



Synneva Helland

## DIDAKTISK FAGKOMPETANSE I SPENNINGSFELTET MELLOM FAG OG KVARDAGSLIV I BARNEHAGEN

- utvikling av ei meir praksisforankra førskulelærarutdanning



Rapport frå PIL-prosjektet ved HSF

2011

# RAPPORT

Postboks 133, 6851 SOGN DAL telefon 57676000 telefaks 57676100

TITTEL	RAPPORTNR.	DATO		
<i>Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvar dagsliv i barnehagen - utvikling av ei meir praksisforankra førskulelærarutdanning</i>	4/2011	23. juni 2011		
PROSJEKTTITTEL	TILGJENGE	TAL SIDER		
		52 s. + vedlegg		
FORFATTAR	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG			
<i>Synneva Helland</i>	<i>Synneva Helland</i>			
OPPDRAKGJEVER	EMNEORD			
Styringsgruppa for PIL-prosjektet (Kunnskapsdepartementet)	førskulelærarutdanning, didaktikk, iformelle læringsituasjonar, barnehagepraksis			
SAMANDRAG / SUMMARY				
Sjå side iv-v				
PRIS	ISSN <b>0806-1688</b>	ANSVARLEG SIGNATUR <i>Rasmus Stokke</i>		
	ISBN <b>978-82-466-0125-0</b>			

## Føreord

PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane rettar seg mot førskulelærarutdanninga. Prosjektet er eit delprosjekt i det nasjonale PIL-prosjektet. Forkortinga PIL står for Praksis som Integrerande element i Lærarutdanningane. Prosjektet er finansiert av Kunnskapsdepartementet v/den nasjonale styringsgruppa og av høgskulen.

Rapporten beskriv korleis prosjektet ved Avdeling for lærarutdanning og idrett har vore organisert, gjennomført og evaluert. Personalalet i fire praksisbarnehagar i Sogn og Fjordane har hatt ein særleg aktiv rolle som partnerar i prosjektperioden saman med fagpersonalet og studentane ved førskulelærarstudiet. Alle som har delteke fortener stor takk for engasjement og godt samarbeid. Ei særleg takk til studieleiar Aud Marie Stundal og praksisrettleiarane Kjersti Sandnes Haukedal og Lillian Pedersen som har teke mykje ansvar og vore til uvurderleg støtte undervegs.

Stor takk også til den nasjonale styringsgruppa v/dagleg leiar professor Svein Lorentzen for positiv interesse og engasjement i prosjektet vårt. PIL-prosjektet har gitt førskulelærarutdanninga ved vår høgskule eit kvalitativt fagleg løft som også gjenspeglar seg i den gode evalueringa vi fekk frå NOKUT hausten 2010.

*Sogndal, 24. juni 2011*

*Synneva Helland  
Prosjektleiar*

## **Samandrag**

Tilsette i PIL-barnehagane, i særleg grad styrarar og praksislærarar, og fagpersonalet ved forskulelærarutdaninga samarbeidde tett i prosjektperioden. Endringar i praksissamarbeidet undervegs vart prøvd ut i alle barnehagane som hadde studentar i praksis. Endringar vart gjort i høve til innhald og struktur i møteplassane før, under og etter studentane sine praksisperiodar. Dette gjaldt innhaldet i praksisseminala og praksisoppgåvene, praksislærarane si rolle i praksisførebuing og etterarbeid på høgskulen, og faglærarane si rolle i praksisfeltet i praksisperiodane. Diskusjonar rundt t.d. praksisoppgåvene førde til grunnleggjande dialogar om kva kompetanse ein forskulelærarstudent bør utvikle, og korleis vi ville definere kvalitet knytt til praksisopplæringa generelt.

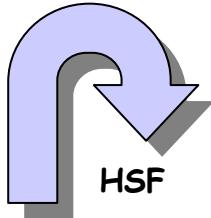
I utgangspunktet tenkte vi at dei strukturelle endringane i særleg grad skulle styrke relasjonane mellom student, praksisbarnehage og høgskule, og vi arbeidde medvite i retning av denne målsetjinga. Men det som verkeleg bana veg for eit sterkare praksisfellesskap var utvikling av innhalldimensjonen knytt til dei uformelle læringsituasjonane i PIL-prosjektet. At vi i starten hadde ei open tilnærming og at alle partar reelt sett fekk vere medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen, har nok vore det som har betydd mest for å skape eit sterkare og meir kunnskapsutviklande praksisfellesskap. Det opne utgangspunktet for kunnskapsutviklinga ser vi har vore både utviklande og samansveisande for praksisfellesskapet.

Rammeplanen (KD 2006) set fokus både på formelle og uformelle læringsituasjonar, og peikar på at faga skal knytast til begge desse. Å arbeide målretta med uformelle, uplanlagde situasjonar der barna skal medverke, handlar om ein annan måte å tenkje og arbeide målretta på. Eit sentralt spørsmål er korleis faga kan implementerast i barnehagen sin kvar dag? I samarbeid med praksisfeltet prøvde vi å definere nærmare kva som ligg i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv.

I prosjektperioden vart det gjort undervegsevaluering i form av refleksjonsnotat frå praksislærarar og styrarar i partnerbarnehagane og frå faglærarane, samt gruppeintervju av nokre studentar etter kvar praksisperiode. Sluttevalueringa vart gjort ved hjelp av spørjeskjema til dei involverte i partnerbarnehagane og fagpersonalet (Questback), medan ei studentgruppe vart intervjua.

Det kan verke som om det at vi valde å ha felles fokus på utvikling av didaktisk fagkompetanse i uformelle læringssituasjoner i barnehagen, har gjort at dei ulike partane i praksisfellesskapet har vorte tettare knytte til kvarandre gjennom denne prosessen. Dei organisatoriske og faglege grepa meiner vi har endra aktørane sine rollar og styrkt relasjonane mellom praksisfelt og høgskule. Vi konstaterer også at den faglege kvaliteten i studentane sitt arbeid har endra seg positivt parallelt med dette.

For førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har det tette samarbeidet mellom partane i PIL-prosjektet vore ei tydeleg drivkraft i det vi no opplever som positive kvalitetsendringar i utdanninga. Gjennom arbeidsprosessane undervegs i prosjektet har praksis og teori kome nærare kvarandre og førskulelærarutdanninga har fått ei betre forankring i praksisfeltet.



## PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

### 7 råd for betre praksisopplæring

1. Reelt samarbeid om praksis og praksisoppgåver
2. Involvere faglærarane i praksis og praksisrettleiing
3. Praksislærarar deltek i undervisning knytt til praksis
4. Intervjue studentar etter praksisperiodane
5. Tilby fagleg oppdatering til alle tilsette i praksisbarnehagane
6. Kontinuerleg drøfting av rollane til dei ulike partane i praksissamarbeidet
7. Dialog om kva kompetanse studentane skal utvikle, basert på krav og endringar i sektoren

# Innhald

1	Innleiing .....	1
2	Bakgrunn .....	2
3	Prosjektbeskriving .....	3
4	Organisering av prosjektet .....	4
4.1	Partnerbarnehagane .....	5
4.2	Studentgruppa .....	6
4.3	Faggruppe Ali .....	7
4.4	Møte .....	7
4.5	Dokumentasjon .....	8
4.6	Arbeidsgrupper .....	8
5	Gjennomføring og resultat .....	9
5.1	Samarbeid og møteplassar .....	9
5.1.1	Praksis .....	9
5.1.2	Justering av kurSEN .....	17
5.1.3	Faglærar som praksisrettleiar .....	18
5.1.4	Kurs for assistent/fagarbeidar .....	19
5.2	Didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagekvardagen .....	20
5.2.1	Utforsking av uformelle læringsituasjonar .....	21
5.2.2	Samarbeidsprosjekt .....	24
5.2.3	Frikjøp av tid i barnehagen .....	25
6	Sluttevaluering .....	26
7	Formidling .....	32
7.1	Informasjon i ulike faglege fora .....	32
7.1.1	Faglege presentasjonar på konferansar .....	34
7.1.2	Publikasjonar .....	35
7.2	Sluttkonferansar .....	36

8	Drøfting og refleksjon .....	37
9	Konklusjon og vegen vidare.....	42
10	Referansar.....	43
11	Vedlegg .....	45

## 1 Innleiing

Våren 2008 vart det utlyst midlar til 4 delprosjekt i det nasjonale prosjektet *Praksis som integrerande element i lærarutdanninga* (PIL), eit utviklingsprosjekt initiert og delfinansiert av Kunnskapsdepartementet. Den daglege leiinga for prosjektet var lagt til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Målet for prosjektet var å betre samanhengen mellom teori og praksis i lærarutdanningane. Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) fekk økonomisk støtte til eit delprosjekt på førskulelærarutdanninga. Det var ein føresetnad at også høgskulen sjølv stilte midlar til disposisjon. Prosjektet varde frå september 2008 til januar 2011, og vart avslutta med ein dagskonferanse 6. april 2011(vedlegg 3).

Førskulelærarutdanninga i Norge vart evaluert av NOKUT<sup>1</sup> i 2010. Her vart både studentar, faglærarar, representantar frå praksisbarnehagane og leiinga intervjua gruppevis ved alle utdanningsinstitusjonane i landet. HSF får gode skussmål i evalueringa, og i institusjonsrapporten frå NOKUT er PIL-prosjektet omtala slik:

*I organiseringa av PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er det lagt vekt på å involvere studentane, pedagogar i PIL-barnehagane og faglærarane. PIL-prosjektet har ført til at alle i større grad enn før har blitt involverte i praksisarbeidet. For førskulelærarutdanninga er prosjektet ein viktig reiskap med tanke på samanheng mellom teori og praksis.*

*Førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane står fram som ei stabil og god utdanning, som etter komiteens meining langt på veg har nådd sitt mål om å vere kompetent, aktiv og nær. PIL-prosjektet og andre praksisnære prosjekt er med på å sikre at oppdatert kunnskap om barnehagefeltet kjem både utdanninga og barnehagane til gode (NOKUT 2010, Del 2:97).*

Som beskrive av NOKUT har PIL-prosjektet hatt mykje å seie for førskulelærarutdanninga ved HSF. Prosjektet har gitt oss høve til å ha eit felles fokus og møteplassar for meiningsutveksling og samarbeid, noko som er med på å skape samanheng mellom teori og praksis i utdanninga.

\*

Rapporten frå PIL-prosjektet går i liten grad inn i teoretiske drøftingar og bakgrunns litteratur knytt til ulike tema. Her viser vi lesaren til artiklane som er produserte i prosjektperioden. Dei artiklane som er publiserte er lagde ved. To artiklar er under publisering.

---

<sup>1</sup> Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT)

## 2 Bakgrunn

Prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er eit utviklingsprosjekt. Utgangspunktet var eit ynskje om å vidareutvikle det gode samarbeidet om praksisopplæringa i førskulelærarutdanninga som høgskulen har med praksisbarnehagane og barnehageeigarane.

I prosjektet ville vi ha eit aktuelt fagleg tema å samarbeide om. Utvikling av den faglege barnehagen var eit tema som hadde vore mykje diskutert ved førskulelærarutdanninga på høgskulen. Ved tidlegare emneevalueringar hadde studentar etterlyst meir kunnskap om korleis faga kan brukast i barnehagen sin kvardag. Spørsmålet var korleis førskulelærarutdanninga kan styrke den didaktiske fagkompetansen hos studentane og i praksisbarnehagen? Studentar, barnehagetilsette og faglærarar<sup>2</sup> har i desse meiningsutvekslingane ytra ynskje om kompetanseheving med utgangspunkt i desse utfordringane. Rammeplanen for barnehagen (KD 2006) og rammeplanen for førskulelærarutdanninga (UFD 2003) fokuserer begge på at barns læring i førskulealder er knytt til her-og-no-situasjonar i kvardagslivet. Førskulelærarkompetansen og barnehagen sin kvalitet vil difor i vesentleg grad vere knytt til korleis ein brukar og utnyttar ”tida og romma” i barnehagen sin dagsrytme. Å arbeide didaktisk med barnehageretta fagområde i uformelle læringssituasjonar krev ei annan tilnærming enn å arbeide didaktisk i formelle læringssituasjonar. I prosjektet var det spesielt den didaktiske kompetansen i uformelle læringssituasjonar vi ynskte å ha i fokus. Dette har bakgrunn i følgjande, slik det er beskrive i prosjektsøknaden i 2008:

*Faga sin plass i barnehagen er for tida eit aktuelt tema i samfunnsdebatten. I Rammeplan for barnehagen (KD 2006) har utvikling av den faglege barnehagen eit tydeleg fokus, og nyare litteratur om barnehagen tek også opp temaet (Bjerkestrand og Pålerud 2007, Haug 2005, Hogsnes 2007, Skogen 2005). Eit av dei siste utspeala utdanningsminister Soljhell har kome med, er minst 12 timer i veka med obligatorisk fagundervisning for 5-åringane (Gjerstad 2008). Spørsmålet vert på kva måte ein skal implementere faga i barnehagen sin kvardag? I prosjektet ynskjer vi at dette skal bygge på barnehagen sin identitet, og at barnehagen sin eigenart ligg til grunn for korleis fag og læring vert innlemma i og utviklane for barnehagen sin kvardag. (Prosjektsøknad, s.2).*

Bakgrunnen for val av tema var såleis den faglege og politiske diskusjonen rundt barnehagen som ein ”ny” læringsarena, eit tema som framleis er like aktuelt. Forsking viser at eit godt pedagogisk tilbod i førskulealder er viktig for utviklinga av grunnleggjande ferdigheiter om ein skal lukkast vidare i skule og samfunn (KD 2009, Aukrust 2005). Med bakgrunn i dette

---

<sup>2</sup> Når vi nyttar nemninga faglærar, meiner vi faglærarar både innan fagleg pedagogiske studium og pedagogikk.

vart det oppnemnt eit offentleg utval som skulle vurdere pedagogisk tilbod til alle førskulebarn (Brennautvalet). I oktober 2010 kom dei med si utgreining i *NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Utvalet føreslår ei rekke tiltak i meldinga, m.a. tydelegare krav om lærings- og utviklingsprogresjon i rammeplanen for barnehagar. I studien *"Alle teller mer"* (Østrem m.fl. 2009:26) kjem det fram gjennom intervju med barnehagestyrarar at barnehagane ikkje arbeider like systematisk med alle dei sju fagområda.

Det vart understreka i utlysinga av PIL-prosjektet at fokus skal vere på ei meir praksisbasert lærarutdanning, der også studentane sin medverknad i partnerskapet må sikrast. Frå praksisfeltet ved høgskulen vart det uttrykt at dei såg studentane som ein ressurs som gir faglege impulsar og er med på å fornye barnehagen sitt innhald. For høgskulen er studenten sameleis ein ressurs som tek med seg observasjons- og erfaringsmateriale tilbake frå barnehagekvar-dagen, til bruk i undervisning og FoU-arbeid. Vi ynskte at studenten tydelegare enn før skulle vere koplinga i praksissamarbeidet. Det er viktig at utdanninga har god progresjon i utfor-drингane for studenten gjennom heile studiet, slik at læringsutbyttet vert maksimalt.

### 3 Prosjektbeskriving

Dei tre samarbeidspartane i prosjektet er fagpersonale knytt til førskulelærarutdanninga ved Avdeling for lærarutdanning og idrett (Ali), studentar frå dei tre årstrinna i utdanninga (1F, 2F og 3F), og tilsette i 4 partnerbarnehagar. Det var sentralt i prosjektet å utvikle tette relasjonar mellom desse tre aktørane. Relasjonskvalitet vart i utlysinga for PIL-prosjektet definert som *tillit og forplikting som gjensidig utviklast over tid*. For å få til dette meinte vi det var viktig å skape møteplassar der nyskapande og kunnskapsgenererande aktivitetar kunne føregå i høve til eit felles fokus, eit innhald. Innhalldimensjonen vi valde å sjå nærare på var *didaktisk fagkompetanse*<sup>3</sup>. Vi ville styrke samanhengen mellom faga i utdanninga og kvardagslivet i barnehagen og utforske den didaktiske fagkompetansen i dette spenningsfeltet. Målet for prosjektet vart formulert slik:

Å styrke relasjonane mellom student, høgskule og praksisbarnehage, der alle involverte partar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fag-kompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen.

<sup>3</sup> I omgrepet legg vi både fagdidaktikk knytt til fagleg pedagogiske studium og generell didaktikk knytt til pedagogikk.

Prosjektet fekk såleis to hovudfokus:

- Utvikling av samarbeidet mellom dei tre partane knytt til nye møteplassar eller endring av eksisterande møteplassar.
- Utvikling av den didaktiske fagkompetansen hos dei tre partane, med fokus på uformelle læringsituasjonar i barnehagekvardagen.

I det daglege er det ikkje klare grenser mellom desse fokusområda. Dei grip inn i kvarandre; t.d. har fokus på didaktisk fagkompetanse vore sentralt også i endring av innhald knytt til samarbeid og møteplassar.

Fagområda er sentrale i rammeplanen for barnehagen (KD 2006). I søknaden skisserte vi ulike læringsmål knytt til dei involverte partane i prosjektet. Eit mål knytt til studentane var at dei skulle bli profesjonelle fagpersonar som ber faga med seg ut i barnehagen sitt kvardagsliv og tek i bruk den didaktiske fagkompetansen sin. Eit mål knytt til praksisbarnehagen var at den skulle synleggjere den fagleg kvardagen i barnehagen for studentane, og for faglærarane var det eit mål å sjå og tydeleggjere korleis faga kunne takast i bruk i barnehagen sitt kvardagsliv. Det var såleis ein intensjon i prosjektet at praksisfeltet skulle farge alle fag i utdanninga, og at dynamikken mellom fag og barnehagekvardag skulle vere tydeleg.

## 4 Organisering av prosjektet

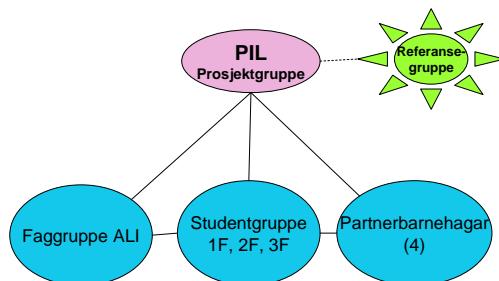
Samarbeidspartane i PIL-prosjektet var fagpersonalet ved forskulelærarutdanninga, ei mindre studentgruppe på 10-12 studentar årleg, og personalet i fire partnerbarnehagar, der styrarar og praksislærarar<sup>4</sup> var særleg aktive. Talet på deltakarar i prosjektet har hatt små variasjonar frå år til år, det gjeld også variasjon i kven som til ei kvar tid har delteke.

Prosjektperioden gav høve til eit tett samarbeid mellom dei tre gruppene, og partane si forståing av og innsyn i kvarandre sine rollar i utdanninga meiner vi er av stor verdi også for det framtidige samarbeidet. I prosjektet ynskte vi at eventuelle nye samarbeidsformer skulle kunne halde fram etter at prosjektperioden var slutt. Endringane skulle kunne vidareførast i den ordinære drifta (personalressursar, tid og økonomi).

---

<sup>4</sup> I praksisperioden har studentane ein forskulelærar i barnehagen som rettleiar. Vedkomande har tidlegare hatt tittelen øvingslærar, men frå hausten 2010 vart tittelen endra til praksislærar.

Første hausten (2008) var prega av å få til ein tenleg struktur og organisering av arbeidet, få informasjon ut til alle involverte, bli kjende med kvarandre og få i gang drøftingar mellom dei tre partane. Vi oppretta ei prosjektgruppe og ei referansegruppe. Dei ulike elementa i organiseringa av PIL-prosjektet ved HSF er vist i figur 1:



**Prosjektgruppa** er sett saman av prosjektleiar og studieleiar pluss representantar frå dei tre samarbeidsgruppene: 2 studentar, 2 faglærarar, 2 praksisrettleiarar, 1styrar og 1praksislærar frå partnerbarnehagane, totalt 10 personar. Prosjektgruppa har drøfta framdrift og tiltak undervegs.

**Referansegruppa.** Frå prosjektet er prosjektleiar, studieleiar og ein praksisrettleiar med. Utover dette er det representantar frå dei same tre gruppene, men då personar som ikkje er ”aktive” i prosjektet: 2 studentar, 2 faglærarar, 1 praksislærar, 1 styrar. I tillegg er det 1 representant frå barnehageeigarsida, her frå Kommunanes Sentralforbund. Totalt 10 personar. I referansegruppa drøfta vi det som var gjort og planane framover, og fekk såleis eit nyttig ”utanifråblikk” på prosjektet undervegs.

PIL-prosjektet fekk raskt si eiga heimeside og eit eige PIL-rom i Fronter med tilgang for alle deltakarane. Referat frå møte i ulike fora har vore tilgjengeleg her for alle gjennom heile prosjektperioden.

## 4.1 Partnerbarnehagane

Desse barnehagane gjorde høgskulen partnerskapsavtale med i samband med PIL-prosjektet:

- Krokane barnehage, Florø. Prosjektansvarleg: styrar Merete Moe
- Gamlestova barnehage, Hafslo. Prosjektansvarleg: styrar Rune Helle

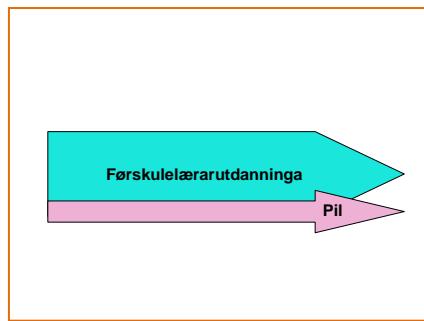
- Kjørnes barnehage, Sogndal. Prosjektansvarleg: styrar Gunn Haugen
- Notsete barnehage, Sogndal. Prosjektanvarleg: styrar Randi Loftesnes

Partnerbarnehagane vart i prosjektet også kalla PIL-barnehagar. Alle har i lengre tid vore praksisbarnehagar for høgskulen. Fylket vårt er grisgrendt og praksisbarnehagane er spreidde over eit stort geografisk område. Partnerbarnehagane vart valde ut frå kriteria geografi og storleik, for såleis å kunne spegle viktige sider ved praksisfeltet vårt. Likevel var det viktig at fleire låg i geografisk nærleik til høgskulen, slik at reisevegen i prosjektperioden ikkje ville vere eit hinder for samarbeidet.

Krokane barnehage er den barnehagen som geografisk ligg lengst borte frå HSF, 170 km nord-vest. Gamlestova barnehage ligg i nabokommunen Hafslo, Kjørnes barnehage og Notsete barnehage er begge lokaliserte i Sogndal. Dei største barnehagane er Krokane barnehage og Gamlestova barnehage. Krokane er ein basebarnehage som ved prosjektstart hadde 78 plassar for barn mellom 0-6 år i fire basar. Dei hadde 22 barn frå andre språkgrupper og totalt ti ulike morsmål. Gamlestova er ein barnehage med fem avdelingar og plass til 96 barn i alderen 0-6 år. Kjørnes barnehage hadde 40 barn i to avdelingar ved prosjektstart, men hausten 2010 vart barnehagen utvida med 18 plasser, no fordelt på fire avdelingar. Aldersgruppa er 0-6 år. Notsete barnehage har 22 barn frå 1-6 år. Alle tilsette i PIL-barnehagane er deltakarar i prosjektet då dei er ein del av barnehagemiljøet for studenten i praksis og deltek i utforskinga av didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagen. Når det gjeld møteverksemd er Pil-barnehagegruppa definert til å vere styrarar og praksislærarar. Av desse har 10-12 delteke aktivt i møteverksemd kvart år.

## 4.2 Studentgruppa

Studentgruppa i prosjektet (PIL-studentane) definerte vi som dei studentane som til ei kvar tid hadde praksis i PIL-barnehagane. Berre studentar frå heiltidsstudiet (ordinært studium) har delteke, og alle tre årstrinna har vore involverte i prosjektet frå starten. PIL-studentane har hatt ei særleg rolle som informantar og drøftingspartnerar i prosjektet. Utprøving av konkrete endringar, t.d. endra oppgåver, fokus på uformelle læringsituasjonar og endra praksis-seminar, har likevel vore gjort i heile den ordinære F-utdanninga og alle praksisbarnehagane. Årleg har ca 90 heiltidsstudentar delteke.



Figur 2 Korleis PIL-prosjektet følgjer den ordinære utdanninga

Figur 2 skal illustrere korleis PIL-prosjektet og den ordinære førskulelærarutdanninga har følgt kvarandre og delvis overlappar.

### 4.3 Faggruppe Ali

Faggruppa har vore alle fagtilsette (inkludert pedagogikk) som i prosjektperioden har hatt undervisningsoppgåver på førskulelærarutdanninga. Alle fagseksjonane har såleis vore involverte i prosjektet når deira fag har vore del av studieåret. Praksisrettleiarfunksjonen har tradisjonelt vore del av fagstillingar i pedagogikk. I prosjektet har vi prøvd ut ei ny ordning der praksisrettleiing har vore del av stilling som faglærar i andre fag. I prosjektperioden har dette vore lærarar frå faga forming og musikk.

Praksisrettleiarfunksjonen er svært sentral i samarbeidet med praksisfeltet. To praksisrettleiarar har difor hatt nokre arbeidstimar gjennom heile prosjektperioden til å vere drøftingspartnerar i høve til prosjektleiar og studieleiar.

### 4.4 Møte

Prosjektgruppa har hatt eitt eller to møte i haustsemesteret, og to til tre møte i vårsemesteret kvart studieår. Referansegruppa har hatt to møte i prosjektperioden. Ved prosjektstart hadde prosjektleiar, studieleiar og praksirettleiarar informasjonsmøte med styrarar og praksislærarar frå PIL-barnehagane. Prosjektleiar har vore på besøk (heil/halv dag) i kvar av PIL-barnehagane alle tre prosjektåra. Førskulelærarutdanninga har faste linjemøte for fagtilsette gjennom heile studieåret, og PIL-prosjektet har vore tema i ulike samanhengar heile prosjekt-perioden.

Styrarar og praksislærarar i PIL-barnehagane, faggruppa ved Ali og studentrepresentantane i prosjektgruppa hadde midtvegsevaluering av prosjektet våren 2010. Faggruppa ved Ali,

styrarar og praksislærarar i PIL-barnehagane har hatt dialogmøte om aktuelle tema i september 2009 og 2010. Første temaet var *Didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen*. Dette var noko vi hadde som mål å utforske i prosjektperioden, og det var mykje usikkerheit i høve til korleis vi skulle forhalde oss til denne utfordringa. Temaet i 2010 var: *Korleis sikre at studentane vert kompetente til å leie faglege aktivitetar i barnehagen?* Temaet har dukka opp fleire gonger underveis i prosjektet, og det vart bestemt på midtvegsevalueringa å arbeide vidare spesielt med dette temaet hausten 2010.

Hausten 2008 og 2009 deltok prosjektleiar og styrar i Kjørnes barnehage på prosjektleiar-samling for det nasjonale PIL-prosjektet i Asker. Dagleg leiar for det nasjonale prosjektet, Svein Lorentzen, vitja Sogndal i juni 2010. Han fekk orientering om prosjektet ved HSF og møtte mange prosjektdeltakrarar.

## 4.5 Dokumentasjon

Dokumentasjon underveis i prosessen byggjer på refleksjonsnotat frå styrarar, praksislærarar, faglærarar, praksisrettleiarar og studieleiarar. Vidare har faglærarar gjort relevante utval frå praksisrapportar, t.d. praksisforteljingar. Det har vore gjennomført gruppeintervju med PIL-studentane etter kvar praksisperiode. Notat og referat frå ulike samarbeidsmøte er ei anna kjelde. Det er levert årsrapport til den nasjonale styringsgruppa kvart år i februar. PIL-studentane er intervjuia i gruppe etter kvar av dei lange praksisperiodane. Ved sluttevalueringa i januar 2011 har vi nytta spørjeskjema til barnehage- og fagpersonale (Questback, vedlegg 9 og 10), og gjort gruppeintervju med PIL-studentar i 3F (jf. vedlegg 2). Desse tredjeårsstudentane har delteke gjennom heile prosjektperioden.

