikk skal bidra med i kunnskapsområdet.
- Ved dei utdanningane der det er aktuelt: Avklare den interne fordelinga av studiepoeng for kvart einskilt lærarutdanningsfag innfor kunnskapsområda.

Tilrådingar til departementet

- Samarbeid, samhandling og organisering av kunnskapsområdet er svært arbeids- og tidkrevjande. Det må sikrast økonomiske rammer til vidare arbeid med å utvikle fagleg innhald i kunnskapsområdet.

Kapittel 6 Pedagogikk – i barnehagelærerutdanninga

Dette kapitlet skal handle om ulike sider ved *pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanninga*. Pedagogikk skal vere eit gjennomgåande tema for følgjegruppa i den forstand at vi i alle tre følgjeara tek opp problemstillingar som på ein eller annan måte omhandlar dette faget.

Ei gruppe samarbeidande forskarar frå fleire utdanningsinstitusjonar vart i år gitt i oppdrag å skaffe til vege kunnskap om ulike sider ved pedagogikk i utdanninga⁴⁶. Dei fire oppdraga hadde slik tematikk⁴⁷.

- Fokusgruppeintervju med faglærarar og leiarar i barnehagelærerutdanninga om sentrale sider ved pedagogikk, både innhald og organisering. (kap. 6.2)
- Studie av emneplanar i kunnskapsområda *natur, helse og rørsle* og *samfunn, religion, livssyn og etikk* (kap. 6.3)
- Studie av pensumlistene i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* (kap. 6.4)
- Studie av oppgåveformuleringar gitt til eksamen i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* (kap. 6.5)

Forskarane har utarbeidd eigne rapportar/ arbeidsnotat som følgjegruppa byggjer på i arbeidet med dette rapportkapitlet⁴⁸. Dei utfordringar vi ser institusjonane står over i samband med å utvikle pedagogikk i ei heilskapleg og integrert barnehagelærerutdanning, er vidareføringar og fordjupingar av tema som følgjegruppa også peikte på i rapporten frå det første følgjearåret.

6.1 Pedagogikk - oppsummert frå den første rapporten

Fjorårets rapport frå følgjegruppa viste at dei ulike formuleringane som er nytta i forskrift, merknad og nasjonale retningslinjer om pedagogikk som fag, pedagogikk og

46 Ingrid Fossøy og Hege Fimreite (Høgskulen i Sogn og Fjordane), Marit Alvestad, Margrethe Jernes og Inger Benny Tunglund (Universitetet i Stavanger), Bente Vatne (Høgskulen i Volda), Elin Eriksen Ødegaard, Vigdis Foss, Grete Nordvik, Magli Sofie Økland og Svein Ole Sataøen (Høgskolen i Bergen).

47 Innhaldet i dei einskilde studiane vert nærare presentert seinare i dette kapitlet

48 Lesarar som vil ha vidare innsyn i metodane som er nytta i delprosjekta eller som vil ha utfyllande informasjon om arbeida elles, kan kontakte prosjektleiaren for arbeidet Elin Eriksen Ødegaard.

pedagogisk kunnskap, gir eit *uklart bilete* av pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanninga. Dette faktumet ga institusjonane utfordringar med å finne ut av den plassen pedagogikk skal ha i utdanninga. Historisk har *pedagogikkfaget* alltid hatt ei sentral rolle i førskulelærerutdanninga og vore sett til å ivareta eit overordna ansvar for profesjonsrettinga og førebuinga av studentane til det framtidige yrket. Gjennom dette ansvaret har det også vore forventningar til faget om å skulle binde dei ulike delane av utdanninga saman. Pedagogikk skulle også bidra til personleg vekst og utvikling hos studentane. NOKUT-evalueringa sa at det var sterke argument for at det må undervisast i faget pedagogikk alle tre studieåra. Dei sa også at utdanninga burde kunne organiserast slik at delar av eller heile pedagogikkfaget kunne inngå i fagkombinasjonar saman med fagleg-pedagogiske studium. Likevel såg dei klare fordelar med å ha ein eigen karakter i faget.

Oppsummeringa vår viste at faget pedagogikk er gitt *legitimitet* gjennom forskrift, merknader og dei nasjonale retningslinene. Spørsmålet var om denne legitimiteten er klart nok uttrykt til at faget også vert gitt *autoritet* til i praksis å kunne utøve den rolla som forskrifta legg opp til. Mange vi møtte i institusjonane etterlyste ei avklaring, både nasjonalt og lokalt, om det profesjonsfaglege grunnlaget i utdanninga. Forskrifta og retningslinene gir pedagogikkfaget ein overordna og samanbindande funksjon som profesjonsfag, men seier også at *alle* kunnskapsområda skal være profesjonsretta og tilpassa fagområda i barnehagen.

Fleire var usikre på om det nasjonale styringsverktøyet (forskrift og retningsliner), er ein tenleg reiskap for institusjonane i arbeidet med å utvikle tydlegare profesjonsretting på utdanninga. Mange syntes å meine at pedagogikk(faget) har fått ei meir uklar rolle enn i førre rammeplan. Uklarheita i mandatet vert nokre stader også forsterka av intern strid i fagmiljøa om pedagogikk(faget) sin plass og posisjon i den samla utdanninga

I møta med institusjonane var det fleire som såg at det faktum at pedagogikk og praksis skal vere med i *alle* kunnskapsområda gir mulegheiter for nytenking, både for faget og for utdanninga som heilskap. Andre formidla uro for at pedagogikkfaget kunne

«forsvinne» når faget skulle fordelast utover i alle kunnskapsområda. Det var kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* som utgjorde størstedelen av pedagogikk(faget) dei to første studieåra. Når også mange utdanningar avsluttar dette kunnskapsområdet etter første semester, er det grunn til å vere uroleg for i kva grad pedagogikk som fag har føresetnader for å makte utfordringa om integrasjon, heilskap og samanheng.

Følgjegruppa peikte i oppsummeringa på desse særlege utfordringane:

«Forskrifta stiller store krav til pedagogikk(faget) som profesjonsfag som gir utfordringar på fleire område:

Faget skal ha ansvar for dannelsingsprosessen til studenten.

Faget skal inn i alle kunnskapsområda med risiko for fagleg fragmentering.

Faget skal binde saman teori og praksis.

Faget skal ha eit særleg ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanninga.»

6.2 Pedagogikk – mulegheitene og utfordringane

6.2.1 Siktemål med studien

Ei av forskargruppene⁴⁹ hadde som mål å få fram korleis pedagogikk i utdanninga er forstått og sett i verk. Dei gjennomførte fokusgruppeintervju ved seks institusjonar. Valet av institusjonar tok omsyn til geografisk spreining og variasjon i storleik. Dei som deltok på intervjuet var leiarar frå ulike nivå i barnehagelærerutdanninga: han/ ho som er fagleg leiar av barnehagelærerutdanninga, seksjonsleiar i pedagogikk, seksjonsleiar i minst eit anna fag som inngår i barnehagelærerutdanninga, kunnskapsområdeleiar, praksisleiar, praksiskoordinator, profilkoordinator eller andre som har ei formell eller uformell leiarrolle i utdanninga⁵⁰. Målet med intervjuet var todelt. For det første var det naturlegvis å få fram utfordringar og mulegheiter knytt til pedagogikk i den nye utdanninga. I tillegg veit vi at fokuserte samtaler kan ha ein støttande funksjon i å utvikle kvalitet i reformarbeidet ein er midt oppe i.

49 Hege Fimreite, Ingrid Fossøy (Høgskulen i Sogn og Fjordane) og Vigdis Foss og Elin Eriksen Ødegaard (Høgskolen i Bergen).

50 Intervjuet varte mellom 2,5 og 3 timar og vart teke opp digitalt og ivareteke etter avtale med NSD. 145 transkripsjonssider ligg til grunn for analysen.

Forskarane hadde formulert denne overordna problemstillinga: *Korleis er pedagogikk forstått, planlagt, gjennomført og erfart av leiarar på ulike nivå*. Problemstillinga vart brote ned i konkrete spørsmål for fokusgruppeintervjua: til dømes:

- *Korleis forstår de dei nasjonale retningslinene om pedagogikk i barnehagelærerutdanninga?*
- *Kva har vore det viktigaste å få til i arbeidet med pedagogikk i reforma?*
- *Korleis har de organisert iverksetjingsprosessen?*
- *Kva visjonar eller styringsmotto har de arbeidd etter?*

6.2.2 Korleis gjer informantane greie for pedagogikk?

På bakgrunn av analysane⁵¹ forskarane gjorde av det transkriberte materialet, fann dei nokre dominerande mønster knytt til den posisjonen og funksjonen som pedagogikk har i utdanninga. Mønstera gjer dei greie for på denne måten⁵²:

1. Pedagogikk som *organisering*
2. Pedagogikk som *alt og ingenting*
3. Pedagogikk som *profesjon og praksis*
4. Pedagogikk som *variasjonar over tema/ kjerneområde*

For å tydeleggjere interessante motsetningar i materialet, lagde forskarane kategoriar som ein kan sjå på som meir marginale:

- Pedagogikk som *vitskapsfag*
- Pedagogikk som *dannings- og refleksjonsfag*

Pedagogikk som organisering

På spørsmålet om korleis dei forstår pedagogikk i barnehagelærerutdanning og kva som er viktig i pedagogikkfaget, tek *alle* institusjonane utgangspunkt i korleis dei har organisert utdanninga (kor er pedagogikk lagt inn i kunnskapsområda, med kor mange

51 Datamaterialet er fargekoda manuelt etter dei fire stilte spørsmåla. Forskarane arbeidde saman i par med å fortette datamaterialet. To av forskarane laga samanstilling av dei seks ulike institusjonskasusa for å få fram hovudmønstra. Dei andre to koda det transkriberte materialet på leit etter stader i teksten kor pedagogikk inngjekk i ein meiningssamanheng med fleire ord. Orda vart talt opp og sett inn i tabellar. Ein slik analyse er inspirert frå språkanalysar der ein analyserar samanhengar knytt til eit spesifikt ord for å finne til dømes posisjonen og funksjonen til eit ord i samanhengar dei opptre. Ordet 'pedagogikk' var det ordet som var utgangspunktet for analysen.

52 Ranginga er slik at det mest dominerande synet kjem først og det minst dominerande sist. Kva som er det mest dominerande synet er avgjort på bakgrunn av den kvalitative analysen.

studiepoeng osv.): «Pedagogikk er integrert i alle kunnskapsområdene. Vi har forstått det slik at vi har en pedagogikklærer som underviser i alle kunnskapsområdene⁵³».

Følgjegruppa har merka seg at formuleringa; «pedagogikk er inne» ofte gjekk att, meint som: inne overalt, inne i kunnskapsområda og liknande. Nokre spurte om pedagogikk er «fysiske personer frå pedagogikkmiljøet, eller om det betyr faget?» Ein leiar sa det slik: «Da vi planla utdanningen brukte vi malen fra de nasjonale retningslinjene slik at vi la til rette for de samme fagene som var der, slik at det var *pedagogikk inne i alle kunnskapsområder. Det var en pedagog inne i alle gruppene, og de er der ennå.*». Dette tyder på at det har vore ei sentral målsetjing å få til det organisatoriske rundt utdanninga. Forskarane peikar på at dette er mest tydeleg i starten på intervjuet, men det er også eit gjennomgåande tema. Sjølve modellen og det organisatoriske vert ofte ein del av svaret, uansett kva spørsmålet er.

Forskarane fann at dei fleste institusjonane fordeler pedagogikk på alle kunnskapsområda, to til tre studiepoeng på kvart kunnskapsområde, utanom *barns utvikling, leik og læring og leiing, samarbeid og utviklingsarbeid*. Som ein av leiarane uttrykkjer det: «Vi bestemte vel at pedagogikk skulle inn i alle kunnskapsområder. Og så ble det vel et prinsipp om minimum tre studiepoeng i alle fag uavhengig av om det er pedagogikk eller andre fag. Og så var det vel et prinsipp at vi skulle ha en noenlunde videreføring av tall studiepoeng fra gammelt til nytt; at vi tok vare på fagmiljøene fra førskolelærerutdanningen inn i barnehagelærerutdanningen».

Ein av institusjonane skil seg ut ved at studiepoenga i pedagogikk er knytt til *Barns utvikling, leik og læring og Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid*. «Så reknar vi med at pedagogikk er ein integrert del av alle emna faktisk elles, i tillegg.» Dei gjorde ei endring etter at dei første året, då pedagogikk var spreidd på alle kunnskapsområda og den samla strykprosenten var på 40. «Dette ble litt uklart; hvilken rolle skulle fagpedagogen ha i

53 Sitata er normaliserte til bokmål eller nynorsk avhengig av kva målform som ligg nærast til det munnlege språket til informantane.

forhold til de andre fagene? [...] Vi har valgt å gjøre våre egne fortolkninger fordi det framstår som noe uklart hva pedagogikk er sett i lys av rammeplanen og retningslinjene.»

Ved ein annan institusjon starta ein leiar planlegginga av utdanninga saman med heile lærarkollegiet utan at nokon fekk snakke om studiepoeng. Her skulle ein ta utgangspunkt i innhald og tverrfagleg tenking, ikkje kjempe om studiepoenga.

Forskarane viser at institusjonane har hatt utfordringar med fordelinga av studiepoeng i kunnskapsområda. Ei av desse utfordringane ser ut til å vere det dei kallar *kampen om studiepoenga*: «Det er en fallgrube at pedagogikk blir de som tar fra oss studiepoengene, i stedet for at vi ser styrken i det.» Ei anna utfordring handlar om at pedagogikk er blitt fragmentert i utdanninga: «Jeg tenker at vi blir så fragmentert i alle kunnskapsområder; kanskje særlig pedagogikk som er inne med tre studiepoeng her og tre studiepoeng der. Det er jo ingenting. Så enten mer eller ingenting!» «Dette ligner mer og mer på en slags universitetsmodell der en går og tar noen emner som en så setter sammen; vi tar noen eksamener, i stedet for at vi går et utdanningsløp som er helhetlig». «Pedagogikk skal være inkludert i alle fag. Hva betyr nå det? Kan man være begge deler? I de verste stundene sier vi at det nå har det blitt en faglærerutdanning for barnehagelærere. Hvordan skal man få sammenheng til? Få de ulike temaene til å henge sammen? Vi jobber i motbakke».

Ifølgje forskarane var fleire av institusjonane opptekne av korleis pedagogikken vert erfart av studentane: «Faget blir av studentene opplevd som kaotisk og lite meningsfullt». Ein av fagpedagogane uttrykkjer uro for korleis studentar opplever pedagogikk som del av kunnskapsområda: «Det blir litt tilfeldig hva studentene får med seg ut i andre enden. Først har de jo den store bolken med BULL hvor de har en eksamen, men så andre året er det ingen eksamen eller testing knyttet til pedagogikken. Og det har vært tilbakemeldinger fra studenter på om de i det hele tatt har hatt pedagogikk?» Samstundes seier andre at studentane er godt nøgde, dei veit ikkje om nokon annan modell. Informantane målber elles ei viss uro knytt til om sentrale pedagogiske tema vert dekte,

eller om fleire kunnskapsområde tek i vare det same temaet. I tillegg kjem uro for progresjonen i faget og i utdanninga.

Forskarane vurderer det slik at organisering, struktur og modell framleis tek svært mykje av merksemda i institusjonane. Det får konsekvensar for kva fagfolka brukar tida si på, og det er *ikkje* i første rekke på innhaldet i utdanninga, men på strukturering av innhaldselement i utdanninga. Ein leiar seier: «Det er så krevjande at det mest er til å knekke nakken på både den eine og den andre. Eg tykkjer det er viktig at det kjem fram om att, om att og om att og om att. Det er ingen som tek det ordentleg på alvor, kor annleis denne utdanninga er samanlikna med det vi dreiv med før.»

Pedagogikk som alt og ingenting

Kva er pedagogikk? Er pedagogikk i barnehagelærerutdanninga eit fag, er det emne, eller er det personar som er tilsette i faget pedagogikk? Ifølgje forskarane var dette spørsmål som fleire av informantane stilte. Svaret var ofte at pedagogikk er alt, alle underviser i pedagogikk eller at pedagogikk er fagdidaktikk.

Ifølgje forskarane vart det i intervju understreka at dette er ei pedagogisk utdanning som kvalifiserer for å arbeide som pedagogisk leiar i eit pedagogisk tilbod. Kva som ligg i «det pedagogiske» vart oftast ikkje konkretisert. Ein av leiarane fortel at dei etter drøftingar kom fram til at pedagogikk er eit fag, i tillegg finst det pedagogiske i «mangfaldige, ulike samanhengar». Uklare oppfatningar om kva pedagogikk er og skal vere kom Ifølgje forskarane til uttrykk ved at nokre av utdanningsinstitusjonane framhevar at dei langt på veg har kopiert ordlyden frå forskrifta i utarbeidinga av eigne studieplanar. Dei har ikkje teke vegen om eigne fortolkingar. Andre institusjonar har gjort forsøk på eigne fortolkingar av forskrift og retningsliner, til dømes uttrykt slik: «I forskrifta står det at pedagogikk skal være med inn i alle områder, så der har pedagogikk fått et stort mandat og en stor utfordring med å si at pedagogikk skal sørge for progresjon. Pedagogikk skal sørge for samanheng, og pedagogikk skal sørge for profesjonstenkinga. Slik har de nasjonale retningslinjene gitt klare føringer for at pedagogikk skal se sammenhengen. Samtidig, så har de gitt en rammeplan som bare fragmenterer emnene».

Ein av leiarane seier: «Vi har på en måte mistet utgangspunktet med pedagogikkfaget som en sammenhengende del. Det tenker jeg er en utfordring med tanke på å realisere visjonen i forskrifta; ikke nødvendigvis som fag, men som forståelse. Det å ta i vare forståelsen som ligger innebakt i den langsiktige tenkinga er truet av selve strukturen i utdanningen».

Forskarane vart også møtt med undring då dei etterspurte forståinga av pedagogikkfaget isolert: «Dette tar oss tilbake i en veldig faglig tenkning når målet er at vi skal prøve å integrere dette her. Det å isolere pedagogikk kan bli litt sånn at en skal studere noe for seg. Det kan oppleves slik at vi blir presset tilbake i en tenkning som vi prøver å arbeide oss bort fra».

Eit syn som ofte vart uttrykt var dette: «alt er pedagogikk», eller «vi underviser alle i pedagogikk», og «vi trenger ingen spesielle personer til å gjøre det». Det som vert omtalt som «[...]pedagogikk sin særegne plass, det er kanskje også ting vi ivaretar innenfor de fagdidaktiske områdene.» Det er i stor grad leiarar og faglærarar som dreg fram dette perspektivet, i mindre grad fagpedagogane. Nokre få imøtegår dette tydeleg, ein seier det slik: «En konklusjon er at det er pedagogikk[lærerne] som kan pedagogikk. Det er de som faktisk har grunnutdanningen, som *er* profesjonen. Vi andre har ikke det og skal ivareta fagene våre.»

Fagpedagogane går i liten grad inn i diskusjonen om kven som kan pedagogikk, men ein seier følgjande: «Jeg kan ikke bli ansatt i en musikkstilling ut fra at jeg hadde litt om musikk i lærerutdanningen i gamle dager. Dette er en utfordring for pedagogikk som fag, hvem som blir ansatt. Jeg blir ikke ansatt i matematikk uten at jeg har en grunnutdanning i matematikk, men du kan bli ansatt i pedagogikk uten at du har grunnutdanning i pedagogikk. Det er jeg kritisk til, og det er en utfordring slik som faget nå er blitt i den nye profesjonen.»

Pedagogikk som profesjon og praksis

Forskarane legg vekt på at profesjonsretting og styrking av faga si tilknytning til praksis ofte vert nemnd som den store forandringa i barnehagelærerutdanninga. Forståinga av pedagogikk som profesjonskunnskap ser ut til å vere ein fellesnemnar for både leiarar, faglærarar og fagpedagogar. Som ein av leiarane seier det: «Jeg klarer ikke å se pedagogikkperspektivet løsrevet fra det andre.»

Dette mønsteret handlar om at pedagogikk vert forklart som profesjonskunnskap og kunnskap i og om praksis. Barnehagelærerutdanninga skal vere praksisnær og slik sett er det eit naturleg mønster å finne. Det forskarane ser som problematisk, er at det i liten grad vert gitt innhald til omgrepa. Til samanlikning er omgrepet teori nemnt få gonger i materialet.

Ifølgje forskarane kan det sjå ut som om praksis er ein felles suksessfaktor i institusjonane. Fleire gir uttrykk for at dei har fått eit nærare forhold til praksis i utdanninga, dette vert trekt fram som positivt. Det å få ei formell rolle og eit ansvar knytt til praksis har vore viktig for fleire.

Nokre av informantane synes profesjonsretting er eit ullent omgrep og spør kva det eigentleg skal dreie seg om: «De [studentene] skal ut og være profesjonelle i ulike profesjonsdeler, eller profesjonsbaserte arbeidsområder, yrkesfelt. Det er en profesjonsbedrift de skal lede.» Andre set nærast likheitsteikn mellom pedagogikk og profesjon: «Det er pedagogiske emner i alle kunnskapsområder, uavhengig av om pedagogikkfaget er inne, fordi det er en profesjonsutdanning og fordi fagene munnar ut i pedagogisk arbeid i barnehagen.» Ein annan seier det slik: «Pedagogikk handler jo om hvordan du klarer å anvende fagkunnskapen du har fått gjennom ulike møter, aktiviteter og praksiserfaringene i profesjonen. Jeg tenker at vi skal spørre studentene til slutt. Hvilken kompetanse har du som profesjonsutøver når du går ut? Hvilken profesjonsforståelse har du tilegnet deg? Ikke: hvor mye pedagogikk har du lært?»

Forskarane seier at når pedagogikk som profesjonskunnskap vert fellesnemnar, kan det føre til at alle barnehagelærerutdannarar kan ivareta pedagogikkperspektivet slik denne faglæraren uttrykkjer det: «Vi tenker profesjonsretting hele tiden, for det er jo ikke noen motsetning mellom det, tenker jeg; at vi er musikkpedagoger som utdanner de til å få en musikkfaglig kompetanse. Det er jo hele tiden rettet inn mot barnehagen. Vi har en kompetanse på det. Jeg vil ikke si at det er noen motsetning». Sjølv om pedagogikkfaget vert oppfatta som den viktigaste bærebjelken med omsyn til profesjonsperspektivet, gir situasjonen nokre utfordringar: «Vi snakkar om pedagogikk inn i alt og at alt er pedagogikk. Vi må heller ikke rote det til for mye, for det her er en utdanning som også trengjer fagkompetanse. Det å bli barnehagelærer; at den står stødig også i forhold til de ulike fagene. Vi må ikke sause det sammen til at alt handler om profesjon».

Pedagogikk som variasjonar over tema/kjerneområde

Forskarane møtte også ein måte å gjere greie for pedagogikk på som innebar opplisting av ei rad med pedagogiske tema. På ein av institusjonane vert det sagt at «[...] det er vel litt bevisst at vi bruker begrepet pedagogiske emner, og ikke begrepet pedagogikkfaget». Både tradisjonelle og nyare tema vert nemnde. Tema som hyppigast gjekk att, ofte som oppramsing, er dei yngste barna, leiing, mangfald, barn med særskilte behov og foreldresamarbeid. «Vi trengjer pedagogikk for å utdype de fagpedagogiske emnene, så kan vi bruke fagene som eksempler for å synliggjøre hva det handler om.»

Ordteljinga forskarane har gjort, gir eit bilde på kor ofte dei ulike temaa er nemnde i samanheng med kva som er pedagogikk. Leiing er klart oftast nemnd : 92 gonger. Leiing er eit tema fleire uroar seg for i utdanninga, medan andre er nøgde med satsinga på leiing. Til samanlikning får leik 15 treff, om lag det same gjeld mangfald (12). Medverknad, omsorg og danning får få treff. Demokrati er knapt nemnt.

Forskarane seier at det kan virke som om institusjonane har teke med seg kjente og etablerte tema frå førskulelærerutdanninga og prøvd å passe desse inn i den nye utdanninga. Her er også tema som er blitt lansert som «behov i sektoren» dei seinaste årene, som t.d. dei yngste barna.

I tillegg til dei fire ovannemnde hovudmønstra har forskarane også definert to marginale mønster.

Pedagogikk som vitenskapsfag

Forskarane peikar på at dei kan identifisere ei viss usemje knytt til forståinga av pedagogikk som vitenskapsfag og pedagogikk som profesjonskunnskap. Dei referer til spørsmål frå informantane knytt til kva dei meinte og var ute etter når dei spurde om pedagogikk. Om det var pedagogikk som ein del av en profesjon dei var ute etter med intervjuet, så meinte ein av informantane at det i så fall var ivareteke i utdanninga. Men om det var pedagogikk som vitenskap dei var ute etter, så var ikkje det ivareteke i barnehagelærerutdanninga.

Fire av dei seks institusjonane nemner ikkje vitenskap i det heile teke. Det er to informantar som nyttar ordet vitenskap i omtalen av pedagogikk. To andre nemner det undervegs i intervjuet. To informantar omtalar pedagogikk som vitenskap og profesjon, eller pedagogikk i barnehagelærerutdanninga som to nærast atskilte felt. Ein nemner pedagogikk som vitenskap og noko som har fått for lite merksemd i utdanninga. Dette vil dei rette på.

Ein av fagpedagogane analyserer det ho oppfattar som pedagogikkens problem: «Skulle vi styrke pedagogikken i barnehagelærerutdanningen, så måtte vi ha en fundamental gjennomgang i felles fora – Hva er pedagogikkens rolle? For hvis ikke den forståelsen er til stede, om hvorfor pedagogikk skal inn, så det ganske vanskelig å gjøre strukturelle grep i forhold til dette. [...] jeg tror faktisk den forståelsen mangler. Og det er kanskje vår skyld, at vi ikke er flinke nok til å si hva pedagogikk er [...].»

To institusjonar nemner forskning som viktig del av utdanninga. Både forskning og vitenskap vert teke opp av einskildpersonar, men det er ikkje eit samtaletema som utviklar seg under gruppeintervjuet. Ordtreffa er samla på få stader og hos få personar i materialet.

Pedagogikk som dannelsings- og refleksjonsfag

Forskarane merka seg tidleg at omgrepet danning sjeldan vart nemnt i relasjon til pedagogikk. Likevel såg dei spor av pedagogikk som eit spørsmål om danning og dømmekraftsproblematikk. På ein av institusjonane uttrykkjer fagpedagogane uro for korleis ein skal ta i vare studentane sin dannelsingsprosess i ei oppdelt utdanning. Leiaren meiner at danninga kan takast i vare tredje studieår og då særleg i fordjupningseininga: «men då ikkje som pedagogikkfag».

