

Kapittel 4

Studentmedverknad i ein didaktisk praksis i barnehagelærerutdanninga

Forfattarar: Trond Egil Arnesen, Marianne Størkson og Bendik Sierra

I dette kapitlet vert ein casestudie av ein didaktisk praksis i barnehagelærerutdanninga presentert. Studien tek for seg studentmedverknad i utvikling av ein didaktisk praksis med fokus på friluftsliv for dei yngste i barnehagen. Resultata syner at studentmedverknaden tok ulik form i ulike fasar av utviklingsarbeidet.

Bakgrunn for studien

Utgangspunktet for dette kapitlet er eit studentinitiativ som kom etter ein praksisperiode i barnehagelærerutdanninga i 2016, der studentane etterlyste meir fokus på dei yngste barna i barnehagen sitt friluftsliv, og at utdanninga i større grad burde spegle røyndomen i barnehagen der over 80 % av eitt- og toåringar lever store delar av sitt vakne liv. Fagmiljøet var samd med studentane i at denne delen av utdanninga måtte vidareutviklast, og eit FoU-prosjekt knytt til temaet starta opp. Educational design research (EDR) (McKenney & Reeves, 2012) vart nytta som metodologiske ramme for å prøve å sameine utviklingsarbeid og forskning i eitt og same prosjekt. På denne måten ynskte ein å stette forventningane til fagmiljøet i barnehagelærerutdanninga om å drive praksisnær FoU. Det vil seie forskning på eigen praksis og å utvikle forskingsbasert, praksisnær utdanning med studentinvolvering. Den didaktiske praksisen i barnehagelærerutdanninga vert her forstått på ein måte som inkluderer det didaktiske arbeidet til både lærarar og studentar i utvikling og gjennomføring av undervisning. Denne undervisninga var ein del av fordjupingseininga *natur, helse og rørsle*, som var plassert i det tredje året av utdanninga. Forskingsdelen av prosjektet vert altså ikkje sett som ein del av den didaktiske praksisen. I dette kapitlet vert ein casestudie av korleis studentmedverknad har bidrege til utviklinga av denne didaktiske praksisen presentert. Forskingsspørsmålet er: På kva vis bidrog studentmedverkinga til utviklinga av den didaktiske praksisen i barnehagelærerutdanninga om dei yngste barna sitt friluftsliv?

Studien er knytt til utviklinga av den didaktiske praksisen for studentkulla frå 2016 til 2020. Den didaktiske praksisen utforskar vi ved å bruke den didaktiske trekanten (Künzli & Horton-Krüger, 2010) som ei teoretisk ramme, med spesielt fokus på studentmedverknad i forståinga til Kay, Dunne og Hutchinson (2010).

Eit litteratursøk på norske vitenskaplege artiklar med ulike kombinasjonar av søkeorda studentmedverknad, utviklingsarbeid, didaktisk praksis, barnehagelærerutdanning og lærarutdanning gav til saman 9 treff, men ingen med relevans for denne studien.

Vidare i kapitlet presenterer vi forventningane til undervisning og FoU i barnehagelærerutdanninga. Deretter greier vi ut om forståinga av den didaktiske trekanten og studentmedverknad, før vi grunngjev design og casestudie som metode. I siste del av kapitlet presenterer og drøfter vi tre døme på korleis studentmedverknad har bidrege til utviklinga av denne didaktiske praksisen.

Forventningar til undervisning og FoU i barnehagelærerutdanninga

Universitets- og høyskulelova seier at «Universiteter og høyskoler skal tilby høgere utdanning basert på det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Universitets- og høyskulelova, 2021, §1-3). NOKUT (2016, s. 1) peikar på at ei av hovudoppgåvene til utdanningsinstitusjonane er å utvikle eit godt fagmiljø der tilsette og studentar saman vidareutviklar og held ved like relevant kunnskap. Studentane skal aktivt inkluderast i kunnskapsutviklinga i utdanninga si. Dette var eit sentralt prinsipp i utviklinga av den didaktiske praksisen vår; studentane sine erfaringar, meiningar og haldningar skulle inkluderast i undervisninga og i kunnskapsutviklinga slik at studentane dette året og nye kull av studentar skulle kunne nyttiggjere seg dette.

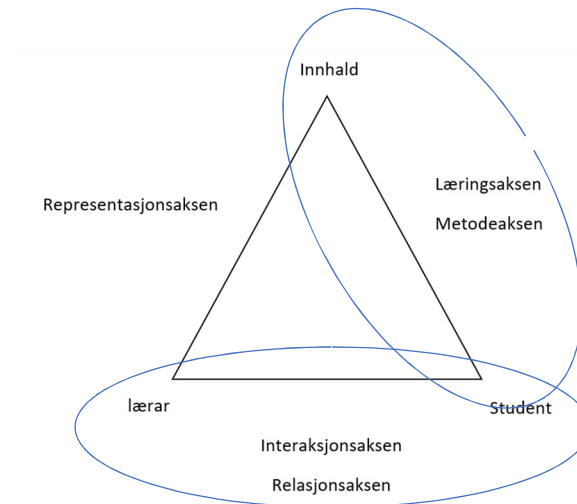
Stortingsmelding 16 (2016/17), *Kultur for kvalitet*, peikar på at det vert forska for lite på læringsresultat og personleg utvikling i profesjonsutdanningane. Forsking på eiga utdanning vert fremma som eit viktig verkemiddel i kvalitetsutvikling i UH-sektoren, og regjeringa etterlyser vesentleg meir av slike sjølvreflekterande prosjekt (s. 16-25). Forsking på eigen praksis var eit sentralt element som skulle innlemmast i utviklinga av vår didaktiske praksis.

