

# Barnehagelærerutdanninga

## Ei reform tek form?

Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til  
Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR.4  
2017



ISBN: 978-82-7709-214-0

## Forord

Årsrapporten tek for seg dei områda Følgjegruppa i tidlegare rapportar ikkje har handsama, og som vi gjennom mandatet for arbeidet vårt er forplikta til å sjå nærare på. Nokre kapittel vert som i dei tre føregåande rapportane, avslutta med utfordringar til departementet og til institusjonane i vidare arbeid. Følgjegruppa har hatt eit særleg ansvar for å utarbeide desse. Følgjegruppa har elles kommentert rapporten undervegs i arbeidet.

I dei tre føregåande åra har Følgjegruppa gjennomført ei spørjeundersøking av alle barnehagelærarstudentane i landet. I år vart undersøkinga gjennomført for tredje gong. Det vart i år laga ein eigen rapport som samlar resultata frå dei tre åra. Rapporten vart publisert i mars 2017. Ein videopresentasjon av hovudfunna i undersøkinga kan sjåast her:

<https://www.youtube.com/watch?v=d4EGpZ2RJGE&feature=youtu.be>

Følgjegruppa vil rette stor takk til høgskulane og universiteta som også i år har vore positive og imøtekomande og gitt innhaldsrike tilbakemeldingar på dei spørsmåla vi har stilt til utdanningane.

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
Samandrag .....	6
Kapittel 1   Arbeidet i Følgjegruppa. September 2016 til oktober 2017 .....	11
1.1   Tema for følgjearbeidet .....	11
1.2   Møte, konferansar og formidling.....	13
Kapittel 2   De nye barnehagelærerne – utfordringer i møte med arbeidslivet .....	16
2.1   Bakgrunn for undersøkelsen.....	16
2.2   Utvalg og metode.....	16
2.3   Betydningen av studiemiljøet, praksisplass og tidlige erfaring.....	17
2.4   Student erfaringer fra studiet og jobben .....	19
2.4.1   Mestring .....	19
2.4.2   Utfordringer.....	21
2.4.3   Pedagogisk ledelse .....	26
2.5   Avsluttende refleksjoner.....	28
Kapittel 3   Samarbeidsavtaler om praksisopplæringa.....	31
3.0   Innleiing.....	31
3.1   Forskjellige typar avtaler – eksempel på definisjonar .....	33
3.2   Kva type avtaler er inngått.....	34
3.3   Samarbeidsavtaler.....	35
3.3.1   Grad av involvering og ansvarsfordeling .....	35
3.3.2   Avgjerder om inngåing av samarbeidsavtaler .....	38
3.3.3   Kvalitetskrav til praksisbarnehagane og praksislærarar .....	39
3.3.4   Innhald i og praktisering av samarbeidsavtalane .....	40
Samarbeidsfora.....	41
Gjensidig kompetanseutvikling.....	42
Gjensidig evaluering av praksisopplæring .....	43
Krav til progresjon.....	44
3.4   Partnerskapsavtaler .....	46
3.5   Frå leverandør av praksis til barnehagelærerutdannar – nye modellar og samarbeidsavtaler .....	47
3.6   Mulegheiter og utfordringar i eksisterande og framtidige avtaler .....	48
Eksisterande samarbeids- og partnerskapsavtaler .....	49

Framtidas UH- barnehagar (lærerutdanningsbarnehagar) .....	50
3.7 Oppsummering .....	51
3.8 Utfordringer og tilrådingar .....	52
Utfordringer .....	52
Tilrådingar til institusjonane .....	53
Tilrådingar til departementet .....	53
<b>Kapittel 4 Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen .....</b>	<b>54</b>
4.1 Bacheloroppgavens profesjonstilknytning .....	54
4.1.1 Hva innebærer det at bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet? .....	55
4.1.2 Bacheloroppgavens fordeling på de gjennomgående temaene .....	57
4.1.3 Oppgavens forankring i kunnskapsområder .....	64
4.1.4 Bacheloroppgavens tilknytning til kunnskapsområdene og til fagfordypningene .....	64
4.2 Valg av metode i bacheloroppgaven .....	66
4.2.1 Om metodekapitlene generelt i de undersøkte bacheloroppgavene .....	66
4.2.2 Hvilke metoder er de mest frekvente? .....	68
4.2.3 Etske problemstillinger .....	70
4.2.4 Kilder .....	71
4.3 Institusjonenes støtte til studentene .....	72
4.3.1 Oppgavens omfang .....	74
4.3.2 Informasjon om tema/problemstilling: .....	74
4.3.3 Informasjon om metode .....	75
4.3.4 Veiledning .....	76
4.4 Oppsummering .....	77
4.5 Utfordringer og tilrådingar .....	78
Utfordringer .....	78
Tilrådingar til departementet .....	78
Tilrådingar til institusjonane .....	78
<b>Kapittel 5 Internasjonalt semester, kortare studie- og praksisopphald i utlandet .....</b>	<b>79</b>
5.1 Bakgrunn .....	79
5.2 Internasjonalt semester .....	80
5.3 Kortare utanlandsopphald i samband med fordupingseiningar .....	82
5.4 Praksisopphald i utlandet .....	83
5.5 Utanlandsstudentar til Noreg .....	85
5.6 Oppsummering .....	86

5.7	Utfordringar og tilrådingar .....	87
	Utfordringar.....	87
	Tilrådingar til institusjonane .....	87
	Tilrådingar til departementet.....	87
<b>Kapittel 6</b>	<b>Kompetanse i norsk språk .....</b>	<b>88</b>
6.1	Bakgrunn .....	88
6.2	Skriftlege innleveringar på begge målformer.....	89
6.3	Andre tiltak.....	90
6.4	Mangel på tid og ressursar.....	91
6.5	Andre område som vert omtalt .....	92
6.6	Nettverk for nynorsk i lærarutdanninga.....	93
6.7	Oppsummering .....	94
6.8	Utfordringar og tilrådingar .....	95
	Utfordringar.....	95
	Tilrådingar til institusjonane .....	95
	Tilrådingar til departementet.....	95
<b>Kapittel 7</b>	<b>Arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning .....</b>	<b>96</b>
7.1	Bakgrunn .....	96
7.2	Mange ulike ABLU-tilbod.....	98
7.3	Evaluering av ABLU-studiet .....	100
7.4	Studiebarometer 2016.....	102
7.5	Eit utval ABLU-program.....	103
	ABLU-programma i tråd med styringsdokumenta.....	104
	Målgruppe og krav til opptak .....	104
	Studieorganisering.....	105
	Arbeids- og undervisningsformer.....	105
	Praksis .....	106
7.6	Oppsummering .....	107
7.7	Utfordringar og tilrådingar .....	109
	Utfordringar.....	109
	Tilrådingar til institusjonane .....	109
	Tilrådingar til departementet.....	109
<b>Kapittel 8</b>	<b>Bemanningsnorm i barnehagene .....</b>	<b>110</b>
8.1	Pedagognormer – gamle og nye .....	110