Danning som emne vert nemnt 16 gonger på fem av institusjonane, i hovudsak av fagpedagogar. Åtte av treffa finn vi ved same institusjon. Nokre av treffa er i form av oppramsing av emne. Ein informant seier at ho kjenner att omtalen av faget i forskrifta som noko som skal bidra til danninga av studenten, personleg vekst og utvikling, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapleg tenking og etisk refleksjon. Vidare seier ho at pedagogikk i ny utdanning handlar om profesjonsretting, men også om refleksjon og det å bli ein autonom barnehagelærer som skal tenkje, meine og relatere seg til politiske styringsdokument, fagkunnskap, erfaring og etisk refleksjon. Ho advarar mot at innhaldet vert forma av ein erfaringskultur som tek utgangspunkt i «hva synes du det er viktig å jobbe med? [...] Det er viktig å utdanne barnehagelærere som er visjonære og kritiske, ikke bare tilpasningsdyktige», strekar ho under.

Ein annan fagpedagog viser til den tyske bildungs-tradisjonen og seier at pedagogikk handlar om å «jobbe fram mot menneskets selvbestemmelse og myndiggjøring». Ein tredje peikar på at hovudoppgøret til pedagogikk i den gamle førskulelærerutdanninga var ansvaret for den personlege veksten til studentane. I den nye utdanninga er ikkje dette med, meiner ho.

Dei som nemner danningselementet i utdanninga er tydelege på kva rolle og plass det har. Men danning som en del av pedagogikk i utdanninga, er det få som snakkar om. Kanskje denne informanten illustrerer grunnen: «[...] det med studentenes personlige vekst er jo ikke lenger fokusert så mye på i pedagogikk [...]».

6.2.3 Visjonar og styringsmotto

I fokusgruppeintervjua spurte forskarane kva for visjonar leiarane hadde arbeidd etter, og kva dei meinte var det viktigaste å få til gjennom reformarbeidet. Døme på eit vanleg svar på spørsmålet om visjonar var: «Ein praksisnær barnehagelærerutdanning». Ein av lærerutdannarane svarar slik: «Nærhet til praksis, å få alle lærerne til å kjenne ansvar, at faglærere arbeider på tvers av fag og jobber felles mot profesjonsutøvelsen, større fokus på de yngste i barnehagen». Ein annan leiar seier det slik: «En god barnehagelærerutdanning, vi har tenkt på kvaliteter i feltet, altså det barn representerer, altså det med å være nyfiken, med kreativitet, relasjonar og eit samfunnsansvar». Her ser det ut som om informantane uttrykkjer visjonar som ligger tett opp til dei uttalte måla i reforma.

Ein av institusjonane hadde arbeidd eksplisitt med visjonar: «Jeg husker ikke så mye av planprosessen, men jeg husker «Mangfold i Nord». Jeg husker å ha vært med på diskusjoner om hva som skulle ligge i den visjonen og hvordan det konkret skulle utformes». På denne institusjonen seier ein av leiarane at dei har tatt opp spørsmål som «kva slags barnehagelærer skal vi lage». Her fyller lærerutdannarane ut med å seie: «Jeg synes målsettingen i dokumentet er god, å ikke jobbe isolert, men integrert». Det kjem også implisitt til uttrykk i utsagn som «Vi skal kvittere ut gode kandidatar til barnehagesektoren» og «Kan eg også seie noe om dei personlege visjonane? Siden eg har arbeidd så mange år, så ser eg heilheita. Eg tenkjer at det er viktig at studentane også gjer det». Ein annan av informantane på denne institusjonen seier: «og den visjonen om helhet og tverrfaglighet synes jeg vi har fått veldig godt til på den måten at vi har mye kommunikasjon mellom oss».

Ein av fagpedagogane seier dette til spørsmålet om visjonar: «Ikke for pedagogikkfaget, det har ikke vært diskutert. Det er ingen visjoner for pedagogikkfaget». På ein annan institusjon gjorde spørsmålet djupt inntrykk, då fagpedagogen oppdaga at institusjonen ho arbeidde på ikkje hadde arbeidd med visjonar. Ho uttrykte dette som ei fysisk ubehageleg oppleving under intervjuet. På same institusjon vart det reflektert slik i samtalen: «Jeg våger meg ikke på noen visjon, men jeg tenker at vi i gruppa har jobbet

med, dette med Grimens perspektiv – praksissynteser. Teori og praksis, å finne syntesene. ... //...dette med å utdanne en kritisk og reflekterende og faglig dyktig barnehagelærer i framtida».

6.2.4 Pedagogikk og vidare utfordringar

Ifølgje forskarane uttrykte pedagogikklærarane at dei hadde utfordringar med oppfølginga av studentane sine læringsprosesser når utdanninga, slik dei no erfarte, har vorte stykka opp. Dei fann at danning, som må kunne definerast som noko i retning av «studentane sine læringsprosessar», knapt vert nemnd av lærarutdannarar i intervju. Det kan sjå ut som om danningssprossane til studentane ikkje i særleg grad inngår i lærarutdannarane si forståing av pedagogikk. Forskarane tek utgangspunkt i von Oettingen (2012), som seier at handlingsformer i pedagogikken er å vise fram, å spørje og å utfordre. Pedagogisk praksis dreier seg om iverksetjing av mulege læringsprosessar, men læringa kan vanskeleg rammast inn av eit absolutt start- og sluttspunkt. Dette inneber usikkerheit som ein kan definere seg ut av, men då risikerer ein å miste forståing for viktige samanhengar. Ein lærarutdannar seier det slik: «Et eksempel er pedagogikk i SRLE. Hvem har definisjonsmakten til å bestemme det skal være? Er det SRLE som skal levere en bestilling til pedagogikk for å serve faget sitt[...]?»

«Kva vil det seie å være profesjonsretta?», er som vist før eit spørsmål som informantane trekkjer fram. Forskarane drøftar om det inneber at ein utdannar til dei problemstillingane som står eksplisitt i styringsdokumenta, eller om utdanninga legg vekt på danning av den fagleg sjølvstendige barnehagelæraren, han/ ho som kan bruke faglig skjønn og oppdatere seg etter endra behov i barnehagefeltet. Ein fagpedagog seier at ho ser korleis fagspråket forsvinn og innhald vert forma av ein erfaringskultur.

6.2.5 Paradoksale erfaringar med pedagogikk

Forskarane har teke utgangspunkt i ei rad med paradoksale erfaringar som informantane har fortalt om under intervju. Paradoksa har dei stilt opp slik:

- Utdanninga skal vere basert på kunnskapsområde ↔ Pedagogikk skal ha ei særstilling
- Forskrifta og merknadene framhevar og forsterkar pedagogikk i utdanninga ↔ Fleire lærarutdannarar har erfart ei svekking av pedagogikk i utdanninga
- Utdanninga skal bli meir tverrfagleg ↔ Fleire utdanningar har færre tverrfaglege prosjekt no enn dei hadde tidlegare
- Utdanninga skal ha heilskap, progresjon og samanheng ↔ Lærarutdannarar erfarer fragmentering
- Utdanninga skal bli meir forskingsbasert ↔ Lærarutdannarar erfarer at reforma gjer det vanskelegare å gjere forskingsarbeid og dei nemner forskning i svært liten grad

Paradoks **A** viser, seier forskarane, at reforma på eit vis har «rørt opp i» pedagogikken sitt erkjenningsproblem. Reforma vil tilsynelatande gi pedagogikk ein særskilt plass, medan diskusjonane frå intervjuar ber preg av at pedagogikk ikkje er noe særskilt, det er noko alle underviser i. Når det gjelder paradoks **B**, **C** og **D**, peikar forskarane på at desse ser ut til å ha oppstått fordi studiepoengberekninga og organiseringa av personalteam på bakgrunn av fag i kunnskapsområder har hindra ei vidare utvikling av tverrfaglege prosjekt som fagmiljøa har arbeidd fram gjennom fleire år.

Forskarane spør om fagpedagogane kan ha ei usikker fagforståing og dermed har vore nølande i møte med det dei oppfattar som ei meir definert fagdidaktisk forståing. Eit døme på dette er utsegna: «Hva skal jeg undervise i her?» Ei anna forklaring er at fagpedagogane er i mindretal i fagområde (bortsett frå barns utvikling, leik og læring), noko som kan forklare ei avventande tilnærming. Paradoksa som forskarane her peikar, er kanskje ikkje overraskande i og med at pedagogikk i seg sjølv kan sjåast på som paradoksal praksis⁵⁴.

54 Alexander von Oettingen (2012) framhevar at pedagogikk er 'antinomisk' (paradoksal).

6.2.6 Oppsummering

Forskarane viser til store skilnader mellom institusjonane på kva som fekk mest merksemd i samtalanane om pedagogikk i den nye utdanninga. Dei meiner at det ikkje er kritikkverdig at organisering og modellar får merksemd når ny utdanning er i støypeskeia. Dei framhevar at det er heller ikkje kritikkverdig at informantane er opptekne av profesjonsretting, det har dei gjennom forskrifta fått i oppdrag å vere. Men det er eit tankekors at pedagogikk som vitenskap, forskning og studentane si danning knapt vert nemnd i samtalanane om ny barnehagelærarutdanning.

Forskarane meiner analysen dei har gjort bør rette merksemda mot institusjonskulturar, der til dømes synet på pedagogikk kan vere noko å drøfte internt. Dei meiner også at institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte deira arbeid for myndiggjering og utvikling av pedagogikk som sentralt samanbindande dannelsings- og refleksjonsfag , slik intensjonen er i reforma.

Forskarane erfarte møta med miljøa som møte med ulike kulturar , t.d. i måten frustrasjonar, problem, konflikantar anten vart spelt ut eller ikkje under intervju. Forskarane registrerte også at leiarane var ulike. Nokon av dei gav eit positivt bilete av eit reformarbeid med høg kvalitet, andre beskreiv problema dei erfarte med reforma. For forskarane vart dette også eit metodisk utfordring, då informasjonen ein har fått kan avhenge av korleis møtet vart teke i bruk av deltakarane. Men etter intervju kom det sponant frå fleire av deltakarane at møtet hadde fungert som eit godt rom for open samtale og slik vore konstruktiv for den vidare prosessen med iverksetjing.

Forskarane har fått høyre om institusjonar som arbeider hardt for å realisere reforma. Detaljane i modellen har kravd mykje samarbeid, noko som har slite sterkt på fagpersonalet i fleire av miljøa. Detaljar skapar ein strukturproblematikk som kan ha gitt lite rom for forskings- og utviklingsaktivitet. Det er svært få som er inne på korleis dei har vorte organisert for å styrke forskingsbasert utdanning i utviklinga av nye kunnskapsområde. På ein av institusjonane nemner leiaren at dei har engasjert professor II for å styrke merksemda på forskning inn mot utdanningsverksemda. Forskarane er

tydelege når dei seier at arbeidet er leia som ein organisatorisk reform, meir enn ein reform for styrking av kvalitet i innhaldet. Dei trekkjer også fram det dei omtalar som mangel på visjonar i iverksetjinga. Måten institusjonane har arbeidd med visjonar ser ut til å kunne ha samanheng med haldninga ein har hatt til reforma.

Så langt i prosessen er det fleire lærarutdannarar og leiarar som tviler på at dei er med på eit reformarbeid der dei gjer utdanninga betre. Det er døme på at institusjonar meiner dei er i ein god prosess for å gjere utdanninga betre, men alle beskriv det som eit krevjande arbeid. I iverksetjinga vidare trengst det tid til samarbeid, tid til fagleg utvikling og tid til kunnskapsutvikling.

6.3 Pedagogikk i kunnskapsområda natur, helse og rørsle og samfunn, religion, livssyn og etikk

6.3.1 Siktemål med studien

Forskarane⁵⁵ kartla korleis og i kva grad pedagogikk kjem til uttrykk i kunnskapsområdet *natur, helse og bevegelse* og *samfunn, religion, livssyn og etikk*. Studien omfattar analyse av emneplanar frå ni utdanningsinstitusjonar. I analysen nytta forskargruppa termene *eksplisitt* pedagogikk og *implisitt* pedagogikk. Med eksplisitt forstår dei at omgrepet pedagogikk vert uttrykt direkte, som eit lærarutdanningsfag i både forskrift og emneplanar. Med implisitt forstår dei tema innafor pedagogikkfaget som t.d. leing, leik og kreativitet, som vert nemnde både i forskrift, merknader og i emneplanane. Andre slik implisitte omgrep er t.d. profesjon, læring og utvikling. I dei nasjonale retningslinene vert pedagogikk nemnd som del av både *natur, helse og rørsle* og *samfunn, religion, livssyn og etikk* t.d. slik «Kunnskapsbasen bygger i hovudsak på lærerutdanningsfagene samfunnsfag, RLE og pedagogikk». Teksten er likelydande for *natur, helse og rørsle* der faga naturfag, fysisk fostring og pedagogikk inngår.

Forskarane gjennomførte ein dokumentanalyse av emneplanane, gjort som ei kvalitativ

55 Marit Alvestad, Margrethe Jernes og Inger Benny Tunland

innhaldsanalyse⁵⁶. Her er noko av det forskarane fann.

6.3.2 Emneplanar med variasjon

Forskarane konstaterer at forma på emneplanane er svært ulike. Dei fann ingen felles standard for korleis innhaldet i planane var presentert. Det vart presentert både som punktvis oppstilling og som fortløpande tekst. Eit fellestrekk er at planane er relativt korte i formuleringane. For forskarane som skulle analysere planane, var dette naturleg nok ei utfordring. Gruppa hadde også som ambisjon å sjå på semesterplanane for å få konkretisering, men dette ga lite utbytte fordi fleirtalet av planane var korte og fragmentariske og ga lite mening for arbeidet med å finne uttrykk for pedagogikk eksplisitt og implisitt.

Forskarane peikar elles på at det var krevjande å orientere seg på nettstadene for å finne komplette emneplanar der også litteraturen var inkludert. Fleire institusjonar hadde pensumlister og emneplanar atskilt. Nokre stader var delar av emneplanane lagt på eigne sider, og stiane mellom sidene var nokså komplekse.

Forskarane såg på det dei kallar førekomsten av pedagogikk - både implisitt og eksplisitt i - *innleiing/innhald*, *læringsutbytte*, *pensum* og *arbeidskrav* i dei to analyserte kunnskapsområda.

6.3.3 Natur, helse og rørsle

Når det gjeld *innleiing/innhald* fann dei pedagogikk eksplisitt formulert i to av dei ni emneplanane (UiA, s.1 og DMMH, s. 23): «Kunnskapsområdet bygger i hovudsak på lærerutdanningsfagene naturfag, fysisk fostring og pedagogikk» (DMMH, s. 23). Implisitte formuleringar fann dei det i alle ni emneplanane, t.d. «Tilrettelegging av ulike miljø som arena for lek, læring og fellesskap» (HiHM, s.2). «Tradisjonsleker, internasjonale leker» er eit anna døme på implisitt pedagogisk innhald (HBV, s. 2).

⁵⁶ Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (pp. 137-151). København: Hans Reitzels Forlag

Med omsyn til *læringsutbytta*, fann forskarane at to av ni institusjonar eksplisitt nemner pedagogikk i læringsutbytta: «Etter fullført emne har kandidaten følgende ferdigheter: kan bruke lokale naturressurser til pedagogisk opplegg i barnehagehverdagen» (HiØ, s. 1). Det andre dømet er: «- kan lede pedagogiske prosesser, og se, komme i møte og støtte barns nysgjerrighet og utforskertrang» (HBV, s. 2). Alle institusjonane viser implisitt til pedagogikk i læringsutbytta. Eitt døme frå DMMH er læringsutbytte under temaet Barn og rom: «Kunnskap om hvordan barn lærer om verden og seg selv gjennom kroppslig aktivitet og kan medvirke i og inspirere til barns bevegelseslek» (DMMH, s. 23). Eitt anna frå UiS: «Studenten skal ha tilegnet seg om hvordan barn lærer i samspill med miljøet, og hvordan miljøet kan tilrettelegges for å støtte opp om barns egeniniterte leke- og læringsprosesser» (UiS, s. 1).

Når det gjeld *pensum*, fann dei at litteraturlistene ved tre av institusjonane vart sortert etter dei tre faga sett opp i egne avsnitt: pedagogikk, naturfag og fysisk fostring (HiOA, HiØ, HBV). Her kjem pedagogikkfaget eksplisitt fram, med seks, fem og ti titlar, respektive (f.eks. Bae, 2009 ved HiOA)⁵⁷. Dei resterande seks institusjonane har frå ein (UiA) til fleire titlar der pedagogikkfaget kan lesast ut frå forfattar og tematikk. Døme her er Sandvik, 2006 og Johansson, og Samuelsson, 2009 ved HiVO⁵⁸.

Når det gjeld *arbeidskrav*, nytta ein av institusjonane (HiVo) termen «pedagogisk arbeid» eksplisitt: «Godkjent skriftleg temaarbeid i grupper, omfang ca. 1500 – 2000 ord om korleis nærmiljøet og naturen kan vere ein ressurs i pedagogisk arbeid i barnehagen. Arbeidet skal ta utgangspunkt i erfaringar frå fyrste praksisbolck» (s. 2). Ved åtte av institusjonane fann forskarane implisitte formuleringar som kan knytast til pedagogikkfaget, t.d. ved HiØ der to av sju formuleringar i arbeidskrava kan knytast implisitt til pedagogikkfaget, slik vi ser det: «Arena for utforsking for de yngste barna (Planlegging, gjennomføring og fremlegg)», og «Naturlekeplassprosjekt i barnehagen.

57 Bae, B. (2009): Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? I: Nordisk Barnehageforskning. Vol 2. nr. 1. s. 3 – 14.

58 Johansson, E. og Samuelsson, I.P (2009). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget. Sandvik, N. (2006) *Temahefte om dei minste i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Planlegging, gjennomføring og rapport» (s. 3). Ved ein institusjon (UiS) såg ikkje forskarane pedagogikk verken eksplisitt eller implisitt på dette området.

6.3.4 Samfunnsfag, religion, livssyn og etikk

Når det gjeld *innleiing/innhald*, seier forskarane at pedagogikk eksplisitt kjem til uttrykk i seks av emneplanane (DMMH, HiVo, HiOA, UiS, UiT, HBV). Eitt døme på eksplisitt formulering er frå DMMH: «Kunnskapsområdet bygger i hovudsak på lærerutdanningsfagene pedagogikk, religion, livssyn og etikk (RLE) og samfunnsfag» (s. 28). Tilsvarande formulering fann dei i UiA sin plan. Eit anna døme på at pedagogikk vert nemnd eksplisitt, var i emneplanen frå UiS. Her inngår pedagogikk med eiga overskrift: «Pedagogisk arbeid med barn» (s. 3). Når det gjeld implisitte formuleringar, fann forskarane dette uttrykt i alle emneplanane. Døme på dette er: «Barns rett til medvirkning» (HiØ, s. 2), og «Barnehagens ledelse og organisering» og «Barndom, barnehage og familie» (HiHM, s.2).

Når det gjeld *læringsutbytta*, fann dei at fire av institusjonane (HiOA, HiØ, HiVo, HBV) gir eksplisitte utgreiingar av pedagogikk, medan alle ni har implisitte utgreiingar. Eit døme på eksplisitt uttrykk er dette: «Etter fullført barnehagelærerutdanning skal kandidaten ha følgende læringsutbytte definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, som grunnlag for pedagogisk arbeid i barnehagen [...]» (HiØ, s.1). Eit døme på pedagogikknemnd implisitt er at «studenten [...] har kunnskap om barns reaksjoner og voksnes ansvar for barn i vanskelige livssituasjoner, samt kunnskap om hvordan man kan støtte barn og samarbeide med andre hjelpeinstanser» (UiS, s.1).

Med omsyn til *pensum*, har sju institusjonar litteratur der pedagogikk kan lesast ut frå forfattar og tematikk, t.d. Løkken og Søbstad⁵⁹ og Eide⁶⁰ (HiVo, s. 1 i eigen fil). Under *arbeidskrav* såg forskargruppa ingen eksplisitte formuleringar, men i ein emneplan (DMMH, s.29) kan to av arbeidskrava relaterast implisitt til pedagogikkfaget. Desse er arbeidskrav 2: «Demokrati og inkludering» og arbeidskrav 3: «Barns rettigheter». Utover

59 Løkken, G. og Søbstad, F. (2013) Observasjon og intervju i barnehagen. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

60 Eide, B. (2008) Barns medvirkning - eksempel fra leke-situasjoner i barnehager. I: *Barn 1*. pp. 42-62

dette fann dei ikkje formuleringar der pedagogikk inngår verken eksplisitt eller implisitt ved resten av institusjonane.

6.3.5 Oppsummering

Forskarane konkluderer med at pedagogikk som fag står fram til dels usynleg og diffust i dei to kunnskapsområda dei har analysert. Pedagogikk ser likevel ut til å vere noko meir eksplisitt uttrykt i *samfunn, religion, livssyn og etikk* enn i *natur, helse og rørsle*. For forskarane er det eit paradoks at pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanninga er omtalt som eit sentralt og samanbindande fag som skal inngå i alle kunnskapsområda og ha eit særleg ansvar for progresjon og profesjonsretting i utdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2012, §3), medan dei i emneplanane finn at pedagogikk er diffus og tidvis usynleggjort. Forskarane skriv at dette kan forståst som ei reell integrering av faget pedagogikk med dei andre faga som inngår i kunnskapsområda. Men det kan også tyde at pedagogikken ikkje berre blir usynleg, men heilt ut fråverande. I rapporten frå følgjegruppa i fjor vart det sagt at dei nasjonale retningslinene skapte «eit uklart bilete av pedagogikk(faget) og det skapar utfordringar med å finne ut av den plassen pedagogikk skal ha i den nye utdanninga» (s. 97).

Forskarane spør kva rolle pedagogikken skal ha i dei ulike kunnskapsområda? Skal faget vise att gjennomgåande i emneplanane, der også pensumlitteraturen er inkludert? Skal pedagogikk formulerast eksplisitt, eller ha ei rolle som ei «kasse med det rare i», slik Løvlie (2003, s.3)⁶¹ seier det. Forskarane peikar på faren ved at faget pedagogikk vert eit verktoy for dei andre faga (fagdidaktisk). Kor vert det i så fall av pedagogikken si tilknytning til danning, humanitet og demokrati?, spør dei.

61 Løvlie, I. (2003) Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr.1-2.

6.4 Pedagogikk i pensumlistene i kunnskapsområdet barns utvikling, leik og læring

6.4.1 Siktemål med studien

Ei gruppe forskarar⁶² har sett nærare på pensumbøkene⁶³ i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* ved barnehagelærerutdanningane. Siktemålet med studien var å finne ut av kva type pensumlitteratur som er i bruk ved utdanningane, og om det kan ettersporast ein type nasjonal kanon for litteratur i pedagogikk i dette kunnskapsområdet⁶⁴. Grappa har også sett på kva type litteratur som er mest i bruk (monografiar; antologiar, tidsskriftsartiklar osv.), i kva grad litteraturen kan seiast å vere ny, er skriven på norsk, skandinavisk eller er engelskspråkleg litteratur og inneheld tekstar av klassikarar i pedagogikkhistoria⁶⁵. Forskarane har ambisjonar om å gjere ein tilsvarande studie seinare i følgjeperioden for å sjå om pensumlistene endrar seg som følgje av erfaringar som vert gjort i arbeidet med dette kunnskapsområdet⁶⁶.

6.4.2 Nettsider og referansestilar

Forskarane fortel om store utfordringar med å skaffe til vege pensumlistene for alle dei 18 studietilboda⁶⁷ i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*. Nokre stader var det enkelt via nettsidene å finne pensumlistene, andre stader til dels svært vanskeleg. Ved nokre utdanningar er pensumlitteraturen ikkje tilgjengelege via nettet og måtte skaffast fram på annan måte.

Utdanningane legg vekt på å lære studentane å lage referanseliste eller litteraturliste⁶⁸.

Dei to mest nytta, i orienteringar gitt til studentane på nettet ser ut til å vere Harvardstilen eller APA6th. Forskarane seier at det for dei er eit tankekors at mange av litteraturlistene

62 Ingrid Fossøy (Høgskulen i Sogn og Fjordane), Magli Sofie Økland og Svein Ole Sataøen (Høgskolen i Bergen).

63 I analysen har dei sett nærare på den litteraturen som etter vurdering «tilhøyre» læringsutdanningsfaget pedagogikk.

64 Studien gjer nytte av ein liknande studie gjort av pedagogikkfaget i allmennlærerutdanninga Fossøy, Ingrid og Sataøen, Svein Ole (2010) *Pedagogikkfagets sjølvforståing* i Haug, Peder (red): Kvalifisering til læreryrket. Abstrakt forlag, s. 191-208

65 Med det meiner vi tekstar av t.d. Piaget, Erikson, Freud, Vygotsky o.a. Det som i andre samanhengar vert kalla Grand Theories eller autoritative pedagogiske tekstar. Autoritativ, som har autoritet, som har makt og myndighet; avgjørende, toneangivende. Frå store norske leksikon

66 Forskarane skriv også at det ville vore interessant å gjere ein eigen studie av korleis pensumlistene vert arbeidd fram i utdanningane.

67 UiT-Alta er ikkje med i studien

68En referansestil er et standardisert oppsett for hvordan du skal presentere informasjon om kildene du bruker. Typisk beskriver en stil hvordan du gjengir informasjon om forfatter, årstall, tittel og sidetall.

dei har sett på, bryt reglane for godkjend referanselister. Nokre referansar er ført i samsvar med godkjende system, medan andre i den same referanselista bryt systemet. Andre lister er ikkje eingong ført i alfabetisk rekkefølge. Det forundrar forskarane at ikkje pensumlistene var kvalitetssjekka av bibliotekstilsette og også lagt ut via biblioteket sine sider. Slik kunne institusjonane sikra at listene lever opp til dei same krava som vert sett til innleverte studentoppgåver.

6.4.3 Mange titlar i form av monografiar, antologiar og tidsskrift

Forskarane sit att med eit inntrykk av at pensum brukt i kunnskapsområdet *barns, utvikling, leik og læring* i stor grad er samanfallande med pensum brukt i førskulelærerutdanninga. Det kan sjå ut som at mange tema frå det gamle pedagogikkfaget er prøvd «kledd inn i» dette kunnskapsområdet: ulike sider ved barns utvikling, leik, læring, didaktikk, kommunikasjon, samarbeid, barnehagens utvikling, profesjonsteori o.a.

