

FRÅ FØRSKULELÆRAR TIL BARNEHAGELÆRAR

Den nye barnehagelærerutdanninga

Mulegheiter og utfordringar

Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet

**RAPPORT NR.1
2014**

Forord

Denne rapporten er den første i det som skal vere årlege rapportar frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. Arbeidsperioden for følgjearbeidet er 2013-2017.

Dei første studentane vart tekne opp til den nye barnehagelærerutdanninga hausten 2013¹. Følgjegruppa har dette året hatt eit særleg blikk på iverksetjinga av den nye utdanninga ved dei institusjonane som gir slik utdanning². Tittelen på rapporten er talande nok: «Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar.»

I tillegg til iverksetjinga (kapittel 4), har følgjegruppa også sett på arbeidet med praksisopplæringa (kapittel 5), kunnskapsområda (kapittel 6) og pedagogikkfaget (kapittel 7) i den nye utdanninga. Desse tre kapitla er bygde opp etter same lest. Vi har teke utgangspunkt i kva forskrifta om rammeplan for barnehagelærerutdanning og nasjonale retningslinjer seier om dei tre områda. Vidare gir vi eit kort historisk tilbakeblikk på korleis desse områda har vore handsama i tidlegare førskulelærerutdanningar. Siktemålet med kapitla er å gjere greie for og analysere utfordringar og mulegheiter institusjonane har når det gjeld kunnskapsområda, praksisopplæringa og pedagogikkfaget. Dette gjer vi ved å bruke kunnskap og erfaringar frå møta med institusjonane som følgjegruppa gjennomførte våren 2014. Kwart kapittel vert avslutta med konkrete tilrådingar til utdanningsinstitusjonane og til Kunnskapsdepartementet.

Rapporten inneheld også eit kapittel (kapittel 2) som gjer greie for studietilboda og studiemodellane ved dei universiteta og høgskulane som gir barnehagelærerutdanning. I tillegg eit eige kapittel (kapittel 3) med nokre avgrensa data om søkjartal til utdanninga, inntakskvalitet, førebelse tal om fråfall frå utdanninga og analyse av framtidig behov for barnehagelærarar.³ Følgjegruppa har dette første året også gjennomført ei landsomfattande spørjeundersøking til alle andre og tredjeklassestudentane i den «gamle» førskulelærerutdanninga og alle dei nye barnehagelærerstudentane. Hovudfunna frå undersøkinga er tekne inn i kapittel 3. Samla rapport frå undersøkinga følgjer som eige vedlegg. Følgjegruppa vil takke dei studentane som deltok i denne undersøkinga.

¹ I samband med omlegginga av namnet på utdanninga frå førskulelærer- til barnehagelærerutdanning, vart også yrkestittelen endra til barnehagelærar.

² Følgjegruppa sine grunngevingar for val av arbeidsområde dette året, er nærare omtalt i kapittel 1 i rapporten.

³ Følgjegruppa vil på nyåret 2015 ha klar ein delrapport om søkjartal, fråfall frå utdanninga, inntakskvalitet, framtidig behov for barnehagelærarar og dimensjonering av utdanningskapasitet framover. I denne rapporten vil også få med oss tal frå studentopptaket 2014.

Rapporten er resultat av godt samarbeid på mange område. Men først og fremst vil følgjegruppa rette stor takk til dei 18 universiteta og høgskulane som tok imot oss på ein svært positiv måte under dei møta vi hadde med dei i vår. Desse møta var viktige for arbeidet vårt med denne første rapporten. Vi håpar på same velvilje og openheit i arbeidet dei neste åra.

Det er sekretariatet for følgjegruppa ved Senter for utdanningsforskning ved Høgskolen i Bergen som har hatt hovudansvaret for å skrive rapporten i samråd med og etter innspel frå følgjegruppa. Følgjegruppa har hatt eit særleg ansvar for å utarbeide tilrådingane som avsluttar kvart rapportkapittel.

Sekretariatsleiar Svein Ole Sataøen har skrive kapittel 1, 2, og 6. Svein Ole Sataøen og Tom Are Trippestad kapittel 4, Magli Sofie Økland kapittel 5 og Svein Ole Sataøen og Magli Sofie Økland kapittel 7. Tom Skauge, Olav Kvitastein og Jonas Jafari har hatt ansvaret for kapittel 3 og rapportvedlegget, der studentundersøkinga er presentert. Alle er tilsett ved Høgskolen i Bergen. Den samla årsrapporten har følgjegruppa lese og kommentert.

Følgjegruppa har dette året sett av midlar til to prosjekt som skulle gi faglege innspel til følgjegruppa i arbeidet med denne rapporten. Det eine bidraget har tittelen: «Praksis sett frå pilotprosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane», og er utarbeidd av Mari Engesæter. Arbeidet tek utgangspunkt i det såkalla PIL-prosjektet⁴ som Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) har delteke i og drøftar praksisopplæringa slik ho har vore organisert og gjennomført i BLU piloten⁵ ved HiSF. Rapporten er lagt ved. Det andre arbeidet har tittelen: «Tverrfaglighet i barnehagelærerutdanningen», og er utarbeidd av Marianne Presthus Heggen og Kjellrun Hiis Hauge (2014) ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. Arbeidsnotatet gir faglege bidrag til forståing av omgrep som einfagleg, tverrfagleg, fleirfagleg og transfagleg. Fagstoff herifrå er teke inn i rapporten frå følgjegruppa⁶.

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

⁴ <http://www.pilprosjektet.com/> og <http://www.pilprosjektet.com/delprosjekter/hisf/>

⁵ Høgskulen i Sogn og Fjordane Høgskulen i Sogn og Fjordane vart oppnemnd av Kunnskapsdepartementet til å køyre eit pilotprosjekt og ha eit kull Barnehagelærerutdanning alt frå hausten 2013:

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_1_13/Fs%201%202013_8-11.pdf

⁶ Arbeidsnotatet kan skaffast ved å kontakte sekretariatet for følgjegruppa.

interessentar i samband med denne reforma, for saman å kunnar identifisere og reflektere over problemområda i reformarbeidet. Rapporten, og også den nasjonale konferansen 18. og 19. september, er eit bidrag til vidare dialog og samhandling omkring den nye barnehagelærarutdanninga.

Høgskolen i Bergen, 10. september 2014

Mimi Bjerkestrand

Jo Fiske

Leif Hernes

Ingrid Pramling Samuelsson

Sigrun Sand

Birte Simonsen

Bjarne Stenersen

Marianne Helene Storjord

Robert Ullmann

Innhald

Forord	1
Kapittel 1 Om Følgjegruppa og arbeidet	7
1.1 Samansetjing og mandat	7
1.2 Arbeid 2013-2014	8
1.3 Forståing av følgjearbeid og følgjeforskning	8
1.4 Avgrensingar og arbeidsmetode	9
1.4.1 Avgrensing av følgjearbeidet første arbeidsår	9
1.4.2 Arbeidsmetode	10
1.4.3 Formidling og informasjon	14
1.5 Forskrift, nasjonale retningslinjer og bruk av omgrep i rapporten	15
1.5.1 Forskrift og nasjonale retningslinjer	15
1.5.2 Bruk av omgrep	15
Kapittel 2 Studietilbod og studiemodellar i BLU	17
2.1 Variasjon i studietilboda	17
2.2 Studiemodellar i barnehagelærerutdanninga	19
2.2.1 Forskrifta gir rammene	20
2.2.2 Profilar og studieretningar	21
2.2.3 Plassering av kunnskapsområda	24
2.2.4 Val av forsterking	25
2.2.5 Organisering av det tredje studieåret	25
2.3 utfordringar og tilrådingar	26
Kapittel 3 Utdanningskapasitet og rekruttering	28
3.1 Innleiing	28
3.2 Utdanningskapasitet – nasjonale behov for barnehagelærer	28
3.3 Talgrunnlaget for framtidig utdanningskapasitet	30
3.3.1 Revisjon av talgrunnlaget for framtidig utdanningskapasitet	31
3.4 Opptakstal og studieplassar	32
3.4 Gjennomføring og fråfall i utdanninga	37
3.5 Studentundersøking	38
3.5.1 God undervisningskvalitet	39
3.5.2 Vurdering av kunnskapsdimensjoner	39
3.5.3 Ny barnehagelærerutdanning - betre kvalitet?	42
3.5.4 Small is beautiful?	44
3.6 utfordringar og tilrådingar	47
Kapittel 4 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga	48

4.1	Bakgrunn for ny rammeplan for barnehagelærerutdanning	48
4.1.1	NOKUT-evalueringa	48
4.1.2	Rammeplanutvalet	49
4.2	Iverksetjing av ny rammeplan for barnehagelærerutdanninga	53
4.2.1	Førskulelærerutdanninga etter NOKUT – kva har skjedd?	54
4.2.2	Ein planprosess med vanskeleg rytme	56
4.2.3	Omfattande reform	57
4.2.4	Lokale programplanar	58
4.2.5	Økonomi er ein del av utfordringa	60
4.2.6	Leing og styring av iverksetjinga	63
4.2.7	Faktorar for å lukkast	64
4.3	Utfordringar og tilrådingar	64
Kapittel 5	Praksis som integrert del av utdanninga	67
5.1	Praksis i NOKUT-evalueringa	67
5.2	Arbeid med rammene for praksis i rammeplanutvalet	68
5.3	Koplinga mellom pedagogikk og praksis	69
5.4	Rammer for praksisopplæringa i den nye utdanninga	70
5.5	Praksisopplæringa så langt	70
5.5.1	Praksisopplæringa integrert i programplanane	71
5.5.2	Praksisopplæringa: omfang, fordeling og obligatorisk deltaking	72
5.5.3	Kvalifisering av faglærarar - hospitantordning	73
5.5.4	Praksisopplæringa skal vere rettleia	74
5.5.5	Praksisopplæringa skal vere vurdert	77
5.6	Utfordringar og tilrådingar	78
Kapittel 6	Kunnskapsområda	80
6.1	Bakgrunn for kunnskapsområda	80
6.1.1	Kunnskapsområda i det nye planverket	80
6.1.2	Debatten om kunnskapsområde	81
6.1.3	Organisering av kunnskapsinnhald i tidlegare planar	82
6.1.4	Evalueringar av førskulelærerutdanninga	83
6.2	Arbeidet med kunnskapsområda på institusjonane	83
6.2.1	Grunngjevingar for ideen om kunnskapsområde	84
6.2.2	Kunnskapsområda og «kampen om» faglege studiepoeng	85
6.2.3	Lærerutdanningsfaga i kunnskapsområda	85
6.2.4	Uklar bruk av omgrep	89
6.2.5	Kritiske faktorane for å lukkast	90
6.2.6	Ei utdanning – ulik andre lærerutdanningar	94

6.3	Utfordringar og tilrådingar	95
Kapittel 7	Pedagogikk(faget) – i barnehagelærerutdanninga.....	96
7.1	Bakgrunn	96
7.1.1	Pedagogikk(faget) i det nye planverket.....	96
7.1.2	Pedagogikk i tidlegare studieplanar	98
7.1.3	Evalueringar av førskulelærerutdanninga –pedagogikkfaget.....	99
7.2	Arbeid med pedagogikk(faget) på utdanningane.....	100
7.2.1	Legitimtet og autoriet	100
7.2.2	Fagleg mandat og interne spenningar.....	101
7.2.3	Pedagogikk(faget) skal vere overalt	101
7.2.4	Pedagogikk(faget) i dei ulike kunnskapsområda	102
7.2.5	Heilskap og samanheng i utdanninga – men også progresjon i faget	103
7.2.5	Pedagogikk(faget) og fagleg monopol	106
7.3	Utfordringar og tilrådingar	106
8.	Litteratur	108
9.	Tabellar og figurar	110
	Tabellar.....	110
	Figurar	110
10.	Vedlegg	111
10.1	Prognoser for behov for årsverk med barnehagelærerutdanning etter	111
	landsdel og fylke	111
10.2	Praksis sett fra pilotprosjektet ved HiSF	118
10.3	Funn frå studentundersøking.....	137

Kapittel 1 Om Følgjegruppa og arbeidet

1.1 Samansetjing og mandat

Følgjegruppa for ny barnehagelærerutdanning vart offisielt oppnemnd 13. juni 2013.

Funksjonstida til gruppa går fram til det første kullet i ny utdanning er uteksaminert, i juni 2017. Kunnskapsdepartementet presenterte følgjegruppa på nettstaden 2. juli 2013:

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

Ansvar for det faglege sekretariatet vart samstundes lagt til Høgskolen i Bergen; Senter for utdanningsforskning.⁷ Senterleiar Tom Are Trippestad er prosjektleiar. Førsteamanuensis Svein Ole Sataøen leiar det faglege arbeidet. Professor Elin Eriksen Ødegaard og høgskulelektor Magli Sofie Økland inngår også i sekretariatet i deltidstillingar. Måten sekretariatet er sett saman på varierer noko gjennom prosjektperioden, avhengig av kva område følgjegruppa vel å arbeide med frå år til år. I tillegg har Maria Gabriela Fehr Johansen hatt ansvar med drift av nettstaden⁸ og facebook-gruppa.⁹ Oppretting av nettstaden vart gjort av Mediesenteret ved Høgskolen i Bergen.

Mandat for følgjegruppe for barnehagelærerutdanning:¹⁰ Følgjegruppa skal:

- følge og vurdere utviklingen i barnehagelærerutdanningen i lys av NOKUTs evaluering og den enkelte institusjonens oppfølgingsplan
- gjennomføre dialogmøter med institusjonene i de seks regionene om utviklingen av de lokale programplanene på grunnlag av rammeplan og nasjonale retningslinjer

⁷ <http://www.hib.no/senter/suf/>

⁸ <http://blu.hib.no/>

⁹ <https://www.facebook.com/#!/groups/1401909350063398/>

¹⁰ Mandatet er formulert på bokmål av Kunnskapsdepartementet.

- følge opp målet i ny rammeplan om en styrket og forbedret utdanning som svarer på barnehagens behov for gode barnehagelærere, og indirekte, på samfunnets behov for bedre kvalitet i barnehagen
- innhente data om kvaliteten og relevansen i de enkelte programmene, om opptak, gjennomføring og frafall, kandidatenes fagvalg og valg av spesialisering, vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene
- følge og vurdere utdanningene mht. faglig innretning og kvalitetssikring av programmene, intern ledelse og organisering, omstillingsevne, faglig fornyelse og kompetanseutvikling, institusjonelt samarbeid, internasjonalisering
- innhente kunnskap om og vurdere eventuelle virkninger av endringer i utdanningens organisering, bl.a. på rekruttering, studentenes tilfredshet og kandidatenes funksjonsdyktighet
- vurdere det nasjonale tilbudet om barnehagelærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for barnehagelærere
- veilede og gi råd til institusjonene og legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling og meningsutveksling
- følge særskilt pilot med ny barnehagelærerutdanning igangsatt høsten 2012 ved Høgskolen i Sogn og Fjordane

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

1.2 Arbeid 2013-2014

Følgjegruppa har i denne perioden hatt seks møte og arbeidsseminar. Møta har vore nytta til å få orientering om NOKUT evalueringa og rammeplangruppa sitt arbeid med ny utdanning. Vidare klargjering av mandatet for arbeidet og utvikling av følgjegruppa sitt arbeid både med innhald og arbeidsmetode, samt planlegging og oppsummering av institusjonsbesøka. Det siste møtet før sommaren var eit tre dagars møte der vi kombinerte studietur til Danmark og arbeid med rapporten frå det første året.

1.3 Forståing av følgjearbeid og følgjeforskning

Reidar Almås (1990) definerer evaluering, som ein *"systematisk innsamling av data for å skilja og analysa verknaden av eit forsøk på å skapa endring på eit gitt område."* Dette var lenge evalueringstradisjonen; i størst muleg grad å måle *effekten* av reformer og endringar. Som vidareutvikling har ein seinare teke i bruk evalueringar med større vekt på *prosessar* og meir fortolkande, induktive vitskaplege metodar. I dei siste åra har *følgjeforskning* vorte lansert

med mål om å integrere både summativ og formativ evaluering og samstundes ta i bruk erfaringar frå aksjonsforskinga. Bock Seggaard (2007) viser til Baklien (2004) som skildrar følgjeforsking som ein formativ, dialogbasert prosessanalyse med vekt på å få til konstruktive dialogar mellom ulike interessentar i den reforma som skal setjast i verk.

Følgjeomgrepet fortel at siktemålet er å *følgje opp noko*, ved at forskaren over tid følgjer ein prosess og samlar løpande resultat, og er dermed knytt til ein eller her fleire empirisk kontekstar. Følgjeforskinga kan sjåast på som eit forsøk på å finne ein mellomposisjon mellom å vere nøytral observatør til det som føregår og vere ein endringsagent som aktivt tek del i reformaktivitetane som finn stad ute i institusjonane. I slikt perspektiv skal følgjeforskarane og dei som arbeider i institusjonane, saman identifisere og reflektere over problemområda som vedkjem reforma og i neste omgang saman utvikle ei forståing av sentrale sider ved reformarbeidet.

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

1.4 Avgrensingar og arbeidsmetode

1.4.1 Avgrensing av følgjearbeidet første arbeidsår

Følgjegruppa har avklart kva område som skal vere sentrale i arbeidet det første året:

- Prosessen med iverksetjing av den nye barnehagelærerutdanninga
- Kunnskapsområda i utdanninga
- Praksisopplæringa i utdanninga
- Pedagogikk(faget)¹¹ i utdanninga
- Dei nye barnehagelærerstudentane

¹¹ Vi har nytta formuleringa pedagogikk(faget) for å streke under dilemmaet forskrift og nasjonale retningsliner gir om pedagogikk skal omtalast som eige fag eller som fagleg «eining» i den nye utdanninga.

Desse områda har naturleg nok strukturert innhaldet i rapporten. Følgjegruppa har også utforma ein langsiktig ststartegi for kva område det vil vere naturleg å sjå nærare på dei tre åra gruppa skal følgje reforma. Denne strategien er fleksibel i den forstand at det vil vere område vi på dette tidspunktet ikkje heilt kan ha oversyn over, eller at utdanningsinstitusjonane eller Kunnskapsdepartementet vil be om at det er særlege område følgjearbeidet bør eller må prioritere.

1.4.2 Arbeidsmetode

Datagrunnlaget for denne første rapporten er sett saman av innsamla kvantitative og kvalitative data og omfattar:

- opptak og notat frå møta med dei 18 barnehagelærerutdanningane
- innsamla programplanar frå dei 18 barnehagelærerutdanningane
- spørjeundersøking til dei 18 barnehagelærerutdanningane omkring økonomiske midlar nytta til reformarbeidet, organisering og gjennomføringa av praksis og tal studentar ved frammøte til studiet
- nettsidene til dei einskilte universiteta/ høgskulane
- spørjeundersøking utvikla av følgjegruppa og gjennomført våren 2014 (april og mai) til alle studentane i barnehagelærerutdanninga og alle studentane i andre og tredjeklasse i førskulelærerutdanninga
- møte med Kunnskapsdepartementet
- data frå Samordna Opptak
- data frå database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

Institusjonsmøta

Dei områda følgjegruppa valte å ha i sentrum det første året, utgjorde også det naturlege arbeidsgrunnlaget for dei møta vi hadde med institusjonane i perioden veke 9 til veke 15.

I planlegginga av møta med institusjonane har forståinga vår av følgjearbeid og følgjeforskning vore grunnlaget. Det vart lagt vekt på å få til ein mest mogleg open dialog om den nye utdanninga. Møta tok sikte på å skape vilkår for *ein møteplass for meiningar*.

Meiningsutvekslinga om reforma ville vi skulle skje i eit mest muleg ope forum der så mange som muleg som har vore involverte i planarbeidet kunne delta. Alle partar i institusjonane har på ulike måtar bidrege i iverksetjinga av den nye utdanninga, og vi ville gjere oss kjende med

dei oppfatningane av reforma og arbeidet med denne. Vi ville også skape ein dialog med aktørane og etablere ei gjensidig forståing for dei utfordringane ulike partar har hatt i iverksetjinga av reforma.

Den første delen av møta var mellom *leiinga for institusjonen og barnehagelærerutdanninga og følgjegruppa*. Her tok vi opp desse emna:

- Korleis har institusjonen følgt opp og arbeidd med den evalueringa NOKUT gjennomførte av førskulelærerutdanninga i 2010?
- Samanlikninga med førskulelærerutdanninga, kva oppfatar de er dei viktigaste nye elementa i barnehagelærerutdanninga?
- Korleis vart programplanen for barnehagelærerutdanninga til ved institusjonen? (prosess, ressursar, medverknad, viktige diskusjonsområde)
- Kva har vore dei kritiske faktorane i samband med det å etablere kunnskapsområda og pedagogikk i den nye utdanning?

Etter dette var det eit ope møte med *representantar frå den faglege og administrative leiinga, fagtilsette, studentar og praksislærarar*. Kvar av dei fire gruppene, to personar frå kvar gruppe, fekk 20 minutt til å gi uttrykk for sine erfaringar med den nye utdanninga. Den eine av dei fagtilsette skulle undervise i kunnskapsområdet BULL.¹² Under gruppa *praksislærarar* kunne institusjonen også velje ein person som arbeider med praksisorganisering.

Presentasjonane skulle vere munnlege. Nokre punkt skulle omtalast i presentasjonen: iverksetjingsprosessen, arbeidet med kunnskapsområda, arbeidet med praksis og arbeidet med pedagogikk(faget). I tillegg kunne andre tema som dei ulike gruppene meinte var viktige, takast opp.

Etter panelpresentasjonen hadde følgjegruppa ansvaret for å få til positive meiningsbrytingar mellom panelet og dei frammøtte på grunnlag av det som var kome opp i presentasjonane. Institusjonane fekk sjølve velje korleis dei vil organisere strukturen rundt møtet med følgjegruppa, tal deltakarar, val av lokale osv. Men vi bad om at panelpresentasjonane og det opne møtet vart filma eller gjort lydopptak av.

Her er oppstillinga for møta som vart gjennomført i vår. Samisk Høgskole inngår ikkje i oversikta.¹³

¹² Sjå omtale av kunnskapsområdet seinare i rapporten.

¹³ Forskrifta for samisk barnehagelærerutdanning vart forseinka og kom ikkje før utpå hausten 2013. Oppstart av semester deira var forseinka. Vi har etter avtale med høgskulen valt å leggje møtet med dei til eit seinare tidspunkt. Samisk Høgskole inngår såleis ikkje i denne rapporten.

Tabell 1.1 Møteplan. Veke 9-15. Våren 2014

Gruppe	Tidspunkt	Institusjonar
Sigrun Sand	24. februar	Høgskolen på Nesna
Mimi Bjerkestrand ¹⁴	25. februar	Høgskolen i Nord-Trøndelag
Robert Ullmann	26. februar	Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning
og	27. februar	Universitetet i Agder
Svein Ole Sataøen ¹⁵ og Magli	6. mars	Høgskolen i Telemark
Sofie Økland ¹⁶	7. mars	Universitetet i Stavanger
Ingrid Pramling Samuelsson	11. mars	Universitetet i Nordland
Leif Hernes	12. mars	Norges Arktiske Universitet. Campus Tromsø
Bjarne Stenersen	13. mars	Norges Arktiske Universitet. Campus Alta
og	17. mars	Høgskolen i Bergen
Svein Ole Sataøen og Magli	18. mars	NLA Høyskolen
Sofie Økland	19. mars	Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Birte Simonsen	27. mars	Høgskolen i Oslo og Akershus
Marianne Storjord	28. mars	Høgskolen i Hedmark
Jo Fiske	31. mars	Høgskolen i Østfold
og	7. april	Høgskolen Stord Haugesund
Svein Ole Sataøen	8. april	Høgskolen i Sogn og Fjordane
	9. april	Høgskolen i Volda

Som det går fram av tabell 1.2, førte organiseringa av møta våre til at vi på kvar institusjon, fekk møtt svært mange og sentrale aktørar i arbeidet med ny barnehagelærerutdanning.

Tabell 1.2 Oversikt over deltakarar på møta med institusjonane

Funksjon Institusjon	Rektoratet	Leiing BLU ¹⁷	Administrativt tilsette ¹⁸	Vitskapleg tilsette	Studentar	Praksis
DMMH ¹⁹	X	X	X	X	X	X
HiB	X	X	X	X	X	X
HiBV	X	X	X	X	X	X
HiHM	X	X	X	X	X	X
HiNE	X	X	X	X	X	X
HiNT	X	X	X	X	X	X
HiOA	X	X	X	X	X	X
HiSF	X	X	X	X	X	X
HSH	X	X	X	X	X	X
HiT	X	X	X	X	X	X
HiVO	X	X	X	X	X	X
HiØ	X	X	X	X	X	X
NLA	X	X	X	X	X	X
UiT/Alta		X	X	X	X	X
UiT/Tromsø	X	X	X	X	X	X
UiA	X	X	X	X	X	X
UiN		X	X	X	X	X
UiS	X	X	X	X	X	X

¹⁴ Bjerkestrand deltok også på første del av møtet med Høgskolen i Oslo og Akershus.

¹⁵ Sataøen deltok med unntak av Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Volda.

¹⁶ Økland deltok på Høgskolen i Nord-Trøndelag, Dronning Mauds Minne, Universitetet i Agder og Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

¹⁷ Her inngår både fagleg og administrativ leiing, dvs. dekanar, instituttleiar, studieieiar, programansvarleg, prosjektieiar, kontorsjef.

¹⁸ Studiekoordinator og praksiskoordinator ved institusjonen inngår her.

¹⁹ I tillegg deltok vararepresentant for styreleiar.

I planlegginga av møta opplevde vi at forventningane ute i institusjonane var at dette skulle vere eit besøk i tradisjonen frå NOKUT-komiteane. Det gjorde at den «modellen» vi valte måtte forklarast og presiserast både gjennom e-postar og telefon. Usikkerheita var særleg knytt til graden av openheit på møta. Skulle leiinga ved institusjonen invitere eit utval menneske til møta, skulle møta informerast om på nettstader, ved oppslag osv.? Institusjonane sto fritt til å velje form, men vi oppmoda til mest muleg opne møte. Ambisjonen for følgjegruppa var å leggje grunnlag for ein institusjonell offentlegheit, for på den måten å la oppfatningar om reforma brytast, få aktørane til å lære av kvarandre og la seg inspirere av kvarandre.

Tilbakemeldingane vi har fått om møteopplegget ,har udelt vore positive. Møta vart sett på som lærerike og nyttige også for institusjonane. Ikkje minst vart det lærerike og nyttige knytt til det faktum at alle involverte partar i utdanninga skulle snakke om utfordringane med reformen i same rom. Dette er det i travle kvardagar berre unntaksvis høve til.

«Studentadopsjon»

For følgjegruppa er det viktig å få tak i *studentstemmene* i den nye barnehagelærerutdanninga. Dette perspektivet vil vere gjennomgåande i arbeidet vidare. Dei var ein viktig del av møta på institusjonane. I tillegg har kvart medlem i følgjegruppa «fagleg adoptert» ein student som dei skal ha kontakt med gjennom alle tre studieåra.

Siktemålet vårt med «adopsjonen» er å få fram personlege studentforteljingar frå den utdanninga dei står midt oppe i. Dei ti studentane vi har valt ut, skal representere seg sjølv og fortelje om sine eigne opplevingar og erfaringar. Samstundes vil det på nokre tidspunkt også vere aktuelt at den som er valt ut, kan rapportere attende frå meir samla opplevingar eller erfaringar frå det kullet studenten er del av. Følgjegruppa vil i fellesskap avklare kva for tema eller område vi vil at studenten skal leggje vekt på i rapporteringa si. Samstundes vil det også vere rom for individuelle tilpassingar i slik rapportering. Metodisk vil vi basere oss på e-postutveksling med studentane. Men vi vil også få tilgang på oppgåver, praksisnotat, praksisforteljingar, refleksjonsnotat osv. som studenten skriv i løpet av utdanninga. Også dagboksnotat frå ei studieveke vil vere aktuelt å bruke undervegs i arbeidet. Dei ti studentane vert også inviterte til årlege møte med følgjegruppa der fokusintervju på utvalde tema kan bli gjennomførte. Kontakten med studenten er etablert og materiale frå studentane vert samla inn langsmed.

Studentundersøking

Vi har også gjennomført ei større questbackundersøking til alle studentane i den nye utdanninga, og til alle førskulelærerstudentane i andre og tredje klasse. Undersøkinga omfattar ein populasjon på om lag 4.600 studentar. Resultata frå denne omfattande undersøkinga vert presenterte i eigen rapport ved sida av hovudrapporten frå følgjegruppa. Dei viktigaste konklusjonane frå undersøkinga er tekne inn i kapittel 3 i hovudrapporten.

1.4.3 Formidling og informasjon

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

- Hausten 2013 oppretta følgjegruppa ein eigen nettstad som skulle halde sektoren oppdatert på arbeidet til følgjegruppa. På denne nettstaden vert rapportar og faglege notat frå følgjegruppa lagra <http://blu.hib.no/>. Nettstaden har også eit debattforumet tenkt som ei vidareføring av ambisjonen om meningsutveksling blant alle som arbeider i og med ny utdanning.
- Følgjegruppa har også laga ei eiga Facebook-gruppe. Her vert meir dagsaktuelle mediasaker, artiklar, forskingsrapportar osv. formidla. Pr. 10. september har denne sida 627 følgjarar.
- Under institusjonsbesøka har vi hatt dialogar om følgjearbeidet og utfordringar i den nye utdanninga.
- Det er ei prioritert oppgåve for følgjegruppa å halde open dialog med alle sider ved sektoren. I arbeidsperioden august 2013 til september 2014, har følgjegruppa og sekretariatet hatt presentasjonar og delteke på ulike konferansar, seminar og møte:
 - Møte i Nasjonalt Råd for Lærarutdanning (Oslo)
 - Seminar om profesjonsfaglig digital kompetanse i ny barnehagelærerutdanning (Senter for IKT i utdanningen), Oslo
 - Fagkonferanse arrangert av Utdanningsforbundet (Oslo)
 - Forskringsrådskonferanse, PRAKUT prosjekt-presentasjon (Oslo)
 - UHR-seminar for barnehagelærerutdanningen (Oslo),
 - Nasjonal konferanse om ekstern barnehagevurdering (Ulvik i Hardanger)
 - Utdanningsdirektoratet – 10. årsmarkering (Oslo)

1.5 Forskrift, nasjonale retningslinjer og bruk av omgrep i rapporten

1.5.1 Forskrift og nasjonale retningslinjer

4. juni 2012 vart *forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* med merknader fastsett.²⁰ Dette er det lovmessige grunnlaget for barnehagelærerutdanninga. Tidlegare på året, 17. februar, kunngjorde rammeplanutvalet at *dei nasjonale retningslinene* var ferdige frå deira side. Retningslinene fyller ut forskrifta og er rettleiande for institusjonane. Retningslinene skal sikre ei nasjonalt koordinert utdanning som oppfyller krava til kvalitet. Det var sagt at retningslinene kunne bli endra etter at forskrifta var vedteken.

Det er Nasjonalt Råd for Lærerutdanning (heretter: NRLU) som no har ansvaret for dei nasjonale retningslinene. I følgje NRLU skal retningslinene:

- bidra til å bringe fagmiljøa saman i konstruktiv utvikling av utdanningane,
- gå ut over teksten i forskrifta og presisere denne, men ikkje vere detaljstyrande,
- gi rom for eigenarten til utdanningane og institusjonelle særpreg.

Våren 2014 sette NRLU ned ei eiga arbeidsgruppe med ansvar for justeringar og suppleringar i retningslinene. Arbeidsgruppa skulle sikre at retningslinene bidrog til utvikling av lærerutdanningane som profesjonsutdanningar, til fagleg utvikling innanfor lærerutdanningsfeltet og til styrking av kvalitet, heilskap og samanheng i lærerutdanningane. Programgruppa kunne også setje ned undergrupper som etter behov kunne utgreie dei einskilde kunnskapsområda. Leiaren²¹ i programgruppa for barnehagelærerutdanninga skal leggje fram forslag til nye og reviderte retningslinjer i møte med arbeidsutvalet i NRLU i september.

1.5.2 Bruk av omgrep

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

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH)

Høgskolen i Bergen (HiB)

²⁰

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Rundskriv_F_04_12_korrigert_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

²¹ Jorun Melberg, Prodekan for undervisning. Universitetet i Stavanger.

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

Kapittel 2 Studietilbod og studiemodellar i BLU

I dette kapitlet skal vi sjå nærare på dei barnehagelærerutdanningane som vart sett i gang studieåret 2013-2014. Målet er å gi ei oversikt over korleis studieplassane fordeler seg på heiltidsutdanningar, deltidsutdanningar, campusbaserte, desentraliserte og nettbaserte utdanningar. Vidare ser vi nærare på dei ulike studiemodellane som med grunnlag i forskrifta, er utvikla ved institusjonane. Kva likskapar og ulikskapar ser vi og kva er grunngevingane for dei vala institusjonane har gjort med omsyn til modellar? Grunnlagsmaterialet for det som vert skrive i denne rapportdelen er innsamla og analyserte programplanar frå alle utdanningane, i tillegg til møta vi har hatt med dei 18 barnehagelærerutdanningane.

2.1 Variasjon i studietilboda

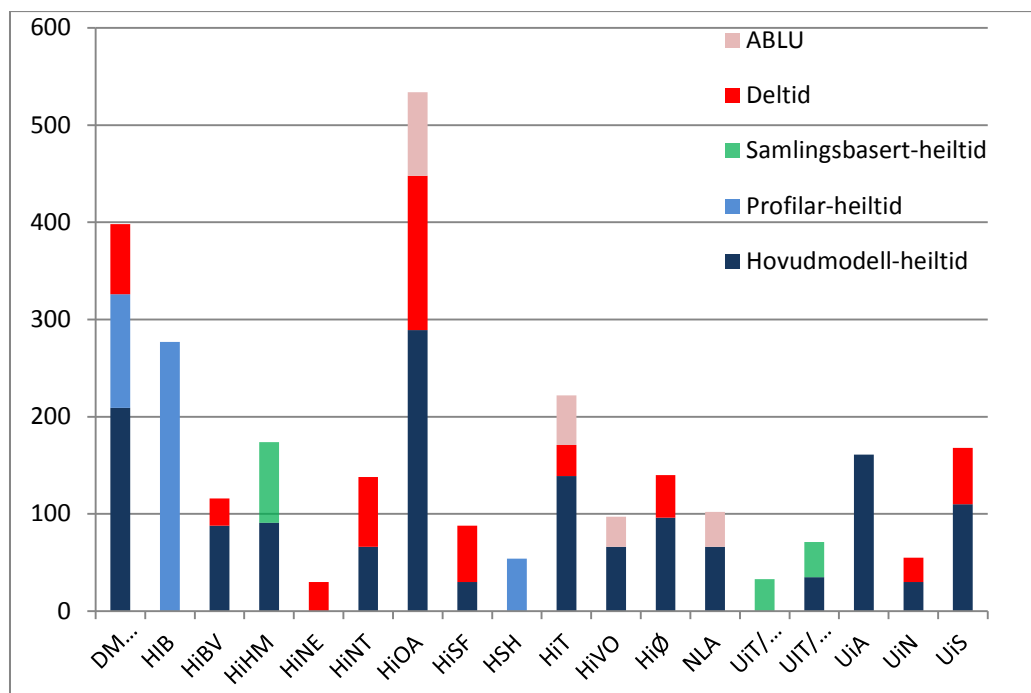
I Tilstandsrapporten for høgare utdanning i 2014²² vert studietilboda i ulike profesjonsutdanningar hausten 2013 presentert. Her går det fram at det vert gitt tilbod om 48 ulike variantar av barnehagelærerstudium hausten 2013: 10 vart gitt ved universiteta, 29 ved dei statlege høgskulane og 9 ved dei private høgskulane.

Vi har på besøksrunden vår ved dei 18 barnehagelærerutdanningane i landet erfart eit svært samansett utdanningslandskap. Variasjonen avspeglar seg på mange ulike måtar. Det mest iaugefallande for ein besøkande er storleiken på institusjonane. Frå Nesna og Alta med om lag 30 studentar, til Høgskolen i Oslo og Akershus med 534 studentar. Summerer vi studenttala frå dei tre største barnehagelærerutdanningane: Høgskolen i Oslo og Akershus, Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Bergen, har dei 42 prosent av det samla studenttalet i barnehagelærerutdanningane.

Det varierte utdanningslandskapet kan vi også sjå i organisering av utdanningane. Frå universitetsmodellar med fakultet og institutt, via eigne lærarutdanningsavdelingar med tilhøyrande fagseksjonar til private høgskular som aleine driv med barnehagelærerutdanning. Også når det gjeld kva type utdanningar dei ulike institusjonane tilbyr er variasjonen stor: campusbaserte heiltid- og deltidsutdanningar, desentraliserte utdanningar i nærleiken av campus og svært langt frå campus (til og med i andre fylke og i andre landsdelar), samlingsbaserte utdanningar, nettbaserte utdanningar og arbeidsplassbaserte utdanningar.

²² I rapporten vert det gitt ei oversikt over studietilbod på den einskilde institusjonen.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Tilstandsrapport2014_Endelig_Versjon.pdf

Figur 2.1 er basert på informasjon vi har henta inn frå utdanningsinstitusjonane våren 2014. Det viser kor mange studentar kvar institusjon har på dei ulike tilboda dei har sett i gang studieåret 2013/ 2014, og er med å understreke det varierte studietilbodet som er utvikla i barnehagelærarutdanninga. Fleire av institusjonane har utdanningar ikkje berre på ein studiestad, men kan ha tilbod på både to og tre studiestadar samstundes.



Figur 2.1 Tal barnehagelærarstudentar på ulike studietilbod ved 18 utdanningsinstitusjonar

Under møta våre sa fleire at SAK midlane²³ hadde vore til stor nytte for iverksetjinga av den nye utdanninga. Formålet med desse statlege midlane var å få til sterkare fagmiljø og meir profilerte institusjonar. I SAK-samarbeidet vart det i 2013 løyvd 2 mill. kroner over kap. 260 post 50 og 2 mill. kroner over kap. 281 post 01 til samarbeid om barnehagelærarutdanninga (BLU). Midlane vart fordelt til dei 6 regionane Sør-Vest, Oslo, Midt-Norge, Oslofjord, Nord-Norge og Vestlandet. På møta våre har vi fleire stader fått fleire tilbakemeldingar på verdien av og nytten av desse midlane. Klarast vart dette uttrykt ved Høgskulane i Nord Norge,

²³ SAK står for Samarbeid, Arbeidsdeling og Konsentrasjon i universitets- og høgskulesektoren. SAK-arbeidet kan føregår ved endringar i institusjonsstrukturen, samanslåingar, eller som ulike former for forpliktande fagleg samarbeid mellom to eller fleire institusjonar.

Høgskulane på Vestlandet, Høgskolen i Telemark og Universitet i Agder.²⁴ Vi har fått konkrete døme på kva for resultat som har kome ut av arbeidet. Her er det vist til målretta planar for vidareført arbeid i regionane.²⁵

Fleire oppfattar det slik at det er eit taktskifte i Kunnskapsdepartementets haldning til strukturendringar i universitets- og høgskolesektoren. Eit konkret utslag av dette er at SAK-omgrepet²⁶ er utvida til «SAKS» – samarbeid, arbeidsdeling, konsentrasjon og *samanslåing*. Dei overordna føringane for SAKS-arbeidet skal vere kvalitet, effektivitet og robuste fagmiljø. Det er varsla at «akademiske fullmakter» skal fordelast strengare, som ledd i ein standardheving, og at det er institusjonar, ikkje studiestader, som skal vere sentrum for diskusjonen. Sektoren har fått ei rad spørsmål til utfordring og diskusjon, og departementet har bede alle institusjonar om at desse utfordringane vert styrehandsama innan 1. november 2014.

Som kjent skal Universitets- og høgskolesektoren (UH), i tillegg til barnehagelærerutdanning, også tilby gode etter- og vidareutdanningstilbod for alle tilsette i barnehagesektoren. Slike tilbod må reflektere både nasjonale føringar og lokale behov. Mange vi møtte var opptekne av denne forventninga til utdanningane om å utvikle nye studietilbod i samarbeid med regionale aktørar og møte dei behova barnehagen har for kompetanseutvikling.

2.2 Studiemodellar i barnehagelærerutdanninga

Forskrifta for barnehagelærerutdanning skisserer det grunnleggjande rammeverket for den nye barnehagelærerutdanninga. Vi vil med utgangspunkt i desse rammene sjå nærare på korleis utdanningsinstitusjonane har bygd opp utdanningane sine og kva utfordringar ein har støtt på i dette arbeidet.

²⁴

http://www.uhr.no/ressurser/temasider/samarbeid_arbeidsdeling_og_konsentrasjon/lenker_til_ulike_oppslag_om_sak

²⁵ Bøker, felles utvikla planverk, prosjektarbeid i lag, møte og diskusjonsforum

²⁶ Sjå nærare omtale i kapitlet: Iverksetjing

2.2.1 Forskrifta gir rammene

Forskrifta om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2013) seier i § 3 dette om struktur og innhald i utdanninga:

Utdanningens struktur skal sikre progresjon i en helhetlig profesjonsutdanning. Barnehagelærerutdanningens innhald er strukturert i seks kunnskapsområder, samt fordypning og bacheloroppgave. De to første studieårene skal ha en enhetlig oppbygging som muliggjør mobilitet etter andre studieår. Kunnskaps- områdene skal organiseres og vurderes som integrerte enheter.

Paragrafen reflekterer eitt av hovudmåla for arbeidet med ny rammeplan: «Å bidra til en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning basert på en enhetlig nasjonal oppbygging, samtidig som institusjonene gis mulighet til faglig profilering.» Med bakgrunn i desse formuleringane vart følgjande modell for den treårige barnehagelærerutdanninga (180 studiepoeng) forskriftsfesta:

Studie år		Peda- gogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året.	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

Som vi ser er det fem obligatoriske kunnskapsområde kvart på 20 studiepoeng dei to første studieåra.²⁷

Barns utvikling, lek og læring
Samfunn, religion, livssyn og etikk
Språk, tekst og matematikk
Kunst, kultur og kreativitet
Natur, helse og bevegelse

etter dette forkorta til BULL
etter dette forkorta til SRLE
etter dette forkorta til STM
etter dette forkorta til KKK
etter dette forkorta til NHB

²⁷ Namnet på kunnskapsområda er i denne rapporten skrivne på bokmål slik det går fram av forskrifta.

Med utgangspunkt i denne ramma, skal dei einiskilde barnehagelærerutdanningane fastsetje rekkefølge og organisering av kunnskapsområda innafor dei to første studieåra. Det vert understreka at eit element som inngår i namnet på eit kunnskapsområde, ikkje skal avgrensast til dette, men kan vere tversgåande tema i fleire eller alle kunnskapsområda. Forskrifta nemner døme på slike element: leik, leing og kreativitet.

Ut frå den generelle studiemodellen ser vi at barnehagelærerutdanninga også skal innehalde 20 studiepoeng til forsterking²⁸ av eitt eller to kunnskapsområde i løpet av dei to første studieåra. I dei nasjonale retningslinene for barnehagelærerutdanninga er «forsterking» omtalt slik: *20 studiepoeng skal forsterke læringsutbytte i eitt eller to av eksisterande kunnskapsområde dei to første studieåra.*

Det tredje studieåret skal innehalde følgjande fagelement:

- Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (15 studiepoeng). Etter dette forkorta til LSU
- Bacheloroppgåve (15 studiepoeng)
- Fordjupingseining (30 studiepoeng)

Institusjonane står fritt til å avgjere rekkefølga på desse elementa sjølve. I tillegg til dette gir den generelle modellen også rammene for praksis. Omfanget skal vere minimum 100 dagar fordelt med 75 dagar dei to første studieåra og 25 dagar det tredje studieåret. I tillegg står det at praksis skal vere integrert i alle kunnskapsområda. Pedagogikk er også omtalt i modellen og skal vere integrert i alle kunnskapsområda.

2.2.2 Profilar og studieretningar

Rammeplanen for førskulelærerutdanning (2003) opna for at institusjonane kunne etablere *liner* der nokre fag og nokre arbeidsområde fekk meir og andre mindre plass enn i hovudmodellen for utdanninga. Desse mulegheitene tok institusjonane i bruk i nokså varierende grad. NOKUT-evalueringa seier: «Åtte av høgskolene har benyttet seg av denne muligheten, og de har fra én til tre linjer som avviker faglig fra hovedmodellen. De vanligste linjene er natur- og friluftsliv og estetiske fag/kunsthøgskole» (NOKUT 2010, s. 105).

²⁸ Omgrepet «forsterking» er ikkje gitt noko vidare definisjon verken i forskrifta, i merknader til forskrifta eller i nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga. Det tredje studieåret skal utdanningane organisere 30 studiepoeng «fordjupingar». Det er heller ikkje i forskrift eller retningslinjer forklart nærare kva «fordjuping» er og korleis omgrepa «forsterkning» og «fordjuping» eventuelt kan oppfatast i høve til kvarandre.

I følge NOKUT-komiteen var erfaringane med liner i hovudsak positive. Det å kunne konsentrere seg om attraktive fag såg ut til å virke positivt inn både på søkinga til og motivasjon for utdanninga. Det å få eit solid fagleg grunnlag som førskulelærer og kunne bli teke opp på vidareutdanning som fører fram til masternivå, såg også komiteen som positivt. NOKUT-komiteen foreslo difor at det vart gitt høve til å vidareføre ordninga med slike liner. Men dei peikte også på utfordringa med å vite kor langt spesialiseringa skulle gå. Slik følgjegruppa forstår programplanane, er det tre utdanningar som har teke ideen om linedelte utdanningar vidare i modellane sine for ny barnehagelærerutdanning.²⁹ Det er *Dronning Mauds Minne, Høgskolen i Bergen og Høgskolen Stord Haugesund*.

*Dronning Mauds Minne*³⁰ presenterer på nettsida si fire ulike modellar for barnehagelærerutdanninga. Studentane må når dei søker seg til utdanninga anten søkje den generelle hovudmodellen eller søkje på ei av tre studieretningar³¹.

- Hovudmodell
- Barnehagelærerutdanning med vekt på kulturelt mangfald
- Barnehagelærerutdanning; kunstfagleg profil
- Barnehagelærerutdanning; natur- og friluftprofil

Dersom ein ser på den modellen som har natur- og friluftprofil, er kunnskapsområdet *NHB* fordelt i to separate emne i 1. og 2. studieår. Det er avsluttande vurdering etter kvart emne. I løpet av 3. studieår skal studenten gjennomføre eit fordjupingsstudium knytt til natur og friluftsliv i barnehagen, og dessutan arbeide med og skrive ei individuell bacheloroppgåve med denne tematikken integrert. Tilsvarende studieprogram gjeld for dei to andre modellane, men her er det anten KKK eller SRLE som er forsterka i to separate emne dei to første studieåra. Det er tilsvarende opplegg for fordjupingsstudiet og for bacheloroppgåva.

*Høgskolen i Bergen*³² presenterer studiet slik: «Når du søker, velger du en av fire profiler som alle gir kompetanse som barnehagelærer. Du velger mellom barnehagelærer med vekt på:

- Barns utvikling, lek og læring
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, helse og bevegelse
- Språk, tekst og matematikk

²⁹ På nettstaden til høgskulen og i profileringsmaterialet elles vert barnehagelærerutdanning presentert med profiler eller studieretning

³⁰ <http://dmmh.no/studier/bachelor>

³¹ DMMH brukar ikkje nemninga profil, men studieretning

³² <http://www.hib.no/studier/studie.asp?studieID=BLU>:

Alle profilane gir kompetanse som barnehagelærer. Profilane er lagde opp slik at studentane får 40 studiepoeng i det kunnskapsområdet som er knytt til profilen deira. Anten BULL, KKK, NHB eller STM. Elles inngår det ei fagleg fordjuping på 30 studiepoeng knytt til profilen og bacheloroppgåve på 15 studiepoeng med tema frå profilen. Dette gir som resultat at studentane dersom dei ynskjer det, kan fordjupe seg til 85 studiepoeng i det kunnskapsområdet dei har søkt seg inn mot. Men dei kan også velje å ta ei anna fordjuping og også eit anna tema for bacheloroppgåva si. I denne modellen er vegen vidare til mastergradsutdanning skissert slik.³³ *«Fullført utdanning kvalifiserer for opptak til mastergrad i undervisningsvitenskap. Høgskolen jobber også med å få på plass et faglig spisset mastergradstilbud for barnehagelærere. Søkere til denne mastergraden må ha en faglig fordypning på 85 sp i et kunnskapsområde».*

Høgskolen Stord Haugesund³⁴ presenterer også barnehagelærerutdanninga si med profilar. Etter det første studieåret som er felles for alle studentane, kan dei frå og med andre studieår velje mellom to ulike utdanningsprofilar:

- Natur, helse og bevegelse med vekt på natur og friluftaktiviteter
- Kunst, kultur og kreativitet med vekt på skapende arbeid sammen med barna

På nettsida står det vidare: «Blir det konkurranse om ønsket profil, avgjøres dette ut fra fastsatte kriterier. Du skal videre ta den fordypningsenheten som ligger i profilen du går på.»

Det går ikkje fram av presentasjonen korleis innhald og opplegg for bacheloroppgåva eventuelt er knytt inn mot profilane.

Vi konstaterer på grunnlag av tal frå Samordna Opptak at det er nedgang i talet på søkjarar til dei utdanningane som har profilar. Søkjarane ser ut til å prioritere breiddemodellane. Høgskulen i Bergen har svak rekruttering til STM-profilen, men betre til KKK og NHB. BULL-profilen er den som studentane heilt klart prioriterer først. Tilsvarande tal ser ein frå DMMH der grunnmodellen kjem best ut.

³³ Så vidt vi kan sjå av profileringsmaterialet er det berre denne høgskulen som gjer greie for utdanningsvegen heilt fram til mastegrad

³⁴ <http://hsh.no/studier/larer/barnehagelarer.htm>

2.2.3 Plassering av kunnskapsområda

Forskrifta slår fast at kunnskapsområdet LSU skal plasserast det tredje studieåret. Utover det står institusjonane fritt til å komponere dei fem andre kunnskapsområda inn i dei to første studieåra. Det vil vere interessant å sjå korleis den «vanlegaste komposisjonen av kunnskapsområda» ser ut. Vi har sett på 18 barnehagelærerutdanningar. Tre av desse har som vi har vist, organisert eigne profilar. Ei utdanning, UIT/Alta har organisert læringsutbytta frå forskrifta i eigne «kunnskapsområde». Dei to første studieåra er desse områda presenterte: *Introduksjon til profesjonen, Danning, leik og læring, Kulturen som læringsarena, Opplevelse og aktivitet i arktisk natur, Nordlig mangfold: danning i en flerspråklig og flerkulturell kontekst, Danning, lek og læring.*

Vi kan konstatere at *alle* dei 18 utdanningane, med unntak av Universitetet i Nordland, har lagt kunnskapsområdet BULL i det første semesteret av utdanninga. Men ikkje alle avsluttar BULL-studiet etter det første semesteret; fleire har fordelt BULL med ti studiepoeng kvart av dei to semestera. Det er tydeleg at innhaldet i dette kunnskapsområdet vert oppfatta som sopass grunnleggjande for vidare utdanning at dette må studentane ta til å arbeide med så tidleg som muleg. Utdanningane grunngir vala noko ulikt, men dei fleste grunngevingane handlar om personalressursen eller som det vert sagt; «personalkabalen skal jo gå opp og då har vi ikkje så mykje å spele på.» Tabell 2.1 fortel oss kva kunnskapsområde som elles er lagt til det første studieåret.

Tabell 2.1 Plassering av kunnskapsområda det første studieåret

Namn på kunnskapsområde	Tal institusjonar som har dette kunnskapsområdet første studieår
BULL	17
NHB	13
KKK	8
STM	8
SRLE	7

Så ser det også ut til å vere ei etablert oppfatning av at naturfag er eit fag som «må» undervisast vår og haust. Denne oppfatninga er teken vidare til kunnskapsområdet *natur, helse, bevegelse*, som dei aller fleste stader går over eitt heilt studieår. Den same logikken gjeld ikkje for kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet*, som ein i alle fall i teorien kunne tenkje hadde fagleg god nytte av årstidsvariasjon.

Ved fleire utdanningar har det vore diskutert korleis ein skal organisere dei kunnskapsområda som skal undervisast i det første studieåret. Skal fleire kunnskapsområde undervisast parallelt, eller skal det arbeidast med eitt område om gongen for så å avslutte dette med eksamen? Her finst det mange og ulike omsyn å ta, og utfordringa er løyst ulikt. Nokre av dei utdanningane som har hatt fleire kunnskapsområde gåande parallelt, vurderer neste studieår å omorganisere til større konsentrasjon.

2.2.4 Val av forsterking

Institusjonane måtte gjere eit val når det galdt å forsterke kunnskapsområda. Dette kunne gjerast anten med 20 studiepoeng på eitt kunnskapsområde eller 10 studiepoeng på kvart av to kunnskapsområde. Ni av utdanningane har valt å forsterke to av kunnskapsområda med 10 studiepoeng på kvart. Éi utdanninga har fordelinga 7 og 13 studiepoeng på dei to kunnskapsområda. Fire utdanningar har valt å styrke eitt av kunnskapsområde med 20 studiepoeng. Det er kunnskapsområda BULL og KKK som mest valde som forsterka kunnskapsområde. Ingen av utdanningane har valt å styrke kunnskapsområdet LSU.

