

# Barnehagelærerutdanninga

## Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar

Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til  
Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR.5  
2017



ISBN: 978-82-7709-215-7

## Forord

Innhaldet sluttrapporten byggjer på dei fire årsrapportane Følgjegruppa har levert (Følgjegruppa 2014, 2015, 2016 og 2017) og i tillegg på rapporten frå studentundersøkinga som er gjennomført (Skauge, T., Kvitastein O. og Sjøvold Hansen, H. 2017).

Følgjegruppa vil takke Kunnskapsdepartementet for oppdraget vi fekk, og vi takkar samstundes alle som har levert grunnlagsmaterialet til rapportane våre. Dette gjeld særleg tilsette ved høgskulane og universiteta, praksisbarnehagar og praksislærarar som heile vegen har vist positiv velvilje til og interesse for arbeidet vi har gjort. Stor takk også til studentane som har svart på spørjeundersøkinga vi har hatt i samband med arbeidet vårt. Ein spesiell takk til dei ti adopsjonsstudentane som har levert bidrag i heile arbeidsperioden.

Følgjegruppa og det faglege sekretariatet vil også rette stor takk til Følgjegruppa for grunnskulelærerutdanning. Denne gruppa gjekk opp løypa for oss og har vore til stor nytte og inspirasjon på vår tur i det nye barnehagelærerutdanningslandskapet.

Som det vil gå fram av rapporten, er det samla inn eit omfattande datamateriale som vil kunne brukast i vidare fagleg arbeid med utviklinga av barnehagelærerutdanninga. Mellom anna er to stipendiatar ved HVL i gang med prosjekt som har koplingar til følgjeforskinga som har vore gjennomført.

Følgjegruppa har gjennom dei fire åra som arbeidet har gått føre seg hatt 22 møte, vore på fire studieturar (København, Gøteborg, Sápmi og Reykjavik) og arrangert årlege konferansar for sektoren. I tillegg har vi hatt tre møterundar med alle institusjonane som tilbyr barnehagelærerutdanning. Gjennom dette har vi vorte ei samansveist gruppe som har fått innsikt i dei fleste «krikar og krokar» av barnehagelærerutdanningsreforma. Det er med eit visst vemod, men og med tru på at vi har vore til nytte, at vi set sluttstrek for arbeidet.

Følgjegruppa avsluttar oppdraget som nøkterne optimistar, men også med ei viss uro for barnehagelærerutdanninga dei næraste åra. Vi har i rapportane våre nytta oss av ordpara

«mulegheiter og utfordringar». I det ligg signala om at rammene for den nye barnehagelærerutdanninga ber i seg mulegheiter til å realisere ei heilskapleg, profesjonsretta, praksisnær og forskingsbasert utdanning. Men samstundes ligg det i dette ei rad med utfordringar som er med og avgrensar og i nokre høve hindrar at mulegheitene vert realisert. Det er også sett i gang reformarbeid (GLU-reforma og struktureforma) som set barnehagelærerutdanningane mange stader på hard prøve med omsyn til merksemd og også tilgang på ressursar.

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Bergen, oktober 2017

*Mimi Bjerkestrand*

*Jo Fiske*

*Leif Hernes*

*Ingrid Pramling Samuelsson*

*Sigrun Sand*

*Birte Simonsen*

*Bjarne Stenersen*

*Marianne Helene Storjord*

*Robert Ullmann*

## Innhald

Forord.....	1
Kapittel 1 Innleiing .....	5
Kapittel 2 Følgjegruppa og følgjeforskning.....	6
2.1 Følgjegruppa .....	6
2.2 Følgjeforskning.....	7
2.3 Kompetente del-offentlegheiter som perspektiv og arbeidsform.....	8
Kapittel 3 Reformar og iverksetjing .....	11
3.1 Mål- og resultatstyring.....	11
3.2 Reformkritikk.....	12
3.3 Å måle resultat .....	14
3.4 Bruk av tid.....	16
Kapittel 4 Heilskapleg og integrert barnehagelærarutdanning .....	18
4.1 Bakgrunn.....	18
4.2 Kva har institusjonane lukkast med? .....	19
4.2.1 Studiemodellar i tråd med styringsdokument .....	20
4.2.2 Kunnskapsområda.....	21
4.2.3 Pedagogikk i utdanninga.....	21
4.2.4 Gjennomgåande tema.....	22
4.2.5 Internasjonalt semester.....	22
4.2.6 Mastergradar i barnehagelærarutdanninga.....	22
4.3. Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare? .....	23
4.3.1 Studiemodellar i tråd med styringsdokument .....	23
4.3.2 Kunnskapsområda.....	24
4.3.3 Pedagogikk i utdanninga.....	28
4.3.4 Gjennomgåande tema.....	30
4.3.5 Nye strukturar i organisasjonen .....	31
4.3.6 Økonomi – sentral del av utfordringa .....	32
Kapittel 5 Profesjonsretta utdanning.....	33
5.1 Bakgrunn.....	33
5.2 Kva har institusjonane lukkast med? .....	34
5.3 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare? .....	36

Kapittel 6 Samarbeid om praksisopplæringa .....	40
6.0 Bakgrunn.....	40
6.1 Kva har institusjonane lukkast med? .....	41
6.1.1 Organisering av praksisopplæringa.....	41
6.1.2 Styrka samspel om praksisperiodane .....	41
6.1.3 Positive praksislærarar .....	42
6.1.4 Hospiteringsordningar.....	42
6.1.5 Rettleiarkompetanse.....	43
6.1.6 Samarbeidsavtalar .....	43
6.2 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare? .	44
6.2.1 Manglande samarbeid .....	44
6.2.2 Rettleia, vurdert, variert praksis med progresjon i opplæringa.....	45
Kapittel 7 Forskingsbasert utdanning .....	47
7.1 Bakgrunn.....	47
7.2 Kva har institusjonane lukkast med? .....	47
7.2.1 Styrka barnehageforskning .....	48
7.2.2 Styrka kompetanse .....	49
7.3 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare? .	50
7.3.1 Organisering av og tid til FoU-arbeid.....	50
7.3.2 Vidare kompetansebygging .....	51
7.3.3 FOU- omgrepet .....	51
7.3.4 Forskingsbasert undervisning .....	52
7.3.5 Finansiering av forskings- og utviklingsarbeid.....	53
Kapittel 8 Heimattmeldingar.....	54
Litteratur .....	61
Vedlegg.....	64
Arbeidet med mandatet for Følgjegruppa for barnehagelærarutdanning.....	64

## Kapittel 1 Innleiing

Følgjegruppa la ved starten av arbeidet sitt i november 2013 opp ein samla plan for kva tema som skulle handsamast kvart av følgjeåra. Denne planen bygde på det mandatet Kunnskapsdepartementet (KD) formulerte for arbeidet. Følgjegruppa sine vurderingar av kva som kunne vere mulegheiter, utfordringar og hindringar i iverksetjinga av reforma var også ein viktig del av planlegging. I tillegg avklarte vi korleis vi skulle forstå mandatet vårt og omgrepa følgjearbeid og følgjeforskning.

I kapittel 2 presenterer vi Følgjegruppa og arbeidet som er gjort. Vi gjer også greie for den faglege bakgrunnen for korleis følgjeforskningsarbeidet har vore lagt opp. I vedlegg 1 til rapporten har vi vist korleis vi gjennom dei fire følgjeåra har gjennomført arbeidet for å svare på mandatet Kunnskapsdepartementet gav oss. I kapittel 3 går vi nærare inn på mål- og resultatstyring som har vore den vanlege måten å setje i verk reformer på i høgare utdanning på dei siste åra. Nokre av dei faglege motstemmene til denne forståinga av reformarbeid vert også presentert i kapitlet.

I sluttrapporten har Følgjegruppa valt å bruke overskriftene som i si tid vart nytta som visjonar/ ambisjonar for barnehagelærerutdanningsreforma. Det var sagt at utdanninga skulle vere innovativ og krevjande. I tillegg skulle ho vere *heilskapleg og integrert, praksisnær, profesjonsretta og forskingsbasert*. Med bakgrunn i dette har vi teke mål av oss til å svare på i kva grad vi kan konkludere med at reforma har lukkast. Kva grep vart gjort i forskrifta og i nasjonale retningsliner for å realisere ambisjonane. Kva har institusjonane lukkast med å få til, og kva ser ut til framleis å vere , mulegheitene, utfordringane og hindringane i reformarbeidet vidare? (kapittel 4, 5, 6 og 7)

Det siste kapitlet, kapittel 8, har fått tittelen *Heimattmeldingar* og skal lesast som ei oppsummeringa av dei ti viktigaste meldingane Følgjegruppa vil gi til institusjonane og til departementet.

## Kapittel 2 Følgjegruppa og følgjeforsking

### 2.1 Følgjegruppa

Følgjegruppa for ny barnehagelærerutdanning vart offisielt oppnemnd 13. juni 2013. Funksjonstida til gruppa skulle gå fram til det første kullet i ny utdanning er uteksaminert, i juni 2017. Funksjonstida vart, grunna forseinka oppstart, forlengd til 1. november 2017. Gruppa har hatt eins samansetjing i heile følgjeperioden:

- Leiar: Mimi Bjerkestrand, rektor, Bergen
- Jo Fiske, tidlegare direktør for Oppvekst og utdanning i Asker kommune, no regiondirektør i Staped sørøst, Asker
- Leif Hernes, professor i drama, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Ingrid Pramling Samuelsson, professor Early Childhood Education, Gøteborgs universitet
- Sigrun Sand, tidlegare dosent i pedagogikk, Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Birte Simonsen, tidlegare dekan Avdeling for lærerutdanning, Universitet i Agder, no universitetslektor same stad, Kristiansand
- Bjarne Stenersen, tidlegare barnehagestyrar, no dagleg leiar i IBID SA, Tromsø
- Marianne Helene Storjord, fagleiar for barnehageseksjonen, Sametinget, Karasjok
- Robert Ullmann, dagleg leiar i stiftelsen Kanvas, Bærum

Følgjegruppa som vart nedsett av departementet har gitt brei representasjon over viktige interesser i barnehage- og utdanningssektoren. Ansvar for det faglege sekretariatet vart lagt til dåverande Høgskolen i Bergen; Senter for utdanningsforskning leia av professor Tom Are Trippestad som var prosjektansvarleg dei to første åra. Dosent Svein Ole Sataøen har leia det faglege sekretariatet i heile følgjeperioden. Høgskulelektor Magli Sofie Økland har også vore fast tilknytt sekretariatet.

Følgjegruppa sto fagleg fritt til å velje arbeidsform, men ho skulle arbeide i nær kontakt med lærestadene og studentane. Ein viktig del av oppdraget var å dele kunnskap om gjennomføring og effektar av reforma til aktuelle brukarar, og å stimulere til at slik kunnskap vart teken i bruk. Gruppa kunne hente inn materiale frå relevante eksisterande databasar og undersøkingar. I tillegg kunne ein setje i gang egne kvantitative og

kvalitative undersøkingar etter behov. Fleire forskarar både frå HVL og andre institusjonar, hatt faglege oppdrag for følgjegruppa<sup>1</sup>.

## 2.2 Følgjeforskning

Som vidareutvikling av forskning på reformer har ein i seinare tid teke i bruk evalueringar med større vekt på prosessar og bruk av fortolkande, induktive vitskaplege metodar. Følgjeforskning har vorte lansert med mål om å integrere både summativ og formativ evaluering og samstundes ta i bruk erfaringar frå aksjonsforskinga. Bock Seggaard (2007) viser til Baklien (2004) som skildrar følgjeforskning som ein formativ, dialogbasert prosessanalyse med vekt på å få til konstruktive dialogar mellom ulike interessentar i den reforma som skal setjast i verk.

Målet med følgjeforskning er tosidig. For det første skal arbeidet følgje ein reformprosess over tid og dei involverte skal samhandle og kommunisere med oppdragsgjevar, brukarar

---

<sup>1</sup> 2014: Mari Engesæter: Høgskulen i Sogn og Fjordane) Sjå rapport 1 frå Følgjegruppa (2014) «Praksis sett frå pilotprosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane»

2015: Gro Merete Eide (Høgskolen i Bergen), Inger-Lisa Møen (NLA Høgskolen) og Leif Hernes (Følgjegruppa/ Høgskolen i Oslo og Akershus). Sjå rapport 2 frå Følgjegruppa (2015): kapittel 5 «Kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet - eit fagleg djupdykk»

2015: Ingrid Fossøy og Hege Fimreite (Høgskulen i Sogn og Fjordane), Marit Alvestad, Margrethe Jernes og Inger Benny Tunglund (Universitetet i Stavanger), Bente Vatne (Høgskulen i Volda), Elin Eriksen Ødegaard, Vigdis Foss, Grete Nordvik, Magli Sofie Økland og Svein Ole Sataøen (Høgskolen i Bergen). Sjå rapport 2 frå Følgjegruppa (2015): kapittel 6 «Pedagogikk – i barnehagelærerutdanninga»

2016: Elin Eriksen Ødegaard (Høgskolen i Bergen) og Kirsten Sivertsen Worum (Universitetet i Tromsø). Sjå rapport frå arbeidet i rapport 3 frå Følgjegruppa (2015): «Vilkår for kvalitet og forskingsbasering av praksisveiledning i barnehagelærerutdanningen»

2016: Lars Gulbrandsen (Høgskolen i Oslo og Akershus/ NOVA) Olav Kvitastein (Høgskolen i Bergen) og Svein Ole Sataøen Høgskolen i Bergen). Delrapport «Barnehagelærerutdanningen - opptak og gjennomføring, Behovet for barnehagelærere, Dimensjonering av barnehagelærerutdanningen»

2016: Aud Marie Stundal (Høgskulen i Sogn og Fjordane) «Pilotstudentane – erfaringar eitt år etter avslutta utdanning Rapport frå ei intervjuundersøking». Sjå årsrapport 3 frå Følgjegruppa (2016)

2017: Vigdis Foss, (Høgskulen på Vestlandet). Sjå rapport frå arbeidet i årsrapport 4 frå Følgjegruppa (2017): «Å undervise og forske i barnehagelærerutdanninga»

2017: Lars Gulbrandsen (Høgskolen i Oslo og Akershus). «Bemanningsnorm i barnehagen». ). Sjå kapittel 8 i årsrapport 4 frå Følgjegruppa (2017)

2017: Grete Nordvik (Høgskulen på Vestlandet), Eva Maagerø (Høgskolen Sør Øst Norge) og Birte Simonsen (Følgjegruppa/ Universitetet i Agder). Sjå kapittel 4 i årsrapport 4 frå Følgjegruppa (2017): «Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen»

2017: Tom Skauge, Olav Kvitastein og Hanne Sjøvold Hansen (Høgskulen på Vestlandet). «Barnehagelærerutdanninga i reform. Student erfaringar 2014-2016». Sluttrapport frå tre årlege studentundersøkingar.

I tillegg har Gunhild Hagesæter (NLA) og Morten Halvorsen (UiA) vor nytta som konsulentar i skrivinga av kapitla om praksisopplæringa i rapportane frå 2015 og 2017



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

Barnehagelærarutdanningsreforma vart heilt frå starten av oppfatta som ei fagleg ambisiøs reform både for utdanninga og for praksisfeltet. Følgjegruppa tok mål av deg til så fort som råd å identifisere og adressere dei kritiske faktorane som ville oppstå i iverksetjinga av reforma. Dette er i tråd med eit mandatpunkta for arbeidet «Veilede og gi råd til institusjonene og legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling og meningsutveksling.»

### **2.3 Kompetente del-offentlegheiter som perspektiv og arbeidsform**

Å få til tillitsfull dialog og relevante tilbakemeldingar til politisk leiing, departement, utdanningsinstitusjonane og sentrale aktørar elles vart viktig i følgjearbeidet vårt. Ein grunnleggjande premiss for arbeidet var å bygge det ein kallar *kompetente del-offentlegheiter*. Her kan aktørar og nivå møtest til gjentakande dialog og debatt gjennom møte, seminar og konferansar. I møta Følgjegruppa har hatt med alle institusjonane har det vore lagt vekt på å skape tillit og legitimitet for arbeidet vårt i sektoren. Det vart tidleg laga ein nettstad som samla sentrale dokument, rapportar, atriklar og nettsider og som var open for kontinuerlege innspel frå alle som var involvert i utdanninga. Ei eiga Facebook side med i overkant av 5600 følgjarar vart også ein svært viktig og aktiv møteplass i arbeidet. Særleg gledeleg var den store interessa studentane viste for denne sida. I tillegg har Følgjegruppa arrangert årlege konferansar for sektoren.

I arbeidet med å utvikle ei kompetent del-offentlegheit la følgjegruppa vekt på å få til ei tillitsfull forståing med dei aktørane som skulle gjennomføre reforma. Dette skil seg frå rasjonell valteori, der ein ser for seg at reformer vert sett ut i praksis gjennom

reformagentane si maksimering av eigennytte (Spillane, 2004). I teorien om mål og resultatstyringa frå 1980-tallet vert aktørar rekna som formålsrasjonelle og egoistiske på jakt etter mest muleg ressursar med minst muleg innsats. Når det så er knappheit på ressursar å fordele, endar dei ulike aktørane i konflikt med kvarandre om ressursane. Politikk vert sett på som det å fordele knappe ressursar til aktørar som er i kamp mot kvarandre (Eide & Hernes 1987). Politiske, faglege og demokratiske prosessar vert til dels vurdert som skalkeskjul for å forhandle fram ideologi eller egne interesser (Trippestad 2009, 2014). Fordi ulike aktørar, t.d. tilsette og fagforeiningar, har oppnådd privilegium og rettar, ligg det innbygd i modellen at aktørane vil motarbeide endring som trugar rettane og privilegia deira. Det vert leiarane sin jobb å nedkjempa dette. I denne modellen av reformer representerer politikken oversikt, heilskap og samanheng i motsetnad til faglege og institusjonelle særinteresser (Trippestad 2009, s.14). Aktørane i sektoren, t.d. fagtilsette er spesialistar med ei meir snever fortolking av mål og problem enn det politiske nivået. For å lukkast med reformer må ein endre forståinga av røyndomen og endra fagidentitetar hos aktørane. Ulike virkemiddel kan nyttast for å få det til, t.d. informasjonsarbeid i reformperioden, måldokument, rammeplanar, nye faglege omgrep osb.