Samstundes skriv dei at *variasjon* i utvalet av pensumbøker vart eit svært iaugefallande trekk i analysen dei gjorde. I oppteljinga dei gjorde, fann dei 153 ulike titlar på pensumlistene. For forskarane vart det påfallande å sjå at ikkje ein einaste av titlane finst att i alle dei undersøkte pensumlistene. Den store variasjonen kan vere eit uttrykk for at fagmiljøet er på leit etter fornya innhald i kunnskapsområdet, og at vi om eit par år kan sjå andre pensumlistar enn dei som no ligg føre. Vi veit at mange forlag er i gang med å utvikle litteratur som tek utgangspunkt i dei nye kunnskapsområda i barnehagelærerutdanninga. Dette er viktig arbeid dersom kunnskapsområda skal kunne utvikle seg til noko meir enn berre ei samling fag med felles emneplan.

Også *omfanget* på pensumlistene var prega av stor variasjon – frå lister som inneheld få titlar, til lister over fleire sider med fellespensum, tilleggspensum og supplerande lesing. Forskarane fann få døme på å la studentane velje delar av pensumlitteraturen sjølve. Det tyder i praksis at interessa for slik sjølvvald litteratur er nede i ein bølgedal.

Litteraturen gruppa har analysert var ei blanding av monografiar, antologiar, tidsskriftsartiklar og ulike typar offentlege dokument (lover, rammeplan, NOUar, stortingmeldingar osv.)⁶⁹. Forskarane fann 93 ulike monografiar, 32 ulike antologiar og 28 ulike tidsskriftsartiklar, henta frå elleve ulike tidsskrift. Den eldste referansen var frå 1985. Brorparten av litteraturen, 124 av 153 titlar, er gitt ut etter 2005. Gruppa har laga ei oppstillinga som viser dei mest brukte monografiane, antologiane og tidsskriftsartiklane på pensumlistene i kunnskapsområdet:

Åtte mest nytta monografiar⁷⁰:

Namn på monografi	Tal utdanningar
Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). <i>Observasjon og intervju i barnehagen</i> (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget	11
Askland, L. & S. O. Sataøen (2013). <i>Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst</i> . Oslo: Gyldendal akademisk.	10
Gunnestad, A. (2014). <i>Didaktikk for førskolelærere. En innføring</i> . (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget. 3 institusjoner har 2007 utgaven	9
Tholin, K. R. (2013). <i>Omsorg i barnehagen</i> . Bergen: Fagbokforlaget.	8
Bae, B. (1996). <i>Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling</i> . Oslo: Pedagogisk forum.	7
Høigård, A. (2013). <i>Barns språkutvikling muntlig og skriftlig</i> . Oslo: Universitetsforlaget	7
Rønning, G. (2013). <i>Rammeplan for barnehagen, hva så?</i> (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk	7
Öhman, M. (2012). <i>Det viktigste er å få leke</i> . Oslo: Pedagogisk Forum.	7

Ti mest nytt antologiar⁷¹:

Namn på antologi	Tal utdanningar
Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). (2011). <i>Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen</i> . Oslo: Universitetsforlaget. (22 kapittel)	10
Bae, B. (2012) (Red.), <i>Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette</i> . Bergen: Fagbokforlaget.	8
Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). (2013). <i>Småbarnspedagogikk</i> :	4

⁶⁹Denne siste kategorien har forskarane ikkje rekna inn i oppsummeringa vår.

⁷⁰I katalogiseringsterminologien i biblioteka vert «monografi» nytta nokså synonymt med «bok» eller bokverk. Slik også her. Men som det går fram av lista kan monografiane også ha meir enn ein forfattar, men boka farmstpr som eit samla heile.

⁷¹Antologi forstått som ei bok med fleire tekstar rundt same tema, men frå ulike forfattarar. Også omtalt som artikkelsamlingar.

<i>Fenomenologiske og estetiske tilnærminger</i> (2. utg.). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.	
Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F og Moen, K.H, (2009) (red.): <i>Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet</i> . Oslo: Pedagogisk Forum.	4
Sandseter, E.B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (2010) (red.). <i>Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse</i> . Oslo: Gyldendal Akademisk.	4
Arnesen, A. L. (red.) (2012) <i>Inkludering. Perspektiver på barnehagefaglige praksiser</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	3
Foss, E., & Lillemyr, O. F. (2013). <i>Til barnas beste: veier til omsorg og lek, læring og dannning</i> . Oslo: Gyldendal akademisk.	3
Moser, T. og Pettersvold, M. (2008) (red). <i>En verden av muligheter</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	3
Otterstad, A. M. og Rhedding-Jones, J. (2011) (red). <i>Barnehagepedagogiske diskurser</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	3
Solli, A. (red.) (2009). <i>Den skrivende førskolelærer: om profesjonalitet og praksis</i> . Bergen: Fagbokforlaget.	3

Når det gjeld artiklar fann forskarane 28 ulike artiklar i 12 ulike tidsskrift og aviser: dei to mest nytta er:

Bae, B. (2007) Å se barn som subjekt – *KD – nettutgave*
 Evenstad, R. (2007). Å overse barn - *Barn*

Dei fire mest nytta tidsskrifta er:

Namn på tidsskrift	Tal utdanningar
Barnehagefolk	7
Nordisk barnehageforskning	6
Barn	6
Første Steg	2

6.4.4 Bokmål og nynorsk - Nordisk og engelskspråkleg litteratur

Forskarane konkluderer på bakgrunn av pensumlistene med at studentane i barnehagelærerutdanninga så godt som berre les tekstar på bokmål, ikkje på nynorsk. Det er to unntak. Ei referanse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og ei referanse ved Høgskulen i Volda. Innslaga av nordisk litteratur og engelskspråkleg litteratur på litteraturlistene karakteriserer dei også som forsvinnande liten. Berre to høgskular har innslag av engelskspråkleg litteratur, i form av artiklar. Det er også interessant å

konstatere at det er berre ein tekst i bruk ved ein høgskule som er det ein denne samanhengen kunne kalle autoritativ. Dette er ein tekst av Lev Vygotsky omsett til dansk. Utover det vert det ikkje nytta slike type tekstar på pensumlista.

6.4.5 Oppsummering

Bøkene som utgjer kjernen i pensum er i stor grad lærebøker skrivne for ei eller fleire definerte målgrupper. Fleire av bøkene har det ein må kalle ei encyklopedisk orientering i den forstand at dei tek opp pedagogiske tema på eit generelt og allment fagleg og kunnskapsmessig nivå. Forskarane kommenterer dette og seier at kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* er plassert tidleg i studiet, og at dette stiller andre krav til litteraturen enn når studentane nærmar seg slutten av studiet sitt.

Like fullt stiller forskarane spørsmål ved om studentane utviklar måtar å omgå kunnskap på som gir nødvendig dynamikk i læringssituasjonen og skapar fruktbare vilkår for vidare læring. Dei spør som Karlsen (2003⁷²) om pedagogikkfaget i nokre samanhengar trer fram som til dels vitenskapleg ukritisk og gir plass til innhald og perspektiv som i mindre grad har basis i forskning. Dei mangelfulle nordiske og internasjonale referansane på pensumlista kan vere med å forsterke eit slikt inntrykk. Følgjegruppa vil ved seinare studiar sjå om forskingsorienteringa i litteraturen blir følgt opp og i kva grad studentane får direkte kontakt med refleksjonar som avspeglar forskingsbaseringa.

Under besøket følgjegruppa hadde ved Göteborgs universitet, vart vi presentert for ei interessant bok: Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015) (red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* Stockholm: Liber

Boka er skriven for den svenske förskolläraryrket og skal gi ein brei og heildekkande introduksjon til førskulelæreryrket. Boka har fire delar; profesjonsperspektivet, barnehageperspektivet, barneperspektivet og

72 Karlsen, G. E. (2003): Ny allmennlærerutdanning – struktur, innhald og kompetanse. I Karlsen, G. E og I. A. Kvalbein (red.) (2003): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

danningsperspektivet. Artiklane er skrivne av 23 svenska professorar med bidrag frå det området dei har forskinga si på. Bidraga visar den store variasjonen av forskning som har utvikla seg omkring barnehagen i Sverige dei siste 30 åra.

6.5 Pedagogikk i eksamensoppgåver i kunnskapsområdet barns utvikling, leik og læring

6.5.1 Siktemål med studien

To forskarar⁷³ har sett søkjelyset på eksamensoppgåver som i vår vart gitt i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*. Gjennom bruk av dokumentanalyse studerte dei formuleringane i oppgåvesetta frå 2013/2014 frå ni institusjonar i heile landet. Nokre av institusjonane avvikla eksamen hausten 2013 og andre våren 2014. I tillegg analyserte forskarane dei siste utgåvene av oppgåver gitt i pedagogikk (1.studieår) i den tidlegare førskulelærerutdanninga.

Hovudproblemstillinga forskarane har arbeidd ut i frå, er: *Korleis gir formuleringar i eksamensoppgåver i BULL 1 studentane høve til å ta i bruk pedagogisk kunnskap på andre måtar enn i førskulelærerutdanninga?* I tillegg spurte forskarane: Korleis kjem fagkunnskap som er inne i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* til uttrykk i formuleringane? Korleis gir formuleringane studentane høve til å ta i bruk teoretisk, forskings- og erfaringsbasert kunnskap? Korleis gir formuleringane studentane høve til å leggje til rette for og reflektere over barns utvikling, leik og læring? Korleis speglar oppgåveformuleringane læringsutbytta i forskrifta for utdanninga?

6.5.2 Oppgåveformer

Kunnskapsområdet skal ut frå dei nasjonale retningslinene gi studenten forståing og innsikt som barnehagelæraren må ha for å kunne leggje til rette for og leie leik-, lærings- og dannelsingsprosessar (KD, 2012). Læringsutbytta er ikkje alltid forankra i eitt fag, men

73 Bente Vatne (Høgskulen i Volda) og Grete Nordvik (Høgskolen i Bergen).

er tema av tverrfagleg karakter i tråd med organiseringa i kunnskapsområde. Studentane skal kunne prøvast i høve til forventa læringsutbytte i kunnskapsområda, mellom anna gjennom eksamen (KD, 2012).

Forskarane konkluderer med at *alle* oppgåvesetta speglar innhald i læringsutbytta gjennom bruk av ulike formuleringar og omgrep. Særleg gjeld dette for området kunnskap. Studentane skal elles utvikle ferdigheiter ved å leggje til rette for utvikling av leikemiljø og gode relasjonar. Generelt skal studenten framvise eit profesjonelt skjønn ved å analysere og reflektere kritisk over profesjonelle og etiske utfordringar knytte til pedagogisk arbeid med barns utvikling, leik og læring.

Forskarane fann elles at den vanlegaste forma for eksamenspraksis blant dei utdanningsinstitusjonane dei studerte var ein individuell, skriftleg skuleeksamen på 6 timar (6 av 9). Eksamenstida varierer frå 6 timar hos sju av institusjonane og 5 timar hos ein til 4 timar hos ein. Ei anna eksamensform som vert nytta i *barns utvikling, leik og læring 1*, er heimeeksamen over ei veke (HioA, og UiT- Campus Tromsø). UiS og DMMH kombinerer ulike eksamensformer det første studieåret gjennom individuell skriftlig skuleeksamen med munnleg (UiS) og individuell skriftlig skuleeksamen med mappe (DMMH). I analysen av pedagogikkfaget i den tidlegere førskulelærerutdanninga fann forskarane at alle utdanningane brukte individuell skriftlig skuleeksamen. Med andre ord har det vore ei viss endring i sjølve forma på eksamen, sjølv om endringa er relativt liten.

6.5.3 Tema i oppgåveformuleringane

Forskarane fann også at temaa i oppgåvene i *barns utvikling, leik og læring* er mykje like dei som var sentrale innan pedagogikkfaget i førskulelærerutdanninga. Dette gjeld tema som leik, læring, omsorg, generell didaktikk, tilknytning, medverknad, samarbeid barnehage - heim og dei yngste barna i barnehagen. Ifølgje læringsutbytta for kunnskapsområdet er dette tema som studentane skal dokumentere kunnskap om og ha ferdigheiter i. Ein av utdanningsinstitusjonane, UiS, har ei «open» tilnærming. Det tyder at studentane skal arbeide vidare med ein allereie skriven tekst basert på erfaringar frå praksis. DMMH let studenten få oppgåver til eksamen frå tema kjende på førehand. Det

vert også nytta case og praksisforteljingar som introduksjon til oppgåva si faglege problemstilling (UiA).

6.5.4 Krav om dokumentasjon av fag som inngår i barns utvikling, lek og læring?

Kunnskapsområdet er sett saman av ulike fagdisiplinar, og den faglege samansetjinga varierer. Forskarane fann at ved åtte av dei ni utdanningsinstitusjonane er studentane informert om studiepoenga til dei ulike fagbasane. Pedagogikk er til stades i ulike kombinasjonar, og utgjer den største fagbasen med eit omfang som varierer frå 16 studiepoeng (UiA) til fire studiepoeng (HiHM). Tal på fagbasar som samla utgjer kunnskapsområdet, varierer frå to til at alle faga frå førskulelærarutdanninga er tatt med.

Når studenten tek eksamen i kunnskapsområdet *barns utvikling, lek og læring*, er det eit fleirfagleg område det skal dokumenterast kunnskap om. Korleis vert dette praktisert, spør forskarane. Vart det stilt eksplisitte krav om kva fagbasar det skal dokumenterast kunnskap om? Vart dette tydeleggjort i oppgåvesetta? Forskarane fann at i fire av dei ni oppgåvesetta var det ingen presiseringar om kva fagbasar som skal nyttast i oppgåvesvaret. Der det var gitt presiseringar, vart det nytta formuleringar som: «...pedagogikk er den viktigste faglige tilknytningen, og det er pedagogikklærer som leser oppgavene»; «...teksten skal vise at du har tilegnet deg kunnskap til å belyse kunnskapsområdet BULL» og «...drøft ut fra aktuelle tema og pensum frå BULL», «...vis med utgangspunkt i minst tre «kunnskapsområder hvordan du kan inspirere og motivere barn ...», «bruk ulike kunnskapsområder...» osv.

6.5.5 Teoretisk, forskingsbasert og erfaringsbasert kunnskap

Ifølgje forskarane ber dei fleste institusjonane studentane om å gjere greie for relevant teori eller relevant faglitteratur i oppgåvesvar sine. Eit døme på dette er HiHM som ber studentane: «Gjør rede for begrepet lek. Med sitatet over som utgangspunkt, vis hvordan du som barnehagelærer kan bruke ulike kunnskapsområder for å inspirere til lek. Begrunn valgene ut fra relevant faglitteratur». Inga oppgåveformulering frå nokon av dei ni institusjonane som vart undersøkt uttrykkjer at oppgåvesvara skal innehalde forskingsbasert kunnskap. Oppgåvene gir studentane høve til å gjere det, men det føreset

at studentane gjer dette på eige initiativ under eksamen, eller at faglærarane informerer om det i eksamensførebuingane, seier forskarane.

Dei fleste oppgavesetta ved institusjonane ber studentane på ulike måtar nytte erfaringsbasert kunnskap ved formuleringar som: «...refleksjon over eiga rolle»; «...gi eksempel på»; «...korleis kan barnehagelærarar eller i lys av praksiserfaringar». Nokre institusjonar uttrykkjer tydeleg at studentane skal trekkje inn både teoribasert og erfaringsbasert kunnskap. Døme på dette er UiT, Campus Tromsø som i ei av oppgåvene ber studentane: «Redegjør for relevant teori knyttet til sammenhengen mellom lek og læring, og drøft dette i lys av dine praksiserfaringer». HiSF, ber studentane: «Gjer greie for ulike læringsteoriar og drøft korleis barnehagen kan vere ein god læringsarena for alle barn. Bruk teori- og erfaringsbasert kunnskap i svaret ditt».

Dei fleste oppgavesetta gir Ifølgje forskarane, studentane høve til å vise korleis dei kan leggje til rette for arbeid i barnehagen, og i dei fleste oppgavesetta blir studentane bedne om å drøfte. Slik gir dei studentane høve til å reflektere over relevante tema. Døme frå ei oppgave ved UiT-Campus Tromsø, viser dette: «Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg» (Rammeplan for barnehager, 2011, kap. 2). Drøft dette utsagnet i lys av relevant teori og erfaringer».

6.5.6 Oppsummering

Resultata forskarane legg fram viser at oppgavesetta i fem av dei ni institusjonane dei analyserte ikkje direkte uttrykkjer at studentane skal ta i bruk pedagogisk kunnskap på andre måtar enn i førskulelærarutdanninga. Studentane får oppgåver som liknar på dei oppgåvene som vart gitt i emnet pedagogikk i den tidlegare førskulelærarutdanninga. Sjølv om oppgåvene verkar som reine pedagogikkoppgåver, kan studentane på eige initiativ trekkje inn kunnskap frå heile kunnskapsområde. Nokre institusjonar skriv i rettleiinga til oppgåvene at det er pedagogikklærar som skal vurdere oppgåvene. Dette kan gi eit signal til studentane om at det er pedagogikkteorien som er den viktigaste. Ved fire utdanningar (HiHM, UiA, DMMH og UiS) uttrykkjer innhaldet i oppgåvene at vi har ny modell for barnehagelærarutdanning. Desse institusjonane gir studentane

oppgåver som klart sier at studentane skal ta i bruk kunnskap eller faglitteratur frå heile kunnskapsområdet. Alle oppgåvesetta ber studentane på ulike måtar ta i bruk teoribasert og forskingsbasert kunnskap i oppgåvene. Ingen av oppgåveformuleringane krev direkte at studentane skal ta i bruk forskingsbasert kunnskap.

6.6 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Pedagogikk er det einaste lærarutdanningsfaget som er nemnt eksplisitt i forskrifta for barnehagelærarutdanninga. Forskrifta gir pedagogikkfaget ei overordna rolle i utdanninga gjennom at faget skal være sentralt og samanbindande og inngå i alle kunnskapsområda. Men det vert ikkje gitt vidare konkretiseringar i forskrifta om kva innhald faget skal ha.
- Forskarane som har gjennomført intervju på eit utval institusjonar dette følgjeåret, er tydelege når dei seier at arbeidet i institusjonane stor grad har vore leia som ein organisatorisk reform, meir enn ein reform for styrking av kvalitet i innhaldet. Dette gjeld ikkje minst arbeidet med pedagogikk som i følge forskrifta skal vere samanbindande fag i heile utdanninga. Forskarane trekkjer også fram det dei omtalar som mangel på visjonar i iverksetjinga. Dette har medført at pedagogikk sin posisjon og funksjon i den samla utdanninga mest vert forstått som «organisering» (plassering av faget i kunnskapsområda og i studiemodellen) og som «alt og ingenting» (alt er pedagogikk, og alle underviser i pedagogikk).
- Organiseringa av utdanninga set store krav til pedagogikkfaget som skal gi bidrag inn i alle kunnskapsområda. Dei fagtilsette i pedagogikk nyttar svært mykje tid og ressursar til samarbeid og møte.
- Fagmiljøa i pedagogikk må avklare kva som skal vere innhaldet i faget i den nye barnehagelærarutdanninga. Dette gjeld faget sine bidrag inn i alle kunnskapsområda. Studien av pedagogikk i to av kunnskapsområda konkluderer med at pedagogikkfaget står fram som relativt usynleg og diffust i emneplanane. Undersøkinga blant praksislærarane peikar i same retning.

- Studien av pensumlitteratur i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* avspeglar stor mangfald i val av litteratur. Eit mangfald som inneber at det er vanskeleg å identifisere ei felles fagleg kjerne på tvers av utdanningane.
- Pensumlistene viser at studentane i kunnskapsområdet *Barns utvikling, leik og læring* stort sett les litteratur på bokmål. Nynorske, nordiske og engelskspråklege tekstar er nærast fråverande.
- Studentane får oppgåver som liknar på dei oppgåvene som vart gitt i faget pedagogikk i den tidlegare førskulelærerutdanninga. Oppgåvene som vert gitt til eksamen verkar som reine pedagogikkoppgåver, men studentane kan på eige initiativ trekkje inn kunnskap frå heile kunnskapsområdet.

Tilrådingar til institusjonane

- Institusjonane må ha ein gjennomgang av studiemodellar og emneplanar for å sikre at pedagogikkfaget vert gitt ei rolle og ein posisjon som gjer det muleg å realisere dei forventningane til faget som ligg i forskrifta.
- Institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte deira arbeid for myndiggjering og utvikling av pedagogikk som sentralt samanbindande dannelses- og refleksjonsfag, slik intensjonen i reforma er.
- Institusjonane bør søkje samarbeid med barnehagelærerutdanningane i regionen/området med sikte på å klargjere og utvikle pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanninga.

Tilrådingar til Kunnskapsdepartementet

- Vurdere å ta initiativ til å etablere eit nasjonalt fagmiljø/ nettverk for pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanninga.

Kapittel 7 Forskingsbasert barnehagelærerutdanning

7.1 Nokre avklaringar

Kravet om forskingsbaserte lærarutdanningar er forankra i Universitets- og høgskuleloven (1994) og Forskrifta for barnehagelærerutdanninga (2012). Kva konkrete konsekvensar dette får for barnehagelærerutdanningane, gir ikkje lova eller merknadene nokre opplagte svar på. Såleis opnar dei generelle styringsdokumenta for ulike tilnærmingar til dette området. Men krava som er formulerte inneber uansett at det er tre nivå ute i institusjonane som er involverte i samband med forskingsbasering av utdanninga.

For det første *studentane* som skal møte eit forskingsbasert innhald i utdanninga si. Dei skal også få høve til vere delaktige i forskings- og utviklingsaktivitetar og gjennom det utvikle kompetanse slik at dei kan bidra til kontinuerleg utvikling av barnehagane og sitt eige pedagogiske arbeid.

For det andre *dei vitenskaplege tilsette* som skal ha og også kunne vidareutvikle forskings- og utviklingskompetansen sin. Dei skal gis vilkår som gjer at dei kan drive eige forskingsarbeid som i neste omgang støttar opp om den forskingsbaserte undervisninga og rettleiinga av studentane.

For det tredje *fagleg og administrativ leiing* som skal planleggje og setje i verk målretta interne strategiar for forskings- og utviklingsaktiviteten i institusjonen. Slike strategiar skal omfatte både ressurstildelingar og kompetanseutvikling.

Følgjegruppa har i år hatt mest merksemd på *dei vitenskapleg tilsette* og *den faglege og administrative leiinga*. Neste år skal følgjegruppa møte alle barnehagelærerutdanningane. Vi har som ambisjon å sjå nærare på korleis og i kva grad institusjonane nyttar relevant forskingskunnskap, som kan bidra til å kvalifisere yrkes- eller profesjonsutøving i praksis. Då er dei «nye» barnehagelærerutdanningsstudentane i det tredje studieåret sitt og har ved sidan av kunnskapsområdet *Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid* også fordjupingsstudium og bacheloroppgåve. Det inneber at vi vil ha eit særleg blick på

korleis dette studieåret er med å sikre at studentane ved avslutta utdanning har den kompetansen dei skal ha på området forskings- og utviklingsarbeid.

Dette kapitlet gir først ei kort oppsummeringa av fjorårets rapport frå følgjegruppa der temaet forskingsbasert utdanninga var tek opp. Vidare inneheld kapitlet nokre klargjeringar av viktige sider ved forskingsbasert utdanning. I den siste delen av kapitlet tek vi opp tre tema som på noko ulik måte kan vere med å illustrere utfordringane med å gjere barnehagelærerutdanninga meir forskingsbasert: Kva er status for barnehageforskninga i Noreg? Kva tema/ område vert det forska på i barnehagelærerutdanningane? Kva kompetanse har dei som arbeider i barnehagelærerutdanningane? Korleis vert det arbeidd med kompetanseutvikling? Korleis kan forskarskulane vere med å styrke barnehagelærerutdanningane framover?

7.2 Inntrykk frå møta med institusjonane i 2013

Førre studieår hadde følgjegruppa møte med institusjonane som har barnehagelærerutdanning. Vi konstaterte at NOKUT-evalueringa (2010) hadde vore viktig for utdanningane. Alle viste til arbeidet med omfattande oppfølgingsplanar og eitt område det tydeleg hadde vore arbeidd med var styrkinga av *barnehageforskninga* i institusjonane. Ifølgje NOKUT utgjorde forsking på barnehagesektoren berre seks prosent av utdanningsforskninga. I tillegg var forsking utført av forskarar med lågare formell kompetanse enn den som vart utført ved universiteta. Komiteen var klar på at det på nasjonalt nivå vil vere behov for å øyremerke middel til barnehageforskning i åra framover. Institusjonane vart òg tilrådd å prioritere barnehage- og barnehagelærarforskning i planane sine, og dessutan å leggje til rette slik at fagtilsette får eit støttande miljø, opplæring og rettleiing i det forskingsarbeidet dei utfører.

Hovudinntrykket frå møta våre var at det har vorte lagt større vekt på forskingsbasert undervisning. Ved fleire av institusjonane var det dei siste arbeidd systematisk med kvalifiseringsprogram, mellom anna førstelektorprogram. Forskarskular av typen NAFOL vert også dregne fram som viktige for sektoren. Det vart vist til mange

profesjonsretta forskingsprosjekt som var i gang ved alle barnehagelærerutdanningane. I kva grad desse prosjekta er kjende for studentane, og i kva grad dei har direkte kontakt med prosjekta, vert eit viktig spørsmål å følgje opp vidare. Vert studentane involverte i den forskinga som skjer? Formidlar faglærarar forskning? Tid til forskning og samanhengande tid til forskning har vore og er ei utfordring for dei fagleg tilsette i barnehagelærerutdanninga. Mange institusjonar har etablert egne forskargrupper som har barnehageforskning som arbeidsområde. Utfordringa i mange miljø er å få tak i toppkompetanse (professorar/ dosentar), som kan vere drivkrefter i etablering og drift av slike grupper. Fleire nemner også utfordringa som mange har med å kome i posisjon til forskingsmiddel (t.d. i Forskingsrådet). Det er dei fagleg stor miljøa som når fram, og det er vanskeleg for andre å utfordre dette. Fleire nemner behovet ein har for det mange kallar middel til «lågterskelforskning»/ såkornmiddel.