2.2.5 Organisering av det tredje studieåret

I det tredje studieåret skal, i følgje forskrifta, institusjonane sjølve avgjere rekkefølga på desse tre innhaldsdelane:

- fordjupingsstudiet - 30 studiepoeng
- kunnskapsområdet: Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid - 15 studiepoeng
- bacheloroppgåva - 15 studiepoeng. Bacheloroppgåva skal vere profesjonsretta og gi trening i systematisk og sjølvstendig arbeid. Tematisk skal oppgåva forankrast i kunnskapsområda eller fordjupinga.

Ved fleire institusjonar har organiseringa av det tredje studieåret ført til nokså omfattande debattar. Debattane har handla om kor i studieløpet det vil vere fagleg best og logisk å leggje det siste av dei seks kunnskapsområda i utdanninga: i femte semester eller i sjette og siste semester av den treårige utdanninga.

Ser vi samla på strukturen det tredje studieåret fordeler dei 18 utdanningane seg slik på dei to aktuelle modellane:

Tabell 2.2 Studiemodellar det tredje studieåret

Modell 1 LSU og bacheloroppgåve. 5. semester Fordjupingseining. 6. semester 7 utdanningar	Modell 2 Fordjupingseining . 5. semester LSU og bacheloroppgåve. 6. semester 9 utdanningar	Alternative ordningar ³⁵ 3 utdanningar
---	--	---

Alle utdanningane har vedteke strukturen for det tredje studieåret. Men langt færre har starta den konkrete faglege planlegginga av studeiåret. Dei fleste har lagt ned tid og ressursar på å få detaljplanlagt dei to første studieåra, og skal i gang med å detaljforme det tredje året.

Følgjegruppa vil ha det tredje studieåret som ei viktig område for analyse seinare i følgjearbeidet. Dette gjeld særleg integreringa av kunnskapsområdet LSU i utdanninga, innhald i og organiseringa av bacehloroppgåva og dei fagområda det vert tilbydd fordjupingsstudium i.

2.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Barnehagelærerutdanninga i samanheng med andre lærarutdanningar.
- Mange variantar av program for barnehagelærerutdanning; deltid/heiltid, desentralisert, nettbasert, profilar, arbeidsplassbasert o.a.
- Utdanningsløpet frå bachelorutdanning til masterutdanning.

Tilrådingar til institusjonane

- Kvalitetsvurdere dei ulike programma og studieordningane: campus- , deltids- , desentralisert-, nettbasert- og arbeidsplassbasert utdanning.
- Vurdere progresjon i dei ulike programma/ studieordningane for å sikre heilskapleg integrert profesjonsutdanning. Vurdere plassering av dei ulike kunnskapsområda i lys av dette.
- UIT/ Alta må justere studiemodellen slik at den er i tråd med forskrifta for utdanninga.

Tilrådingar til departementet

- Sjå heilskapleg på alle lærarutdanningar.
- Sjå barnehagelærerutdanninga i lys av 5-årig masterutdanning GLU.
- Vurdere om forskrifta legg til rette for og gjer det mogleg for barnehagelærarstudentar å ta masterutdanningar i forlenginga av bachelorutdanninga.

³⁵ Universitetet i Stavanger har begge alternativa i sin modell. Alt etter om studentane skal ha internasjonalt semester eller ikkje. Dersom dei skal ha det ligg internasjonalt semester det tredje semesteret.

- Med utgangspunkt i eit overordna nasjonalt ansvar for barnehagelærerutdanninga, sjå nærare på behovet for ulike typar studietilbod i lys av regionale behov for barnehagelærarar.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Organisering av og innhald i det tredje studieåret.
- Masterutdanningar.
- Vilkår for og tilrettelegging av mobilitet og internasjonalisering.

Kapittel 3 Utdanningskapasitet og rekruttering

3.1. Innleiing

I den første delen av dette kapitlet vil vi, ut frå estimerte tal frå Statistisk Sentralbyrå om den framtidige utviklinga i storleiken på barnekull, gi kalkyler for behovet for utdanningskapasitet for barnehagelærarar. Dette er førebels og enkle kalkyler, gitt normer og ambisjonar for barnehagedekning. Vi vil deretter, ut frå eit avgrensa materiale, drøfte trekk ved nasjonalt opptak av barnehagelærarstudentar og presentere førebelse tal om fråfall i studieperioden.

I den andre delen av kapitlet gjer vi greie for og drøftar sentrale funn frå ei større studentundersøking som følgjegruppa tok initiativ til dette året. Undersøkinga har hatt som mål å få erfaringar og evalueringar av studiet sett med studentane sine auge. Spørjeundersøkinga vart gjennomført i april og mai 2014 og skal rullere i to år til i 2015 og 2016. To nye datasett er viktig for å kunne samanlikne student erfaringane frå ulike klasseteg. Eit særleg mål med undersøkinga er å få kunnskap om i kva grad og på kva område reforma når måla sine. Men i tråd med eit utvida perspektiv på iverksetjing er det også viktig å registrere læring som føregår i iverksetjingsfasen. Klok iverksetjing tyder at ikkje berre verkemidlar vert forbetra, men vil også innebere at mål vert vurdert på nytt i lys av erfaringar i reformfasen (Offerdal 1984).

3.2. Utdanningskapasitet – nasjonale behov for barnehagelærar

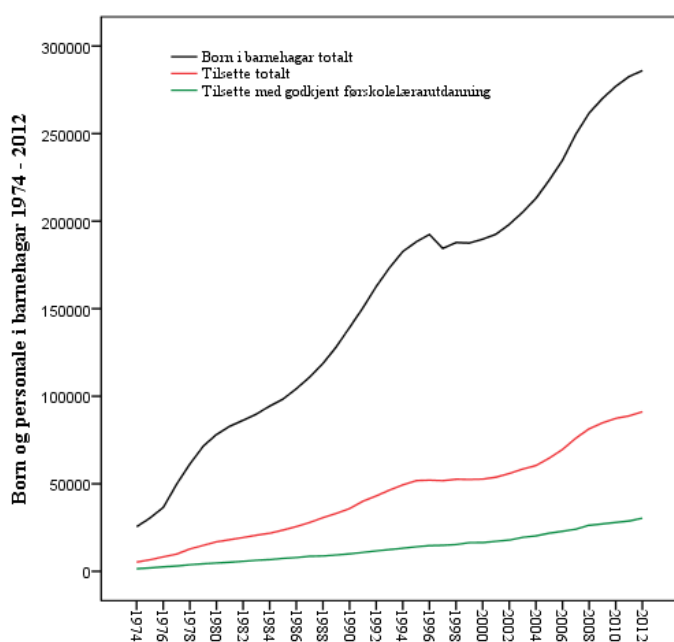
Tal frå SSB viser at det i 2013 var 93.573 tilsette i norske barnehagar. 84.044 av desse var direkte engasjert i arbeidet med 287.177 barn. Som vist i tabell 3.1 utgjorde dette totalt 77.378 årsverk der ca. 70.300 årsverk var knytt til arbeidet med barna³⁶. Bruk av deltid gjer at tal på årsverk på landsbasis utgjer litt over 80% av tal på tilsette. Det er mindre regionale variasjonar, men på landsbasis er ca. 90% av årsverk direkte engasjert i arbeidet med barna. Talet på barnehagar har hatt sterk vekst sidan tidleg på 70-talet, men frå slutten av 90-talet har veksten flata ut gjennom samanslåingar og etablering av større barnehagar. Som vist i figur 3.1, har veksten i talet på barn i barnehage likevel vakse jamt, nesten proporsjonalt til veksten i folkemengda denne perioden. Veksten i tal på tilsette har likevel ikkje vakse tilsvarande.

³⁶ I tabell 3.1. er administrativt og merkantilt personale, anna personale, samt vaktmeister og reingjeringspersonale ikkje rekna som knytt til arbeid med barna.

Tabell 3.1 Årsverk for personale i barnehagane 2000- 2013. *Kjelde: SSB*

	Adm. og merkantilt personale	Anna personale	Assistentar	Pedagogisk leiar	Pedagogisk leiar med dispensasjon	Styrar	Styrer m. dispensasjon	Styrar-assistent	To-språklege assistentar	Vaktmeister reingjøring m.m.	Årsverk knytta til born	Årsverk totalt
2000	0	1885	21736	8941	0	4493	0	374	469	1528	36013	39426
2001	0	2744	21570	9300	0	4481	0	362	458	1452	36171	40367
2002	0	3028	22315	9863	0	4494	0	379	466	1443	37517	41988
2003	0	3170	23317	10508	0	4524	0	362	505	1440	39216	43826
2004	0	3281	24573	11301	0	4563	0	416	373	1450	41226	45957
2005	0	3454	26558	12764	0	4637	0	459	399	1468	44817	49739
2006	0	3650	29406	14170	0	4797	0	480	340	1501	49193	54344
2007	0	3798	32573	15988	0	4911	0	558	456	1610	54486	59894
2008	0	4113	34991	18133	0	5271	0	0	487	1821	58882	64816
2009	0	3962	36250	19816	3050	5313	157	0	480	1900	65066	70928
2010	435	3716	37125	21012	3282	5218	131	0	455	1876	67223	73250
2011	439	3736	37368	22203	3324	5143	125	0	430	1870	68593	74638
2012	528	3883	37543	23374	3275	5103	89	0	441	2043	69825	76279
2013	484	3824	37646	24139	2920	5145	73	0	377	2770	70300	77378

Figur 3.1 viser også at veksten i tilsette med godkjent utdanning ikkje har auka heilt i samsvar med tilveksten av barn i barnehagen.



Figur 3.1 Barnehagar og personale 1974 – 2012. *Kjelde: Kommunedatabasen, NSD*

Ambisjonar om barnehagedekning og kompetanse er knytt til kor stor del av barn i barnehagealder det skal vere plass for, og kor stor del av dei som arbeider med barna ein ønskjer skal ha barnehagelærarutdanning. Prognoser for vekst i folkemengda kan derfor vere eigna som basis for kalkyler for naudsynt utdanningskapasitet for barnehagelærarutdanninga.

3.3 Talgrunnlaget for framtidig utdanningskapasitet

Kalkyler av framtidig behov for utdanningskapasitet må ta utgangspunkt i vekst i barnekulla i åra som kjem, samt i uttrykte ambisjonar om barnehagedekning og krav til utdanning blant tilsette. Modellar for framskriving av folkemengda (Aase, K.N, Tønnesen, M. og Syse, A. 2014)³⁷ frå Statistisk Sentralbyrå har fleire alternativ for kva slags utvikling vi kan vente, gitt ulike føresetnader om framtida. Forhold som høg eller låg økonomisk vekst, liten eller stor innvandring gjev ulike utviklingsbanar. I det følgjande vil vi, basert på tilgjengelege tal foreslått frå SSB om utviklinga i talet på barn mellom null og opp til og med fem år, gjere enkle kalkyler for trongen for årsverk med barnehagelærerutdanning i tida framover.

Reknestykket er basert på følgjande føresetnader om barnehagane:

1. Det kan ikkje vere fleire enn 3 barn per tilsett når barna er under 3 år
2. Det kan ikkje vere fleire enn 6 barn per tilsett når barna er over 3 år
3. Halvparten av årsverka skal ha barnehagelærerutdanning
4. Barnehagedekninga er minimum nitti prosent på landsbasis

Tabell 3.2 viser utviklinga, gitt tre av alternativ, låg, middels og høg økonomisk vekst basert på SSB sine kalkyler, for tal på barn i barnehagealder. Dette er bruttotall for *årsverk*, ettersom kriterium 1 og 2 over (tilsette pr. barn) betyr at så mange må vere til stades på årsbasis for at krava skal vere oppfylte.

Tabell 3.2. viser at dei tre alternativa³⁸, basert på ulike føresetnader om økonomisk vekst, gjev betydelege variasjon over åra. Held vi desse kalkylene saman med faktiske tal for årsverk i barnehage nasjonalt, ser vi at dei enkle, men strenge kriteriene, stiller krav om ca. $42.000 \times 2 = 82.000$ årsverk i 2014 mot 70.300 årsverk i 2013. Kravet til barnehagelærerutdanning tilseier at $70.300/2 = 35.150$ burde hatt fullverdig barnehageutdanning i 2013 og 42.000 bør ha det i 2014, gitt uttrykte ambisjonar som i føresetnad 1 – 4 over.

Merk at tabell 3.2 gjeld *årsverk*. På landsbasis er talet på årsverk ca 80% av talet for tilsette slik at tala multiplisert med 1,25 gir det samanliknbare talet for tilsette.

³⁷ Aase, Kjersti N., Tønnesen, M, Syse, A., «Befolkningsframskrivingene» Dokumentasjon av modellene BEFINN og BEFREG Notater 2014/23, SSB

³⁸ Dette er berre tre av fleire moglege scenarier som alle gjev ulike vekstbanar.

Tabell 3.2 Behov, årsverk barnehageutdanning, landet, Oslo, Bergen

År	Landet			Bergen			Oslo		
	Låg økonomisk vekst	Middels økonomisk vekst	Høg økonomisk vekst	Låg økonomisk vekst	Middels økonomisk vekst	Høg økonomisk vekst	Låg økonomisk vekst	Middels økonomisk vekst	Høg økonomisk vekst
2014	41903	41903	41903	2259	2259	2259	5956	5956	5956
2015	41559	41819	42140	2236	2252	2270	5902	5945	5998
2016	40998	41775	42695	2209	2253	2305	5818	5943	6091
2017	40461	42046	43830	2179	2269	2370	5744	5993	6272
2018	39943	42623	45312	2153	2303	2454	5669	6083	6498
2019	39580	43256	47026	2136	2341	2551	5618	6175	6751
2020	39456	44009	48785	2131	2382	2646	5609	6288	7006
2021	39503	44667	50293	2134	2417	2728	5628	6389	7230
2022	39614	45265	51509	2140	2449	2792	5660	6487	7416
2023	39789	45783	52533	2150	2476	2846	5700	6575	7579
2024	40016	46163	53356	2161	2496	2889	5748	6648	7719
2025	40184	46468	53976	2169	2511	2922	5788	6712	7834
2026	40298	46703	54523	2175	2523	2950	5820	6766	7939
2027	40361	46871	55001	2178	2531	2975	5844	6808	8035
2028	40377	46978	55422	2178	2535	2998	5861	6841	8120
2029	40352	47034	55797	2175	2537	3017	5871	6864	8197
2030	40297	47049	56142	2172	2537	3034	5874	6879	8267
2031	40220	47035	56469	2167	2535	3050	5870	6886	8330
2032	40131	47003	56791	2161	2532	3066	5863	6888	8390
2033	40037	46964	57121	2154	2529	3083	5854	6888	8448
2034	39946	46929	57469	2149	2525	3101	5844	6885	8504
2035	39865	46905	57846	2144	2523	3120	5834	6882	8565
2036	39795	46896	58256	2139	2522	3141	5825	6881	8628
2037	39736	46905	58704	2136	2522	3165	5819	6883	8694
2038	39684	46932	59194	2133	2523	3190	5815	6885	8765
2039	39635	46975	59728	2131	2524	3217	5812	6891	8839
2040	39581	47032	60308	2128	2527	3247	5808	6897	8918

Prognosane i tabell 3.2 er enkle, men kan vera eit veileigna utgangspunkt ettersom tala viser bruttotall for kor mange med godkjent utdanning som må vera til stades i barnehagane i framtida, gitt at framskrivinga av folkemengda treffer og vi ønskjer at sentrale normer i barnehagepolitikken skal støttast. Prognosane er gjort under føresetnad at alle andre faktorar enn dei vi har teke med, er konstante. Slik er det ikkje. Utdanningskapasitet må justerast for avgang mellom eksisterande tilsette og behov for utdanning mellom eksisterande tilsette i barnehagane. Oversikt over prognoser for landsdeler og fylke er gitt i vedlegg 1.

3.3.1 Revisjon av talgrunnlaget for framtidig utdanningskapasitet

Sterk vekst har ført til ein del tilsette utan godkjent utdanning. Komande revisjonar av talgrunnlaget for utdanningskapasiteten i barnehagelærarutdanninga må rekna inn, som

tillegg, etterslepet i form av dispensasjonar. Tolkinga av pedagognorma i Barnehagelova vart presisert i NOU 2012:1 «Til barnas beste» og stiller krav om godkjent utdanning for styrar og pedagogisk leiar i barnehagen. Svært mange av desse har temporær dispensasjon frå kravet om utdanning. I merknader til Barnehagelova heiter det at høvet til dispensasjon berre skal nyttast unntaksvis. Overflatisk ser det ut som om det er dette etterslepet som gjev oversøking til deltid og samlingsbaserte utdanningar. Problemet med høg «turnover» i barnehagane må og reknast inn. Desse tilleggga kan endre prognosane noko. Det er likevel svært lite tenleg med ei utdanning som er dimensjonert for å oppfylle normkrav, utan omsyn til lekkasje undervegs. Det er derfor naudsynt med betre modellering av utdanningskapasitet, gjerne modellar som greier å identifisera forhold som løyser opp eller bind koplinga mellom utdanning og barnehage.

I studentundersøking som blir presentert nedanfor prøver vi å fange slike forhold. Over tid kan denne undersøking gi oss svar på om det er til stades forhold som kan endrast og som er aktive i oppløysing eller binding mellom utdanning og barnehage.

3.4. Opptakstal og studieplassar

Som vist i tabell 3.3 vart talet på studieplassar på landsbasis auka frå 2.553 i 2013 til 2.606 i 2014. Begge desse åra var talet på førstevalsøklarar høgare enn talet på studieplassar. Samla sett er det meir enn ein søkjar per plass, men tal på primærsøklarar varierer over lærestader og type studium. I 2013 har Dronning Maud Minne Hovudmodell deltid 2,76 søklarar pr. plass og Høgskulen i Telemark, deltid – samling på Notodden, har same nivå, 2,76 søklarar pr. plass i 2014. Samanliknar vi på tvers over lærestader³⁹ ser vi ein svak negativ samanheng mellom storleik (tal på plassar) og primærsøklarar pr. plass. Skil vi mellom utdanningar som er deltid eller samlingsbaserte og fulltidsutdanningar, viser samanlikningar over lærestader at fulltidsutdanningar har færre primærsøklarar pr. plass enn deltid og samlingsbaserte studiar. Samla sett har talet på søklarar pr. plass auka svakt frå 1,20 i 2013 til 1,24 i 2014.

³⁹ Lærestadene er så ulike i storleik og innretning at det er problematisk å rekna dei som samanliknbare einingar.

Tabell 3.3 Søknad til barnehagelærerutdanninga - type BLU og prioritet 2013 og 2014

Lærestad	Utdanningar	Førstevals- Førstevals-					
		Plassar		Første- Første-		søkjjarar søkjjarar	
		2013	2014	val	val	pr. plass	pr. plass
Dronning Mauds Minne Høgskolen	BLU, hovedmodell heltid	165	165	155	194	0,94	1,18
Dronning Mauds Minne Høgskolen	BLU, kunstfaglig profil	34	34	20	15	0,59	0,44
Dronning Mauds Minne Høgskolen	BLU, natur- og friluftspol	35	35	37	43	1,06	1,23
Dronning Mauds Minne Høgskolen	BLU, hovedmodell, deltid	38	78	105	97	2,76	1,24
Dronning Mauds Minne Høgskolen	BLU, vekt på kulturelt mangfold	35	35	10	12	0,29	0,34
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	BLU, Vestfold	90	90	84	77	0,93	0,86
Høgskolen i Buskerud og Vestfold 1)	BLU, deltid, Vestfold	30	30	36	43	1,20	1,43
Høgskolen i Buskerud og Vestfold 1)	BLU, Drammen		45		103		2,29
Høgskolen i Bergen	BLU, barns utvikling, lek og læring	176	100	146	119	0,83	1,19
Høgskolen i Bergen	BLU, natur, helse og bevegelse	66	80	56	46	0,85	0,58
Høgskolen i Bergen	BLU, kunst, kultur, kreativitet	66	60	33	31	0,50	0,52
Høgskolen i Bergen	BLU, språk, tekst og matematikk	66	40	12	10	0,18	0,25
Høgskolen i Hedmark	BLU, Hamar	105	105	98	118	0,93	1,12
Høgskolen i Hedmark	BLU, samlingsbasert	70	70	165	150	2,36	2,14
Høgskolen i Nesna	BLU, deltid, Oppdal		20		38		1,90
Høgskolen i Nesna	BLU, deltid, samlingsbasert	30	30	32	28	1,07	0,93
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Barnehagelærerutdanning, Levanger	60	60	64	61	1,07	1,02
Høgskolen i Oslo og Akershus	BLU, fulltid	255	235	391	404	1,53	1,72
Høgskolen i Oslo og Akershus	BLU, deltid	100	156	250	252	2,50	1,62
Høgskolen i Oslo og Akershus	BLU, deltid, Sandvika		31		77		2,48
Høgskolen i Sogn og Fjordane	BLU	35	30	29	25	0,83	0,83
Høgskolen i Sogn og Fjordane	BLU, samling	33		68		2,06	
Høgskolen Stord/Haugesund	BLU, Stord	60	60	61	73	1,02	1,22
Høgskolen Stord/Haugesund	BLU, deltid, nett- og samlingsbasert		0		5		
Høgskolen i Telemark	BLU, Notodden	30	40	20	16	0,67	0,40
Høgskolen i Telemark	BLU, deltid - samling, Notodden	40	50	68	138	1,70	2,76
Høgskolen i Telemark	BLU, Drammen	90		85		0,94	
Høgskolen i Telemark	BLU, Porsgrunn	60	70	73	57	1,22	0,81
Høgskolen i Østfold	BLU, Halden	90	90	105	98	1,17	1,09
Høgskolen i Østfold	BLU, deltid, Halden	40	40	61	63	1,53	1,58
Høgskolen i Volda	BLU	60	60	87	71	1,45	1,18
Høgskolen i Volda	BLU, deltid		60		42		0,70
NLA Høgskolen	BLU, Bergen	77	77	77	71	1,00	0,92
Sámi allaskuvla	Samisk BLU	12		8		0,67	
Universitetet i Agder	BLU, Kristiansand	140	140	140	153	1,00	1,09
Universitetet i Agder	BLU, Grimstad	35	35	68	69	1,94	1,97
Universitetet i Nordland	BLU, nett-/samlingsbasert	30	30	46	34	1,53	1,13
Universitetet i Nordland	BLU	30	30	34	38	1,13	1,27
Universitetet i Nordland	BLU, nett-/samlingsbasert		25		53		2,12
Universitetet i Stavanger	BLU	120	120	133	109	1,11	0,91
UiT, Norges arktiske universitet	BLU, Tromsø	70	70	63	63	0,90	0,90
UiT, Norges arktiske universitet	BLU, samlingsbasert, Alta	30	30	44	54	1,47	1,80
UiT, Norges arktiske universitet	BLU, samlingsbasert, Tromsø	50	50	93	70	1,86	1,40
Sum		2553	2606	3057	3220	1,20	1,24

1) Høgskolen i Vestfold 2013

2) Sámi University College

3) Høgskolen i Finmark 2013

Kjelde: DBH, NSD & Lars Arne Aasen

Opptakstala for barnehagelærerutdanninga viser slik det går fram av tabell 3.4 at 2.704 studentar vart registrert med betalt semesteravgift ved opptak i 2013. Kvinneandelen er høg, med berre ca. 17 % menn i opptaket.

Tabell 3.4 Opptakstal for barnehagelærerutdanninga 2013

	Menn	Kvinner	Totalt	% Menn	% pr. inst.
Dronning Mauds Minne Høgskole	67	275	342	19,59 %	12,6 %
Høgskolen i Bergen	59	215	274	21,53 %	10,1 %
Høgskolen i Finnmark	3	24	27	11,11 %	1,0 %
Høgskolen i Hedmark	22	151	173	12,72 %	6,4 %
Høgskolen i Nesna	3	31	34	8,82 %	1,3 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	15	107	122	12,30 %	4,5 %
Høgskolen i Oslo og Akershus	106	405	511	20,74 %	18,9 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	10	77	87	11,49 %	3,2 %
Høgskolen i Telemark	20	188	208	9,62 %	7,7 %
Høgskolen i Vestfold	25	97	122	20,49 %	4,5 %
Høgskolen i Volda	6	58	64	9,38 %	2,4 %
Høgskolen i Østfold	22	117	139	15,83 %	5,1 %
Høgskolen Stord/Haugesund	7	48	55	12,73 %	2,0 %
NLA Høgskolen	11	54	65	16,92 %	2,4 %
Universitetet i Agder	36	139	175	20,57 %	6,5 %
Universitetet i Nordland	13	42	55	23,64 %	2,0 %
Universitetet i Stavanger	19	153	172	11,05 %	6,4 %
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet (NaU)	12	67	79	15,19 %	2,9 %
Sum /prosent	456	2 248	2 704	16,86 %	100,0 %

Kjelde: DBH, NSD

Som vist i tabell 3.4 står dei tre størst institusjonane Høgskolen i Oslo og Akershus, Dronning Mauds Minne Høgskole og Høgskolen i Bergen for over 40% av studentmassen. Høgskolen i Oslo og Akershus står for nesten ein femtedel av samla studentmasse. Slike store variasjonar i struktur og kapasitet kan ha verknad for form, kvalitet og læringsutbytte i dei ulike utdanningane. Vi skal seinare i kapitlet drøfte dette som ein sentral strukturvariabel for dei institusjonane som studentane studerer ved.

Tabell 3.5 viser at hovudtyngda av studentane er under 25 år. Det er likevel ei viss spreing over aldersgrupper ved fleire lærestader. For Høgskolen i Oslo og Akershus, samt Høgskolen i Telemark viser tabellen tydeleg større aldersspreing. For begge lærestader finn vi det meste av aldersspreinga over 25 år knytt til arbeidsplassbaserte, deltids og samlingsbaserte bachelorprogram. Alder er ein viktig dimensjon for studentane sin sosiale biografi. Resultata frå studentundersøkinga tyder på at høg alder samvarierer med studentar si vurdering av læringsutbytte.

Tabell 3.5 Aldersfordeling ved opptaket 2013 – kvinner og menn – totalt

	Menn				Kvinner			
	16-25	26-35	36-55	Totalt	16-25	26-35	36-55	Totalt
Dronning Mauds Minne Høgskole	39	8	3	50	181	40	15	236
Høgskolen i Bergen	33	10	0	43	164	22	2	188
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	16	7	1	24	62	25	6	93
Høgskolen i Hedmark	9	11	0	20	80	42	18	140
Høgskolen i Nesna	0	1	1	2	15	6	5	26
Høgskolen i Nord-Trøndelag	9	3	1	13	54	37	23	114
Høgskolen i Oslo og Akershus	53	25	14	92	217	91	61	369
Høgskolen i Sogn og Fjordane	9	4	2	15	63	20	15	98
Høgskolen i Telemark	22	24	9	55	289	154	103	546
Høgskolen i Volda	5	0	0	5	50	19	16	85
Høgskolen i Østfold	13	8	0	21	67	25	15	107
Høgskolen Stord/Haugesund	5	1	0	6	32	7	3	42
NLA Høgskolen	10	5	0	15	37	24	16	77
Universitetet i Agder	29	4	0	33	103	13	6	122
Universitetet i Nordland	6	5	0	11	23	6	4	33
Universitetet i Stavanger	10	5	0	15	86	35	16	137
Universitetet i Tromsø - NaU	5	4	3	12	49	24	9	82
Sum	273	125	34	432	1572	590	333	2 495

Kilde: DBH, NSD

Tabell 3.6 viser tala fordelt på gruppene studentar under eller over 25 år. Når det gjeld menn, er det berre Høgskolen i Telemark som har fleire menn over 25 år enn under 25 år.

Tilsvarande er der berre Høgskolen i Nord-Trøndelag og NLA Høgskolen som har fleire kvinner over 25år enn under 25 år. Desse tre lærestadene har alle større arbeidsplassbaserte og deltidsbaserte bachelorprogram.

Tabell 3.6 Aldersfordeling ved opptaket 2013 – kvinner og menn prosent

	Totalt				Prosent			
	Menn		Kvinner		Menn		Kvinner	
	Under 25 år	Over 25 år	Under 25 år	Over 25 år	Under 25 år	Over 25 år	Under 25 år	Over 25 år
Dronning Mauds Minne Høgskole	39	11	181	55	13,6 %	3,8 %	63,3 %	19,2 %
Høgskolen i Bergen	33	10	164	24	14,3 %	4,3 %	71,0 %	10,4 %
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	16	7	62	31	13,7 %	6,0 %	53,0 %	26,5 %
Høgskolen i Hedmark	9	11	80	60	5,6 %	6,9 %	50,0 %	37,5 %
Høgskolen i Nesna	0	2	15	11	0,0 %	7,1 %	53,6 %	39,3 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	9	4	54	60	7,1 %	3,1 %	42,5 %	47,2 %
Høgskolen i Oslo og Akershus	53	39	217	152	11,5 %	8,5 %	47,1 %	33,0 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	9	6	63	35	8,0 %	5,3 %	55,8 %	31,0 %
Høgskolen i Telemark	22	33	289	257	3,7 %	5,5 %	48,1 %	42,8 %
Høgskolen i Volda	5	0	50	35	5,6 %	0,0 %	55,6 %	38,9 %
Høgskolen i Østfold	13	8	67	40	10,2 %	6,3 %	52,3 %	31,3 %
Høgskolen Stord/Haugesund	5	1	32	10	10,4 %	2,1 %	66,7 %	20,8 %
NLA Høgskolen	10	5	37	40	10,9 %	5,4 %	40,2 %	43,5 %
Universitetet i Agder	29	4	103	19	18,7 %	2,6 %	66,5 %	12,3 %
Universitetet i Nordland	6	5	23	10	13,6 %	11,4 %	52,3 %	22,7 %
Universitetet i Stavanger	10	5	86	51	6,6 %	3,3 %	56,6 %	33,6 %
Universitetet i Tromsø - NaU	5	7	49	33	5,3 %	7,4 %	52,1 %	35,1 %
Sum	273	159	1572	923	9,3 %	5,4 %	53,7 %	31,5 %

Kilde: DBH, NSD

Ser vi på kvaliteten av opptekne studentar, målt som karakterpoeng for førstevalssøkjjar, viser tabell 3.7 eit samla gjennomsnitt på 35,7 poeng med relativt beskjeden variasjon over utdanningsinstitusjonar og få realfags og andre tilleggspoeng.

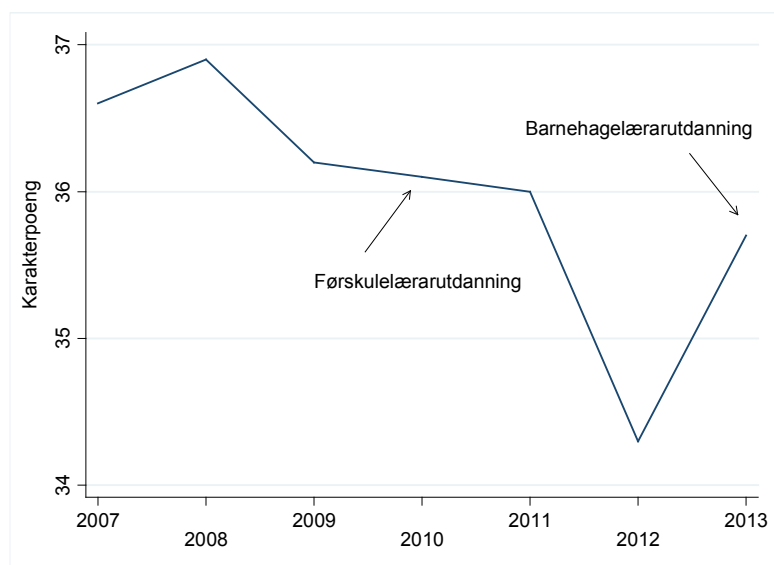
Tabell 3.7 Karakterpoeng for førsteprioritetssøkjjarar BLU 2013

	Kvinner			Menn			Alle		
	Karakte-poeng	Realfags-poeng	Andre poeng	Karakte-poeng	Realfags-poeng	Andre poeng	Karakte-poeng	Realfags-poeng	Andre poeng
Dronning Mauds Minne Høgskole	36,4	0,3	7,4	34,5	0,5	7,1	36,0	0,3	7,3
Høgskolen i Bergen	36,4	0,3	6,3	35,1	0,5	7,1	36,2	0,4	6,5
Høgskolen i Finnmark	36,0	0,3	8,3	32,2	0,2	6,0	35,5	0,3	8,0
Høgskolen i Hedmark	35,7	0,2	9,1	34,1	0,3	9,2	35,5	0,2	9,1
Høgskolen i Nesna	33,9	0,1	7,7	33,1		11,0	33,8	0,1	8,3
Høgskolen i Nord-Trøndelag	34,8	0,3	5,6	36,9	0,1	5,7	35,1	0,3	5,6
Høgskolen i Oslo og Akershus	36,4	0,2	7,7	34,3	0,3	7,5	36,0	0,2	7,7
Høgskolen i Sogn og Fjordane	34,4	0,3	8,2	33,5	0,6	7,0	34,3	0,4	8,0
Høgskolen i Telemark	36,2	0,2	7,1	31,1	0,2	6,2	35,8	0,2	7,0
Høgskolen i Vestfold	35,7	0,5	8,0	32,8	0,2	8,8	35,0	0,4	8,2
Høgskolen i Volda	36,5	0,3	5,3	29,6	0,1	6,2	35,4	0,3	5,4
Høgskolen i Østfold	35,6	0,3	7,8	31,2	0,2	8,3	35,0	0,3	7,9
Høgskolen Stord/Haugesund	36,8	0,3	6,5	30,9	0,3	5,0	36,0	0,3	6,3
NLA Høgskolen	37,9	0,3	6,3	33,9	0,6	6,8	37,0	0,4	6,4
Universitetet i Agder	36,2	0,3	5,6	33,3	0,4	6,6	35,6	0,3	5,8
Universitetet i Nordland	33,9	0,4	8,9	35,6	0,1	9,5	34,3	0,3	9,0
Universitetet i Stavanger	37,1	0,3	6,5	33,9	0,5	7,5	36,7	0,4	6,7
Universitetet i Tromsø - NaU	37,1	0,3	8,2	32,5	0,7	9,9	36,4	0,4	8,4
Sum	36,2	0,3	7,4	33,7	0,3	7,5	35,7	0,3	7,4

Kilde: DBH, NSD

Tabell 3.7 viser og tydelege skilnader mellom kvinner og menn. Menn har gjennomsnittleg lågare karakterpoeng enn kvinner både totalt og for dei fleste lærestader. Karakterar i det påbyrja studiet *kan* vere ein indikator på evne til å gjennomføra studiet.

Som vist i figur 3.2 er karakterpoenga ved opptak BLU 2013 svært lik nivået for den tidlegare førskulelærerutdanninga der gjennomsnitt i perioden 2007-2012 var 36.



Figur 3.2 Gjennomsnittleg karakterpoeng ved opptak

3.4. Gjennomføring og fråfall i utdanninga

Ettersom vi enno ikkje kan måle bortfallet i det første studieåret er det gjort egne oppteljingar av tal på studentar ved studiestart hausten 2013 og studentar som framleis er aktive i studiet per mars-april 2014. Tabell 3.8 viser at 90% av studentane framleis er aktive etter nesten eit år. Det er nokså små variasjonar over institusjonane mellom lågaste fullføringsprosent litt over 75% og høgaste 100%. Tabellen viser at det er bortfall første året i barnehagelærerstudiet. Det er likevel for tidleg å konkludere i kva grad dette kan indikere at gjennomføringsprosenten blir ulik det vi tidlegare har sett i førskulelærerstudiet.

Tabell 3.8 Prosent studentar opptekne haust 2013 som er aktive i studiet april-mars 2014

Dronning Mauds Minne Høgskole	74,37 %
Høgskolen i Bergen	80,87 %
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	100,00 %
Høgskolen i Hedmark	90,80 %
Høgskolen i Nesna	100,00 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	100,00 %
Høgskolen i Oslo og Akershus	85,77%
Høgskolen i Sogn og Fjordane	92,05 %
Høgskolen Stord/Haugesund	87,04 %
Høgskolen i Telemark	88,29 %
Høgskolen i Volda	92,78 %
Høgskolen i Østfold	92,86 %
NLA Høgskolen	89,22 %
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet (Alta)	75,76 %
Universitetet i Tromø – Norges arktiske universitet	100,00 %
Universitetet i	88,97 %
↑ Universitetet i Nordland	92,73 %
Universitetet i Stavanger	91,67 %
Totalt	90,15 %

*Kjelde: Innsamla tal frå møta med institusjonane
Tabellen inkluderer tal også frå lokale opptak*

3.5 Studentundersøking ⁴⁰

Tema for spørsmåla til studentane i undersøkinga var gruppert i fire delar:

1) Studentane sine vurderingar av og erfaringar med ulike sider ved utdanningstilbodet.

Vurdert som iverksetjingsstudie er dette den avhengige variabelen i undersøkinga. Vi har valt også å undersøke tre sett uavhengige variablar:

2) Trekk ved utdanningskonteksten – *der studentane er*.

3 Trekk ved studentane sine sosiale biografiar – *der studentane kjem ifrå*.

4) Trekk ved studentane sine utdanningsmål og ynskje for framtidig arbeidsliv – *dit studentane vil*.

Rapporten dette året presenterer funn med vekt på det første temaet: Studentane sine vurderingar av og erfaringar med ulike sider ved utdanningstilbodet.⁴¹

⁴⁰ Datagrunnlaget og metoden for undersøkinga er gjort nærare greie for i sjølve rapporten. Sjå vedlegg 3.

Hovudproblemstillinga er om studentane er nøgde med studiet vurdert opp mot ulike kunnskapsdimensjonar i utdanninga. Nokre sentrale spørsmål vert tekne opp:

- Kan vi allereie no registrere effektar av utdanningsreforma frå førskulelærerutdanning (FLU) til barnehagelærerutdanning (BLU)?
- Har storleik på institusjonane noko å seie for studentane sien erfaringar og vurderingar av studiet?
- Kva innverknad har studentane sin alder på den vurderinga dei gjer av studiet sitt?

Dei 2.388 studentane som svaret på undersøkinga fordelte seg jamt på ny og gamal studieordning. 44% av svara kom frå studentar i barnehagelærerutdanninga (BLU) og 55% av svara frå studentar i førskulelærerutdanninga (FLU). Dette gir eit godt grunnlag for å vurdere effektar av reforma sett frå studentane sin ståstad.

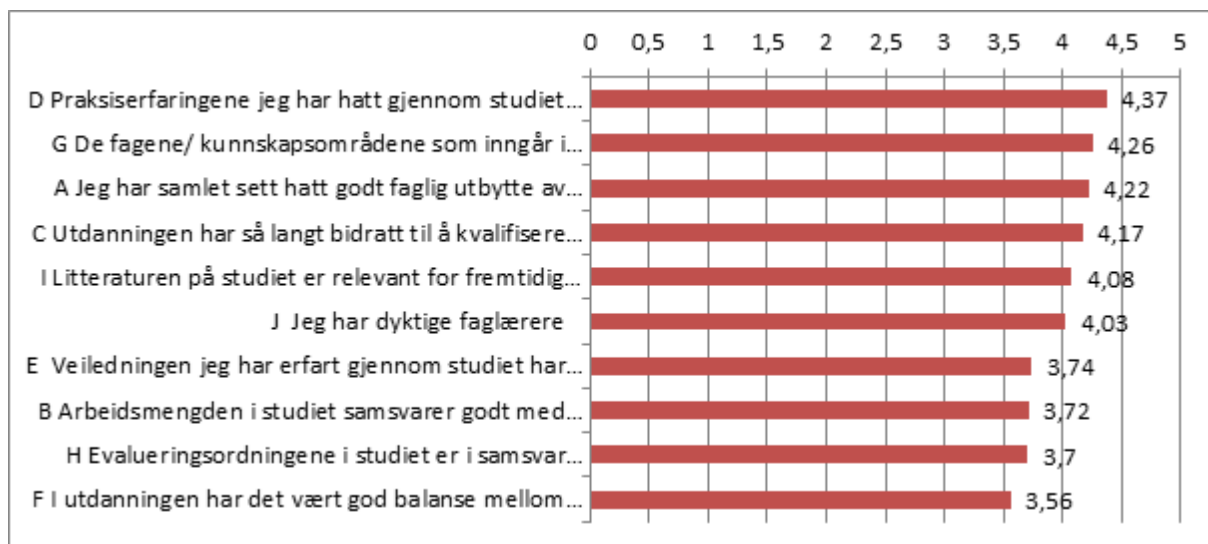
3.5.1 God undervisningskvalitet

Undersøkinga viser at studentane gjennomgåande er godt nøgde med utdanningstilbodet. Studentane vart inviterte til å ta stilling til påstandar om utdanningskvalitet på ein skala frå 1-5. Frå verdien 1 «Svært ueinig» til verdien 5 «Svært einig». Svara krinsar rundt verdien 4 som er rimelig å oppfatte som at dei som svarar er «einige» i påstanden. Dette gjeld både førskulelærerstudentane (FLU) og barnehagelærerstudentane på (BLU).

3.5.2 Vurdering av kunnskapsdimensjoner

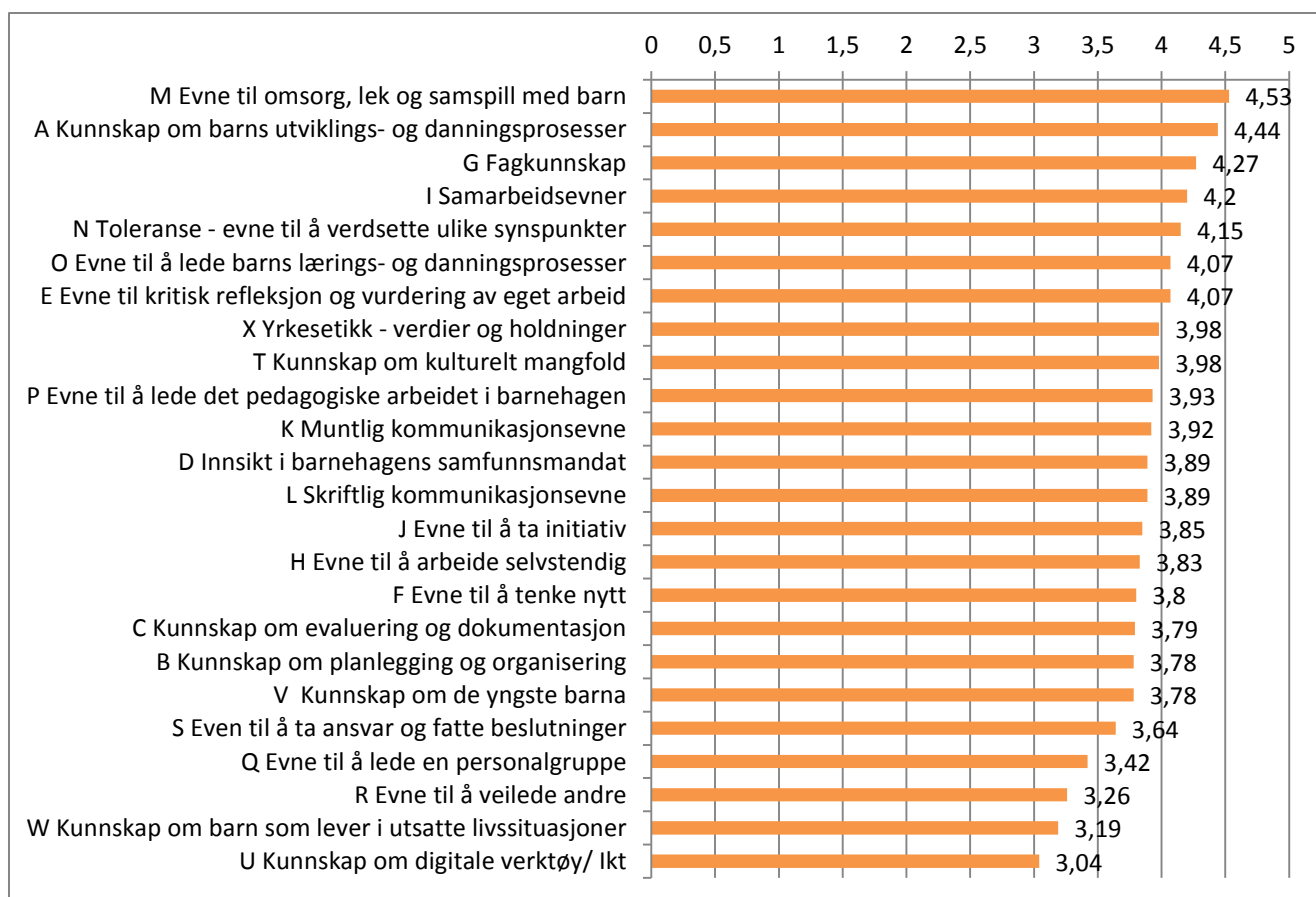
Det er klare variasjonar i tilbakemeldingane når vi delar opp studiet i ulike dimensjonar. Som vist i figur 3.3. fekk utsegnene om *relevansen i utdanninga* høgst skår. Studenterfaringane frå *praksis* vert av studentane vurdert som svært *relevante* for framtidig arbeid i barnehagen. Tilsvarande vart *fag og kunnskapsområda* som inngår i studiet vurdert som relevante for framtidig arbeid. For studentane, lærerane og institusjonane er det også ei god nyhende at faglitteraturen og lærerane, samla sett, får god tilbakemelding.

⁴¹ Mangel på samanliknbare data for BLU og FLU på same klassesteg gjer at analysen må vurderast med varsemnd i år.



Figur 3.3 Svar på påstandar om utdanninga studentane gjennomfører. Gjennomsnitt skår. 1= Svært ueinig: 5= Helt einig

I undersøkinga har vi også prøvd å fange opp i kva grad studentane har erfart at ulike tema er vektlagde i studiet. Figur 3.4. viser høgast skår på fagelement som «er vektlagt i studiet for at du skal bli ein god førskulelærer/barnehagelærer» får «evne til omsorg, leik og samspel med barn», «kunnskap om barns utviklings- og dannelsingsprosessar», «fagkunnskap», «samarbeidsevne» og «toleranse - evne til å verdsetje ulike synspunkt.» Også erfaringar om «evne til å leie barns lærings- og dannelsingsprosessar og «evne til kritisk refleksjon og vurdering av eige arbeid» har god oppslutnad. Lågast skår får kunnskapselementa «evne til å ta ansvar og ta avgjerder», «evne til å leie ei personalgruppe», «evne til å rettleie andre», «kunnskap om barn som lever i utsette livssituasjonar» og «kunnskap om digitale verktøy/Ikt.»



Figur 3.4 I kva grad har du erfart at følgjande tema er vektlagt i studiet ditt?
Gjennomsnitt skår. 1= Svært ueinig: 5= Helt einig

Låge gjennomsnittstal for nokre av kunnskapselementa kan forklarast med at dei ikkje har høg prioritet i læreplanen, ved at dette er kunnskap som skal kome seinare i utdanninga eller bli erfart i jobbsituasjon etter ferdig utdanning. Men det kan gi ei viss grunn til uro at ansvar og evne til å ta avgjerder etter studentane sine tilbakemeldingar er lågt prioritert i utdanninga. Tilsvarande kan det være vanskeleg å forstå kvifor kunnskap om «barn som lever i utsette livssituasjonar», tilsynelatande er lågt prioritert ved utdanningsinstitusjonane.

Spørsmåla om kva som er vektlagt i studiet gir sjølvsagt ikkje heile sanninga om undervisningskvaliteten. Det er t.d. muleg at studentane ikkje har oppdaga fagelement som ligg implisitt i undervisninga. Det kan også tenkjast at studentar i første klasse svarar negativt på påstandar om fagelement som på fagplanen kjem seinare i studiet. Med desse atterhalda er det likevel rimelag å ta erfaringar frå studentane på største alvor.

3.5.3 Ny barnehagelærerutdanning - bedre kvalitet?

Ulike kunnskapselement i utdanningaer med utgangspunkt i statistiske mål, samla i følgjande tre hovudkategoriar (med underliggjande variablar som studentane svarar på):

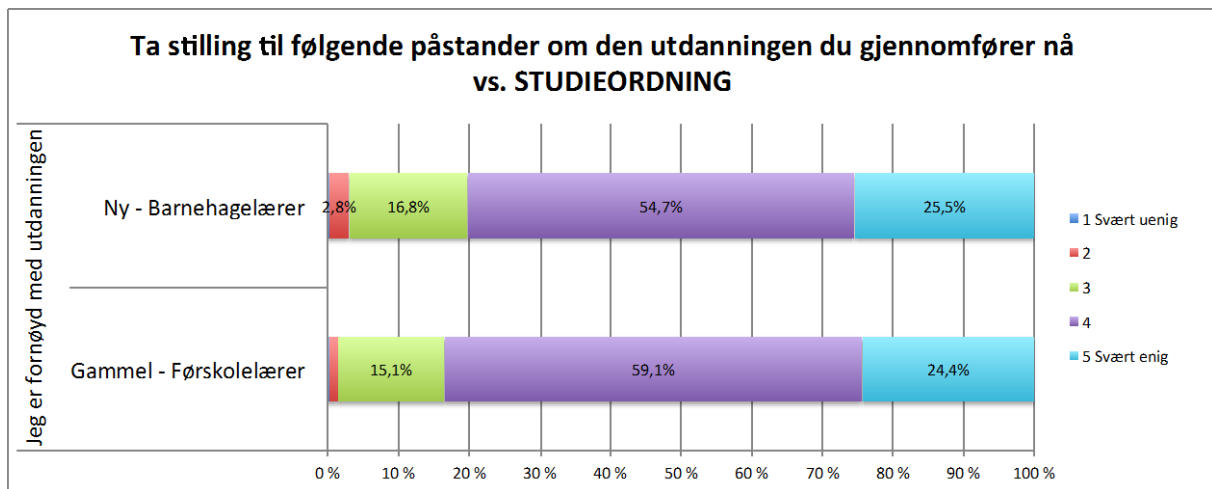
1. Teoretisk kunnskap
2. Kommunikasjon og samarbeid
3. Leiing

I kategorien «teoretisk kunnskap» har vi så samla seks variablar: Kunnskap om evaluering og dokumentasjon; kunnskap om barn som lever i utsette livssituasjonar; fagkunnskap; innsikt i barnehagens samfunnsmandat; kunnskap om kulturelt mangfald; kunnskap om dei yngste barna.

I kategorien «kommunikasjon og samarbeid» har vi samla tre variablar: Samarbeidsevne; munnleg kommunikasjonsevne og skriftleg kommunikasjonsevne.

Kategorien «leiing» er sett saman av verdiane; evne til å leie barns lærings- og dannelsingsprosessar, evne til å leie det pedagogiske arbeidet i barnehagen, evne til å leie ei personalgruppe, evne til å rettleie andre, evne til å ta ansvar og ta avgjerder.

Studentane sine oppfatningar av undervisningskvaliteten varierer med ny og gamal studieordning: FLU vs. BLU. Figur 3.9 viser at skilnadene er små. Men det er FLU studentane som er noko meir positive (sjå rapporten for meir detaljar).



	Sikker i utdanningsvalg	
	Ny - Barnehagelærer	Gammel - Førskolelærer
1 Svært uenig	0,2%	0,2%
2	2,8%	1,3%
3	16,8%	15,1%
4	54,7%	59,1%
5 Svært enig	25,5%	24,4%
Total (N)	1060	1326

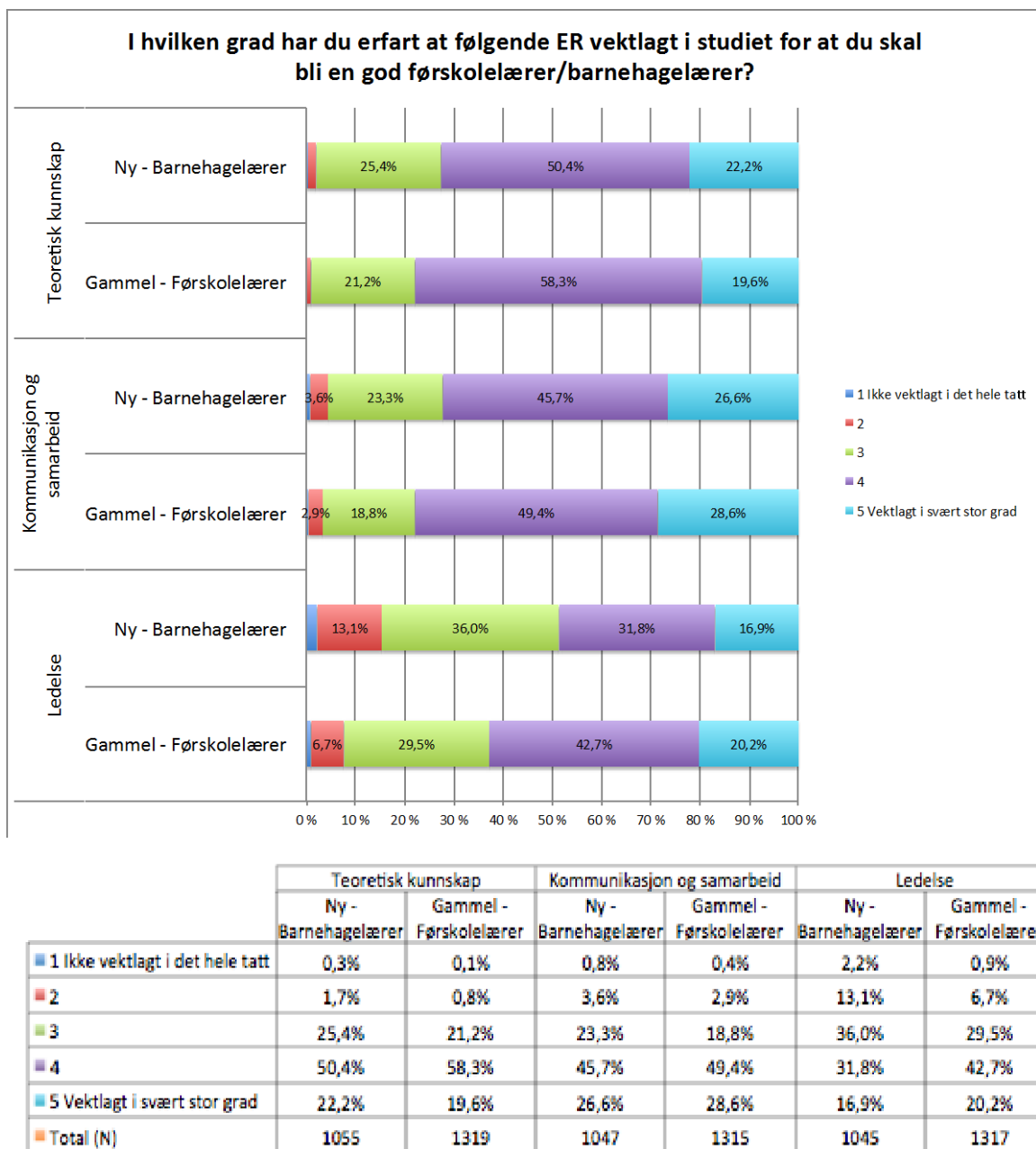
Figur 3.5 I kva grad studentane er nøgde med utdanninga fordelt på FLU og BLU studentar

I den grad det er registrerbare skilnader er det relativt sett fleire studentar frå gamal studieordning som oppgir at *teoretisk kunnskap* er vektlagt i studiet. Tilsvarande er skilnadene små for variabelen *kommunikasjon og samarbeid*.