## 4.6 Arbeidsgrupper

I februar 2009 oppnemnde prosjektgruppa to arbeidsgrupper der mandatet var utarbeiding av drøftingsnotat i forhold til to sentrale tema: 1) *Praksisoppgåver* og 2) *Fronter som møteplass*. I kvar gruppe var ein student, ein praksislærar, ein faglærar og ein praksisrettleiar. Notata vart grundig drøfta i prosjektgruppa, og var tilgjengelege for alle involverte på Fronter. Notatet om praksisoppgåver peika på problemstillingar som vart grunnlag for vidare drøftingar i samband med endring av oppgåvene. To faglærarar, Haukedal og Sæter (2011), har skrive artikkel om temaet. Notatet om Fronter gjorde det klart at manglande føresetnader, m.a. lite tilfredsstillande datautstyr og låg brukarkompetanse i praksisbarnehagane, gjorde det for tidleg å få til aktiv bruk av dette møterommet i prosjektperioden. Saka vart difor for omfattande for prosjektet og er noko høgskulen må arbeide vidare med.

## 5 Gjennomføring og resultat

Prosjektet har hatt to hovudfokus: Det eine er primært retta mot korleis vi samarbeider og utviklar samarbeidsformer i lag. Det andre rettar seg mot didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen. Dette faglege fokuset innan didaktikk i barnehagen er lite utforska og omtalt i faglitteraturen. Det viste seg raskt at dette temaet var ei interessant og spennande utfordring for alle involverte partar, og PIL-prosjektet har utan tvil medverka til fagleg kompetanseheving for deltakarane på dette området.

Dei to fokusområda grip inn i kvarandre, men stundom er det eine meir sentralt enn det andre. Når det er sagt, vil eg likevel i det følgjande gjere greie for dei to områda kvar for seg.

### 5.1 Samarbeid og møteplassar

Dei største endringane er gjort i høve til samarbeidet kring møteplassane vi alt hadde, møteplassar knytte til enkeltståande praksisdagar og 5-vekers praksisperiodar som studentane har i studiet. Desse møteplassane gjeld alle involverte i førskulelærarutdanninga, og endringane har såleis vore prøvde ut av alle heiltidsstudentane og i alle praksisbarnehagane, ikkje berre i PIL-barnehagane.

Eit godt grep faglærargruppa gjorde ved prosjektstart var å einast om å bruke *den didaktiske relasjonsmodellen* (Gunnestad 2007) i si undervisning og rettleiing. Dette gjorde arbeidet enklare for alle partar, då også praksislærarane kjende denne modellen godt. Studentane møtte modellen i alle fag første studieåret, og brukte denne måten å tenkje på sjølve når dei planla ulike oppgåver i praksis. Vi ser at studentane har fått meir taket på didaktisk tenking, noko som kjem tydeleg til syn i praksisrapportane deira. Det har gitt studentane auka forståing for det didaktiske feltet og ført til auka fokus på didaktikk i barnehagane og på fagdidaktikken i dei ulike faga.

#### 5.1.1 Praksis

Rettleiingskompetansen hos praksislærarane våre er høg. Det er eit ynskje ved HSF at alle skal ha minimum 10 stp., og høgskulen tilbyr kurs til alle nye praksislærarar. Eit spørjeskjema til praksisbarnehagane synte at hausten 2009 var det 85 praksislærarar ved HSF. Av desse hadde 17 personar 30 stp. rettleiingskurs, medan 56 hadde 10 stp. Nokre barnehagar fekk vi ikkje svar frå, det gjaldt 12 personar.

Kvart studieår har studentane ein 5-vekers praksisperiode i barnehage, samt tre enkeltståande dagar første og andre studieåret, og ein det tredje studieåret. Første prosjektåret endra vi praksisoppgåvene for ein av punkt-praksisdagane både i første (1F) og andre studieåret (2F), samt praksisoppgåvene for andre studieåret (2F). Endringane hadde fokus på faga i uformelle læringsituasjonar som sentrale element. Observasjon (Gjøsund og Huseby 2006) og bruk av praksisforteljing<sup>5</sup> vart introduserte som metodar studentane aktivt skulle nytte i praksis.

## Før praksis

Før 5-vekers praksis vert det arbeidd med praksisførebuing spesielt, totalt ca 12 undervisningstimar. At ein styrar eller praksislærar deltek i denne undervisninga med eit praksisnært tema er ikkje uvanleg, men det har ikkje tidlegare vore ”sett i system”. I prosjektperioden hadde vi ein intensjon om at ein praksislærar frå ein av PIL-barnehagane etter avtale skulle delta i planlegging av praksisførebuinga og vere med i undervisninga ein av dagane. Eit mål var også å gi praksislærar innsyn i korleis førebuing til praksis er lagt opp, og invitere til dialog om dette. Vi har prøvd ut dette i praksisperioden, men av ulike grunnar klarde vi ikkje å få det til i alle praksisperiodane. Det er såleis noko vi vil arbeide vidare med. Dette er med på å gi studentane tydelege signal om at praksis tek høgskule og praksisfelt ansvar for saman. Tilbakemeldingane frå dei som har delteke har vore svært gode, likeeins frå dei fagtilsette.

## Praksisseminar

Det er tradisjon for å ha praksisførebuande møte kvart studieår før den lange praksisperioden (5 v.). Møtet går over 2 dagar, ein ettermiddag frå kl. 16.30 – 20.00 og påfølgjande dag frå 09.00 – 15.00. Her møtest alle praksislærarar og i nokon grad også styrarar og faglærarar første ettermiddagen, andre dagen møter også studentane. Organiseringa av begge dagane er lagt om og andre dagen kallar vi no *praksisseminar*.

Tidlegare har første dagen berre vore for nye praksislærarar, men i PIL-perioden har det vore obligatorisk for alle praksislærarane å møte denne ettermiddagen. Vi spissar rettleatingsopplæringa svært konkret mot det aktuelle studieåret praksis gjeld. Praksislærarane arbeider også i grupper med ulike tema første dagen. Tema knytte til 1F hausten 2010 var t.d.: leiing, individuelle læringsmål, rettleiing og vurdering. Ein frå kvar gruppe har innlegg om temaet på praksisseminaret dagen etter. Endringa har vore svært vellukka, og vi har fått gode tilbake-

---

<sup>5</sup> Praksisforteljingar er i denne samanhengen forteljingar frå studenten sin barnehagepraksis. Forteljingane er karakterisert ved at dei beskriv meiningsfulle hendingar frå kvardagsliv og samspel med barn og vaksne i barnehagen (jf. Fennefoss og Jansen 2008, s 12).

meldingar frå alle partar. Praksislærarane er spesielt godt nøgde med at dei har fått ei meir aktiv rolle i praksisførebuinga.

Praksisseminaret var tidlegare først og fremst ein orienteringsdag, der det meste vart formidla *frå* høgskulen *til* praksislærarane. Studentane var ikkje med heile dagen, men møtte praksislærarane på slutten av dagen for ein samtale som stort sett inneholdt informasjon frå praksislærar til studenten om praksisbarnehagen. No er heile dagen ein *samhandlingsdag* for praksislærarane, studentane og dei fagtilsette.

Når praksisoppgåvene vert gjennomgått får alle den same informasjonen, og spørsmål ein måtte ha blir fort avklara. Dagen fungerer også som ei fagleg oppdatering for praksislærarane. Faglærarane har fått ei mykje tydelegare rolle i praksisførebuinga, og dagen har fått eit tydeleg fagleg innhald der hovudsaka er fagleg påfyll og drøfting – minst mogleg rein orientering. Studieiar skriv:

*Tilbakemeldingane har vore svært positive frå alle partane. Denne møtearenaen har frå min ståstad gitt utdanninga eit fagleg løft. Her blir studentane støtta og utfordra og dei får ein "flying start" på praksis. Studentane kjem med dei første førebelse individuelle målformuleringane sine og desse vert vidareutvikla i løpet av dagen. Praksislærarane får fagleg påfyll og dei kan komme med innspel til høgskulen på ein heilt annan og betre måte enn tidlegare. Faglærarane har fått mykje tydlegare oppgåver som går ut på å gje faglege miniførelesingar, praktiske "gjere-aktivitetar", presentere framlegg til praksisoppgåver (som no er meir opne), og ikkje minst legge opp til drøfting i gruppene som består av 2 praksislærarar og 2-3 studentar. Tidlegare vegra mange av faglærarane seg mot å delta på desse møta, då dei oppfatta praksisseminaret først og fremst som praksisrettleiarane sin arena* (Studieiar, vår 2010).

Studentane ser at høgskule og praksisfelt verkeleg samarbeider og at høgskulen ynskjer å gjere seg reell nytte av praksislærarane sin kompetanse. Praksislærarane opplever å få tillit frå høgskulen på ein arena som før stort sett berre var høgskulen sin. Ein av praksisrettleiarane melder tilbake etter praksisbesøk at mange av praksislærarane no framhevar desse møta som inspirerande og utviklande både i høve til det å skulle vere ein best mogleg praksislærar for den aktuelle studenten og i høve til førskulelærarjobben.

*Praksisseminar med innlegg også  
frå praksislærarar fungerte flott!*  
(Praksislærar, vår 2010)

Ein praksislærar seier dette i sluttevalueringa:

*Høgskule og praksisfelt framstår no i større grad som likeverdige partar som samarbeider om å gi studentane ein best mogleg barnehagepraksis. Det er likevel slik at dette kan vidareutviklast.* (Praksisrettleiar, sluttevaluering)

Sluttevalueringa syner at det ikkje er tvil om at praksisseminala i stor grad har endra seg gjennom PIL-prosjektet, noko alle partar opplever som positivt. Likevel ser ein at her er utviklingspotensiale til å arbeide vidare med.

## I praksis

I praksisperioden har praksisrettleiar tradisjonelt besøkt kvar praksisbarnehage ein gong og hatt ”trekantsamtale” med student og praksislærar. Dette har også vore gjort i prosjektpersonalet, men samtalane har no hatt eit tydeleg PIL-preg. Faglærarbesøk har tidlegare vore sporadisk og noko tilfeldig. I prosjektpersonalet har det vore eit mål at alle faglærarar skal besøke minst ein student i praksisbarnehagen. Faglærar har stundom vore saman med praksisrettleiar, stundom åleine. Her er det opp til den enkelte å finne eit høveleg tidspunkt. Eit anna mål for faglærar har vore å sjå etter ”faget sitt” i barnehagen.

I PIL-perioden har det vore større vektlegging av studenten sitt arbeid med individuelle læringsmål, både før, under og etter praksis. Eit mål for studenten kan t.d. vere å gjere fleire kopplingar mellom teori og praksis. Ein av praksisrettleiarane seier:

*Sidan arbeidet med individuelle læringsmål er viktige prosessar som involverer både student og praksislærar, vil eg tru at dette er ein måte å gjere banda mellom faga i utdanninga og praksis sterkare. Her kan det vere ein utviklingsarena som vi på høgskulen bør kunne arbeide meir dynamisk og systematisk med framover, i samarbeid med praksislærarane.* (Praksisrettleiar, vår 2010)

Nytt er også at studentane skal ta med seg pensumlitteraturen i praksis og har til oppgåve å informere barnehagepersonalet om denne. Det er viktig at praksisfeltet ikkje berre får ei litteraturliste å forhalde seg til, men både får informasjon om litteraturen og kan bla i bøkene sjølv. Dette er også eit innspel i høve til fornying i praksisfeltet som vi har fått gode tilbakemeldingar på.

Vidare skal studentane skrive rapport eller refleksjonsnotat frå praksis. Desse har i mykje større grad enn tidlegare hatt fokus på didaktisk fagkompetanse i uformelle læringssituationar, og refleksjonar rundt formelle og uformelle situasjonar i barnehagekvardagen. Tilbakemeldinga har i PIL-perioden hatt tydeleg fokus på fag og fagområde, illustrert med

praksisforteljingar. Studenten sitt arbeid med individuelle læringsmål er også eit fast punkt i tilbakemeldinga.

Om praksisforteljingar:

*Eg opplever at eg har sett borna og det dei driv med på ein annan måte gjennom å skulle skrive det ned. (Student 1F, vår 2010)*

## Etter praksis

Etterarbeidet etter praksis er endra. Det er avsett to dagar a 4 timer til refleksjon over praksiserfaringar og utfordringar. Praksisrettlearane og involverte faglærarar er no i større grad saman om dette, og den same praksislæraren som var med under førebuinga til praksis deltek ein av dagane. Dagane har gjerne vore organiserte som kafédialog, noko som inneber at ulike problemstillingar og praksisforteljingar vert drøfta rundt ulike kafébord. Faglærar og praksislærar deltek i dei faglege drøftingane og knyter fag til fagområde og kvardagsliv i barnehagen.

*Praksislærar deltok i gruppene, lytta og kom med sine innspel. Det verka som ei naturleg og funksjonell arbeidsform. Eg spurde praksislærar etter økta var avslutta korleis dette hadde vore for ho. Ho svara at dette var ein spennande måte å ha etterarbeid på. (Praksisrettlear, vår 2010)*

Studentane gir uttrykk for at denne måten å organisere etterarbeidet på er lærerikt og hjelper dei til å sjå samanheng mellom faga i utdanninga og kvardagslivet i barnehagen.

Den tverrestetiske veka i andre studieåret (sjå punkt 5.2.1) oppsummerer studentane gjennom å presentere digital dokumentasjon av praksisprosjektet, støtta av munnleg presentasjon. Dette arbeidskravet er nedfelt i emneplanen, og den digitale dokumentasjonen (film) er ein del av eksamensmappa i emnet.

## Punktpraksisdagar

Studentane har nokre enkelståande praksisdagar kvart studieår. Første studieåret har dei ein dag om hausten og to dagar om våren. Andre studieåret har dei tre dagar om hausten. Tredje studieåret har dei ein dag om hausten knytt til leiarpraksis. Før- og etterarbeid er også knytt til desse dagane.

Ein av punktpraksisdagane i 2F hausten 2008 fekk eit særleg PIL-fokus. Dette var eit samarbeidsprosjekt mellom faga religion, livssyn og etikk (RLE) og pedagogikk, og temaet var *faga i barnehagekvardagen*. Studentane fekk i oppgåve å gjere deltagande observasjonar i

barnehagen og samtale med ein av dei tilsette. Fokus skulle vere på uformelle læringsituasjonar knytt til alle dei 7 fagområda i barnehagen. Faglærarane rapporterte om eit vellukka resultat og ivrige studentar. Erfaringane frå denne dagen fekk mykje å seie for endringa av 2F oppgåva i 5-vekers praksisen våren 2009.

### Praksisoppgåver

I prosjektperioden er det gjort endringar i praksisoppgåvene for alle studieåra i nært samarbeid med praksislærarane. Endringane gjenspeglar fokus på dei uformelle læringsituasjonane og pedagogisk leiing på avdelings- eller basenivå.

Notatet om praksisoppgåver frå ei arbeidsgruppe tidleg i prosjektet har vore eit grunnlagsdokument i dialogen knytt til endringane vi gjorde. Det var eit mål å setje tydeleg fokus på dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen i oppgåvene. Ein dimensjon ved endringane er at studentane får større ”rom” til å vere utforskande og sjølvstendige i praksis, men med nær støtte frå praksislærarar. Vi har sett at når oppgåvene set fokus på dei uformelle læringsituasjonane, gjer det at praksislærarar og student samhandlar tettare gjennom praksiskvarden. Rettleiinga fyl på mange måtar den konkrete situasjonen når ein er i den. Generelt sett har studentane i evalueringar gitt uttrykk for at mange av endringane har vore positive, til dømes innhaldet i praksisseminaret. Dei gir uttrykk for at det er viktig å få tid saman med praksislærarar. Tidlegare var oppgåvene i større grad føreskrivande og i stor grad knytte til formelle læringsituasjonar, mendan det no er større breidde i oppgåvene. Dette inneber t.d. ”lausare” oppgåver knytte til uformelle læringsituasjonar og spenningsfeltet mellom det formelle og det uformelle. Studentane må i større grad gjere val, og gjennom praksisrapportane gir somme uttrykk for at oppgåvene er utfordrande og til dels vanskelege. Likevel ser vi at studentane lærer mykje gjennom at praksisoppgåvene er varierte og gir ein mangfaldig kompetanse.

*PIL ber synlege frukter: eg ser mange dyktige studentar og praksislærarar.  
(Praksisrettleiar, vår 2010)*

Første studieåret. Dette året er det lagt stor vekt på variasjon både i innhald og arbeidsmåtar. Faga som dannar ramma om praksis er norsk, fysisk fostring, pedagogikk og eit av dei estetiske faga. Målet med oppgåvene er at studentane skal utvikle ein heilskapleg kompetanse i høve til barnehagen som læringsarena. Studentane skal:

- gjere ei tradisjonell oppgåve der dei planlegg, gjennomfører og vurderer ein formell læringssituasjon (t.d. ei musikksamling)
- gjere ei oppgåve knytt til formingsfaget der studentane skal ha eit ”utspel”, sjå kva som skjer, og utvikle dette vidare. Her må studentane ha ein fagleg beredskap, planlegge og handle i spenningsfeltet mellom formelle og uformelle læringssituasjoner.
- ta tak i kvardagssituasjoner og utvide/spinne vidare på barna sine opplevingar og interesse, der dei og tek i bruk fagleg kompetanse (t.d. bruke rim/regler i garderoben, synge medan ein gir fart på dissa, være ein leikende vaksen).

Korleis evnar studentane å ta til seg barna sine reaksjonar og uttrykk og spinne vidare på desse? Ein student beskriv si erfaring med ein slik situasjon på denne måten:

*I forming skulle jeg henge opp noen bilder om Landart og se hva som skjedde. Jeg var veldig spent på om noen av barna i det hele tatt la merke til det, men etter lunsj så jeg at en jente sto og så på bildene. Jeg gikk bort, og sa at det var jeg som hadde hengt opp bildene. ”Det vil jeg gjøre, sa hun og pekte på et av bildene”. Jeg pustet lettet ut, for ellers hadde jeg ikke visst hvordan jeg skulle gjøre det. Vi skulle jo ta tak i barna sine initiativ* (Student 1F).

Studentane i første klasse har hatt i oppgåve å skrive praksisforteljingar i fleire fag, og deretter analysere desse med utgangspunkt i faglege kriterium. Vekslinga mellom det formelle og det uformelle vert opplevd vanskeleg, likevel skriv studentane i si evaluering etter praksis at det har vore spennande å skulle arbeide på denne måten. Fleire uttrykkjer at arbeidet med praksisforteljingar har vore lærerikt.

I praksisperioden skulle praksislærarane ta tak i studentane sine individuelle læringsmål, og bruke rammeplanen aktivt i rettleiinga. Studentane skulle ha med pensumlitteratur i ulike fag ved rettleiing og praksislærarar skulle motivere studentane til å bruke faglitteratur inn mot praksisfeltet. Praksislærarane uttrykkjer at det har teke tid å innarbeide ein praksis knytt til å arbeide så grundig med studentane sine læringsmål, men seier også at denne arbeidsmåten no er i ferd med å etablere seg i barnehagane.

*Det er lettere å planlegge alt eller ingenting.  
Det midt imellom er det vanskeligste.*  
(Student,1F)

Andre studieåret. Studentane har dette året ei større tverrfagleg oppgåve over ei veke i faga drama, musikk og forming. Oppgåva har engasjert alle partar på ein god måte og ført til svært positiv omtale og tilbakemeldingar. Oppgåva er beskriven under punkt 5.2.1.

Tredje studieåret. Den største endringa i praksisoppgåva dette studieåret vart gjort den siste hausten i prosjektpersonen. Pedagogisk leiing er hovudfokus i heile denne praksisperioden. Studentane skal ta over avdelinga som pedagogiske leiarar i ei veke. Tidlegare har dette i stor grad handla om leiing av personalet på avdelinga, og også styrarrolla har hatt fokus. Det har lenge vore diskutert at pedagogisk leiing av barnehgruppa har kome noko i bakgrunnen, og vi tok det difor opp som tema på dialogmøtet i september 2010. Dette hadde vi no høve til å gjere noko med. Ein faglærar skriv:

*I år bestemte vi oss for å ha ei meir ope oppgåve til studentane i praksis. Innhaltskrivet skulle vere ope slik at studentane saman med praksislærar skulle lage sine eigne mål.* (Faglærar, notat 2010)

Oppgåva vart forma som eit ”småskala utviklingsarbeid”, der utgangspunktet var temaet lokal- og nærmiljø. Det var sentralt at studenten skulle få med seg barna og personalet både i planlegginga av prosjektet, i gjennomføringa og i etterarbeidet. Det er naturfag, samfunnsfag og pedagogikk som dannar ramma for innhaldet i praksisperioden, og faga skulle tydeleg vise att i både planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

Ved intervjuet etter praksisperioden gav studentane uttrykk for at dei opplevde praksisoppgåva todelt. Dei opplevde at forventingane i barnehagen var mest knytte til leiing og spesielt til overtakingsveka, og at utviklingsarbeidet som dei skulle arbeide med kom litt i bakgrunnen. Dei brukte mykje tid og energi på det å skulle vere leiarar. Det var til dels vanskeleg for dei å sjå koplinga mellom det å vere leiar og utviklingsarbeidet, og under intervjuamtala stilte dei spørsmål om ikkje utviklingsarbeidet burde vore i ei anna veke enn overtakingsveka? Studentane lufta også tanken om dei kanskje burde hatt to leiarveker?

Dei opplevde elles at praksislærar var aktiv og nærverande gjennom heile praksisperioden, noko som var til god hjelp for eiga utvikling. Studentane framheva at det er heilt avgjerande at student og praksislærar har dialog omkring studenten sine individuelle læringsmål gjennom heile perioden.

Når studentane vart spurde om kva som kjenneteikna vala dei måtte ta i leiarveka, var svaret at vala var mest knytte til det praktiske og organisatoriske. Ein seier:

*Eg fekk ei reell kjensle av å vere leiar, eg fekk verkeleg kjenne på det å ta avgjerder her-og-no. Eg fekk også trening i å rettleie personalet, og eg fekk erfaring i å tote å stå i ulike situasjonar. (Student, sluttevaluering)*

Det låg langt framme i medvitet deira at det var viktig å ha orden på det praktiske og organisatoriske, og frykta var heile tida at det skulle bli fullstendig kaos. Studentane fortel om ulike læringsfaringar og situasjoner som oppstod i praksis, t.d. når det var sjukdom i personalet.

Faglærarane seier at dei i starten var litt redde for at studentane skulle bli usikre og ikkje vite kva dei skulle gjere med oppgåva, men at dei løyste den på ulike, men gode måtar. Det kjem fram i studentane sine refleksjonar at dei måtte arbeide mykje med oppgåva og dei reflekterer godt over kva dei gjorde og kva dei kunne gjort annleis ved eit anna høve. Studentane måtte samarbeide mykje med personalet i barnehagen for å kome i hamn – og dette var lærerikt. Sjølvsagt ser ein forbettingspotensiale i oppgåva, og det er uvanleg for praksisfeltet med denne typen oppgåve. Alle partar er likevel nøgde med endringa som er gjort i oppgåva for dette studieåret, og erfaringane vil bli brukte til forbetingar komande år.

### 5.1.2 Justering av kurset

Gjennom prosjektet har høgskulen fått nokre klare tilbakemeldingar frå studentar og personalet i PIL-barnehagane. Dette har vore særdeles nyttig. Tilbakemeldingane seier noko om ”kurset” for PIL-prosjektet, men er også relevant for kursendringar i studiet og undervisninga ved høgskulen.

Det første gruppeintervjuet med PIL-studentar vart gjort etter første praksisperiode i 1F. Det var ei interessant erfaring, og etter intervjuet spurde vi kvarandre kvifor vi ikkje hadde gjort dette før? Vi fekk mykje informasjon om korleis studentane såg på utdanning og praksis, og dei kom med klare forslag til forbeting av undervisninga i første studiesemester. Praksis i 1F er plassert mot slutten av semesteret, i oktober/november. Studentane sine refleksjonar førde til at plassering av undervisningstema første studieåret vart mykje endra. Dei gav uttrykk for at alle tema før praksisperioden må vere ”praksisrelevante” sett i forhold til at dei snart skal i praksis, noko dei er svært usikre på kva inneber. Tidlegare har ein til dømes hatt tema om barnehagen sin historie og utviklingspsykologi tidleg i semesteret, før praksis. Tema som studentane ser relevansen av, men ønskjer flytta til etter praksis. Dette er gjort og bytte ut med barnehageretta tema som ligg tett opp til rammeplanen, som t.d. *samspel med barn og barns medverknad*.

Frå praksisfeltet kom det tidleg melding om at studentane må ha betre kjennskap til innhaldet i rammeplanen for barnehagen før første praksisperiode. Endringane vi gjorde er såleis alle partar godt nøgde med.

God progresjon gjennom studiet er eit tema ein stadig drøftar i utdanninga. Ein av praksisrett-leiarane lyfter fram eit moment ho tykkjer det kan vere på tide å drøfte. Spørsmålet gjeld individuell praksisrettleiing eller grupperettleiing når praksisrettleiar møter student og praksislærar i praksisbarnehagen:

*Å møte ein student og ein praksislærar gjer at praksisrettleiinga vert knytt til den enkelte student si personlege utvikling. Kunne det vere ein idé å ha rettleiing i grupper eit av studieåra? Eg tenkjer at det er viktig at studentane både skal ha ei personleg utvikling, men også kunne sjå det dei opplever i praksis i ein større samanheng. Noko eg trur vil vere lettare om dei får praksisrettleiing saman med for eksempel ein student og ein praksislærar (evt. to) til, og det ideelle hadde vore om ein eller to faglærarar også kunne vore med på desse øktene. Slik utdanninga er i dag vågar eg meg på den påstanden at studenten si personlege utvikling vert godt ivaretaken, men ikkje den biten at dei som forskulelærarar også må jobbe mot å bli kompetente på å vise sin profesjonalitet for omverda. (Praksisrettleiar, vår 2010)*

Spørsmålet om slik grupperettleiing har no vore drøfta, og det er bestemt at vi vil prøve det ut i praksis for 2F komande studieår.

### 5.1.3 Faglærar som praksisrettleiar

Høgskulen har lang tradisjon for at praksisrettleiarar vert rekruttert frå pedagogikkfaget, og det har vore eit krav at ein også skal ha praksis frå barnehage eller vere utdanna forskulelærarar. I høve til samarbeidet med praksisbarnehagane har dette fungert svært bra, men i høve til faga i utdanninga har det medverka til at faglærarane i mindre grad engasjerer seg i praksissamarbeidet, då dette blir oppfatta som pedagogane sitt domene. Vi trur difor det kan vere positivt om praksisrettleiarane som gruppe har ulik fagbakgrunn, og at dette kan auke medverknad og engasjement for praksis frå faga si side. Dette er bakgrunnen for at vi i prosjektperioden har prøvd ut rekruttering av praksisrettleiarar også frå dei fagleg-pedagogiske studia. I prosjektperioden har ein av praksisrettleiarane hatt formingsbakgrunn og ein bakgrunn frå musikk. Praksisrettleiar med formingsbakgrunn reflekterer slik i eit notat:

*Det har vore spennande og utfordrande. Eg opplevde at det var forventning til meg om at alt innhald i praksisførebuing og etterarbeid i stor grad skulle vere som før, berre med noko formingsfagleg i tillegg. Det var vanskeleg å møte alle forventningane og gi i pose og sekk. Eg opplevde praksisbesøka som krevjande. Det var forventningar til at både det pedagogikkfaglege skulle dekkast og at fagbakrunnen min skulle kome studentar og praksislærarar til gode. (Praksisrettleiar, vår 2010)*

Faglærar opplever det rimeleg nok utfordrande å gå inn i denne ”dobbeltrolla”. Det er uvant, og ein kan ikkje berre tenkje fag. Forventningane frå barnehagen er også uklare, då dette er noko nytt. Det vil nok ta tid å utforme den nye praksisrettleiarrolla. Erfaringane så langt er likevel så gode at vi vil halde fram med å prøve dette ut. Det er sjølv sagt ein føresetnad at faglærar sjølv er interessert i denne spesielle rolla og ynskjer å inngå i praksisrettleiargruppa. Vi meiner framleis at det skal vere personar som har god kjennskap til og erfaring frå barnehage.

#### 5.1.4 Kurs for assistent/fagarbeidar

Praksisbarnehagane vart første gongen tilbydd gratis kurs for assistenter/fagarbeidrarar i november 2009, men reise- og vikarutgifter måtte barnehagane syte for sjølve. Kurset gjekk over ein dag. For å gi fleire høve til å delta vart same kurset arrangert to dagar i den same veka. Det var 30 deltakarar kvar av kursdagane. Frå ein stor barnehage deltok heile 10 personar. Kurset i 2009 hadde to tema à 3 t: 1) *Matematikk i barnehagen* 2) *Skriftspråkstimulering i barnehagen*. Nytt kurs vart arrangert studieåret etter, der temaet var *IKT i barnehagen. Arbeid med bilete og video*. Dette året vart kurset arrangert i mars, då det viste seg at november var eit økonomisk årleg tidspunkt for mange barnehagar. Ein har betre råd tidleg i eit budsjettår.