7.3 Forskingsbasert barnehagelærerutdanning

Barnehagelærerutdanninga er ei profesjonsutdanning der studentane skal lære seg å kople saman teoretisk og fagorientert kunnskap med dei erfaringane dei gjer i praksisfeltet. Den pedagogiske kompetansen studentane skal oppnå gjennom utdanninga, handlar ikkje berre om å handtere kvardagsutfordringane, men omfattar også evna til å reflektere kritisk over det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Skal denne målsetjinga kunne nåast, er *forskingsbasering* av utdanninga eit nødvendig virkemiddel. Slik fortel ein barnehagelærarstudent om korleis han vurderer verdien av ei forskingsbasert utdanning:

«Hver høst starter omtrent 40 000 ettåringer i norske barnehager. Samtidig har det de siste årene - i norske medier og nettfora - vært stort fokus på de yngste barnas vilkår i barnehagen. Hver dag møter jeg som student medieoverskrifter av denne typen: «Barnehagene vil ALDRI bli bra nok for ettåringer!» - «Angst i barnehagen – Norske forskere og politikere vil helst ikke vite hvordan småbarn har det i barnehagen» - «Forskere advarer: Ettåringer kan bli alvorlig stresset av å begynne i barnehage».

Dette er noen få av mange eksempler på oppslag som alle barnehagelærere og også barnehagelærarstudentar må forholde seg til. Vi ser altså at den offentlige diskursen har blitt mer kritisk til barnehagen samtidig som den blir mer og mer forskningsorientert.

Som framtidig profesjonsutøver blir det derfor av stadig større betydning å kunne imøtegå kritikken som kommer på en ryddig måte, basert på kunnskap og forskning. Det

forutsetter en kompetanse om forskning som mange studenter opplever at de ikke får gjennom studiet i dag. Kunnskap om forskningsmetoder, generell kritisk tenkning og en viss forståelse for grunnleggende statistikk er avgjørende for at man skal kunne delta i disse diskursene med autoritet, integritet og troverdighet.»

Dei siste åra har det vore uttalte mål å auke forskingsaktiviteten i lærarutdanningane. Det har også vore ei målsetjing å styrke kompetansen hos barnehagelærarstudentane og setje dei i stand til å nytte forskingslitteratur og til sjølv å utføre mindre forskingsarbeid gjennom studieløpet. Rapporten «Utdanning + FoU = Sant» frå Universitets- og høgskolerådet (2010) vart laga som svar på eit behov for å konkretisere målet i Universitets- og høgskolelova om at det utdanninga skal vere basert på det fremste innan forskning, fagleg og kunstnarisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

I læringsutbytta for barnehagelærarutdanninga er det formulert krav om at studentar både skal få *kjennskap til* relevant forskings- og utviklingsarbeid, kunne *bruke* forskings- og utviklingsarbeid til å planleggje, leie, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid, og kunne leie pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenking, endring og innovasjon i barnehagen. Slik er utbytta formulert:

Under overskrifta *kunnskapar*:

«Kandidaten kjenner til nasjonalt og internasjonalt forskings- og utviklingsarbeid med relevans for barnehagelærerprofesjonen og kan oppdatere sin kunnskap innen fagområdet.»

Under overskrifta *ferdigheiter*

«Kandidaten kan bruke sin faglighet og relevante resultater fra FoU til å lede og tilrettelegge for barns lek, undring, læring, og utvikling og til å begrunne sine valg.»

Under overskrifta *generell kompetanse*

«Kandidaten kan planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere, og reflektere over pedagogisk arbeid knyttet til barnehagens innhold og oppgaver i tråd med etiske krav og retningslinjer, og med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.»

I dei nasjonale retningslinjene er dette utvikla vidare (kapittel 5.3. *Forskings- og utviklingsorientering*). Her les vi at den som underviser i barnehagelærarutdanninga er sjølv aktiv forskar eller del av eit aktivt fagmiljø som driv forskning, utvikling og publisering på område som er relevante for barnehagelærarutdanninga og barnehagelæreryrket. Utdanningsinstitusjonen prioriterer ressursar og stimulerer til

forsknings- og utviklingsarbeid gjennom aktivt samarbeid med praksisfeltet og FoU-miljø nasjonalt og internasjonalt.

Programplanane skal syte for at studentane får innsikt i forskingsbasert kunnskap og læringsprosessar. Slike læringsprosessar skal fremme sjølvstendet til studentane, analytiske ferdigheiter og kritisk refleksjon slik at dei som yrkesutøvarar kan bruke ny kunnskap og vidareutvikle både seg sjølve, profesjonen og arbeidsplassen. Gjennom bacheloroppgåva skal dei få innføring i vitenskapsteori og metode og gjennomføre eit sjølvstendig forsknings- og utviklingsbasert skriftleg arbeid.

7.4 Utdanningsforskning på barnehageområdet

7.4.1 Status for utdanningsforskninga

Skal utdanningane vere forskingsbaserte, så stiller det krav til utdanningane på fleire område mellom anna når det gjeld omfang og nivå på den barnehageforskninga dei sjølve driv. Etter avtale med Norges forskingsråd har NIFU (Gunnes og Rørstad, 2015) kartlagt ressursar og resultat innafor utdanningsforskning i 2013⁷⁴. Definisjonen som vert lagt til grunn for kartlegginga er:

Utdanningsforskning er et flerfaglig og tverrfaglig forskningsfelt som studerer forhold vedrørende undervisning, læring, ledelse og styring på alle nivå⁷⁵ og undervisningssystemer, inklusive læremidler og tekniske hjelpemidler i utdanningstilbudene. Utdanningsforskning kan være rettet mot ulike formål, som sosiale forhold, arbeidsforhold, offentlig forvaltning og allmennvitenskapelig utvikling, i tillegg til utdanningsforhold. (Kunnskapsdepartementet 2009)

Rapporten har sett nærare på *ressursar* som vert nytta til utdanningsforskning. I 2013 vart det brukt i overkant av 1,1 mrd. kr til utdanningsforskning. Ein kraftig vekst frå 548 mill. kr. i 2007. Minst 85 prosent av utdanningsforskninga vart finansiert av offentlege middel i 2013, medan tre prosent vart finansiert av andre nasjonale kjelder, næringslivet, EU eller utlandet.

Barnehageforskninga utgjorde berre 11 prosent av den totale utdanningsforskninga i 2013, mot 13 prosent to år tidlegare. 95 prosent av forsking på barnehageområdet var finansiert av offentlege kjelder. Basismiddel var den viktigaste finansieringskjelda, med

74 NIFU har gjennomført tilsvarande kartleggingar i 2007, 2008, 2009 og no i 2013. Rapportane presenterer oversikt over ressursar til utdanningsforskning, og innrettinga av desse i form av fagfelt, forskingsområde og forskningstema.

75 Inkluderer *barnehage*

75 prosent av FoU-utgiftene, medan Forskringsrådet stod for 10 prosent av finansieringa. Berre 1 prosent av barnehageforskinga vart finansiert av andre nasjonale kjelder, EU eller utlandet.

NIFU fann i alt 195 forskingsmiljø som dreiv utdanningsforskning i 2013. Alle universiteta hadde slik forskning, og desse miljøa utførte 48 prosent av utdanningsforskinga. Statlege høgskular sto for 27 prosent av utdanningsforskinga, og alle dei 20 statlege høgskulane hadde slik forskning. Seks vitskaplege høgskular, seks private høgskular med statsstøtte og to andre høgskular stod for 15 prosent av forskinga. 44 miljø hadde utdanningsforskning på barnehageområdet i 2013, dei fleste var pedagogiske miljø eller lærarutdanningar. Talet på forskarar som på ulike måte deltek i utdanningsforskning har auka frå 2074 i 2009 til 2780 i 2013, ein vekst på 34 prosent. Den formelle kompetansen blant utdanningsforskarane har auka mykje frå 2007 til 2013. Utdanningsforskarar med professorkompetanse utgjorde 13 prosent av forskarane i 2013, mot 9 prosent i 2009. Delen utdanningsforskarar med doktorgrad har auka frå 28 prosent i 2007 til 41 prosent i 2013.

482 forskarar deltok i *utdanningsforskning på barnehageområdet*; nesten 200 fleire enn i 2009. Kvinneandelen blant barnehageforskarane var betydeleg høgare enn for utdanningsforskning totalt, 77 mot 61 prosent. Professorandelen på feltet var fem prosent lågare enn for utdanningsforskning totalt. Delen barnehageforskarar med doktorgrad var også langt lågare enn for resten av utdanningsforskarane.

Dersom vi ser på FoU-utgifter til utdanningsforskning på barnehageområdet, var Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger, Dronning Mauds minne høgskole for førskolelærerutdanning, Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø dei fem største forskingsmiljøa på feltet.

NIFU-rapporten har også sett på resultatene frå utdanningsforskinga. Publiseringspoenga er meir enn dobla i perioden, frå om lag 460 i 2005 til i underkant av 1100 poeng i 2013. Universiteta stod for om lag halvparten av publikasjonspoenga. Publisering innan utdanningsforsking skil seg frå publiseringa elles i universitets- og høøgskulesektoren ved at det vert publisert langt meir i bokkapittel/ antologiar og monografiar. Meir enn halvparten (58 prosent) av alle publikasjonar var i form av bokkapittel og antologiartiklar. Artiklar i tidsskrift utgjorde 38 prosent. Mesteparten (58prosent) av utdanningsforskinga vert publisert på norsk. Berre 11 prosent av publikasjonane var på nivå 2. NIFU rapporten kommenterer dette med at det finst få publiseringsskanalar på nivå 2 innan utdanningsforsking, og særleg innanfor lærarutdanning og didaktisk forsking. Rapporten viser elles at det meste av publikasjonane vart skrivne utan samarbeid med andre. Av 960 publikasjonar involverte berre 11 prosent av dei samarbeid med andre nasjonale institusjonar.

7.4.2 Strategiar for framtida

Kunnskapsdepartementet la i 2013 fram strategien sin for utdanningsforsking, *Kvalitet og relevans* 2014-2019. Hovudmåla i strategien er følgjande:

- å halde fram med utviklinga av sterke og fleirfaglege forskingsmiljø med kompetanse og kapasitet til å dekkje kunnskapsbehov på viktige område
- å heve kvaliteten og relevansen i utdanningsforskinga
- å leggje til rette for «djervskap» og fornying i forskinga
- å stimulere til god formidling av resultat frå norsk og internasjonal utdanningsforsking og medverke til godt samspel mellom forsking, utdanning, praksis og fornying i utdanningssektoren
- å stimulere til FoU-basert yrkesutøving og praksisretta utdanningsforsking
- å styrke rekrutteringa av yngre talentfulle forskarar og sikre rekruttering til toppstillingar
- å utvikle ei sterkare internasjonal orientering i forskingsmiljøa

Strategien listar opp fleire konkrete tiltak, blant anna vil departementet halde fram med å fornye forsking om og for barnehagen og stimulere til forsking på dette feltet.

Norges forskingsråd er ei viktig finansieringskjelde for utdanningsforskninga i Noreg. Forskingsrådet hadde i 2013 to program for utdanningsforskning, *Utdanning 2020* og *Praksisrettet utdanningsforskning (PRAKUT)*. Til saman støtta desse to programma 36 forskingsprosjekt. Ni av prosjekta omhandla barnehageområdet. Forskingsrådet finansierte også to nasjonale forskarskular innanfor utdanningsvitenskap og lærarutdanning.

Utdanning 2020 og PRAKUT vart frå januar 2014 slegne saman til programmet *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT)*. FINNUT vert finansiert av Kunnskapsdepartementet og hadde i 2014 eit budsjett på 224,4 mill. kroner. Programmet finansierte i 2014 52 forskarprosjekt (fleire av dei starta under Utdanning2020 og PRAKUT), dessutan tolv forprosjekt, tre kompetanseprosjekt, to arrangementsstøtter og eitt personleg utanlandsstipend. Prosjekta i FINNUT er fordelt på fem utdanningsnivå, barnehage er eitt av desse. Desse barnehageprosjekta har fått finansiering:

Barnehagens effekt på barns kompetanse og tilpasning

Hvilken innvirkning har barnehagen på barns sosiale, følelsesmessige og akademiske utvikling? Dette overordnede spørsmålet vil bli belyst i dette prosjektet. Ulike aspekter ved barnehagen vil bli undersøkt slik som hvor tidlige barna starter, hvor lange dagene er, forholdet til barnehagepersonalet og grunnleggende aspekter ved personalet, slik som erfaring og utdanningsnivå. En gruppe barn vil bli fulgt fra de gikk i barnehage og til de begynner i 3. klasse. *Prosjektansvarleg: NTNU SAMFUNNSFORSKNING AS*

Skoleklar!

Ulike sosiale bakgrunnsfaktorar kan påverke små barns muligheter for å lukkast på skulen. I Skoleklar undersøker forskarane kva barns sjølvregulering, merksemd og ulike typar sosiale ferdigheiter betyr for læringsutbyttet. *Prosjektansvarleg: Universitetet i Stavanger*

Å forebygge lesevansker i barnehagen

In this project we examine the effect of oral language training in kindergarten on later language and reading comprehension skills among second language learners learning Norwegian as their second language *Prosjektansvarleg: Universitetet i Oslo*

Teaching for text comprehension: Supporting young second-language learners' text comprehension in urban multiethnic preschools in Norway

Although we know that the competencies (e.g. oral language skills) young children develop during the preschool years are of major importance for their reading comprehension and academic success in school, little is known about how preschools may prepare children for their future learning and text comprehension. *Prosjektansvarleg: Universitetet i Oslo*

Searching for quality: Relations, play and learning in different group compositions in day care centers for children under the age of three

The focus in this project is to investigate and enhance the quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) for children under the age of 3 years in a context characterized by considerable transitions in Norwegian ECEC. The project will focus whether changes in group compositions from traditional small group organization towards more flexible groups, will affect the quality of daily life for children under the age of 3 in ECEC. Focus will be given to different aspects of quality, especially caregivers' interactions with the children; children's opportunities for participation and aesthetic learning. *Prosjektansvarleg: Høgskolen i Oslo og Akershus*

Betydningen av barnehage og hjemmemiljø

Forskningsprosjektet Barns sosiale utvikling skal fremskaffe kunnskap om utvikling av sosial kompetanse og atferdsproblemer blant barn i Norge. Prosjektet fokuserer på prosesser ved barns individuelle sosiale utvikling fra spedbarnsalderen av, og på hvordan samspillet mellom barnet, familien og omgivelsene påvirker denne utviklingen. *Prosjektansvarleg: Atferdssenteret*

Bedre tilbud for norske barn i barnehager

The Better provision of Norway's children in early years education and care (ECEC) is the first major study in Norway to focus specifically on the quality and effectiveness of ECEC. The study is intended to explore the characteristics and quality of different kinds of early years provision and the impact various types of settings have on children's wellbeing, attainment, progress and development.

Prosjektansvarleg: Høgskolen i Oslo og Akershus

7.5 Forskingsbasert barnehagelærerutdanning – ambisjoner og aktiviteter

7.5.1 Høge ambisjoner

Universiteta og høgskulane har ifølgje lova som ei av sine viktige oppgåver å utføre forskning og utviklingsarbeid på dei felte det vert gitt utdanning på. For barnehagelærerutdanninga vil dette gjelde barnehagar, barnehagelærerutdanninga, men også andre institusjonar som har barn som ansvarsområde og barns oppvekst i vidare forstand og. Kva finn vi dersom vi leitar etter er dei institusjonelle måla for forskingsområdet i nokre av barnehagelærerutdanningane våre? Vi har sett på nokre nettsider til utdanningane og konstaterer at ambisjonane på området nokre stader kan seiast å vere skyhøge. Fire tilfeldige døme viser dette:

DMMH har som mål å være blant de internasjonalt ledende forskningsinstitusjonene innen barnehagevitenskap. Høy kvalitet på forskning knyttet til barn, barndom og barnehageliv skal komme så vel barnehagelærerutdanningen som praksisfeltet og samfunnet for øvrig til gode.

DMMH skal levere en kvalitativt god og forskningsbasert barnehagelærerutdanning. For å kunne møte utfordringene i barnehagesektoren må studentene våre ha kunnskaper som er oppdatert i forhold til barnehagehverdagen. DMMH arbeider bredt med målsettingen å levere relevant forskning til både undervisning og praksisfeltet innenfor alle våre fag og fagområder.

HBV Alle våre utdanninger er forskningsbaserte, og studenter trekkes tidlig med i forskningsarbeidet. Forskning-, utvikling- og innovasjonsarbeid (FoUI) utgjør en betydelig del av virksomheten ved høyskolen, og er en forutsetning for vårt arbeid med forskningsbasert undervisning. HBV har en omfattende forskningsvirksomhet med et bredt spenn. Vår FoUI-virksomhet har sin hovedtyngde innen anvendt, praksisnær og profesjonsrettet forskning.

HiNE Forskning er et viktig og integrert aspekt ved Høgskolen i Nesnas totale virksomhet, og skal blant annet bidra til realiseringen av idealet om forskningsbasert undervisning i høyere utdanning. Høgskolen i Nesna skal i tråd med sin egenart utføre forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid av høy kvalitet og i samsvar med internasjonal standard for god forskning. Høgskolen i Nesna har et særskilt ansvar for profesjonsrettet forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og kompetanseutvikling på Helgeland. FoU-arbeidet ved HiNe skal understøtte profilene i grunnskolelærerutdanningene, førskolelærerutdanningen og sykepleierutdanningen. Høgskolen i Nesna har som mål at den vitenskapelige publiseringen i omfang skal ligge på gjennomsnittet for statlige høyskoler.

HSH utfører i tråd med sin egenart forskning, kunstnerisk- og faglig utviklingsarbeid av høy faglig kvalitet. Både universitet og høyskoler skal gi utdanning basert på det fremste innen forskning. Det at utdanningen skal være FoU-basert betyr ikke at alle skal være i forskningsfronten, men en erkjennelse av at kvaliteten i utdanningen avhenger av lærernes forsknings- og utviklingskompetanse og kjennskap til relevant forskning på området, og anvender det nyeste og beste av pensumlitteratur. Undervisning basert på forskning og utvikling: Vi skal gi studentene (1) et mangfold av arenaer for å ta del i oppdatert forskning og utvikling, (2) mulighet for å være med skapere av ny kunnskap.

7.5.2 Forskings- og utviklingsarbeid ved institusjonane

Følgjegruppa bad i fjor vår institusjonane om å sende oss inn kort utgreiing om tre viktige forskings- og utviklingsarbeid ved institusjonen og som dei vurderer er til fagleg nytte for undervisninga og arbeidet med barnehagelærerutdanninga. Vi har laga ei oppstilling av desse for å sjå kva tema og område forskingsarbeida handlar om. Sjå Vedlegg 7.1

I oppsummeringa til slutt i dette kapitlet gir følgjegruppa nokre vurderingar av den forskingsaktiviteten som er rapportert til oss.

7.6 Kompetansekartlegging knytt til to kunnskapsområde

Kompetansen i det vitenskapleg personalet er eit viktig grunnlag for forskingsbasering av utdanningane. NOKUT-komiteen (2010) gjekk svært langt i å kritisere institusjonane og deira nedprioritering av barnehagelærerutdanningane. Som følge av dette, var mangelen på kompetanse tydeleg mange stader. Slik skreiv dei m.a.

Det er grunn til å stille spørsmål om hvor førskolelærerutdanningen er på vei. Utdanningene fremstår som trauste utdanninger med erfarne, dedikerte og dyktige faglærere, som i liten grad blir tilgodesett med de ressursene som er nødvendig for faglig kompetanseutvikling og forsknings- og utviklingsarbeid. Ved mange institusjoner er de faglig ansattes kompetanse derfor relativt lav og forsknings- og utviklingsvirksomheten svakt utviklet. Samlet sett trengs det et kompetanseløft og mer tid avsatt til forsknings- og utviklingsarbeid.

Forskingskompetanse i det vitenskaplege personalet vert framheva som eit viktig grunnlag for forsknings- og utviklingsorientering i utdanningane. Forskingsmiljøa, særleg i barnehagelærerutdanningane, blir framstilt som små, og forskinga har ofte vore framstilt som fragmentarisk og individuell. Under møta våre i fjor peikte fleire på utfordringa med å rekruttere fagfolk til sektoren. «Enten må vi finne noen utenfra, eller så må vi lage dem selv. Vi satset mest på det siste. Intern kvalifisering». Andre sa: «Det er pedagogtørke i landet. Det er svært vanskelig å skaffe til veie toppkompetanse».

Kva kompetanse har dei tilsette som underviser i barnehagelærerutdanninga i dag? Vi har gjort ei kartlegging av kva kompetanse dei tilsette hadde som underviste i to av kunnskapsområda våren 2015. Spørsmålet vi stilte institusjonane var slik: *Kva kompetanse hadde dei som underviste i kunnskapsområda barns utvikling, leik og læring og natur, helse og rørsle sist gong utdanninga hadde dette kunnskapsområdet på programmet*⁷⁶?

⁷⁶ Vi har i spørsmålet bede om tal på personar som har undervist i det aktuelle kunnskapsområdet. Det ville naturlegvis gitt eit meir utfyllande bilete om vi hadde kunne vekta bidraga dei einskilte undervisarane har gitt til undervisninga. Vi bad likevel ikkje om det, då vi såg det som ei nærast umogleg oppgåve å skaffe fram. Ei utdanning har i etterkant kommentert til oss slik: «Det kan gi et helt skjevt bilde av kjønn og stillingskategori dersom man bare

Dei to tabellane under summerer opp den samla kartlegginga. I vedlegg 7.2. og 7.3 finn de oversikt for kvar institusjon.

Tabell 7.1 Kompetanse, tilsetjingsforhold og kjønn blant dei tilsette som underviser i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*.

Stillingskategori	Tilsette - prosent (tal personar i parentes)	Fast tilsett	Mellombels tilsett	Kvinner	Menn
Professor/ Dosent	2% (3)	85%	15% (25)	84%	16%
1. amanuensis	9% (16)	(147)		(145)	(27)
1. lektor	15% (26)				
Høgskule/ Universitetslektor	66% (114)				
Høgskulelærer	4% (6)				
Stipendiat	4% (7)				

Tabell 7.2 Kompetanse, tilsetjingsforhold og kjønn blant dei tilsette som underviser i kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet*.

Stillingskategori	Tilsette - prosent (tal personar i parentes)	Fast tilsett	Mellombels tilsett	Kvinner	Menn
Professor/ Dosent	1% (2)	86%	14% (23)	77%	23% (37)
1. amanuensis	9% (14)	(140)		(126)	
1. lektor	10% (18)				
Universitetslektor	77% (125)				
Høgskulelærer	2% (3)				
Stipendiat	1% (1)				

På bakgrunn av tabellane ser vi at det er høgskule-/ universitetslektorane som ber hovudtyngda av undervisninga i dei to kunnskapsområda (66 prosent og 77prosent) Ved nokre institusjonar er det tilsette med fyrstekompetanse inne og underviser barnehagelærarstudentar. Ved alle institusjonane er professorar og dosentar så godt som fråverande i kunnskapsområda. Som fleire av dei vi møtte i fjor peikte på, er oppbygginga av slik kompetanse tidkrevjande og det er all muleg grunn til å tru dei med

teller opp antall personer som har deltatt i denne undervisningen. Det er jo fullt mulig at en professor har undervist i 5 % av timene, mens en lektor har stått for de resterende 95 %, og så skal de tallmessig da telle like mye. Man kan også få et rimelig meningsfullt resultat dersom man sier at man bare teller med de som har deltatt i mer enn en viss stor mengde av undervisningen». Tabellen over må lesast med dei atterhalda som ligg i denne kommentaren.

toppkompetanse er engasjerte i masterutdanningane og PhD-programma slik krava til NOKUT er for desse utdanningane.

Følgjegruppa merkar seg elles den svært skeive kjønnsfordelinga blant dei tilsette. Særleg ser pedagogikkmiljøet i Noreg ut til å vere dominert av kvinner. Institusjonane kan i rekrutteringsarbeidet sitt vurdere kva som kan gjerast for å rette opp denne uheldige situasjonen.

7.7 Kompetanseheving i barnehagelærerutdanninga gjennom nasjonale forskarskular for lærarutdanning

For å ta temperaturen på barnehageforsningsfeltet i Noreg i dag, kan ein aktuell innfallsvinkel vere å sjå på aktiviteten i *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning* (NAFOL). Forskarskular av typen NAFOL, vart av institusjonane drege fram som svært sentrale i arbeidet med å styrke forskingskompetansen og såleis sikre grunnlaget for å drive forskingsbasert utdanning.

7.7.1 Om NAFOL

NAFOL skal gi tilbod til stipendiatar i lærarutdanningane. Stipendiatprosjekta skal ha relevans for lærarutdanninga og læraryrka i heile landet. NAFOL tek også ansvar for å gi eit tilbod til høgskulelektorar som arbeider med kvalifisering til førstelektorkompetanse. Nettverket som utgjer NAFOL omfattar 24 norske høgskular og universitet.

Administrativt er NAFOL knytt til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Forskarskulen deira starta opp i 2010. Skulen har som hovudmål å styrke kvaliteten i alle typar lærarutdanning gjennom ei målretta og langsiktig satsing på organisert forskarutdanning. Meir spesifikt vert NAFOL sine oppgåver omtalt slik :

- bidra til opplæring av ph.d.-stipendiatar knytt til lærarutdanning og skule, med avhandlingar som er særleg relevant for profesjonspraksis
- systematisk styrke veileidar- og veiledningskompetansen i lærarutdanningane, og tilby ein pool av veileदारar for desse utdanningane
- utvikle eit omfattande og relevant kurstilbod innanfor opplæringdelen av ph.d.-utdanninga.
- utvikle forplikande samarbeid med norske og utenlandske forskarskular
- ha eit særlig ansvar for at ph.d.-stipendiatar ved forskarskulen vert skulert i formidling og kommunikasjon

- vere eit organisert opplæringstilbod også for andre grupper tilsette i lærarutdanningane, i første rekkje tilsette i førstelektoropplæring

7.7.2 Oversikt over prosjekta i NAFOL

NAFOL er den einaste forskarskulen i Norge som samlar stipendiatar og førstelektorkandidatar. I dag er det 27 stipendiatar som studerer eller har studert barnehagerelaterte tema. Det utgjer 25 prosent av det samla talet stipendiatar i NAFOL. Med andre ord ein relativt stor del stipendiatar studerer *barnehage* i utdanningssystemet. Forskarskulen NATED ved Universitet i Oslo er ein annan forskarskule, retta inn mot utdanningssektoren. Ifølgje nettsidene deira er det *ikkje* barnehagestipendiatar innanfor målgruppa.