Resultata indikerer vidare at på tema knytt til *leiing* er skilnadene i kva studentane oppfatar er vektlagt i undervisninga meir markerte. Meir enn 60 % av FLU-studentane svarar at dei er einige eller heilt einige i påstanden om at slik kunnskap er vektlagt. Under 50 % av BLU-studentane svarar einig og heilt einig. Samvariasjonane er klart signifikante.

Men vi må ta høgde for at spørsmåla om erfart innhald i undervisninga er svært sensitive for fordeling på dei ulike klassestega. I og med at BLU-studentane stort sett er i 1. klasse i denne undersøkinga⁴² og FLU studentane er i andre og tredje studieår, er desse funna svært førebelse. Det er først muleg å dra vidare konklusjonar når vi har BLU-studentar med erfaringsbakgrunn frå både andre og tredje klasse.

⁴² Studentar frå andre klasse i PILOT-utdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane inngår i utvalet



Figur 3.6 Vurdering av faglege tema i utdanninga. BLU og FLU studentar.

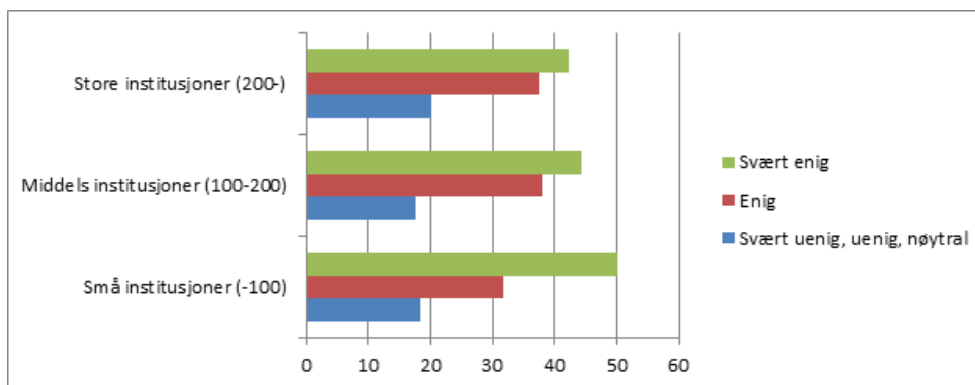
3.5.4 Small is beautiful?

Har storleiken på lærarutdanningsinstitusjonen innverknad på kva oppfatning studenten har av utdanningskvalitet? Vi har gruppert institusjonane etter opptakstal for barnehagelærerutdanninga i 2013 i tabell 3.9.

Tabell 3.9 Barnehagelærerutdanningar: etter opptakstal 2013 og storleik på institusjonen

Universitet/ høyskule	Opptakstal 2013	Storleik		
		Stor (200-)	Middels (100-200)	Liten (-100)
Høgskolen i Bergen	274	x		
Høgskolen i Oslo og Akershus	511	x		
Høgskulen i Sogn og Fjordane	87			x
Høgskulen i Volda	64			x
NLA Høyskolen	65			x
Høgskolen Stord/ Haugesund	55			x
Universitetet i Stavanger	172		x	
Universitetet i Agder	175		x	
Høgskolen i Telemark	208	x		
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	122		x	
Høgskolen i Østfold	139		x	
Høgskolen i Hedmark	173		x	
Dronning Mauds Minne	342	x		
Høgskolen i Nord Trøndelag	122		x	
Universitetet i Nordland	55			x
Høgskolen på Nesna	34			x
UiT Norges Arktiske Universitet Campus	79			x
Samisk høyskole (Sámi allaskuvla)	-			x

Dei førebels funna tyder på at kor store institusjonane er, har noko å seie for kor nøgde studentane er med studiet. Figur 3.6 illustrerer ein slike tendens. På samlespørsmålet « Eg har samla sett hatt godt fagleg utbytte av barnehagelærer-/ førskulelærerstudiet» er det ein signifikant overvekt av studentar ved *små institusjonar* som er svært einige i denne påstanden. I figur 3.6. har vi brukt metavariabelen for fornøgde studentar. Også her har vi signifikant samvariasjon mellom positive svar og små institusjonar.



Prosent	Svært uenig/ Uenig, nøytral	Enig	Svært enig	N=
Små institusjoner (-100)	18,3	31,6	50,1	547
Middels institusjoner (100-200)	17,5	38,1	44,4	771
Store institusjoner (200-)	20,2	37,4	42,3	895
N=	416	802	995	2213

Figur 3.7 Studentar og fagleg utbytte etter små og store utdanningsinstitusjonar

Vi har også sett på studentane sine oppfatningar av studiekvalitet opp mot klassiske bakgrunnsvariablar som oppvekstkommune (by-land), mor og far si utdanning, eiga yrkeserfaring og alder på studentane. I dei første analysane er det berre alder som viser signifikante skilnader. Det ein eintydig og sterkt signifikant tendens til at eldre studentar i større grad enn yngre melder at dei meiner teori, kommunikasjon, samarbeid og leiing i stor grad er vektlagt i studiet. Kva kan forklare dei store skilnadene? Ei metodologisk eller metodekritisk forklaring kan være at mengda av likegyldige svar kan variere med alderen. Men det er vanskelig å argumentere for at ei aldersgruppe systematisk skulle vere meir likegyldig enn ei annan.

Ei meir sannsynleg forklaring er at eldre studentar er meir motiverte og dermed meir grunnleggjande positive til studiet. Eldre studentar har sannsynlegvis med seg ei anna førforståing inn i studiet. I dei yngre aldersgruppene er det sannsynlegvis sterk forventning om å delta i eit normalt utdanningsløp der høgre utdanning er vanleg og forventa. Eldre personar må normalt i større grad gjere eit brot med valte livsløp anten dette har vore prega av andre yrkeskarrierar eller omsorg for familie. Yrkes- og livserfaringar hos eldre studentar gjer det også normalt lettare å sjå relevansen av praktisk og teoretisk utdanning.

3.6 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Rekruttering til utdanninga
- Inntakskvaliteten på studentane
- Rekruttering av menn
- Fråfall frå utdanninga og yrket
- Utdanningskapasiteten

Etter eit knapt år med følgjeforskning er det for tidleg å gje tilrådingar. Lista under er difor førebels og har status like mykje som arbeidshypotese som endeleg tilråding.

Tilrådingar til institusjonane

- Halde fram med målretta rekrutteringsarbeid i samarbeid med lokale og regionale aktørar.
- Finne fram til nye virkemiddel for rekruttering av menn til utdanninga.
- Halde fram arbeidet med tiltak retta mot fråfallet i utdanninga.

Tilrådingar til departementet

- Presentere, på nettsider og i informasjonsmaterielle elles, barnehagelærerutdanninga på same måte som GLU som nasjonal lærarutdanningsreform.
- Skape gode vilkår for institusjonane sitt arbeid med studentrekruttering, m.a. gjennom GLØD-nettverka.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Fråfall og gjennomstrøyming i barnehagelærerutdanninga
- Studentvurderingar av utdanninga.
- Samle og systematisere erfaringar og tilrådingar frå studentane som er «fagleg adopterte» av følgjegruppa.
- Analysere regionale behov for barnehagelærarar.
- Analysere rekrutteringa med omsyn til delen heiltids- og deltidsstudentar i barnehagelærerutdanninga.

Kapittel 4 Iverksetjing av barnehagelærerutdanninga

Dette kapitlet har to hovuddelar. I den første delen vil vi i korte trekk gjere greie for historia bak den nye barnehagelærerutdanninga, frå NOKUT-evalueringa, oppfølginga av NOKUT-rapporten, via rammeplanutvalet for ny utdanning og fram til forskrifta vart fastsett av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012. Den andre delen av kapitlet tek opp ulike sider ved iverksetjinga av den nye utdanninga i dei institusjonane som gir barnehagelærerutdanning. Grunnlaget for denne delen av kapitlet er dei møta vi har hatt med dei 18 barnehagelærerutdanningane.

4.1 Bakgrunn for ny rammeplan for barnehagelærerutdanning

4.1.1 NOKUT-evalueringa

NOKUT-evalueringa (2008- 2010) er eit natureleg startpunkt for å sjå nærare på bakgrunnen for ny barnehagelærerutdanning. I ei pressemelding 27. september 2010⁴³ summerte Kunnskapsdepartementet opp det som vart sett på som hovudkonklusjonane frå evalueringa: Førskulelærerutdanninga held mål, men det vart peika på til dels alvorlege utfordringar for utdanninga framover. Uroa frå komiteen vart konkretisert i nokre punkt:

- Førskulelærerutdanninga har låg status og vert nedprioritert på institusjonane
- Låg rekruttering og inntakskvaliteten er urovekkande
- Kompetansen i fagmiljøene er for låg til å gi reell forskingsbasert utdanning
- Stor variasjon mellom institusjonane når det gjeld samanheng mellom teori og praksis
- Studieinnsatsen er for låg og studentane etterlyser større krav
- Kvaliteten på dei som vert uteksaminerte varierer sterkt frå institusjon til institusjon
- Det er altfor låg FoU-aktivitet sjølv om satsinga på PraksisFoU har vore til hjelp

Kunnskapsdepartementet sa vidare at dei ville følgje opp NOKUT-evalueringa og setje inn tiltak der *det vart vurdert som naudsynt*.

Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) diskuterte korleis dei kunne bidra til å følgje opp evalueringa, blant anna relatert til kor styrande eller open ein ynskte at ny rammeplan for førskulelærerutdanning burde vere ⁴⁴. Det var klare signal frå departementet om at det ville kome ny rammeplan for utdanninga. 29. oktober 2010 sette NRLU ned arbeidsgruppa⁴⁵ som skulle

⁴³ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/artikler-om-barnehage/Evaluering-av-forskolelærerutdanningen-.html?regj_oss=1&id=615667

⁴⁴ NRLU-sak 21/10 NOKUTs evaluering av førskulelærerutdanningen

⁴⁵ Desse vart oppnemnd i arbeidsgruppa:

gi innspel om kva område dei meinte ville vere viktige å ivareta i arbeidet med ny rammeplan for førskulelærerutdanninga. Innstillinga⁴⁶ vart tilrådd av NRLU, som eit bidrag i det pågåande arbeidet med ny rammeplan for utdanninga.

Innstillinga frå arbeidsgruppa til NRLU tek opp mange sider ved utdanninga. I denne samanhengen plukkar vi ut nokre av dei mest sentrale. Det vart lansert ein struktur på utdanninga der ho vert organisert i *kunnskapsområde*. Dei foreslo fire tversgåande kunnskapsområde dei to første studieåra. Desse skulle gi alle studentane ei felles kjerne av grunnkompetanse. (Språk, kommunikasjon - Bevegelse, helse, natur og miljø - Kunst, kultur og kreativitet - Barndom, religion/etikk og samfunn). Eit femte kunnskapsområde tredje studieår (25 stp), saman med valfrie fordjupingseining (30 stp) og bacheloroppgåve (5 stp frå pedagogikk+10 frå fordjupinga), som både vart knytt til fordjupinga og til pedagogikkfaget. I denne modellen skulle pedagogikkfaget vere gjennomgåande i studiet. I tillegg hadde modellen lagt inn tversgåande kunnskapsområde som skulle inngå i dei fire faste kunnskapsområda. Dei tversgåande områda var: Digital kompetanse, Barns leik, læring og omsorg, Barns utvikling og Pedagogisk leiing. Arbeidsgruppa si innstilling vert sendt vidare til Kunnskapsdepartementet og til rammeplanutvalet, som på dette tidspunktet var oppnemnd.

4.1.2 Rammeplanutvalet

2. februar 2011 vart rammeplanutvalet⁴⁷ offisielt oppnemnt av Kunnskapsdepartementet⁴⁸.

Overskrifta på pressemeldinga signaliserte at det skulle byggjast opp «en modernisert

-
- Anne Karin Vikstøl Olsen, Universitetet i Agder
 - Turi Pålerud, Høgskolen i Oslo
 - Ivar Selmer-Olsen, Dronning Maud Minne Høgskolen
 - Aud Marie Stundal, Høgskulen i Sogn og Fjordane
 - Simen Øien, Norsk studentorganisasjon

Ivar Selmer-Olsen leia arbeidet og Kjærstin Åstveit, UHR, var sekretær for gruppa.

⁴⁶ Tittel: Innspill til NRLU-om utarbeidelse av ny rammeplan for førskulelærerutdanningen, fra arbeidsgruppe oppnevnt av NRLU

⁴⁷ Utvalet hadde slik samansetjing:

Førsteamanuensis Gunnar Stave (leiar) Høgskulen i Volda
Høgskolelektor Mette Tollefsrud (nestleiar) Høgskolen i Oslo
Dekan Vibeke Grøver Aukrust Universitetet i Oslo
Daglig leder/eier Britt Børke Mormors Have
Daglig leder Pia Katarina Halvorsen Den blå appelsin Kanvas-barnehage
Utdanningsdirektør Guri Adelsten Iversen Fylkesmannen i Nordland
Leder Lena Jensen Foreldreutvalget for barnehagen (FUB)
Fagleider Jan Sivert Jøsendal Kommunenes Sentralforbund
Rektor Lise Iversen Kulbrandstad Høgskolen i Hedmark
Dekan Hein Lindquist Høgskolen i Buskerud
Rektor Åse Løkeland Høgskulen i Sogn og Fjordane

førskolelærerutdanning». Dåverande statsråd for forskning og høgare utdanning Tora Aasland, understreka dette poenget i pressemeldinga.

Målet for revidert førskulelærerutdanning skulle vere: «en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har høy kvalitet». Utvalet skulle organisere og styre ein nasjonal prosess som ved hjelp av breitt samansette faggrupper skulle lage nasjonale retningslinjer til institusjonane. Planen skulle bidra til ei mest muleg heilskapleg nasjonal oppbygging av utdanninga, utan at alle detaljar skulle nedfellast i den overordna planen. Frist til å levere utkast til ny rammeplan var 15. oktober 2011. I tillegg skulle det leverast framlegg til faglege kjenneteikn for ny førskulelærerutdanning og vedtakast nasjonale retningslinjer for utdanninga. Planlagt start for den nye utdanninga vart sett til hausten 2012.

Oppdrag og mandat

Vi finn i denne rapporten grunn til å sitere oppdraget som vart gitt til utvalet og faggruppene:

- *organisering av programmene for å sikre*
 - *en utdanning med god progresjon, integrering av teori og praksis og gjennomgående profesjonsretting*
 - *tilrettelegging for samarbeid mellom institusjonene og nasjonal og internasjonal studentmobilitet, herunder innpassing av internasjonalt semester*
 - *tilrettelegging for videreutdanning på masternivå*
 - *det faglige innholdet i utdanningen*
 - *barnehagens samfunnsmandat, oppgaver og innhold*
 - *fagenes/fagområdenes, og særlig pedagogikkfagets lengde, organisering, innretning og plassering i studieløpet*
 - *fagenes/ fagområdenes, og særlig pedagogikkfagets innhold, herunder fagdidaktikk og fagenes plassering i programmene*
 - *innføring av obligatorisk bacheloroppgave*
 - *hvilke emner/temaer som skal være obligatoriske, hvordan de kan innpasses i fag/organiseres i programmene;*
- *praksisopplæringen, herunder*

Førsteamanuensis Reidar Mosvold Universitetet i Stavanger
Prorektor Ivar Selmer-Olsen Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH)
Universitetslektor Betty Steinsvik Universitetet i Tromsø
Seniorrådgiver Marianne Helene Storjord Sametinget
Student Simen Aasgaard Øien Høgskolen i Oslo
Seniorkonsulent Gun Aamodt Utdanningsforbundet

⁴⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2011/en-modernisert-forskolelærerutdanning.html?id=632357>

- *tydelige mål for den enkelte praksisperiode, felles rammer for vurdering av studentenes læringsprosess og progresjon i praksis*
- *krav til praksis-/øvingsbarnehager og praksis-/øvingslærere, herunder samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjon*
- *rammer for partnerskapsavtaler mellom førskolelærerutdanningsinstitusjon og barnehageeier*
- *styrket forskningsforankring: konsekvenser for innhold, arbeidsmåter og samarbeidsformer*
- *regler for fritak fra- og innpassing av fag/fagområder, fagmoduler og praksis, herunder alternativ praksisopplæring*
- *grunnutdanningens sammenheng med – og grunnlag for videre utdanning, samt den videre profesjonelle utviklingen i yrket*
- *utdanningens navn, gitt varsel i St.meld nr. 41 om vurdering av endring til tittelen barnehagelærerutdanning*

Utvalet skulle også greie ut og talfeste dei økonomiske og administrative konsekvensane av tilrådingane sine. Minst eitt framlegg skulle basere seg på uendra ressursbehov samanlikna med dagens utdanning.

Leiar og nestleiar av utvalet hadde tidleg i prosessen møte med studieleiarane i førskulelærerutdanninga. Eit av dei sentrale tema dei drøfta var strukturelle tilhøve ved utdanninga; disiplinorientering versus emneorientering, fagområde og kva fag som eventuelt skulle gå inn i kunnskapsområda, minste studiepoengseining på fag/ fagområde/ emne, obligatoriske fag versus autonomi, ivaretaking av gjennomgåande/ overordna perspektiv. Tilhøva mellom breiddemodell og linemodell, profilar og fordjupingar var dessutan drøfta. Innstillinga frå arbeidsgruppa i NRLU vart eit viktig dokument for arbeidet også i rammeplanutvalet.

Krevjande diskusjonar

Det er ingen grunn til å leggje skjul på at struktur og rammer for den nye utdanninga var *ei vanskeleg sak* for rammeplanutvalet. Utvalet var stort, og det var sprikande oppfatningar om dette å organisere utdanninga i kunnskapsområde, var ein fruktbar måte å utvikle utdanninga vidare. Det vart sett i gang ein nettdebatt om temaet på heimesida til utvalet. I teksten som innleiar til debatt seier utvalet at dei vurderer ei endring i organisering og struktur av utdanninga frå ti fag til fem-seks fagområde/kunnskapsområde, i tillegg til fordjuping og profilering. Utvalet bad om innspel til denne ideen og tillegg vurderingar kring omfang av kunnskapsområda og eventuell studiepoengfastsetjing. Nettdebatten var omfattande og engasjert. I kapitlet om kunnskapsområda kjem vi attende med ei analyse av debatten. Seinare

på våren vedtok rammeplanutvalet med 11 mot 4 stemmer ei organisering av utdanninga i kunnskapsområde. På eit seinare møte vedtok utvalet (med 11 mot 3 stemmer) at dagens lærarutdanningsfag *ikkje* skulle studiepoengfastsetjast i den nye forskrift. På nettsida til utvalet vart strukturen presentert slik:

«Det faglige grunnlaget for førskolelærerutdanningen har de siste tiårene vært organisert i en fagstruktur som bygger på skolefagene. Ved å innføre begrepet kunnskapsområde, vil man i rammeplanen signalisere en måte å organisere kunnskapsgrunnlaget på som har et annet utgangspunkt. Fagtradisjonen fra dagens utdanning er et bakteppe for forståelsen av innholdet i kunnskapsområdene, men inngangen til å avgrense kunnskapsområdene i den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen er innsikt i yrkesfeltet til førskolelærerne.»

Endring av namn på utdanning

Rammeplanutvalet foreslo å endre tittel på utdanninga til *barnehagelærerutdanning* og profesjonstittelen til *barnehagelærer*. Utvalet meinte at endringa var i tråd med argumentasjon om å tydeleggjere førskulelærerutdanninga som særeigen og noko anna enn ei ”mini lærarutdanning”. Tittelen tek vare på tilknytninga til lærarutdanningane og signaliserer tydelig at barnehagelæraren er lærar i utdanningsløpet, på lik line med andre grupper lærarar.⁴⁹

Utsett oppstart og ferdig forskrift

Dei viktigaste vedtaka om struktur og rammer for utdanninga vart som vi ser, forseinka. Det var betydeleg lette ved mange institusjonar då Kunnskapsdepartementet 16. november 2011⁵⁰ sa at iverksetjinga av den nye utdanninga var utsett eitt år. For å sitere frå eitt av møta våre: «Det var mange som sa takk og pris den dagen dette vart kjent.»

Følgjegruppa stiller spørsmål ved korleis denne «ekstra» tida institusjonane fekk til arbeidet, vart nytta. Nokre stader har vi inntrykk av at arbeidet gjekk inn i nokre månader med «reformdvale», der alle slo seg til ro med at no har vi fått betre tid. Andre stader førte det til at dei involverte fekk høve til å trengje djupare inn i reforma, som fleire stader førte til nye

⁴⁹ I St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen varsla departementet at det er ynskjeleg å endre yrkestittelen av tittelen frå førskulelærer til barnehagelærer: ”Barnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for. Samsvar mellom betegnelsen på arbeidslivsområdet og yrkestittelen kan bidra til at barnehagen får en tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet.»

⁵⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedlinger/pressemedlinger/2011/utsetter-oppstart-av-ny-forskolelærerutd.html?id=663388>

diskusjonar på tema og område som mange trudde var ferdig diskuterte og avklarte. Ein situasjon som nokre av leiarane under møta våre har kalla «omkampar.»

I slutten av januar 2012 var forskrifta ferdig. Etter ein klargjeringsrunde med Sametinget, vart ho sendt på høyring med høyringsfrist 13. april 2012. 17. februar var dei nasjonale retningslinene klare. Dei er rettleiande for institusjonane og skal sikre ei nasjonalt koordinert utdanning som oppfyller krava til kvalitet. Departementet fastsette 4. juni 2012 forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. I februar 2013 vart endeleg forskrift og eige rundskriv sendt til utdanningsinstitusjonane (F-02-4).⁵¹ Rundskrivet omhandlar ikkje samisk lærarutdanning som på det tidspunktet framleis var under utvikling. Denne forskrifta⁵² vart ikkje vedteken før 20. august 2013. Rundskrivet seier at det er viktig i innføringsfasen av den nye utdanninga å gi institusjonane ro til å arbeide med iverksetjinga av utdanninga: «For å sikre slik ro og stabilitet i denne viktige fasen, er det viktig at det samles erfaringer og vurderingar over noe tid før en eventuell revisjon. Etter departementets oppfatning er det nødvendig at reformens intensjoner og ambisjoner, slik disse er formulert i forskriften, får en mer solid institusjonell forankring, og at institusjonene og lærerutdannerne får bedre innsikt i, og erfaring med reformen, før nye endringer eventuelt kan vurderes», kan vi lese i rundskrivet. 20. april 2012 hadde Kunnskapsdepartementet gitt Høgskulen i Sogn og Fjordane i oppdrag å setje i gang det dei kallar ein pilot for ny førskulelærerutdanning frå og med hausten 2012.

4.2 Iverksetjing av ny rammeplan for barnehagelærerutdanninga

Før møta som følgjegruppa hadde med utdanningane, bad vi om at leiinga for utdanninga førebudde seg på følgjande tema som vi ville ta opp med dei:

- Korleis har institusjonen følgt opp og arbeidd med den evalueringa NOKUT gjennomførte av førskulelærerutdanninga i 2010?
- Korleis vart programplanen for barnehagelærerutdanninga til ved dykkar institusjon? (prosess, ressursar, medverknad, viktige diskusjonsområde)
- Kva har vore dei kritiske faktorane i samband med det å etablere kunnskapsområda og pedagogikk i den nye utdanning?
- Samanlikninga med førskulelærerutdanninga, kva oppfattar de er dei viktigaste nye elementa i barnehagelærerutdanninga?

⁵¹

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Rundskriv_F_04_12_korrigert_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

⁵² http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rammeplanen/BLU_Endelig_samisk_forskrift200813.pdf

Ved institusjonane har arbeidet med å setje i verk ny utdanning gått føre seg heilt frå NOKUT evalueringa vart avslutta og fram til dei første studentane møtte til opning hausten 2013. Alle dei gruppene (studentar, praksislærarar, fagtilsette, leiinga) vi har møtt og hatt kontakt med ved utdanningane, har gitt oss bidrag på dette temaet.

4.2.1 Førskulelærerutdanninga etter NOKUT – kva har skjedd?

Eitt av spørsmåla følgjegruppa stilte til institusjonane på møterunden, var kva som har vore gjort for å følgje opp tilrådingane frå NOKUT-evalueringa. Spørsmålet omfatta både dei generelle tilrådingane, men også dei tilrådingane som vart gitt spesifikt til kvar einskild institusjon.

Gjennom møta har vi fått stadfesta at NOKUT-evalueringa var viktig for barnehagelærerutdanningane i Noreg. Alle utdanningane vi har møtt, har referert og vist til omfattande oppfølgingsplanar med operasjoniserte mål og detaljerte ansvarleggjorde tiltaksplanar.⁵³ Arbeidet med desse planane synest å ha vore viktig «indremedisinsk arbeid» ikkje minst med omsyn til å få diskutert statusen til barnehagelærerutdanninga internt i organisasjonen. NOKUT-komiteen var klar i konklusjonen sin då dei sa: «Vårt inntrykk er at førskulelærerutdanningen på flere av institusjonene har kommet relativt dårlig ut i konkurransen om oppmerksomhet og ressurser». Nå konstaterer vi at fleire stader har øvste styringsorganet ved høgskulen/ universitetet hatt oppfølgingsplanen oppe til relativt brei debatt. Vi tek det også som eit klart signal om at barnehagelærerutdanningane har ein posisjon i høgskulane/ universiteta, når so mange var representert med rektoratet under møta vi hadde i vår.⁵⁴ Vi registrerer også at det lokale planverket gjennomgåande har vore handsama i styret for høgskulen/ universitetet eller i det organet som styret har delegert dette arbeidet til.

Så må det leggjast til at medan utdanningane arbeidde med oppfølgingsplanar, vart den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning ferdigstilt. Det gjorde at fleire av dei konkrete tiltaka institusjonane hadde, vart lagde på is eller omkalfatra. Andre stader vart ambisjonane i den nye rammeplanen ei naturleg forlenging av oppfølgingsplanane frå NOKUT.

⁵³ Sekretariatet samla oppfølgingsplanane og følgjegruppa fekk planane som bakgrunnsstoff til institusjonsmøta

⁵⁴ Sjå tabell 2.1 kapittel 2

Eit anna område som tydeleg har vore arbeidd med på institusjonane er *barnehageforskinga*. NOKUT-komiteen viste at forskinga på barnehagesektoren utgjorde berre seks prosent av utdanningsforskinga. I tillegg var forskinga som vart gjort utført av forskarar med lågare formell kompetanse enn den som vart utført ved universiteta. Komiteen var klar på at det på nasjonalt nivå vil vere behov for å øyremerke midlar til barnehageforsking i åra framover. I tillegg vart institusjonane tilrådd å prioritere barnehage- og barnehagelærarforsking i planane sine, og også å leggje til rette slik at fagtilsette får eit støttande miljø, opplæring og rettleiing i det forskingsarbeidet dei utfører. Ved fleire av institusjonane er det arbeidd systematisk med ulike typar kvalifiseringsprogram, mellom anna førstelektorprogram. Forskarskular av typen NAFOL⁵⁵ vert også teke fram som viktige for sektoren.

Fleire peikte på utfordringa med å rekruttere fagfolk til sektoren. Slik vart noko av dilemmaet lagt fram: «Enten må vi finne noen utenfra, eller så må vi lage dem selv. Vi satset mest på det siste. Intern kvalifisering». Andre sa: «Det er pedagogtørke i landet. Det er svært vanskelig å skaffe til veie toppkompetanse».

Forsking og forskingsbasert undervisning i barnehagelærerutdanninga har ikkje vore eit prioritert område i arbeidet til følgjegruppa dette året. Det vil det vere på eit noko seinare tidspunkt. Like fullt har vi konstatert i møta med institusjonane at det har vore stor merksemd knytt til forskingsarbeid om barnehagen og barnehagelærerutdanninga. Mange institusjonar har etablert egne forskargrupper som har barnehageforsking som arbeidsområde. Utfordringa i mange miljø er å få tak i toppkompetanse (les: professorar), som kan vere drivkrefter i etablering og drift av slike grupper. Fleire nemner også utfordringa som mange har med å kome i posisjon til forskingsmidlar (t.d. i Forskningsrådet). Det er dei fagleg stor miljøa som når fram, og det er vanskeleg for andre å utfordre dette. Fleire nemner behovet ein har for det mange kallar midlar til «lågterskelforsking».

Den siste tida er også dei større forskingsrådsprogramma vortne kritiserte for at tildelingane som er gjort, har ført til at den faglege definisjonsmakta over barnehagen vert teken bort frå barnehagen, profesjonen og fagmiljøa som utdannar barnehagelærarar.⁵⁶

⁵⁵ NAFOLs hovedmål er å styrke kvaliteten i alle typer lærerutdanning gjennom en målrettet, robust og langsiktig satsing på organisert forskerutdanning i et nasjonalt nettverk av samarbeidende institusjoner; frå nettstaden: <http://www.nafol.net/index.php?page=om-nafol-3>

⁵⁶ <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Millioner-til-politisert-barnehageforsking-7605853.html>

Vi bad institusjonane om å sende oss ei kort utgreiing av tre viktige forskings- og utviklingsarbeid som institusjonen har ansvar for og som dei vurderer er til fagleg nytte for undervisninga og arbeidet i og med barnehagelærerutdanninga. Alle institusjonane har registrert slike. Følgjegruppa vil sjå nærare på desse i arbeidet sitt neste år.

4.2.2 Ein planprosess med vanskeleg rytme

Skulle ein tenkje strengt planlogisk rundt arbeidet med ny barnehagelærerutdanning, ville det truleg vere mest naturleg på grunnlag av stortingsmeldinga om barnehagen å utarbeide og vedta eventuelle justeringar i lovverket og i rammeplanen for barnehagen. Neste planlogiske steg ville vere å utarbeid overordna forskrift for barnehagelærerutdanninga. Deretter kunne ein leggje arbeid i å utvikle meir detaljerte nasjonale retningsliner for den nye utdanninga. Sluttsteinen i planprosessen ville vere å setje i verk den nye utdanninga ved dei 19 høgskulane og universiteta som i dag driv barnehagelærerutdanning. Slike planprosessar høyrer på eit vis skrivebordet til. Det som etter ein slik modell burde kome først, nemleg lov og rammeplanen for barnehagen, kjem denne gongen til sist. Og vi veit ikkje pr. no når dette arbeidet vert fullført.⁵⁷

I tillegg til dette førte dei svært korte fristane under arbeidet med rammeplan for barnehagelærerutdanning til at medan det vart arbeidd med forskrifta til utdanninga (dei overordna prinsippa), måtte dei nasjonale faggruppene utarbeide dei detaljerte nasjonale retningslinene for utdanninga og kunnskapsområda utan å ha tilgang på forskriftsteksten. I ein slik situasjon kan ein tenkje at gjennomgåande tema (tema som vart sagt skulle inngå i fleire/ alle kunnskapsområda) som pedagogisk leing, dei yngste barna i barnehagen, kulturelt mangfald osv., kom nokså langt ned på lista over dei områda gruppene valte å prioritere i samband med utarbeiding av læringsutbytta. Resultat har blitt, slik fleire har peikt på, at desse prinsippa i for liten grad fekk gjennomslag i dei nasjonale retningslinene. Dette gjeld t.d. nokre av dei overordna tema som rammeplanutvalet ville skulle prege både utdanninga og alle kunnskapsområda.

Ein annan dimensjon ved planprosessen er arbeidet med oppfølgingsplanane som institusjonane vart pålagde å utarbeide etter NOKUT-evalueringa i 2010. I dette arbeidet vart

⁵⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2014/rammeplan-for-barnehagen-vil-arbeide-hei.html?id=751325>

det, som vi har peikt på, lagt ned mykje fagleg energi og kraft ved utdanningsinstitusjonane. Mykje av energien frå arbeidet forsvann og vart lite vidareutvikla i og med at rammeplanutvalet lanserte ein nokså ulike utdanningsmodell frå den modellen NOKUT hadde evaluert og rapportert frå.

4.2.3 Omfattande reform

Barnehagelærerutdanninga må til liks med andre utdanningar vere i endring gjennom krav om iverksetjing av nye reformer og politiske visjonar. Den nye barnehagelærerutdanninga vert opplevd som eit svært stort og omfattande reformarbeid så godt som ved alle institusjonane. Tilbakemeldingane er klare på at denne reforma mange stader grip djupt inn i etablerte undervisningskulturar. Reforma vert oppfatta ikkje berre som ei innhaldsreform, men også som ei *strukturereform* og, nokre stader, også som ei *kulturreform*. Som det vart uttrykt på eitt av møta: «Det er vanskeleg å forstå rekkevidda av reforma utan å ha vore midt oppe i arbeidet». Så kan det nokre stader ha vore slik at ein har gjort reforma større enn ho strengt tatt er og gjort endringar og nyutviklingar som går lenger enn det forskrifta krev.

Det faktum at visjonane i reforma er djuptgripande, inneber at det vil ta lang tid å setje i verk reforma fullt ut. Den tydeligaste endringa gjeld arbeidet med dei seks kunnskapsområda. Kunnskapsområda inneber ein ny måte å organisere innhaldet i utdanninga på. Etablerte fag skal inngå i nye samanhengar og faglærarar skal i større grad enn før samarbeide om innhald, arbeidsformer, vurderingsordningar og praksis i studiet. «Først og fremst handler dette om å utvikle en felles identitet som lærerutdannere», vart det sagt på eit av møta.

På møta vart den nye forskrifta forklart som ambisiøs, ikkje minst ved at den i så stor grad utfordrar tradisjonell akademisk tenking. Motstanden mot utdanningsmodellen i delar av det faglege miljøet, men også blant dei som skulle leie iverksetjinga av utdanninga lokalt, har gjort arbeidet fleire stader ekstra krevjande. Som det vart uttrykt på eitt møte: «Folk slo ikkje akkurat stiftet av den nye forskrifta». Men samstundes sit følgjegruppa att med ei klar oppfatning av at det har vore omfattande innsats, vilje og engasjement for å realisere ambisjonane i den nye utdanninga. Ei av dei vi møtte og som sto litt på sida av den lokale iverksetjinga. sa: «Det er rett og slett imponerende å ha fått til ein slik prosess som det de har fått til. Dette hadde ein ikkje makta på andre utdanningar. Det finst ein kompetanse for endring i dykkar miljø som ikkje så mange andre har.»

4.2.4 Lokale programplanar

Vi kan konstatere at arbeidet med å utvikle programplanar på dei einiskilde universiteta og høgskulane, har vore planlagt og gjennomført på nokså ulike måtar. Føresetnadene for å setje i verk reforma er ulike. Slik føresetnader kan t.d. vere i kva grad reforma har oppslutnad blant dei som skal setje ho i verk, og i kva grad og på kva måte leiarane i organisasjonen har organisert og gjennomført arbeidet med planen. Ressursmessige og budsjettmessige føresetnader er også sentrale faktorar i arbeidet (sjå meir under punkt 4.2.5).

Mange variantar av planprosessar

På møta våre har vi fått høyre om mange og ulike variantar av lokale planprosessar i samband med den nye utdanninga. Forventningane om medverknad frå alle delar av organisasjonen, kopla til forventningar om å gjere vedtak om modell og framdriftsplan innfor korte fristar, har skapt store utfordringar mange stader. Kampen om studiepoeng har også vore eitt av dei sentrale stridsemna mange stader. Måten å arrangere og løyse denne «kampen» på har vore ulik, og etterdønningar etter «kampen» var nokså tydeleg på ein del av møta der vi deltok. Graden av frustrasjon rundt planarbeidet kan sjå ut til vere aukande med storleik på og kompleksitet ved institusjonen. Følgjegruppa har fått høyre frå eit par stader at planarbeidet har vore såpass vanskeleg og konfliktfylt at ein i ettertid har leigd inn ekstern fagleg hjelp for å evaluere iverksetjingsprosessen.

Ved alle institusjonane har det vore arbeidsgrupper av ulik art, form og storleik i sving.⁵⁸ Leiinga av arbeidet har som regel vore knytt til den ved institusjonen som har det faglege ansvaret for barnehagelærerutdanninga (instituttleiar, studieleiar, programansvarleg osv.). Eit par stader har arbeidet vore organisert som eigne prosjekt med eigen prosjektleiar. Det er uråd for følgjegruppa å konkludere på kva måte å arrangere planarbeidet på som har vore den mest vellukka eller minst vellukka. Det avheng av mange faktorar, der barnehagekyndig og kompetent leiarskap er ein av dei sentrale faktorane.

Planarbeidet er på ingen måte slutført

Vi konstaterer at ingen av institusjonane ser på planarbeidet sitt som slutført. Utsegner som:

⁵⁸ Det vil vere uråd innfor denne rapporttramma å gjere greie for dei ulike variantane i denne rapporten.

«Vi er i ein prosess» og «Vi ser på dei første emneplanane våre som dynamiske planar som skal justerast og endrast når vi har gjort dei første erfaringane», har gått att under møta våre. «Lokalt har planprosessen vært en lærerik og samlende prosess på mange måter, med utfordringer nettopp på dette hvordan utvikle en felles forståelse, god sammenheng og grunnlag for profesjonstenkingen innenfor og mellom kunnskapsområdene», fekk vi også høyre.

Alle har berre så vidt starta på ei stor omstilling: «Utfordringen i forarbeidet var at ikke alle fag var representert, fagene var ikke fulltallig representert, og noen få tok beslutninger på vegne av mange. Vi ble ferdige, fikk laget de planene og rammene slik vi skulle. Men vi har oppdaget svakheter som vi må ta tak i løpet av studieåret.» Eitt planarbeid mange nemner som utfordrande er det å lage integrerte semesterplanar for kvart kunnskapsområde. «I planane våre har vi unngått å bruke fagnemningar: norsk, forming, pedagogikk osv. Studentane vil gjerne vite kva fag dei skal ha, men i staden har vi brukt namnet på læraren som skal ha undervisninga. Studentane oppdagar etter kvart kva lærar som underviser i kva fag.»

Utfordringane dreier seg ikkje berre om å justere planar som er laga, men også å leggje planar for det som skal kome, særleg det tredje studieåret, og også vidareføringar og påbyggingar i retning av masterutdanningar og masterløp. Her er institusjonane kome ulikt langt. Forskrifta strekar under at den nye utdanninga skal vere integrert og heilskapleg. Det kan sjølvsagt diskuterast kva som ligg i slike formuleringar, men følgjegruppa konstaterer at fleire av utdanningane i liten grad er i gang med detaljering av innhaldet det tredje studieåret.

Nye strukturar i organisasjonen

Den nye barnehagelærerutdanninga ser ut til å ha resultert i ulike nye faglege leiarfunksjonar ved utdanningane. Vi har på møta fått presentert omgrep som kullkoordinatør, emneansvarleg, kunnskapsområdeleiar, profilkoordinator osv. Behovet for ikkje lenger å planleggje i faggrupper eller fagseksjonar, men på tvers av desse i kunnskapsområde, har ført til slike funksjonar. Vi har høyrte om utfordringar med å få desse funksjonane til å fungere slik dei var tiltenkt, men mykje av utfordringane kan tenkjast å vere vanlege innkøyringsvanskar med nye rutinar. Uansett ein person som har ei form for fagleg koordineringsansvar for kvart kunnskapsområde ser ut til å vere viktig for å få gode planprosessar: «Systemet med ansvarsfunksjonene er svært nyttige. De har helt klart bidratt til å effektivisere og

kvalitetssikre prosessene. Problemet er å finne møtetid for å samle de som bør være med på møtene.»

Det er også bygd nye møteforum som skal ivareta behovet for samarbeid og samordning ved alle institusjonane. Så vert det alle stader uttrykt: Samarbeid og samordning tek tid og krev ressursar. «Det går fortsatt mye tid til å administrere og organisere fagmiljøene for å involvere kollegaer til faglig diskusjon og utvikling av planer etc. Det er et stort behov for avsatt tid på arbeidsplanene, kombinert med datofestede planleggingsdager, i fellesskap, og ikke minst på tvers av institutter.»

Ikkje berre barnehagelærerutdanninga som er ny

Fleire av dei vi har møtt frå leiinga av institusjonane har peikt på det faktum at det dei siste åra har vore mange og omfattande reformer i norsk lærarutdanning; mange av dei til dels samstundes. Reforma i grunnskulelærerutdanninga er ei av dei siste. «Det er ikkje mykje ro å få» er ei av utsegnene vi har høyrte. «Reformer blir rullet ut og rullet inn, det er ikke så lett å holde styr på alt selv ikke blant oss som skal lede dette», er ei anna. Ved mange av utdanningane, ikkje berre dei små, er det fagtilsette som underviser både i grunnskule- og barnehagelærerutdanninga samstundes. I mange pågåande parallelle utdanningsreformer er det dei same menneska som er involverte. Det er ikkje å leggje skjul på at vi nokre stader møtte ei viss form for reformtrøyttheit.

4.2.5 Økonomi er ein del av utfordringa

Tilbakemeldinga etter møta våre er unison på at det må sikrast midlar til vidare iverksetjing av utdanninga. Fleire av institusjonane har hatt ulike typar økonomiske mildar til bruk under planlegging og start av utdanninga, men er uroa for at desse midlane ikkje er like lett tilgjengelege i vidareføringa.

Vi har hatt ute eit spørjeskjema til institusjonane, der dei vart bedne om å registrere kva type midlar utover vanleg drift av utdanninga som har vore tilført til iverksetjing av denne planen. På spørsmålet om: «*det ved institusjonen er sett av/ løyvd ekstra økonomiske midlar til iverksetjing av barnehagelærerutdanninga i 2012*», svarte 15 institusjonar ja og 3 nei. På spørsmål om dei har fått midlar også i 2013, svarte 15 ja og 3 nei.

Vi spurte også om kva type midlar som har vore løyvd til dette arbeider. Slik fordelte det seg:

Strategiske midlar	8
SAK midlar	13
Andre midlar	7

Som vi ser, er dei ekstra midlane som har vore nytta til iverksetjinga komne frå ulike kjelde. Når det gjeld det vi samla kan kalle strategiske midlar (sett av frå den sentrale delen av høgskulen eller universitetet) er det 8 av dei 18 institusjonane som har fått dette. SAK-midlar er tydelegvis ei viktig kjelde, som kopla med andre midlar frå avdelinga eller instituttet vart sett av til arbeidet. Vi har under møta fått klare og konkrete døme på kva resultat som har kome ut av arbeide. Her vart det er også vist til målretta planar for vidareført arbeid i regionane.⁵⁹

Vi har detaljert kunnskap om kor store løyvingane har vore, og kva midlane har vore brukte til. Storleiken på løyvingane er vanskelege å samanlikne med storleiken på institusjonane. Nesna som det eine ytterpunktet, og Høgskolen i Oslo og Akershus som det andre. Her er nokre av dei tiltaka det er rapportert at midlane har gått til:⁶⁰

Ulike typar fagmøte, seminar, konferansar

- «Kick-off seminar» med innleigd gjesteførelsar
- Konferanse for dei tilsette om den nye utdanninga
- Internt arbeidsseminar med overnatting og mat
- Møte med praksisfeltet

Arbeidstimar til arbeid med utvikling av planar

- Utvikling av ny planar på ulike nivå
- Arbeidsgruppe for innføring av ny utdanning, kunnskapsområdegrupper og koordinatorfunksjonar for utdanningane

Arbeidstimar til nye funksjonar eller styrking av etablerte funksjonar

- Styrking av programleiar for utdanninga
- Styrking av kunnskapsområdeansvarleg
- Styrking av seksjonsleiar
- Temablokkleiarar
- Bygging av team i kunnskapsområda
- Midlar til eigen prosjektleiar for iverksetjinga
- Styrking av praksiskontoret

Anna bruk

- Ekstra ressursar til undervisning i dei nye kunnskapsområda. T.d. slik: I 2012 fekk alle fagtilsette 40 timar på arbeidsplanen, 2013 fekk KO-leiar 40 timar dei andre 20 timar på arbeidsplanen
- Hospiteringsordningar i barnehagane for fagtilsette

⁵⁹ Bøker, felles utvikla planverk, prosjektarbeid i lag, møte og diskusjonsforum

⁶⁰ Opplistinga er basert på det vi har fått rapport frå utdanningane.

På spørsmål om det er konkrete planar om liknande midlar til barnehagelærerutdanninga også for 2014 og 2015, svarar 9 *institusjonar ja* og 8 *institusjonar svarar nei*. Ein institusjonar er usikker. Det er med andre ord færre institusjonar som har planar om å setje av midlar for dei neste åra, enn dei som har fått slike i 2012 og 2013.

Tabell 4.1 Økonomiske midlar sett av til iverksetjing av barnehagelærerutdanning 2014-2015. Institusjonsoversikt

	Midlar sett av	Ikkje midlar	Usikker
DMMH	1		
HiB		1	
HiBV		1	
HiHM		1	
HiNE	1		
HiNT		1	
HiOA			1
HiSF	1		
HSH	1		
HiT		1	
HiVO	1		
HiØ	1		
NLA	1		
UiT/Alta	1		
UiT/Tromsø	1		
UiA		1	
UiN		1	
UiS		1	
SUM	9	8	1

Mange vi har møtt, peikar på *kategori plasseringa* av barnehagelærerutdanninga i samband med ressurstildelinga. For mange har det vore nærliggjande å vise til at grunnskulereforma fekk kategoriheving, medan barnehagelærerutdanninga, som mange beskriv som ein meir omfattande reform, ikkje fekk det i første omgang. Fleire les denne situasjonen inn i ein større samanheng som handlar om den manglande statusen førskulelærerutdanninga i landet vårt historisk har hatt. Dette poenget vart også sterkt understreka i NOKUT-evalueringa frå 2010. For den nye barnehagelærerutdanninga sin posisjon ved institusjonane, ville ei endra

kategori plassering vore viktig.⁶¹ Her er ei utsegn som kan representere dette poenget: «I prosessen da vi planla den nye utdanningen, og som vi fortsatt driver med, er det etter min oppfatning ikke satt av nok ressurser til dette. Vi har vært positive til og arbeidet med å få til en god utdanning, men jeg mener vi kunne fått til mer dersom ressursene hadde vært bedre. Om dette er et nasjonalt, høgskole, eller campusproblem kan man sikkert si mye om, men jeg opplever sterkt at barnehagelærerutdanningen, slik vi har sett også tidligere, ikke får samme ressursvilkår som andre utdanninger i støpeskjeen.»

4.2.6 Leiing og styring av iverksetjinga

Reforma er krevjande og treng kompetent leiarskap som maktar å sjå dette som eit omfattande utviklingsprosjekt. Forskrifta og retningslinene gir rammene for utdanninga, men den konkrete utforminga av innhald og arbeidsopplegg skal formast lokalt. Vi har sett døme på at denne inngangen til reforma har vore grunnlaget for arbeidet. Då handlar iverksetjinga om å løyse ut kreative, gode, målretta faglege krefter i organisasjonen for å finne løysingar på utfordringane. Siktemålet frå alle har vore å utvikle løysingar i fellesskap. Slik utgreiingar om iverksetjingsprosessen dreg i retning av det Peter Senge karakteriserer som lærande organisasjonar.⁶² Frå faglitteraturen kan det nemnast fleire trekk ved lærande organisasjonar. Det er organisasjonar som verdset kontinuerleg forbetring og læring, som legg vekt på nytenking og kreativitet og på samarbeidande lag som grunneining. Den lærande kulturen er kjenneteikna ved deltakarane prega av gjensidig tillit, dei tilsette er ærlege, dei er opne, dei er nysgjerrige og dei oppfattar seg som ei eining. Omstillingar som den nye barnehagelærerutdanninga *krev opne organisasjonar* der det er tillit mellom folk basert på desentraliserte vedtak, lokal kontroll og koordinering. Dette set særlege krav til leiarar som skal setje reformarbeidet ut i livet :

- Leiaren må sjå seg sjølv som konstruktør av løysingar, strukturar og læringsprosessar
- Leiaren skal oppmuntre og rettleie i søk etter ny kunnskap og nye løysingar
- Leiaren som forvaltar av meningsutvekslingar. ikkje av fasitsvar

⁶¹ Som kjent har Kunnskapsministeren sett i gang ein gjennomgang av finansieringsmodellen for sektoren, og det er også sett ned ein produktivitetskommissjon som skal levere innstilling i 2015. Resultatet av dette arbeidet vil vere viktig også for den nye barnehagelærerutdanninga.

⁶² «...organizatons where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspirations are set free, and where people are continually learning how to learn together» (Senge 1990:3)

Spørsmålet som naturleg kan stillast, er om høgskulane gjennom sine rekrutteringssystem til faglege leiarar utan vidare maktar å få fram ein slik type kompetent leiarskap.

4.2.7 Faktorar for å lukkast

Mange av dei vi har høyrte på møta, peikar på at den nye barnehagelærarutdanninga gir spennande og nye mulegheiter, både organisatorisk og fagleg. Samstundes utfordrar reforma ein «tung» akademisk tradisjon. Spørsmålet mange har stilt, er kva som må vere til stades dersom desse mulegheitene for nyutvikling skal kunne vidareutviklast i institusjonane.

Moment som kom opp under slike drøftingar har vore:

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

Institusjonane har vore gjennom ein planleggings- og iverksetjingsfase. No er mange opptekne av kva som skjer når den nye utdanninga skal over i driftsfasen.

Ei stor og djuptgripande reform er gjennomført raskt og med knappe ressursar. Ein kan stille spørsmål ved om departement, institusjonsleiing, fagleg tilsette og praksisfelt har fått god nok tid og nok ressursar til å utvikle måla i reforma om fornying og fagleg kvalitet i kunnskapsområda. Ved iverksetjing av ein målstyringsreform må aktørar på ulike nivå få spele saman på ein planlagt og koordinert måte for at reformarbeidet skal lukkast. Dette poenget har over tid vore peikt på som kritiske faktorar og sviktande føresetnader ved planlegging og gjennomføring av utdanningsreformer (sjå t.d. Haug, P. 2003 og Trippestad, T.A. 2009). Det kan sjå ut som om måla også med denne reforma vert motarbeidd på fleire punkt av strategien for iverksetjing.

4.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Reforma er prega av manglande tid og ressursar til å utvikle utdanninga. Dette gjeld fagleg tid, politisk tid, administrativ tid for å utvikle kvalitet i reforma.
- Reformarbeid med knappe tidsfristar, ulogisk rekkefølge og knappe ressursar fører i fleire tilfelle til at institusjonane vert pressa inn i eit demokratisk underskot. Dei

strevar med å realisere måla i reforma og samstundes halde oppe ein identitet som deltakardemokratiske faglege institusjonar. Dette skaper konflikhtar som utfordrar legitimiteten til reforma i sektoren.

- Barnehagelærerutdanninga har ikkje fått same ressurstildeling som GLU fekk til iverksetjinga, trass i at BLU reforma vert oppfatta som ei meir omfattande og djuptgripande reform i sektoren.
- Tverrfaglegheit og koordinering gir nye leiingsnivå i utdanningsinstitusjonane. Dette krev ressursar og skapar nytt byråkrati.
- Ei reform som ny barnehagelærerutdanning krev at institusjonane har føresetnader for å drive med omfattande endringsprosessar.
- Utviklinga av fagleg samarbeid og fleirfagleg innhald krev mykje tid hos involverte partar.
- Knapp tid til utvikling av fleirfagleg innhald inneber risiko for at fagfolk berre brukar det dei allereie kan. Reforma kan diford virke konserverande framfor å gi nyskaping.
- Fagidentitetane vert utfordra av den nye barnehagelærerutdanninga. Utfordringa er å flytte seg frå disiplinorientert fagidentitet til å også ha ein komplementær identitet som barnehagelærerutdannar med ansvar for heilskap, samanheng og praksis
- Sikre tilstrekkeleg kompetanse hos dei tilsett for å møte krava i den nye reforma om tverrfagleg kompetanse, forskingskompetanse og praksiskompetanse.
- Barnehagane må halde fram utviklinga med å sjå seg sjølv som barnehagelærerutdannarar og delta i utviklinga av utdanninga
- Praksisfeltet deltek i varierende grad i iverksetjingsarbeidet

Tilrådingar til institusjonane

- Leiinga ved institusjonane må sørgje for at dei fagtilsette i alle ledd får nok tid, ressursar, møteplassar og samhandlingsmønstre til å utvikle fleirfagleg kvalitet i kunnskapsområda og at dei utviklar eigarskap til dei faglege måla i reforma.
- Leiinga må leggje vekt på involvering og fagleg forankring i den vidare iverksetjinga av reforma.
- Sjå utdanninga i heilskap og lage planar for alle tre studieåra.
- Byggje gode støttesystem for kompetanseheving blant dei tilsette.
- Utvikling av nye eksamensformer og fleirfagleg faglitteratur med høg kvalitet må få prioritet og fagleg merksemd i tida framover.