Barnehagelærerutdanninga (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §3-2) gjekk gjennom ein omfattande reform i 2013, og det vart gjort følgjeforskning på utdanninga (Bjerkestrand et al., 2017). I sluttrapporten peikar følgjegruppa på at komponenten utviklingsarbeid fort vert ein fagleg tapar når ein ser på forskings- og utviklingsarbeidet som går føre seg i dei ulike institusjonane i landet (Bjerkestrand et al., 2017, s. 51). Det siste prinsippet i utviklinga av FoU-arbeidet var at utviklingsdelen, utviklinga av sjølve den didaktiske praksisen, skulle vektleggast like mykje som forskinga i prosjektet, sjølv om det er forskning som vert sterkest premiært i UH-sektoren. Globalt opplever universitets- og høgskulesektoren at krava som vert stilt til arbeidet deira, tidvis er motstridande. Vitskapen sine krav til metodisk rigiditet på den eine sida, og utviklingsarbeidet sine krav til praksisrelevans, innverknad og medverknad på den andre sida (McKenney & Reeves, 2012).

Den didaktiske trekanten med fokus på studentmedverknad

Den didaktiske trekanten er opphavleg frå den tyske didaktikken og samanfatar mange didaktiske modellar (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s.48). Modellen er enkelt utforma, ein likesida trekant med komponentane *innhald*, *lærer* og *student* i kvart sitt hjørne. Desse tre komponentane og aksane mellom dei kan nyttast i planlegging, evaluering og, som i denne studien, i analyse av didaktisk praksis. *Innhaldskomponenten* i trekanten er knytt til lærestoffet i ein vid forstand. Komponent *student* er knytt til studenten si læring, sansing, forståing, oppleving og handling. Komponent *lærer* er knytt til forhold som er sentrale både i innhaldet og det som er rundt studenten og læringsmiljøet. Læraren sine menneskelege føresetnader, haldningar og moralsk, fagleg og etisk kompetanse er sentrale faktorar. Aksane i trekanten representerer samhandlinga mellom dei to komponentane i enden av kvar akse. Aksen mellom komponentane *lærer* og *innhald* representerer retorikk/framstilling (representasjonsaksen). Aksen mellom *innhald* og *student* representerer metode, erfaring og korleis læring vert konstruert (læringsaksen/metodeaksen). Aksen mellom student og lærar representerer interaksjon/relasjon (sjå figur 1). Analytisk kan ulike dimensjonar av ein didaktisk praksis si posisjonering på aksen mellom hjørna, for eksempel mellom student og lærar (interaksjonsaksen/relasjonsaksen, figur 1), illustrere sentrale dimensjonar ved kommunikasjonen, medverknaden eller makta deira. For eksempel vil eit arbeid der studentane deler erfaringar frå praksis i studentgrupper, setje studentane sin kommunikasjon,

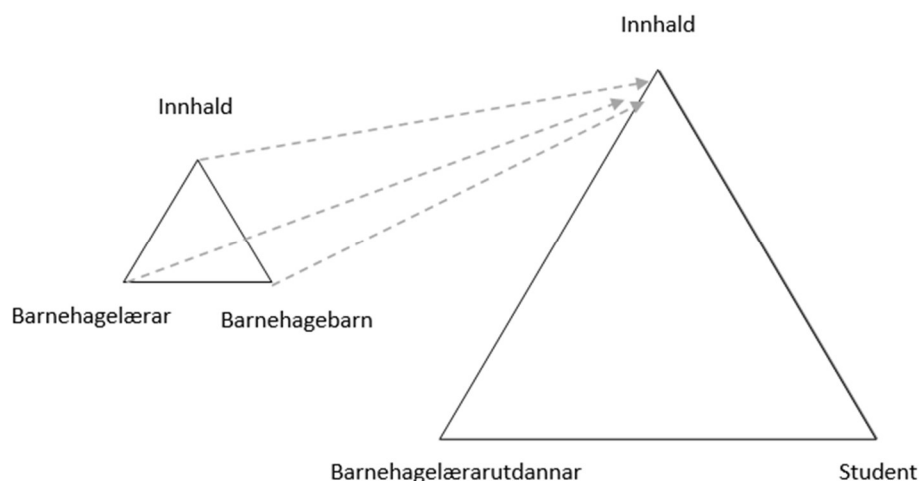
medverknad og makt i sentrum og innebere ei forskyving mot studenten på relasjonsaksen. Men når arbeidet med å samanfatte alle gruppene i plenum vert leia av lærar, så vert kommunikasjonen meir prega av dialog mellom studentane og lærar, lærar har fått større innverknad, ein har flytta seg meir mot midten av relasjonsaksen.



Figur 1 Den didaktiske trekanten, fritt etter Künzli og Horton-Krüger (2010), med vektlegging av lærings/metode aksen og interaksjons/relasjonsaksen

Tilsvarende vil det vere for dei to andre aksane. Representasjonsaksen som representerer handsaming av styringsdokument knytt til utdanninga, skulepolitiske intensjonar, faglege perspektiv, erfaring og forskning på aktuelle områder, og læringsaksen/metodeaksen som representerer studenten sine læringserfaringar og erfaringsperspektiv.

Den didaktiske praksisen i barnehagefeltet er ein sentral innhaldskomponent i barnehagelærerutdanninga, og den didaktiske trekanten i barnehagen er ein del av innhaldskomponenten i barnehagelærerutdanninga sin didaktiske trekant. Dette gir ein dobbel didaktisk trekant i barnehagelærerutdanninga, då praksisfeltet sin didaktiske trekant, som skildrar den didaktiske praksisen i barnehagen, gjennom praksisopplæring og anna samhandling er ein del av innhaldskomponenten i barnehagelærerutdanninga sin trekant (sjå figur 2). Analytisk nyttar ein den doble trekanten i denne casestudien til å sjå på praksisfeltet sin medverknad i utviklinga av den didaktiske praksisen.