I staden la vi til grunn ei positiv forståing av interessa aktørane viste. Vi såg den ikkje som egoisme, ortodoksi eller sneversyn, men som kompetanse, motivasjon, engasjement og med vilje og interesse for å arbeide aktivt med sentrale mål og utfordringar i reforma. Vi la også til grunn at alle som arbeider i utdanninga har stort oppgåve- og arbeidspress og må prioritere og ignorere arbeidsoppgåver i kvardagen. Alle aktørar og nivå må arbeide saman på tillitsfullt vis for at ei reform skal lukkast. Følgjegruppa såg det som viktig å skape forståing for kvarandre, rollene vi har og måten vår å forstå utfordringane på for saman å kunne få fram dei komplekse problema og målsettingane som låg i reforma. I dette arbeidet ynskte vi også, på ein open måte, å utfordre dei prioriteringane ulike aktørar hadde gjort og dei argumenta som låg bak prioriteringane.

Dette faglege valet er inspirert av Karl Popper sitt omgrep (piecemeal social engineering). Omgrepet legg vegg på at reformer bør utformast slik at dei produserer kunnskap og løysingar gjennom «steg for steg reformarbeid», meir enn å vurdere om ein gjennom

reforma når store og lite realistiske mål. Ved å la dei som er engasjerte i utdanninga møtast i kontinuerlege i opne dialogar vil ein i prinsippet skaffe fram eit ope, gjennomsiktig og samansett kunnskapsgrunnlag for å ta avgjerder om utdanninga. Slik vert ulike interesser sett på som legitime og kompetente og med viktige bidrag til dei problema ein opplever i arbeidskvardagen. (Popper 1995, a,b).

Dette var også ambisjonen for Følgjegruppa. Vi ville få fram variert kunnskap om sentrale problem, kritiske faktorar, målforståing og rammefaktorar som var med å fremje eller hemme reforma. Følgjegruppa såg at ei mest muleg open og kompetent del-offentlegheit ville vere eit middel for å skape forståing mellom dei ulike aktørane og styringsnivåa omkring reforma. Følgjegruppa (2014, 2015, 2016 a,b) peikte for kvart år på tema ein vil følgje opp. I arbeidet vidare peikte ein på utfordringane og dei kritiske faktorane dei ulike nivåa og aktørane opplevde med desse områda i reforma. I neste omgang gav Følgjegruppa konkrete tilrådingar både til institusjonane og departementet for å kome vidare i reformarbeidet.

## Kapittel 3 Reformar og iverksetjing

I dette kapitlet vil vi gi nokre perspektiv på reformer i høgare utdanning slik det har vore vanleg å setje dei i verk dei siste åra: som også med barnehagelærarutdanningsreforma. I lys av dette vil vi gi ei skisse av korleis følgjeforskningsarbeidet vårt har vore lagt opp gjennom dei fire åra vi har arbeidd.

### 3.1 Mål- og resultatstyring

I idealmodellen for mål- og resultatstyring av reformer i utdanningssektoren (innført med Stortingsmelding 37 1990-91) skal styresmaktene på bakgrunn av ein ynskt framtidstilstand, stille opp dei overordna måla for verksemda. Utdanningsinstitusjonane og fagfolka som arbeider der har oppgåva med å sørge for at desse overordna måla vert realisert. I neste omgang skal ein evaluere om måla er nådd for eventuelt å korrigere kursen. Målstyring krev at overordna myndigheit formulerer mål, formidlar måla vidare i systemet og analyserer resultatane. Departementet skal leggje tilhøva administrativt og ressursmessig til rette slik at det er muleg å nå måla. Oppfølging og resultatvurdering av verksemda i underliggjande organ vert ein viktig del av styringa (St.meld. nr. 37 1990–1991 s.15.) Ei slik forståing av reformer har også prega evalueringstradisjonen. Dei som evaluerer skal måle effekten av reformer og endringar slik at politisk nivå kan korrigere kursen.

Studiar av norske utdanningsreformer har gang på gang påvist fundamentale manglar og peikt på samansette vanskar ved bruken av mål- og resultatstyring i reformarbeid (Blichfeldt, Lauvdal & Deichmann-Sørensen 1998; Koritzinsky 2000; Haug 2003; Volckmar 2004; Trippestad 2003, 2009, 2014; Hovdenak & Stray 2015). Norske utdanningsreformer er karakterisert av å være store, gjennomgripande og komplekse. Fordi ein har som ambisjon å endre mange forhold på ein gang, er det vanskeleg å isolere enkeltfaktorar og systematisk variere dei for å teste for effektar. Barnehagelærarutdanningsreforma føyer seg inn i dette reformbilete. I evalueringar av norske reformer har det vist seg vanskeleg å måle direkte effekt av reformtiltak.

## 3.2 Reformkritikk

I eit demokrati skiftar ein ofte politisk leiing, ei leiing som i mange tilfelle ikkje har lojalitet til reforma frå det førre politisk regimet. Det inneber at store reformer ofte ikkje får tid nok til å bli realisert. Nye reformer vert gjerne lansert før ein har hatt høve til å forstå og sjå verknadene av førre reform (Trippestad, 2009). På denne måten er det stor risiko for at mykje arbeid er gjort til lita nytte. Ein risikerer å gå glipp av gode løysingar som ikkje er oppdaga og å ta med seg løysingar som ikkje fungerer inn i nye reformer. Ein slik reformideologi kan gjere det vanskeleg å få fram systematiske erfaringar og gjennomføre planlagde og langvarige lokale utviklingsarbeid i tilknytning til reforma.

Dersom det kjem mange reformer på kort tid, erstattar ikkje ei reform fullt ut førre reform. Reformene legg seg opp på kvarandre. Ulike styringsmekanismer sett i verk gjennom ulike reformer kan gi motstridande styringsmål i institusjonane. Reformene utfoldar og utviklar seg ulikt, avhengig av pedagogiske ideologiar og praktiske ordringer som er historisk arbeidd fram i institusjonane, i møte med lokale kulturar og mentalitetar (Ellis & McNicholl 2015). Leiarane og tilsette må handtere slike motstridande styringsmål og prioritere mellom dei (Trippestad 2017). Nyttar ein seg av denne reformforståinga vert ikkje reformer teikna på blanke ark, dei tek med seg ei historie og ein kultur knytt til kvar einskild institusjon som skal setje reforma i verk.

Forsking viser at trass i at store reformer politisk sett vert gjennomført raskt, tek det likevel lang tid før dei vert realiserte i gjennomgripande praksisar. Følgjeforskinga følgjer gjerne reformene gjennom tre til fem år i samband med gjennomføringa. Arbeidet vert avslutta før reforma er realisert i praksis og før effektane reelt kjem til syne. Ei grundig vitskapleg tilnærming vil krevje langt meir tid for å få tak i dei langsiktige effektane og å forstå dei fullt ut. Men ei slik forsinkande tilnærming er gjerne ikkje i takt med behovet det politiske nivået har for å få utgreiingskunnskap i tide til den politiske prosessen.

Arbeidet i Følgjegruppa er inspirert av det som gjerne vert nemnt som eit «enactment» perspektiv i studiar av utdanningspolitikk og -reformer (Ball, Maguire, Braun 2013). Her er ein oppteken av korleis aktørar «gjer mening» av reformer og politikk. Det er snakk

om ein politisk hermeneutikk der ulike fortolkingar og oversetningar til praksis vert gjort, ofte på kreative og originale måtar. Men fortolkinga er samstundes avgrensa av mulegheitene i historie, kontekst, politikk- og reformdiskursen:

Enactments are (...) the interaction and interconnection between diverse actors, texts, talk, technology and objects (artefacts) which constitutes ongoing responses to policy, sometimes durable, sometimes fragile, within networks and chains. (...) Policy is not one at one point in time it is always a process of 'becoming', changing from the outside in and the inside out. It is review and revises as well as sometimes dispended with or simply forgotten. (Ball et.al. 2013, s.3)

Forklaringsmodellane (Spillane 2004) legg vekt på at dei som skal setje i verk reformer ikkje aktivt undergrev reformene ut frå eigeninteresse. I staden prøver dei hardt å gjennomføre reformene. Men oppgåvetrengselen som ofte er resultatet av store reformer, fører til at dei prioriterer sider ved reforma som dei ser på som mest verdifulle og realistiske. Det gjer at dei ser bort frå sider ved reforma som ikkje passer inn i hovudagendaen deira. Det inneber ikkje *aktiv* motstand mot reforma, men aktørane legg arbeid i å «gjere meining» ut av den. Dette gjer dei både i tolkinga av reforma, men også i den komplekse overføringa av reforma til praktiske mål og løysingar. Reformar vert re- fortolka i dialog med kollegaer og via gjennomføringar i praksis. Måten aktørane «gjer politikk» på og lager meining og fortolkingar av politikk, bryt med forståinga av reformer som ein enkel og lineær top-down prosess. Supovitz og Weinbaim (2008) seier at politikk vert justert og gjenteke gjennom lag på lag i dei miljøa reformene vert innført. Dei vert filtrerte og influerte av institusjonelle kontekstar, individuelle og sosiale forhold. Reformar artar seg difor ulikt i ulike institusjonar sjølv om dei er nasjonale reformer som i utgangspunktet legg opp til og stiller krav om felles standard.

Følgjegruppa har lagt vekt på nokså omfattande reiseverksemd og dialog med dei ulike institusjonane (leiinga, praksisfelt, studentar og fag tilsette) for å finne meir ut av i korleis reforma er tolka og gjort meining av, kva praktiske ordningar som er utvikla i reformarbeidet og kva kritiske faktorar ein kan finne anten for å lukkast i arbeidet eller som hindrar måloppnåinga. Vi ser i arbeidet vårt at dei ulike institusjonane opplever ulike kritiske faktorar ut frå storleik, institusjonshistorie, institusjonelt særpreg og dei ulike tolkingane og prioriteringane dei har gjort i iverksetjinga si av reforma.

Politikk kan sjeldan utførast til fulle. Politiske føringar er sjeldan presise, dikterarande eller fortel nøyaktig korleis ting skal verta gjort: Like fullt kan føringane avgrensa kreative responsar eller fortolkingar. Abstrakte politiske og ofte idealiserte mål og verdiar må setjast om til handling i reformer. Tolking av politiske idear og reformer skjer i relasjon til kontekst, historie, kultur og til dei ressursane aktørane har tilgjengelege. I eit enactment perspektiv avgrensar ein ikkje politikk til eit mål-middel-resultat. Ein legg til grunn eit langt meir komplekst praksisomgrep (Ball 1994).

### 3.3 Å måle resultat

Det er vært komplisert å evaluere om politiske mål for ei reform er gjennomført. Måla kan vere store og upresise, dei kan vere motstridande eller ideologiske. Overordna mål kan ha som politisk funksjon å «selje» ei reform heller enn å setje realistiske mål som er muleg å gjennomføre for fagfolk og institusjonar (Cuban 2001). I reformer kan det også vere laus samanheng mellom problemanalysar og politiske svar. Politikksvara kan vere resultat av ideologi, forhandlingar eller ynskt framtidsstilstand.

Avstanden mellom formulering og realisering er også til vanleg stor i reformarbeid (Lindensjø og Lundgren 2000.) Måla kan vere komne til som resultat av forhandling og forhandlingsmakt hos sentrale interesser i sektoren. Dei kan også springe ut av fagideologisk makt i sentrale komitear. Her kan kvalitet på måla og realisme i gjennomføringa lett bli underorda resultat av forhandlingsinteresse, fagideologiske kupp eller oppstå som resultat av tilfeldigheiter t.d. kven som sit i komiteen og kva diskurs som oppstod lokalt i reformarbeidet (Trippstad 2017).

Bruk av visjonar og mål i reformer kan også danne grunnlag for det som er kalla «Nirvana-feilen» i utforming av politikk (Demsetz 1968). Når ein gir ein sektor mange, idealistiske og urealistiske mål kan sektoren bli sett på som eit problem dersom dei ikkje når måla. Eksisterande og godt fungerande løysingar risikerer å *ikkje* bli forstått, fanga opp og vidareført om ein rettar inn sektoren etter urealistiske mål.

Dersom aktørane vernar om fungerande løysingar i reformarbeidet, kan det bli sett som ortodoksi og irrasjonell motstand mot reforma hos politisk leiing og departement. Dette vert gjerne kalla politikkkproblemet i politikkkutforming (Bacchi 2010, Maguire and George 2017.) Dette inneber at politikk kan lage problem som den politiske strategien i neste omgang er løysinga på. Den politiske reformideen er den alt overordna posisjonen og eit slikt politikkkprimat kan ha som konsekvens at profesjonelle fortolkingar og fungerande praksisar vert ignorert, mistrudd eller ikkje får nok plass i realiseringa av reformer (Green, Reid & Brennan 2017).

Ei viktig målsetjing med følgjearbeidet vårt var å sjå nære på det kunnskapsgrunnlaget og den problemforståinga som var til stades før reforma, for så å vurdere om denne forståinga i neste omgang vart lagt til grunn for dei sentrale måla i reforma. Ei anna målsetjing for arbeidet vart å sjå om måla og reforma var for ambisiøs, om reforma konstruerte sine egne problem og såleis hadde negative og ikkje tilsikta mekanismar som kunne vere med å svekke viktige kvalitetar ved barnehagelærarutdanninga. Utforminga av og gjennomføringa av reforma må kunne seiast å gi døme til slike reformkritiske innsikter om ein ser på den samla iverksetjinga av reforma.

NOKUT-evalueringa (NOKUT 2010a, 2010b) konkluderte mellom anna med at med at førskulelærarutdanninga held mål, men at utdanninga hadde låg status og vart nedprioritert i institusjonane. Det var låg rekruttering, låg inntakskvalitet og uklare krav til studentane og studentinnsats. Kompetansen i fagmiljøa var mange stader for låg til å kunne gi forskingsbasert utdanning. FOU-aktiviteten var for låg og det var stor variasjon mellom institusjonane i korleis dei handterte koplinga mellom teori og praksis i opplæring. (Norgesnetttrådet 2002) viste i evalueringa si til tilsvarande utfordringar. Mange av institusjonane vi møtte våren 2014, hadde teke tilrådingane på alvor og var på god veg til å realisere lokale løysingar på utfordringane NOKUT gav. Mange måtte leggje til side delar av arbeidet dei hadde gjort i oppfølginga, når dei no skulle i gang med å setje ei ny reform ut i livet.



### 3.4 Bruk av tid

Allereie evalueringsforskinga av R-94 peikte på omfattande utfordringar ved måten ein reformerte på gjennom store top-down prosessar som vart gjennomførde på kort tid. I evalueringa av R-94 identifiserte følgjeforskinga det ein kan kalle ein industriell logikk i målstyringsreformer (Blichfeldt, Trine Deichman Sørensen 1998). I idealmodellen over top-down reformer vert reformprosessen organisert som det vi med ei metafor kan kalle «samlebandlogikk». Ein part i reforma får oppgåver som er gitt ei teoretisk tid for gjennomføring og som skal lage grunnlaget for neste ledd og arbeidet deira. Det skjer gjerne i ei hierarkisk ordning kor dei overordna nivåa set premissane, kalkulerer tida og produksjon nedover i kjeda. Det har vorte eit strategisk og bevisst trekk i planlegging av reformer å binde aktørane til gjennomføring ved å namngje reformer ved den teoretiske tida dei skal bli innførte på. T.d. R-94, L-97 og K06 (Hernes 1998, Trippestad 2009). Ei slik politisk og byråkratisk planlegging av tid har i stor grad undervurdert den tida institusjonar, fag og fagfolk treng for å gjennomføre ei reform med fagleg kvalitet, heilskap og samanheng.

Dei ulike partane i ei reform skal ta omsyn til ulike tidsfristar. Politikarane må rekne politisk tid inn mot Storting og eventuelt val. Dei må òg ta høgde for tida som trengst til å gjere politiske vedtak. Departementet må ta omsyn til politisk tid, men dei treng òg eiga tid til administrative rutinar, til å skaffe til vege kunnskapsgrunnlag, utgreie formelle og juridiske sider ved reforma og få til praktiske ordningar for å gjennomføre reforma. Institusjonane og fagpersonane treng tid for å omsetje reforma til konkrete ordningar og handlingar og setje desse ut i praksis. Politisk, byråkratisk og strategisk bruk av tid i reformarbeidet går sjeldan slik som planlagt, og dette har hatt negative effektar på fleire reformer. Evalueringa av både R-94 og L-97 viste korleis den strategisk avsette tida til dei som skulle verksetje reforma i praksis ikkje var særleg realistisk og ramma den pedagogiske kvaliteten i reforma – frå planlegging av undervisning, til utvikling av læreverk, evalueringsmodeller, etter- og vidareutdanning av lærer osv. (Blickfeldt, et. al. 1998, Koritzinsky 2000, Trippestad 2009).

Vi har sett i tidlegare reformer at politikarane og departement feilvurderer tid i dei tidlege fasane av ei reform. Like fullt vert tidsfristane til andre aktørar i reformarbeidet oppretthalde. Partane får ikkje dei nødvendige førearbeida i tide av kvarandre, og tidsnød gjer at alle partane er tvungne til å gjere sine delar av reformarbeidet samstundes. Aktørane lagar gjerne eigne nødvendige løysningar som ikkje er koordinerte med andre delar av prosessen. Sjølv om ein i retorikken omkring ei reform ofte ser mål om heilskap og samanheng, sørger gjennomføringa for at ein ofte får «bit for bit-løysningar» som ikkje nødvendigvis står i god samanheng med kvarandre.