8.2	Barnehagene har ansatt langt flere pedagoger enn de må .....	111
8.3	Fortsatt store regionale forskjeller .....	114
8.4	Ny regel for hva som er en «treåring» .....	119
8.5	Optimal statistisk enhet .....	121
8.6	Avsluttende diskusjon.....	123
	Litteratur .....	125
	Vedlegg .....	129
	Vedlegg 1 Å være lærar og forskar i barnehagelærarutdanninga.....	129
	Tilbakeblikk .....	129
	Om undersøkinga i 2017 .....	130
	Funn.....	132
	Om organisering i kunnskapsområde .....	132
	Meir administrasjon - auka tidspress.....	134
	Forskaren i barnehagelærarutdanninga .....	135
	«Noko må gjerast med pedagogikkfaget».....	137
	Oppsummert .....	138
	Vedlegg 2 Informasjonsbrev. Innsamling av bacheloroppgåver.....	140
	Vedlegg 3 Undersøkelse om samarbeidsavtaler i praksisopplæringa. Våren 2017 .....	141
	Vedlegg 3 Internasjonalisering og kompetanse i norsk språk. Kartlegging.....	146

## Samandrag

Årsrapporten tek for seg dei områda Følgjegruppa i tidlegare rapportar ikkje har handsama, og som vi gjennom mandatet for arbeidet vårt er forplikta til å sjå nærare på.

*De nye barnehagelærere – utfordringer i møte med arbeidslivet* (kapittel 2) er basert på ei undersøking Følgjegruppa har gjort av 32 nyutdanna barnehagelærarar. Tre av medlemmane i Følgjegruppa har hatt ansvaret for undersøkinga og utarbeidinga av kapittelet: Robert Ullmann, Jo Fiske og Bjarne Stenersen. Kapittelet er skrevet på bokmål. Funn i undersøkinga kan summeres slik: *Tempo i stillingen og følelsen av ikke å rekke det de ønsker*. Mange sa de var uforberedt på tempoet i barnehagen, og at de på grunn av stillingens kompleksitet ikke fikk være så mye sammen med barna som de ønsket. *Å lede voksne og det vanskelige foreldresamarbeidet*. De fleste sa de ikke var godt nok forberedt på å lede andre voksne – heller ikke at de kunne forvente å møte motstand fra erfarne assistenter (men også andre barnehagelærere) som var motvillige til det de kom med som nyutdannede. De følte seg heller ikke kompetente eller klar for den delen av foreldresamarbeidet som omhandler mer vanskelige og ømtålige tema. *Barn med spesielle behov, overgrepssproblematikk og mobbing*. De fleste sa at de ikke visste hva de skulle se etter, hva de skulle gjøre- og hvordan. Videre manglet de kunnskap om hvordan de skulle samarbeide med andre instanser rundt disse temaene (barnevern, PPT m.m.). *Småbarnspedagogikk*. De fleste opplevde at de var for lite forberedt til arbeidet med de yngste barna fordi studiet i stor grad omhandlet de litt eldre barna; både mht. aktiviteter, språkstimulering og utvikling generelt. *Stor variasjon i praksis gir stor variasjon i utbytte for studentene*. Praksistiden var preget av stor variasjon når det gjelder kvalitet og innhold. De nyutdannede barnehagelærerne vi intervjuet har på tross av startvansker, funnet seg til rette. Det de formidler at de ikke var forberedt på, og som de ikke føler at de tilstrekkelig mestret, er de forholdene i yrket som selv erfarne barnehagelærere opplever er vanskelig – barn med spesielle behov, overgrepssproblematikk, samarbeidsrelasjoner og konfliktløsning.

*Samarbeidsavtaler om praksisopplæringa* (kapittel 3) er basert på ei kartlegging av ulike sider ved samarbeidsavtalene institusjonane har inngått i samband med praksisopplæringa. Undersøkinga viser at det fortsatt er store variasjonar mellom institusjonane med omsyn til avtaler. Fleire institusjonar har ikkje har innarbeidd tilrådingane i dei nasjonale retningslinene

i sine samarbeidsavtaler. Samarbeidsavtalane er svært ulike i form og innhald når det gjeld dei tre punkta (*samarbeidsfora, gjensidig kompetanseutvikling, gjensidig evaluering*) som dei nasjonale retningslinene føreskriv. Barnehageeigar er lite involvert i innhaldet på desse tre punkta. Praksisansvarleg ved utdanningsinstitusjonen spelar ei nøkkelrolle i utveljinga av kva barnehagar som det skal inngåast praksisavtaler med. Ved ti institusjonar er ikkje barnehageeigar involvert i det heile tatt. Over halvparten av utdanningsinstitusjonane er positive til å etablere UH-barnehagar men påpeiker at det ligg ei vesentleg utfordring i å avklare dei økonomiske ressursane som vert kravd i tverrinstitusjonelt samarbeid.

*Bacheloroppgava i barnehagelærerutdanninga* (kapittel 4) har vore sett på av ei forskargruppe som også har skrive kapittelet: Birte Simonsen: Følgjegruppa, Grete Nordvik: HVL og Eva Maagerø: HSN. Kapittelet er skrive på bokmål.

Bacheloroppgavene har tema som kan beskrives både som profesjonsrelevante og samfunnsrelevante. Temaene for /problemstillingene for bacheloroppgavene er kategorisert ut fra kunnskapsområdene, men noen av dem har en avgrensning inn mot enkelte fagdisipliner aleine. En fordypning i et fag må også kunne være mulig innfor de rammene en har for oppgavene. *Barn med særlige behov og pedagogisk ledelse* er tema som studentene tradisjonelt har etterlyst fokus på i løpet av utdanningen. Det kan tolkes som at det er tema de også har en særlig interesse for, og som bacheloroppgaven gjør det mulig å fordype seg i. En del av de tema som er valgt, er også tema det fra samfunnets side påpekes at barnehagen har utfordringer i forhold til. Når det gjelder metodevalg, er kvalitative intervjuer hyppigst forekommende. Det virker som studentene mener at svaret på problemstillingen lettest kan oppnås ved å spørre noen direkte. Gruppen som spørres desidert mest, er pedagogiske ledere. Kravet om profesjonsretting kan tolkes vidt, og både litteraturstudier og dokumentanalyse kan klart defineres innenfor denne rammen. Det er påfallende at studentene i så liten grad involverer barn i arbeidet. Vi undres på om dette kan skyldes et noe uavklart forhold til hva som er søknadspliktig til NSD og at de derfor unnlater å velge en slik løsning. Gjennomgangen av institusjonenes informasjon for å støtte studentene i arbeidet med bacheloroppgavene, viser store forskjeller i forventninger til størrelsen på arbeidet. Forskriften sier ikke noe om omfang på oppgaven, og det er ikke utviklet særskilte læringsutbyttebeskrivelser for emnet som omfatter oppgaven. Institusjonenes egne krav



ligger til dels høyere enn det en kan forvente i første syklus i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Når dette følges av at bruk av veiledning flere steder er overlatt til studentenes initiativ, kan prosessen bli hard for mange.