Figur 2 Den doble didaktiske trekanten, fritt etter Künzli og Horton-Krüger (2010), med vektlegging av praksisfeltet som del av innhaldet i barnehagelærerutdanninga

Denne casestudien fokuserer på studentmedverknad i utviklinga av den didaktiske praksisen, difor vert interaksjons-/relasjonsaksen og lærings-/metodeaksen sentrale for å analysere endringane i den didaktiske praksisen.

Ved University of Exeter vart utviklingsprosjektet «Students as Agents for Change» gjennomført med mål om å bidra til at studentane skulle oppleve ei betre studietid gjennom å endra relasjonen mellom studentane og lærestaden (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010). Sentralt i prosjektet stor ideen om å få engasjert studentane i eiga utdanning gjennom prosjekt som gav dei medverknad i utviklinga av eigne studium. Studentane skulle ikkje bli sett på som kundar, men som ressursar som skulle vera med å forme sine utdanningar saman med dei tilsette. I prosjektet var det utvikla eit rammeverk der ulike former for studentmedverknad (...approaches in which students can engage and be engaged...) kan kategoriserast. Ifølgje Kay, Dunne og Hutchinson (2010, s.2) kan studentmedverknad sorterast i desse fire ulike kategoriane: I kategori 1 evaluerer studentane kursa slik at studentane sine meiningar vert høyrd. Dette kan gjerast gjennom interne kvalitetssystem eller eksternt styrde surveyar på ulike nivå frå emne- og utdanningsprogram til institusjonsnivå. Faren med denne forma for passiv studentmedverknad er at den kan forsterka tanken om studenten som kunde (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010, s.1) og ikkje fremma engasjert og forpliktande medverknad i

utviklingsarbeidet. I kategori 2 er studentane med som representative deltakarar i ulike råd, styre og utval ved institusjonen. Gjennom aktiv deltaking kan studentane bidra til endring på system og strukturnivå. System med organiserte samtalar mellom studentar og tilsette ligg i denne kategorien. I kategori 3 er studentane med som partnerar, samskaparar og ekspertar. Medverknad som er kjenneteikna av samarbeid, deltaking i design av kurs, utarbeiding av læremateriale, lagning av eksamensoppgåver og tilsvarande ligg i denne kategorien. I kategori 4 kan studentane omtalast som endringsaktørar. I denne kategorien er studenten djupt engasjert, og er med å setje dagsorden for endring. Det viktigaste aspektet i denne kategorien er fokuset på forskingsbasert endring. Aksjonsforskning på eigen utdanning der studentane medverkar på alle områder vil til dømes plasserast i denne kategorien. I det norske høgskulesystema er studentmedverknad i kategori 1 og 2, studentevaluering og demokratisk representativ deltaking regulert av UH-lova og krav til kvalitetssikringssystem. Medan NOKUT (2016, s.1) presiserer at det er ei av hovudoppgåvene i UH-sektoren å inkludera studentane aktivt i kunnskapsutviklinga, noko som er eit eksempel på medverknad der studentane kan ha roller som partner, samskapar og ekspert i kategori 3, eller som endringsaktørar i kategori 4.

Design og metode

Designet for det totale FoU-arbeidet har EDR som metodologisk ramme basert på McKenney & Reeves (2012) si forståing. Dette legg nokre premiss både for utviklinga av den didaktiske praksisen og datainnsamlinga til casestudien. Desse premissa vert kort presentert før vi greier ut om casestudiet.

Valet av EDR som metodologisk ramme for designet i det overordna prosjektet er grunngeve i at EDR hevdar at forskning og utviklingsarbeidet ikkje treng å ekskludere kvarandre. At stringente vitenskaplege krav kan sameinast med utviklingsarbeidets krav til relevans, og bidra til å løyse pedagogiske utfordringar innanføre rammene til EDR (McKenney & Reeves, 2012). På dette viset opnar EDR for sameining av utvikling og forskning på eigen praksis med multiple metodar (McKenney & Reeves 2012), gjennom ein fleksibel og gjentakande modell med samhandling mellom ulike delar/deltakarar/praksis/prosessorar. EDR metodologien fokuserer på utvikling av teori i ei forskingsline og utvikling av praksis gjennom utviklingslina, men sjølv om linene er separate så er det systematisk samhandling mellom dei.

Casestudie

Ein casestudie er ein studie av det partikulære, ifølgje Stake (1995), medan Yin (2009, s. 18) argumenterer for at grensa mellom det partikulære og konteksten det står i, er uklår, og at det er viktig at det partikulære vert studert i sin kontekst. I vårt tilfelle er casen uløyseleg knytt til konteksten; statleg styring av barnehagelærerutdanninga, akademias forventningar til FoU-arbeid, og forskning på eigen praksis og nær kopling til praksisfeltet. Dette var bakgrunnen for at EDR vart vald som metodologisk ramme for FoU-arbeidet. Så sjølv om casestudien har hovudfokus på studentinnverknaden på utviklinga av den didaktiske praksisen, så er den nært knytt til forventningane som er stilte til oss om praksisnært FoU-arbeid, forskning på eigen praksis og forskingsbasert undervisning.

