

Barnehagelærerutdanninga

Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter

Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til
Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR.3
2016



ISBN: 978-82-7709-212-6

Forord

Denne årsrapporten er i stor grad basert på innsamla materiale frå møta Følgjegruppa har hatt med dei femten høgskulane og universiteta som tilbyr barnehagelærerutdanning. Møta vart gjennomførde frå byrjinga av februar til midten av mars i år. Innhaldet i rapporten er strukturert rundt dei områda som vart tekne opp under møta: profesjonsretta og forskingsbasert undervisning og utdanning (kapittel 2), praksisopplæringa (kapittel 3), pedagogikk i barnehagelærerutdanninga (kapittel 4), vurdering i barnehagelærerutdanninga (kapittel 5), gjennomgåande tema – det samiske perspektivet og digital kompetanse (kapittel 6) og mastergradar i barnehagelærerutdanninga (kapittel 8). I tillegg har vi samla studenterfaringane frå møta med utdanningane i eit eige kapittel (kapittel 7). I eit eige vedlegg til dette kapitlet ligg resultat frå ei spørjeundersøking av eit utval «pilotstudentar» utdanna ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Den er gjort eitt år etter gjennomført utdanning. Rapporten har også eit kapittel (kapittel 9) med data om søkjartal til utdanninga, inntakskvalitet og tal om fråfall frå utdanninga¹.

Fleire av kapitla vert avslutta med utfordringar vi står framfor på det omtalte området. På bakgrunn av utfordringane gir vi også tilrådingar til utdanningsinstitusjonane og til Kunnskapsdepartementet².

I dei to føregåande åra har Følgjegruppa gjennomført ei spørjeundersøking av alle barnehagelærerstudentane i landet. I år vart undersøkinga gjennomført for tredje gong. Vi vil dette året laga ein eigen rapport som samlar resultata frå dei tre åra. Rapporten vert publisert ved årsskiftet 2016/ 2017.

Følgjegruppa vil rette stor takk til høgskulane og universiteta som tok i mot oss på ein positiv og imøtekomande måte og velvillig delte av erfaringar med reformarbeidet. I tillegg har vi fått innhaldsrike tilbakemeldingar på dei spørsmåla vi

¹ Følgjegruppa leverte eigen rapport om dette i januar 2016. Konklusjonane frå denne rapporten er tekne inn i kapitlet. Gulbrandsen, L., Kvitastein, O. og Sataøen S.O. (2016).

² Det er det faglege sekretariatet som har skriva dei ulike kapitla i rapporten. Følgjegruppa har i fleire omgangar kommentert og gitt innspel til endringar, justeringar og suppleringsar til innhald og form.

har hatt ute til utdanningane. Opne og tillitsfulle kanalar til utdanningane er viktig for arbeidet vårt. Vi håpar på same velvilje og openheit i arbeidet det siste følgjeåret.

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 gjennom studieåret. Adopsjonsstudentane har også vore gode bidragsytarar på konferansane vi har arrangert i samband med følgjearbeidet.

Det er sekretariatet for Følgjegruppa ved Senter for utdanningsforskning ved Høgskolen i Bergen som har hatt hovudansvaret for å skrive rapporten i samråd med Følgjegruppa. Følgjegruppa har hatt særleg ansvar for å utarbeide 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 for saman å kunne identifisere og reflektere over problemområda i reformarbeidet. Rapporten og også leiarsamlinga Følgjegruppa arrangerer dette året er bidrag til vidare samhandling omkring den nye barnehagelærerutdanninga.

Høgskolen i Bergen, oktober 2016

Mimi Bjerkestrand

Jo Fiske

Leif Hernes

Ingrid Pramling Samuelsson

Sigrun Sand

Birte Simonsen

Bjarne Stenersen

Marianne Helene Storjord

Robert Ullmann

³ Kwart medlem i følgjegruppa har «fagleg adoptert» ein student som dei har hatt kontakt med gjennom alle Tre studieåra. Siktemålet har vore å få fram personlege studentforteljingar frå den utdanninga dei har stått midt oppe i.

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 2 |
| Innhold..... | 4 |
| Samandrag..... | 9 |
| Kapittel 1 Om arbeidet i Følgjegruppa | 16 |
| 1.1 Møteplan, formidling og informasjon | 16 |
| 1.2 Arbeid i Følgjegruppa - september 2015 til september 2016..... | 18 |
| 1.2.1 Arbeidsområde | 18 |
| 1.2.2 Arbeidsmetode, datagrunnlag og presentasjonsform | 19 |
| 1.2.3 Endra høgskule- og universitetskart | 22 |
| Kapittel 2 Profesjonsretta og forskingsbasert barnehagelærarutdanning | 26 |
| 2.1 Omgrepet profesjonsretta barnehagelærarutdanning..... | 26 |
| 2.1.1 Tidlegare rammeplanar og NOKUT-evaluering | 26 |
| 2.1.2 Profesjonsretting i forskrift, merknader og nasjonale retningsliner | 27 |
| 2.1.3 Inntrykk og vurderingar..... | 28 |
| Styrka og tydlegare profesjonsretting | 28 |
| Profesjonsretting koplust oftast til praksisopplæringa | 32 |
| Kunnskapsområda har gitt positive bidrag | 34 |
| Tid, ressursar og struktur som tilbakevendande utfordringar..... | 35 |
| 2.2. Forskingsbasert utdanning og undervisning..... | 37 |
| 2.2.1 Bakgrunn | 37 |
| 2.2.2 Inntrykk og vurderingar | 38 |
| Kva er forskingsbasert utdanning og undervisning?..... | 38 |
| Markant kompetanseheving..... | 41 |
| Studentinvolvering i forskingsarbeid – bacheloroppgåva er sentral | 42 |
| Ta vare på heile FoU-omgrepet | 43 |
| 2.3 Oppsummering | 45 |
| 2.4 Utfordringar og tilrådingar | 46 |
| Kapittel 3 Praksisopplæringa – forpliktande samspel mellom | 48 |
| utdanningsinstitusjon og praksisfelt | 48 |
| 3.0 Innleiing..... | 48 |
| 3.1 Tilbakeblikk | 50 |

| | |
|---|----|
| 3.2 Inntrykk og vurderingar | 50 |
| 3.2.1 Samhandling mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet | 50 |
| Nye møteplasser | 51 |
| Praksismøte i barnehagane..... | 51 |
| Etablering av profesjonsbarnehagar..... | 53 |
| Rettleiarutdanning | 54 |
| Rettleiaropplæringa – eit studium av emneplanar og pensumlitteratur | 54 |
| Eigne plandokument for praksis | 56 |
| Profesjonsrettleiarar– kvalifikasjonar | 56 |
| Praksisstipend styrkar profesjonsrettinga | 57 |
| 3.2.2 Samhandling mellom faglærarar og praksislærarar..... | 57 |
| Gjensidig utveksling | 58 |
| Samarbeid om vurdering | 58 |
| Samarbeid om oppgåver i praksis..... | 58 |
| 3.2.3 Praksisnær utdanning..... | 59 |
| Praksisnære arbeidsoppgåver..... | 59 |
| Faglærarar og praksiskompetanse..... | 60 |
| Praksislærarane - kjennskap til utdanninga..... | 61 |
| Praksisnær undervisning | 61 |
| Vurdering | 61 |
| 3.2.4 Progresjon i praksisopplæringa | 62 |
| 3.3 Oppsummering | 63 |
| 3.4 Utfordringar og tilrådingar | 64 |
| Kapittel 4 Pedagogikk i barnehagelærerutdanninga..... | 64 |
| 4.1 Bakgrunn | 64 |
| 4.2 Inntrykk og vurderingar..... | 66 |
| 4.2.1 Tilbakevendande utfordringar | 66 |
| 4.2.2 Utfordrar forskrifta | 67 |
| 4.2.3 Eit så godt som umogleg puslespel?..... | 68 |
| 4.2.4 Særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting | 69 |
| 4.2.5 Grupper, prosjekt og diskusjonar | 70 |
| 4.2.6 Re-etablere faget..... | 71 |
| 4.3 Oppsummering..... | 73 |

| | | |
|--|--|------------|
| 4.4 | Utfordringar og tilrådingar | 74 |
| Kapittel 5 Vurdering i barnehagelærerutdanninga | | 75 |
| 5.1 | Bakgrunn | 75 |
| 5.2 | Inntrykk og vurderingar..... | 76 |
| 5.2.1 | Vurderingsordningar i eit uoversiktleg terreng | 77 |
| 5.2.2 | Krevjande område og minst to fallgruver | 80 |
| 5.2.3 | Eit område men mange dilemma..... | 81 |
| | Vilje kopla med økonomisk armslag må til | 81 |
| | Pragmatiske ordningar | 82 |
| | Pedagogikkfaget – ei utfordring her også | 84 |
| | Frammøtekrav, sertifisering og skikkavurdering | 84 |
| | Nye oppdagingar og sjølvkjenningar | 85 |
| 5.3 | Oppsummering | 87 |
| 5.4 | Utfordringar og tilrådingar | 88 |
| Kapittel 6 Gjennomgåande tema | | 89 |
| 6.0 | Innleiing..... | 89 |
| 6.1 | Det samiske perspektivet..... | 89 |
| 6.1.1 | Kven tek ansvar? | 90 |
| 6.1.2 | Nokre utfordringar i formidlinga av det samiske | 91 |
| 6.1.3 | Styrking av kompetanse | 91 |
| 6.1.3 | Pensumlitteratur..... | 92 |
| 6.1.4 | Adopsjonsstudentane sine møte med samiske tema i utdanninga..... | 92 |
| 6.1.5 | Oppsummering | 93 |
| 6.2 | Profesjonsfagleg digital kompetanse..... | 93 |
| 6.2.1 | Generelle inntrykk | 94 |
| 6.2.2 | Innhaldsmessig vektlegging | 95 |
| 6.2.3 | Bruken av eksterne ressursar | 96 |
| 6.2.4 | Kompetanse i faglærargruppa..... | 97 |
| 6.2.5 | Pensumlitteratur..... | 97 |
| 6.2.6 | Utfordringar slik institusjonane ser det | 98 |
| 6.2.7 | Oppsummering..... | 98 |
| 6.3 | Utfordringar og tilrådingar | 99 |
| Kapittel 7 Studentferingar frå barnehagelærerutdanninga | | 100 |

| | |
|---|-----|
| 7.1 Bakgrunn | 100 |
| 7.2 Inntrykk og vurderingar | 100 |
| 7.2.1 Studiemiljøet | 101 |
| 7.2.2 Undervisningsformer | 102 |
| 7.2.3 Arbeidsmengd og studiekraft i utdanninga | 104 |
| 7.2.4 Vurdering og tilbakemeldingar | 106 |
| 7.2.5 Studentmedverknad | 107 |
| 7.2.6 Pilotstudentane | 108 |
| 7.3 Oppsummering | 109 |
| 7.4 Utfordringar | 109 |
| Kapittel 8 Mastergradar i barnehagelærerutdanninga | 110 |
| 8.1 Bakgrunn | 110 |
| 8.2 Inntrykk og vurderingar | 110 |
| 8.2.1 Masterprogram tilpassa den nye barnehagelærerutdanninga | 111 |
| 8.2.2 Femårig integrert masterutdanning eller 3+2 modellar? | 111 |
| 8.2.3 Femårig grunnskulelærarmaster tek merksemda | 113 |
| 8.2.4 Svikt i rekruttering, men aukande interesse | 114 |
| 8.2.5 Etter fusjonane? | 115 |
| 8.3 Utfordringar og tilrådingar | 115 |
| Kapittel 9 Barnehagelærerutdanninga – studieplassar, søkjartal, opptakstal, fråfall/ bortval | 117 |
| 9.1 Søklar- og opptakstal til barnehagelærerutdanning | 117 |
| 9.1.2 Søkjartal | 117 |
| 9.1.3 Opptakstal | 119 |
| 9.1.4 Kjønnsfordeling | 120 |
| 9.2 Ferdig utdanna studentar - aldersfordeling | 122 |
| 9.3 Gjennomføring, fråfall, bortval | 124 |
| 9.4 Oppsummering | 128 |
| 10. Litteratur | 128 |
| 11. Tabellar | 130 |
| 12. Vedlegg | 130 |
| 11.1 Samtale/ - intervjuguide - Møte med institusjonane våren 2016 | 130 |
| 11.2 Førespurnad til institusjonane våren 2016 | 135 |

| | |
|--|-----|
| 11.3 Pilotstudentane – erfaringar eitt år etter avslutta utdanning Rapport frå ei intervjuundersøking..... | 137 |
|--|-----|

Samandrag

Krevjande utdanningsreform

Denne årsrapporten er i hovudsak basert på innsamla materiale frå møta Følgjegruppa har hatt med dei femten høgskulane og universiteta som tilbyr barnehagelærerutdanning. Møta vart gjennomførde frå byrjinga av februar til midten av mars i år. Innhaldet i rapporten er strukturert rundt dei områda som vart tekne opp under møta.

Følgjegruppa har i tidlegare rapportar peika på dei store utfordringane som den krevjande strukturen i reforma har stilt utdanningane overfor. Det er vanskeleg å få nok tid og nok ressursar til koordinering og samarbeid i dei tverrfaglege lærargruppene (Følgjegruppa 2014, 2015). Tverrfaglegheit og koordinering gir nye leiingsnivå som krev ressursar og skapar auka byråkrati.

Knapp tid til utvikling av fleirfagleg innhald aukar risikoen for at fagfolk brukar det dei allereie har eller kan. Slik kan reforma virke konserverande framfor nyskapande. Ifølgje studentane varierer omfanget av tverrfagleg / fleirfagleg arbeid i kunnskapsområda. Nokre stader er det fleirfaglege tydeleg, andre stader ser kunnskapsområda ut til å bestå av fire fag som arbeider kvar for seg. Studentane fortel at undervisninga i stor grad føregår som førelesingar i større grupper. Unnataka frå dette er ofte knytt til einskildlærarar eller einskilde tema og opplegg. Strammare økonomiske rammer fleire stader resulterer i meir fellesførelesingar for heile studentkullet. Studentane vil ha meir tilbakemeldingar gjennom studiet for å kunne vite om kor dei ligg karaktermessig før endeleg eksamen i kunnskapsområda.

Utfordringa med å rekruttere faglærarar til utdanninga vart teke fram. Faglærarane vil bruke spisskompetansen sin i undervisningsarbeidet. Den nye barnehagelærerutdanninga med breie kunnskapsområde gir mange liten mulegheit til det. I konkurranse med grunnskulelærerutdanning på masternivå, kan det bli vanskeleg å halde tak i fagkompetanse i nokre av faga i barnehagelærerutdanninga. Dei små faga (dei med få studiepoeng) representerer mange stader ei særleg utfordring. Fleire uttrykte ei spesiell uro for kunstfaga si stilling i barnehagelærerutdanninga.

Profesjonsretta utdanning

Følgjegruppa har ei klar oppfatning av at barnehagelærerutdanninga i kjølvatnet av reforma har vorte meir profesjonsretta. Det kan vere vanskeleg å svare på om styrkinga skuldast barnehagelærerutdanningsreforma eller ei auka merksemd på profesjonsretting i alle profesjonsutdanningane. Inntrykket er elles at organiseringa i kunnskapsområde har vore med å styrke profesjonsperspektivet i utdanninga. Områda har også sett faglærarar inn i samarbeidsrelasjonar som har ført til at omgrepa profesjon og profesjonsretting har kome til overflata på ein annan måte enn i tidlegare utdanning. Oppfatninga er at dei fleste kunnskapsområda treff praksisfeltet betre enn dei gamle faga gjorde. Under møta vart det oftast teke utgangspunkt i praksiskomponenten i utdanninga når ein skulle gi døme på korleis profesjonsrettinga har vorte styrka.

Forskningsbasert barnehagelærerutdanning

Biletet som har avteikna seg ved alle institusjonane, er at forskingsaktiviteten i barnehagelærerutdanninga har auka monaleg dei siste åra og at temaet forskningsbasert utdanning og undervisning vert halde fram som viktig og arbeid med på mange og ulike måtar. Følgjegruppa konkluderer med at alle utdanningane arbeider med å styrke forskingsaktiviteten sin inn mot barnehagelærerutdanninga. Inntrykket, med nokre unntak, er likevel at dei nye kunnskapsområda ikkje i særleg grad har skapt ny nye forskingsprosjekt som avspeglar innhald i kunnskapsområda.

Alle institusjonane la vekt på den markante kompetansehevinga som har skjedd blant dei tilsette dei seinaste åra. Ikkje minst har fleire stipendiatar ferdigstilt arbeida sine og gått inn i undervisnings- og rettleiingsstillingar i sektoren. Dette har styrka forskingsprofilen på utdanninga. Faglærarar fortel om oppdatert pensum med vektlegging av ny forskning. Innføringa av bacheloroppgåva ser ut til å ha vore eit viktig grep for utdanningane. Her lærer studentar forskingsmetodar og gjennomfører praksisrelevante forskingsprosjekt.

Samanhengande tid til forskning er ei stor utfordring. Krevjande logistikk og omfattande møteverksemd i den nye utdanninga tek svært mykje tid, og

salderingsposten er tida dei fagtilsette har til forskning og utviklingsarbeid. Arbeidet med å ha halde balansen mellom forskning og undervisning vert teke opp av fleire. Forskingsambisjonane mange har i arbeidet mot universitetsstatus krev økonomiske investeringar som gjer at undervisninga i bachelorprogramma kan bli skadelidande. Balansen mellom forskingsbasering og praksisnær utdanning er også ei krevjande oppgåve for utdanningane. Arbeidet med å skaffe fagleg og forskingsmessig spissa toppkompetanse til utdanningane, kan kome i konflikt med det å skaffe undervisarar som kjenner barnehagefeltet og barnehagelærarprofesjonen. Fleire peikar på at i omgrepet FoU kan komponenten *utviklingsarbeid* fort verte ein fagleg tapar. Utviklingsarbeid kan for mange vere ein viktig inngang til forskning ved at ein i lag med praksisfeltet hentar inn erfaring over tid og omsett dette til forskingsaktivitet.

Følgjegruppa har tidlegare peikt på behovet for stipendiatstillingar innan barnehagelærarutdanninga for å sikre god rekrutteringa av faglærarar til utdanninga. Dette behovet vert rapportert ikkje å ha blitt mindre.

Praksisopplæringa

Følgjegruppa har registrert at praksislærarar er nøgde med den nye barnehagelærarutdanninga. Mykje tydar på at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet er tettare enn før, men langt frå slik forskrifta legg opp til at det skal vere. Der er store variasjonar mellom institusjonane. I varierende grad opplever praksislærarane seg som lærarutdannarar, men dei opplever sjølve at dei vert vist auka tillit og støtte frå institusjonen si side. Det kan sjå ut til at denne støtta er mest personavhengig og ikkje i same grad ein del av formelle system. Når det gjeld samarbeid om utvikling av program- og emneplanar, oppgåver i praksis og vurderingskriterium i praksis, kan det arbeidast meir med dette i utdanningane. Vi har også konstatert svært stor variasjonen i rettleiingskompetanse blant praksislærarane.

Faglærarane innanfor dei ulike kunnskapsområda fortel sjølve at dei meir enn før evnar å knytte undervisning si til arbeidet i barnehagefeltet. Det ser ut til at barnehagelærarutdanninga har vore med å dytte på ei endring frå den tida der praksiskontakt og praksisoppfølging av studentar i stor grad var pedagogikk-lærarane sitt ansvar, til ein situasjon der faglærarane i større grad også deltar med ansvarsoppgåver i praksisarbeidet. Variasjonen mellom institusjonar er tydeleg med

omsyn til type arbeidskrav og oppgåver i praksis. Det ser ut til omfanget av oppgåver har auka ved fleire av institusjonane. Vurderingsformene er det området som det er størst usikkerheit knytt til, både i forhold til samarbeid, oppgåver undervegs, progresjonen til studentane og om studenten er skikka som barnehagelærer. Det er store skilnader på korleis studentane vert følgt opp i praksis. Dette gjeld t.d. institusjonane sine kulturar for å gi tilbakemelding, planar for progresjon og organiseringa av og innhaldet i samarbeid mellom faglærarar og praksislærarar.

Pedagogikkfaget

Utfordringane Følgjegruppa har peika på i to føregåande rapportar er framleis å sjå på som utfordringar. Utfordringane handlar om *pedagogikkfagets sjølvforståing, strukturen* i utdanninga som krev pedagogikk inn i alle kunnskapsområde, forsterkingar og fordjupingar, og *ressursar* til planarbeid, koordinering og gjennomføring.

Følgjegruppa konstaterer at institusjonane leitar etter måtar å løyse utfordringane på. Tre strategiar peikar seg ut. Nokre utdanningar tar pedagogikkfaget (forstått som eit fag undervist av tilsette i pedagogikkseksjonen) ut av eitt eller fleire kunnskapsområde, for så å leggje fagressursen inn i andre kunnskapsområde. Andre utdanningar lagar studieprogram der barns, utvikling, lek og læring II vert den forsterkinga studentane kan velje. Slik får studentane ein relativt stor porsjon pedagogikkfag både første og andre studieåret. Andre institusjonar, særleg dei små, organiserer faget slik at det er den same pedagogikklæraren som underviser faget i alle kunnskapsområde første og andre studieåret. På denne måten vert det skapt betre samanheng, noko som minskar risikoen for eit fragmentert fag som ikkje maktar å følgje opp intensjonane i forskrifta.

Følgjegruppa rår til at Kunnskapsdepartementet gir institusjonane signal om å kunne tolke forskriftsformuleringa (være eit «*fag som inngår i alle kunnskapsområdene*») på ein fleksibel måte innafor rammer som institusjonane sjølve finn fagleg forsvarlege.

Vurdering i kunnskapsområda

Basert på Følgjegruppa si lesing av studieplanane, er det stor skilnad på kva krav til vurdering ein barnehagelærerstudent møter i form av avsluttande eksamenar. Alle institusjonane har eit høgt tal eksamenar fordelt på dei tre studieåra. I tillegg til er det ved alle utdanningane også eit høgt tal arbeidskrav (vilkår for å gå opp til eksamen). Eit stort fleirtal av dei formelle eksamenane er individuelle. Vi har eit bilete av ei utdanning med mange prøvepunkt, både undervegs og ved avslutninga av eit kunnskapsområde. Vi stiller spørsmål ved om dei eksamensformene som ligg i dei lokale planane tydeleg nok viser særpreget i studiet og i dei ulike kunnskapsområda.

I planlegginga av den nye utdanninga ser det ut som at institusjonane har lagt stor vekt på å få til varierte vurderingsformer. Ved alle institusjonane er arbeidet med vurderingsordningar eit pågåande arbeid. Det er fleire dilemma omkring vurdering i fleirfaglege kunnskapsområde. Vi fekk fleire døme på at det er laga praktiske og pragmatiske ordningar som gjer at vurderingsarbeidet kan gjennomførast på ein måte leiing og fagtilsette finn fagleg forsvarleg. Manglande økonomiske ressursar vert teke fram som den tydelegaste hindringa for å finne gode ordningar.

Samiske perspektiv i utdanninga

Institusjonane rapporterer at dei synes opplæring i samiske tilhøve er viktig for deira institusjon. Likevel syner materialet vårt at det er tilfeldig og personavhengig om dei ulike kunnskapsområda legg vekt på dette i undervisninga. Ein del av adopsjonsstudentane melder t.d. attende at dei ikkje har vore innom temaet i det heile i utdanninga si. Følgjegruppa konstaterer at fleire av institusjonane har samarbeid med dei samiske vegvisarane og slik tek i bruk ekstern kompetanse i undervisninga. Mangelfull kompetanse blant tilsette, manglande relevant pensumlitteratur og tematrenghet i utdanninga, er dei utfordringane som dei fleste opplever. Fleire institusjonar integrerer det samiske perspektivet i generelle omgrep som mangfald og det fleirkulturelle. På den måten vert det ikkje eit eige gjennomgåande tema i alle kunnskapsområda, slik forskrifta, merknadene og dei nasjonale retningslinene legg opp til.

Profesjonsfagleg digital kompetanse

Inntrykket vårt er at institusjonane ikkje har nokon overordna strategi for korleis dei skal styrke den digitale kompetansen hos studentane i utdanninga. Forståinga av innhaldet i profesjonsfagleg digital kompetanse og digitale ferdigheiter ser ut til å vere sprikande i fagmiljøa. Feltet ser ut til å bli overlate til spesielt interesserte faglærarar som skal kvalifisere studenten. Vi vurderer også slik at planverket ikkje stiller særleg tydelege krav til den profesjonsfaglege digitale kompetansen som studentane skal oppnå.

Mastergradar

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga seier at studentane etter fullført barnehagelærerutdanning skal ha fagleg grunnlag for vidare utdanning på mastergradsnivå. Inntrykket Følgjegruppa har er at institusjonane ser det slik at det er 3+2 modell som på dette tidspunktet er mest aktuelt å arbeide vidare med for barnehagelærerutdanninga. Til no er det utvikla for få mastertilbod som byggjer på den nye barnehagelærerutdanning. Mange var opptekne av at barnehagesystemet må gjerast klar til å ta imot ei auka tal barnehagelærarar med masterutdanning. Målet må primært vere å utdanne barnehagelærarar med mastergrad for arbeid i barnehagane. Det er viktig at Kunnskapsdepartementet saman med partane i arbeidslivet, etablerer fleire faglege karrierevegar i barnehagane og legg opp ein forpliktande strategi framover. Rekruttering til masterprogramma har vore ei relativt stor utfordring ved nokre av institusjonane. Utdanningane rapporterer om ei klart auka interesse i dei nye studentgruppene for å ta masterutdanning. Det kom også fram synspunkt om i større grad enn i dag å tenkje alternative masterprogram i form av kortare masteroppgåver, alternative former for oppgåver osv.

Barnehagelærerutdanninga framover

Talet på studentar som er tekne opp til den nye barnehagelærerutdanninga i 2013, 2014 og 2015 har auka jamt. 2013 vart det teke opp *2713 studentar*, i 2014 *2765 studentar* og i 2015 *2960 studentar*. Det også vore jamn auke av mannlege barnehagelærerstudentar. Dei mannlege studentane utgjorde 16,8 prosent av

studenttalet i 2013, 17,1 prosent i 2014 og 18,2 prosent i 2015. Det er likevel berre er fire institusjonar som har nådd den nasjonale målsetjinga om 20 % menn: DMMH, HiOA, HiB og UiA. Tre institusjonar: HiØ, UiN og UiT ligg tett opptil med 19 % menn.

Det siste året har søkjartalet til barnehagelærerutdanning auka med 3,6 % frå 2015 til 2016. Deltidsutdanningane har auka med 10 %. Dei campusbaserte utdanningane med 1,5 %. Over tid er nyutdanna barnehagelærarar vorte stadig eldre på det tidspunktet dei gjer seg ferdige med utdanninga. Det er markerte skilnader i alderssamansetjinga i studentkull utdanna i perioden 1971-79 og i studentkullet 2011-2012. Dei siste åra har høgare alder på studentane vore tett knytta til at mange av dei som utdannar seg til barnehagelærer allereie arbeider i ein barnehage. Dei arbeidsplassbaserte utdanningane er med på å forsterke denne tendensen. I 2007 godkjende KD forsøksdrift med arbeidsplassbasert utdanning i Oslo og Stavanger. I 2009 vart ordninga utvida til å gjelde åtte andre høgskoler. Dei tre siste studieåra har mange institusjonar hatt tilbod om ABLU. Det er berre HiB, HiNE HiØ, UiS og UiT som ikkje har gitt slike tilbod.

Konsekvensane av grunnskulelærerutdanning på masternivå som startar opp hausten 2017, uroar mange som arbeider i barnehagelærerutdanninga. Dette vil kreve store investeringar i kompetansebygging og vil kunne utsetje tilsvarende nødvendige investeringar i barnehagelærerutdanninga. Barnehagelærerutdanninga må halde fram den gode trenden t.d. med stipendiatar. Her må det til ei nasjonal satsing der det vert øyremerka stipendiatstillingar til barnehagelærerutdanninga, i tillegg til dei satsingane institusjonane må gjere internt.

Kapittel 1 Om arbeidet i Følgjegruppa

Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning vart oppnemnd 13. juni 2013.

Funksjonstida til gruppa går ut i juni 2017, eitt år etter at det første ordinære studentkullet i ny barnehagelærerutdanning vart uteksaminert. Ansvaret for det faglege sekretariatet er lagt til Høgskolen i Bergen, Senter for utdanningsforskning⁴. Følgjegruppa er fagleg fri til å velje arbeidsform, men ho skal arbeide i nær kontakt med utdanningsinstitusjonane, praksisfeltet og studentane. Ein viktig del av oppdraget er å dele kunnskap om gjennomføring og effektar av reforma med 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.

Målet med følgjeforskning er tosidig. For det første skal arbeidet følgje ein reformprosess over tid og dei involverte skal samhandle og kommunisere med oppdragsgivar, brukarar og andre aktørar. Slik vil følgjeforskninga naturleg påverke reformprosessane. For det andre har følgjeforskninga som ambisjon å sjå innsamla empiri i lys av teoretiske perspektiv. Dette krev at følgjearbeidet fangar opp dei endringane som ligg i reforma og ser kva som er kritiske faktorar for gjennomføring. Ifølgje mandatet for arbeidet skal vi trekkje ut og systematisere erfaringar og på eit tidspunkt også gi tilrådingar om korleis reformprosessen kan gå vidare.

1.1 Møteplan, formidling og informasjon

Følgjegruppa har i denne arbeidsperioden hatt fire møte/ seminar:

- 12. november 2015. Gardermoen
- 14. januar 2016. Videokonferanse
- 25. og 26. mai 2016. Arbeidsseminar på Hamar
- 19. og 20. september 2016. Arbeidsseminar i Oslo

På arbeidsseminaret i mai var det lagt inn møte med den NRLU-oppnemnde programgruppa for retningslinearbeid i barnehagelærerutdanninga.

⁴ <http://www.hib.no/senter/suf/>

På arbeidsseminaret i september vart det lagt inn møte med Kunnskapsdepartementet og møte med representantar frå Senter for IKT i utdanningen.

Når det gjeld formidling, har desse områda vore prioritert:

- Hausten 2013 oppretta Følgjegruppa ein eigen nettstad som skulle halde sektoren oppdatert på arbeidet i gruppa. På denne nettstaden vert rapportar og faglege notat frå Følgjegruppa lagra <http://blu.hib.no/>.
- Følgjegruppa driftar ei Facebook-gruppe: <https://www.facebook.com/groups/1401909350063398/>. Her vert dagsaktuelle mediasaker, artiklar, forskingsrapportar osb. formidla. Pr. 12. oktober 2016 har denne sida 4810 følgjarar. FB-sida fungerer som aktuell møte- og debattplass for alle som er engasjerte i barnehagelærerutdanninga.
- Det er ei prioritert oppgåve å halde open dialog med sektoren. I tida september 2015 til september 2016, har Følgjegruppa og sekretariatet hatt presentasjonar og deltatt på ulike konferansar, seminar og møte:
 - 6. november NRLU-seminar om «Forskningsbasert barnehagelærerutdanning». Mimi Bjerkestrand og Ingrid Pramling Samuelsson deltok med førebudde innlegg. Birte, Simonsen, Sigrun Sand og Magli Sofie Økland deltok
 - 8. desember 2015. Kunnskapsdepartementet. Fagseminar om «Barnehagelærerens profesjonelle yrkesutøvelse». Robert Ullmann og Magli Sofie Økland deltok
 - 8. - 11. mars 2016. NERA 2016. Helsingfors. Konferansebidrag og fagleg presentasjon - Vitskapleg foredrag. Symposium med tema: *Pedagogy in the Norwegian kindergarten teacher education – paradoxes, challenges and possibilities*. Deltakarar med førebudde innlegg var Marit Alvestad, Hege Fimreite, Vigdis Foss, Inger Benny Tunglund, Svein Ole Sataøen og Elin Eriksen Ødegaard
 - 14. - 15. april 2016. Konferanse for GLØD-nettverka. Kunnskapsdepartementet, Presentasjon av følgjegrupperapportar. Mimi Bjerkestrand deltok med førebudd innlegg
 - 27. - 28. april 2016. Universitets- og høgskolerådet (UHR) ved Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Lærerutdanningskonferanse 2015. Svein Ole Sataøen deltok
 - 4. mai 2016. Nord Universitet. Campus Levanger. Praksislærersamling. Bjarne Stenersen deltok med førebudd innlegg
 - 10. - 12. mai 2016. Landskonferanse for studie- og praksisldere. Høgskolen i Hedmark. Sigrun Sand deltok.

- 10. - 13. mai 2016. Nordisk Lærerutdanningskonferanse. Trondheim. Presentasjon: *Fra faglærer til kunnskapsrådelærer - dialoger om endring* Deltakarar med førebudde innlegg Gro Merete Eide, Inger-Lisa Møen.
- 16. august 2016. Styremøte i Private Barnehagers Landsforbund. Arendal. Robert Ullmann deltok med førebudd innlegg.
- 13. - 14. september. Pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanningen. Konferanse. Hamar. Sigrun Sand deltok. Svein Ole Sataøen deltok i paneldebatt.

1.2 Arbeid i Følgjegruppa - september 2015 til september 2016

1.2.1 Arbeidsområde

I fjor haust arrangerte Følgjegruppa tre regionale lunsj-til-lunsj konferansar der rapporten frå det andre følgjeåret vart presentert og drøfta. Konferansane vart arrangert i Drammen 5. og 6. oktober, i Bergen 12. og 13.oktober og i Bodø 14. og 15. oktober. Dei tre konferansane samla i alt 260 deltakarar som representerte alle delar av barnehagelærerutdanningane: leiarar, fagtilsette, praksiskoordinatorar, tudentar og praksislærarar.

Før konferansane hadde representantar frå Følgjegruppa og sekretariatet møte med fagleg leiar av barnehagelærerutdanninga ved kvar utdanningsinstitusjon. Her fekk kvar utdanning fem minutt til å fortelje kva dei held på med i samband med iverksetjinga av utdanninga. Vidare fekk dei høve til å gi innspel til Følgjegruppa til særlege område dei ville at Følgjegruppa skulle arbeide med vidare. På grunnlag av dette avklarte Følgjegruppa i oktober/ november 2015 kva område som skulle vere sentrale i arbeidet det tredje følgjeåret:

- Praksisopplæringa
- Pedagogikk i utdanninga
- Profesjonsretta barnehagelærerutdanning
- Forskingsbasert undervisning
- Læringsutbytte og vurderingsordningar
- Gjennomgåande tema med vekt på det samiske perspektivet og IKT i barnehagelærerutdanninga
- Masterprogram og barnehagelærerutdanning
- Studenterfaringar med utdanninga

Innhaldet i kvart av områda vert handsama i dei einskilde kapitla i rapporten, slik det er gjort greie for i forordet.

1.2.2 Arbeidsmetode, datagrunnlag og presentasjonsform

I år har Følgjegruppa hatt møte med alle utdanningsinstitusjonane, slik vi også hadde det første følgjeåret. Ambisjonen med møta var å finne ut korleis arbeidet med reforma har utvikla seg gjennom dei tre reformåra. Alle partar i institusjonane har bidrege i iverksetjinga av den nye utdanninga, og følgjegruppe har gjort seg kjend med ulike grupper sine oppfatningar av reformarbeidet. Følgjegruppa har gjennom to tidlegare rapportar gitt utdanningsinstitusjonane utfordringar og konkrete tilrådingar. Vi vil finne meir ut av korleis utfordringane er tekne vidare og arbeidd med i utdanningane.

På den første møterunden med utdanningane (våren 2014) ville vi ha ein open dialog om den nye utdanninga og skape vilkår for *ein møteplass for meiningar*.

Meiningsutvekslinga ville vi skulle finne stad i eit mest muleg ope forum, der så mange som muleg av dei involverte i planarbeidet kunne delta. Vi baserte oss på eit ope møte med *representantar frå den faglege og administrative leiinga, fagtilsette, studentar og praksislærarar*.

På møterunden i 2016 møtte vi dei involverte gruppene kvar for seg. Dette for å få fram gruppene sine særeigne erfaringar og synspunkt på fleire av områda i den nye utdanninga. Arbeidsmetoden vår kravde at vi både var *lyttande og fortolkande*, men også *utfordrande* i møta med dei som har vore involverte i reforma (leiarar, fagtilsette, studentar og praksisfeltet). I vedlegg 1 (*Samtale-/ intervjuguide*), er spørsmåla som danna utgangspunktet for møta med dei involverte partane. Alle møtedeltakarane hadde på førehand fått denne guiden tilsendt som førebuing til møta. Det vart gjort digitalt lyd opptak under samtalane. I etterkant utarbeidde sekretariatet skrifteleg referat/ oppsummeringar av kvart møte. I tillegg vart seks av samtalane med faglærargruppa transkribert fullt ut. Kvart medlem av Følgjegruppa fekk tilsendt minnepinne med lydopptak frå dei utdanningane dei hadde møtt.

Materialet vart systematisert og analysert vidare av det faglege sekretariatet i samarbeid med følgjegruppa⁵. Det samla materialet var arbeidsgrunnlaget for eit to dagars arbeidsseminar i Følgjegruppa i mai 2016.