Vi ynskjer at studentane skal møte dyktige medarbeidrarar og få ein kvalitativt god praksis i barnehagane. Assisterar og fagarbeidrarar er nære samarbeidspartar i praksisperiodane, og dei er svært sentrale i høve til kvaliteten på barnehagekvardagen. Kurs for denne gruppa er med på å heve kvaliteten i praksisbarnehagane. Dessutan er det viktig at denne delen av personalet har kjennskap til høgskulen og opplever denne som ein ressurs også for dei.

Kurset vart svært godt motteke av praksisfeltet som ein ny møteplass i samarbeidet. Slike kurs ynskjer HSF skal bli eit fast årleg tilbod til praksisbarnehagane.

*Det er svært positivt med faglege kurs for assisterar.  
Det er ei merkbar endring i deira interesse og  
engasjement i det daglege arbeidet. (Praksislærar, vår 2010)*

## 5.2 Didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagekvardagen

Under planlegginga av PIL-prosjektet tenkte vi at ein god måte å skape tette relasjonar til praksisfeltet på, ville vere å ha eit fagleg interessant tema å samarbeide om. Eit tema som alle partar kunne vere utforskande i høve til og ingen kjende ”svaret” meir enn andre. Vi valde å ha fokus på didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagen sitt kvar-dagsliv, og dette viste seg å vere eit svært godt ”grep”. Det har vore ei drivkraft i prosjektet som har skapt stort engasjement i alle dei tre gruppene.

Temaet vart drøfta på dialogmøte mellom faggruppa og barnehagegruppa i september 2009, og det følgjande er eit sitat frå diskusjonane på møtet:

*Uformelle læringsituasjonar kan ikkje planleggast frå A til Å, men vi vaksne må skaffe oss ein beredskap – dvs. vi må bu oss på kva som kan skje, t.d. gjennom kunn-skap. Viss barnehagen har ein lavvo eit stykke frå barnehagen, må ein tenkje: Kva fins langs vegen? Kva kan dukke opp? Maurtue, fuglar, dyr, tre osv. Vi må skaffe oss kunn-skap om desse temaa. Ikkje for å belære barna, men for å kunne stille gode spørsmål og hjelpe barna til å undre seg og sjølve stille spørsmål. (Dialogmøte 2009)*

To faglærarar, Hofslundsengen (norsk) og Haukedal (pedagogikk), har skrive ein artikkel om temaet. Følgjande er utdrag frå artikkelen:

*Tradisjonelt sett har didaktikkbegrepet hatt sammenheng med planlagte og voksen-styrte formelle læringsaktiviteter. Å arbeide målrettet med uformelle, såkalte ”uplan-lagte her- og nå” situasjonar der barna skal medvirke, vil kunne bety en endret måte å tenke og arbeide målrettet på. Et karakteristisk trekk ved barnehagen som lærings-arena er at de uformelle læringsituasjonene preger hverdagen. Didaktisk fagkompe-tanse i barnehagen vil derfor handle om personalet sin kompetanse knyttet til å arbeide faglig i de ulike læringsituasjonene i spenningsfeltet mellom fag og hverdags-liv, altså i hverdagssituasjonar som lek, ved måltid og i garderoben. Sentrale spørsmål i denne sammenheng er hvilken didaktisk kompetanse fremtidige førskolelærere må tilegne seg for å ta i bruk egen fagkompetanse i møte med barnet i de uformelle hver-dagssituasjonene (Haukedal og Hofslundsengen 2011:180).*

I artikkelen ser forfattarane på kva som kjenneteiknar didaktisk kompetanse i spenningsfeltet mellom formelle og uformelle læringsituasjonar i barnehagen, og didaktikkomgrepet vert drøfta i høve til ulike definisjonar og politiske dokument. Med utgangspunkt i loggar etter praksis frå studentar og praksislærarar, drøftar dei kva didaktikk og målretta arbeid i kvar-dagssituasjonar kan vera (vedlegg 5).

Didaktisk fagkompetanse og korleis ein kan arbeide med fag og fagområde i dei uformelle læringsituasjonane fekk ein tydeleg plass i dei nye praksisoppgåvene til studentane. Praksis-

forteljingar har m.a. vore nytta som metode i arbeidet med å utforske dei uformelle lærings-situasjonane (Birkeland 2004, Fennefoss og Jansen 2004 og 2008). Studentane sine praksis-forteljingar har vore sentrale i praksissamarbeidet mellom student og praksislærar og også i praksisoppgåvene til studentane.

### 5.2.1 Utferking av uformelle lærings-situasjonar

Endring av praksisoppgåver har vore eit drøftingstema i samarbeidet mellom høgskule og praksisfelt frå starten av PIL-prosjektet, og oppgåvene for kvart studieår har vorte endra i prosjektperioden. Oppgåvene for første og tredje studieåret er omtala under punkt 5.1.1.

Andre studieåret har studentane fem veker praksis i januar-februar. I denne perioden har studentane ei tverrfagleg oppgåve - "den tverrestetiske veka" - der forholdet mellom formelle og uformelle lærings-situasjonar er ei sentral utfordring for studenten. Oppgåva er såleis tilpassa innhaldet i PIL. I prosjektperioden har det vore faga musikk, drama og forming som saman har utforma oppgåva.

**Den tverrestetiske veka.** Før praksisperioden tek til møtest student og praksislærar til praksisseminar på HSF, der målet er at dei både skal få inspirasjon og starte tankeprosessane knytte til kva tema som kan danne utgangspunkt for oppgåva. Veka vert som regel lagt til den 3. praksisveka, og studentane vel ofte ut ei lita eller middels stor gruppe barn som skal vere med på prosjektet. I oppgåveteksten står m.a.:

*Finn eit rom i praksisbarnehagen din. Rommet kan vere ute, inne, lite eller stort, men det skal vere på området til barnehagen. I løpet av praksisperioden din skal du og barna fylle dette rommet med spor etter kulturelle opplevingar som barna har hatt. Prosjektet skal starte med ein planlagt, vaksenstyrt estetisk aktivitet/oppleving med utgangspunkt i lokal/regional kultur der du som er student er aktivt utøvande kulturfmidtalar. Bruk Malcolm Ross sin modell for skapande handling i arbeidet. Aktiviteten må vere godt planlagt og ha rom for barna sin medverknad/vere ein impuls til barna sine eigne uttrykk/skapning. Det skal leggast att "spor" etter aktiviteten etter 1. dag. Denne aktiviteten skal føre vidare til ein annan skapande aktivitet som i neste omgang skal føre til nye "spor" i rommet. Kvar dag i veka skal det planleggast ein ny vaksenstyrt aktivitet med utgangspunkt i førre dags hendingar i rommet.*

Aktiviteten den første dagen er såleis utgangspunkt for aktiviteten andre dagen og så bortetter. Kvar dag skal det leggast att "spor" etter det som har prega den estetiske aktiviteten. Tema kan variere frå dag til dag, det er barna sine interesser som styrer. Eit eksempel på korleis ein student løyste oppgåva var at ho første dagen hadde skogen sine skattar som tema:

*Barna fekk i oppdrag å finne skattar i skogen. Barna fann ulike ting som dei tok med tilbake til barnehagen. Å finne skattar var noko som engasjerte barna, og dagen etter måla dei inntrykka frå skattejakta på eit stort ark inne i barnehagen. Like så interessant som å måle skattane vart det å lage spor med fingrane. Studenten tok difor neste dag utgangspunkt i barna sine behov for å lage spor med måling. Ho la ut store*

*ark på golvet slik at barna kunne lage spor både med hender og føter. Her vart det veldig moro å skli rundt omkring med måling under beina, neste dag la ho difor opp til aking, der dei samstundes som dei aka skulle måle spor i snøen. Det er med andre ord barna sine initiativ og signal som styrer framdrifta.” (Pedersen 2011, s. 387).*

foto: L. Pedersen



*Om ein som pedagog vert ivrig etter å fagleggjere barna sine innspel, kvar går då grensa frå ein uformell læringsituasjon til ein formell?” (Student, 2F)*

*Illustrasjonen er frå eit ”uterom” studenten har laga i barnehagen*

Etter første utprøving vårsemesteret 2009 vart oppgåva vidareutvikla gjennom å gjere den meir detaljert og tydeleg. Frå praksislærarar i barnehagen kjem desse refleksjonane i samband med oppgåva:

*Arbeidet med den tverrestetiske veka gir mening til setninga: ”Vegen blir til medan vi går.” Denne veka blir på mange måtar eit leiteprosjekt, der barna sine interesser er utgangspunktet for leiting. (Praksislærar, vår 2010).*

*I den tverrestetiske oppgåva treffer PIL godt: studenten må sprenge grensa ved å ta fatt i barna sine opplevingar og fag. Resultat: ein utforskande student som syner større interesse for innhald og fag i barnehagen! (Praksislærar, vår 2010).*

Praksisrettleiarane seier at oppgåva gir studentane mykje meir sjølvstendig arbeid og tankar. Denne typen oppgåve krev også meir samarbeid mellom praksislærarar og student, noko som er positivt. På praksisseminaret har det vore praktiske visingar av studentarbeid. Ein tidlegare student har t.d. vist fram sine erfaringar frå oppgåva og faglærarane har brukt meir tid enn før på presentasjon av oppgåva for både praksislærarar og studentar. Musikklærar skriv om sine erfaringar etter utprøving i to praksisperiodar, at tilbakemeldinga frå barnehagane og studentane har vore veldig gode på denne oppgåva. I undervisninga har ein bygd vidare på praksiserfaringane til studentane gjennom praksisetterarbeid, praktisk eksamen og eksamensmappe.

Når ein skal arbeide med dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen, ligg det i dette også ei kontrastering i høve til formelle læringsituasjonar. Dramalærar understrekar at rekkefølgja i oppbygginga av studentane sin fagdidaktiske kompetanse ikkje er utan betydning. Det kan være ein viktig reiskap for studenten å arbeide med dei formelle verkemidla i ein teater- og dramakommunikasjon, som t.d. å arbeide med eit dramaforløp. Å få studentane til å øve seg slik at dei vågar meir, er ofte den viktigaste utfordringa og noko som er vanskeleg å følgje opp i praksis.

*Å se barnas lek, og sammenhengen mellom drama og barns lek, er etter min mening ikke det studentene har størst problemer med. Jo bedre kvalitet det er på de formelle læringsituasjonene, jo mer får formidleren det til å spire og gro i det uformelle og det spontane. (Dramalærar, vår 2010).*

I oppgåva møter studentane både formelle og uformelle læringsituasjonar, og vert dermed kasta inn i spenningsfeltet mellom desse to. Ein student reflekterer over erfaringane sine i eksamensessayet sitt og illustrerer det med ei praksisforteljing:

*Dei ulike situasjonane eg har beskrive over har tatt føre seg formelle situasjonar i barnehagen. Kva med dei uformelle? I rammeplanen står det at barna skapar sin eigen kultur gjennom det dei opplever og erfarar. Her tenkjer eg til dømes på leiken til barna og den spontane songen dei lagar når dei knyt skolissa eller teiknar. I dei uformelle læringsituasjonane ser ein kanskje meir tydeleg kva som interesserer barnet. Motivasjon er viktig for at lerdom og ny kunnskap skal oppstå. Det er derfor viktig å ta tak i barns interesser. I praksis opplevde eg ein situasjon der eit barn vart interessert i ei dunfjør som låg på golvet. Jenta plukka den opp og gav den til meg. Eg blåste fjøra opp i lufta og vi såg på at den sakte men sikkert dala ned igjen på golvet. Jenta lo, og vi gjentok det fleire gongar. Fleire og fleire barn kom og ville vere med, og alle som ville fekk prøve. Etter ei stund henta eg nokre store fjør i ulike fargar som ein vanlegvis brukar rundt påsketider. Barna fekk kvar si som vi kjende på, strauk i andletet, på hendene, og vi blåste dei opp i lufta. I denne vesle situasjonen fekk barna fleire sanseopplevelingar og nye erfaringar i forhold til fargar, vekt (lett, tung) og korleis alt dette kjendes ut.” (Student, vår 2010)*

Dramalærar peikar på at sanseopplevelinga *lett* og *tung* er ein god kontrast og ei forsterking som igjen kan spore studenten vidare. Til dømes er omgrepa kontrastar og repetisjon eller gjentaking felles verkemiddel for alle faga i ein formell aktivitet. Når studentane arbeider medvite med verkemidla, får studenten erfaringsbasert kunnskap som kan hjelpe han med å konkretisere arbeidet med barna og bli trygg i faget og i formidlingskompetansen sin.

I utforskinga av den didaktiske fagkompetansen i dei uformelle læringsituasjonane i praksisfeltet er det tydeleg at studentane utviklar evna si til observasjon av barna i kvardagssituasjonane, og til å sjå faga og sin eigen faglege kompetanse i samanheng med dette.

*Barnehagedagen inneheld mykje, og dette kan eg jobbe vidare med. Tidlegare berre bekrefta eg det barna sa, no ser eg at eg må prøve å gå vidare, undre meg saman med dei. Då lærer dei meir, og eg får lyst å bruke meg sjølv meir.* (Student, 2F).

Praksisforteljing som metodisk reiskap er eit godt hjelpemiddel, og også nyttig i etterarbeidet etter praksis på høgskulen. Matematikkfaget nyttar praksisforteljingar heile vårsemesteret i 2F som eit viktig utgangspunkt for den generelle matematikkundervisninga.

*Spennande tverrestetisk praksisoppgåve.  
Studenten fekk mange a-ha opplevingar  
denne veka!* (Praksislærar, vår 2010)

### 5.2.2 Samarbeidsprosjekt

Prosjekt i PIL-barnehage. Eit tiltak prosjektgruppa sette i gang hausten 2009 for å stimulere til skaping av nye møteplassar, var å lyse ut ”små” prosjektstipend på 35 t til frikjøp av personale i PIL-barnehagar og faglærarar som ynskjer å samarbeide om prosjekt retta mot fag. Her var to prosjekt aktuelle, men berre det eine vart realisert grunna sjukdom.

Bakgrunnen for prosjektet var eit ynskje frå barnehagen om å heve kompetansen sin innan fagområdet Kunst, kultur og kreativitet, og var i samarbeid med ein faglærar i forming. Prosjektperioden var frå januar – juni 2010. Dei valde å fokusere på pedagogisk dokumentasjon relatert til det fysiske miljøet i barnehagen. Tidleg i prosjektet vart to pedagogiske leiarar inviterte med faglærar og ei studentgruppe på studietur til Stockholm der dei besøkte Reggio Emilia-inspirerte barnehagar. Dette vart retningsgivande for det vidare samarbeidet, og problemstillinga vart: ”Korleis kan pedagogisk dokumentasjon synleggjere personalet sin didaktiske fagkompetanse i uformelle læringssituasjonar?” Gjennom å observere barnas initiativ, dokumentasjon, analyse av miljøet, felles refleksjon og fysiske endringar av miljøet, vart det arbeidd aktivt for å legge til rette for at barna skulle få eit rikare erfaringsmiljø. I rapporten frå barnehagen skriv dei:

*Vi har byrja å tenkje og sjå etter på ein annan måte – vi er på utkikk. Vi legg i større grad til rette for at det skal kunne oppstå uformelle situasjonar, og vi er meir i «fagleg beredskap» og observante på her og no situasjonar. Vi er meir medvitne om å vere medforskarar saman med barna. I planleggingsfasen tenkjer vi mykje meir på kva læring vi skal oppnå.* (Prosjektrapport frå barnehagen, vår 2010)

I rapporten vert det sagt at det tok tid å få prosjektet ”under huda”, og dei presiserer at tid er mangelvare også i denne barnehagen. Dei understrekar at samarbeidet med ein inspirerande faglærar har vore godt, og dei har fått endra på mykje. Faglærar seier i sin rapport at prosjektet gav henne nyttige erfaringar og ny innsikt i endringsarbeid i barnehagen. Ho fekk oppdatering på barnehagekvardagen og dessutan mange nye praksisforteljingar til bruk i undervisninga.

Videoproduksjon. Eit anna samarbeidsprosjekt vart gjennomført i ein av praksisbarnehagane (ikkje PIL-barnehage) vårsemesteret 2011. Her var temaet *krabbefiske*. To faglærarar fekk i stand eit samarbeid med pedagogisk leiar i barnehagen om å produsere ein videofilm til bruk i undervisninga. Videoen syner at eit slikt tema femner om mange fag i barnehagen, og tydeleggjer kor rikeleg tilgang ein har både på formelle og uformelle lærингssituasjonar i eit slikt temaarbeid. Videoen vart første gong vist på PIL-konferansen i Sogndal 6. april (jf. punkt 7.1.2).

*Eg ynskjer ein endå tettare link mellom praksisfeltet og oss. (Faglærar, vår 2010)*

### 5.2.3 Frikjøp av tid i barnehagen

Korleis ein arbeider med fagområda i dei uformelle lærингssituasjonane i barnehagen skapte stort engasjement i PIL-barnehagane. Dei gjorde analyser av sin eigen barnehage og såg manglar som dei ynskte å gjere noko med. Det var flott for studentane i praksis å få innsyn i desse prosessane, og prosjektgruppa bestemde at vi skulle tilby barnehagane å søke om frikjøp av praksislærarar inntil 100 arbeidstimar til PIL-relatert arbeid på eigen arbeidsplass vår/haust 2010. Alle barnehagane fekk midlar og rapporterte om arbeidet i ettertid. I to av barnehagane handla det om å legge det fysiske rommet betre til rette for læring knytt til fagområda i uformelle situasjonar, og samstundes handla det om kompetanseheving i heile personalet. I ein barnehage hadde praksislærar spesielt fokus på korleis personalet kunne skape faglege utfordringar for dei yngste barna i dei uformelle situasjonane, og dokumentere og synleggjere desse lærингssituasjonane for foreldra. Ein styrar arbeidde med spreiing av informasjon om PIL-prosjektet til andre styrarar i kommunen, noko som medverka til at kommunen valde didaktisk fagkompetanse i uformelle lærингssituasjonar som satsingsområde i alle barnehagane barnehageåret 2010-2011. Dette har vidare resultert i at fleire frå fagpersonalet ved HSF har vore leigde inn til kursverksem og foreldremøte om temaet.

## 6 Sluttevaluering

Evalueringa etter avslutta prosjekt er basert på elektronisk spørjeskjema til personalet i partnerbarnehagane og til faglærargruppa (Questback, vedlegg 9 og 10). Studentgruppa er intervjua. I partnerbarnehagane er ikkje alle i personalet like godt kjende med PIL-prosjektet. Dei som er involverte i studentane sin praksis på avdeling eller base, vil ha dei beste føresetnadene for å gi tilbakemelding. Difor valde vi å sende spørjeskjemaet til styrarane i barnehagane, og dei vidaresende det så til dei i personalet som dei vurderte hadde rimeleg god kjennskap til innhaldet i PIL-prosjektet. Svara er i utgangspunktet anonyme, men kan i visse høve identifisere personar.

**Barnehagegruppa.** Det er 4 styrarar, 7 praksislærarar og 3 assistenter/fagarbeidrarar som har svara på spørsmåla. Når det gjeld i kva grad prosjektet har utvikla nye møteplassar, svarar 8 stor grad og 4 middels grad. I kva grad oppgåvene har endra seg, svarar 2 svært stor grad, 5 stor grad og 5 middels grad. Det er slik at dei fleste berre kjenner til oppgåver knytt til eitt eller to studieår. Av assistenter/fagarbeidrarar svarar 2 veit ikkje på begge spørsmåla.

I kommentarane vert det nemnt at oppgåvene no er meir tilpassa kvardagslivet i barnehagen, og at oppgåvene i større grad legg opp til at studentane må samarbeide med personalet, noko dei ser som positivt. I høve til innhaldet på praksisseminaret gir 9 uttrykk for at dette har endra seg i stor eller svært stor grad, medan 3 meiner i middels grad. Kommentarane er ein-tydig positive og held fram at innhaldet er både konkret og praksisnært, og at studentar og praksislærarar no er meir involverte, og har fått til eit godt samarbeid med ”entusiastiske, kompetente fagpersonar” ved høgskulen.

På spørsmål om kor viktig ein vurderer kurs for assistenter og fagarbeidrarar, er det heile 10 som svarar svært viktig, 2 nokså viktig og 2 middels viktig. I kommentarane vert det sagt at assistentane ynskjer seg slike tilbod og opplever såleis at dei vert fagleg involverte og tekne på alvor. Dei opplever å få både fagleg påfyll og inspirasjon. Det vert også kommentert at dette er ”kjempepositivt” for personalgruppa. Sjølv om barnehagen dei aktuelle dagane ikkje hadde høve til å nytte tilboden, betyr det ikkje at ein ikkje er interessert, men at personalsituasjonen til tider kan vere vanskeleg.

I kva grad det har vore positivt å vere partnerbarnehage har 5 svara i svært stor grad, 7 i stor grad og 2 i middels grad. I kommentarane vert det sagt at dei opplever at barnehagen gjennom prosjektet har hatt høve til å utvikle seg, at kommunikasjonen med barna har endra seg og

også det fysiske rommet har endra seg. Gjennom fokus på læring i uformelle situasjonar ser dei no på fag og læring på ein ny måte. Det vert også nemnt at når ein er med i slike prosjekt vert ein ekstra sårbar for endringar i personalgruppa, og ein er avhengig av minst to som brenn for prosjektet om ein skal få andre med og klare å ”drive” prosjektet.

*I år klarar vi tydelegare å synleggjere arbeidet vårt med fagområda i barnehagen.  
(Praksislærar, vår 2010)*

På spørsmål om personalet trur prosjektet har hatt noko å seie for studentane i barnehagen, svarar 7 i stor grad, 4 i middels grad og 2 i liten grad. I kommentarane nemner fleire at studentane er meir involverte og tek meir ansvar for praksisen sin. Det vert peika på at studentane gjennomgåande veit lite om PIL, men at innhaldet i prosjektet med endra oppgåver og fokus på læring og læring i uformelle situasjonar har vore positivt for studentane sin praksis. Når praksislærar utviklar og endrar praksis, vert det betre og meir interessant praksis, men kanskje også meir krevjande?

Alle meiner at prosjektet har vore positivt for samarbeidet mellom tilsette i barnehagen og fagtilsette ved høgskulen. Her svarar 3 i svært stor grad, 6 i stor grad og 5 i middels grad. Her minner eg om at styrarar og pedagogar har delteke i samarbeidet i langt større grad enn assistenter og fagarbeidarar.

På spørsmål om kva som har vore det viktigaste for kvar enkelt i PIL-prosjektet er det fyldige svar frå barnehagane. Moment dei lyfter fram er: styrka samarbeid mellom barnehage og høgskule, gode faglege diskusjonar og ein meir gjennomtenkt kvardag i barnehagen. Samarbeidet har gitt inspirasjon og endra praksis. Ein har fått fokus på læring i uformelle situasjoner, på fag og fagområde, på å ta barns læring på alvor, og auka fokus på vaksenrolla med bevisstgjering av pedagogrolla både fagleg og som leiar.

Kva erfaringar frå PIL-prosjektet ynskjer dei tilsette i barnehagen at vi skal utvikle vidare? Fleire nemner å arbeide vidare med formelle og uformelle situasjonar, fagdidaktisk arbeid i høve til vaksenrolla, korleis stimulere studentane til meir refleksjon, halde fram med gode møteplassar og utfordre fleire praksislærarar til å fortelje om det dei arbeider med i barnehagen.

Temaet fag/fagområde i uformelle læringsituasjonar har vore engasjerande og interessant i svært stor eller stor grad for 12 av informantane, medan 2 svarar i middels grad. Her viser fleire til tidlegare kommentarar, og dei trekkjer fram at bevisstheita rundt dette har auka på alle nivå i barnehagen. Det er spennande å arbeide med og det gir barna mykje, men det går ikkje av seg sjølv. Her må ein stadig ta det opp att i personalgruppa, er kommentaren frå ein styrar. Temaet har ført til ny innsikt i svært stor grad for 2, i stor grad for 7 og i middels grad for 4 informantar. Sjølv om ein har fokus på det, kan ein bli mykje flinkare til å dra inn fagområda meir konkret, er det ein som seier.

Når det gjeld i kva grad prosjektet har vore med på å endre informantane si vaksenrolle i dei uformelle situasjonane, er det 1 som svarar i svært stor grad, 8 i stor grad, og 5 i middels grad. Det vert nemnt at dei tenkjer meir igjennom korleis dei snakkar med barna, dei er blitt meir medvitne og fått større tryggleik i høve til at uformelle situasjonar er viktige for barna si læring. Ein av informantane uttrykkjer at ein nok likevel har ein veg å gå i å omsetje det ein har lært til praktisk handling, men seier ”me er på veg”.

I sluttcommentarane frå barnehagetilsette vert det gjenteke at dette har vore eit spennande, positivt og utviklande prosjekt. Ein førskulelærar seier at PIL-prosjektet har gitt ny glød i kvardagen og betydd at barn ”blomstrar” og at foreldre også har vist interesse for arbeidsmåten. Prosjektet har vore med på å auka kvaliteten i barnehagen. Det vert også nemnt at det er positivt at prosjektet har hatt ressursar slik at meirarbeidet ikkje har kosta barnehagen mykje. Vikar og reis er dekka ved møte, og litt ressursar til arbeid med PIL-prosjektet i eigen barnehage har vore bra.

Fleire nemner at studentane har lite kunnskap om PIL-prosjektet når dei kjem i praksis. Elles er det lite kritiske merknader frå personalet i Pil-barnehagane.

*I PIL-prosjektet har barnehagen fått vore med å forma korleis me skal jobba. HSF har på ein måte vore meir avhengig av barnehagen enn vanleg. (Styrar, sluttevaluering)*

**Faggruppe Ali.** Det er i alt 14 som har svara på spørjeskjemaet, av desse er 2 praksisrettleiarar som også er medlemmer av prosjektgruppa og har såleis vore meir involverte i prosjektet enn andre. Desse to har svara på spørsmåla under fullt namn, men vert her rekna med

blant informantane. Vidare er det 3 informantar som svarar at dei nyleg er komne med i prosjektet og difor ikkje har grunnlag for å samanlikne med tidlegare praksis, og kan ikkje svare på visse spørsmål. Samla kan svara tyde på at nærleiken til prosjektet varierer mykje i faggruppa.

Halve gruppa (7) syns at praksisseminala og oppgåvene har endra seg positivt i stor eller svært stor grad, medan 5 veit ikkje. Det vert sagt at det er positivt at møteplassar som vi alt hadde er endra, framfor å lage mange nye. Det er positivt at PIL har auka medvitet og forventningane i høve til eit tettare samarbeid med praksisfeltet. Ei viktig endring er at studentar, faglærarar og praksislærarar no gjer noko i lag på praksisseminala, noko som skaper større eigartilhøve til arbeidsoppgåvene i praksis. Møta tykkjест vere meir interessante og attraktive for praksislærarane. Det vert peika på at ein i lag har utforma nye, meir dynamiske oppgåver, og at studentane sitt engasjement og medvit om dei uformelle lærings-situasjonane har auka.

Halve gruppa (7) svarar ”veit ikkje” på spørsmål om dei trur PIL-prosjektet har hatt noko å seie for studenten i praksisperioden, medan resten svarar: i liten grad (2), middels grad (3) og i stor grad (2). Faglærarane syns dette er vanskeleg å vurdere, og at dei nok i varierande grad har markert om det som vert gjort er del av ein ”PIL-tankegang”.

Av informantane svarar 11 at kurset for assistentar/fagarbeidarar er nokså viktig eller svært viktig. Det vert nemnt at det er med på å heve kompetansen til assistentar og fagarbeidarar, noko som er viktig for samarbeidet med studentane i praksisperioden.

Om prosjektet har hatt noko å seie for samarbeidet til den enkelte med tilsette i praksisbarnehagane, svarar 2 i stor grad, 4 i middels grad, 2 i liten grad og, medan 4 veit ikkje. Det vert nemnt at prosjektet har vore engasjerande for alle partar, og har gitt dei tilsette i barnehagen eit positivt forhold til HSF, noko som er eit godt utgangspunkt for samarbeid. Det vert også sagt at faglærarar som ikkje er involverte i ei større praksisoppgåve har forholdsvis lite kontakt med tilsette i praksisbarnehagane. Her vert det også peika på at det har delvis vore krevjande å få praksislærarar til å delta i før- og etterarbeid i samband med praksis på grunn av at deira arbeidssituasjon gir lite rom for eksterne oppdrag.