Dei svært korte fristane under arbeidet med rammeplanen for barnehagelærerutdanning gjorde at det vart arbeidd med forskrifta parallelt med at faggruppene utarbeide detaljerte nasjonale retningsliner for utdanninga og kunnskapsområda. Dette måtte dei gjere utan å ha tilgang til forskriftsteksten. I ein slik situasjon kan ein tenkje at gjennomgåande tema som pedagogisk leiing, dei yngste barna i barnehagen, kulturelt mangfald osv., kom nokså langt ned på lista over dei områda gruppene valde å prioritere i samband med utarbeiding av læringsutbytta. Erfaringane Følgjegruppa har gjort (Følgjegruppa 2015), viser at det har vore vanskeleg for institusjonane å lage gode strukturar som kan ivareta dei gjennomgåande områda i studiemodellane. Ein annan dimensjon ved planprosessen er arbeidet med oppfølgingsplanane som institusjonane vart pålagde å utarbeide etter NOKUT-evalueringa. I dette arbeidet vart det lagt ned mykje fagleg energi og kraft ved utdanningsinstitusjonane. Mykje av energien frå arbeidet forsvann og vart lite vidareutvikla i og med at rammeplanutvalet lanserte ein utdanningsmodell som var nokså ulik den modellen NOKUT hadde evaluert og rapportert frå.

Samstundes med at barnehagelærerutdanningsreforma vert sett i verk, er det også andre store reformer i sektoren. Dei omfattande og for mange institusjonar krevjande strukturendringane av høgare utdanning og innføringa av 5-årig grunnskulelærerutdanning har skapt kapasitets- og prioriteringsproblem i fleire institusjonar. Så nær som ved ein privat institusjon er barnehagelærerutdanninga lokalisert i institusjonar som også driv grunnskulelærerutdanning, til dels med overlappande både leiarskap og fagtilsette.

# Kapittel 4 Heilskapleg og integrert barnehagelærerutdanning

## 4.1 Bakgrunn

I samband med førearbeidet til den nye barnehagelærerutdanninga (februar 2011) sa Kunnskapsdepartementet i ei pressemeldinga at det skulle lagast «en modernisert førskolelærerutdanning». Planen skulle bidra til ei mest muleg heilskapleg nasjonal oppbygging av utdanninga. Utdanninga skulle ha god progresjon, integrere teori og praksis, ha gjennomgåande profesjonsretting og leggje til rette for studentmobilitet gjennom innpassing av internasjonalt semester. Det vart tidleg i arbeidet vedteke å endre tittel på utdanninga til *barnehagelærerutdanning* og profesjonstittelen til *barnehagelærer*. Namnebyttet skulle vere med og tydeleggjere at barnehagelæraren er lærar i utdanningsløpet på lik line med andre grupper lærarar. Følgjegruppa har i arbeidet sitt ikkje registrert kritiske innvendingar til dette namnebyttet.

Forskrifta om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2013) legg i § 3 opp strukturen og innhaldselementa i utdanninga:

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

Med bakgrunn i desse formuleringane vart modellen for den treårige utdanninga (180 studiepoeng) forskriftsfesta:

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

Dei einiskilde institusjonane fastset sjølve rekkefølge og organisering av kunnskapsområda innafor dei to første studieåra. Utdanninga skulle også innehalde 20 studiepoeng til forsterking av eitt eller to kunnskapsområde. Det tredje studieåret skulle i tillegg til eit kunnskapsområde på 15 studiepoeng, innehalde 30 studiepoeng «fordjuping» og krav om bacheloroppgåve (15 studiepoeng). Omfanget av praksis skulle vere minimum 100 dagar fordelt med 75 dagar dei to første studieåra og 25 dagar det tredje studieåret. Praksis skal vere integrert i alle kunnskapsområda. Pedagogikk er også omtalt i modellen og skal vere integrert i alle kunnskapsområda.

Denne nye utdanninga har ved alle institusjonane vore erfart som ei omfattande og krevjande reform. Reforma grip inn i etablerte undervisningskulturar og kulturar for samhandling og organisering. Ho vert oppfatta ikkje berre som ei innhaldsreform, men også som *strukturereform* og, nokre stader, også som ei *kulturreform*. Så kan det nokre stader sjå ut til at ein har gjort reforma større enn ho strengt teke er og gjort endringar og nyutviklingar som går lenger enn det forskrifta krev. Det at reform grip djupt, inneber at det framleis vil ta tid å setje ho fullt ut i verk.

## 4.2 Kva har institusjonane lukkast med?

Det er gjort fleire grep i forskrifta for utdanninga for å få til ei heilskapleg og integrert utdanning. Følgjegruppa har valt så sjå nærare på desse; *lansering av kunnskapsområde, pedagogikk i utdanninga, praksisopplæringa, gjennomgåande tema, internasjonalt semester og tilbod om mastergradar*.

Nokre av desse områda har institusjonane lukkast med i iverksetjinga av reforma. Andre område ser vi at institusjonane har lagt ned mykje arbeid i å få til, men at det framleis står att større og mindre utfordringar. Dei områda vi har plukka ut vert omtalt både under overskrifta «lukkast med» og under overskrifta «utfordringar, mulegheiter og hindringar vidare». Dette skuldast at områda er mangesidige og at institusjonane har lukkast med delar av arbeidet, medan andre delar står att. Forskrifta og tolkinga av denne, økonomi i institusjonane og storleik på institusjonane er nokre av faktorane som kan forklare at variasjonane i kva grad iverksetjinga har lukkast er relativt store mellom institusjonane.

Mange av dei vi har møtt i samband med arbeidet vårt har peikt på at den nye barnehagelærerutdanninga gir nye mulegheiter, både organisatorisk og fagleg. Men det det har også vore stilt spørsmål ved kva som må til dersom desse mulegheitene for nyutvikling skal kunne realiserast fullt ut. Moment som har gått att har vore: ressursar til vidare iverksetjing og tid nok til møte, samarbeid, planlegging, gjennomføring, vurdering og justering av planar.

#### **4.2.1 Studiemodellar i tråd med styringsdokument**

Reforma har vore arbeidd med på alle nivå i institusjonane. Innsamla programplanar, studieplanar og emneplanar viste oss tidleg at alle institusjonane innan tidsfristar hadde utarbeidd lokale planverk i tråd med sentrale krav til utdanninga. Dette gjeld også dei arbeidsplassbaserte studiemodellane som fleire av institusjonane gir tilbod om.

Utviklinga av programplanar har vore planlagt og gjennomført på ulike måtar. Dette skuldast ulike føresetnadene for å setje i verk reforma. Slik føresetnader har vore i kva grad reforma har oppslutnad blant dei som skal setje ho i verk, og i kva grad og på kva måte leiarane i organisasjonen har organisert og gjennomført arbeidet med planen.

Ressursmessige føresetnader var også viktige. I den første fasen av iverksetjinga hadde fleire institusjonar sett av strategiske middel til arbeidet, dette saman med dei sokalla SAK/ SAKS midlane var positive pådrivarar i reformarbeidet. Forventningane om medverknad frå alle delar av organisasjonen, koplå til forventningar om å gjere vedtak om modell og framdriftsplan innafor korte fristar, har skapt utfordringar mange stader. Graden av frustrasjon rundt planarbeidet ser ut til ha vore aukande med storleik på og kompleksitet ved institusjonen.

Ved alle institusjonane har det vore sett ned arbeidsgrupper i ulik form og med ulike storleik. Leiinga av arbeidet har som regel vore knytt til den ved institusjonen som har det faglege ansvaret for barnehagelærerutdanninga (instituttleiar, studieleiar, programansvarleg osv.). Eit par stader har arbeidet vore organisert som eigne prosjekt og prosjektleiar. I kva grad planarbeidet har lukkast avheng av mange faktorar, men barnehagekyndig og kompetent leiarskap ser for Følgjegruppa ut til å ha vore ein av dei sentrale suksessfaktorane.

#### 4.2.2 Kunnskapsområda

Det er tydeleg at det er kunnskapsområda som vart oppfatta som hovudinnhaldet i barnehagelærarutdanningsreforma. Kunnskapsområda inneber ein ny måte å organisere innhaldet i utdanninga på. Etablerte fag skal inngå i nye samanhengar, og faglærarar skal i større grad enn før samarbeide om innhald, arbeidsformer, vurderingsordningar og praksis i studiet. Følgjegruppa sit att med ei klar oppfatning av at det har vore omfattande innsats og engasjement for å realisere kunnskapsområda.

Alle institusjonane har laga studiemodellar der kunnskapsområda er plassert og er organisert i tråd med krava i forskrifta. I kva grad institusjonane har makta å gi kunnskapsområda ei form og eit innhald som er i tråd med ambisjonane i forskrift, merknader og nasjonale retningsliner er meir varierende.

#### 4.2.3 Pedagogikk i utdanninga

Følgjegruppa valte i starten av arbeidet sitt å ha ei særleg merksemd på korleis pedagogikkfaget vert integrert i utdanninga. Paragraf 3 i forskrifta for utdanninga gir faget ein særleg posisjon: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen».

Institusjonane følgde i første fase av reformarbeidet opp dette kravet om plassere inn pedagogikkfaget slik det er formulert i forskrifta. Undervegs i iverksetjinga har utfordringane med å få til denne integreringa i alle delar av utdanninga vore store mange stader. Møta Følgjegruppa har hatt med utdanningane, og forskingsarbeida vi har gjennomført, viser at dette er eitt av dei områda det har vore arbeid mykje med i institusjonane og særleg i fagseksjonane for pedagogikk. Formuleringane som er nytta om «samanbindande fag» og med «ansvar for progresjon og profesjonsretting» har vist seg krevjande å ivareta med dei krava til studieorganisering som ligg i forskrifta. Fleire av institusjonane har difor i løpet av tida vi har følgd reforma, valt «å ta ut» pedagogikkfaget frå eitt eller fleire av kunnskapsområda for så å styrke faget i andre kunnskapsområde.

#### 4.2.4 Gjennomgåande tema

Paragraf 1 i forskrifta gjer greie for nokre faglege område som det skal leggest særleg vekt på i utdanninga: «Utdanningen skal vektlegge *pedagogisk ledelse*.» og «Utdanningen skal vektlegge det økte *mangfoldet i barnehagen*, herunder økt andel *barn under tre år*, flere *barn med særskilte behov* og flere *flerspråklige barn*.» I merknader til forskrifta vert omgrepet *fagovergripande tema* brukt. Merknadene nyttar også omgrepet *tverrgåande tema* for å vise at det også er andre område i barnehagelærerutdanninga som må arbeidast med på tvers av læringsutbytta og på tvers av kunnskapsområda.

I tillegg til desse område har Følgjegruppa også sett på korleis institusjonane har arbeidd med *det samiske perspektivet i utdanninga* og *profesjonsfagleg digital kompetanse*.

Av det materialet Følgjegruppa har, går det fram at institusjonane har planar som viser korleis dei gjennomgåande områda er plassert i den samla studiemodellen. Men studentundersøkinga vi har gjennomført i 2014, 2015 og 2016 og møta med institusjonane, tyder på at dette arbeidet ikkje har lukkast like godt alle stader.

#### 4.2.5 Internasjonalt semester

I følgje Forskrifta skal udanningsinstitusjonane leggje til rette for eit internasjonalt semester i tredje studieår. Kartleggingane våre viser at *alle* institusjonane har tilbod om eit internasjonalt semester det tredje studieåret. Studentane vert gjort kjende med dette tidleg i studiet. Talet på studentar som nyttar seg av tilbodet må seiast å vere lite.

#### 4.2.6 Mastergradar i barnehagelærerutdanninga

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga seier at studentane etter fullført barnehagelærerutdanning skal ha fagleg grunnlag for vidare utdanning på mastergradsnivå. Det er mastergradsgivande institusjon som fastset særskilde reglar for opptak til den einskilde mastergradsutdanninga. Krav til opptak skal gå fram av programplanen for det einskilde mastergradsstudiet.

Følgjegruppa peikte i 2014 på at institusjonane i varierende grad hadde planar om å utvikle nye mastergradstilbod tilpassa den nye barnehagelærerutdanninga. Vi bad institusjonane å sørge for at det vert etablert masterutdanningar som byggjer vidare på

innhaldet i barnehagelærerutdanninga. Vi var klare på at for den vidare utvikinga av kvaliteten i barnehagelærerutdanninga var dette eit kritisk viktig område. Følgjegruppa konstaterer at fleire og fleire institusjonar det siste året har etablert eller held på å etablere masterstudium som byggjer på den nye utdanningsmodellen.

Mange vi har møtt har vore opptekne av at barnehagesystemet må gjerast klar til å ta imot ei auka tal barnehagelærarar med masterutdanning. Målet må primært vere å utdanne barnehagelærarar med mastergrad for arbeid i barnehagane. Det er viktig at Kunnskapsdepartementet saman med partane i arbeidslivet, etablerer fleire faglege karrierevegar i barnehagane og legg opp ein forpliktande strategi framover. Rekruttering til masterprogramma har vore ei relativt stor utfordring ved nokre av institusjonane. Utdanningane rapporterer om ei klart auka interesse i dei nye studentgruppene for å ta masterutdanning.

### **4.3. Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare?**

Når det gjeld omgrepet «heilskapleg og integrert barnehagelærerutdanning» har institusjonane lagt arbeid i å gi desse omgrepa konkret innhald i tråd med forskriftkrava. Samstundes vurderer Følgjegruppa det slik at det framleis er utfordringar når det gjeld å finne ordningar som er i tråd med forskrift og også dei nasjonale retningslinene. Nokre av desse utfordringane vurderer vi som så store at dei ikkje kan løysast utan at ein går utanfor dei rammene forskrifta teiknar opp.

#### **4.3.1 Studiemodellar i tråd med styringsdokument**

I 2014 såg vi på alle programplanane og fann at *alle* dei 18 utdanningane, med unntak av ei, hadde lagt kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* i det første semesteret av utdanninga. Ikkje alle avslutta kunnskapsområdet etter det første semesteret; fleire fordelte området med ti studiepoeng kvart av dei to semestera. Det er tydeleg at innhaldet i kunnskapsområdet vert oppfatta som så grunnleggjande at dette må studentane ta til å arbeide med så tidleg som muleg.



Utover dette var kunnskapsområda fordelte på svært ulike måtar, noko som skuldast lokale tilhøve og ein personalkabal som skulle gå opp. Ved fleire institusjonar har organiseringa av det tredje studieåret ført til nokså omfattande debattar. Debattane har handla om kor i studieløpet det vil vere fagleg best å leggje det siste av dei seks kunnskapsområda i utdanninga: i femte semester eller i sjette og siste semester av den treårige utdanninga.

#### 4.3.2 Kunnskapsområda

Realiseringa av kunnskapsområda har stått sentralt i alle møta Følgjegruppa har hatt med institusjonane. I tillegg har ei eiga forskargruppe sett nærare på korleis kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet* vart forstått, planlagt, gjennomført og erfart av faglærarane. Forskargruppene/ forskaren som arbeidde med pedagogikkfaget såg også på arbeidet med kunnskapsområda og særleg korleis ein har fått til å integrere pedagogikkfaget i desse.

Innføring av kunnskapsområde i utdanninga var eit omstridt område og motstanden i fagmiljøa då reforma vart lansert var mange stader stor. Det er difor mest utfordringane med å få dette til vi har fått høyre om i møta våre med utdanningane. Vi har også vorte presentert forteljingar som viser at arbeidet med kunnskapsområda har gitt faglege gevinstar i form av fagleg nyutvikling. Forskargruppene/ forskaren vi har engasjert rapporterer om at fagmiljøa ikkje er kritiske til å arbeide tverrfagleg og inngå i forpliktande samarbeid med andre fag. Det er omfanget av fagintegrering og dei bundne strukturane som kunnskapsområda gir, mange framleis er kritiske til. Argumenta mot organisering i slik det er no, er både faglege og praktiske. Det vert uttrykt ønske om å arbeide tverrfagleg, men strukturen må ikkje motarbeide intensjonen. Fleire seier også at dei ikkje ønskjer seg attende til rein fagorganisering. Dei praktiske argumenta dreier seg om tidspress og kva ein skal nytte tida til som forskar og lærarutdannar. Den gruppa som har vore mest positiv til ideen om kunnskapsområda i utdanninga, er praksislærarane vi har møtt. Argumenta dei har brukt, er at dei opplever kunnskapsområda å vere betre i samsvar med kvardagen og med arbeidet i barnehagen.

Lyngtun (2017) har i ei masteroppgåve sett på kva faktorar som påvirkar faglærane sitt arbeid med å få til heilskap og samanheng i *kunnskapsområdet språk, tekst og*

*matematikk*. Studien viser at det er utfordringar med å integrere kunnskap frå ulike lærarutdanningsfag i kunnskapsområdet. Analysen viser det ho kallar brot mellom komponentar. Det første brotet er mellom faglærarteamet og forskrifta for utdanninga. Det er framleis usikkerheit rundt kva som ligg i oppdraget med å integrere kunnskap frå dei tre faga norsk, matematikk og pedagogikk. Det andre brotet går mellom faglærarteamet og universitets- og høgskulesektoren. Kunnskapsintegreringa bryt med den akademiske fagtradisjonen. Funna viser at faglærarane ikkje identifiserer seg som faglærer i kunnskapsområdet, derimot er fagidentiteten deira sterkt knytt til det lærarutdanningsfaget dei representerer. Til sist er det brot mellom faglærarteamet og pedagogikkfaget. Studien indikerer at faglærarane si forståing av pedagogikk som eit sentralt og samanbindande fag står i kontrast til informantane sine oppfatningar av eit pedagogikkfag litt på sida, der pedagogikklæraren ikkje er ein sentral aktør verken i utarbeiding av overordna tema for kunnskapsområdet eller i vurderingsarbeidet. Ifølgje Lyngtun hindrar desse brota ei integrering av kunnskap frå de tre lærarutdanningsfaga. Fagidentitetane vert utfordra av den nye utdanninga. Utfordringa er å flytte seg frå disiplinorientert fagidentitet til å også ha ein komplementær identitet som barnehagelærarutdannar med ansvar for heilskap, samanheng og praksis. Knapp tid til utvikling av fleirfagleg innhald inneber risiko for at fagfolk berre brukar det dei allereie kan. Reforma kan difor virke konserverande framfor å gi nyskaping.