I etterkant av arbeidsseminaret utarbeidde det faglege sekretariatet utkast til rapport som vart arbeidd vidare med av Følgjegruppa på eige seminar i september 2016. Her vart det særleg arbeidd med å utforme utfordringar på kvart av områda vi har sett på dette året, i tillegg å gi tilrådingar om arbeidet vidare til institusjonane og til Kunnskapsdepartementet. Hovudgrunnlaget for rapporten er såleis eit svært omfattande datamateriale frå intervju. Oppstillinga her viser dette:

| <i>Gruppe</i> | <i>Om gruppa</i> | <i>Tal personar</i> |
|---|--|--|
| Den faglege leiinga ved institusjonen, avdelinga, instituttet (rektor, dekan, instituttleiar, studieleiar o.a.) | Ei leiargruppe som på best måte kunne gi gode innspel til mulegheitene og utfordringane som ligg i organisering av og innhaldet i barnehagelærerutdanninga. Gruppe ikkje større enn 8 personar. | 93 leiarar Informantane representerer samla sett alle dei nivå vi hadde meldt frå om at vi ville møte |
| Møte med faglærarar/ vitskapleg tilsette i barnehagelærerutdanninga | Ei gruppe faglærarar/ vitskapleg tilsette som har undervisningserfaring frå ulike kunnskapsområde. Gruppe ikkje større enn 8 personar. | 95 faglærarar/ vitskapleg tilsette Samla representerte dei alle obligatoriske kunnskapsområde, forsterkingane, fordjupingane og bacheloroppgåve i utdanninga. |
| Studentar i barnehagelærerutdanninga | Ei gruppe studentar som representerer alle tre årskull i utdanninga. Det bør vere studentar som deltar i tillitsvalt-systemet eller som er fagutvalsmedlemmar. Gruppa må ikkje vere større enn 8 personar. | 79 studentar Så godt som alle var aktive deltakarar i tillitsvalt systemet. Mange hadde teke spørsmåla med seg til klassen eller kullet sitt og fått innspel til svar og kommentarar. |
| Møte med praksislærarar i barnehagelærerutdanninga | Ei gruppe praksislærarar som samla sett har erfaring frå praksisperiodar alle tre studieåra. Gruppa må ikkje vere over 8 personar. | 76 praksislærar Dei fleste vi møtte hadde erfaring både frå både førskulelærer- og barnehagelærerutdanning |

⁵ Arbeidsmetoden er godkjent hos NSD og følgjer vanleg prosedyre for oppbevaring og makulering av materialet ved prosjektslutt.

Presentasjonen av data frå møta med dei ulike institusjonane og dei ulike gruppene er gjort på noko ulik måte i dei einskilde rapportkapitla. Presentasjonane er ei blanding av oppsummerte utsegner frå informantane og meir direkte sitat av det som vart sagt av einskildpersonar/ eller grupper. Sitata er komprimerte og omarbeidd til normalisert bokmål eller nynorsk alt etter dialektane som er grunnlag for sitata. I dei fleste kapitla er utsegnene identifiserte i den forstand at dei kan sporast attende til utdanningane.

I kapitlet om vurdering i barnehagelærerutdanninga er sitata ikkje identifiserte. På dette temaet vurderer Følgjegruppa det slik at det er dei generelle synspunkta om vurdering som er viktige å få fram. Det er uinteressant om eit fagleg poeng vart nemnt t.d. på Høgskolen i Østfold eller Nord Universitet.

I teksten hentar vi gjerne fram døme frå ein institusjon, men veit samstundes at det er fleire av institusjonane som kunne vore nemnde som døme på same område eller tema. Det er også lagt vekt på å finne døme og illustrasjonar som kan dekkje så mange som muleg.

Med omsyn til bruken av forkortingar i tekstane, er dette gjort slik:

- Kunnskapsområda i utdanninga er ikkje forkorta, men vert skrivne fullt ut.
- Namn på institusjonar. Første gong institusjonsnamnet er brukt, vert det skrive fullt ut. Etter det har vi nytta dei offisielle forkortingane.

I tillegg til datamaterialet frå møta, har sekretariatet samla inn og systematisert svar på spørsmål/ oppdrag Følgjegruppa har gitt til utdanningane. Dette gjeld korleis det samiske perspektivet og temaet IKT er integrert i programplanane og i arbeidet elles i utdanningane. Spørsmåla utdanningane fekk på desse to områda går fram av vedlegg 2 til rapporten. Resultata frå kartlegginga er systematisert av sekretariatet og dannar grunnlaget for kapittel 6. Adopsjonsstudentane vart også bedne om å sende oss ei utgreiing om i kva grad og korleis dei hadde møtt det samiske perspektivet til no i utdanninga si. Svara frå dei er integrerte i same kapittel.

I arbeidet med å sjå på vurderingsordningar i barnehagelærerutdanninga, fekk medlemmane i Følgjegruppa i oppdrag å lage ei oppstilling av dei samla

vurderingsordningane ved dei den gongen 18 institusjonane med barnehagelærerutdanning. Kwart medlem i gruppa tok for seg to institusjonar og leita fram vurderingsordningane ved hjelp av nettsidene til utdanningane. Dei summerte opp kor mange *arbeidskrav* og kor mange *eksamenar* studenten skulle ha dei ulike studieåra. Vidare merka dei seg kva form arbeidskrava og eksamenane har: Munnlege, skriftlege, individuelle eller i gruppe.

1.2.3 Endra høgskule- og universitetskart

Som eit resultat av St. Melding 18 (2014-2015): *Konsentrasjon for kvalitet.*

Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren har høgskule- og universitetssektoren i Noreg dei siste to åra, vore gjennom store strukturelle endringar. Følgjegruppa tok til med arbeidet sitt i august 2013. Følgjande institusjonar kunne på det tidspunktet tilby barnehagelærerutdanning:

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning - DMMH |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Bergen - HiB |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Buskerud og Vestfold - HBV |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Hedmark - HiHm |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Nesna - HiNe |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Nord-Trøndelag - HiNT |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Oslos og Akershus - HiOA |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Sogn og Fjordane - HSF |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen Stord/Haugesund - HSH |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Telemark - HiT |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Volda - HVO |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Høgskolen i Østfold - HiØ |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Norsk Lærerakademi. Høgskolen - NLA |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Samisk høgskole/ Sàmi Allaskuvla – SH/ SA |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Universitetet i Tromsø. Norges arktiske universitet - UiT/Tromsø |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Universitetet i Tromsø. Norges arktiske universitet - UiT/Alta – Campus Alta ⁶ |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Universitetet i Agder - UiA |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Universitetet i Nordland - UiN |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Universitetet i Stavanger - UiS |

6 1. august 2013 fusjonerte Høgskolen i Finnmark med Universitetet i Tromsø under namnet *Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet*

I tida fram til møterunden vi hadde med utdanningane i vår, har resultatane av den ovannemnde stortingsmelding teke til å virke. Dette vert godt illustrert av møteplanen våren 2016:

| Høgskule / Universitet ⁶ | Deltakarar frå følgjegruppe og sekretariat | Dato og stad for møtet |
|---|---|--------------------------|
| Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning DMMH | Birte Simonsen Sigrun Sand Svein Ole Sataøen | 15. februar Trondheim |
| Høgskolen i Bergen HiB | Mimi Bjerkestrand Robert Ullmann Magli Sofie Økland | 17. februar Bergen |
| Høgskolen i Sørøst-Norge ⁷ Stuedstad Vestfold, stuedstad Notodden, stuedstad Drammen HSN | Mimi Bjerkestrand Ingrid Pramling Samuelsson Svein Ole Sataøen | 4. mars Notodden |
| Høgskolen i Hedmark HiHm | Mimi Bjerkestrand Robert Ullmann Svein Ole Sataøen | 16. mars Hamar |
| Høgskolen i Oslo og Akershus HiOA | Robert Ullmann Ingrid Pramling Samuelsson Svein Ole Sataøen | 2. mars Oslo |
| Høgskolen i Sogn og Fjordane HSF | Sigrun Sand Jo Fiske Svein Ole Sataøen | 10. februar Sogndal |
| Høgskolen Stord/Haugesund HSH | Mimi Bjerkestrand Robert Ullmann Svein Ole Sataøen | 22. februar Stord |
| Høgskolen i Volda HVO | Sigrun Sand Jo Fiske Svein Ole Sataøen | 11. februar Volda |
| Høgskolen i Østfold HiØ | Robert Ullmann Ingrid Pramling Samuelsson | 3. mars Halden |

⁶ Når vi omtalar utdanningsinstitusjonane vidare i rapporten, nyttar vi nokre stader forkortingar og andre stader det fulle namnet på institusjonane.

⁷ Høgskolen i Sørøst-Norge vart danna 1. januar 2016, då Høgskolen i Buskerud og Vestfold fusjonerte med Høgskolen i Telemark.

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
| | Svein Ole Sataøen | |
| Norsk lærerakademi Høgskolen NLA | Birte Simonsen Marianne Størdjord Svein Ole Sataøen | 24. februar Bergen - Breistein |
| Nord Universitet studiestad Bodø, studiestad Nesna, studiestad Levanger | Leif Hernes Bjarne Stenersen Magli Sofie Økland | 1. mars Bodø |
| NU ⁹ . | | |
| Såmi Allaskuvla/ Samisk høgskole/ SA/ SH | Leif Hernes Bjarne Stenersen Magli Sofie Økland | 3. mars Kautokeino |
| Universitetet i Tromsø. Norges arktiske universitet. Campus Tromsø, Campus Alta UiT | Leif Hernes Bjarne Stenersen Magli Sofie Økland | 2. mars Tromsø |
| Universitetet i Agder UiA | Sigrun Sand Jo Fiske Svein Ole Sataøen | 9. februar Kristiansand |
| Universitetet i Stavanger UiS | Birte Simonsen Marianne Størdjord Svein Ole Sataøen | 23. februar Stavanger |

Etter at vi avslutta møta våre, har også styra for Høgskolen i Bergen, Høgskolen Stord/ Haugesund og Høgskulen i Sogn og Fjordane vedtatt å fusjonere til Høgskulen på Vestlandet (9. juni 2016).

På møterunden vår vart omstruktureringane av høgskule- og universitetskartet på ulike måtar tema. Fleire av utdanningane var nettopp fusjonerte (Nord Universitet og Høgskolen i Sør-øst Norge) og møte med Følgjegruppa var første gong gruppene av tilsette og studentar møtte kvarandre på tvers av campusane. Andre stader var arbeidet med fusjonane kome lengre, og ein var i gang med å utvikle program- og emneplanar på tvers av tidlegare utdanningar. Nokre stader kom vi midt opp i drøftingane omkring framtidige fusjonsplanar, noko som også farga nokre av møta.

Den nye institusjonsstrukturen vil naturleg nok også vere med å prege arbeidet i barnehagelærerutdanningane framover og også påvirke arbeidet Følgjegruppa skal gjere det siste året vårt. Merksemda mange stader vert naturleg nok retta mot

utfordringane, men også mulegheitene som ligg i dei nye fusjonerte høgskuleeiningane.

9 1. januar 2016 vart Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Nesna til Nord universitet.

Kapittel 2 Profesjonsretta og forskingsbasert barnehagelærerutdanning

Utgangspunktet for dette kapitlet er formuleringane i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012): «Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.» Kva fortel møta Følgjegruppa hadde med dei 15 barnehagelærerutdanningane om arbeidet med å utvikle ei profesjonsretta og forskingsbasert barnehagelærerutdanning? Er utdanningane på rett veg?

2.1 Omgrepet profesjonsretta barnehagelærerutdanning

2.1.1 Tidlegare rammeplanar og NOKUT-evaluering

Profesjonsretta barnehagelærerutdanning må forståast som at utdanninga skal vere relevant for det yrket studentane utdannar seg til. Dersom vi gjer ordsøk i dei to førre rammeplanane/ fagplanane som regulerte norsk førskulelærerutdanning (2009 og 1995), finn vi ikkje omgrepa «profesjonsretta/ profesjonsrettet/ profesjonsinnretting» brukt nokon stad. Av ord som kan likne finst: profesjonsdannande kompetanse, profesjonelt ansvar og lærarprofesjonalitet. Slik sett kan det seiast at profesjonsretting/ profesjonsinnretting er nye omgrep brukt i ramme- og studieplanar.

Heller ikkje NOKUT-rapporten⁸ nyttar omgrepet profesjonsretting eksplisitt. Men i oppsummeringa skriv dei at hovudinntrykket deira er at profesjons- og yrkesperspektivet står sterkt i barnehagelærerutdanninga, men at nokre av dei evaluerte utdanningane må ta ein gjennomgang av arbeidsmetodane sine for å skape betre samheng mellom fag- og praksisarenaen. Dei seier også at tverrfagleg organisering av heile eller delar av utdanninga kan gjere det lettare å skape samheng i og profesjonsrette utdanninga. Ein slik struktur kan også gjere det

⁸ http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf

lettare å relatere teori til praksis. Rapporten peikar likevel også på at tverrfagleg organisering er ei krevjande arbeidsform, og når omfanget av slike arbeidsformer vert for stort, kan det bli vanskeleg å få god progresjon i det fagspesifikke stoffet. Dette aukar i neste omgang faren for at innhaldet kan verte fagleg overflatisk (NOKUT 2010, s. 44-45).

2.1.2 Profesjonsretting i forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer

I forskrifta til den nye barnehagelærerutdanninga er, som vi har vist framfor, omgrepet «profesjonsrettet» nytta i framstillinga av formålet for utdanninga. I tillegg står det:

- «Alle kunnskapsområdene skal være *profesjonsrettede* og integrere relevant pedagogisk, faglig og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens fagområder.»
- «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og *profesjonsinnretting* av utdanningen.»
- «Bacheloroppgaven skal være *profesjonsrettet* med tematisk forankring i kunnskapsområdene eller i fordypningen.»

Merknadene til forskrifta fyller ut omgrepet: «Med begrepet «integrert, *profesjonsrettet*», menes at både pedagogikk og fagdidaktikk skal inngå i alle kunnskapsområder og at praksis skal forankres i kunnskapsområdene.» Vidare står det: «Organiseringen i kunnskapsområder skal bidra til en integrert og *profesjonsrettet* utdanning og motvirke fragmentering i mange små fag.» *I dei nasjonale retningslinene* har omgrepet fått eit eige underkapittel som heiter profesjonsretting. Her vert fleire moment dregne fram som kjenneteikn ved ei profesjonsretta utdanning:

- Alle kunnskapsområda er profesjonsretta gjennom integrering av teori og praksis.
- Utdanninga bidreg med ulike aspekt til barnehagelæraren sin mangfaldige profesjonskompetanse, som blant anna byggjer på eit integrert syn på omsorg, leik, læring og danning.
- Undervisninga er praksisnær og set teoretisk undervisning i eit anvendt og profesjonsretta perspektiv.
- Undervisninga utviklar studenten si evne til kritisk refleksjon over praksis og evne til å utnytte ny kunnskap i eiga profesjonsutøving.
- Utdanninga førebur studentane på dei krav og forventingar som samfunnet stiller til barnehagen ved å ta aktivt omsyn til samfunnet og samfunnsendringar som vedkjem barn, familiar, oppvekst og barnehage.

- Gjennom utdanninga får studentane innblikk i andre profesjonar med relevans for arbeidet i barnehagen.
- Ein av føresetnadene for profesjonell yrkesutøving er å bruke norsk språk munnleg og skriftleg og digitale verktøy på ein kvalifisert måte i ulike samanhengar. Denne kompetansen blir utvikla som ein del av ferdigheitene i alle kunnskapsområda.

I arbeidet med dei nasjonale retningslinene vart det utvikla eit sett med indikatorar som skulle nyttast som interne verktøy for institusjonane i samband med kvalitetsarbeidet. Eitt av indikatorsetta var nettopp *profesjonsretting*. Under dette området var fire moment nemnde:

- Bacheloroppgåva er forankra i profesjonsfaglege problemstillingar
- Undervisningspersonalet og praksislærarar har systematisk samarbeid om innhaldet i utdanninga
- Utdanninga blir gjennomført i kontakt med relevante samarbeidspartnarar
- Programplanen skal sikre systematisk arbeid med utvikling av munnleg, skriftleg og digital kompetanse til studentane

2.1.3 Inntrykk og vurderingar

Møta med leiargruppa (93 personar) og dei vitskaplege tilsette/ faglærarane (95 personar) er grunnlaget for vurderingane vi gjer vidare omkring profesjonsretting av utdanninga. Leiarane vart stilte dette spørsmålet:

Har de utvikla ei barnehagelærerutdanning som de vurderer gir tydeligare profesjonsretting? I kva grad og på kva måte meiner de at profesjonsrettinga har vorte tydeligare enn i tidlegare utdanning? Vurder gjerne på ein skala frå 1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad

Dei vitskaplege tilsette/ faglærarane fekk slikt spørsmål:

Med omsyn til å styrke profesjonsrettinga av utdanninga: I kva grad og på kva måte vil de seie at utdanninga er endra frå tidlegare utdanning på dette området? (Sjå vedlegg 1: Samtale/ intervjuguide)

Styrka og tydeligare profesjonsretting

Mange av dei vi møtte i begge informantgruppene, vurderte det slik at barnehagelærerutdanninga i kjølvatnet av reforma har vorte meir profesjonsretta. Såleis har ikkje reforma på nokon måte svekka profesjonsrettinga, snarare tvert om. Fleire kommenterte at forskriftsteksten i seg sjølv, gjennom vektlegging på profesjonsretting, har vore med å styrke dette elementet. Ved Høgskolen i

SørøstNorge (heretter: HSN) vart det sagt slik: «Selve forskrifta er et grep. Vi skal tettere og nærmere på feltet, på barnehagen som institusjon, barnet og profesjonen. Alt dette tar vi tidleg i studiet for å skjerpe blikket til profesjonen og profesjonsretting.» Under møta vert det henta fram ulike døme på styrka profesjonsretting, men graden av slik styrking varierer frå utdanning til utdanning. Mange av dei spurde hadde vanskar med å svare på om styrkinga av profesjonsretting skuldast barnehagelærerutdanningsreforma, eller om styrkinga var «ei naturleg utvikling av utdanninga» kopla saman med ei auka merksemd på profesjonsretting i alle profesjonsutdanningane.

Fleire av dei vi møtte la vekt på at også førskulelærerutdanninga var profesjonsretta, og at NOKUT-evalueringa hadde gitt utdanninga gode skotsmål nettopp på dette området. Andre viste til kandidatundersøkingar og Studiebarometeret, der mange av barnehagelærerutdanningane får svært god skår på at utdanninga vert opplevd relevant for arbeidet profesjonen skal utføre. Slik vart det t.d. sagt ved Høgskolen i Bergen (heretter: HiB): «Vi mener vi var det tidligere også. Men jeg syns jeg hører at vi bruker ordet mer, og at vi sier at vi utdanner til et yrke og til en profesjon. Vi er blitt veldig bevisst på det.» Ved Høgskulen i Volda (heretter HVO):

«Profesjonsrettinga er styrka. Eg merkar det på studentane. Dei ser tidlegare på seg sjølve som barnehagelærarar, snakkar tidlegare om dette at dei er leiarar og at dei skal bli det.» Universitetet i Tromsø (heretter: UiT) formulerer seg slik:

«Profesjonsretting gjør at vi har opprettet seminarer hvor vi kobler arbeidslivet, faglærere og studenter sammen. Det er viktig for oss å ha relevante utdanninger slik at studentene er rett skrudd for den verden de skal ut i.» Her vart det også sagt at: «Kunnskapsområdene korresponderer med det som skjer i barnehagen. Selv om vi ikke har uteksaminert barnehagelærere, kan det virke som at flere vil komme til å velge å jobbe i barnehage, enn hva vi har opplevd tidligere.»

Leiarane ga elles konkrete døme på tiltak og ordningar dei har teke i bruk med sikte på å styrke profesjonsrettinga vidare. Høgskulen i Sogn og Fjordane (heretter: HSF) som starta opp barnehagelærerutdanning eitt år før dei andre, er svært klare på at

profesjonsrettinga har vore tydlegare⁹. Leiarane ved utdanninga gjer greie for nokre av dei grepa som har vore tekne: «Vi er tydlegare på profesjonsretting no enn vi var før. Kontakten og samarbeidet med praksis har vore styrka over år. Vi har utvikla sokalla høgskulebarnehagar. Desse er ikkje berre praksisbarnehagar, men går inn i undervisning, er med i praksisoppgåver og praksisvurdering osv. Kvar klasse i utdanninga har ein barnehage som dei kan bruke. Fordjupingsstudia våre er på eit vis nøkkelen til profesjonsretting. Studenten får innføring i leiing og skal så ut og praktisere leiing gjennom å drive utviklingsarbeid fullt ut med heilt ansvar. Dette vert lakmus testen på om dei er barnehagelærarar. I desse prosjekta har studentane gjort arbeid ute i barnehagane som barnehagane etterpå tar vare på og brukar.» Ved Nord Universitet (heretter: NU) vart dette sagt under møte med leiarane: «Disiplinfagene» (ikke pedagogikk) opplever seg mer profesjonsrettet i og med at de er mer forpliktet mot barnehagen. Egenrapporteringen er svært entydig på dette. Profesjonsrettingen er tydeligere og vi er på god og rett vei. Innføring av kunnskapsområder (KO) har bidratt positivt til en sterkere profesjonsretting.»

Følgjegruppa sit likevel att med eit inntrykk av at omgrepet profesjonsretting i nokså avgrensa grad har vore teke opp til diskusjon ved fleire av institusjonane. Då meiner vi diskusjonar/ avklaringar der alle gruppene i utdanninga deltar (leiarar, faglærarar, praksislærarar og studentar) for å vere med å konkretisere og forplikte innhaldet i omgrepet (t.d. kva forstår vi med det? Kva konsekvensar skal det få hos oss? Kva konsekvensar skal det ha for undervisning og forskingsaktivitet?). Ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (heretter: DMMH) sa ein at intervjuguiden følgjegruppe sendte ut før møta hadde sett i gang ei slik drøfting: «Hva mener dere når dere spør oss om vi er blitt mer profesjonsrettet? Det i seg selv har startet en diskusjon.»

Nokre stader har omgrepet profesjonsretting vore tematisert i ulike drøftingsforum. Vi vel ut Høgskolen i Østfold¹⁰ (heretter: HiØ) som eit døme på ei utdanning der omgrepet profesjonsretting har vore arbeidd med på ulike måtar. «Vi er ikke ferdige

⁹ Vi ba utdanningane om å gi seg sjølv skår (frå 1-6) på dette området. HSF skåra seg sjølv til 5.

¹⁰ HiØ ga seg sjølve skåre 5 på skalaen

med dette. Vi er undervegs. Det er i juni 2016 at første runde er komplett. Men vi meiner at vi er meir profesjonsretta.» Av tiltak dei sjølve nemner er sokalla profesjonsteam (gruppe med studentar, faglærarar og praksislærarar) – tilsvarande ei kollokviegruppe – som arbeider saman gjennom studieåret. Slik er ordninga omtalt i studieplanen¹¹:

«Profesjonsteam er den faglige og sosiale grunnenheten i studiet og skal være en arena for samarbeid om oppgaver og studiearbeid i teoridelen av studiet. I tillegg utgjør profesjonsteamet som regel en praksisgruppe. Hensikten med denne organiseringen er at profesjonsteamet skal sikre læring gjennom samarbeid og kommunikasjon, og være en trening for framtidig samarbeid i personalteam i barnehagen».

Namnet profesjonsteam er ikkje tilfeldig valt, men gir eit klart signal om kva hensikta med gruppa er og kva tema og innhald gruppa skal arbeide med. HiØ vil at faglærarane skal kome tettare på praksis, og dei skal ha ei oppfatning av at dei er barnehagelærerutdannarar. «Dette kommer ikke av seg selv. Vi må kople dem mer på praksis og også lage FOU arbeid knyttet til barnehagen. Dette er en krevende prosess, men jeg tror vi er på vei. Dette er et program under utvikling», ble det sagt. Under møtet vart det ikkje lagt skjul på at prosessen av fleire grunnar er krevjande og arbeidet sårbart. Arbeidet krev ein type leiarskap som er tett på arbeidet og som heile tida held trykk på reformarbeidet. Utfordringa med å rekruttere faglærarar vart teke fram. Faglærarane vil naturleg nok gjerne bruke spisskompetansen sin i undervisningsarbeidet. Den nye barnehagelærerutdanninga med breie kunnskapsområde, gir mange liten mulegheit til det. I konkurranse med grunnskulelærerutdanning på masternivå, kan det bli vanskeleg å halde tak i fagkompetanse i nokre av faga i barnehagelærerutdanninga.

Fleire av dei vi møtte både i leiargruppa og blant faglærarar nemnde dei arbeidsplassbaserte utdanningane (heretter: ABLU) som ein ressurs inn i institusjonane. Ved Høgskulen i Hedmark (heretter: HiHm) vart synergieffektane av

¹¹ <http://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner?displayitem=2762&module=studieinfo&type=studieue#KS016>

ABLU-utdanninga haldne fram som sær s viktige. Gjennom å møte denne studentgruppa kom faglærarane tettare på praksisfeltet, og på den måten bidrog dette studiet til å styrke profesjonsrettinga også i den «vanlege» barnehagelærerutdanninga.

Nokre utdanningar brukte forskingsaktiviteten som døme på korleis profesjonsrettinga har vorte styrka i utdanninga dei seinare åra. Slik vart det fortald ved Universitetet i Stavanger (heretter: UiS): «Alt som er av forskning er svært praksisnær. Dette bidreg i stor grad til profesjonsretting. Programmet vårt: læringsmiljø i barnehagen, styrkar dette. Instituttet har tredobla publisering og alle prosjekta bidreg til forståing av eit praksisfelt.» Eit døme frå kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse vart særleg nemnt. UiS har utvikla ein app om livet i fjøra. Mange av studentane på barnehagelærerstudiet opplever artskunnskap som vanskeleg. Det ville fagmiljøet gjere noko med, og lagde ein app som skal lære studentane om marine artar på en morosam og underhaldande måte.

Profesjonsretting koplust oftast til praksisopplæringa

Når leiarane vart spurde om utdanninga er vorten tydlegare profesjonsretta, tok dei oftast utgangspunkt i praksiskomponenten i utdanninga¹² og henta døma frå dette området. Profesjonsretting ser såleis ut til enklast å verte assosiert med opplæringa studentane får i praksis og samhandling institusjonane har med praksisbarnehagane.

Det kan sjå ut til at barnehagelærerutdanninga har vore med å dytte på ei endring frå den tida der praksiskontakt og praksisoppfølging av studentar i stor grad var pedagogikkklærarane sitt ansvar, til ein situasjon der faglærarane i langt større grad også deltar med ansvarsoppgåver i praksisarbeidet. «Alle faglærarane skal vere med og ha med praksis å gjere», har vi høyrte mange stader. Møta med praksis vert opplevd positivt av faglærarane og vert brukt av dei vi møtte som døme på at profesjonsperspektivet i alle fag er styrka i den nye utdanninga. Så vert det nemnd

¹² Praksisopplæringa kjem vi attende til i kapittel 3. I 2.1.3.2 tar vi opp nokre få tema som kan vere med å konkretisere korleis informantane oppfattar at det er særleg tette koplingar mellom profesjonsretting og praksisopplæringa

ein par stader at fagmiljøet i pedagogikk er uroleg for å miste ei sentral rolle dei historisk har hatt i utdanninga. «Det gjeld å balansere dette», som ein av leiarane sa. Under møtet Følgjegruppa hadde med Høgskolen i Oslo og Akershus (heretter: HiOA) sa ein av leiarane: «Profesjonsretting handler om hvordan vi får pedagogikkfaget til å fungere som sentralt fag i utdanninga. Vi har hatt mange interne diskusjonar og arbeidsgrupper omkring dette også om pedagogikkfaget og praksis. Hvordan kan pedagogikk hjelpe oss ved å vere stolpe i utdanninga og få bygd barnehagelæreridentitet?»

Av konkrete tiltak som mange utdanningar nemner når dei vert spurt om styrking av profesjonsretting, er ulike former for hospitering for faglærarar i praksisbarnehagane (sjå meir utførleg omtale i kapitlet om praksisopplæring 3.2.7). Ordninga kan ha ulik organisering og ulikt innhald, men ideen bak er at faglærarane ikkje berre skal besøke ein barnehage, men skal vere der over tid og ta del i vanlege arbeids- og ansvarsoppgåver. Ein stad skal også dekanen for lærarutdanninga ha hospiteringsperiode denne hausten. Slik vart det fortalt frå DMMH:

«Praksisstipend er nytt i barnehagelærerutdanninga. Eit konkret tiltak som er populært. Vi har fylt plassane kvart år. Det er resultat av eit ynskje om å lære meir barnehage. Å arbeide der er noko anna enn berre eit besøk. Så er det interessant i seg sjølv å sjå at praksislærarane i slike situasjonar vert rettleiarar for faglærarane. Rapportane som vert skrivne etterpå er overveldande positive».

Mange stader var hospiteringsordningane ein suksess. Så møtte vi også utdanningar som hadde vanskar med å få brukt opp midla dei hadde sett av til praksisstipend. Interesse frå faglærarane var ikkje stor nok, og det var i tillegg vanskeleg å få organisert hospitering. Presset på praksisbarnehagane er stort, og hospiteringsordningane kjem til som ei ekstra utfordring.

Vi finn grunn til å nemne ei nyordning som Norsk Lærerakademi (heretter: NLA) har sett i gang i samband med reforma. Dei har valt å knytte ein praksislærer (i 10 prosent stilling) direkte til arbeidet med eit kunnskapsområde (også omtalt i kapittel 3 om praksisopplæringa). Vedkomande praksislærer vert ein slags mentor som skal sjå til at praksiselementet vert ivareteke i emneplanen for det aktuelle

kunnskapsområdet. Han/ ho vert «ei korrigerande stemme» både inn i planlegging og i sjølve undervisninga. Tiltaket har vore sopass vellukka at ein planlegg å utvide ordninga også til andre kunnskapsområde. NLA legg også mykje arbeid i faglærarane sine møte med praksisbarnehagane og studentane sine praksisperiodar. Ei ordning vi merka oss var at dei tok 0,5 time frå kvar faglærer sin praksisressurs og la dette i ein felles timepott for så å kunne bruke felles besøk/ møte med interessante praksisstader omkring tema som fleire faglærarar var interesserte i og kunne ha utbytte av.

Kunnskapsområda har gitt positive bidrag

Mange, både leiarar og faglærarar, legg vekt på at organiseringa i kunnskapsområde har vore med å styrke profesjonsperspektivet i den samla utdanninga. Det vert frå ulike hald sagt at dei fleste kunnskapsområda treff praksisfeltet betre enn dei gamle faga gjorde. Områda har også tvinga faglærarar inn i samarbeidsrelasjonar som har gjort sitt til at omgrepa profesjon og profesjonsretting har kome til overflata på ein annan måte enn i tidlegare utdanning.

Ved Universitetet i Agder (heretter UiA) formulerte ein av leiarane det slik:

«Strukturen i barnehagelærerutdanninga kan leggje betre til rette for styrka profesjonsretting. Studentane kan lettare arbeide i tråd med planane i barnehagen, seier både faglærarar og praksislærarar. Det gjer det lettare for dei å sjå det fleirfaglege i barnehagen.» Ved HVO vart det sagt: «Strukturen slår ut. Det handlar om å bevisstgjere alle som er i utdanninga. Det var kampar om denne utdanninga og dei har rista oss saman. Vi er meir bevisste på yrket studentane skal ut i.

Profesjonsperspektivet har vorte møtepunktet i mange samanhengar.» På NU kom spørsmålet om pedagogikkfaget og dei andre faga opp som ein tematikk:

«Pedagogikkfaget har betalt prisen for å profesjonsrelatere de andre fagene. Fagene har kommet mange skritt nærmere barnehagen. Kunnskapsområdetenkingen har bidratt til mange faglige tap, men sluttsummen er at de opplever seg mer barnehagerelevant.»

Utdanningane ser ut til å vere komne dit at det vert kravd ein felles undervisningsplan for kvart kunnskapsområde. Men som det vart sagt ein stad: «Vi

har framleis ein veg å gå, ikkje minst for å få kunnskapsområda til å arbeide saman om ulike tema og avklare kven som skal ha hovudansvar for det. Tema som profesjon, kommunikasjon, samspel, leiing foreldresamarbeid osv.»

Det er ikkje berre praksistilknytninga som vert assosiert med profesjonsretting. Også andre delar av utdanninga vert nemnt når informantane skal finne døme på styrka profesjonsretting. Ved DMMH vart arbeidet med emneplanane i kunnskapsområda nemnde: «Emneplanane våre har vorte tydlegare og enklare å forstå. Mange seier at emneplanen er mindre diffus no og meir konkret enn den var før. Kunnskapsområda og læringsutbytta har hjulpet oss til å sjå heile utdanninga betre i profesjonsperspektiv.»

Fleire stader nemner faglærarane arbeidskrava som eit område dei har arbeidd med for å sikre profesjonsperspektivet betre. DMMH: «Arbeidskrava har vi gjort noko med. No brukar vi posters, innleiingar til foreldremøte, seminar med barnehagelærarar osv. Andre tekster enn dei vi brukte før. Tekstar med større relevans for den jobben studentane skal ut i.» Ved Høgskolen Stord Haugesund (heretter: HSH) har dei laga ei ordning der alle eksamenar studentane har skal organiserast slik at dei omfattar barn og arbeidet med barn. «Eksamen vert nokså annleis når 50 førskulebarn også deltar», vart det sagt. Også ved HVO vart det understreka at arbeidskrava har vorte langt meir profesjonsretta og knytt til praksis, ikkje minst gjennom eit arbeid dei har kalla «eg som leiar», arbeidskrav som går over tre år.

Tid, ressursar og struktur som tilbakevendande utfordringar

I tidlegare rapportar frå følgjearbeidet har vi peika på dei store utfordringane reforma har stilt utdanningane overfor med omsyn til nok tid, nok ressursar og ein krevjande studiestruktur som stiller store krav til koordinering og tid og rom for samarbeid (Følgjegruppa 2014, 2015). Dei same temaa kom i varierende grad opp under møta våre denne gongen også. Eit døme på dette er UiA som er ein utprega matriseorganisasjon og såleis må hente faglærarar til utdanninga frå fleire ulike fakultet. For å få dette til trengst det ressursar til koordinering og leiing på tvers av

fakulteta. Til dette har dei bygd opp eit «korps» av kunnskapsområdeleiarar, og denne gruppa har eigne møte fem-seks gonger i året. Det er også utarbeidd funksjonsbeskrivingar for denne leiargruppa. Ved DMMH, som har ulike profiler i porteføljen, vart det sagt at det no var over 30 personar som hadde ansvar for ulike emneplanar i utdanninga.

Eitt anna område som kom opp var utfordringa med å rekruttere faglærarar til utdanninga og også halde motivasjonen deira oppe. Slik vart det formulert ein stad: «Vi stiller tydeligere krav til de som skal undervise i utdanningen. Vi vil ha de folkene som jobber barnehagefaglig og tverrfaglig. Vi kan ikke i samme grad ha solister. Noen ansatte vegrer seg, fordi de ser hvor arbeidskrevende denne utdanningen er blitt.» Så registrerer Følgjegruppa dette utsagnet som svært positiv for utviklinga vidare: «NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning ¹³) har bidratt til at stipendiatene kommer tilbake til utdanningen. Tidligere har PhD tatt folkene vekk fra utdanningen. Når de nå kommer tilbake, betyr det sterkere profesjonsretting».

Når det gjeld strukturen elles, er det nokre av informantane som tar opp plasseringa av kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid det tredje studieåret: «Strukturen gjer dette med profesjonsrettinga noko vanskeleg. Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid har stor vekt på profesjonstemaet, og det kjem først i tredje klasse. Utfordringa er å kunne sjå dette gjennom tre år. Det er vanskeleg å få til. I læringsutbytta første og andre året er det få «leiingsspor». Det er ei utfordring». Andre oppfattar dette kunnskapsområdet på same måte som ved HSN «Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid forsterkar profesjonsperspektivet. Det ivaretek modningsaspektet i utdanninga. Dette vert nålauge eller siste sertifiseringskanalen for studentane om dei skal kome igjennom. Dei kan jo stryke siste året, også. Slik må det vere. Opne studium må ha klare sertifiseringar alle studieåra».

¹³ <http://nafol.net/>

Til slutt og noko på sida av temaet om profesjonsretting, vil vi nemne at fleire la vekt på den entusiasmen som har vore lagt ned i å få ein krevjande studiemodell til å fungere på best muleg fagleg vis. Slik vart det formulert av ein av leiarane ved HVO: «Det har vore mykje entusiasme for å gjere dette bra. Det har til tider gått på kostnad av det faglege. Dei som jobbar med dette vert slitne. Vi har hatt sterke fagtradisjonar og etablerte samarbeid ved skulen vår. Det gamle samarbeidet vi hadde vart skuva til side. Det er krevjande å halde oppe ideen om kunnskapsområde. Særleg er kunstfaga misnøgde med og uroa for mengda fag ein kan leggje inn i kunnskapsområdet. Arbeidet vert for grunt og for overflatisk. Dreinga i reforma er ikkje nødvendigvis mislukka – studentane er til dels nøgde, men fagfolka er urolege for det faglege.» Eit anna møteutsegn peikar i same retning: «Mange faglærarar opplever at dei har for lite tid i møte med studentane til å førebu dei godt nok for yrket.»

2.2. Forskingsbasert utdanning og undervisning

2.2.1 Bakgrunn

Dette området vart sett på av Følgjegruppa også i fjorårets rapport (Følgjegruppa 2015). Vi byggjer vidare på nokre av dei utfordringa vi påpeika der:

- Etter NOKUT-evalueringa har det vore auka merksemd på forskingsbasert undervisning ved utdanningane. Kvalifiseringsprogram (t.d. førstelektorprogram) og forskarskular (NAFOL) vart trekt fram som viktige.
- Organiseringa av det forskingsmessige miljøet rundt barnehagelærerutdanninga kan bli tydlegare.
- Utfordringa med å rekruttere toppkompetanse til barnehagelærerutdanningane. Kompetansen på fleire område må byggjast opp internt, dette tar tid og krev økonomisk handlingsrom.
- 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.

2.2.2 Inntrykk og vurderingar

Møta med leiargruppa (93 personar) og dei vitenskaplege tilsette/ faglærarane (95 personar) er grunnlaget for vurderingane vi gjer vidare omkring forskingsbasert utdanning og undervisning. Leiarane vart stilte desse spørsmålet:

- *Har de utvikla ei meir forskingsbasert barnehagelærerutdanning? I kva grad og på kva måte meiner de at forskingsbaseringa er styrka frå tidlegare utdanning? Vurder gjerne på ein skala frå 1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad*
- *I kva grad og korleis vert ny forskingsbasert kunnskap teke inn og brukt for å utvikle barnehagelærerutdanninga på desse områda? Har de konkrete døme på bruken av slik kunnskap.*

Dei vitenskaplege tilsette/ faglærarane fekk slikt spørsmål:

- *Kva legg de som faglærarar/ vitenskapleg tilsette i omgrepet forskingsbasert undervisning? I kva grad og på kva måte vil de seie at utdanninga er endra frå tidlegare utdanning på dette området? Kan de gi konkrete døme på korleis de praktiserer kravet om forskingsbasering. Bruk eitt av kunnskapsområda de underviser i som døme?*
- *I kva grad og korleis vert slik ny forskingsbasert kunnskap teke inn og brukt for å utvikle barnehagelærerutdanninga på desse områda? Har de konkrete døme på bruken av slik kunnskap.*

Sjå elles vedlegg 1 : intervjuguide.