På spørsmålet om kva som har vore det viktigaste for den enkelte, vert dette nemnt: utvikling av samarbeidet mellom høgskule og praksisfelt, diskusjonar kring uformelle læringssituasjoner.

sjonar som tema i utdanninga, at praksisseminalaret er kvalitativt mykje betre, og at ulike fagpersonar har kunna møtast med felles fokus.

Sidan eg aldri har jobba i barnehage, har prosjektet hatt sær mykje å seie høve til innhald, fokus og nærheit til praksisfeltet.  
(Faglærar, sluttevaluering)

I praksisrettiarrolla ligg det til rette for ein særleg tett kontakt med praksisfelt og studentar, og det er gitt uttrykk for at det har vore spennande å ha eit prosjekt som har gitt ein tydeleg retning og intensjon med det vi driv med, og at alle involverte partar har vore aktive i prosessen med å utvikle samarbeidet og innhaldet.

Ein av praksisrettiarane gir uttrykk for at ho ynskjer å arbeide vidare med didaktikkomgrepet knytt til barnehagen som systematisk læringsarena, med fokus på fagkompetanse i dei uformelle læringsituasjonane. Arbeidet med didaktikkomgrepet har gitt ny innsikt:

*Utvikling av nye samhandlingsmønster med praksislærarane har vore viktig i PIL-prosjektet, men for meg har det vore spesielt spennende fagleg å gå inn i didaktikkomgrepet og sjå dette i samband med kvardagen i barnehagen. I ein større samanheng kan dette vere viktige bidrag i forhold til å utvikle barnehagen sitt sær preg som læringsarena. Ved å setje fokus på dette har eg fått ein større nærliek til kvardagslivet og dei uformelle læringsituasjonane samtidig som eg har arbeidd teoretisk med didaktikkomgrepet, og det har gitt ny innsikt.* (Praksisrettiar, sluttevaluering)

Praksisrettiar er i denne samanhengen oppteken av korleis den pedagogiske leiaren forheld seg til og leier barna sine læreprosessar.

I den opne sluttcommentaren der vi ber om at faglærarane seier det dei ikkje elles har fått uttrykt, vert det sagt at PIL-prosjektet har vore ein svært positiv fagleg periode. Ein av informantane har sakna fleire møteplassar mellom dei som har hatt særlege ansvarsoppgåver knytt til PIL og dei som ikkje har hatt slike. Det vert også etterlyst meir ressursar tilgjengeleg slik at faglærar kan vere meir i praksisfeltet og vere ”berar av faget sitt ut i og inn av praksis.”

**Studentgruppa.** Studentane frå 3 F som vart intervjua ved prosjektslutt, var førsteårsstudentar ved prosjektstart i 2008. Fire PIL-studentar møtte til gruppeintervju i januar 2011. Intervjuet handla primært om den siste praksisperioden og det å vere leiar (sjå punkt 5.1.1, tredje studieåret). Dei gir elles uttrykk for at det er mest i undervisninga på høgskulen dei har fått vite om PIL-prosjektet. Det er her det har vore snakka om endringar i oppgåvene i forhold til tid-

legare, og kvifor det er eit særleg fokus på dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen. I undervisninga vert dette i nokon grad knytt til PIL-prosjektet. På spørsmål om korleis dei forstår omgrepene didaktisk fagkompetanse, svarar ein av studentane at ho særleg i den siste praksisperioden har fått auga opp for både dei formelle og dei uformelle læringsituasjonane. Studentane har sett at ein i barnehagen har arbeidd medvite med dette temaet, og særleg har studentane erfaringar om temaet frå småbarnsavdelingar.

**Studieleiar.** Studieleiar har svara på ein del av dei same spørsmåla på eit eige skjema, og nokre av hennar vurderingar er sitert andre stader i rapporten. Ho peikar på at ein i prosjektet ikkje har utvikla så mange nye møteplassar, men at tidlegare møteplassar har vorte utvida og mykje endra når det gjeld innhald. Ho har fått mange positive tilbakemeldingar både direkte og via fagpersonale om at praksislærarane er svært godt nøgde med det nye innhaldet i praksisseminara. Noko av det viktigaste med PIL-prosjektet frå studieleiar sin synsstad er at lærarane i dei fagleg-pedagogiske studia viser eit mykje større engasjement og interesse for å delta på praksisseminara. I sin sluttcommentar seier studieleiar mellom anna at ho opplever å få telefonar og e-postar frå barnehagar som ynskjer å bli praksisbarnehagar og som viser til at dei oppfattar at det vil vere fagleg fornyande/utviklende å vere praksisbarnehage. Studieleiar trur at noko av denne interessa kjem av at dei har hørt andre snakke positivt om det å vere praksisbarnehage for høgskulen.

*PIL-prosjektet har vore eit utviklingsprosjekt som har gjort det lettare å koordinere aktiviteten mellom dei enkelte aktørane i praksisfellesskapet.(Praksisrettleiar, sluttevaluering)*

## 7 Formidling

Tidleg i prosjektperioden vart det laga ei heimeside for PIL-prosjektet med informasjon om prosjektet og ulike aktivitetar. Det vart også laga ein informasjonsbrosyre som vart spreidd til alle praksisbarnehagane våre, til alle F-studentane og alle fagtilsette ved avdelinga (vedlegg 1). Vidare vart brosjyren nytta i samband med informasjon om prosjektet i ulike samanhengar, t.d. møte med barnehageeigarar. Deltakarane i prosjektgruppa har vore særleg aktive i høve til spreiing av informasjon om prosjektet i ulike fora. Nedanfor er ei oversikt over slik spreiing. Deretter er det ei oversikt over faglege presentasjonar og publikasjonar.

### 7.1 Informasjon i ulike faglege fora

*Internt og lokalt:*

- Heimeside for PIL-prosjektet
- Informasjonsbrosyre om PIL-prosjektet
- Faste praksislærarmøte og styrarsamlingar i prosjektperioden
- Faste møte med barnehage- og skuleeigarar i fylket
- Ny grunnskulelærarutdanning. Ein PIL-representant var med i arbeidsgruppa som arbeidde med planar for ny lærarutdanning våren 2010.
- Fagdag for fagpersonalet om ny lærarutdanning, våren 2010.
- Forskingsgrupper ved Avdeling for lærarutdanning og idrett.
- Styrarsamlingar i Sogndal kommune, informasjon v/styrar i ein PIL-barnehage.

*Regionalt og nasjonalt:*

- PIL-konferanse Leangkollen november 2008 og 2009
- Vestlandsk Nettverkssamling ved Dronning Mauds Minne i Trondheim april 2009 og ved Norsk Lærerakademi i Bergen april 2010. Dette er eit samarbeidsforsa mellom F-utdanningane ved HSF, HSH, NLA, HiB, HVO, DMMH.
- Barnehagekonferansen<sup>6</sup> i Sogn og Fjordane, Loen, oktober 2009 og 2010
- Landskonferanse for studieiarar, Høgskulen i Volda mai 2010

---

<sup>6</sup> Dette er det største arrangementet som tilbyr fagleg oppdatering for barnehagane i fylket, med 200-350 deltakarar kvart år. Høgskulen er medarrangør i samarbeid med Fylkesmannen, KS og Utdanningsforbundet. Konferansen vert arrangert kvar haust i oktober og går over to dagar.

- Symposium om PIL-prosjektet på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, Trondheim mai 2010. Sjå tema referert i pkt. 7.1.1: Faglege presentasjoner ved konferansar.
- PIL-konferanse i Sogndal. Dagskonferanse 6. april 2011. (Program, vedlegg 3).
- Nasjonal konferanse: Praksis i lærerutdanninga. Oslo 31. mai 2011

*Internasjonalt:*

Ein PIL-student som også er medlem av PIL-prosjektgruppa, hadde 2F-praksis i barnehage i Reykjavik vinteren 2010 (Nordplus-samarbeid med Universitetet i Reykjavik).

**Phd.- og masterprosjekt:**

Det vart sagt i prosjektsøknaden at to fagtilsette ynskte å knyte sine phd.- og masterprosjekt temamessig til PIL-prosjektet, utan at desse arbeida inngår i prosjektet.

Pedersen har delteke på eit phd. kurs ved NTNU, og Haukedal er p.t. masterstudent (deltid). Deira tema er:

- Pedersen, L. (2009): *Kunnskapsutvikling – det sentrale element i studenten sitt møte med praksisfeltet*. Godkjent essay frå phd.-kurs v/NTNU Trondheim
- Haukedal, K. S. (2008-2012): *Hvordan forbereder førskolelærerstudiet studentene til å utvikle ledelseskompetanse knyttet til å være pedagogiske ledere i fremtidens barnehage?* Masteroppgåve under arbeid, deltidsstudium v/Høgskulen i Sogn og Fjordane.

### 7.1.1 Faglege presentasjonar på konferansar

- **Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga.** Symposium, 5 innlegg med tema frå PIL-prosjektet (program s. 62-65), Trondheim 10.-11. mai 2010 (vedlegg 8):
  - Helland, S.: *PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.*
  - Tufta, K.: *Pedagogisk dokumentasjon og fysisk miljø som arena for læring.*
  - Haukedal, K. S.: *Didaktisk fagkompetanse i uformelle lærings-situasjoner – hva vil denne kompetansen innebære i møte med barn i barnehagen?*
  - Pedersen, L.: *Møtet mellom student og øvingslærar som arena for utvikling av didaktisk fagkompetanse.*
  - Hofslundsengen, H.: *Didaktisk fagkompetanse i norsk – hva ser førskolestudenter av norskfaget i sin praksisbarnehage?*
- **Barnehagekonferansen i Sogn og Fjordane.** Foredrag:
  - Sæterbakken, A: *Kartlegging av faget fysisk fostring i barnehage-kvarden – frå eit student-, barnehage- og utdanningsperspektiv.* Loen 26. oktober 2010.
- **Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga.** Paper:
  - Skjerdal, L. (21011): *Korleis gjere studentar i stand til å sjå at barn er ”oppdagingsreisande” når dei leikar og eksperimentar med lyd, og at denne eksperimenteringa er musikalske uttrykk for borna?* Program s. 80. Trondheim 26.-27. april 2011 (vedlegg 8).
- **PIL-konferanse – Erfaringar med praksis som integrerande element i lærarutdanninga.** Sogndal 6. april 2011 (vedlegg 3). Foredrag:
  - Haukedal, K.S.: *Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom uformelle og formelle læringsituasjoner.*
  - Hofslundsengen, H.: *Didaktisk arbeid i norsk – hva forteller studentene etter praksis?*
  - Pedersen, L.: *Studenten si læring i barnehagens læringsmiljø.*
  - Skjerdal, L.: *Studentar sitt musikalske samspel med barn i barnehagen.*
- **Lærerutdanning i praksis.** Nasjonal konferanse, foredrag:
  - Stundal, A. M. og Haukedal, K. S.: *Inspirasjonsdag i samhandling – utvikling av ei felles forståingsramme for førskulelærarstudentane si læring i praksis.* Oslo Kongressenter 31. mai 2011.

## 7.1.2 Publikasjonar

### Publiserte artiklar:

- Hofslundsengen, H. C. og Haukedal, K. S. (2011): Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringsituasjoner. Fagfellevurdert artikkel i: *FoU i Praksis 2010 - Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 179-190. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. (Vedlegg 5).
- Pedersen, L. (2011): Førskulestudentar si profesjonelle identitetsdanning. Fagfellevurdert artikkel i: *FoU i Praksis 2010, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 383-391. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. (Vedlegg 6).
- Hofslundsengen, H. (2010): Barns medvirkning – også i andre-språkstrenings? *Barnehagen* nr. 8: 10-12. (Vedlegg 7).
- Hofslundsengen, H. (2011): Språklig sosialisering og systematisk lesing. *Barnehagen* nr. 3: 15-16. (Vedlegg 7).

### Artiklar sendt til publisering juni 2011:

- Helland, S., Haukedal, K. S. og Pedersen, L. (2011): *Samarbeid som drivkraft i ei framtidsretta førskulelærarutdanning*. Artikkel sendt *Første steg*.
- Haukedal, K. S. og Sæter, B.T.: (2011): *Førskulelærarkompetanse i spenningsfeltet mellom høgskule og praksisfelt*. Artikkel sendt *Barnehagefolk*.

### Videoproduksjon til undervisning:

- Rogne, E. og Skram, D (2011): *Krabbefiske*. I samarbeid med pedagogisk leiar R. Erlandsen:  
<http://home.hisf.no/eivindro/Krabbefiske.m4v>

## 7.2 Sluttkonferansar

### Dagskonferanse i Sogndal 6. april 2011

Høgskulen i Sogn og Fjordane arrangerte sluttkonferanse for prosjektet i Sogndal 6. april 2011. Denne vart gjort kjent for alle førskulelærarutdanningane i landet og på den nasjonale heimesida for PIL-prosjektet. Professor Thomas Moser (HiVe) heldt hovudforedraget: *Mellom lek, omsorg, dannelse og skoleforberedelse – didaktikk i barnehagens pedagogiske virksomhet*. Professor Svein Lorentzen orienterte om det nasjonale PIL-prosjektet og studieleiar Aud Marie Stundal orienterte om delprosjektet ved HSF. Vidare var det 4 fagøkter som viste noko av innhaldet i det PIL-prosjektet ved HSF har arbeidd med. Programmet er lagt ved (vedlegg 3).

Referansegruppa og prosjektgruppa var inviterte til konferansen. Totalt var det nær 90 påmelde deltakarar, dei fleste frå barnehagesektoren i fylket, men også skular var representerte. Frå andre høgskular/universitet kom 10 deltakarar. Konferansen var lagt til Sogndal Hotell.

### Nasjonal konferanse i Oslo 31. mai 2011

Konferansen *Lærerutdanning i praksis* vart halden i Oslo Kongressenter 31. mai 2011. Temaet var korleis nye samarbeidsformer og praksismodellar kan betre kvaliteten i lærarutdanning, barnehage og skule. På konferansen var det eit mål å formidle erfaringar frå tre satsingar: Praksis som integrerande element i lærarutdanningane (PIL), Utvikling av samarbeidsformer mellom lærarutdanning og skule-/barnehageeigar, og Partnerskap for en heilskapleg lærarsatsing (GNIST).

Frå Pil-prosjektet ved HSF var det foredrag i plenum v/studieleiar Aud Marie Stundal og praksisrettleiar Kjersti Sandnes Haukedal: *Inspirasjonsdag i samhandling – utvikling av ei felles forståingsramme for førskulelærarstudentane si læring i praksis*. Stundal og Haukedal deltok også i debatpanelet på konferansen.

## 8 Drøfting og refleksjon

Målet for PIL-prosjektet ved HSF var formulert slik: ”Å styrke relasjonane mellom student, høgskule og praksisbarnehage, der alle involverte partar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen.” Prosjektet hadde to hovudfokus: utvikling av samarbeidet mellom dei tre partane knytt til nye møteplassar eller endring av eksisterande møteplassar, og utvikling av den didaktiske fagkompetansen hos dei tre partane, med fokus på uformelle læringsituasjonar i barnehagekvardagen.

Prosjektperioden gjekk over 2 ½ studieår, og i eit endrings- og utviklingsperspektiv er dette kort tid. Når prosjektet no er avslutta, er det rimeleg å spørje om vi har nådd målet? Svaret meiner vi langt på veg er eit ja. Mange gir utsyn for at samarbeidet har styrka relasjonane mellom partane og det har vore interessant å arbeide medvite med didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen. Vi har ikkje møtt på vanskar som har forseinka prosjektet i vesentleg grad, men sjølv sagt har det vore mange utfordringar undervegs i eit utviklingsprosjekt der så mange aktørar deltek.

I søknaden skisserte vi ulike læringsmål knytt til dei involverte partane. Vi ynskte at studentane skulle bli profesjonelle fagpersonar som ber faga med seg ut i barnehagen sitt kvardagsliv. Eit mål knytt til praksisbarnehagen var at den skulle synleggjere den faglege kvardagen i barnehagen for studentane, og for faglærarane var det eit mål å sjå og tydeleggjere korleis faga kunne takast i bruk i barnehagen sitt kvardagsliv. Alle måla peikar i same retning, og synleggjer det vi meiner er sentralt i det dei ulike partane i samarbeidet har lært og utvikla seg i forhold til. Det er eit viktige område som vi har kome godt i gang med, men vi ser og at det framleis har – og vil ha – utfordringar knytt til seg.

PIL-prosjektet har involvert mange personar kvart studieår (studentar, styrarar, praksislærarar, faglærarar og studieleiar). For dei fleste er dette i særleg grad knytt til arbeidsoppgåver i samband med dei ulike praksisperiodane. Det betyr ”høgt trykk” i periodar av året, for somme gjeld det berre i ein praksisperiode, for andre i fleire periodar. Engasjement og aktivitet er difor ikkje like stort hos alle til ei kvar tid. Prosjektet har gått parallelt med den ordinære arbeidssituasjonen til dei fleste involverte i alle gruppene.

Tid vil alltid vere ei utfordring når ein skal starte eit prosjekt. Når dei involverte partane seier ja til å delta, veit dei lite på førehand om kva det inneber av arbeidsinnsats. Dette gjeld både studentane, barnehagane og dei fagtilsette. Alle har på ulikt vis også andre arbeidsoppgåver

som skal løysast samstundes. Det er også utfordrande å få tid nok til fagleg utvikling og gi rom til at dei ulike partane kan møtast. Dette er tilbakemeldingar både frå partnerbarnehagar og frå faglærarane.

Tid handlar også om økonomi. Frå barnehagane kom det tidleg ynskje om ein timeressurs til praksislærarar med tanke på oppdatering av faglitteratur og arbeid med implementering av innhaldsdelen. Etterspørseren tolkar vi som interesse og engasjement, men prosjektet sin økonomi kunne berre i liten grad kome desse ynskja i møte. Meir frikjøp av tid er ein faktor det bør takast omsyn til i slike prosjekt. Barnehageeigar bør kanskje også involverast meir i høve til økonomien i denne typen utviklingsarbeid, då prosjekt som dette gir kompetanseheving for heile personalet i barnehagen. Faglærarar ynskjer seg frikjøp for å få meir tid til fleire praksisbesøk. Dette er positivt for samarbeidet, og har også vore etterlyst tidlegare. Det er ikkje mindre aktuelt etter samarbeidet i PIL-perioden, og er noko ein må prøve å finne ei løysing på utan at det går ut over dei andre arbeidsoppgåvene.

Som før nemnt har innhaldet i praksis, som til dømes endra oppgåver, vore prøvde ut i alle praksisbarnehagane og for alle heiltidsstudentane. Erfaringane og kunnskapane i PIL-prosjektet har såleis vorte teke i bruk av alle involverte partar i praksissamarbeidet. Det har gjort at vi har hatt høve til å justere kurset gjennom tilbakemeldingar frå alle studentane og alle praksisbarnehagane, ikkje berre dei som har vore spesielt involverte i PIL-prosjektet. Vi meiner at dette har vore ein styrke og har ført til endringar i praksissamarbeidet av meir permanent karakter. Likevel seier nokre av studentane vi har intervjuat at dei har merka lite til PIL-prosjektet, både på høgskulen og i enkelte PIL-barnehagar. Det kan vere fleire grunnar til dette. Vi hadde ein intensjon om at dei same PIL-studentane skulle få praksis i ulike PIL-barnehagar gjennom heile studietida, men dette har ikkje vore mogleg å gjennomføre. Ein konsekvens er såleis at ikkje alle PIL-studentane vart like godt kjende med prosjektet.

For studentane har det nok primært handla om å vere i praksis, mindre om å delta i eit prosjekt. Særleg førsteårsstudentane har nok med å orientere seg generelt om praksis før dei i oktober skal ha sin første lange praksisperiode. Studentane har heller ikkje med seg historisk kunnskap om tidlegare samarbeidsformer og innhald i praksis. Endringane som PIL-prosjektet har ført til, har for studentane såleis vore ”vanlege” rammer kring arbeidsoppgåvene deira i praksis. Nokre av praksislærarane gir uttrykk for at det å halde fokus over tid er utfordrande, då barnehagane ofte jobbar med fleire prosjekt samstundes.

Nye samarbeidsformer fører til endring i rolleforståinga hos dei involverte partane. Dette var ei utfordring i starten av prosjektet, men vi ser at endringar av innhaldet i dei eksisterande rollane er nødvendig om det skal skje utvikling. Spesielt det å jobbe slik at dei ulike partane i samarbeidet blir medvitne om si eiga rolle, kan verke utviklande både for den enkelte aktør og i høve til ei felles forståing. Det har vore tradisjon for at praksisfeltet utfører praksisopp-læringa slik høgskulen føreskriv. Å utvikle noko nytt saman var ein ny måte å samarbeide på, og begge partar kjende usikkerheit i rolla si. Det har gått seg til etter kvart, men potensiale for vidareutvikling er heilt klart tilstades. Det har vore viktig for prosjektet at praksisbarnehagane, og spesielt praksislærarane, opplever eigarskap til dømes i forhold til praksisopp-gåvene. Eit mål har vore å inspirere praksislærarar til å utvikle ei meir autonom rolle (jf. Pedersen 2011, vedlegg 6).

Når det gjeld praksisoppgåver, har praksislærarar tidlegare ofte meldt tilbake til høgskulen at mange studentar brukar svært mykje tid på oppgåvene, og på å finne ut korleis dei skal ”*gjere oppgåvene rett og slik som faglærarane vil ha det.*” Korleis kan studentane gjerast meir ansvarlege for det som skal gjennomførast i praksis? I prosjektperioden har vi sett at student og praksislærar samhandlar meir direkte rundt oppgåvene, og praksislærarane likar at oppgåvene i større grad opnar for studentane sine val, sjølv om dette også gir praksislærar større utfordringar. Studentane syns det er litt ”skummelt” med så opne oppgåver og mange val, men samstundes syns dei også det er svært lærerikt. Kanskje stiller dei nye oppgåvene større krav til studentane, og kanskje vil kvalitetsforskjellar mellom studentane verte meir synlege. Det er likevel viktig å ha med seg at oppgåvene gjennom studieløpet skal ha progresjon, i starten vil det nok for dei fleste studentar vere nødvendig med oppgåver som har fastare rammer. Eit mål er at praksislærarane og praksisbarnehagane i sterkare grad er involverte i å skape rammer for oppgåvene til dei ulike studentane, med utgangspunkt i studentane sine individuelle læringsmål.

Studentane si deltaking i prosjektet kunne vi sjølvsagt stimulert endå meir, ikkje minst som den sentrale koplinga mellom høgskule og barnehage. Dette er eit område vi må ha sterke fokus på framover, både i forhold til utvikling av innhald og samarbeid i praksis og generelt inn mot heilskapen i utdanninga. Om vi ser dette i eit større perspektiv vil vi ha som målsetjing framover å involvere studentane i forskings- og utviklingsarbeid.

Med bakgrunn i evalueringar som har vore gjort av førskulelærarutdanninga (KD 2007, NOKUT 2006) der ein peikar på at samarbeidet mellom høgskule og praksisfelt må styrkast,

har endringane vi har gjort i høve til praksisoppgåver, praksisførebuing og praksisetterarbeid gitt resultat. Det har vore nyttig for alle partar å ha ein praksislærar med i førebuinga, eit samarbeid som vi ynskjer å utvikle vidare. Vi trur praksislærar etter kvart kan involverast meir aktivt i tema knytt til praksis, men samarbeidet må setjast i system. Kanskje bør det også inkluderast i arbeidsavtalen som vert utforma mellom høgskule og praksisbarnehage? Kunnskapsdepartementet har oppnemnt eit utval som p.t. er i gang med å lage ny rammeplan for førskulelærarutdanninga. Det kan vere eit godt høve til å tilføre praksissamarbeidet meir ressursar.

Det har vist seg sårbart å berre ha ein praksislærar pr. klasse med i før- og etterarbeid til praksis. Framover må vi difor enten få med to eller få til ei vikarordning i tilfelle den eine vert hindra. Vi kan legge opp til at det går på omgang blant praksislærarane/barnehagane, då dei som har delteke meiner det er svært lærerikt og interessant for dei. Faglærarane gir også gode tilbakemeldingar på ordninga. Det styrkjer opplevinga av reelt samarbeid om studentane sin praksis. Ein bør likevel ikkje byte praksislærar kvart år, men la samarbeidet gå over eit litt lengre tidsrom.

Alle partar tykkjer at endring i organisering og innhald på praksisseminaret har vore positivt. Både student, praksislærar og faglærar har fått endra rollane sine, men her er stort potensiale for vidareutvikling både av rollane og av innhaldet. Praksisseminaret vert frå praksisfeltet sett på som fagleg fornying og ein spennande møteplass, noko som er eit godt utgangspunkt for å utvikle seminaret som møteplass vidare.

Dialogmøta mellom praksislærarar, styrarar og faglærarar i prosjektperioden har vore positive, gode relasjonsbyggjarar. Møta viser kor motiverande og utviklande det er å få høve til å drøfte felles problemstillingar i eit felles forum. På møta har vi arbeidd både i plenum og i mindre grupper. Møta har vore ei drivkraft i prosjektet, og vi ser at denne typen meiningsutveksling og samarbeid må takast med vidare på ein systematisk måte. Storleiken på gruppa kan nok justerast, men å ha eit forum der ein kan ta opp ulike tema til drøfting har vore svært nyttig knytt til dei endringane vi har gjort i prosjektperioden. Ein slik møteplass sikrar også at dei involverte partane får eigarskap til prosjektet og til dei endringane ein vel å iverksetje.

Innhaldsdelen i prosjektet har hatt fokus på didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagen. Temaet er aktuelt i forhold til barnehagen sitt sær preg som læringsarena, noko som mellom anna kjem til uttrykk i stortingsmelding nr. 41 om kvalitet i barnehagen (KD 2009). I pressemeldinga vart det sagt at eit samla Storting understrekar at barne-

hagens eigenart skal ivaretakast. Kunnskapsministeren sa m.a. at ein ikkje tenkjer «skulsk» når ein vurderer barnehagen. Dette er interessante synspunkt i høve til utviklinga av førskulepedagogikken, og kan sjåast i samanheng med det vi har arbeidd med i PIL-prosjektet. Vi opplever at prosjektet har vore viktig for grunnleggjande diskusjonar om barnehagen som læringsarena i fylket vårt, og vi trur ringverknader frå prosjektet kan gi viktige innspel til utforminga av barnehagen si rolle i utdanningsløpet også på nasjonalt nivå.

Tilbod om kurs for assistenter og fagarbeidar i HSF sine praksisbarnehagar har vore ein suksess ut frå dei tilbakemeldingane vi har fått. Vi meiner dette er eit godt tiltak både av faglege og praktiske grunnar. Det er viktig at vi står opp om utviklinga av fagmiljøet i praksisbarnehagane, då dette kjem studentane til gode. Dessutan kan det gjere det meir interessant for heile personalet å samarbeide med høgskulen, og vere eit insitament som gjer det attraktivt for barnehagar å vere praksisinstitusjon for våre studentar.

Fronter som læringsplattform har høgskulen nytta i mange år. I høve til studentgruppa er det ein god møteplass, men i høve til praksisfeltet har det stort sett fungert som ein stad å legge ut informasjon til praksisbarnehagane. Ved prosjektstart såg vi for oss Fronter som ein kommunikasjons- og diskusjonsmøteplass som kunne utviklast gjennom samarbeid i prosjektet. Ei arbeidsgruppe utarbeidde difor eit notat knytt til bruk av nettet i praksissamarbeidet. Vi innsåg raskt at dette var eit utviklingsområde som kravde tid og engasjement - meir tid enn det vi hadde til rådvelde. Vi valde difor å ha fokus på andre område. Bruken av Fronter i praksissamarbeidet er likevel eit område som det er ynskjeleg for høgskulen å utvikle vidare, og notatet kan vere eit godt utgangspunkt for dette.

PIL-prosjektet har hatt solid administrativ forankring og støtte, noko som har vore ein stor styrke og heilt nødvendig. Først og fremst har studieleiar delteke i prosjektgruppa og anna møteverksemd, mellom anna inn mot barnehageeigarsida. Ho har vore ein tydeleg partner og pådrivar i høve til alle dei tre partane der det har vore mogleg.