Følgjegruppa har peikt på at omgrepsbruken kring kunnskapsområda i styringsdokument ikkje er presis eller konsistent i styringsdokumenta. Vi har også vist at omgrep som fleirfagleg eller tverrfagleg undervisning som underliggjande premiss for å arbeide i kunnskapsområda, ikkje er omtalt verken i forskrift eller i nasjonale retningsliner. Omgrep som einfagleg, fleirfagleg, tverrfagleg, temabasert vart hyppig brukt i møta vi hadde, men utan at det kan seiast å ha vore ei felles forståing av omgrepa. Omgrepa vert oppfatta og tolka nokså ulikt frå institusjon til institusjon, seksjon til seksjon og også frå person til person. Behovet for å drøfte og om muleg avklare innhaldet i slike omgrep er opplagt til stades ved dei fleste av utdanningsinstitusjonane. Arbeidet med kunnskapsområda har vore mest konsentrert om organisering og logistikk. Det har vore krevjande å finne tid til og møteplassar for samhandling og samarbeid. I kva

grad dette framleis er alvorleg hindringar i reformarbeidet, avheng i stor grad av storleik på institusjonane.

Miller og Stayton (2006) undersøkte 55 tverrfaglege lærarutdanningsprogram og konkluderte med at dei viktigaste kriteriana for å lukkast var nært samarbeid mellom dei involverte og mange møteplassar. Eit godt administrativt støtteapparat var også ein sentral suksessfaktor. Om det ikkje vart lagt til rette for samarbeid, samordning og integrering, ville kurs som ga seg ut for å vere tverrfaglege bli fleirfaglege kurs der studentane i liten grad makta å sjå samanhengar. Nokre stader er det fleirfaglege tydeleg, andre stader ser kunnskapsområda ut til å bestå av fire fag som arbeider kvar for seg. Fleire har ei klar oppfatninga av at dette går betre etter at ein har samla erfaring med gjennomføring av kunnskapsområdet eit par gonger. Men faglærarane rapporterer framleis om fragmentering av fag, innhald og emne og mindre oversikt og samheng i utdanningsløpet. Dette går utover det samla faglege arbeidet i utdanninga. Studentar fortel også at undervisninga gjerne føregår som førelesingar i større grupper. Unntaka frå dette er ofte knytt til einskildlærarar eller einskilde tema og opplegg. Strammare økonomiske rammer fleire stader resulterer i meir fellesførelesingar for heile studentkullet. Når forskaren vi har engasjert spør dei fagtilsette kva som no trengs, kva dei som vil halde fast på eller endre er det å løyse opp kunnskapsområda, redusere kompleksiteten og administrasjonsmengda, og å gjere noko med pedagogikkfaget sine mulegheiter i utdanninga på, dei områda som peiker seg ut.

Institusjonane arbeider med å finne ut av kva fagleg innhald som skal få plass i kunnskapsområdet og å få god fagleg progresjon i kvart einskild kunnskapsområde der mange lærarutdanningsfag er inne. Utfordringa vert større når kunnskapsområdet også skal tilbydast som forsterkning og som fordjuping med grunnlag i dei same læringsutbytta. Følgjegruppa har eit inntrykk av at det til no mest har vore arbeidd med å utvikle kvart einskild kunnskapsområde i utdanninga. Det har vore krevjande å halde tak i ambisjonen om at kunnskapsområda skal sjåast i samheng og at det må lagast bruer og overgangar mellom dei.

Arbeidet med kunnskapsområda stiller store krav til leiing, samordning og koordinering. Det kvilar på leiaren av utdanninga å få til gode strukturar i dette arbeidet. Men det krev også at dei som arbeider i utdanninga har kompetanse og ferdigheiter i fagleg lagarbeid («teamarbeid»). Vi har høyrte fleire som stiller spørsmål ved om fagmiljøa ved høgskulane utan vidare har slik kompetanse. Det trengst ressursar til å utvikle tilstrekkeleg kompetanse hos dei tilsette for å møte krava om tverrfagleg kompetanse, forskingskompetanse og praksiskompetanse.

Følgjegruppa har sett på arbeidet institusjonane har gjort når det gjeld utforming av læringsutbytte og vurderingsordningar. I samtalan forskargruppene hadde på institusjonane, var utfordringa med vurdering ofte framme. Korleis kan ein, innanfor gitte økonomiske rammer, få til gode og forsvarlege vurderingsordningar i eit tverrfagleg kunnskapsområde?

Eit iaugefallande trekk er den store variasjonen mellom institusjonane i talet på læringsutbytte både i dei overordna programplanane og i emneplanane. Mange utdanningar viser til dei overordna læringsutbytta i forskrifta eller har kopiert inn desse utbytta i programplanane. Andre har laga egne utbytte og ved ei utdanning er det formulert i alt 44 slike læringsutbytte. Det er også store variasjonar med omsyn til læringsutbytte i kunnskapsområda. For eitt av dei varierer det frå fire utbytte ved ei utdanning til 26 ved ei anna. Det skal ikkje utarbeidast egne læringsutbytte for praksis. Praksis skal inngå i kunnskapsområda som ein integrert del, likevel har ti utdanningar valt å laga egne læringsutbytte for praksisopplæringa. Ei av dei har formulert 78 slike læringsutbytte i praksis.

Både framstillinga av studiet og tilgjengelegheit til program- og emneplanar varierer frå institusjon til institusjon. For Følgjegruppa var det nokre stader svært vanskeleg via nettressursar å finne fram vurderingsordninga i kunnskapsområda.

Følgjegruppa har eit bilete av ei barnehagelærerutdanning med svært mange prøvepunkt, både undervegs og ved avslutninga av eit kunnskapsområde. Eit stort fleirtal av dei formelle eksamenane er individuelle. Vi stiller spørsmål ved om dei eksamensformene som ligg i dei lokale planane tydeleg nok viser særpreget i studiet og i dei ulike

kunnskapsområda. Ved nokre institusjonar har vurdering i kunnskapsområde gjort at det er utvikla nye måtar å vurdere på som har skapt fagleg engasjement. Det er dilemma knytt til vurdering i fleirfaglege kunnskapsområde. Pedagogikkfaget, som etter forskrifta skal inn i alle kunnskapsområda, har ei ekstra utfordring i samband med vurdering. Følgjegruppa har fått fleire døme på at det er laga praktiske og pragmatiske ordningar som gjer at vurderingsarbeidet kan gjennomførast på ein måte ein finn fagleg forsvarleg. Manglande økonomiske ressursar vert teke fram som den tydelegaste hindringa for å finne gode ordningar.

### 4.3.3 Pedagogikk i utdanninga

Historisk har *pedagogikkfaget* hatt ei sentral rolle i førskulelærer-/barnehagelærerutdanninga. Faget har gjennom planverk vore sett til å ivareta eit overordna ansvar for profesjonsinnrettinga og førebuinga av studentane til det framtidige yrket. I tillegg skulle pedagogikkfaget bidra til personleg vekst og utvikling hos studentane. NOKUT-evalueringa (2010) drøfta framtidias struktur i utdanninga og sa at det er sterke argument for at det må undervisast i faget pedagogikk alle tre studieåra. Vidare sa dei at framtidig utdanning burde kunne organiserast slik at pedagogikkfaget kunne inngå i fagkombinasjonar saman med fagleg-pedagogiske studium. Likevel såg dei klare fordelar med å ha ein egen karakter i det mest omfattande faget i utdanninga, ikkje minst galdt dette ved søknader om opptak til vidare studium.

Følgjegruppa vurderer det slik at formuleringane i dagens forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer om pedagogikk som fag, pedagogikk og pedagogisk kunnskap gir eit *uklart bilete* av den rolla pedagogikkfaget skal ha i utdanninga. Eit sentralt spørsmål er om pedagogikk skal forståast som eit fag som skal undervisast av dei som er tilsett i pedagogikkseksjonen, eller om alle fagtilsette i utdanninga kan undervise i pedagogikkfaget. Dette spørsmålet har vore stilt ved fleire av institusjonane. Vi konstaterer at det har vore arbeidd mykje, særleg i pedagogikkmiljøa ved alle institusjonane, for å finne ordningar som vert opplevd å vere i tråd med intensjonane i forskrifta.

Følgjegruppa har sagt at utfordringane med faget er knytt til overskriftene *pedagogikkfagets sjølvforståing, strukturen* i utdanninga som krev pedagogikk inn i alle kunnskapsområde, forsterkingar og fordjupingar og *ressursar* til planarbeid, koordinering og gjennomføring. Oppfatningane av faget varierer. Vi har høyrte klare ytterpunkt: faget har ei *hav av mulegheiter* i den nye utdanninga til at faget er *vengjeklipt og trua*. Nokre meiner faget er styrka i den nye barnehagelærerutdanninga, andre meiner det er klart svekka. Andre vi har møtt seier at faget pedagogikk vert gitt *legitimitet* gjennom forskrift, merknader og dei nasjonale retningslinene. Spørsmålet er om denne legitimiteten også vert gitt *autoritet* til i praksis å kunne utøve den rolla som forskrifta legg opp til.

Forskargruppene/ forskaren vi engasjerte fann nokre tydelege mønster knytt til den posisjonen og funksjonen som pedagogikk har i utdanninga. Eitt av dei var pedagogikk som *organisering*. Eit anna var pedagogikk som *alt og ingenting*. Eit tredje var pedagogikk som *profesjon og praksis* og eit fjerde pedagogikk som *variasjonar over tema/ kjerneområde*. Analysane viste at organisering, struktur og modell tek svært mykje av merksemda i institusjonane. Det får konsekvensar for kva fagfolka brukar tida si på, og det er *ikkje* i første rekke på innhaldet i utdanninga, men på strukturering av innhaldselement. Ofte vart pedagogikk forklart som å vere alt, alle underviser i pedagogikk eller at pedagogikk er fagdidaktikk. Pedagogikk vert også gjerne forklart som profesjonskunnskap og kunnskap i og om praksis. Det forskarane såg som problematisk, var at det i liten grad vert gitt innhald til omgrepa. Forskarane møtte også ein måte å gjere greie for pedagogikk på som innebar opplisting av ei rad med pedagogiske tema. Forskarane meinte at institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte arbeidet deira for myndiggjering og utvikling av pedagogikk som sentralt samanbindande dannelsings- og refleksjonsfag, slik intensjonen er i reforma.

Følgjegruppa konstaterer at institusjonane leitar etter måtar å løyse utfordringane på. Tre strategiar peikar seg ut.

- Nokre utdanningar tar pedagogikkfaget (forstått som eit fag undervist av tilsette i pedagogikkseksjonen) ut av eitt eller fleire kunnskapsområde, for så å leggje fagressursen inn i andre kunnskapsområde.

- Andre utdanningar lagar studieprogram der barns utvikling, lek og læring II vert ein av dei forsterkingane studentane kan velje. Slik får studentane ein relativt stor porsjon pedagogikkfag både første og andre studieåret.

- Andre institusjonar, særleg dei små, organiserer faget slik at det er den same pedagogikk-læraren som underviser faget i alle kunnskapsområde første og andre studieåret. På denne måten vert det skapt betre samanheng, noko som minskar risikoen for eit fragmentert fag som ikkje maktar å følgje opp intensjonane i forskrifta.

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

#### 4.3.4 Gjennomgåande tema

Følgjegruppa har gjennomført ei kartlegging av korleis fire område vi oppfattar skal vere gjennomgåande, er ivaretekne i barnehagelærerutdanninga: «*dei yngste barna i barnehagen, fleirkulturalitet, leiing, barn med spesielle behov.*»

Vår vurdering er at det ikkje er ei felles og eintydig forståing av kva som er å sjå på som *gjennomgåande tema*. Institusjonane har lagt ned arbeid i å sjå til at gjennomgåande tema vert plassert i emneplanane i eitt eller fleire av kunnskapsområda. Mange institusjonar seier at dei framleis arbeider med å finne gode ansvars plasseringar og å lage god progresjon i innhaldet i områda. Det er tydeleg at ansvaret for dei gjennomgåande temaa er plassert på fleire kunnskapsområde, ikkje berre eitt av dei. Fleire utdanningar legg vekt på at praksisopplæringa skal vere med og ruste studentane for arbeidet innanfor det gjennomgåande områda i utdanninga. Det er elles å leggje merke til at nokre utdanningar er urolige for at temaet barn med særlege behov har fått liten plass i utdanninga.

Pedagogisk leiing ser ut til å vere det området som det vert lagt planar for alle tre studieåra. Metaforen *raud tråd* vert nytta av fleire for å vise at området *leiing* er gjennomgåande. Inntrykket vårt er elles at temaet *dei yngste* har vore arbeidd med og også styrka i planverket sidan NOKUT-evalueringa i 2010.

Studieleiarane vart bedne om å lage ei skriftleg utgreiing om arbeidet med det samiske perspektivet og profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK). Det kan sjå ut som at det samiske perspektivet ikkje har den særstillinga i utdanninga som forskrifta og merknadene krev, men oftast inngår temaet i kulturelt mangfald. Det er positivt at fleire av institusjonane tek i bruk ekstern kompetanse i undervisninga. Men mangelfull kompetanse blant tilsette, manglande relevant pensumlitteratur og tematrengsel i utdanninga, er utfordringar som dei fleste opplever. Følgjegruppa har foreslått overfor Samisk høgskole/ Sámi allaskuvla om at dei etablerer eit kompetansesenter for lærarutdanningane.

Det er vanskeleg å seie noko eintydig om korleis den profesjonsfaglege digitale kompetansen er teke vare på. Forståinga av innhaldet i profesjonsfagleg digital kompetanse og digitale ferdigheiter ser ut til å vere sprikande i fagmiljøa. Eit generelt inntrykk er at institusjonane ikkje har nokon overordna strategi for korleis dei skal styrke denne kompetansen i utdanninga. Det ser ut som om mykje er opp til interessa dei tilsette sjølve har for dette temaet.

I studentundersøkinga som har vore gjennomført (Skauge, T., Kvitastein O. og Sjøvold Hansen, H. 2017), spurte vi studentane kva type kunnskap dei har vorte mest eksponerte for i utdanninga. Svare viste store variasjonar frå fagelement som skåra høgt: «evne til omsorg, leik og samspel med borna», «kunnskap om barns utviklings- og danningprosessar», «fagkunnskap» og «samarbeidsevner» til fagelement som skåra lågt: «evne til å leie ei personalgruppe», «evne til å rettleie andre», «kunnskap om digitale verkøy» og «kunnskap om born som lever i utsette livssituasjonar». Nokre av desse er som det går fram nettopp i kategorien gjennomgåande tema. Følgjegruppa ser også at det vert lansert mange tema som skal vere gjennomgåande og at det difor er vanskeleg for institusjonane å prioritere kva som skal leggjast mest vekt på.

#### **4.3.5 Nye strukturar i organisasjonen**

Den nye barnehagelærarutdanninga har resultert i nye faglege leiarfunksjonar ved utdanningane. Vi har møtt omgrep som kullkoordinator, emneansvarleg, kunnskapsområdeleiar, profilkoordinator osv. Vi har høyrte om utfordringar med å få



desse funksjonane til å fungere slik dei var tiltenkt, men mykje av utfordringane kan tenkjast å vere vanlege innkøyringsvanskar med nye rutinar. Uansett, ein person som har ei form for fagleg koordineringsansvar for kvart kunnskapsområde ser ut til å vere viktig for å få gode planprosessar. Det er også bygd nye møteforum som skal ivareta behovet for samarbeid og samordning ved alle institusjonane. Dei nye funksjonane veks ut av behovet for fagleg koordinering, og dei dreg ressursar ut av eksisterande rammer så lenge barnehagelærerutdanninga ikkje vert tilført friske middel.

#### 4.3.6 Økonomi – sentral del av utfordringa

Vurderinga vår er at iverksetjinga av denne reforma har vore prega av manglande tid og ressursar. Dette gjeld både fagleg og administrativ tid for å utvikle kvalitet i reforma. Mange vi har møtt, peikar på *kategori plasseringa* av barnehagelærerutdanninga i samband med ressurstildelinga. For mange har det vore nærliggjande å vise til at grunnskulereforma fekk kategoriheving, medan barnehagelærerutdanninga, som mange beskriv som ein meir omfattande reform, ikkje fekk det. Fleire les denne situasjonen inn i ein større samanheng som handlar om den manglande statusen førskulelærerutdanninga i landet vårt historisk har hatt. Dette poenget vart også sterkt understreka i NOKUT-evalueringa frå 2010. For den nye barnehagelærerutdanninga sin posisjon ved institusjonane, ville ei endra kategori plassering vore viktig.

## Kapittel 5 Profesjonsretta utdanning

### 5.1 Bakgrunn

Profesjonsretta barnehagelærerutdanning må forståast som at utdanninga skal vere relevant for det yrket studentane utdannar seg til. I dei to førre rammeplanane/ fagplanane som regulerte norsk førskulelærerutdanning (2009 og 1995), finn vi ikkje omgrepa «profesjonsretta/ profesjonsrettet/ profesjonsinnretting» brukt nokon stad. Av ord som kan likne finn vi: profesjonsdannande kompetanse, profesjonelt ansvar og lærarprofesjonalitet. Heller ikkje NOKUT-rapporten (2010) nyttar omgrepet profesjonsretting eksplisitt. Men i oppsummeringa skriv dei at hovudintrykket deira er at profesjons- og yrkesperspektivet står sterkt i barnehagelærerutdanninga. Dei seier også at tverrfagleg organisering av utdanninga kan gjere det lettare å skape samanheng i og profesjonsrette utdanninga. Ein slik struktur kan også gjere det lettare å relatere teori til praksis.