Kva er forskingsbasert utdanning og undervisning?

Fleire utdanningar har halde fram arbeidet med å avklare kva element som inngår i forskingsbasert utdanning. Omgrepet vert naturleg nok forstått og praktisert noko ulikt, men forståinga av at det er tre nivå ute i institusjonane som er involverte i samband med forskingsbasering av utdanninga, vert lagt som grunnlag. *Studentane* 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. *Dei vitenskaplege tilsette* 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. *Den faglege og administrative leiinga* skal planleggje og setje i verk målretta interne strategiar for forskings- og

utviklingsaktiviteten i institusjonen. Slike strategiar skal omfatte både ressurstildelingar og kompetanseutvikling.

Som døme på at FoU-omgrepet vert drøfta nyttar vi HSH, som gjennom interne diskusjonar har formulert desse ti kjenneteikna ved FoU-basert utdanning.:

- Alle studieprogram bygger på det fremste innen FoU for sitt fagområde
- Alle studieprogram er tilknyttet aktive forsknings- og undervisningsmiljø lokalt, regionalt, nasjonalt og har internasjonale nettverk
- Alle studieprogram viser en klar progresjon
- Alle studieprogram har en internasjonal dimensjon
- For å oppøve kritisk holdning og evne til refleksjon introduseres studentene for vitenskapelig teori og metode tidlig i studieforløpet
- I alle emner vurderes og benyttes de læringsstrategier og læringsmetoder som gir størst læringsutbytte
- I alle emner og studieprogram er det tydelig sammenheng mellom arbeidsmåter, vurderingsordninger og læringsutbytte
- Alle bachelor- og masteroppgaver skrives i tilknytning til integrerte deler av FoU-arbeid i egen eller samarbeidende institusjon, praksisfelt eller annet arbeidsliv
- Alle studenter har mulighet til å sette seg inn i det FoU-arbeid som pågår innen eget fagområde ved Høgskolen Stord/ Haugesund
- Høgskolen Stord/Haugesund jobber aktivt fram gode finansieringsordninger og samarbeids løsninger sånn at utdanningene blir økonomisk og faglig bærekraftige

Nokre av institusjonane konkluderte slik: «Vi burde nok teke eit initiativ til å drøfte kva vi skal forstå med forskingsbasert utdanning.»

I intervjuet vart faglærarane bedne om å gi konkrete døme på korleis dei praktiserer kravet om forskingsbasering. I dette skulle ein bruke eitt av kunnskapsområda som døme. Kanskje gjorde rammene for møta våre sitt til at vi fekk få slike konkrete døme. Ved UIT er ambisjonen på sikt slik: «Vi debatterte på ledernivå, hva vi legger i dette. Studentene er selv med på forskning. Hva lærere studentene av analyser og drøftinger og å være kritisk til forskningsresultater. Vi skal på sikt skrive det inn i

emneplanen: for eksempel – «du får ei forskningsbasert utdanning/undervisning og det betyr.....Det er viktig at dette skrives inn.»¹⁴

Forskningsbasert utdanning har vore eit kjerneord i utdanningsreformene lenge. NOKUT- evalueringa i 2010 sette søkjelyset på dette på ein måte som gjorde at utdanningane skjerpa arbeidet på området. Difor har fleire av informantane – på same måte som med profesjonsretting – vanskar med å svare kva som er resultat av reforma og kva som er del av ei «naturleg utvikling i høgare utdanning».

Men biletet som har avteikna seg ved alle institusjonane er at forskningsaktiviteten i barnehagelærerutdanninga har auka monaleg dei siste åra og at temaet forskningsbasert utdanning og undervisning vert halde fram som viktig og arbeid med på mange og ulike måtar. Vi let nokre utsegner frå HiB illustrere dette: «På dette området er det blitt bedre. Vi er kommet lenger her enn med profesjonsretting. Det jobbes i forskningsgrupper, og det er mye mer forskningsaktivitet. Vi har fokus på forskning. Høgskolen er svært fokusert på forskning, og det gir ringvirkninger inn mot utdanningen.» NU seier dette: «Her er vi inne i en positiv utvikling. Tidligere var vi opptatt av at lærerne var førskolelærere. Nå har vi fokus på kvalifisering av ansatte. Vi har 4 stipendiater, hvorav den ene er knyttet til GoBaN-prosjektet¹⁵ (Gode barnehager for barn i Norge). Vi har etablert egne forskningsgrupper. Førstelektorer trekker inn studenter i sine prosjekter. Her skjer mye positivt.» Følgjegruppa konkluderer med at alle utdanningane arbeider med å styrke forskningsaktiviteten sin inn mot barnehagelærerutdanninga. Eitt av tiltaka mange har gjort eller er i ferd med å gjere, er å organisere arbeidet i forskningsgrupper. «Samforsking» (HiHm) er eit av dei nye omgrepa vi møtte. Ved HSF vart det snakka mykje om forskningsgrupper som måten å organisere arbeidet på. Ifølgje leiinga var ambisjonen at alle fagtilsette skulle vere del av ei forskningsgruppe innan året (2016) var omme. Her vart det også lansert idear om at læringsutbytta i barnehagelærerutdanninga burde vere med og tematisere og namnsetje forskningsgrupper. Slik kan forskinga også vridast i retning av tema som ligg innbakt

¹⁴ UiT sendte også inn eit konkret døme frå ein av faglærarane på kvifor forskningsbasert undervisning kan vere.

¹⁵ <https://goban.no/>

i læringsutbytta. Det er også mange stader lagt ned arbeid i å skape fagmiljø for å utveksle forskingserfaringar og generere nye forskingsprosjekt. UiA kan vere døme på dette, som har tre professor II i staben som m.a. har ansvar for opne seminar der alle kan delta. Stipendiatane inngår også som viktige delar i dette arbeidet. Det same gjer praksislærarane.

Den nærast automatiske tildelinga av FoU-tid til alle fast tilsette i fagstillingar ser ut til å vere historie. Dei fleste utdanningane har lagt om ordningane med tildeling slik at det no går føre seg etter søknad og basert på institusjonsgodkjende kriterier.

Søkjarar må leggje fram konkrete planar for arbeidet sitt og i neste omgang dokumentere oppnådde resultat. «Vi har som ambisjon å byggje program, byggje grupper og på ein positiv måte styre «singel birds» i forskingsarbeidet vårt», vart det formulert ein annan stad.

Markant kompetanseheving

Alle utdanningane la i samtalanane vekt på den markante kompetansehevinga som har skjedd blant dei tilsette i barnehagelærerutdanninga dei seinaste åra. Ikkje minst har fleire og fleire stipendiatar ferdigstilt arbeida sine og gått inn i undervisnings- og rettleiingstillingar i sektoren. Dette har styrka forskingsprofilen på utdanninga. Ved HVO vert utviklinga beskrive som å ha vore «eventyrleg». «Vi er gode nok på undervisning, no står forskinga på dagsorden og vi er i gang med professor IIstillingar, skrivegrupper, lavterskelgrupper, antologiutgjeving osv. Det er ein eksplosjon i interesse». UiS streka også under den raskt veksande forskingsinteressa i barnehagelærerutdanninga dei siste fem åra. Vi kan nytte HiHm som konkret døme på ei slik utvikling. På møte med leiargruppa kom dette fram: «For oss har det vore sentralt å «oppakademisere» fagmiljøet vårt. Vi har dei seinare åra hatt 23 disputasar, seks av desse kjem frå barnehagelærerutdanninga. Vi har 50 aktive masterstudentar, 17 kjem frå barnehagelærerutdanninga. Det er 20 som deltar i ph.d.- programmet, tre av dei kjem frå barnehagelærerutdanninga.»

Så er det eit økonomisk dilemma kring dette som vart teke opp nokre stader: «Vi arbeider med å løfte våre egne. Vi får stadig flere med toppkompetanse. Det er bra

det, men så er det også en økonomisk begrensning i hvor mange vi har råd til å ha». Fleire peikar på utfordringane med å finne søkjarar med relevant kompetanse til utdanningane ein skal arbeide i. «Rene teoretiker må vi skape om til å forstå barnehagen. Det er spenningar rundt universitetsambisjonen, og spenningene utspiller seg gjerne ved tilsettinger». Dei små faga (dei med få studiepong) representerer mange stader ei særleg utfordring. «Her er det ofte fare for at vi mistar godt kompetente tilsette til grunnskulelærarutdanninga. Mange går til «større» oppgåver. Få studiepoeng er ei utfordring. Faga i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet er eg uro for. Dei må ikkje bli borte. Pedagogikk må ikkje vokse over alle andre», vart det sagt ein stad.

Den store auken i stipendiatar knytt til barnehagelærarutdanninga vart framheva fleire stader som ein svært berikande ressurs for utdanninga: «Dei er gode blodhundar i å jakte på og lukte ut det siste nye i fag- og forskingsfronten. Slik kan dei fungere byggjande. Utfordringa er ta i bruk kunnskapen deira, få det ut og brukt av andre i kollegiet i ein travel kvardag». Fleire nemnde at generasjonen som no er på ph.d.-program truleg vert verande i barnehagelærarutdanninga. Men: «Noen må styre stipendiatene slik at de også skal inn i første klasse. Dert må ikke bli slik at noen forsker og noen underviser. De gode studentene må få møte alle. Det eksploderer på forskning nå, nå er det bare å bruke det.»

Studentinvolvering i forskingsarbeid – bacheloroppgåva er sentral

Å involvere studentar på bachelornivå i forskingsaktivitet vert mange stader rapport å vere ei vanskeleg oppgåve. Ved DMMH vart det sagt slik: «Samarbeid mellom forskar og bachelorstudentar vert for ulike par. Dette perspektivet på studentinvolvering vert viktigare når ein kjem til masteroppgåva.» Sàmi Allaskuvla/ Samisk høgskole (heretter: SA/SH) har derimot som ambisjon å involvere studentar tettare i forskingsaktiviteten i heile utdanninga: «En del av det å jobbe forskningsbasert betyr å øve opp studentene til å forholde seg til forskning, og at de må innhente kunnskap selv for å bli aktive forskere særlig når de er i praksis. Oppgavene de skal arbeide med gir dem erfaring med å samle inn informasjon ut ifra forskningskriterier. I undervisningen skal de bli kjent med forskningen. Mye av

forskningen som er gjort innenfor det samiske er gjort av oss ansatte her ved høgskolen. Nå har vi et forskningsprosjekt hvor studentene er med, de skal gjøre bestemte oppgaver, være med på konferanser, lage poster, er med på skriveseminar og vi har levert en tekst inn til et internasjonalt tidsskrift og til en bok. Den biten er sterk her, at studenten er med i vår forskning.»

Bacheloroppgåva som no er ein obligatorisk del av alle barnehagelærerutdanningane, vert nemnt fleire stader som eitt av elementa som styrkar forskingsopplæringa til studentane. Vi har også sett andre døme på å aktivisere studentar i forskingsaktivitet. HVO seier dette: «I førskulelærerutdanninga hadde vi ikkje bacheloroppgåve. Ordninga med det nye styrkar studentane og gir ei heilt anna bevisstheit om barnehagen som forskingsarena.»

Så er det nokre av utdanningane som har hatt bacheloroppgåve tidlegare, og som no sår tvil om organiseringa av det tredje barnehagelærerutdanninga har styrka forskingsbaseringa og styrka bacheloroppgåva. Ved HSF sa ein: «Trur at det var betre før. Då var oppgåva over eitt år. No skal ho inn i ei svært kort og hektisk periode. Det kompakte avgrensar mulegheitene for å gå i djupna».

Studentane fortel at dei vert presentert for nyare forskingsresultat, men i kva grad og i kva omfang ser ut til å vere avhengig av einskildlærarar. Ein stad vert ny aktuell forskning presentert på læringsplattforma Fronter. Særleg i arbeidet med fordjupingsstudiet vert slike døme nemnt. Vi har møtt studentar som har blitt fagleg inspirert av dette og som ser for seg ei eiga forskarkarriere.

Ta vare på heile FoU-omgrepet

Arbeidet med å ha halde balansen mellom forskning og undervisning vert teke opp av fleire. Forskingsambisjonane mange har i arbeidet mot universitetsstatus krev økonomiske investeringar som gjer at undervisninga i bachelorprogramma kan bli skadelidande.

Balansen mellom forskingsbasering og praksisnær utdanning er også ei krevjande oppgåve for utdanningane. Arbeidet med å skaffe fagleg og forskingsmessig spissa

toppkompetanse til utdanningane, kan kome i konflikt med det å skaffe undervisarar som kjenner barnehagefeltet og barnehagelærarprofesjonen

Fleire peikar på at i omgrepet FoU kan komponenten *utviklingsarbeid* fort verte ein fagleg tapar. Det er viktig for utdanninga å halde trykket oppe også på dette elementet og i større grad hjelpe personalet til å profesjonalisere omgrepet. Utviklingsarbeid kan for mange vere ein viktig inngang til forskning ved at ein i lag med praksisfeltet hentar inn erfaring over tid og omsett dette til forskingsaktivitet. I samtalene vi hadde kjem også utfordringane med å balansere forskingsambisjonar og forskingsbasering opp mot praksisnærleik og profesjonsretting. Kor fagleg spissa skal og kan forskinga og undervisninga vår vere i ei breitt anlagt 3-årig profesjonsretta bachelorutdanning, vart det spurt ein stad.

Under møta vart det spurt om organiseringa av utdanninga i kunnskapsområde har generert nye tverrfaglege forskingsarbeid/ - prosjekt. Hovudintrykket er at dei nye kunnskapsområda ikkje i særleg grad har skapt ny forskingsaktivitet eller nye forskingsprosjekt som avspeglar innhald i kunnskapsområda. Men inntrykket kan nyanserast. Ved NU vert det sagt: «Som følge av at «disiplinfagene» er mer inne i barnehagen, oppdager de nye problemstillinger innenfor sitt FoU-arbeid. At en førsteamanuensis i norsk må ut i barnehagen gir næring til nye forskningsfelt/tema. Organiseringen i kunnskapsområder har også bidratt til at «disiplinfagene» har fått en annen bevissthet om forskning på de yngste også.» Så vert det lagt til: «Når vi forsker på barn og barnehage, blir vi enda mer interessert og ivrig på barnehagefeltet, og det styrker også profesjonsrettinga. Noe helt annet er det om man forsker på et værfenomen.»

Eit anna område som fleire tar opp er utfordringane med å nå opp i kampen om knappe eksterne forskingsmidlar. Når ein skal basere verksemda berre på intern fouressurs, vert arbeidet sårbart. Mange av utdanningane prøver etter beste evne å organisere undervisning og arbeidsår på måtar som gjer at faglærarar i periodar kan få skjerma arbeidstid til forskning og utviklingsarbeid. I ein svært komplisert struktur i den nye utdanninga ser dette ut til å vere vanskelegare enn nokon gong.

Konsekvensane av grunnskulelærerutdanning på masternivå som startar opp hausten 2017, uroar mange som arbeider i barnehagelærerutdanninga. Mange institusjonar må gjennomføre store investeringar i kompetansebygging for å få ein master på beina. Desse investeringane vil kunne utsetje tilsvarende nødvendige investeringar i barnehagelærerutdanninga. Fleire av utdanningane, t.d. UiT og HSH, ber Følgjegruppa om å ta dette opp særskilt. Det er t.d. viktig at barnehagelærerutdanninga vert gitt høve til å halde fram den gode trenden med dedikerte stipendiatar. Her må det ei nasjonal satsing til der det vert øymerka stipendiatstillingar til barnehagelærerutdanninga, i tillegg til dei satsingane institusjonane må gjere internt.

2.3 Oppsummering

Omgrepet profesjonsretting/ profesjonsinnretting er relativt nytt i planverket for høgare utdanning. Mange av informantane vurderte det slik at barnehagelærerutdanninga i kjølvatnet av reforma har vorte meir profesjonsretta. Reforma har på inga måte svekka profesjonsrettinga – snarare tvert om. Dei hadde vanskar med å svare på om styrkinga av profesjonsretting skuldast barnehagelærerutdanningsreforma, eller om styrkinga var ei naturleg utvikling av utdanninga kopla saman med ei auka merksemd på profesjonsretting i alle profesjonsutdanningane. Fleire la vekt på at også førskulelærerutdanninga var profesjonsretta og at NOKUT-evalueringa hadde gitt utdanninga gode skotsmål på dette området. Kandidatundersøkingar og Studiebarometeret viser det same, utdanninga vert opplevd relevant for arbeidet profesjonen skal utføre. Andre kommenterte at forskriftsteksten i seg sjølv, gjennom vektlegging på profesjonsretting, har vore med å styrke dette elementet.

Under møta vert det henta fram ulike døme på styrka profesjonsretting, men graden av slik styrking varierer frå utdanning til utdanning. Mange av døma vart henta frå praksisopplæringa og samarbeidet med praksisbarnehagane.

Forskingsaktiviteten i barnehagelærerutdanninga har auka monaleg dei siste åra og temaet forskingsbasert utdanning og undervisning vert halde fram som viktig og arbeidd med på mange og ulike måtar. Det vert arbeidd med å skape fagmiljø og

forskargrupper for å utveksle forskingserfaringar og generere nye forskingsprosjekt. Det har føregått ei markant kompetanseheving blant dei tilsette i barnehagelærerutdanninga dei seinaste åra. Ikkje minst har fleire og fleire stipendiatar ferdigstilt arbeida sine og gått inn i undervisnings- og rettleiingsstillingar i sektoren. Dette har styrka forskingsprofilen på utdanninga. Å involvere studentar på bachelornivå i forskingsaktivitet utover arbeidet med bacheloroppgåva vert mange stader rapport å vere vanskeleg å få til.

Forskningsambisjonane mange har i arbeidet mot universitetsstatus krev økonomiske investeringar som kan gå på kostnad av undervisninga i bachelorprogramma. Det vert peika på at i omgrepet FoU kan komponenten *utviklingsarbeid* fort verte ein fagleg tapar. Det er viktig for utdanninga å hjelpe personalet til å profesjonalisere omgrepet. Konsekvensane av grunnskulelærerutdanning på masternivå frå hausten 2017 uroar mange i barnehagelærerutdanninga. Store investeringane her vil kunne utsetje tilsvarande nødvendige investeringar i barnehagelærerutdanninga.

2.4 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Omgrepet profesjonsretting av utdanninga er i liten grad definert og diskutert i institusjonane.
- Profesjonsretting ser i hovudsak ut til å vere knytt til praksisopplæringa.
- Eitt av dei tilbakevendande utfordringane er krevjande logistikk og omfattande møteverksemd i samband med den nye barnehagelærerutdanninga. Dette tar svært mykje tid og salderingsposten dei fagtilsette har er forkingstida.
- Innføring av ny grunnskulelærerutdanning frå 2017 kan føre til at både merksemda kompetansehevinga og økonomi kan bli problematisk i barnehagelærerutdanninga.
- I omgrepet FoU kan komponenten *utviklingsarbeid* verte nedprioritert.

Tilrådingar til institusjonane

- Avklare omgrepa profesjonsretting og forskingsbasering spesifikt retta mot barnehagelærerutdanninga.
- Vurdere litteraturtilfanget i dei ulike kunnskapsområda med tanke på vitskapleg forankring.

- Etablere forskargrupper knytt til kunnskapsområda som omfattar alle undervisarar.

Tilrådingar til departementet

- Stipendiatstillingar øymerka barnehagelærerutdanninga.
- Prioritere forskingsprosjekt knytt til barnehagesektoren.

Kapittel 3 Praksisopplæringa – forpliktande samspel mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt

3.0 Innleiing

Samhandling mellom dei to likeverdige læringsarenaene som vi kan kalle fag og praksis vart tydeleg poengtert under evalueringa av førskulelærarutdanninga. For å kunne nå målet om heilskap og samheng i utdanninga er det ein føresetnad at denne samordninga fungerer (NOKUT, 2010, s. 9). Styringsdokumenta for barnehagelærarutdanninga legg i større grad enn i førskulelærarutdanninga vekt på samhandling og samarbeid mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet, nettopp slik NOKUT-evalueringa peikte på. Samstundes er forskrifta (2012) tydeleg på at det er utdanningsinstitusjonen som er den ansvarlege parten «for at praksis får et innhold som bidrar til å oppfylle kravene til læringsutbytte for kunnskapsområdene og målene for utdanningen som helhet» (Merknader til § 3 i Forskrifta – side 5.) Samhandlinga mellom grunnskulelærarutdanninga og praksisfeltet er også eit tema som Ekspertgruppa om lærerrollen gjer greie for i kunnskapsrapporten sin (2016, s. 141 - 145). Ei av tilrådingane dei lanserer er å styrke utdanninga slik at ho er «tettere på hverdagen i klasserommet»¹⁶.

Som nemnt¹⁷¹⁸ i innleiinga har Følgjegruppa dette året gjennomført møte og intervju med utdanningsinstitusjonane med representantar frå leiinga (N=93), studentar (N=79), fagtilsette (N=95) og praksislærarar (N=76). Ved å vise til forskrifta, merknadene og nasjonale retningslinjer tok vi utgangspunkt i at utdanninga skal leggje vekt på

- å styrke samhandlinga mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet
- å gjere utdanninga meir praksisnær
- å ivareta og synleggjere progresjonen i praksisopplæringa

¹⁶ Henta 12. september 2016 - <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ei-lararrolle-i-https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ei-lararrolle-i-endring/id2508990/endring/id2508990/>

¹⁷ Metode for innsamling, transkribering, analyse og drøfting er presentert i innleiingskapitlet, pkt.

¹⁸ .2.2.

- å vere rettleia og vurdert

Vi stilte følgjande spørsmål til dei ulike informantgruppene:

| | |
|----------------|--|
| Leiinga | <p>På kva måte har styrkinga av samhandlinga vore gjennomført ved institusjonen dykkar? Korleis har de løyst utfordringane og kor langt er de komne i arbeidet?</p> <p>Korleis organiserer de samhandlinga mellom faglærarane og praksislærarane? Deltok faglærarane i praksismøte/praksisbesøk i praksisbarnehagane?</p> <p>I kva grad vil de seie at utdanninga er vorten meir praksisnær?</p> |
| Studentar | <p>Forskrifta og merknaden til forskrifta legg vekt på at praksisopplæringa skal vere variert og at ho skal ha progresjon.</p> <p>På kva måte og i kva grad vil de seie at desse målsetjinga er oppnådde gjennom praksisstudiet dykkar?</p> |
| Fagtilsette | <p>Korleis organiserer de samhandlinga mellom faglærarane og praksislærarane? Deltok faglærarane i praksismøte/praksisbesøk i praksisbarnehagane?</p> <p>I kva grad vil de seie at utdanninga er vorten meir praksisnær?</p> |
| Praksislærarar | <p>Har praksisopplæringa endra seg og eventuelt på kva måte er den endra som følgje av den nye forskrifta?</p> <p>Er samhandlinga mellom praksisopplæringa og utdanningsinstitusjonen vorten styrka i den nye utdanninga?</p> <p>Kva har du som praksislærer gjort for å styrke samhandlinga?</p> <p>I følgje forskrifta skal det vere praksisopplæring i kvart av kunnskapsområda i utdanninga. Korleis erfarer de å skulle arbeide med praksisopplæring inn mot kunnskapsområda? På kva måte er praksisopplæringa på dette området endra frå tidlegare utdanning?</p> <p>Korleis samarbeider de med utdanningsinstitusjonen om vurdering av studentane i praksis? Gi døme på korleis denne vurderinga går føre seg. Kva har vorte endra frå tidlegare utdanning?</p> |

Svara på desse spørsmåla viser at alle fire informantgruppene har gitt oss synspunkt på og vurderingar av *samhandling generelt, samhandling mellom praksislærarar og faglærarar, rettleiing, vurdering og progresjon* i praksisopplæringa og *graden av praksisnærleik* i utdanninga. I tillegg til å presentere erfaringane og hovudfunna, har

vi valt å gi døme på praksisar og tiltak som kom fram i samtalene med representantane frå dei ulike gruppene i utdanningane.

3.1 Tilbakeblikk

Inntrykket etter det første følgjeåret var at både studentar og praksislærarar var rimeleg nøgde med den nye barnehagelæruddanninga, men at sjølve praksisopplæringa for «det meste var som før» (Følgjegruppa 2014, s. 68). I tillegg hadde praksisfeltet i varierende grad vore delaktige i iverksetjinga av reforma.

I det andre følgjeåret valte vi å gjennomføre ei spørjeskjemaundersøking til et utval av praksislærarar ved åtte utdanningsinstitusjonar. Resultata tyda på at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet var noko tettare enn før, men langt frå slik forskrifta legg opp til at det skal vere. Samarbeidet omkring gjennomføringa av praksisopplæringa ser ut til å vere noko styrka. Men når det gjeld samarbeid om utvikling av program- og emneplanar, oppgåver i praksis og vurderingskriterium i praksis, kan det arbeidast meir med dette i utdanningane. Rettleiing og vurdering av studentane gjekk for det meste føre seg internt i praksisbarnehagane.

Det som også kom fram begge følgjeåra, var den store variasjonen i rettleiingskompetansen blant praksislærarane. Spørjeundersøkinga det andre følgjeåret viste at 39 % av 279 praksislærarar mangla formell rettleiarutdanning (Følgjegruppa 2015, s. 82.)

3.2 Inntrykk og vurderingar

3.2.1 Samhandling mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet

Som nemnt innleiingsvis har vi dette følgjeåret sett særleg på samhandlinga mellom dei to læringsarenaene: fag og praksis. I det følgjande presenterer vi det leiinga ved institusjonane var opptekne av og bidrog med omkring samhandling på eit meir overordna nivå. Kva grep har leiinga teke for å gjere utdanninga meir praksisnær og i kva grad har dei teke forskrifta meir på alvor? På kva måte har styrking av

samhandlinga vore gjennomført? Leiinga ved fleire institusjonar gir uttrykk for at dei har styrka samhandlinga ved å utvikle eksisterande møteplasser, skape nye møteplassar, etablere ulike former for profesjonsbarnehagar, styrke rettleiarkompetansen til praksislærarane og å tilby praksisstipend for faglærarar.

Nye møteplasser

Mange stader har leiinga lagt vekt på å utvikle eksisterande og lage nye møteplassar for å styrke samhandlinga med praksisfeltet. Døme på slike møteplassar er *praksislærarforum og praksisdialog* (UiT), *fagmøte* (HiB og UiA), *Fevikseminaret* (UiA), *Praksislærardag* (UiS), *praksisforum*, *profesjonsdag*, *refleksjonsseminar*, *digitale praksismøte*, *mellommøter* og *praksisførebuande møte*.

Arbeidet med å utvikle møteplassar er ikkje berre eit resultat av barnehagelærarutdanningsreforma, men også eit resultat av fusjoneringane som har gått føre seg i universitet- og høgskulesektoren dei siste åra. Større geografiske avstandar mellom interne campusar, gjer at mange i større grad tar i bruk video- og telefonmøte, sokalla «*avstandsoverbyggende møteplasser*» (UiT). Løysinga gjeld samarbeidsmøte mellom institusjonane og praksisfeltet, men også oppfølging av studentane på praksisstaden. Ulempa med det siste (digitale praksismøte) er at faglærarane og profesjonsrettleiarane¹⁹ ikkje får sett studentane i aktivitet i arbeid i praksisbarnehagen (HVO). Mange institusjonar held fast på dei tradisjonelle fagdagane, men mange er meir bevisste på at dette ikkje skal være reine informasjonsmøte, men at dei skal bidra til å styrke samarbeidet og å gi auka fagleg innhald.

Praksismøte i barnehagane

13 av dei 15 utdanningsinstitusjonar har i varierende grad halde fast på tidlegare ordningar med eigne praksismøte i barnehagane (praksisbesøk der faglærarar frå utdanningsinstitusjonen kjem til praksisbarnehagen). Når nokre institusjonar ikkje gjennomfører praksismøte, handlar det ofte om store geografiske avstandar mellom

¹⁹ Omgrepet **profesjonsrettleiar** vert brukt om faglærarar ved utdanningsinstitusjonen som har eit særleg ansvar for oppfølging av studentane før, under og etter praksisperiodane. Nokre stader vert desse personane kalla praksisrettleiar. I denne teksten har vi valt å bruke profesjonsrettleiar.

praksisstad og utdanningsinstitusjon (t.d. i Finnmark, Sápmi). Dersom ein skulle gjennomføre praksismøter i ein slik situasjon, ville det fordyre praksisopplæringa. Institusjonane har prioritert å la studentane få praksisplassar i nærleiken av der dei kjem i frå, framfor nærleik til utdanningsstaden. Dette handlar også om rekruttering til utdanninga. Tilsvarande ordning blir òg brukt i mange av dei arbeidsplassbaserte utdanningane (ABLU) og deltidsutdanningane.

Utifrå intervjumaterialet vårt ser vi at to av institusjonane meir bevisst har valt ikkje å gjennomføre dei meir tradisjonelle praksismøta i barnehagane, der student og praksislærer møter profesjonsrettleiar og faglærer. Den eine institusjonen (HiOA) grunnir valet med økonomi. Ressursane til praksisarbeid er redusert med over 60 %, og då prioriterer institusjonen førebunde møte på institusjonen der både studentar og praksislærarar er til stades. I tillegg til dette har dei nokre dagar i løpet av praksisperiodane der studentane kjem til høgskulen og har undervisning der. Dagane har fått namnet «innedagar» og dei kjem i tillegg til dei 100 obligatoriske praksisdagane. Innedagane er ikkje obligatoriske for studentane. Praksislærarane vi møtte ga uttrykk for at dei kunne tenkt seg å bidra i forhold til innedagane, og dei etterlyste meir informasjon om innhaldet. Elles etterlyste både studentane, praksislærarane og faglærarane vi møtte felles praksismøte i barnehagane.

Den andre institusjonen (HiHm) avvika praksismøte lenge før den nye utdanninga trådte i kraft, mellom anna fordi det var for ressurskrevjande å sende faglærarar ut i eit praksisområde som hadde stor geografisk spreiding. I staden arrangerer dei eit praksismøte på utdanningsinstitusjonen ein gong i året for kvart studentkull. Her deltek både studentar, praksislærarar, pedagogikk lærarar og faglærarar. Frå først av var dette eit prøveprosjekt inspirert av støttegruppemetodikk der det var studentane sine eigne problemstillingar som var utgangspunkt for faglege samtalar. Deltakarane erfarte desse samtalane som meir fagleg interessante enn dei tradisjonelle praksismøta i barnehagen²⁰.

²⁰ Denne måten å organisere praksismøta på har også vore del av FoU-arbeida til faglærarar med blant anna deltaking i det nasjonale PIL-prosjektet (*Praksis som integrerende element i lærerutdanningen*)

I dag er det studentane sine eigne praksisforteljingar som vert analyserte og drøfta i praksissamtalane. Det at fleire pedagogikk- og faglærarar er med saman med studentane og praksislærar fører, i følgje informantane våre, til at utdanninga vert meir praksisnær. Som ein av faglærarane uttrykte det, bidreg samtalane til «danning gjennom faglige samtaler med kollegaer» og «noe som en må gjøre hvis en skal utvikle sin egen praksis». På den andre sida kan det liggje ein fare i at kjennskapen til og innsikta i barnehagekvardagen og barnehagepraksisen vert svekka når profesjonsrettleiari og faglærar ikkje deltek i møte i praksisbarnehagane.

*Etablering av profesjonsbarnehagar*²¹

Nokre institusjonar har etablert profesjonsbarnehagar eller er i ferd med å gjere det. HiHm har hatt «partnerbarnehagar» i fleire år. UiT inngår avtalar frå hausten 2016. Andre ser det som ei utfordring å etablere slike ordningar fordi dei merkar konkurranse med eigarar om etablering av universitetsskular. Til dømes ser det ut til at Trondheim kommune i denne omgangen prioriterer skulane framfor barnehagane. UiA har gått bort frå denne ordninga, då det viste seg at det lett kunne utvikle seg til eit A- og eit B-lag av praksisbarnehagar. Dei ynskte å heve kvaliteten på samarbeidet og praksisopplæringa for alle praksisbarnehagane sine.

HSF har ei etablert og utvida ordning med «høgskulebarnehagar». I desse barnehagane skal det vere tilsett praksislærarar som har minimum 15 studiepoeng i rettleiing. Ved utlysing av stillingar var det seks søkjarar og så langt er det inngått avtale med tre barnehagar. Profesjonsbarnehagane får tilgang til høgskulen sine bibliotek- og fagressursar i tillegg til utstyr og rom. Dei deltek også i undervisning og forskning ved institusjonen. Det vil likevel ikkje vere nok praksisplassar gjennom systemet med høgskulebarnehagar. I tillegg er det viktig at praksisbarnehagane er spreidde rundt om i fylket og ikkje berre konsentrert rundt Sogndal.

²¹ Vi har valt å bruke omgrepet **profesjonsbarnehage**. Alternative omgrep er høgskulebarnehage, universitetsbarnehage, partnerbarnehage, utdanningsbarnehage. Ordninga kan samanliknast med ideen om universitetsskularr som er i ferd med å bli etablert i Grunnskulelærarutdanninga (GLU). 23 Hentet 23. september 2016: <https://www.forskningsradet.no/prosjektbanken/#/project/249890/no>

Her er det også verd å nemne at HiOA har fått prosjektmiddel frå FINNUTprogrammet ²³ til «utvikling av barnehagen som læringsarena gjennom innovative samarbeidsformer mellom utdanningen og profesjonsfeltet». Prosjektet er organisert omkring omgrepet «Utdanningsbarnehager» og byggjer på ideen «om at kvalitetsheving av profesjonsutdanningar best skjer i nært samarbeid med profesjonsfeltet». Prosjektperioden er 4 år og arbeidet starta våren 2016. ²²

Rettleiarutdanning

Leiinga ved fleire av institusjonane seier at dei legg vekt på korleis dei skal organisere vidareutdanning i rettleiing for praksislærarar. HiB vurderer ein kombinasjon av nett- og samlingsbasert undervisning. Dersom dagens nivå på utdanninga vert vidareført, vil ein ikkje dei næraste åra kunne kome i mål med oppdraget om å kvalifisere praksislærarane. HVO har inngått ei samarbeidsavtale med kommunar om si rettleiarutdanning. HiOA har som mål at alle praksislærarar skal ha slik utdanning i løpet av fem år. Her bør det tenkjast nytt og kanskje takast i bruk meir digitale løysingar, meir barnehagebasert undervisning og mindre campusbasert.

I tillegg til eksisterande tilbod, har Utdanningsdirektoratet (UDIR) tildelt åtte av utdanningsinstitusjonane ekstra midlar til rettleiingsstudium for praksislærarar. HSF kan med denne tildeling tilby 30 studiepoeng for 35 studentar. Dei andre institusjonane er tildelt 15 studiepoengs kurs. Desse er HiB, HSN (2 klasser), HiOA, NU, UiA, UiS og UiT. Totalt er det løyvd middel til 315 studieplassar.

Rettleiaropplæringa – eit studium av emneplanar og pensumlitteratur

På oppdrag frå Følgjegruppa har Elin Eriksen Ødegaard og Kirsten Sivertsen Worum (2016), undersøkt kva kunnskaps- og læringssyn som dominerer i emneplanar (læringsutbytte og arbeidsformer) og litteraturlister for rettleiaropplæringa av praksislærarar ved fem barnehagelærarutdanningar. I analysen av dokumenta har dei

²² Hentet 23. september 2016: <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Innovasjonsstoette-tilhttp://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Innovasjonsstoette-til-utdanningsbarnehagerutdanningsbarnehager>

konsentrert seg om fem omgrep: kunnskapssyn, rettleiing, læring, individuell rettleiing og grupperettleiing.

Undersøkinga viser at det ved nokre av institusjonane kan sporast «et engasjement for kunnskapssyn relatert til rettleiing». I desse emneplanane vert omgrepa brukt og dei er orientert mot læring som sosiale prosessar, det vil seie at kunnskapen vert skapt i dialog med andre. Det er berre ein av institusjonane som gir direkte uttrykk for eit eige kunnskapssyn i emneplanen. Dei andre er lite eksplisitte i syn på kunnskap, men dei nyttar omgrep som «sentral rettleiingspedagogisk teori» eller at syn på kunnskap har samanheng med ulike rettleiingstradisjonar.

Den primære læringsforma i studium er grupperettleiing, men individuell rettleiing er også ein del av studenten sitt kompetanseområde etter fullført rettleiaropplæring. I tillegg framstår rettleiinga som ei arbeidsform i lærande organisasjonar. Ei slik orientering peikar i retning av den individorienterte diskursen som har prega rettleiingsfeltet i Norge sidan slutten av 70-tallet. Med andre ord er læring individuelle prosesser og «fokuset er ensidig rettet mot studentens læring».

Når det gjelder litteraturen, ser det ut til at denne «korresponderer godt med det kunnskapssynet som fremstår i emneplanene». Felles for dei to institusjonane som vektlegg *læring som sosial aktivitet* både på gruppe og individuelt nivå, er at dei har boka til Kari Søndena (2004) om «Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga» på pensumlista. Boka kritiserer ei forståing av refleksjon og læring i rettleiing som ein individuell prosess. For dei to institusjonane som er opptekne av læring på individnivå og bruken av omgrepet «sentral rettleiingsteori», finst det litteratur som viser andre perspektiv.

I notatet stiller forskarane også nokre spørsmål som det kan vere viktig for utdanningsinstitusjonane å vurdere vidare. Dei spør t.d. om rettleiarutdanningane er tilstrekkeleg forskingsbaserte, og vidare om ein er merksam nok på kor viktige vilkåra for studentane si læring gjennom rettleiing er, eller om ein legg for stor vekt på studentane si eiga individuelle læring om rettleiing. Dei spør også: «Er

veilederutdanningene tilstrekkelig profesjonsrettede? Er det nok sammenheng mellom det kunnskapssyn en legger til grunn og den mulighet studentene har til øving på ferdigheter gjennom sin utdanning?»

Eigne plandokument for praksis

I tråd med forskrifta (§3 og 4) skal praksisopplæringa vere ein del av programplanen ved institusjonen og vere integrert i alle kunnskapsområda og i fordjupingane. Ei tid valte nokre utdanningsinstitusjonar å ikkje ha eigne planar for praksis. I dag er dette i endring. Bakgrunnen for at fleire no lagar eigne planar, er behovet for å sikre progresjonen i heile praksisløpet i utdanninga og behovet for å gjere det synleg også for praksisfeltet kva som skal forventast av studentane på dei ulike trinna. For å sikre progresjonen har HiHm utarbeidd det dei kallar ei «vurderingstrapp». Denne vert nærare presentert under avsnittet om *progresjon i praksisopplæringa* (sjå pkt. 3.5).