Tabell 7.3. Tal på stipendiatar i NAFOL 2011, 2012, 2013, 2014

Kull oppstart	Barnehage	Grunnskule	Vidaregåande skule	Lærarutdanning	Lærarar	Utanfor skule
2011	10	9	7	8	6	2
2012	11	9	7	8	6	2
2013	27(16*)	29(13*)	15(11*)	22(18*)	11(10*)	
2014	(27*)	4 (29*)	2 (15*)	7 (22*)	(11*)	2(2*)

Tala er henta frå årsmeldingane til NAFOL 2011-2014. (*summen av kull 1-3).

7.7.3 Innhaldet i barnehageprosjekta⁷⁷

I oppstillinga under gjer vi greie for 25 prosjekt retta mot barnehage⁷⁸. Denne oversikta kan gi eit bilde av korleis det barnehagefaglege forskingslandskapet ser ut og kva utviklingstrekk vi kan sjå vidare:

1	A comparative approach explore how the ideals of individualization are understood and unfolded in preschool teachers' practice in Norway and China	Danning/ pedagogikk
2 og 3	Hva slags erfaringskunnskap kommer til uttrykk hos førskolelærere i deres ledelsespraksis av pedagogisk arbeid og refleksjoner over denne, både individuelt og i drøfting med kolleger?	Pedagogisk leiing
4	Hvordan framtrer normer og regler i en barnehagekontekst og hvilken kunnskap og hvilke verdier uttrykkes gjennom normer og regler i barnehagehverdagen?	Pedagogikk/verdiar
5	Hvilken skrivekompetanse har norske fireåringer, og hvilken effekt	Språk

⁷⁷ Kjelda er nettsida til NAFOL

⁷⁸ Kategoriseringa i den siste rubrikken er gjort av forfattar

	kan en skriveintervensjon i barnehagen ha på fireårige barns skrivekompetanse?	
6	Førskolelærernes dannelsprosesser – dilemmaer og idealer i personlige og politiske fortellinger.	Pedagogikk/danning
7	Den flerkulturelle barnehagen-en barnehage for alle? Foreldresamarbeid og barnehagediskurser	Pedagogikk/samfunn
8	"Organising quality" How does a local kindergarden authority understand and use its autonomy to lead quality development within the kindergarden organisation?	Organisatorisk leiing
9	Barnehagen som læringsarena. De yngste barna i barnehagen.	Pedagogikk
10	Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen.	Pedagogikk/språk
11	Hvordan jobber barnehagelærere med barns tidlige litterasitet?	Språk
12	Flerspråklige barns møte med norsk som andrespråk i en barnehagefaglig kontekst.	Språk
13	Barnehagelærers profesjonskunnskap i matematikk	Matematikk
14	Ny reform i barnehagelærerutdanninga. Korleis vert pedagogikkfaget sitt oppdrag om samanbinding og profesjonsinnretting forstått, planlagt, gjennomført og erfart?	Utdanning/pedagogikk
15	Embedding the concept of praxis in early childhood teacher education	Utdanning
16	De særlig sårbare barna med autisme	Spesialpedagogikk
17	Prinsippet om barnets beste i barnehagekontekst	Pedagogikk/Spesialpedagogikk
18	Praktisk språkstimulering for førskolebarn med språkvansker	Spesialpedagogikk
19	Kvalitet i relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen. - sammenhengen mellom relasjonskvalitet og barns sosiale og emosjonelle utvikling	Pedagogikk/sosial utvikling
20	Estetisk utforskning med gjenbruksmaterialer – i lys av materialitet	Kunst, kultur og kreativitet/Natur
21	Tilblivelsesfortellinger - fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen.	Barnekultur
22	Fysisk aktiv leik i barnehagen	Fysisk aktivitet/Pedagogikk
23	En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket (disputerte i 2014)	Utdanning
24	Digital dannelse i barnehagen (disputerte 2014)	Teknologi /Danning/pedagogikk
25	Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar. (Disputerte 2014)	Pedagogikk/Danning
26	What is going on out there? – What does it mean for children's experiences when the kindergarden is moving their everyday activities into the nature – landscapes and its places?	Natur og fysisk aktivitet

Oversikta fortel oss at den største gruppa med prosjekt finst innanfor kategorien pedagogikkfaglege tema. Det finst også faglege didaktiske studiar om språk, matematikk, natur og fysisk aktivitet og forskning på barnehagelærerutdanninga. Denne oversikta kan brukast til å identifisere kunnskapshol for forskningstema som er aktuelle for framtidige stipendiatstillingar knytt til barnehagelærerutdanningane.

7.7.4 NAFOL - aktivitetar og fagleg innhald

Årsmeldingane frå NAFOL (2010, 2011, 2012, 2013 og 2014) vitnar om stor aktivitet og varierte arbeids- og undervisningsformer: breitt spekter av tematisk innhald tilpassa prosjekt i lærarutdanningsfeltet, mange gjesteførelesarar, kurs for rettleiarar, workshops, utanlands støtte, masterclass, prosjektseminar m.m.

Her er oversikta for 2013

Forskning som prosess	Metodologi/vitskapsteori	Fagdidaktikk	Profesjon	Utdanningsforskning	Eksplisitte barnehagetema
Akademisk skrivning Prøveføreling som sjanger Analyse av prøveforelesing *Munnleg formidling *Kreativ skrivning, populærvitskapleg skrivning, Forskingsformidling Litteratur og digitale medier Disputasen som akademisk sjanger Kva er et kritisk perspektiv Kvifor ph.d.-avhandlingar vert avvist Forskingsressurs	Teori i pedagogiske tekstar Cultural Studies: Populærkultur, identitetskonstruksjon Pedagogisk analyse i teoretisk og empirisk samanheng.	Fagdidaktikk som forskingsfelt Kulturteoretiske perspektiv på fagdidaktisk forskning Språketeori og fleispråklegheit i didaktisk perspektiv Andrespråk/framandspråk/engelsk) Lærarutdanningsfaget pedagogikk	Young immigrants and other youth with foreign upbringing Research on mentoring for newly educated teachers Danning i lærarprofesjonsperspektiv Profesjonsomgrepet Frå grunnlagskunnskap til grunnlagskompetanse til ekspertkompetanse	Lærarutdanningsforskning Evidensbasert forskning i kritisk perspektiv	Leik og læring i barnehagen i eit danningperspektiv Barnehagen som lærings- og danningarena/ fleirkulturell arena Barnehageforskning; De yngsta barnens lærande.

Forskning som prosess ser ut til å vere særleg vektlagt i NAFOL. Det er innhald og aktivitetar som er like aktuelle for alle grupper og som skal styrke kvaliteten i forskinga og skape gode vilkår for god gjennomstrømming av kandidatar.

Forskningsrådet evaluerte forskarskulen i 2013. Dei konkluderte med høg grad av måloppnåing. Forskarskulen er vorten ein møteplass med kvalifisert rettleiing og har fungert styrkande på dei prosessane som institusjonane har hatt med å utvikle eigne doktorgradsprogram. Evalueringa rår til å halde fram finansieringa, men har også ei liste

med forbedringspunkt. NAFOLs råd bør initiere ein open og brei diskusjon om korleis partnerinstitusjonane på ulike måtar kan spele ei meir aktiv rolle i verksemda; *Som en oppfølging av dette vurderingspunktet, kan institusjonene som utdanner barnehagelærere drøfte hvordan det kan skje til nytte for kunnskapsutvikling og kompetanseheving?*

Anne Lena Østern spurte i eit foredrag på ein konferanse om dei nasjonale forskarskulane om det ikkje er behov for ei ytterlegare styrking av forskaropplæring tilpassa barnehagelærerutdanningane? Thomas Moser, styreleiar i NAFOL, nemde også denne utfordringa og spurte: *Når en skal arbeide for en videreføring av forskerskoletilbudet for lærerutdannere etter 2016, kan da institusjonene drøfte om det er behov for en egen forskerskole tilpasset lærerutdanningsforskning med forankring i barnehage?*

7.7.5 Sjå til Sverige

Til slutt i dette kapitlet tek vi med oss to døme frå studieturen følgjegruppa gjorde til Göteborg universitet i vår. Begge døma kan vere av interesse og nytte for institusjonane som har barnehagelærerutdanning.

Komplett Akademisk Miljø

På studieturen let vi oss begeistre av omgrepet *Komplett Akademisk Miljø* som vi møtte i Göteborg. Slik vart det forklart: *Vid Göteborgs universitet arbetar vi med kompletta akademiska miljöer. Där utvecklar vi en växelverkan mellan forskning, utbildning och samverkan och skapar goda förutsättningar för en dynamisk miljö.*

På nettsida⁷⁹ forklarar dei vidare:

Grunden för de kompletta akademiska miljöerna är en växelverkan mellan forskning, utbildning och samverkan. Det innebär att all utbildning – oavsett nivå – är forskningsanknuten, liksom all forskning är utbildningsanknuten. Därigenom får alla studenter vid Göteborgs universitet en naturlig kontakt med forskning. Miljön ska bidra till gränsöverskridande forsknings- och utbildningssamarbeten samt kännetecknas av samverkan med offentliga och privata aktörer i samhället.

Ingrid Pramling Samuelson, professor i Early Childhood Education, Göteborgs universitet og medlem av Følgjegruppa, skriv vidare:

Professor Jan-Erik Johansson (1992) hævdar att just förkolläraryrket alltid har varit forskningsanknuten, genom att man har genomfört systematiska observationer och

79 <http://www.gu.se/samverkan/Innovation+och+nyttigg%C3%B6rande/kompletta-akademiska-miljoer>

under senare år intervjuer med barn, som har tolkats och relaterats till teorier. De resultat man då funnit har legat till grund för förändring i praktiken. Det har också visat sig i utvärderingar av olika lärareutbildningar vid Göteborgs universitet, att förskollärarytbildningen lyfts fram som varande den mest forskninganknutna. Till detta kan det säkert finnas flera anledningar, men där var man först i landet man att bygga upp magisterutbildning, forskarkurser inom förskolepedagogik och senare också egen doktorandutbildning. För att referera tillbaka till Johansson så säger han att i tidigare förskollärarytbildning var det metodiklärarna (förskollärarna som kom till förskollärarytbildningen från praktiken) som hade kontroll över utbildningen. Idag är denna grupp, förskollärarna som doktorerade och nu driver utbildningen på universitetet, men också forskningen som dessa personer bedriver, vilken ofta har sin grund på problem från praktiken. Det finns också en tradition av att bedriva praktisk forskning, där förskolans lärare är involverade. Forskningresultat har också av tradition både publicerats vetenskapligt och populärvetenskapligt. Det vetenskapliga och samverkan med och spridning av forskning i samhället, som har bidragit till att de blivit utvärderade och fått beteckningen Komplet Akademi Miljö.

Svenske forskarskular

Som vi har vist, har erfaringane med NAFOL vore svært positive, men det vert peikt på utfordringar som gjer det relevant å spørje om Noreg treng ein eigen nasjonal forskarskule for barnehageforskning. Dersom ein ser til Sverige, finn ein fleire forskarskular med førskulelærarar som einaste målgruppe.

Ingrid Pramling Samuelson, professor Early Childhood Education, Gøteborgs universitet og medlem av Følgjegruppa, skriv vidare:

Forskarskola för förskollärare

2005 startade den första forskarskolan som specifikt inriktade sig på målgruppen förskollärare. Denna kom till stånd i konkurrens med andra forskarskolor när Vetenskapsrådet utlyste medel för forskarskolor. Forskarskolan hade fokus på kunskapsutveckling relaterad till förskolan och grundskolans tidigare år. Forskarprofilen her er et profesjons- och barndomsperspektiv. Denna kallades *Forskarskola i barn, lärande och ämnesdidaktik* och hade 8 doktorander. De två följande forskarskolorna för förskollärare bekostades av Regeringen. Den ena kallades *Forskarskola i ämnesdidaktik i mångfaldens förskola*, och hade 10 doktorander. Den tredje kallades *Forskarskola i ämnesdidaktik med inriktning mot språk och matematik* och hade 16 doktorander. Alla dessa tre forskarskolorna har genomförts som ett konsortium mellan högskolor och universitet; Malmö Högskola (som också hade det administrativa ansvaret), Göteborgs universitet, Högskolan i Kristianstad, Linköpings universitet och Karlstads universitet. Kurser har genomförts på olika universitet och högskolor och varje termin har man genomfört internat med alla doktorander och handledare, vilket inte bara har bidragit till

att doktoranderna fått inspiration från ulike kunnskapsgrupper, utan også lærarna fått ny inspiration og nye samarbeidspartners.

Den fjerde forskarskolen startade høsten 2014 og kallas *Forskarskola i kommunikation og relationer som grunnleggande for barns lærande*. Denne forskarskolen administreres frå Göteborgs universitet og har nu 15 doktorander. Vetenskapsrådet står finansielt for forskarskolans infrastruktur, handledning, kurser, internat, konferenser etc, medan kommuner og høgskolor står for doktorandernas løner. Dessa doktorander studerar på 50% og arbeitar i sin kommun eller på sin høgskola den andra 50% under høgst 4 år for att uppnå en licentiatnivå. Konsortiet i denna forskarskolen er Göteborgs universitet, Malmö Høgskola, Høgskolan i Kristianstad, Karlstads universitet og Mälardalen Høgskola. Opplægget er liknade de tidligere tre forskarskolorna.

Forskarskolen i kommunikation og relationsskapande som grunnleggande for yngre barns lærande tar sin utgangspunkt i det faktum att hur dessa *processer ser ut er avgörande for att skapa gode utvecklingsmuligheter for barn*. Relationer og relationsskapande som studeras kan fokusere; barn-barn, barn-lærere, eller mellom barns tidligere erfaringer og ny kunnskap. Inom ramen for det relationelle studeras skilda innhåll, t.ex. matematik, skriftspråkligheit, musikk, beretning, teknikk, naturkunnskap.

Vid Stockholm universitet har også två forskarskolor gjennomført. Dessa har kallats: *Forskarskolen i globalisering, literacy og utforskande lærprocesser: førskolebarns språk, læsning, skrivning og matematisering, og hadde 10 doktorander. Den senere kallades; Forskarskolen i utforskande lærprocesser og literacy: førskolebarns lærande i språk og matematikk*. Åven denna har haft 10 doktorander fram till licentiatexamen. Dessa forskarskolor har haft samarbeidspartners i norra Sverige, så som Uppsala, Umeå, Høgskolan Dalarna.

Profilen på alle er "early childhood education" opp til ca. 8 år. Her er det overordnede målet å tilby en forskarutdanning av høg kvalitet som bidrar til att utvekke førskolen og første åren i skolen. Att utbilde førskollærere på forskarnivå har dubbele syften, både att bidra med mer kompetente medarbeitar i kommuner for att drive kvalitetsarbeide og utvekkling og på universitet og høgskolor for att utbilde førskollærere.

Det kan sjå ut som om desse forskarskulane er mindre i storleik enn NAFOL, meir spissa mot barnehagerelaterte tema og planlagt spesielt for kompetanseheving for barnehagesektoren i vid forstand.

7.8 Oppsummering

Følgjegruppen konstaterer at det føregår forskingsaktivitet i alle barnehagelærarutdanningane, og at ambisjonane på dette området er store ute i institusjonane. Forskingsområda er varierende og forskingsprosjekta varierer i storleik. I kva grad prosjekta er kjende for studentane, og i kva grad dei også er involverte i prosjekta, veit vi lite om. Dette vil bli undersøkt av følgjegruppen neste studieår.

Det har vore sterk vekst i talet på forskarar som arbeider med utdanningsforskning. Særleg har veksten vore stor for den gruppa som arbeider med barnehageforskning, nesten 200 fleire over dei siste fire åra. Også forskingskompetansen har auka. T.d. er talet professorar i dag 43, mot 19 i 2009. Den store veksten i barnehagesektoren og flyttinga av ansvaret for barnehagane til Kunnskapsdepartementet, vert av mange framheva som viktigaste årsak til veksten vi har sett.

Den nordiske databasen for barnehageforskning (<http://www.nb-ecec.no/>) som er oppretta viser at Noreg har passert Sverige i talet på publikasjonar dei siste åra. Dette er også eit synleg uttrykk for at barnehageforskninga i Noreg er inne i ei positiv utvikling.

Så vert det i ulike samanhengar peikt på at vilkåra for å drive forskings- og utviklingsarbeid må betrast mange stader. Kartlegginga av kompetansen vi har gjort dette året viser at det er høgskule-/ universitetslektorane som ber hovudtyngda av undervisninga i dei to kunnskapsområda (66 prosent og 77 prosent). Ved alle institusjonane er professorar og dosentar så godt som fråverande i kunnskapsområda. Det er all muleg grunn til å tru dei med toppkompetanse er engasjerte i masterutdanningane og PhD- programma slik krava til NOKUT er for desse utdanningane. Følgjegruppa merkar seg elles den svært skeive kjønnsfordelinga blant dei tilsette. Særleg ser pedagogikkmiljøet i Noreg ut til å vere kraftig dominert av kvinner. Institusjonane bør i rekrutteringsarbeidet sitt vurdere kva som kan gjerast for å rette opp denne uheldige situasjonen.

Forskarskulen NAFOL vert av mange i sektoren trekt fram som viktig for kompetansebygging i utdanninga. Til liks med det som har skjedd i Sverige bør det dei næraste åra stimulerast til fleire slike forskarskular.

7.9 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Etter NOKUT evalueringa har det vore auka merksemd på forskingsbasert undervisning ved utdanningane. Systematisk arbeid med

kvalifiseringsprogam(t.d førstelektorprogram) og forskarskular (NAFOL) vert teke fram som viktige for arbeidet. Organiseringa av det forskingsmessige miljøet rundt barnehagelærerutdanninga kan bli tydlegare og sterkare ved fleire av institusjonane.

- Utdanningane peikar på utfordringa med å rekruttere kompetanse (særleg på professor- og dosentnivå) til barnehagelærerutdanningane. Kompetansen på fleire område må byggjast opp internt, dette tek tid og krev økonomisk handlingsrom.
- Kartlegginga av kompetansen følgjegruppa har gjort viser at det er høgskule-/ universitetslektorane som ber hovudtyngda av undervisninga. Også studentar i bachelorutdanningane bør få høve til å møte fagtilsette med toppkompetanse i utdanninga si.
- Utdanningane må halde fram arbeidet med interne avklaringar av kva som ligg i forskingsbasert barnehagelærerutdanning og kva konsekvensar slik avklaring får for studentane, dei fagtilsette, praksisbarnehagane og organisasjonen elles.
- Det avgrensa omfanget av stipendiatstillingar og eigne forskarskular retta mot barnehagefeltet, set klare grenser for kompetansebygging i sektoren.

Tilrådingar til institusjonane

- Utdanningane må halde fram arbeidet med å betre vilkåra for å drive forskings- og utviklingsarbeid retta mot barnehagane og barnehagelærerutdanninga.
- Utdanningane må arbeide vidare med å rekruttere toppkompetanse inn mot barnehagelærerutdanningane. Det bør også drøftast rekrutteringstiltak som kan rette opp den skeive kjønnsfordelinga blant dei tilsette i nokre fagmiljø, t.d. pedagogikkmiljøet.
- Utdanningane må arbeide planlagt og langsiktig for å skaffe seg samarbeidspartnarar nasjonalt og internasjonalt, for å kome i posisjon til støtte av forskingsprosjekt på barnehage- og barnehagelærerutdanningsområdet.

Tilrådingar til Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet la i 2013 fram strategien for utdanningsforskning, *Kvalitet og relevans* 2014-2019. Det er sentralt for barnehagelærerutdanningane at barnehageområdet vert prioritert høgt i denne strategien.
- For mange av barnehagelærerutdanningane har det vore vanskeleg å nå opp til sentrale forskingsmidlar (Forskingsråd, EU-middel). Det er viktig også å sikre middel til det som vert kalla «lågterskelforskning»/ såkornmiddel.

8. Litteratur

Følgjegruppa (2014). Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga – Mulegheiter og utfordringar. Rapport nr. 1. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnes, H. og Rørstad, K. (2015). *Utdanningsforskning i Noreg 2013. Ressurser og resultater*. NIFU-rapport 8/2015. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Johansson, Jan-Erik. (1992). *Metodikämnet i förskollärareutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Avta Universitets Gothoburgensis.

Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (2015). Psykologi i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kunnskap for kvalitet 2008-2013*. F-4394 N, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meyer, G.S. (2010). INTRO som undervisningsmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*, 35 (4), 43-56.

NOKUT (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport.

NOKUT (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapporter.

Von Oettingen, A. (2012). *Almen pædagogik – pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal A/S.

Økland, N.T.G. (2014). Eittfagleg, fleirfagleg, tverrfagleg. I M. Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers: Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen* (s 30-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K. R. (2009). *Alle teller meir*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

9. Tabellar og figurar

Tabellar

Tabell 2.1	Svar og svarprosent 2014 og 2015
Tabell 2.2	Svarfordeling mellom barnehagelærerutdanning (BLU) og førskulelærerutdanning (FLU) i 2014 og 2015
Tabell 2.3	564 respondentar har svart både i 2014 og i 2015 og dannar eit sant panel
Tabell 2.3	Tal studentar som har svart både i 2014 og 2015
Tabell 2.4	Fordeling av respondentar på kvart klassesteg
Tabell 2.5	Ta stilling til følgjande påstandar om den utdanninga du gjennomfører. Tal for gjennomsnitt <i>i skala 1=Svært ueinig til 5=Svært einig (spm 60)</i>
Tabell 2.5a	Er studentane tilfredse? – samleindikator for fagleg utbytte fordelt på år
Tabell 2.5b	Er studentane tilfredse? – samleindikator for fagleg utbytte fordelt på år og på FLU – BLU
Tabell 2.6	Påstandar om i kva grad studentane har erfart at følgjande ER vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskulelærer/ barnehagelærer (spm73). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad;)
Tabell 2.6a	Påstandar om i kva grad studentane har erfart at følgjande ER vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskulelærer/ barnehagelærer (spm73). Tall frå panel der studentar har svart <i>både</i> i 2014 og 2015. (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)
Tabell 2.7a	Kommunikativ læring. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av 10 dimensjonar (sjå tabell 7a1 I vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)
Tabell 2.7b	Læring for barnehagens samfunnsmandat. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av sju dimensjonar (sjå tabell 7b1 i vedlegg).
Tabell 2.7c	Læring for leing. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av fire dimensjoner (sjå tabell 7c1 I vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad)
Tabell 2.7d	Læring for planlegging, organisering og vurdering. Fagleg vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av to dimensjoner (sjå tabell 7d1 i vedlegg). (Verdiar: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad;)
Tabell 3.1	Læringsutbytte i barnehagelærerutdanninga
Tabell 3.2	Ansvarsplassering av gjennomgåande tema i kunnskapsområda
Tabell 3.3	Studiemodellar det tredje studieåret
Tabell 3.4	Planlagde fordjupingsstudium gruppert i tema
Tabell 4.1	Svarfrekvens fordelt etter utdanningsinstitusjon (N=283)
Tabell 7.1	Kompetanse, tilsetjingsforhold og kjønn blant dei tilsette som underviser i kunnskapsområdet <i>barns utvikling, leik og læring</i> .
Tabell 7.2	Kompetanse, tilsetjingsforhold og kjønn blant dei tilsette som underviser i kunnskapsområdet <i>kunst, kultur og kreativitet</i> .
Tabell 7.3.	Tal på stipendiatar i NAFOL 2011, 2012, 2013, 2014

Figurar

- Figur 2.1 Studentane si tilfredsheit med studiet målt med gjennomsnitt langs 12 dimensjonar. Grafisk framstilling er gruppert med best erfaringar i botnen av histogrammet og dårlegast i toppen. Blåe stolpar viser til undersøkinga frå 2014. Raude stolpar viser resultat frå 2015
- Figur 2.2 Sterk samanheng mellom grad av indre motivasjon og fagleg utbytte
- Figur 2.3 Fagleg utbytte. Fordelt etter storleik på institusjonen
- Figur 2.4 Fagleg utbytte. Variasjon mellom menn og kvinner samla for 2014 og 2015
- Figur 2.5 Fagleg utbytte. Studentane sine svar fordelte etter storleik på institusjonar og på kjønn samla for 2014 og 2015
- Figur 4.1 Kor godt vil du seie at du kjenner den nye barnehagelærerutdanninga? (N=282). Fordeling etter erfaring som praksislærer berre frå gamal utdanning (N=28), ny utdanning (N=52) og begge utdanningane (N=198).
- Figur 4.2 I kor stor grad er du einig i påstandane om den nye barnehagelærerutdanninga? Gjennomsnittskår 1 = svært ueinig; 5= svært einig (N=195-199).
- Figur 4.3 I kor stor grad meiner du at praksisopplæringa er blitt styrka i den nye barnehagelæreutdanninga? (N=197). I kor stor grad er du einig i at praksisopplæringa har ei tydeleg forankring (N=196)) og progresjon (N=196) i kunnskapsområda i den nye barnehagelærerutdanninga? Prosentfordeling og Gjennomsnittskår.
- Figur 4.4 I kor stor grad har du samarbeidd med utdanningsinstitusjonen i/om.....? Gjennomsnittskår. 1 = i svært liten grad; 5= i svært stor grad.
- Figur 4.5 I kor stor grad har du samarbeidd med profesjonsrettleiar, praksiskoordinator, faglærarar? Gjennomsnittskår. 1 = i svært liten grad; 5= i svært stor grad.
- Figur 4.6 I kor stor grad stemmer det at rettleiing skjer i nært samarbeid med faglærar og profesjonsrettleiar frå utdanningsinstitusjonen? Gjennomsnittskår 1 = stemmer svært dårleg 5= stemmer svært godt.
- Figur 4.7 I kor stor grad stemmer følgjande utsegn om korleis måloppnåinga til studentane i praksis vert vurdert? Gjennomsnittskår. 1 = stemmer svært dårleg 5= stemmer svært godt.