*Det har vore travelt å delta så nært i eit slikt prosjekt, men samstundes gir det energi og motivasjon når ein opplever at førskulelærarutdanninga har fått eit så tydeleg fagleg løft som det som har skjedd gjennom PIL-prosjektet. (Studieleiar, sluttevaluering 2011)*

Dekan har også støtta godt opp om prosjektet, og ingen av deltakarane har vore i tvil om at avdelingsadministrasjonen har sett på prosjektet som svært viktig.

## 9 Konklusjon og vegen vidare

Gjennom PIL-prosjektet har personale og studentar ved høgskulen fått høve til å samarbeide særleg tett med personalet i fire partnerbarnehagar. Alle aktørar har sine rollar, og endring av rollar er ei utfordring som tek tid. Prosjektet har berre vart i 2½ studieår, men vi har likevel fått til viktige endringar i førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, sjølv om vi også ser utfordringar som det må arbeidast vidare med. Vi har diskutert og prøvd ut idear som har potensiale til vidareutvikling. Personalet i barnehagane har fått ein nærare relasjon til personalet ved høgskulen, og faglærarane har fått høve til å kome tettare på det som skjer i praksisfeltet. Dette vil kome framtidige studentar til gode.

Vi meiner vi har eit godt utgangspunkt for å vidareføre og organisere ulike sider ved det framtidige samarbeidet gjennom erfaringane frå PIL. Vi vil halde fram med gruppeintervju av nokre studentar på kvart årskull, då dei gir viktige tilbakemeldingar og innspel til justeringar i utdanninga. Vi ser moglegheit til partnerskap med nye barnehagar, til å halde fram med dialogmøte med eit utval praksislærarar og styrarar og legge til rette for prosjekt saman med barnehagar. Vidare samarbeid om utvikling av praksisoppgåvene er ei klar utfordring. Vi kan synleggjere kva kontakt kvar enkelt faglærar har med praksisfeltet kvart år, slik at alle er informerte om praksissamarbeidet, og let seg inspirere. Vi kan vidareutvikle samarbeidet med aktive praksislærarar i før- og etterarbeid knytt til praksis. Kanskje kan vi lage oversyn over personar frå praksisfeltet som kan gi ressursførelesingar på praksisnære tema til studentane? Tema som styrarrolla, den digitale barnehagen, språkarbeid i barnehagen, arbeid med ulike fagområde i barnehagen osb. Praksisseminaret kan vidareutviklast med dei rammene som no er lagde. Vi vil arbeide vidare med å skape god progresjon gjennom dei tre studieåra, og m. a. prøve ut grupperettleiing som hovudmodell i praksis andre studieåret. Det årlege tilbodet om kurs for assistentar og fagarbeidarar i praksisbarnehagane skal vidareførast. Praksisrettleiarar skal vi framleis ha, men innhaldet i denne rolla er i endring og har potensiale til vidareutvikling.

PIL-prosjektet har gitt praksisfellesskapet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane mange interessante utfordringar og erfaringar, og hjelpt oss i utviklinga av ei felles fagleg, didaktisk plattform. Vi har no eit godt fundament for vidare samarbeid i forhold til framtidige utfordringar.

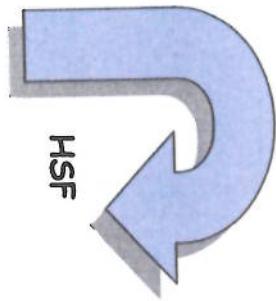
## 10 Referansar

- Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt.* Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forsknings-institutt, Universitetet i Oslo.
- Birkeland, L. (2004): Når personalet er på jakt etter å lære – praksisfortellinger i personal-utvikling. *Barnehagefolk* nr. 2, s. 14-23.
- Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.) (2007): *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, E. J. (2004): *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, E. J. (2008): *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerstad, T. (2008): Vil ha femåringene på skolebenken. *Dagbladet* 13. mai 2008.
- Gjøsund, P. og Huseby, R. (2006): *Ifokus : observasjonsarbeid i barnehagen.* Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Gunnestad, A. (2007): *Didaktikk for førskolelærere.* En innføring. Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P (2005): Rammeplan på tynt grunnlag. I Solie, A. (red.): *Ny lov og ny rammeplan. Fag, kultur og fellesskap i førskoleprofesjonen. Surt og søtt om den nye barnehageloven og utkastet til ny rammeplan for barnehagen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Haukedal, K. S. og Hofslundsengen, H. C. (2011): Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringsituasjoner. I: *FoU i Praksis 2010 - Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 179-190. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Haukedal, K. S. og Sæter, B. T. (2011): Førskulelærarkompetanse i spenningsfeltet mellom høgskule og praksisfelt. Manus sendt juni 2011 til *Barnehagefolk*.
- Hogsnes, H. D. (2007): Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis. Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn* 1/2007. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- KD (2006): *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen.* F-4205 N. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2007): *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene.* Sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2009): *St. meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU (2010): *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010.* Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Pedersen, L. (2011): Førskulestudentar si profesjonelle identitetsdanning. I: *FoU i Praksis 2010, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 383-391. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skogen, E. (red.) (2005): *Å være leder i barnehagen.* Oslo: Fagbokforlaget.
- UFD (2003): *Rammeplan for førskulelærarutdanninga.* Oslo: Utdanning og forskningsdepartementet.
- Østrem, S., Bjar, H., Fosker, L.R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Rapport nr. 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## **11 Vedlegg:**

1. Informasjonsbrosjyre om Pil-prosjektet
2. Intervjuguide – eksempel frå intervju av studentar i 3F
3. PIL-konferanse i Sogndal 6. april 2011 – Program
4. Publikasjonsliste
5. Haukedal, K.S. og Hofslundsengen, H.C. (2011). Artikkel i FoU i Praksis – konferanserapport
6. Pedersen, L. Artikkel i FoU i Praksis – konferanserapport
7. Hofslundsengen, H. To korte artiklar i *Barnehagefolk*
8. Symposium, 6 paper: Nordisk konferanse om praksisretta FoU i lærarutdanninga, Trondheim mai 2010 og april 2011 (samandrag)
9. Sluttevaluering (Questback), spørsmål til Partnerbarnehagane
10. Sluttevaluering (Questback), spørsmål til Faggruppe ALI



### **PIL: Praksis som integrerande element i lærarutdanninga**

Dette er eit nasjonalt utviklingsprosjekt initiert og delfinansiert av Kunnskapsdepartementet. Hovudsvar for prosjektet har Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) saman med Universitetet i Agder (UIA). Målet for prosjektet er

- å betre samanhengen mellom teori og praksis i lærarutdanningane. Prosjektet har pr. desember 2008 sju delprosjekt. I tillegg til prosjekta ved dei to nemnde institusjonane, er det delprosjekt ved Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Akershus, Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF), Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Hedmark. Det vert arbeidd for å utvide prosjektet med fleire delprosjekt.

### **Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen**

- utvikling av ei meir praksis-forankra forskulelærarutdanning

©

**Mål** for prosjektet er formulert slik: „Å styrke relasjonane mellom student, høgskule og praksisbarnehage, der alle involverte partar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen.“

Det vil sei at vi vil arbeide for å styrke samanhengen mellom faga i utdanninga og kvardagslivet i barnehagen. Vidare ynskjer vi å styrke og vidareutvikle den didaktiske fagkompetansen til samarbeidspartane i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen. Fagområda er sentrale i rammeplanen for barnehagen (R-2006). Å arbeide didaktisk med barnehageretta fagområde i uformelle læringsituasjonar krev ei anna tilnærming enn å arbeide didaktisk i formelle læringsituasjonar. Vi ynskjer at studentane skal bli profesjonelle fagpersonar som ber faga med seg ut i barnehagen sitt kvardagsliv og tek i bruk den didaktiske fagkompetansen sin.

### **Omtale av PIL-prosjekter ved**

#### **Høgskulen i Sogn og Fjordane**

Avd. for lærarutdanning og idrett

Sogndal

2008 – 2010

Dei tre samarbeidspartane i prosjekter er fagilsette ved Avdeling for lærarutdanning og idrett (ALI), studentar frå 1F, 2F og 3F, og tilsette i partnerbarnehagane. Prosjektet har to hovudfokus:

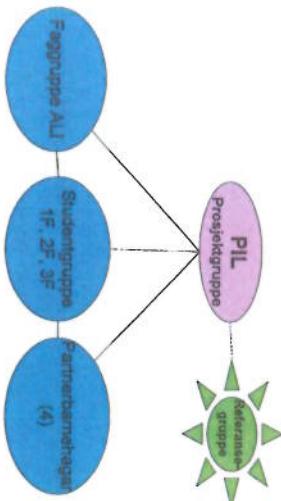
- Utvikling av ein modell for samarbeidet, både nye møteplassar og endra møteplassar

- Utvikling av eit innhald der ein har fokus på fagområda i uformelle læringsituasjonar i barnehagekvardagen.

Det er ein intension at praksisfeltet skal farge alle fag i utdanninga, og at dynamiken mellom fag og barnehagekvardag skal vere tydeleg.

### **Organisering av prosjektet ved HSF**

Prosjektgruppa er sett saman av prosjektleiar, studieleiar og representantar frå dei tre samarbeidsgruppene: faggruppe ALL, studentgruppa og partnerbarnehagane. Prosjektgruppa skal drøfte framdrift og tiltak undervegs. Prosjektleiar er ansvarleg for framdrift og rapportering. Det er også oppretta ei referansegruppe der barnehageeigar er representert.



HSF har partnerskapsavtale med 4 barnehagar i fylket. Desse er valde ut frå m.a. kriteria geografi og storleik, for såleis å kunne avspegle viktige sider ved praksisfeltet vårt. Krokane barnehage i Flora er den barnehagen som geografisk ligg lengst borte frå HSF. Gamlestova barnehage ligg

i nabokommunen Hafslø. Kjørnes barnehage og Notsete barnehage er begge lokaliserete i Sogndal.

Studentgruppa i prosjektet, også kalla "Pilstudentane", er dei studentane som har praksis i partnerbarnehagane i prosjektpериодen. Innhaldet i praksisperiodane, som t.d. oppgåver og fokus på uformelle læringssituasjonar, vil samstundes gjelde alle studentar. Modellen nedanfor skal illustrere korleis Pil-prosjektet og den ordinære ferskulelærarutdanninga delvis overlappar kvarandre:



I prosjektet vil vi prøve ut nye samarbeidsformer og skape nye møteplassar mellom høgskule og praksisfelt til beste for studentane. Følgjande er eksempel på sentrale spørsmål knyttte til utprøvinga av konkrete tiltak i prosjektt:

- *Kan alle studentar få ein kontaktbarnehage som dei kan bli kjende med og dra nytte av gjennom heile studietida?*

HSF/ALL delprosjekt:  
[http://www.hisf.no/no/avdeling\\_for\\_laerarutdanning\\_og\\_idrett/forskning\\_og\\_utvikling/fou\\_prosjekt\\_paa\\_alli/pil\\_prosjeket\\_1.htm](http://www.hisf.no/no/avdeling_for_laerarutdanning_og_idrett/forskning_og_utvikling/fou_prosjekt_paa_alli/pil_prosjeket_1.htm)

Du kan også kontakte prosjektleiar, førsteamanuensis *Synneva Helland* ved ALL.



- *Kva oppgåver skal studentane ha i dei ulike praksisperiodane?*
- *I kva grad kan bacheloroppgåva krytast til praksisfeltet?*

Meir informasjon om Pil-prosjektet kan du finne på desse nettsidene:

Nasjonaltt Pil-prosjekt:  
<http://pilprosjektet.com/category/pil-vedntmu>

Meir informasjon om Pil-prosjektet kan du finne på desse nettsidene:

Nasjonaltt Pil-prosjekt:  
<http://pilprosjektet.com/category/pil-vedntmu>

## Intervjuguide - eksempel frå intervju med studentar i 3F

Innledning: Mål med samtalens

- få tak i deres læreprosesser i praksis generelt
- få innsikt i deres tanker om ledelsestema i utdanningen
- få innsikt i hvordan dere arbeidet med de individuelle læringsmåla
- reflektere rundt arbeidet med de ulike faga i utdanninga i forhold til fagområdene i barnehagen

### Før praksisperioden

Hva var dine forventninger til praksis?

Hva tenkte du at du ville oppleve og lære?

Var det noe som var annerledes nå i tredje klasse i forhold til tidligere praksisperioder? Hva?

Arbeid med individuelle læringsmål

Hvordan var det å utarbeide måla?

Hva opplever du er viktig i PIL- prosjektet?

### I praksis

Hvilke ledererfaringer fikk du i praksis?

Hvordan arbeidet du med oppgavene i praksis?

Didaktisk fagkompetanse – hva legger du i det?

Hvordan oppfatter du begrepet uformelle læringsituasjoner og hvordan arbeidet du med disse i praksis?

Hvordan brukte du de ulike fagene i utdanninga? I ulike læringsituasjoner?

Hvordan var veiledningen fra praksislærer og praksisveileder? Hva var din rolle?

Fikk du noen Aha-opplevelser i praksis?

### Etter praksis

Hvilket utbytte hadde du av praksisetterarbeidet?

# PIL-KONFERANSE

ERFARINGAR MED PRAKSIS SOM INTEGRERANDE ELEMENT I LÆRARUTDANNINGANE

SOGNDAL  
HOTELL

6. APRIL

## FELLESFORELESELINGAR

09.30 - 10.00	<b>Opning av konferansen ved Åse Løkland, rektor ved HSF. Kulturelt innslag.</b>
10.00 - 11.30	<b>Mellom lek, omsorg, dannelses og skoleforberedelse - didaktikk i barnehagens pedagogiske virksomhet.</b> Professor Thomas Moser, Høgskolen i Vestfold <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken didaktikkforståelse bør legges til grunn i (morgen-)dagens barnehage?</li> <li>• Hva er spesifikke utfordringer for didaktisk arbeid i barnehagen?</li> <li>• Hva krever dette av førskolelæreren?</li> </ul>
11.30 - 12.00	<b>Erfaringar frå det nasjonale PIL-prosjektet.</b> Professor Svein Lorentzen, dagleg leiar <b>Førskuleprosjektet ved HSF. Erfaringar og utfordringar vidare.</b> Aud Marie Stundal, studieleiar HSF
12.00 - 12.45	Lunsj
12.45 - 13.15	<b>Erfaringar frå det lokale skuleprosjektet ved NTNU</b> Dosent Ove Haugaløkken, NTNU



## PARALLELLE FAGØKTER

13.15 - 15.30	<b>Parallelle fagøkter med faglærarar og praksislærarar ved HSF</b>
---------------	---

Rom	13.15 - 14.15	14.30 - 15.30
Sogndal 2	Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom uformelle- og formelle læringsituasjoner. Ansvarleg: Kjersti Sandnes Haukedal	Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom uformelle- og formelle læringsituasjoner. Ansvarleg: Kjersti Sandnes Haukedal
Sogndal 3	Didaktisk arbeid i norsk - hva forteller studenterne etter praksis. Ansvarlig: Hilde Hofslundsengen	Studentar sitt musikalske samspel med barn i barnehagen. Ansvarleg: Lena Skjerdal
Sogndal 1	Studenten si læring i barnehagens læringsmiljø Ansvarleg: Lillian Pedersen	Studenten si læring i barnehagens læringsmiljø. Ansvarleg: Lillian Pedersen



Thomas Moser er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold. Thomas er forskningsleder ved Barnehagesenteret og var fra 2005-2010 leder for masterstudiet i Barnehage- og profesjonsutvikling. Han leder bl.a. forskningsprosjektet "Barnehagens rom" og deltar i flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter. Videre var han medlem i Brenna-utvalget og er styremedlem i den nasjonale forskerskolen NAFOL og i KANVAS barnehager.



Ove Haugaløkken er dosent i pedagogikk ved NTNU i Trondheim. Ove er tilslatt ved fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, og er knyttet til program for lærerutdanning. Han leder det lokale PIL-prosjektet ved NTNU.

### STEMNEKONTOR-/SEKRETARIAT

HSF, Avdeling for lærarutdanning og idrett  
Telefon: 57 67 60 50, Faks: 57 67 60 51  
E-post: alu@hisf.no

### PÅMELDING

Sjá påmeldingsskjema: [www.hisf.no/pil](http://www.hisf.no/pil)  
Påmeldingsfrist: 21.mars

Konferansen er gratis!

Ta gjerne kontakt  
eller sjå [hisf.no/pil](http://hisf.no/pil) for  
meir informasjon

Postboks 133  
6851 Sogndal  
Telefon (sentralbord) 57 67 60 00  
Telefaks 57 67 61 00



HØGSKULEN I  
SOGN OG FJORDANE

## Publikasjonsliste:

1. Haukedal, K. S. (2010): *Didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjoner – kva vil denne kompetansen innebære i møte med barn i barnehagen?* Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 63-64. Trondheim 10.-11. mai
2. Haukedal, K.S. og Hofslundsengen, H.C. (2011): Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringsituasjoner. I: *FoU i Praksis 2010 - Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 179 –190. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
3. Haukedal, K. S. og Sæter, B. T. (2011): Førskulelærarkompetanse i spenningsfeltet mellom høgskule og praksisfelt. Manus sendt juni 2011 til tidsskriftet *Barnehagefolk*.
4. Helland, S. (2010): *PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane*. Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 62-63. Trondheim 10.-11. mai.
5. Helland, S., Haukedal, K. S. og Pedersen, L. (2011): Studenten si læring i barnehagens læringsmiljø. Manus sendt juni 2011 til tidsskriftet *Første steg*.
6. Hofslundsengen, H. (2010): *Didaktisk fagkompetanse i norsk – hva ser førskolestudenter av norskfaget i sin praksisbarnehage?* Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 64-65. Trondheim 10.-11. mai
7. Hofslundsengen, H. (2010): Barns medvirkning – også i andrespråkstrenings? *Barnehagen* no. 8.
8. Hofslundsengen, H. (2011): Språklig sosialisering og systematisk lesing i barnehagen. *Barnehagen* no. 3.
9. Pedersen, L. (2011): Førskulestudentar si profesjonelle identitetsdanning. I: *FoU i Praksis 2010, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 383-391. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
10. Pedersen, L. (2010): *Møtet mellom student og øvingslærar som arena for utvikling av didaktisk fagkompetanse*. Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 64. Trondheim 10.-11. mai
11. Pedersen, L. (2010): *Kunnskapsutvikling – det sentrale element i studenten sitt møte med praksisfeltet*. Godkjent essay, phd.-kurs v/ NTNU Trondheim
12. Skjerdal, L. (2011): *Spiss øyra og opp med blikket! Studentar sitt musikalske samspel med barn i barnehagen*. Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 80-81. Trondheim 26.-27. april 2011.
13. Tufta, K. (2010): *Pedagogisk dokumentasjon og fysisk miljø som arena for læring* Paper på Nordisk konferanse om praksisretta FoU i Lærarutdanninga, program s. 63. Trondheim 10.-11. mai
14. Rogne, E. og Skram, D (2011): *Krabbefiske*. I samarbeid med pedagogisk leiar R. Erlandsen: <http://home.hisf.no/eivindro/Krabbefiske.m4v>

# FoU i Praksis 2010

## Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringssituasjoner

Kjersti Sandnes Haukedal og Hilde C. Hofslundsengen  
Høgskulen i Sogn og Fjordane

### Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning

Trondheim, 10. og 11. mai 2010

*Barnehagen er en del av barnets utdanningsløp, og barnehagens kvalitet er i søkebyset. I artikkelen argumenteres det aktivt for å arbeide didaktisk og mer målrettet for å heve kvaliteten i barnehagens uformelle læringssituasjoner. Med uformelle læringssituasjoner mener vi alle hverdagssituasjonene som oppstår i løpet av en barnehagedag. Dette er en annen måte å tenke didaktikk på, som kan være med på å øke kvaliteten i barnehagens faglige innhold. Det empiriske materialet som presenteres i artikkelen, består av logger fra praksisletere og studenter i førskolelærerutdanningen. Loggene er analysert og diskutert i forhold til hvilken kompetanse man trenger for å arbeide didaktisk i uformelle læringssituasjoner. Det kan se ut som didaktikk i uformelle læringssituasjoner er en form for tau kompetanse hos den enkelte førskolelærer. Denne kompetansen trenger både å uttales tydeligere og reflekteres over innad i personalgruppen og overfor studenter i barnehagepraksis.*

### Innledning

I 2006 ble barnehagen overført til Kunnskapsdepartementet. Dette var en konkretisering av endring i barnehagen sin funksjon som samfunninstitusjon, og en tydeligjøring av barnehagen som en del av utdanningsløpet. Endringene i sektoren de siste årene har vært så store at Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr. 41 *Kvalitet i barnehagelandskap*. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.7), opererer med begrepet et nytt barnehagelandskap. Diskusjonene har gått fra målsettingen om å skaffe nok barnehageplasser til nå å handle om kvalitet og barnehagen som læringsarena.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver definerer hva læring i barnehagen er og peker på at det ikke er et klart skille mellom formell og uformell læring.

Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner er nærmere knyttet til hverdagssaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt. De sju fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle læringssituasjoner (KD 2006, s. 27).

Redigert av Torlaug Løkensgård Hoel,  
Tale M. Guidal, Carl Fredrik Dons,  
Sturla Sagberg, Trond Solhaug  
og Kjersti Wæge

Det er i hovedsak to grunnleggende diskurser knyttet til barnehage, en sosialpedagogisk og en skoleforberedende forståelsesmåte (Moser & Röthle, 2007). Den sosialpedagogiske diskursen tar utgangspunkt i hele barnet og det OECD (2001, 2006) beskriver som *children as beings i motsætning til begrepet children as becoming*, som representerer den skoleforberedende tradisjonen. Det er strømninger som kan tyde på at barnehagen er i ferd med å bevege seg i retning av målorientering der det skoleforberedende, resul-tatorienterte perspektivet vil dominere som resultat av politiske foringer (Juell, 2010). Jansen (2007) peker på barnehagens utydelige rolle i det norske samfunnet. Barneha-gens ideologiske grunnlag har ligget i skjæringspunktet mellom hjemmet og skolen, og dette har skygget for barnehagen sin utvikling av egen identitet og selvstendige rolle i utdanningssystemet (Jansen, 2007). Barnehagen skal nå finne sin plass i utdan-ningssamfunnet og kunne definere hva denne rollen skal innebære. Dette vil kunne få konsekvenser for utviklingen av didaktikkbegrepet i barnehagesektoren og må være med som en forståelsesramme når vi skal beskrive det didaktiske området. Tra-di-sjonelt sett har didaktikkbegrepet hatt sammenheng med planlagte og voksenstyrtede formelle læringsaktiviteter. Å arbeide måltettet med uformelle såkalte «uplanlagte her-og-nå-situasjoner» der barna skal medvirke, vil kunne bety en endret måte å tenke og arbeide måltettet på.

Et karakteristisk trekk ved barnehagen som læringsarena er at de uformelle læringssi-tuasjonene preger hverdagen. Didaktisk fagkompetanse i barnehagen vil derfor handle om personalets kompetanse knyttet til å arbeide faglig i de ulike læringssituasjonene i spenningsfeltet mellom fag og hverdagssliv, altså i hverdagssituasjonene som lek, ved måltid, i garderoben og på turer. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen er hvilken didaktisk kompetanse fremtidige forskolerelaterte må tillegne seg for å ta i bruk egen fagkompetanse i møte med barnet i de uformelle hverdagssituasjonene. Vårt fors-ningsspørsmål er ut fra denne bakgrunnen todelt:

- Hva kennetegner didaktisk fagkompetanse i de uformelle læringssituasjonene i barnehagens hverdag?
- Og hva er praksislærernes og studentenes opplevelse av å arbeide måltettet i ufor-melle læringssituasjoner?

Rammeplanen presiserer at det ikke er hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom de formelle og de uformelle læringssituasjonene, men vi vil likevel først og fremst ha fokus på de uformelle læringssituasjonene. Først i artikkelen vil didaktikkbegrepet bli drøftet i forhold til ulike definisjoner og politiske dokument. Deretter vil vi ta utgangs-punkt i logger fra studenter og praksislærere og drøfte hva didaktikk og måltettet arbeid i hverdagsituasjonene kan være. Studentenes logger handler om didaktikk knyttet til fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst i rammeplanen (KD, 2006). Dette er det fagområdet som barnehagene selv mener de arbeider mest med (Østrem mfl., 2009).

## Hva er didaktikk i barnehagen?

Et sentralt spørsmål i sammenheng med utvikling av forskolepedagogikk har vært om barnehagen skal være en planlagt virksomhet eller en helhetlig omsorgsinstitusjon, og disse har ofte blitt satt opp som motsetninger (Gunnestad, 2003). Det er strengt tatt ingen motsetning mellom dem, og det er avgjørende for utvikling av forskolepedago-gikk og didaktikk at begge forståelsene blir gjenstand for dekonstruksjon. Det er et måli barnehagen å arbeide både måltettet med omsorg og med små barns rett til læring. Det er ikke noen klar skillelinje mellom omsorg, oppdragelse og undervisning (Broström & Vejleskov, 2009). Barn som er i barnehagen, utvikler bestemte kunnskaper og ferdig-heter, og barnehagen har faglige målsettinger som er nedskrevet i rammeplanen.

Ordet didaktikk kommer av det greske ordet *didaskein*, som kan ha flere betyd-ninger som kunsten å undervise, å oppdra, vise frem noe eller kunnskap om hvordan verden kan formidles (Hopmann, 2010, Gunnestad, 2003, Langfeldt, 2010). Didaktikk og undervisning er imidlertid begrep som ser ut til å være lite brukt i forhold til læring i barnehagen, og det gir ingen treff på søkerter ordene i Rammeplan for barnehagen (KD 2006). Heller ikke i *Stortingsmelding nr. 41: Kvalitet i barnehagen* er begrepet didaktikk brukt i sammenheng med læring i barnehagen (KD, 2009). Dette kan tolkes som om begrepet didaktikk og undervisning ikke helt passer sammen med fagspråket i barne-hagen, og at det blir brukt andre begrep for å beskrive barnehagen som læringsarena. Didaktikkbegrepet er imidlertid tydelig og gjennomgående i Rammeplan for forskolerærerutdanninga (UFD, 2003). I planen for studiet blir det skissert fem ulike kompetansesråder, og didaktisk kompetanse er en av disse. Didaktisk kompetanse defineres som «evne til å vurdere, planlegge og gjennomføre tilpassa opplæring for barn med og uten særskilte behov, og evne til å setje i verk forebyggende tiltak» (UFD, 2003 s.13). En kan si at barnehagesektoren på mange måter har overtatt en didaktikkforståelse fra skolen, som senere har blitt omformet og utviklet i forhold til barnehagen som læringsarena. Didaktikk innenfor skolens område har i hovedsak fokus på planlegging og vurdering av undervisningsopplegg eller prosjekt knyttet til skoletimer (Gunnestad 2003). Førskoledidaktikken har vært opptatt av et helhetlig læringsbegrep, der læring ikke bare foregår i formelle og planlagte læringssituasjonene, men også er knyttet til ufor-melle læringssituasjoner i hverdagen. Den tette koblingen mellom begrepene omsorg, lek og læring i rammeplanen tydeliggjør dette (KD, 2006). Det er interessant å lese Bren-nautvalget sin innstilling i NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst*. Utvalget skriver at de ønsker å trekke fram begrepet didaktikk og mener at det bør være sentralt i barne-hagens pedagogiske arbeid.

De kobler didaktikkbegrepet til at barnehagen skal være et systematisk pedagogisk tilbud og mener at læringsbegrepet i barnehagen må utvikles i tråd med barnehagen som utdanningsinstitusjon. Utvalget peker på at det ikke lengre er nok med tilgjenge-lige voksne i et tilrettelagt miljø. Dersom barnet skal ha optimale læringsbetingelser, kreves en aktiv samhandling med mennesker og miljø. Didaktikk fører ikke direkte til dannelsen hos barnet, men god undervisning kan åpne opp for barnets vekst og utvik-ling (Hopmann, 2010).

**Didaktikk i uformelle læringsituasjoner**  
 Vi er optatt av at barnehagen som læringsarena må bruke læringsrommet som ligger mellom det formelle og det uformelle, og at dette vil være noe av barnehagens sær preg. Undervisning kan brukes i vid betydning knyttet til å skape betingelser for at barn kan skaffe seg kompetanse, og den støtte voksne gir barn for at de skal kunne lære. Vi vil bruke Samuelsson og Sheridan (2000) sin definisjon som grunnlag for vår forståelse av undervisningsbegrepet.

Å undervise innebærer at pedagogen har et mål for barna sin læring og skaper situasjoner der barna lærer, eller utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære. Å undervise innebærer å innita en pedagogisk måte å opptre på i den hensikt å få til aktiv læring (Samuelsson & Sheridan, 2000, s. 121).