Profesjonsrettleiingar- kvalifikasjonar

Tradisjonelt har faglærarar i pedagogikk ivareteke profesjonsrettleiinga når studentane er i praksis. Med unnatak av eit par institusjonar (t.d. DMMH og HiHm) er ikkje dette normalordninga lenger. Oppgåvene er fordelt på fleire fagmiljø, særleg gjeld dette tredje studieår. I praksis viser det seg likevel at dei fleste som har denne funksjonen rundt om på institusjonane er pedagogikklærar, og ofte har dei utdanning som førskulelærarar. Når denne funksjonen vert fordelt på ulike fagmiljø, vert også nærleiken til barnehagefeltet styrka i desse miljøa.

Elleve av 14 institusjonar har ikkje formelle krav til tilleggskvalifikasjonar for dei som er profesjonsrettleiingar. DMMH legg vekt på førskulelærerutdanning og erfaring frå barnehage i rekruttering av profesjonsrettleiingar. Tre institusjonar nemner under møta at dei prioriterer tilsette med rettleiingskompetanse (HiB, HSF og NLA). HSF tilbyr opplæring for faglærarane sine i det å vere profesjonsrettleiingar. Ved HiØ vert det arbeid med å tilby alle faglærarar hospitering i barnehage for å styrke profesjonsrettleiarkompetansen.

HiB har utarbeidd eit firedelt kvalifikasjonskrav for profesjonsrettleiingar. Det inneber at dei som vert rekrutterte må ha profesjonskompetanse, rettleiingskompetanse,

kulturkompetanse (gjeld barnehagens mandat, organisasjon og pedagogisk verksemd) og koordineringskompetanse.

Fleire av dei vi møtte seier at dei i rekrutteringa til denne funksjonen vektlegg profesjonskompetanse og erfaring frå profesjonsfeltet innanfor dei ulike faga og kunnskapsområda. Det ser ut til at det skjer ein forskyving i retning av at fleire fagmiljø enn før er representerte i profesjonsrettleiarkorpset.

Praksisstipend styrkar profesjonsrettinga

Satsing på praksisstipend (hospiteringsordning) ser ut til å vere ei prioritert oppgåve for leiinga ved fleire institusjonar. Faglærarar søkjer på slike stipend for å styrke eigen barnehagefagleg kompetanse og profesjonsorientering. Lengda på opphaldet i barnehagen varierer og nokre spreier tida dei har fått tildelt ut over eit heilt år. Det kan sjå ut til at det er få eller ingen av institusjonane som har evaluert ordninga dei har gjennomført.

3.2.2 Samhandling mellom faglærarar og praksislærarar

På generelt grunnlag kan vi seie at samarbeid og samhandling mellom faglærarar og praksislærarar varierer, men at temaet stadig vert diskutert. Det verkar som at samarbeidet ofte strandar på mangelen på økonomiske og menneskelege ressursar både frå praksisfeltet og frå utdanningsinstitusjonen. For barnehagens del handlar det om tilstrekkeleg bemanning. Ein praksislærar vegra seg lenge for i det heile teke å takke ja til oppdrag nettopp av omsyn til bemanninga i barnehagen og den utstrakte møte- og samtaleverksemda i praksisopplæringa (SA/SH). Elles er det eit inntrykk at mange praksislærarar erfarer at samarbeidet er blitt styrka, men at utfordringa er å finne tid til å forlate barnehagen til fordel for møte på utdanningsinstitusjonen. Andre er usikre på om praksisopplæringa er styrka, men at ho i det minste er blitt noko meir synleg, at nokre praksislærarar opplever seg sjølve som barnehagelærarutdannar og at dei er vist større tillit frå institusjonane si side. Dei har fått utvida ansvar, det vert kravd meir av dei og dei må i auka grad halde seg oppdatert. Som ein praksislærar seier: «Det går ikkje an å legge seg ned i stabilt sideleie.»

Fleire faglærarar opplever det som positivt at dei i større grad tek del i praksisopplæringa og at dei oftare er med på praksismøte i barnehagane og fagdagar på utdanningsinstitusjonen. Samhandlinga mellom praksisfeltet og institusjonen ber framleis preg av informasjonsformidling framfor faglig samarbeid. Denne erfaringa stemmer også med ein tendens som Ekspertgruppa nemner i rapporten sin «Om lærerrollen» (2016 s. 141).

Gjensidig utveksling

Det er fleire døme på at gjensidig fagleg utveksling mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane er aukande. NLA har t.d. tilsett ein praksislærer i 10 % mentorstilling ved institusjonen. Ved HVO og UiS vert praksislærarar engasjert til å undervise på institusjonen. Ved HiØ vert prosjekt som er gjennomført i barnehagar presentert i undervisninga. Nokre praksislærarar opplever det som vanskeleg å få faglærarar og studentar ut i barnehagane ved større prosjekt og arrangement. I Tromsø har dei ein eigen «Barnefestival» der det har vore prøvd å få bidrag frå UiT, utan at det heilt har lukkast.

Ein høgskule etterlyser mulegheitene for «barnehageovertaking». Dette er ressurskrevjande prosjekt, men ville heilt sikkert ha styrka samhandlinga og utvekslinga mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane. Fleire institusjonar har gode erfaringar med slik overtaking.

Samarbeid om vurdering

Det er framleis slik at praksislærer er den som i hovudsak vurderer studentane i praksis. Fleire rapporterer om at styrar i «aukande grad er inne saman med praksislærer». Ved ein av institusjonane skal også faglærer i pedagogikk skrive inn vurderinga si i vurderingsdokumentet. Ut over dette er faglærarar sjeldan med i vurdering av studentane i praksis. Nokre av praksislærarane opplever at kriteria for vurdering av studentane er for generelle. Når det gjeld kvaliteten på vurderinga, vert dette nærare presentert i avsnittet om «Praksisnær utdanning» (sjå pkt. 3.4.5)

Samarbeid om oppgåver i praksis

Både studentar og praksislærarar opplever at det er fagtrengsel når det gjeld talet på arbeidsoppgåver som skal gjennomførast i praksisperioden. Studentane er opptekne

av å få gjort oppgåva innanfor visse tidsrammer. Ei slik vektleggjing kan gå på kostnad av arbeidet og samspelet med barna – «de mister barna av syne», som ein praksislærer uttrykte det. Nokre praksislærarar ynskjer også å bidra med å utvikle arbeidsoppgåvene, då det er dei «som ser hva som er gjennomførbart», som det vart uttrykt ein stad.

3.2.3 Praksisnær utdanning

I nett-presentasjonar av barnehagelærerutdanninga er det fleire institusjonar som legg til «praksisnær» i opprømsinga av kva denne utdanninga er.²³ Når vi i møte med leiinga og faglærarar ved i institusjonane spør om profesjonsrettinga er styrka eller har vorte tydelegare, handlar svøra ofte om praksiskomponenten i utdanninga. Nokre brukar til og med praksisnær synonymt med profesjonsretta. Omgrepa praksisnær og profesjonsretting er med andre ord tett vovne saman (sjå kap. 2). Praksisnær praksisoppløring handlar mellom anna om at oppløringa skal vere relevant, at undervisninga er praksisnær, at arbeidsoppgåvene er praksisnære, at studentane erfarer denne variasjonen i feltet som barnehagane representerer (barnegrupper, organisering osv.), og at vurderinga er relevant og tilpassa barnehagefeltet.

Praksisnære arbeidsoppgåver

Det er nærliggjande å tenkje at praksislørarane er dei som best kan vurdere kva oppgåver som er gjennomførbare i praksisperioden. Difor ynskjer dei å bidra i utørbeidinga av desse oppgåvene. Dei ser også at omfanget på arbeidsoppgåvene er stort og lett kan føre til at studentane ikkje får den innsikta i barnehagekvørdagen og samveret med barna som er ynskjeleg. Studentane uttrykkjer også at desse oppgåvene tek mykje tid og merksemd bort frå barna. Den mest krevjande arbeidsoppgåva er det pedagogiske utviklingsørbeidet siste studieåret. Dette vert sagt av fleire faglørarar og praksislørarar.

Ved HiØ har dei innanfor kunnskapsområdet samfunn, religion og etikk endra forma på og innhaldet i arbeidsoppgåvene. Dei har orientert seg meir mot gjennomgåande

²³ Til dømes skriv Høgskolen i Bergen at barnehagelørarutdanninga «er ei treårig forskningsbasert, profesjonsretta og praksisnær utdanning» (Hentet 8. juni 2016: https://utdanning.no/utdanning/hib.no/barnehagelørerutdanning_med_vekt_pa_barns_utvikling_1_ek_og_laering)

problemstillingar framfor einskildaktivitetar. I staden for å ta for seg ein aktivitet, får studentane i oppdrag å observere den sosiale praksisen i barnehagen ut frå ressursar og kunnskapar dei har tileigna seg gjennom undervisninga. Oppdraget er eit forsøk på å få fram relevansen på det som studentane til ei kvar tid har fått med seg i undervisninga. Eit konkret døme som studentane har gjennomført er korleis *barns medverknad* er omhandla i *Rammeplan for barnehagen* og korleis dette speglar seg av i praksisbarnehagen. Først vert studentane i undervisninga presentert for tre ulike case på samhandling mellom barn. I det eine dømet er også ein frå personalet med fordi det handlar om forhold mellom dei yngste barna. Deretter vert etikk og aktuell teori gjennomgått. Oppgåva som studentane skal gjennomføre i praksis, er at dei skal sjå etter noko liknande i praksisbarnehagane sine og sjå korleis barna innrettar seg etter kvarandre. Ein slik måte å organisere oppgåva på, verkar inn på den tida studentane er i barnehagen og ikkje berre på ein enkelt aktivitet (t.d. samlingsstund) slik det ofte var tidlegare.

Eit anna døme er at studentane får i oppdrag å velje ut tre punkt i læringsutbytta i emneplanen som dei ynskjer å arbeide meir med i praksis. Dei vert også oppmoda om å sjå om desse emna finst att i årsplanen i barnehagen. Valet dei gjer skal diskuterast med praksislærar. Ei slik ordning inneber at studentane utarbeider sin eigen individuelle plan for praksis.

Faglærarar og praksiskompetanse

Det ser ut til at fleire faglærarar deltek i praksismøte i barnehagane og på fagdagar. Dette har ført til auka praksisnærleik, men også til styrka profesjonsretting og større merksemd på barnehagen som forskingsarena (sjå kapittel 2). Spørsmål knytt til skulering av faglærarar med omsyn til rettleiing kom fram i enkelte av institusjonsmøta. Ein faglærar seier: «Eg har sjølv opplevd å bli kasta ut i praksis nesten heilt blodfersk....me blir jo ikkje akkurat skolerte til praksisbesøk.....det kunne me jo sikkert hatt meir av». Ein annan spør: «Kor mange av oss er det som les årsplanen til den barnehagen før me går på praksisbesøk.» Ho etterlyser ein mal for korleis slike praksisbesøk kan gjennomførast.

Praksislærarane seier at tverrfaglegheita i utdanninga er tydelegare og meir i tråd med fagområda i barnehagen. Men dei opplever at nokre faglærarar kan bli for fokusert på sitt eige fag framfor kunnskapsområda og profesjonen.

Praksislærarane - kjennskap til utdanninga

Nokre av studentane meiner at praksislærarane har rimeleg god kjennskap til den nye utdanninga og innføring av kunnskapsområde. Andre gir uttrykk for at det er stor variasjon, at koordinering av praksis er ulik og at kompetansen blant praksislærarar varierer. Praksislærarane på si side opplever framleis ein del forvirring i forhold til kunnskapsområde og kva desse skal innehalde. Endå meir komplisert vert det når nokre utdanningar har ulike forsterkingar, fordjupingar, liner og profilar. Dei etterlyser også tydelegare kriterium og krav til praksislærarane frå institusjonen si side. Enkelte utdanningsinstitusjonar har produsert informasjonsfilmar om utdanninga til bruk for praksislærarar. Praksislærarane ved ein institusjon nemnte spesielt at dei har fått auka ansvar for å binde saman teori og praksis. Ein av dei sa: «Jeg føler meg mer som en pedagogikk lærer.»

Praksisnær undervisning

For studentane handlar praksisopplæringa også om at faglærarar emnar å kontekstualisere undervisninga til barnehageverksemda. Nokre faglærarar gir uttrykk for at dei med auka kjennskap til praksisfeltet kan dra nytte av dette til å gjere undervisninga meir praksisnær for studentane.

Vurdering

Studentane opplever at det er store sprik i krava praksislærarane stiller til dei. Vurderingane vert av nokre opplevd som generelle, og dei etterlyser meir presise tilbakemeldingar frå praksislærar.

Studentane etterlyser dessutan kvalifisert tilbakemelding frå faglærarar på oppgåver som dei gjennomfører i praksis. Dei opplever det vanskeleg å vite kor dei står, når dei berre får godkjent og veit lite om kva dei har gjort bra og kva dei kunne gjort betre. 100-dagars regelen om frammøte i praksis vert opplevd som rigid av studentane. Ved fråvere er det vanskeleg å ta att praksisdagar, då studentane også må delta i obligatorisk undervisning. Studentane ved HiOA reagerer på at dei også har

opplevd å få sluttvurdering (bestått/ikkje bestått) før dei har avslutta praksisopplæringa. Dei ser ikkje heilt meining i å fullføre perioden når dei likevel har bestått praksis.

Det er vanskeleg å gi eit eintydig bilete av korleis vurderingsordningane vert praktisert og opplevd av praksislærarane. Nokre er svært nøgde med skjemaet dei skal følgje, og andre meiner kriteria er alt for vide og generelle. I barnehagar der det er fleire praksislærarar prøver dei i fellesskap å forstå vurderingskriteria. Ved tvil tek dei kontakt med institusjonen, men som ein seier «Vi gjør dette ganske alene.» Fleire opplever at denne delen av praksisopplæringa tek mykje tid.

Når det gjeld vurdering av om studenten er skikka, varierer inntrykka også. Enkelte praksislærarar etterlyser større grad av samarbeid og støtte frå institusjonen si side. Andre opplever det motsette, at dei har eit godt samarbeid og at institusjonen kjem raskt på banen dersom dei er i tvil om studenten er skikka for yrket.

3.2.4 Progresjon i praksisopplæringa

I følgje forskrifta (§3), skal praksisopplæringa «være veiledet, variert og vurdert» i tillegg til at «det skal være progresjon». Praksislærarane uttrykkjer i varierende grad at progresjonen er ivareteken på ein tilfredsstillande måte. Dei ser ei viss utvikling hos studentane når dei kjem tilbake til andre del av praksisperioden i same barnehage. Men det er vanskeleg å seie om progresjonen er ivareteken over tid, då det ikkje er dei same studentane som kjem tilbake, dei skiftast ut kvart år. Når det gjeld dei skriftlege praksisvurderingane, har enkelte institusjonar sagt at det er frivillig for studentane om dei vil vise desse til nye praksislærarar.

Studentane seier sjølve at dei ser ein progresjon i si eiga utvikling, men at det kan vere vanskeleg å vite kva utdanningsinstitusjonen legg vekt på. Enkelte ser at progresjonen er tydlegast når det gjeld tema som leiing og i dei tre siste semestra i utdanninga. Ved ein av institusjonane (NLA) ser studentane progresjonen særleg knytt til skriving av «Credo». Dette er eit eige prosessdokument som det vert arbeid med gjennom heile utdanningsløpet (sjå kapittel 2).

Både leiinga og faglærarane ved dei fleste institusjonane strever med å sikre progresjon i praksis. Tidlegare var det pedagogikkfaget og profesjonsrettleiarar som på mange måtar sikra progresjonen. No er det i sterkare grad læringsutbytta som ivaretek dette. Enkelte faglærarar saknar ein overordna instans som ser på om progresjonen er teke vare på.

Fleire praksislærarar ved nokre institusjonar ser ein progresjon der det i tredje studieår vert vektlagt sterkare grad av faglegheit. HiHm ser ut til å ha arbeid systematisk med å utvikle ei ordning som skal ivareta progresjonen. I samarbeid med praksisfeltet har dei utarbeidd ei vurderingstrapp i eit forsøk på å synleggjere kva som vert forventa av studentane avhengig av kor i studieløpet dei er. Trappa konkretiserer også for praksislærarane kva dei kan forvente av studentane. Det første året skal studentane vise ein «begynnende forståelse», det andre året ein «utvidet forståelse» og siste året ventar ein ikkje berre forståing, men også stor grad av «selvstendighet». Vurderingstrappa er ikkje direkte knytt til arbeidskrav og oppgåver i praksis, men tek utgangspunkt i læringsutbytta i kunnskapsområda.

3.3 Oppsummering

Inntrykka etter samtalar med leiing, studentar, faglærarar og praksislærarar er at det framleis er store variasjonar mellom institusjonane, men at det er ei endring i retning av tettare samarbeid med praksisfeltet. I varierende grad opplever praksislærarane seg som lærarutdannarar, men dei opplever sjølve at dei vert vist auka tillit og støtte frå institusjonen si side. Det kan sjå ut til at denne støtta er mest personavhengig og ikkje i same grad ein del av formelle system.

Faglærarane innanfor dei ulike kunnskapsområda fortel sjølve at dei meir enn før evnar å knytte undervisning si til arbeidet i barnehagefeltet. Faglærer i pedagogikk er mindre sentrale i praksisopplæringa, og praksislærarane uttrykkjer fleire stader ei uro for pedagogikkfaget i utdanninga. Variasjonen er også tydeleg med omsyn til type arbeidskrav og oppgåver i praksis, men det ser ut til omfanget av oppgåver har auka ved fleire av institusjonane. Vurderingsformene er det området som det er størst

usikkerheit knytt til, både i forhold til samarbeid, oppgåver undervegs, progresjonen til studentane og om studenten er skikka som barnehagelærer.

Fleire av informantane uttrykkjer uro for at utdanninga bidreg til å tømme barnehagane for pedagogar fordi praksislærarar skal bruke tida si på å følge opp studentane, samarbeide med institusjonen, stille på møte og kvalifisere seg som rettleiarar.

3.4 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Det er svært stor variasjon med omsyn til innhaldet i og omfanget av samarbeid og samhandling mellom utdanningsinstitusjon og praksisfeltet. I tillegg er praksislærarar i liten grad involverte i planlegging av praksis og i utvikling av program og emneplanar.
- Det varierer i kor stor grad praksislærarane oppfattar seg som lærarutdannarar.
- Det er stor usikkerheit når det gjeld vurdering og progresjon i praksisopplæringa.
- Det er store skilnader på korleis studentane vert følgt opp i praksis. Dette gjeld t.d. institusjonane sine kulturar for å gi tilbakemelding, planar for progresjon og organiseringa av og innhaldet i samarbeid mellom faglærarar og praksislærarar.
- Praksisopplæringa er kostbar og det er krevjande å ivareta intensjonane om praksisopplæring som er formulerte i forskrift og merknader.

Tilrådingar til institusjonane

- I større grad involvere praksislærarar i arbeidet med program- og emneplanar, utvikling av fordjupingseiningar og oppgåver i praksis og vurderingskriterium i praksis.
- Leggje til rette for ordningar med gjensidig utveksling (hospitering, praksisstipend, undervisningsoppdrag) mellom utdanningsinstitusjonen og praksisbarnehagane.
- Halde fram arbeidet med å involvere faglærarar i praksisopplæringa.
- Tilby rettleiarutdanning for praksislærarar og stille krav til om minimum 15 studiepoeng rettleiarutdanning for praksislærarar.
- Utvikle meir felles praksis innad i institusjonane med omsyn til vurdering og progresjon i praksisopplæringa.

Tilrådingar til departementet

- Kategoriheving av barnehagelærerutdanninga slik at finansieringa tek omsyn til ei svært kostnadskrevjande praksisopplæring.

Kapittel 4 Pedagogikk i barnehagelærerutdanninga

4.1 Bakgrunn

Følgjegruppa bestemte seg tidleg i arbeidet for å ha pedagogikk og pedagogikkfaget som tema for arbeidet alle tre følgjeåra. Vi innleiar dette kapitlet med å ta opp att nokre av utfordringane vi har peika på i rapport I og rapport II (Følgjegruppa 2014, 2015).

Utfordringar år I

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

- Faget skal ha ansvar for dannelsesprosessen 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.

Utfordringane er knytt til organisering, ressursbruk og samarbeid i utdanninga.

Utfordringar år II

- Pedagogikkfaget er det einaste lærerutdanningsfaget som er nemnt eksplisitt i forskrifta for barnehagelærerutdanninga. Pedagogikkfaget skal være sentralt og samanbindande og inngå i alle kunnskapsområda. Det vert ikkje gitt vidare konkretiseringar i forskrifta om kva innhald faget skal ha. Organiseringa av utdanninga set store krav til pedagogikkfaget. 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 barnehagelærerutdanninga. 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
- Pensumlitteratur i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* avspeglar stor mangfald i val av litteratur. 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 emnet 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

Førre året engasjerte også Følgjegruppa ei eiga forskargruppe for å sjå nærare på planlegginga av den nye utdanninga med vekt på pedagogikkfaget (Følgjegruppa 2014). Gruppa formulerte problemstillinga i arbeidet sitt slik: *Korleis er pedagogikk forstått, planlagt, gjennomført og erfart av leiarar på ulike nivå.* Dei fann nokre tydlege mønster knytt til den posisjonen og funksjonen som pedagogikk har i utdanninga. Eitt av dei var pedagogikk som *organisering*. Eit anna pedagogikk som *alt og ingenting*. Eit tredje pedagogikk som *profesjon og praksis* og eit fjerde pedagogikk som *variasjonar over tema/ kjerneområde*.

Analysane viste at organisering, struktur og modell tar 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. Ofte vart pedagogikk forklart som å vere alt, alle underviser i pedagogikk eller at pedagogikk er fagdidaktikk. Pedagogikk vert også gjerne forklart som profesjonskunnskap og kunnskap i og om praksis. Barnehagelæruddanninga skal vere praksisnær, og slik sett er det eit naturleg mønster å finne. Det forskarane såg som problematisk, var at det i liten grad vert gitt innhald til omgrepa. Forskarane møtte også ein måte å gjere greie for pedagogikk på som innebar opplisting av ei rad med pedagogiske tema. 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

4.2 Inntrykk og vurderingar

Møte med leiargruppa (93 personar) er grunnlaget for vurderingane vi gjer om pedagogikkfaget i utdanninga. Leiarane vi møtte vart stilt dette spørsmålet:

Følgjegruppa har i to rapportar peika på utfordringar og lansert tiltak med omsyn til pedagogikkfaget i utdanninga. Korleis har de løyst utfordringane, og kor langt er de komne i å realisere formuleringane i forskrifta? (Sjå vedlegg 1: Samtale/ intervjuguide)

4.2.1 Tilbakevendande utfordringar

Utfordringane Følgjegruppa har peika på i to føregåande rapportar er framleis å sjå på som utfordringar. Utfordringane kan knytast til overskriftene *pedagogikkfagets sjølvforståing, strukturen* i utdanninga som krev pedagogikk inn i alle kunnskapsområde, forsterkningar og fordjupingar, og *ressursar* til planarbeid, koordinering og gjennomføring. «Vi kjenner oss godt att i dei vurderingane Følgjegruppa har hatt i to føregåande rapportar», vart det sagt ved ei av utdanningane.

Pedagogikkfagets sjølvforståing har vorte aktivisert gjennom reformarbeidet. Vi ser at dette arbeidet held fram ved institusjonane gjennom ulike former for prosjekt og arbeidsgrupper. Ei synleggjering av slike arbeid kan vere den nasjonale konferansen om faget som vart arrangert på Hamar midt i september²⁴. Konferansetittel: «Pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanningen: Mot konkretiseringer av ansvar, innhold og posisjon.»

Med omsyn til *struktur* i utdanninga, handlar utfordringane i særleg grad om å finne ut av korleis, med kva omfang og med kva innhald pedagogikkfaget skal plasserast inn i dei ulike kunnskapsområda. I tillegg kjem kva rolle og funksjon pedagogikkfaget skal ha i samband med med å ha særleg ansvar for progresjon og profesjonsretting av utdanninga.

Ressursspørsmålet er knytt til dei ekstrautfordringane pedagogikkfaget har ved å skulle delta i planarbeid i alle kunnskapsområda, ikkje minst koordineringsarbeid på tvers av kunnskapsområda.

4.2.2 Utfordrar forskrifta

Formuleringa i forskrifta om at *pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen*, var styrande for

²⁴ <http://hihm.no/konferanser/pedagogikk-i-den-nye-barnehagelaererutdanningen>

utdanningane i planlegginga av ny utdanning. For så godt som alle utdanningane vart formuleringa forstått som at pedagogikk er eit fag som skal undervisast av dei som er tilsett i pedagogikkseksjonen.

Møterunden Følgjegruppa har hatt denne våren viser at stadig fleire utdanningar vurderer situasjonen på same måte som denne leiargruppa: «Rammeplanen gir legitimitet til pedagogikkfaget, men planen vert for rigid i rammene. Noko som hindrar at vi kan ta fornuftige val og lage gode strukturar.» Følgjegruppa har sett klare tendensar til at faget pedagogikk (undervist av tilsette i pedagogikkseksjonen ved utdanningane) vert vurdert teke ut av eitt eller fleire av kunnskapsområda og/ eller forsterkningane eller fordjupingane og studiepoenga/ arbeidstimane faget har der vert flytta til andre kunnskapsområde. Som det vart sagt ved HiB: «Vi har begynt å se hvilke muligheter vi har. Har vi vært for opphengt i det som står i forskriften. Kanskje vi kan tilpasse det litt? Kravet til pedagogikkfaget og føringene og rammevilkårene som er lagt inn i modellen vår jobber ikke i takt med hverandre. Rammene stenger for å få til gode løsninger.»

UiS har som omtalt i fjorårets rapport frå Følgjegruppa løyst utfordringane med pedagogikkfaget ved at pedagogikkseksjonen i all hovudsak leverer undervisningstenester til kunnskapsområda barns utvikling, lek og læring og ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Det pedagogiske innslaget i dei andre kunnskapsområda vert ivareteke av faglærarar frå andre seksjonar. I følgje leiargruppa ved UiS er tilbakemeldingane på denne organiseringa eintydig positive. Det vart streka under at organiseringa både skapte meir ryddigheit og var med på å tydeleggjere pedagogikkfaget. Også faglærargruppa vi møtte var klare på at organiseringa var positiv. Nokre mot stemmer meinte rett nok at omorganiseringa var gått noko fort og eitt av kunnskapsområda ga uttrykk for at dei sakna fagpedagogane i undervisninga. I følgje leiargruppa var det rapport nr 1 frå Følgjegruppa (2014) som var inspirasjonen til å omorganisere utdanninga. «Vi hadde vansker med å få til gjennomgående pedagogikk og det kom et lettelsens sukk når vi fant denne løsningen. Ved å ta pedagogikkfaget inn i barns utvikling, lek og læring

har vi løst mye og kan lage egne prosjekt i kunnskapsområdene og på tvers av kunnskapsområdene», vart det sagt på møtet.

4.2.3 Eit så godt som umogleg puslespel?

Bakgrunnen for at fleire ser seg om etter løysingar som kan «mjuke opp» forskrifta, er dei logistiske og organisatoriske utfordringane der pedagogikkfaget og pedagogikklærarane skal vere overalt i utdanninga. Som det vart sagt av ei leiargruppa: «Eg har vore uroleg for pedagogikklærarane fordi det var så massivt å arbeide med faget i den nye utdanninga.»

Puslespelet med å få alle krav som ligg i forskrifta på plass vert endå meir krevjande dersom ein også skal sjå til at vurderingsordningane skal avspeгла intensjonane i planen. Pedagogikkfaget skal i eit slikt lys inn i arbeidskrava og inn i eksamensoppgåvene i alle kunnskapsområda, i forsterkningane og i fordjupingane i utdanninga. DMMH seier: «Vi balar med å få småbitane i kunnskapsområda på plass. Organiseringa er ei kjempeutfordring. Vi er 40 personar og det er vanskeleg å få dette til og å forankre det hos alle. Det slår mellom anna ut til eksamen som vert krevjande å få til.» UiT legg vekt på ressursar i form av tid til arbeidet: «Tid til samarbeid er krevende. Vi må gjøre samarbeidet innanfor den samme potten som tidligere. Kun emneansvarlig har noe mer ressursar. Som vanlig lærer er det ingen tilleggsressurs til dette samarbeidet som er krevende.» Dette var uttrykt ved HiB: «Vi har brukt mye tid på å få puslespillet til. Innholdet har blitt skadelidende, men vi beveger oss mer mot innhold. Kanskje det er bedre om pedagogikklærere følger klassen og ikke temaene det skal undervises. Da vet en i hvert fall hvilke tema som er gjennomgått. Lyspunktet er at vi har fått noen gode diskusjoner som programansvarlig setter i gang. Kommer opp nye ideer som vi ikke helt ser konsekvensene av. Et godt eksempel er språk, tekst og matematikk, et slikt type samarbeid hadde vi ikke i den gamle utdanningen.»

Også ved NU: «Vi er bekymret for faget. Det er blitt mer fragmentert. Vi har valgt å styrke barns utvikling, lek og læring 1 og barns utvikling, lek og læring 2 og dermed får studentene mer pedagogikk. Flere og flere av faglærerne ser verdien av å ha pedagogikk med, men sliter med hvilke tema de skal inn i. Vi er på leit. I barns

utvikling, lek og læring er faget tydelig, men ikke i de andre. Pedagogikk har på et vis betalt prisen for profesjonsrettinga.»

4.2.4 Særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting

Formuleringane i forskrifta om at pedagogikk skal ha eit særleg ansvar for progresjon og profesjonsretting av utdanninga, er krevjande å leve opp til i dei modellane utdanningane har.

Utfordringa er å få pedagogikkfaget integrert i kunnskapsområda. Vi møtte synspunkt som dette t.d. frå NU: «Faga har styrka profesjonsrettinga si, pedagogikklærarane er meir tvilande til om det same gjeld for deira fag.» Ved DMMH: «Så er det rolla faget skal ha i utdanninga. Pedagogikk skal ikkje aleine ha ansvar for heilheit, samanbinding, profesjonsretting. Pedagogikk skal ikkje gjere alt dette, men ha ansvar for at det vert gjort.»

HiB la vekt på at pedagogikk skal vere eit samanbindande fag med progresjon og profesjonsinnretting. Det hadde ein årelang tradisjon for i førskulelærarutdanninga. I den nye studiemodellen er dette vorte ei utfordring. Men utdanninga arbeider med å få det til: «Noe får vi til og noe ikke.»

UiT fortel at dei har pedagogikk med i alle kunnskapsområda. Og dei har valt ein lærar i pedagogikk som har all undervisninga på 1. og 2. trinn og som følgjer studentane dei to første åra. Dette har dei gjort fordi det vert lettare å halde tråden også i forhold til pensumlitteratur og progresjon. Dei legg til: «For oss går det greit fordi vi har en liten utdanning, totalt 60 studenter til sammen. Lærerne er med andre ord generalister. Heldigvis er alle våre pedagogikklærere førskolelærere.» HiØ har barns utvikling, lek og læring 1 og 2 (første og andre studieår) som gjer at pedagogikkfaget går over alle semester. I tillegg har dei pedagogikk i alle kunnskapsområda med minst to studiepoeng. Dette er pedagogikk i form av ein person tilsett i pedagogikkseksjonen. Dei har laga ein progresjonsplan for sitt fag: «Vi har sterke pedagoger som faglærere setter pris på og har nytte av.»

Ein annan stad hadde pedagogikk fått tilført ekstra timetall til oppfølging i praksis. Alle faga er ute i praksismøte, men pedagogikk er tildelt ei særleg oppgåve ved å ha ansvar for progresjonen.

4.2.5 Grupper, prosjekt og diskusjonar

Den nye barnehagelærerutdanninga har gitt utfordringar til dei som underviser i pedagogikk. Møta vi hadde med utdanningane viste at mange av utdanningane har ulike typar grupper, utviklingsarbeid, prosjekt i gang for å gjere avklaringar av pedagogikkfaget i den nye utdanninga. Det vert arbeidd med avklaringar knytt til progresjonen i pedagogikk gjennom alle tre studieåra. I dette inngår også avklaring av innhald og rolle faget skal ha når det skal inn i eitt kunnskapsområde.

Slik vert det fortald ved HiOA: «Barnehagelærerutdanningen har utfordret pedagogikkfaget på en annen måte enn andre fag. Faget blir «tvunget inn i» nye kontekster og skal samarbeide der andre fag gir premissene. Faget må vise at det duger, at det har kunnskaper som trengs. Er det fagene som skal styre, og så skal pedagogikkfaget finne plass og posisjon? Dette må være samspill og ikke kamp.»

UiA legg heller ikkje skjul på at pedagogikkfaget har gitt utfordringar. Dei fortel at dei også strevar med pedagogikk i kunnskapsområda. Ifølgje dei sjølve har dei smurt faget tynt utover alle kunnskapsområda: «Det er ein tendens til at pedagogikk ligg der som ein ekstra kladd utanpå det andre.» Pedagogikk har laga ein eigen plan for faget, og dei arbeider med å finne ein annan struktur for det heile. «Kanskje skal vi styrke pedagogikk i SRLE på temaet mangfold og danning», la dei til. Dei har vore opptekne av å vere tru mot formuleringane i forskrifta, ved at pedagogikkfaget vert undervist av faglærarar frå Institutt for pedagogikk. DMMH seier at drøftingane om pedagogikkfaget mest føregår i pedagogikkseksjonen og lite på tvers av fagseksjonar. Men i seksjonen har det vore arbeidd mykje både med strukturen og med innhaldet i faget: «Vi skal lage en plan nå: Hva skal faget være og gjøre. Hvordan få til integrasjon, helhet og sammenbinding? En slags identifisering av faget der en gruppe skal finne ut av dette. Hva gjør vi i kunnskapsområdene på hvert trinn, hva er pedagogikkfagets rolle i et større perspektiv.» Det vart lagt til av faglærarar same stad: «Vi må finne meir ut av kva studenten sit att med av kunnskap etter første studieår t.d. på eit tema som didaktikk. Kva treng dei så i andre studieår.

Kva har vi, kva må vidareførast, kva treng dei vidare. Dette er ikkje enkelt å planleggje i ei stor utdanning.»

4.2.6 Re-etablere faget

Rammeplanutvalet som i si tid utarbeidde modellen for den nye barnehagelærerutdanninga, diskuterte mulegheitene for å halde fast på eit eige pedagogikkfag ved sidan av kunnskapsområda. Synspunkt som går i retning av at dette ville vere ein god og tenleg modell, møtte Følgjegruppa under møta sine. Ved DMMH vart det sagt at utfordringane er at det i modellen der vert for lite pedagogikk andre studieåret. Utdanninga vurderer å ta pedagogikk ut av eitt kunnskapsområde. Ein annan variant som vart nemnt var å få pedagogikk på utsida av kunnskapsområda, som ein eigen stolpe med overordna fagleg perspektiv. Ved HiHm vert faget sagt å framstå fragmentert fordi det er for mange lærarar kvart år. Det har med logistikk å gjere. I tillegg er det utfordringar med å finne ut kva innhald og pensum skal vere i faget i dei ulike kunnskapsområda: «Kva er løysinga? Kan vi ikkje plassere pedagogikk utanfor og lage eit fag igjen. Det blir for mykje organisering og struktur. Pedagogikk var jo ryggraden i den gamle utdanninga.» HVO har hatt ei gruppe som arbeider med faget i utdanninga, strukturen og organiseringa elles. Her seier dei: «Vi spring og spring. Modellen er lagt. Vi er med i fordjupingane og alle vegar. Men kva skal vi gjere? Må vi vere overalt? No evaluerer vi dette i ei gruppe. Dette vert diskusjonen – har vi tatt det for langt ut. Vil det lønne seg å konsentrere faget noko?»

HiB legg vekt på at pedagogikkfaget er splitta opp og plassert inn i alle kunnskapsområda, samstundes som det skal vere med å etablere heilskap og samanbinding: «Vi får det ikke helt til. Vi blir som en satellitt. Slik oppleves det. Nyordningen bidrar til å splitte opp. Tidligere var seksjonen involvert i pedagogikk som ett fag, nå er det pedagogikk i språk, tekst og matematikk, kunst, kultur og kreativitet osv. Det forsterker fragmenteringen.»

UiA lanserer denne ideen: «Det blir mange møter og en viss møtetrøtthet fra lærere. Utdanninga krever mye koordinering. Det ville være bedre å konsentrere pedagogikk mer i noen kunnskapsområder, men så er det også fordeler ved å ha det inne overalt.

Hva gir beste utbytte for studentene? Vi vil kunne sikre pedagogikk og sammenheng selv om en tar pedagogikk ut noen steder. To kunnskapsområder ved siden av hverandre med 2+2 studiepoeng pedagogikk eller 4 studiepoeng pedagogikk i ett av dem. Det går kanskje ut på ett?»

NLA har fordelt pedagogikk slik forskrifta gjer greie for det. Utdanninga har hatt ei fagorganisering som liknar kunnskapsområde lenge før reforma. Ifølgje dei sjølve har dei funne ei god fagleg løysing på utfordringane for pedagogikkfaget. Dei koplar løysingane til arbeidet dei gjer med vektlegginga på studentane sin dannelsingsprosess og til arbeidsformene som er bygd på prinsipp frå problembasert læring. «Vi har ei integrert utdanning der pedagogikkfaget inngår som naturleg del», vart det sagt.

HSF starta opp barnehagelæruddanninga eitt år før dei andre med ein eigen pilotklasse på i underkant av 30 studentar. Utdanninga har med andre ord uteksaminert to kull med barnehagelærarar allereie. Nokre av erfaringane deira er interessante også for andre og større utdanningar. Her er nokre oppsummerte moment frå møtet med dei:

Pedagogikkfaget er organisert med omlag like store delar over alle tre år. Erfaringa tilseier at studentane må ha solide «doser» med faget kvart år. HSF er ei lita utdanning og får difor til gode tilpassingar, overlappingar og koplingar.