I forskrifta til den nye barnehagelærerutdanninga er omgrepet «profesjonsrettet» nytta i framstillinga av formålet for utdanninga. I tillegg står det:

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

Merknadene til forskrifta fyller ut omgrepet: «Med begrepet «integrert, *profesjonsrettet*», menes at både pedagogikk og fagdidaktikk skal inngå i alle kunnskapsområder og at praksis skal forankres i kunnskapsområdene.» Vidare: «Organiseringen i kunnskapsområder skal bidra til en integrert og *profesjonsrettet* utdanning og motvirke fragmentering i mange små fag.»

I dei nasjonale retningslinene har omgrepet fått eit eige underkapittel som heiter profesjonsretting. I arbeidet med desse vart det utvikla eit sett med indikatorar som skulle

nyttast som interne verktøy for institusjonane i samband med kvalitetsarbeid. Eitt av indikatorsetta var nettopp *profesjonsretta* utdanning. Her var fire moment nemnde:

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

Vurderingane i dette kapitlet byggjer i særleg grad på den siste møterunden Følgjegruppa hadde med institusjonane. Både leiargruppa og dei vitenskaplege tilsette/ faglærarane fekk spørsmål om reforma har vore med på å gjere profesjonsrettinga tydelegare enn i tidlegare utdanning. I tillegg til dette har forskargruppene Følgjegruppa har engasjert også teke opp temaet. Studentundersøkinga vi har gjennomført vert også nytta som grunnlag for vurderingane våre.

## 5.2 Kva har institusjonane lukkast med?

Konklusjonen frå Følgjegruppa er at profesjonsrettinga i barnehagelærerutdanning er vorten sterkare. Mange av informantane har hatt vanskar med å svare på om denne styrkinga skuldast sjølve reforma eller om det er eit resultat av ei auka merksemd på profesjonsretting i alle profesjonsutdanningane. Fleire la vekt på at også førskulelærerutdanninga var profesjonsretta og at NOKUT-evalueringa hadde gitt utdanninga gode skotsmål på dette området. Det har vore kommentert at forskriftsteksten i seg sjølv, gjennom vektlegging på profesjonsretting, har vore med å styrke dette elementet. «Selv om vi ikke har uteksaminert barnehagelærere, kan det virke som at flere vil komme til å velge å jobbe i barnehage enn hva vi har opplevd tidligere», vart det sagt ein stad. Resultat vi har frå studentundersøkinga omkring barnehagelærarstudentane sine motivasjonar for utdanning og yrke, peikar i same retning.

Både leiarar og faglærarar legg vekt på at organiseringa i kunnskapsområde har vore med å styrke profesjonsperspektivet i den samla utdanninga. Det vert frå ulike hald sagt at dei fleste kunnskapsområda treff praksisfeltet betre enn dei gamle faga gjorde.

Kunnskapsområda har også fått faglærarar inn i samarbeidsrelasjonar som har gjort sitt til

at omgrepa profesjon og profesjonsretting har kome til overflata på ein annan måte enn i tidlegare utdanning. Gjennom denne måten å organisere innhaldet på seier faglærarar at dei i større grad enn før har oppleving av at dei er barnehagelærerutdannarar. Ifølgje forskarane som har sett på pedagogikkfaget, kan det sjå ut som om praksis er ein felles suksessfaktor i institusjonane. Fleire faglærarar gir uttrykk for at dei har fått eit nærare forhold til praksis i utdanninga, dette vert trekt fram som positivt. Det å få ei formell rolle og eit ansvar knytt til praksis, har vore viktig for fleire.

Indikatorane for studiekvalitet som vi har nytta i studentundersøkinga viser at barnehagelærerutdanninga på landsbasis blir oppfatta som relevant og godt eigna for seinare arbeid i barnehagen. Særleg høg gjennomsnittskår finn vi for relevans for praksis og for kunnskapsområda i studiet. Samla sett var studentane meir nøgde med det faglege utbyttet då utdanninga blei starta opp i 2014, noko mindre nøgde i 2015, men med ei stabilisering i 2016. Tilsvarende tendensar ser vi ved vurderinga av dei einskilde fagelementa i studiet. Ordnar vi fagelementa i større kategoriar som: kommunikatív læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, læring for leiing og læring for planlegging, organisering og vurdering viser svara gode resultat for alle dei fire dimensjonane. På ein skal frå 1 til 5, der 1 er den svakaste og 5 den mest positive vurderinga, ligg gjennomsnitta stort sett opp mot 4. Kandidatundersøkingar og Studiebarometeret viser det same, utdanninga vert opplevd relevant for arbeidet profesjonen skal utføre.

Høgskulen i Sogn og Fjordane (noverande HVL, studiestad Sogndal) som starta opp barnehagelærerutdanning eitt år før dei andre, er svært klare på at profesjonsrettinga har vore tydlegare. Her vart fleire av grepa ein har gjort også konkretisert: Kontakten og samarbeidet med praksis har vore styrka, ein har utvikla høgskulebarnehagar og i alle fordjupingsstudia får studenten innføring i leiing og skal så ut og praktisere leiing gjennom å drive utviklingsarbeid fullt ut med heilt ansvar.

Ei nyordning som NLA har sett i gang kan også nemnast i samband med profesjonsretting. Dei har valt å knytte ein praksislærer (i 10 prosent stilling) direkte til arbeidet med eit kunnskapsområde. Vedkomande praksislærer vert ein slags mentor som

skal sjå til at praksiselementet vert ivareteke i emneplanen for det aktuelle kunnskapsområdet. Han/ ho vert «ei korrigerande stemme» både inn i planlegging og i sjølve undervisninga. Tiltaket har vore såpass vellukka at ein planlegg å utvide ordninga også til andre kunnskapsområde.

Nokre utdanningar brukte forskingsaktiviteten som døme på korleis profesjonsrettinga har vorte styrka i utdanninga dei seinare åra. «Alt som er av forskning er svært praksisnær. Dette bidreg i stor grad til profesjonsretting.»

Fleire nemnde dei arbeidsplassbaserte utdanningane som ein ressurs inn i institusjonane. Synergieffektane av ABLU-utdanninga vart haldne fram som særskilte viktige. Gjennom å møte denne studentgruppa kom faglærarane tettare på praksisfeltet, og på den måten bidrog dette studiet til å styrke profesjonsrettinga også i den «vanlege» barnehagelærarutdanninga. Også andre delar av utdanninga vert nemnde når informantane skal finne døme på styrka profesjonsretting. Læringsutbytta ser ut til å ha vore til hjelp med å sjå heile utdanninga i profesjonsperspektiv. Arbeidskrava og eksamensoppgåver er eit anna område mange har arbeidd med for å sikre profesjonsperspektivet betre. Dei nye stipendiatane ofte med bakgrunn i profesjonen, vert også sagt å vere eit positivt bidrag i profesjonsrettinga.

Under møta Følgjegruppa har hatt med institusjonane har vi fått mange andre døme på styrka profesjonsretting, mange av dei henta frå praksisopplæringa og samarbeidet med praksisbarnehagane. Dette omtalar vi i kapitlet om praksisopplæringa (kapittel 6).

### **5.3 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare?**

Følgjegruppa sit likevel att med eit inntrykk av at omgrepet profesjonsretting i noko avgrensa grad har vore teke opp til diskusjon ved fleire institusjonar. Då meiner vi diskusjonar/ avklaringar der alle gruppene i utdanninga deltek (leiarar, faglærarar, praksislærarar og studentar) for å vere med å konkretisere og forplikte innhaldet i omgrepet (t.d. kva forstår vi med det? Kva konsekvensar skal det få hos oss? Kva

konsekvensar skal det ha for undervisning og forskingsaktivitet?) Nokre stader har dette heilt klart vore tematisert i ulike drøftingsforum, andre stader i mindre grad.

Så er det også eit tankekors at når leiarane i institusjonane skulle snakke om profesjonsretta utdanning, henta dei oftast døma frå praksiskomponenten i utdanninga. Profesjonsretting ser ut til å verte assosiert med opplæringa studentane får i praksis og samhandling institusjonane har med praksisbarnehagane. I kva grad også den direkte undervisninga kan seiast å ha vorte meir profesjonsretta, er vanskelegare å vurdere.

Forskrifta stiller krav til eit obligatorisk bacheloremne med ei bacheloroppgåve som skal vere profesjonsretta med tematisk forankring i kunnskapsområda eller i fordjupinga. Arbeidet med oppgåva og innføring i vitenskapsteori og metode skal til saman utgjere 15 studiepoeng. Gjennomgangen Følgjegruppa har hatt viser at institusjonane har følgd opp desse krava i programplanane sine og gjennomfører bacheloremnet det tredje studieåret. Bacheloroppgåva skal ifølgje forskrifta vere profesjonsretta. Analysen Følgjegruppa har gjort av eit stort utval oppgåver, viser at dette kravet i stor grad er etterlevd. Så står det att arbeid ved fleire institusjonar når det gjeld å gjere bacheloroppgåva til eit fullverdig første steg i studentane si vitenskaplege kvalifisering.

Når det gjeld studiemodellen elles, er det nokre av informantane som tek opp plasseringa av kunnskapsområdet Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid. Dette kunnskapsområdet har i læringsutbytta stor vekt på profesjonstemaet, og det er difor ei utfordringa at det kjem først i tredje klasse. Andre oppfattar kunnskapsområdet som at det forsterkar profesjonsperspektivet og tek vare på modningsaspektet i utdanninga. Kunnskapsområdet vert sagt å vere nålauget eller siste sertifiseringspunktet for om studenten er skikka for profesjonen eller ikkje.

Det kan sjå ut til at barnehagelærerutdanninga har vore med å dytte på ei endring frå den tida der praksiskontakt og praksisoppfølging av studentar i stor grad var pedagogikk-lærarane sitt ansvar, til ein situasjon der også dei andre faglærarane i langt større grad deltek med ansvarsoppgåver i praksisarbeidet. «Alle faglærarane skal vere med og ha med praksis å gjere», har vi høyrte mange stader.

I møta med institusjonane var det fleire som såg det at pedagogikk, men også praksis skal vere med i *alle* kunnskapsområda som mulegheiter for nytenking, både for faget og for utdanninga som heilskap. Mulegheitene vart presenterte både som ressursmessige mulegheiter og mulegheiter for ansvarstaking for utdanninga. Det vart hevda at skal ein få det til, må pedagogikkfaget i kunnskapsområda ha ei særleg viktig rolle i det å skape profesjonsfokus og praksisnærleik. I nokre av møta vi hadde, høyrde vi at fagtilsette hevda at dei såg tendensar til at profesjonsaspektet gjennom modellen med kunnskapsområda, vart oppdelt i lausrivne bolkar, der ingen hadde overordna ansvar for samanhengar og progresjon.

Uroa for pedagogikkfaget har såleis kome til uttrykk også under samtalanene om profesjonsrettinga. Ein stad slik: «Profesjonsretting handler om hvordan vi får pedagogikkfaget til å fungere som sentralt fag i utdanninga. Hvordan kan pedagogikk hjelpe oss ved å vere stolpe i utdanninga og få bygd barnehagelæreridentitet?» «Pedagogikkfaget har betalt prisen for å profesjonsrelatere de andre fagene», vart det sagt ein annan stad.

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

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

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



## Kapittel 6 Samarbeid om praksisopplæringa

### 6.0 Bakgrunn

I mandatet for Følgjegruppa er vi ikkje direkte bedne om å sjå på praksisopplæringa i utdanninga. Gruppa har likevel valt å ta opp ulike sider ved praksisopplæringa gjennom alle fire følgeåra. Dette har bakgrunn i NOKUT-evaluering (2010) og ikkje minst krava i forskrifta og merknadene om ei styrka praksisopplæring.

Prioriteringa er også gjort fordi praksisopplæringa er tett knytt saman med kravet om å lage ei «integrrert og profesjonsretta» utdanning. Den sterke koplinga mellom praksisopplæringa og profesjonsrettinga ser vi i mandatet for Rammeplanutvalet<sup>2</sup> som skulle lage rammer for «praksisopplæringens organisering, sammensetning og omfang....som sikrer progresjon, profesjonsretting og integrering av teori og praksis».

Eitt av formåla med reforma var å sikre «et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfelt». §3 i forskrifta konkretiserer dette vidare i fire sentrale omgrep som stiller krav til sjølve praksisopplæringa som skal vere *retteleia*, *varierte*, *vurdert* og med krav til *progresjon* (KD, 2012, § 3). På bakgrunn av dette har følgjegruppa undersøkt ulike sider ved det «forpliktende samspillet» som forskrifta og merknadene krev. Konkret har vi sett på:

- utviklinga av program- og emneplanar i institusjonane
- organiseringa av praksisopplæringa
- rettleiing, varierte og vurdert praksis
- progresjon i praksisopplæringa
- rettleiarkompetanse hjå praksislærarane
- kjennskap til utdanninga i praksislærargruppa
- kunnskap om og kjennskap til praksis hjå faglærarane
- kartlegging av samarbeidsavtaler mellom utdanningsinstitusjon og praksisapparat

Det er leiinga, faglærarane, praksisansvarlege, praksislærarar og studentar som har vore informantane våre i arbeidet. Synspunkta og svara har vi fått i møta vi har hatt og

---

<sup>2</sup> Henta 6. september 2017:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Rammeplanmandat\\_forskolelaerer.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Rammeplanmandat_forskolelaerer.pdf)

gjennom skriftlege spørjeundersøkingar. Barnehageeigarar og barnehagestyrarar har ikkje vore del av verken undersøkingane eller samtalanane.

Høgskulane og universiteta som har barnehagelærerutdanning er ikkje einsarta institusjonar og gir heller ikkje eintydige tilbakemeldingar. Det er til dels *store variasjonar* mellom institusjonane og mellom grupper av aktørar med omsyn til korleis dei vurderer praksisopplæringa. Trass i variasjonen er det muleg å peike ut tema som institusjonane har lukkast med i reformarbeidet og tilsvarande tema der det framleis er både mulegheiter for utvikling og der det er utfordringar og hindringar i arbeidet vidare.

## 6.1 Kva har institusjonane lukkast med?

Hovudinstrykket vårt er at institusjonane har lagt arbeid i å utforme ei praksisopplæring slik styringsdokumenta for utdanninga krev. Trass i det har alle institusjonane framleis utfordringar på dette området. Årsakene til dette er at ambisjonane i forskrifta knytt til praksisopplæringa er store. Slik skal det også skal vere i ei framtidretta profesjonsutdanning. Men det er grunn til å spørje om ambisjonane i reforma samsvarar med dei økonomiske ressursane som institusjonane har hatt og har, til å drive praksisopplæring i tråd med krava som er formulerte.

### 6.1.1 Organisering av praksisopplæringa

Forskrifta stiller krav om at det skal vere 100 dagar obligatorisk praksis i utdanninga. Etter gjennomgangen Følgjegruppa har hatt av planverket, ser vi at dette kravet er følgt opp og innarbeidd i lokale programplanar. Men vi stiller spørsmål ved at fleire veker av desse 100 dagane kan leggjast til praksisbarnehagar i ulike ikkje-nordiske land. Maktar ein med slike ordningar å tilby praksisopplæring som er rettleia og vurdert av kvalifiserte praksislærarar etter dei krava som vert stilt i forskrifta og merknadene?

### 6.1.2 Styrka samspel om praksisperiodane

Inntrykket vårt er at det generelle samspelet mellom praksisfeltet og utdanningane har vorte styrka i arbeidet med reforma. Særleg gjeld dette samarbeidet om *sjølve praksisperiodane og gjennomføringa* av desse. Det er t.d. mange stader laga nye møteplassar mellom institusjonane og praksisfeltet nettopp for å gjere samspelet betre. Vi

konstaterer t.d. at faglærarar i andre fag enn pedagogikk har fått nærare kontakt med praksisfeltet og er meir involvert i studentane sine praksisperiodar. Denne dreininga gir positive utslag både i høve til faglærarane si undervisning og til forskingsarbeidet deira. Andre rapporterer om at det har vorte utvikla meir praksisnære og relevante oppgåver for studentane i studietida.

Ifølgje praksislærarane er kriteria for *vurdering* av studentane meir konkrete og relevante enn dei var tidlegare. Dei erfarer også at det er lettare å ta kontakt med utdanningsinstitusjonen når studentar står i fare for å få ikkje godkjent praksis eller bli vurdert som uskikka. Vidare ser vi teikn på at styraren i barnehagen har fått ei meir sentral rolle i praksisopplæringa og også i rekruttering av nye praksislærarar.

Når det gjeld krava til *progresjon* i praksisopplæringa som forskrifta stiller, er eit par av institusjonane i gang med å utvikle eigne som skal syne denne progresjonen.

### **6.1.3 Positive praksislærarar**

Undersøkinga vi gjennomførte viste at mange praksislærarar har relativt god kjennskap til den nye barnehagelærerutdanninga. Studentane seier også at praksislærarane er godt kjent med utdanninga.

Praksislærarane ga under møta vi hadde i 2014 klart uttrykk for at tverrfaglegheita i utdanninga er tydelegare og meir i tråd med fagområda i barnehagen. Dette oppfattar dei som ei positiv utvikling. Praksislærarane er dessutan langt på veg einige i at utdanninga er vorte både meir profesjonsretta, heilheitleg og integrert.

### **6.1.4 Hospiteringsordningar**

NOKUT-komiteen (2010) ga institusjonane råd om å leggje til rette for at faglærarar fekk høve til å hospitere i barnehagar. Fleire institusjonar har prioritert denne ordninga ved å gi faglærarar praksisstipend for å kunne vere ute i barnehagar i kortare eller lengre periodar. Målsetjinga er å styrke profesjonsrettinga i utdanninga. Ein institusjon har også inkludert den faglege leiinga i ordninga. Undersøkinga vår viser elles at praksislærarane i svært liten grad vert trekt inn i undervisninga på studiestadene.