Tilrådingar til departementet

- Sikre betre samsvar mellom analyse, visjonar og mål i rammeplanarbeid både når det gjeld barnehage og barnehagelærerutdanning.
- Leggje til rett for vidare samarbeid mellom institusjonane i reformarbeidet.
- Kompensere for uheldige bieffektar etter openberre manglar i iverksetjinga.
- Sikre gode økonomiske rammevilkår for vidare iverksetjing av reforma i form av kategoriheving
- Tid og ro til å sjå effektar av reformarbeidet som utdanningane har starta på.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Følgje iverksetjinga av det andre studieåret og planlegginga av det tredje studieåret.
- Forskingsbasert undervisning i barnehagelærerutdanninga.

- Støttesystema for kompetanseheving blant fagtilsette.
- Rekruttering av tilsette til barnehagelærerutdanningane.

Kapittel 5 Praksis som integrert del av utdanninga

Praksis, praksiserfaring og praksisopplæring har alltid stått sterkt i barnehage- lærarutdanninga. Med varierende styrke har det gjennom historia til utdanninga vore diskutert og praktisert ulike framlegg og tilrådingar til innhald og form i praksisopplæringa. Ulike modellar har vore prøvde for å nærme seg ei løysing på det «evigvarande» dilemmaet om tilhøvet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningane. I denne omgangen har vi valt å ta opp rammene rundt praksisopplæringa som er vektlagt og delvis endra i dei nye retningslinene. Tema som formuleringar av læringsutbytte, program- og emneplanar, praksisoppgåver og samarbeidsformer i praksis er ikkje handsama i denne rapporten, men desse områda vil følgjegruppa kome attende til i seinare rapportar.

Ei utgreiing om og vurdering av praksisopplæringa i pilotprosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane følgjer som eige vedlegg i rapporten.

Som bakgrunn for utgreiingane og drøftingane i dette kapitlet ligg primært to dokument. Først og fremst gjeld det NOKUT-evalueringa frå 2010, deretter arbeida frå Rammeplanutvalet i forkant av forskrifta, merknadene og dei nasjonale retningslinene for den nye barnehagelærarutdanninga. Sentrale moment i desse dokumenta vert gjort greie for i første del av kapitlet (pkt. 5.1 – 5.4). Siste del (pkt. 5.5) tek utgangspunkt i det som står om praksisopplæringa i *Forskrifta, merknadene til forskrifta* og dei *Nasjonale retningslinene* og drøftar korleis desse er praktiserte av utdanningsinstitusjonane.

5.1 Praksis i NOKUT-evalueringa

I oppdragsbrevet frå Departementet til NOKUT skulle «utdanningens helhet og sammenheng» vere eitt tema i evalueringa. Rapporten konkluderer med at ein «slik helhet og sammenheng har komiteen funnet og den har sett at denne helheten og sammenhengen kan være spenningsfylt» (NOKUT, 2010, Del 1, s. 121). Sjølv om enkelte utdanningsinstitusjonar stod fram som «fragmentert og disiplinorientert» var det samla inntrykket mest det motsette då NOKUT evaluerte førskulelærarutdanninga i 2008-2010.

For ytterlegare å styrke integreringa mellom fag og praksis la NOKUT-komiteen vekt på faglærarane sin «mulighet til å være i praksisbarnehagene både når det er studenter til stede og

utenom disse periodene» (Hovedrapporten, del 1, s. 108). Fleire utdanningsinstitusjonar hadde allerede etablert ordninga med «hospitering» for faglærarane sine.

Vidare var det eit klart inntrykk at det grundige førearbeidet som vart gjort mellom fag og praksis i forkant av praksisperiodane for studentane, ikkje var like systematisk i etterkant av praksis.

Rammeplan for førskolelærerutdanningen ga klare føringar på at det skulle utarbeidast ein egen praksisplan som viste korleis praksis er organisert, rollefordeling, samt mål og innhald i opplæringa. Øvingslærarar og styrarar var stort sett nøgde med denne planen. Også NOKUT tilrådde å vidareføre denne ordninga. I tilrådinga til dei einstilte utdanningsinstitusjonane (del 2 – Institusjonsrapportar) vart det nemnt fleire tema som institusjonane måtte arbeide vidare med. Her følgjer døme som fleire institusjonar fekk innspel på:

- Styrking av samarbeid og samhandling mellom institusjonane og praksisbarnehagane er viktig.
- Sikre tilstrekkeleg med rettleiarkompetanse blant øvingslærarane.
- Gi studentane god informasjon både før praksisperioden og undervegs i praksis.

Som samla konklusjon kan vi seie at NOKUT evalueringa innebar ei ytterlegare styrking av samanhengen mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen, på område som særleg gjaldt faglærarar sin kjennskap til praksis og den formelle rettleiingskompetansen hos øvingslærarar.

5.2 Arbeid med rammene for praksis i rammeplanutvalet

I mandatet for *rammeplanutvalet for barnehagelærerutdanning* vart dette sagt om praksisopplæringa:

- o tydelege mål for den einstilte praksisperioden, felles rammer for vurdering av studentane sin læringsprosess og progresjon i praksis
- o krav til praksis-/øvingsbarnehagar og praksis-/øvingslærarar, samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjon
- o rammer for partnerskapsavtalar mellom førskulelærerutdanningsinstitusjon og barnehageeigar
- o styrka forskingsforankring: konsekvensar for innhald, arbeidsmåtar og samarbeidsformer

På det første møtet i rammeplanutvalet vart det vedteke at kvar einskild faggruppe skulle vere representert med eitt medlem frå praksisfeltet. Faggruppene BULL og NHB hadde i første fase representantar frå praksis, men desse trekte seg på eit seinare tidspunkt og vart ikkje erstatta. Utvalet vedtok at «Praksisopplæringa skal vere godt integrert i utdanninga, og pedagogikkfagets plass skal vere synlig og tydelig.» «Forholdet mellom teori og praksis» vart drøfta, utan at referata fortel noko om kva drøftingane inneheld. Då praksisopplæringa kom opp som ei eiga sak i slutfasen av arbeidet, bad utvalet om ei avklaring på fleire område. Det eine gjaldt nemninga på dei ulike aktørane i utdanninga (styrar/faglærer/pedagogikk lærar). Det andre omhandla kva for omfang praksisopplæringa skulle ha og kor variert ho skulle vere. Dei var òg opptekne av skiljet mellom «skikkaheitsvurdering» og fagleg vurdering, rettleiingskompetansen til praksislærarane og eit meir forpliktande samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet.

Ein eigen «plan for praksis» slik det var nedfelt i *Rammeplan for førskolelærutdanninga* (2003, s. 15-16), vart ikkje vidareført medan lengda på praksisperioden vart omgjort frå 20 veker til minimum 100 dagar. Plan for praksis skulle inngå i programplanane for på den måten å integrere fag og praksis som ein heilskap, og for å understreke at dette er ei samanhengande utdanning. Vurdering av studentane si måloppnåing i praksis skulle ikkje lenger vere ei oppgåve berre for praksislæraren. Vurderinga skal vere eit samarbeid mellom «praksislærer, styrer og veileder(e) fra lærerutdanningsinstitusjonene» jf. merknadene, § 3.

5.3 Koplinga mellom pedagogikk og praksis

Faglærarar i pedagogikk har lange tradisjonar for å ivareta samarbeidet med praksisfeltet og oppfølginga av studentane før, under og etter praksis. Det har vore og er opp til den einskilde utdanningsinstitusjonen å avgjere kva lærarar (faglærarar og/eller pedagogikk lærarar) som skal ha ansvar for og ha funksjonen som praksisrettleiar, eller som profesjonsrettleiar som nokre institusjonar nyttar. NOKUT-evalueringa konkluderte med at den sentrale rolla som pedagogikkfaget hadde hatt, burde halde fram (Del 1, s. 112-113).

Koplinga mellom pedagogikk og praksisopplæringa er i *merknadene* utgreidd nærare: «Pedagogikk skal spesielt bidra tilintegrering av teori og praksis.» Faglærarar og pedagogikk lærarar vert titulerte som rettleiarar i retningslinene. I dei *Nasjonale retningslinene*

er det «faglærarar og pedagogikk lærarar» som frå utdanningane si side har ansvar knytt til rettleiing og vurdering av studentar i praksis.

Inntrykka etter institusjonsmøta våren 2014 er at pedagogikk lærarar framleis har eit særleg ansvar for praksisoppfølginga, men at dette er i ferd med å verte endra mange stader.

5.4 Rammer for praksisopplæringa i den nye utdanninga

Omgrepet praksisopplæring er konsekvent brukt i *forskrifta*, *merknadene* og i dei *nasjonale retningslinene*. Som nemnt, skal innhald og organisering av praksisopplæringa skrivast inn i program- og emneplanane til kvar einskild utdanningsinstitusjon (§4). Med andre ord skal det ikkje lengre utarbeidast eigne praksisdokument. I *merknadene* vert det forklart nærare kva som er meint med rettleia, variert og vurdert praksis. Eit særleg punkt gjeld vurdering av studenten si måloppnåing i praksis. Vurderinga er eit felles ansvar ikkje berre for praksislærarar, men også for faglærarar og praksisrettleiarar. I dei *nasjonale retningslinene* vert det presisert at rettleiing og vurdering av studentar er eit felles ansvar for faglærar, pedagogikk lærar, praksislærar og barnehageleiar (s.8). Her vert det presisert at det er naudsynt å kvalitetssikre den formelle rettleiingskompetansen til praksislærarar. Dette at praksisopplæringa skal vere variert, er eit tema vi kjem attende til i seinare rapportar.

5.5 Praksisopplæringa så langt ⁶³

Det generelle inntrykket etter institusjonsmøta er at mykje er som før når det gjeld praksisopplæringa. Vi fekk eit klart inntrykk av at praksis er eit lite prioritert område i denne fasen av iverksetjinga av ny utdanning. Bidraga som praksisopplæringa kan gi til ei heilskapleg utdanning, er i startgropen. Små steg er gjort, men framleis står det att arbeid med å sørge for eit tettare samarbeid som krev ressursar og innsats både frå praksisfeltet og frå institusjonane.

Dei vi har møtt frå praksisfeltet, har stort sett vore nøgde med ny barnehagelærarutdanning og ser kunnskapsområda som ei god og nødvendig tilpassing til fagområda i rammeplanen og kvardagen elles. Studentane fortel også at dei er nøgde

⁶³ I etterkant av institusjonsmøta vart det sendt ut eit spørjeskjema der institusjonane vart bedne om å svare på spørsmål knytt til kvalifikasjonane til praksislærarane, plan for utdanning i rettleiing for praksislærarar, oppfølging i praksis frå institusjon si side og vurderingsansvaret i praksis. Alle 18 institusjonar svarte på skjemaet.

med praksisopplæringa, og at dei ser og opplever samanheng mellom kunnskapsområda og fagområda. Inntrykka er også at det er stor variasjon i både kvalitet og innhald på praksiserfaringa som kvar ein skild student får. Nokre studentar sakna mulegheita for å prøve ut dei kunnskapsområda som dei hadde på høgskulen medan dei var ute i praksis. Fleire stader vart dette vanskeleg då barnehagen sine årsplanar og satsingsområde allereie var bestemt.

5.5.1 Praksisopplæringa integrert i programplanane

I merknader til forskrifta, § 4 står det:

Det forutsettes at institusjonene trekker praksisfeltet (barnehageeiere og praksislærere) inn i arbeidet med utvikling av programplanene

Praksisfeltet sine bidrag i utvikling av programplanane har variert. I hovudsak har praksisfeltet vore representert i arbeidsgrupper knytt til utdanninga generelt. I mindre grad har representantar frå praksis delteke i emneplanarbeidet og emneplangruppene. Inntrykket er også at barnehageeigar i svært liten grad har vore involvert i program- og emneplanarbeidet.

I følge § 3 i forskrifta skal praksisopplæringa integrerast i alle kunnskapsområda og fordjupinga. Vidare i § 4 i forskrifta skal praksisopplæringa vere ein del av programplanen:

Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for barnehagelærerutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering osv.....

Dette inneber for det første at praksisopplæringa ikkje kan leve sitt eige liv gjennom eigne plandokument. 15 av institusjonane har utarbeidd eigne planar for praksis, éin er i ferd med å utarbeide eigen plan og to har ikkje utarbeidd slike praksisplanar. Dette gjelder Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger.

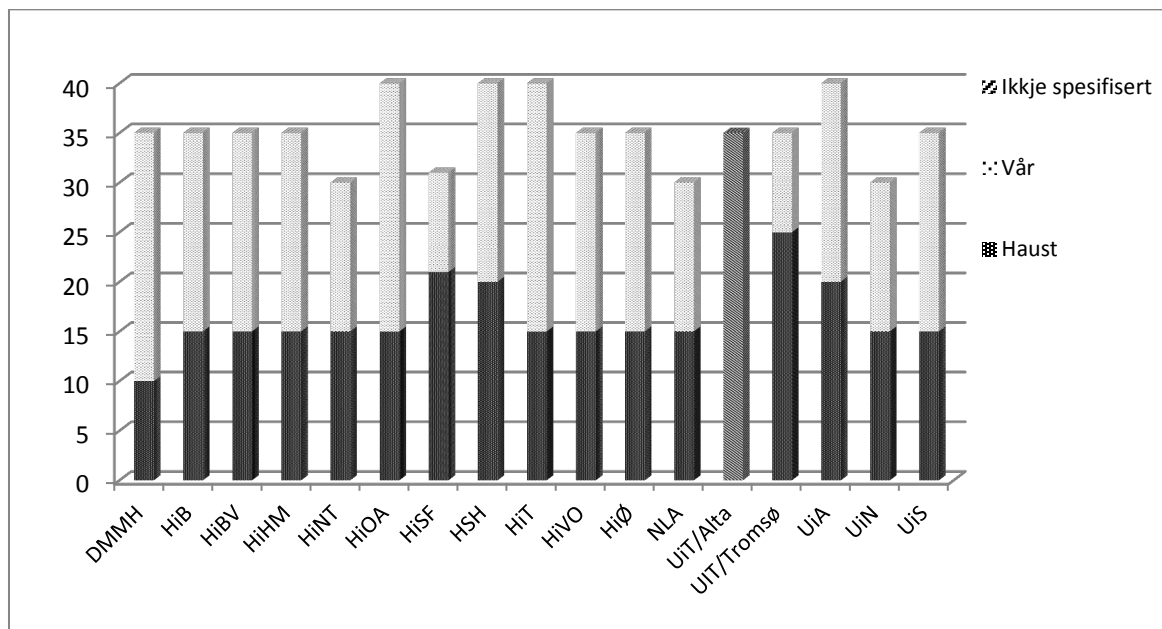
For det andre er det uttrykk for ei sterkare integrering mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane. Inntrykket etter møta med institusjonane er at det i liten grad er etablert ei sterkare integrering mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane.

5.5.2 Praksisopplæringa: omfang, fordeling og obligatorisk deltaking

I § 3 i merknadene til forskrifta er omfanget og fordelinga i praksisopplæringa nedfelt:

Praksisopplæringa skal omfatte minst 100 dagar. 95 dagar skal gjennomføres i barnehage og 5 dagar skal ha fokus på overgangen barnehage-skole. 75 dagar skal legges til de to første studieårene, og 25 dagar til det siste studieåret.

Ifølgje forskrifta utgjer praksisopplæringa minimum 100 dagar og ikkje 20 veker som i den tidlegare førskulelærerutdanninga. I dei *nasjonale retningslinene* (s.7) heiter det: «Institusjonen står fritt til å auke omfanget av praksis utover dei 100 obligatoriske praksisdagane.» Det er ingen av institusjonane som så langt har lagt opp til meir enn 100 dagar praksisperiode.



Figur 5.1 Fordeling av praksisperiodar (dagar) 1. studieår – heiltidsutdanninga.⁶⁴

Som figuren viser har institusjonane valt å ha delt praksisperiode første studieår. Nokre har ein kortare praksisperiode om hausten (10 dagar) og ein lengre om våren (25 dagar). Andre har jamn fordeling av praksisdagar haust og vår. Det er ingen av institusjonane som har fordelt praksisdagane i meir enn to periodar.

Inntrykka etter møta på institusjonane er at reformarbeid i seg sjølv har bidrege til å tenkje nytt om korleis praksisperiodane kan fordelast. Ei oppdeling av praksisperioden har også

⁶⁴ Høgskolen i Nesna (HiNE) er ikkje teke med då denne institusjonen berre har deltidsutdanning.

samanheng med plassering av dei ulike kunnskapsområda. Korleis praksisdagane vert fordelte er ikkje forskriftsfesta, men kan vere grunnlagt i kravet om «variert praksis». Einskilde institusjonar som tidlegare hadde samanhengande praksis, anten haust eller vår, har valt å splitte dette opp.

Bildet er nokolunde likt når det gjeld andre studieår. Éin av institusjonar har ikkje spesifisert om perioden er samanhengande eller ikkje. Dei 17 andre fordeler perioden mellom haust og vår.

Når det gjeld dei fem praksisdagane med fokus på overgang barnehage-skule, har dei fleste utdanningane lagt desse dagane til det andre studieåret. Om praksis går føre seg i barnehage eller skule eller begge stader, varierer frå institusjon til institusjon. Norges Arktiske Universitet, Campus Alta har plassert desse dagane i det tredje studieåret. Her er det muleg å knytte dagane til andre institusjonar også, som til dømes PP-tenesta, kommunale barnevernstenester o.l.

Representantane frå leiinga, faglærarane, studentane og praksisfeltet var særleg opptekne av korleis dei skulle forstå og praktisere kravet om 100 dagars praksis. Inntrykka er at det vert stramma inn på omfanget av dokumentert studentfråvær i praksis. Fem institusjonar (HiB, HiNT, HiOA, HiSF, UiT/Alta) har i reglementa sine innført 100 % obligatorisk praksis. Ved fråvær må dette takast igjen. Elles varierer andelen med 10-20 % fråvær før praksisdagane må takast att.⁶⁵ I møtet med institusjonane kom det fram ei viss usemje om oppfatninga av dette. Fleire ga uttrykk for at dei var meir lempeleg enn kva reglementet strengt teke sa (ref. studentuttale). For å sikre at studentane gjennomfører minimumskravet på 100 dagar, kan eit alternativ vere å auke lengda på perioden og samstundes godkjenne dokumentert fråvær utan at dette må takast att.

5.5.3 Kvalifisering av faglærarar - hospitantordning

Som nemnt tilrådde NOKUT-komiteen at institusjonane burde leggje til rette for at faglærarane fekk høve til å hospitere i barnehagar. Vanlegvis skjer dette innafor ein periode på to veker.

⁶⁵ Vi manglar informasjon frå 4 av institusjonane (HiBV, HiT, NLA, UiN).

Frå institusjonen si side er ordninga med at faglærarar hospiterer i barnehagen, delvis utvida og sett på som ei prioritert oppgåve. Men like fullt var det eit fåtal av institusjonane som pr. no praktiserer ei slik ordning. Ved Høgskolen i Nord-Trøndelag er det ikkje berre faglærarane som hospiterer, men også den faglege leiinga.

5.5.4 Praksisopplæringa skal vere rettleia ⁶⁶

§ 3 i merknaden til forskrifta seier følgjande om kva som er meint med «rettleia praksis»:

At praksis skal være veiledet betyr at hver student skal ha en kvalifisert praksislærer i hver praksisperiode i den barnehagen der praksisopplæringen foregår og en eller flere faglærere fra lærerutdanningsinstitusjonen som veileder(e).

Kvalifiserte praksislærarar

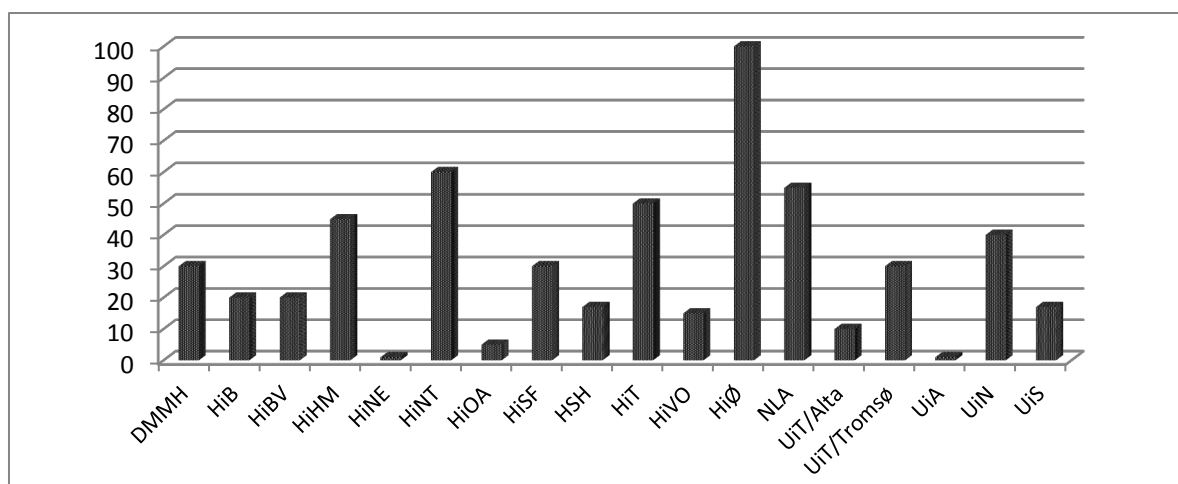
Denne paragrafen reiser spørsmålet om kva som er meint med «kvalifisert praksislærer». Verken den gamle rammeplanen for førskulelærerutdanning (NOKUT-evaluering, del 2-hovudrapport s. 55) eller den nye forskrifta med merknader uttrykkjer spesifikke krav om at praksislærarar skal vere utdanna barnehagelærarar. Ei undersøking frå våren 2009 ved åtte utvalde utdanningsinstitusjonar viser at 99 % av øvingslærarane hadde utdanning som førskulelærer (Løvgren, 2009). Det er grunn til å tru at alle praksislærarane i den nye barnehagelærerutdanninga er utdanna førskulelærarar.

Når det gjeld spørsmålet om krav til yrkeserfaring etter fullført utdanning for praksislærarar, er dette ikkje nedfelt i forskrifta, merknadene eller dei nasjonale retningslinene. Det er opp til kvar einskild institusjon å avgjere. I følgje svara frå institusjonane varierer kravet frå minimum eitt til tre år. Det er berre ein institusjon som ikkje har stilt slikt krav til praksislærarane sine om yrkeserfaring.

Kompetanse i rettleiing

I følgje *dei nasjonale retningslinene* skal praksislærer ha minimum 15 studiepoeng vidareutdanning i rettleiing.

⁶⁶ NRLU's arbeidsgruppe(2011) etterlyste i sine tilrådingar ei nærare presisering av kva «rettleia praksis» tyder. Bakgrunnen var at rettleiing kunne forståast på ulike måtar avhengig av kva læringsarena studentane til ei kvar tid deltok på. Studentane får undervisning i rettleiing på campus og dei vert rettleia i ulike samanhengar utanfor praksisfeltet, i basisgrupper og på arbeidsplassen (studentar i ABLU-utdanning).



Figur 5.2: Prosentvis ⁶⁷ del praksislærarar med vidareutdanning i rettleiing

Som figuren viser er det relativt stor variasjon i rettleiingskompetanse blant praksislærarane ved institusjonane.⁶⁸ Men denne kvalifiseringa eit tema som alle er kjende med og også opptekne av å gjere noko med. Alle utdanningsinstitusjonar tilbyr vidareutdanning i rettleiing ved eigen institusjon. Talet på studieplassar varierer, men dei fleste ligg rundt 30-35 studieplassar. Nokre av institusjonane er uroa for rekrutteringa til rettleiingsstudiet.

Plan for vidareutdanning i rettleiing for praksislærarar

Tematikken frå NOKUT-evalueringa (2010, s. 99) er teke inn i dei *nasjonale retningslinene*, kor det vert peikt på at den einskilde institusjonen har «ansvar for å utarbeide ein plan som sikrar at alle praksislærarar tek vidareutdanning innafor rettleiing» (s. 8). Utfordringa for institusjonane er ikkje berre å tilby studiet, men også å finne ut av korleis dei kan bidra til at praksislærarane får reell mulegheit til å delta i slike utdanningar. Institusjonane peikar på at praksisfeltet i varierende grad dekkjer utgifter til vikar, særleg når studiet vert lagt til dagtid. 5 av 18 institusjonar har ferdigstilt planane sine, 4 har ikkje starta planarbeidet og 8 er under utvikling. Éin av institusjonane skriv at praksisbarnehagane blir pålagde å ha ein plan for utarbeiding av rettleiingskompetanse hos praksislærarane sine.

⁶⁷ Enkelte institusjonar gjer merksam på at prosentane er omtrentlege.

⁶⁸ Høgskolen i Oslo og Akershus manglar oversikt over praksislæraranes rettleiingskompetanse, men reknar med eit tal på rundt 5 %.

Tabell 5.1 Planar for vidareutdanning i rettleiing for praksislærarar

	Ingen plan	Ikkje starta	Under utvikling	Ferdigstilt
DMMH			1	
HiB			1	
HiBV				1
HiHM			1	
HiNE		1		
HiNT				1
HiOA			1	
HiSF			1	
HSH		1		
HiT				1
HiVO			1	
HiØ			1	
NLA	1			
UiT/Alta				1
UiT/Tromsø				1
UiA		1		
UiN				1
UiS		1		
SUM	1	4	7	6

Oppfølging i praksis

Oppfølging av praksisstudentane frå institusjonane si side var eit tema som særleg opptok studentane. Dette var noko institusjonane var merksame på, men av ressursmessige omsyn vart det ikkje alltid gjennomført besøk i praksisperiodane. Tre av institusjonane gjennomfører ikkje praksisbesøk⁶⁹ i barnehagane og grunngir dette med store avstandar mellom universitet/høgskule og praksisstad. Ti av utdanningane følgjer opp studentane i ein av praksisperiodane.

6 institusjonar følgjer opp i begge periodane. Frå studentane si side var det også et uttrykt ynskje om at fleire faglærarar burde delta i praksismøta. Grunngevinga var ofte knytt til usikkerheit om korleis praksisoppgåvene skulle forståast. Eller som éin student sa det: «Det hadde jo vært supert hvis alle faglærere kunne vært med på alle besøk, siden vi faktisk har oppgaver som er knyttet til begge fagene....»

⁶⁹ Vi nyttar det mest vanlege omgrepet vi har høyrte på møta våre: «praksisbesøk». Andre omgrep som t.d. «praksismøte» er også i bruk nokre stader

Samarbeid om praksisopplæringa

I møta med institusjonane vart samarbeidet mellom barnehageeigar og utdanningsinstitusjonen teke opp fleire stader. Følgjegruppa registrerer at det nokså sjeldan er kontakt mellom utdanningsinstitusjon og barnehageeigar; t.d. ein kommune når det gjeld å skaffe til vegar praksisplassar. Den vanlege kontakten er vanlegvis mellom utdanninga og den einskilde barnehagen. For små private barnehagar er dette ei naturleg form, men for kommunale barnehagar og barnehagar eigd av større private aktørar, bør eigar kunne koplast på i større grad for å sikre kvaliteten på praksisopplæringa. Ei slik tettare kopling kan grunnjevast både med kva for barnehagar som bør delta i praksisopplæringa og med behovet for å få til betre heilskap og utbytte av samarbeidet med utdanningsinstitusjonane.

5.5.5 Praksisopplæringa skal vere vurdert

§ 3 i merknadene seier følgjande om kva som er meint med rettleia praksis:

At praksis skal være vurdert betyr at hver praksisperiode skal vurderes enten som bestått/ikke bestått eller med karakter. Det er studentens praksislærer, styrer og veileder(e) fra lærerutdanningsinstitusjonen som i samarbeid skal vurdere studentens måloppnåelse i praksisperioden.

Denne merknaden inneheld to tilhøve som representerer ei viss endring samanlikna med tidlegare utdanning. For det første skal kvar praksisperiode «vurderes enten som bestått/ikke bestått eller med karakter». I denne formuleringa vert det opna for vurderingsordning med karakterane A-F, sjølv om dette ikkje eksplisitt er uttrykt. Men slik kan formuleringa tolkast. Ingen av institusjonane har innført fleirgradert karakter ved vurdering av praksis. Praksisperiodane vert alle stader vurdert etter skalaen greidd/-ikkje greidd.

Samarbeid mellom institusjonen og praksisfeltet når det gjeld vurdering av studenten er det andre punktet som den nye forskrifta vektlegg. Når dette punktet vart problematisert i møta med institusjonane, uttrykte fleire representantar at dette var dei ikkje kjende med. Andre var kjende med endringa, men praktiserte vurderinga slik dei «alltid hadde gjort». Inntrykket etter institusjonsmøta er at det framleis er praksislærar som har ansvaret, men at rettleiar vert kontakta dersom studenten står i fare for ikkje å få praksis godkjent. Korleis denne merknaden skal forståast er vanskeleg å forklare. Tyder det at rettleiaren frå utdanningsinstitusjonen

aleine vurderer praksisoppgåvene innafør kunnskapsområda? Medan praksislærar og styrar handterer studenten si måloppnåing med omsyn til læringsutbytta for praksis?

I svara frå institusjonane seier halvparten at praksislærar aleine vurderer studenten si måloppnåing i praksis. Ein institusjon skriv at «det er vanskelig å få gjennomført sluttevalueringsmøter slik nasjonale retningslinjer sier; det er både tids og arbeidskrevende.»

5.5.6 Læringsutbytta

14 av institusjonane⁷⁰ svarar at læringsutbyttet for praksis er ein del av emneplanane i kunnskapsområda. Fire institusjonar⁷¹ har anten laga egne målsetjingar for praksis eller drege ut «Ferdighetsbeskrivelsene» i kunnskapsområda som gjeldande for praksis. Så langt saknar vi at læringsutbytta reflekterer ei eller annan form for progresjon hos studenten. Læringsutbytta i praksisopplæringa er elles noko vi kjem attende til i seinare rapportar.

5.6 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

- Variasjonar på i kva grad reforma har endra måten å gjennomføre praksis.
- Tilstrekkeleg rettleiingskompetanse hos praksislærarane.
- Praksislærarane sin kjennskap til utdanninga.
- Forventningane og krava til praksisopplæringa i lys av ressursar og rammer.

Tilrådingar til institusjonane

- Vidareutvikle eit meir forpliktande og systematisk samarbeid mellom utdanningsinstitusjon, barnehageeigar og praksisbarnehage.
 - Praksisopplæringa må harmoniserast på ein slik måte at innhaldet i praksis representerer læringsutbyttet frå kunnskapsområda.
 - Planar som sikrar reell opplæring i spenningsfeltet mellom fagleg innhald og praktisk organisering av barnehagekvardagen.
 - Alle studentar må sikrast progresjon i praksis.
- Styrke samarbeidet om vurdering av studentane og tydelege vurderingskriterium for godkjent praksis.
- Gjensidig hospitering.
- Sikre dei økonomiske rammene for faglærarar si rolle og funksjon i praksisopplæringa.
- I samarbeid med barnehageeigar, tilretteleggje for kompetansebygging på området rettleiing.
- Følgje opp kravet i forskrifta om minimum 100 dagar praksis. Gjeld særleg utdanningsinstitusjonane HiBV, HiT, NLA og UiN.

⁷⁰ Gjeld: DMMH, HiBV, HiHM, HiOA, HiSF, HSH, HiT, HiVO, HiØ, NLA, UiT/Alta, UiA, UiN, UiS.

⁷¹ Gjeld: HiB, HiNE, HiNT, UiT/Tromsø

- Bestemmelsar og læringsutbytte i praksisopplæringa må i sterkare grad integrerast og innarbeidast i programplanane. Gjeld dei fleste institusjonane.

Tilrådingar til departementet

- Rettleiarkompetanse:
 - Forskriftsfeste obligatorisk krav til minimum 15 studiepoeng i rettleiing for alle praksislærarar.
 - Legge til rette for gjennomføring av rettleiingsutdanning.
- Avklare, vurdere og sikre finansiering av kostnadane til praksis for å følgje opp krava i forskrifta om rettleia, variert og vurdert praksisopplæring.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Studenterfaringane med praksisopplæringa.
- Læringsutbytte for studentane etter gjennomførte praksis.
- Samhandling mellom praksisfelt og institusjon med omsyn til rettleiing og vurdering.
- Faglærar si rolle i praksissamarbeidet

Kapittel 6 Kunnskapsområda

Dette kapitlet handlar om *kunnskapsområda i den nye barnehagelærerutdanninga*. Kapitlet har to hovuddelar. Første hovuddel inneheld ei utgreiing av korleis omgrepet kunnskapsområde er forklart i forskrift, merknader til forskrift og nasjonale retningsliner. Vidare gir vi eit kort historisk riss av korleis kunnskapsinnhaldet i førskulelærerutdanninga har vore organisert i tidlegare planar. Siste del inneheld ei oppsummering av tidlegare evalueringar av førskulelærerutdanninga med utgangspunkt i temaet fag, temabasering, kunnskapsområde. Den andre hovuddelen av kapitlet byggjer i det meste på data frå møta vi hadde med institusjonane. Den gir ei oppsummering av korleis institusjonane har arbeidd med å realisere kunnskapsområda, og kva mulegheiter og utfordringar dei ulike aktørane har erfart i dette arbeidet.

6.1 Bakgrunn for kunnskapsområda

6.1.1 Kunnskapsområda i det nye planverket

I forskrifta vert omgrepet kunnskapsområde forklart slik :

Alle kunnskapsområdene skal være profesjonsrettede og integrere relevant pedagogisk, faglig og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens fagområder. Kunnskapsområdene skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø. Kunnskapsområdene skal organiseres og vurderes som integrerte enheter.

Det er merknaden til forskrifta som gir ein utfyllande definisjon av korleis planverket forstår omgrepet kunnskapsområde. Merknaden seier *at begrepet kunnskapsområde signaliserer en måte å organisere kunnskapsbasen på som styrker og tydeliggjør utdanningens relevans for profesjonsutøvelsen*. Organiseringa i kunnskapsområder skal bidra til ei integrert og profesjonsretta utdanning og *motvirke fragmentering i mange små fag*.

Vidare står det:

Fagtradisjonen fra tidligere førskulelærerutdanning er et fundament for forståelsen av innholdet i kunnskapsområdene i den nye barnehagelærerutdanningen. Den nye barnehagelærerutdanningen skal bruke kunnskapsbaser (teori, forskning og erfaringsbasert kunnskap) fra bl.a. pedagogikk, norsk, samfunnsfag, matematikk, drama, forming, musikk, naturfag, fysisk fostring, religion, livssyn og etikk.

Dei nasjonale retningslinene gir vidare innspel til forståinga:

Innafor kunnskapsområda skal fagemne, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis koplust saman, både innhaldsmessig og organisatorisk. I programplanane skal pedagogiske emne gå tydeleg fram. Fagtradisjonen frå tidlegare førskulelærerutdanningar skal danne eit sentralt grunnlag for innhaldet i kunnskapsområda og utgjere den sentrale kunnskapsbasen for den nye utdanninga. Programplanane skal integrere fagemne, fagdidaktiske og pedagogiske emne i kunnskapsområda for å styrke praksistilknytninga og profesjonsperspektivet.

Så må vi også konstatere at verken forskrifta eller nasjonale retningsliner har teke i bruk omgrep som tverrfagleg, fleirfagleg undervisning eller arbeidsformer. Omgrepet tverrfagleg er nytta berre éin stad i rammeverket for utdanninga. Det er i merknadene til forskrifta der det under læringsutbytte står: «De fleste læringsutbyttebeskrivelsene har ikke en entydig forankring i ett fag. De fleste er tema av tverrfaglig karakter.»

6.1.2 Debatten om kunnskapsområde

I kapittel 4 gjorde vi greie for diskusjonen rammeplanutvalet hadde når det galdt strukturen i den nye barnehagelærerutdanninga. I samband med avklaringane arrangerte utvalet ein nettdebatt om kunnskapsområda. Debatten skapte stort engasjement, og i løpet av den tida diskusjonstråden var open kom det inn 66 innlegg.⁷² Det kan virke unødvendig å gå attende til denne debatten, men vi meiner den kan kaste lys over dei haldningane som eksisterte før rammeplanen vart vedteken.⁷³ Fagleg samarbeid som er ein føresetnad for at ideen om kunnskapsområde skal fungere, krev interesse, velvilje og tid. Det inneber at ei endring i retning tverrfagleg undervisning er vanskeleg å gjennomføre dersom dei tilsette ikkje har ynskje om slik endring. Difor vil det vere viktig å sjå kva oppfatningar om kunnskapsområde som var uttrykt under arbeidet med ny utdanning.

I møta våre med institusjonane var synspunkt frå denne debatten teke fram att og brukt. Nokre stader meir enn andre. Det er tydleg at «kampen» om studiepoenga framleis lever, og at ikkje alle har slått seg til ro med at den nye utdanninga er etablert rundt kunnskapsområde.

Synspunkta frå debatten vert teke opp under ulike tema seinare i dette kapitlet.

⁷² Alle innlegga frå debatten finn de her:

(<http://www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeflu/Diskusjonsforum/Debatt-oppsummering>)

⁷³ Debattoppsummeringa er gjort av Marianne Presthus Heggen og Kjellrun Riis Hauge; begge førsteamanuensar ved Høgskolen i Bergen, som delprosjekt i følgjearbeidet

6.1.3 Organisering av kunnskapsinnhald i tidlegare planar

Det er interessant å sjå at det i den første barnehagelærerutdanninga, Barnevernsakademiet 1935, vart undervist i så mange som 18 fagområde og dette berre over eitt studieår.

Fagområda som gjekk inn i utdanninga, var: småbarnspsykologi, pedagogikk I og II, barnehagelære, religion, norsk, møteteknikk, eventyrforteljing, kostlære, naturstudie, konsentrasjonsundervisning, samfunnslære, regnskapsføring, modellarbeid, sløyd, songleik, teikning, rytmikk, song og stemmedanning. Samstundes stod tema- og emneorganisert undervisning sentralt. I følgje den første rektoren ved utdanninga Eva Balke (1988, s.38), var undervisninga i slekt med folkehøgskuletradisjonen basert på frie undervisningsformer og sjølvstendige elevarbeid. I utdanninga var det som vart kalla *særoppgåva* eit viktig element. Her skulle elevane fordjupe seg i eit område som dei sjølv valte. Oppgåvene hadde alltid ei tilknytning til praktisk barnehagearbeid, og kunne ha eit omfang på opp til 60 sider.

Den første nasjonale rammeplanen for førskulelærerutdanning frå Lærerutdanningsrådet (1971), var også fagdelt, men la vekt på at årsplanane i dei einskilde faga i utdanninga må intergrerast og samordnast. To-lærer systemet burde prøvast ut og faglærarane burde i størst muleg grad fungere som eit team, for å ta felles ansvar for heile utdanninga.

Studieplan for tre-årig førskulelærerutdanning frå 1980 representerer eit tidskilje for utdanninga. No vert det stilt krav om examen artium som opptaksvilkår og utdanninga vart høgskuleutdanning. Planen introduserte også ei todeling av det faglege innhaldet i utdanninga: *pedagogisk teori og praksis* og *fagleg pedagogiske studium* (med åtte fag: drama, forming, fysisk fostring, musikk, naturfag, norsk, religion/etikk og sosialfag). Denne todeling skulle stå ved lag lenge. Planen gir institusjonane rom til å lage eigne planar for dei fagleg-pedagogiske studia utifrå tre modellar:

- planar for kvart av dei åtte fagleg pedagogiske studia
- felles planar for to eller fleire av dei åtte studia
- ein felles plan for alle dei åtte fag studia

Rammeplanen for førskulelærerutdanning frå 1995 er krystallklar på det temaorganiserte perspektivet. Planen seier at normalt bør i det minste delar av studiet organiserast som tverrfaglege emne. Men legg til: «*I prinsippet kan heile førskulelærerutdanningen være temaorganisert.*» Rammeplanen frå 2003 er heller ikkje smålåten på dette området:

«Institusjonen kan selv slå sammen innholdet i fagene til tverrfaglige studieenheter eller organisere hele eller deler av utdanningen etter tema eller fagområde» (2003, s. 14)

6.1.4 Evalueringar av førskulelærerutdanninga

Norgesnettrådet (2004) peikte i rapporten sin på at fagtrenselen i utdanninga var stor, og at ein mange stader ikkje samordnar særleg på tvers av fag. Ved nokre av høgskulane etterlyste studentane meir temabasert og tverrfagleg undervisning. Variasjonsbreidda var enorm. På same institusjon fanst dei som nekta ein kvar relasjon til andre fag, og dei som ville prosjektorientere og temalegge heile utdanninga.

I NOKUT-evalueringa (2010) vart det vist til at fleire av utdanningsinstitusjonane hadde prøvd å gjere heile eller store delar av utdanninga temaorganisert og tverrfagleg. Men biletet var variert. Komiteen fann ikkje at det var så mange motførestellingar mot å bruke tverrfagleg undervisning i dåverande førskulelærerutdanning. Ved fleire institusjonar vart det understreka at denne måten å organisere delar av eller til og med heile utdanninga på, var eit viktig hjelpemiddel for å få ei praksis- og profesjonsbasert utdanning. Men kor omfattande bruken av tverrfagleg arbeid skulle vere, var det svært delte meiningar om.

NOKUT-komiteen tilrådde departementet å vidareføre mulegheitane utdanningsinstitusjonane hadde til å organisere utdanninga fag- eller temaorganisert eller som kombinasjon av slike organiseringsformer. Men dei sa også at valet om og i kva grad og utstrekning temaundervisning skulle brukast, måtte vere opp til kvar einskild institusjon.

6.2 Arbeidet med kunnskapsområda på institusjonane

Det er organiseringa i kunnskapsområde som vert oppfatta som hovudinnehaldet i reforma. Det var dette som vart trekt fram, då vi spurte om kva som er det nye med barnehagelærerutdanninga. Det er på dette området institusjonane har lagt størst arbeidsinnsats, det er her diskusjonane har vore sterkast og det her vi på møta har fått flest forteljingar frå utdanningane. «Å gå i gang med kunnskapsområda har vore alt på ein gong: inspirerande, utviklande, nyttig, frustrerande, konfliktfylt og til og med traumatisk for nokre», høyrde vi ein stad. «Kunnskapsområda har vore og er ei enorm utfordring hos oss, det utfordrar academia og det er for mange fagfolk smertefullt å gå inn i dette», høyrde vi ein

annan stad. Samstundes vart det streka under fleire stader at kunnskapsområda ikkje er like nytt for alle. «Vi har hatt estetisk faggruppe hos oss i mange år». « Vi har hatt linjedelte utdanninger i kunstfag og i utefag.»

Vi veit frå alle større endrings- og reformarbeid at det tek lang tid å innarbeide nye organiseringsmåtar, rutinar og arbeidsformer. Endringar som vert oppfatta som nye og til og med radikalt nye eller som ikkje alle identifiserer seg med, vert ikkje realisert fullt ut. Ofte kan det bli halvløysingar eller uheldige kompromiss. Dette gir som resultat at ein ikkje maktar å hente ut fordelane av ei nyordning, men i større grad vert råka av ulempene. Spørsmåla vi har stilt oss er: Kva har vore dei sentrale utfordringane med kunnskapsområda, og korleis har utfordringane vore løyst? Kva mulegheiter for nyutvikling har ein identifisert, og korleis er desse mulegheitene utnytta?

6.2.1 Grunngevingar for ideen om kunnskapsområde

I debatten om kunnskapsområda var det fleire som etterlyste ei grundigare analyse av bakgrunnen for innføring av kunnskapsområde. Synspunkta om at reforma og derfor også ideen om kunnskapsområder var for dårleg grunnlagt møtte vi att fleire stader på møta våre. Éin stad vart bildet av pasient, diagnose og medisin brukt som illustrasjon: « Utdanningen ble undersøkt av NOKUT, rammeplanutvalget stilte sin diagnose, mer eller mindre basert på NOKUT. De skrev ut resept i form av forskrift, som nå blir gitt som medisin. Medisinen - innføringen av kunnskapsområdene - har som kur ikke vært forsøkt før, eller vært forsket på. Spørsmålet blir om kuren virker, og om den eventuelt har bivirkninger, og det er de som også faktisk spør seg om pasienten i utgangspunktet var syk.»

Ei av grunngevingane som vart brukt av rammeplanutvalet, var at barnehagekvardagen er tverrfagleg, og at tverrfagleg fokus i utdanninga dermed vil bidra til klarare profesjonsretting. I debatten vart det reist fagleg tvil om kvardagen i barnehagen faktisk er tverrfagleg. Det vart også sett spørjeteikn ved sjølve ideen om at barnehagelærerutdanninga skal vere tverrfagleg sidan barnehagekvardagen er det. Fleire ga også uttrykk for at det ikkje finst belegg for å hevde at meir tverrfaglegheit i utdanninga faktisk fører til at det er lettare å arbeide tverrfagleg i barnehagen.

6.2.2 Kunnskapsområda og «kampen om» faglege studiepoeng

Den nye organiseringa av utdanninga inneber at det er kunnskapsområda som er fastsette med studiepoeng, ikkje dei einiskilde faga slik det var tidlegare. Fordelinga av studiepoeng er slik;

BULL	20 studiepoeng
NHB	20 studiepoeng
KKK	20 studiepoeng
SRLE	20 studiepoeng
STM	20 studiepoeng
LSU	15 studiepoeng
Eitt eller to forsterka kunnskapsområde	20 studiepoeng
Bacheloroppgåve	15 studiepoeng
Fordjupingsstudium	30 studiepoeng

Slik sett skal ein ikkje lenger snakke om eller bruke studiepoeng knytt til einskildfag. Men i samband med avklaring av ressursinnsats til kunnskapsområda, må det stipulerast kor stor ressursinnsats kvart fag/ seksjon skal inn med i det aktuelle kunnskapsområdet. Vi konstaterer at utfordringa med ikkje å skulle «snakke om» studiepoeng, har vore stor mange stader. Dei fleste har løyst det ved å prøve i stor grad å nytte seg av den fordelinga av studiepoeng som låg i den gamle førskulelæruddanninga. Dette har ein i nokre tilfelle gjort av reint pragmatiske grunnar. Ein har eit fagkollegium som skal ha arbeidsoppgåver vidare. «Vi hadde en personalkabal som måtte gå opp, men vi har ikkje fullt ut latt oss styre av dette», var ei utsegn vi høyrde. Men også av andre organisasjonsmessige og økonomiske grunnar har ein i stor grad ført vidare den «gamle» fordelinga av studiepoeng. Ein situasjon der ein skulle starte ein nær sagt open re-forhandling av faglege ressursar med dei generelle læringsutbytta som utgangspunkt, ville skape store vanskar i organisasjonen, vart det sagt av fleire på møta våre.

Men vi har også høyrte dei som ga uttrykk for at reforma hadde gitt dei mulegheit for å sjå på sitt eige fag på nytt, og at dei er vortne inspirerte av å samarbeide med kvarandre i den nye utdanninga.

6.2.3 Læruddanningsfaga i kunnskapsområda

Vi har henta inn oversikt over korleis dei «gamle» læruddanningsfaga bidreg med studiepoeng, arbeidstimar inn i kunnskapsområda. Ingen av dei vi har vore i kontakt med på institusjonane, har lete vere å sende oss slik oversikt, men vi har fått kommentarar på at spørsmålet vårt om å få tala på mange måtar bryt med intensjonen i den nye forskrifta.

Slik vert det m.a. kommentert:

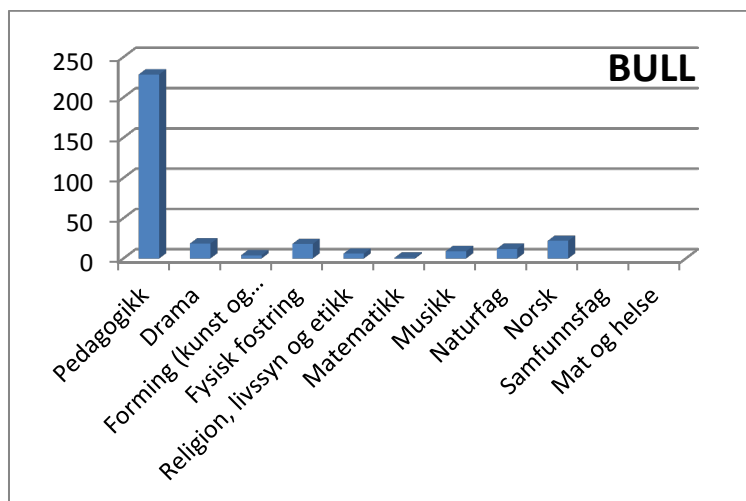
«Litt morsomt at dere spør etter fag når vi (jeg) prøver å komme bort fra den tenkningen, men når det er sagt så er det selvsagt ressurspersoner med ulike fagbakgrunn som jobber innenfor hvert emne. Vi har foreløpig bare ordnet ressursberegning etter “gammelt tankegods” i studiepoeng i arbeidsplanene.»

«Vi har prøvd å unngå å studiepoengsdefinere de ulike fags bidrag inn i kunnskapsområdene for å se om det er mulig å frigjøre seg fra vanlig tenkning til i større grad å tenke helhet. Det er ikke lett når det handler om ressurser. Jeg henter lærere fra fire ulike institutter, og instituttlederne forholder seg til ressurser.»

Nokre stader er ein i gang med andre måtar å rekne ut ressursinnsats:

«Vi har ikke fordelt studiepoeng mellom fag i hvert kunnskapsområde. Utbyttebeskrivelsene er avgjørende for hvilket fag som tar ansvar for tema. Arbeidsfordelinga blir gjort i forbindelse med planlegging og semesterplanarbeid.»

Dei følgjande figurane⁷⁴ viser korleis og i kva omfang kunnskapsområda er sett saman av fag frå den gamle førskulelærerutdanninga. Dei nasjonale retningslinene har på mange måtar gitt «føringar» til institusjonane når det gjeld kva lærerutdanningsfag det vil vere «naturleg» å leggje inn i dei ulike kunnskapsområda (sjå fotnote knytt til kvar figur).



Figur 6.1 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet BULL⁷⁵

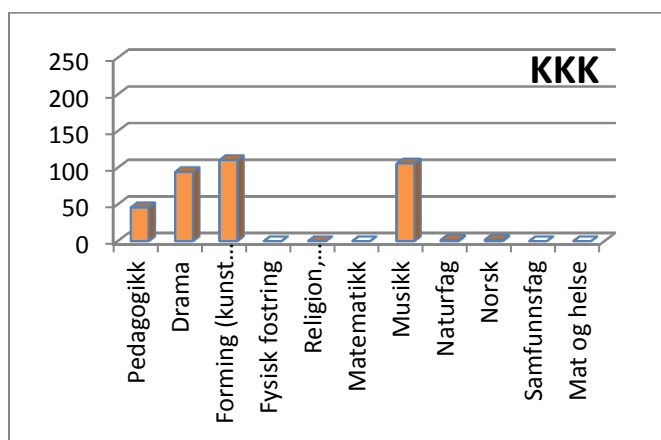
Vi manglar tal frå to institusjonar (UiT/Alta og UiN).

BULL er som vi ser, i all hovudsak «eigd» av faget pedagogikk. Dersom vi tek utgangspunkt i alle BULL-studia ved alle dei 18 høgskulane og universiteta er alle fag (minus samfunnsfag

⁷⁴ Tala til venstre i figuren viser det samla talet studiepoeng kvart fag har i kunnskapsområdet dersom vi summerer alle dei 18 utdanningane

⁷⁵ Frå nasjonale retningslinjer: Kunnskapsbasen bygger i hovudsak på ulike emner som lærerutdanningsfaget pedagogikk henter fra blant annet psykologi, sosiologi og sosialantropologi.

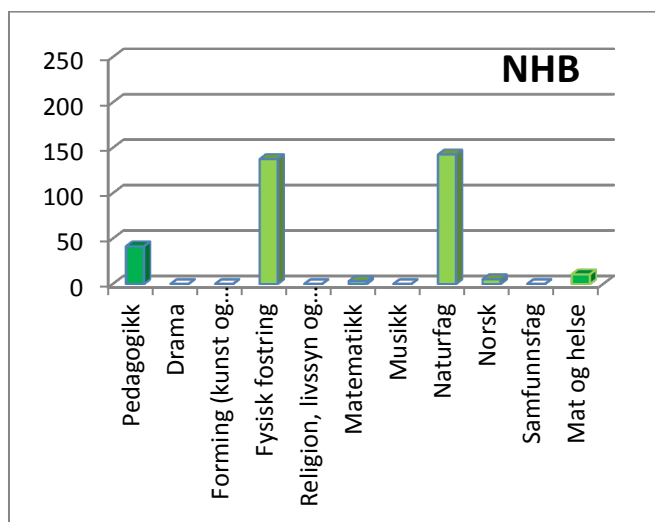
og «mat og helse») del av kunnskapsområdet BULL. Norsk er det faget som det er mest vanleg å la gå inn i BULL. Tett fylgt av fysisk fostring og drama.