Didaktikk kan forstås som kunsten å undervise. Det vil si å peke på noe og rette oppmerksomheten mot noe som er interessant. Å betrakte undervisning som kunst betyr at en har fokus på estetikken i læringsituasjonen. Estetikk betyr den kunnskap som kommer gjennom sansene (Willbergh, 2010). Og både undervisning og kunst vil handle om å skape forestillinger ved hjelp av konkrete uttrykk. Små barn lærer gjennom sansesimtrykk, og kunnskap gjennom å sanse et derfor relevant å knytte til didaktikkbegrepet i barnehagen. Det må være en gjensidighet mellom pedagogens intensjoner i undervisnings-, omsorgs- og oppdragelseshandlinger og barnets egne aktiviteter for at undervisning skal kunne fremme tilgjengelse av kunnskaper og ferdigheter. Førskolelæreren må tilpasse sin formidling til barnas nysgjerrighet og undring. «Barnets egen virksomhet er omdrejnepunkt for barnets læring og utvikling» (Broström & Vejleskov, 2009, s. 53). Willbergh (2010) peker på at et karakteristisk trekk ved undervisning som kunst er at den handler om her-og-nå-situasjoner, er improvisert og uforutsigbar. Dette mener vi vil være sentrale element i didaktisk fagkompetanse i barnehagens uformelle læringsituasjoner.

Den didaktiske tradisjonen og utvikling av danningsbegrepet henger sammen. Danningsprosessen vil gå ut over å mestre et innhold eller å utvikle en kompetanse. Det vil også handle om at det som blir gjort eller lært, unviker egen individualitet.

Klafki beskriver dannning som en dialektisk prosess der læringen åpner en verden for barnet, og barnet åpnes for verden (Hopmann, 2010). Dannelses defineres som imbezget på prosesser der innhold åpner seg for en fysisk og åndelig virkelighet (Klafki, 1996, s. 193).

### **Didaktikk og læringsbegrepet**

Didaktikk og læring henger sammen, men det er ikke umiddelbart lett å beskrive hvordan læring fortøner seg i barnehagen. Tradisjonelt har læring vært knyttet til formelle læringsituasjoner hvor det blir gitt instruksjoner i strukturerte situasjoner (Alvestad, 2004). Barnehagens syn på læring har vært helhetlig, hvor læring knyttes til sosialisering, omsorg og utvikling. Formell læring har tradisjonelt sett vært knyttet til organiserte planlagte aktiviteter som er voksenstyrt, mens uformell læring er knyttet til spontane, uplanlagte aktiviteter som skjer her og nå. De uformelle situasjonene handler om interaksjon mellom barn og voksen i omsorg og lek, men forskolelærere legger ikke det samme i begrepet læring, og skillene mellom formell og uformell læring er uklare

(Duncan, 2009). Til tross for denne uklarheten kan det se ut som om det er en skapsis knyttet til formell læring og en redsel for at barnehagen skal bli «skolsk» (Juell, 2010). Det kan være en fare for at en slik redsel bygger på et foreldet bilde av skolen og at førskolelærere tar avstand fra noe som er udefinert og ulukt. Det er uheldig dersom diskursen knyttet til kvalitet i barnehagen har en understrøm av forestillinger om resten av utdanningsløpet som bygger på myten om skolen mer enn et nyansert bilde av dagens skole.

Alvestad (2004) har intervjuet åtte førskolelærere om planlegging i barnehagen og om hvordan de forstår læringsbegrepet knyttet til planlegging og praksis. Hun konkluderer med at førskolelærerne synes læringsbegrepet var komplekst, vidi og vanskelig å få helt tak i. Læring ble sett på som noe som skjedde i dagligdagse situasjoner, i aktiviteter og gjennom erfaringer i miljøet. Det var to kategorier som skilte seg fra hverandre, fokus på oppdagelse og fokus på utforskning. Førskolelærere som hadde fokus på oppdagelse, var optatt av at barnet skulle handle, mens de voksne skulle støtte. Dette var et individorientert fokus hvor man var optatt av enkeltbarnet og å skape et varmt, trygt miljø hvor barnet kunne utvikle seg. ProsesSEN var her det viktigste. Førskolelærere med fokus på utforskning, var optatt av aktiviteter, prosjekt, temaarbeid og lek. Kunsten var å gripe øyeblinklik hvor barnet var optatt av noe, for så å følge opp disse med samtale og kunnskap. Voksenrollen her var mer bevisst og fleksibel i forhold til barnet når det gjaldt hvor lenge man kunne bli i situasjonen, og både prosess og produkt var mål. Alvestad (2004) argumenterer for at begge disse to tilnærmingene til barnets læring, er sentrale. Læring i barnehagen bør være med aktive barn som deltar i meningsfulle sosiale aktiviteter. Hun mener at daværende rammeplan fra 1996 til en viss grad advarer mot formell læring, og at det igjen har kan føre til at førskolelærerne blir mer passive i forhold til barnas læring.

Med rammeplanen fra 2006 er det kommet inn flere fagområder, men personalrollen er i stor grad fremdeles knyttet til å skulle støtte barnas læring. Det står riktig nok at personalet må ha et aktivt forhold til barnas læringsprosesser, men mye av læringen knyttes til barnets egne interesser og initiativ. Dette blir kritisert også i St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen:

Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringutbytte av barnehagen (KD, 2009, s. 76).

Konsekvensene av kun å følge barnas eget initiativ kan være store ulikheter mellom barna, og at barnehagen ikke oppnår målet om å være en sosialt utjevnende institusjon (KD, 2009). Forskning viser for eksempel at barn som ikke tar initiativ til høytlesing eller skriving, vil komme på skolen med langt færre skriftspråklige erfaringer enn barn som tar initiativ til dette. Det er sammenheng mellom tidlige språkferdigheter og senere skriftspråklig utvikling (Hagtvet, 2004). Barn som har et godt språk når de starter på skolen, ser ut til å fortsette den gode utviklingen og styrker språket sitt ytterligere i løpet av skolegangen. Barn som ikke har hatt et fullt så godt språk og så godt utviklede ferdigheter, ser ikke ut til å ta igjen sine klassekamerater (Aukrust, 2005). Lesing i første klasse later til å kunne forutstes av barnets språkferdigheter i barnehagen (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). For å sikre likeverdige læringsbetingelser for alle

barn må pedagogiske ledere ikke bare støtte, men også aktivt og systematisk stimulere til læring.

Langfeldt (2008) peker på at å undervise kan sees på som en dobbel transformasjon. For det første vil det handle om å løfte hverdagshendelser og fenomen inn i en faglig og didaktisk sammenheng. Et eksempel kan være fra en barnehage vi besøkte. Førskolelæreren hadde en hund som het Max, som av og til var med på tur med barnegruppen. Barna ble veldig opptatt av Max og var interesserte i å vite mer om han. Denne interessen brukte førskolelæreren til å lage et tema om Max. Barna fikk komme med sine spørsmål, og disse ble skrevet ned. Spørsmålene varierte fra hvorfor står Max på tre hunder så god luktesans? Personalet kontaktet fagfolk som kunne mye om luktesans for å kurse dem, slik at de kunne både støtte barna i deres læring og stimulere barna videre.

Den andre forvandlingen skjer når hundene sine kjennetegn skal formidles til det enkelte barn. På bakgrunn av en helhetlig faglig kompetanse og det som Langfeldt (2008) kaller en organisert spontanitet. Det er imidlertid barnet selv som skal lære, og et av didaktikkens dilemma er at man kan aldri styre hva noen skal lære, man kan kun planlege og løfte denne tilgjengelsen (Langfeldt 2010). Det er et spørsmål om førskolelærere har denne helhetlige faglige kompetansen til å kunne nesse denne forvandlingen. Forestillingen om at barn lærer hele tiden, set ut til fortsatt å være levende blant førskolelærere, og i det ligger det en tanke om at læring skjer automatisk (Duncan, 2009). Alvestad (2004) sine funn viser at førskolelærerne er bevisste på at barn lærer i daglige situasjoner, men i hvilken grad knyttes denne læringen til didaktikk? Det er også en grunnleggende forestilling om at barn lærer gjennom lek. Det gjør de, men heller ikke denne læringen kommer av seg selv. Et nøkkespørsmål blir hvordan barnehagen som læringsarena og førskolelærerne kan ta vare på tradisjonen knyttet til koblingen mellom omsorg, lek og læring, og samtidig arbeide målrettet og systematisk? Dette fører oss over til det andre forskningsspørsmålet vårt – hvilken opplevelse har praksislærere og studenter av målrettet arbeid i uformelle læringssituasjoner?

## Metode

Undersøkelsene er foretatt i forbindelse med et utviklingsprosjekt om praksis som integrerende element i hærerutdanningen (PLL<sup>1</sup>) ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Prosjektet har vært tilknyttet førskolelærerutdanningen, og målsettingen er:

Å styrke relasjonane mellom student, høgskule og praksisbarnehage, der alle involverte parttar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringssituasjonane i barnehagen (HSE, 2008).

I PIL-prosjektet har vi samarbeid med fire barnehager, og vi har samlet inn logger fra seks praksislærere i disse barnehagene.<sup>2</sup> Et tema i loggen var refleksjon knyttet til didaktisk arbeid i uformelle læringssituasjoner. Det ble også samlet inn 27 studentlogger fra førsteklasse ved førskolelærerutdanningen. Gjennom loggene har praksislærere og studenter reflektert over og vurdert opplevelser de har hatt i praksis. Loggene til studentene var uformet som et skjema med spørsmål og ble skrevet etter praksisperioden på fem uker høsten 2009. Studentloggene fokuserte på hvordan de så at barnehagestudentene ble kategoriserte og analyserte ut fra fellestrekks og interessante funn knyttet til didaktikk og målrettet arbeid i hverdagssituasjoner i barnehagen.

### Praksislærernes opplevelse av didaktikk i uformelle læringssituasjoner

Praksislærerne i PIL-prosjektet skriver i loggen etter praksis at de gjennom prosjektet er blitt mer bevisst på målrettet faglig arbeid også i de uformelle læringssituasjonene. Praksislærerne skriver at det å ha didaktisk fagkompetanse i barnehagen, innebefatter å ta i bruk de uformelle læringssituasjonene og å bruke læringsevneblikkene. En praksislærer uttrykte det slik:

Uformelle situasjoner kan ikke planlegges fra A til Å, men vi voksne må skaffe oss en beredskap. Det vil si vi må forberede oss på hva som kan skje, for eksempel gjennom å skaffe oss kunnskap.

Utsagnet viser at førskolelæreren bruker en form for faglig improvisasjon. Det er vanskelig å sette ord på hva denne faglige improvisasjonen inneholder. Hva vil det si å følge barnas initiativ og utvide deres opplevelse? Hvordan kan en arbeide med likestilling i garderoben, eller planlegge å være en lekende voksen? Hun bruker ordet beredskap, og i det ligger det en potensiell mulighet for handling som utloses i samspill mellom barn og voksen. Hvilkent beredskap det er snakk om, og hva repertoaret kan inneholde, vil variere. Beredskap blir en indirekte måte å planlegge på og kan være mer utfordrende enn å planlegge alt fra A til Å.

Praksislærerne i PIL-barnehagene var også opptatt av at det er en utfordring å synliggjøre faglig didaktisk arbeid i uformelle læringssituasjoner. Å beskrive det som faktisk skjer og hvordan samspillet fortuner seg, kan være vanskelig å sette ord på. En

Hvis barnehagen har en lavvo et stykke fra barnehagen, må en tenke: Hva fins langs veien? Hva kan dukke opp? Maurture, fugler, dyr, tre og liknende. Vi må skaffe oss kunnskap om slike tema, ikke for å belære barna, men for å kunne stille gode spørsmål og hjelpe barna til å undre seg og selv stille spørsmål. Men dette er en annen måte å tenke planlegging på, og den målrettede tenkingen og handlingen blir ameredes.

<sup>1</sup> Pil er et nasjonalt utviklingsprosjekt som er definisert av Kunnskapsdepartementet. Målet er å bedre sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Praksislæreren peker på utfordringene knyttet til å måtte innarbeide en ny måte å tenke didaktikk og læring på. Johansson og Samuelsson (2007) har undersøkt ulike måter barnehagepersonalet samspiller med barn på. Et interessant funn i deres undersøkelse var at når personalet arbeidet med fagtema, var aktivitetene preget av tradisjonell tenking om læring og hadde i liten grad rom for lek og fantasi. Vekten på faglige mål så altså ut til å begrense personalets handlingsmuligheter i situasjonen, og skolens tradisjonsnærlige måte å arbeide med fag på, slo også inn i barnehagepedagogikken sin tilnærming til læring og didaktisk tenking. Det er et paradox at forskolelærere på den ene siden synes å være skeptisk til formelle læringsituasjoner, samtidig som disse situasjonene bærer sterkt preg av en tradisjonell didaktisk tenking. På den annen side har en de uformelle situasjonene som i liten grad ser ut til å bli bruk faglig og systematisk (Samuelsson & Sheridan 2000). Det er trolig dette som opleves som en ny måte å planlegge og å tenke læring på slik forskolelæreren beskriver det i sin logg.

### **Studenters opplevelse av didaktikk i uformelle læringsituasjoner**

Hensikten med leggene fra studentene var å få kunnskap om hvordan de opplevde didaktisk arbeid i praksisharnehagen, her sett i forbindelse med norskfaget. Norsk er et obligatorisk fag i forskolelærerutdanningen. I rammeplanen for barnehagen finner vi norskfaget igjen i fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst (KD, 2006). Barns språkutvikling er et tema som opptar både barnehagepersonalet og foreldrene. Språk kan defineres som et symbolsystem for å formidle tanker, ideer og følelser (Bloom & Lahey, 1978). Språk er også kultur, identitet og redskap for tanken, og god språkstimming i forskolealder har betydning for barnas språkutvikling.

Studentloggene viste at studentene hadde sett mye av norskfaget i praksis. Studentene hadde sett ulike måter å stimulere barnas språk både muntlig og skriftlig, og utföring i forskolealder har betydning for barnas språkutvikling. Studentene viste at studentene hadde sett mye av norskfaget i praksis. Studentene hadde sett ulike måter å stimulere barnas språk både muntlig og skriftlig, og utföringen av et språkstimulerende miljø. I uformelle læringsituasjoner skrev studentene at de hadde sett aktive voksne som var bevisste på benevning i hverdagssituasjoner som måltid og ved påkledning i garderoben, og at personalet sang og forte samtaler med barna. Høyflesing som språkstimulerung har en lang tradisjon i barnehagen og blir nevnt av de fleste studentene. Når det gjaldt skriveaktivitetet, hadde studentene observert dette mest i uformelle læringsaktiviteter og ikke i mer formelle læringsaktiviteter. Skriveaktivitetene var styrт av barnas eget initiativ. I en norsk studie av Hopperstad mfl. (2009) ble det undersøkt hva som motiverte norske femåringar til å skrive i barnehagen. Det var fire hovedkategorier for hvilke interesser som fikk barna til å skrive: å markerte identitet gjennom å skrive navn, utforske hverdagsslike erfaringer om verden gjennom å produsere tekster hvor skrift inngår, skape et estetisk uttrykk, og en interesse for å være sammen hvor skriving blir en samværssform. Funn fra studentloggene samsvarer godt med dette. De hadde sett meningsfulle og identitetskrapende skriveaktiviteter i de uformelle læringsituasjonene som at barna skrev sitt eget navn på tegninger og lignende.

På spørsmål om arbeidet med norskfaget var målet, pekte studentene på at de uformelle læringsituasjonene i mindre grad ble planlagt didaktisk. De så didaktikk først og fremst i de formelle læringsituasjonene som språktrainingsgrupper og faste lesegrupper. Det var imidlertid hele åtte av studentene som skrev at de ikke hadde sett noen form for måltett arbeid knyttet til fagområdet. Dette er interessant og kan tolkes på flere måter. Det kan bety at studentene har ulik tolkning av innholdet i begrepet måltett arbeid. Det kan bety at det var lite måltett arbeid i noen av

praksisbarnehagene. Eller det kan bety at målene for fagområdet ikke er kommunisert tydelig nok til studentene. Kan hende er en del av måltettetheten mer en praktisk kunnskap som uttrykkes i handlinger, bedømmelse, vurderinger og skjønn slik Grimen (2008) beskriver det? Handling er så selvagt at man ikke kommer på å artikulere det. Didaktikken er uartikulert i de uformelle læringsituasjonene – altså at praksislærerenes handlinger er kompetente, men handlingene er tause.

### **Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringsituasjoner**

I loggene fra praksislæreren og studentene kommer det frem at didaktikk er lite uttalt i uformelle læringsituasjoner og trenger å tydeliggjøres både innad i personalgruppen og utad til forskolelærerstudentene. I rommet mellom de formelle og de uformelle læringsituasjonene utfordres tradisjonelle forestillinger knyttet til begreper som voksenstyrt–barnestyrt, måltrett arbeid, planlagt–ikke planlagt, frihet og medvirkning. Målet må være at barna skal møte en spennende barnehagehverdag der deres nysgjerrighet og interesser blir tatt vare på og videreført, og der de får en opplevelse av å være medskapere. Dette vil henge sammen med begrepet medvirkning, som er sentralt i rammeplanen (KD, 2006). De skal møte fagpersoner som beriker hverdagen og som har klare mål for sine handlinger. I uformelle læringsituasjoner får didaktikkbegrepet et innhold som henger mer sammen med dannelses enn læreplanarbeid. Faglig improvisasjon er et begrep som kan brukes for å belyse innholdet i didaktikkbegrepet. Improvisasjon knyttes til noe spontant og lekent, og Steinsholt og Sommerro (2006) bruker begrepet i forhold til å møte barn i ulike læringsituasjoner. I improvisasjonen henter en fram kunnskap, erfaringer, ferdigheter og ideer. Dette repertoaret vil for eksempel knytte til norskfaget, kunne inneholde sanger, fortellinger, rim og regler, kunnskap om barns språkutvikling og kommunikasjon med barn. Improvisasjon krever evne til å være til stede når noe skjer, men også å sette i gang med noe, og har elementet av kunsten å undervise i seg.

I denne diskusjonen er det interessant at det står i NOU 2009: 18 *Rett til læring* del 5.1 Barnehagen som læringsarena:

Barnehagen som læringsarena og som en forberedelse til den læringen som skal foregå i skolen, har blitt understreket i viktige offentlige dokumenter de senere årene. Det er et klart ønske om å forsterke barnehagen som en organisert og formell læringsarena (NOU 2009 s. 39).

Men hva ligger det i at barnehagen skal bli en mer formell læringsarena? Vil dette bety at barnehagen i større grad skal drive med formelle læringsaktiviteter, og hva vil dette i så fall innebære? Videre står det at alle barn daglig må delta i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Vi stiller oss spørrende til om løsningen er flere formelle læringsaktiviteter i stedet for å utnytte de uformelle læringsituasjonene, flere formelle læringsaktiviteter, mer måltrett?

I PI-prosjektet har en målsetting vært å utvikle en forståelse av hva helhetlig didaktiske fagkompetanse er sammen med studenter og praksisfelt. Vi tror at praksislærere har en avgjørende rolle i arbeidet knyttet til beskrivelse og forståelse for hva som kjenneregner didaktisk fagkompetanse i de uformelle læringsituasjonene. Praksislærerne er forskolelærerutdannere samtidig som de er utøvende forskolelærere, og dette gir

dem en særegen kompetanse. Det har derfor vært nyttig å få tak i praksislæreres og studenter opplevelse av didaktikk i uformelle læringsituasjoner. Både studenter og praksislærere gir uttrykk for at det ligger mye taus kunnskap i didaktisk arbeid i utformelle læringsituasjoner og peker på betydningen av en bevisstgjøring og å sette ord på det som skjer. Dette er et område hvor vi må jobbe sammen med praksislærerne for å gjøre koblingen mellom fagkunnskap og didaktikk tydeligere for studentene.

## Avtakning

Det er et interessant spørsmål om opplevelsen av å gjøre et godt arbeid er annerledes i formelle læringsituasjoner enn i de uformelle læringsituasjonene. Er det slik at det er når førskolelæreren har planlagt et pedagogisk formelt opplegg at en virkelig føler at dette er godt arbeid? Eller er opplevelsen av å gjøre en god jobb like sterk når en sitter rundt matbordet og snakker om de ulike påleggssortene, hva vi liker eller ikke liker og hvorfor vi er ulike? Begge disse situasjonene kan være uttrykk for didaktisk arbeid og være eksempler på kvalitativt gode læringsmiljø.

Kompetanse er et komplekt og sammensett begrep, men en tradisjonell forståelse er at det er summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos hver enkelt yrkesutøver. Kompetanse vil også handle om å utnytte, styrke og formye denne kompetansen, og det er fokus på utvikling av handlingskompetanse (Gottvassli, 2001). Den helhetlige kompetansen hos førskolelærere vil være knyttet til både handlingskompetanse og handlingsberedskap. Didaktikk i de uformelle læringsituasjonene vil være å gripe dette handlingsrommet i barnehagen. Handlingsberedskapen vil være knyttet til å arbeide didaktisk i en vekselvirkning mellom faglig formidling, lek, barnets interesser og pedagogens intensjoner om hva barn skal lære. Dette krever en solid faglig tyngde som danner grunnlag for den faglige improvisasjonen og den organiserte spontaniteten (Steinsholt & Sommerro 2006, Langfeldt 2008, Langfeldt 2010). Personalet trenger å reflektere over hvordan de ønsker å arbeide didaktisk i barnehagens hverdagsituasjoner. På den måten blir didaktikk i uformelle læringsituasjoner tydeligere både for personalet og for samarbeidspartnere som foreldre, kommune og studenter i praksis.

Faglige diskusjoner om barnehagen trenger å utvikle seg ut over en sosialpedagogisk og en skoleforberedende forståelsessamme. Her kan utforskning av didaktikkbegrepet i barnehagen og forholdet mellom formell og uformell læring være en ny tilnærningsmåte. I forhold til begrepene didaktikk og uformell læring må en prøve å definere disse på nytt og legge inn andre forståelsessammer enn de tradisjonelle.

## Litteratur

- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understanding of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83–97.
- Aukrust, V. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utannings- og forskningsdepartementet.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktikk i barnehaven*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Duncan, E. (2009). Nødvendigheten av den tredje vei. *Første steg*, 3 (sept./okt.), 30–33.
- Gottvassli, K.Å. (2001). *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Professionsstudier*. (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagqvist, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hopmann, S.T. (2010). Undervisningens avgrensing: Didaktikkens kjerne. I J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 19–43). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hoppersstad, M.H., Semundseth, M. & Lorentzen, R.T. (2009). Hvilke interesse synes å motivere femåringar til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3 (2), 45–63.
- HSF (2008). *PIL-praksis som integrerende element i lærautdanninga*. Hentet 4. august 2010 fra [http://www.hsf.no/no/avdeling\\_for\\_lærautdanning\\_og\\_idrettsforskning\\_og\\_utvikling/fou\\_prosjekt\\_paa\\_alf/pil\\_prosjektet\\_1](http://www.hsf.no/no/avdeling_for_lærautdanning_og_idrettsforskning_og_utvikling/fou_prosjekt_paa_alf/pil_prosjektet_1)
- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen: ved et veiskille. I M. Bjerkestrand og T. Pålérud (red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk*. (s. 16–40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2007). «Att lära är nästan som att leka»: lek och lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber.
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kalkki, W. (1996). Kategorial dannelsje. Bidrag til dannelseteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E.L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. (s. 167–204). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvaret og kvalitet: Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Langfeldt, G. (2010). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J.H. Midsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 113–129). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lonigan, C., Burgess, S. & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
- KD (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. meld. nr. 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moser, T. & Röhle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2001). *Starting strong. Early Childhood Education and Care*. Paris.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Samuelsson, I.P. & Sheridan, S. (2000). *Grobunn for læring: perspektiver og holdninger i læreplan for barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.

- UFD (2003). *Rammeplan for forskolelærerutdanninga*. Oslo: Utbildnings- og forskningsdepartementet.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J.H. Midsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 46–62). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Fosker, L.R., Hognes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

# FoU i Praksis 2010

Rapport fra konferanse om praksisrettet  
FoU i lærerutdanning

Trondheim, 10. og 11. mai 2010

## Førskulestudentar si profesjonelle identitetsdanning

Lillian Pedersen  
Høgskulen i Sogn og Fjordane

Artikkelen set lys på den profesjonelle identitetsdanninga hjå studentar i førskulelærarutdanninga. Ved hjelp av refleksjonsnotat frå praksislærarar, samtalar med studentar og praksislærar samla og intervju med studentar vil eg i artikkelen analysere arbeidet med ei oppgåve som studentane ved førskulelærarutdanninga har i andreårspraksisen sin. Den aktuelle praksisoppgåva er kalla «den tverrestetiske veksa». Artikkelen set lys på korleis arbeidet med denne oppgåva verkar inn på studenten si profesjonelle identitetsdanning.

### Innleiing

I etterkant av praksisperiodane til studentane i førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF), har det vore stadige tilbakemeldingar frå studentar og praksislærarar om at dei har brukt mykje av rettleiingstida til å finne ut av kva faglærarane på høgskulen har mein med oppgaver, målformuleringar og liknande. I tillegg fekk vi tilbakemeldingar på at det ikkje alltid var samsvar mellom det studentane arbeidde med fagleg i utdanninga, og kva dei tok med seg av kompetansar til det praktiske arbeidet i barnehagen. Med bakgrunn i dese tilbakemeldingane vart det sett i gang eit utviklingsarbeid ved HSF<sup>1</sup>. Vi var interesserte i å finne ut av korleis studentar og praksislærarar kunne bli medskaparar i utviklinga av kunnskap knytt til det didaktiske arbeidet i barnehagen. I samband med dette utviklingsarbeidet har vi endra tillegare praksisoppgåver og utvikla nye. Artikkelen set lys på ei slik nyutvikla praksisoppgåve, «den tverrestetiske veksa», som studentane har i andreårspraksisen sin. Intensjonen med oppgåva er at den skal stimulere til fagleg utvikling hjå studenten og at framdrifta i den skal vere eit samarbeidsprosjekt mellom student og praksislærar.

Med dette som bakgrunn har den følgjande problemformuleringa vore retningsgivande:

**Korleis verkar arbeidet med «den tverrestetiske veksa» inn på studenten si profesjonelle identitetsdanning?**

Nemninga praksislærar er her brukt om førskulelærarar i barnehage som har rettleiingsansvar for studentar i praksis.

<sup>1</sup>PLL (praksis som integrerande element i lærarutdanningane) – prosjektet ved HSF som er eit delprosjekt i eit landsdekkjande PLL-prosjekt som er størt av NTNU og Universitetet i Agder.

## Teoretisk perspektiv – utvikling av den profesjonelle identiteten

I det følgjande vil eg giøre greie for den teoretiske ståtaden min, denne vert også brukt som utgangspunkt for å analysere det empiriske materialet. Det å danne sin profesjonelle identitet handlar om både konsistente og dynamiske trekk i studentane sin utvikling. Dette gjer at studenten sine praktiske handlingar i barnehagekonteksten kan fungere som motor i danningsprosessen.

### **Den profesjonelle identiteten**

Den profesjonelle identiteten er ei formulering henta frå Heggen (2008), og kan forståast som:

[...] ei meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøvar, når det gield kva eigneskaper, verdiar og haldingar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheter eller kunniskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar (Heggen, 2008, s. 324).

Heggen set vidare lys på at det å bli profesjonell yrkesutøvar, handlar om to ting: på den eine sida skal studenten lære seg kunniskapar og ferdigheter, og på den andre sida skal han identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon. Ut frå dette kan studientida bli sett på som studenten si ferd mot å sjå seg sjølv som yrkesutøvar innanfor ein bestemt profesjon. I prosessen med å danne den profesjonelle identiteten ligg det dermed føretaknader om at den vert danna i ein kontekst, og at den vert skapt og omskapt i studenten sitt møte med ulike praksisfelt. Den profesjonelle identiteten er dermed eit dynamisk omgrep, og møta mellom teori og praksis vil med dette vere sentrale. Møta vil ramme inn dei kompetansane studenten treng for å bli deltakar i ei bestemt profesjonsgruppe.

Heggen (op.cit.) skriv at for å forstå kva kompetansar profesjonsutøvarar treng, må ein rette seg mot det sosiologiske perspektivet. Då vil handlingar som er utvikla gjennom deltagking i sosiale fellesskap, i størst grad ramme inn kompetansebehovet. Likevel må dannunga av den profesjonelle identiteten sjåast på som mangfoldig, og den enkelte studenten sin personlegdom er avgjeraende for danningsprosessen.