Stake (1994, 1995, s. 236-247) klassifiserer casestudien i tre kategoriar, *intrinsic*, *instrumental* og *collective*. Ein *intrinsic case-study* er orientert mot utforsking av sjølve casen og ikkje teoriutvikling eller generalisering. Ein *instrumental case study* er meir interessert i forståinga av eit fenomen som casen representerer eller inneheld, og er ofte designa rundt etablert teori. Ein *collective case study* utforskar fleire *instrumental case studies*. Stake (1994, 1995) poengterer at ein studie kan vere både *intrinsic* og *instrumental*, og at det ofte kan vere vanskeleg å plassere dei i ein av kategoriane. Det siste er tilfellet for denne casestudien, som for det første utforskar casen, gjennom å skildre sentrale delar av den didaktiske praksisen for sin eigen del. Samstundes utforskar den praksisen som illustrerande for fenomenet didaktiske praksisar generelt, for studentmedverknaden i desse og som eit eksempel på ein casestudie innanfor rammene til eit EDR-prosjekt i lærarutdanninga. Casestudien kan på denne måten opne for rike skildringar av reelle situasjonar i den didaktiske praksisen, og kan syne korleis desse kan koplast til abstrakte idear og prinsipp – dei kan ifølgje Yin (2009, s. 19-20) *explain*, *describe*, *illustrate* og *enlighten*.

Ein casestudie opnar eit utal metodar for datainnsamling. I denne undersøkinga vert data henta frå den skriftlege dokumentasjonen av EDR-prosjektet. Studentmedverknaden er dokumentert i notat frå dei delen av den didaktiske praksisen der studentane deler erfaringar frå sin barnehagepraksis i grupper og i plenum, og at dei jobbar i grupper med praktiske oppgåver knytt til tema. Endringar som kjem som ei følgje av studentmedverknaden er dokumentert i timeplanar, undervisningsplanar, forelesingsnotat og i det skriftlege pensumet på

emnet. Data frå fem studentkull har inngått i ein kvalitativ teoretisk analyse (Nilssen, 2012) basert på den didaktiske trekanten, og med fokus på studentmedverknad (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010).

I analysen sto studentmedverknaden i tre ulike deler av prosjektet fram, tre separate eksempel som syner breidda i studentmedverknaden i den didaktiske praksisen. Første eksempel tek føre seg studentmedverknad i *opphavet til prosjektet* og endringar i studentmedverknad, innhald og læreprosessar i den didaktiske praksisen. Eksempelet er på den måten overordna dei to neste eksempla som dykkar ned i undervisningsdelen av praksisen. Det andre eksempelet er knytt til *studentane si erfaringsdeling*, medan det tredje ser på studentane sitt arbeid med å finne naturområde eigna for dei yngste barna, *draumeområde for dei yngste barna*.

At førsteforfattar har hatt hovudansvaret for utviklinga av den didaktiske praksisen og såleis forskar på eigen praksis, kan potensielt svekke reliabiliteten i studien, men for å styrke denne har alle forskarane delteke i den teoretiske analysen (Kvale, 1997). Styrkane i undersøkinga er knytte til skilje mellom utviklings- og forskingslinene, den systematiske samhandlinga mellom linene og dei sykliske gjentakingane over fem år, med forskjellige studentar som kjem med forskjellige erfaringar. Dette modnar og styrkar både data og analyse. Erfaringane frå prosjektet er at studentane set pris på den tette koplinga til praksisfeltet og at deltakinga og praksiserfaringane deira er verdifulle i arbeidet. Det svekker metodologien at dei ulike studentkulla ikkje får følge utviklinga av prosjektet frå start til slutt (Engelstad & Ødegård, 2003, s.16), all kontinuitet i utviklingsarbeidet er det dei tilsette som representerer.

Forskingsetiske dimensjonar

Prosjektet er basert på informert samtykke, og det er ikkje samla inn noko materiale av personsensitiv art. Studentane er aktive deltakarar og samskaparar i dette FoU-prosjektet, og erfaringane deira inngår i datamaterialet i forskingslina og er sentrale i utviklinga av den didaktiske praksisen.

Studentmedverknad i ein didaktisk praksis

Med utgangspunkt i den teoretiske analysen vert resultata presenterte og drøfta saumlaust i lys av den didaktiske trekanten og med fokus på studentmedverknad. Etter ei oppsummering vert kapittelet avrunda med nokre refleksjonar kring EDR som metodologisk ramme for å inkludere FoU-arbeid i ein didaktisk praksis.

Opphavet til prosjektet

Opphavet til dette prosjektet var studentmedverknad. På bakgrunn av sine praksiserfaringar ynskte studentane ei større fagleg vektlegging av friluftsliv for dei yngste barna. Fordjupingsemnet *natur, helse og rørsle* måtte i bli meir praksisnært for å førebu studentane på den røyndomen som venta dei i arbeidslivet. Praksis er ein sentral del av barnehagelærerutdanninga. Førstehandserfaringar frå praksisfeltet er difor sentralt, men det er og viktig at den didaktiske praksisen i praksisfeltet er representert i innhaldskomponenten i utdanninga. I år 2000 gjekk 37 % av 1-2 åringane i barnehage (SSB, 2000). I 2017 var delen auka til 82,5 % (Udir, 2019), og han er stadig aukande (Bjørkli, 2021). Nytilsette barnehagelærarar møter i dag ein barnehage der eit stort fleirtal av alle 1-2 åringar lever store delar av sitt vakne liv. Det var legitimt å spørje seg om denne raske endringa i alderssamansetjing vert reflektert i barnehagelærerutdanninga. Sjølv om ein presiserer i rammeplanen for barnehagelærerutdanninga (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §3-2) at utdanninga skal ta omsyn til ein aukande del barn under 3 år, var svaret frå 2016-kullet på fordjuping i *natur, helse og rørsle*: «Nei, utdanninga reflekterte ikkje røyndomen i barnehagen.»