Figur 6.2 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet KKK⁷⁶

Ein institusjon har ikkje pedagogikk integrert i kunnskapsområdet (HiT)

KKK har den faglege basisen i faga drama, forming og musikk. Pedagogikk og naturfag er dei to faga som det elles er vanlegast å la gå inn som del av dette kunnskapsområdet. Noko overraskande er norskfaget ein nokså sjeldan del av kunnskapsområdet.



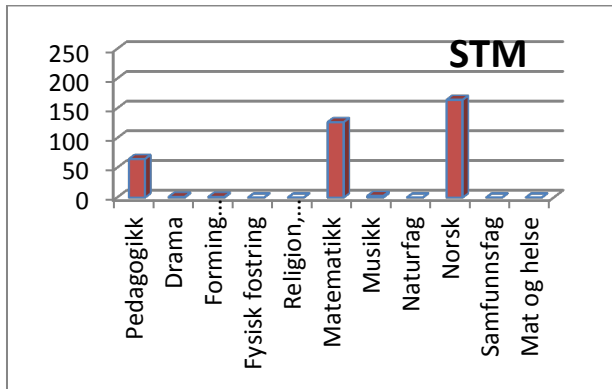
Figur 6.3 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet NHB⁷⁷

Manglar tal frå ein institusjon (UiT/Tromsø). To institusjonar har ikkje pedagogikk integrert i kunnskapsområdet (HiT og UiS).

⁷⁶ Frå nasjonale retningslinjer: Kunnskapsbasen bygger i hovudsak på lærerutdanningsfagene musikk, drama, forming og pedagogikk.

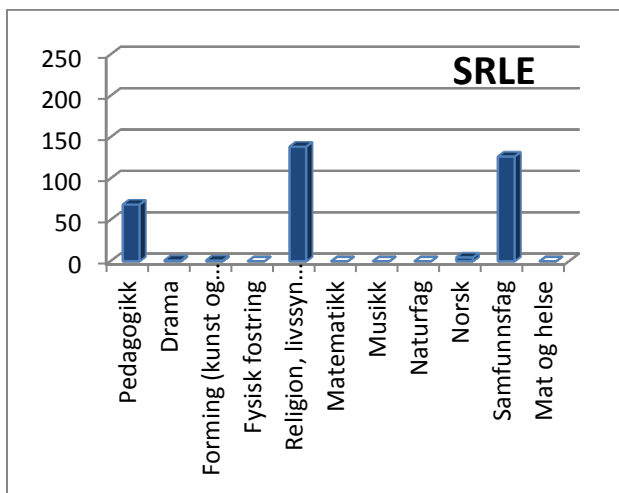
⁷⁷ Frå nasjonale retningslinjer: Kunnskapsbasen byggjer i hovudsak på lærerutdanningsfaga naturfag, fysisk fostring og pedagogikk.

NHB har den faglege hovudtyngda i faga naturfag og fysisk fostring. Ved sidan av pedagogikk, finst det også nokre få døme på at norsk og matematikk er inne og gir bidrag til dette kunnskapsområdet.



Figur 6.4 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet STM⁷⁸

STM er i all hovudsak bygd opp kring norsk og matematikk, med pedagogikk som den tredje største faglege eininga. Det finst nokre få døme på at drama, forming og musikk ved nokre utdanningar, også er med i dette kunnskapsområdet.



Figur 6.5 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet SRLE⁷⁹

Manglar tal frå ein av institusjonane (UiN).

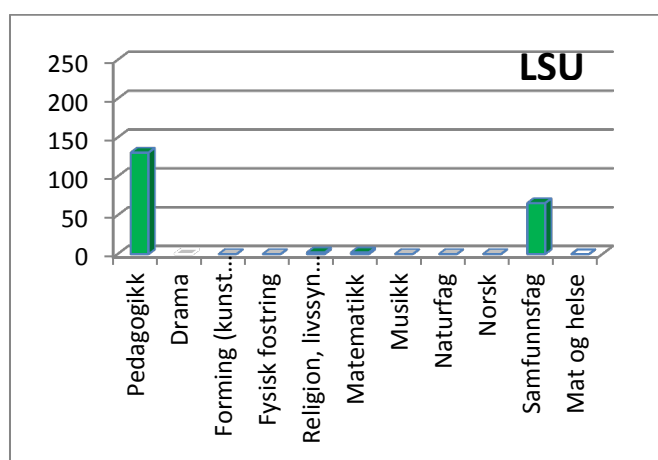
SRLE handlar først og fremst om religion og etikk, samfunnsfag og pedagogikk. Det er døme på at drama, forming og norsk også kan vere del av kunnskapsområdet.

⁷⁸ Frå nasjonale retningsliner: Kunnskapsbasen byggjer i hovudsak på lærarutdanningsfaga norsk, matematikk og pedagogikk

⁷⁹ Frå nasjonale retningsliner: Kunnskapsbasen byggjer i hovudsak på lærarutdanningsfaga samfunnsfag, RLE, og pedagogikk

Ser vi på samansetjinga nasjonalt på dei kunnskapsområda som er plassert dei to første studieåra er det ingen store faglege overraskingar. Bildet av nokså konservative faglege rammer for kunnskapsområda er tydleg. Faga som inngår i kunnskapsområda er fag som ofte har hatt «erfaring med kvarandre» frå før. Elles kan vi konstatere at samfunnsfag berre finst i eitt kunnskapsområde (SRLE), matematikk finst i to kunnskapsområde (STM og BULL), det same gjeld fysisk fostring (i NHB og BULL).

Tek vi også med oss kunnskapsområdet LSU, som skal vere plassert det tredje studieåret, vert bilete av studiepoengfordeling komplett.



Figur 6.6 Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet LSU⁸⁰
Manglar tal frå 5 av institusjonane (HiBV, HiOA, HiØ, UiT/Alta, UiN)

Som det går fram av tabell 6.6 er det pedagogikk og samfunnsfag som utgjer dei faglege hovuddelane av LSU. Matematikk og SRLE er inne med små og avgrensa bidrag ved eit par høgskular.

6.2.4 Uklar bruk av omgrep

Gjennomgangen vår av forskrift og nasjonale retningsliner viser at omgrepsbruken kring kunnskapsområda ikkje alltid er like presis og konsistent. Vi viste også at omgrep som fleirfagleg eller tverrfagleg undervisning som underliggjande premis for å arbeide i kunnskapsområda, heller ikkje er omtalt verken i forskrift eller i nasjonale retningsliner. I møta har vi fått stadfesta bildet av at det er mange og ulike omgrep i bruk. Desse omgrep vert oppfatta og tolka nokså ulikt frå institusjon til institusjon, seksjon til seksjon og også frå person til person. Éin seier det slik: «Når ein les dokumenta, så er kunnskapsområde, fag,

⁸⁰ Frå nasjonale retningsliner: Kunnskapsbasen byggjer i hovudsak på læsrutdanningsfaga pedagogikk og samfunnsfag

tverrfagleg, temabasert sausa saman i eitt og same avsnitt.» Omgrep som t.d. einfagleg, fleirfagleg, tverrfagleg, temabasert var hyppig brukt, men utan at det kan seiast å ha vore ei felles forståing av omgrepa. Behovet for å drøfte og muleg avklare nærare innhaldet i slike omgrep. er opplagt til stades ved dei fleste av utdanningsinstitusjonane.

6.2.5 Kritiske faktorane for å lukkast

SINTEF (Finne, Mordal & Stene,2014) fann i undersøkinga si at lærarutdannarane (våren 2013) var svært opptekne av den komande overgangen frå fagdelt til kunnskapsområdebasert utdanning. Dei var særleg opptekne av tverrfagleg og temabasert arbeid og vilkåra for dette. Nokre av dei intervjuua viste til at samhandling på tvers av fag tek svært mykje tid, og at det finst ei viss frykt for eigne fag sin skjebne i slike utdanningsregime. Andre hevda at nyordninga ville gi betre heilskap i utdanninga. Andre igjen frykta at sentrale tema frå dei einskilde faga kunne gå tapt og at det vil føre til for mange faglege kompromiss, noko som vil vere uheldig.

For følgjegruppa er det etter møta med institusjonane lett å kjenne att synspunkta som kjem til uttrykk i denne undersøkinga. Men også andre område har vore tekne opp under møta våre.

Starte på nytt grunnlag

Fleire av undervisarane vi møtte, la vekt på at dersom ein skal lukkast med kunnskapsområda må ein starte det faglege planarbeidet frå grunnen av. Ved éi utdanning hadde dei til dømes så raskt som mogleg gjort seg ferdig med å fordele studiepoenga i kunnskapsområda. På det grunnlaget vart det sagt at «faglærerne kom til bordet fort og måtte begynne å snakke. Vi er glad for at vi gjorde det slik.» Oppfatninga var her at dersom ein skulle kome vidare måtte ein frigjere seg frå tenkinga i den gamle førskulelærarutdanninga. «Det er vanskeleg det», fekk vi høyre frå éin undervisar. «Men vi kan ikkje i pedagogikkfaget starte med å gå gjennom dei gamle planane våre og seie - jo det skal vi ha med, det skal vi ha med og det også. Vi må starte heilt annleis.»

I lys av dette vil det vere læringsutbyttet i kvart kunnskapsområde som er utgangspunktet for å avklare «kven» eller «kva fag» som kan levere bidrag til å oppnå læringsutbyttet. Ved mange utdanningar er ein i gang med denne tenkinga. Éi av dei vi høyrde på la vekt på at det for ho som fagpedagog innebar ei stor utfordring å finne ut av korleis «faget hennar» skulle inngå i slike nye konstruksjonar. Utsegna: «Arbeidet i kunnskapsområda krev fagleg rausheit frå alle.

Vi må sjå faget vårt i nytt lys, vi må gi og vi må av og til også ta», fekk vi høyre. Dette har slik vi også har fått det presentert, gjort det meir krevjande å vere faglærer fordi ein må vite meir om både sitt eige fag og dei andre sine fag for å kunne arbeide saman.

Utan at dette inntrykket frå møta kan talfestast, ser det ut som at det er unge, nytilsette som i størst grad uttrykkjer positive haldningar til nyordninga. «De nye vil gjerne være med på dette. Det er her engasjementet er særlig stort», vart det sagt frå ein leiar. «Vilje og dristighet trengst frå dei som skal undervise i BLU», sa ein annan. Ved éi utdanning sa leiarane: «Det er å forvente motstand. For mange er dette en tapsopplevelse. Å miste det en har gjort før, tape følelsen av identitet. For mange er det alvorlig nok og vi må gi oss selv mer tid»

Den gruppa som var mest positiv til ideen om kunnskapsområda i utdanninga, var praksislørarane vi møtte. Argumenta dei brukte, var at dei opplever dette som å vere betre i samsvar med kvardagen og med arbeidet i barnehagen (sjå meir utførleg utgreiing om dette i kapitlet om praksisoppløringa).

Tid og rom for utviklande møteplassar

Miller og Stayton (2006) undersøkte 55 tverrfaglege lærarutdanningsprogram, og konkluderte med at dei viktigaste kriteriana for å lukkast var nært samarbeid mellom dei involverte og mange møteplassar. Eit godt administrativt støtteapparat var også ein sentral suksessfaktor. Om det ikkje vart lagt til rette for samarbeid, samordning og integrering, ville kurs som ga seg ut for å vere tverrfaglege bli fleirfaglege kurs der studentane i liten grad makta å sjå samanhengar.

NOKUT-evalueringa viste at fleire utdanningar hadde hatt planar om å organisere utdanninga i retning av temabasering og tverrfagleg arbeid. Ein av grunnane til at planane ikkje vart realiserte, var at tverrfagleg aktivitet vart ekstra arbeidskrevjande fordi det føreset at dei som har undervisning deltek i møte og held seg orientert om meir av undervisninga enn det som berre er knytt til eige fag.

Under møta våre har vi fått høyre at arbeidet med kunnskapsområda og tverrfagleg undervisning er krevjande. Vi har i kapittel 4: Iverksetjing vist til det same poenget. Ei av utsegnene vi møtte kan avslutte denne delen: «Det er svært arbeidskrevende å være inne med små biter i kunnskapsområdene. Det er mange møter og mange avklaringer skal til for å dekke

opp noen få studiepoeng. For meg ville det være lettere å ta ansvar for 30 studiepoeng i GLU.» Dette er eit poeng å merke seg i det vidare arbeidet med barnehagelærerutdanninga. Vi fekk høyre frå nokre utdanningar at det var vanskeleg for nokre av lærarutdanningsfaga å få undervisarar til frivillig å gå inn i den nye utdanninga.

Mulegheiter også

På møta er vi blitt presentert forteljingar som viser at arbeidet med kunnskapsområda også har gitt faglege gevinstar i form av nyutvikling: «Vi har aldri snakket så mye sammen som i dag», vart det sagt ein stad. «For første gong i karrieren min ser eg no på meg sjølv som lærarutdannar og ikkje berre faglærer i norsk», vart det sagt ein annan stad.

Eitt av dei områda som NOKUT peikte på som mangelfull i si evaluering av førskulelærerutdanninga, var pedagogisk leiing. Følgjegruppa har ikkje sett spesielt på dette i arbeidet sitt dette året, men området har kome opp i møta våre. Ved mange av institusjonane har det vore arbeid med å synleggjere temaet i planverket. Då er det interessant å høyre utsegner som dette: «Flere og andre folk snakker om pedagogisk ledelse enn før – og de gjør også noe med det.» Den som har gått lengst i å sjå dette som nye mulegheiter, kan vere ho som formulerte det nye på denne måten: «Å arbeide i de nye kunnskapsområdene er en god måte å få ny jobb på - uten å måtte søke på jobb på nytt.»

Diffuse «fag»?

Mange vi møtte, gav uttrykk for at dei var positive til tverrfaglege arbeidsformer, ikkje minst fordi dei har erfart at slike måtar å arbeide med fagstoff på kunne auke læringsutbytte for studentane. Men vi høyrde også undervisarar som gav uttrykk for frykt for at faget deira vert fragmentert i dei nye kunnskapsområda. Dei meinte det var vanskeleg å få til god fagleg progresjon i det fagspesifikke stoffet. I tillegg var nokre uroa for at fagkunnskapen hos studentane kunne bli for grunn og overflatisk. Slik vart det uttrykt éin stad: «Det må ikke bli slik at vi som faglærere blir mer diffuse og nesten skammer oss over å være musikk lærere.» Ein del av dette handlar om ei redsle for at faga skal miste posisjon i form av studiepoeng, ressursar og stillingar.

Gode, disiplinifaglege basiskunnskapar vart frå ein del informantar sett på som sentrale for å sikre at studentane kan halde fram med masterutdanningar av ulik art; også reine fagmastrar.

Eit anna sentralt punkt vi har møtt er synspunktet om at studentane må utvikle god basiskunnskap i dei ulike faga som grunnlag for å få noko ut av tverrfaglegheiten.

Er eg kompetent til dette?

Dei som underviser i barnehagelærerutdanninga, er tilsette på grunnlag av kompetanse i dei vanlege lærerutdanningsfaga, for å bruke terminologien frå dei nasjonale retningslinene. Å gå inn i eit kunnskapsområde tyder at dei faglege grensene vert utfordra, at ein undervisar må flytte seg inn i ukjent fagleg terreng og kanskje også ta del i og ha ansvar for delar av utdanninga ein sjølv meiner ikkje å ha kompetanse i. Uroa omkring dette er reell i nokre miljø. Vi har høyrte dette under møta våre. Eit par utsegn illustrerer poenget: «No har eg vore ute og fuska i faget høyrer eg kollegaer seier når dei har hatt undervising i STM eller KKK.» «Vi må ikke gjøre musikk lærere til dramalærere eller omvendt», vart det sagt.

Som ein kuriositet, kan nemnast at når dei fagtilsette presenterte seg for følgjegruppa på møta våre, var det ingen som presenterte seg som BULL-lærer, KKK-lærer eller STM-lærarar. Alle presenterte seg med utgangspunkt i det faget dei er tilsett på i utdanninga. Så la dei ofte til at dei underviste t.d. i pedagogikk i BULL eller i forming i KKK.

Vurderingsarbeidet – ei fagleg utfordring

Arbeidet med vurderingsordningane har ikkje vore tema for følgjegruppa dette året. Vi er i det første driftsåret av ny utdanning. Institusjonane hadde på det tidspunktet vi møtte dei, liten erfaring med vurderingsordningane. Men temaet kom likevel opp på møta våre, og vart presentert både som ei fagleg og administrativ utfordring. Følgjegruppa vil det neste året gå grundig inn i dette området. Men vi let ei einskild utsegn frå eitt av møta våre avslutte dette: «Eksamen og vurderingsarbeidet har vært som en dugnad. Her er det vanskelig å telle arbeidstimer.»

Andre tema

Dei nye kunnskapsområda utfordrar fagmiljøa også på andre måtar. Eitt av dei vi fekk presentert, var behovet for pensumlitteratur som kunne avspegle dei nye «faga»: «Vi trenger nyere litteratur som underbygger den nye organiseringen, men det er et dilemma at ikke lærebøker gir spesielt god uttelling innen akademia. Hvordan er det tenkt å utvikle faglitteratur for den nye utdanningen når vi som har erfaringen ikke gis muligheter til det?»

Det vart også uttrykt skepsis nokre stader til at «fag» no vert bundne i fast bestemte kunnskapsområde. Nokre spurte om dei no fastlagde kunnskapsområda over tid, kunne vere i stand til reflektere ei skiftande barnehageverd. Andre etterlyste det epistemologisk grunnlaget for å gruppere fag i kunnskapsområde.

Nokre av institusjonane etterlyste større fagleg autonomi. Dei meinte klart at institusjonane sjølve burde få mulegheitene til å utvikle læringsutbytta, og til å byggje eigne tverrfaglege kunnskapsområde på dette grunnlaget.

Ved éin institusjon kom også ideen om ei eiga førebuing til studiet i form av ein variant av ex.phil. eller ex.fac. Dette ville kunne gi studentane eit nødvendig historisk-filosofisk studiegrunnlag og også vere inngangen til vitskapleg tenking og logikk. I dag er det kunnskapsområdet BULL som skal dekke desse «behova».

6.2.6 Ei utdanning – ulik andre lærarutdanningar

På møta våre har det vore stilt slike typar spørsmål: «Kva treng ein barnehagelærer å vite for å arbeide kvalifisert med fagområde i barnehagen?» «Kor er barnehagelærerutdanninga på veg?» «Ser vi ei fagleg utvatning?» «Vil det vere interessant å jobbe i barnehagelærerutdanninga for høgt fagleg kvalifiserte faglærarar?».

Spørsmåla representerer ikkje nødvendigvis ein skepsis til denne måten å organisere kunnskapsinnhaldet i utdanninga på, men er meir eit forsøk på å drøfte den plassen barnehagelærerutdanninga bør ha i utdanningssystemet. Dei er også eit uttrykk for synspunktet om at organiseringa i kunnskapsområde kan kome i konflikt med andre sider ved det å arbeide i høgskule- og universitetssystemet. Utsegner som: «Karrieremessig er det ikke noe å vinne på den ekstra arbeidsbelastningen det er å være med på dette innovasjonsarbeidet» og «Det er kanskje et paradoks at det er en god blanding av helt nye lærere, vikarer, timelærere og noen lærere med lang erfaring, men ingen professorer og ansatte med førstekompetanse i BLU», kan illustrere utfordringa. «Vi må hugse at vi også er del av eit fagleg nasjonalt og ikkje minst internasjonalt miljø», sa ein annan. «Då er det ikkje så lett å forklare at du arbeider i BULL eller STM eller KKK.»

6.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

Organiseringa i kunnskapsområde vert oppfatta som hovudinnhaldet i reforma, det har ført til:

- «Kampen om studiepoenga» ved fleire institusjonar.
- Forhandlingar om faga sine bidrag og plass i kunnskapsområda er gjenstand for krevjande interne prosesser.
- Flerfaglegheit og tverrfaglegheit: uklare omgrepsbruk, uklare kvalitetsindikatorar, krevjande vurderingsformer og krevjande kunnskapsutvikling

Tilrådingar til institusjonane

- Vurdere plasseringa av BULL i studieløpet. Vurdere om BULL som kunnskapsområde bør gjennomførast over fleire semester.
- Halde fram arbeidet med omgrepsavklaringar (einfagleg, tverrfagleg, fleirfagleg osv.) og sikre vidare kvalitetsutvikling av kunnskapsområda.
- Sørgje for rammevilkår for å kunne realisere læringsutbytta i kunnskapsområda.
- Vurdere fleire perspektiv frå fleire fag inn i kunnskapsområda.
- Skape nasjonale møteplassar for utveksling av erfaringar med tverrfaglege eksamens- / vurderingsformer.

Tilrådingar til departementet

- Gjere tekstlege endringar i forskrift og merknad for å gi eit tydelgare bilde av kva eit kunnskapsområde er.
Slike endringar må harmoniserast med endringar som eventuelt vert gjort av NRLU i dei nasjonale retningslinene for barnehagelærerutdanninga.
- Sikre kategoriplassering for barnehagelærerutdanninga som kjem i møte kostnadene til slike typar tverrfaglege studium med krevjande samarbeidsrelasjonar.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Det samiske perspektivet i den nye utdanninga
- Arbeidet med kunnskapsområdet KKK.
- Vurderingsordning, læringsutbytte, litteraturliste og praksis i kunnskapsområdet BULL
- Konsekvensar av at studiepoengfesting av faga er teke ut av forskrifta.

Kapittel 7 Pedagogikk(faget) – i barnehagelærerutdanninga

Dette kapitlet skal handle om *pedagogikk(faget)* i den nye barnehagelærerutdanninga.⁸¹

Kapitlet har to hovuddelar. Første hovuddel inneheld ei utgreiing av korleis pedagogikk(faget) er forklart i forskrift, merknader til forskrift og nasjonale retningsliner for barnehagelærerutdanninga. Vidare gir vi eit kort historisk riss til korleis faget pedagogikk i førskulelærerutdanninga har vore organisert til no. Siste del inneheld ei oppsummering av tidlegare evalueringar av førskulelærerutdanninga med utgangspunkt i vurderingar av pedagogikkfaget. Den andre hovuddelen av kapitlet byggjer i hovudsak på data frå møta vi hadde med institusjonane, og gir ei oppsummert framstilling av korleis institusjonane har arbeidd med å realisere pedagogikk(faget) og kva mulegheiter og utfordringar dei ulike aktørane har erfart i dette arbeidet.

7.1 Bakgrunn

7.1.1 Pedagogikk(faget) i det nye planverket

Det er naturleg å sjå på forskrift, merknader til forskrift og nasjonale retningsliner for å kunne danne seg eit bilete av korleis pedagogikk(faget) er utgreidd og kan forståast i det nye planverket for barnehagelærerutdanninga.

Forskrift og merknad til forskrift

I § 3 i forskrifta står det:

Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen.

Her er det å merke seg formuleringa om at *pedagogikk skal være et sammenbindende fag*» og inngå i alle kunnskapsområda. Pedagogikk er det einaste tradisjonelle akademiske faget som er nemnt som særskilt fag i forskrifta.

I merknadene til forskrifta er pedagogikk omtalt fleire stader og på ulike måtar. Men dei mest sentrale formuleringane ligg i følgjande avsnitt:

⁸¹ Vi har nytta formuleringa pedagogikk(faget) for å streke under dilemmaet forskrift og nasjonale retningsliner gir om pedagogikk skal omtalast som eige fag eller som fagleg «eining» i den nye utdanninga.

Pedagogisk kunnskap skal sikre et felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområdene og fordypningen, og slik ivareta en gjennomgående profesjonsfaglig og vitenskapelig plattform i en helhetlig og integrert utdanning. Pedagogikk skal spesielt bidra til studentens dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etiske refleksjon. Pedagogisk kunnskap er mangesidig og omfatter delområder som psykologi, sosiologi, filosofi, didaktikk og idéhistorie. Elementene fra disse delområdene vil kunne inngå på ulike måter og i ulik grad i de enkelte kunnskapsområdene og i fordypningen.

Her er ikkje omgrepet *fag* brukt, men *pedagogisk kunnskap* og ein stad berre *pedagogikk*. I tillegg har merknaden med ei formulering som skal klargjere ansvarstilhøve med omsyn til overordna planlegging: «Det vil være et ledelsesansvar å skape en klar ansvarsdeling mellom pedagogikk som gjennomgående tema og det enkelte kunnskapsområdet når det gjelder å gi studentene det overordnede læringsutbyttet som er beskrevet i forskriften».

Her vert pedagogikk framstilt ikkje som fag, men som *gjennomgående tema*. Seinare i merknadene les vi at utdanninga skal forankrast i pedagogikk og praksis som *to stolper som løper gjennom alle tre årene og integreres i alle kunnskapsområdene og i fordypningen*.

Nasjonale retningslinjer

I desse retningslinene - pkt 4.6., les vi dette om *Pedagogikken si rolle og plass i utdanninga*:

I den nye barnehagelærerutdanninga skal pedagogikk vere integrert i alle kunnskapsområda, til dømes innholdsmessig, didaktisk, metodisk, og/eller for å styrkje praksistilknytning og profesjonsperspektivet og bidra til ei heilskapleg og integrert utdanning. Innafor kunnskapsområda skal fagemne, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis koplust saman, både innholdsmessig og organisatorisk. I programplanane skal pedagogiske emne gå tydeleg fram

I dei nasjonale retningslinene skil ein også mellom *faglærarar* og *pedagogikklærarar* (s. 8). Etter vår vurdering gir dei ulike formuleringane som vert nytta i forskrift, merknad og nasjonale retningslinjer om pedagogikk som fag, pedagogikk og pedagogisk kunnskap, eit *uklart bilete* av pedagogikk(faget) og det skapar utfordringar med å finne ut av den plassen pedagogikk skal ha i den nye utdanninga. Eit sentralt spørsmål er om pedagogikk skal forståast som eit fag som skal undervisast av dei som er tilsett i pedagogikkseksjonen, eller om alle fagtilsette i utdanninga kan undervise i pedagogikk(faget)? Dette spørsmålet har vore stilt ved fleire av institusjonane under arbeidet med den nye utdanninga.

7.1.2 Pedagogikk i tidlegare studieplanar

Historisk kan det hevdast at *pedagogikkfaget* alltid har hatt ei sentral rolle i førskulelærerutdanninga. Faget har gjennom planverk vore sett til å ivareta eit overordna ansvar for profesjonsinnrettinga og førebuinga av studentane til det framtidige yrket. Gjennom dette ansvaret har det også vore forventningar til faget om å skulle binde dei ulike delane av utdanninga saman. Metaforen «pedagogikk som limet i utdanninga» har vore vanleg å bruke. I tillegg skulle pedagogikkfaget bidra til personleg vekst og utvikling hos studentane.

De nasjonale rammeplanane som Lærerutdanningsrådet utvikla først på 1970-talet omfatta pedagogiske fag, religion og etikk, norsk, sosialfag, naturfag og estetisk-skapande fag. Dette bygde vidare på tradisjonen frå dei første barnehagelærerutdanningane i Noreg.

I planen frå 1980 for den treårige førskulelærerutdanninga vert utdanninga bygd opp kring to hovuddelar, ein pedagogisk og ein faglig-pedagogisk del. Den *pedagogisk delen* omfatta pedagogisk teori og praksis. Faget fekk også ei særleg oppgåve i å binde saman dei ulike delane av utdanninga. Som følgje av det seier planen at denne studieeininga til vanleg bør leggjast opp over alle tre studieåra.

Rammeplanen frå 1995 held fast på nemninga *Pedagogisk teori og praksis* med 15 vekttal teori (tilsvarar 45 studiepoeng) og omlag 20 veker praksis. Praksis vart rekna som ein del både av pedagogisk teori og av dei fagleg-pedagogiske studieeiningane. Det pedagogiske studiet skulle *i særleg grad være med på å binde sammen de ulike delene av førskolelærerutdanningen. Det skal også bidra til personlig vekst og utvikling for den enkelte student* (sitat kursivert). I planverka frå 2003 og 2009 vart nemninga *pedagogikkfaget* nytta og omfanget av faget sett til 45 studiepoeng. Slik vart faget omtalt i den siste gjeldande rammeplanen for førskulelærerutdanninga:

Pedagogikkfaget har et overordnet ansvar for helhet og yrkesretting i førskolelærerutdanningen, og det har en særlig faglig kopling til praksisopplæringen. Faget framstår som en profesjonsdannende og sammenbindende komponent i utdanningen. Studentene skal bli fortrolige med de ulike ansvarsområdene innenfor yrkesfeltet

Det er lett å kjenna att formuleringane frå tidlegare planar. Det gjeld særleg formuleringane om faget sitt særlege ansvar for å sikre heilskap og samanheng i studentane si utdanning, og å gi synlege bidrag til deira utvikling mot framtidige yrkesutøvarar.

7.1.3 Evalueringar av førskulelærerutdanninga –pedagogikkfaget

Evalueringa som Norgesnettrådet gjorde av norsk førskulelærerutdanning, var basert på planane frå 1995. Den viste at studentane var positive til utdanninga si. Særleg tok dei fram at dei hadde hatt lærarar i praksisrettleiing og pedagogikk som var opptekne av og hadde djup kjennskap til feltet. Komiteen konkluderte med at dei nemnde gruppene synest å vere nokså avgjerande for at utdanninga fungerer godt. Området pedagogisk teori og praksis gav kunnskap og innsikt som var orientert ut frå verksemda i barnehagen, og som viste studentane inn i barnehagen. Faget vart også sagt å vere det som held utdanninga i hop og som skapte samanheng i læringa til studenten. (Norgesnettrådet 2010 s.20).

NOKUT-evalueringa drøfta framtidias struktur i utdanninga, og sa at det er sterke argument for at det må undervisast i faget pedagogikk alle tre studieåra. Vidare sa dei at framtidig utdanning burde kunne organiserast slik at delar av eller heile pedagogikkfaget kunne inngå i fagkombinasjonar saman med fagleg-pedagogiske studium. Likevel såg dei klare fordelar med å ha ein egen karakter i det mest omfattande faget i utdanninga (les: pedagogikk), ikkje minst galdt dette ved søknader om opptak til vidare studium. Dei viste også til utdanningar som ikkje hadde faget alle tre åra og vurderte det som særst uheldig.

SINTEF⁸² har sett på vurderingane dei ulike gruppene i utdanninga gir av pedagogikkfaget i førskulelærerutdanninga. Konklusjonen viser at faget vert opplevd som nyttig både av studentane og av utdannarane. Faget vert også sagt å ha god relevans (tek opp problemstillingar frå yrkeskvardagen), og faget integrerer teori og praksis på ein god måte. Studentane er positive til faget, og ser i utstrekkt grad nytten av det. I mange tilfelle opplever dei det som eit for lite fag, og hevdar at dei med fordel kunne hatt fleire timar til pedagogikk i utdanninga. Utdannarane sjølv er nokså splitta i synet på kva plass pedagogikkfaget skal ha i utdanninga. Mange stader er det tydelege interne stridigheter om faget sin plass og relevans i utdanninga. Nokre hevdar at faget er for stort og tek for mykje plass, medan andre etterlyser meir fokus på pedagogikk i utdanninga.

⁸² SINTEF (2014) studien ”GNIST Studiekvalitetsundersøkelse – Ulike målgruppers oppfatningar av studiekvalitet i lærerutdanningen” har sett på oppfatningar ulike grupper har av førskulelærerutdanninga. De fire målgruppene er studenter, utdannere ved lærestedene, praksislærere i skoler og barnehager, og rektorer og barnehagestyrere. Prosjektet omfatter i utgangspunktet lærerutdanningene for grunnskolen (allmennlærerutdanningen og etter hvert de to de to nye grunnskolelærerutdanningene), lektorutdanningen og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), faglærerutdanningene og – fra 2013 – førskulelærerutdanningen.

7.2 Arbeid med pedagogikk(faget) på utdanningane

Under institusjonsmøta våre var pedagogikk(faget) i den nye barnehagelærerutdanninga eit av områda alle dei vi møtte skulle gi synspunkt på. I tillegg bad vi om at ei(n) av dei som skulle presentere erfaringar frå utdanninga, skulle vere tilsett i pedagogikkseksjonen, og dette studieåret ha undervisningsoppdrag i kunnskapsområdet BULL.

Inntrykket vi sit att med frå dei som underviser i pedagogikk, er at oppfatningane omkring faget varierer. Vi har høyrte klare ytterpunkt: Frå dei som ser eit *hav av mulegheiter* i det nye - til dei som ser faget som *vengjeklipt og trua*. Nokre meiner faget er styrka i den nye barnehagelærerutdanninga, andre meiner det er klart svekka.

7.2.1 Legitimitet og autoritet

Nokre av dei vi har møtt, har, om enn på ulikt vis, vore innom dilemmaet som dei oppfattar at pedagogikk(faget) er sett i: legitimitet kontra fagleg autoritet.

Uansett korleis ein les og tolkar forskrift, merknad til forskrift og nasjonale retningslinjer, er ambisjonen for pedagogikk(faget) i den nye barnehagelærerutdanninga stor og omfattande. Den første paragrafen i forskrifta viser dette: *Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen.*

Faget pedagogikk vert gitt *legitimitet* gjennom forskrift, merknader og dei nasjonale retningslinjene. Spørsmålet er om denne legitimiteten er klart nok uttrykt til at faget også vert gitt *autoritet* til i praksis å kunne utøve den rolla som forskrifta legg opp til. Som ein av dei tilsette uttrykkjer det: «Pedagogikk som profesjonsfag trenger både legitimitet (som den har fått gjennom retningslinjene), men også autoritet som overordnet profesjonsfag i endringsarbeidet mot en ny utdanningskultur».

På møta har det vore etterlyst ein grunnleggjande debatt, både nasjonalt og lokalt, om og ei avklaringa av det profesjonsfaglege grunnlagt i utdanninga. Forskrifta og retningslinjene gir pedagogikkfaget ein overordna og samanbindande funksjon som profesjonsfag, men seier også at *alle* kunnskapsområda skal være profesjonsretta og tilpassa barnehagens fagområde. Fleire er usikre på om det nasjonale styringsverktøyet (forskrift og retningslinjene), er ein tenleg reiskap for institusjonane i arbeidet med å utvikle tydelegare profesjonsretting på

utdanninga. Mange synes å meine at pedagogikk(faget) har fått ei meir ukklar rolle enn i førre rammeplan. «Pedagogikkfagets mandat, funksjon, struktur og innhold som overordnet og sammenbindende profesjonsfag er lite avklart», blir det hevda av nokre.

7.2.2 Fagleg mandat og interne spenningar

Når vi ser på utrekningane av ressursar (som alle institusjonane må gjere for å fordele undervisningsoppgåver til dei fagtilsette), er det kunnskapsområdet BULL som ber tyngda av det «gamle» pedagogikkfaget. I læringsutbytta for dette kunnskapsområdet står det at studentane skal utvikle kunnskap om ulike syn på barn, barns utvikling, danning, omsorg, leik og læring. Mange peikar på det problematiske i at pedagogikkfaget som er i ein ukklar posisjon i studiemodellen, kan ta hovudansvar for dette grunnleggjande utdanningsinnhaldet utan at det vert gitt klare føringar for faget i mandatet. Uklarheita i mandatet vert nokre stader også forsterka av intern strid i fagmiljøa om pedagogikk(faget) sin plass og posisjon i den samla utdanninga (SINTEF rapporten). Spørsmål som desse dukkar opp:

«Er pedagogikk både disiplinfag og profesjons- og danningfag? Er pedagogikk eit fag på line med dei andre faga i utdanninga – eller er faget noko anna i tillegg? Kor er grensene for dei andre faga mellom didaktikk og fagdidaktikk?»

Så lenge desse spørsmåla ikkje er avklart vil det hindre ei meir omfattande og gjennomgripande profesjonsretting av utdanninga, vert det sagt. Faget har fått ei krevjande og vanskeleg rolle som utfordrar identiteten til faget og faget sin posisjon andsynes andre fag og heilskapen i utdanninga. Vi fekk også høyre erfaringar nokre stader om den positive påverknaden pedagogikk(faget) kan ha hatt på andre fag i kunnskapsområda.

7.2.3 Pedagogikk(faget) skal vere overalt

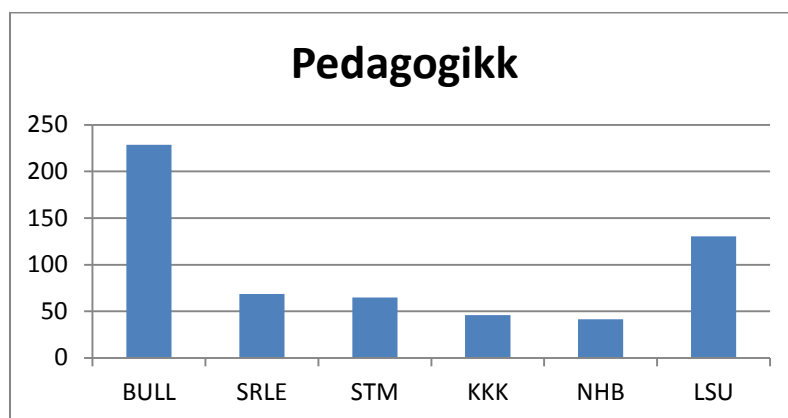
I følgje forskrifta skal pedagogikk vere eit sentralt og samanbindande *fag* som inngår i alle kunnskapsområda, og har eit særleg ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanninga». Vi merkar oss formuleringa *skal* inngå i *alle* kunnskapsområda. Her er formuleringa om *pedagogikk som fag* også nytta, ikkje berre pedagogikk eller pedagogisk kunnskap. Ved gjennomgang av programplanar ser vi at ikkje alle utdanningane har tolka

dette heilt ut bokstaveleg. Ei utdanning har ikkje pedagogikkfaget i KKK⁸³, to utdanningar har ikkje pedagogikk i NHB⁸⁴.

I møta med institusjonane var det fleire som såg dette at pedagogikk, men også praksis skal vere med i *alle* kunnskapsområda som mulegheiter for nytenking, både for faget og for utdanninga som heilskap. Mulegheitene vart presenterte både som ressursmessige mulegheiter og mulegheiter for ansvarstaking for utdanninga. Nokre hevda at skal ein få det til, må pedagogikk(faget) i kunnskapsområda ha ei særleg viktig rolle i det å skape solid profesjonsfokus og praksisnærleik. I nokre av møta vi hadde, høyrde vi at fagtilsette hevda at dei såg tendensar til at profesjonsaspektet gjennom modellen med kunnskapsområda, vart oppdelt i lausrivne bolkar, der ingen hadde overordna ansvar for samanhengar og progresjon. Vi møtte også motførestellingane til dette. Fleire formidla frykta for at pedagogikkfaget kunne «forsvinne» når faget skulle fordelast utover i alle kunnskapsområda. Andre brukte andre formuleringar enn «forsvinne», ved å understreke frykta for at faget vert svekka i den nye organiseringa.

7.2.4 Pedagogikk(faget) i dei ulike kunnskapsområda

Utifrå innsamla fordeling av studiepoeng frå dei 18 utdanningane, kan vi lage eit samla bilete over kva omfang pedagogikk(faget) har i dei ulike kunnskapsområda. Figur 7.1 viser eit slikt bilete.



Figur 7.1 Tal studiepoeng i pedagogikk i dei ulike kunnskapsområda.⁸⁵

⁸³ Høgskolen i Telemark

⁸⁴ Høgskolen i Telemark og Universitetet i Stavanger.

⁸⁵ Tala til venstre er det samla tal studiepoeng for alle utdanningane som er lagt inn i figurgrunnlaget.

Som vi ser, er langt dei fleste studiepoenga dei to første studieåra, knytt til kunnskapsområdet BULL. Når det gjeld pedagogikk(faget) i dei andre kunnskapsområda desse studieåra stiller dei nokså jambyrdige. NHB er det kunnskapsområdet som har den minste delen pedagogikk(fag) integrert. Konklusjonen vert at det er kunnskapsområdet BULL som utgjer størstedelen av pedagogikk(faget) i alle fall dei to første studieåra.

Når også mange utdanningar avsluttar BULL-studiet etter første semester er det grunn til å vere uroleg for i kva grad pedagogikk som fag har føresetnader for å makte utfordringa om integrasjon, heilskap og samanheng. På ei av utdanningane hadde studentane allereie lansert slagordet *BULL er Gull*. For denne studentgruppa var det dette kunnskapsområdet som til no i utdanninga vart opplevd som det berande elementet. Uroa deira som studentar, var knytt til kven som skulle ta «gullet» vidare det andre studieåret.

7.2.5 Heilskap og samanheng i utdanninga – men også progresjon i faget

I møta har vi høyrte frå dei som underviser i pedagogikk, at kravet i forskrifta om at pedagogikk skal inngå i alle kunnskapsområda, har stilt faget i ein krevjande planleggingsposisjon. På ei av utdanningane fekk vi presentert tre ulike måtar å tenkje pedagogikk(faget) inn i utdanninga på:

1. Faget har hovuddelen av fagstoffet integrert i kunnskapsområdet BULL. Det ein som faglærer ”ikkje rekk” å kome gjennom av fagstoff frå det tidlegare pedagogikkfaget, strør ein utover i dei andre kunnskapsområda, i størst mogleg grad tilpassa læringsutbytta.
2. Faglærarar i pedagogikk tek utgangspunkt i læringsutbytta for kunnskapsområda (minus BULL), og vurderer kva som kan vere aktuelt for pedagogikk(faget) å ta opp av tema og område. På grunnlag av dette vert pedagogikk sitt bidrag i kunnskapsområda avklart.
3. Ein tek utgangspunkt i at BULL ikkje er ferdig studert det første semesteret eller det første studieåret. I staden vert grunnleggjande tema frå dette kunnskapsområdet teke opp i alle kunnskapsområda. Pedagogikk(faget) har eit særleg ansvar for dette. Slike tema er ulike sider

ved barns utvikling, leik, læring, danning osv. Kvar gong vert desse temaa arbeidde med gjennom nye faglege perspektiv i form av fordjuping og utviding.

For å gi ein vidare illustrasjon av den utfordringa pedagogikk(faget) har i strukturen i den nye barnehagelærerutdanninga, tek vi utgangspunkt i ei oppstilling av faget slik det er plassert i dei ulike utdanningsprofilane ved Høgskolen i Bergen dei to første studieåra. Høgskulen i Bergen har valt å utlyse fire ulike BLU-profilar, noko som i praksis fører til at det innanfor same utdanningsinstitusjon skal organiserast fire til dels samanfallande og til dels ulike utdanningar.⁸⁶

Tabellen nedanfor viser kor pedagogikk(faget) er plassert i dei ulike kunnskapsområda i dei ulike profilane dei to første studieåra. Han viser også kor mange studiepoeng faget har når det inngår i dei aktuelle kunnskapsområda.

Tabell 7.2 Plassering av pedagogikk ved ein av høgskulane – første og andre studieår

BULL-profilen		NHB-profilen		KKK-profilen		STM-profilen	
1. år	KO	1. år	KO	1. år	KO	1. år	KO
	BULL ped 14 stp		BULL ped 14stp		BULL ped 14stp		BULL ped 14stp
	NHB ped 3 stp		NHB ped 3 stp		KKK ped 3stp		KKK ped 3stp
	STM ped 3 stp		STM ped 3 stp		STM ped 3 stp		STM ped 3 stp
2. år	KO	2. år	KO	2. år	KO	2. år	KO
	BULL2 ped 14stp		NHB2 ped 3		KKK2 ped 3stp		STM2 ped 3 stp
	KKK ped 3stp		KKK ped 3stp		NHB ped 3 stp		NHB ped 3 stp
	SRLE ped 3 stp		SRLE ped 3 stp		SRLE ped 3 stp		SRLE ped 3 stp

Forklaringar til tabellen: KO= kunnskapsområde Ped= pedagogikk(faget). STP= studiepoeng

Oppstillinga kan illustrere fleire av dei utfordringane som også andre utdanningar har, og som vi har fått illustrert ved fleire av møta våre:

- *Mange møteplassar og mange faglege relasjonar*

Tabellen viser at dei som underviser i pedagogikk, skal vere involvert i svært mange kunnskapsområde i løpet av eitt studieår. Det inneber mange møte som skal avtalast og

⁸⁶ Sjå nærare omtale i kapittel 3.

gjennomførast og svært mange faglege samarbeidsrelasjonar som ein skal inn i. Fleire uttrykte det som at dette systemet tappar ein for energi og arbeidskraft, ved at dei skal vere alle stader i utdanninga nærast samstundes.

- *Pedagogikk(faget) – progresjon og samanheng*

Utdanningane har lagt arbeid ned i å få på plass emneplanar i dei ulike kunnskapsområda, eit arbeid der pedagogikkfaget måtte delta på alle nivå. Éin av dei fagtilsette seier det slik: «Det var avsatt lite tid til å se på pedagogikkens plass i utdanningen på tvers av arbeidet i gruppene som jobbet med kunnskapsområdene. Det var derfor lite diskusjon blant pedagogikklærerne om progresjon i barnehagepedagogiske områder som for eksempel hvordan ivareta lek, læring, danning, syn på «alle» barn, barndom, barnehage, foreldresamarbeid, didaktikk og pedagogisk planlegging, barnehagens idehistorie og profesjonskunnskap.»

Ho er ikkje aleine om dette synspunktet.

Mange stader seier pedagogikklærarane at dei hadde hatt for lita tid til å samorne arbeidet med faget i dei ulike kunnskapsområda dei skulle inn i. Faget vart ofte fanga opp av læringsutbytta i kunnskapsområda og hadde vanskar med å lansere tema eller område som var viktige for pedagogikkfaget i eit perspektiv av samanheng og progresjon. «I og med at pedagogikklærere ikkje hadde mye tid til å samkjøre dette, kom det utydelig og ulikt fram i de ulike kunnskapsområdene. I tillegg er det et spørsmål om progresjon i utdanningen og pedagogikkens plass i fordypningene. Dette arbeidet har vi ikke startet på».

Fleire stader fekk vi høyre at pedagogikk(faget) var i gang med å utvikle «skyggeplanar» for faget sitt for å sikre at dei ulike emna ein meiner faget må ha med seg inn i barnehagelærerutdanninga, får den plassen det «skal» ha.

- *Eit felt fullt av kompromiss*

Fleire beskriv planarbeidet som eit felt fullt av kompromiss. «Vi hadde mange gode intensjoner og visjoner ved oppstart, men det var spesielt tidkrevende å operasjonalisere innholdet i planene. Vi brukte lang tid på å lage semesterplaner, litteraturlister, arbeidskrav osv.» Pedagogikk(faget) vart spesielt utfordra i dette arbeidet ved at faget skulle vere med overalt. Eit opplagt dilemma – som vi har sett har vore løyst ulikt, har vore spørsmålet om dei same pedagogikklærarane skal vere faglege gjennomgangspersonar gjennom alle tre studieåra og alle kunnskapsområda, eller om dei skal kunne fordjupe seg i faget inn mot dei ulike

kunnskapsområda (pedagogikk i STM, pedagogikk i NHB osv.). Nokre utdanningar vel den første modellen utifrå ei grunngeving om at pedagogikk(faget) har fått eit ansvar for heilskap, samanheng, integrasjon og profesjonsperspektiv i utdanninga. Dei som vel den andre modellen, gjer det utifrå perspektiv om å kunne fordjupe seg fagleg utifrå interesseområde og mulegheit for forskings- og utviklingsaktivitet på eit avgrensa område.

7.2.5 Pedagogikk(faget) og fagleg monopol

Den historiske gjennomgangen av pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanninga viste at faget har vore i ei særstilling heilt frå dei første planane i 1935. På fleire av møta våre vart det peikt på at den nye utdanninga på mange måtar utfordrar det nokre ser på som fagleg monopol over utdanninga. Synspunkta vi møtte var varierende. Nokre stader vart det sagt at pedagogikk var vinnaren i den nye forskrifta, andre stader vart det brukt ord som taparen. Nokre stader hevda ein at faget var styrka, andre stader meinte dei at det var svekka. Desse utsegnene illustrerer korleis dette området kan arbeidast vidare med: «Ambisjonen vår nå er å styrke alle lærerutdanningsfagenes ansvar for praksistilknytning og til profesjonsutvikling. Ikke bare pedagogikk. Vi må ha et godt og jevnt trykk gjennom hele utdanningen. Hva er så det spesielle bidraget som pedagogikk så skal gi?: Det er en av utfordringene våre nå.»

7.3 Utfordringar og tilrådingar

Utfordringar

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.

Tilrådingar til institusjonane

- Sørgje for at pedagogikk(faget) er representert i alle kunnskapsområda. Høgskolen i Telemark må innarbeide pedagogikk(faget) i kunnskapsområda KKK og NHB. Universitetet i Stavanger må innarbeide pedagogikk(faget) i kunnskapsområdet NHB
- Sjå nærare på korleis ein kan sikre at pedagogikkfaget har ansvar for progresjon og profesjonsretting i utdanninga.
- Arbeide vidare med og analysere utfordringa om fagleg fragmentering i pedagogikk(faget).

- Samarbeide med andre institusjonar for å få et meir felles oppfatning av pedagogikk(faget) – rolle og ansvar - i den samla barnehagelærerutdanninga.

Tilrådingar til departementet

- Gjere tekstlege endringar i forskrift og merknader som kan vere med å avklare pedagogikkfaget i utdanninga.
Slike endringar må harmoniserast med endringar som eventuelt vert gjort av NRLU i dei nasjonale retningslinene for barnehagelærerutdanninga.

Vidare arbeid i følgjegruppa

- Vilkår og rolle for pedagogikk(faget) vidare. Kva er pedagogikk i BLU? Korleis vert faget tolka og forstått av aktørane i utdanninga?

8. Litteratur

- Aase, K. N., Tønnesen, M, Syse, A (2014). *Befolkningsframskrivingene*. Dokumentasjon av modellene BEFINN og BEFREG Notater 2014/23, SSB
- Almås, R (1990). *Evaluering på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Balke, E. (1988). *Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år*. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Baklien, B. (2004). Følgeforskning i *Sosiologi i dag*. Side 49-66
- Bock Seggaard, S. (2007) *Refleksivitet i følgeforskning. Strategi, roller og utfordringer*. Paper til fagkonferansen i Trondheim 2007
- Finne, H., Mordal, S. og Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Rapport fra SINTEF Teknologi og samfunn.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Elektronisk ressurs*, Oslo, Norges forskningsråd.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Førskolelærerutdanning. Studieplan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*.
- Miller, P.S., og Stayton, V.D. (2006). Interdisciplinary Teaming in Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*. Vol. 29 (1) 56-68.
- Presthus Heggen, M og Hiis Hauge; K. (2014). *Tverrfaglighet i barnehagelærerutdanningen*. Internt arbeidsnotat.
- Utdanning- og forskningsdepartementet (2003) *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Fastsett 3. april 2003, sist endra 10. november 2009.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012
- Løvgren, M. (2009) Førskolelærerstudentenes praksis – øvingslærerne og øvingsbarnehagene. SPS arbeidsnotat 3. Oslo: SPS
- Lærerutdanningsrådet (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*.

- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapport*.
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar. Rapport frå ekstern komité*
- NOU 2012:1 (2012). Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene.
Kunnskapsdepartementet
- Offerdal, A. (1984). Iverksetting og politikk. Eller: Om det vellukka og det mislukka.
Statsviteren nr. 2-3.
- Senge, P.M. (1999). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*,
Doubleday, New York, 1990.
- Trippestad, T.A. (2009.) *Kommandohumanismen. En Kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. PhD, Bergen, UiB.