### **Den profesjonelle utviklinga**

Kva felt studenten skal bli profesjonelli, er sjøvsagt avgjeraende i forhold til kva faktorar som vil vere sentrale i den profesjonelle utviklinga. Rønnestad (2008) har i den sammenhengen meista ut kva område endrings- og utviklingsarbeidet til studentar som skal bli profesjonelle i dei «menneskebehandlende» profesjonane, bør ligge. I forhold til forskulærstudenten bør endrings- og utviklingsarbeidet skje i relasjon mellom den profesjonelle og barnet. Dette kan vidare bli forstått som ein kommunikativ og emosjoneell praksis, og den faglege aktivitetten vil krevje eit etisk medvit.

Utviklinga av den profesjonelle identiteten kan sjääst på som ein prosess, og det kan vere nytig å ta utgangspunkt i Skemp (1979) sine to abstraksjonsniva. Det eine abstraksjonsnivået (delta 1) set lys på studenten i møte med omgivnaden, og det andre abstraksjonsnivået (delta 2) seter noko om den interne mentale prosessen som går føre seg i studenten på bakgrunn av møtet med omgivnaden. I studenten sitt møte med praksisfeltet vil det vere nødvendig å få innblikk i dei mentale prosessane studenten har på bakgrunn av handling og erfaring i ulike situasjonar. Det er dei mentale prosessane

som skjer i etterkant av praktisk handling, som vil ramme inn studenten sitt kompetansebehov.

Det essensielle er at studenten må bli klar over læringsebhova sine og vere aktiv i utviklinga av desse. Skemp sine to abstraksjonsnivå synleggjer at dei indre mentale prosessane og interaksjonane med andre menneske og omgivnaden er sentrale, og praksislæren vert såleis ein tydeleg samarbeidspart og katalysator. Korthagen (2001a) går djupare inn i denne prosessen for å synleggjere at den inneheld nokre element som er sentrale i studenten si profesjonelle utvikling. Med ALACT-modellen går Korthagen inn i kva fasar studenten bør arbeide seg gjennom med eigne handlingar som utgangspunkt. Modellen har fått namn etter dei engelske namna på dei fem fasane: 1. Action (handling), 2. Looking back on the action (sjå tilbake på handlinga), 3. Awareness of essential aspects (å bli bevisst sentrale aspekt), 4. Creating alternativ methods of action (konstruksjon av nye handlingsalternativ) og til slutt 5. Trial (nytt handlingsalternativ). Fase 1 og fase 5 skisserer studenten sitt møte med omgivnaden, medan fase 2, fase 3 og fase 4 er ein del av studenten sine indre mentale prosessar. Når studenten skal bli medviten om sentrale aspekt ved handlinga, er det vesentleg at studenten utviklar ein detaljert persespasjon. Dette gjer det mogleg å sjå tilsvarende handlingar i framtidia i eit tydelegare lys, og han vil kunne bli meir observant på ulike moment i hendinga. Praksislæren si viktigaste rolle i denne fasen er å hjelpe studenten til å få meir detaljert innsikt i handlinga og læringsbehova denne set lys på, og eventuelt bryte opp erfaringssituasjonen i mindre deler. Med dette som bakgrunn skisserer Korthagen (2001b) tre basisprinsipp for profesjonell læring: 1. Den er retta mot eit subjektivt behov hjå studenten, 2. Den er roftesta i studenten sine eigne erfaringar og 3. Studenten reflekterer detaljert over si eiga erfaring. Dei tre basisprinsippa krev eit tett samarbeid mellom student, faglærar og praksislæren, *the congruence principle* (Korthagen 2001b). Den profesjonelle utviklinga er såleis i stor grad knytt til studenten sitt møte med omgivnaden og dei eksistensielle mulighetene som ligg i dette møtet. Det kan setjast lys på med Heidegger (1927/2007) sitt omgrep *derveten*, og at den eksistensielle mulighetet til studenten er ramma inn av dei personlege føresetnadane og dei føresetnadane situasjonen gev.

### **Refleksjon**

Å reflektere er å sjå tilbake på eigne handlingar og opplevelingar. Nå studenten reflekterer i ein profesjonell sammenheng, motest det personlege og det profesjonelle. Rønnestad og Skovholt (2003) skriv at det handlar om å integrere det personlege og det profesjonelle sjøvet. I denne integrasjonsprosessen vil den tauke kunniskapen (Polanyi 1967) sannsynlegvis verte artikulert og synleg. Refleksjon fra denne synsvinkelen handlar om å stimulere studenten til å forstå kva kunniskapsbasar han treng for å kunne handtere ulike situasjonar på ein profesjonell måte. Ved å få studenten til å sjå handlingane og vala sine som uttrykk for mentale strukturar, vert evna til refleksjon stimulert, og dei mentale strukturane kan verte gjenstand for kritisk analyse (Korthagen og Lagerwerf 2001). Refleksjon er såleis ein dynamisk kompetanse, og studentar er komme ulikt langt i å klare å kople det personlege og det profesjonelle. Det som kan gje studentar refleksiv utvikling, er å arbeide ned utgangspunkt i dei vala studenten tek: «There is a close link between learning to reflect and learning to choose» (Korthagen og Wubbels 2001 s. 96). Det å ta val er tett knytt til individet sin tauke kunniskap og kan såleis vere

eit fruktbart utgangspunkt for å setje lys på både den personlege og den profesjonelle sida.

### Kunnskap som *fronesis*

Kessels og Korthagen (2001) framhevar at lærarar treng teori som er retta mot det praktiske følelt dei skal bli profesjonelle i. Kvardagslivet i barnehagen er kjeneteikna ved at det er basert på verdiar, handlingar og det mangfoldige, det har med andre ord tillegg til ein kognitiv dimensjon også dimensjonar som er knytte til emosjonar og det verdladde. Kunnskap som *fronesis* kan vere eit godt omgrep for å setje lys på kva kunnskapar ein fôrskulelærar treng.

[...] the teacher educator would rather have probed further into what the student is actually aware of, what details he sees in the problem-situation, what his own reactions were, how he felt, what he thought, and the like (Kessels & Korthagen, 2001 s. 28).

Ved å sjå på kunnskap som *fronesis* er handlinga utgangspunktet for kunnskapsutviklinga, og Grimen (2008) skriv at *fronesis* er viten om korleis vi gjennom handling kan sikre måla for eit godt liv.

### Kunnskapsutvikling

Om vi tek utgangspunkt i teori om korleis kunnskap vert skapt, seier blant anna Dahlberg, Moss og Pence (2002) at kunnskapsutvikling skjer i møte mellom menneske. Møta mellom to menneske må likevel ha eit innhald for at det skal bli ein læringsprosess, merksmeda deira må ha eit felles fokus. Eller som Skjervheim (2001) formulerer det: ein treledda relasjon mellom den andre, meg og sakstilhøret. Når student og rettleiar møtest, er det eit møte mellom to subjekt. Frå Skjervheim sin synsvinkel må desse møta i tillegg ha eit objektivt element. Studenten sine handlingar vil vere gode utgangspunkt for å kunne fokusere på eit innhald utanfor relasjonen. Kva val tek studenten, og kva tankar og refleksjonar kan studenten kople til dei vala som er tekne?

Dette kan knytast til James, Jenks og Prout (1998) sine omgrep *human becoming* og *human beings*. Med utgangspunkt i desse omgrepene vil fokusset i størst mogleg grad vere på kvar studenten er på det noverande tidspunkt, framfor kva som vil vere den «rett» vegna å føre studenten for at han skal tildeigne seg dei «rett» kunnskapane. Det vil altså vere sentralt å tenkje kva som er studenten sine eksistensielle moglegheiter i den profesjonelle sosialiseringss prosessen. Studenten skal bli eit danna menneske (Hellesnes, 1969). Å bli eit danna menneske er ikkje ein motsetnad til det å vere i verda. Eit danna menneske er kjenneteikna ved at det er danna i verda og ikkje i ånda, og at det tek utgangspunkt i eigne eksistensielle moglegheiter.

### «Den tverrestetiske veka»

Det er faga drama, musikk og forming som i samarbeid har utvikla ei oppgåve som studentane arbeider med i den 5 veker lange andreårspraksisen. Før praksisperioden tek til, møtest student og praksislærar til eit praksisforebuande møte på HSE, der målet er at dei både skal få inspirasjon og starte tankeprosessane knytt til kva tema som kan danne utgangspunktet for «den tverrestetiske veka». «Den tverrestetiske veka» vert som

regel lagt til den tredje praksisveka, og studentane vel ofte ut ei lita eller middels stor gruppe barn som skal vere med på prosjektet.

Den praktiske gjennomføringa av veka startar med at studentane finn eit «rom» i barnehagen, anten ute eller inne. «Rommets» er såleis ikkje eit fysisk rom, men det kan eksempel vere eit lite hjørne i eit rom inne eller det kan vere på ein del av uteplassen. I løpet av denne veka skal student og barn fylle «rommet» med kulturelle opplevelingar barna har hatt. Studenten skal før den første dagen planlegge ein vaksenstyrt aktivitet som tek utgangspunkt i lokal/regional kultur. Ut frå det som skjer den første dagen, skal studenten finne ut og ta tak i kva barna viser interesse for, og bygge vidare på dette.

Aktivitetten den første dagen er såleis utgangspunkt for aktivitetten andre dagen og så bortetter. Kvar dag skal det leggiast att «spor» etter det som har prega den estetiske aktivitetten. Tema kan variere frå dag til dag, det er barna sine interesser som styrer og ikkje den rauda tråden. Eit eksempel på korleis ein student løyste denne oppgåva var at ho første dagen hadde skogen sine skattar som tema. Barna fekk i oppdrag å finne skattar i skogen. Barna fann ulike ting som dei tok med tilbake til barnehagen. Å finne skattar var noko som engasjerte barna, og dagen etter måla dei inntrykka frå skattejakta på ei stort ark inne i barnehagen. Like så interessant som å måle skattane, var det å lage spor med fingrane. Studenten tok difor neste dag utgangspunkt i barna sine behov for å lage spor med måling. Ho la ut store ark på golvet slik at barna kunne lage spor både med hender og føter. Her var det veldig mona å skli rundt omkring med måling under beina, neste dag la ho difor opp til aking der dei samstundes som dei aka, skulle måle spor i snøen. Det er med andre ord barna sine initiativ og signal som styrer framdrifta.

### Det metodiske grunnlaget

Det metodiske grunnlaget ligg vituskapsteoretisk innanfor det fenomenologisk/hermeneutiske. I dette arbeidet er det studentane og praksislærarane sine erfaringar med og opplevingar av «den tverrestetiske oppgåva» som har vore fokus. Med bakgrunni i desse erfaringane og opplevingane har det vore eit poeng å komme fram til «fellesnevneren eller den generelle essensen som gjennomsyrer opplevelsen» (Postholm, 2005 s. 44), og i analysearbeidet har det vorte gjort ei tolking av fenomena.

### Utvil

Deltakarane i undersøkinga er andreårsstudentar ved fôrskulelærarutdanninga og praksislærarane deira. Studentane har gått i to ulike kull, men vore knytte til dei same barnehagane og praksislærarane. Studentane har vore i barnehagar med ulik storlek, og dei har geografisk vore knytte til by, tettstader og bygder. Det er fire barnehagar som har vore med i undersøkinga, og det er såleis 9 studentar og 6 praksislærar som har delteke.

### Feltarbeid

Bakgrunnen for det empiriske materialet er refleksionsnotat frå praksislærarar, samtalar med studentar og praksislærarar samla og gruppeintervju med studentar. I refleksionsnotata har praksisperioden til studentane vore utgangspunktet, men dei har elles vore frie i forma. Om lag 10 refleksionsnotat har vore gjennomgått i analysearbeidet. Santa-

lane eg har hatt med studentar og praksislærarar samla, har vore konsentrerte rundt studenten sin praksisperiode og sporsmålstillingar knyttte til den. Desse samtalane ligg tettare på deltagande observasjon som metode enn på intervju (Postholm, 2005). I tillegg til desse samtalane har det vore gjennomført gruppeintervju med studentane. Intervjuet kan vidare seist å vere halvstrukturerte, formelle intervju (Postholm, 2005).

### Analyse

Analysearbeidet har gått parallelt med datainnsamlinga, men den systematiske delen av analysearbeidet tok til då det andre kullet med studentar hadde avslutta praksisperioden sin. I den første delen av analysearbeidet gjeikk eg gjennom heile materialet. I denne fasen fikk eg auga opp for at det informantane sette lys på, teoretisk kunne knytast til den profesjonelle identitetsdanninga. Med dette som bakgrunn vart materialet i den neste fasen kategorisert, og i den siste fasen vart materialet tettare knyttet til dei aktuelle kategoriene. I analysearbeidet kan det seist at eg jobba etter Jønsdottir (2008) sine tre fasar: den leitande fasen, fasen for kjierekategoriar og fokuseringfasen. Essensen i profesjonell utvikling er, med det teoretiske bakterpet som her er brukt, møtet mellom studenten og omgivnaden og kva mentale aktivitetar det set i gang hjå studenten og korleis det synlegger studenten sine kompetansebehov. Dette vil difor vere utgangspunktet for måten analysearbeidet er kategorisert ut frå og presentert på.

### «Den tverrestetiske veka» og den profesjonelle identitetsdanninga

I omtalen av «den tverrestetiske veka» framhevar flere av informantane at det opne utgangspunktet til oppgåva gjer at studentar og praksislærarar saman må jobbe seg gjennom den. I fleire av samtalane eg har hatt med studentar og praksislærarar saman, har dei framheva at arbeidet med «den tverrestetiske veka» kan minne om eit leitearbeid som dei må gjere saman, der det er barna sine interesser som er utgangspunktet for leitinga. Dette kan sjåast i samanheng med Korthagen (2001a) sin spiralmodell. Kan hende stimulerer arbeidet med denne oppgåva til at student og praksislærar drevel lengre ved å bli seg bevisst sentrale aspekt i det møtet studenten har hatt med omgjevnadene.

### Den praktiske kunnskapen sin indeksikalitet

Praksislærarar har, både for PIL-prosjektet ved HSF tok til og i dei første refleksjonsnotata i prosjektet, omtala oppgåvane som studentane skal jobbe med i barnehagepraksisen, som «på sida» av kvardagslivet i barnehagen:

Men så er det desse oppgåvene studentane har med då. [...] Sjølv om det er opning for at studenten kan vinkla oppgåva si i tråd med barnehagen sine planar, tykkjer eg dette ofte er ei utfordring å få dei med på [...] Og det er ei utfordring å lage oppgaver som både går i takt med barnehagen sine planar og studenten sine læringsmål. Korleis lage oppgåvane så opne at dei imotkjem begge deler? (Vigdis – praksislærar).

Mange av refleksjonsnotata praksislærarane skreiv i starten av PIL-prosjektet, hadde eit innhald som var i tråd med Vigdis sine tankar. Grethe seier at «den tverrestetiske veka» har stimulert til at samarbeidet mellom studenten, barnehagen og høgskulen får andre vilkår:

«Den tverrestetiske veka» før meg og studenten til å jobbe saman, det er ingen av oss som er ekspertar på korleis den skal løyst. Vi må jobbe saman for å skape eit innhald (Grethe – praksislærar).

Det kan sjå ut som veka får møtet mellom studentar og praksislærarar til å bli ein arena for kunnskapsutvikling. Det er mogleg at dette gjer at det vert lettare å sjå studenten som, for å bruke James, Jenks og Prout (1998) sine omgrep, ein *human being* framfor ein *human becoming*. Både studentane og praksislærarane seier at den kunnskapen som vert utvikla i møta mellom dei, i stor grad bygger på korleis dei vil ta tak i barna sine innspel, og kva dette gjer med møtet mellom student og barn:

Om eg hadde planlagt heile veka ville det gitt meg eit anna møte med barna (Camilla – andreasstudent).

«Den tverrestetiske veka» har synleggjort praksis som eit samarbeidsprosjekt mellom student, barnehage og høgskule, der alle tre partar har eit likeverdig forhold (Grethe – praksislærar).

Det er interessant å sjå det Grethe seier i sittatet ovanfor saman med det Camilla seier, at det er møtet med barna og kvardagslivet i barnehagen som legg premissar for kva fagkompetanse ho treng. Camilla sitt kompetansebehov er både knytt til det praktiske i barnehagen og til den teoretiske fagkunnskapen, ho treng kunnuskap frå begge arenaer for å kunne «løyse» oppgåva. Omgrepene *the congruence principle* (Korthagen, 2001b) får her ei mening.

Praksislærarane har på ulikt vis sagt at «den tverrestetiske veka» har gjort dei til ein tett samarbeidspartnar for studenten, dei set også lys på at dei gjennom dette arbeidet må vere tett på studenten i både dei formelle rettleiningssituasjonane og det som skjer i her-og-no-situasjonar.

Eg prøvde å vere mest mogleg tilstades hjå studenten både i uformelle og formelle situasjonar, både for å vere støttande og for å kunne observere og reflektere saman med studenten (Grethe – praksislærar).

Praksislæraren seier her at ho ser det å vere til stades i studenten sine handlingar i dei kvardagsslege situasjonane i barnehagen som viktig. I tillegg til å observere studenten sine handlingar ser ho det også som relevant å reflektere saman med studenten om det som har hendt. Den detaljerte refleksjonen over eigne val og handlingar vil her truleg ha gode utviklingsmoglegenheter. Om vi ser dette i forhold til Skemp (1979) sine to abstraktionsniva, vil valsituasjonane vere møtet mellom studenten si handling som eit uttrykk for konteksten og som eit uttrykk for den mentale strukturen. Kan hende vil studenten sitt val synleggjere begge desse sidene og vise studenten sitt kompetansebehov. Grimen (2008) kallar dette *den praktiske kunnskapen sin indekskvalitet*, der indekskvalitet vert nytta som eit uttrykk for å setje lys på at den praktiske kunnskapen peikar i ei viss retning, og at det er kunnskapsinnehavaren som er den som peikar. Om den som peikar ikkje har eit omgrepssapparat eller ei forståing for det handlinga peikar mot, vil han sannsynlegvis ikkje vere i stand til å handtere handlinga profesjonelt.

## Avtakande tankar

Kan hende gjer forma på «den tverrestetiske veka» at studenten får betre vilkår for den profesjonelle utviklinga si, ut frå det studentar og praksislærarar seier må dei i større grad ta utgangspunkt i møtet studenten har med den aktuelle situasjonen og dei vala studenten tek i denne møta. Studenten vil sannsynlegvis i sterkegrad bli stimulert til å ha sine eigne eksistensielle mogleigheter (Heidegger, 1976/2007, Hellesnes, 1969) som utgangspunkt for den profesjonelle danningsprosessen. Det kan sjå ut som dei vala studenten tek, vert utgangspunkt for korleis studenten ser tilbake på eigne handlingar. Oppgåva hjelper på den måten student og praksislærar til å kome inn i og klare å dvele ved utviklinga av studenten si reflektive evne (Korthagen & Wubbels 2001). «Den tverrestiske veka» kan såleis vere ein faktor som er med på å fremje studenten si reflektive utvikling.

Korthagen (2001a) sin ALACT-modell framhevar det å ta seg tid til at studenten får tenkje gjennom sentrale aspekt ved det som skjedde i situasjonen som avgjørande utviklinga av den profesjonelle identiteten. Det at oppgåva si framdrift stimulerer til

studenten sin kreativitet og evne til å ta avgjørder på bakgrunn av situasjonsanalyse, vil kan hende gjøre det lettare for praksislæraren å fokusere rettleininga si på situasjonen og studenten sine handlingar. Sannsynlegvis vil også studenten sin tause kunnuskap (Polanyi, 1967) ha moglegheit til å bli synleg og bli ein bevisst del av studenten sin profesjonelle identitet. «Den tverrestetiske veka» ser såleis ut til å vere av den art at den verkar positivt inn på studentane si profesjonelle utvikling.

I det empiriske materialet denne artikkelen bygger på, verkar det som oppgåva stimulerer til at student og praksislærar dveler ved handlingane og vala til studenten. Det kunne vere interessant som ei vidareutvikling av dette arbeidet å sjå kva som vert veklagt i denne «dvelingsprosessen». Å setje fokus på det og få utvikle praksislæraren sin tanke kring den prosessen, trur eg ville gje «den tverrestetiske veka» enda større vekt i studenten si profesjonelle utvikling.

## Litteratur

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningskapping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander & Terum (red.): *Profesjonstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander & Terum (red.): *Profesjonstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hellesnes, J. (1969/1992). Ein utedana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E.L. Dale: *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- James, A., Jenks C. & Prout A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity press.
- Jónsdóttir, G. (2008). Annas møte med naturfaglig kunnskap. *Nordisk Pedagogikk* 2/2008, 73–88.
- Kessels, J. og Korthagen, F. (2001). The relation between theory and practice: back to the classics. I F.A.J. Korthagen in coo with Kessels, Koster, Lagerwerf and Wubbels (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (s. 20–32). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001a): A reflection on reflection. I Korthagen, F.A.J. in coo with Kessels, Koster, Lagerwerf and Wubbels (2001); *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (s. 51–69). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001b): Building a realistic teacher education program. I F.A.J. Korthagen in coo with Kessels, Koster, Lagerwerf and Wubbels (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (s. 69–88). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. og Lagerwerf, B. (2001): Teachers' professional learning how does it work. I F.A.J. Korthagen in coo with Kessels, Koster, Lagerwerf and Wubbels (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 88–108.
- Korthagen, F. og Wubbels T. (2001): Evaluative research on the realistic approach and on the promotion of reflection. I F.A.J. Korthagen, in coo with Kessels, Koster, Lagerwerf and Wubbels (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (s. 88–108). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. New York: Doubleday.

- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnestad, M.H. (2008): Profesjonell utvikling. I A. Molander og L.I. Terum: *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnestad, M.H. og Skovholt, T.M. (2003): The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of career Development*, 3, 5–44.
- Skemp, R.R. (1979): *Intelligence, learning and action. A foundation for theory and practice in learning*. Chichester, England: Wiley.
- Skjervheim, H. (1976/2001): *Deltakar og tilskodar*. Bind 3. Oslo: Universitetsforlaget.

# Språklig sosialisering og systematisk lesing

Språktimering i barnehagen er i vinden som aldri før, og mulighetene til å arbeide for sosial utjevning i barnehagen er av stor interesse både for politikere og forskere (St. meld. 41 2009 og NOU 2010:8). Et stabilt funn fra leseforskning er at det er sammenheng mellom barnets språkferdigheter i forskolealder og den senere lese- og skriveutviklingen til barnet. Det har vist seg at barnets språklige nivå har en høy stabilitet gjennom hele skolegangen (Dickinson & Tabor 2001).

Det betyr at barn som har et godt språk når de begynner på skolen også har et godt språk når de går ut av skolen, mens barn som har et svakere språk når de begynner på skolen vil ha et relativt lavt språknivå når de kommer ut av skolen.

Dette refereres også til som Matteuseffekten (Stanovich 1986) som betyr at de som har mye skal få mer, mens de som har lite skal miste selv det lille de har. Ulikheter i språkferdigheter har i liten grad blitt utjevnet i løpet av skolegangen, og derfor rettes blikket mer og mer mot barnehagen og mulighetene der til å jevne ut forskjeller mellom barnas språk. Hvordan kan barnehagen være med å stimulere barnas språk slik at barna møter skolen best mulig språklig rustet.

**Av Hilde Hofslundsgen,**  
høgskolelektor ved Høgskulen  
i Sogn og Fjordane, avdeling  
for lærarutdanning og idrett

## Høytlesning som språklig sosialisering

Høytlesning har vist seg å kunne være en god metode. Høytlesning påvirker barnas språk positivt gjenom å øke ordforrådet og å skape lesegledet resten av livet. Når vi leser bruker vi andre ord enn i dagligtalen, og dette er med på å utvide barnas ordforråd. I tillegg skjer det en språklig sosialisering når vi leser med barna. I vår kultur er vi oppratt

av aktivitet rundt leingen. Vi stiller spørsmål til det vi leser, og forventer at barna skal kunne gjenvinne, argumentere ut fra teksten og knytte innholdet til egen erfaringer. Slik språklig sosialisering rundt høytlesingen gjør barna mer forberedt til å møte skolens språkkultur og leseoppfering. Det er viktig at alle barn blir inkludert og får delta i et slikt sanspill – også de av barna som har annet morsmål.

Selv om høytlesing er en mye benyttet aktivitet i barnehagen, så larer det til at det ikke alltid er like godt tilrettelagt i alle barnehager. Flere av forskoleråderstydende våre på høgskolen kommer tilbake etter endt praksisperiode og forteller at bokene i barnehagen er inne i skap eller på egen rom som barna ikke har tilgang til uten at en voksen er med. Argumentasjonen fra personale er ofte at bokene så lett blir ødelagte. Men dersom man ønsker at barna selv skal ta initiativ til lesekaktiviteter også i de mer uformelle læringsituasjonene, må bokene være lett tilgjengelige. Selv om barna kan komme til å ødelegge en bok, så er tilgjengeligheten helt sentral for å få opp leseinteressen. Jeg mener at boker må ses på som en forbruksvare i barnehagen, og at man i barnehagen også setter av tid til å høre barna hvordan de skal behandle boket.

For å få opp leseinteressen bør barnehagene tilby et bredt utvalg av bøker oppsøker slike språklike aktiviteter. For å få en oversikt over dette kan lister hjelpe. Lag en egen leseliste som kan henge på innsiden av et skap og hvor vi kan krysse av hver gang vi har lest for et barn. Da blir det tydelig hvem som deltar i leseaktivitet, og hvem man bør følge opp og lese mer med. Kunnsje er det også skiller mellom hvor ofte vi leser til gutter og til jenter?

For å få opp leseinteressen bør barnehagene tilby et bredt utvalg av bøker og blader. Det er ikke så viktig *hva* man leser, men *at man leser!* Dersom man lager et godt system på høytlesingen vil barnehagen kunne virke sosiale utjevnende, men hvis man ikke jobber systematisk risikerer man at noen barn begynner på skolen med flere hundre barn.

**Systematisk lesestimulering**

Et annet sentralt punkt i forhold til høytlesing i barnehagen er hvem som deltar i lesekativiteten. Det er ofte slik at det er barna som har et godt utviklet språk som tar initiativ til høytlesing, mens de av barna som kanskje hadde hatt særlig god bruk for å bli lest for, i mindre grad



## Systematisk lesestimulering

Et annet sentralt punkt i forhold til høytlesing i barnehagen er hvem som deltar i lesekativiteten. Det er ofte slik at det er barna som har et godt utviklet språk som tar initiativ til høytlesing, mens de av barna som kanskje hadde hatt særlig god bruk for å bli lest for, i mindre grad

## Språkstimulering i barnehagen nyttet!

Barnehagen har stor påverkningsmulighet i forhold til barnas språk. En forskningsrapport fra Folkehelseinstituttet (Schjølberg mfl. 2008) viser at barn som går i barnehagen har bedre språk enn

barn som er hjemme. De snakker i lengre ytringer og har et mer avansert språk. En amerikansk studie viste at dersom barnehagen har et godt språkmiljø uggjør det en viktig faktor for barnas språk (hjemmes språkmiljø (Dickinson & Tabors 2001). Med andre ord – systematisk og god språkstimulering i barnehagen virker!

#### Litteratur

- Dickinson, D. & Tabors, A. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes.
- NOU 2010:8. *Med fokusretning og lesefyst. Systematisk pedagogiske tilhuk til alle forskolebarn*.
- Schjølberg, S. m.fl. (2008). *Forsker Språkutvikling Et føreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Rapport
- St. meld. 41 (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
10. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Scovovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, s. 360-407.

# Barnmønster

~ tidskrift for barnehagefolk

Som høsttema se side 7





Litteratur  
Barsotti, A. (1998) *D – liguer Robin Hood's flitsbue. Et kommunikationsprosjekt fra barnehagen Diana i Reggio Emilia*. Fredriksvern:  
Dafolò A/S

Cummins, J. (2001) Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the Crossfire. *Bilingual Education and Bilingualism* 2, 3.