### 6.1.5 Rettleiarkompetanse

Undersøkinga Følgjegruppa gjorde i 2014 viste store variasjonar i formell rettleiarkompetanse blant praksislærarane. Vi var den gongen urolege for situasjonen. Trass i at alle utdanningane ga tilbod om rettleiarstudium, var mange uroa for rekruttering til studiet. Frå 2016 har Utdanningsdirektoratet (UDIR) tildelt fleire utdanningsinstitusjonar ekstra middel til rettleiingsstudium for praksislærarar. Omfanget på studiet varierer frå 15 til 30 studiepoeng. I 2016 vart det gitt middel til 315 slik studieplassar.

Sjølv om det er auka merksemd på *rettleiarkompetanse blant praksislærarar*, står det att arbeid med tilrettelegging og gjennomføring av slik vidareutdanning. Situasjonen er betra ved mange institusjonar. Men andre stader er det framleis stor mangel på praksislærarar med formelle rettleiarkompetanse.

### 6.1.6 Samarbeidsavtalar

Alle institusjonane har inngått skriftlege samarbeidsavtalar med praksisbarnehagar eller barnehageeigarar. Dette er i tråd med føringane som ligg i dei nasjonale retningslinene om «Avtaleverk om samarbeid om praksis». Form og innhald i avtalene er varierende, særleg i forhold til det som er forventa av innhald i slike avtaler (nasjonale retningsliner.) Nokre institusjonar ser seg tvungne til å inngå individuelle praksisavtalar med einskildpersonar<sup>3</sup>. Dei største institusjonane og med minst geografisk område å rekruttere frå, har lettare tilgang på store barnehageaktørar og barnehagar med mange potensielle praksislærarar.

---

<sup>3</sup> T.d. har Samisk høgskole/Sámi allaskuvla vanskar med rekruttering av praksislærarar i området sitt som i tillegg til Noreg omfattar Finland og Sverige.

## 6.2 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare?

### 6.2.1 Manglande samarbeid

Når det gjeld utvikling av program-, emneplanar og nye fordjupingstilbod, er det framleis lite samarbeid mellom institusjonane og praksisapparatet. Det same gjeld planlegging av praksisperiodar, utarbeiding av praksisoppgåver og val av pensumlitteratur i dei ulike kunnskapsområda.

Frå praksislærarane si side er det ei viss uro for at praksisopplæringa skal gå på kostnad av det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen. Ambisjonane som mange har til auka samarbeid, inneber meir av møte- og samtaleverksemd. Dette kan som nokre uttrykkjer det: i periodar tømme barnehagane for barnehagelærar. Forventningane til praksislærarane er at dei skal bruke meir av tida si til å følgje opp studentane, samarbeide med institusjonen, vere førebudd til møta og kvalifisere seg som rettleiar.

Pedagogikkfaget har ifølgje forskrifta eit særslag ansvar for *progresjon og profesjonsinnretting* i utdanninga. Tidlegare var det gjerne slik at pedagogikklærarane hadde ansvar for profesjonsrettleiing og oppfølging av studentane i praksis. Slik er det sjeldan lengre, sjølv om faget har fått eit særleg ansvar i forskrifta. Ved fleire høve uttrykkjer praksislærarane ei uro for at pedagogikk er vorte mindre synleg og at faget er svekka i praksisopplæringa.

Dei nasjonale retningslinene oppmodar sterkt til samarbeid om utforming og innhald i dei ulike samarbeidsavtalane mellom partane i praksisopplæringa. I dag er barnehageeigarar lite involvert i dette arbeidet. Dei er også lite involvert i utveljinga av kva barnehagar institusjonane skal gjere praksisavtalar med. Det kan sjå ut til at det er styrar/ einingsleiar som er mest involvert frå praksisfeltet. Følgjegruppa oppfattar det slik at innhaldet i avtalane i sterkare grad må tilfredsstillе punkta som er gjort greie for i dei nasjonale retningslinene.

### 6.2.2 Rettleia, vurdert, variert praksis med progresjon i opplæringa

Praksisopplæringa skal vere rettleia, variert, vurdert og med krav til progresjon. Samstundes skal opplæringa skje i eit samarbeid mellom praksisbarnehagane og utdanningsinstitusjonane. Innafor dette feltet er det framleis mulegheiter for forbetringar. Ikkje minst gjeld dette på området samarbeidsordningar. Vi ser at rettleiinga og vurdering av studentane vert gjort av praksislærar og i langt mindre grad i samarbeid med faglærarar. Nokre institusjonar har valt bort praksismøte/ praksisbesøk i barnehagen. Dette forsterkar inntrykket av at rettleiinga og vurderinga primært vert gjort av praksislærar, nokre gonger i samråd med styrar. Når det gjeld samarbeid omkring planlegging og evaluering av praksisperiodane, kan dette også utviklast vidare mange stader.

Dei fleste institusjonane prøver å gi studentane *variert* praksis. Men det er ikkje alltid at ein får dette til. Det kan sjå ut til at variert praksis er lettare å få til ved større institusjonar enn ved små utdanningar. På dei mindre stadene er tilgangen til store og små barnehagar ei klar utfordring. Det same gjeld ulik organisering og ulike eigartilhøve. Ein ide å sjå meir på, kan vere det ein gjer ved Gøteborgs universitet. I «verksamhetsförslagd utbildning» prioriterer dei at studentane er i same barnehage, med unntak av siste året når dei gjennomfører internasjonalt semester eller gjennomfører praksis i førskulegrupper. Studentane har også mulegheit til å søkje om praksis i andre barnehagar.

Eit kritisk punkt i praksisopplæringa handlar om *progresjon*. Merknadene til forskrifta seier at det «skal stilles strengere krav til positiv vurdering i senere studieår enn i begynnelsen av studiet». Med eit par unntak har institusjonane eit arbeid å gjere med å få til gode ordningar på dette området. Kva som hindrar institusjonane, er det vanskeleg å gi eintydige svar på. Nokre praksislærarar seier at dei ser ein viss progresjon hos studentane sine når de kjem attende i andre praksisperiode same studieåret. Studentane på si side ser progresjon i si eiga utvikling, men at det kan vere vanskeleg å vite kva utdanningsinstitusjonen legg vekt på.

Over halvparten av utdanningsinstitusjonane er positive til å etablere UH-barnehagar (lærarutdanningsbarnehagar). Fleire peikar likevel på at det er store utfordringar i å skaffe

til vege dei økonomiske og menneskelege ressursane som trengst i eit tverrinstitusjonelt samarbeid som er ein av premissane for slike ordningar.

Det er lita tvil om at studentane framleis vurderer og verdset praksisperiodane og praksiserfaringane dei får høgt (Skauge, Kvitastein og Hansen, 2017). Samstundes er det sider ved praksisopplæringa dei meiner kunne bidra til ei endå betre praksisopplæring. Studentane opplever at det er mange arbeidskrav i samband med praksis, noko som gjer at dei i periodar fjernar seg for mykje frå det daglege arbeidet i barnehagen. Fleire praksislærarar erfarer også at det er oppgåvekrav som gjer at presset på studentane kan gå utover samspelet med barna og samarbeidet med personalet. Dei meiner også at det er store sprik i krava som praksislærarane stiller til dei og etterlyser meir *kvalifisert vurdering* av arbeidskrava sine.

## Kapittel 7 Forskingsbasert utdanning

### 7.1 Bakgrunn

Kravet om forskingsbaserte lærarutdanningar er forankra i Universitets- og høgskuleloven (1994) og ifølgje forskrifta for barnehagelærarutdanninga (2012) skal studentane både få *kjennskap til* relevant forskings- og utviklingsarbeid, kunne *bruke* forskings- og utviklingsarbeid til å planleggje, leie, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid, og kunne leie pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenking, endring og innovasjon i barnehagen. Barnehagelærarutdanninga er ei profesjonsutdanning der studentane skal lære å kople saman teoretisk og fagorientert kunnskap med dei erfaringane dei gjer i praksisfeltet. Programplanane skal sørge for at studentane får innsikt i forskingsbasert kunnskap og læringsprosessar. Undervisninga skal fremme sjølvstendet til studentane, analytiske ferdigheiter og kritisk refleksjon, slik at dei som yrkesutøvarar kan bruke ny kunnskap og vidareutvikle både seg sjølve, profesjonen og arbeidsplassen. Gjennom bacheloroppgåva skal dei få innføring i vitenskapsteori og metode og gjennomføre eit sjølvstendig forskings- og utviklingsbasert skriftleg arbeid.

Forskingsbasert utdanning og undervisning omfattar minst tre nivå ute i institusjonane. For det første *studentane* som skal møte eit forskingsbasert innhald i utdanninga si. Dei skal også vere delaktige i forskings- og utviklingsaktivitetar og gjennom det utvikle kompetanse slik at dei kan bidra til kontinuerleg utvikling av barnehagane og sitt eige pedagogiske arbeid. For det andre *dei vitenskaplege tilsette* som skal ha og også kunne vidareutvikle forskings- og utviklingskompetansen sin. For det tredje *fagleg og administrativ leiing* som skal planleggje og setje i verk målretta interne strategiar (ressursar og kompetanse) for forskings- og utviklingsaktiviteten i institusjonen. Følgjegruppa har gjennom tre års arbeid sett på og gjort vurderingar av alle tre nivåa.

### 7.2 Kva har institusjonane lukkast med?

Forskingsbasert utdanning har vore eit kjerneord i utdanningsreformene lenge og etter NOKUT-evalueringa (2010) har utdanningane over fleire åra styrka arbeidet på området. Ambisjonane mange av høgskulane har om å nå universitetsstaus, har også vore med å



intensivert satsinga på forskingsarbeid og forskingsaktivitet. Difor er det vanskeleg å vurdere kva av det følgjegruppa har sett som er resultat av reforma, og kva som er generell utvikling innafor all høgare utdanning.

### 7.2.1 Styrka barnehageforskning

Følgjegruppa slo i den første rapporten i 2014 fast at NOKUT-evalueringa (2010) hadde vore viktig for utdanningane. Det har vore ei auka merksemd på forskingsbasert undervisning på alle nivå i institusjonane. Eitt av områda det tydleg har vore arbeidd med er styrking av *barnehageforskninga* i institusjonane. Dersom utdanningane skal vere forskingsbaserte, stiller det krav til utdanningane når det gjeld omfang og nivå på den barnehageforskninga dei sjølve driv.

Det har vore sterk vekst i talet på forskarar som arbeider med barnehageforskning. Nasjonal kartlegging viser at det er omlag 200 fleire over dei siste fire åra. Også forskingskompetansen har auka. T.d. er talet professorar i dag 43, mot 19 i 2009. Det går diverre ikkje fram av desse tala kor mange av professorane som faktisk arbeider i barnehagelærerutdanning og kva omfang arbeidet deira utgjer. For å gjere ei samla vurdering av kompetanseutviklinga, ville det vore viktig å vite. Den store veksten i barnehagesektoren og flyttinga av ansvaret for barnehagane til Kunnskapsdepartementet, vert av mange framheva som viktigaste årsak til utviklinga.

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

NIFU (2013) kartla utdanningsforskning og viser at publiseringspoenga er meir enn dobla i perioden, frå om lag 460 i 2005 til i underkant av 1100 poeng i 2013. 58 prosent av alle publikasjonar var i form av bokkapittel og antologiartiklar.

Følgjegruppa kan konstatere at det går føre seg forskingsaktivitet ved alle institusjonane. Det har på møta vore vist til mange profesjonsretta forskingsprosjekt som var i gang ved utdanningane. Forskingsområda er varierende, og forskingsprosjekta varierer i storleik. I kva grad prosjekta er kjende for studentane, og i kva grad desse også er involverte i prosjekta, er langt meir uklart. Studentar fortel at dei vert presentert for nyare

forskningsresultat, men i kva grad og i kva omfang ser ut til å vere avhengig av einskildlærarar. Særleg i arbeidet med fordjupingsstudiet vert slike døme nemnt. Vi har møtt studentar som har vorte fagleg inspirert av dette og som ser for seg ei eiga forskarkarriere.

### 7.2.2 Styrka kompetanse

Kompetansen i det vitenskapleg personalet er eit viktig grunnlag for forskingsbasering av utdanningane. NOKUT-evalueringa (2010) gjekk langt i å kritisere institusjonane og deira nedprioritering av barnehagelærerutdanningane. Institusjonane vart tilrådd å prioritere barnehage- og barnehagelærarforskning i planane sine, og dessutan å leggje til rette slik at fagtilsette fekk eit støttande miljø, opplæring og rettleiing i det forskingsarbeidet dei utfører.

Alle institusjonane har i møta vi har hatt lagt vekt på den markante kompetansehevinga som har skjedd blant dei tilsette i barnehagelærerutdanninga dei seinaste åra. Ikkje minst har fleire stipendiatar ferdigstilt arbeida sine og gått inn i undervisnings- og rettleiingsstillingar i sektoren. Dette har styrka forskingsprofilen på utdanningane. Faglærarar fortel om oppdatert pensum med vektlegging av ny forskning. Innføringa av bacheloroppgåva også har vore eit viktig grep for utdanningane.

Følgjegruppa kan slå fast at det ved alle institusjonane har vore arbeidd systematisk med kvalifiseringsprogram, mellom anna førstelektorprogram. Forskarskulen NAFOL vert av mange i sektoren trekt fram som viktig for kompetansebygging i utdanningane.

Årsmeldingane frå NAFOL vitnar om stor aktivitet og varierte arbeids- og undervisningsformer. Til liks med det som har skjedd i Sverige bør det dei næraste åra stimulerast til fleire slike forskarskular.

Eit av tiltaka mange institusjonar har gjort eller er i ferd med å gjere, er å organisere arbeidet i forskingsgrupper. «Samforskning» var eit av dei nye omgrepa vi møtte. Det er mange stader lagt ned arbeid i å skape fagmiljø for å utveksle forskningserfaringar og generere nye forskingsprosjekt. Fleire har professor II i staben som har ansvar for opne seminar der alle kan delta. Stipendiatane inngår også som viktige delar i dette arbeidet. Fleire nemnde at generasjonen som no er på ph.d.-program truleg vert verande i

barnehagelærerutdanninga. Men: «Noen må styre stipendiatene slik at de også skal inn i bachelorprogrammet. Det må ikke bli slik at noen forsker og noen underviser. De gode studentene må få møte alle. Det eksploderer på forskning nå, nå er det bare å bruke det.»

### **7.3 Kva mulegheiter, utfordringar og hindringar ser institusjonane i arbeidet vidare?**

Følgjegruppa konkluderer med at alle utdanningane arbeider med å styrke forskingsaktiviteten sin inn mot barnehagelærerutdanninga. Inntrykket, med nokre unntak, er likevel at dei nye kunnskapsområda så langt ikkje i særleg grad har skapt nye forskingsprosjekt som avspeglar innhald i kunnskapsområda.

#### **7.3.1 Organisering av og tid til FoU-arbeid**

Mange institusjonar har etablert eigne forskargrupper som har barnehageforskning som arbeidsområde. Den nærast automatiske tildelinga av FoU-tid til alle fast tilsette i fagstillingar ser ut til å vere historie. Dei fleste har lagt om ordningane med tildeling slik at det no går føre seg etter søknad og basert på institusjonsgodkjende kriterier. Så vert det peikt på at vilkåra for å drive forskings- og utviklingsarbeid må betrast mange stader. Organiseringa av det forskingsmessige miljøet rundt barnehagelærerutdanninga kan bli tydelegare og sterkare. Samanhengande tid til forskning har vore og er ei utfordring for dei fagleg tilsette. Krevjande logistikk og omfattande møteverksemd i den nye utdanninga tek svært mykje tid, og salderingsposten er tida dei fagtilsette har til forskning og utviklingsarbeid.

Arbeidet med å ha halde balansen mellom forskning og undervisning vert teke opp ved fleire institusjonar. Forskingsambisjonane mange har i arbeidet mot universitetsstatus krev økonomiske investeringar som gjer at undervisninga i bachelorprogramma kan bli skadelidande. Balansen mellom forskingsbasering og praksisnær utdanning er også ei krevjande oppgåve for institusjonane. Arbeidet med å skaffe fagleg og forskingsmessig spissa toppkompetanse til utdanningane kan kome i konflikt med det å skaffe undervisarar som kjenner barnehagefeltet og barnehagelærerprofesjonen. Kor fagleg spissa skal og kan forskinga og undervisninga vår vere i ei breitt anlagt 3-årig profesjonsretta bachelorutdanning, vart det spurt.

På studieturen Følgjegruppa hadde til Gøtebog Universitet møtte vi omgrepet eit *Komplett Akademisk Miljø* som det kan vere ein ide å utvikle vidare også i institusjonane våre. Slik vart det forklart:

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

### 7.3.2 Vidare kompetansebygging

Institusjonane peikar på utfordringa med å rekruttere kompetanse (særleg på professor- og dosentnivå) til barnehagelærerutdanningane. Kompetansen på fleire område må byggjast opp internt, dette tek tid og krev økonomisk handlingsrom.

Kartlegginga av kompetansen Følgjegruppa gjorde i 2015 viser at det er høgskule-/ universitetslektorane som ber hovudtyngda av undervisninga i dei to kunnskapsområda natur, helse og rørsle og narns utvikling, leik og læring (66 prosent og 77 prosent). Ved alle institusjonane er professorar og dosentar så godt som fråverande i kunnskapsområda. Dei med toppkompetanse er som regel engasjerte i masterutdanningane og ph.d.-programma slik krava til NOKUT er. Også studentar i bachelorutdanningane bør få høve til å møte fagtilsette med toppkompetanse i utdanninga si. Følgjegruppa merkar seg også den skeive kjønnsfordelinga blant dei tilsette.

Institusjonane må arbeide vidare med å rekruttere toppkompetanse inn mot barnehagelærerutdanningane. Det bør også drøftast rekrutteringstiltak som kan rette opp den skeive kjønnsfordelinga i nokre fagmiljø, t.d. pedagogikkmiljøet. Det avgrensa omfanget av stipendiatstillingar og eigne forskarskular retta mot barnehagefeltet, set også klare grenser for langsiktig kompetansebygging i sektoren.