9. Tabellar og figurar

Tabellar

Tabell 1.1	Møteplan. Veke 9-15. Våren 2014
Tabell 1.2	Oversikt over deltakarar på møta med institusjonane
Tabell 2.1	Plassering av kunnskapsområda det første studieåret
Tabell 2.2	Studiemodellar det tredje studieåret
Tabell 3.1	Årsverk for personale i barnehagane 2000- 2013
Tabell 3.2	Behov, årsverk barnehageutdanning, landet, Oslo, Bergen
Tabell 3.3	Søknad til barnehagelærerutdanninga - type BLU og prioritet 2013 og 2014
Tabell 3.4	Opptakstal for barnehagelærerutdanninga 2013
Tabell 3.5	Aldersfordeling ved for opptaket 2013 – kvinner og menn – totalt
Tabell 3.6	Aldersfordeling ved for opptaket 2013 – kvinner og menn prosent
Tabell 3.7	Karakterpoeng for førsteprioritetssøkjjarar BLU 2013
Tabell 3.8	Prosent studentar opptekne haust 2013 som er aktive i studiet april-mars 2014
Tabell 3.9	Barnehagelærerutdanningar: etter opptakstal 2013 og storleik på institusjonen
Tabell 4.1	Økonomiske midlar sett av til iverksetjing av barnehagelærerutdanning 2014-2015. Institusjonsoversikt
Tabell 5.1	Planar for vidareutdanning i rettleiing for praksislærarar
Tabell 7.2	Plassering av pedagogikk ved ein av høgskulane – første og andre studieår

Figurar

Figur 2.1	Tal barnehagelærerstudentar på ulike studietilbod ved 18 utdanningsinstitusjonar
Figur 3.1	Barnehagar og personale 1974 – 2012
Figur 3.2	Gjennomsnittleg karakterpoeng ved opptak
Figur 3.3	Svar på påstander om utdanninga du gjennomfører nå. Gjennomsnitt skår. 1= Svært ueinig; 5= Helt einig
Figur 3.4	I kva grad har du erfart at følgjande tema er vektlagt i studiet ditt? Gjennomsnitt skår. 1= Svært ueinig; 5= Helt einig
Figur 3.5	I kva grad studentane er nøgde med utdanninga fordelt på FLU og BLU studentar
Figur 3.6	Vurdering av faglege tema i utdanninga. BLU og FLU studentar
Figur 3.7	Studentar og fagleg utbytte etter små og store utdanningsinstitusjonar
Figur 5.1	Fordeling av praksisperiodar (dagar) 1. studieår – heiltidsutdanninga
Figur 5.2	Prosentvis del praksislærarar med vidareutdanning i rettleiing
Figur 6.1	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet BULL
Figur 6.2	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet KKK
Figur 6.3	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet NHB
Figur 6.4	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet STM
Figur 6.5	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet SRLE
Figur 6.6	Fag som gir bidrag til kunnskapsområdet LSU
Figur 7.1	Tal studiepoeng i pedagogikk i dei ulike kunnskapsområda

10. Vedlegg

10.1 Prognoser for behov for årsverk med barnehagelærerutdanning etter landsdel og fylke

LANDSDELAR

År	Østlandet			Sørlandet		
	Låg økonomisk veks	Middels økonomisk veks	Høg økonomisk veks	Låg økonomisk veks	Middels økonomisk veks	Høg økonomisk veks
2014	20656	20656	20656	2493	2493	2493
2015	20458	20582	20740	2478	2491	2513
2016	20142	20522	20973	2438	2482	2533
2017	19840	20625	21501	2411	2504	2607
2018	19563	20884	22195	2384	2538	2694
2019	19357	21154	23004	2364	2575	2794
2020	19285	21505	23842	2357	2621	2902
2021	19305	21828	24585	2362	2669	2995
2022	19354	22123	25189	2373	2703	3069
2023	19457	22394	25706	2385	2734	3135
2024	19590	22603	26135	2397	2762	3184
2025	19695	22782	26476	2410	2783	3222
2026	19771	22920	26774	2419	2794	3254
2027	19822	23030	27052	2424	2808	3284
2028	19846	23112	27286	2424	2819	3308
2029	19862	23163	27504	2424	2822	3329
2030	19856	23188	27714	2424	2824	3355
2031	19829	23203	27892	2424	2824	3375
2032	19799	23205	28070	2421	2831	3396
2033	19762	23190	28250	2420	2834	3422
2034	19722	23185	28431	2420	2834	3447
2035	19683	23172	28622	2422	2839	3471
2036	19652	23175	28816	2422	2845	3502
2037	19628	23174	29044	2418	2851	3535
2038	19604	23190	29275	2422	2857	3569
2039	19576	23204	29528	2422	2864	3607
2040	19552	23221	29797	2421	2875	3652

År	Vestlandet			Trøndelag			Nord-Norge		
	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg
	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks
2014	11610	11610	11610	3572	3572	3572	3575	3575	3575
2015	11552	11627	11715	3546	3566	3599	3532	3549	3579
2016	11421	11642	11900	3518	3587	3660	3485	3557	3629
2017	11301	11745	12250	3470	3607	3756	3442	3573	3726
2018	11167	11927	12681	3434	3663	3889	3400	3628	3854
2019	11076	12115	13174	3420	3733	4050	3371	3684	4002
2020	11056	12337	13684	3415	3806	4210	3364	3746	4147
2021	11064	12520	14107	3424	3863	4343	3360	3788	4270
2022	11090	12684	14440	3439	3923	4453	3358	3831	4357
2023	11128	12823	14724	3460	3971	4541	3358	3863	4432
2024	11186	12917	14938	3483	4008	4615	3364	3881	4480
2025	11226	12988	15104	3496	4034	4664	3366	3885	4515
2026	11251	13045	15246	3507	4054	4707	3356	3890	4536
2027	11262	13086	15377	3511	4065	4746	3344	3881	4552
2028	11259	13111	15486	3508	4074	4771	3330	3873	4569
2029	11253	13123	15589	3505	4077	4802	3313	3858	4574
2030	11232	13122	15688	3497	4071	4823	3295	3843	4582
2031	11213	13118	15773	3492	4068	4843	3265	3826	4588
2032	11185	13112	15871	3479	4057	4867	3248	3808	4598
2033	11164	13101	15964	3470	4050	4884	3227	3791	4606
2034	11138	13092	16075	3459	4044	4907	3209	3775	4619
2035	11126	13103	16183	3447	4036	4934	3191	3762	4641
2036	11114	13106	16314	3433	4034	4962	3174	3745	4661
2037	11107	13116	16457	3428	4030	4992	3157	3741	4688
2038	11092	13132	16608	3421	4032	5030	3142	3733	4724
2039	11089	13154	16770	3416	4035	5077	3131	3729	4759
2040	11084	13183	16945	3407	4039	5126	3121	3725	4796

FYLKE

År	Østfold			Akershus			Oslo		
	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg
	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks
2014	2119	2119	2119	4911	4911	4911	5956	5956	5956
2015	2108	2119	2134	4878	4906	4941	5902	5945	5998
2016	2073	2110	2156	4807	4891	4991	5818	5943	6091
2017	2047	2127	2212	4733	4908	5111	5744	5993	6272
2018	2022	2155	2281	4667	4970	5275	5669	6083	6498
2019	2005	2188	2368	4612	5029	5462	5618	6175	6751
2020	2001	2224	2456	4583	5106	5657	5609	6288	7006
2021	2002	2257	2532	4586	5183	5833	5628	6389	7230
2022	2008	2292	2595	4596	5255	5984	5660	6487	7416
2023	2020	2320	2647	4620	5320	6119	5700	6575	7579
2024	2037	2341	2691	4656	5374	6222	5748	6648	7719
2025	2046	2360	2723	4684	5422	6314	5788	6712	7834
2026	2056	2371	2754	4706	5463	6391	5820	6766	7939
2027	2062	2384	2778	4725	5492	6468	5844	6808	8035
2028	2063	2392	2799	4736	5521	6531	5861	6841	8120
2029	2065	2397	2821	4742	5539	6594	5871	6864	8197
2030	2065	2398	2842	4750	5552	6654	5874	6879	8267
2031	2062	2402	2856	4752	5565	6705	5870	6886	8330
2032	2062	2404	2874	4749	5570	6756	5863	6888	8390
2033	2059	2404	2893	4742	5573	6804	5854	6888	8448
2034	2057	2406	2910	4738	5575	6857	5844	6885	8504
2035	2056	2407	2931	4730	5573	6908	5834	6882	8565
2036	2052	2409	2951	4727	5576	6958	5825	6881	8628
2037	2052	2410	2975	4725	5583	7018	5819	6883	8694
2038	2051	2413	3000	4720	5587	7076	5815	6885	8765
2039	2047	2417	3028	4715	5591	7136	5812	6891	8839
2040	2046	2422	3057	4711	5596	7206	5808	6897	8918

År	Hedmark			Oppland			Buskerud		
	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg
	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks
2014	1301	1301	1301	1256	1256	1256	2111	2111	2111
2015	1286	1292	1303	1239	1246	1253	2083	2095	2113
2016	1255	1279	1305	1218	1241	1265	2056	2092	2137
2017	1237	1284	1336	1196	1243	1292	2027	2105	2197
2018	1222	1302	1379	1181	1259	1335	1997	2128	2262
2019	1209	1314	1426	1168	1276	1384	1974	2155	2340
2020	1204	1340	1479	1170	1296	1432	1966	2192	2429
2021	1206	1361	1527	1168	1316	1478	1967	2223	2506
2022	1208	1376	1563	1166	1330	1511	1970	2254	2565
2023	1213	1390	1589	1172	1346	1539	1979	2281	2619
2024	1219	1402	1612	1177	1356	1561	1990	2299	2661
2025	1223	1411	1627	1183	1363	1578	2000	2314	2696
2026	1223	1414	1641	1183	1370	1589	2009	2330	2725
2027	1222	1417	1654	1181	1371	1603	2011	2341	2753
2028	1222	1418	1662	1182	1372	1611	2011	2348	2778
2029	1221	1416	1669	1179	1372	1620	2015	2355	2799
2030	1216	1413	1677	1176	1373	1626	2016	2358	2825
2031	1209	1410	1682	1172	1369	1633	2014	2359	2844
2032	1205	1408	1688	1164	1366	1640	2014	2365	2865
2033	1201	1403	1695	1162	1360	1647	2010	2362	2885
2034	1194	1399	1702	1158	1361	1655	2006	2361	2906
2035	1191	1395	1708	1150	1357	1660	2006	2365	2932
2036	1187	1396	1716	1149	1357	1668	2003	2366	2954
2037	1185	1392	1731	1142	1351	1679	2004	2367	2977
2038	1180	1394	1738	1141	1352	1692	2000	2372	3007
2039	1176	1393	1752	1136	1349	1705	1999	2374	3033
2040	1173	1391	1768	1134	1348	1717	1999	2378	3060

År	Vestfold			Telemark			Aust-Agder		
	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg
	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks
2014	1781	1781	1781	1221	1221	1221	928	928	928
2015	1759	1769	1780	1203	1210	1218	921	925	933
2016	1732	1763	1797	1183	1203	1231	905	921	939
2017	1700	1763	1833	1156	1202	1248	895	929	968
2018	1672	1776	1883	1133	1211	1282	886	942	999
2019	1651	1797	1948	1120	1220	1325	879	956	1037
2020	1640	1822	2015	1112	1237	1368	878	976	1081
2021	1637	1846	2074	1111	1253	1405	881	994	1116
2022	1639	1866	2121	1107	1263	1434	885	1006	1144
2023	1643	1887	2161	1110	1275	1453	889	1018	1167
2024	1651	1902	2194	1112	1281	1475	892	1028	1185
2025	1658	1915	2217	1113	1285	1487	897	1036	1200
2026	1661	1919	2239	1113	1287	1496	901	1039	1209
2027	1664	1928	2257	1113	1289	1504	902	1045	1221
2028	1662	1931	2275	1109	1289	1510	902	1050	1231
2029	1662	1935	2289	1107	1285	1515	902	1050	1237
2030	1659	1934	2303	1100	1281	1520	901	1051	1248
2031	1656	1934	2316	1094	1278	1526	901	1051	1254
2032	1653	1931	2329	1089	1273	1528	900	1055	1263
2033	1648	1930	2343	1086	1270	1535	901	1056	1273
2034	1644	1930	2357	1081	1268	1540	901	1055	1284
2035	1641	1927	2373	1075	1266	1545	903	1057	1290
2036	1637	1928	2388	1072	1262	1553	903	1059	1301
2037	1634	1929	2405	1067	1259	1565	901	1063	1317
2038	1632	1929	2423	1065	1258	1574	902	1064	1330
2039	1631	1931	2447	1060	1258	1588	902	1067	1344
2040	1625	1932	2470	1056	1257	1601	902	1072	1361

År	Vest-Agder			Rogaland			Hordaland		
	Låg økonomisk veks	Middels økonomisk veks	Høg økonomisk veks	Låg økonomisk veks	Middels økonomisk veks	Høg økonomisk veks	Låg økonomisk veks	Middels økonomisk veks	Høg økonomisk veks
2014	1565	1565	1565	4385	4385	4385	4345	4345	4345
2015	1557	1566	1580	4376	4404	4441	4319	4348	4381
2016	1533	1561	1594	4339	4425	4528	4266	4347	4444
2017	1516	1575	1639	4293	4464	4660	4220	4388	4575
2018	1498	1596	1695	4247	4543	4836	4180	4461	4740
2019	1485	1619	1757	4219	4618	5029	4148	4534	4928
2020	1479	1645	1821	4214	4708	5232	4143	4620	5120
2021	1481	1675	1879	4221	4781	5396	4158	4700	5288
2022	1488	1697	1925	4233	4846	5528	4176	4771	5422
2023	1496	1716	1968	4248	4899	5640	4200	4831	5535
2024	1505	1734	1999	4271	4938	5724	4229	4875	5623
2025	1513	1747	2022	4286	4966	5786	4251	4909	5693
2026	1518	1755	2045	4294	4987	5842	4267	4939	5755
2027	1522	1763	2063	4299	5001	5890	4277	4964	5808
2028	1522	1769	2077	4298	5013	5932	4282	4975	5857
2029	1522	1772	2092	4297	5018	5974	4283	4984	5900
2030	1523	1773	2107	4290	5018	6015	4278	4988	5935
2031	1523	1773	2121	4282	5022	6052	4274	4987	5970
2032	1521	1776	2133	4279	5020	6092	4264	4989	6007
2033	1519	1778	2149	4274	5022	6136	4258	4985	6043
2034	1519	1779	2163	4269	5024	6184	4250	4983	6081
2035	1519	1782	2181	4271	5033	6235	4245	4986	6122
2036	1519	1786	2201	4270	5041	6295	4241	4985	6167
2037	1517	1788	2218	4273	5053	6358	4239	4991	6221
2038	1520	1793	2239	4277	5067	6422	4231	4997	6276
2039	1520	1797	2263	4282	5082	6498	4228	5004	6333
2040	1519	1803	2291	4286	5100	6575	4225	5015	6395

År	Sogn og-Fjordane			Møre og Romsdal			Sør-Trøndelag		
	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg	Låg	Middels	Høg
	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks	økonomisk veks
2014	840	840	840	2040	2040	2040	2514	2514	2514
2015	827	832	835	2030	2043	2058	2498	2513	2536
2016	814	829	845	2002	2041	2083	2478	2526	2580
2017	803	829	866	1985	2064	2149	2444	2540	2646
2018	785	835	888	1955	2088	2217	2414	2579	2739
2019	773	847	918	1936	2116	2299	2402	2622	2849
2020	770	858	952	1929	2151	2380	2396	2673	2960
2021	763	867	977	1922	2172	2446	2400	2712	3051
2022	763	874	994	1918	2193	2496	2409	2751	3127
2023	761	880	1011	1919	2213	2538	2424	2785	3189
2024	764	882	1021	1922	2222	2570	2439	2810	3239
2025	763	884	1034	1926	2229	2591	2452	2831	3276
2026	762	887	1039	1928	2232	2610	2458	2846	3306
2027	763	887	1047	1923	2234	2632	2462	2855	3335
2028	760	886	1052	1919	2237	2645	2462	2859	3354
2029	758	884	1056	1915	2237	2659	2458	2862	3375
2030	753	882	1061	1911	2234	2677	2455	2859	3392
2031	751	877	1061	1906	2232	2690	2452	2858	3410
2032	746	875	1069	1896	2228	2703	2444	2852	3428
2033	741	871	1071	1891	2223	2714	2436	2846	3441
2034	735	868	1076	1884	2217	2734	2430	2843	3456
2035	733	868	1080	1877	2216	2746	2421	2837	3478
2036	731	865	1086	1872	2215	2766	2412	2836	3499
2037	725	860	1092	1870	2212	2786	2409	2833	3519
2038	720	856	1100	1864	2212	2810	2405	2834	3547
2039	718	857	1106	1861	2211	2833	2403	2835	3579
2040	715	858	1114	1858	2210	2861	2398	2839	3610

10.2 Praksis sett fra pilotprosjektet ved HiSF

Høgskulelektor Mari Engesæter; Høgskulen i Sogn og Fjordane

Innledning

Bakgrunnen for denne teksten er en bestilling fra følgegruppen for ny barnehagelærerutdanning om å beskrive, diskutere og vurdere det praksisopplegget som er utviklet i den nye BLU-utdanningen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vurderingene vil gjøres med utgangspunkt i erfaringer fra PIL-prosjektet; *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen*, og de kravene den nye forskriften for utdanningen stiller. Erfaringene drøftes også med utgangspunkt i teoretiske betraktninger på teori og praksis i profesjonsutdanninger.

Implementeringen av ny rammeplan for utdanningen er et stort endringsarbeid. Hennestad og Revang (2012) fremhever at endringsarbeidet er en dynamisk prosess. Avstanden mellom nåsituasjonen og ønsket situasjon utgjør et tidsrom. Endringer må altså realiseres over tid, og vil ta tid. "Et endringssprang handler ikke bare om å komme oss over gapet, lande på andre siden og fortsette som før. Det handler om å endre kart, terreng og oss selv i svevet" (Hennestad, Revang 2012 s.139). I endringsarbeid er vi altså nødt til å arbeide med å få underveisforståelse. Vi må forstå terrenget etterhvert som vi beveger oss i det og forstå underveis-situasjonen i lys av ønsket situasjon. Når vi går i gang med ny barnehagelærerutdanning er vi opptatt av å ikke miste av syne de elementene ved den gamle utdanningen som fungerte godt. Likeledes kan vi i endringsspranget ta valg og gjøre grep for å nå ønsket situasjon uten å ta tilstrekkelig hensyn til terrenget vi nå befinner oss i. Teksten søker å gi et utfyllende bilde av de erfaringene vi så langt har gjort i arbeidet med praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen ved HiSF. Bildet som tegnes vil være av en organisasjon som befinner seg midt i endringsspranget. Vi har et ønske om å videreutvikle erfaringene fra PIL-prosjektet i det praksisopplegget vi nå utvikler, og per i dag befinner vi oss midt i arbeidet med dette.

Metodisk bygger teksten på skriftlige evalueringer av praksisopplegget og utdanningen de to siste årene fra praksislærere og studenter, samt ulike plandokumenter for utdanningen. I tillegg baserer den seg på fagtekster forfattet på bakgrunn av arbeid med praksis av faglærere i barnehagelærerutdanningen ved HiSF. Noen av disse artiklene er under arbeid og publiseres i en kommende bok.

Arbeidet med praksis er omfattende og reiser problemstillinger på ulike nivå i organisasjonen. Praksisorganisering dreier seg for eksempel om både økonomiske og juridiske spørsmål. I denne teksten diskuteres ikke slike spørsmål inngående, men de vil danne et klart bakteppe for måten vi har organisert praksis på i dag, og vil være avgjørende for hva som blir mulig i fremtiden.

I første del av teksten presenteres barnehagelærerutdanningen slik den er organisert ved HiSF samt en beskrivelse av erfaringene fra PIL-prosjektet. Som en del av bakgrunnen presenteres også et teoretisk bakteppe knyttet til profesjonsutdannelse og forhold mellom teori og praksis.

I andre del av teksten presenteres og diskuteres praksisopplegget ved HiSF gjennom samhandling med praksisfeltet og innholdet i praksisperiodene. Til slutt følger noen oppsummerende og avsluttende refleksjoner.

Bakgrunn

Erfaringer fra PIL-prosjektet

Fra september 2008 til april 2011 deltok HiSF med et delprosjekt i det nasjonale prosjektet *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen* (PIL) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Utgangspunktet for delprosjektet var å videreutvikle samarbeidet høgskolen har med praksisbarnehagene og barnehageeiere om praksisopplæringen. Målet med prosjektet blir i prosjektrapporten formulert slik:

“Å styrke relasjonene mellom student, høgskole og praksisbarnehage, der alle involverte parter er medskapere i utviklingen av didaktisk fagkompetanse knyttet til de uformelle læringssituasjonene i barnehagen” (Helland, 2011 s.3).

Prosjektet fikk to dimensjoner. For det første å utvikle samarbeidet mellom de tre partene knyttet til nye møteplasser eller endring av eksisterende møteplasser. For det andre skulle en gjennom prosjektperioden utvikle den didaktiske fagkompetansen hos de tre partene, med fokus på uformelle læringssituasjoner i barnehagen.

Didaktisk fagkompetanse var et aktuelt tema for alle partene i samarbeidet. Fagområdene er sentrale i rammeplanen for barnehagen (2011). Et mål for studentene i prosjektet var at de skulle bli profesjonelle fagpersoner som kunne ta med seg fagene ut i barnehagens hverdagsliv og bruke den didaktiske kompetansen sin. Et mål knyttet til praksisbarnehagene var at de skulle synliggjøre den faglige hverdagen for studentene. For faglærerne var det et mål å se og tydeliggjøre hvordan fagene kunne brukes i barnehagens hverdagsliv. Bakgrunnen for dette valget baserte seg både på tilbakemeldinger fra praksisfelt og studenter, samt diskusjoner blant faglærere ved høgskolen. Barnehagen som læringsarena har også de siste årene vært gjenstand for både faglige og politiske diskusjoner. I prosjektet ønsket en et samarbeid mellom faglærere, praksislærere og studenter om den faglige barnehagen. Hvordan skal fag egentlig implementeres i barnehagen sin hverdag? Det viste seg at nettopp å ha et åpent faglig innhold å samarbeide om var nøkkelen til et reelt og godt samarbeid. At alle involverte måtte være med å utvikle innholdsdimensjonen var det som betydde mest for å skape et sterkere og mer kunnskapsutviklende praksisfellesskap (Helland, 2011).

Å utvikle et faglig innhold krever tid og ressurser. Kartleggingen av praksisopplæringen i lærerutdanningene viste også tydelig at ressurser er en avgjørende faktor for å kunne heve kvaliteten på praksisopplæringen (KD, 2007). I løpet av prosjektperioden ble for eksempel barnehagene tilbudt frikjøp av praksislærer inntil 100 timer til PIL-relatert arbeid på egen arbeidsplass. At barnehagene drev egne utviklingsprosjekt knyttet til tema didaktisk fagkompetanse kom også studentene til gode.

Videre ble det gjort endringer i møteplasser mellom høgskole og praksisbarnehager. Under praksisforberedelsen og -etterarbeidet på høgskolen forsøkte en å få til et system hvor en praksislærer eller styrer deltok i denne undervisningen. I tillegg endret en mye på praksisseminaret for studenter og praksislærere i forkant av praksis. Her ville en i større grad organisere seminaret slik at det ble en samhandlingsdag hvor faglærere, praksislærere og studenter fremstod som mer likeverdige parter. Under praksisperiodene innførte en også flere nye momenter. Et mål var at alle faglærere skulle ut på besøk til minst en barnehage hver praksisperiode. Et annet var vektlegging av studentens arbeid med det som kalles individuelle læringsmål. Studentene skulle også ta med seg og presentere pensumlitteraturen til personalet i praksisbarnehagen. Videre ble det gjort endringer i praksisbesøket fra høgskolen.

Tradisjonelt har det vært faglærere i pedagogikk som har vært praksisveiledere, men i løpet av prosjektperioden rekrutterte en praksisveiledere også fra andre fag. Innholdsmessig ble det gjort endringer i måten å utforme studentenes praksisoppgaver på. Å innlemme de uformelle læringssituasjonene i praksisoppgavene ga både faglærere, praksislærere og studenter nye utfordringer. Oppgavene ga også studentene et større rom til å være utforskende og selvstendige, med støtte fra praksislærer. I løpet av prosjektperioden ble det tydelig at dialogmøter og gruppeintervju var nyttige og utviklende. Dialogmøter med praksislærere og styrere var en god måte å opprettholde dialog og samarbeid på. Å gjennomføre

gruppeintervjuer med studenter hvert studieår ga svært nyttig informasjon til å utvikle utdanningen videre. En så også nytten av å tilby faglig påfyll til barnehagene. Dette ble blant annet gjort i form av kurs for assistenter og fagarbeidere.

Profesjonsutdannelse som både teori og praksis

Da NOKUT i 2010 evaluerte landets førskolelærerutdanninger var et punkt i kritikken at utdannelsen så ut til å være svært fragmentert. Begrepet fragmentert kan sies å være det motsatte av begrepet integrert. Selv om barnehagelærerutdanningen nå organisatorisk fremstår som mindre fragmentert, viser rammeplanen for utdanningen (KD, 2012) at utdanningen fortsatt krever bred kunnskap, kompetanse og ferdigheter hentet fra ulike fagdisipliner. I følge Harald Grimen (2008) er profesjonskunnskap i utgangspunktet fragmentert. Han kaller profesjonsutdannelsene for heterogene. De består av elementer fra ulike vitenskapelige disipliner og ulike kunnskapsfelt. Barnehagelærerutdanningen består av mange ulike fagdisipliner, og kan i høyeste grad sies å være heterogen og teoretisk fragmentert. Grimen tenker seg at å skape enhet i profesjonens kunnskaper krever praktiske eller teoretiske synteser. "I profesjonskunnskap er de forskjellige elementene ikke primært bundet sammen av en omfattende teori, men av de krav som den praktiske yrkesutøvelsen stiller" (Grimen, 2008 s.74). Grimen bruker uttrykket *praktiske synteser* for å beskrive hvordan den praktiske yrkesutøvelsen er den som gir kunnskapsbasen for profesjonsstudier sammenheng. Dette kan tolkes dithen at det er praksis og hverdagen som barnehagelærer i barnehage som gjør det mulig å skape en integrert utdanning. Dette vil i sin tur understreke viktigheten av et tett samarbeid med praksisfeltet om innholdet i utdanningen. Det gir også praksisperiodene i studiet et ansvar for å skape sammenheng for studentene.

Enhver profesjonsutdannelse vil måtte forholde seg til samspillet mellom praksis og teori. I følge Kvernbekk (2001) kan vi ikke snakke om ett enkelt forhold mellom teori og praksis, det er snakk om teorier og praksiser som brukes til forskjellige ting til forskjellige tider. Med de ulike fagdisiplinene studentene møter i utdanningen sin, vil de nok også møte flere ulike kunnskapsformer. Faglærere i utdanningen vil kanskje forfekte svært ulike syn på forholdet mellom teori og praksis, og det kreves av studentene at de skal kunne både vite noe, være kritisk reflekterende og beherske noe teknisk. Alt dette vil til sammen utgjøre profesjonskompetansen.

Profesjoner kjennetegnes ved at de består av det Skjervheim kaller treleddede situasjoner (Heggen, 2008). En treleddet relasjon beskriver Skjervheim (1996) som det som foregår når et saksforhold deles mellom meg og den andre. I profesjonssammenheng skal arbeidsoppgavene løses i slike relasjoner. Den profesjonelle må håndtere relasjonen både til den andre og til saken, noe som vil si at den profesjonelle selv vil være en viktig ressurs i møte med barn, ansatte og foreldre. Profesjonen kjennetegnes altså av at den krever handling, og kvalifisering til yrket kan derfor ikke kun dreie seg om et smalt, intellektuelt fokus. Barnehagelæreryrket krever en helhetlig og kontekstualisert kompetanse. Grimen (2008) viser dette ved å påstå at praktisk kunnskap er indeksialisert. Det vil si at den praktiske kunnskapen preges av hvem som har den, hvor den kommer fra og hva den anvendes til. Den praktiske kunnskapen vil utgjøre en del av profesjonsidentiteten. På samme tid skal yrkeskvalifiseringen omfatte flere former for teoretisk og praktisk kompetanse.

Det teoretiske aspektet ved utdanningen er det som i hovedsak gjør barnehagelærerutdanningen til en profesjonsutdanning. Uten denne forsknings- og vitenskapsorienteringen ville utdanningen heller vært en ren praksisorientert yrkesforberedelse. En del av kvalifiseringen består for eksempel i å erverve strategier for å konstruere ny kunnskap (Dale, 2001). Teori vil utgjøre grunnlaget yrkesutøveren har for å reflektere over praksis (Kvernbekk, 2001). Det er dermed ikke noe motsetningsforhold mellom teori og praksis, men et teoretisk grunnlag er det som gjør profesjonell yrkesutøvelse

mulig. Samtidig vil det være umulig å lære alt som kreves under selve utdannelsen, mye må læres underveis i yrkessammenheng (Furu m.fl., 2011). Derfor vil evnen til å reflektere og konstruere ny kunnskap være noe av det nyttigste studentene kan få med seg fra utdanningsinstitusjonen, og å ha kompetanse på disse områdene burde utgjøre en stor del av profesjonsidentiteten.

Barnehagelærerutdanningen

HiSF fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å starte en pilot for den nye barnehagelærerutdanningen høsten 2012. Vi har per i dag to heltidskull som går etter ny rammeplan, og har dermed erfaring med både første og andre klasse etter ny modell. I tillegg har vi to deltidskull som startet høsten 2013. Videre presenteres de punktene i forskriften som særlig har vært utgangspunkt for praksisorganiseringen, samt et overblikk over hvordan utdanningen er bygget opp med praksis ved HiSF.

Forskriften

I §1 *Virkeområde og formål* står følgende:

“Forskriftens formål er å sikre at institusjonen tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt” (KD, 2012 §1)

Et forpliktende samspill peker i retning av å se utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet som to likeverdige parter i samarbeidet om praksisopplæringen. Det kan også tolkes dithen at utdanningsinstitusjonene må ta utgangspunkt i praksisfeltet som premissleverandør for innholdet i barnehagelærerutdanningen, samtidig som en ny barnehagelærerutdanning også vil være med å forme innholdet i morgendagens barnehage. Når rammeplanen slår fast at utdanningen skal være integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert peker dette på praksisfeltet som en helt nødvendig del av utdanningen.

Begrepet integrert går også igjen i omtalen av praksisopplæringen i §3 *Struktur og innhold*:

“Praksisopplæringen skal være veiledet, variert og vurdert og inngå som en integrert del i alle kunnskapsområder og fordypning” (KD, 2012 §3). Hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene tolker begrepet integrert i denne sammenhengen er nok ulikt. Ordet integrere peker på det å danne et hele eller innlemme i en helhet (Store Norske Leksikon, 2014). Kunnskapsområdene og praksisperiodene skal danne en helhet for studentene. Sammenhengene mellom kunnskapsområder og praksisperioder skal være tydelige. Samtidig skal det være

sammenheng mellom de ulike praksisperiodene, og utdanningen skal samlet sett fremstå som en meningsfull helhet. I forskriften fremheves også kravet om progresjon i praksisopplæringen, noe som understøtter tanken om sammenheng mellom praksisperiodene. I retningslinjene (KD, 2012) presiseres det at helhet og sammenheng i utdanningen forutsetter at både faglærere, pedagogikklærere, praksislærere, barnehageledere og studenter deltar i utvikling, gjennomføring og vurdering av praksis. Dette understreker viktigheten av å ta med både praksisfelt og studenter når en planlegger og evaluerer arbeidet som gjøres. Vi har altså tatt utgangspunkt i at praksisopplæringen skal bygge på et tett samarbeid med praksisfeltet, og at det skal være sammenheng og progresjon i praksisopplæringen. Samtidig sier forskriften eksplisitt at alle kunnskapsområdene og fordypning skal være med i praksisopplæringen.

Videre følger en oversikt over hvordan studiet er lagt opp ved HiSF for å sikre nettopp dette.

Oppbygging av utdanningen

	Kunnskapsområder:			Praksis:
1.semester	Barns utvikling, lek og læring (20 stp)	Natur, helse og bevegelse (20 stp)	Språk, tekst og matematikk (20 stp)	21 dager barnehage

2.semester			5 dager barnehage 5 dager 1.klasse
3.semester	Kunst, kultur og kreativitet (30 stp)		20 dager barnehage
4.semester	Samfunn, religion, livssyn og etikk (30 stp)		24 dager samme barnehage som 3.semester
5.semester	Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (15 stp)	Bacheloroppgave (15 stp)	20 dager barnehage
6.semester	Fordypning (30 stp)		5 dager samme barnehage som 5.semester

Av hensyn til ressursfordeling er studiepoengene i hvert kunnskapsområde fordelt på fagene fra den gamle førskolelærerutdanningen. For oversikt over fordeling av fag og studiepoeng, se vedlegg 1. Mer informasjon om hvordan utdanningen er bygget opp ved HiSF, samt programplan og emneplaner, finner du på HiSF sine nettsider⁸⁷.

Praksis i programplan og emneplaner

I programplanen presenteres overordnede punkt om hvordan praksis skal legges opp og overordnede målformuleringer for hver praksisperiode. Videre presiseres det at innholdet i praksis vil bli konkretisert i emneplanene. I emneplanene står det et eget punkt om innholdet i praksis knyttet direkte til arbeidet i det aktuelle kunnskapsområdet. Det skilles altså ikke ut læringsutbytteformuleringer direkte rettet mot praksis i emneplanene, og en har ikke en egen emneplan for praksis. Tanken er at praksis utgjør en overordnet helhet og læringsutbytteformuleringene i hver emneplan kan ikke kategoriseres i formuleringer som gjelder og ikke gjelder for praksis.

De overordnede målformuleringene i programplanen skal sikre sammenheng og progresjon i praksisopplæringen. Fordi kunnskapsområdene kan ligge ulikt plassert bør det være et system som sikrer at praksisoppgaver og tema for praksisperiodene bygger på hverandre og følger en viss progresjon⁸⁸.

I tillegg til programplan utarbeides avtaleverk og et vedlegg som omhandler praksis⁸⁹.

Praksisorganisering

Overgang til ny barnehagelærerutdanning har ført til flere organisatoriske forandringer. Med nye fagkonstellasjoner i kunnskapsområdene har det blitt behov for å fordele ressurser og organisere team på en ny måte. Et årsteam består av en årsansvarlig, en praksisansvarlig og kunnskapsområdelederne for de aktuelle kunnskapsområdene. Så sant det er mulig er årsansvarlig også kunnskapsområdeleder. Det er et poeng at teamene ikke skal bestå av alt for mange personer. Overordnet ansvar ligger hos instituttleder og praksiskoordinator (se vedlegg 2).

Den praksisansvarlige har hovedansvar for praksisforarbeid, gjennomføring av praksisbesøk og etterarbeid. De praksisansvarlige har kontakt med praksiskoordinator og sammen med praksiskoordinator har de et overordnet ansvar for å ivareta helheten i praksisopplæringen. Praksisansvarlig er faglærere i pedagogikk og underviser den aktuelle klassen i pedagogiske tema. Utvalgte faglærere i hvert årsteam har ansvar for å følge opp studentene i praksis og dra på praksisbesøk.

⁸⁷ www.hisf.no/no/studietilbod/laerarutdanningar/barnehagelaerar

⁸⁸ For deltid ligger kunnskapsområdene i en annen rekkefølge

⁸⁹ Du finner dagens versjoner på

http://www.hisf.no/no/for_studentar/ditt_studium/praksis/praksis_barnehagelaerer

Vi har før hatt egne praksisveiledere som har hatt ansvar for praksis, for- og etterarbeid og praksisbesøk. For å være praksisveileder ble det stilt krav om blant annet veiledningskompetanse og erfaring fra barnehage. Det er derfor en overgang å åpne opp dette systemet og la flere faglærere dra på praksisbesøk. Det stilles derfor krav til de faglærerne som skal ta ansvar for oppfølging av studenter i praksis. For å heve kompetansen til faglærere i praksis kan vi tilby hospitering i barnehage, mentor eller 15 studiepoeng i veiledning. Det er avgjørende for helhet, sammenheng og profesjonsretting at de faglærerne som har kontakt med praksislærere og studenter under praksisperioden evner å ta et helhetlig profesjonsperspektiv.

Praksis vurderes til bestått/ikke bestått av praksislærer og styrer i samarbeid med praksisveileder fra HiSF. Studentene får arbeidskrav i forbindelse med praksis som må være godkjent av faglærer for å kunne gå opp til eksamen. Praksis må være bestått for å kunne fortsette studiene kommende studieår, men dersom studenten ikke består praksis kan han/hun likevel ta eksamen i kunnskapsområdene inneværende studieår dersom alle arbeidskrav er godkjent.

Etter praksis sender studentene evaluering av praksisperioden til barnehagen og til høyskolen. Praksislærere evaluerer praksisopplegget til høyskolen skriftlig. Praksislærer og styrer sender også en skriftlig vurdering av studenten. Denne vurderingen beholder høyskolen, og studentene får den kun til gjennomlesing. Dette gjøres blant annet for å unngå at det interne dokumentet brukes eksternt, for eksempel i en CV.

Erfaringer med praksisopplegget ved HiSF

Samhandling om praksis

Praksisseminar

I PIL-prosjektet tok en grep om praksisseminaret for studenter, faglærere og praksislærere. Seminaret gikk fra å være et informasjonsmøte til å bli en samhandlingsdag (Helland, 2011). Dette er noe av det som med suksess er videreført og utviklet etter PIL. Evalueringene tyder på at det er svært viktig for studentene med tid til samtale med praksislærer, og at praksislærerne setter stor pris på faglige drypp i disse øktene.

I de praksisperiodene vi har hatt nye praksislærere møtes praksislærere og faglærere til et eget møte kvelden før praksisseminaret. Her jobber praksislærerne i grupper om aktuelle tema som veiledning, vurdering eller ledelse. Noe av det en arbeider med på dette møtet legger praksislærerne frem på praksisseminaret dagen etter. Dette styrker samarbeidet mellom høyskolen og barnehagene. Etter PIL-prosjektet har vi i tillegg gjort studentene til mer aktive bidragsyttere under seminaret. En måte å styrke det faglige fokuset i praksisperioden er kanskje å styrke studenten sin rolle som fagperson. Gjennom å la studenter selv presentere og være faglig aktive på seminaret, fremstår de både for seg selv og for praksislærerne som fagpersoner. I PIL-prosjektet lå det også inne at studenten skulle presentere pensumlitteratur for personalet i praksisbarnehagen.

En stor utfordring for samhandling mellom høyskole og praksisfelt ligger i det økonomiske. Med avtalen for praksislærere slik den nå foreligger, er det vanskelig å legge opp til mer ubetalt møtevirksomhet. Ideelt sett skulle vi hatt større muligheter til samhandling med praksisfeltet i forkant av praksis, blant annet i arbeidet med å utforme praksisoppgaver og innholdet i praksisforberedelsen.

Å skape felles forståelse for ny utdanning

I evalueringer fra praksislærere og styrere kommer det frem et behov for mer informasjon om den nye barnehagelærerutdanningen. Å gi kunnskap til praksisfeltet vil påvirke møtet praksislærer har med student og kan være med på å utdanne praksisbarnehagene mot

fremtidens barnehage. Med utgangspunkt i tanken om praktiske synteser (Grimen, 2008) vil det å skape en felles forståelse for ny utdanning mellom høgskole og praksisfelt være av stor betydning. Utdanningen er avhengig av å ha felles forståelse av utdanning og profesjon som yrkesfeltet selv. I de fora der ny utdanning har vært diskutert med praksisfeltet fremholder for eksempel både praksislærere og styrere at de ser igjen mye av rammeplan og hverdagen i barnehagen i oppdeling av de nye fagområdene. Dette er interessant fordi det nettopp er denne oppdelingen som har møtt motstand fra faglærere ved høgskolen. Er det et tegn på at faglærere i for liten grad har innblikk i og forståelse for barnehagens hverdagsliv? Er faglærere i tilstrekkelig grad innforstått med den profesjonen barnehagelærere skal inn i? Eller er det et uttrykk for at en i praksisfeltet har vært for lite involvert i diskusjonen og arbeidet med ny rammeplan for utdanningen? Å gi praksisfeltet tilstrekkelig og god informasjon om den nye barnehagelærerutdanningen er et nødvendig utgangspunkt for samhandling og medvirkning.

Fronter

Under PIL-prosjektet ble det satt ned en arbeidsgruppe som utarbeidet et notat om bruk av Fronter som møteplass. Her ble det klart at praksisfeltet på daværende tidspunkt ikke var rustet til aktiv bruk av dette rommet. Praksisbarnehagene hadde hverken tilfredsstillende datautstyr eller brukerkompetanse. I årene som har gått har dette utviklet seg. Frem til piloten bestod Fronter av to rom for hver klasse. Det ene rommet var et praksisrom, mens det andre rommet var klassens hovedrom. I dette rommet hadde alle fagene sine mapper. I praksisrommet lå alt som hadde med praksis å gjøre, og her hadde de aktuelle praksisbarnehagene tilgang. Alle praksisbarnehager har eget brukernavn og passord til Fronter. Som et ledd i å integrere praksis og fagundervisning i større grad ble det bestemt at hver klasse bare skal ha ett felles rom i Fronter. Dette kan oppfattes som et konkret og tydelig signal til både faglærere, studenter og praksislærere om at praksis og fagundervisning sidestilles. Praksislærere får på denne måten mulighet til å følge med på den faglige aktiviteten, og det er enklere for faglærere i kunnskapsområdene å knytte undervisningsmaterieell og oppgaver direkte til praksis. Intensjonen vår er at praksis i større grad fremstår som en integrert del av utdanningen.

Fronter kan også i større grad utnyttes som en samhandlingsarena mellom studenter, praksislærere og faglærere. For eksempel vil tekster som studenter produserer og som ligger i Fronter kunne følge studentene gjennom flere år og åpne for veiledning fra både medstudenter, praksislærere og faglærere.

Praksisbesøk i barnehage

Praksisbesøkene er lagt opp ulikt for hver praksisperiode. I den første praksisperioden får alle studentene individuelt besøk av faglærer i praksis. Høsten 3.semester har en kontakt på telefon med mindre studenter trenger ekstra oppfølging. 4. semester veileder faglærer i praksis i grupper på to studenter med praksislærere, og i den lange praksisperioden siste året foregår veiledning i gruppe med inntil fire studenter og praksislærere. Tanken bak dette er at veiledning under praksisbesøk også skal følge en viss progresjon. Studentene skal få sjansen til å øve på veiledningssituasjoner i gruppe, som i de fleste barnehager vil være virkeligheten studentene møter etter endt utdannelse. Praksislærere gir tilbakemelding om at det er svært fruktbart og interessant å sitte i gruppeveiledning sammen med andre praksislærere. Det at faglærere nå i større grad drar ut på praksisbesøk fører til at flere fagansatte får økt kunnskap om barnehagekonteksten. Praksislærerne gir tilbakemelding om at det er interessant med ulike "blikk" inn i barnehagen. Når de som drar på praksisbesøk til studenter i varierende grad har erfaring fra barnehage, er det imidlertid en utfordring å ivareta profesjonsperspektivet og helheten. Vi arbeider derfor med å videreutvikle malene for

praksismøtene de ulike årene slik at de tar i vare fordelene ved faglærers spesialkompetanse og samtidig kan være med å sikre helhets og profesjonsperspektiv. I tillegg vil rollen til praksisansvarlig være avgjørende for å sikre dette perspektivet.

I PIL-prosjektet var det i tillegg et mål at alle faglærerne skulle besøke minst en student under hver praksisperiode. På et slikt besøk kunne faglærerne se etter “faget sitt” i barnehagen.

Dette ville også være en svært god måte å justere praksisoppgavene i samråd med praksisfeltet på. Samtidig ville det kanskje gi faglærere uten inngående kjennskap til dagens barnehage et viktig blikk inn i den barnehagehverdagen studentene opplever. Kanskje vil det være et viktig innspill til kunnskapsområdene å sette av ressurser til noen slike besøk hvert år. Faglærere (også i pedagogikk) burde kanskje i større grad se på det å tilbringe tid i barnehagen som faglig oppdatering, og bruke av ressurser til faglig oppdatering på dette. På denne måten kunne en sikre at alle faglærere jevnlig har kontakt med praksisbarnehagene uten at det går ut over kvaliteten på selve praksisveiledningen. Samtidig leter vi etter måter å utvikle gode møteplasser mellom høgskole og praksisfelt uten å kreve gratisarbeid fra praksislærere. Slike besøk fra faglærere vil kunne øke graden av dialog og samhandling.

Arbeidet med vurderingskriterier

Forskriften slår fast at hver praksisperiode skal være variert, veiledet og vurdert (§3 Struktur og innhold). I utarbeidelsen av nye planer har vi begynt å se på vurderingskriteriene for bestått/ikke bestått praksis. Dette er vurderingskriterier som praksislærer bruker som utgangspunkt for å skrive en samlet vurdering av studenten etter endt praksis. I arbeidsgruppen som ser på vedlegget til programplanen, avtaleverket og vurderingskriteriene sitter representanter fra fag, administrasjon og praksisfelt. Arbeidet med vurderingskriteriene har vist seg å reise flere overordnede spørsmål. Når rammeplanen legger opp til en sterkere kobling mellom kunnskapsområder og praksis, dukker spørsmålet om vurdering opp. Ved HiSF er det faglærerne som godkjenner arbeidskrav studentene har i praksis, mens praksislæreren godkjenner på et mer generelt grunnlag. Kriteriene dreier seg hovedsakelig om personlige egenskaper fremfor faglige prestasjoner⁹⁰. Vi ønsker i større grad å myndiggjøre og styrke praksislærers rolle som faglig utdanner av studentene. Dermed har vi lyst til at vurderingskriteriene tydeligere skal reflektere studentens faglighet. I dette arbeidet møter vi imidlertid et dilemma som er velkjent i politiske og faglige diskusjoner om barnehagens plass i det norske utdanningssystemet. De senere års politiske vektlegging av fag og målstyring kan skygge for barnehagens mandat og egenart (Østrem m.fl, 2009). Dersom vi i for stor grad vektlegger faglige prestasjoner i kunnskapsområdene kan vi miste det overordnede og helhetlige blikket på profesjonsrollen. Som utdanningsinstitusjon skal vi trå varsomt og være bevisst de valgene vi gjør. Vi ønsker en styrking av det faglige i barnehagen, men vi vil arbeide med utgangspunkt i barnehagens egenart.

I sin tur vil dette berøre hvilken rolle praksislærer skal ha som utdanner av studentene. I PIL erfarte en at det å samarbeide om å skape faglig innhold ga reelt samarbeid. Å skape det faglige innholdet i praksis bør derfor være noe praksisfelt og høgskole gjør i fellesskap. Vi skal kanskje i større grad legge opp til at det i praksislærers rolle ligger faglig veiledning og vurdering. Dette kan gjøres i form av en tydeligere fordeling av hva det er studentene skal lære om på høgskolen og hva de skal lære om i praksis. I evalueringene ser vi flere praksislærere etterspør studentenes kompetanse på områder som observasjon, ledelse av faglig aktivitet, didaktisk planlegging og repertoar av for eksempel sanger og regler. På alle disse områdene kan vi gjøre en avklaring av rollene til henholdsvis faglærere og praksislærere. Et reelt samarbeid, et forpliktende samspill, dreier seg om å stå sammen om utdanning av

⁹⁰ Se dagens vurderingskriterier og vedlegg til praksis på http://www.hisf.no/no/for_studentar/ditt_studium/praksis/praksis_barnehagelaerer

barnehagelærere. Det fordrer at studentene skal lære og utvikle seg både i undervisning på høgsolen og i praksis i barnehagen.

Andre samhandlingsfora

Andre samhandlingsfora har vi blant annet gjennom styrersamlinger for styrere i praksisbarnehagene. Dette er samlinger med dialogpreg der høgskole og praksisfelt diskuterer ulike tema rundt praksisgjennomføring og det å være praksisbarnehage. Vi har i tillegg et ønske om å opprette det vi kaller «høgskolebarnehager». Tanken er at barnehagene kan søke om å bli høgskolebarnehager dersom de oppfyller krav om blant annet veiledningskompetanse hos praksislærerne, og at dette vil være barnehager vi samarbeider ekstra tett med. Per i dag tilbyr vi videreutdanning i veiledning og har en god søknadsmasse fra barnehagene. Ved utvelging av faste praksisbarnehager har vi lagt inn et krav om veiledningskompetanse innen tre år. Den økte søkermassen viser oss at dette har god effekt.

Praksiskoordinator er medaktør i utviklingsarbeidet «Utvikling av barnehagen som lærande organisasjon og arena for kompetanseheving for tilsette og studentar» og forskingsprosjektet «Språkintervensjon i barnehagen». Dette arbeidet fordrer tett samarbeid med praksisfeltet både faglig og administrativt.

Som en del av prosjektet «Utvikling av barnehagen som lærande organisasjon og arena for kompetanseheving for tilsette og studentar» opplever vi positiv samhandling gjennom noe som heter «Fagnettverk Indre Sogn». Syv kommuner er her koblet sammen i syv ulike fagnettverk bygd opp rundt fagområdene i rammeplanen for barnehagen (KD, 2011). Det er 25 barnehageansatte i hvert nettverk. Hovedsatsingen i Sogn er å inkludere faglærere ved barnehagelærerutdanningen i fagnettverkene, og det er et mål at barnehagelærerstudentene skal være med fra høsten 2014. Dette er et viktig tiltak i arbeidet med praksisnær utdanning, utvikling av barnehagen som en lærande organisasjon og kompetanseheving for høgskoleansatte og studenter.

Innhold i praksis

Praksisforberedelse

Kunnskapsområdene har nå fått et tydeligere mandat til å drive praksisforberedelse fordi vi fordeler ressurser på en annen måte enn før. Praksisansvarlig har ressurser til planlegging, organisering og å gi studentene overordnet og praktisk informasjon om praksis.

Kunnskapsområdene har ellers medansvar for praksisforberedelse og oppfølging av studentene under og etter praksisperiodene. Når kunnskapsområdene får et stort ansvar for praksis, kan det føre til ytterligere fokus på praksisoppgavene, og mindre tid til å gå inn i overordnede profesjonsspørsmål. Det vil imidlertid være ulikt for hvert semester. Det er bare første året studentene går inn i en praksisperiode med flere kunnskapsområder. Det er derfor trolig i forbindelse med den første praksisperioden denne utfordringen ligger tyngst.

Pedagogikkfaget får i forskriften et særlig ansvar for progresjon og profesjonsretting.

Pedagogikk skal også integreres i alle kunnskapsområdene. Av dette kan en slutte at det er faglærere i pedagogikk i hvert kunnskapsområde som skal sikre profesjonsperspektivet i praksisforberedelsen. De semestrene hvor det ligger ett kunnskapsområde og en praksisperiode vil arbeidet med praksisforberedelse kunne være en helt integrert del av undervisningen. Når NHR, STM og BULL samarbeider om en felles praksisperiode vil det kunne bli slik at BULL tar seg av de mer overordnede profesjonsspørsmålene fordi BULL har overvekten av rene pedagogiske tema. En står da i fare for at forskriften sin intensjon om større integrasjon av profesjon i hvert kunnskapsområde forvitrer. NHR, STM og BULL reduseres kan hende til “fagene” naturfag og fysisk fostring (NHR), matte og norsk (STM) og pedagogikk (BULL). I hvilken grad dette er problematisk vil det være ulike oppfatninger av, og kan hende bør en gå inn i hva som egentlig ligger i begrepet *integrert*. Vi er av den

oppfatning at for å skape en integrert utdanning, altså en utdanning som utgjør en helhet, må vi se de ulike delene i sammenheng. Det vil si at vi må kunne se hvert enkelt kunnskapsområde i sammenheng med hverandre. Når studiepoengene i pedagogikk er fordelt slik som de nå er (se vedlegg 1), er det fordi pedagogikkfaget på denne måten hvert år er inne med stor nok mengde studiepoeng til å kunne være med å sikre progresjon og sammenheng i utdannelsen som helhet. Det er dermed et poeng for oss å ikke fordele mengden pedagogikk likt i alle kunnskapsområdene, men heller sikre at pedagogikkfaget ligger inne med en jevn tyngde hvert semester. Dette er etter vårt syn en måte å hindre at utdanningen blir for fragmentert på.

Innholdet i praksisforberedelsen vil nok i stor grad preges av de oppgavene studentene blir gitt i praksis. Faglærere melder om større mulighet til å utvikle praksisoppgaver som et team etter den nye organiseringen. Selv om en i den nye teamorganiseringen enklere kan arbeide sammen om praksisoppgaver, har de siste to årene vært preget av store omveltninger som tar tid. Vi befinner oss fortsatt midt i endringspranget. Å få til et tettere samarbeid med praksisfeltet om praksisforberedelsen, jamfør erfaringene fra PIL, vil sannsynligvis kunne være med å sikre profesjonsperspektivet i kunnskapsområdene.

Praksisoppgaver

I PIL-prosjektet ble det klart at innholdskomponenten, det å ha et åpent, faglig innhold å utvikle sammen, var nøkkelen til reelt samarbeid. Innholdet vil vise seg nettopp i praksisoppgavene. Samtidig kan en gjennom praksisoppgavene være med å forme både faglærer, student og praksislærer sin rolle i praksisperioden. Under PIL og i årene som har fulgt har vi hatt svært god erfaring med åpne oppgaver. En åpen oppgave skal kunne gi studenten muligheten til å øve seg, prøve ut, ta ansvar og reflektere over egne handlinger. Mer lukkede oppgaver vil være oppgaver som fører til at student og praksislærer blir opptatt av å “gjøre slik høgskolen vil”. Oppgavene må være prosessorientert. En åpen oppgave vil legge større ansvar over på praksislærer. Den vil kreve mer underveis-veiledning, og omfanget vil i større grad kunne styres av student og praksislærer. Videre følger en gjennomgang av arbeidet med praksis hvert semester og utvalgte praksisoppgaver.

Første semester

Første semester er studentene i praksis siste del av semesteret, altså rett før jul. Studentene fremhever at det er nyttig å ha en lang praksisperiode tidlig i studieløpet. Dette krever at undervisningen som ligger før praksisperioden er praksisnær, men i følge studentene gir praksis mange knagger å henge teorien på i etterkant. I programplanen står følgende mål for praksis første semester:

Studenten skal

- Lede samspill med enkeltbarnet og barnegruppen
- Øve evnen til observasjon
- Lede faglig aktivitet
- Få innblikk i profesjonsrollen

Dette er altså mål som fungerer som utgangspunkt for praksisoppgaver og tema for praksis uavhengig av hvilke kunnskapsområder som er inne i denne praksisperioden. Årsansvarlig, praksisansvarlig og kunnskapsgrupelederne for de aktuelle kunnskapsområdene utgjør det teamet som planlegger og utarbeider planer og praksisoppgaver (se vedlegg 2). Med denne organiseringen er det mulig å bruke disse overordnede målsettingene for å utarbeide felles praksisoppgaver både innenfor og på tvers av kunnskapsområdene. Til nå har vi jobbet mye

med å komme frem til gode praksisoppgaver innenfor hvert enkelt kunnskapsområde. Vi ser at vi i tiden som kommer skal klare å utvikle oppgaver som tar et mer overordnet perspektiv, slik at en oppgave kan fungere som utgangspunkt for faglig arbeid i flere kunnskapsområder. Det handler først og fremst om å skape felles forståelse av innholdet i oppgavene, og være åpne for ulike måter å arbeide med oppgavene underveis og i etterkant.