KD (2006a). Rammeplan for barnehagens innhold  
KD (2006b). Temahøste om barns medvirkning

SSB (2008) [www.ssb.no/](http://www.ssb.no/)  
emner/04/02/10/barnehager/  
09.06.09 Statistisk sentralbyrå

Wallin, K. (1997) *Reggio Emilia og de hundre språk*. Stockholm:  
Liber AB

## Tospråklige barnebøker til salgs!



Det flerspråklige bibliotek har i samarbeid med forlaget Mantra Lingua gitt ut billedebøker med paralleltekst på norsk og bl.a. arabisk, kurdisk, persisk, somali og urdu.

Bøkene koster kun 150 kr inkludert frakt.

Vi tilbyr følgende titler som passer for barnehagen:

- Den lille røde hona og hvetekornene
- Ali Baba og de førti røvene
- Den vrikkende hjelb
- Gåsefabler – NY!



For mer informasjon og bestilling:  
[www.dfb.deichman.no](http://www.dfb.deichman.no)

# Barnehagen

~ tidskrift for barnehagefolk

## En AD/HD-tilpasset bruksanvisning

Se side 5

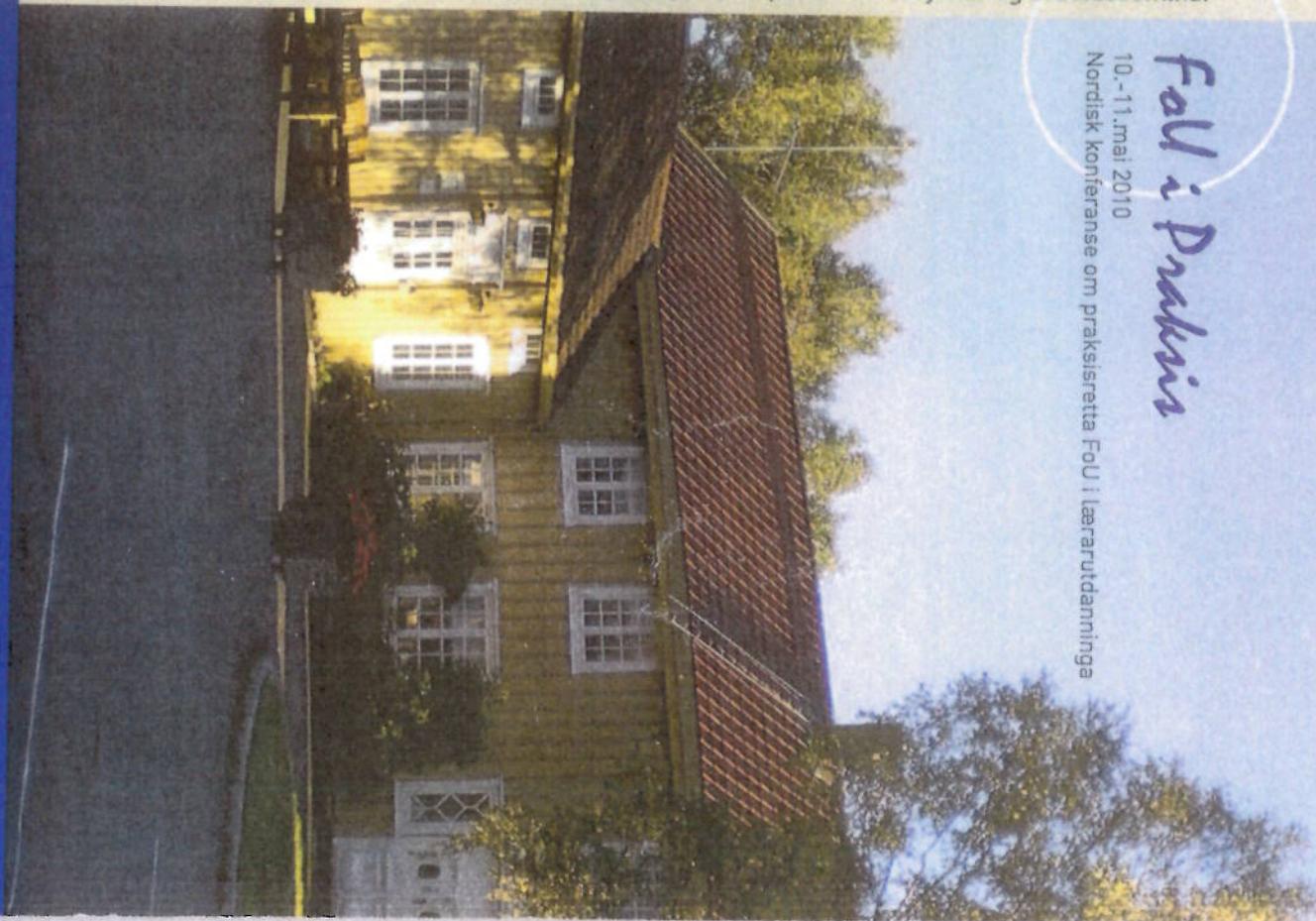


# FoU og barnehagepraksis

Symposium, parallelle sesjonar og arbeidsseminar

## Fall i Praksis

10.-11.mai 2010  
Nordisk konferanse om praksisretta FoU i lærarutdanninga



### VII. Symposium tysdag 11. mai kl. 10.00-11.30

#### S. 7 Symposium kl. 10.00-11.30 Lærerollen i endring: Forskeres bidrag til utviklingsprosessen

**Sesjonsleiarar:** Astrid Grude Elketh

**Diskusjonspartnerar:** Halvor Bjørnsrud

**Moen, Torill**

Et forskerblikk på en forskergruppe: En selvbiografisk tilnærming

**Postholm, May Britt**

Forskerens refleksjoner rundt egen rolle i utviklingsprosesser

**Steen-Olsen, Tove**

Betydningen av etikk og refleksivitet i forskningsarbeid

**Elketh, Astrid Grude**

Etiske perspektiver på prosesser i aksjonsforskning med lærere

#### S. 8 Symposium kl. 10.00-11.30 Praksis som integrerande element i lærarutdanninga (PiL)

**Sesjonsleiarar:** Synneva Helland

**Helland, Synneva**

Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen – utvikling av ei

meir praksisrankra forskulelærarutdanning

**Tufta, Kathrine**

Pedagogisk dokumentasjon og barns aktive læring knyttet til fagområdet Kunst, kultur og kreativitet i barnehagens hverdagsliv

**Haukedal, Kjersti Sandnes**

Praksis som integrerende element i lærerutdanningen (PiL)

**Pedersen, Lillian**

Møte mellom student og rettleiar som ein arena for utvikling av didaktisk fagkompetanse

**Hofslundeugen, Hilde**

Didaktisk fagkompetanse i norsk – hva ser forsøkstudentar av norskfaget i sin praksisbarnehage?



## Pil-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

Prosjektet er eit utviklingsprosjekt ved forskulelærarutdanninga, som no er innt i det siste prosjektåret (sept. 2008 – des. 2010). Det er eit delprosjekt innan det nasjonale PIL-prosjektet, delfinansiert av KD. Pil står for *Praksis som integrerande element i lærarutdanninga*.

Prosjektet har som mål "å styrke relasjonane mellom student, praksisbarnehage og høgskule, der alle involverte partar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen".

I omgrepel didaktisk fagkompetanse legg vi både fagdidaktikk knytt til fagleg pedagogiske studium og generell didaktikk knytt til pedagogikk. Vi har to hovudfokus: 1) *Utvikling av ein modell for samarbeid: utprøving av nye samarbeidsformer og møteplassar, med særleg fokus på før, under og etter praksisperiodane i studiet og 2) Utvikling av eit innhald der ein har fokus på didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar i barnehagekveldagen.*

Samarbeidspartane er fastilsette ved HSF, studentar i forskulelærartstudiet og tilsette i fire partnerbarnehagar. Studentgruppa er heilidssstudentar frå alle 3 studieara, totalt ca 90 studentar tillegg. Studentar som har praksis i PIL-barnehagane ("PIL-studentane") har ei særstilling i høve til å gi tilbakemelding til høgskulen gjennom gruppessamtaler etter praksisperiodane. Alle partane er representerte i Prosjektkluppa. Sjølv om prosjektet har vore konsentrert kring utviklinga av ein samarbeidsmodell og innhaldet i praksisperiodane, har prosjektet også verknad utover dette. I undervisninga utanom praksisperiodane er didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjonar og faga/fagområda sin plass i barnehagen aktuelle tema også i andre samanhengar. Det vert òg arbeidd med dette i PIL-barnehagane utanom praksisperiodane.

Erfaringane våre så langt er at det å ha eit felles fagleg fokus på dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen synest å vere eit godt utgangspunkt for samarbeidet. I utprøvinga av nye/lendra møteplassar har dette vore eit nytt og interessant tema for alle partar, eit tema som har skapt engasjement og entusiasme. Gjennom temaet har studentane utvikla si evne til observasjon av barna i kvardagsituasjonar, og til å sjå faga og eigen faglege kompetanse i sammenheng med dette. Gruppessamtalene med PIL-studentane har gitt grunnlag for endringer i kurset og korleis undervisningsstema skal presentera første studieåret. Pedagogar frå PIL-barnehagane har i prosjektpериодen delteke i før- og etterarbeid i høve til praksisperiodane, og nye samarbeidsformer mellom dei tre partane har også påverka innhaldet i praksisoppgåvane til studentane. Endringar i praksisførbarhet, m.a. ein "verkstaddag", gjer faglærarane meir involverte i praksissamarbeidet enn tidlegare, og faglærarane er no også meir ute i praksisfeltet. To årlege kursdagar for assistentar/faglærarar har vorte svært godt motteke.

*Symposium på Konferansen FoU i praksis  
Trondheim 10. og 11. mai 2010*

### Lenker:

PIL si heimeside: <http://pilprosjektet.com/category/pil-ved-nmu/>

Delsprojektet ved HSF si heimeside:  
[http://www.hsf.no/no/avdeling\\_for\\_laerarutdanning\\_og\\_idrett/forsking\\_og\\_utvikling/fou\\_prosjekt\\_paa\\_ali/pil\\_prosjektet\\_1](http://www.hsf.no/no/avdeling_for_laerarutdanning_og_idrett/forsking_og_utvikling/fou_prosjekt_paa_ali/pil_prosjektet_1)

## Pedagogisk dokumentasjon og fysisk miljø som arena for læring

**Problemstilling:** *Hvordan kan pedagogisk dokumentasjon synliggjøre personalets didaktiske fagkompetanse i uformelle læringsituasjoner?*

Bakgrunnen for samarbeidsprosjektet med en av PIL-barnehagene var et ønske fra barnehagen om å heve barnehagens kompetanse innenfor fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. Vi har valgt å fokusere på pedagogisk dokumentasjon og hvordan det fysiske miljøet kan være en viktig faktor i arbeidet med didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjoner. Pedagogisk dokumentasjon handler om å synliggjøre det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Rammeplan for barnehagen fremhever dette som et viktig verktøy for å reflektere, vurdere, synliggjøre og viderefutkile pedagogisk praksis. Særlig fremheves to områder barnehagen skal dokumentere; barns læring og de voksnes arbeid.

Tidlig i prosjektet takket to av de pedagogiske lederne i prosjektkluppen iा til invitasjon om å bli med på en studietur til Stockholm sammen med meg og mine 3. klassestudenter som p.t. tar fordypning innen formning. Besøket, med inntrykk blant annet fra Reggio Emilia-inspirerte barnehager, ble retningsgivende for det videre prosjearbeidet i barnehagen. Utta føltes refleksjon i jevnlige dialogmøter utkristalliserte det seg et felles ønske om å arbeide med det fysiske miljøet som arena for læring i de uformelle hverdagssituasjonene. Gjennom å observere barns initiativ, dokumentasjon, analyse av miljøet, felles refleksjon og fysiske endringer av miljøet, ble det arbeidet aktivt for å legge til rette for at barna skulle få et rikere miljø å gjøre sine erfaringer i. Disse endringene hadde som særlig siktemål å gi muligheter for erfaringer relatert til innehold i før nevnte tagområde.

Personalelet har tatt utgangspunkt i egne dokumenterte observasjoner når de diskuterer og reflekterer over egen praksis og barnas læring. De har brukt ulike dokumentasjonsverktøy som foto, logg, praksisfortelling og video for å jakte på barnas læring og kreativitet. Gjennom jevnlige dialogmøter har vi løftet frem personalelets arbeid og sammen sett vi etter mulige innfallsvinkler til videre arbeid innenfor fagområdet. Status for prosjektet nå er at barnehagen har valgt å endre sin faglige organiseringstilnærming ved å skape tydelige soner/områder/rom for alle syv fagområdene, og vil bruke disse aktivt iun mot ulike tema.

Utviklingsarbeidet vårt viser at arbeid med pedagogisk dokumentasjon kan føre til "bevegelig praksis" (Kolle, Larsen og Ulla 2010). Med dokumentasjon som verktøy kan personalelet få ny innsikt i barnas læringsprosesser og arbeide kvalitativt for å heve den didaktiske fagkompetansen i barnehagen.

## Didaktisk fagkompetanse i uformelle læringsituasjoner – hva vil denne kompetansen innebære i møte med barn i barnehagen?

Et karakteristisk trekk ved barnehagen som læringsarena er at de uformelle læringsituasjonene gjennomsyrer hverdagen. Dette må få konsekvenser for utvikling av didaktikkbegrepet på barnehagessektoren, og for førskolelærerstudentene sin didaktiske kompetanse.

Barnehagen og barnehagepedagogikken er i størsteparten på mange områder. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (R-06) har fokus på at barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringsituasjoner, og at målrettet arbeid med de sju fagområdene må knyttes til begge disse. Stortingsmelding nr. 41 (2009) retter seksekset på kvalitet i barnehagen, og knytter dette til personalets kompetanse i å arbeide målrettet og systematisk.

Det å være fagperson i spenningsfeltet mellom fag og hverdagshåv krever en annen måte å tenke didaktisk på. Kvalitet i barnehagen vil derfor avhenge av hvorvidt personalelet har kompetanse knyttet til å arbeide faglig i de ulike læringsituasjonene. I dette *mellommønnet* utfordres tradisjonelle forestillinger knyttet til didaktikkbegrepet der debatt rundt begreper som voksenstyrт - barnestyrт, målrettet arbeid, planlagt - ikke planlagt, frihet og medvirking kan ha fokus.

Det er mange spørsmål knyttet til dette. Hva mener med å arbeide fagdidaktisk i uformelle læringsituasjoner? Hvordan arter dette seg, og hva skal studentene øve seg på for å utvikle denne kompetansen? Vi har tatt i bruk faglig improvisasjon for å belyse didaktikkbegrepet i barnehagen. Improvisasjon knyttes til noe spontant og lekent, og Steinsholt og Sommerro (2006) bruker begrepet i forhold til å møte barn i ulike læringsituasjoner. I improvisasjonen henter en fram det en har å by på fra et repertoar av kunnskap, erfaringer, ferdigheter og ideer. Dette repertoaret vil feks konkret kunne inneholde sanger, fortellinger, rim/regler, kunnskap om tal, rom, form, og ferdigheter knyttet til å spille med barn. Improvisasjon krever evne til å være til stede når noe skjer, men også å sette i gang med noe.

Målet må være at barnet skal møte en spennende barnehagehverdag der deres nysgjerrighet og interesser blir taat være på og videreført, og der de får en opplevelse av å være nedskapere. De skal møte levende fagpersoner som beriker denne hverdagen med sin faglige kompetanse.

### Litteratur:

- Kolle, T., Larsen, A. S., Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget

### Litteratur:

- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red.) (2006): *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm
- KD (2009); Si. meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*.

## Møtet mellom student og øvingslærar som arena for utvikling av

### didaktisk fagkompetanse

Lillian Pedersen

## Didaktisk fagkompetanse i norsk - hva ser forskolestudenter av

### norskfaget i sin praksisbarnehage?

PLI – prosjektet ved HSF har følgjande målsetjing: "Møtet er å styrke relasjonane mellom student, praksisbarnehage og høgskule der alle involverte parter er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen." Denne presentasjonen set lys på kva som skjer i møtet mellom student og øvingslærar når skaping av didaktisk fagkompetanse er i fokus. Det empiriske materialet som er nytta er refleksjonsnotat frå øvingslærar og samtalar med studentar og øvingslærar både samean og kvar for seg. Med dette som bakgrunn er følgjande problemstilling leiane: Kortelts kan utvikling av didaktisk fagkompetanse i møtet mellom student og refleksiar verke inn på studenten si profesjonelle identitetsdanning? Eit av tiltaka som har vorte sett ut i livet for å gjere student og øvingslærar til medskaparar av didaktisk fagkompetanse er ei tverr-estetisk oppgåve i 2F praksisen. Arbeidet med denne er brukt for å setje lys på problemstillinga.

Oppgåva går over ei heil veke, og har littelen: rom – tid – endring. Prosjektet startar med at studenten, i samarbeid med øvingslærar, planlegg ein vaksenstyrkt aktivitet som skal ta utgangspunkt i lokal/ regional kultur. Ved å la tak i barna sine impulsar og skapingsprosessar den første dagen planlegg studenten dag 2 o.s.b.

Slik det ser ut gjer arbeidet med denne oppgåva at det vert ei fokusendring i møtet mellom student og øvingslærar. Dei samarbeider om å leite etter barna sine uttrykk, og kortleis studenten best mogleg kan vidareføre barna sine impulsar/skappingsprosessar. Då treng studenten både kompetanse knytt til å utvikle si eiga pedagogolle og knytt til det å utvikle eit fagleg innhald. Profesjonell identitet kan forståst som: ... ei *meir eller mindre medvijen oppfattning av "meg" som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdier og halldanningar, kva eltske retningslinjer eller kva ferdighetar eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar* (Heggen 2008), og må sjåast som at den vert skapt og ønskapt i personen sitt møte med ulike praksisfelt (Pedersen 2009). Måten student og øvingslærar saman i den tverrestetiske veka gjer at den profesjonelle identiteten får andre utviklingsfremsetnader. Handlingane og vala til studenten vil vere sentrale utgangspunkt for samarbeidet, og dette ligg lett på Skemp (1979 i Korthagen 2001) sine to abstraksjonsnivå. Dei to abstraksjonsnivå set lys på dei interaksjonane studenten har med omgjevnadane og dei interaksjonane som skjer i studenten, og ser det som fremsetnader for å få innblikk i studenten sitt beløp for kompetanseheving. Kunnskap og læring blir såleis sett frå ein frontesisk synsvinkel (Korthagen 2001, Grimen 2008), og vil handle om å heve studenten sin kompetanse knytt til det som skjer i barnehagen sitt kvardagsliv. Avslutningsvis vil følgjande sitat kunne setje lys på kontekst den tverrestetiske oppgåva kan påverke studentane si skaping av den profesjonelle identiteten: *Barnehagedagen består av mykle, dette kan eg jobbe vidare med. Tidlegare berre bekrefsta eg det barna sa, no ser eg at eg må prøve å gå vidare, undre meg saman med dei. Då lærer dei meir, og eg får lyft å bruke meg sjølv meir (frå samtale med 2F student).*

#### Litteratur:

- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap I Molander, A. og Terum, L. I. (red.) (2008): *Professionsstudier*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008): Profesjon og identitet. I Molander, A. og Terum, L. I. (red.) (2008): *Professionsstudier*. Universitetsforlaget.
- Korthagen, F. (2001): *Linking practice and theory*. LEA.
- Pedersen, L. (2009): *Kunnskapsutvikling – dei sentrale element i studenten sitt møte med praksisfeltet*. Upublisert.

Koblingen mellom teori og praksis er viktig for forskolelærerutdanningen. Gjennom PLI har dette fokusset kommet særlig sterkt inn, og vi ønsker å styrke studentenes didaktiske fagkompetanse. Norsk er et obligatorisk fag i utdanningen. I Rammeplan for barnehagen finner vi norskfaget igjen i fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst. Barns språkutvikling opptar både barnehagepersonalet og foreldrene. Språk er et symbolsystem for å formidle tanker, ideer og følelser, men språk er også kultur, identitet og et redskap for tanken. Et godt språk er viktig for barnet i barnehagen, og for barnet senere i skole og jobb.

**Problemstilling:** *Hva har studentene sett av norskfaget i uformelle og formelle læringsituasjoner?* Det ble benyttet studentlogg for å få informasjon fra studentene. Loggen var uniformet som el skjema med spørsmål, og ble skrevet etter praksisperioden. Loggen fokuserte på hvordan studentene opplevde at det ble arbeidet med norskfaget i praksisbarnehagen, og hvordan barnehagepersonalet stimulerte barnas språk; også skriftspråket.

Det ble samlet inn logg fra totalt 27 studenter som har vært i fem ukers barnehagepraksis. Studentene går første året av utdanningen. Det er ni mannlige og atten kvinnelige studenter.

Studentene viser at de har sett mye av norskfaget i praksis. De har sett ulike måter å stimulere barnas muntlige språk og skriftspråk på, og utforming av el språkstimulerende miljø. I uformelle læringsituasjoner skriver studentene at de har sett aktive voksne som bruker benevning i hverdagssituasjoner som måltid og ved påkledning i garderoben, at personalet synger og forer samtalor med barna. Høylesing som språkstimulering gikk igjen i studentenes logger. Lesing har en lang tradisjon i barnehagen. Det er interessant å merke seg at skriveaktivitet har studentene observert mest i uformelle læringsaktivitet. Det er meningsfulle og identitetsskapende formål for skriveaktivitetten, som å skrive navn og å skrive på tegninger. Dette stemmer godt overens med en norsk studie av Hopperstad, Semundseth og Lorentzen (2009) om hva som motiverer femåringer til å skrive. Personalet ungjar også i uformelle samtalor med barna om bokstaver ved måltid og om bokstaver på kledeplagg.

På spørsmål om arbeidet med norskfaget var måltidet, var studentene mer rettet mot organiserte aktivitetar som språktreningegrupper og faste lesesgrupper. Her var det imidlertid mange av studentene som skrev at de ikke hadde sett måltidet arbeid (8 av 27). Betyr det at det er lite måltidet arbeid? Eller blir ikke måltene kommunisert til studentene? Et det en slags praktisk kunnskap som uttrykkes i handlinger, bedømmelse, vurderinger og skjønn slik Grimen (2008) beskriver det? Slik Polanyi (1967) sier: *we can know more than we can tell*, altså at førskolæren kan vite hva hun vil og ha mål for situasjonen uten å uttale disse høyt for studenten. Handling er så selv sagt at man ikke kommer på å artikulere det, og da er vi tilbake til innledningen om PLI-prosjektet, at vi trenger en sterkere kobling mellom teori og samtale med 2F student.

#### Litteratur:

- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008): *Professionsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hoppenstad, M. H., Semundseth, M. & Lorentzen, R.T. (2009): Hvilke interesse synes å motiverere fremringar til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3, (2), 45-63
- Polyanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. London: Routledge

# Program 2011

Symposium, parallelle sesjonar og arbeidsseminar



## Lena Skjerdal Spiss øyra og opp med blikket! Studentar sitt musikalske samspel med barn i barnehagen

I perioden september 2008 – desember 2010 har førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane hatt utviklingsmidlar til et delprosjekt i det nasjonale PIU-prosjektet ((Praksis som integrerande element i lærarutdanninga). Prosjekttet har hatt som mål å styrke relasjonane mellom praksisbarnehage og høgskule, der alle involverte partar er medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringsituasjonane i barnehagen. Dette målet fall godt saman med mine ønskje om å utfordre studentane sitt musikkfaglege grunnsyn og gjennom det kunne styrke tilteigning

av kunnskap og handlingskompetanse i musikkfaget. Grunnsynet på musikalitet og kunnskap om musikk i barnekulturen er eit naudsnt fundament for å få studentane til å våge å bruke seg sjølv i musikalisk samspel med barna.

Problemstillinga eg reiser er: *Korileis gjere studentane i stand til å sjå at barn er "oppdagingsresonde", når dei leikar og eksperimenterer med lyd, og at denne eksperimenteringa er musikalske uttrykk for barna?*

Det har vore nytta observasjon og praksisfortelling som metode. Studentane har fått praksisoppgåver der dei har observert og skrive ned situasjonar med spontan musisering i uformelle læringsituasjonar i barnehagen. Dei har gjort enkle analyser og reflektert over situasjonane som seinare har vore utgangspunkt for deling av erfaringar og vidare undervisning i faget. Ein kan seie at gjennom prosjekttet har studentane på ein utforskande måte fått blikket opp og spissa øyrene for det musiserande barnet. Per i dag har eg eit materiale på 150 kortare eller lengre praksisfortellinger og tilbakemeldingar med refleksjon frå studentar.

## FoU i praksis

26.-27. april 2011

Nordisk konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanninga

Paper.  
Program s. 80-81

## Sluttevaluering - Spørsmål til Partnerbarnehagane

Spørjeskjema: Questback. Her er berre spørsmåla lista opp.

*Svarkategoriar:*

Svært liten grad, liten grad, middels grad, stor grad, svært stor grad, veit ikkje (ved enkelte sp.).  
Kvar spørsmål hadde dessutan eit ope kommentarfelt.

Innleiande spørsmål om stilling, kjønn og alder.

1. I kva grad syns du PIL-prosjektet har utvikla nye/endra møteplassar i samarbeidet med høgskulen?
2. I kva grad syns du i praksisoppgåvene til studentane har endra seg positivt i PIL-perioden?
3. I kva grad syns du innhaldet på det praksisførebuande møtet på ALI har endra seg positivt i PIL-perioden?
4. Kor viktig syns du det er at høgskulen tilbyr eit årleg kurs for assistenter og fagarbeidarar?
5. I kva grad har det vore positivt for din barnehage å vere partnerbarnehage i PIL-prosjektet?
6. I kva grad trur du PIL-prosjektet har hatt noko å seie for studenten sin praksis i din barnehage?
7. I kva grad trur du PIL-prosjektet har hatt noko å seie for samarbeidet mellom tilsette i barnehagen og fagtilsette ved høgskulen?
8. Kva har vore det viktigaste PIL-samarbeidet har gitt deg og din barnehage?
9. I kva grad har temaet ”fag/fagområda i dei uformelle læringssituasjonane” vore interessant og engasjerande for deg og din barnehage?
10. I kva grad har arbeidet med dette temaet gitt deg ny innsikt i korleis ein kan bruke dei uformelle læringssituasjonane i barnehagen?
11. I kva grad har arbeidet med PIL-prosjektet endra di vaksenrolle i dei uformelle læringssituasjonane i barnehagen?
12. I kva grad har arbeidet med dei uformelle læringssituasjonane tilført læringsmiljøet i din barnehage noko positivt?
13. Til slutt vil vi gjerne at du seier nokre ord om PIL-prosjektet som du ikkje har fått uttrykt i dei tidlegare spørsmåla.

## Sluttevaluering - Spørsmål til Faggruppe ALI

Spørjeskjema: Questback. Her er berre spørsmåla lista opp.

*Svarkategoriar:*

Svært liten grad, liten grad, middels grad, stor grad, svært stor grad, veit ikkje (ved enkelte sp.).  
Kvar spørsmål har dessutan eit ope kommentarfelt.

Innleiande spørsmål om: stilling, fag, kjønn og tal år ein har undervist på F.

1. I kva grad syns du PIL-prosjektet har utvikla nye/endra møteplassar i samarbeid med praksisbarnehagane?
2. I kva grad syns du i praksisoppgåvene til studentane har endra seg positivt i PIL-perioden?
3. I kva grad syns du innhaldet på det praksisførebuande møtet på ALI har endra seg positivt i PIL-perioden?
4. Kor viktig trur du det er for forskulelærarutdanninga å tilby kurs for assistenter og fagarbeidarar til praksisbarnehagane våre?
5. I kva grad trur du PIL-prosjektet har hatt noko å seie for studenten i praksis-perioden?
6. I kva grad har PIL-prosjektet hatt noko å seie for samarbeidet ditt med tilsette i praksisbarnehagane våre?
7. Kva har vore det viktigaste for deg i PIL-prosjektet?
8. Har du gjort erfaringar i Pil-prosjektet som du ynskjer vi skal utvikle vidare?
9. På kva måte har Pil-prosjektet hatt noko å seie for undervisninga di?
10. I kva grad har fokuset på ”fag/fagområde i dei uformelle læringsituasjonane vore interessant og engasjerande for deg?
11. I kva grad har arbeidet ditt med Pil-prosjektet gitt deg ny innsikt i korleis du kan bruke dei uformelle læringsituasjonane til å arbeide med ditt fag i barnehagen?
12. I kva grad syns du arbeidet med faga i dei uformelle læringsituasjonane har endra synet ditt på barnehagen som læringsarena?
13. Til slutt vil vi gjerne at du seier noko om PIL-prosjektet som du ikkje har fått uttrykt på dei tidlegare spørsmåla.