*Internasjonalt semester, kortare studie- og praksisopphald i utlandet (kapittel 5).*

Følgjegruppa har kartlagt tal på studentar som tok internasjonalt semester dei tre siste studieåra og tal på studentar som kjem på tilsvarende opphald frå utlandet. I tillegg har vi også sett på fordjupingsstudium med kortare opphald utanlands og praksisutveksling i utlandet. Alle institusjonane har laga studiemodellar som gjer det muleg å ha internasjonalt semester. Talet på studentar som vel dette er stabilt lågt. Det ser ikkje ut til at dette området har vorte styrka ved reforma. Av 81 studentar var 33 (40 %) studentar ved DMMH. Det er store praktiske utfordringar knytt til å få deltidsstudentar til å ta utanlandsopphald.

Internasjonalisering i utdanninga kan også koplust med fordypingseininga studentane har det tredje studieåret. Her har talet på studentar auka monaleg, særleg i studieåret 2016/2017. Det same gjeld praksisopphald i utlandet. Det må arbeidast med å sikre god nok kvalitet og relevans i tilboda om praksisopphald i utlandet. Talet på utanlandsstudentar som kjem til Noreg for å ta delar av barnehagelærarutdanninga si her, er nokså avgrensa. Det er dei større utdanningane i byane som er representert i statistikken.

*Krava til kompetanse i norsk språk – bokmål og nynorsk (kapittel 6).* Følgjegruppa har kartlagt kva konkrete tiltak institusjonane har sett i verk for å sikre læringsutbyttet om at studentane skal meistre norsk språk, både bokmål og nynorsk, på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng. Undersøkinga vår viser at det er variasjon mellom institusjonane i kva grad dei vektlegg dette læringsutbyttet og som følgje av det, kva løysingar dei har nytta i arbeidet med å sikre læringsutbyttet. Fleirtalet av institusjonane har arbeidskrav gjennom studiet som gjer at studentane må skrive på begge målformer. Alle desse institusjonane har lagt arbeidskravet til kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk*. Det finst også andre tiltak for å sikre læringsutbyttet: undervisninga deira går føre seg på nynorsk, studentane i ulike kunnskapsområde må lese faglitteratur på sidemål o.a. Utfordringa med å ha nok ressursar til å innfri krava som ligg i læringsutbytteformuleringa, vert teke opp fleire stader.

Kapittel 7 ser nærare på *Arbeidsplassbasert utdanning*. Programplanar for ABLU ved nokre institusjonar vert analysert ved å sjå på studieomtale, krav til opptak, krav til søkjarar, organisering av undervisning, arbeidsformer, krav til praksis og studentgrunnlaget for tilboda. I dag er det (minst?) fire ulike utdanningsvegar fram til ei fullverdig barnehagelærerutdanning. Veksten i alternative utdanningsprogram (som ikkje er 3-årige campusbaserte heiltidsutdanningar) har vore stor, og i dag har kvar tredje barnehagelærerstudent arbeid i barnehagen under studietida. På ABLU-programma i dag er 87,5 prosent av studentane kvinner. Studentane har ein gjennomsnittsalder på 41 år og 12,5 års erfaring frå barnehagearbeid, av desse ni år i den same barnehagen som dei er tilsette i under studiet. På mange av ABLU-studia er denne studentgruppa jamt over meir nøgd med studiet sitt enn det ordinære barnehagelærerstudentar er. Ved nokre ABLU-program er studentane likevel til dels svært kritiske, og kritikken er mykje retta mot studieorganiseringa. Det kan arbeidast meir målretta med kva konsekvensar dei ulike kvalifiseringsvegane må få for undervisningsformer, arbeidsmåtar og tilrettelegging av dei ulike programma. Programplanar viser at modellane som er utvikla i ABLU-programma er innanfor dei krav forskrifta til barnehagelærerutdanninga stiller. Så varierer det i kva grad målgruppa for studiet er klargjort i programplanane, og krava til opptak varierer også med omsyn til tidlegare yrkespraksis og krav til tilsetjing i barnehage under studiet. Programplanane er dessutan nokså ulike når det gjeld å beskrive det særeigne ved ABLU-programmet når det gjeld studiemiljø, arbeidsformer, organisering og arbeidsmåtar i studiet.

Kapittel 8, *Bemanningsnorm i barnehagen*, er skriva av forskar Lars Gulbrandsen ved HiOA. I kapittelet blir det framtidige behovet for barnehagelærere drøftet i lys av tendensar i barnehageutviklinga og den nasjonale utdanningskapasiteten av nye barnehagelærarar. I løpet av få år har barnehagesektoren endret seg frå å vere preget av stor mangel på barnehagelærere til å vere preget av et overskudd. I 15 av landets fylker hadde barnehagene allerede ansatt nok barnehagelærere ved starten av inneværende barnehageår. I forbindelse med NOKUT-evalueringen, diskuterte man spørsmålet om forlengelse av utdannelsen. Et flertall i gruppen gikk den gang mot å forlenge utdannelsen utover tre år (NOKUT, 2010). En viktig begrunnelse var den store mangelen som hersket, en mangel som ville bli enda mer prekær dersom ett eller to årskull skulle bli værende i utdanningen. Dagens situasjon gir et helt annet grunnlag for en slik diskusjon. Med store overskudd, særlig i nedslagsfeltet for

Dronning Mauds Minne Høgskole og Høgskulen på Vestlandet, kan og bør et potensielt problematisk overskudd snus til en ønskesituasjon for kompetanseøkning i sektoren. Dette kan være utvidelse av utdanningen til fire eller fem år, i det siste tilfelle i praksis et masterkrav.

# Kapittel 1 Arbeidet i Følgjegruppa. September 2016 til oktober 2017

## 1.1 Tema for følgjearbeidet

Gjennom drøftingar i Følgjegruppa i oktober/ november 2016 vart tema for arbeidet det fjerde følgjeåret valt ut. Dei einskilde kapitla i rapporten tek opp dei valte områda.

Kapittel 2, *De nye barnehagelærere – utfordringer i møte med arbeidslivet*, er basert på ei undersøking Følgjegruppa har gjort av 32 nyutdanna barnehagelærarar. Dei fortel om sine erfaringar etter nokre månader som tilsette i barnehage. Tre av medlemmane i Følgjegruppa har hatt ansvaret for undersøkinga og utarbeidinga av kapittelet: Robert Ullmann, Jo Fiske og Bjarne Stenersen. Kapittelet er skriva på bokmål.

Kapittel 3 heiter *Samarbeidsavtalar om praksisopplæringa* og er basert på ei spørjeundersøking for å kartleggje ulike sider ved samarbeidsavtalene institusjonane har inngått i samband med praksisopplæringa i utdanninga. Kapittelet er utarbeidd av Magli Sofie Økland frå det faglege sekretariatet for Følgjegruppa og rådgjevar ved UiA: Morten Halvorsen.