I den første praksisperioden har vi derfor prøvd ut en oppgave som dreier seg om at studentene skal lage egne digitale praksisfortellinger (Rogne og Skram, 2014). Studentene skal lage en digital praksisfortelling som omhandler egne læringserfaringer i praksis. I dette arbeidet øver studentene blant annet opp evnen til observasjon og det kan hjelpe dem til å få et innblikk i profesjonsrollen. Fortellingen blir til og samles i praksisperioden, mens den teknisk settes sammen som etterarbeid på høyskolen. Studentene får dermed erfaring med digitale verktøy og er produsenter fremfor konsumenter av digitalt innhold (Rogne og Skram, 2014). Det viser seg at dette er en oppgave studentene må bruke mye tid på, og som utfordrer både studenter og praksislærere. Effekten av fortellingene, når de blir fortalt med bilder og personlige stemmer, er kraftig. I praksisoppsummeringen har alle studentene vist sin praksisfortelling og presentert en problemstilling knyttet til tema for fortellingen. Gruppevis har studentene diskutert tema, problemstilling og det tekniske ved fortellingen.

Praksisfortellingene samles i en database og utgjør dermed en fleksibel undervisningsressurs også for fremtiden. Fortellingene omhandler tema som kan knyttes til ulike fag i utdanningen, samtidig som de ulike fortellingene reiser problemstillinger og åpner for faglige diskusjoner på tvers av fag og kunnskapsområder. Les mer om arbeidet med digitale praksisfortellinger i boka "På kryss og tvers" (Eilifsen (red.) 2014).

For de fleste studenter er det mye å sette seg inn i den første praksisperioden. Mange har ikke vært i en barnehage siden de selv gikk der som barn, og de trenger tid til å bli kjent med barn, personale, rutiner og seg selv i den nye situasjonen. For mange blir den første praksisperioden det første, virkelige steget inn i profesjonsrollen og utviklingen av en profesjonsidentitet. Når studentene begynner med ledelse første semester dreier det seg om å lede samspill med barn. Studentene får også en første erfaring med didaktisk planlegging og ledelse av faglig aktivitet med barn. I tillegg til oppgaven om digital praksisfortelling prøver vi å utvikle oppgaver som dreier seg om faglig og ledet samspill med barn på tvers av kunnskapsområdene.

Andre semester

Praksisperioden i andre semester er helt ny for oss. Tema for perioden er overgang barnehage-skole, og studentene har praksis to og to i barnehage og gruppevis i skole. Fem dager i barnehage og fem dager i skole i samme kommune. Dette vil si at studentene skal ha muligheten til å få innblikk i det mer overordnede arbeidet om overgang barnehage-skole i en kommune. Målene i programplanen for denne praksisperioden er formulert slik:

Studenten skal

- Få kunnskap om barnehagen som en del av utdanningssystemet
- Planlegge, lede og vurdere faglig aktivitet
- Få innblikk i, og kunne reflektere over, arbeidet med sammenhengen mellom barnehage og skole

Intensjonen er å gi studentene innblikk i barnehagen sett i en større samfunnsmessig sammenheng. Barnehagen som læringsarena og som en del av utdanningssystemet, samt samarbeidet og forholdet mellom barnehage og skole.

For å få til et godt samarbeid mellom barnehage og skole er vi overbevist om at lærere i barnehage og skole bør ha kjennskap til og kunnskap om både skole og barnehage. Vii

prioriterer dermed at studentene skal ha praksis i grunnskolen. Høgskolen har også et mål om å kunne bidra faglig og konstruktivt til praksisbarnehagene og praksis-skolene sitt samarbeid om overgang og sammenheng. Det viser seg at praksislærere fra både barnehage og skole melder tilbake at det er svært nyttig å møtes og snakke sammen på praksisseminaret. Noen av dem har aldri gått i dialog på den måten før. Vi arbeider fortsatt med formen på både praksisseminar og innholdet i selve praksisperioden. Det er intensivt, og det krever godt utformede oppgaver og et gjennomtenkt for- og etterarbeid for så korte praksisperioder. Studentene gir tilbakemelding om at det er nyttig å vite noe om hva barna møter i første klasse, men flere ønsker seg perioden lagt til høsten slik at de kan se hvordan det er for barna med en gang de har startet. Samtidig trekker studentene også frem at det er nyttig å få ekstra innblikk i hvordan barnehagene arbeider med de eldste barna.

Tredje og fjerde semester

I tredje og fjerde semester går studentene ut i praksis begge periodene i samme barnehage. Det vil si at de er i praksis 20 dager høstsemesteret, og 24 dager vårsemesteret. Her kan studentene fordype seg kun i ett kunnskapsområde i hver praksisperiode. I tillegg ser vi mulighetene som ligger i mellomperioden. Å være kjent med barnegruppa, personalgruppa og rammebetingelser gir studentene helt andre muligheter til å planlegge og forberede seg til praksisen i vårsemesteret. I programplanen står følgende mål for disse to praksisperiodene: Studenten skal

- Planlegge, lede og dokumentere faglig aktivitet for og med barn, personale og foreldre
- Øve evnen til observasjon
- Samarbeide aktivt med resten av personalet
- Utvikle sin egen utøvende kompetanse i samspill med enkeltbarnet og barnegruppa
- Få erfaring med foreldresamarbeid

Målene omhandler samme tema som første semester, men her utvides de. Studentene skal kunne se av målene at de bygger på målsettingene for den første praksisperioden og at det er progresjon i praksisopplæringen. Ledelsesbegrepet utvides til å omfatte samarbeid med personale og foreldre, samt at studentene nå skal lede større temaarbeid/faglig arbeid med barn. Studentene har blant annet lederdager og foreldresamtale. Særlig tema som foreldresamarbeid, observasjon og samarbeid med personalet drar nytte av å kunne utfolde seg over to perioder som ligger adskilt i tid. Her blir det tydelig hvordan praksis kan være med å skape praktiske synteser for undervisningen. De fleste praksislærere gir svært positive tilbakemeldinger på de mulighetene det gir studentene å ha to perioder i samme barnehage. Det som imidlertid må avklares enda tydeligere er graden av, og formen på, kontakt mellom student og praksislærer/barnehage i mellomperioden. Faglærere melder på sin side at det i undervisningen er lett å få studentene til å relatere teori til den virkeligheten de husker fra sin praksisbarnehage.

I tredje semester har vi holdt på en videreutviklet utgave av en oppgave kalt "Tverrestetisk uke" som ble utformet i løpet av PIL-prosjektet. Mer om denne oppgaven kan en finne i rapporten fra PIL, samt artikkelen *Førskulelærerstudentar si profesjonelle identitetsdanning* (Pedersen, 2010). Studentene blir utfordret på å planlegge faglig aktivitet fra dag til dag på bakgrunn av barns innspill i prosessen. Oppgaven starter med at studentene gir barna en impuls. Impulsen har for eksempel vært en hånd-dukke studentene har laget eller et maleri av Munch. Med utgangspunkt i impulsen studentene gir barna må de observere lek og gå inn i

samspill for å utvikle prosessen videre og planlegge neste dag. Dette gir studentene og praksislærerne stort spillerom når det gjelder innhold og omfang. Pedersen (2010) trekker frem at denne oppgaven kan gi gode vilkår for studenten sin profesjonelle utvikling. Både studenter og praksislærere må ta utgangspunkt i møtet studenten har med den aktuelle situasjonen og de valgene studentene gjør i disse møtene. Valgene studenten gjør i situasjonen blir i større grad grunnlag for veiledning og refleksjon. Dermed kan arbeidet med denne oppgaven være med å utvikle studenten sin refleksive evne. Oppgaven åpner også opp for dokumentasjonsarbeid, samarbeid med personale og formidling til foreldre.

Krav om dokumentasjon, informasjon og samarbeid øker med oppgavene studentene får i fjerde semester. Her jobber studentene med en oppgave som ble utviklet i fagene FKH og RLE (Sviggum og Sæter, upublisert). Her øver studentene på didaktisk arbeid og utfordres på to områder (religion og forming) som ofte følger sterke tradisjoner i barnehagen. Studentene skal planlegge og gjennomføre to tverrfaglige markeringer knyttet til høytidene Holi og kristen påske. Utformingen av denne oppgaven tar utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen (KD, 2011) og fagområdene Kunst, kultur og kreativitet og Etikk, religion og filosofi. Studentene får her inngående erfaring med didaktisk planlegging ut i fra formuleringer i planen som utfordrer både studenter og praksislærere.

Felles for disse oppgavene er at det er oppgaver som krever at studenten arbeider med et tema over tid i barnehagen. Det er også åpne oppgaver i den forstand at studenten i stor grad selv former innholdet i samarbeid med barn og personale i barnehagen. I oppgaven studentene får på høstsemesteret ligger hovedutfordringen i øyeblikkets overveielser og planlegging på bakgrunn av barns innspill, mens de didaktiske utfordringene i oppgaven studentene måter i vårsemesteret er mer overordnede. Vi tror at studentene må få erfaring med, og øve seg på, ulike måter å arbeide didaktisk på. Didaktisk teori er derfor noe studentene må møte både i undervisning og i praksis.

Femte og sjette semester

Studentene skriver bacheloroppgave og tar LSU i femte semester, og har fordypning sjette semester. Det vil si at den lange praksisperioden kommer på høsten, mens det i forbindelse med fordypningen siste semester er lagt inn fem dager praksis i den samme barnehagen som studentene hadde høstpraksisen sin i. Dette skal gi studentene muligheten til å bruke praksisbarnehagen sin både i forbindelse med bacheloroppgave og fordypning. Vi har flere års erfaring med bacheloroppgave, og vi har gode erfaringer med den måten vi har organisert den siste lange praksisperioden på. Intensjonen vår for den nye barnehagelærerutdanningen er å videreføre og utvikle det arbeidet som vi har lagt ned i utforming av bachelor og den siste praksisperioden. I femte semester ligger følgende målformuleringer i programplanen:

Studenten skal

- Planlegge, lede og dokumentere utviklingsarbeid sammen med personalet
- Utvikle og reflektere over rollen som pedagogisk leder

Punktene reflekterer det som er tema for kunnskapsområdet LSU, og i denne praksisperioden vil det alltid være LSU som har ansvaret. Derfor er ikke behovet for overordnede målsettinger like stort. En vil ta utgangspunkt i læringsutbytteformuleringene i emneplanen for LSU. Ledelsestema er fremtredende, og dette siste året handler det om å lede læringsprosesser i en personalgruppe, være leder i en organisasjon og å lede utviklingsarbeid. Målet vårt er imidlertid at de to foregående studieårene og særlig de foregående praksisperiodene skal bygge opp under og forberede studentene på dette. I denne perioden overtar studentene lederansvaret på avdelingen eller basen i en uke, og de skal drive et utviklingsarbeid i barnehagen.

Utviklingsarbeidet studentene skal gjøre i denne praksisperioden bygger på det praksisopplegget vi har hatt i tredje klasse. Studentene har tatt utgangspunkt i temaet nær- og lokalmiljø og brukt fagene naturfag og samfunnsfag i utviklingsarbeidene sine. Erfaringene våre tilsier at studentene gjennom dette arbeidet får mulighet til å bruke fagligheten sin i barnehagen (Pedersen m.fl., upublisert). Det er derfor et sentralt poeng at utviklingsarbeidet har en faglig dimensjon. Kjersti Haukedal (2012) har sett på studentene sin forståelse av begrepet pedagogisk ledelse. Hun fant at studentene i stor grad knyttet pedagogisk ledelse til å være administrativ koordinator og i liten grad til det å være faglig leder for barn. Vi tenker dermed at det er et poeng å utvide ledelsesbegrepet for studentene og gi dem verktøy for å lede læringsprosesser både i barne- og personalgrupper.

Gjennom arbeid med bachelor, utviklingsarbeid og fordypning det siste semesteret gir vi også studentene mulighet til å fordype seg i det de selv finner faglig interessant. Dersom noen av studentene har lyst til å spisse kompetansen sin innen for eksempel musikk, filosofi eller naturfag, kan de velge å skrive bacheloroppgave, drive utviklingsarbeid og velge prosjekt i fordypning som kretser rundt det samme temaet. Arbeidet i fordypningen skal i størst mulig grad være profesjonsrettet. Følgende står om praksis i fordypningen i programplanen:

Studenten skal

- Få erfaring med faglig ledelse knyttet til fordypningsenheten

Fordypningen i sjetten semester har som mål å gjøre studenten mest mulig rustet til å utøve ledelse og ta selvstendige valg som fører til utvikling av barnehagens praksis. Vi har et ønske om at fordypningen skal være profesjonsnær. Derfor skal studentene ikke først og fremst bruke tid på akademiske tekster, men arbeide prosjektbasert i praksisfeltet. Vi vektlegger det faglige perspektivet på ledelse gjennom å la fordypningen dreie seg om både pedagogisk ledelse og faglige tema. I emneplanen for 2014/215 heter fordypningsenheten «Pedagogisk leing; kroppsleg leik, språk og matematikk» (www.hisf.no).

Etterarbeid

Etterarbeidet har etter PIL utviklet seg i retning av at faglærere tar med seg praksisoppgavene studenter har gjennomført i praksis i undervisningen sin. Særlig har flere faglærere tatt i bruk praksisfortellinger (Birkeland og Ødegaard, 2002) for å bruke dem som utgangspunkt for faglige analyser. Dette oppleves av både faglærere og studenter som en god måte å koble teori og praksis på. I mange år har en ved høgskolen krevd at studentene skriver en praksisrapport i etterkant av praksis. Dette har vi i de senere årene gått mer og mer bort i fra. Rapportens form fremstod etterhvert som utdatert og unødvendig. Studentene får erfaring med lignende skriftlig fremstilling for eksempel gjennom arbeidet med bacheloroppgaven. Det har også blitt tydelig at studentene må få variert erfaring med dokumentasjonsarbeid og formidling. Derfor forsøker vi å variere etterarbeidet slik at det skal være både skriftlig, muntlig, visuelt og auditivt. De digitale praksisfortellingene er et eksempel. Det er også vanlig å arrangere såkalt kafèdialog, hvor studentene får muligheten til å diskutere og utveksle erfaringer muntlig. Oppgavene i tredje og fjerde semester har blitt arbeidet med i form av lyd, bilde og muntlige prestasjoner. Etterarbeidet utgjør arbeidskrav i kunnskapsområdene og må derfor være godkjent av faglærer for at studenten skal kunne gå opp til eksamen.

Skriftlig arbeid før, under og etter praksis

Selv om vi har gått bort fra rapportskriving, og i større grad benytter oss av et mangfold av presentasjonsformer i praksisoppsummering, er det mye skrivearbeid knyttet til praksisperiodene.

I flere år har studentene skrevet individuelle læringsmål i forkant av hver praksisperiode, og dette er videreført i nye BLU. Individuelle læringsmål er personlige mål studentene selv setter

seg, og som de skal forholde seg aktivt til gjennom hele praksisperioden. Dette henger sammen med synet på den praktiske kunnskapens indeksialitet (Grimen, 2008). Utviklingen av profesjonsidentitet er personlig og kontekstavhengig. Tanken er at studentene lager seg mål før første praksisperiode første studieår, og at disse målene videreutvikles og danner grunnlag for nye målsettinger. Det varierer i hvor stor grad dette fungerer akkurat slik. Det er for mye usikkerhet rundt hvordan studentene skal arbeide med målene og hvordan praksislærer skal veilede på disse målene. For studenter som skal ut i sin første praksisperiode er det vanskelig å sette seg realistiske, konkrete og konstruktive målsettinger. Dette kan ha sammenheng med at studentene vanskelig kan formulere mål om en kontekst de ennå ikke har opptrådt i.

Spørsmålet er hva studentene skal lære gjennom arbeidet med individuelle læringsmål. Kan hende er vi for opptatt av å få studentene til å formulere målsettinger, når det egentlig dreier seg om å få dem til å selv ta ansvar for egen læringsprosess. Dypest sett handler det kanskje om å lære studentene å konstruere ny kunnskap og øve evnen til selvrefleksjon. Å formulere målsettinger kan studenter øve på i arbeidet med didaktiske planer.

Det er imidlertid et poeng å få studentene til å forberede seg skriftlig til praksis. Å skrive kan være et redskap for å utvikle tanken (Dysthe, 2010), og dermed kan det å skrive hjelpe studentene i å begrepssette og utvikle sin praksis. Vi har blant annet et ønske om å innføre skriftlig arbeid som dreier seg om ledelse. Disse tekstene skal følge studentene alle tre årene, og danne grunnlaget for et arbeidskrav i LSU. Hittil har vi gjort noen forsøk med å la studentene skrive sitt pedagogiske grunnsyn i forkant av praksis, noe som kan fungere som et første veiledningsgrunnlag. Dette har vi fått gode tilbakemeldinger på fra både studenter og praksislærere, men vi har en jobb å gjøre for å finne den endelige formen på dette skriftlige arbeidet.

Det har også vært diskutert i hvor stor grad vi skal øve studentene opp i akademisk skriving, og hvor mye vi bør lære studentene om profesjonsskriving. Det er stort sett i forbindelse med praksis at studentene øver seg på å skrive didaktiske planer, formulere målsettinger, skriftlig informasjon til foreldre og ulikt dokumentasjons- og observasjonsmaterieell. Det er dermed i forbindelse med praksis at studentene i størst grad blir gitt sjansen til å øve seg i profesjonsskriving. Enkelte praksislærere påpeker også at studentene strever med å skrive didaktiske planer og formulere gode mål. Det kan hende at faglærere i større grad bør gå inn i og veilede på dette skriftlige materialet. Dette har blant annet blitt gjort i praksisoppgaven om påske og holi som studentene får i fjerde semester. Her blir studentene veiledet på de didaktiske planene sine, noe som for mange studenter gir god hjelp i arbeidet med å utvikle didaktisk fagkompetanse. Spørsmålet er om vi også i større grad burde gå inn i det skriftlige materialet som studentene produserer underveis i praksisperioden, og kanskje også vektlegge dette sterkere i praksisoppgavene, fremfor at studentene skal skrive en stor rapport i etterkant eller presentere det de har gjort muntlig for medstudenter. Eksempler på skriftlig arbeid, som også kan være tekster studentene får tilbakemeldinger på fra faglærere, kan være faglig informasjon til foreldre, ulikt dokumentasjons- og observasjonsmaterieell, samt didaktiske planer. Muligheten til å drive god veiledning på slik profesjonsskriving ligger det særlig godt til rette for mellom praksisperiodene i tredje og fjerde semester.

Oppsummerende refleksjoner

I gjennomgangen av praksisopplegget i barnehagelærerutdanningen ved HiSF ser vi at diskusjonen stort sett kretser rundt forholdet mellom profesjon og fag. Dette viser seg blant annet i krav og behov til rollene som praksislærer og faglærer i praksis. I forskriften (KD, 2012) stilles det særlige krav til veiledningskompetanse hos praksislærer. I PIL-prosjektet erfarte vi hvor matnyttig praksislærere opplevde det var å få faglig påfyll på for eksempel praksisseminaret. Å heve kompetansen til praksislærer trenger ikke bare handle om veiledningskompetanse, men om å være inkludert og oppdatert på den faglige utviklingen som

skjer i sektoren. Dette har vi blant annet sett gjelder for eksempel informasjon om den nye barnehagelærerutdanningen. Det er avgjørende at vi som høyskole evner å inkludere praksisbarnehagene i den faglige utviklingen som skjer. Samtidig ser vi behovet for en kompetanseheving også blant faglærere. Vi vil ikke klare å utvikle en integrert utdanning dersom flesteparten av faglærerne ikke har mulighet til å gripe de overordnede, praktiske syntesene. At vi nå får flere faglærere i praksis isteden for egne praksisveiledere, utfordrer kvaliteten på praksisoppfølgingen. På sikt kan dette likevel være med å styrke kvaliteten på utdanningen som helhet nettopp fordi det vil gi faglærerne en kompetanseheving. Forskriften (KD, 2012) fremhever at praksis skal være integrert i alle fagområdene og at faget pedagogikk skal ha et særlig ansvar for profesjonsrettingen. Vi ser at profesjonsretting må skje via praksisfeltet, og at det er viktig å ikke skape et skille mellom pedagogikk og de andre fagene i kunnskapsområdene når det kommer til involvering i praksis og profesjonsperspektiv. Vi må bruke integrasjon mellom kunnskapsområdene og praksis for å øke kompetansen til faglærere i alle fag.

Å skape sammenheng og helhet er kanskje den viktigste, men også største, utfordringen utdanningen har. Sammenhengen kan ikke hovedsakelig skapes strukturelt, for det er ikke her studentenes utdanning først og fremst skjer. Utdanningen skjer via innholdet, og innholdet må kunne gi mening i det praktiske arbeidet barnehagelærerne utfører. Ikke dermed sagt at undervisningen må være praktisk, eller at alt studentene lærer skal kunne overføres til praktisk handling. Innholdet må likevel kunne skape en meningsfull helhet gjennom praktiske synteser. Det bør med andre ord ikke være et motsetningsforhold mellom profesjonsretting og faglig fordypning. Det skal heller være en tydelig sammenheng. Vi opplever at den nye barnehagelærerutdanningen gir muligheter til å utvikle denne sammenhengen. Samtidig ligger det i oppdelingen av kunnskapsområder en fare for mer fragmentert praksis. Dersom praksisperiodene ikke fungerer som sammenbindende element, er vi redde for at utdanningen kan utvikle seg i en retning som ikke ivaretar profesjonsperspektivet.

I en profesjonsutdannelse som barnehagelærerutdannelsen er, vil det være profesjonsutøvelsen som skaper helhet og sammenheng i et ellers faglig fragmentert innhold. Dermed må utdanningsinstitusjonen samarbeide tett med barnehagefeltet. Rammene rundt og innholdet i denne samhandlingen, vil etter vårt syn være helt avgjørende for utvikling av en bedre barnehagelærerutdannelse.

Litteraturliste

- Birkeland, Louise og E. E. Ødegaard (2002) *Tusen erfaringer søker fortellinger. Gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid*. Rapport 2. Bergen: Skriftserien. Høgskolen i Bergen
- Dale, Erling Lars (2001). *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser*. I Kvernbekk, Tone (red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgaard Hoel (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Furu, Anne, Marit Granholt, Kristin Holte Haug og Marit Spurkland (2011) *Student i dag. Førskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjerde, Hege og Bjørg Sæter (upublisert) *Høytidsmarkering i barnehagen*
- Grimen, Harald (2008). *Profesjon og mangfold*. I Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haukedal, Kjersti Sandnes (2012) *...Og plutselig så skulle jeg bli leder! Pedagogisk ledelse i barnehagen – førskolelærerstudentens forståelse*. Masteroppgave. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Heggen, Kåre (2008). *Profesjon og identitet*. I Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Helland, Synneva (2011) *Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen - utvikling av ei meir praksisforanka førskulelærerutdanning*. Rapport frå PIL-prosjektet ved HSF 2011. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane

Hennestad, Bjørn W. og Revang, Øyvind i samarbeid med Fred H. Strønen (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvernbekk, Tone (2001). *Erfaring, praksis og teori*. I Kvernbekk, Tone (red.). Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvernbekk, Tone (2001). *Om pedagogikkens faglige identitet*. I Kvernbekk, Tone (red.). Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2007). *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Rogne, Eivind og Dag Skram (2014) *Digitale praksisforteljingar*. I Eilifsen, Margareth (red.). På kryss og tvers. Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget

Pedersen, Lillian (2010) *Førskulelærarstudetnar si profesjonelle identitetsdanning*. I Hoel, T.L m.fl. (red.) FoU i Praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, s.383-391. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Pedersen, Lillian, Sigrid Bøyum og Kjersti Sandnes Haukedal (upublisert) *Utviklingsarbeid – en metode for å koble teori og praksis?*

Store Norske Leksikon (22.05.2014) snl.no

Østrem, Solveig m.fl (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Vedlegg 1

Studiepoengfordeling barnehagelærerutdanning, HiSF

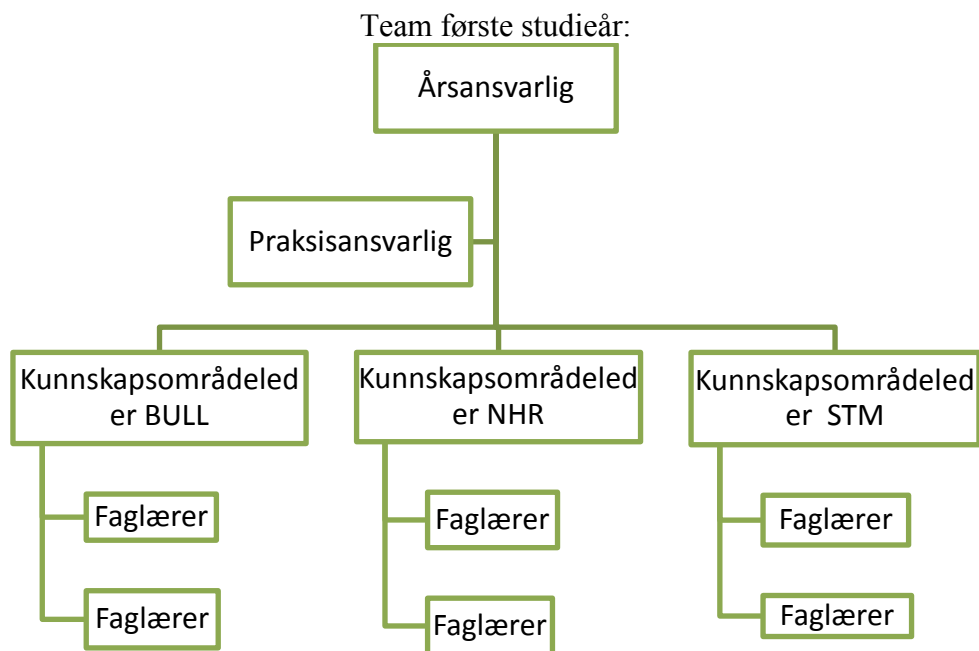
Ordinær BLU	Sum		Drama		Kunst		Mus.		RLE		Idrett		Mat.		Norsk		Nat.		Samf.		Ped		
	Stud	Stud.	inkl	reise og																			
Kurs/Namn	poer	tal	omfordeling	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar	stp	timar		
1BLU H2013																							
Barns utvikling, leik og l	20	30	630					1,0	0,5		1		1	2							14,5		
Språk, tekst og matema	20	30	630	1,0		1,0							8	9							1		
Natur, helse og rørsle	20	30	630								10					9					1		
2BLU H2014																							
Samfunn, religion, livss	30	30	0	1,5		2,0			10,5					2,5				7			6,5		
Kunst, kultur og kreativ	30	30	0	6,5		6,0		8,0								2,5					7,0		
3BLU H2015																							
Leiling samarbeid og utv	15	30	0																5		10		
Bacheloroppgåve	15	30	0																				
SUM BLU heiltid	150	270	4926	9	319	9	319	9	319	11	364	11	389	9	318	13,5	447	11,5	407	12	398	40	1339

Vedlegg 2

Organisering av barnehagelærerutdanningen, HiSF

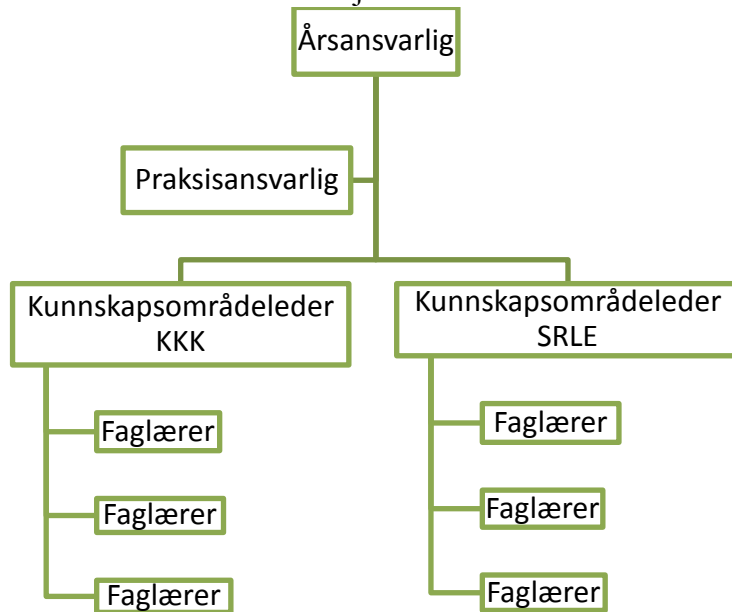


Hvert klassetrinn har en årsansvarlig og en ledende praksisveileder. Årsansvarlig vil så langt det er mulig også være kunnskapsområdeleder. Praksisansvarlig er faglærer i pedagogikk. Årsansvarlig og praksisansvarlig har det overordnede ansvaret.

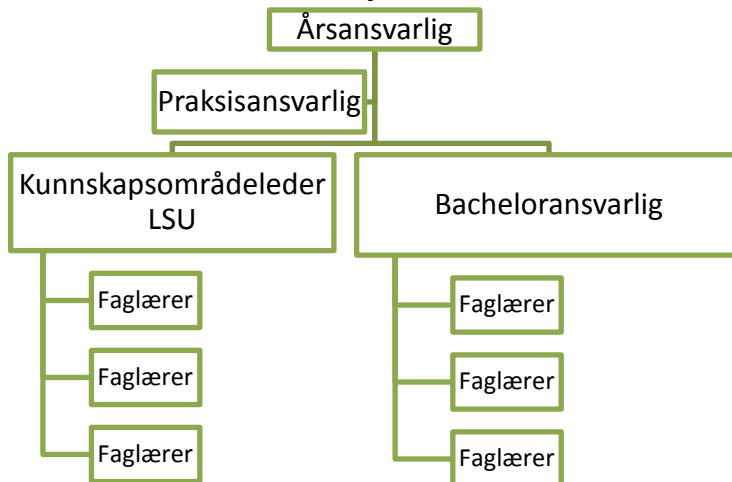


Team andre studieår:

Her vil teamet være sammensatt av årsansvarlig, praksisansvarlig og kunnskapsområdet KKK før jul, mens det vil være årsansvarlig med praksisansvarlig og kunnskapsområdet SRLE etter jul.



Team tredje studieår:



Siste semester har studentene fordypning. Da vil det være den som har ansvar for fordypningen som også har ansvar for koordinering av de faglærerne som er involvert, samt gjennomføring av 5 dager praksis.

10.3 Funn frå studentundersøking

BLU Funn fra studentundersøkelsen. 2014

Barnehagelærerutdanningsreformen

Rapport 3 av Tom Skauge, Olav Kvitastein og Jonas Jafari

INNHOLD:

1. Innledning
2. Datagrunnlag og metode
3. Empirisk og teoretisk ramme
4. God undervisningskvalitet for FLU og BLU
5. Har reformen gitt bedre kvalitet?
6. Small is beautiful?
7. Kvalitet som varierer etter sosial biografi
8. Oppsummering
9. Sluttnoter og referanser

1. Innledning

Som ledd i arbeidet med å få kunnskap om BLU-reformen ble det høsten 2013 enighet om å iverksette en studentundersøkelse. Undersøkelsen har som mål å få erfaringer og evalueringer av studiet sett med studentenes øyne. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i april og mai 2014¹. Spørreundersøkelsen skal rullere i to år til i 2015 og 2016. To nye datasett er viktig for å kunne sammenligne student erfaringene fra ulike klassetrinn. Et særlig mål med undersøkelsen er å få kunnskap om i hvilken grad og på hvilke område reformen når sine mål. Men i tråd med et utvidet perspektiv på iverksetting er det også viktig å registrere viktig læring som foregår i iverksettingsfasen. Vellykket iverksetting er ikke nødvendigvis ensbetydende med måloppnåelse. Klok iverksetting innebærer at ikke bare virkemidler blir forbedret, men at også mål blir vurdert på nytt i lys av erfaringer i reformfasen. Avvik fra opprinnelig mål kan være positivt og ikke nødvendigvis ensbetydende med en mislykket reform (Offerdal 1984).

Tema for spørsmålene til studentene var gruppert i fire deler: a) Studentenes vurderinger av og erfaringer med ulike sider ved utdanningstilbudet. Vurdert som iverksettingsstudie er dette undersøkelsens avhengige variable. Vi valgte også å undersøke tre sett uavhengige variable: b) Trekk ved utdanningskonteksten – *der de er*. c) Trekk ved studentenes sosial biografi – *der de kommer fra*. Og d) Trekk ved studentenes utdanningsmål og ønsker for fremtidig arbeidsliv. Tema b) er undersøkelsens sentrale strukturvariabel for å evaluere reformen. Det er i reformens innhold og form og i forhold knyttet til utdanningsinstitusjonene som bærer utdanningstilbudet før og etter reform at det viktigste politiske handlingsrommet ligger.

Denne delrapport 3 presenterer funn med vekt på tema a) – studentenes vurderinger av og erfaringer med ulike sider ved utdanningstilbudet. Vår hovedproblemstilling er om studentene er fornøyd med studiet langs ulike kunnskapsdimensjoner som følgegruppen har valgt. Rapporten presenterer også noen utvalgte koblinger mellom studentenes vurdering av faglig kvalitet og tema b), c) og d).

De to neste problemstillingene gjelder dimensjon b) Trekk ved utdanningskonteksten – der studentene er. Spørsmål 2: Kan vi allerede nå registrere effekter av utdanningsreformen fra

førskolelærerutdanning (FLU) til barnehagelærerutdanning (BLU)? Spørsmål 3: Har institusjonenes størrelse betydning for studentenes erfaringer og vurderinger av studiet?

Vi presenterer også funn fra en dimensjon c) Trekk ved studentenes sosial biografi – der de kommer fra. Spørsmål 4: Hvilken betydning har alder for studentenes vurdering av studiet?

Rapporten gir en første presentasjon av noen data og analyser fra undersøkelsen som nettopp er gjennomført. De er basert på Rapport 1 fra studentundersøkelsen som gjengir frekvensfordeling fra undersøkelsen (Skauge mfl, 2014) og Rapport 2 fra Jonas Jafari (Jafari 2014) med utvalgte analyser fra studentundersøkelsen.

Mangel på sammenlignbare data for BLU og FLU på samme klassetrinn gjør at analysen må vurderes med varsomhet i år.

En stor takk til institusjonene. Alle har gitt forskergruppen tilgang til studentenes epost som har vært nødvendig for å gjennomføre spørreundersøkelsen i Questback. Takk også til studentene som tok seg tid til å svare i eksamenstiden og til masterstudent Jonas Jafari som har bearbeidet datamaterialet.

2. Datagrunnlag – Metode

I perioden mai-juni 2014 gjennomførte vi en spørreundersøkelse til studenter ved barnehage- og førskolelærerutdanningen i Norge. Tema og spørsmål er valgt i dialog med følgegruppa. Det ble også sendt ut en pilotversjon av spørsmålene i april med både lærere og studenter som svargivere. Undersøkelsen inngår i en serie av tre undersøkelser slik at vi får erfaringsdata fra studenter som har hatt nytt studieprogram på alle tre klassetrinn.

Undersøkelsen er godkjent av NSDⁱⁱ. Vi fikk tilgang til institusjonenes studentlister for både ny og gammel utdanning. 2392 studenter svarte. Spørreundersøkelsen ble sendt ut 12.4 og avsluttet 30.5.2014ⁱⁱⁱ.

Undersøkelsen gav en god fordeling på svar fra studenter på ny og gammel ordning. Tabell 1 viser at vel 44% av svargiverne har erfaring fra ny barnehagelærerordning (BLU). Vel 55% har erfaring fra førskolelærerutdanning som er under utfasing (FLU). Dette gir en meget god fordeling for å vurdere reformens effekter sett fra studentenes ståsted.

Navn	Prosent
a. Ny – Barnehagelærer	44,4%
b. Gammel - Førskolelærer	55,6%
N	2388

Tabell 1: Respondentfordeling på ny og gammel ordning – barnehagelærer vs. førskolelærer.

Svar fra ulike klassetrinn fordeler seg mer ulikt. Tabell 2 viser at nye studenter fra første klasse hadde en svarprosent på 43%. Studentene fra 2. og 3. klasse hadde hver en svarandel på vel 23%. Dette innebærer at vi relativt sett har færre svar fra hvert klassetrinn med studenter som er i FLU-utdanningsløp enn det er med studenter med FLU-utdanningsløp.

Navn	Prosent
a. 1. klasse	43,1%
b. 2. klasse	27,3%
c. 3. klasse	27,0%
d. 4. klasse	2,7%
N	2374

Tabell 2: Respondentfordeling på klassetrinn

3. Empirisk og teoretisk ramme

Barnehagen i Norge skal være en *fleksibel velferdsordning, en god barndomsarena* og det første *frivillige trinnet i utdanningen*. «Tilretteleggingen og det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen er helt avgjørende for hvordan barna trives og utvikler seg, og for at samarbeidet med foreldrene fungerer godt (Kunnskapsdepartementet, 2013a:9).

Barnehagelovens formålsparagraf (ramme) gir et bredt samfunnsoppdrag med krav til «omsorg, lek, læring og danning». Den spesifiserer en omfattende verdiforankring fra «kristen og humanistisk arv og tradisjon». Formålsparagrafen spesifiserer også barnas utbytte av møtet med barnehage. Det er langt bredere enn «læringsutbyttebegrepet» som er blitt standard for planlegging av høgre utdanning. Barna (..) «skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.» Barnehagen skal også verdsette barndommens egenverdi og formålsparagrafen reduserer aldri barnehagen til en kunnskapsfabrikk for fremtidig arbeidskraft.

Barnehagelovens formålsparagraf

§ 1. Formål

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Kilde: (Kunnskapsdepartementet 2013a: 8).

For iverksetting av det store barnehageløftet har Regjering og Storting valgt å peke på personalet og dets kompetanse som en avgjørende viktig faktor for kvalitet i barnehagen. Stortingsmeldingen om Framtidas barnehage (Kunnskapsdepartementet 2013a) presenterer et eget kapittel 7 om personalets kompetanse. Regjeringen fulgte opp med en egen strategi «Kompetanse for framtidens barnehage Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020»:

«Et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, jf. §§ 1, 2 og 3 i Barnehageloven.» (Kunnskapsdepartementet, 2013b: 8)

I strategien blir personalets kompetanse løftet frem som suksessfaktor nr.1 ved siden av kapasitetsbyggingen av antall plasser.

Denne rapporten er inspirert og informert av profesjonssosiologiske innsikter og teorier. En enkel definisjon av profesjon er at slike yrkesgrupper har høgre utdanning (Eckhoff 1967). Førskole- (FLU) og barnehagelærere har tre års høgskoleutdanning som sertifiserer for pedagogiske lederstillinger i barnehager.

Et mye brukt perspektiv for å vurdere profesjoner som samfunnsaktører er hvilke relasjon profesjonsutøverne har til sine klienter/brukere/kunder, til utdanning, forskning og annen kunnskapsproduksjon for egen yrkespraksis og til andre legitime interessenter. Som klienter er det rimelig å gi forrang til barna selv og deres foreldre. Andre sentrale interessenter er stat og kommuner som i stor grad betaler for barnehagene og gir rammer for og krav til kapasitet. Arbeids- og næringsliv har interesser i at flere personer kan være yrkesaktive og det sivile samfunn har interesser i at oppvoksende slekt har fått en dannelse og et verdigrunnlag som kan gi gode samfunnsborgere.

Denne rapporten vektlegger profesjon og kunnskap. Vi undersøkte FLU- og BLU undervisningen og utdanningsinstitusjonene ved hjelp av utdanningens studenter – kommende profesjonsutøvere under utdanning. Harald Grimen har vist at profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen av «teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen 2008: 84). For profesjonsutdanningen kan vi legge til grunn at studentene er lærernes og høgskolenes viktigste brukere og dermed en viktig kilde til brukertilfredshet og kanskje også kilde til kunnskap om faglig kvalitet.

Det kan være en glidende overgang mellom universitetsutdanning og høgskoleutdanning. Særlig gjelder dette i Norge der flere høgskoler er blitt universitet uten at høgskolefagene er blitt vesentlig forandret fra undervisningene som blir gitt i høgskolene. Jens-Cristian Smeby foreslår, med referanse til sosiologen Ulf Torgersen, at innholdet i (klassiske) universitetsstudier er basert på en kognitiv avgrensning av kunnskapsfeltet. Profesjonsstudiene er avgrenset utfra relevans i den profesjonelle yrkesutøvelsen (Smeby 2008:88).

Dersom vi anlegger en førforståelse av FLU- og BLU- kompetansen er det grunn til å anta at denne er sterkt preget av generalistkompetanse heller enn spesialistkompetanse. Alternativt at kunnskapsgrunnlaget består av innsikter i en lang rekke spesialistkompetanser. Men med tre års utdannelse kan tilegnelse av flere spesialistkompetanser neppe gi den grundighet som

spesialistkompetanse med dybdeinnsikt krever. Hovedargumentet for en slik antagelse er det brede samfunnsoppdraget barnehagene har og den sterke vekten som blir lagt på utdannede pedagoger. Med slike omfattende mål er det krevende å tilordne kompetanser som er instrumentell (-e) i forhold til måloppnåelse.

Spørreundersøkelsen er rigget for å gi et garn med masker som kan fange studentenes oppfatning av utdanningskvalitet med bakgrunn i antagelsen om et bredt og heterogent kunnskapsfelt.

Studentenes oppfatning av profesjonsutdanningen kan gi delkunnskap om ulike aspekter ved utdanningen, men den kan også i sum bidra til kunnskap om profesjonens brukere, våre myndigheter og det sivile samfunn kan ha tillit til at barnehagen er et godt sted å sende nesten alle landets barn – «Den gode barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2013a:9).

4. God undervisningskvalitet for FLU og BLU

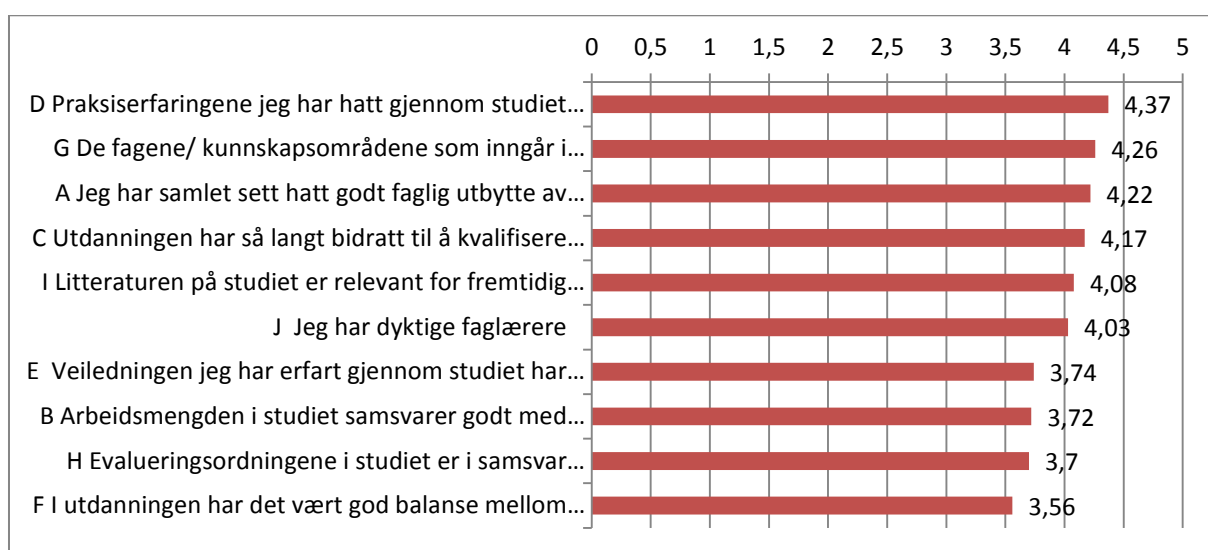
Vårt hovedfunn er at studentene gjennomgående er godt fornøyd med utdanningstilbudet. Svargiverne ble invitert til å respondere på våre påstander om utdanningsvalg på en 5-delt skala fra verdien 1 «Svært uenig» til verdien 5 «Svært enig». I snitt gav studentene tilbakemeldinger på alle påstander som gjør det rimelig å slutte at studentene samlet sett er godt fornøyd. Svarene roterer rundt verdien 4 som er rimelig å oppfatte som at svargiverne er «enig» i påstanden. Dette gjelder både førskolelærerstudentene på gammel ordning (FLU) og barnehagelærerstudentene på ny ordning (BLU). Overskriften for alle påstandene var: «Ta stilling til følgende påstander om den utdanningen du gjennomfører nå.»

Det er imidlertid klare variasjoner i tilbakemeldingene når vi ser på ulike kunnskapsdimensjoner. Høyest skår fikk utsagnene om *relevans*. Studenterfaringene fra *praksis* blir betraktet som meget *relevant* for fremtidig arbeid (Figur 1 spm 4/ Tabell 3 spm D). Tilsvarende ble *fag og kunnskapsområdene* som inngår i studiet vurdert som relevante for fremtidig arbeid i barnehagen (spm G). Studiet som helhet får også god tilbakemelding. Samlepåstandene: «Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/ førskolelærerstudiet» har gjennomsnittskår på 4,22 (enig+) (spm A) og «Utdanningen har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket» har skår på 4.17 (enig+).

For studentene, lærerne og institusjonene er det også en god nyhet at faglitteraturen og lærerne får god tilbakemelding samlet sett (spm I og J).

Spørsmål	Gjnsnitt	N
D Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for fremtidig arbeid i barnehager	4,37	2383
G De fagene/ kunnskapsområdene som inngår i studiet er relevante for fremtidig arbeid i barnehagen	4,26	2383
A Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/ førskolelærerstudiet	4,22	2386
C Utdanningen har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket	4,17	2382
I Litteraturen på studiet er relevant for fremtidig arbeid i barnehagen	4,08	2384
J Jeg har dyktige faglærere	4,03	2384
E Veiledningen jeg har erfart gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte	3,74	2382
B Arbeidsmengden i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	3,72	2378
H Evalueringsordningene i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	3,70	2370
F I utdanningen har det vært god balanse mellom arbeidsformene – forelesning, gruppeaktivitet, praksis, diskusjoner, drøftinger mv.	3,56	2211

Tabell 3: Respons på påstander om utdanningen studentene gjennomfører nå (spm 60 i undersøkelsen – Vedlegg 2)



Figur 1: Ta stilling til følgende påstander om den utdanningen du gjennomfører nå. Gjennomsnitt skår. 1= Svært uenig; 5= Helt enig. (spm 60)

Studentene svarer positivt på alle erfaringsspørsmålene. Verdien 3 er rimelig å definere som at studentene svarer både-og. Alle spørsmålene – også spørsmålene med lavest skår har verdier over 3.

Undersøkelsens indikatorer for utdanningskvalitet er i tabell 4 og figur 2 formulert som mer spesifikke ferdigheter og faglige elementer enn dem som ble gjengitt i tabell 3/figur 1. Funnene for «påstander om i hvilken grad studentene har erfart at følgende ER vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer» gav større variasjon i studentenes tilbakemeldte erfaringer enn indikatorsettet gjengitt i tabell 3/figur 1. Intensjonen med utsagnene gjengitt i tabell 4/figur 2 var å få studentenes syn på hvilke fagelement som faktisk var prioritert i utdanningen.

Høyest skår på fagelementer som «er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer» får «evne til omsorg, lek og samspill med barn», «kunnskap om barns utviklings- og dannelsesprosesser», «fagkunnskap», «samarbeidsevner» og «toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter»). Gjennomsnittstallene ligger mellom det som er rimelig å betrakte som «enig» og «helt enig». Også erfaringer om at «evne til å

lede barns lærings- og dannelsesprosesser» (spm O) og «Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid» (spm E) har oppslutning over verdi 4 - enig (tabell 4/Figur 2).

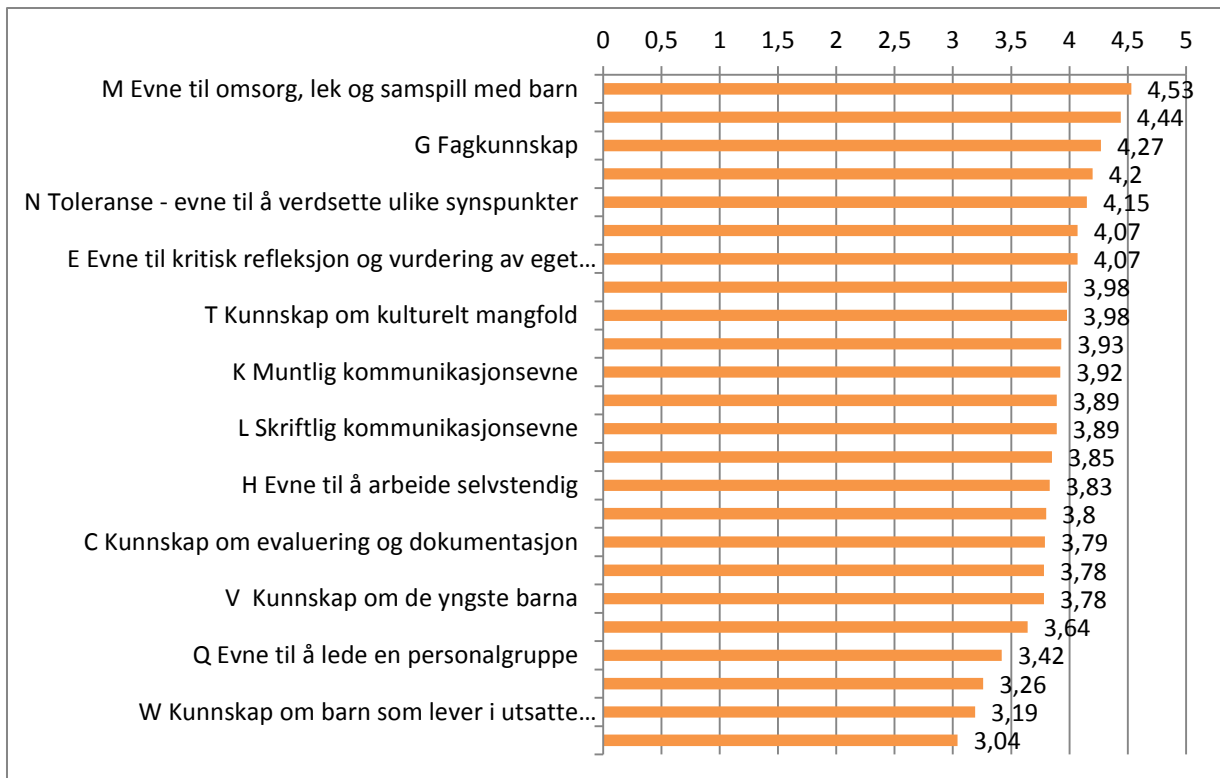
Lavest skår får kunnskapselementene «evne til å ta ansvar og fatte beslutninger» (Spm S), «evne til å lede en personalgruppe» (Spm Q), «evne til å veilede andre» (Spm R), «kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner» (Spm W), «kunnskap om digitale verktøy/ Ikt (Spm U)».

Lave gjennomsnittstall for noen av de fem kunnskapselementene over kan forklares med at det ikke har høy prioritet i læreplanen, at dette er kunnskap som skal komme seinere i utdanningen eller bli erfart i jobbsituasjon etter ferdig utdanning. Det kan imidlertid være bekymringsfullt at ansvar og evne til å fatte beslutninger etter studentenes tilbakemelding er lavt prioritert i utdanningen. Tilsvarende kan det være vanskelig å forstå hvorfor kunnskap om barn i utsatt livssituasjon tilsynelatende er lavt prioritert ved utdanningsinstitusjonene. På den andre siden: Alle funn på påstandene har skår over verdien 3 som er rimelig å forstå som «både-og», «hverken-enig-eller-uenig» eller «nøytral».

Erfaringene som studentene gir i spørreundersøkelsen på dette spørsmålet om at «følgende ER vektlagt i studiet» gir selvsagt ikke hele sannheten om undervisningskvaliteten. Det er mulig at studentene ikke har oppdaget fagelementer som ligger implisitt i undervisningen. Det kan også tenkes at studenter i første klasse svarer negativt på påstander om fagelementer som på fagplanen kommer seinere i studiet. Med disse forbeholdene er det imidlertid rimelig å ta erfaringer fra undervisningens viktigste mottakere og brukere – studentene – på største alvor.