Konsekvensen av studentmedverknaden var ein gjennomgang av korleis ein tok opp dette temaet i utdanninga. Med utgangspunkt i rammeplanen for innhald og oppgåver i barnehagen gjekk ein gjennom studieplan, emneplan, undervisning om tema og litteratur på området. Konklusjonen var at rammeplanen på dette området ikkje vart følgd opp på tilfredsstillande vis, og at friluftsliv for dei yngste i barnehagen måtte verte eit eige tema i fordjupinga i *natur, helse og rørsle*. Eit FoU-arbeid som skulle utvikle dette temaet vart sett i gang. Det vart frå starten av avgjort at FoU-arbeidet skulle stette forventingane til studentmedverknad i kunnskapsutviklinga (NOKUT, 2016, s. 1), til at undervisninga skal vere basert på både

forsknings- og erfaringskunnskap (Universitets- og høyskulelova, 2021, §1-3), og til forskning på eiga utdanning (Stortingsmelding 16 (2016/17), s.16–25). FoU-arbeidet skulle såleis dekke breidda i den didaktiske praksisen i lærarutdanninga; det didaktiske arbeidet til studentar og tilsette knytt til utvikling og gjennomføring av undervisning samt forskning på eigen praksis. Dette ville ein prøve å få til på systematisk vis gjennom å nytte EDR som ei overordna metodologisk ramme for prosjektet.

Før studentinitiativet var ikkje friluftsliv for dei yngste i barnehagen eit eige tema i fordjupinga i *natur, helse og rørsle*, men ein del av friluftslivundervisninga generelt. Ein litteraturgjennomgang synte at det er eit kunnskapshol rundt tematikken friluftsliv for dei yngste, og dette forsterka fokuset på å trekke inn studentane sine erfaringar i undervisninga og i kunnskapsbygginga på feltet. Studentane sine eigne erfaringar er sentralt i fleire av læringsaktivitetane. Dette kjem vi attende til i 5.2 og 5.3.

Studentane på kull 2016 initierte eit nytt tema i utdanninga, og dermed ein ny didaktisk praksis i barnehagelærarutdanninga gjennom å bruke sine praksiserfaringar til å løfte fram eit område som engasjerte dei. Deira studentmedverknad fekk innverknad på det tematiske innhaldet i utdanninga, og gjennom erfaringsdeling bidrog dei til konstruksjon av kunnskap som gjekk inn i innhaldet i dei komande års undervisning. Samstundes var erfaringsdelinga ein del av datainnsamlinga i forskingslina av prosjektet. Gjennom dei fem åra prosjektet varte, er det studentmedverknaden til 2016-kullet som i størst grad kan seiast å vere i kategori 4, gjennom djupt engasjement sette dei dagsorden for endring av utdanninga, og fungerte som endringsaktørar (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010). Kulla som kom etter, har hatt meir studentmedverknad i kategori 3, som partnarar, samskaparar og ekspertar. Medverknaden deira påverka innhaldet og undervisninga for dei komande kulla, men han skapte ikkje gjennomgripande endringar i den didaktiske praksisen.

Ved at studentane medverkar til konstruksjon av kunnskapsinnhald i undervisninga, skjer det ei forskyving mot studenthjørnet på metodeaksen, opp imot studentkomponenten i den didaktiske trekanten. På denne måten vert studentane si utdanningserfaring og praksiserfaring spegla i delar av stoffet som vert valt i innhaldskomponenten i utdanninga. Dette illustrerer òg poenget med den doble didaktiske trekanten, då den didaktiske trekanten i praksisfeltet indirekte vert trekt inn i innhaldsdimensjonen i trekanten i barnehagelærarutdanninga (fritt etter Künzli og Horton-Krüger, 2010) gjennom studentane si praksiserfaring.

Sidan dette er ei profesjonsutdanning, skal barnehagelærerutdanninga vere knytt til praksisfeltet. Den didaktiske praksisen på barnehagefeltet, deira didaktiske trekant er ein viktig innhaldskomponent i den didaktiske trekanten i barnehagelærerutdanninga. Litteraturgjennomgangen for feltet synte at det var lite av både forskings- og erfaringsbasert materiale å bruke som innhald. For å bøte på dette valde vi difor å intervju tre røynde representantar frå praksisfeltet om kva dei la vekt på som viktige element i arbeidet med å bu studentane til å arbeide med friluftsliv for dei yngste i barnehagen. Dette har i utviklingslina bidrege til innhald i undervisninga, samstundes som det er data til ein komande artikkel i forskingslina og dermed til kunnskapsbygging på feltet. Studentane sin medverknad har ført til endringar i den didaktiske praksisen, innhaldet i undervisninga er vorte meir prega av barnehagefeltet sin didaktiske praksis, han er vorte meir praksisorientert.

Studentane si erfaringsdeling

I denne undervisningsdelen av den didaktiske praksisen er fokuset på studentane si erfaringsdeling knytt til deira opplevingar med friluftsliv for dei yngste i barnehagepraksisen. På dette tidspunktet i utdanninga har studentane vore gjennom fem eller seks praksisperiodar, dei har praktisert i ulike barnehagar, med barn i ulike aldrar og med svært ulike tradisjonar for å vere ute med dei yngste barna. Den første utprøvinga av undervising var med 2016-kullet. Då vart studenterfaringane delte munnleg i fellesskap, skrivne ned og det vart laga kategoriar med utgangspunkt i erfaringane. Kategoriseringa, som var tenkt som eit praktisk-pedagogisk reiskap for å analysa erfaringane, vart som følgjer:

1. Suksessfaktorar: med fokus på kva, korleis, kvifor og kvar ein planlegg, organiserer og gjennomfører akkurat desse aktivitetane i dette miljøet.
2. Utfordringar og barrierar: hos barna, personalet og i nærområdet.
3. Dei gode ideane og løysingane: Kva for idear, moglegheiter og eventuelle løysingar har ein?
4. Erfaringane til studentane: Kva erfaringar har dei kring friluftsliv for dei yngste i barnehagen? Kva er bra? Kva kan verte betre? Korleis kan det eventuelt forbedrast?