10. Vedlegg

Vedlegg til kapittel 2

Fagleg utbytte 2014

Ta stilling til følgende påstander om den utdanningen du gjennomfører nå:	N	min	maks	Gj.snitt	St.avvik
Eg har samla sett hatt godt fagleg utbytte av barnehagelærer/ førskolelærarstudiet	2237	1	5	4,22	0,852
Arbeidsmengda i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	2182	1	5	3,73	0,987
Utdanninga har så langt bidratt til å kvalifisera meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket	2218	1	5	4,18	0,901
Praksiserfaringene eg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	2206	1	5	4,38	0,926
Veiledninga eg har hatt gjennom studiet har gitt meg godt fagleg utbytte	2220	1	5	3,74	1,095
I utdanninga har det vore god balanse mellom arbeidsformene	1512	1	5	3,56	1,037
I utdanninga har det vore god balanse mellom forelesningar og gruppeaktivitet	2061	1	5	3,61	1,003
I utdanninga har det vore god balanse mellom praksis, diskusjonarr, drøftingar osv.	2082	1	5	3,65	0,990
Dei faga/ kunnskapsområda som inngår i studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	2212	1	5	4,26	0,848
Evalueringsordningane i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	2020	1	5	3,70	0,966

Cronbacs alfa = 0,88

Fagleg utbytte 2015

Ta stilling til følgende påstander om den utdanningen du gjennomfører nå:	N	min	maks	Gj.snitt	St.avvik
Eg har samla sett hatt godt fagleg utbytte av barnehagelærer/ førskolelærarstudiet	1942	1	5	4,16	0,912
Arbeidsmengda i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	1897	1	5	3,61	1,013
Utdanninga har så langt bidratt til å kvalifisera meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket	1928	1	5	4,11	0,905
Praksiserfaringene eg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	1939	1	5	4,27	0,993
Veiledninga eg har hatt gjennom studiet har gitt meg godt fagleg utbytte	1933	1	5	3,66	1,103
I utdanninga har det vore god balanse mellom arbeidsformene	1302	1	5	3,46	0,978
I utdanninga har det vore god balanse mellom forelesningar og gruppeaktivitet	1816	1	5	3,53	1,007
I utdanninga har det vore god balanse mellom praksis, diskusjonarr, drøftingar osv.	1863	1	5	3,59	0,980
Dei faga/ kunnskapsområda som inngår i studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	1937	1	5	4,17	0,872
Evalueringsordningane i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	1738	1	5	3,60	0,951

Cronbacs alfa = 0,88

Tabell 5a1: Dimensjoner som inngår i indikatorane for faglig utbytte i tabell 5a

	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
I kva grad har du erfart at følgjande er vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskolelærer/barnehagelærer?				
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eige arbeid	2217	4,06	1941	4,06
Evne til å tenkja nytt	2212	3,78	1935	3,71
Fagkunnskap	2212	4,26	1933	4,24
Evne til å arbeida sjølvstendig	2209	3,81	1936	3,65

Samarbeidsevner	2209	4,19	1941	4,12
Evne til å ta initiativ	2207	3,83	1929	3,66
Munnleg kommunikasjonsevne	2205	3,90	1931	3,82
Skriftleg kommunikasjonsevne	2207	3,89	1925	3,83
Evne til omsorg, leik og samspel med born	2216	4,53	1938	4,49
Toleranse - evne til å verdsetja ulike synspunkt	2188	4,12	1932	4,01

Cronbacs alfa 2014= 0,89

Cronbacs alfa 2015= 0,88

Tabell 7a1: Dimensjoner i kommunikatív læring. Faglig vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015 (verdier: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad);

I kva grad har du erfart at følgjande er vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskolelærer/barnehagelærer?	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
Kunnskap utviklings- og daningsprosesser hos born	2232	4,43	1946	4,36
Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	2203	3,87	1925	3,89
Evne til å leia barns lærings- og daningsprosesser	2203	4,05	1927	4,01
Kunnskap om kulturelt mangfold	2199	3,96	1938	4,00
Kunnskap om dei yngste borna	2215	3,77	1935	3,67
Kunnskap om born som lever i utsette livssituasjonar	2205	3,16	1934	3,07
Yrkesetikk - verdier og holdningar	2210	3,96	1923	3,88

Cronbacs alfa = 0,81

Cronbacs alfa = 0,82

Tabell 7b1: Læring for barnehagens samfunnsmandat. Faglig vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samlebegrep av 7 dimensjoner (se tabell 7b1 i vedlegg)

Læring for leiing 2014

I kva grad har du erfart at følgjande er vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskolelærer/barnehagelærer?	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
Evne til å leia det pedagogiske arbeidet i barnehagen	2204	3,91	1932	3,84
Evne til å leia ei personalgruppe	2187	3,38	1926	3,24
Evne til å veileda andre	2185	3,21	1924	3,09
Even til å ta ansvar og ta avgjerder	2195	3,61	1923	3,46

Cronbacs alfa = 0,90

Cronbacs alfa = 0,89

Tabell 7c1: Læring for leiing. Faglig vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samlebegrep av 4 dimensjoner (se tabell 7c1 I vedlegg). (Verdier: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad);

Læring for planlegging, organisering og vurdering 2014

I kva grad har du erfart at følgjande er vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskolelærer/barnehagelærer?	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
Kunnskap om planlegging og organisering	2215	3,77	1936	3,63

Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	2213	3,78	1939	3,65
-----------------------------------------	------	------	------	------

Cronbacs alfa = 0,79

Cronbacs alfa = 0,78

Tabell 7d1: Læring for planlegging, organisering og vurdering . Faglig vektlegging erfart av studentane i 2014 og 2015. Samleomgrep av 2 dimensjonar (se tabell 7d1 i vedlegg). (Verdier: 1= Ikke i det hele tatt, 2,3,4, 5=I svært stor grad;)

<u>Indrestyrt motivasjon</u> Kor viktig synes du følgjande tilhøve er når du skal vurdera ein framtidig jobb?	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
Ein jobb der du får utnytta dine ferdigheiter og kunnskapar	2239	4,84	1951	4,84
Ein interessant jobb	2216	4,84	1943	4,88
Ein jobb der du kan sjå resultatet av det du gjer	2228	4,65	1942	4,60
Ein jobb der du får høve til å leia	2231	3,98	1943	3,86
Ein jobb som er samfunnsnyttig	2208	4,58	1940	4,55
Ein jobb der du kan læra	2217	4,62	1944	4,63
Ein jobb som gir kontakt med andre menneske	2219	4,69	1937	4,67
Ein jobb der du får vera med på å ta avgjerder	2222	4,51	1946	4,43
Ein jobb der arbeidsoppgåvene er krevjande og utfordrande	2228	3,99	1942	3,91
Ein jobb der du kan vera kreativ og skapande	2220	4,46	1944	4,35
Ein jobb som gir høve til å arbeide med born	2195	4,74	1933	4,74

2014: Cronbacs alfa = 0,83

2015: Cronbacs alfa = 0,80

Tabell 8a1: Indrestyrt motivasjon. Tal frå 2014 og 2015

<u>Ytrestyrt motivasjon</u> Kor viktig synes du følgjande tilhøve er når du skal vurdera ein framtidig jobb?	2014		2015	
	N	Gj.snitt	N	Gj.snitt
Gode sjansar for å avansera	2134	4,09	1939	4,18
Sikkerheit mot arbeidsløyse	2205	4,57	1940	4,62
Ein jobb der du kan arbeida sjølvstendig	2214	3,80	1937	3,72
Ein jobb som folk flest ser opp til og respekterer	2209	3,83	1939	3,69
Sikker inntekt	2213	4,66	1947	4,64
Ein jobb med fleksibel arbeidstid	2216	3,45	1931	3,27
Ein jobb som gir mykje fritid	2216	3,19	1928	3,07
Ein jobb med moglegheiter for deltidsarbeid	2175	2,93	1903	2,69

2014 Cronbacs alfa = 0,73

2015 Cronbacs alfa = 0,71

Tabell 8b1: Ytrestyrt motivasjon. Tal frå 2014 og 2015

Ser vi på hvorvidt trekk ved læringsmiljøet og studentenes motivasjon kan forklare studentenes opplevelse av faglig utbytte, viser den enkle regresjonsanalysen under klare sammenhenger.

<i>Faglig utbytte</i>	2014	2015	2014 -> 2015	2014	2015	2014 -> 2015
Kommunikativ læring	0,37 **	0,42 **	0,25 **	0,35 **	0,41 **	0,25 **
Læring for barnehagens samfunnsmandat	0,23 **	0,20 **	0,14 *	0,23 **	0,19 **	0,14 *
Læring for planlegging, organisering og vurdering	0,07 **	0,09 **	0,07 *	0,07 **	0,09 **	0,07 *
Indre motivasjon				0,21 **	0,18 **	0,08
Ytre motivasjon				-0,07 **	-0,11 **	-0,10 *
Konstant	1,26 **	1,11 **	2,02 **	0,72 **	0,78 **	2,05 **
N=	2227	1943	558	2223	1937	556
R2 - forklart varians justert	0,38	0,41	0,17	0,39	0,42	0,18

* $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

Merk 2014->2015 betyr

Avhengig variable i 2015, uavhengige i 2014

De tre første kolonnene i regresjonstabellen over viser en klar signifikant positiv sammenheng mellom **faglig utbytte** (avhengig variabel) og **kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat** samt **læring for planlegging, organisering og vurdering** både for studentundersøkelsen i 2014 og 2015. Det er mer overaskende at de samme tre uavhengige variable målt i 2014 forklarer over 17% av variansen i **faglig utbytte målt i 2015**. Trekker vi inn *motivasjon* viser de tre kolonnen til høyre i tabellen nesten tilsvarende resultater som i de tre kolonnen til venstre for de tre første variablene. **Indre motivasjon** er konsekvent signifikant positivt relatert til **faglig utbytte** både i 2014 og 2015, mens **ytre motivasjon** er konsekvent negativt relatert til opplevelsen av **faglig utbytte**. Antakelsen om av opplevelsen av faglig utbyttet medieres via indre motivasjon finner bare delvis støtte. Analyser (ikke viset her) viser at bare 6% av faglig utbytte medieres via indre motivasjon. Stabiliteten i koeffisientestimer over alle seks kolonner i tabellen, de fire første radene, indikerer at motivasjon virker direkte inn på opplevelsen av faglig utbytte. Indre motivasjon bidrar til høyere skåre på indikatorer for opplevelse av faglig utbytte, mens ytre motivasjon tilsvarende virker negativt inn på opplevelse av faglig utbytte.

Høgskole	Opptakstal 2013	Opptakstal 2014	Størrelse		
			Stor (200-)	Middels (100-200)	Liten (-100)
Høgskolen i Bergen	274	277	x		
Høgskolen i Oslo og Akershus	511	461	x		
Høgskulen i Sogn og Fjordane	87	41			x
Høgskulen i Volda	64	93			x
NLA Høyskolen	65	55			x
Høgskolen Stord/ Haugesund	55	64			x
Universitetet i Stavanger	172	183		x	
Universitetet i Agder	175	186		x	
Høgskolen i Telemark	208	150	x		
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	122	192		x	
Høgskolen i Østfold	139	142		x	
Høgskolen i Hedmark	173	224		x	
Dronning Mauds Minne	342	309	x		
Høgskolen i Nord Trøndelag	122	54		x	
Universitetet i Nordland	55	91			x
Høgskolen på Nesna	34	55			x
UiT Norges Arktiske Universitet Campus	79	121			x
Samisk høgskole (Sámi allaskuvla)	9				x

Tabell 9a: Gruppering av institusjonar for barnehagelærerutdanning etter storleik

Vedlegg til kapittel 3

Vedlegg 3.1 Oversikt over planlagde fordypingseiningar i barnehagelærerutdanningane. Studieåret 2015/ 2016

Institusjon	Namn på fordypingsstudium	Kommentarar
1. DMMH	<ul style="list-style-type: none"> • Språk, lek og identitet i et mangfoldsperspektiv • Barns lek og læring i naturen • De yngste barna i barnehagen • Barns helse • Konstruere og komponere – kreativitet i musikk, matematikk, kunst og håndverk • Ledelse i barnehagen som en lærende organisasjon • IKT i lek og læring • Kunst- og kulturarbeid i barnehagen • Internasjonale studier 	<p>Etter meningsmålingen blant studentene) vil studentene bli bedt om å velge mellom følgende enheter (i tillegg til Internasjonale studier) hvorav 3 vil bli realisert:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Barns lek og læring i naturen -De yngste barna i barnehagen -Ledelse i barnehagen som en lærende organisasjon -IKT i lek og læring
2. HIB ⁸⁰	<p>Kvar student kan i 2015-16 velje mellom fem fordypingar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Emne 3 i det primære kunnskapsområdet i profilen dei tar, altså BULL, KKK, NHB eller STM. (Alle byggjer på 40 sp i kunnskapsområdet.) ○ Aesthetic- and Outdoor Education in Early Childhood ○ Bærekraftig utvikling gjennom barns medvirkning ○ Kulturforståelse og komparativ pedagogikk ○ Leing, samarbeid og utviklingsarbeid, emne 3 	<p>Om alle disse fire kunnskapsområde-uavhengige fordypingane vil bli gitt, er avhengig av studentane sine val.</p>
3. HiBV	<p>Vi setter i gang de første fordypningene våren 2016 og har da følgende fem tilbud ved HBV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natur, helse og bevegelse (Vestfold) • Kunst, Kultur og kreativitet (Vestfold) • Mangfold i barnehagen (Vestfold) • Literacy i barnehagen (Vestfold) • Småbarnspedagogikk med estetisk profil (Buskerud) • Mangfold og fellesskap 	<p>Om alle 5 fordypningene blir startet opp avhenger at søkertall</p>
4. HiHM	<p>Vi har godkjente planer for Campusbasert studium slik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natur og bevegelse • Mangfold i barnehagen • Kreativ bruk av IKT i barnehagen (blir ikke tilbudt, grunnet få søkere og økonomi) • Internasjonalt semester (i Namibia) <p>Vi har godkjente planer for Samlingsbasert studium slik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De yngste barna i barnehagen • Språkstimulering og litteraturformidling 	<p>Studier som er uthevet vil gå</p>

80 Selve grunnmodellen ved HiB bygger på separat utlysning av fire heltidsutdanninger/profiler der studentene tar 40 sp (20 x 2) i et kunnskapsområde i løpet av de to første studieåra. Dette kunnskapsområdet kan de så velge å bygge på til 85 sp inkludert bacheloroppgave tredje studieår. Det betyr at vi tilbyr fordypning med et emne 3 i henholdsvis kunnskapsområda BULL, KKK, NHB og STM til studentene i de ulike profilene.

	<ul style="list-style-type: none"> • Musikk, bevegelse, matematikk (blir ikke tilbudt grunnet økonomi) • Internasjonalt semester (i Namibia) 	
5. HiNE	Høgskolen i Nesna har kun deltidsutdanning. Ingen skal ha fordypning før høsten 2016. I dag har høgskolen fordypning i Friluftsliv, Pedagogisk ledelse og fra høsten 2015 også tilbud om Småbarnspedagogikk. Høgskolen vil bruke 2015 til å vurdere de fordypningene som høgskolen allerede har, eventuelt endre disse slik at de vil vere i tråd med BLU planene	
6. HiNT	<ul style="list-style-type: none"> • Estetisk fordypning med yrkesetisk danning • Natur, aktivitet og helse med yrkesetisk danning • Internasjonal fordypning: Nordic and International Perspectives on Teaching and Learning 	
7. HiOA	<p>Nye fordypninger tilbys studieåret 2014/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppvekst og bærekraft • Barndom og identitet i et mangfoldig samfunn • Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen <p>Fordypninger som videreføres men allikvel endres i tråd med ny rammeplan og instituttets faglige profil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barn med særskilte behov • Småbarns pedagogikk • Utefag • Organisasjon og ledelse • Musikk / ledelse (Ny tittel kommer) • Drama / lek (Ny tittel kommer) <p>Engelskspråklige fordypninger hvor 5 studieplasser er øremerket interne studenter og som kan tas som fordypning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aesthetics of Daily Life • Myths, Fairytales and Legends • Multicultural Identity og a global world 	Fra studieåret 2015/2016 skal vi også tilby fordypninger på deltid
8. HiSF	<p>Ny fordypningseining med to valmulegheiter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedagogisk leiing og språk</i> • <i>Pedagogisk leiing og kroppsleg lek</i> <p>Fordjupinga er utvikla på bakgrunn av Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning og tidlegare positive erfaringar med fordjupingseininga pedagogisk leiing. I tillegg har me lagt vekt på kompetansen i fagmiljøet i høve formell første-kompetanse og fou-arbeid som dei aktuelle faglærarane gjennomfører. Dette året er det tre BLU-fou-prosjekt som har fått midlar frå avdelinga: <i>Pedagogisk leiing i barnehagelærerutdanninga</i> (tilsette frå pedagogikk og samfunnsfag), <i>Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barn i Sogn og Fjordane – er barnehagen ein stimulerande arena ?</i> (tilsette frå idrett, naturfag og pedagogikk) og <i>systematisk språktrening i barnehagen</i> (tilsette frå pedagogikk).</p>	

9. HiT	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelse i en lærende barnehage 83% pedagogikk og 17 % samfunnsfag • Scenestilling og kommunikasjon-bildebok og muntlig fortelling Norsk 67 % og drama 33 % • Material og digital utforskning-Erfaringer og kunnskap i barns formingsprosesser. 100% forming • Barnehagens uterom som leik og læringslandskap 50% fysisk fostring og 50% naturfag • Småbarn og estetikk 33,3 % pedagogikk, 33,3% drama og 33,3 % musikk. 	Disse fordypningsemnene tilbys alle siste års studenter ved HIT 2015/2016
10. HiVO	<ul style="list-style-type: none"> • Utefag. Dette er ei fordyping som bygg på kunnskapsområde Natur, helse og rørsl. • Estetiske fag. Dette er ei fordyping som byggjer på Kunst, kultur og kreativitet. • Mangfold og Inkludering er arbeidstittelen på den tredje fordjupinga. Dette vert ei fordyping som bygg på kunnskapsområde BULL og til dels STM. 	
11.HiØ	<ul style="list-style-type: none"> • KKK (kunst, kultur og kreativitet) • NHB (natur, helse og bevegelse), • Småbarnsstudier • Ledelse, tekst, kultur og formidling • Mangfold og fellesskap 	Om alle 5 fordypningene blir startet opp avhenger at søkertall
12. HSH	<ul style="list-style-type: none"> • Kunstpedagogisk fordypning i kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet • Natur og friluftsliv, fordypning i kunnskapsområdet Natur, helse og bevegelse 	HSH har en studiemodell der studentane kan velge mellom to profiler: Kunst, kultur og kreativitet (bygger på 40 stp i KO 2. studieår) Natur, helse og bevegelse (bygger på 40 stp i KO 2. studieår) Fordjupingane byggjer på desse
13. NLA	2015/16: <ul style="list-style-type: none"> • «Forebygging i barnehagen» • «Pedagogisk ledelse» • «Kunst- og kulturbarnehagen» (det siste er kun vår arbeidstittel) 	2016/17: Forebygging i barnehagen Natur- og friluftsbarnhagen Barn, media og livssyn
14. SH/SA	ingen opplysningar	
15. UiA	<ul style="list-style-type: none"> • Småbarnspedagogikk • Utefag • Mat og måltid • Språk, litteratur og nye medier • Kreativitet og kunstfaglig utviklingsarbeid • Samfunn, religion, livssyn og etikk 	

16. UiN	Høsten 2015 <ul style="list-style-type: none"> • Småbarnspedagogikk • Mangfold og mestring • Utefag. I tillegg har vi mulighet for internasjonal utveksling	
17. UiS	Studieåret 2015/16: For heltidsstudentene: <ul style="list-style-type: none"> • Organisasjon og ledelse • Småbarnspedagogikk • Kunst, kultur og kreativitet 	For deltidsstudentene: - Organisasjon og ledelse - Aktiv i naturen
18. UiT Campus Alta		
19. UiT Campus Tromsø	Studentene velger mellom følgende emner: <ul style="list-style-type: none"> • Ledelse i barnehagen • Språkstimulering • Digital kompetanse i barnehagen • Friluftsliv og mestring for alle barn i barnehagen • Fysisk aktivitet og kosthold i barnehagen • Småbarnspedagogikk I tillegg jobbes det med å få på plass avtaler for Internasjonalt semester.	Det er på nåværende tidspunkt ikke avgjort hvilke av disse fordypningsemnene som vil starte opp høsten 2015. UiT Campus Tromsø har ikke mulighet til å sette i gang alle emner da studenttallet er for lavt til å starte opp med alle seks fordypningsemnene

Vedlegg 3.2 Planar om internasjonalt semester ved barnehagelærerutdanningane. Studieåret 2015-2016

DMMH

Fordypningen «Arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv, studier i utlandet» (Internasjonalt semester), tilbys våre BLU-studenter.

Fordypningen består av 2 emner á 15 stp. Alle våre studenter tilbys å søke på denne fordypningen. Alle studentene gjennomfører det første emnet på 15 stp. Deretter velger de ett av to alternative emne 2 (á 15 stp), avhengig av om de drar til akkreditert, studiepoenggivende institusjon eller til samarbeidsinstitusjoner som ikke gir studiepoeng. For den siste gruppen innebærer emnet et casestudium.

Alle studenter som har Internasjonalt semester som førstevalg kalles inn til intervju. Dette for å hjelpe studenten til å finne det studiestedet som passer best til studenten, det kan være helsemessige forhold som studenten må ta hensyn til, faglige interesser eller andre forhold. Referanser innhentes fra klassestyrer/faglærere/praksis for å sikre at studenten vil kunne møte de faglige og språklige kravene vertsinstitusjonen stiller. Bare unntaksvis anbefaler vi studenter om ikke å dra ut. Vi kan unntaksvis akseptere at de drar alene. Søkningen har vært slik at vi slipper antallsbegrensning. Studentene gis tilbud ved institusjoner hvor vi har godkjente samarbeidsavtaler.

P.t har 17 studenter takket ja til innvilget fordypning ved studiepoenggivende institusjoner studieåret 2015-16:

Student nr	Class 2nd *	Study institution	Country
12MF		University of Warwick	England, UK
22MF		Mary Immaculate College	Ireland
32KF		Letterkenny Institute of Technology	Ireland
42KF		Letterkenny Institute of Technology	Ireland
52MF		Palacký University of Olomouch	Czech Republic
62MF		Palacký University of Olomouch	Czech Republic
72B		Univ. College Capital, Frøbelseminaret	Denmark
82C		Univ. College Capital, Frøbelseminaret	Denmark
92C		Univ. College Capital, Frøbelseminaret	Denmark

10	2KF	ATEI of Thessaloniki	Greece
11	2KF	ATEI of Thessaloniki	Greece

Student nr	Class 2nd *	Study institution	Country
12	2NF	Embury Institute for Teacher Education	South-Africa
13	2B	Embury Institute for Teacher Education	South-Africa
14	2NF	Embury Institute for Teacher Education	South-Africa
15	2NF	Embury Institute for Teacher Education	South-Africa
16	2KF	University of Washington Seattle	USA
17	2C	University of Washington Seattle	USA

I tillegg har vi 11 studenter som er innvilget utenlandsstudier ved ikke-studiepoenggivende institusjoner studieåret 2015-16:

Student No.	Class 2nd	Study institution	Country	Exchange programme
1	2D	Karen Christian College	Kenya	Bilateral
2	2NF	Karen Christian College	Kenya	Bilateral
3	2NF	Karen Christian College	Kenya	Bilateral
4	2A	St.Rock College of Early Education	Tanzania	Bilateral
5	2C	St.Rock College of Early Education	Tanzania	Bilateral
6	2NF	St.Rock College of Early Education	Tanzania	Bilateral
7	2NF	St.Rock College of Early Education	Tanzania	Bilateral
8	2A	FEA Training Centre	Swaziland	Bilateral

9	2A	FEA Training Centre	Swaziland	Bilateral
10	2NF	FEA Training Centre	Swaziland	Bilateral
11	2A	FEA Training Centre	Swaziland	Bilateral

HiB

I grunnmodellen for heltidsutdanning ved HiB ligger det internasjonale semesteret femte semester. Alle heltidsstudentene kan søke utveksling til et drøyt titalls institusjoner i ulike land som vi har utvekslingsavtaler med. Disse kontaktene er ikke så strukturerte og profilerte som vi ønsker at de skal være og som vi arbeider for å få dem, og antallet studenter som søker slik utveksling i 2015 er ikke større enn sju.

Vi leser det videre slik at det internasjonale semesteret bør inneholde flerkulturelle perspektiv også for de studentene som ikke reiser ut og arbeider med sikte på felleselement knytta til dette for alle femte semester. Det er usikkert i hvilken grad vi får realisert dette allerede høsten 2015. For øvrig viser vi til det som er sagt ovenfor om felles fordypning ved HiB for interne og innreisende studenter.

Et sidespor her er at vi tilbyr studentene utveksling til utlandet i første del av andre års praksis – fire uker i høstsemesteret. Høsten 2015 vil det være mulig for 22-24 studenter å ta slik praksis i Tanzania og Kenya ved siden av at et ganske infinitt antall kan gjøre det ved ulike institusjoner i Danmark og Sverige.

HiBV

HBV har lagt til rette for studier i utlandet i det aller siste semesteret. Studentene har fått informasjon om muligheten for å reise ut, og/ eller ta praksis i utlandet, allerede høsten første studieår. Når de kommer til 2. klasse, blir de i vårsemesteret invitert til et infomøte angående valg av fordypning og mulighet for å reise ut siste semester. Det er totalt 77 studenter fra 2. kl og 32 studenter fra 3. kl deltid som blir invitert til dette møtet.

Våren 2015 er det kun en student som tar hele siste semester i utlandet. I Dublin hvor han tar emner tilknyttet utdanningen Early childhood teacher education. Han avlegger også praksis der. Det legges til rette for at studentene kan avlegge praksis når de kommer tilbake fra endt studieopphold dersom det ikke tilrettelegges for praksis i barnehager ved studiestedet i utlandet.

Tilbudene som ligger ute på nettsiden vår skal gjennomgås og kvalitetssikres. Dette arbeidet er i gang, og vi ønsker å knytte bedre kontakt med færre universitet i utlandet som vi da har mer kjennskap til. Vi har pr. i dag tilbud i 8 land, Australia, Spania, Sør-Afrika, Danmark, Storbritannia, USA, Irland og Sverige».

Generelt har det vært få studenter som har valgt å reise ut hele siste semester, men vi arbeider for at det skal bli flere. På den annen side har vi veldig mange studenter som ønsker å ta praksis i utlandet. De deltar i planlegging og gjennomføring av praktisk arbeid, lek og aktiviteter i ulike barnehager, skoler, barnehjem osv uke 8, 9, 10 og 11. Vi har bygd opp et godt tilbud i Nicaragua hvor 15 studenter avlegger praksis akkurat nå. Fire av våre studenter er i Italia (Reggio Emilia). Vi utvider tilbudet slik at studenter fra BLU i Drammen vil få tilbud om å reise til Tanga i Tanzania våren 2016».

Et annet internasjonalt tilbud er gjennom Kulturreiser hvor 5 av våre studenter fra Førskolelærerutdanningen denne våren befinner seg i Nicaragua.