Fagpedagogen det første studieåret er med over i det andre året. Faget er noko mindre inne i kunnskapsområda natur, helse og bevegelse og språk, tekst og matematikk og sterkare inne i samfunn, religion, livssyn og etikk og kunst, kultur og kreativitet. Løysinga er pragmatisk og tilpassa personalressursar. Der pedagogikk er inne skal dei vere sterke og setje fotavtrykk. Omsynet til faget er sterkt med i vurderinga av modell. Utdanninga har eit forum med fagpedagogane der dei drøfter fagutfordringar. Faggruppeleiar i pedagogikk leiar forumet. Modellen som er valt byggjer på ein solid porsjon pragmatisme.

4.3 Oppsummering

Utfordringane Følgjegruppa har peika på i to føregåande rapportar er framleis å sjå på som utfordringar. Utfordringane kan knytast til overskriftene *pedagogikkfagets sjølvforståing, strukturen* i utdanninga som krev pedagogikk inn i alle kunnskapsområde, forsterkningar og fordjupingar, og *ressursar* til planarbeid, koordinering og gjennomføring. *Pedagogikkfagets sjølvforståing* har vorte aktivisert gjennom reformarbeidet. Vi ser at dette arbeidet held fram ved institusjonane gjennom ulike former for prosjekt og arbeidsgrupper.

Med omsyn til *struktur* i utdanninga handlar utfordringane om å finne ut av korleis, med kva omfang og med kva innhald pedagogikkfaget skal plasserast inn i dei ulike kunnskapsområda.

Ressursspørsmålet handlar om dei ekstra utfordringane pedagogikkfaget har ved å skulle delta i planarbeid i alle kunnskapsområda, ikkje minst koordineringsarbeid på tvers av kunnskapsområda.

Inntrykket Følgjegruppa har, er at institusjonane leitar etter måtar å løyse utfordringane. Tre strategiar peikar seg ut som aktuelle. Nokre utdanningar tar pedagogikkfaget (forstått som eit fag undervist av tilsette i pedagogikkseksjonen) ut av eitt eller fleire kunnskapsområde, for så å leggje fagressursen inn i andre kunnskapsområde. Andre utdanningar lagar studieprogram der barns, utvikling, lek og læring II vert den forsterkinga studentane kan velje. Slik får studentane ein relativt stor porsjon pedagogikkfag både første og andre studieår. Andre institusjonar, særleg dei små, organiserer faget slik at det er den same pedagogikklæraren som underviser faget i alle kunnskapsområde første og andre studieår. På denne måten vert det skapt betre samanheng, noko som minskar risikoen for eit fragmentert fag.

4.4 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Dei utfordringane Følgjegruppa har peika på i to føregåande rapportar er framleis å sjå på som utfordringar. Utfordringane er: *pedagogikkfagets sjølvforståing, strukturen i utdanninga* (pedagogikk inn i alle kunnskapsområde, forsterkningar og fordjupingar) og *ressursar* til planarbeid, koordinering og gjennomføring.
- Utdanningane arbeider med å finne tenlege løysingar for pedagogikkfaget innafor den stramme forståinga av forskrifta som dei flese av institusjonane har lagt til grunn for studiemodellane sine: «Pedagogikkfaget skal inngå i alle kunnskapsområda».

Tilrådingar til institusjonane

- Løysingane som ligg føre ved nokre av institusjonane bør prøvast ut, utviklast vidare og delast mellom institusjonane i form av nasjonale nettverk og møte.

Tilrådingar til departementet

- Gi institusjonane signal om å kunne tolke forskriftsformuleringa (være eit «*fag som inngår i alle kunnskapsområdene*») på ein fleksibel måte innafor rammer som institusjonane sjølve finn fagleg forsvarlege.
- Støtte arbeidet som har vore gjort for å etablere eit nasjonalt nettverk for pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanning (jf. seminaret som vart arrangert på HiHm i september 2016).

Kapittel 5 Vurdering i barnehagelærerutdanninga

5.1 Bakgrunn

Vurdering er i liten grad omtalt i styringsdokumenta til barnehagelærerutdanninga. I forskrifta finn vi dette (§ 4): «Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for barnehagelærerutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og *vurderingsordningar*.»

I merknadene vert omtalen av vurdering koplå til krava om læringsutbytte i utdanninga: «Kandidatene skal kunne prøves i forhold til forventet læringsutbytte. Framtidige arbeidsgivere må kunne regne med at kandidatene har den angitte kompetanse. De fleste læringsutbyttebeskrivelsene har ikke en entydig forankring i ett fag. De fleste er tema av tverrfaglig karakter.» Vidare: «Institusjonene må vurdere

hvordan de fagovergripende temaene skal ivaretas i programplanene, og hvordan kandidatenes mestring av slike temaer skal dokumenteres.»

Dei nasjonale retningslinene handsamar vurdering og vurderingsformer i kapittel

4.2. Arbeidsformer og vurderingsformer. Områda som vert omtalt er:

- Institusjonen har ansvar for at studentane skal møte tilpassa og varierte arbeids-, lærings- og vurderingsformer, som sikrar at studentane får god trening både i sjølvstendig arbeid og i samarbeid med andre.
- Studentane skal øvast både i munnleg, skriftleg (bokmål og nynorsk) og praktisk framstilling, og skal få erfaring med å nytte digitale verktøy i profesjonssamanheng.
- Oppgåver, vurderings- og dokumentasjonsformer skal integrere praktiske, didaktiske og teoretiske perspektiv for å oppnå heilskap, samanheng og relevans i utdanninga.
- Obligatorisk undervisning og arbeidskrav skal gå tydeleg fram i dei einskilte programplanane.
- Studentane skal få erfaring med akademisk skriving og profesjonsrelevante arbeids- og vurderingsformer.
- Vurderingsformene skal hjelpe studentane til å sjå samanheng mellom praksis og teori, samanheng mellom dei ulike kunnskapsområda, og bidra til læring og personleg utvikling.

Retningslinene er ikkje bindande for utdanningane, like fullt gir dei viktige signal om korleis vurdering skal forståast og arbeidast med. På området *vurdering* sender retningslinene nokså ambisiøse signal til institusjonane.

5.2 Inntrykk og vurderingar

Det er møte med faglærarar/ vitskapleg tilsette (95 personar) som er hovudgrunnlaget for det vi vidare skriv om vurdering i barnehagelærerutdanninga. Samla representerte gruppa vi møtte alle dei obligatoriske kunnskapsområda i barnehagelærerutdanninga. I tillegg underviste fleire av faglærarane på ulike forsterkingar, i ulike fordjupingar og hadde rettleiing av bacheloroppgåver. Faglærarane vart stilt dette spørsmålet: *Korleis har de arbeidd for å løyse utfordringane med vurdering i kunnskapsområda? Spørsmålet omfattar både arbeidskrav og eksamen. Kor langt er de komne i arbeidet, og kva står eventuelt att?*

Kva erfaringar har de med læringsutbytta og vurderingsarbeidet? (Sjå vedlegg 1: Samtale/ intervjuguide)

I tillegg til at vurdering var eitt av områda under møta med institusjonane, fekk kvart medlem i følgjegruppa eit eige oppdrag knytt til å lage ei oppstilling av dei samla vurderingsordningane ved dei institusjonane som har barnehagelærerutdanningane. Kvart medlem i gruppa tok for seg to utdanningar og leita fram vurderingsordningar ved hjelp av nettsidene til utdanningane. Slik fekk vi skaffa ei oversikt over vurderingslandskapet i barnehagelærerutdanninga. Vidare skulle ein summere opp kor mange *arbeidskrav* og kor mange *eksamenar* studenten skulle ha dei ulike studieåra. Forma på arbeidskrava og eksamenane (munnlege, skriftlege, individuelle eller i gruppe) skulle også noterast. Først nokre funn frå denne undersøking, før vi summerer opp inntrykka frå møta med institusjonane.

5.2.1 Vurderingsordningar i eit uoversiktleg terreng

Både framstillinga av studiet og tilgjengelegheit til program- og emneplanar, varierer frå institusjon til institusjon. Det var nokre stader svært vanskeleg via nettressursar å finne fram til kva vurderingsordning dei ulike kunnskapsområda har. Det er òg ei utfordring når ein skal samanlikne, at institusjonane ikkje har same rekkjefølgje på kunnskapsområda i utdanninga. Oppteljinga og samanlikninga er difor knytt til studieår og ikkje til kunnskapsområda. Medan oppteljinga gjekk føre seg, fusjonerte fleire av institusjonane. Nokre av dei samanslegne institusjonane har gjort endringar og tilpassingar i utdanningane i denne perioden. Difor er det ikkje tenleg å spesifisere dette arbeidet på institusjonsnivå.

Følgjegruppa ønskjer å framstille tendensar og reflektere over i kva grad det samla vurderingsopplegget ved institusjonane harmonerer med overordna intensjonar i utdanninga. Ved oppteljinga har vi prøvd å finne ut kor mange gonger og i kva form studentar formelt vert prøvde i løpet av studiet. Vi har også markert kor mange eksamenar som er individuelle og kor mange som er i gruppe. Innanfor dei individuelle prøvene har vi skild mellom skriftlege og munnlege prøver. Når det

gjeld institusjonane der oversikta over *arbeidskrav* ligg ope tilgjengeleg på nettet, ser det òg ut til å vere ulike måtar å forstå omgrepet på. Nokre institusjonar har arbeidskrava som vilkår for å gå opp til eksamen, medan andre lister opp ei rad med aktivitetar som skal utførast i løpet av ein gitt periode.

Individuelle, skriftlege eksamensformer

Innanfor dei individuelle, skriftlege formene finn vi tradisjonelle «skuleeksamenar», oftast med ei tidsramme frå fire til seks timar. I tillegg finn vi mappeinnleveringar og heimeeksamenar over fleire dagar. Oppteljinga viser stor overvekt av eksamenar med varigheit på 4-6 timar, vi finn i langt mindre grad mappevurdering og heimeeksamenar.

Individuelle, munnlege eksamensformer

Med tanke på innhald og formål med utdanninga, skulle vi tru at det i mange høve var aktuelt å bruke individuelle, munnlege eksamensformer. Ein barnehagelærer er i høg grad avhengig av munnleg, fagleg kommunikasjon. Det viser seg samla sett at forma er i langt mindre bruk enn den skriftlege forma.

Gruppeeksamenar

Gruppeeksamenar finn vi på en del av institusjonane, og den er i hovudsak nytta i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet. Nokre stader vert studentane prøvd skriftleg i gruppe, andre stader munnleg eller praktisk i gruppe.

Eit par døme på korleis variasjon i vurderingsordningane kan slå ut: Døme: Student A: *Ein student ved ein av institusjonane vert i løpet av dei tre studieåra prøvd 14 gonger i ein eksamenssituasjon. Av desse er 9 skriftlege, individuelle prøver. 2 er munnlege, individuelle, og 3 er praktiske gruppeeksamenar i kunst, kultur og kreativitet I og II.*

Døme: Student B: *Ved ein annan institusjon vert ein student berre i løpet av første studieår prøvd 9 gonger, gjennom 7 individuelle, skriftlege eksamenar og 2 munnlege, også individuelle.*

Oppteljinga vår viser at alle institusjonane har eit høgt tal eksamenar fordelt på dei tre studieåra. I tillegg til dei formelle vurderingane, er det ved alle utdanningane også eit høgt tal arbeidskrav (vilkår for å gå opp til eksamen). Eit stort fleirtal av dei formelle eksamenane er individuelle. Nokre institusjonar vil hevde at studentane får vise sine sosiale ferdigheiter og gruppeferdigheiter gjennom arbeidskrava, men samstundes ville det være naturleg i større grad å variere eksamensformene, slik at særpreget ved kunnskapsområda kjem fram. Kunnskapsområdet kunst, kultur, kreativitet skil seg ut både ved å ha fleire praktiske prøver, i tillegg til å ha fleire gruppeeksamenar. Mange av læringsutbytta også i dei andre kunnskapsområda har praktisk karakter, og mange vil kunne egne seg til prøving i gruppe.

Basert på lesing av studieplanane er det stor skilnad på kva krav til vurdering ein barnehagelærerstudent møter, både i løpet av semesteret og i form av avsluttande eksamenar. Ei samanlikning som berre tek for seg talet på vurderingsarbeid, har klare avgrensingar. Institusjonane har ulik oppfatning av kva som ligg i omgrepet arbeidskrav, og studieplanane gir generelt ikkje indikasjonar på kor omfattande dei ulike eksamenane er. Nokre institusjonar vil kome ut med eit svært høgt tal, som i nokre tilfelle kan forklarast med at også til dømes obligatorisk frammøte vert rekna som eit arbeidskrav. I tillegg tel arbeidsoppgåver i praksisperiodane også med fleire stader. Om ein ser bort frå vanskaner med samanlikning, får ein likevel eit bilete av ei utdanning med svært mange prøvepunkt, både undervegs og ved avslutninga av eit kunnskapsområde. I tillegg skriv studentane ei relativt stor bacheloroppgåve.

Er det eit mål på kor stor vurderingsdelen av barnehagelærarstudiet bør vere?

Kunnskapsområda omfattar 15, 20 eller 30 studiepoeng. Ein konstruert minimumsvariant med éin eksamen i kvart kunnskapsområde og i fordjuping gir talet 7. Om ein legg til obligatoriske stopp undervegs med innleveringar eller anna arbeid, ville arbeidskrava gi eit tal på 14. Ingen av institusjonane er i ein slik minimumskategori. Variasjonane strekk seg frå 8 til 19 eksamenar og frå om lag 15 til 35 arbeidskrav. Eit spørsmål som reiser seg, er om det nettopp er kunnskapsområda som utløyser den store trongen til vurdering. Det kan sjå ut som

om alle dei "gamle" lærarutdanningsfaga som inngår i utdanninga, har behov for å vise att også i vurderingsordningane.

I barnehagelæreryrket er teoretisk kunnskap viktig, men det er og viktig å kunne handle og finne løysingar i fellesskap. I læringsutbytta i forskrifta, under generell kompetanse, finn ein til dømes dette punktet: «Kan formidle sentralt fagstoff muntlig og skriftlig, kan delta i faglige diskusjoner innanfor utdanningens ulike fagområder og dele sine kunnskaper og erfaringer med andre.» Vi stiller spørsmål ved om dei eksamensformene som ligg i dei lokale planane, tydeleg nok viser særpreget i studiet og i dei ulike kunnskapsområda.

Så til inntrykka og vurderingane følgjegruppa gjer etter møta med faglærarane.

5.2.2 Krevjande område og minst to fallgruver

Møta følgjegruppa hadde med dei 93 fagtilsette ga klare signal om at arbeidet med vurderingsordningar i den nye barnehagelærarutdanninga hadde vore og framleis er svært utfordrande.

Læringsutbytta i dei lokale programplanane vert sagt å vere utgangspunktet for vurderingsarbeidet. I planlegginga av den nye utdanninga ser det ut som at institusjonane har lagt stor vekt på å få til *varierte vurderingsformer* gjennom dei tre studieåra. Det tyder at studentane skal bli prøvd individuelt, i gruppa, munnleg og skriftleg. Vidare skal det vere prøver arrangert under kontrollerte tilhøve (skuleeksamen) og prøver arrangert som heimeeksamenar over fleire dagar/ veker. På dette grunnlagt har det vore lagt arbeid i å finne passe omfang og god form på det samla vurderingsarbeidet. T.d. slik: «Det er veldig viktig med variasjonen f.eks når det gjelder arbeidskrav. Noen er større, noen er i gruppe, noen er individuelle, noen er skriftlige, noen er muntlige, vi har fått til en ganske stor variasjon der.» Ved alle institusjonane er arbeidet med vurderingsordningar eit pågåande arbeid. Slik vart det uttrykt ein stad: «Vi er i en prosess, vi jobber jo med det hele tida. Vi har begynt å telle opp arbeidskravene i første klasse og vi kom til 18, og det er klart at det er ganske heftig. Vi binder opp studentene, og de blir fryktelig opptatt av «å please» oss og å gjøre det riktige og komme med det riktige svaret. Vi fant ut at vi måtte

reducere antallet slik at de fagene som er små er mer med i arbeidskravene, de store mer på eksamen.»

Ved ei utdanning vart det presisert at det er to grøfter ein ikkje må hamne i med omsyn til vurderingsordningar i den nye utdanninga. Den eine grøfta handlar om å underkjenne faglegheit hos dei som arbeider i utdanninga. Det vil i klartekst seie å t.d. la ein faglærer tilsett i formingsseksjonen vurdere eit arbeidskrav eller ein eksamen i matematikk. Den andre grøfta ein må unngå er å stille så høge krav til sine eigne fag at det trengst fire ulike sensorar på ein eksamen i eitt kunnskapsområde. Vi konstaterer at utdanningane arbeider iherdig med å finne alternativ som ligg ein stad imellom desse grøftene.

5.2.3 Eit område men mange dilemma

I det vidare tek vi fram nokre dilemma kring vurderingspraksis som kom fram under møta med faglærarane.

Vilje kopla med økonomisk armslag må til

Ein av dei sentrale faktorane for å få til tenlege og funksjonelle vurderingspraksisar, er vilje frå fagtilsette til å lage nye alternativ: «Vurdering i kunnskapsområda krev samarbeid og avklaringar mellom fagfolk. Og for i det heile å kunne starte ein slik prosess, så krev det at vi ynskjer dette.» «Om vi får det til, er i høg grad også personavhengig», vart det sagt.

Ein annan faglærer formulerte seg slik: «Dette er tilpasningsprosesser. Og det innebærer smerte. Men det er en treningssak. Det tar tid, det tar tid å trene på noe nytt. Og vi har kanskje en tendens til å slippe det nye og vanskelige litt for tidlig og si at dette får vi ikke til.» Andre la vekt på at vurderingstradisjonane i dei einskilde lærarutdanningsfaga var ulike, og at dette også er med på å gjere «samvurdering» ekstra utfordrande. Særleg fordi tida til felles avklaringar av kriterium for vurdering er knapp. «Da vi gikk over til kunnskapsområdene, merka jeg at vi har tilhørighet til fag, ikke til kunnskapsområdene. Det å skape en felles forståelse for hva kunnskapsområdet er, det kom vi aldri til. For alle var opptatt av å være faglærer og at jeg skal inn å ha disse emnene. Og helheten i kunnskapsområdet ble litt borte i tenkinga», fekk Følgjegruppa høyre ved ein institusjon.

Manglande økonomiske ressursar vert teke fram som den tydlegaste hindringa for å finne løysingar på utfordringane med vurdering i kunnskapsområde. Under møta kom det fram at fagtilsette kunne ha mange gode intensjonar om gode vurderingsordningar, men med dei ressursane som var sett av til vurderingsarbeid, kom ikkje intensjonane lenger enn til teiknebrettet. Ein stad fekk vi høyre at utdanninga prøvde å leggje ein samla plan for vurdering gjennom alle tre åra. Det gjekk svært dårleg. Mange ville ha munnlege eksamenar, og alle faga ville inn i eksamensarbeida. Men det er sjølv sagt umogleg å ha slike ambisjonar: «Jeg tror nok det er litt for høyt ambisjonsnivå på sitt fags vegne. Jeg tror det går ut over studentene at vi ikke klarer å jekke ned ambisjonsnivået på eget fags vegne, det er det ingen tvil om.»

Ein annan stad: «Vi har blitt veldig flinke til å finne arbeidskrav som krever få timer fra vår side. Det vil si at vi lettere legger opp til muntlig gruppeframlegg i stedet for individuell skriftlig innlevering. Og jeg vet ikke alltid om det er bra.» Eller slik: «Før hadde de ganske store skriftlige innleveringer med individuell veiledning som skulle inn i ei vurderingsmappe. Jeg syns at den skriftlige biten har blitt mindre, og det handler om å spare timer.» Andre la vekt på at førskulelærerutdanninga har lange tradisjonar på tverrfagleg vurdering, noko som tilseier at det går an å finne løysingar ein kan leve godt med, dersom ein går inn for det.

Pragmatiske ordningar

Følgjegruppa fekk fleire døme på at det er laga praktiske og pragmatiske ordningar som gjer at vurderingsarbeidet kan gjennomførast på ein måte leiing og fagtilsette finn både tenleg og fagleg forsvarleg. Slik vart det lagt fram ein stad: «På den ene sida så står det om ideelle kompliserte dyre løsnings, og på den andre sida så står det om litt rimeligere gjennomførbare praktiske løsnings. Og så står vi ett eller annet sted mellom der. Og vi vet jo veldig godt at studieleder forsøker hele tida å få laget et kunnskapsområde av oss og eksamen, og vi sliter med å få det til.» Ein stad vert utfordringa med å finne arbeidskrav, der nokre fag er store og andre er inne med betre nokre få studiepoeng. Her vert det gjort ved at ein fordeler oppgåvesvar etter

fordelinga av studiepoeng. Slik vart det fortalt om i kunnskapsområdet språk tekst og matematikk: «Vi lager to oppgaver, en i norsk og en i matematikk, de teller litt forskjellig ut fra studiepoengene. Vi leser ikke oppgavene helhetlig.

Matematikklæreren leser matematikkoppgaven, norsklæreren leser norskoppgaven og pedagogikklæreren leser noe innimellom helheten Så møtes vi, og så setter vi karakter. Sånn har vi gjort det, jeg tror ikke studentene har lidd under det. Men det er vanskelig.» Endå ein variant: «Her leser jeg og en samfunnsfaglærer hele besvarelsen begge to. Dermed så er det to interne sensorer, en fra hvert fag. Det vi ikke har laget ennå, er vurderingskriterier. Emneplanen roper etter det.»

Fleire legg vekt på at det er viktig å gjere avklaringar med dei som er eksterne sensorar i eit kunnskapsområde. Ulike former for rettleiingar vart utarbeidde for å klargjere premissane for sensureringa. NLA, som har mange års erfaring med vurderingsarbeid i tverrfaglege einingar, har med stort hell utarbeidd slike. Så vart det også sagt at det kunne vere utfordrande innanfor visse kunnskapsområde å finne sensorar som var villige til å ta på seg det mange oppfatta som krevjande sensurarbeid: «Vi har ikke eksamen knyttet til ett og ett fag. Vi må lage helhetlige oppgaver, og da blir det en utfordring å finne kvalifiserte sensorer som ser helheten.» «Då har vi ofte brukt pedagogikklærar», vart det sagt ein stad. Eit par stader la ein vekt på at den krevjande sensureringa også hadde vore fagleg lærerik for dei som var involvert. Fleire utdanningar lagar også rettleiingar til studentane på førehand, slik at dei kjenner premissane for oppgåva dei skal skrive eller arbeidet dei skal lage: «Vi seier til studentane at i dette kunnskapsområdet er det tre store fag og så er det mindre fagbitar som fyller opp. Nå er det eksamen med vekt på f.eks. religion og etikk. Men hugs også at du har hatt nokre småfag som du kan bruke. Men det er krevjande å få dette til.»

Ei anna ordning som følgjegruppa fekk presentert var slik: «Når vi har muntlig eksamen i samfunn, religion og etikk, møter studentene intetanende om hva de kommer opp i. Og rett før de skal inn så får de beskjed om at; du skal til den kommisjonen, du skal til den. I det ene rommet sitter det en intern og en ekstern

sensor fra samfunnsfag, i det andre rommet en intern og ekstern fra religion og etikk. Så blir studentene eksaminert i pensumet i det faget de trakk ut. Dette er helt uproblematisk. Studentene kan aldri høres i absolutt alt i pensum. Og de må forberede seg på hele pensum, for de vet ikke hva de kommer opp i før de står der.» Stikkprøvevurdering vart også lansert som aktuell eksamensform. Nokre studentar i kvart kull vert trekte ut til å prøvast til eksamen i eitt kunnskapsområde eller også i eitt av lærarutdanningsfaga: «Vi har blitt mer bevisst på at det er kunnskapsområdene som skal prøves. Og så har vi blitt mer bevisst på at man ikke trenger å prøve alle kunnskapsområdene i eksamen. Noe prøver vi med dette arbeidskravet, og noe prøves i praksis. Kanskje skal vi også tenke at ikke alle studentene i et kull må prøves.»

Ei av utdanningane som har ulike profilar i studiemodellen, problematiserte det faktum at studentane fekk dei same oppgåvene i eit kunnskapsområde uavhengig av profilen dei går på. Det kan i praksis betyr at ein student får oppgåva i kunst, kultur og kreativitet i andre semester, ein annan får same oppgåva i fjerde semester. Dersom ein har som ambisjon å byggje opp krava i utdanninga progressivt gjennom studiet, så er dette i ei slik ordning nokså krevjande.

I tillegg til utfordringane med å utvikle tverrfaglege vurderingar, kjem også det faktum at vurderingsordningane mange stader no skal fullt ut digitaliserast. Dette forsterkar vanskane faglærarane opplever å ha med vurderingsarbeidet i utdanninga.

Pedagogikkfaget – ei utfordring her også

Dei fleste utdanningane har pedagogikkfaget fordelt ut i alle kunnskapsområda, forsterkningane og fordjupingane. Det inneber svært ofte at faget er inne med berre to studiepoeng i kvart kunnskapsområde, og det vil vere eit umogleg både økonomisk og organisatorisk puslespel å ha pedagogikk med på eksamen i alle desse modulane: «Det er problem med pedagogikk, som er inne for eksempel med tre studiepoeng i et kunnskapsområde som kanskje har flest læringsutbytter i nettopp pedagogikk. Men så blir valget: Skal du være med i eksamen eller ikke? Og så velger

vi da å ikke være der for å få tid til å undervise. Spørsmålet blir hva studentene får mest ut av.»

Frammøtekrav, sertifisering og skikkavurdering

På møta Følgjegruppa hadde kom tema om frammøtekrav, sertifiseringsansvaret institusjonane har for kandidatane og skikkavurdering opp som deltema i samband med vurderingspraksis ved utdanningane.

I kva grad barnehagelærarutdanninga skal ha obligatorisk frammøte til undervisninga, er det svært delte meiningar om. Som det går fram av kapittel 7 er også studentane svært opptekne av dette. Alle institusjonane vi møtte har former for obligatorisk frammøte til undervisninga. Så vart denne ordninga diskutert mange stader: «Jeg tror godt vi kunne tenke nytt om fravær. Ikke minst fordi studentene er veldig opptatt av denne prosenten. Vi mener at det vi sier i klasserommene er viktig og at ei profesjonsutdanning må ha frammøteregele. Men jeg husker så godt når jeg gikk her sjøl og da jeg etterpå begynte på Universitetet og følte friheten med å faktisk kunne være borte fra forelesninger. For det som gjaldt, var jo at jeg leverte inn oppgaver og sto til eksamen.»

Ved ei utdanning hadde ein laga ein krevjande skriftleg eksamen ved slutten av det første semesteret. Siktemålet var å sile ut dei av studentane som ikkje var motiverte eller viste nok arbeidsinnsats i studiet. Ordninga vart av nokre faglærarar møtte med skepsis og kommentert slik under møtet: «Eg synes heller det skulle vere vanskelegare å kome inn. Eg likar ikkje å behandle studentar slik som dette legg op til. Vi tek dei opp og så hiv vi dei ut att nokre månader seinare.»

Ei utdanning tok opp problemstillingar om fleirspråklege studentar og kva krav ein skal og kan stille til kunnskapar i norsk for denne studentgruppa: «Det er så uklare kriterier på dette området. Og nå når språk og språkarbeid med barn i barnehagen er så viktig, så burde dette området også vore teke opp grundigare. Kva skal vi kreve av

studentane?» Det vert lagt til: «Anten må det være ei ordentleg prøve før dei begynner, eller så må dei få tilbod om ekstra språkopplæring undervegs.»

Nye oppdagingar og sjølvverkjenningar

Følgjegruppa fekk også høyre om faglærarar som hadde arbeidd fram vurderingsordningar som hadde vore med på å opne dører for både studentane og faglærarane. Ein stad hadde t.d munnleg eksamen basert på praksiserfaringar studentane hadde gjort, gitt nye perspektiv: «Den muntlige eksamen er tufta på studentene sine egne tverrfaglige erfaringer fra praksis. Studentene grep den, og tilbakemeldinga vi fikk etter muntlig eksamen var: ikke ante jeg at jeg skulle klare å se så mange norskfaglige og matematikkfaglige perspektiver i dette.»

Eit par utdanningar har også utvikla vurderingspraksis der studentane tek med seg arbeidskrav frå eitt eller fleire kunnskapsområde over i eitt anna. I ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid, er det t.d. prøvd at refleksjonsnotat frå første og andre klasse omkring leing og dei sjølve som leiarar, vert arbeidd med og teke med som grunnlag til munnleg eksamen. Ein annan stad står arbeidet med pedagogisk credo sentralt gjennom heile studiet. Ved ei utdanning arbeider dei aktivt for at barnehagebarn skal inn på høgskulen og vere ein del av studentane sine eksamensarbeid.

Ein annan stad har krevjande tverrfaglege eksamensarbeid gjort at dei no legg ut gamle eksamenssvar på nettet for å vise fram «beste oppgåver» til nye studentar. Dette er gjort særleg for å vise korleis ein skal argumentere fagleg, grunngi, drøfte, reflektere og knyte teori og praksis saman.

Ei anna gruppe faglærarar fortel: «Vi starta med fem arbeidskrav med masse vurdering første året.» Men dei har endra praksis: «No har vi gått inn med kunnskapsprøve som fleirvalsprøve på nettet. Det er ein effektiv måte å vurdere på. Studentane må jobbe med å få tak på kunnskapen, men dei treng ikkje jobbe med å formulere seg. Så det er veldig interessant for oss å kunne lage gode oppgåver. Vi har fått positive tilbakemeldingar frå studentane, og dei syns det er gøy.»

Ei utdanning vurderte seg sjølv som god på å lage oppgåver. Her var dei tverrfaglege oppgåvene ofte utforma som case. Utfordringa var å ikkje gå tom for tema, men å klare å utvikle nye faglege vinklingar på temaet.

Andre stader nytta ein omgrepet vurderingskompetanse og sa: «Første gang leste vi hver vår del og satte karakter hver for oss. Nå skal begge lese hele oppgava med sensorveiledning som grunnlag. Slik lærer vi noe om hverandres fag også. Det blir interessant å se hvordan det blir. En slags investering i vurderingskompetanse kanskje.»

5.3 Oppsummering

Alle institusjonane har eit høgt tal eksamenar fordelt på dei tre studieåra. I tillegg til dei formelle vurderingane, er det ved alle utdanningane også eit høgt tal arbeidskrav (vilkår for å gå opp til eksamen). Eit stort fleirtal av dei formelle eksamenane er individuelle. Basert på lesing av studieplanane, er det stor skilnad på kva krav til vurdering ein barnehagelærerstudent møter, både i løpet av semesteret og i form av avsluttande eksamenar. Om ein ser bort frå vanskane med samanlikning, får ein likevel eit bilete av ei utdanning med svært mange prøvepunkt, både undervegs og ved avslutninga av eit kunnskapsområde. Vi stiller spørsmål ved om dei eksamensformene som ligg i dei lokale planane tydeleg nok viser særpreget i studiet og i dei ulike kunnskapsområda. Det er ei utfordring, via nettsidene til institusjonane, å få eit samla bilete av vurderingsordningane i utdanninga. Dette gjeld både arbeidskrav og eksamen.

I planlegginga av den nye utdanninga ser det ut som at institusjonane har lagt stor vekt på å få til varierte vurderingsformer gjennom dei tre studieåra. Ved alle institusjonane er arbeidet med vurderingsordningar eit pågåande arbeid. Det er fleire dilemma omkring vurdering i fleirfaglege kunnskapsområde. Vi fekk fleire døme på at det er laga praktiske og pragmatiske ordningar som gjer at vurderingsarbeidet kan gjennomførast på ein måte leiing og fagtilsette finn fagleg forsvarleg. Manglande

økonomiske ressursar vert teke fram som den tydlegaste hindringa for å finne gode ordningar. Pedagogikkfaget, som etter forskrifta skal inn i alle kunnskapsområda, har ei ekstra utfordring i samband med vurdering. Ved nokre institusjonar har vurdering i kunnskapsområde gjort at det er utvikla nye måtar å vurdere på som har skapt fagleg engasjement. Krav til frammøte, ansvaret institusjonane har for å sertifisere kandidatane og skikkavurdering var også tema som kom opp under møta med dei fagtilsette.

5.4 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Vurdering i fleirfaglege kunnskapsområde er i tillegg til å vere ei praktisk og økonomisk utfordring, også ei fagleg utfordring.
- Pedagogikkfaget, som etter forskrifta skal inn i alle kunnskapsområde, forsterkingar, fordupingar og bacheloroppgåva har særlege utfordringar i samband med vurdering.

Tilrådingar til institusjonane

- Institusjonane vert oppmoda til å vurdere talet arbeidskrav og eksamenar ein student møter totalt i barnehagelærerstudiet.
- Institusjonane vert oppmoda til å vurdere prøveformene gjennom heile studiet og vurdere forholdet mellom skriftlege og munnlege prøver og mellom individuelle prøver og gruppeprøver.
- Institusjonane vert oppmoda til å sjå nærare på kva som vert omfatta av omgrepet arbeidskrav.

Tilrådingar til departementet

- Sørge for at institusjonane som driv barnehagelærerutdanning har økonomiske vilkår som gjer at vurdering i kunnskapsområde kan gjennomførast på ein fagleg forsvarleg måte.

Kapittel 6 Gjennomgåande tema

6.0 Innleiing

I rapport 2 (2015, s. 44-50) vart det gjort greie for dei fire gjennomgåande temaa «*dei yngst barna i barnehagen, fleirkulturalitet, leiing og barn med særskilte behov*». I år vart studieleiarane bedne om å lage ei skriftleg utgreiing om arbeidet med *Det samiske perspektivet og IKT i utdanninga*²⁵. Følgjegruppa inkluderer desse to områda i omgrepet gjennomgåande tema, sjølv om dei i følgje NOKUT evalueringa (2010) og planverket for barnehagelærerutdanninga ikkje er nemnt som eigne gjennomgåande, fagoverskridande eller tverrgåande tema. Vi bad også dei ti adopsjonsstudentane om å gjere greie for korleis dei har møtt det samiske perspektivet i løpet av utdanninga (sjå pkt. 6.1.4).

6.1 Det samiske perspektivet

Følgjegruppa har teke utgangspunkt i to sentrale føringar som vi finn i forskrifta og merknadene til forskrifta om rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD, 2013). Utdanninga skal for det første «fremme forståelse for samisk kultur som en del av den nasjonale, og vektlegge urfolks status og rettigheter både nasjonalt og internasjonalt». Vidare står det i merknadene til forskrifta at «det forutsettes at barnehagelærere har kjennskap til samiske barns rettigheter etter barnehageloven».

Institusjonane ga skriftleg svar på følgjande spørsmål:

- Korleis har institusjonen dykkar arbeidd med å ivareta det samiske perspektivet i utdanninga?²⁸

²⁵ I det vidare nyttar vi nemninga profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) i omtalen vår av dette temaområdet. I tillegg til å vite når det er relevant å bruke IKT i undervisninga, inneheld omgrepet dei tre fagområda pedagogikk, fagkunnskap og teknisk kunnskap. Dette er i tråd med den måten Senter for IKT i utdanningen og Utdanningsdirektoratet nyttar omgrepet. Henta 12. september 2016: <https://iktsenteret.no/aktuelt/profesjonsfagleg-digital-kompetanse-i-barnehagelaerutdanninga> 28

Spesifisert som: Kjennskap til historia til samane som urfolk og til samisk kultur og kvardagsliv. Kjennskap til samisk forteljartradisjon. Kan bruke eller kjenner til ulike reiskap, tekniskar og materiale frå samisk handverkstradisjon. Kjennskap til samisk årstidskalender. Kunnskap om barnehagens særskilte verdigrunnlag og kva dette inneber i eit samisk perspektiv. Kunnskap om samisk barns kultur og rettigheit.

- Kven (kunnskapsområde/fag/person) har hovudansvaret for at dette området vert ivareteke i barnehagelærerutdanninga?
- Kva utfordringar har formidling av det samiske perspektivet gitt?
- Kva har de gjort for å styrke kompetansen blant dei tilsette med omsyn til det samiske perspektivet i utdanninga?
- Kva litteratur er kome med på pensumlistene om det samiske perspektivet?

6.1.1 Kven tek ansvar?

Med unntak av to institusjonar, er det kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk som i hovudsak tek vare på det samiske perspektivet i utdanninga. Natur, helse og bevegelse og kunst kultur og kreativitet er og sentrale i vektlegging av det samiske. Ved ni av institusjonane er barns, utvikling, leik og læring og språk, tekst og matematikk sentrale bidragsytarar. Det samiske perspektivet er fråverande i leiing, samarbeid og utvikling.

Innhaldet i undervisninga varierer, men både gjennom undervisning, arbeidskrav og val av fordjupingstema kan det sjå ut at kjennskap til og kunnskap om det samiske perspektivet er teke opp. «Den samiske årstidskalender» er ikkje i same grad vektlagt som til dømes «kjennskap til samane som urfolk». Ein institusjon er særleg oppteken av at det samiske vert formidla på ein nyansert måte. Det samiske perspektivet er primært konsentrert om den nordsamisk delen av samisk kultur, språk og oppdragelse. Dei tre nordligaste institusjonane (DMMH, NU og UiT) er særleg merksame på det lulesamiske og sørsamiske perspektivet.²⁶

Fire av institusjonane har hatt besøk av dei samiske vegvisarane (HVO, HiØ, NLA, UiT) og ein femte institusjon har invitert to tilsette frå den samiske barnehagen i Oslo (HSN), der temaet har vore samiske barnehagar, samisk oppseding og samisk kunsttradisjon. Fleire institusjonar har i varierende grad drege inn eksterne førelesarar.

To institusjonar har valt å arbeide med temaet innanfor eigne «workshops» (HSH) og profesjonsdagar (HiØ) på tvers av kunnskapsområda. Ved UiS er det samiske ein del

²⁶ Dette var noko også NOKUT-evalueringa (2010) gjorde greie for og der tidlegare Høgskolen i Bodø (lulesamisk) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (sør-samisk) fekk eit særleg ansvar.

av det meir overordna fleirkulturelle perspektivet. Denne endringa skjedde då utdanninga vart lagt om til kunnskapsområde.