Denne inndelinga vart utgangspunktet for *studentane si erfaringsdeling* for dei komande studentkulla. Tanken var at det skulle hjelpe dei med å minnst aktuelle erfaringar frå praksis.

Erfaringane frå erfaringsdeling i full klasse var at ein ikkje fekk fram alle studentane sine erfaringar i like stor grad, dette hadde med tidsbruk å gjera, men og at studentane i ulik grad var trygge med å ta ordet i full klasse. Undervisninga endra seg difor etter kvart til å verte ein firetrinnsprosess der kvar student skildra erfaringane sine skriftleg, deretter drøfta dei erfaringane i grupper, før dei presenterte ei oppsummering og kategorisering av erfaringane i plenum. Til slutt møter studentane erfaringane til tidlegare studentkull. På denne måten vart studentane meir aktive med å reflektere over sine egne og medstudentane sine erfaringar. Gjennom å drøfte erfaringane i små grupper kom likskapar og kontrastar i erfaringane fram i lyset. I tillegg hugsar studentane fleire erfaringar når dei fekk høyre, drøfte og systematisere erfaringane til dei andre studentane. Det same skjedde når gruppene oppsummerte dei samla erfaringane i klassen, nye erfaringar dukkar opp i minnet. Saman med lærar sette dei erfaringane inn i dei ulike kategoriane og drøfta i plenum.

Studentane si erfaringsdeling syner eit stort mangfald i den didaktiske praksisen knytt til friluftsliv for dei yngste i praksisbarnehagane. Barnehagane har ulike rammer og kompetanse innanfor dette fagområdet, og variasjonen innan friluftsliv for dei yngste er stor. Sentrale suksessfaktorar og barrierar er mellom anna knytte til personalet i barnehagen, dersom dei har kunnskap og interesse for feltet, finn dei ofte fram til gode løysingar for friluftslivet, anten det gjeld organisering av turen, av måltida, av kvile eller det faglege innhaldet. Men det er ikkje nok med kunnskapsfulle og engasjerte vaksne, praksisen er og knytt til strukturane som styrer barnehagen. Studentane erfarer særleg at organiseringa av dagen, mellom anna med omsyn til pausar, måltid, kviletid og møte, er avgjerande for kva friluftsliv dei yngste barna får ta del i. I dei barnehagane som studentane opplever som flinke med friluftsliv for dei yngste, går det for eksempel igjen at dei vaksne tek sine pausar etter tur, og dei innrettar gjerne møteverksemda slik at det ikkje skal kollidere med friluftslivet.

Studentane kjem attende til studiestaden med stor breidde i erfaringane og opplevingane frå mange ulike barnehagar. Men sidan mange av dei same praksisbarnehagane vert nytta kvart år, er det ikkje så mange punkt som ikkje har vore dekte av tidlegare kull. Erfaringane frå kvart studentkull går inn i den samla erfaringsbasen og vert del av innhaldet i undervisninga dei neste åra. Samstundes vert dei ein del av datamaterialet i forskingslina¹. Med den doble trekanten kan ein seie at element av barnehagen sin didaktikk vert ein innhaldskomponent i

¹ Ambisjonen er å få skrive ein artikkel med utgangspunkt i kategoriindelninga.

barnehagelærerutdanninga indirekte via *studentane si erfaringsdeling*. Studentane vert aktive samskaparar i kunnskapsutviklinga i utdanninga si (NOKUT, 2016, s. 1) ved at dei deler erfaringane sine. Dette er tenkt som eit bidrag til oppleving av relevans, både med at studentane opplever at erfaringane deira har ein verdi, og at barnehagelærerutdanninga er oppteken av didaktikken i praksisfeltet. Det at studentane sine erfaringar er sentralt i kunnskapsproduksjonen i den didaktiske praksisen, plasserer tyngdepunktet nær studenten på metodeaksen, med større vekt på ei subjektiv kunnskapsfortolking og uformell kunnskapstileigning (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s.48). Også på relasjonsaksen er didaktikken plassert nær studenten, med læraren som tilretteleggjar og premissleverandør for dialogen, i det Künzli og Horton-Krüger (2010, s.49) omtalar som ein pedagogisk intendert kvasisymmetrisk relasjon.

Deling av egne praksiserfaringar som innhald og deltaking kan skape eigarskap og dermed fremma engasjement og kunnskap rundt friluftsliv for dei yngste i barnehagen. Målsetjinga med undervisningsopplegget er å skape eit bevisst forhold til, og auke kunnskapen kring tematikken hos den enkelte student, men òg for fagfellesskapet gjennom forskingslina i prosjektet. I denne prosessen medverkar studentane på det som ifølgje Kay et. al., (2010) er kategori 3, som partnerar, samskaparar og ekspertar i undervising og utvikling.