Kapittel 4 tek for seg *Bacheloroppgava i barnehagelærerutdanninga*. Ei forskargruppe har gjennomført ein studie av eit utval bacheloroppgåver. I tillegg har dei sett på studieopplegga i samband med innføringa i vitenskapsteori og metodar/arbeidsmåtar innanfor forskings- og utviklingsarbeid, rettleiing av oppgåvene og litteratur brukt på studieemnet. Kapittelet er skriva av Birte Simonsen: frå Følgjegruppa, Grete Nordvik: HVL og Eva Maagerø: HSN. Kapittelet er skriva på bokmål.

Kapittel 5 er kalla *Internasjonalt semester, kortare studie- og praksisopphald i utlandet*. Med utgangspunkt i krav om at institusjonene skal leggje til rette for eit internasjonalt semester i tredje studieår, har Følgjegruppa kartlagt tal studentar som tok internasjonalt semester dei tre siste studieåra og tal på studentar som kjem på tilsvarande opphald frå utlandet. I tillegg har vi også sett på fordjupingsstudium med kortare opphald utanlands og praksisutveksling i utlandet. Svein Ole Sataøen har utarbeidd kapittelet.

Kapittel 6 *Krava til kompetanse i norsk språk – bokmål og nynorsk*. Oppmodinga om å sjå på dette området har kome frå fagmiljø i barnehagelærerutdanninga. I Forskrifta står det at studentane skal meistre norsk språk, både bokmål og nynorsk, på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng. Følgjegruppa har kartlagt kva konkrete tiltak institusjonane har sett i verk for å sikre læringsutbyttet. Svein Ole Sataøen har utarbeidd kapitlet.

Kapittel 7 ser nærare på *Arbeidsplassbasert utdanning*. Programplanar for ABLU ved nokre institusjonar vert analysert ved å sjå på studieomtale, krav til opptak, krav til søkjarar, organisering av undervisning, arbeidsformer, krav til praksis og studentgrunlaget for tilboda. Svein Ole Sataøen har utarbeidd kapitlet. Lars Gulbrandsen: HiOA har vore fagleg konsulent i arbeidet.

Kapittel 8, *Bemanningsnorm i barnehagen*, er skriva av forskar Lars Gulbrandsen ved HiOA. I kapitlet vert det framtidige behovet for barnehagelærarar drøfta i lys av tendensar i barnehageutviklinga og den nasjonale utdanningskapasiteten av nye barnehagelærarar. Kapitlet er skriva på bokmål.

I dette følgjeariet vart det også gjennomført ei undersøking av korleis dei fagleg tilsette opplever arbeidet med å undervise og å forske i barnehagelærerutdanninga. Rapporten som er utarbeidd av Vigdis Foss: HVL, er basert på fokusgruppesamtalar med ei gruppe fagtilsette frå ulike kunnskapsområde ved seks institusjonar som har barnehagelærerutdanning. Hovudkonklusjonane i rapporten er innarbeidd i sluttrapporten frå Følgjegruppa. Rapporten er vedlegg 1.

Med omsyn til bruken av forkortingar i tekstane, er kunnskapsområda i utdanninga ikkje forkorta, men vert skrivne fullt ut. Når det gjeld namn på institusjonar, vert det skriva fullt ut første gong namnet er brukt. Etter det har vi nytta dei offisielle forkortingane. Som eit resultat av Meld. St. 18 (2014–2015): *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* har høgskule- og universitetssektoren i Noreg dei siste to åra, vore gjennom store strukturelle endringar. Følgjegruppa tok til med arbeidet sitt i august 2013. I tida fram til avslutta følgjearbeid har resultatane av den ovannemnde stortingsmeldinga resultert i dette kartet:

<b>Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH)</b>
<b>Høgskolen i Innlandet (HINN)</b>
<b>Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)</b>
<b>Høgskolen i Østfold (HiØ)</b>
<b>Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN)</b> Stuedstad Vestfold Stuedstad Drammen Stuedstad Notodden Stuedstad Porsgrunn
<b>Høgskulen på Vestlandet (HVL)</b> Stuedstad Bergen Stuedstad Sogndal Stuedstad Stord
<b>Høgskulen i Volda (HVO)</b>
<b>NLA Høgskolen (NLA)</b>
<b>Nord Universitet (NU)</b> Stuedstad Bodø Stuedstad Levanger Stuedstad Nesna
<b>Sámi allaskuvla/Samisk høgskole (SA/SH)</b>
<b>Universitetet i Agder (UiA)</b>
<b>Universitetet i Stavanger (UiS)</b>
<b>Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet (UiT)</b> Stuedstad Tromsø Stuedstad Alta

## 1.2 Møte, konferansar og formidling

Følgjegruppa har i denne arbeidsperioden hatt slike møte/ seminar:

- 17. januar 2017. Skype-møte
- 5. april 2017. Dagsmøte. Gardermoen
- 23. og 24. mai 2017. Arbeidsseminar. Bergen
- 24. august. Dagsmøte. Gardermoen
- 3. oktober. Skype-møte

I tillegg har Følgjegruppa vore på to studieturar.

- 8.– 9. november 2016 til Sápmi. Kautokeino og Karasjok. Føremålet var å bli betre kjent med den samiske kulturen, språket og samane si særstilling som urfolk i Noreg. Gruppa besøkte: Sámi allaskuvla (SA) og ein flyttsamebarnehage (Badjemánáid beaiveruoktu) i Karasjok. <http://blu.hib.no/folgegruppa-pa-studietur-sapmi/>
- 13. og 14. september 2017. Studietur/ arbeidsseminar i Reykjavik. Island. Ein av dagane var sett av til besøk på universitet for å høyre nærare om og drøfte erfaringar med masterprogrammet deira i barnehagelærerutdanninga. I tillegg besøk i Reykjavik kommune, avdeling for barnehage.

Når det gjeld formidling, har desse områda vore prioritert:

- Hausten 2013 oppretta Følgjegruppa ein eigen nettstad som skulle halde sektoren oppdatert på arbeidet i gruppa. På denne nettstaden vert rapportar og faglege notat frå Følgjegruppa lagra <http://blu.hib.no/>.
- Følgjegruppa driftar ei eige Facebook-gruppe: <https://www.facebook.com/groups/1401909350063398/>. Her vert dagsaktuelle mediesaker, artiklar, forskingsrapportar osv. formidla. Pr. september 2017 har denne sida 5700 følgjarar. FB-sida fungerer som aktuell møte- og debattplass for alle som er engasjerte i barnehagelærerutdanninga.
- I fjor arrangerte Følgjegruppa konferanse for studie- og praksisleiarar i barnehagelærerutdanninga. Konferansane vart arrangert på Hell hotell, Værnes og samla i alt 100 deltakarar frå alle institusjonane som tilbyr barnehagelærerutdanning.
- Det har vore ei prioritert oppgåve å halde open dialog med sektoren. I tida september 2016 til prosjektslutt november 2017, har Følgjegruppa og sekretariatet hatt presentasjonar og deltatt på ulike konferansar, seminar og møte:
  - 11. november 2016. Samarbeidsmøte. Høgskole og styrere/ enhetsledere i Bergen kommune. Magli Sofie Økland med fagleg foredrag. *Kort fra Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning.*
  - 7. februar 2017. Erasmus Network meeting. *Developing Teacher Competences for the Future.* Bergen. Magli Sofie Økland med fagleg foredrag. *A new Early Childhood Teacher Education reform in Norway. Background, challenges and possibilities.*
  - 6. Mars 2017. Arbeidsseminar HSN. Drammen. Mimi Bjerkestrand med fagleg foredrag. *Barnehagelærerutdanninga. Fornye, bevare, konkretisere.*
  - 23.–25. mars 2017. 45th NERA Conference 2017. Copenhagen. Magli Sofie Økland med vitenskapleg foredrag. *Professional Digital Competence among Students in Early Childhood Teacher Education in Norway.*