Det er få døme på at det samiske vert tematisert som del av arbeidskrava til studentane. Ved ein institusjon (DMMH) skal studentane gjennomføre individuelle munnlege framlegg i grupper der det samiske kan vere ein del av det meir overordna temaet «Urfolk og nasjonale/etniske minoriteters kulturer og rettigheter». Eit anna døme er frå HiØ, der studentane vert presentert for innhaldet i ein artikkel som handlar om samiske verdiar i barneoppsedinga. Her vert barn i ein samisk kontekst vektlagt, og verdiar som å prøve seg, ta risiko og lære å bli sjølvstendig er sentrale moment. Studentane skal i praksisbarnehagane sine sjå etter døme på verdiar som: sjølvstende, respekt, indre kontroll, prøve og feile. Studentane drøftar observasjonane dei gjer med praksislærar. På den måten høyrer dei ikkje berre om kva det vert lagt vekt på i ein samisk kontekst, men også om dei finn noko av dette att blant barna i praksisbarnehagen.

6.1.2 Nokre utfordringar i formidlinga av det samiske

Det er særleg tre område som institusjonane ser på som utfordrande. Den eine er mangelfull kompetanse blant faglærarane. Det vert til at dei med «brennande engasjement for det samiske» får tildelt ekstra ressursar eller særleg ansvar for temaet. Det vert også sagt at det er vanskeleg å finne relevant litteratur som direkte tek opp barnehagen og det samiske perspektivet. Ofte kan det samiske inngå som ein del av generell litteratur om kulturelt mangfald i barnehagen. Den tredje utfordringa er å prioritere blant mange ulike og relevante tema som studentane skal ha kunnskap om. Ein av institusjonane er oppteken av at temaet vert formidla på ein slik måte at det ikkje vert skapt stereotype oppfatningar av den samiske kulturen.

6.1.3 Styrking av kompetanse

Det ser ikkje ut til at institusjonane har sett inn særlege formelle tiltak for styrking av kompetanse til dei tilsette innanfor det samiske perspektivet. Enkelttiltak spenner frå ei oppmoding til faglærarane om å delta i undervisning saman med studentane til ekstra ressurstildeling til forskings- og utviklingsarbeid. Nokre institusjonar har vore eller har planar om å reise på studietur til Sápmi. Ved HiB har faglærarar hospitert ei

veke i samisk barnehage. To faglærarar ved HSF har i samarbeid med ein barnehage utvikla eit formidlingsprosjekt med samisk kultur som tema. UiT er i ferd med å etablere ei nettbasert ressurside for ulike samiske tema.

6.1.3 Pensumlitteratur

Som nemnt under punktet om utfordringar, etterlyser fleire institusjonar meir oppdatert og relevant litteratur innanfor det samiske perspektivet. Ti institusjonane har temahefte om samisk kultur i barnehagen som del av pensum. Tal på titlar varierer frå ein til godt over 30 artiklar, bøker og bokkapittel. Ved fleire institusjonar (t.d. HiB, HSF, UiT) har tilsette skrive eigne tekstar om det samiske. Elles inngår temaet i boktitlar som omhandlar kulturelt mangfald generelt.

6.1.4 Adopsjonsstudentane sine møte med samiske tema i utdanninga ²⁷

Dei ti adopsjonsstudentane²⁸ har også gjort greie for korleis dei har erfart at det samiske perspektivet er teke vare på i utdanninga. Ifølgje desse studentane er det svært varierande kva dei har arbeidd med og korleis det har vore arbeidd med temaet ved dei institusjonane dei studerer ved. Ein fellesnemnar ser ut til å vere at temaet ofte er del av læringsutbytta innanfor kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk.

Ved ein av institusjon vart det i samband med samefolkets dag arrangert eit seminar med *dei samiske vegvisarane*. For studentane var ikkje seminaret obligatorisk og det vart halde parallelt med ordinær undervisning. Konsekvensen vart at studentane berre fekk med seg halve seminaret.

Ein student opplevde at temaet vart teke opp av ein «foreleser som virket veldig usikker på temaet». Forelesaren innrømte at «dette kunne hun lite om og hadde forsøkt å lese seg opp». Resultatet vart at fleire av studentane forlét undervisninga.

²⁷ Studentane vart spurt om «Kva har de hatt om dette temaet i utdanninga så langt? Kva tema har vore teke opp? Kor stor omfang har temaet hatt? Kva kunnskapsområde vart det teke opp i? Har du hatt noko om temaet i samband med praksisopplæringa di? Har du skrive oppgåve om temaet? Kva litteratur om det samiske perspektivet har de hatt på pensumlistene?»

²⁸ Ein av desse studentane gjennomførte utdanninga si ved Samisk Høgskole/Sámi allaskuvla.

Ein annan student har ikkje hatt noko om temaet, anna enn at dei sang ein samisk sang i 2. klasse i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet.

Ifølgje adopsjonsstudentane – her held vi studenten ved SH/SA utanfor – har fire av institusjonane teke vare på temaet på det vi oppfattar som ein prioritert måte. Dei fem andre har formulerte læringsutbytte, men temaet vert ifølgje studentane nedprioritert når det kjem til undervisning. Ein student skriv: «I kunst, kultur og kreativitet etterlyste vi spesifikt dette, men fikk til svar at det ikke var tid om vi skulle lære oss både to grep på ukulele og potettrykk.jeg tror det er mange som kunne klart seg uten dypdykk i potettrykkets fascinerende verden, og kanskje hadde hatt mer behov for samiske kulturuttrykk og deres plass i barnehagen.»

6.1.5 Oppsummering

Følgjegruppa ser det som positivt at det vert sett fokus på det samiske perspektivet og at fleire av institusjonane har samarbeid med dei samiske vegvisarane og slik tek i bruk ekstern kompetanse i undervisninga.

Mangelfull kompetanse blant tilsette, manglande relevant pensumlitteratur og tematrengsel i utdanninga, er dei utfordringane som dei fleste opplever. Fleire institusjonar integrerer det samiske perspektivet i generelle omgrep som mangfald og det fleirkulturelle. På den måten vert det ikkje eit eige gjennomgåande tema i alle kunnskapsområda, slik forskrifta, merknadene og dei nasjonale retningslinene legg opp til.

6.2 Profesjonsfagleg digital kompetanse

Ein vanleg definisjon av digital kompetanse er «ferdigheter²⁹, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet.»³⁰.

²⁹ For nærare presentasjon av omgrepet «digitale ferdigheter» viser vi til Barnehagemonitor 2015 (Jacobsen, Kofoed og Loi 2015, s. 19)).

³⁰ Henta 30. september 2016: <http://v3.iktplan.no/index.php?pageID=71> (side 2)

I forskrifta står det at studenten skal ha «bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale-, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter». I merknadene til forskrifta er «digital utvikling» eit av fleire nøkkelord som skal bidra til «barnets allsidige utvikling».

Når det kjem til dei nasjonale retningslinene for barnehagelærerutdanninga, er også studentane sine erfaringar med bruk av digitale verktøy vektlagt: «Ein av føresetnadene for profesjonell yrkesutøving er å bruke norsk språk munnleg og skriftleg og digitale verktøy på ein kvalifisert måte i ulike samanhengar» (2012, s. 11). Det er lagt vekt på at denne kompetansen skal vere del av ferdigheitene innanfor alle kunnskapsområda.

Vidare er det streka under at «Programplanen skal sikre systematisk arbeid med utvikling av munnleg, skriftleg og digital kompetanse til studentane». I nokre av kunnskapsområda er omgrepet digitalt nemnt og nytta. I kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring står det at studentene skal ha «kunnskap om ulike pedagogiske og digitale verktøys betydning for å fremme barns lek og læring og hvordan disse kan brukes kreativt og kritisk.» Eit anna døme er henta frå retningslinene sin omtale av kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet: «Sentralt i kunnskapsområdet er å kvalifisere studentene til å arbeide med barns møte med et mangfold av kunst- og kulturuttrykk. En viktig side ved denne kompetansen er å bruke digitale medier på kreative og reflekterte måter og mer konkret skal studenten ha kunnskap om barns utvikling i skapende arbeid innen digital og to- og tredimensjonale former og uttrykk.»

6.2.1 Generelle inntrykk³¹

Eit generelt inntrykk er at institusjonane ikkje har nokon overordna strategi for korleis dei skal styrke den digitale kompetanse hos studentane i utdanninga. Det ser ut som om mykje er opp til interessa dei tilsette sjølve har for dette temaet.

³¹ Med utgangspunkt i forskrifta og merknadene vart leiinga ved institusjonane bedne om å svare på følgjande spørsmål: Korleis har institusjonen dykkar arbeid med å sikre at studentane utviklar profesjonsfagleg digital kompetanse gjennom barnehagelærerutdanninga? Kva har din institusjon lagt vekt på av innhald når det gjelde arbeidet med digital kompetanse? Kva utfordringar har de hatt med å få dette området inn i utdanninga? Har det vore henta inn ressursar/kompetanse utanfrå

Ved nokre institusjonar er det likevel ein meir tydeleg strategi. T.d har UiS og UiT inngått eit formelt samarbeid med «Senter for IKT i utdanningen». Her vert også praksislærarar integrert i arbeidet gjennom bruk av digitale verktøy og aktivitetar med barn for å utvikle deira digitale univers. NU samarbeider med «Kunnskapssenter for læring og teknologi» (KOLT). KOLT er ein ressurs for både studentar og tilsette i deira kompetanseutvikling på området. Interessa er her tredelt. Ho omfattar for det første studentane sin bruk av digitale verktøy, for det andre samspel med barnehagebarn og for det tredje dei etiske sidene ved digitale verktøy. Ved UiS har barnehagelærarutdanninga fått vesentlege prosjektmiddel til dette formålet. Ifølgje leiinga er dette takka vere ei framtidsretta målsetjing knytt til digitale verktøy og kompetanse. SH/SA er særleg oppteken av at denne kompetansen skal utviklast gjennom alle studieåra og at det skal vere progresjon i opplæringa som vert gitt til studentane.

Elles ser det ut til at kompetansen vert utvikla innanfor alle kunnskapsområda, med unntak av leing , samarbeid og utviklingsarbeid. Men eit par av institusjonane har i samband med pedagogisk utviklingsarbeid det siste studieåret stilt krav om bruk av digitale verktøy som arbeidsmetode.

6.2.2 Innholdsmessig vektlegging

Sjølv om alle kunnskapsområda bidreg i arbeidet med å styrke den digitale kompetansen hos studentane, står språk, tekst og matematikk og kunst, kultur og kreativitet, i ei særstilling. Det er spesielt i arbeidet med områda tal, rom og form og litteraturformidling og språkstimulering at digitale verktøy vert nytta. Det same gjeld kjennskap til nettbaserte ressursar og applikasjonar innanfor kunstfaga.

Fleire av institusjonane har ei todelt tilnærming til profesjonsfagleg digital kompetanse (HiOA, SH/SA, UiS). For det første legg dei vekt på opplæring i tekniske ferdigheiter gjennom bruk av ulike program (Fronter, PowerPoint, Excel og Word). Den pedagogiske bruken av IKT, er det andre området som det vert satsa på.

i undervisninga? Kva har de gjort når det gjeld å styrke kompetansen blant dei tilsette på dette fagområdet? Kva litteratur er kome med på pensumlistene om digital kompetanse?

Her er siktemålet å kvalifisere studentane til å arbeide med digitale reiskapar i barnehagen og øve opp sin eigen kritiske sans og reflektere etisk over bruken av digitale verktøy.

UiA har i fleire år gjennomført alle skriftlege eksamenar digitalt, og dei ser at studentane i aukande grad bruker digitale medium i samband med presentasjonar og framlegg. Fleire andre institusjonar er undervegs i arbeidet med å digitalisere eksamensinnleveringane.

Institusjonane er også opptekne av at studentane må øve opp sin eigen kritiske sans i bruken av digitale verktøy saman med barn. Eit par nemner spesielt opplæring i åndsverklova om opphavsrett, og i personvernlova som særleg relevant i samband med bruk av digitale verktøy.

HiØ har sidan 2005 arbeidd systematisk med å styrke den digitale kompetansen hos studentane, og temaet vert sett på dagsorden nærast frå dag ein når studentane tek til på studiet. Det vert stilt krav om at studentane skal ha eigne datamaskiner og desse vert utstyrt med pedagogisk programvare frå institusjonen si side. HiØ legg også vekt på «Digital samarbeidskompetanse» der studentane kommuniserer ved hjelp av videomøte og samskriving.

Det ser ut til at digitale praksisforteljingar (t.d. photostory) er ei form som er brukt av dei fleste utdanningane. Ved HSF har dei vektlagt evaluering av forteljinga på den måten at både medstudentar og faglærarar utgjør fagfeller. Elleve kriterium vert lagt til grunn i evalueringa. Fleire institusjonar har kjøpt inn nettbrett som studentane kan bruke i praksisperiodane, også saman med barna. Ein av institusjonane har lagt inn eit arbeidskrav der studentane skal observere bruk av og grunngjeving for digitale verktøy i barnehagen.

6.2.3 Bruken av eksterne ressursar

Stort sett nyttar institusjonane egne krefter i arbeidet med å utvikle den profesjonsfaglege digitale kompetansen hos studentane. Mange har bygd opp ei kjerne av egne lærekrefter som vert brukt i undervisninga og i emneplanarbeidet.

Fleire av institusjonane melder at dei har samarbeid med Senter for IKT i utdanningen og tilsette frå dette senteret bidreg også i undervisninga. Enkelte ser at bruken av eksterne fagfolk kunne vore utvida.

Ved UiS dreg ein faglege vekslar på ein barnehage som har vore særleg aktiv med digitale verktøy saman med barn. Styraren i denne barnehagen vert trekt inn i undervisninga saman med studentane. Ved UiA er det to praksislærarar som underviser i bruk av nettbrett i barnehagen.

Ved HVO har dei saman med grunnskulelærerutdanninga og praktisk pedagogisk utdanning etablert ein felles fagdag for førsteårsstudentane der ein fagperson frå medie- og kommunikasjonsteknologi vert henta inn til undervisninga.

6.2.4 Kompetanse i faglærargruppa

Det ser ut til at det er fleire meir eller mindre overlappende måtar å styrke den digitale kompetanse i faglærargruppa på. Ein god del av tiltaka er frivillige og enkelte andre er obligatoriske. Døme på det siste er når temaet vert sett på dagsorden ved interne personalseminar for tilsette. Bruken av interne ressurslærarar (ein institusjon har kalla det «digital likemannsopplæring») med særleg kompetanse innan feltet, varierer. Enkelte institusjonar tilbyr poengfastsette studium (HiØ, HSF, HVO, UiT) og kortare kurs arrangert av både interne og eksterne aktørar. Enkelte stader følgjer faglærarane den same undervisninga i IKT som det studentane gjer.

6.2.5 Pensumlitteratur

Pensumlitteraturen varierer frå ein boktittel ved eit par av institusjonane til 35 kortare artiklar og bokkapittel ved ein annan. 19 av desse er engelskspråklege. Med unntak av ved to institusjonar, er det meste norskspråkleg litteratur. To av institusjonane har valt temahefte om «IKT i barnehagen» som pensum. Ved enkelte institusjonar er mykje av litteraturen utvikla av egne tilsette. SH/SA etterlyser nettbasert litteratur på samisk, både barnelitteratur og faglitteratur. Elles vert det rapportert om at studentane sjølve vel litteratur om digitale verktøy i barnehagen. Dette vert gjort i tilknytning til bacheloroppgåva.

6.2.6 Utfordringar slik institusjonane ser det

Dei yngre studentane startar studiet med god digital kompetanse, noko som gir eit godt grunnlag for å utvikle denne kompetansen vidare også i profesjonsfagleg retning. Andre studentar har eit noko svakare utgangspunkt, og det må difor arbeidast særskilt inn mot denne gruppa.

Det som ser ut til å vere den største utfordringa, er variasjonen mellom dei ulike faglærarane både med omsyn til kompetanse og interesse for dette feltet. Som ein institusjon skriv: «Det er et udekket kompetanseutviklingsbehov blant lærerne» og ein annan: «Det er vanskelig å få tid til å skolere lærere i bruk av digitale medier.» Enkelte faglærarar viser stor interesse for feltet, medan andre dreg seg unna. Ved dei institusjonane der det er etablert eigne lærarressursar innanfor IKT, er det likevel vanskeleg å integrere desse i samarbeid om undervisning og oppgåver i utdanninga. Ein skriv: «Det er et fåtall i personalet som ser verdien av samarbeidet i en travel hverdag». Andre tek det for gitt at dei som har fått eit særleg ansvar for området tek vare på dette og dei tek difor mindre ansvar for at temaet vert inkludert i eiga undervisning.

Tid til å samarbeide og å utvikle seg innan profesjonsfagleg digital kompetanse ser ut til å vere eit hinder for å utvikle denne kompetansen i ei lærargruppe. Det vert også lagt vekt på at temaet har lita vekt i planverket for utdanninga. Difor vert det lett nedprioritert til fordel for andre ferdigheiter og tema, som vert sagt å vere vel så viktig. Fleire nemner at det er trengsel av emne som skal inn i utdanninga, som t.d. «dei yngste, barn med særskilte behov, kulturelt mangfald, pedagogisk leing osv».

Når det gjelder dette gjennomgåande temaet, ser det ut til at relevant litteratur ikkje er ei utfordring, slik som det vart nemnt i samband med det samiske perspektivet.

6.2.7 Oppsummering

Det er vanskeleg å seie noko eintydig om korleis dette gjennomgåande temaet er teke vare på. Om vi tek utgangspunkt i forskrifta med merknadene, kan det hevdast at emnet er handsama på ein tilfredsstillande måte ved dei fleste utdanningsinstitusjonane. Då har vi som utgangspunkt at planverket ikkje stiller særleg tydelege krav til den profesjonsfaglege digitale kompetansen som studentane

skal oppnå. Tek vi derimot med i vurderinga at dette kunnskapsfeltet er i rask vekst og har stor merksemd knytt til seg, kan vi seie at utdanninga ikkje er god nok og at feltet ser ut til å bli overlata til spesielt interesserte faglærarar som skal kvalifisere studenten.

6.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Dei gjennomgåande temaa er ikkje tydeleg formulert i planverket, og vert difor oppfatta og praktisert ulikt i utdanningane.
- Blant mange tema som skal vere gjennomgåande i utdanninga, er det vanskeleg for institusjonane å prioritere.
- Å ivareta behovet for fagleg oppdatering i faglærargruppa med omsyn til dei gjennomgåande temaa.
- Det kan sjå ut som at det samiske perspektivet ikkje har den særstillinga i utdanninga som forskrifta og merknadene krev, men inngår oftast i temaet kulturelt mangfald.
- Innanfor det samiske perspektivet er det vanskeleg å finna relevant og oppdatert pensumlitteratur.
- Forståinga av innhaldet i profesjonsfagleg digital kompetanse og digitale ferdigheiter ser ut til å vere sprikande i fagmiljøa.

Tilrådingar til institusjonane

- Institusjonane må sjå til at dei gjennomgåande temma vert handtert på ein fagleg forsvarleg måte og at eksterne fagressursar vert trekt inn i undervisninga, t.d. dei samiske vegvisarane og Senter for IKT i utdanningen.
- Sørge for at tilsette får høve til kompetanseheving.
- I sterkare grad gjere seg nytte av kompetansen i praksisfeltet i arbeidet med gjennomgåande tema.

Tilrådingar til departementet

- Ta initiativ overfor Samisk Høgskole/Sámi allaskuvla om å etablere eit kompetansesenter for lærarutdanningane.

Kapittel 7 Studenterfaringar frå barnehagelærerutdanninga

7.1 Bakgrunn

Følgjegruppa har nytta ulike inngangar for å samle opp erfaringar studentar har gjort seg med den nye barnehagelærerutdanninga. Hovudinngangen er spørjeskjemaundersøkinga til alle barnehagelærerstudentar i landet. Denne har vore gjennomført både i 2014, 2015 og 2016. Resultata frå undersøkinga vert samla i ein eigen delrapport som kjem ved årsskiftet 2016/ 2017. I tillegg har vi materiale frå dei ti adopsjonsstudentane som vi har følgd gjennom heile studiet. I år har vi også gjennomført telefonintervju med ei gruppe av «pilotstudentane»³² som gjekk ut av barnehagelærerutdanninga ved HSF våren 2015. Oppsummeringa frå denne intervjurunden følgjer som vedlegg til rapporten (vedlegg 3).

I tillegg møtte Følgjegruppa 79 studentar under møta vi hadde med utdanningane i vår. Til møta bad vi institusjonen velje ut studentar som representerte alle tre årskulla i utdanninga. Det skulle vere studentar som har vore tillitsvalte eller fagutvalsmedlemmar. Mange av dei 79 hadde førebudd seg til møte ved at dei hadde teke spørsmåla våre med seg til klassen eller kullet sitt og fått innspel til svar og kommentarar. Den vidare oppsummeringa har utgangspunkt i dei spørsmåla studentane vart stilte (sjå vedlegg 1. Intervjuguide).

7.2 Inntrykk og vurderingar

NIFU-rapporten *Kvalitet og samspill i universitets- og høgskolesektoren* (2016) , peikar på nokre innebygde motsetnader mellom studentar og fagtilsette i synet på kvalitetsarbeid i utdanningane. Rapporten viser at studentane etterlyser meir relevant kunnskap for det arbeidet dei skal ut i etter utdanninga og meir omfattande praksisopplæring. I tillegg vil dei ha meir og betre tilbakemeldingar på arbeida sine

³² «Pilotstudentar» er nemninga på den studentgruppa som vart tatt opp til barnehagelærerutdanninga ved HSF eitt år før ordinært opptak til den nye barnehagelærerutdanninga.

gjennom studietida. Dei fagtilsette er på si side opptekne av at studentane skal vere kvalifiserte for vidare studium, forskning og arbeidslivet. I tillegg er det viktig for dei med effektivitet og gjennomstrømming og å halde oppe akademiske standarar.

Noko av det same har Følgjegruppa sett i møte med studentane i barnehagelærerutdanninga.

7.2.1 Studiemiljøet

Det er uråd å teikne eit eintydig bilete av studiemiljøet til barnehagelærarstudentar i Noreg. Variasjonen i oppfatningar er stor. Frå studentar som fortel om eit svært godt studiemiljø som for dei verkar både motiverande og inspirerande, til dei som fortel om svært lite inspirerande og motiverande studiemiljø miljø, der graden av mulegheit for medverknad i eigen studiekvardag er avgrensa.

Svaret studentane gir på spørsmål om studiemiljø ser ut til i stor grad å botne i kor store institusjonane er. På små institusjonar vert studiemiljøa oftare vurdert i vendingar som dette: «Faglærarane kan namna på alle studentane, og det er låg terskel for oss studentar å ta kontakt. Kontorfløya er open og lærarane er opne for spørsmåla våre. Sjølv på ein fredag klokka halv fire kan du få hjelp til faglege spørsmål.» Naturlegvis har større institusjonar vanskar med å halde denne tette kontakten med ei stor studentgruppe. Studentane rapporterer også om svært ulike klassemiljø også innanfor ein institusjon. Nokre stader vert det fortald om klasser/ grupper med godt samhald, godt miljø, der mange studentar tek ordet og der det er lett for lærarar å få til diskusjonar. Andre fortel om klassemiljø med nærast motsette verdiar. Det kan tyde på at det er noko å hente for utdanningane i å arbeide meir målretta med å utvikle gode og byggande klasse- / gruppemiljø. Ved HiB vert ei studentdrive gruppe for mannlege studentar, drege fram som døme på korleis det kan arbeidast for å motivere studentar til å gjennomføre studiet dei har teke til på. Eit generelt inntrykk er at det kan arbeidast meir både med å inspirere og motivere studentar til utdanningsinnsats, engasjement og motivasjon for framtidig yrke.

På spørsmålet om forskning og forskingsresultat vert nemnt i undervisninga, er det fleire studentar som stadfestar det: «Ja, dei henviser jo av og til. Og bøkene vi brukar

er jo forskning også. Biblioteket har lært oss å søke og gjort oss nysgjerrige. Eg har lyst til å bli forskar sjølv! Og eg kjem til å vere selektiv på kva eg ser etter. Forsking er så mykje.» Eller slikt utsegn: «Eg studerer på eit universitet der eg møter inspirerande faglærarar frå ulike fakultet. Det inneber ulike måtar å undervise på og ulike måtar å lære på. Eg likar det. Det er flinke oppdaterte faglærar og mange av dei greier også å kople det dei kan til praksis. 80 prosent av det eg har ser eg nytten av.»

Fleire nemner at nyare forskingsresultat oftare kjem fram i fordjupingsstudiet. Nokre etterlyser også ei nettside som kunne innehalde nyare forskingsfunn som var nyttige i dei ulike kunnskapsområda dei arbeidde med.

7.2.2 Undervisningsformer

Fleire av studentane fortel om ein undervisningssituasjon prega av førelesingar i større grupper der undervisningsmetoden er basert på PowerPoint-presentasjonar. Nokre stader har ein strammare økonomi fått som konsekvens at meir og meir av undervisninga ikkje lenger føregår i klasser eller grupper, men som fellesførelesingar for heile studentkullet. Studentar vi møtte var svært kritiske til dette, og forklarte auka fråfall frå studiet med denne omlegginga. Slik undervisningsform er med på å passivisere studentgruppa, og berre eit par studentar tok ordet i slike undervisningsmiljø: «Mykje sitting og ta imot kvar dag. Nokre klarar å få med alle, då er det ingen PC oppe. Dei vil noko og gir noko. Andre smeller opp PowerPoint presentasjonen og berre trykkjer i veg. Eg kunne like godt lese heime. Nokre koplur til barnehagen, andre ikkje.» Fleire var kritiske til graden av nytutvikling blant faglærarar i utdanninga: «Når vi startar på ny utdanning, så kan ikkje lærarane gjere det dei gjorde på 80-talet. Slik gjer nokre fag. Det er noko gale når eg har same oppgåver i praksis som det mine praksislærarar hadde. Det vert opplevd rart at lærarane ikkje må endre på ting.» Eit anna moment som vert tatt fram er mangelen på samarbeid mellom kunnskapsområda. Meir av slikt samarbeid ville, i følgje studentane, kunne gjere at arbeidsmengda gjennom eit studieår vert jamnare fordelt.

Alternative arbeidsformer og undervisningsmetodar vert også fortalde, men ofte knytt til einskildlærarar eller einskilde tema og opplegg som bryt dette mønsteret. Vi har høyrte studentar fortelje om at det vert teke i bruk andre undervisningsmetodar t.d. på deltidsutdanninga, men desse er lite nytta på den campusbaserte utdanninga på same høgskule. Fleire av studentane i det tredje studieåret legg vekt på arbeidet med fordjupingseininga som ein viktig og engasjerande del av studiet. Når ein del utdanningar grunna økonomiske innstramingar, vel å leggje ned eller avlyse fordjupingstilbod studentane opplever å ha bli lovd ved studiestart, vekker det sterke reaksjonar. Slike reaksjonane har Følgjegruppa møtt fleire stader.

Ved HiHm tek studentane fram det dei kallar *snubleseminaret* som eit godt alternativ. Her stoppar ein i seminarform opp ved eit tema frå undervisninga, studentane skal kome med problemstillingar og ein drøftar, diskuterer og ser meir på temaet. Ulike former for grupper som studentane vert delt opp i vert nemnt under samtalan, ofte ei form for sjølvstyrte kollokviegrupper. Ved HiØ er desse gruppene sett saman av lærar og gitt namn som peikar utover det å vere ei vanleg studiegruppe. *Profesjonsteam*, som er den nye nemninga, gir klare indikasjonar om kva som er målet med gruppa: å førebu studentane på profesjonen. I teamet er det studentar, faglærarar og praksislærar. Slik vert gruppa omtalt i programplanen ved HiØ

«Profesjonsteam er den faglige og sosiale grunnenheten i studiet og skal være en arena for samarbeid om oppgaver og studiearbeid i teoridelen av studiet. I tillegg utgjør profesjonsteamet som regel en praksisgruppe. Hensikten med denne organiseringen er at profesjonsteamet skal sikre læring gjennom samarbeid og kommunikasjon, og være en trening for framtidig samarbeid i personalteam i barnehagen.»

Fleire utdanningar gjennomfører ulike typar av *individuelle studentsamtalar*, særleg det første studieåret. Dette vert av mange studentar vurdert positivt for deira eigen studiemotivasjon og også som ein møtestad for å kunne klare opp i faglege spørsmål. For dei utdanningane som har dette første studieåret, etterlyser studentane det også for påfølgjande år. Det at ordninga er økonomisk kostbar, vert brukt som argument

for å ikkje kunne gjennomføre dette alle tre år. Ved NLA har samtala fått eige namn som signaliserer målsetjing og innhald:

«Profesjonssamtaler

I barnehagelærerutdanningen ved NLA gjennomføres profesjonssamtaler med studentene. Dette er en toveis kommunikasjon mellom veileder (lærer) og student som primært sikter mot dannelsprosessen. Studenten får her hjelp til å sette ord på og vurdere inntrykk og erfaringer fra undervisning og praksis.»

Ved den same høgskulen kan profesjonssamtala også knytast til arbeidet med pedagogisk credo (sjå omtale også i kapittel 2 og kapittel 3):

«Ved NLA må alle studenter på barnehagelærerutdanningen formulere sitt pedagogiske credo som en tekst, både i det første og i det avsluttende året av utdanningen. Et pedagogisk credo uttrykker hva studenten selv tror er viktig i arbeidet som barnehagelærer, og studentene må i dette arbeidet ved NLA skriftlig formulere sitt pedagogiske credo. Studentene får veiledning i forhold til tekstene, og tekstene er også en del av eksamensgrunnlaget for muntlig eksamen det siste året. Ofte viser tekstene hvordan studentene har utviklet seg i løpet av studiene.»

Studentane vi møtte på NLA var godt nøgde med arbeidet med credo og den funksjonen arbeidet hadde på deira eigne dannelsprosessar og profesjonsforståing. Dei la særleg vekt på progresjonen gjennom at dei arbeidde med tekstar til credoet gjennom studiet.

7.2.3 Arbeidsmengd og studiekrav i utdanninga

Hovudintrykket Følgjegruppa har er at utdanninga for dei fleste studentar vert opplevd lite krevjande. Det vart fortalt at det er store skilnader mellom studentar på eitt kull kor mykje dei legg inn av arbeidsinnsats i studiet. Nokre kombinerer studiet med deltidsjobbar opp til over 50 prosent, andre er fulltidsstudentar og har vanskar med å forstå at studiet kan kombinerast med jobb utanom. Eller som ein student talande formulerte det: «Studiet er krevjande nok, men krava er for slappe! På eit par av dei munnlege framlegga vi har hatt er det nok å produsere ei smart setning, så står du.»

Ein annan stad vert det sagt: «Du kjem deg gjennom. Nokre studentar sender arbeidskravet når dei sjølve har lyst og kjem gjennom med det. Men er du interessert, så gjer du sjølvsgat det som vert kravd av deg. Men om ikkje, så kjem du gjennom dette.»

Fleire studentar til liks med leiarar og faglærarar vi har møtt, tek opp temaet inntakskvalitet til utdanninga. Fleire spurte om det ikkje var tid for å drøfte om ein bør stille krav til opptak utover generell studiekompetanse.

Mange strekar under at det er stor skilnad mellom studentar når det gjeld arbeidsinnsats og motivasjon. Mange er nøgde med berre å stå til eksamen. Tre til fire studentar i kvar klasse har ambisjonar om å få karakteren A på eksamen. «I vår klasse er det mange som snakkar mykje. Det er dei læraren veit namnet på. Dei som sit fremst er engasjert. Bakarst driv dei med Netflix, fotballkampar og YouTube. Vi har tatt dette opp i klassen. Men det er vanskeleg for oss som studentar å få andre studentar til å leggje ned maskina», vart vi fortalt ein stad.

Ei studentgruppe tek denne problematikken vidare til studiegruppene som vert nytta. Ved denne utdanninga vart gruppene sett saman av faglærarane med slik grunngjeving: «Det er viktig å få trening i at du seinare i arbeidslivet ikkje kan velje kollegaer, men må arbeide med dei som er tilsett der.» Dette opplevde studentane urimeleg då dei skulle bruke gruppa i eksamensarbeid. Resultatet vart at to studentar i gruppa gjorde arbeidet og dei andre signerte sluttproduktet. Andre studentar har liknande erfaringar og seier: «Det er inspirerande å arbeide i lag med studentar som er like motivert og interessert som deg sjølv. Så for studiet sin del så er det viktig å finne fram til desse og vere på gruppe med dei, særleg i eksamensarbeidet». Nokre studentar fortel ope om at dei trudde at barnehagelærerutdanninga skulle vere «lett match», men at dei til liks med medstudentar, måtte revurdere synet på utdanninga. Ein mannleg student forklarar det slik: «Eg har fått meir respekt for både utdanning og yrke og opplever studiet krevjande nok. Pensumt er 2000 sider i året. Kanskje ikkje allverda, men det skal arbeidast med mange nye tankar og måtar å forstå på. Det er eit praktisk yrke som skal grunngjevast med teori, og for meg er ikkje dette så enkelt.»

Det er ei gjennomgåande oppfatning av at arbeidsmengda i studiet er svært ujamn. I byrjinga av nytt kunnskapsområde er arbeidsmengda minst, og så aukar den gradvis fram mot eksamen. Studentane sjølve har av og til vanskar med å forstå at det må vere slik. Tredje studieåret ser for nokre ut til å ha vore ekstra krevjande: «Det hopar

seg opp i tredje klasse. I år har mange sagt at dette går ikkje, no sluttar eg. Det var fristar og krav oppå kvarandre.»

7.2.4 Vurdering³³ og tilbakemeldingar

Omfanget av tverrfagleg / fleirfagleg arbeid i kunnskapsområda ser ut til å vere svært varierende frå kunnskapsområde til kunnskapsområda og frå utdanning til utdanning. Nokre stader vert det gitt døme på at kunnskapsområda får til tverrfaglege arbeidsperiodar. Andre stader gir studentane til kjenne oppfatningar av at eit kunnskapsområde består av fire fag som i stor grad arbeider kvar for seg. Denne ulike praksisen slår også ut i vurderingsarbeidet i kunnskapsområda. Nokre stader har kunnskapsområda berre ein-faglege eksamenar. Arbeidskrava har fleire innslag av tverrfagleg arbeid.

Studentane er mange stader kritiske til eksamenane dei har opplevd gjennom studiet. Noko av kritikken er retta mot ein tydleg utbreidd bruk av ein-faglege eksamenar. Nokre stader vert eksamen i eitt kunnskapsområde delt opp i fleire einskildeksamenar som så prosentvis skal telje inn på ein samla karakter. For studentane vert dette opplevd uklart og også vanskeleg å forstå.

Arbeidskrav er ein sentral del av studiearbeidet til studentane. Til vanleg vert arbeidskrava vurderte som godkjent eller ikkje godkjent. Tilbakemeldingar utover dette vert anten ikkje gitt eller gitt på svært ulike måtar. Nokre studentar fortel om gode og fagleg byggjande tilbakemeldingar, andre fortel om det motsette. Eit samla bilete som teiknar seg, er at det er svært ulik praksis mellom lærarar også internt på kvar institusjon i måten å gi slike tilbakemeldingar på. Ein stad spør studentane om faglærarane manglar tid til eller om dei manglar kompetanse på å gi tilbakemeldingar. Fleire studentar vi har møtt ville gjerne hatt karakterar (A-F) på alle eller nokre av arbeidskrava. Slik ville dei kunne vite om kor dei låg karaktermessig før endeleg eksamen i kunnskapsområda.

Alle utdanningane praktiserer obligatorisk frammøte til heile eller store delar av utdanninga. Mange studentar har forståing for denne frammøteplikta og meiner dette er nødvendig i ei profesjonsutdanning: «80 prosent frammøte til alt kan kjennast

³³ Temaet vurdering er handsama i kapittel 5. Kapittel 7.2.4 må lesast i lys av dette

kjipt ut i periodar. Men det er positivt også. Mange ville ikkje møtt opp, og vi treng kvarandre for å lære. Men så kan ein sjølvstøtt spørje om dette alle snakkar om: ansvar for eiga læring.»

«Frammøtereane er vidaregåande opp igjen. Så fører det også til at nokon trur at det er nok å møte for å få bachelorutdanninga. Dei får seg ei overrasking», høyrde vi ein annan stad. Utfordringane med obligatorisk frammøte til undervisninga vert mange stader forsterka ved at både reglane og handhevinga av reglane vert praktisert nokså ulikt frå kunnskapsområde til kunnskapsområde og også frå faglærar til faglærar. Men fleire meiner også at det er delar av utdanninga der det ikkje er nødvendig med obligatorisk frammøte: «Vi får jo stort sett det same i førelesingane som det som står i bøkene. Undervisninga består at i at faglæraren les opp i frå Power Point'en som han la ut til oss kvelden før undervisninga. Kva er vitsen med å møte fram då?»

Studentar fortel også om ei utdanning som fjernar noko obligatorisk undervisning dersom førelesar vert sjuk, fordi ein då slepp å setje inn vikar. Her brukar også studentane omgrepet «superobligatorisk» om undervisningsøkter som studentane må ha vore med på for å få vitnemålet. Ved denne høgskulen omfatta dette skikurs og eit kursopplegg omkring barnehage og barnevernstenesta.

7.2.5 Studentmedverknad

Alle utdanningane har etablert vanlege, lovpålagde kanalar for studentmedverknad. Det varierer i kva grad og på kva måte studentane let seg aktivisere gjennom desse kanalane og i kva grad tilbakemeldingane studentane gir vert følgt opp. Følgjegruppa har møtt studentar som gjerne vil vere med å gjere utdanninga dei går i betre. Mange av dei fortel at det som oftast er lett å få kontakt med det næraste leiingsnivået dersom noko skal ordnast av meir praktisk art. «Men å få til endringar i maskineriet er svært vanskeleg», som ein student ved ein av dei stor høgskulane formulerer det. I kva grad også «maskineriet» kan endrast handlar naturlegvis om storleik på institusjonane. Jo større maskin, jo verre ser det ut til å vere med å nå fram med synspunkt og vurderingar. Eitt utslag av det å oppleve at studentstemmene ikkje vert

høyrte nok på fekk vi på eitt av møta, då ein av studentane etter møtet takka oss for at det endeleg var noko som ville høyre på dei.