Å skape eit draumeområde for dei yngste barna

Denne undervisningsdelen av den didaktiske praksisen omhandlar studentane sitt arbeid med å finne og skape eit *draumeområde for dei yngste barna*, det vil seie eit naturområde dei synest er optimalt for dei yngste barna. Undervisninga er sett saman av to delar, ein utedel og ein innedel. I den praktiske delen ute skal studentgruppene finne sitt optimale naturområde for dei yngste barna. Kvar gruppe skal presentere området sitt for klassen og fagleg argumentere for kvifor området dei har valt, er særleg godt eigna for dei yngste barna. I tillegg er kvar gruppe kritisk fagfelle for ei anna gruppe. Arbeidsoppgåva er då å stille kritisk-konstruktive spørsmål til gruppa sin presentasjon og naturområdet dei har valt. Når fagfellegruppa er ferdig med sine spørsmål og kommentarar, er det ope for at alle studentar og lærar kan bidra i drøftingane av dei ulike naturområda. Desse drøftingane kan vere knytte til tema som naturtype, topografi, lokale sol- og vindforhold, underlag, kva moglegheiter er det for barna til å manipulere miljøet, leike, utforske, eksperimentere, sove, ha matpause osv. I del to, inne i klasserommet, vert alle erfaringane frå uteopplegget delte i klassen, systematiserte og kopla til

erfaringane til studentgrupper frå tidlegare år. Etter gjennomført undervisning vert studenterfaringane innlemma i undervisningsmateriellet for neste kull og som data i forskingsdelen av prosjektet. På den måten er studentane med på å endre den didaktiske praksisen gjennom kunnskapsutvikling (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010, s.2; NOKUT, 2016, s.1) og innspel knytte til undervisninga. Erfaringane frå *draumeområdet for dei yngste barna* er primært knytte til dei naturlege føresetnadane til eit område, og kva *affordansar*² som kan oppstå når dei yngste barna møter og utforskar dette området. Slik utfyller denne delen dei meir barnehageorganisatoriske eller kulturelle dimensjonane som kjem fram i *studentane si erfaringsdeling*.

Målet med denne delen av den didaktiske praksisen er at studentane aktivt skal nytte kunnskapane, ferdigheitene og erfaringane dei har, og basert på desse finne eit område som dei meiner er eit godt eigna naturområde for dei yngste barna. Dei skal ut i frå samla kompetanse i gruppa kunne argumentere for valet sitt overfor dei andre studentane og læraren. I tillegg skal dei kunne svare på spørsmål frå fagfellegruppa, læraren og klassen, og vere kritisk fagfelle til ei anna gruppe. Det å kunne nyttiggjere seg kunnskapen og erfaringane i gruppa i det praktiske arbeidet, og å kunne argumentere fagleg for arbeidet sitt, er i samsvar med den typen praktisk og sosial handlingskompetanse som tre pedagogar og styrarar som vart intervjuva i oppstarten av FoU-prosjektet, etterlyste³. Det er viktig å streke under to premisser for denne undervisninga. For det første at den samla handlingskompetansen gruppene sit på er tileigna både i undervisning og praksis i løpet av nesten tre år med barnehagelærarstudium, i arbeid, på vidaregåande skule, i frivillig arbeid og elles i livet. For det andre får studentane ei forelesing om det skriftlege forskingsbaserte og erfaringsbaserte innhaldet som finst på feltet. Det siste er viktig, då utdanninga skal innehalde det fremste av både forskings- og erfaringsbasert kunnskap (Universitets- og høgskulelova, 2021, §1-3). Dette må balanserast med forventningane om at studentane skal vere aktive samskaparar i kunnskapsutviklinga i utdanninga si NOKUT (2016, s. 1). Så sjølv om arbeidet med *draumeområdet for dei yngste barna* i all hovudsak er prega av stor studentmedverknad og dermed kan plasserast nær studentane på læringsaksen i trekanten (Künzli og Horton-Krüger, 2010), så er det lærarutdannar som har ansvaret for og makta over dei faglege vurderingane

² Denne tematikken ynskjer vi å utforske i ein eigen artikkel.

³ Denne forma for agency ynskjer vi å utdjupe i ein separat artikkel.

som vert gjort av kvaliteten i undervisinga. Dette samsvarer med det Carey (2018) skriv, at studentmedverknad er avgrensa til det utdanninga tillèt.

Ved at studentane må nytte kompetansen sin praktisk når dei vel og grunngeiv valet av naturområde, at dei må presentere og drøfte vurderingane sine og vere fagfelle for kvarandre, og ved at erfaringane deira vert rekna som legitim innhaldsutvikling i studiet, plasserer ein studentane sentralt i den didaktiske praksisen, noko som verkar forpliktande på studentdeltakinga. Vi såg likevel forskjell på det studentkullet som tok initiativet til auka fokus kring friluftsliv for dei yngste, og dei andre kulla som i større grad vart presenterte for tematikken. Det første kullet hadde eit sterkare eigarforhold til prosjektet. Ved å leggje til rette for at studentane kan opptre meir som endringsaktørar i kategori 4, kan resultatet verte stort engasjement og kunnskapsutvikling på fleire nivå (Kay et. al., 2010). Dei påfølgjande kulla kan seiast å operere i kategori 3, som partnerar, samskaparar og ekspertar.

Oppsummering

Ambisjonen med denne casestudien var å kaste lys over korleis studentmedverknad kan bidra til utviklinga av ein didaktiske praksis i barnehagelærerutdanninga. Den kvalitative teoretiske analysen løftar fram tre delar av den didaktiske praksisen, *opphavet til prosjektet*, *studentane si erfaringsdeling*, og *draumeområde for dei yngste barna*.

I *opphavet til prosjektet* kunne ein omtale studentmedverknaden for det første studentkullet delvis som det Kay, Dunne og Hutchinson (2010) kallar kategori 4, der studentane er djupt engasjerte handlingsaktørar. Grunngevinga er at dei på bakgrunn av praksiserfaringane sine får gjennomslag for at ein ny didaktisk praksis må utformast for at utdanninga deira skal ha relevans for praksisfeltet. Initiativet vart utgangspunktet for det FoU-prosjektet denne artikkelen er eit resultat av. For dei neste studentkulla er kategori 3, der studentane er partnerar, samskaparar og ekspertar meir dekkande for medverknaden.