- 3. mai 2017. Forskerforbundet. Dagskonferanse. Lærerutdanninger i nytt institusjonslandskap. Oslo. Svein Ole Sataøen med foredrag: *Forskingstradisjonar og forskingsambisjonar i ei tverrfagleg barnehagelærerutdanning.*
- 20. april 2017. Universitets- og høgskolerådet (UHR) ved Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Lærerutdanningskonferanse 2016. Morten Halvorsen deltok på vegne av Følgjegruppa.
- 22. mai 2017. Landskonferanse for studie- og praksisledere. Høgskulen på Vestlandet. Svein Ole Sataøen med fagleg innlegg. *Studenterfaringar frå barnehagelærerutdanninga.*
- 17.–18. oktober. Pedagogikk i den nye barnehagelærerutdanningen. Konferanse. Bergen. Svein Ole Sataøen deltok med innlegg.

I samband med høyring av utkast til Rammeplan for barnehagen og endringar i barnehagelova, sendte Følgjegruppa eigne høyringssvar. I tillegg deltok fleire av medlemmane i gruppa på høyringskonferansane om rammeplanen som vart arrangert. Oslo og Bergen. Mimi Bjerkestrand og Robert Ullmann har delteke i referansegruppene som KD har hatt i samband med iverksetjing av rammeplanen for barnehagen og revidering av kompetansestrategien for barnehagesektoren. Som leiar for Følgjegruppa, er Mimi Bjerkestrand invitert til å sitje i referansegruppa til ekspertutvalet som skal sjå nærare på barnehagelærarrolla i barnehagen. Arbeidet tek til hausten 2017.



## Kapittel 2 De nye barnehagelærerne – utfordringer i møte med arbeidslivet<sup>1</sup>

### 2.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Fra høsten 2016 var de første nyutdannede barnehagelærerne i jobb. I denne undersøkelsen er noen av dem intervjuet om hvordan de opplever sin arbeidssituasjon og hvordan studiet har gjort dem rustet for jobben som barnehagelærer. Det overordnede bildet som tegner seg er at de nyutdannede barnehagelærerne selv mener de er gode på å tilrettelegge for barnas lek og delta i leken. De vurderer seg selv som nytenkende og fleksible. Det de trekker frem som spesielt utfordrende, er kompleksiteten i stillingen som barnehagelærer samt samhandling med de øvrige ansatte. De synes det er krevende å lede det pedagogiske arbeidet.

### 2.2 Utvalg og metode

Det ble valgt fokusgrupper som metode for undersøkelsen, bl.a. fordi det gir innblikk i flere perspektiver enn ved individuelle intervjuer. Når deltakerne treffes i en fokusgruppe, åpner det opp for diskusjoner og refleksjoner mellom deltakerne. En svakhet er at det kan være mindre rom for den enkeltes tanker. I praksis kan det fort være enkelte som får – eller tar – mer taletid i gruppa. Noen ganger kan det være slik at den sosiale kontrollen i gruppa kan påvirke hva som sies og ikke sies.

Det ble gjennomført fem fokusgrupper med totalt 32 nyutdannede barnehagelærere med om lag ett års praksis. Fokusgruppene ble gjennomført i mai 2017, i Oslo, Asker og Tromsø. Varighet av hver fokusgruppe var 1,5–2 timer. Gruppens størrelse varierte fra fire til ti deltakere pr. gruppe. Det var referenter i hver fokusgruppe, referatene ble etter gruppene sammenfattet til ett referat pr. gruppe. Både verbale og nonverbale uttrykk ble notert. Fokusgruppedeltakerne er ansatt i både private og kommunale barnehager. De deltar i veiledningsgrupper for nyutdannede barnehagelærere. Fokusgruppedeltakerne kommer fra ulike typer barnehager med tanke på størrelse, alder på barnehagen og organisering (baser/ avdelinger/ team e.l.). Informantene har utdanningen fra ulike institusjoner i Norge.

---

<sup>1</sup> Undersøkelsen er gjennomført av følgegruppemedlemmene: Robert Ullmann, Bjarne Stenersen og Jo Fiske. De samme tre har skrevet rapporten/kapitlet fra undersøkelsen.

I utvalget hadde vi 72 % kvinner og 28 % menn. Alder er fordelt slik:

24 år eller yngre	25–34 år	35–44 år
28 %	56 %	16 %

Antall års erfaring fra barnehage er fordelt slik:

Mindre enn 1 år	1–2 år	3–4 år	5–9 år	10 år eller mer
16 %	32 %	16 %	20 %	16 %

Ettersom intervjugruppen hadde erfaring fra ulike utdanningssteder og etter ulike utdanningsmodeller, kunne det til dels være store forskjeller i erfaringer, opplevelser og vurderinger: det noen opplevde de hadde lært mye om, opplevde andre var store mangler. Vi kan anta at erfaringene de har gjort første år som barnehagelærer påvirker hvordan de nå vurderer utdanningen sin.

### 2.3 Betydningen av studiemiljøet, praksisplass og tidligere erfaring

Klassemiljøet og kollokviegruppenes betydning for at de nå opplevde mestring i jobben, ble fremhevet av flere. Der hadde de åpne diskusjoner hvor de utfordret hverandre, de brukte case fra barnehagene og fikk høre om hvordan ting fungerte i andre barnehager. «*Det har hjulpet meg slik at jeg stilte sterkere*», sa en. Flere sa at de enda hadde kontakt med hverandre.

Betydningen av gode praksisplasser – hvor de ble sett – fikk prøve seg ut og ble oppmuntret til å spørre og utvikle ideer, ble understreket. En sa at «*det var der jeg fikk trygghet og begynte å forstå*». Alle som hadde erfaring fra barnehage før utdanningen fremhevet dette som positivt i forhold til utbytte av studiet, de klarte bedre å knytte teori til praksis. Og fordi de kjente barnehagens rammer og oppbygning, kunne de lettere gå rett på praksisoppgaver og delta i arbeidet med barna.

Flere fremholdt hvor viktig det var at de som nyutdannede var forberedt på kunne jobbe i ulike typer barnehager, og at de derfor ønsket å få erfaring/praksis fra flere typer barnehager

(små, store, baser, avdeling) og aldersgrupper (små og store barn). Dette mente de ville gjøre dem bedre i stand til å se ulike muligheter og løsninger i barnehagen de kom til.