### 7.3.3 FOU- omgrepet

Fleire peikar på at i omgrepet FoU kan komponenten *utviklingsarbeid* fort verte ein fagleg tapar. Det er viktig for utdanninga å halde trykket oppe også på dette elementet og i større grad hjelpe personalet til å profesjonalisere omgrepet. Utviklingsarbeid vil for

mange vere ein viktig inngang til forskning ved at ein i lag med praksisfeltet hentar inn erfaring over tid og omsett dette til forskingsaktivitet.

Eit anna hovudintrykk Følgjegruppa har er at dei nye kunnskapsområda i liten grad har skapt ny forskingsaktivitet eller nye forskingsprosjekt som avspeglar innhald i kunnskapsområda. Men inntrykket kan nyanserast. Organiseringa i kunnskapsområder har fleire stader bidrege til at «disiplinfaga» har fått eit anna medvit om forskning på og i barnehagen.

#### 7.3.4 Forskingsbasert undervisning

Vi konstaterer at institusjonane sjølve fortel at dei no legg større vekt på forskingsbasert undervisning. Fleire utdanningar har arbeidd med å avklare kva element som inngår i forskingsbasert utdanning. Andre fortel at dei internt burde ha teke initiativ til å drøfte kva dei skal forstå med forskingsbasert utdanning.

Utdanningane må halde fram arbeidet med interne avklaringar av kva som ligg i forskingsbasert barnehagelærerutdanning og kva konsekvensar slik avklaring får for studentane, dei fagtilsette og praksisbarnehagane. T.d. står det att arbeid fleire stader med å vurdere litteraturtilfanget i dei ulike kunnskapsområda med tanke på vitskapleg forankring. I studien Følgjegruppa har gjort av eksamensoppgåver i eitt av dei nye kunnskapsområda, såg vi at studentane vart oppmoda om i svaret å ta i bruk teoribasert og forskingsbasert kunnskap. Men ingen av oppgåveformuleringane krev direkte at studentane skal ta i bruk slik kunnskap. Studentundersøkinga vi har gjennomført peikar i retning av at den nye barnehagelærerutdanninga av studentane ikkje vert opplevd som meir forskingsbasert: Dei ser ut til å vere usikre på kva dei skal svare når dei vert spurt om dette, og dei er usikre på kva som er meint med forskingsbasert utdanning.

Bacheloroppgåva som no er ein obligatorisk del av alle barnehagelærerutdanningane, vert nemnt fleire stader som eitt av elementa som styrkar forskingsopplæringa til studentane. Så er det også nokre av utdanningane som har hatt bacheloroppgåve tidlegare, og som no sår tvil om organiseringa av det tredje året i barnehagelærerutdanninga har styrka forskingsbaseringa og styrka bacheloroppgåva.

### 7.3.5 Finansiering av forskings- og utviklingsarbeid

NIFU (Gunnes og Rørstad, 2015) kartla ressursar og resultat i utdanningsforskning i 2013. *Barnehageforskninga* utgjorde elleve prosent av den totale utdanningsforskninga i 2013. 95 prosent av denne forskinga var finansiert av offentlege kjelder. Basismiddel var den viktigaste kjelda, med 75 prosent av FoU-utgiftene, medan Forskringsrådet stod for ti prosent av finansieringa. Berre ein prosent av barnehageforskninga vart finansiert av andre nasjonale kjelder, EU eller utlandet. Professorandelen på feltet var fem prosent lågare enn for utdanningsforskning totalt. Delen barnehageforskarar med doktorgrad var også langt lågare enn for resten av utdanningsforskarane.

Mange institusjonar har vanskar med å få tak i toppkompetanse (professorar/ dosentar), som kan vere drivkrefter i forskingsaktiviteten. Fleire nemner også utfordringa med å kome i posisjon til sentrale forskingsmiddel. Det er dei fagleg stor miljøa som når fram, og det er vanskeleg for andre å utfordre dette. Fleire nemner behovet ein har for det mange kallar middel til «lågterskelforskning»/ såkornmiddel.

Mange av utdanningane prøver å organisere undervisning og arbeidsår på måtar som gjer at faglærarar i periodar kan få skjermat arbeidstid til forskning og utviklingsarbeid. I ein svært komplisert struktur i den nye utdanninga ser dette ut til å vere vanskelegare enn nokon gong.

Kunnskapsdepartementet la i 2013 fram strategien for utdanningsforskning, *Kvalitet og relevans* 2014-2019. Det er sentralt for barnehagelærerutdanningane at barnehageområdet vert prioritert høgt i denne strategien. Innføring av ny grunnskulelærerutdanning frå 2017 kan føre til at både merksemda, kompetansehevinga og økonomi kan bli problematisk i barnehagelærerutdanninga. Dei små faga (dei med få studiepoeng) representerer mange stader ei særleg utfordring. Konsekvensane av grunnskulelærerutdanning på masternivå som starta opp hausten 2017, uroar mange som arbeider i barnehagelærerutdanninga. Mange institusjonar må gjennomføre store investeringar i kompetansebygging for å få ein master på beina. Desse investeringane vil kunne utsetje tilsvarende nødvendige investeringar i barnehagelærerutdanninga.

## Kapittel 8 Heimattmeldingar

I avslutningskapitlet har vi lete oss inspirere av formuleringa «Take away message» eller «Take home message».<sup>4</sup> Det er vorte vanleg å avslutte forskingsarbeid, rapportar eller konferansar med ein eller fleire klart formulerte budskapar som lesaren, tilhøraren eller målgruppene kan ta med seg som det viktigaste for vidare arbeid. I nynorsk språkdrakt vart «Takehome message» omgjort til *Heimattmeldingar*.

Det høyrer med til historia at Følgjegruppa gjennom fire årsrapportar har gitt i alt 78 velmeinte tilrådingar til institusjonane som har barnehagelærerutdanning og 42 like velmeinte tilrådingar til Kunnskapsdepartementet som har det overordna ansvaret for den same utdanninga. Desse tilrådingane er sjølvstøtt ikkje avlyste eller avvikla. Mange av dei er like aktuelle i dag som då vi skreiv dei, og dei bør lesast parallelt med dei ti spissa Heimattmeldingane.

Heimattmeldingane som Følgjegruppa no gir er formulert gjennom ti overskrifter og representerer essensen av tilrådingar og dei fire oppsummerande kapitla i denne sluttrapporten. Heimattmeldingane er nummererte frå 1-10, men skal ikkje lesast i prioritert rekkefølge med 1 som viktigast og 10 som minst viktig. Nummereringa er berre gjort av praktiske årsakar.

### ***1. Nødvendig med kategoriheving***

Barnehagelærerutdanningsreforma har vore erfart som ei omfattande og krevjande reform. Reforma grip inn i etablerte undervisningskulturar og kulturar for samhandling og organisering. Utdanninga har ikkje berre ei fagleg breidde, men også ein kompleksitet som set store krav til organisering og samhandling. Følgjearbeidet viser at studentane til liks med dei andre aktørane i utdanninga i varierende grad opplever heilskap, integrering og samheng i kunnskapsområda, mellom kunnskapsområda, mellom utdanninga og praksisopplæringa og mellom kunnskapsområda/ fag og pedagogikk.

---

<sup>4</sup> The main message or piece of information that you learn from something. Frå Cambridge Advanced Learner's Dictionary.

Manglande ressursar i form av pengar og tid har vore eit tilbakevendande tema i møta med alle institusjonane i heile perioden. Følgjegruppa har i rapportane sine teke til orde for å få til ei kategoriheving av barnehagelærerutdanninga. Denne tilrådinga står ved lag og er vorten forsterka i den tida vi har følgd arbeidet med reforma.

## ***2. Ambisiøs praksisopplæring må følgjast opp med ressursar og meir forpliktande samarbeid***

Forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer er fagleg ambisiøse med omsyn til korleis praksisopplæringa skal gjennomførast. Det er slik det skal vere i ei framtidretta og ambisiøs barnehagelærerutdanning.

Slik Følgjegruppa les ambisjonane i styringsdokumenta og vurderer det som har vore gjort med praksisopplæringa i reforma, er utfordringane framleis mange. Institusjonane er godt i gang med arbeidet, med dei økonomiske rammene set klare grenser for kva som er muleg å oppnå med omsyn til forpliktande samarbeid og samhandling mellom institusjonane, praksisbarnehagane og barnehageeigarane. Dette gjeld både planlegging, gjennomføring og etterarbeidet av studentane sine praksisopphald og meir overordna samordning av praksisopplæringa og undervisninga elles. Det står endå mykje att dersom praksisopplæringa skal kunne vurderast som likeverdig læringsarena i studentane si profesjonelle kvalifisering. Undersøkingar vi har gjort viser at barnehageeigar er lite involvert i samarbeidet om praksisopplæringa og særleg i arbeidet med innhaldet i samarbeidsavtalane.

Vurderingane Følgjegruppa har gjort er med på å forsterke oppmodinga vår om kategoriendring av barnehagelærerutdanninga slik at ho kjem på line med dei andre samanliknbare lærarutdanningane.

## ***3. Profesjonsretta utdanning må vere meir enn ei praksisnær utdanning***

Den tidlegare førskulelærerutdanninga fekk gode skotsmål for å vere profesjonsretta, forstått som at utdanninga er relevant for det yrket studentane utdannar seg til.

Barnehagelærerutdanningsreforma har bygd vidare på dette grunnlaget og skårar framleis høgt hos studentane på relevans og nærleik til utfordringane i yrket. Men omgrepet



profesjonsretting/ -innretting vert i stor grad oppfatta som at det handlar om praksisopplæringa og om det å vere nær på praksis. Institusjonane må arbeide vidare med ei bevisstgjerung av omgrepet. Særleg må ein sjå meir på korleis ein i arbeidet i kunnskapsområda kan gi profesjonsretting eit konkret innhald og kva dette må få av konsekvensar for innhald, arbeidsformer og vurderingsformer i heile utdanninga. Bacheloroppgåvene til studentane skal ifølgje forskrifta vere profesjonsretta. Analysen Følgjegruppa har gjort av eit stor utval oppgåver viser at dette kravet i stor grad er etterlevd.

#### ***4. Nødvendig med meir fleksibelt innhald og fleksibel form***

Det er læringsutbytta slik dei er formulerte i forskrifta som skal styre innhaldet i utdanninga. Kunnskapsområda skal hjelpe til å realisere utbytta. Etableringa av dei sju kunnskapsområda vert oppfatta som hovudinnhaldet i reforma. Innføringa av kunnskapsområde var omstridt og motstanden i fagmiljøa var stor mange stader. Konklusjonane våre er at fagmiljøa vil arbeide tverrfagleg og inngå i forpliktande samarbeid med andre fag. Få vil attende til rein fagorganisering. Det er omfanget av fagintegrering og dei bundne strukturane som kunnskapsområda gir, mange framleis er kritiske til. Dei nasjonale retningslinene gir signal om kva lærarutdanningsfag som naturleg høyrer til i eit kunnskapsområde. Desse signala har vorte styrande mange stader og hindra mulegheiter for å sjå meir fleksibelt på kva lærarutdanningsfag som på grunnlag av læringsutbytta kan bidra i kunnskapsområda. Ved nokre institusjonar kan det vere ei løysing for å kome vidare i arbeidet, også å fordele studiepoeng på lærarutdanningsfaga.

Følgjegruppa konstaterer også at det er utfordringar fleire stader med å integrere pedagogikkfaget og gi faget ein tydeleg plass i fleire av kunnskapsområda. I vidare utvikling av utdanninga er det viktig at strukturen ikkje motarbeider intensjonen i reforma.

Følgjegruppa vil også peike på ulikskapen mellom kunnskapsområda slik dei er gjort greie for i forskrifta og også i retningslinene. Barns utvikling, leik og læring er t.d. nokså ulik språk, tekst og matematikk. Dette illustrerer det uferdige i noverande forskrift. Nokre

kunnskapsområde er basert på meir eller mindre tydelege vitenskapsfag, andre er meir temaorienterte. Forslaget vårt er at ein i arbeidet med forskriftsjustering og nye retningsliner må leggje arbeid i å identifisere sentrale kompetanseområde som ein barnehagelærer skal dekkje. Desse kompetanseområda må konkretiserast i kunnskapsområde med tilhøyrande læringsutbytte. På denne måten vil den samla kompetansen til framtidige barnehagelærarar kome tydelegare fram.

### ***5. Det må gjerast noko med pedagogikkfaget***

Pedagogikk og pedagogikkfaget har vore og er ei stor utfordring for institusjonane. Det har vore brukt mykje tid og ressursar i alle institusjonane gjennom alle fire åra på å finne ut av korleis ein på gode nok måtar skal kunne leve opp til formuleringa knytt til faget i styringsdokumenta.

Pedagogikk som integrert i alle kunnskapsområda har vist seg å vere eit krav som vanskeleg let seg realisere i majoriteten av utdanningsinstitusjonane. Det viktige er å lage ein studiemodell der pedagogikkfaget kan makte å handtere utfordringa med å ha ansvar for progresjon og samanheng i utdanninga. Dersom denne ambisjonen skal stå ved lag, vil det innebere nokre viktige justeringar/ endringar i styringsdokumenta. For det første må det gjerast tekstlege endringar i forskrift og merknader som kan vere med og avklare plasseringa av og oppgåvene og ansvaret pedagogikkfaget har i utdanninga. Det må også vert muleg for institusjonane å kunne tolke forskriftsformuleringa som omhandlar pedagogikk på ein fleksibel måte innafor rammer som institusjonane sjølve finn fagleg forsvarlege. Til sist må hovudansvaret for å ha ein samanbindande funksjon og sørge for progresjon i utdanninga gjevast til dei tilsette som er knytt til pedagogikkseksjonane.

### ***6. Gjennomgåande tema må gå klart fram av forskrift***

I reforma vart det lagt vekt på å skulle styrke utvalte sentrale fagområde/ tema. Dette var område som evalueringa av utdanninga hadde peikt på som for svake. Forskrifta har konkretisert dette: «Utdanningen skal vektlegge *pedagogisk ledelse*.» «Utdanningen skal vektlegge det økte *mangfoldet i barnehagen*, herunder økt andel *barn under tre år*, flere *barn med særskilte behov* og flere *flerspråklige barn*.» I merknadene og i retningslinene vert andre tema nemnde. I arbeidet sitt har Følgjegruppa også sett på korleis

institusjonane har arbeidd med det samiske perspektivet i utdanninga og med IKT i utdanninga. Vår vurdering er at det verken i styringsdokumenta eller i institusjonane, er ei felles og eintydig forståing av kva som er å sjå på som *gjennomgåande tema*. Følgjegruppa konkluderer også med at fleire av desse områda ikkje er godt nok sikra og ivaretekne i utdanninga. Difor må dei gjennomgåande temaa forskriftsfestast på en tydeleg måte slik at dei inngår i institusjonane sine programplanar, emneplanar og pensum. Hovudansvaret for dei ulike gjennomgåande temaa må også plasserast.

### ***7. Barnehageforskinga må få vilkår og armslag til vidare utvikling***

Barnehagelærerutdanninga har ein ung forskingstradisjon. I tillegg er det for tida stor konkurranse om relativt små forskingsmiddel. Det er umåteleg viktig at det vert gitt rammevilkår for forskning i og på denne utdanninga. Dette vil bidra til at den positive utviklinga på forskingssida som Følgjegruppa har observert, kan halde fram. Sentralt kan dette gjerast ved eige NAFOL-program for barnehageforsking og ved å sikre NFR middel direkte til barnehageforsking. For vidare utvikling av utdanninga er det viktig at middel til framtidig barnehageforsking vert prioritert og i hovudsak knytt til institusjonane som driv utdanninga. Også innafor institusjonane må forskinga sikrast rammevilkår, særleg i ein situasjon der grunnskulelærerutdanninga er vorten masterutdanning. I ei periode bør det øyremærkast middel til kompetanseheving blant tilsette som underviser i barnehagelærerutdanninga. Institusjonane må sørge for å involvere førstestillingar, dosentar og professorar i undervisning og rettleiing på bachelornivå. Prosessane institusjonane har hatt dei seinare åra i å utvikle fou-fellesskap må halde fram og utviklingsarbeid må inngå som naturleg del av dette arbeidet. Studentane opplever i varierende grad at undervisninga er forskingsbasert. Institusjonane må intensivere arbeidet med å forskingsbasere den daglege undervisninga gjennom å illustrere og konkretisere korleis kunnskap vert generert i dei einskilde kunnskapsområda.

### ***8. Frå bachelorgrad til mastergrad***

I samband ned NOKUT-evalueringa vart det diskutert å forlenge utdanninga. Argumentet mot å gjere det den gongen var m.a. mangelen på førskulelærarar. Situasjonen i dag gir eit anna grunnlag for avklaringar av framtidige modellar for ei masterutdanningar. I løpet

av få år har barnehagesektoren endra seg frå å ha stor mangel på barnehagelærarar til å ha overskot av denne yrkesgruppa fleire stader i landet. Følgjegruppa har vurdert det nasjonale tilbodet om barnehagelærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for barnehagelærarar. Tala viser at det vil vere muleg å innføre ein pedagognorm som sikrar Øie-utvalet si tilråding med 50 prosent barnehagelærarar allereie i 2018. 14 av fylka i landet vil då ha tilgang til mange nok barnehagelærarar. Tre andre vil oppfylle norma i løpet av dei neste to åra.

Følgjegruppa meiner at fleire studentar i nær framtid ynskjer ei utdanning på masternivå. Kravet om sterkare fagleg fordjuping og forskingsbasert yrkesutøving, vil auke forventingar om at fleire barnehagelærar tar masterutdanning. Auka forskingsaktivitet og utvikling av barnehagelærerutdanninga er avhengig av betre tilbod om masterutdanningar. Utprøving av modellar på 3+2 år og/ eller integrerte 5-årige masterprogram bør intensiverast, særleg i dei regionane og ved dei institusjonane der overskotet av utdanna barnehagelærarar allereie er stort. Masterprogramma som vert utvikla må byggje vidare på innhaldet i den nye barnehagelærerutdanninga.