Ved å la studentane medverke til innhaldet i emnet, vert tyngda av den didaktiske praksisen lagt opp i mot studentkomponenten på metodeaksen i den didaktiske trekanten. Studentane sin innverknad får fram poenget med den doble didaktiske trekanten, då praksisfeltet sin trekant kjem inn i trekanten til barnehagelærerutdanninga (fritt etter Künzli og Horton-Krüger, 2010)

gjennom studentane si praksiserfaring. Det same er tilfellet i dei to andre delane av den didaktiske praksisen, *studentane si erfaringsdeling* og *draumeområde for dei yngste barna*. Felles for dei to delane er òg at det er studentane si erfaringsdeling og medverknad i kunnskapskonstruksjonen som står sentralt i praksisen. Det plasserer den didaktiske praksisen nær studenten på metodeaksen og legg større vekt på ei subjektiv kunnskapsfortolking og uformell kunnskapstileigning (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s.48). Den dialogorienterte didaktikken som plasserer didaktikken nær studenten på relasjonsaksen, er òg sams for dei to siste delane. Den sterke studentsentreringa i den didaktiske praksisen var delvis eit resultat av at det var lite forskning og faglitteratur om fagområdet *friluftsliv for dei yngste barna*, då vart studenterfaringar ein viktig inngangsport til feltet. Men òg av at praksisen skulle svare på styringssignal om studentmedverknad og innverknad på kunnskapsutvikling i utdanninga (Universitets- og høgskulelova, 2021, §1-3; NOKUT, 2016, s. 1).

At dette utviklingsarbeidet, utviklinga av ein didaktisk praksis, vart ein del av eit større FoU-prosjekt var ikkje berre eit resultat av eit studentinitiativ, men òg eit resultat av styringssignal i UH-sektoren. Ein kontekst som peikte på for lite forskning på eigen praksis i barnehagelærerutdanninga, parallelt med at utviklingsarbeid var taparen i eit FoU-landskap prega av teljekantar og insentiv som premierte forskning. EDR var ei metodologisk ramme som på ein systematisk måte gjorde det mogleg å sameine relevansen og deltakinga i utviklingsarbeidet med den strenge systematikken og metodekrava i forskinga. Erfaringa frå dette prosjektet er at strukturen i EDR gjer det mogleg å kombinere F og U i eit prosjekt på ein god måte som tek vare på eigenarten til begge, og dermed svare på nokre av styringssignala frå sektoren. Både den didaktiske praksisen i utviklingslina, og datainnsamling og analyse i forskingslina vart modna med kvart nytt studentkull. Men EDR er arbeidskrevjande, det var mange arbeidsprosessar som skulle sameinast over mange studentkull. Eit større prosjekt der for eksempel fleire fagområde og barnehagar deltek over fleire år ville krevja mykje ressursar til organisering og drift. Erfaringa frå dette prosjektet er at til tross for at EDR ser ut til å vere ei ryddig og lovande metodologisk ramme for å kunne sameine utvikling av, og forskning på eigen praksis i barnehagelærerutdanninga, så er dette arbeidskrevjande. Så sjølv om EDR kanskje kan inspirere til å drive med utviklingsarbeid, vil truleg utviklingsarbeidet koma i skuggen av forskinga uansett, med dagens insentivsystem.

Kjeldeliste

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H., Ullmann, Robert. (2017). *Barnehagelærerutdanninga Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet Rapport nr. 5. Følgjegruppe for barnehagelærerutdanning. ISBN: 978-82-7709-215-7

Bjørkli, E. S. (2021, 2.mars). *Flere ett-åringer i barnehage*.

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-ett-aringer-i-barnehage>

Carey, P. (2018). The Impact of Institutional Culture, Policy and Process on Student Engagement in University Decision-Making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), s. 11-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>

Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.). (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata.

<https://lovdata.no/LTI/forskrift/2012-06-04-475>

Kay, J., Dunne, E. & Hutchinson, J. (2010). Rethinking the values of higher education-students as change agents? <https://dera.ioe.ac.uk/1193/1/StudentsChangeAgents.pdf>

Künzli, R., Horton-Krüger, G. (2010). German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Red.), *Teaching as a reflective practice* (s. 41-54). Routledge.

McKenney, S., Reeves, T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. 2.ed. London & New York: Routledge.

Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Meld. St. 16 (2016-17). *Kultur for kvalitet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

NOKUT (2016, 12. desember). *Kvalitetsområder for studieprogram. Veiledende dokument*
https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader_for_studieprogram_300816.pdf

Sletterød, N.A., Carlsson, E., Kleiven, H.H. & Sivertsen, H. (2014). Ungdom og medvirkning i planlegging og lokalt utviklingsarbeid –Å slippe til og å bli sluppet løs er to sider av samme sak. (Trøndelag Forskning og Utvikling, rapport 2014:8). <http://docplayer.me/6034375-Ungdom-og-medvirkning-i-planlegging-og-lokalt-utviklingsarbeid.html>

SSB. (2000, 28.juni). *Barnehager, 2000*.
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/arkiv/2001-06-28>

Stake, R. E. (1994). Case studies. I Denzin, N.K & Lincoln, Y. S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (s.236-247). Sage.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Udir. (2019, 15. februar). *Tall og analyser av barnehager*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/>

Universitet- og høskuleloven. (2021). *Lov om universitet og høskular* (LOV-2021-06-11-81) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-11-81>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Sage.