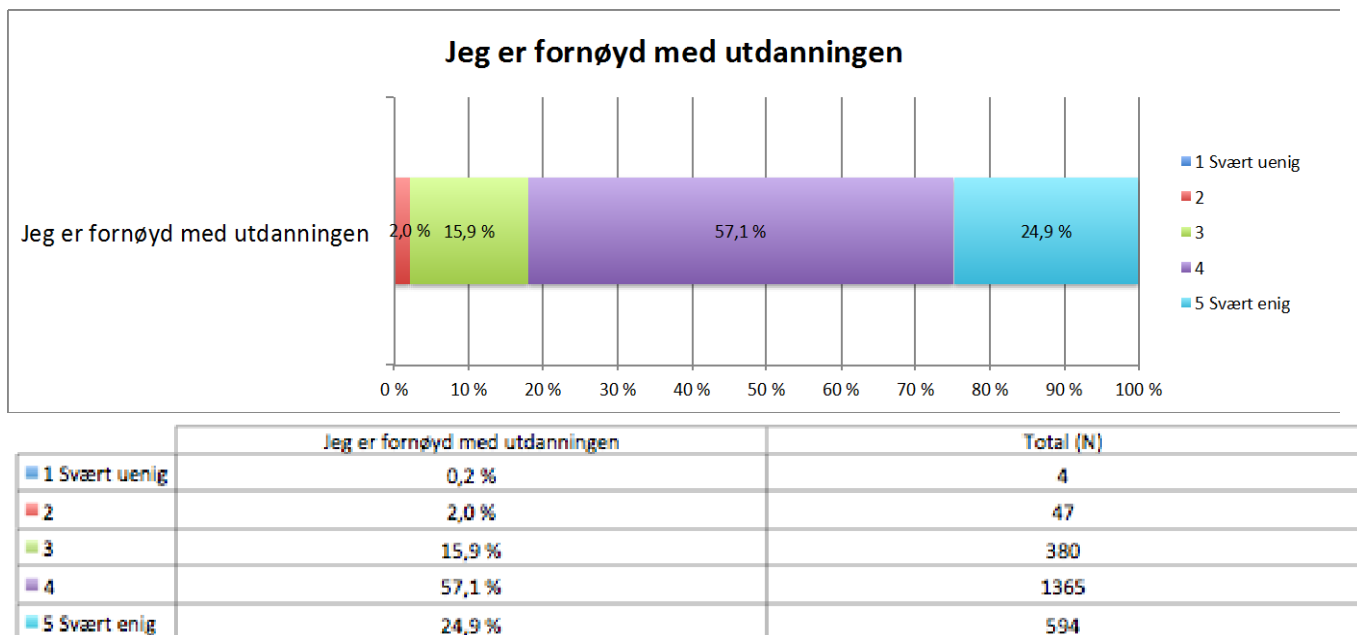
Spørsmål	Gjennomsnitt	N
M Evne til omsorg, lek og samspill med barn	4,53	2371
A Kunnskap om barns utviklings- og dannelsesprosesser	4,44	2380
G Fagkunnskap	4,27	2366
I Samarbeidsevner	4,20	2364
N Toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter	4,15	2367
O Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser	4,07	2364
E Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	4,07	2370
X Yrkesetikk - verdier og holdninger	3,98	2373
T Kunnskap om kulturelt mangfold	3,98	2362
P Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	3,93	2367
K Muntlig kommunikasjonsevne	3,92	2366
D Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	3,89	2370
L Skriftlig kommunikasjonsevne	3,89	2364
J Evne til å ta initiativ	3,85	2370
H Evne til å arbeide selvstendig	3,83	2373
F Evne til å tenke nytt	3,80	2374
C Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	3,79	2367
B Kunnskap om planlegging og organisering	3,78	2377
V Kunnskap om de yngste barna	3,78	2368
S Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	3,64	2359
Q Evne til å lede en personalgruppe	3,42	2366
R Evne til å veilede andre	3,26	2364
W Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	3,19	2367
U Kunnskap om digitale verktøy/ Ikt	3,04	2363

Tabell 4: Påstander om i hvilken grad studentene har erfart at følgende ER vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer? (Spm 73)



Figur 2: I hvilken grad har du erfart at følgende ER vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer? Gjennomsnitt skår. 1= Svært uenig: 5= Helt enig. (Spm 73).

Vi har valgt å lage en egen samleindikator for om studentene er fornøyd med utdanningen. Den er satt sammen av 10 variable^{iv}. Figur 2a viser at hver fjerde student er svært enig i våre positive påstander om utdanningskvalitet. Mer enn fire av fem studenter er svært enig eller enig i samlepåstandene om utdanningskvalitet.



Figur 2 A: I hvilken grad er du fornøyd med FLU/BLU-utdanningen?

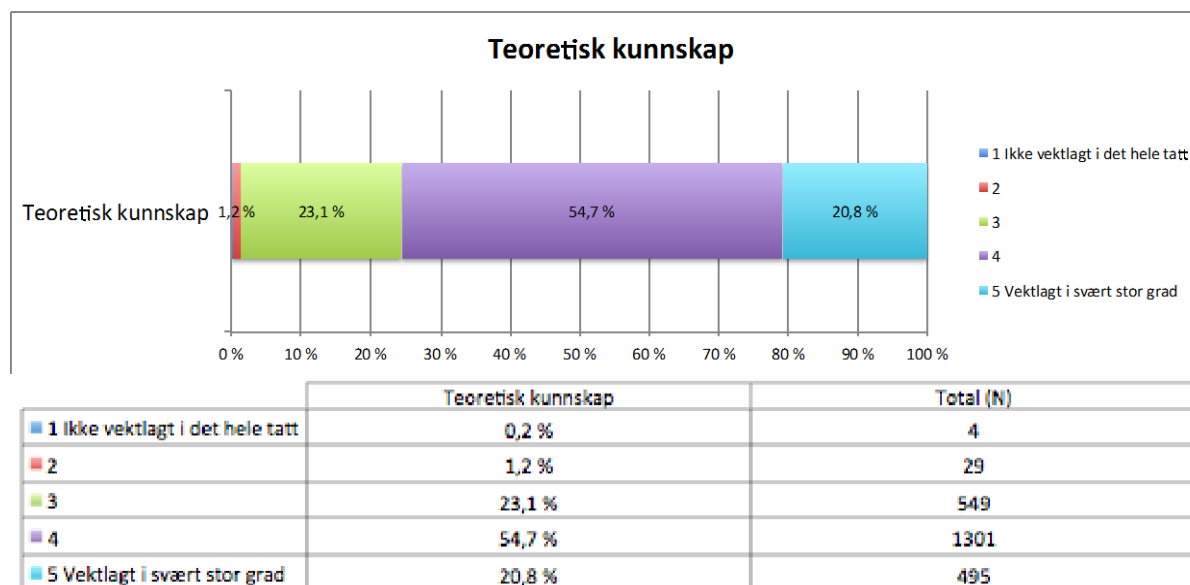
Med de viktige forbeholdene som er nevnt i avsnitt 2 om et materiale som fortsatt ikke har BLU-studenter fra andre og tredje klasse^v kan vi konkludere med at den samlede populasjon av FLU- og BLU-studenter er godt fornøyd med undervisningstilbudet for førskolelærere og barnehagelærere.

Tre kunnskapsområder

I det videre har vi samlet noen av kunnskapselementene i kategoriene «teoretisk kunnskap»^{vi}, «kommunikasjon og samarbeid samt «ledelse»^{vii}. Disse metavariablene for relevant kompetanse fremkommer når vi kjører en faktoranalyse på materialet. Vi tror disse metavariablene kan være nyttige for å få mer oversiktlige analyser av koblinger mot undersøkelsens tre sett uavhengige variable: b) Trekk ved utdanningskonteksten – der de er. c) Trekk ved studentenes sosial biografi – der de kommer fra. Og d) Trekk ved studentenes utdanningsmål og ønsker for fremtidig arbeidsliv.

I variabelen «teoretisk kunnskap» har vi samlet gjennomsnittet av variablene som hadde tilfredsstillende reliabilitet. Vi har rekodet mastervariabelen ved å runde av til nærmeste heltall. Metavariabelen «teoretisk kunnskap» er satt sammen av seks variable: C) Kunnskap om evaluering og dokumentasjon; W) Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner; G) Fagkunnskap; D) Innsikt i barnehagens samfunnsmandat; T) Kunnskap om kulturelt mangfold; V) Kunnskap om de yngste barna.

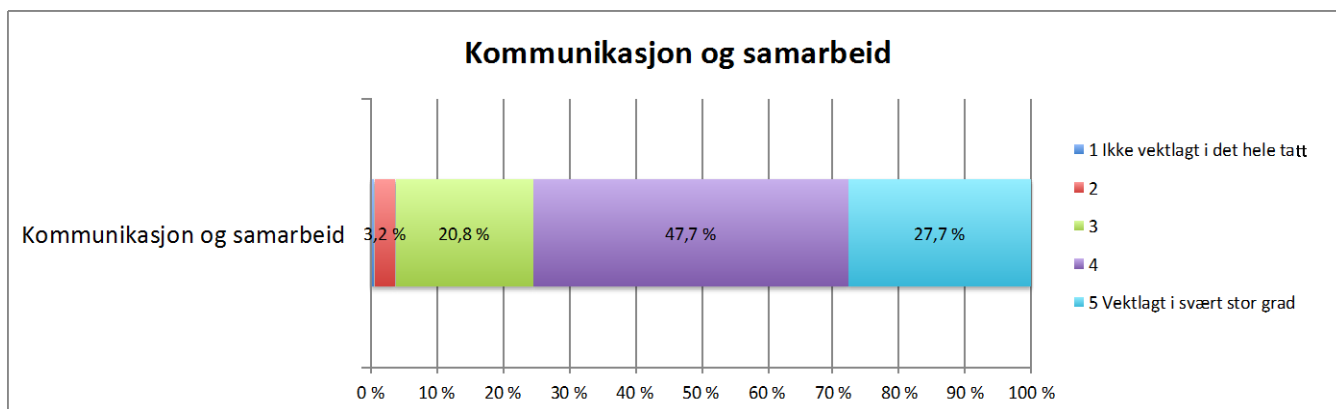
Figur 3 viser at mer en annenhver student har erfart at teoretisk kunnskap er vektlagt i stor grad. Bare 33 personer av de 2378 som har svart på disse spørsmålene er på negativ side av erfaringskalaen.



Figur 3: I hvilken grad har du erfart at *teoretisk kunnskap* er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer.

Tilsvarende har vi samlet tre variable i metavariabelen «kommunikasjon og samarbeid»^{viii}. Dette er verdiene I) samarbeidsevner; K) muntlig kommunikasjonsevne og L) skriftlig kommunikasjonsevne.

Figur 4 viser at mer enn hver fjerde student mener at kommunikasjon og samarbeid er vektlagt i svært stor grad. Nesten annenhver student mener disse kunnskapselementene er godt vektlagt.

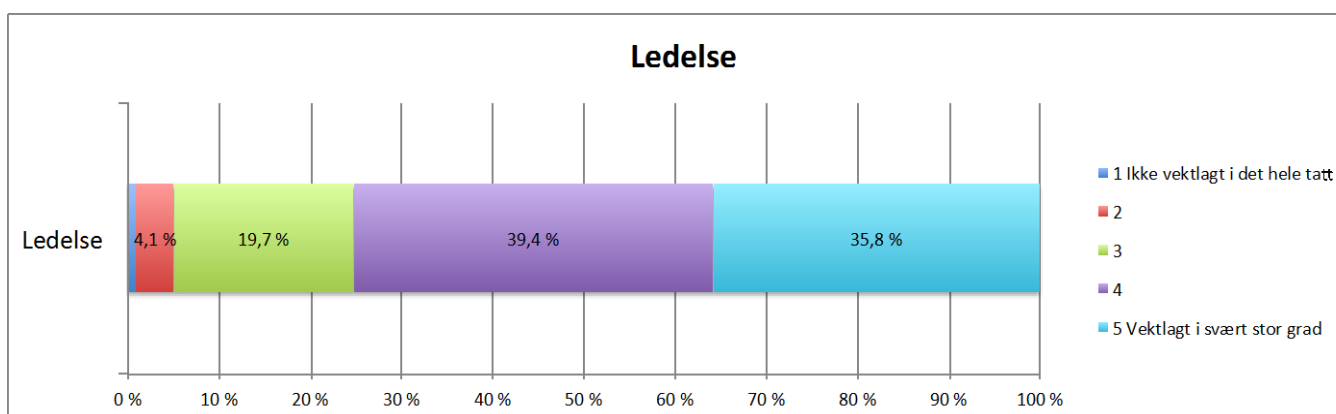


	Kommunikasjon og samarbeid	Total (N)
1 Ikke vektlagt i det hele tatt	0,5 %	13
2	3,2 %	76
3	20,8 %	493
4	47,7 %	1128
5 Vektlagt i svært stor grad	27,7 %	656

Figur 4: I hvilken grad har du erfart at *kommunikasjon og samarbeid* er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer.

Er FLU/BLU-utdanningen god på ledelse?^{ix} Variablene er satt sammen a verdiene O) Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser P) Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen, Q) Evne til å lede en personalgruppe, R) Evne til å veilede andre, S) Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger.

Også her er resultatet gode som vist i figur 5. Mer enn hver tredje student gir høyest skår på påstandene om at kunnskap om ledelse er vektlagt i undervisningen. Nesten 4 av 10 studenter er enig i at denne kunnskapen er vektlagt i undervisningen.



	Ledelse	Total (N)
1 Ikke vektlagt i det hele tatt	0,9 %	21
2	4,1 %	97
3	19,7 %	462
4	39,4 %	923
5 Vektlagt i svært stor grad	35,8 %	838

Figur 5: I hvilken grad har du erfart at *ledelse* er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer.

Vår samling av kunnskapselementene i metavariabelen teoretisk kunnskap, kommunikasjon og samarbeid samt ledelse endrer ikke på vår foreløpige hovedkonklusjon om at studentene samlet sett er godt fornøyd med studiets faglige innhold.

I det videre skal vi presentere noen fordelinger når vi fordeler studentenes erfaringer og holdninger etter utvalgte utdanningskontekster og trekk ved sosial biografi.

5. Har reformen gitt utdanningen bedre kvalitet?

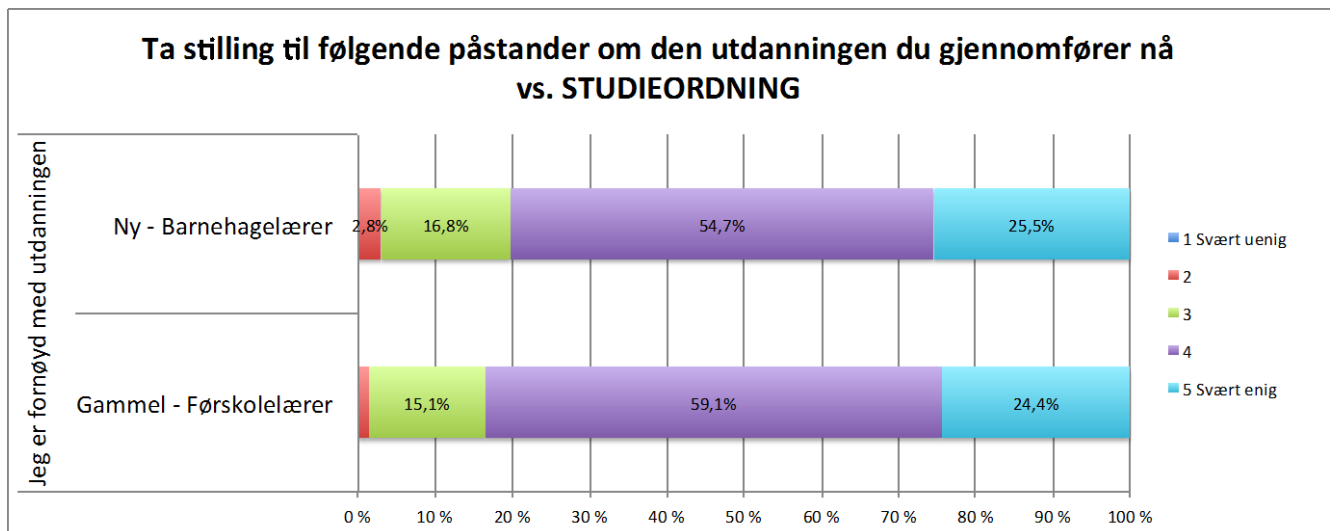
I dette avsnittet skal vi vurdere om studentenes oppfatning av undervisningskvaliteten varierer med ny og gammel ordning FLU vs.- BLU. Dette vil i denne følgeforskningen være av sentral variabel under overskriften – der studentene er.

Figur 6 viser at forskjellene er små, men signifikante. Samleindikatoren skiller på vel 5% mellom BLU og FLU studentene der FLU studentene er noe mer positive. I den grad det er registrerbare forskjeller er det relativt sett flere studenter fra gammel ordning som oppgir at teoretisk kunnskap er vektlagt, jmf. tabell. Tilsvarende er forskjellene små for variabelen kommunikasjon om samarbeid.

Figur 7 indikerer at i tema knyttet til ledelse er forskjellene i erfart utdanning vektlagt i undervisning mer markerte. Mer enn 60% av FLU-studentene svarer at de er enig eller helt enig i påstanden om at slik kunnskap er vektlagt i studiet. Under 50% av BLU-studentene svarer enig og helt enig. Samvariasjonene er klart signifikante. Imidlertid: Spørsmålene om erfart innhold i undervisningen er svært sensitive for fordeling på de ulike klassetrinn. Ettersom BLU-studentene stort sett er i 1. klasse i denne undersøkelsen og FLU studentene har vært eksponert for flere klassetrinn er disse funnene meget foreløpige. Det er først mulig å trekke konklusjoner når vi har BLU-studenter med erfaringsbakgrunn fra 2. og 3. klasse også. Funnene om forskjell i erfart utdanning i ledelse er et kunnskapselement det er grunn til å tro vil ha større betydning seint enn tidlig i utdanningsløpet.

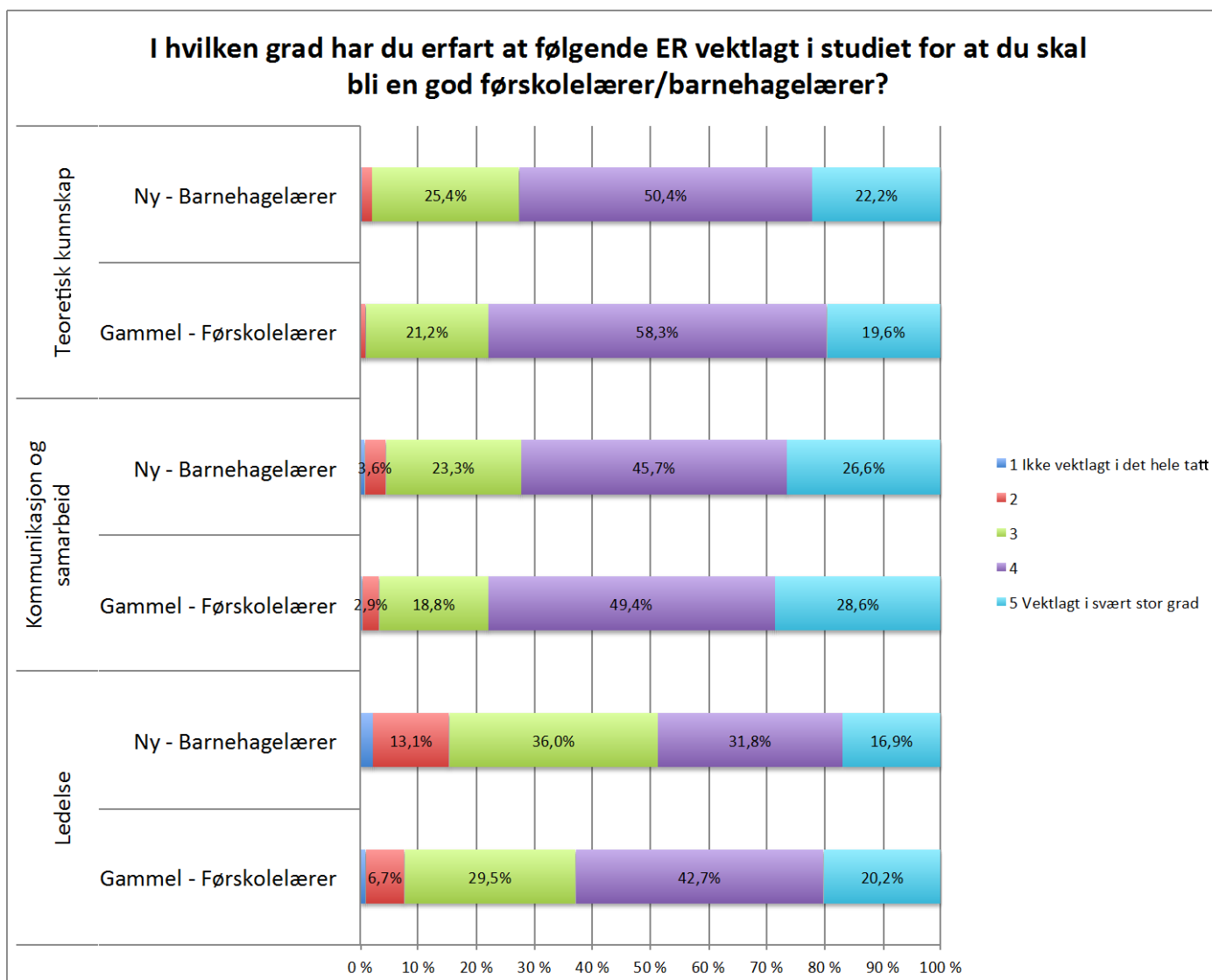
Spørsmålet om FLU eller BLU gjelder trekk *ved der studentene er*. Hvilke strukturelle rammer er de eksponert for? Vi skal også vise funn fra to andre rammer som studentene arbeider innenfor: I hvilken grad varierer svarene med om studentene er heltids- eller deltidsstuderende og i hvilken grad er det samvariasjon mellom erfart studiekvalitet og om studentene studerer ved store eller små institusjoner.

Heltids- vs. deltidstudier gir heller ikke stor variasjon på studenterfaringer erfaringer om teoretisk kunnskap eller kommunikasjon og samarbeid. Figur 8 viser at studentene som tar deltidsstudier mener teoretisk kunnskap, kommunikasjon/samarbeid og ledelse er noe mer vektlagt enn i heltidsstudiet. Men også for denne variabelen er det nødvendig å kontrollere for klassetilhørighet i fremtidige analyser.



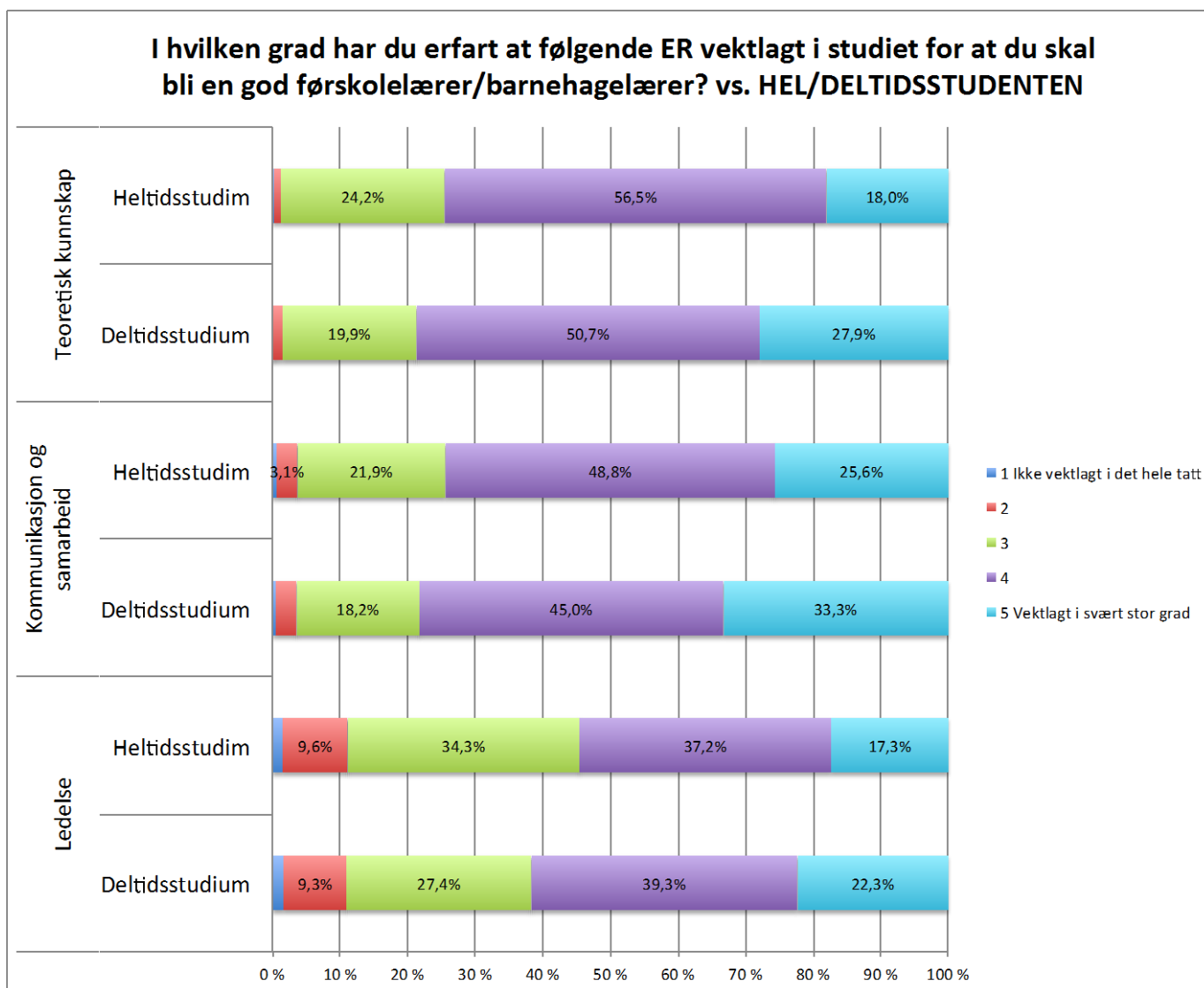
	Sikker i utdanningsvalg	
	Ny - Barnehagelærer	Gammel - Førskolelærer
1 Svært uenig	0,2%	0,2%
2	2,8%	1,3%
3	16,8%	15,1%
4	54,7%	59,1%
5 Svært enig	25,5%	24,4%
Total (N)	1060	1326

Figur 6: I hvilken grad studentene er fornøyd med utdanningen fordelt på FLU og BLU-studenter.



	Teoretisk kunnskap		Kommunikasjon og samarbeid		Ledelse	
	Ny - Barnehagelærer	Gammel - Førskolelærer	Ny - Barnehagelærer	Gammel - Førskolelærer	Ny - Barnehagelærer	Gammel - Førskolelærer
1 Ikke vektlagt i det hele tatt	0,3%	0,1%	0,8%	0,4%	2,2%	0,9%
2	1,7%	0,8%	3,6%	2,9%	13,1%	6,7%
3	25,4%	21,2%	23,3%	18,8%	36,0%	29,5%
4	50,4%	58,3%	45,7%	49,4%	31,8%	42,7%
5 Vektlagt i svært stor grad	22,2%	19,6%	26,6%	28,6%	16,9%	20,2%
Total (N)	1055	1319	1047	1315	1045	1317

Figur 7: Trekk ved der studenten er: I hvilken grad har du erfart at Teoretisk kunnskap, kommunikasjon/ samarbeid og ledelse er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer. Fordeling etter studenter på ny (BLU) og gammel ordning (FLU).



	Teoretisk kunnskap		Kommunikasjon og samarbeid		Ledelse	
	Heltidsstudim	Deltidsstudium	Heltidsstudim	Deltidsstudium	Heltidsstudim	Deltidsstudium
1 Ikke vektlagt i det hele tatt	0,2%	0,0%	0,6%	0,4%	1,5%	1,6%
2	1,0%	1,5%	3,1%	3,1%	9,6%	9,3%
3	24,2%	19,9%	21,9%	18,2%	34,3%	27,4%
4	56,5%	50,7%	48,8%	45,0%	37,2%	39,3%
5 Vektlagt i svært stor grad	18,0%	27,9%	25,6%	33,3%	17,3%	22,3%
Total (N)	1680	680	1673	676	1673	676

Figur 8: Trekk ved der studenten er: I hvilken grad har du erfart at Teoretisk kunnskap, kommunikasjon/ samarbeid og ledelse er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer. Fordeling etter heltids- vs. deltidsstudier.

6. Small is beautiful?

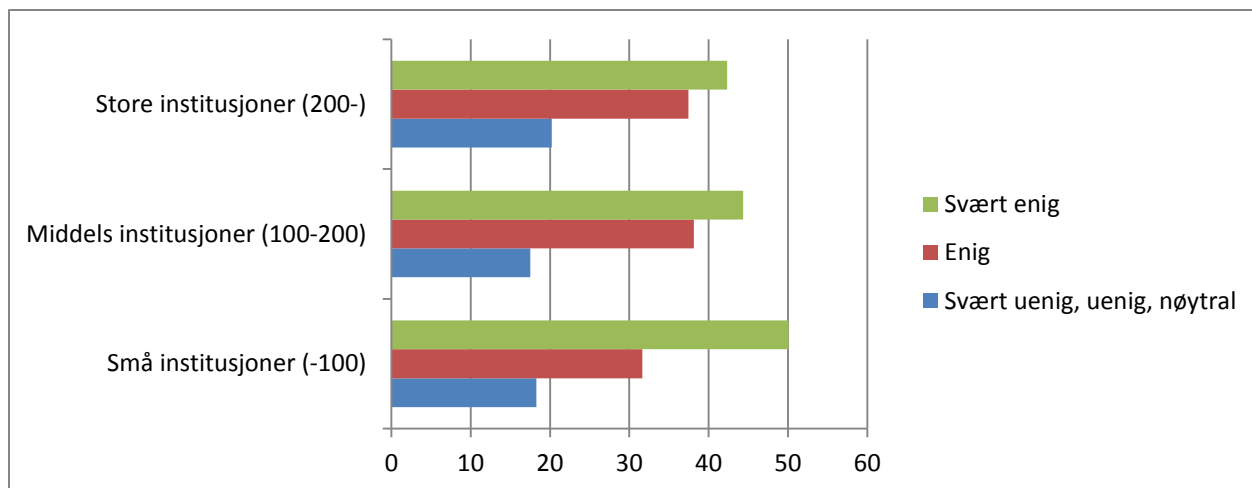
Har institusjonens størrelse betydning for studentenes oppfatning av kvalitet? Vi har gruppert institusjonene etter opptakstall for barnehagelærerutdanninga i 2013 som vist i tabell 5.

Høgskole	Opptakstall 2013	Størrelse		
		Stor (200-)	Middels (100-200)	Liten (-100)
Høgskolen i Bergen	274	x		
Høgskolen i Oslo og Akershus	511	x		
Høgskulen i Sogn og Fjordane	87			x
Høgskulen i Volda	64			x
NLA Høyskolen	65			x
Høgskolen Stord/ Haugesund	55			x
Universitetet i Stavanger	172		x	
Universitetet i Agder	175		x	
Høgskolen i Telemark	208	x		
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	122		x	
Høgskolen i Østfold	139		x	
Høgskolen i Hedmark	173		x	
Dronning Mauds Minne	342	x		
Høgskolen i Nord Trøndelag	122		x	
Universitetet i Nordland	55			x
Høgskolen på Nesna	34			x
UiT Norges Arktiske Universitet Campus Samisk høgskole (Sámi allaskuvla)	79 -			x x

Tabell 5: Utdanningsinstitusjoner for barnehagelærerutdanningen fordelt etter opptakstall 2013 og størrelse

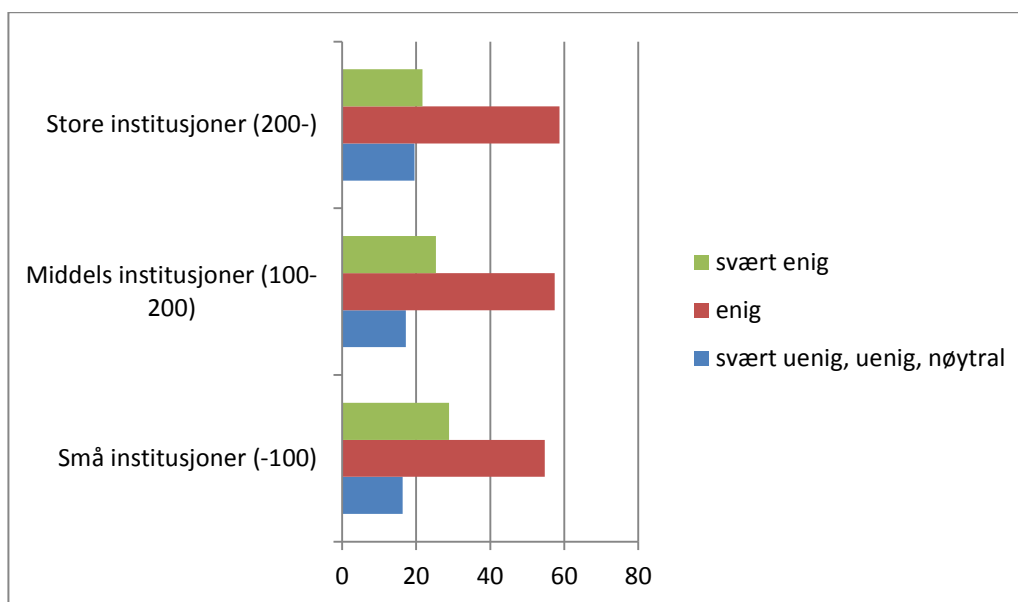
Våre foreløpige funn viser at institusjonens størrelse har betydning for studentens grad av tilfredshet med studiet. Krysskjøring av institusjonenes størrelse og variablene som tidligere er vist for *teoretisk kunnskap* og *ledelse* viser at det er en klar og signifikant sammenheng. Målt etter studentenes svar skårer små institusjoner signifikant høyere på teoretisk kunnskap enn de store. For *kommunikasjon* og *samarbeid* er det også en positiv sammenheng, men den er ikke signifikant.

Figur 9 og figur 10 illustrerer en tilsvarende tendens. På samlespørsmålet «Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/ førskolelærerstudiet» er det en signifikant overvekt av svargiverne ved små institusjoner som er svært enig i påstanden. I figur 10 har vi brukt metavariabelen for forøyde studenter. Også her har vi signifikant samvariasjon mellom positive svar og små institusjoner.



Prosent	Svært uenig/Uenig/Nøytral	Enig	Svært enig	N=
Små institusjoner (-100)	18,3	31,6	50,1	547
Middels institusjoner (100-200)	17,5	38,1	44,4	771
Store institusjoner (200-)	20,2	37,4	42,3	895
N=	416	802	995	2213

Figur 9: Trekk ved der studenten er: Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer-/førskolelærerstudiet. Fordeling etter små, middels og store utdanningsinstitusjoner.



Prosentfordeling	svært uenig, uenig, nøytral	enig	svært enig	N=
Små institusjoner (-100)	16,4	54,7	28,9	550
Middels institusjoner (100-200)	17,2	57,4	25,4	773
Store institusjoner (200-)	19,6	58,7	21,7	899
N=	399	1273	550	2222

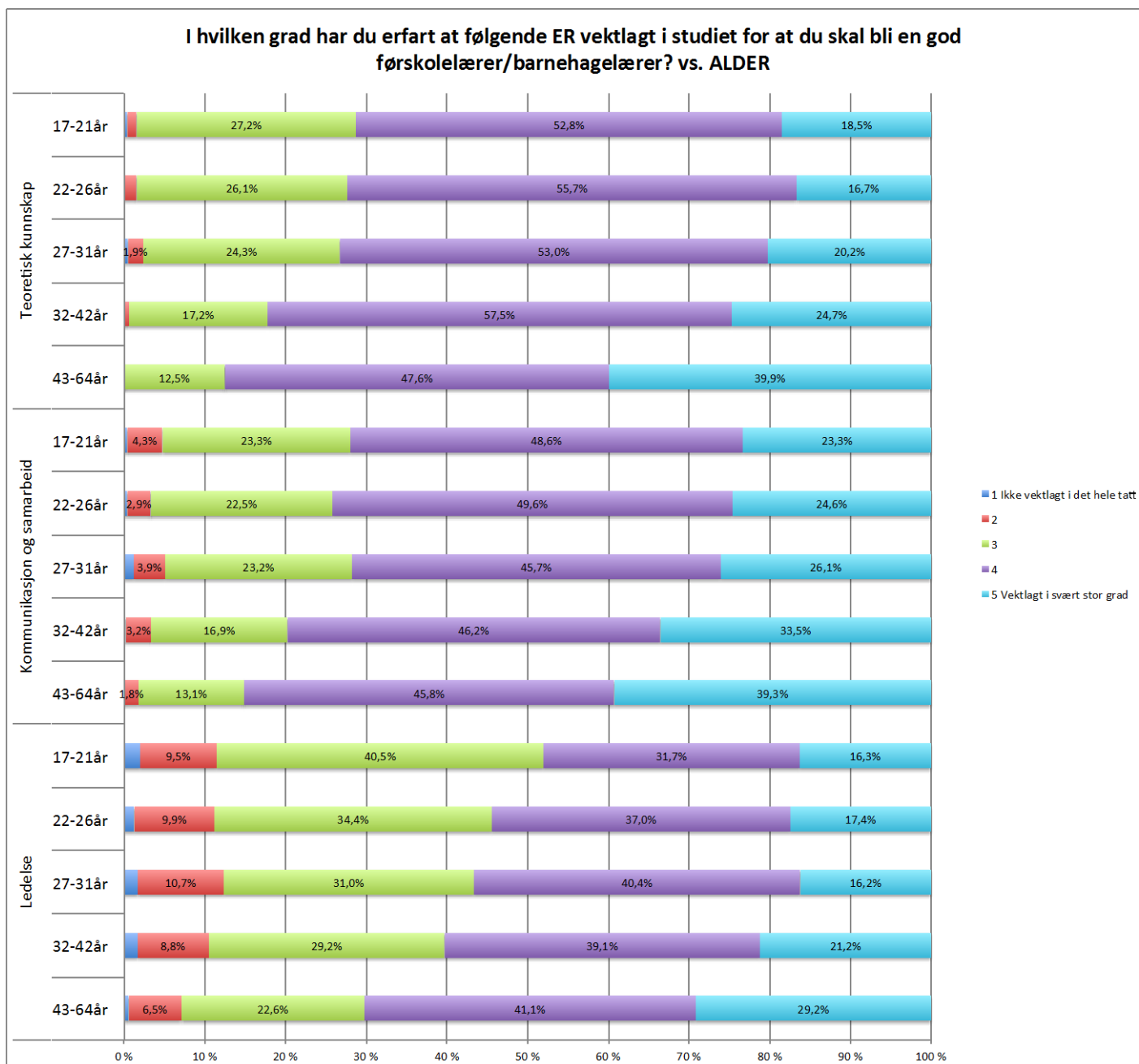
Figur 10: Trekk ved der studenten er: Metavariabelen for fornøyde studenter. Fordeling etter små, middels og store utdanningsinstitusjoner.

7. Kvalitet som varierer etter sosial biografi

Vi har undersøkt studentenes oppfatninger av studiekvalitet opp mot klassiske bakgrunnsvariable som oppvekstkommune (by-land), mor og fars utdanning, egen yrkeserfaring og studentenes alder. I våre første analyser er det bare alder som viser signifikante forskjeller. Men til gjengjeld er det påfallende store variasjoner i oppslutningen om påstandene som gjelder utdanningens kvalitet knyttet til studentenes alder. Figur 10 viser at for alle de tre metavariablene er det en entydig og sterkt signifikant tendens til at eldre studenter i større grad enn yngre melder at de mener teori, kommunikasjon, samarbeid og ledelse i stor grad er vektlagt i studiet. Hva kan forklare de store forskjellene?

En metodologisk eller metodekritisk forklaring kan være at forekomsten av likegyldige svar kan variere med alderen. Men det er vanskelig å argumentere for at en aldersgruppe systematisk skulle være mer likegyldig enn en annen. Og dersom svaret på dette spørsmålet er Ja: Hvor ligger de likegyldige avkrysningene – hos dem som krysser av kategorien helt enig (5) eller enig (4)?

En mer sannsynlig forklaring er at eldre studenter er mer motiverte og dermed mer grunnleggende positiv til studiet. Eldre studenter representerer en selvseleksjon av et annet slag enn yngre og har sannsynligvis med seg en annen forforståelse inn i studiet. I de yngre aldersgrupper er det sannsynligvis er sterk forventning om å delta i et normalt utdanningsløp der høgre utdanning er vanlig og forventet. Eldre personer må normalt i større grad foreta et brudd med valgte livsløp enten dette har vært preget av andre yrkeskarrierer eller omsorg for familie. Yrkes- og livserfaringer hos eldre studenter gjør det også normalt lettere å se relevansen av praktisk og teoretisk utdanning. Unge studenters læring vil i stor grad være karakterisert ved *sosial læring*. Andre – lærerne og ansatte i praksisbarnehager – overleverer sine erfaringer til studentene. Eldre studenter kan i større grad basere seg på kognitiv læring der de kan utvide egne eksisterende kompetansekart som er baserte på egne erfaringer. Dette er ofte klassifisert som *kognitiv læring*.



	Teoretisk kunnskap					Kommunikasjon og samarbeid					Ledelse				
	17-21år	22-26år	27-31år	32-42år	43-64år	17-21år	22-26år	27-31år	32-42år	43-64år	17-21år	22-26år	27-31år	32-42år	43-64år
1 Ikke vektlagt i det hele tatt	0,4%	0,1%	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	1,2%	0,2%	0,0%	2,0%	1,3%	1,7%	1,7%	0,6%
2	1,2%	1,5%	1,9%	0,6%	0,0%	4,3%	2,9%	3,9%	3,2%	1,8%	9,5%	9,9%	10,7%	8,8%	6,5%
3	27,2%	26,1%	24,3%	17,2%	12,5%	23,3%	22,5%	23,2%	16,9%	13,1%	40,5%	34,4%	31,0%	29,2%	22,6%
4	52,8%	55,7%	53,0%	57,5%	47,6%	48,6%	49,6%	45,7%	46,2%	45,8%	31,7%	37,0%	40,4%	39,1%	41,1%
5 Vektlagt i svært stor grad	18,5%	16,7%	20,2%	24,7%	39,9%	23,3%	24,6%	26,1%	33,5%	39,3%	16,3%	17,4%	16,2%	21,2%	29,2%
Total (N)	254	1033	415	478	168	253	1027	414	474	168	252	1027	413	476	168

Figur 10: Trekk ved der studenten kommer fra: I hvilken grad har du erfart at Teoretisk kunnskap, kommunikasjon/ samarbeid og ledelse er vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer. Fordeling etter studentenes alder.

8. Oppsummering

Denne delrapport 3 presenterer de første analysene fra et meget omfattende datamateriale fra en spørreundersøkelse som gikk ut til alle studenter som i dag tar FLU- eller BLU-utdanning. Vi har valgt et profesjonssosiologisk utgangspunkt med vekt på å undersøke utdanningens kvalitet ved hjelp av høgskolens viktigste brukere – studentene.

Vårt første forskningsspørsmål var om studentene er fornøyd med studiet langs ulike kunnskapsdimensjoner som følgegruppen har valgt. Vårt hovedfunn fra denne datainnsamlingen er at studentene er godt fornøyd med studiet. Vi viser også at det er variasjoner innenfor de enkelte kunnskapsområdene, men alle variasjonene ligger i snitt på plussiden av vår skala for tilfredshet.

Forskningsspørsmål 2: Kan vi allerede nå registrere effekter av utdanningsreformen fra førskolelærerutdanning (FLU) til barnehagelærerutdanning (BLU)?

Vårt funn er at reformen som kvalitetsløft ikke er mulig å lese fra studentenes erfaringer til nå. Men funnet er foreløpig og må tolkes med største forsiktighet ettersom BLU studentene nesten uten unntak svarer med erfaringer fra 1. klasse, mens FLU-studentene har erfart studiet i to eller tre år. Dersom vi forventer at studenter blir mer og mer fornøyd med et studium jo lenger de er ved institusjonen er det grunn til å forvente gode resultater fra FLU-studentene. Men viktigere: Måten vi har stilt viktige spørsmål på «I hvilken grad har du erfart at følgende ER vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer / barnehagelærer?». Denne spørremetoden gjør at vår tapning av studentenes erfaringer er svært sensitiv for om studentene har hatt de ulike fagelementene på sin undervisningsplan.

Spørsmål 3 er langt mindre sensitivt for hvilket klassetrinn de ulike studentgruppene går på: Har institusjonenes størrelse betydning for studentenes erfaringer og vurderinger av studiet? Vårt funn er at det er en signifikant sammenheng – selv om den ikke er svært sterk – mellom studenttilfredshet og om de studenter ved små institusjoner.

Vi har samlet inn data fra klassiske bakgrunnsvariable knyttet til studentenes sosial biografi- alder, by/land, kommunetilhørighet, kjønn og sosial status etter foreldes utdanning. I denne rapporten har vi trukket frem alder: Spørsmål 4: Hvilken betydning har alder for studentenes vurdering av studiet? Vårt funn er at effekten av alder på studentenes tilfredshet er meget sterk.

I de avgrensede analysene vi har presentert her viser vi frem vårt sentrale analyseskjema som er fire ledd: a) Trekk ved studentenes erfaringer koblet til utdanningens form og innhold. b) trekk ved utdanningskonteksten – der studentene er. c) Trekk ved studentenes sosial biografi – der studentene kommer fra. Den siste dimensjonen som er undersøkt har vi ikke berørt i denne rapporten: d) Trekk ved studentenes drømmer og mål for fremtiden – trekk ved der studentene ønsker seg. I neste rapport skal vi bla. drøfte om vi finner belegg for om FLU-/BLU-utdanningen utdanner en nomadeprofesjon: en generalistutdanning som mange ferdigutdannede bruker andre steder enn i barnehagen.

Sluttnoter og referanser

ⁱ Invitasjon til studentundersøkelse – introduksjonstekst:

Gode studenter!

Kunnskapsdepartementet (KD) har iverksatt et forskningsprosjekt som skal følge reformen av barnehagelærerutdannelsen. Denne spørreundersøkelsen er et delprosjekt i KUDs følgeforskningsoppdrag.

Hensikten med spørreskjemaundersøkelsen er å gi studentene en mulighet til å gi uttrykk for sine synspunkter på den utdanningen de er i ferd med å gjennomføre. For oss er det viktig å få erfaringer fra studenter i førskolelærerutdanning og i barnehagelærerutdanning for å kunne sammenligne.

Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og gjennomføres slik at alle som svarer er sikret anonymitet.

Vi håper at dere vil ta dere tid til å fylle ut skjemaet på beste måte!

Hilsen

Mimi Bjerkestrand (s.) Svein Olav Satåøen (s.) Olav A. Kvitastein (s.) Tom Skauge (s.)

ⁱⁱ Tillatelse med referanse NSD 37726 datert 25.03.2014

ⁱⁱⁱ Ved er feil i Questback ble det sendt to spørreskjema til vel halve studentpopulasjonen. Vi har gjennomgått svarene og funnet at svært få svarte dobbelt opp. Vi har beregnet den mulige feilprosenten til 1,74%.

^{iv} Variablene som er samlet til samleindikator (metavariabelen) å måle om studentene er tilfreds med studiet

#	Variabel	α
11.1	Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av barnehagelærer / førskolelærerstudiet	0,8453
11.2	Arbeidsmengden i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag/ emneplan	0,8518
11.3	Utdanningen har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer/ førskolelæreryrket	0,8485
11.4	Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for fremtidig arbeid i barnehager	0,8668
11.5	Veiledningen jeg har erfart gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte	0,8521
11.6	I utdanningen har det vært god balanse mellom arbeidsformene - forelesning, gruppeaktivitet, praksis, diskusjoner, drøftinger osv.	0,8463
11.7	De fagene/ kunnskapsområdene som inngår i studiet er relevante for fremtidig arbeid i barnehagen	0,8503
11.8	Evalueringsordningene i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	0,8467
11.9	Litteraturen på studiet er relevant for fremtidig arbeid i barnehagen	0,8518
11.10	Jeg har dyktige faglærere	0,853
Foreløpig α til hele settet:		0,8642

^v med unntak av prøveklassen ved Høgskolen i Sogndal.

^{vi} Korrelasjon og signifikansnivå – teoretisk kunnskap

Variabel 1	Variabel 2	Korrelasjon	Signifikans
12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,647	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.23 Kunnskap om de yngste barna	0,474	<,0001
12.7 Fagkunnskap	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,453	<,0001
12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,452	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	0,417	<,0001
12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	0,416	<,0001
12.7 Fagkunnskap	12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	0,399	<,0001
12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,395	<,0001
12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,373	<,0001
12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	12.7 Fagkunnskap	0,371	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.7 Fagkunnskap	0,370	<,0001
12.7 Fagkunnskap	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,366	<,0001
12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,355	<,0001
12.7 Fagkunnskap	12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,349	<,0001
12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,349	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,346	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.7 Fagkunnskap	0,343	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	0,340	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,336	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,333	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	0,321	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.4 Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	0,312	<,0001
12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,304	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,299	<,0001
12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	12.3 Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,292	<,0001
12.20 Kunnskap om kulturelt mangfold	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,283	<,0001
12.22 Kunnskap om de yngste barna	12.2 Kunnskap om planlegging og organisering	0,255	<,0001
12.23 Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	12.1 Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,250	<,0001

vii Faktoranalyse som ligger til grunn for vår gruppering av kunnskap i tre elementer: teoretisk, kommunikasjon og samarbeid og ledelse:

I hvilken grad har du erfart at følgende ER vektlagt i studiet for at du skal bli en god førskolelærer/barnehagelærer?

#	Variabel	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
12.1	Kunnskap om barns utviklings- og dannelsprosesser	0,5509	0,1838	0,1003
12.2	Kunnskap om planlegging og organisering	0,4740	0,2273	0,3501
12.3	Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	0,5027	0,2335	0,2758
12.4	Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	0,5483	0,2435	0,1643
12.5	Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	0,4796	0,3943	0,2041
12.6	Evne til å tenke nytt	0,3932	0,5444	0,2371
12.7	Fagkunnskap	0,5298	0,4079	0,1422
12.8	Evne til å arbeide selvstendig	0,2606	0,5670	0,2216
12.9	Samarbeidsevner	0,3024	0,6513	0,1611
12.10	Evne til å ta initiativ	0,2332	0,7636	0,2748
12.11	Muntlig kommunikasjonsevne	0,2692	0,6728	0,2602
12.12	Skriftlig kommunikasjonsevne	0,3199	0,5102	0,2176
12.13	Evne til omsorg, lek og samspill med barn	0,4201	0,3570	0,1947
12.14	Toleranse - evne til å verdsette ulike synspunkter	0,4406	0,4359	0,2533
12.15	Evne til å lede barns lærings- og dannelsprosesser	0,5016	0,3353	0,4116
12.16	Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	0,3664	0,2238	0,6321
12.17	Evne til å lede en personalgruppe	0,2173	0,2116	0,8632
12.18	Evne til å veilede andre	0,2137	0,2376	0,8302
12.19	Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	0,2533	0,3844	0,6779
12.20	Kunnskap om kulturelt mangfold	0,4705	0,2199	0,2589
12.21	Kunnskap om digitale verktøy/ Ikt	0,3578	0,2433	0,3339
12.22	Kunnskap om de yngste barna	0,4507	0,2296	0,2078
12.23	Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	0,4302	0,1993	0,4375
12.24	Yrkesetikk - verdier og holdninger	0,5369	0,2520	0,2650

Oransje = Teoretisk kunnskap
Blå = Kommunikasjon og samarbeid
Grønn = Ledelse

viii Kommunikasjon og samarbeid - korrelasjon og signifikansnivå

Variabel 1	Variabel 2	Korrelasjon	Signifikans
12.11 Muntlig kommunikasjonsevne	12.9 Samarbeidsevner	0,567	<,0001
12.12 Skriftlig kommunikasjonsevne	12.11 Muntlig kommunikasjonsevne	0,555	<,0001
12.12 Skriftlig kommunikasjonsevne	12.9 Samarbeidsevner	0,494	<,0001

Variabel 1	Variabel 2	Korrelasjon	Signifikans
12.18 Evne til å veilede andre	12.17 Evne til å lede en personalgruppe	0,817	<,0001
12.19 Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	12.18 Evne til å veilede andre	0,726	<,0001
12.19 Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	12.17 Evne til å lede en personalgruppe	0,708	<,0001
12.17 Evne til å lede en personalgruppe	12.16 Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	0,701	<,0001
12.16 Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	12.15 Evne til å lede barns lærings- og dannelsprosesser	0,644	<,0001
12.18 Evne til å veilede andre	12.16 Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	0,615	<,0001
12.19 Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	12.16 Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	0,607	<,0001
12.19 Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	12.15 Evne til å lede barns lærings- og dannelsprosesser	0,543	<,0001
12.17 Evne til å lede en personalgruppe	12.15 Evne til å lede barns lærings- og dannelsprosesser	0,523	<,0001
12.18 Evne til å veilede andre	12.15 Evne til å lede barns lærings- og dannelsprosesser	0,510	<,0001

Referanser:

- ECKHOFF, Torstein 1967: Vitenskap, profesjon og klienter. Nordisk Forum
- GRIMEN, Harald 2008: Profesjon og kunnskap. Kap 3 i Molander og Terum (red.) Profesjonsstudier, Universitetsforlaget.
- JAFARI, J., 2014: Funn fra studentundersøkelsen 2014 Barnehagelærerreformens - utvalgte analyser. Rapport 2.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2013a. Framtidens barnehage St.Meld 24 (2012-2013).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2013b. Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.
- KVITASTEIN, O. og SKAUGE, T 2014: Studentundersøkelse fra førskole- og barnehagelærerutdannelsen – Frekvensfordeling. Rapport 1.
- OFFERDAL, A. 1984. Iverksetting og politikk. Eller: Om det vellukka og det mislukka. Statsviteren nr. 2-3.
- SMEBY, JENS-CHIISTIAN 2008: Profesjon og utdanning. Kap 4 i Molander og Terum (red.) Profesjonsstudier, Universitetsforlaget.