Oppfatningen i gruppene var at det var stor variasjon i kvaliteten på praksisbarnehagene/ praksisplassene. De mente at utdanningen i større grad må kvalitetssikre studentenes praksisplasser. Flere hevdet at det trengs et vern for studenter som velger å ta opp vesentlige mangler ved praksisstedet. En hadde gjort dette, (opplevelse av omsorgsforsømmelse ovenfor barn og mobbing av ansatte), og hadde opplevd at praksisstedet ville stryke henne. Hun sa at dersom dette hadde vært i første praksisperiode, hadde hun helt sikkert sluttet i utdanningen. Flere tok til orde for at den ulike kvaliteten på praksisplassene medførte et behov for obligatorisk bytte av praksisplass for hver praksisperiode: *«en trenger å oppleve ulike barnehager, det ville sikret kvaliteten i studiet!»*

Flere påpekte at oppgavene/øvelsene de fikk i praksis måtte være litt realistiske for at det skulle ha mening. Som eksempel ble nevnt en som fikk ha ansvar for å presentere resultatet av observasjonen «Alle med» på en foreldresamtale. Imidlertid fikk han kun lov å formidle det av observasjonen som var positivt i forhold til barnets mestring. En annen hadde lederpraksis og fikk bestemme hvem som skulle få gå til pause når. Og når vedkommende så bestemte dette, så ble det omgjort av personalet. En hadde opplevd at arbeidet han og praksislærer gjorde i praksis i liten grad involverte det øvrige personalet. *«Jeg gikk derfor glipp av erfaringer knyttet til ledelse og det å jobbe som et team med personalet på avdelingen.»*

Det ble i denne sammenheng sagt at utdanningen og barnehagen sammen må definere hva praksis skal inneholde, hva en skal få øve seg på, for å sikre at praksisen blir god og relevant. Praktisk ledelse og lek var tema gruppene mente skulle vært lagt inn i praksis i alle tre årene i studiet. Å få dette siste året er for seint. Det ble sagt at *«det er der hovedansvaret for barnehagelæreren er, og en trenger progresjon og repetisjon for å beherske dette tilfredsstillende»*.

Ellers var det enighet om at praksisen er den viktigste delen av studiet; det er her en møter virkeligheten og får se hva teorien handler om. Flere hadde opplevd at de i praksisperioden

hadde fått tunge teorioppgaver i utdanningen, noe som var svært ødeleggende for utbyttet av praksisperioden. Det tok bort fokus fra «det viktigste».

Flere påpekte at de skulle hatt mer sammenhengende praksis og begrunnet dette med at det tar tid å bli kjent med barnegruppen og finne ut av hvordan det «er her». Først når en er kjent og trygg, kan en begynne å lede og prøve seg ut.

## 2.4 Studenterfaringer fra studiet og jobben

I beskrivelsen av funnene formidles hovedtendensene, mens avvikende synspunkter nevnes der vi mener det er av betydning. Informantene i de tre gruppene fokuserte til dels på ulike sider ved jobben og utdanningen på tross av at spørsmålene som ble stilt var like. Gruppemedlemmene ble preget av hverandres oppfattelse av spørsmålet. På tross av dette var det klare fellestrekk i besvarelsene i de tre gruppene. Funnene er ført opp i tre hovedkategorier:

1. Mestring
2. utfordringer
3. Pedagogisk ledelse

### 2.4.1 Mestring

#### Nyutdannedes opplevelse av egen styrke

Det var stor enighet blant informantene om hvilke styrker de som nyutdannede mener å ha i barnehagen. Dette ble oppgitt til å være:

- Nytenkende, åpne, løsningsorienterte og fleksible
- Energifylte og med pågangsmot og ønsker et endringsmiljø i barnehagen
- Evne å stille spørsmål og å gjøre nye ting
- Evne til refleksjon og egenvurdering og å stille spørsmål og undre seg
- Ulik praksisbakgrunn og kjenner derfor ulike måter å gjøre ting på

De satte ellers svært stor pris på veiledningen for nyutdannete. Der møter de likesinnede i et faglig miljø med stor åpenhet og muligheter for å få tilbakemeldinger. Dette gir også inspirasjon til å prøve ut nye ting, og man kan få bekreftelser på hvordan andre barnehagelærere vurderer ens egne initiativ.

1. *Det jeg opplever å mestre godt, og som jeg opplever at utdanning og praksis har forberedt meg godt til*

Det direkte arbeidet med barna; tilrettelegging for og deltagelse i lek

Dette var det området de fleste oppga å mestre godt – arbeidet med barna. Konkret oppga de at de mestret godt å tilrettelegge for lek, å leke med barna, gi barna medbestemmelse og tilrettelegge for et godt samspill barna imellom. En sa det slik: *«Jeg var godt rustet i forhold til å forstå lekens betydning og viktigheten av den, og hva læring er for små barn»*.

De ga uttrykk for at de var spesielt fornøyd med faget barns utvikling, lek og læring. Det er et kunnskapsområde de opplever å bruke mye etter at de kom i arbeid. Det var få som sa at de ikke opplevde mestring på tilrettelegging for og deltagelse i lek. Et ønske som kom frem, var at leken hadde hatt større plass gjennom hele studiet og i alle praksisperiodene: *«Leken kan knyttes til alt som er viktig i barnehagen»*, ble det sagt.

#### Det daglige samarbeidet med foreldrene

Mange oppga at de opplevde mestring i det daglige samarbeidet med foreldrene. De nevnte samtaler og samarbeid rundt vanlige og enkle tema. Opplevelsen fra det jevne og uproblematisk foreldresamarbeidet skilte seg sterkt fra opplevelsen de hadde når temaene/forholdene de måtte samtale om og samarbeid rundt var av en vanskelig karakter, mer krevende (se punkt om utfordringer).

#### Det teoretiske pedagogiske fundamentet

Flere sa at de følte seg trygge på barnehagevirksomhetens teorigrunnlag og at de evnet å bruke teori til å begrunne sine faglige standpunkt i planlegging av aktiviteter m.m.

I denne sammenhengen sa flere at utdanningen hadde gitt dem forutsetning for å bruke didaktiske modeller i planleggingen.

## 2. *Mestringsglede og motivasjon*

#### Fornøyde barn og foreldre

Informantene oppga ulike moment som ga dem mestringsfølelse i jobben. De opplevde mestringsfølelse når barna trivdes i barnehagen og hadde en god utvikling. At barna viste at de satte pris på dem, og at foreldrene formidlet at barna også sa dette hjemme, betydde svært mye. Flere ga uttrykk for at samarbeidet med foreldrene og deres tilbakemeldinger var viktig for opplevelsen av å lykkes i jobben. En uttrykte det slik: *«Når jeg får gode tilbakemeldinger fra foreldre og når de kommenterer fine ting vi gjør på avdelingen! Positive foreldre som sier det, da får man gode følelser»*

#### Samarbeid og påvirkningsmulighet

Flere oppga at de opplevde mestringsglede når de klarte å involvere kollegaene sine, og at de opplevde stor mestringsglede når de så at personalet trivdes og utviklet seg faglig under deres ledelse. Å oppnå resultater sammen etter felles diskusjon og planlegging ble fremhevet. De fleste påpekte betydningen av samarbeidet med andre barnehagelærere, både i og utenfor barnehagen, som en kilde til inspirasjon og motivasjon. På denne måten kunne de dele kunnskapen de hadde og fikk lære mer fra de mer erfarne barnehagelærerne på områder der de selv manglet erfaring og kompetanse. Betydningen av å få delta i barnehagelærerteam, i prosjektgrupper m.m. var viktig. En av informantene delte følgende erfaring: *«Jeg er med i strategi-prosjektet Matglede. Det gir meg både kompetanse og motivasjon; jeg har noe å bringe tilbake til barnehagen og til barnehagelærergruppen».*

Å være forberedt gir også opplevelsen av mestring. En av informantene sa: *«jeg opplever at jeg lykkes i jobben når jeg er forberedt, har «hodet over vann» og kan være den barnehagelæreren jeg ønsker å være»* Ut i fra det som kom frem i fokusgruppeintervjuene, har dette imidlertid ikke vært den rådende opplevelsen til de nyutdannede barnehagelærerne.