<http://www.kulturstudier.no/fag/flerkulturell-pedagogikk/>

Vi tilbyr også Outdoor education som er et internasjonalt engelskspråklig tilbud her hjemme. 5-6 norske studenter får plass i denne gruppen med ca 20-25 studenter fra flere forskjellige land».

<http://www.hbv.no/academic-programmes/exchange-programmes/education-and-culture-exchange-programmes/outdoor-education-and-experiential-learning-campus-vestfold/>

HiHM

Vi har internasjonalt semester som en fordypning, dette innebærer et opphold i Namibia. Det betyr at studentene kan velge dette høsten i tredje studieår. Vi har ikke hatt behov for noen begrensning på antallet studenter, det er mellom 12 og 18 som søker hvert år. Både campusbasert og samlingsbasert studium har denne muligheten. Det er flest Campus-studenter som velger studiet. For høst 2015 var det 15 studenter som søkte, tre har trukket seg og valgt et av de andre fordypningstilbudene i stedet.

Studiet innebærer at de har et intensivt kurs her i slutten av august. De har da allerede har tre ettermiddagssamlinger og intervjuerunde på høgskolen i løpet av våren. Studentene reiser så til Namibia ca 1. september og kommer tilbake 1. desember. I Namibia har de en ukes opphold i Windhoek med bl.a. samarbeid med University of Namibia (UNAM), etter det, reiser de nordover i landet til en by som heter Tsumeb og har sitt barnehagearbeid der. Dette er et sted som vi har samarbeidet med i mange år.

Vi har hatt utveksling av faglærere og andre begge veier, men så langt ikke hatt muligheter for barnehagelærerstudenter til Norge. Det er vanskelig å opprette kontakt med studier av tilsvarende grad, men dette er noe vi jobber aktivt med. Vi har tidligere også hatt tilbud om et internasjonalt semester i Lincoln, England i samarbeid med Bishop Grosseteste University. Dette samarbeidet er foreløpig lagt på is, men kan revitaliseres ved behov og ønske. Vi tilbyr ikke studenter muligheten for å være free movers, da vi har opplevd at det er vanskelig å finne adekvate studier som kan innpasses i utdanningen. Vi vil vurdere dette som en mulighet hvis studenten finner egnede tilbud.

HiNE

Høgskolen i Nesna har i samarbeid med de andre utdanningsinstitusjonene i Nord – Norge valgt å legge fordypning til høstsemesteret siste studieår. Dette for at studenter kan velge å ta et semester i utlandet. For Høgskolen i Nesna blir dette først aktuelt fra høsten 2016.

HiNT

Det internasjonale semesteret ved HiNT gis som et tilbud som ett av tre fordypningsemner høstsemesteret tredje studieåret. Dette er et fellesemne som gis til utenlandske utvekslingsstudenter som har søkt seg til HiNT for dette ene emnet og HiNTs «egne» BLU og GLU-studenter (i GLU studentenes fjerde år). De internasjonale studentene har praksis i Norge og de norske studentene har praksis utenlands.

<http://www.hint.no/content/view/full/65592>

HiOA

Det siste studieåret innen alle program (Heltid, deltid og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning) kan studentene delta i internasjonal utveksling og ha praksis i utlandet. Utveksling kan vare i ett eller to semestre. Utvekslingsoppholdet kan erstatte

fordypningen som ligger til femte / sjuende semester. Studentene har også anledning til å ta «Alternative studier» sjette/åttende semester hvor studentene kan studentene ha praksisopphold i sør.

HIOA tilbyr også fire engelskspråklige emner som hver har en kvote på inntil fem, for interne studenter. Dette gjelder:

- Aesthetics of Daily Life (30 stp)
- Multicultural Identity in a Global World (30 stp)
- Myths, Fairytales and Legends (30 stp)

<http://www.hioa.no/eng/Studies/Search-for-Courses-Taught-in-English>

Studieåret 2015/2016 starter vi også opp et emne i samarbeid med UCC Danmark:

- Childhood in Nordic perspective (30 stp)

<https://ucc.dk/international/study-ucc/what-can-i-study/study-social-education/childhood-nordic-perspective>

HiOA har et strategisk fokus på storby, mangfold og internasjonalisering. Flerkulturelle og internasjonale perspektiver er gjennomgående i hele barnehagelærerutdanningen. I studiet forholder studentene seg til faglitteratur og læremidler på skandinaviske språk og engelsk og til kulturelle uttrykk fra hele verden. De møter også gjestelærere fra samarbeidende utdanningsinstitusjoner i en rekke land. Flere fordypninger undervises på engelsk og tek opp studenter fra samarbeidende institusjoner i en rekke land.

For samarbeidspartnere se: <http://www.hioa.no/Studier/LU/Delstudier-i-utlandet/Delstudier-i-utlandet-foerskolelaerer-og-barnehagelaerer>

HiSF

Programplanen for barnehagelærerutdanninga ved HiSF er tilrettelagt med internasjonalt semester våren i 3.klasse. HiSF har i mange år hatt eit internasjonalt tilbod på 30 stp for førskulelærerutdanninga, grunnskulelærerutdanninga, idrettsutdanningane, sosialarbeidarutdanningane og helsefag. Tilbodet har namnet «global knowledge» og har om lag like mange norske og afrikanske studentar frå Zambia. Utdanninga er lagt opp med 2-3 mnd intensiv undervisning ved HiSF og 3 mnd praksis kombinert med arbeid med prosjektoppgåve. Dei afrikanske studentane har praksis i Sogn, medan dei norske studentane er 3 mnd i Zambia. I dei 7 åra dette tilbodet har eksistert, så har det alltid vore førskulelærarstudentar som har valt dette tilbodet. Tal studentar har variert frå 1 til 11 frå førskulelærerutdanninga.

Som instituttleiar, meiner eg at «global knowledge» er eit godt tilbod også til studentane i den nye barnehagelærerutdanninga. I pilotklassen er det berre ein student som valde denne fordjupinga no våren 2015. For vårsemesteret 2016, er det fire søkjarar frå barnehagelærerutdanninga som ynskjer «global knowledge». I tillegg er det ein student som ynskjer å ta fordjupingseininga i Australia. Dei studentane som ynskjer å ta fordjupingseininga i eit anna land, må leggje fram aktuelle studieplanar. Det er instituttleiar som i samråd med internasjonalt kontor, godkjenner slike fordjupingseiningar.

HiT

Våre studieprogrammer er tilrettelagt slik at studentene kan ha et internasjonalt semester i siste semesteret av utdanningen. Vi har avtaler med ulike institusjoner. Dette er et område som vi arbeider med for å kvalitetssikre noen emner som er aktuelle. Studentene må pr. i dag ta mye ansvar for å frembringe oversikter over emner o.s.v. vårt internasjonale kontor bistår de med kontakter.

Vårt internasjonale arbeid har så langt hatt fokus på praksis. Vi har faste avtaler med barnehager/skoler og universitet i England, Kina og India. Vi har ca. 30 siste årsstudenter som hvert år reiser i utenlandspraksis til disse landene. Vi hadde siste studieår også studenter til Island, Danmark og Spania, disse praksisoppholdene var ikke knyttet opp mot et universitet men av andre grunner ble innvilget. Vi har lagt opp rammene for et internasjonalt semester, men vi er ikke i mål med å skape et klarere innhold /alternative valg av emner for studentene noe vi mener er viktig i en bachelorutdanning.

HiVO

I FLU har studentane hatt liten mogelegheit til internasjonalisering. Vi har hatt eit feltarbeid siste studieår, i eit tverrfagleg emne mellom pedagogikk og samfunnsfag (PEDSAM). I feltarbeidet skulle studentane forske i institusjonar for barn. I dei siste åra er det mange som har valt å gjennomføre feltarbeidet i institusjonar i utlandet. Dei har reist til Filipinane, India, Australia, Afrika og Amerika med meir. Feltarbeidet har hatt ei gjennomføringsfase på fire veker. Vi har halde grensa på minimum fire veker, slik at studentane har kunne få støtte gjennom Lånekassen.

I barnehagelærerutdanninga har vi lagt til rette slik at studentane kan velje å ta eit semester i utlandet i det semesteret dei elles skulle ha hatt fordjuping, altså i det 6. semesteret. HVO har meir enn 140 utvekslingsavtalar med universitet over heile verda, og vi utvidar med stadig nye partneruniversitet. Vi har enno ikkje laga eigne avtalar for barnehagelærerutdanninga, men vi arbeider med saka. Vi tenkjer oss, at vi vil prøve å få til ein avtale i Norden, med eit av dei universitetat som vi har eit NORDPLUS samarbeid med. Og vi ser særskilt på Universitetet i Kalmar, og har starta dialogen med dei. Elles tenkjer vi oss at vi skal prøve å få på plass ein avtale i Europa, og ein i Nord Amerika. Men våre barnehagelærarstudentar kan, som alle dei andre studentane på HVO nytte seg av dei avtalane som vi allereie har. Dei kan nytte seg av både Erasmus +, Nordplus og Kvote. Og vi har [ei oversikt](#) på heimesidene våre over dei ulike universiteta og kva fagområde dei ulike universiteta har».

Samstundes som studentane i vår, fekk orientering om dei ulike fordjupingane som dei kan velje, fekk dei ein times orientering av internasjonalt kontor saman med internasjonal koordinator på avdelinga, om korleis dei skal gå fram om dei ønskjer å ta eit semester i utlandet. Dei fekk ein god gjennomgang av korleis dei kan orientere seg på heimesidene våre. Det som er viktig er at dei får ein førehandgodkjenning frå oss, av dei emna dei ønskjer å studere i utlandet, før dei reiser frå oss.

Våre studentar har enno ikkje gjort eit val på fordjuping, det vil dei gjere i løpet av mars. Men vi tok ei uformell handsopprekking etter informasjonsmøte, og det var 14 stk som var interessert i internasjonal utveksling. Dei må ikkje velje internasjonalt semester før 1. oktober.

Dersom det ikkje er praksis i dei emna som dei vel i utlandet, vil vi legge til rette for at dei får ta dei siste fem dagane med praksis hos oss, før eller etter dei har vore i utlandet. Våre studentar skal ha 20 dagar praksis i LSU, og vår intensjon er at dei skal ha fem dagar praksis i fordjupinga i den same barnehagen i vår semesteret. Det skal vi også greie å organisere dersom nokon av dei studentane som vel eit semester i utlandet må ha det.

HIØ

Vi har lagt til rette for internasjonalt semester høsten 3 året samtidig med fordypningene. Studentene kan velge mellom de utenlandsinstitusjonene vi har samarbeid med. En student har vært i Amsterdam, en skal nå til Australia. Vi tilbyr og legger til rette for utenlands studier, men valget er den enkelte studenten sitt.

HSH

Vi legger til rette for internasjonalt semester ved at studentene kan ta fordypningsenheten i 6. semester i utlandet. Dette er et tilbud til alle de studentene som ønsker å reise ut og som ikke «henger igjen» med eksamener eller praksis. Vi låser ikke dette til spesielle tilbud i utlandet, men legger vekt på at det skal være utveksling i institusjoner som HSH har samarbeidsavtaler med, og at studentene kan få praksis i barnehage slik at de oppfyller rammeplanens krav om minst 100 dager i praksis. De fagemnene studentene velger, må selvsagt godkjennes av studieleder.

Vi har så langt ingen konkrete planer om et internasjonalt semester på egen høyskole for barnehagelærerutdanningen. Foreløpig vet vi ikke hvor mange studenter som vil ta 6. semester i utlandet, men studentene får informasjon om tilbudene gjennom internasjonal koordinator sammen med studieleder. Vi forsøker å motivere studentene til å reise ut, men ser at det er få studenter som har benyttet seg av muligheten de siste årene

Ellers vil vi forsøke å legge til rette for praksis i utlandet i 4. semester. Denne våren var det 2 studenter som gjennomførte en 4 ukers praksisperiode i Spania. Disse fikk tilpassede oppgaver i kunnskapsområdet praksisen var lagt til, men ingen reduksjon i omfang av arbeidsmengde. Studentene skal presentere erfaringer og læringsutbytte for medstudenter denne høsten. Vi håper det vil bidra til at flere motiveres for å reise ut. I forhold til utveksling, har vi tett samarbeid med internasjonalt kontor på egen høyskole. Internasjonalt kontor har også kurs med de aktuelle studentene i forkant av utreise der fokus rettes mot refleksjon rundt hvem jeg er, egen kulturbakgrunn og møtet med det nye.

NLA

Våren 2016 tilrettelegger NLA Høgskolen for første gang for internasjonalt semester. Vår temaorganiserte struktur i FL-utdanningen ga ikke rom for dette.

Før vi går inn på tilretteleggingen av internasjonalt semester, vil vi påpeke at vi har et godt utbygget apparat for utenlandspraksis i 4. semester, SRLE i BL utdanningen. (Var også i 4. semester i FL-utdanningen). Mange av våre studenter (opp mot 50%) tar 4 ukers praksis i land-i-sør. Det er utviklet egne kriterier for tildeling av denne praksisformen. Programansvarlig har sammen med leder for internasjonalt kontor, Siri Haug, arbeidet frem et program for internasjonalt semester. Dette første året (vår 2016) tilbys 2 alternativer, hvor studentene også får tilrettelagt for veiledet praksis i utlandet:

- Universitetet i Linköping (Sverige)

- University College of Zealand (Roskilde, DK): “Aesthetics and learning in Early Childhood Education”

Studentene har meldt sin interesse for internasjonalt semester, samtidig med valg/prioritering av fordypning. Alle som har fulgt vanlig studieprogresjon og bestått alle eksamener/praksis, kan søke. Det er 5 studenter som har ønsket internasjonalt semester som første prioritet. Disse vil få tilbud om plass. De fordeler seg med 2 plasser i Linköping og 3 i Roskilde, slik vi har avtale om. Ca. 5 andre studenter satte internasjonalt semester som alternativ 2 eller 3, etter fordypninger på NLA. Pr. 1. august er det 2 studenter som faktisk skal reise. Begge disse har tatt imot utvekslingsplass i Roskilde.

UIA

Avdeling for lærerutdanning ved Universitetet i Agder jobber kontinuerlig med å finne gode utvekslingsmuligheter for barnehagelærerstudentene våre. Vi har et tett samarbeid med Internasjonal avdeling ved UiA om dette. Alle studentene får informasjon om utvekslingsmuligheter både når de starter og underveis i studiet.

Studentene kan i utgangspunktet velge mellom de institusjonene UiA har avtale med. Vi har i tillegg utarbeidet en egen oversikt over steder som vi spesielt anbefaler BLU-studentene våre å reise til. Dette er ofte steder som vi selv har besøkt for å opprette personlige kontakter og kvalitetssikre oppholdet. Det er studieleder ved Avdeling for lærerutdanning som eventuelt i samråd med aktuelle faglærere, godkjenner de emnene som studenten ønsker å ta.

Barnehagelærerne våre har et bredt utvalg av utvekslingsmuligheter, men det er også en utfordring å følge dette opp på en god måte, ikke minst med tanke på at flere av institusjonene ikke tilbyr praksis. Dersom studentene ikke får praksis på utvekslingsoppholdet, må de ta igjen praksis når de kommer hjem.

De siste årene har vi merket en økende pågang av studenter som vil reise på utveksling. Vi har derfor den siste tiden arbeidet for å tilby pakkeløsninger der studentene også får praksis når de er på utveksling. Vi opplever at vi særlig har et godt samarbeid med UCC Professionshøjskolen i København, og vi har hatt mange studenter som velger å reise dit. Det er nå også satt i gang et arbeid for å få et tettere samarbeid med Stockholms universitet. Ellers velger flertallet av studentene å reise til Queensland University of Technology i Australia (hvor studentene ikke får tilbud om praksis). Vi har også et fruktbart samarbeid med Stranmillis University College i Nord-Irland hvor vanligvis 1-2 studenter reiser hvert år. Stranmillis tilbyr praksis integrert i oppholdet.

Vårt mål er å kunne tilby et mindre antall utvekslingssteder som vi har god kjennskap til, og hvor vi vet at studentene får relevante emner, samt praksis. Høsten 2015 er det ti barnehagelærerstudenter som ønsker å reise på utveksling.

Se også mer informasjon her: <http://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/internasjonalisering/studieopphold-utland-blu>

UIN

Vår modell gir mulighet til å utveksle i 5. semester. Da kan man ta en fordypning i utlandet. Modellen gir gode muligheter til utveksling, men vi har dessverre ikke kommet langt nok i forhold til å gjøre gode avtaler med utenlandske institusjoner. Det jobbes aktivt med dette fra internasjonalt kontor, samt at vi har egne representanter på fakultetet som er inne i den jobben. Dessverre så tar dette arbeidet tid. Universitetet har avtale med

flere utenlandske institusjoner, men på barnehagesiden så har vi tidligere mest jobbet med utveksling i praksis.

UiS

Instituttet har en lang tradisjon for å tilby utenlandsopphold i utdanningen. Det viste seg etter hvert at flere av de utenlandske utdanningsinstitusjonene vi samarbeidet med ønsket å ha studentene et helt semester, ikke bare 3 måneder. Den nye utdanningen er derfor organisert slik at studentene får hele 6. semester i utlandet (30 sp). Vi har laget to modeller for 3. studieår – en modell for de med vanlig fordypning og en modell for de som velger internasjonalt semester.

Modellene er slik:

	Høstsemesteret			Vårsemesteret
Ordinær modell	LSU 15sp	Vitenskapsteori og metode	Fordypning 30 sp	
Modell med internasjonalt utveksling	LSU 15 sp	Vitenskapsteori og metode	BA-oppgave 10 sp	Fordypning i utlandet 30 sp

Det er avsatt 20 plasser til studenter som ønsker å velge internasjonalt semester. Tallet er likevel noe fleksibelt dersom flere ønsker å reise ut. For studieåret 2015-2016 har 11 studenter valgt internasjonalt semester. Tilbudet om internasjonalt semester blir gitt til både heltids- og deltidsstudentene, men i de fleste tilfeller er det heltidsstudentene som velger å reise ut.

Instituttet inngår i et samarbeid med utdanningsinstitusjoner i 17 andre land (www.associationcomenius.org) og de fleste med utenlandsopphold reiser til en av institusjonene innenfor dette samarbeidet. Studentene kan også velge andre utdanningsinstitusjoner, under forutsetning av at disse blir forhåndsgodkjent.»

UIT/Alta

Her ved Campus Alta har vi tradisjonelt hatt få studenter som har ønsket internasjonalisering, dvs vi har hatt en studentgruppe som har vært «bundet» til familieliv og har hatt vanskelig for å se internasjonalisering som en mulighet. Vi ser nå at studentgruppen er i ferd med å endre seg, dvs at vi har etter hvert (hvertfall med kull som begynt i høst) fått en yngre studentmasse.

UIT/Tromsø

Gjennom SAK-samarbeidet i region 6 ble det tidlig bestemt at alle skulle legge fordypningsemnet på 5. semester. Både for at studenter kunne flytte innad mellom institusjonene i nord for å ta sitt fordypningsemne, men også for å tilrettelegge for et internasjonalt semester – og mulighet til felles avtaler for institusjonene på det (eventuelt bruke hverandres avtaler)».

«Ved campus Tromsø har alle studentene fått tilbud om et internasjonalt semester ved UCC i København, og 2 av studentene har søkt om det. Vi har ikke rukket å få flere avtaler på plass enda, men det jobbes med saken. En av utfordringene er at semesteret også inneholder 2 uker praksis som vi ønsker studentene også skal få mens de er på

utveksling.

Fakultetet har flere åpne avtaler som kan benyttes dersom studieleder på forhånd godkjenner det faglige innholdet og praksis blir organisert på en god måte i tilknytning til det, i tillegg til at det faglige innholdet og oppfølgingen er forsvarlig.

Vi ønsker også å nevne at studentene har fått tilbud om praksis i utlandet 4. semester, og 8 av studentene er akkurat nå i Sør-Afrika i praksis. Praksisens omfang er på 5 uker.

Vedlegg 3.3. Noverande og planlagde masterstudium i barnehagelærerutdanninga

Høgskule/ Universitet	Noverande mastertilbod	Planlagde mastertilbod
DMMH	DMMH tilbyr ikke høsten 2015 egne mastergrader, DMMHs tilbud på masternivå gis i samarbeid med Pedagogisk institutt eller Program for Lærerutdanning ved NTNU. Alle emnene som DMMH tilbyr på masternivå er innpasset i mastergradsløp gitt av NTNU og godkjent i de respektive programrådene der. For mastergraden i <i>Førskolepedagogikk (FØP)</i> gir DMMH det første «innholdsåret» (60 sp): Obligatorisk del : Barn, barndom og barnehage (30 sp.) Valg: Personalarbeid, ledelse og kvalitetsutvikling («PLK» 30 sp.), Veiledningspedagogikk (30 sp), <i>Styrerutdanningen i Midt-Norge (30 sp)</i> , og <i>Videreutdanning for barnehagemyndigheten (kan erstatte 15 stp av PLK)</i> . NTNU kjøper faglige tjenester fra DMMH for å gi studentene veiledning på masteroppgaven. For mastergraden i <i>Spesialpedagogikk</i> gir også DMMH det første «innholdsåret» (60 sp). NTNU kjøper faglige tjenester fra DMMH for å gi studentene veiledning på masteroppgaven. I samarbeid med NTNU tilbyr DMMH også 15 stp av mastergraden i <i>Fag- og yrkesdidaktikk, retning Kunstfag</i> .	Høsten 2016 starter DMMH opp egen akkreditert <i>mastergrad i Barnehageledelse</i> . DMMH fikk i juli 2015 også NOKUTs akkreditering av en <i>mastergrad i barnekultur og kunstpedagogikk</i> . Oppstart er avhengig av at vi får tildelt nye studieplasser. Høsten 2015 starter DMMH med en prosess som 1. mars 2016 skal ha resultert i at det er innsendt søknad til NOKUT om egne <i>mastergrader i Førskolepedagogikk og Spesialpedagogikk</i> . DMMH håper å kunne tilby disse mastergradene på egen kjøp fra høsten 2017.
HIB		Eigen mastergrad bygd på BLU og doktorgraden <i>Danning og didaktiske praksisar</i> . Planverket er ferdig hausten 2015 med planlagt oppstart hausten 2016. <i>Masterutdanninga er primært retta mot fagleg og pedagogisk arbeid i barnehage; «Den forskande og praksisutviklande barnehagelærer»</i> . Innhaldet i <i>masteroppgåvene er retta mot kvalitetsarbeid i barnehagen</i> . Studentane kan gjere faglege val. Valemna er utvikla av aktive forskargrupper på HIB. Fleire av valemna har ein internasjonal profil. Forslag til tittel: <i>'Master i arnehagekunnskap– studiar av pedagogiske og didaktiske praksisar'</i> .
HiBV	3 mastere som barnehagelærere kan ta. «Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap» er spesielt for barnehagelærere. «Master i pedagogiske ressurser» «Master i pedagogikk»	Det er pr i dag ikke planer for flere mastere for barnehagelærere
HiHM	Kandidater fra barnehagelærerutdanningen kan	Vi har pr. i dag ingen konkrete planer om å

	gå videre på «master i tilpasset opplæring»	etablere egne mastergradsutdanninger for barnehagelærere i forlengelsen av fullført bachelorgrad
HiNE	Har pr. dags dato ingen master rettet mot barnehagelærerutdanningen.	Har søkt Nokut om ”Master i profesjonsrettet pedagogikk” og fått denne godkjent . Oppstart vår 2016. Om fusjon med f.eks Universitetet i Nordland. UiN har mastergradsutdanninger som er relevante for barnehagelærerutdanningen. Disse vil også være aktuelle for Høgskolen i Nesna sin barnehagelærerstudenter. Høgskolen i Nesna skal fusjonere med UiN fra 1.1.2016. Det pågår også forhandlinger om fusjon med Høgskolen i Nord - Trøndelag fra 1. 1. 2016
HiNT		Pr. i dag eksisterer ingen konkrete planer om etablering av mastergradsutdanning på BLU her på HiNT. Muligheten på ingen måte avskrevet, men p.t. ingenting som med rette kan kalles en plan.
HiOA	Har ikke etablert nye mastergradutdanninger utover den som i dag tilbys Master i barnehagepedagogikk Internasjonale masteren : IMEC (International master in Early Childhood).	MA skal imidlertid i løpet av året som kommer videreutvikles, med mål om å utvikle nye valgfrie emner som skal kunne korrespondere med den nye barnehagelærerutdanninga, med igangsetting fra studieåret 2016/2017
HiSF	Pr. dato to mastertilbud til <ul style="list-style-type: none"> • master i organisasjon og leing: utdanningsleing • master i spesialpedagogikk. UIO har hatt det overordna fagansvaret. HiSF har sendt søknad til NOKUT om eiga akkreditering. 	HiSF deltek i SAK-samarbeidet mellom dei fem høgskulane på Vestlandet, der utvikling av mastertilbud har vore tema. HiSF har tidlegare vurdert om master i læring og undervisning kunne byggjast ut som ein y-modell der noko av undervisninga var felles for GLU-og BLU-studentar og noko var spesialisert til kvar av utdanningane. Etter vedtaket om ny GLU-utdanning, er ikkje det aktuell veg lenger. HiSF drøftar å søkje NOKUT om eigen BLUmaster som byggjer på den nye fordjupingseininga i pedagogisk leing, med ei delvis samkøyring av <i>master i organisasjon og leing: utdannings-leing og master i spesialpedagogikk.</i>
HSH	Har master i IKT i læring med profilene: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Teknologisk orientert profil <input type="checkbox"/> Allmenndidaktisk profil Kreative fag og læreprosesser med profilene: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kunst og håndverk <input type="checkbox"/> Musikk <input type="checkbox"/> Norskdidaktikk <input type="checkbox"/> Den estetiske barnehage 	For de med barnehagelærerutdanning, er et opptakskrav 60 stp til sammen i musikk, Kunst og håndverk, forming og norsk. Studenter fra ordinær linje som i tillegg har tatt fordypningen Kunstpedagogisk arbeid med de yngste i sitt bachelorløp, har i tillegg 30 stp fra dette studiet og kommer rett inn på masterstudiet med profil: Den estetiske barnehage