Studentane sjølve er klare over at dei er studentar i berre tre år og soleis ikkje får virka inn med synspunkta sine over tid. Difor vert mykje av aktiviteten dei utfører av typen «brannsløkking». Påverknad på dei lange utviklingslinene i utdanninga, har dei lite høve til å få til. Eit hjartesukk frå fleire av barnehagelærarstudentane var at dei no var leie av å ha stempelet som «prøvekaninar». Fleire seier dei no har gått tre år og fått alt som er av uklarheiter og rot forklart med at dei er prøvekaninar. «No må det snart vere slutt», vart det sagt nokre stader.

7.2.6 Pilotstudentane

Telefonintervjua som er gjort med ei avgrensa gruppe av «pilotstudentane» som gjekk ut av barnehagelærerutdanninga ved HSF våren 2015, fortel om ei til dels svært nøgd studentgruppe. Dei intervjua seier at dei samla sett hadde fått ei god barnehagelærerutdanning og er godt nøgde med at det gjennom utdanninga vart lagt så stor vekt på at dei skulle bli pedagogiske leiarar. Dette var ein raud tråd gjennom heile utdanninga. Det vert og trekt fram at det var god samanheng mellom teori og praksis i utdanninga. Fleire trekkjer fram at dei modnast også som menneske i dei tre studieåra. Det var stor semje blant dei spurte om at dei i utdanninga skulle hatt meir om samarbeid med eksterne instansar som barnevernstenesta, PP- tenesta og helsestasjon. Også meir kunnskap om barns språkutvikling og språkarbeid med barn og meir undervisning i kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet vart etterlyst. Studentane oppfatta at kunnskapsområda var med på å sikre meir av tverrfaglegheit, noko dei meiner er viktig i ei barnehagelærerutdanning. Studentane var nøgde med pedagogikkfaget slik det var organisert i studiemodellen. Dei legg vekt på kor viktig det var at dei hadde pedagogikk alle tre studieåra. Alle informantane seier at dei oppfatta praksisopplæringa som god. Fleire trekkjer fram leiarpraksisen det tredje studieåret som heilt «avgjerande» i utviklinga deira som barnehagelærarar . Studentgruppa som er intervjua kjenner seg kompetente til å arbeide som barnehagelærar og seier at dei har så absolutt ikkje fått praksissjokk. Fleirtalet av informantane har ikkje fått tilbod om noko form for systematisk rettleiing eller

oppfølging som nyutdanna. Men dei skulle gjerne hatt ein mentor som dei visste hadde som oppgåve å rettleie dei i oppstarten.

7.3 Oppsummering

Studentane hadde varierende oppfatningar av studiemiljøet dei var i. På små institusjonar vert studiemiljøa oftare vurdert i positive vendingar enn ved dei store. Fleire utdanningar gjennomfører ulike typar av individuelle studentsamtalar, særleg det første studieåret. Dette vert vurdert som positivt med omsyn til vidare motivasjon for studiet.

Det kan sjå ut som at undervisninga i stor grad føregår som førelesingar i større grupper. Unnataka frå dette er ofte knytt til einskildlærarar eller einskilde tema og opplegg. Strammare økonomiske rammer fleire stader resulterer i meir fellesførelesingar for heile studentkullet. Studentane er lite nøgde med at arbeidsmengda i studiet vert opplevd ujamn og dei har vanskar med å sjå at det må vere slik. Studentane vil ha meir tilbakemeldingar gjennom studiet for å kunne vite om kor dei ligg karaktermessig før endeleg eksamen i kunnskapsområda. Studentane opplever utdanninga si som lite krevjande. Fleire meinte det var tid for å drøfte om ein bør stille krav til opptak utover generell studiekompetanse. Omfanget av tverrfagleg / fleirfagleg arbeid i kunnskapsområda varierer. Nokre stader er det fleirfaglege tydleg, andre stader ser kunnskapsområda ut til å bestå av fire fag som arbeider kvar for seg. Alle utdanningane praktiserer obligatorisk frammøte til heile eller store delar av utdanninga.

7.4 utfordringar

- Studentane opplever utdanninga si som lite krevjande.
- Studentane etterlyser meir faglege tilbakemeldingar undervegs i studiet og klarare retningsliner for korleis tilbakemeldingar vert gitt.
- Variasjonane i undervisningsform ser ut til å vere relativt liten. Førelesingar i større grupper er den vanlege forma.
- Omfanget av tverrfagleg, fleirfagleg arbeid varierer frå institusjon til institusjon og frå kunnskapsområde til kunnskapsområde.
- Dei større institusjonane ser ut til å ha særlege utfordringar i å utvikle gode og byggjande klasse- og gruppemiljø.

Kapittel 8 Mastergradar i barnehagelærerutdanninga

8.1 Bakgrunn

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga seier at studentane etter fullført barnehagelærerutdanning skal ha fagleg grunnlag for vidare utdanning på mastergradsnivå. Forskrifta gir institusjonane høve til å utvikle faglege profilar i utdanninga, som kan gje grunnlag for opptak til bestemte mastergradsutdanningar. I Dei nasjonale retningslinene vert det gitt meir omfattande omtale av mastergradar (kapittel 3.4. *Vidare utdanning*). Minstekrav til opptak på mastergradsutdanning skal vere fullført bachelorgrad. Det er mastergradsgivande institusjon som fastset særskilde reglar for opptak til den einskilde mastergradsutdanninga. Krav til opptak skal gå fram av programplanen for det einskilde mastergradsstudiet.

I fjorårets rapport (Følgjegruppa 2015) oppsummerte vi undersøkinga vi hadde gjort om mastergradar, på denne måten: «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. 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».

8.2 Inntrykk og vurderingar

Møte med leiargruppene (93 personar) ved utdanningane er grunnlaget for vurderingane vi gir om mastergradar i barnehagelærerutdanninga. Leiargruppa vart stilt dette spørsmålet: *Kva masterstudium har de etablert og kva planar finst framover? Kva er erfaringane med rekruttering til masterstudia?*

På grunnlag av desse samtalan har vi identifisert nokre sentrale problemstillingar for vidare arbeid.

8.2.1 Masterprogram tilpassa den nye barnehagelærerutdanninga

Institusjonane har dei siste åra arbeidd med masterprogramma sine for i størst mogleg grad å tilpasse dei til den nye barnehagelærerutdanninga.

I denne rapporten går vi ikkje nærare inn på dei ulike masterplanane institusjonane har og/ eller planlegg dei næraste. Følgjegruppa kartla dette førre studieår, og vi viser til oppstillinga vi gjorde i rapporten i fjor (Følgjegruppa 2015).

Tilpassinga av mastertilbod til den nye barnehagelærerutdanninga får ein til fleire stader, andre stader vert det sagt at den nye forskrifta sett grenser for arbeidet og at den er nærast som «ei katastrofe» for masterprogramma. DMMH kan vere døme på ei utdanning med omfattande planar om mastertilbod. Utdanninga har til liks med HiOA hatt hovudfag lenge. Ambisjonen deira er å posisjonere seg gjennom fire masterprogram: to på eigen kjøp og to i samarbeid med NTNU. I følgje leiinga vil dette også styrke bachelorutdanninga. Det gir klare signal til studentane om at dei kan gå heile vegen opp til doktorgrad om så er. Ved utdanninga vert det drøfta om dei skal dimensjonere opp masterutdanninga og regulere ned bachelorprogrammet. Frå eitt av møta fekk Følgjegruppa denne oppmodinga med seg vidare: «Følgjegruppa bør vere pådrivar til nye masterprogram som skal byggje på den nye barnehagelærerutdanninga. Det må ikkje vere slik at eksisterande masterprogramma skal forme barnehagelærerutdanninga. Det må vere omvendt.»

8.2.2 Femårig integrert masterutdanning eller 3+2 modellar?

Ved fleire av utdanningane vart det vist til kunnskapsminister Torbjørn Røed Isaksen som ved fleire høve har sagt at den framtidige ambisjonen for barnehagelærerutdanninga er femårig masterutdanning. Spørsmålet fleire stilte var om det skal lagast rammer for ein femårig integrert barnehagemaster eller ein sokalla 3+2 modell (treårig bachelorutdanning med to år påbygging).

Inntrykket frå møta følgjegruppa har hatt, er at leiarane vurderer det slik at det er 3+2 modell som på dette tidspunktet er mest aktuelt å arbeide vidare med for barnehagelærerutdanninga.

Mange vi møtte var også opptekne av at barnehagesystemet må gjerast klar til å ta imot ei auka tal barnehagelærarar med masterutdanning. «Alle med barnehagemaster kan ikkje i framtida arbeide i barnehagelærerutdanninga», vart det sagt ein stad. UiT tok t.d. opp denne problemstilling: «Her er vi redde for å sette i gang med svære masterprogram, og så forsvinner barnehagelærerne fra barnehagen. Det vil vi jo ikke. Kandidatene må få lønn og utviklingsmuligheter slik at de blir værende i barnehagen. Hvilke jobber får de da? Vi kan ikke tømme barnehagene. Vi må jobbe for to typer pedagogiske stillinger i barnehagen. Vi kan ikke reklamere for en flott master når arbeidsgiver sier at det trenger vi ikke. Viktig at vi vet at det er en karrierevei i barnehagen for masterstudentene». Følgjegruppa vart same stad oppmoda til å ta dette vidare til Kunnskapsdepartementet.

Dekan Knut Patrick Hanevik HiOA og prorektor Ivar Selmer-Olsen DMMH spelte i vår inn ei sak til NRLU om masterutdanningar i barnehagelærerutdanninga. På møte i juni vart saka handsama i NRLU (NRLU-SAK 14/16 *Barnehagelektor. Om mastergradsutdanning for barnehagelærerne*). Notatet tek utgangspunkt i det faktum at det no veks fram barnehageretta mastergradar ved ei rad barnehagelærerutdanningar rundt om i landet. Målet må primært vere å utdanne barnehagelærarar med mastergrad for arbeid i barnehagane (ikkje for UH-sektoren, kommuneadministrasjonar eller departementet). I notatet vert det vist til Stortingsmelding 19 (2015-16) «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» som i følge Hanevik og Selmer- Olsen er påfallande taus om mastergradar for barnehagelærarane og satsar heller på «eit lappverk» av vidare- og etterutdanningar. «Mastergradsutdanning for barnehagelærerne er helt nødvendig både for barnehagene og for profesjonen. Kravene til kompetansestyking i St.m. 19 kan neppe oppfylles uten at vi får masterutdannede barnehagelektor inn i barnehagene», slår notatet fast.

Vidare skriv dei at ei femårig barnehagelærerutdanning framleis er det langsiktige målet, men ein må innsjå at det ligg så langt fram i tid at det trengst mellomløysingar. I arbeidet med masterutdanningar må det også gjerast noko med praksisfeltet: «Nøkkelen er opprettelsen av en stillingskategori som barnehagelektor i

barnehagene. I første rekke er det viktig å få etablert stillingskategorien. Vi vil foreslå at Kunnskapsdepartementet i første omgang arbeider for at det skal være en masterutdannet barnehagelærer i hver barnehage, - og har klare tanker om å eskalere dette ettersom utdanningskapasiteten øker».

Oppretting av stillingskategorien barnehagelektor vil naturlegvis ha økonomiske konsekvenser. Og notatet strekar under det er på høg tid at Kunnskapsdepartementet går i dialog med KS, Private barnehageeieres landsforbund og NRLU og legg opp ein forpliktande strategi. Vedtaket i NRLU til denne saka vart slik: Rådet ber AU ta initiativ til å gå i dialog med aktuelle parter om mastergradsutdanning for barnehagelærerne med tanke på å få opprettet stillingskategorien «barnehagelektor» i norske barnehager, og for å diskutere en fremtidig utdanningsstruktur for barnehagelærerne.

8.2.3 Femårig grunnskulelærarmaster tek merksemda

I møta Følgjegruppa hadde med utdanningane vart det frå nær sagt alle hald rapportert ei uro for at dei nye femårige grunnskulelærerutdanningane i ei periode no reiser med all merksemd ute i institusjonane. Det vert vanskelegare å halde trykket oppe rundt barnehagelærerutdanninga og kan bli ei utfordring å halde tak i kompetansen i utdanninga, særleg i dei små faga i utdanninga. Fleire uttrykte ei spesiell uro for kunstfaga si stilling i barnehagelærerutdanninga.

HiHM er spente på den nye grunnskulelærerutdanninga. Det var signalisert uro for at det i denne prosessen vert krevjande å halde fast på fagtilsette i barnehagelærerutdanninga: «Vi har satt master i barnehagelærerutdanning litt på vent. Ein ordinær master i barnehagepedagogikk kan kanskje kome. Kanskje også med ulike modellar for heiltid og deltid.» Siktemålet deira er at ein barnehagelærarmaster skal auke kompetansen inn i barnehagane. Andre stader tenkjer ein i retning av kva institusjonen kan gjere på tvers av lærarmasterane. Korleis kan dei innpasse og tilpasse desse til kvarandre?

Ein anna stad vart det med undring spurt om kvifor det er lettare å etablere ideen om at masterutdanningar er naudsynte for t.d. det pedagogiske arbeidet med 6-, 7- og 8 åringar, medan det same arbeidet for 4- og 5 åringar på langt nær krev den same kompetansen: «Det handlar om synet samfunnet har på barnehagelærarprofesjonen, på barnehagen, på kunnskap og på kva som trengst for å utføre pedagogisk arbeid med dei yngste», svarte spørsmålsstillaren sjølv. Masteren er ikkje verdsett. I praksis er det ingen som spør om kunnskapen, du gjer det same som du ville gjort utan master.»

8.2.4 Svikt i rekruttering, men aukande interesse

Rekruttering til masterprogramma har vore ei relativt stor utfordring ved nokre av institusjonane. Fleire av leiarane vi møtte forklarte dette med at masterutdanningar for barnehagelærarar i svært liten grad ga lønns messig utteljing. I tillegg er det uttrykk for eit syn på vitenskap og kunnskap i profesjonsfeltet generelt. «Kva er det som gjer at ein nærast utan vidare rekrutterer 140 søkjar til ein IT-master, medan det berre er 8 søkjarar til barnehagelærarmaster», vart det spurt ein stad. HiB kan vere eitt døme på rekrutteringsarbeid. Dei startar master i barnehagekunnskap hausten 2016 med 20 studieplassar. Dette er den einaste masteren med slik innretting på Vestlandet. Med masterutdanninga så har institusjonen etablert eit komplett studieløp frå bachelor, master til Ph.d program. I omtalen av studiet står det:

Master i barnehagekunnskap skal bidra til kunnskapsutvikling og kvalitetsarbeid i barnehager lokalt og nasjonalt. Målet med utdanningen er å styrke barnehagelærere kompetanse til å bruke forskningsbasert kunnskap og være en pådriver for faglig utvikling i barnehagen. Det primære studiefokusset vil være barnehagens innhold og oppgaver. På den måten vil masterutdanningen ruste studentene til å møte de særlige utfordringer som barnehagesektoren står overfor i dag.

Kva kvalifiserer studiet til:

Studiet kvalifiserer til ledelse av kvalitetsarbeid i barnehager og i barnehageadministrasjon Studiet kvalifiserer også til undervisningsarbeid i barnehagepedagogiske fagområder, fordypninger i barnehagelærerutdanning og formidling i barnehagesektoren. Videre vil masterutdanningen kvalifisere til deltakelse i barnehageforskning, og for de beste søkerne vil fullført grad også kvalifisere til opptak på doktorgradsprogram.

Utdanningane rapporterer om ei klart auka interesse i dei nye studentgruppene for å ta masterutdanning. Det kom også fram synspunkt om i større grad enn i dag å tenkje alternative masterprogram i form av kortare masteroppgåver, alternative former for oppgåver osb. Ein stad vart t.d. ei slik ordninga omsnakka: Ein kan tenkje seg to vegar: ein som peikar i forskarretning med ei større masteroppgåve og ei retning som klarare sikter inn mot arbeid i barnehagen med ei mindre omfattandede masteroppgåve. «Oppgåvene kan kanskje vere noko annleis også i retning av mindre teoretiske og mykje meir utviklingsorienterte», vart det lagt til.

8.2.5 Etter fusjonane?

Under fleire av møta følgjegruppa hadde denne våren, vart temaet fusjonering av institusjonar aktualisert. Nokre utdanningar hadde nettopp fusjonert (NU), andre sto midt oppe i prosessen (HSN) og andre var i ferd med å fusjonere (det som frå 1.1.20017 vart Høgskulen på Vestlandet HVL). Eitt av dei område nokre utdanningar såg som nye mulegheiter gjennom fusjonar var nettopp mastertilboda. Ved NU sa ein: «Fusjonen kan føre til noko positivt. NU vil stå sterkare rusta for å byggje tilbod. Kanskje vert det lettare å få til ein master som er klarare retta mot barnehagelærerutdanninga enn dei vi samla sett har i dag.»

8.3 utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Det er for få faglege karrierevegar i barnehagane, karrierevegar som kan ta i bruk og nyttiggjere seg mastergradar.
- Det er utvikla for få mastertilbod som byggjer på den nye barnehagelærerutdanninga.

Tilrådingar til institusjonane

- Etablere fleire mastertilbod som er forankra i og byggjer vidare på barnehagelærerutdanninga.

Tilrådingar til departementet

- Saman med partane i arbeidslivet, avklare fleire karrierevegar og normtalet for pedagogar i barnehagane.
- Stimulere institusjonane som har barnehagelærerutdanning til å etablere mastertilbod.

Kapittel 9 Barnehagelærerutdanninga – studieplassar, søkjartal, opptakstal, fråfall/ bortval

9.1 Søkjar- og opptakstal til barnehagelærerutdanning

9.1.2 Søkjartal

Tabell 1 viser planlagde studieplassar, tal på søkjarar med barnehagelærerutdanning som førsteval og den prosentvise auken i talet på studentar med barnehagelærerutdanning som førsteprioritet. Ser vi på søkjartalet til barnehagelærerutdanning, har det vore ein auke frå 2015 til 2016 på 3,6 %. Auken i søkjarar som har barnehagelærerutdanning som førsteprioritet er på 115 personar. Brorparten av auken er kome i deltidsutdanningane, med 84 fleire søkjarar i 2016 enn det var i 2015, eller ein auke på 10 %. På dei campusbaserte utdanningane er auken på om lag 1,5 %.

Tabell 9.1 Studieplassar og søkjartal. Barnehagelærerutdanning 2015 og 2016

| Institusjon | Utdanning | Planlagde studieplassar 2015 | Planlagde studieplassar 2016 | Søknad Fyrsteval 2015 | Søknad Fyrsteval 2016 | Endring i prosent |
|-------------|---|------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| DMMH | Barnehagelærer | 165 | 175 | 176 | 180 | +2,3% |
| DMMH | Barnehagelærer Musikk, drama, kunst, håndverk | 34 | 35 | 39 | 33 | -15,4% |
| DMMH | Barnehagelærer Natur- og friluftsliv | 35 | 35 | 60 | 69 | +15,0% |
| DMMH | Barnehagelærer - Deltid | 78 | 84 | 100 | 96 | -4,0% |
| DMMH | Barnehagelærer Flerkulturell forståelse | 35 | 35 | 12 | 24 | 100,0% |
| HiB | Barnehagelærer BULL-profil | 65 | 65 | 107 | 109 | +1,9% |
| HiB | Barnehagelærer NHB-profil | 65 | 65 | 44 | 40 | -9,1% |
| HiB | Barnehagelærer KKK-profil | 65 | 65 | 55 | 56 | +1,8% |
| HiB | Barnehagelærer STM - profil | 65 | 65 | 13 | 27 | +107,7% |
| HiB | Barnehagelærer Deltid | | 20 | | 75 | |
| HiHm | Barnehagelærer | 100 | 100 | 89 | 76 | -14,6 |
| HiHm | Barnehagelærer Samlingsbasert | 75 | 75 | 126 | 142 | +12,7% |
| HiOA | Barnehagelærer | 230 | 235 | 407 | 433 | +6,4% |
| HiOA | Barnehagelærer - Deltid | 120 | 120 | 190 | 229 | +20,5% |

| | | | | | | |
|--------|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|--------|
| HiOA | Barnehagelærer - Deltid Sandvika. | 40 | | 56 | | |
| HSF | Barnehagelærer | 35 | 35 | 32 | 33 | +3,1% |
| HSF | Barnehagelærer Deltid, samlingsbasert | 33 | | 43 | | |
| HVO | Barnehagelærer | 60 | 60 | 76 | 75 | -1,3% |
| HVO | Barnehagelærer - Deltid | 60 | | 43 | | |
| HiØ | Barnehagelærer | 95 | 95 | 125 | 117 | -6,4% |
| HiØ | Barnehagelærer - Deltid | 40 | 40 | 54 | 49 | -9,3% |
| HSH | Barnehagelærer | 60 | 65 | 67 | 93 | +38,8% |
| HSN | BarnehagelærerNotodden | 35 | 35 | 27 | 20 | -25,9% |
| HSN | Barnehagelærer - Deltid Notodden | 32 | 32 | 62 | 88 | +41,9% |
| HSN | BarnehagelærerPorsgrunn | 65 | 65 | 55 | 82 | +49,1% |
| HSN | BarnehagelærerHorten | 90 | 90 | 89 | 89 | 0% |
| HSN | Barnehagelærer - Deltid Horten | 30 | 20 | 48 | 38 | -20,8% |
| HSN | Barnehagelærer-Drammen | 45 | 30 | 102 | 96 | -5,9% |
| NLA | Barnehagelærer | 77 | 77 | 68 | 71 | +4,4% |
| NU | Barnehagelærer Vesterålen | 30 | 25 | 45 | 26 | -42,2% |
| NU | BarnehagelærerBodø | 30 | 30 | 30 | 35 | +16,7% |
| NU | BarnehagelærerNesna | | 30 | | 49 | |
| NU | BarnehagelærerLevanger | | 60 | | 68 | |
| HiNE | Barnehagelærer – Deltid Lofoten | 25 | | 22 | | |
| HiNE | Barnehagelærer Deltid, samlingsbasert | 25 | | 34 | | |
| HiNT | BarnehagelærerLevanger | 60 | | 59 | | |
| SH/ SA | Barnehagelærer - ABLU | 15 | | 17 | | |
| SH/ SA | Barnehagelærer | 15 | | 6 | | |
| UiA | Barnehagelærer Kristiansand | 140 | 140 | 159 | 200 | +25,9% |
| UiA | BarnehagelærerGrimstad | 35 | 35 | 77 | 69 | -10,4% |
| UiS | Barnehagelærer | 110 | 110 | 110 | 143 | +30,0% |
| UiS | Barnehagelærer - Deltid | 63 | 60 | 124 | 128 | +3,2% |
| UiT | Barnehagelærer Alta Samlingsbasert | 30 | 30 | 32 | 49 | +53,1% |

| | | | | | | |
|-------|--|------|------|------|------|--------|
| UiT | Barnehagelærer Tromsø Samlingsbasert | 50 | 50 | 79 | 73 | -7,6% |
| UiT | BarnehagelærerTromsø | 70 | 70 | 56 | 50 | -10,7% |
| I alt | | 2627 | 2458 | 3215 | 3330 | +3,6% |

9.1.3 Opptakstal

Talet på studentar som er tekne opp til den nye barnehagelærerutdanninga i 2013, 2014 og 2015 har auka jamt gjennom dei tre åra. Opptakstala for 2016 er ikkje klare når denne rapporten vert ferdigstilt.

Tabell 2 viser at det i 2013 vart teke opp 2713 studentar, i 2014 2765 studentar og i 2015 2960 studentar.

Tabell 9.2 Opptak til barnehagelærerutdanning 2013, 2014 og 2015

| Institusjon | Tal studentar. Tekne opp på BLU-program 2013 (2013-2016) | Tal studentar. Tekne opp på BLU-program 2014 (2014-2017) | Tal studentar. Tekne opp på BLU-program 2015 (2015-2018) |
|-------------|--|--|--|
| DMMH | 342 | 309 | 384 |
| HiB | 274 | 276 | 291 |
| HiBV | 122 | 192 | 217 |
| HiHE | 173 | 224 | 218 |
| HiNE | 34 | 55 | 24 |
| HiNT | 122 | 54 | 94 |
| HiOA | 511 | 460 | 483 |
| HiSF | 87 | 37 | 88 |
| | 208 | 181 | 143 |
| HiT | | | |
| HiVo | 64 | 93 | 99 |
| HiØ | 139 | 142 | 141 |
| HSH | 55 | 108 | 65 |
| NLA | 65 | 53 | 71 |
| SH/SA | 9 | 0 | 16 |
| UiA | 175 | 186 | 233 |
| UiN | 55 | 91 | 61 |
| UiS | 172 | 183 | 229 |
| UiT | 106 | 121 | 103 |
| Sum | 2713 | 2765 | 2960 |

Tabell 1 omfattar studentar som er tekne opp ved institusjonen etter følgjande kriterium: Studenten må ha registrert seg og betalt semesteravgift innan tidspunktet for teljing (1. mars for vårsemesteret og 1.oktober for haustsemesteret).

9.1.4 Kjønnfordeling

Som vi ser av tabell 3 har det også vore jamn auke av mannlege

barnehagelærarstudentar gjennom de tre åra: 456 studentar i 2013, 474 studentar i 2014 og 543 studentar ved opptaket i 2015. Dei mannlege studentane utgjorde 16,8 prosent av studenttalet i 2013, 17,1 prosent i 2014 og 18,2 prosent i 2015.

Tabell 9.3 Opptak til barnehagelærerutdanning 2013, 2014 og 2015. Kvinner og menn

| Institusjon | Tall studenter Kvinner 2013 | Tall studenter Menn 2013 | Tall studenter Kvinner 2014 | Tall studenter Menn 2014 | Tall studenter Kvinner 2015 | Tall studenter Menn 2015 |
|-------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| DMMH | 275 | 67 | 244 | 65 | 312 | 72 |
| HiB | 215 | 59 | 218 | 58 | 237 | 54 |
| HiBV | 97 | 25 | 169 | 23 | 176 | 41 |
| HiHE | 151 | 22 | 186 | 38 | 182 | 36 |
| HiNE | 31 | 3 | 52 | 3 | 20 | 4 |
| HiNT | 107 | 15 | 44 | 10 | 70 | 24 |
| HiOA | 405 | 106 | 372 | 88 | 384 | 99 |
| HiSF | 77 | 10 | 32 | 5 | 66 | 22 |
| HiT | 188 | 20 | 160 | 21 | 122 | 21 |
| HiVo | 58 | 6 | 85 | 8 | 81 | 18 |
| HiØ | 117 | 22 | 110 | 32 | 114 | 27 |
| HSH | 48 | 7 | 97 | 11 | 53 | 12 |
| NLA | 54 | 11 | 42 | 11 | 60 | 11 |
| SH/SA | 9 | 0 | 0 | 0 | 15 | 1 |
| UiA | 139 | 36 | 152 | 34 | 189 | 44 |
| UiN | 42 | 13 | 77 | 14 | 59 | 15 |
| UiS | 153 | 19 | 157 | 26 | 207 | 22 |
| UiT | 91 | 15 | 94 | 27 | 83 | 20 |
| Sum | 2257 | 456 | 2291 | 474 | 2430 | 543 |

Det har i fleire år vore ein statleg likestillingsambisjon å rekruttere 20 % mannlige studentar til barnehagelærerutdanningane (sjå <http://www.mennibarnehagen.no/>).

Tabell 4 viser at det likevel berre er fire institusjonar som har nådd denne målsetjinga: DMMH, HiOA, HiB og UiA. Tre institusjonar: HiØ, UiN og UiT ligg tett opptil med 19 % menn.

Tabell 9.4 Tal på mannlige studentar tekne opp til barnehagelærerutdanninga 2013, 2014, 2015. Prosent fordelt på utdanningsinstitusjon

| Institusjon | Tal studentar 2013, 2014 og 2015. Samla | Tal studentar. Menn 2013, 2014 og 2015. Samla | Prosentdel menn |
|--------------|---|---|-----------------|
| DMMH | 1030 | 214 | 21 |
| HiB | 841 | 171 | 20 |
| HiBV | 531 | 89 | 17 |
| HiHE | 615 | 96 | 16 |
| HiNE | 113 | 10 | 9 |
| | 270 | 39 | 14 |
| HiNT HiOA | 1454 | 293 | 20 |
| HiSF | 212 | 37 | 17 |
| HiT | 532 | 62 | 12 |
| HiVo | 256 | 32 | 13 |
| HiØ | 422 | 81 | 19 |
| HSH | 228 | 30 | 13 |
| NLA | 189 | 33 | 17 |
| SH/SA | 25 | 1 | 4 |
| UiA | 594 | 124 | 21 |
| UiN | 220 | 42 | 19 |
| UiS | 584 | 67 | 11 |
| UiT | 330 | 62 | 19 |

9.2 Ferdig utdanna studentar - aldersfordeling

Over tid er nyutdanna barnehagelærarar vorte stadig eldre på det tidspunktet dei gjer seg ferdige med utdanninga. Tabell 5 viser aldersfordelinga på studentene då utdanninga vart fullført. Som vi ser er det markerte skilnader i alderssammensetjinga i studentkull utdanna i perioden 1971-79 og i studentkullet 2011-2012.

Tabell 9.5 Alder ved avslutta eksamen for førskulelærarar etter eksamensår. Registerdata frå SSB (Gulbrandsen 2015). Prosent

| Alder | 1971-79 | 1980-89 | 1990-99 | 2000-05 | 2006-07 | 2008-10 | 2011-2012 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| < 25år | 71,4 | 50,9 | 37,8 | 37,4 | 33,7 | 43,1 | 41,2 |
| 25-29år | 22,2 | 38,4 | 39,2 | 35,2 | 34,2 | 30,6 | 26,4 |
| 30-34år | 3,3 | 6,1 | 9,3 | 11,6 | 12,2 | 10,1 | 12,4 |
| 35-39år | 1,1 | 2,5 | 6,4 | 6,9 | 9,5 | 7,4 | 7,8 |
| > 39år | 1,9 | 2,1 | 7,1 | 8,9 | 11,5 | 7,9 | 11,9 |
| N: | (5237) | (7766) | (14228) | (9912) | (2597) | (4510) | (3398) |

Dei siste åra har høgare alder på studentane vore tett knytta til at mange av dei som utdannar seg til barnehagelærer allereie arbeider i ein barnehage. Dei arbeidsplassbasert utdanningane er med på å forsterke denne tendensen.

I 2007 godkjende KD forsøksdrift med arbeidsplassbasert utdanning (heretter: ABLU) i Oslo og Stavanger. I 2009 vart ordninga utvida til å gjelde åtte andre høgskoler. Tabell 6 viser omfanget av desse utdanningane dei tre siste studieåra. Som vi ser er det mange institusjonar som dei siste åra har hatt tilbod om ABLU. Det er berre HiB, HiNE HiØ, UiS og UiT som ikkje har gitt slike tilbod.

Tabell 9.6 Studieplassar ABLU. 203, 204, 2015 og 2016.

| Institusjon | ABLU 2013-2017 Tildelte plassar | ABLU 2013-2017 Brukte plassar | ABLU 2014-2018 Tildelte plassar | ABLU 2014-2018 Brukte plassar | ABLU 2015-2019 Tildelte plassar | ABLU 2015-2019 Brukte plassar | ABLU 2016-2019 Tildelte plassar |
|-------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|
| DMMH | | | | | 30 | 33 | 40 |
| HiBV | | | | | 44 | 17 | |
| HiHE | | | | | 40 | 44 | |
| HiNT | | | | | 30 | 26 | |
| HiOA | 20 | 20 | | | 40 | 44 | 60 |
| HiSF | 35 | 35 | | | 35 | 31 | 30 |
| HiT | 55 | 51 | 50 | 29 | 20 | 11 | |
| HiVo | 40 | 32 | | | | | |
| HSH | | | 40 | 41 | | | 30 |
| NLA | 10 | 5 | | | 30 | 17 | |
| SH/SA | | | | | 20 | 10 | |
| UiA ³⁴ | | | | | 80 | 62 | 40 |
| Sum | 160 | 143 | 90 | 70 | 369 | 295 | 200 |

I dag tilbyr mange av institusjonane barnehagelærerutdanningar som er retta inn mot ulike grupper studentar. Tabell 8 viser studietilbod som ikkje er ordinære heiltids- og campusbaserte utdanningar. Tala omfattar studietilbod som starta opp hausten 2015.

Tabell 9.7: Utdanningstilbod, barnehagelærerutdanningar. Alternativ til campusbaserte heiltidsstudium. Tal studentar tekne opp på slike program studieåret 2015-2016

| Barnehagelærerutdanning. Utdanningar ut over ordinære heiltidsstudium | Institusjonar | Tal studentar |
|---|---------------|---------------|
| <i>Arbeidsplassbasert utdanning (ABLU)</i> er eit tilbod til assistentar og barne- og ungdomsarbeidarar som ønskjer å utdanne seg til barnehagelærer. ABLU er organisert som deltidsutdanning over fire år, og det er ein føresetnad at studentane er i arbeid under studiet (minimum 60 % stilling). Barnehagen vert trekt inn som læringsarena, og det er tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Kombinasjonen jobb og studium bidreg til å rekruttere studentar som ikkje ville valt heiltidsutdanning. | DMMH | 33 |
| | HiBV/Drammen | 30 |
| | HiHE | 44 |
| | HiNT | 30 |
| | HiOA | 75 |
| | HiSF | 35 |
| | HiT/Porsgrunn | 20 |
| | NLA | 30 |
| | SH/SA | 6 |
| | UiN | 20 |
| | UiA | 40 |

³⁴ I lag med UiN

| | | |
|--|----------------------|-----|
| <p><i>4-årig deltid, nett og samlingsbasert</i></p> <p>Organiseringa av deltidsutdanninga varierer både med omsyn til tal samlingar og lengda på samlinga (vekesamlingar, faste dagar pr. veke) og grad av nettbasert undervisning, rettleiing og vurdering. Det varierer om studentane er tilsett i barnehage under studiet eller ikkje. Dette er ingen føresetnad, men kandidatar med slik tilsetjing vil ved nokre utdanningar ha prioritet ved opptak.</p> | DMMH | 82 |
| | HiB | 30 |
| | HiBV | 30 |
| | HiNE | 25 |
| | HiOA/Pilestred et | 120 |
| | HiOA/Sandvik a | 40 |
| | HiSF | 33 |
| | HiT | 32 |
| | HiVO | 33 |
| | HiØ | 40 |
| | UiS | 70 |
| <p><i>3-årig, Nett- og samlingsbasert</i></p> <p>Dette er ordinært heiltidsstudium som i sterkare grad er orientert mot nettbasert undervisning, rettleiing og vurdering og med intensive vekesamlingar.</p> | HiHM | 75 |
| | SH/SA | 15 |
| | UiN | 30 |
| | UiT | 30 |

Torhild Høydalsvik har sett nærare på eit utval av studentane som er på ABLU. Over halvparten av dei var 39 år eller eldre. 60 prosent hadde arbeid som pedagogisk leiar, og 33 prosent gjorde det på det tidspunkt undersøkinga vart gjort (Høydalsvik 2014). I denne studentgruppa var det mange som kombinerte utdanning og arbeid. Dette var ikkje like vanleg blant dei som var studentar på vanleg campusbasert utdanning. Om lag 30 % av alle barnehagelærerstudenter i 2012 var samtidig tilsett i ein barnehage. Denne gruppa var noko yngre enn dei som deltok i dei formaliserte ABLU-studia, men samstundes klart eldre enn dei studentane som ikkje kombinerte jobb og arbeid. (Høydalsvik og Gulbrandsen, 2015). Dei nye barnehagelærarane som har kombinert arbeid og utdanning, er også den gruppa som viser størst stabilitet som barnehagetilsett (Gulbrandsen 2015).

9.3 Gjennomføring, fråfall, bortval

I lys av mandatet Følgjegruppa har for arbeidet sitt, er det viktig å sjå på kor mange studentar som gjennomfører barnehagelærerutdanninga dei er tekne opp til. Ei studentgruppe avslutta utdanninga våren 2015. Dette er pilotklassa ved Høgskulen i

Sogn og Fjordane. Desse studentane vart tekne opp eit år før dei andre institusjonane kom i gang med sine utdanningar. I pilotutdanninga starta det hausten 2012 41 studentar. 31 av dei (79 prosent) slutførte eksamen våren 2015.

Det neste studentkullet vi har tal på er dei som starta studiet hausten 2013 og var ferdige våren 2016. Tala frå dette kullet omfattar gjennomføring første og andre studieår.

Tabell 9.8. Barnehagelærarutdanning. Studentkullet 2013-2016. Registrerte studentar ved opptak. Fråfall første og andre studieår. Tal studentar og prosentfordeling³⁸

| Institusjon | Tal på studentar tekne opp | Fråfall etter første studieår. Prosent i parentes | Fråfall etter andre studieår | Sum fråfall første og andre studieår | Prosent fråfall etter to studieår |
|--------------------|----------------------------|--|------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| DMMH | 342 | 112 (33) | 21 | 133 | 39 |
| HiB | 274 | 76 (28) | 17 | 93 | 34 |
| HiBV | 122 | 12 (10) | 12 | 24 | 20 |
| HiHE | 173 | 29 (17) | 12 | 41 | 24 |
| HiNE ³⁹ | 34 | 8 (24) | 26 | 34 | 100 |
| HiNT | 122 | 26 (21) | 55 | 81 | 66 |
| HiOA | 511 | 73 (14) | 23 | 96 | 19 |
| HiSF | 87 | 16 (18) | 0 | 16 | 18 |
| HiT | 208 | 65 (31) | 16 | 81 | 39 |
| HiVo | 64 | 7 (11) | 6 | 13 | 20 |
| HiØ | 139 | 23 (17) | 8 | 31 | 22 |
| HSH | 55 | 10 (18) | 3 | 13 | 24 |

| | | | | | |
|--------|------|----------|-----|-----|----|
| NLA | 65 | 9 (14) | 3 | 12 | 18 |
| SH/ SA | 9 | 2 (22) | 0 | 2 | 22 |
| UiA | 175 | 36 (21) | 3 | 39 | 22 |
| UiN | 55 | 21 (38) | 10 | 31 | 56 |
| UiS | 172 | 34 (20) | 6 | 40 | 23 |
| UiT | 106 | 21 (20) | 4 | 25 | 24 |
| Sum | 2713 | 580 (21) | 225 | 805 | 30 |

Som det går fram av tabellen, er det samla fråfallet frå dette studentkullet etter to studieår 30 %. Det er likevel store variasjonar, frå 66 % fråfall ved HiNT til 18 % ved NLA. Vidare er fråfallet, naturleg nok, langt større første studieåret enn andre studieåret. Det er all grunn til å tru at nedgangen i fråfall held fram tredje studieåret.