#### 2.4.2 utfordringer

1. *Det jeg opplever at jeg mestrer mindre godt og som jeg tilskriver mangler ved utdanning og praksis*

##### Stillingens kompleksitet og barnehagehverdagens tempo

Det som kom spesielt tydelig frem, og som de fleste sa, var at de var minst forberedt på stillingens kompleksitet, tidspresset og alle de vanskelige prioriteringene de måtte gjøre. Dette ble konkretisert med at *«alt skal skje samtidig og ingen ting kan vente»*. De hadde en opplevelse av ikke å rekke over det de burde, og det å stadig måtte prioritere mellom å være med barna eller planlegge (administrasjon) var en stor belastning. En sa det slik: *«jeg har av og til en opplevelse av at jeg ikke er med barna i det hele tatt – det er det assistentene som er».*

Spesielt antall små barn i gruppene ble fremhevet som en utfordring de var uforberedt på, og de var i det hele tatt uforberedt på hvor mange barn de skulle ha ansvar for. Et forhold som ble trukket frem er hvordan sykefraværet i barnehagen ødelegger for gjennomføring av planer og alt en ønsker å få til. En beskrev sin yrkesstart slik: *«assistenten var syk og jeg skulle lede*

*en vikar. Jeg som var helt ny selv og ikke kjente ungene og ikke visste hvordan barnehagen var». Denne situasjonen skulle hun gjerne vært oppmerksom på kunne komme!*

Som barnehagelærer opplevde mange at det i stor grad var vanskelig å finne balansen mellom egen tid og jobben sin tid. De ble dradd mellom ansvaret de hadde i jobben og ansvaret for det de hadde hjemme/utenfor jobben. De ble slitne av det og beskrev ettermiddager hjemme hvor de «lå som slakt» på sofaen.

Ettersom jobbopplevelsen første året er så viktig for opplevelsen av yrkesvalget de har gjort og hvorvidt de blir stående i yrket, mente de fleste at utdanningen i større grad skulle forberedt dem på hva som ville møte dem første året i jobb: *«noen konkrete tips til hva som er lurt og ikke lurt og hva vi må være forberedt på. Da ville vi blitt spart for mye prøving og feiling - og tidsspill».*

## *2. Sider ved arbeidet med barna der jeg ikke har opplevd mestring*

### Tilvenning

Å ta imot barn i barnehagens tilvenningstid når en selv var ny opplevdes som utfordrende. De fleste startet i ny jobb rett over sommerferien, i barnehagens og de nye barnas tilvenningstid. Flere fortalte om en svært krevende oppstart fordi de ikke var forberedt på hvor krevende tilvenningstiden var for barna, spesielt de yngste. På sitt mest usikre møtte de både foreldre og barn som også var utrygge og ukjente og som søkte deres støtte og veiledning. Dette var det vanskelig å gi i den situasjonen de selv var.

### Småbarnspedagogikk

Småbarnspedagogikk er et annet område de er tydelig på at de ikke var godt nok forberedt til, og som de burde lært mer om i utdanningen. Hvordan f.eks. en-til-en-kontakten i stellesituasjonen kan brukes til kontaktskaping og tilknytning, språkstimulering osv. Noen hadde lært dette i praksis, andre hadde ikke lært om det i det hele tatt. Små barns motoriske utvikling ble nevnt, samt hvordan en kan hjelpe små barn å slutte med bleie.

Det ble tatt til orde for at småbarnspedagogikk burde vært et eget fag fordi det er så mye som er annerledes med de yngste enn de som er større, og fordi barnehagene generelt trenger denne kunnskapen. Det ble fremholdt at utdanningen har hatt en del teori og forskning om små barn, men ikke hvordan en skulle bruke dette i arbeidet i barnehagen.

Et par av de intervjuede hadde en annen erfaring. De sa de hadde lært mye om småbarn og småbarnspedagogikk, og de følte seg godt rustet til å jobbe med små barn fra utdanningen.

### Barns seksualitet

Flere ønsket å ha lært noe om hvordan de skulle møte barns naturlige seksuelle lek og støtte dem i sin seksuelle utvikling. «*Hvordan kan jeg hjelpe og veilede barna, hvordan skal jeg samarbeide de med kollegaene mine om dette, og hvordan snakker vi med foreldrene om det?*»

### Andre utfordringer

Andre moment de hadde ønsket å være mer rustet til er:

- Konfliktåndtering og grensesetting
- Helse, hygiene og barnesykdommer
- IKT i det pedagogiske arbeidet
- Redskaper for å fange opp barn som trenger ekstra hjelp – tidlig innsats.

### *3. Utfordringer knyttet til barn med spesielle behov og samarbeid med andre instanser*

#### Barn med spesielle behov

Barn med spesielle behov ble også fremhevet som et område de hadde lært for lite om i utdanningen, og som de følte de ikke hadde grunnlag for å mestre. Barn med spesielle behov omhandlet flere grupper. Barn med funksjonshemninger ble i liten grad beskrevet, men det ble fremholdt at det var viktig å være forberedt på å kunne ivareta og arbeide med både de «enkle» funksjonshemningene, og til de mer komplekse som Downs syndrom m.m.

Betydningen av å være kjent med trekk og utvikling hos premature barn, ble også påpekt. I slike situasjoner møter en nyansatt pedagogisk leder det faktum at det er svært mye arbeid utenom det allmennpedagogiske. Samarbeid med andre fagmiljøer og etater om barn med spesielle behov, fylle ut skjemaer, foreldresamtaler, foreldremøter, medarbeidersamtaler og lignende. En stor del av arbeidsdagen går med til dette, og de var overrasket over hvor lite tid det er igjen til pedagogisk ledelse.