### ***9. Studiemiljø, studiemotivasjon og studentgrunnlag***

Studentundersøkinga vi har gjennomført viser at studentane samla sett gir utdanninga gode skotsmål. Dei opplever at dei går i ei relevant utdanning som i stor grad førebur dei til framtidige profesjonelle utfordringar. Samstundes gir studentane klare meldingar om kva tema og område dei opplever som mangelfulle. Følgjegruppa vil at desse områda vert tekne vidare i arbeidet med framtidig forskrift og nasjonale retningsliner i utdanninga.

Studentane gir utvitydige signal om at utdanninga kunne vore meir krevjande. Fleire meinte det var tid for å drøfte om ein bør stille krav til opptak til studiet utover generell studiekompetanse. Følgjegruppa rår til at dette synspunktet vert teke vidare i drøftingane av opptakskrav til barnehagelærerutdanninga.

### ***10. Framtidige utdanningsreformer***

Barnehageutdanningsreforma har vore planlagt og sett i verk på same måte som andre utdanningsreformer dei siste ti åra. Følgjegruppa har i rapportane sine peikt på til dels

store utfordringar i reformarbeidet. Følgjegruppa oppmodar om at framtidige reformer i barnehagelærerutdanninga vert basert på godt samsvar mellom analyse, visjonar og mål i reformarbeidet. Det må også sikrast tid og gode økonomiske rammevilkår for iverksetjing av framtidige reformer.

## Litteratur

Bacchi, C Carol (2010) Foucault, Policy and Rule: Challenging the Problem-Solving Paradigm, Aalborg: [https://vbn.aau.dk/files/33190050/FREIA\\_wp\\_74.pdf](https://vbn.aau.dk/files/33190050/FREIA_wp_74.pdf)

Baklien, Bergljot (2004). Følgeforskning. *Sosiologi i dag*, s. 49–66.

Ball, Stephen J., Maguire, Meg & Braun, Anette (2013) *How Schools Do Policy. Policy Enactment in secondary Schools*. London : Routledge.

Blichfeldt, Jon Frode, Lauvdal Torunn & Deichmann-Sørensen, Trine (1998). *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid. Sluttrapport*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Bock Seggaard, Signe (2007). *Refleksivitet i følgeforskning. Strategi, roller og utfordringer*. Paper til fagkonferanse i Trondheim 2007.

Cuban, Larry (2001) *Oversold and Underused. Computers in Classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Demsetz, Harold (1969). Information and Efficiency: Another Viewpoint. *Journal of Law and Economics*, 12.

Eide, Martin & Hernes, Gudmund (1987) *Død og pine. Om massemedia og helsepolitikk*, Oslo, FAFO.

Ellis, Vivian and McNicholl, Jane (2015) *Transforming Teacher Education, Reconfiguring the Academic Work*. London and New York: Bloomsbury Academic.

Følgjegruppa (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter*. Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.

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

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

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

- Green, Bill, Jo, Ann Reid.; & Brennan, Marie (2017) *Challenging Policy, Rethinking Practice: Struggle for the Soul of Teacher Education*. In *The Struggle for Teacher Education: International Perspectives on Governance and Reforms*. Eds. Trippestad, Tom Are., Swennen, Anja., & Werler, Tobias. London: Bloomsbury Academic.
- Haug, Peder (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Elektronisk ressurs, Oslo: Norges forskningsråd.
- Hernes, G. (1998) Reformledelse. I T. Colbjørnsen (red.). *Idé, konsekvens, handling*. Suksesskriterier for endring. AFF's årbok 1998. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hovdenak, Sylvi & Stray, Janicke Heldal (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, Theo (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindensjø, Bo & Lundgren Ulf (2000) *Utbildningsreformer ock Politisk Styrning*. Stockholm: HIS Förlag.
- Lyngtun, Jannike (2017) *Helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder? - en studie om faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet. Institutt for pedagogikk.
- Maguire, Meg and George, Rosalyn (2017) *Reforming Teacher Education in England: Locating the 'Policy Problem'*. In *The Struggle for Teacher Education: International Perspectives on Governance and Reforms*. Eds. Trippestad, Tom Are., Swennen, Anja., & Werler, Tobias. London: Bloomsbury Academic.
- Miller, P.S., & Stayton, V.D. (2006). *Interdisciplinary Teaming in Teacher PrePreparation*. *Teacher Education and Special Education*. Vol.29 (1) 56-58.
- NOKUT (2010a). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*.

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

Norgesnettrådet (2002). Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar. Rapport frå ekstern komité. Norgesnettrådet.

Popper, Karl. (1995a). *The Open Society and Its Enemies Vol. 1.* Plato. Philadelphia: Routledge.

Popper, Karl (1995b). *The Open Society and Its Enemies Vol. 2.* Marx and Hegel. Philadelphia: Routledge.

Spillane, J.P (2004) *Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy.* Cambridge: Harvard Press.

Supovitz, J.A. and Weinbaum, E. W (eds) (2008) *The Implementation Gap: Understanding Reforms in High Schools,* New York: Teachers College Press.

St.meld. nr. 37 (1990–91). Om organisering og styring i utdanningssektoren. Oslo: Kirke-utdannings og forskningsdepartementet.

Skauge, T., Kvitastein O. og Sjøvold Hansen, H (2017): *Barnehagelærerutdanninga i reform. Studenterfaringar 2014-2016. Samlerapport.* Høgskolen i Bergen.

Trippestad, Tom Are (2003). Mistillitens sosiologi – retorikk og reform i 90-tallets utdanningspolitikk. *Dannelsens forvandlinger.* Red: Rune Slagstad, Lars Løvlie og Ove Korsgaard. Oslo: Pax Forlag.

Trippestad, Tom Are (2009). Kommandohumanismen. En Kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk. Doktoravhandling, UiB, Bergen.

Trippestad, Tom Are (2014). Visjonærstillingen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, (6), s. 410–423.

Trippestad Tom Are, (2017) The Visionary Position: Critical Factors of Utopian Social Engineering in Education Reforms. In *The Struggle for Teacher Education: International Perspectives on Governance and Reforms.* Eds. Trippestad, Tom Are., Swennen, Anja., & Werler, Tobias. London: Bloomsbury Academic.

Volckmar, Nina (2004). Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes. Doktorgradsavhandling, N, Trondheim.



## Vedlegg

### Arbeidet med mandatet for Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning

#### Følge og vurdere utviklingen i barnehagelærerutdanningen i lys av NOKUTs evaluering og den enkelte institusjonens oppfølgingsplan

##### År I

- På første møte for Følgjegruppa (heretter FG) hausten 2013 orienterte leiar i NOKUT- utvalet om viktige konklusjonar frå arbeidet deira.
- FG samla inn alle oppfølgingsplanane frå institusjonane. Planane var eit første utgangspunkt for møterunden FG hadde med institusjonane våren 2014.
- FG sjekka ut korleis utdanningane hadde følgd opp NOKUT- evalueringa.

##### År III

- NOKUT- evalueringa var eitt av fleire utgangspunkt for møterunden FG hadde med institusjonane våren 2016.

#### Gjennomføre dialogmøter med institusjonene i de seks regionene om utviklingen av de lokale programplanene på grunnlag av rammeplan og nasjonale retningslinjer

##### År I

- Møte med dei 18 høgskulane / universiteta som hadde barnehagelærerutdanning. Møte med fagleg leiing, fagtilsette, studentar og praksislærarar. Avslutta med ope dialogmøte.
- Nasjonal konferanse for alle tilsette i barnehagelærerutdanninga om følgjearbeidet. Gardermoen. Oktober 2014

##### År II

- Ei forskargruppe i regi av FG: Møte med seks høgskular/ universitet om arbeidet med pedagogikkfaget i reforma
- Ei forskargruppe i regi av FG: Møte med seks høgskular/ universitet om arbeidet med kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet i reforma
- Møte med NRLU gruppa som skal utarbeide framlegg til nye nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga
- Møte med studieleiarane/ programansvarlege i samband med regionale konferansar. Temaet var sentrale utfordringar i reforma
- Tre regionale konferansar for alle tilsette i barnehagelærerutdanninga i samband med følgjearbeidet. Drammen, Bodø og Bergen. Oktober 2014

##### År III

- Møte med dei 15 høgskulane/ universiteta som hadde barnehagelærerutdanning. Møte med fagleg leiing, fagtilsette, studentar og praksislærarar.
- Nasjonal konferanse for studieleiarar og praksisansvarlege om følgjearbeidet. Trondheim

##### År IV

- Studietur til Sápmi hausten 2016. Møte med Samisk Høgskole, Sametinget og besøk i reindriftsbarnehage
- Forskar i regi av FG: Møte med dei seks institusjonane og fagtilsette som vart intervjuet om pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanninga. Erfaringar med reforma, arbeidet i kunnskapsområda.

**Følge opp målet i ny rammeplan om en styrket og forbedret utdanning som svarer på barnehagens behov for gode barnehagelærere, og indirekte, på samfunnets behov for bedre kvalitet i barnehagen**

**År I**

FG såg nærare på:

- Arbeidet med å setje i verk det første året i reforma ute i institusjonane
- Arbeidet med å få praksisopplærings inn som integrert del av utdanninga
- Arbeidet med å etablere kunnskapsområda både organisatorisk og innhaldsmessig
- Arbeidet med å integrere pedagogikkfaget i alle delar av utdanninga

**År II**

FG såg nærare på:

- Arbeidet med å setje i verk andre og tredje studieår
- Arbeidet med å organiser gjennomgåande tema (dei yngste, leing, fleir kulturalitet)
- Arbeidet med å utvikle fordjupingseiningar
- Praksisopplæringa sett frå praksislærars posisjon
- Spørjeundersøking til eit utval praksislærarar
- Forståinga av, planlegginga av og gjennomføringa av kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet
- Arbeidet med pedagogikkfaget i utdanninga. Tre ulike prosjekt vart gjennomført
- Arbeidet med forskingsbasert barnehagelærerutdanning

**År III**

FG såg nærare på:

- Arbeidet med å styrke profesjonsrettinga i utdanninga
- Arbeidet med å styrke forskingsbasert undervisning
- Arbeidet med å styrke praksisopplæringa med vekt på samspelet mellom institusjon og praksisfelt
- Arbeidet med pedagogikkfaget i utdanninga
- Arbeidet med to gjennomgåande tema: det samiske perspektivet og IKT i utdanninga

**År IV**

FG såg nærare på:

- Bacheloroppgåva i utdanninga
- Samarbeidsavtaler mellom institusjon og barnehageeigar i samband med praksisopplæringa
- Fagtilsette og arbeidet i barnehagelærerutdanninga etter tre år med ny utdanningsmodell
- Dei nyutdanna barnehagelærarane. Korleis opplever dei utdanninga si i møte med yrket?
- Internasjonalisering
- Krav om språkkompetanse – bokmål og nynorsk

**Innhente data om kvaliteten og relevansen i de enkelte programmene, om opptak, gjennomføring og frafall, kandidatenes fagvalg og valg av spesialisering, vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene**

*Kvalitet og relevans i programma*

Fleire sider ved programma har vore handsama alle fire følgeåra. Sjå mandatpunkt framfor.

### Opptak, gjennomføring og fråfall

#### **ÅR I**

FG analyserte opptakstala for den nye utdanninga. Noko nedgang frå siste opptak i førskulelærerutdanninga

#### **ÅR II**

FG analyserte opptakstala. Noko framgang frå året før.

#### **ÅR II**

Ei forskargruppa i regi av FG: utarbeidde delrapport I om Barnehagelærerutdanningen – opptak og gjennomføring. Behovet for barnehagelærere og dimensjonering av barnehagelærerutdanningen

#### **År IV**

Delrapport II i serien om behovet for barnehagelærarar framover. Inngår som eige kapittel i sluttrapporten frå FG (2017)

### Fagvalg og valg av spesialisering

#### **ÅR 1**

FG såg på kva studietilbod institusjonane hadde etablert, korleis kunnskapsområda var plassert i dei to første studieåra, kva profilar som var utvikla og kva tilbod om forsterkingar og fordjupingar institusjonane hadde utvikla eller ville utvikle

#### **ÅR II**

FG analyserte arbeidet institusjonane har gjort med omsyn til fordjupingsstudium  
FG samla inn oversikt over mastertilboda slik dei var planlagde på dette tidspunktet.

#### **ÅR III**

FG vurderte mastertilboda institusjonane hadde i gang eller under planlegging

### Utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene

- Dei regionale samarbeidsgruppene (t.d. UH-nettvest) var viktige arenaer det første året av reforma.

Meld. St. 18 (2014-2015) peikar på behov for samanslåingar for å betre grunnlaget for utdanning og forskning av høgare kvalitet. Etter dette vart arbeidet i dei regionale gruppene kanalisert inn i fusjonsarbeidet.

### **Følge og vurdere utdanningene mht faglig innretning og kvalitetssikring av programmene, intern ledelse og organisering, omstillingsevne, faglig fornyelse og kompetanseutvikling, institusjonelt samarbeid, internasjonalisering**

#### **ÅR I**

Gjennomgang av programplanar og studiemodellar for alle institusjonane for å kartleggje korleis modellen frå forskrifta var omsett til lokale planar

## **ÅR II**

FG vurderte kompetansen hos dei tilsette som arbeidde i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring*

FG såg på arbeidet institusjonane gjer med å få på plass eit internasjonalt semester.

FG: Kartlegging av kva tilbod institusjonane har for utveksling med institusjonar i utlandet

## **ÅR IV**

FG kartla kor mange studentar som hadde internasjonalt semester i 2013, 2014, 2015

## **Innhente kunnskap om og vurdere eventuelle virkninger av endringer i utdanningens organisering, bl.a. på rekruttering, studentenes tilfredshet og kandidatenes funksjonsdyktighet**

### **ÅR I**

Omfattande studentundersøking studieåret 2013-2014. Alle FLU- og BLU- studentar i landet. Studentvurdering av ulike sider ved utdanninga og motivasjonen deira for utdanningsval

### **ÅR II**

Omfattande studentundersøking studieåret 2014-2015

Alle FLU- og BLU- studentar i landet. Studentvurdering av ulike sider ved utdanninga og motivasjonen deira for utdanningsval

### **ÅR III**

- Omfattande studentundersøking studieåret 2015-2016

Alle BLU- studentar i landet. Studentvurdering av ulike sider ved utdanninga og motivasjonen deira for utdanningsval

- Telefonintervju med eit utval av pilotstudentar etter eitt år i arbeid. Oppsummeringa gjekk inn som vedlegg til rapport III frå Følgjegruppa (hausten 2016)

### **ÅR IV**

- Samla sluttrapport frå studentundersøkinga.

- Strauma rapportpresentasjon formidla til studentar på alle campus med barnehagelærerutdanning.

- Fokusgruppeintervju med 32 nyutdanna barnehagelærarar om utfordringar i møtet med yrket og korleis utdanninga har førebudd dei på yrkeslivet.

## **Vurdere det nasjonale tilbudet om barnehagelærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for barnehagelærere**

### **År I**

FG: kartla dei ulike modellane for barnehagelærerutdanning ved dei 18 institusjonane. Tal studietilbod, tal studentar

### **ÅR II**

FG: etablerte kontakt med alle Glød- nettverka og fekk inn skriftleg orientering om og vurdering av arbeidet deira og framtidige planar om aktivitetar. Nettverka vart inviterte til dei regionale konferansane som FG arrangerte. Eitt av nettverka held innlegg på konferansen om arbeidet og utfordringane vidare.

### ÅR III

Ei forskargruppa i regi av FG: utarbeidde delrapport om «Barnehagelærerutdanningen – opptak og gjennomføring. Behovet for barnehagelærere og dimensjonering av barnehagelærerutdanningen».

### ÅR IV

Vidareføring av rapport frå år III om behovet for barnehagelærarar framover

## **Veilede og gi råd til institusjonene og legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling og meningsutveksling**

### År I

- Etablerte eiga nettsida for følgjearbeidet <http://blu.hib.no/>
- Etablerte eiga Facebookside: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. <https://www.facebook.com/groups/1401909350063398/> Pr. dato omlag 5000 følgjarar
- Arrangerte nasjonal konferanse ope for leiarar, fagtilsette, praksislærarar og studentar, i etterkant av den første rapporten frå FG. Gardermoen.

### År II

Arrangerte tre regionale konferansar. Drammen, Bodø og Bergen.

### År III

Arrangerte seminar for faglege leiarar av barnehagelærerutdanningane. Værnes, Trondheim

### År IV

Arrangerte nasjonal sluttkonferanse for følgjearbeidet. Bergen

## **Følge særskilt pilot med ny barnehagelærerutdanning igangsatt høsten 2012 ved Høgskolen i Sogn og Fjordane (heretter HSF)**

### År I

- Leiar av følgegruppe og leiar av sekretariat på studietur til HSF for orientering om iverksetjing av piloten (våren 2013)
- Studieleiar ved HSF orientert om organisering av og innhald i piloten på første møtet i FG (haust 2013)
- Delar av FG og sekretariat i møte med HSF
- HSF utarbeidde notat om praksisopplæringa i piloten. Notatet vart vedlegg til FG- rapport frå det første følgeåret

### År II

- Fagtilsette ved HSF deltok i forskargruppe som leverte innspel til rapport II. Pedagogikkfaget i ny utdanning
- Studieleiar ved HSF deltok med føredrag om piloten på dei tre regionale konferansane FG arrangerte

### År III

Telefonintervju med eit utval av pilotstudentar etter eitt år i arbeid. Oppsummeringa gjekk inn som vedlegg til rapport III frå Følgegruppa (hausten 2016)