	Det er per i dag barnehagelærere som søker seg inn på begge mastertilbudene, og vi har 7 studenter som nå går i gang med Den estetiske barnehage.	
HIT		I planleggingsprosessen av ny BLU har HIT sett på sammenhengen mellom den nye utdanningsmodellen og mastergradsutdanninger ved høgskolen. Ønsket er å kunne tilby et femårigsløp ved høgskolen når vi startet det nye studieprogrammet. Vi samarbeidet med lederne for mastergradsutdanning i <i>Formgivning, kunst og håndverk</i> , mastergradsutdanning i <i>Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse</i> og mastergradsutdanning i <i>Kroppøving, idrett og friluftsliv</i> for å se på faglige sammenhenger, progresjon og løsninger. Resultatet av dette arbeidet er at det går an å ta master ved disse tre utdanningsprogrammene ved HIT etter endte bachelorutdanningen - barnehagelærerutdanning. Studentene må ta noen bevisste valg når det gjelder fordypningsemner i bachelorløpet. Dermed ligger det til rette for tre alternative mastergradsutdanninger for studenter som tar bachelorutdanning ved HIT.
HiVO	Har mastergrad i Undervisning og læring, spesialisering i spesialpedagogikk, matematikk eller norsk. Retninga spesialpedagogikk er ei vidareføring av det tidlegare studiet Master i spesialpedagogikk, og er retta mot arbeid i barnehage, skule og PP-tenesta. Spesialiseringane i norsk og matematikk er retta mot arbeid i skulen.	Noverande mastergrad er tenkt for barnehagelærarar i forlenginga av fullført bachelorgrad.
HIØ	Har Master for barnehagelærere «Småbarnsvitenskap og barnehagepedagogikk». Den startet opp i fjor.	
NLA	NLA har pr. i dag tilbud for barnehagelærere om mastergrad i pedagogikk, ved NLA campus, Sandviken. Studenter som tar fordypningen «Barnehagen som forebyggende arena» kan gå rett over i masterprogrammet «Pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk». (Andre BL-studenter må ta et tillegg på 15+15sp) Det er også mulig å komme inn masterprogrammet «Pedagogikk med vekt på ledelse» BL-utdanningen har vedtak på at det hvert år skal tilbys en fordypning som kvalifiserer til et av masterprogrammene på Program for bachelor	NLA arbeider på to felt med masterprogram tilpasset BL-utdanningen: 1) Tilrettelegging av master tilpasset ny BL-utdanning, som en videreutvikling av eksisterende tilbud om pedagogikkmaster på Program for bachelor og masterstudier i pedagogikk i Sandviken. 2) Det er vedtatt at det skal arbeides med en ny barnehagefaglig profesjonsrettet master (2-årig) på Program for Barnehagelærerutdanning på Breistein. Dette arbeidet tar til våren 2015. Fra våren 2015 har programansvarlig for BL, fått en ansatt i 10% stilling som støttefunksjon. Denne skal følge opp

	og masterstudier i pedagogikk.	arbeidet med BL-masterprogram på NLA Høgskolen.
SA/SH	Ingen informasjon	
UiA	Har master i - pedagogikk - kunstfag. Begge disse mastergradene er mer generelle og bygger ikke direkte på grunnutdanningen. I tillegg en erfaringsbasert master i ledelse (90 sp), men denne kvalifiserer ikke for å gå videre til ph.d.	Vi har så vidt begynt å drøfte mulighetene for å lage en mastergrad som er mer skreddersydd for våre barnehagelærerstudenter.
UiN	Ved Profesjonshøgskolen er vår Mastergrad i tilpassa opplæring, med vekt på spesialpedagogikk eller med vekt på undervisning og organisasjonsledelse et aktuelt studium. Vi har også en Mastergrad i praktisk kunnskap der kandidater med 3 års yrkespraksis kan bli tatt opp. Videre er vi startfasen i planleggingen av en Master i utdanningsledelse som vi være relevant for barnehagelærere. Ved faultet for samfunnsvitenskap har vi en Mastergrad i samfunnsvitenskap med fordypning i personalledelse og ved Handelshøgskolen i Bodø har vi ein MBA i ledelse.	Ved Uin har vi ikke for tiden planer om egne masterutdanninger for barnehagelærere, men vi har (og planlegger å utvikle) mastergradsutdanninger som passer godt også til disse studentene etter fullført bachelorgrad.
UIS	Ved UiS etablert en masterutdanning i barnehagevitenskap i 2008. Opptak annethvert år siden 2008. Første kull gikk på heltid. Fra 2010 har studiet blitt organisert som et deltidsstudium over 4 år.	
UiT Alta	Har master i spesialpedagogikk (ved campus Alta) som våre studenter kan ta. Derfor ikke planlagt en egen «barnehagemaster».	Ved omlegging til ny rammeplan ble det ved campus Alta laget en ny fordypning (30 stp) : <i>Tilpasset læringsmiljø og tidlig innsats i barnehagen</i> , som vil gi studentene faglig grunnlag for å gå videre på master i spesialpedagogikk her ved campus Alta.
UiT/ Tromsø	UiT Tromsø har flere mastergradsutdanninger som barnehagelærere kan søke om opptak på (pedagogikk, logopedi, spesialpedagogikk, samt erfaringsbasert mastergradsutdanning i utdanningsledelse).	Instituttet ser likevel et behov for at barnehagelærere får tilbud om en masterutdanning som er mer faglig knyttet til profesjonen. Det er derfor planlagt å opprette emner i mastergradsutdanning i pedagogikk som er spesielt rettet mot profesjonen og barnehagefeltet. Det er satt ned en arbeidsgruppe ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) som ser på mulige løsninger og tiltak innenfor de mastergradsprogram som allerede finnes

Vedlegg til kapittel 7

Vedlegg 7.1. Forskningsaktivitet ved institusjonane som har barnehagelærerutdanning

Rapport til følgjegruppa i april 2014

DMMH

Ledelse for læring

Prosjektet retter fokus mot følgende hovedspørsmål: Hvordan er barnehagens økte ansvar for barns læring fulgt opp og ivaretatt i ulike former for styring og ledelse på barnehagesektoren?

How do children experience nature? Meaning-making and socialization to outdoor life

Prosjektet skal undersøke hvordan barn opplever natur; hvor og hvordan barns friluftsliv arter seg og hvilken rolle de voksne spiller.

Barn og rom

Forskningsnettverket Barn og rom ønsker å skape ny og forskningsbasert kunnskap om det fysiske miljøets betydning for barn. Det skal være et forum for kunnskapsdeling, utvikling av felles forskningsprosjekter, formidling og publisering, samt internasjonalt samarbeid med andre aktører og forskningsgrupper.

HIB

Barnehagelærerprofesjonalitet

Prosjektet skal gi bedre innsikt i sammenhenger mellom praksisarbeid, veiledning i praksis og barnehagelæreres profesjonelle danning. Gjennom ulike perspektiv på praksisstudier og arbeid i barnehager søkes denne innsikten primært ved hjelp av narrativ metodologi og studenters praksisfortellinger. Prosjektet tar i særlig grad sikte på å bidra med nye kritiske og konstruktive innsikter knyttet til praksis.

<http://www.hib.no/forskning/om-forskning/suf/forskning-pa-barnehage/barnehagelærerprofesjonalitet/>

Barnehagen som dannelsesarena

Målet til prosjektet har vært å bringe ny kunnskap om vilkår for barnehagens praksis. Hvilke prosesser er det som faktisk foregår der? Hvordan jobber barnehagene opp mot rammeplanen og nasjonale retningslinjer? Hvilke rammer setter de ansatte for hva som er mulig for barn å være, gjøre og å bli? Prosjektet har også hatt en metafunksjon, på den måten at man har kommet med reflekterende og teoretiske bidrag til hvordan studere barnehagen som en dannelsesarena.

<http://www.hib.no/forskning/barnehagen-som-dannelsesarena/?id=3185>

Kunstfagdidaktikk, prosjekt Samansette kunstuttrykk

Samansette kunstuttrykk har hovedvekt på studium av fleirfaglege, samansette tekst- og kunstuttrykk.

<http://www.hib.no/forskning/om-forskning/sekk/delomrade-2-samansette-kunstuttrykk/>

Naturen som dannelsesarena

Gjennom prosjektet ønsker forskergruppen å frambringe ny kunnskap om naturen og nærmiljøet som avgjørende arenaer for danning, bærekraftig utvikling og gjennomføring av ulike didaktiske praksiser innenfor barnehage, skole og høyere utdanning.

<http://www.hib.no/forskning/om-forskning/suf/forskning-pa-grunnskolevgs/naturen-som-dannelsesarena/>

HiBV

Doktorgrad i pedagogiske ressurser og lærerprosesser i barnehage og skole.

Programmet er nyoppstartet, men har per i dag ca. 10 stipendiater, hvor av halvparten gjør forskningsarbeider knyttet til barnehagefeltet.

<http://www.hbv.no/forskning/doktorgradsutdanning/pedagogiske-ressurser-og-laereprosesser/>

Barnehagens rom – materialitet, læring og meningsskapning. Rommets betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet. Under denne forskningsparaplyen har hele 8 prosjekter blitt utarbeidet, og kompetansen på feltet er nå i stor grad nedfelt i vår barnehagelærerutdanning. <http://barnehagerom.wordpress.com/>

I Førskolelærerutdanningen ble det gjennomført et **utviklingsarbeid knyttet til praksis**, hvor flere faglærere, en førskolelærerklasser og åtte partnerbarnehager deltok. Målet for utviklingsprosjektet var å knytte praksis og utdanning tettere sammen.

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149140/Rapp_02_2013.pdf?sequence=1

Fakultetet har på 2000-tallet hatt et Senter for barnehageforskning. Senterets mål har vært å bidra til mer kunnskap om barnehager og styrke kompetansen i barnehagene i samarbeid med andre aktører på feltet, gjennom forskning- og utviklingsarbeid. Kjerneområder for senterets virksomhet har vært; *Profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse, Språk og tekst i barnehagen* og *Barnehagens rom og materialitet*. Det har også vært en primærvirksomhet å skreddersy etter- og videreutdanning for barnehager, kommuner og fylkesmenn.

HiHM

Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk

Overordna mål er utvikling av forskningsbasert kunnskap om fleirkulturelle barnehagar i ein småby-/ bygdekontekst

Førskolelærerens språkpraksiser i interaksjon med minoritetspråklige barn

Kvalitativt orientert kasestudie som utforskar kjennetein ved tre norske barnehagelæraras andrespråksdidaktiske praksisar

Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena

Målet er å utvikle kunnskap som kunne danne grunnlag for god kvalitativ praksis i barnehagen

HiNE

The Jungle Gym of Speech, Speech-training in a natural learning arena

Uteområdet og språklæring

Kvalifisering til barnehagelæreryrket. Pedagogikk som profesjonsfag

Pedagogikkfagets betydning i barnehagelærerutdanningen

Helsefremmende barnehage

HiNT

Barnehagen i endring, inkludering i praksis

Tverrfagleg forskargruppe som skal skaffe fram og formidle forskningsbasert og praksisnær kunnskap om barnehagen som samfunnsinstitusjon og inkludering i praksis.

Learning Spaces for Inclusion and Social Justice; Success Stories from Immigrant Students and School Communities in four Nordic Countries

Forskargruppe som skal beskrive og analysere skular og barnehagar som se rut til å ha lukkast med å skape læringsmiljø som gir barn og elevar med innvandrarbakgrunn gode vilkår for fagleg og sosial utvikling

Are you Experienced?

Utforsking av skriveverkstader I arbeidet med barnehagebarn

HIOA

Teachers' Professional Qualification (TPQ)

Hovedproblemstillingen i delprosjektet hvor Institutt for barnehagelærerutdanning er involvert, er hva slags innvirkning konseptuelle og strukturelle sammenhenger kan ha for lærerstudentens læring i barnehagelærerutdanningen og i grunnskoleutdanningen. Forskningsprosjekt omhandler den arbeidsplassbaserte barnehagelærerutdanningen og heltidsutdanningen.

Studentmedvirkning i lærernes FoU arbeid - kroppslig lek i barnehagen

I dette lærerstyrte FoU-arbeidet er forskningsspørsmålet knyttet til barns kroppslige lek i barnehagen. Hensikten med prosjektet er:

1. Å få ny kunnskap om hvilke faktorer som påvirker barns kroppslige lek i barnehagen
2. Å utvikle undervisningsopplegg med studenter som medforskere i lærernes FoU-prosjekt
3. At studenter får økt kunnskap og erfaring med hele prosessen i et forskning- og utviklingsprosjekt med relevans til arbeidet som barnehagelærer.

GoBaN

GoBaN ("Gode barnehager for barn i Norge") er Norges største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet og vil undersøke hvordan kvaliteten i norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling. Prosjektet vil studere hvordan barns utvikling, trivsel, lek og læring avhenger av forhold i hjemmet, alder ved barnehagestart, og hvilken barnehage de begynner i, med et særlig fokus på marginaliserte barn.

Blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år

Prosjektet «Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» (Searching for Qualities) vil undersøke om organiseringen fra de tradisjonelle barnehagene med små grupper mot mer variert inndeling av gruppe og gruppestørrelse virker inn på kvaliteten og livet for barn under 3 år i barnehagen.

HiSF

Oppdagande skrivning

PhD prosjekt. Barn som har god språkkompetanse ved skolestart ser ut til å fortsetter den gode språkutviklingen, mens barn som ikke har en så god språkkompetanse ser ikke ut til å ta igjen sine skolekamerater i løpet av skoletiden. Dette blir ofte referert til som Matteuseffekten i lesing (Stanowich 1986). Er sentralt spørsmål er derfor hvordan man kan styrke barnas tidlige skriftspråksferdigheter (emergent literacy) for å sørge for at flere barn starter skolen med best mulig forutsetninger til å få en god leseutvikling?

Pedagogisk leiing i barnehagelærerutdanninga

Korleis kjem pedagogisk leiing til uttrykk i ny barnehagelærerutdanning+

«Sogndal Pre-school Physical Activity Pattern Study»

Hensikta med studien er å kartlegge fysisk aktivitetsnivå hjå barnehagebarn. Dette vil vere eit bidrag til å få innsikt i koplinga mellom kvardagslivet i barnehagen og dei overordna måla i

fagområdet kropp, rørsle og helse i rammeplanen for barnehagen. Problemstillinga er todelt med fokus på 1) kartlegging av fysisk aktivitet og 2) fysisk aktivitet i relasjon til miljøfaktorar

HiT

Personalledelse i barnehagen – et kvalitativt skyggestudie av pedagogiske ledere

To PhD studier med felles design. Hensikten med studiene er å utforske hva pedagogiske ledere gjør i sin personalledelse på avdeling i barnehagen og hvordan vi kan få en dypere forståelse av dette.

Forming i barnehagen og førskolelærerens kompetanse Lekematerialet og barns lek

HiVO

Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspereg (MAFAL)

Prosjektet studerer konsekvensar av samansettinga av personalet i barnehagen, med om lag ein tredel pedagogar med høgare utdanning (førskulelærarar) og to tredeler assistentar, dei fleste utan fagutdanning. Denne fordelinga har vore relativt stabil i mange år, og har vore til dels kraftig kritisert på forskjellig grunnlag. Her er temaet å få fram kunnskapar om moglege konsekvensar av ei slik samansetting i personalet. Forskingsspørsmåla er følgjande: Korleis forstår og meistrar førskulelærarane yrket i lys av grunnutdanninga og kvalifiseringa til yrket, og i lys av arbeidsdelinga med assistentane? Kva innhald og arbeidsmåtar finn vi i barnehagen?

Barnehagen som lærings- og dannelsingsarena

«Danning i Romsdalsbarnehagene – om å være et medmenneske» eit utviklingsarbeid

Læring i og gjennom kunstoffag med fokus på musikk og språk

Didaktikk som løftar fram læring i kunstoffaga og læring gjennom kunstoffaga. I særleg grad vert det sett fokus på forhold knytt til musikkopplæring og språkopplæring.

HIØ

KARIB

KARIB er et forskningsprosjekt mellom Harekas barnehage (praksisbarnehage i Halden) og høgskolen i Østfold. Målet har vært å arbeide med veiledning i personalgruppa som metode for å utvikle en reflekterende kultur i barnehagen. Målet er kompetanseheving og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon som igjen kommer studentene til gode. KARIB er en forkortelse for: KulturAnalyser og Reflekterende team I Barnehagen. Metoden er en direkte måte å jobbe på med kompetanseutvikling gjennom speiling av erfart og opplevd praksis.

Alle barn

Prosjektet har pågått i en fem årsperiode fra 2008-2013. Målet har vært å synliggjøre mangfold samt å øke fokus og kompetanse på det flerkulturelle og flerspråklige feltet i barnehagen. Barnehagen er en viktig arena for inkludering, språk og for kollektiv læring i møtet mellom mennesker. Hvert år har prosjektet holdt åpne og gratis konferanser for alle barnehageinteresserte, faglærere og studenter. Parallelt med prosjektet er det skrevet en bok (Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse (2013 Spernes/Hatlem) som er ment for BLU studenter. Boka brukes nå ved flere høgskoler.

Små barn

Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse (Phd-avhandling).

HSH

Nat Grep 1 og 2

NatGrep er et Nord Pluss prosjekt. Det første prosjektet (NatGrep 1) var et rent høyskoleprosjekt. Det andre prosjektet (NatGrep 2) pågår og involverer både Naturfagsenteret, barnehageeiere en naturskole og praksisbarnehager. Fokus er å utvikle en pedagogisk læringspakke i naturfag for ansatte i barnehagen. Ett helt kull med førskolelærerstudenter har vært involvert i arbeidet alle tre studieår. Tre studenter skrev bacheloroppgave relatert til prosjektet våren 2013. En student skriver bacheloroppgave vår 2014 i tilknytning til prosjektet.

Digitale objekts plass i barns sosiale og språklige danning i barnehagen (DIGOB)

Dette har vært et viktig prosjekt for HSH. Prosjektet har generert to doktorgrader. Den ene er tilsatt i UiS, men tiltrer 20 % stilling som Førsteamanuensis 2 ved HSH. Hovedoppgaver blir arbeid inn mot FoU arbeid og kompetanseheving i barnehagelærerutdanningen og veiledning av faglærere. Den andre er tilsatt i dramaseksjonen ved HSH og skal disputere i nærmeste framtid.

NLA

VaKe prosjektet

Values and Knowledge Education is a didactical approach developed by the department of education at the University of Salzburg in Austria. The main assumption is that the discussion of complex moral dilemmas will trigger learners' interest and motivation to acquire more knowledge in order to make a moral decision. Research questions: 1) How to define relevant intercultural value dilemmas that will enhance students' reflection about moral issues and value conflicts within a multicultural society? 2) What kind of challenges do university teachers experience when using complex intercultural dilemmas? 3) To what extent can the VaKE project promote ethical thinking in intercultural education?

Intro

Den estetiske opplevelsen som startpunkt for tverrfaglig undervisning og læring. Forskning på en undervisningsform utviklet på NLA Høgskolen, gjennom arbeidet med temabasert utdanning. Prosjektet har tidligere hatt en større spørreundersøkelse blant førskolelærere utdannet ved NLA, om deres erfaringer med INTRO under studiet og med spørsmål om de benytter seg av denne formen i egen praksis i barnehagen.

Frå musikk til språk

Utviklingsarbeid i kommunale barnehager i Bergen. Prosjektet er utviklet i samarbeid med fagavdelingen for barnehage og skole i Bergen Kommune, og foregår ute i barnehagene. Andre fagpersoner knyttes også til prosjektet.

UiA

Barn of rom

Bobleteater

Førskolelærerstudenters holdning til matematikk

UiN

GoBan Dette er det første store forskningsprosjektet i Norge om hverdagsliv i barnehagen. Her forskes det på kvalitet i barnehagen. Studenter er involvert i rekruttering og datainnsamling, og får kjennskap til forskning i barnehagen. Resultatene er tenkt trukket inn i undervisningen når disse fremkommer.

Prosjekt FAS: faglig avhengighet og samspill mellom barnehagelærerutdanningene og barnehagene (forskningsprosjekt i samarbeid mellom UiN og UiT Prosjektet omhandler

faglig avhengighet og samspill mellom barnehagelærerutdanningene og barnehagene. Målet med prosjektene er og har vært både å utvikle ny kunnskap om barns hverdag i barnehagen og å skape plattformer for samarbeid som har gitt og gir unike muligheter for kompetanseutvikling og gjensidig erfaringsutveksling for studenter, faglærere og barnehageansatte.

Gruppespråk i barnehagen Forskning på gruppespråk i barnehagen - om og eventuelt hvordan små barn bruker språket som sosialt symbol - til å markere sosial orientering/vennskap.

Gruppespråk og språklig sosialisering trekkes inn i pragmatikk (språket i bruk), videre er resultatene interessante for studentene generelt fordi det forteller noe om barns språklige, sosiale og kognitive utvikling (å bruke språket som symbol forutsetter kontekststøttet språk).

UiS

Læringskulturar i barnehagen
Læring av verdier i barnehagen
GoBan

Uit Alta

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse som leder for medarbeiderne i barnehagen

UIT Tromsø

Nettbrett, lek og matematikk. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Bergen. Nettbrett og interaktive enheter har blitt mer og mer vanlig i barnehagene. I dette prosjektet ønsker vi å utforske hvilke muligheter nettbrett og interaktive enheter som smarttelefoner og touchskjermer gir i lekesituasjoner med særlig fokus på matematikk. Lekesituasjonene kan være både spontane og mer styrte aktiviteter som vi planlegger i samarbeid med barnehagen.

Blikk for vandring – etnografi til fots med de yngste barnehagebarna

I forskningsprosjektet har vi som mål å identifisere og beskrive ulike indikatorer på kvalitet i barnehagen ut i fra 1-3-åringenes perspektiv. Vår fokus på *vandring* reflekter både vår metodologisk- og tematisk tilnærming. Gjennom deltagende observasjon i barnehagen ønsker vi å gå/bevege oss sammen med barn for å ta del i 1-3-åringenes erfaringer og engasjement i deres barnehageliv. Dette er et forsøk på å fornemme barns egne uttrykk slik at de yngste barna i større grad kan bli premissleverandører i debatten om hva kvalitet i barnehagen innebærer.

Kvalitet i veiledning Formålet er å kartlegge studenter og veilederes perspektiv på kvalitet i praksisveiledningen. Det finnes begrenset forskning i Norden på kvalitet i veiledning. Veiledningskompetansen til praksislærerne i de nye lærerutdanningene beskrives som et kjennetegn på god kvalitet i utdanningen.

Vedlegg 7.2 Tilsette som underviser i kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring

Institusjon	Stillings-kategori	Tal personar	Fast tilsett	Mellombels tilsett	Kvinner	Menn
1. DMMH	Professor/ Dosent	0	16	2	14	4
	1. amanuensis	5				
	1. lektor	2				
	Høgskulelektor	11				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
2. HIB	Professor/ Dosent	1	15	3	17	1
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	4				
	Høgskulelektor	10				
	Høgskulelærer	2				
	Stipendiat	0				
3. HiBV ⁸¹	Professor/ Dosent	0	4	1	5	
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	5				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
4. HiHM	Professor/ Dosent	0	9	1	9	1
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	2				
	Høgskulelektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
5. HiNE ⁸²	Professor/ Dosent	0	6	2	5	3
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	1				
	Høgskulelektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
6. HiNT	Professor/ Dosent	0	6	1	6	1
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	1				
	Høgskulelektor	6				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
7. HiOA	Professor/ Dosent	0	26	2	26	2
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	5				
	Høgskulelektor	21				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	1				

81 I tillegg ei førelesing for heile kullet – dosent - kvinne

82 Gjeld BULL1

8. HiSF	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	0 1 2 3 1 2	9	0	5	4
9. HiT	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	0 0 1 13 0 0	9	4	12	2
10. HiVO	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	0 0 2 3 0 0	5	0	4	1
11. HiØ ⁸³	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	1 0 0 0 3 0			4	0
12. HSH	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	0 1 0 5 0 0	5	1	6	0
13. NLA	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat	0 0 1 7 0 1	7	2	5	2
14. SH/SA	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Høgskulelektor Høgskulelærer Stipendiat					
15. UiA	Professor/ Dosent 1. amanuensis 1. lektor Universitetslektor Høgskulelærer Stipendiat	1 2 2 6 0 0	10	1	9	2

16. UiN	Professor/ Dosent	0	3	0	3	0
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	2				
	Høgskulelektor	0				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
17. UiS	Professor/ Dosent	0	5	4	5	4
	1. amanuensis	3				
	1. lektor	0				
	Universitetslektor	4				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	2				
18. UiT Campus Alta	Professor/ Dosent	0	3	0	3	0
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	1				
	Universitetslektor	2				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
19. UIT Campus Tromsø	Professor/ Dosent	0	4	1	5	0
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	1				
	Universitetslektor	3				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	1				

Vedlegg 7.3 Tilsette som underviser i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet

Institusjon	Stillings-kategori	Tal personar	Fast tilsett	Mellombels tilsett	Kvinner	Menn
1. DMMH	Professor	1	20	4	20	4
	1. amanuensis	5				
	1. lektor	2				
	Høgskulelektor	16				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
2. HIB	Professor	0	16	4	20	0
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	4				
	Høgskulelektor	15				
	Høgskulelærer	1				
	Stipendiat	0				
3. HiBV	Professor	0	8	1	7	2
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	9				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
4. HiHM	Professor	0	9	2	7	4
	1. amanuensis	2				
	1. lektor	2				
	Høgskulelektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
5. HiNE ⁸⁴	Professor	0	0	0	0	0
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	0				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
6. HiNT	Professor	0	9	0	6	3
	1. amanuensis	2				
	1. lektor	1				
	Høgskulelektor	6				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
7. HiOA	Professor	1	16	2	15	3
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	4				
	Høgskulelektor	12				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				

8. HiSF	Professor	0	6	0	5	1
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	6				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
9. HiT	Professor	0	9	0	6	3
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	1				
	Høgskulelektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
10. HiVO	Professor	0	4	1	3	1
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	4				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
11. HiØ	Professor	0			3	1
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	4				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
12. HSH ⁸⁵	Professor	0	4	3	7	0
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
13. NLA	Professor	0	12	0	7	5
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	0				
	Høgskulelektor	10				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	1				
14. SH/SA	Professor					
	1. amanuensis					
	1. lektor					
	Høgskulelektor					
	Høgskulelærer					
	Stipendiat					
15. UiA	Professor	0	8	1	5	4
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	1				
	Universiteslektor	7				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				

16. UiN	Professor	0	3	1	3	1
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Universitetslektor	2				
	Høgskulelærer	2				
	Stipendiat	0				
17. UiS	Professor	0	5	3	7	1
	1. amanuensis	1				
	1. lektor	1				
	Universitetslektor	6				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
18. UiT Campus Alta	Professor	0	4	0	2	2
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	2				
	Universitetslektor	2				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				
19. UIT Campus Tromsø	Professor	0	3	2	3	2
	1. amanuensis	0				
	1. lektor	0				
	Universitetslektor	5				
	Høgskulelærer	0				
	Stipendiat	0				