38 Til tabellen: (Kjelde for uttrekket er NSD.)

- "Opptatt": Tal på studentar som er tekne opp. Dette er ikke unike personer. Same person kan være teken opp på meir enn ett program og/eller ved meir enn ein institusjon.

39 Fråfallsprosent på 100 må skuldast feilrapportering.

Det siste studentkullet vi har tal på er det som starta studiet hausten 2014 og er ferdige våren 2017. Tabellen viser at fråfallet etter første studieår er på 23 %, to prosentpoeng høgare enn for kullet før. Variasjonane mellom dei ulike institusjonane er relativt små. Ytterpunkta er 28 % (HiT) og 2 % (HiNT).

Tabell 9.9 Barnehagelærerutdanninga. Studentkullet 2014 – 2017. Registrerte studentar ved opptak. Fråfall første studieår. Tal på studentar og prosentfordeling Tabellkommentarar, sjå under tabell 4.

| Institusjon | Tal på studentar tekne opp | Fråfall første studieår. Prosent i parentes |
|-------------|----------------------------|---|
| DMMH | 309 | 75 (24) |

| | | |
|--------------------|------|----------|
| HiB | 276 | 69 (25) |
| HiBV | 192 | 29 (15) |
| HiHE | 224 | 33 (15) |
| HiNE ³⁵ | 55 | 55 (100) |
| HiNT | 54 | 1(2) |
| HiOA | 460 | 75 (16) |
| HiSF | 37 | 8 (22) |
| HiT | 181 | 51 (28) |
| HiVo | 93 | 11 (12) |
| | 142 | 17 (12) |
| HiØ | | |
| | 108 | 24 (22) |
| HSH | | |
| NLA | 53 | 11 (21) |
| SH/SA | 0 | 0 (0) |
| UiA | 186 | 52 (28) |
| UiN | 91 | 21 (23) |
| UiS | 183 | 42 (23) |
| UiT | 121 | 19(16) |
| Sum | 2765 | 645 (23) |

Sett i lys av tidlegare førskulelærerutdanning, er fråfallstala i den nye barnehagelærerutdanninga ikkje urovekkande høge. NOKUT-evalueringa (2010) fann at gjennomsnittleg fullføring i førskulelærestudiet var 60 % i perioden. Ved Høgskolen Stord/Haugesund fullførte 41 %, ved Høgskolen i Bergen 72 %. Fullføringa i førskulelærerutdanninga generelt varierte i åra 2003 - 2009 mellom 58 og 63 %. Samanlikna med dei andre store profesjonsutdanningane, fullførte

³⁵ Fråfallsprosenten må skuldast feilregistrering.

sjukepleiarstudentane i størst grad, deretter førskulelærarstudentane. Ingeniør- og allmennlærarstudentane fullførte i lågare grad, begge rundt 45 %.

9.4 Oppsummering

I mandatet for Følgjegruppa står det at vi skal innhente data om «opptak, gjennomføring og frafall, kandidatenes fagvalg og valg av spesialisering, og vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene.» Vidare «innhente kunnskap om og vurdere eventuelle virkninger av endringer i utdanningens organisering, bl.a. på rekruttering, studentenes tilfredshet og kandidatenes funksjonsdyktighet.»

Kapitlet i årets rapport til liks med tidlegare rapportar frå Følgjegruppa (2014, 2015 og delrapport 2016) og den omfattande studentundersøkinga vi har gjennomført i tre år, går inn i arbeidet vårt med å kaste lys over desse mandatpunkta. I sluttrapporten Følgjegruppa leverer neste år, vil mandatpunkta vere ramme for ei samla vurdering.

:

10. Litteratur

Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen*. Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget

Følgegruppen (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen*. Delrapport utarbeidet for Følgegruppen av Lars Gulbrandsen (Høgskolen i Oslo; Senter for velferds- og arbeidslivsforskning, NOVA) Olav Kvitastein (Høgskolen i Bergen) og Svein Ole Sataøen Høgskolen i Bergen). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Følgjegruppa (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

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

Gulbrandsen, L., Kvitastein, O. og Sataøen S.O. (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen.* Rapport. Intern serie. Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. HiB: Bergen

Gulbrandsen, Lars (2015): Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte. NOVA. Notat NR 1/15

Høydalsvik, Torhild (2014): Eg vert rekna som ein kompetent førskulelærer allereie no. Om lærarstudenten sin opplevde kvalitet i eit arbeidsplassbasert studieprogram. I; Amdam, J., Ø. Helgesen og K-W. Sæther: Det mangfaldige kvalitetsomgrepet. Fjorantologien 2013, forlag1. s 101-129.

Jacobsen, H., Kofoed, T. og Massimo, L. (2015). *Barnehagemonitor 2015. Den digitale tilstanden i barnehagen.* Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

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.

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

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

Ødegaard, E. E. og Worum, K. S. (2016). *Vilkår for kvalitet og forskningsbasering av praksisveiledning i barnehagelærerutdanningen BLU – Følgforskning.* Bergen/Tromsø: Notat

11. Tabellar

| | |
|------------|---|
| Tabell 9.1 | Studieplassar og søkjartal. Barnehagelærerutdanning 2015 og 2016 |
| Tabell 9.2 | Opptak til barnehagelærerutdanning 2013, 2014 og 2015 |
| Tabell 9.3 | Opptak til barnehagelærerutdanning 2013, 2014 og 2015. Kvinner og menn |
| Tabell 9.4 | Tal på mannlige studentar tekne opp til barnehagelærerutdanninga 2013, 2014, 2015. Prosent fordelt på utdanningsinstitusjon |
| Tabell 9.5 | Alder ved avslutta eksamen for førskulelærarar etter eksamensår. Registerdata frå SSB (Gulbrandsen 2015). Prosent |
| Tabell 9.6 | Studieplassar ABLU. 203, 204, 2015 og 2016. |
| Tabell 9.7 | Utdanningstilbod, barnehagelærerutdanningar. Alternativ til campusbaserte heiltidsstudium. Tal studentar tekne opp på slike program studieåret 2015-2016 |
| Tabell 9.8 | Barnehagelærerutdanning. Studentkullet 2013-2016. Registrerte studentar ved opptak. Fråfall første og andre studieår. Tal studentar og prosentfordeling ³⁶ |
| Tabell 9.9 | Barnehagelærerutdanninga. Studentkullet 2014 – 2017. Registrerte studentar ved opptak. Fråfall første studieår. Tal på studentar og prosentfordeling |

12. Vedlegg

11. 1 Samtale/ - intervjuguide - Møte med institusjonane våren 2016

09.00-10.30 Møte med den faglege leiinga ved institusjonen og avdelinga, instituttet (rektor, dekan, instituttleiar, studieleiar o.a.).

Vi ber institusjonen velje ut og setje saman ei leiargruppe som på best måte kan vere med å gi gode innspel til mulegheitene og utfordringane som ligg i organisering av og innhaldet i barnehagelærerutdanninga. Gruppa må ikkje vere større enn 8 personar.

- Har de utvikla ei barnehagelærerutdanning som de vurderer gir **tydlegare profesjonsretting**? I kva grad og på kva måte meiner de at profesjonsrettinga har vorte tydlegare enn i tidlegare utdanning? Vurder gjerne på ein skala frå

³⁶ Til tabellen: (Kjelde for uttrekket er NSD.)

- "Opptatt": Tal på studentar som er tekne opp. Dette er ikke unike personer. Same person kan være teken opp på meir enn ett program og/eller ved meir enn ein institusjon.

1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad

- Har de utvikla ei **meir forskingsbasert barnehagelærerutdanning**? I kva grad og på kva måte meiner de at forskingsbaseringa er styrka frå tidlegare utdanning? Vurder gjerne på ein skala frå 1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad
- Forskrifta peikar på fleire område som skal vere gjennomgåande i utdanninga. To av desse er *dei yngste* og *kulturelt mangfald*. Fleire forskingsprosjekt har den siste tida vore med å gi ny kunnskap til begge desse områda.

Prosjekta GoBan og Blikk for Barn har særleg merksemd på dei yngste barna. Nokre sentrale funn frå prosjektet er:

- En finner at kunnskapen om de aller yngste barna i barnehager er dårlig blant dagens førskolelærere. Kunnskap om og kjennskap til de yngste er det som blir definert som spesifikk kunnskap.*
- En finner at når det gjelder den voksnes interaksjon med de yngste barna, er kvaliteten av den moderat, og en finner små forskjeller mellom barnehagelærere og assistenter når det gjelder interaksjonskvalitet.*
- En finner at barnehagelærere er lite flinke når det gjelder å støtte og utvikle barns jevnaldningsrelasjoner når det gjelder barn 0-3 år.*

I kva grad og korleis vert slike nye forskingsfunn teke inn og brukt for å utvikle barnehagelærerutdanninga på desse områda? Har de konkrete døme på korleis det vert gjort tilgjengeleg for studentane?

Prosjektet «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk» ved Høgskolen i Hedmark har merksemda knytt til området *kulturelt mangfald*. Nokre funn viser at

- Alle kommunane hadde fleirspråklege barn i barnehagane sine. - Berre 3% av dei pedagogiske leiarane og styrane i barnehagane hadde spesifikk kunnskap om språkleg og kulturelt mangfald i barnehagen. - Svært få av dei pedagogiske leiarane rapporterer om ei verksemd som viser fleirspråklegheit og fleirkultur. Bildet viser fråvær av minoritetsspråkleg og minoritetskulturelt innhald. Ein stor del av dei pedagogiske leiarane vurderer at dei treng meir kunnskap om korleis dei skal forstå og utøve praksis som inkluderer alle barna og motverkar diskriminerande forhold i til dømes leik

I kva grad og korleis vert slik ny forskingsbasert kunnskap teke inn og brukt for å utvikle barnehagelærerutdanninga på desse områda? Har de konkrete døme på bruken av slik kunnskap.

- Forskrifta og merknadene til forskrifta legg vekt på å **styrke samhandlinga mellom praksisopplæringa og utdanningsinstitusjonane** og gjere utdanninga **meir praksisnær**.

På kva måte har styrkinga av samhandlinga vore gjennomført ved institusjonen dykkar? Korleis har de løyst utfordringane og kor langt er de komne i arbeidet ?

Korleis organiserer de samhandlinga mellom faglærarane og praksislærarane? Deltar faglærarane i praksismøte/praksisbesøk i praksisbarnehagane?

I kva grad vil de seie at utdanninga er vorten meir praksisnær? Vurder gjerne på ein skala frå 1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad

- Pedagogikkfaget er tiltenkt ei sentral rolle i utdanninga: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen»? (Forskrift §3)

Følgjegruppa har i to rapportar peikt på utfordringar og lansert tiltak med omsyn til pedagogikkfaget i utdanninga. Korleis har de løyst utfordringane, og kor langt er de komne i å realisere formuleringane i forskrifta?

- Masterstudium. Kva masterstudium har de etablert, og kva planar finst framover? Kva er erfaringane med rekruttering til masterstudia?
- Følgjegruppa har gjennomført ei større studentundersøking i 2014 og 2015. Kva har de gjort av konkrete tiltak på bakgrunn av resultat frå denne undersøkinga?

Til møtet ber vi om at kvar institusjon har utarbeidd eit skriftlig notat om korleis de ivaretar det samiske perspektivet og IKT i utdanninga. Ein mal for tilbakemeldinga ligg ved denne sendinga.)

10.45-11.30 Møte med studentar i barnehagelærerutdanninga.

Vi ber institusjonen velje ut ei gruppe studentar som representerer alle tre årskull i utdanninga. Det bør vere studentar som deltar i tillitsvalt-systemet i utdanninga eller som er fagutvalsmedlemmar. Gruppa må ikkje vere større enn 8 personar.

- Korleis vil de beskrive studiemiljøet i barnehagelærerutdanninga? I kva grad er det inspirerende og motiverande å studere i denne utdanninga? I kva grad og på kva måte vil de som studentar seie at de har medverknad på eigen studiesituasjon?
- Korleis vil de vurdere arbeidsmengda i barnehagelærerstudiet; Svært krevjande, krevjande, passe, lite krevjande, svært lite krevjande? Opplever de at der er jamn/ ujamn arbeidsmengd gjennom året – gjennom dei tre åra?

- Vurdering er ein viktig del av studiet dykkar. Både vurdering undervegs i form av arbeidskrav, og vurdering til slutt i form av eksamen.

Kva erfaringar har de med vurderingsordningane i studiet dykkar så langt? Korleis oppfattar de samhengane mellom læringsutbytta i studiet og vurderingsordningane?

- Forskrifta peikar på fleire område som skal vere gjennomgåande i utdanninga. To av desse er dei yngste og kulturelt mangfald.

På kva måte har de som studentar fått arbeide med desse to områda i utdanninga dykkar til no? Gi konkrete døme.

'Prosjekta GoBan og Blikk for Barn har særleg merksemd på dei yngste barna. Nokre sentrale funn frå prosjektet er:

-En finner at kunnskapen om de aller yngste barna i barnehager er dårlig blant dagens førskolelærere. Kunnskap om og kjennskap til de yngste er det som blir definert som spesifikk kunnskap.

-En finner at når det gjelder den voksnes interaksjon med de yngste barna, er kvaliteten av den moderat, og en finner små forskjeller mellom barnehagelærere og assistenter når det gjelder interaksjonskvalitet.

-En finner at barnehagelærere er lite flinke når det gjelder å støtte og utvikle barns jevnaldningsrelasjoner når det gjelder barn 0-3 år.

I kva grad og korleis vert slike nye forskingsfunn teke inn og gjort tilgjengeleg for dykk som studentar?

- Forskrifta og merknaden til forskrifta legg vekt på at praksisopplæringa skal vere variert og at ho skal ha progresjon.

På kva måte og i kva grad vil de seie at desse målsetjinga er oppnådde gjennom praksisstudiet dykkar?

12.00-13.30 Møte med faglærarar/ vitskapleg tilsette i barnehagelærerutdanninga.

Vi ber institusjonane velje ut ei gruppe faglærarar/ vitskapleg tilsette som har undervisningserfaring frå ulike kunnskapsområde. Gruppa må ikkje vere større enn 8 personar.

- Med omsyn til å **styrke profesjonsrettinga** av utdanninga: I kva grad og på kva måte vil de seie at utdanninga er endra frå tidlegare utdanning på dette området?
- Kva legg de som faglærarar/ vitskapleg tilsette i omgrepet **forskningsbasert undervisning**? I kva grad og på kva måte vil de seie at utdanninga er endra frå tidlegare utdanning på dette området? Kan de gi konkrete døme på korleis

de praktiserer kravet om forskningsbasering. Bruk eitt av kunnskapsområda de underviser i som døme?

I prosjektet «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk» ved Høgskolen i Hedmark er merksemda knytt til området *kulturelt mangfald*. Nokre funn viser at

- alle kommunane hadde fleirspråklege barn i barnehagane sine - berre 3% av dei pedagogiske leiarane og styrane i barnehagane hadde spesifikk kunnskap om språkleg og kulturelt mangfald i barnehagen - svært få av dei pedagogiske leiarane rapporterer om ei verksemd som viser fleirspråklegheit og fleirkultur. Bildet viser fråvær av minoritetsspråkleg og minoritetskulturelt innhald. Ein stor del av dei pedagogiske leiarane vurderer at dei treng meir kunnskap om korleis dei skal forstå og utøve praksis som inkluderer alle barna og motverkar diskriminerande forhold i til dømes leik

I kva grad og korleis vert slik ny forskningsbasert kunnskap teke inn og brukt for å utvikle barnehagelærerutdanninga på desse områda? Har de konkrete døme på bruken av slik kunnskap.

- Korleis har de arbeidd for å løyse utfordringane med vurdering i kunnskapsområda? Spørsmålet omfattar både arbeidskrav og eksamen. Kor langt er de komne i arbeidet og kva står eventuelt att? Kva erfaringar har de med læringsutbytta og vurderingsarbeidet?
- Forskrifta og merknadene til forskrifta legg vekt på å styrke samhandlinga mellom praksisopplæringa og utdanningsinstitusjonane og gjere utdanninga meir praksisnær.

Korleis organiserer de samhandlinga mellom faglærarane og praksislærarane? Deltar faglærarane i praksismøte/praksisbesøk i praksisbarnehagane?

I kva grad vil de seie at utdanninga er vorte meir praksisnær? Vurder endringane utifrå ein skala frå 1-6. 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad

- Pensumlitteratur

Emneplanane i kunnskapsområde skal innehalde ei samla pensumliste for kvart kunnskapsområde. I kva grad og på kva måte har arbeidet med pensumlitteraturen endra seg frå tidlegare førskulelærerutdanning? Korleis går utveljinga av pensumlitteratur føre seg innafør eit kunnskapsområde: t.d. STM og BULL? Kva kriterium vert lagt vekt på i val av litteratur? Har de eigne interne retningsliner for val av pensum: t.d. omfang, val av språk, eigenproduserte tekstar, sjølvalt litteratur for studentane osb.? Føregår utveljinga på andre måtar no enn i førskulelærerutdanninga? Kva er utfordringane med omsyn til pensumlitteratur innafør eit kunnskapsområde?

13.45-14.30 Møte med praksislærarar i barnehagelærerutdanninga. *Vi ber institusjonane velje ut ei gruppe praksislærarar som samla sett har erfaring frå praksisperiodar alle tre studieåra. Grappa må ikkje vere over 8 personar.*

- Forskrifta og merknadene til forskrifta legg vekt på å styrke samhandlinga mellom praksisopplæringa og utdanningsinstitusjonane og gjere utdanninga meir praksisnær

Har praksisopplæringa endra seg, og eventuelt på kva måte er den endra som følgje av den nye forskrifta? Er samhandlinga mellom praksisopplæringa og utdanningsinstitusjonen vorten styrka i den nye utdanninga? Kva har du som praksislærer gjort for å styrke samhandlinga?

- I følgje forskrifta skal det vere praksisopplæring i kvart av kunnskapsområda i utdanninga. Korleis erfarer de å skulle arbeide med praksisopplæring inn mot kunnskapsområda? På kva måte er praksisopplæringa på dette området endra frå tidlegare utdanning?
- Korleis samarbeider de med utdanningsinstitusjonen om vurdering av studentane i praksis? Gi døme på korleis denne vurderinga førgår. Kva har vorte endra frå tidlegare utdanning?

14.45-15.30 Oppsummerande møte med leiargruppa

Følgjegruppa vil ha eit oppsummerande/ avsluttande møte han/ ho/ dei som er fagleg ansvarleg for barnehagelærerutdanninga ved institusjonen (instituttleiar, studieleiar, programansvarleg m.m).

Følgjegruppa har gjennom to rapportar (2014 og 2015) peikt ut sentrale utfordringar i den vidare iverksetjinga av barnehagelærerutdanninga. (oppsummerte utfordringar er lagt ved denne sendinga). Peik på to, for dykk relevante utfordringar, og arbeidet dykkar med desse.

11.2 Førespurnad til institusjonane våren 2016



Vi ber deg svare skriftleg på desse to spørsmåla. Maks. ei A4-side på kvart spørsmål.

Ta svaret med til møtet med Følgjegruppa. Send også elektronisk til sekretariatet for Følgjegruppa: sos@hib.no

1. Korleis har institusjonen dykkar arbeidd med å ivareta det samiske perspektivet i utdanninga?

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) gir føringar for læringsutbytte studentane skal ha nådd med omsyn til det samiske perspektivet. Kva har institusjonen dykkar lagt vekt på av følgjande innhald:

Kjennskap til historia til samane som urfolk
Kjennskap til samisk kultur og kvardagsliv
Kjennskap til samisk forteljartradisjon
Kan bruke eller kjenner til ulike reiskap, teknikkar og materiale frå samisk handverkstradisjon
Kjennskap til samisk årstidskalendar
Kunnskap om barnehagens særskilte verdigrunnlag og kva dette inneber i eit samisk perspektiv
Kunnskap om samiske barns kultur og rettigheter

Kva utfordringar har formidling av det samiske perspektivet gitt?

Har det vore henta inn ressursar/kompetanse utanfrå i undervisninga?

Kva har de gjort for å styrke kompetansen blant dei tilsette med omsyn til det samiske perspektivet i utdanninga?

Kva litteratur er kome med på pensumlistene om det samiske perspektivet?

Kven (kunnskapsområde/ fag/ person) har hovudansvaret for at dette området vert ivaretatt i barnehagelærerutdanninga?

2. Korleis har institusjonen dykkar arbeidd med å sikre at studentane utviklar profesjonsfagleg digital kompetanse gjennom barnehagelærerutdanninga?

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga står det under overskrifta arbeidsformer og vurderingsformer:

«Studentane skal øvast både i munnleg, skriftleg (bokmål og nynorsk) og praktisk framstilling, og skal få erfaring med å nytte digitale verktøy i profesjonssamanheng. Ein av føresetnadene for profesjonell yrkesutøving er å bruke norsk språk munnleg og skriftleg og digitale verktøy på ein kvalifisert måte i ulike samanhenger». Vidare er det streka under at: «Programplanen skal sikre systematisk arbeid med utvikling av munnleg, skriftlig og digital kompetanse til studentane.

Kva har din institusjon lagt vekt på av innhald når det gjeld arbeidet med digital kompetanse?

Kva utfordringar har de hatt med å få dette området inn i utdanninga?

Har det vore henta inn ressursar/kompetanse utanfrå i undervisninga?

Kva har de gjort når det gjeld å styrke kompetansen blant dei tilsette på dette fagområdet?

Kva litteratur er kome med på pensumlistene om digital kompetanse?

11.3 Pilotstudentane – erfaringar eitt år etter avslutta utdanning

Rapport frå ei intervjuundersøking

Bakgrunn

Som kjent vart det teke opp 37 barnehagelærarstudentar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) hausten 2012, eitt år før den nye barnehagelærarutdanninga vart starta i fullskala. Opptaket vart kalla pilotklasse og i mandatet som følgjearbeidet for barnehagelærarutdanning har fått, står det at gruppa særskilt skal «følge pilot med ny barnehagelærarutdanning igangsatt høsten 2012 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.» Følgjegruppa har dei to føregåande åra integrert pilotklassen i arbeidet sitt på ulike måtar (studie av praksisopplæringa ved HSF og presentasjon av pilotprosjektet på tre regionkonferansar i samband med følgjearbeidet). I år valte vi å gjennomføre ei avgrensa intervjuundersøking av nokre av dei studentane som gjekk i pilotklassa³⁷.

Alle dei 23 studentane som fekk vitnemål ved HSF våren 2015, fekk eitt år seinare epost med spørsmål om dei ville/ kunne stille til eit telefonintervju på omlag 45 – 60 min. Tre tidlegare studentar melde seg med ein gong. Etter det vart det sendt SMS til elleve tilfeldig valde studentar og ein fekk positivt svar frå seks av dei. Åtte av dei ni informantane arbeider i barnehage i seks ulike fylke. Det er om lag lik fordeling mellom kommunale og private barnehagar. Det er variasjon i storleik på barnehagen og om dei har fast stilling eller vikariat. Ein informant arbeidar innan det ein kan kalle helsesektoren. Begge kjønn er representert i utvalet. Desse spørsmåla fekk studentane tilsendt som førebuingmateriale då dei hadde svart ja til å stille til telefonintervju. Intervjuet krinsa rundt desse hovudtemaa:

Vurdering av utdanninga du tok - eitt år etter. Kva tenkjer du om utdanninga etter eitt år i arbeid i barnehage/eller i anna arbeid/ eller under vidareutdanning

Kva var bra?

- Kva kunne ha vore annleis?
- Kva tenkjer dei om at utdanninga var organisert i kunnskapsområde? Kva med pedagogikkfaget?
- Kva med praksisopplæringa

³⁷ Intervjuguiden vart utvikla av Aud Marie Stundal (tidlegare studieleiar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane) og Svein Ole Sataøen (det faglege sekretariatet for følgjegruppa). Telefonintervjua vart gjennomført av Stundal i august 2016. Ho har også hatt hovudansvaret for å skrive ut kapitlet i samarbeid med sekretariatet for følgjegruppa.

Vurdering av relevans/ nytte i utdanning.

Kva har du hatt nytte av?

- Kva manglar du?
- Kjenner du deg kompetent til utfordringane du har møtt?
- Kjenner du deg kompetent til leiing og vurdering av det pedagogiske arbeidet?
- Kjenner du deg kompetent til planlegging og organisering av det pedagogiske arbeidet?

Har du fått tilbod om og eventuelt delteke i formell rettleiing gitt til deg som nyutdanna?

- Gje ei kort vurdering av opplegget

Vurdering av utdanninga, eitt år etter

God utdanning

Alle dei intervjuja starta med å seie at dei samla sett hadde fått ei god barnehagelærerutdanning. Dei uttrykkjer at dei er godt nøgde med at det gjennom utdanninga vart lagt så stor vekt på at dei skulle bli leiarar. Det at dei skulle bli pedagogiske leiarar vart oppfatta som å vere ein raud tråd gjennom heile utdanninga. Det var gjennomgåande god undervisningskvalitet i dei fleste faga og dei sette særleg stor pris på at lærarane var så «tett på» studentane. «Open dør»-praksisen var eit kvalitetsstempel ved instituttet. Nokre kunnskapsområde og enkeltfag vert særlege positivt omtala, stort sett grunngeve med at undervisninga var god både teoretisk og didaktisk. Fleire la vekt på at mange av faglærarane kunne mykje om barnehagekvardagen. Fleire nemner at det var positivt at det var så mange lærarar som sjølve hadde arbeidd i barnehage.

Det vert og trekt fram at det var god samanheng mellom teori og praksis i heile utdanninga. Fleire trekkjer fram at dei modnast som menneske i desse tre åra: «Vi vart kjende med oss sjølve, både gjennom mange refleksjonsoppgåver, men og via framsyningar og munnlege drøftingar». Fleire la vekt på at det var positivt å få velje tema for bacheloroppgåva ut i frå egne interessefelt. Også arbeidet i seminargrupper vart trekt fram: «Då vart vi betre kjende med kvarandre ,og vi måtte vere aktive sjølve. Vi fekk ofte gode og konstruktive tilbakemeldingar både skriftleg og munnleg. Det var både motiverande og ei god hjelp til å sjå kva eg måtte arbeide spesielt med».

Forbettringspotensiale

Av moment som vart nemnt og som kunne vore gjennomført betre i utdanninga, var haustsemesteret i det tredje studieåret. Dette semesteret hadde studentane både LSU med leiarpraksis og bacheloroppgåva parallelt. Dei opplevde at semesteret vart svært hektisk med alt for lite tid til å fordjupe seg i bacheloroppgåva³⁸.

Det vert òg nemnt av fleire at haustsemesteret det første studieåret hadde vore altfor «tamt» i fagleg forstand. Nokre sa også at det var vanskeleg å få tak på organiseringa og studiemodellen første året og at fleire av lærarane var usikre på korleis den nye utdanninga skulle gjennomførast. To av informantane sa klart at det var uheldig at dei ikkje visste at dei skulle vere pilotstudentar for den nye barnehagelærerutdanninga før dei starta studiet.

Det var stor semje blant informantane om at dei gjerne skulla ha lært meir om samarbeid med eksterne instansar som barnevernstenesta, PP- tenesta og helsestasjon. Dei to dagane dei hadde om tverrfagleg samarbeid saman med studentane frå barnevern-, sosionom-, vernepleie- og grunnskulelærerutdanninga vart vurdert som bra, men som så altfor lite. «I utdanninga skulle vi lært meir om det juridiske, meir direkte om lovverk». Informantane var klare på at dei som nyutdanna kunne for lite om meldeplikt, bekymringsmeldingar og ikkje minst kva teikn dei skal sjå etter i høve eventuell barnemishandling/ overgrep.

Av andre moment som kom opp til dette spørsmålet, var at nokre villa hatt meir kunnskap om barns språkutvikling og språkarbeid med barn. Andre etterlyste meir undervisning i kunnskapsområdet KKK, gjerne didaktisk retta meir enn med vekt på det som i intervjuet vart kalla «det kunstfaglege». Men informantane ser at utdanninga truleg bør utvidast, dersom det skal bli plass til tema dei ønskjer å ha meir av.

Erfaring med kunnskapsområde

Dei intervjuja ga uttrykk for at det var vanskeleg å vurdere verdien av å arbeide i kunnskapsområde då dei ikkje hadde erfaring med noko anna og søleis ikkje kunne

³⁸ Det høyrer med til historia at semesteret har endra struktur etter evaluering av pilotklassa.

samanlikne. Men fleire ga uttrykk for at det var «heilt greitt at utdanninga var organisert i kunnskapsområde». Dei oppfatta at kunnskapsområda var med på å sikre meir av tverrfaglegheit, noko dei meiner er viktig i ei barnehagelærerutdanning. Fleire samanliknar kunnskapsområda med fagområda i barnehagen og seier at dei trur at kunnskapsområda difor er ein bra konstruksjon også i utdanninga. Utdanninga vart opplevd heilskapleg fordi det var så nært samarbeid mellom mange av faga. Dei oppfattar at faga var tydelege, noko som var nødvendig for å sikre faglegheit: «Eg ser det endå betre no enn då eg tok utdanninga, at kunnskapsområda var barnehagerelaterte». To av informantane seier at i starten av studiet var både lærarane og studentane usikre, og det var litt vanskeleg i starten: «Det virka litt rotete. Men så kom det seg etter kvart.»

Pedagogikkfaget

Alle seier at dei var godt nógde med pedagogikkfaget slik det framsto i utdanninga og i kunnskapsområda. Faget var tydelegast i kunnskapsområdet BULL, men informantane var nógde med at det også var store bolkar pedagogikk i fleire av dei andre kunnskapsområda. Dei legg sterk vekt på kor viktig det var at dei hadde pedagogikk alle tre studieåra. Dei oppfatta at pedagogikkfaget sikra at det vart samanheng og heilskap i utdanninga. To av informantane seier at pedagogikk kunne stått fram endå tydelegare i nokre av kunnskapsområda. Fleire nemner at dei fekk særst godt utbytte av pedagogikkundervisninga fordi ho var så nær kopla mot dei ulike andre faga og at lærarane makta å engasjere og gjere faget særst interessant.

Praksisopplæringa

Alle informantane seier at dei oppfatta praksisopplæringa som god. Praksislærarane var dyktige og studentane fekk hjelp til å sjå samanhengen mellom teori og praksis. Det var særst bra at dei fekk så variert praksis med gjennomgåande gode praksisoppgåver. Fleire trekkjer fram leiarpraksisen det tredje studieåret som heilt avgjerande i utviklinga deira som barnehagelærarar: «Då vart eg trygg på at å arbeide som barnehagelærar, det skal eg greie». Nokre nemner at

barnehageovertakinga som dei hadde tredje studieår godt kunne vore på to veker i staden for ei veke og det kunne vore fleire leiardagar det andre studieåret.

Vidare vart det sagt av ein: «Det var godt at vi hadde praksis tidleg i haustsemesteret. Då var det nokre i klassen som såg at barnehagelæreryrket ikkje passa for dei, og det var bra.»

Praksismøta på høgskulen fungerte svært godt både for studentane og praksislærarane, og det faktum at faglærarar frå høgskulen kom på praksisbesøk, vert sett på som positivt. «Det var godt for oss studentane, men det var og godt for praksislærar. Då kunne me saman få drøfte det me var usikre på.» Det at det var arbeidsmessig travelt, ser informantane tilbake på som noko positivt. Dei rapporterer å ha lært mykje i praksis ved at dei vart tvinga til å utfordre seg sjølve. Som døme nemner dei det å måtte gjennomføre ein foreldresamtale. Informantane har hatt stor nytte av at praksislærarane gav tydelege tilbakemeldingar om kva som var bra og ikkje minst kva dei måtte arbeide meir med. Nokre av dei intervjuar meiner å hugse at det var vanskeleg for praksislærarane å vite kva som var nytt og korleis dei skulle opptre i høve dette med kunnskapsområde, men det kom seg utover i studiet.

Nytte og relevans

Alle informantane sier at dei har hatt god nytte av det meste av det dei lærde i studiet. Fleire tek fram praksiserfaringane og ikkje minst overtakingsveka tredje studieåret som særst nyttig. Dei er og godt nøgde med fordjupinga dei fekk: pedagogisk leiing der dei kunne velje mellom pedagogisk leiing med vekt på språk eller pedagogisk leiing med vekt på kroppsleg lek. «Alt vi lærde om barnehagen som lærande organisasjon og dette med ulike leiarstilar, har vore nyttig. Eg tykkjer det er så interessant å sjå meg sjølv no i høve til teorien me hadde i studiet». Det har og vore nyttig for informantane at dei øvde så mykje på å reflektere. Ein seier at den største ulikskapen frå då ho arbeidde som assistent før utdanninga til det å vere barnehagelærer, er at ho no observerer og reflekterer på ein heilt anna måte. Det er ulikt korleis informantane meiner at dei får brukt kompetansen sin i dei jobbane dei har. Nokre seier at dei verkeleg oppfattar at barnehagen set pris på å få presentert ny kunnskap, og dei er imponerte over korleis dei har turt å ta ein tydeleg plass i

personalet. «Det er så kjekt at kunnskapen min og ideane eg har blir verdsett. Styrar har sagt at ho er imponert over meg som nyutdanna, så mykje teori og evne til refleksjon eg viser». Ho og styrar har lurt på om det handlar om at barnehagelærerutdanninga har lagt så mykje meir vekt på pedagogisk leing enn den tidlegare førskulelærerutdanninga gjorde. Andre har erfart at dei slit litt med å finne sin plass i personalgruppa. Dei er komne til barnehagar med lange og til dels tunge tradisjonar og har større utfordringar med å få vist kompetansen sin.

Kva manglar?

Nesten alle dei intervjua tek fram at dei manglar meir kunnskap om barn i utsette livssituasjonar. Dei skulle lært meir om samarbeidet barnehagen har med barnevernstenesta, PP- tenesta og helsestasjon. Dei treng å vite meir om lovverket, men skulle òg ynskt at dei hadde fått fleire gode innspel på korleis ein kan arbeide godt med tverrfagleg samarbeid. Dei som har barn frå ulike minoritetsgrupper, seier at dei skulle ynskt å vite meir om desse desse barna og foreldra. Men dei ser at med så store samfunnsendingar som no skjer svært fort, så må det vel vere uråd for ei treårig utdanning å gje nok kunnskap og erfaring om alle desse gruppene. Andre tema som vert trekte fram er: Kommunikasjon og konfliktløysing, spesialpedagogiske tema, fleire gode døme på korleis leggje til rette for dei estetiske faga og meir om språkutvikling. Fleire av informantane legg til at det dei manglar av kompetanse handlar om korleis dei greier å nytte dei andre på avdelinga/ i barnehagen: «Eg trur kanskje at det er eg som pedagogisk leiar som skal kunne og vite alt, og slik må det jo ikkje vere.»

Godt nok kvalifisert?

Så godt som all svarar eit tydelege ja på dette spørsmålet. Dei kjenner seg kompetente til å arbeide som barnehagelærer og seier at dei har så absolutt ikkje fått praksissjokk. Fleire seier at det var godt å komme i arbeid etter tre års studium. «Det er ikkje alt som kan lærast i utdanninga så difor var det godt å få den nødvendige erfaringa no». Men dei legg ikkje skjul på at dei har hatt ei bratt læringskurve og at vegen nok må bli litt til medan ein går. Dei føler at dei har eit godt teoretisk

grunnlag, og så må praksiserfaringane hjelpe dei til å bli den barnehagelærarane dei ynskjer å verte. To av informantane er i gang med vidareutdanning parallelt med arbeid i barnehagen, medan nokre nemner at dei ynskjer å ta vidareutdanning og kanskje ein mastergrad, men dei vil først få meir arbeidserfaring.

Ein av informantane seier at ho var usikker på om ho ville greie å vere pedagogisk leiar og starta difor som barnehagelærer 2, men er no tilsette som pedagogisk leiar og trivst godt med det. Ein annan seier at ho starta i ein liten barnehage og opplevde at det var oversiktleg, trygt og godt. Men ho har alt no flytta til ein større barnehage.

Kompetente leiarar?

Informantane seier at utdanninga la sterk vekt på fagleg leiing, og det har gjort at dei kjenner seg kompetente, men at dei sjølv sagt framleis har mykje å lære og erfare.

Sidan høgskulen la så sterk vekt på det å vere leiar både i undervisninga og i praksis, hadde dei eit så godt utgangspunkt. Dei har brukt notatar og ulike planar frå praksisperiodane, men har òg hatt nytte av å ta fram att rammeplan for barnehagen og teoribøkene.

Fleirtalet av informantane har ikkje fått tilbod om noko form for systematisk rettleiing eller oppfølging som nyutdanna. Dei seier at dette er eit sakn sjølv om dei fleste har fått god hjelp frå styrar eller dei andre tilsette i barnehagen. Men dei skulle gjerne hatt ein mentor som dei visste hadde som oppgåve å rettleie dei i starten. Dei trur òg det ville vore bra å kunne møte andre nyutdanna frå andre barnehagar. Det er berre to av dei intervjuar som har vore med i eit organisert mentoropplegg. Dei er godt nøgde. Dei likar at det har vore sett av tid til individuell rettleiing, men seier òg at det å møte andre nyutdanna frå andre barnehagar har vore særst nyttig. Dei er glade for at opplegget skal vare i eitt år til. Ein av informantane seier at i hennar kommune ventar dei på at mentor skal bli ferdig med si formelle mentorutdanning. Ho veit såleis at ho snart skal få rettleiingstilbodet med individuell rettleiing første halvåret og så grupperettleiing andre halvår. Dette gler ho seg til.

Alle informantane trivst med arbeidet. Men det vert nemnt at det er ganske overveldande å få så mykje ansvar som dei har fått som pedagogiske leiarar. Nokre seier at det ideelle ville vore å ha eit meir tilrettelagt / tilpassa første år i jobb. Dei

trur ikkje utdanninga kan gjere noko annleis, men rammene ute i barnehagane skulle vore slik at ein hadde meir tid til samtale, drøfting og refleksjon med andre barnehagelærarar: «Det hadde vore så godt å ha nokon å spørje. Det følte eg me hadde i heile studietida, og difor vart overgangen til jobb noko stor». Dei argumenterer med at eit «tilvenningsår» ville vore eit godt tiltak for å hindre fråfall frå barnehagelæreryrket.