#### Omsorgssvikt, vold og overgrepssproblematikk

Omsorgssvikt, vold og overgrepssproblematikk fremkom som et «stort hull» i utdanningen, og hadde medført stor usikkerhet i jobben. De møtte denne problematikken så ofte i media og i den offentlige debatten, og forventningene og kravene til barnehagen ble stadig fremhevet. Flere formidlet en stor fortvilelse og hjelpeløshet i forhold til denne gruppen utsatte barn:



*«hva skal jeg si, hvordan jeg skal håndtere det, handle og hjelpe barnet. Og i forhold til de yngste og stellesituasjonen: hva skal jeg se etter, hvordan oppdager jeg det?»*

### Mobbing

Mobbing var et annet etterspurt emne. Også her ble det pekt på samfunnets fokus og at alle som jobber med barn må kunne noe om dette. I gruppen var det få som i det hele tatt hadde hatt om dette i utdanningen

Det ble uttrykt et stort behov for å kunne mer om hvordan en skal samarbeide med instanser som barnevern, fagsentre, familievernssentre, helsestasjon og andre. *«Jeg er usikker på når og hvordan skal jeg henvende meg i et ubehagelig og ukjent terreng»* og *«Vi burde kunne skrive en pedagogisk rapport, vi må kunne språket som brukes»*, var betegnende utsagn.

#### *4. Utfordringer ved samarbeid med foreldrene når temaet er kontroversielt og vanskelig*

De fleste opplevde å mestre det enkle, daglige samarbeidet med foreldrene. Dette sto i sterk kontrast til hvordan de opplevde å mestre samarbeidet når det gjaldt vanskelige tema, som når foreldrene var misfornøyd med ting som skjedde, barna ikke trivdes eller barnehagen var usikker på hvordan barna hadde det hjemme.

At et par informanter oppga å være godt rustet til vanskelige samtaler med foreldre fordi de hadde hatt mye om det i utdanningen, endret ikke helhetsinntrykket.

En mannlig barnehagelærer opplevde å bli mistrodd av foreldrene fordi han var ny og fordi han var mann.

#### *5. Utfordringer med motivasjon, veiledning og endringsledelse*

Det alle fremholdt som en svakhet ved utdanningen, og som har medført at starten som barnehagelærer var tung, var at de var uforberedt på å skulle lede andre voksne.

Det nevnes først og fremst at de var uforberedt på å treffe eldre, erfarne assistenter som hadde vært vant til å gjøre ting «på sin måte», og som var motstridige og lite endringsvillige. En formidlet at hun ble (og blir) mistrodd på sitt faglige beslutningsgrunnlag og stadig vekk må argumentere faglig for alle forslag hun har og alle hverdagslige «her-og-nå-beslutninger» som hun må ta. Hun ble (og blir) sliten og motløs av det.

Informantene savnet derfor redskaper som kan brukes til forventningsavklaringer, organisasjonsendringer, konflikthåndtering osv., slik at de er bedre rustet til å møte motstand

mot endring og manglende legitimitet som fagperson når det kommer til det å endre praksis eller starte med faglig utviklingsarbeid.

De fleste fremholdt samarbeidet med andre barnehagelærerne som positivt for jobbopplevelsen. Likevel var det noen som sa at de hadde måttet streve for å få en plass i barnehagelærergruppen: *«Jeg måtte ta plass og hevde min mening for å bli vist interesse»*. De fleste peker på behovet for mer veiledningskompetanse, kunnskap om kommunikasjon og konfliktløsnings-verktøy og å kunne mer om endringsprosesser og å lede disse. Det pekes på at mer kunnskap på disse områdene ville gjort dem sterkere som personalledere, og at de ser at dette er noe alle som har personalledelse vil ha behov for. Det understrekes at undervisningen må være rettet mot bruk i barnehagen – det holder ikke med teori som ikke henger sammen med praksis.

Et siste område som nevnes her, er hvordan en motiverer sine medarbeidere. Det ble uttrykt slik: *«dersom en ikke får med seg de andre på laget, hjelper det ikke samme hvor gode planene er»*. Å få alle til å få eierskap til det som blir planlagt, ble fremholdt som en suksessfaktor. De etterlyste i den sammenhengen mer kunnskap om hvordan de på en god måte kunne planlegge, fordele arbeidsoppgaver og bygge på medarbeidernes innspill – gi medvirkning.

Flere sier at de burde vært bedre forberedt på at organisasjonskulturen som møtte dem i ny barnehage ville ha stor betydning for dem som barnehagelærere. De hadde ønsket å være mer i stand til å kunne se og forstå barnehagehverdagen og sin egen rolle som leder i den. Dette ble konkretisert med å være bedre rustet til å lede og planlegge ut fra helhetsperspektiv og med et langsiktig perspektiv. De ønsker at de hadde lært mer om hvordan jobbe med tema og i prosjekter. De ønsket å være mer i stand til å lage periodeplaner som er begripelige for assistentene. Videre ønsket de å være forberedt på å skulle lede endringsprosesser. *«Endringer er det hele tiden, og det er vi som er ledere»*, ble det sagt.

En påpekte at det var uventet at det var hun som var ansvarlig for å realisere rammeplanen i barnehagen. Rammeplanen kjente hun, men var ikke klar over barnehagelærerens ansvar for

realiseringen. Hun sa at de *«hadde fått et verktøy (rammeplanen), men ikke fått tid til å trene på å bruke det»*.

Flere påpekte at utdanningen skulle forberedt dem bedre på at de selv måtte definere og finne seg selv som leder og hvor avgjørende det er for utfallet av det en jobber med og for samarbeidet, hvordan en selv er i møte med andre. Det gjelder både andre voksne, i arbeid med barna og i samarbeid med foreldre.

## 6. Studier i utlandet

To av informantene hadde hatt et halvt år i utlandet. Det hadde de lært mye av, men barnehagehverdagen der var så fundamentalt forskjellig fra hvordan barnehagene drives i Norge, at det var liten overføringsverdi. Hovedproblemet var imidlertid at da de kom tilbake måtte de ha samme eksamen som de andre, og det var vanskelig når de ikke hadde vært med på gjennomgang av pensum.

### 2.4.3 Pedagogisk ledelse

#### 1. *Hvordan jeg opplever å lede det pedagogiske arbeid, og i hvilken grad utdanning og praksis har rustet meg til dette*

De fleste formidlet at de ikke opplevde å mestre å være leder da de startet i ny jobb; det var så mye de ikke var forberedt på ved barnehagelærerjobben. De fleste ga uttrykk for at det hadde bedret seg i løpet av året, men og at de fremdeles slet med det samme. Nødvendigheten av å få veiledning av daglig leder på arbeidsplassen når man er ny, ble holdt høyt opp. De fleste hadde fått dette, men for de få som ikke hadde fått det, ble det oppgitt som en årsak til at mye hadde vært tungt i starten.

Barnehagelærerstillingens kompleksitet og barnehagedagens tempo ble stadig fremhevet som en utfordring med pedagogisk ledelse. En uttrykte at *«tempoet og alle de praktiske tingene gjør at jeg glemmer at jeg er pedagog. Jeg må minne meg selv på at det er det jeg er, og at jeg da må ha klart for meg hvorfor vi gjør de tingene vi gjør – ikke bare jage på»*. En annen uttrykte det slik: *«I virkeligheten skal alt skje på en gang – det er ikke en ting om gangen, som i utdanningen og i praksisperiodene»*.

Som nyutdannede var de innstilt på å forholde seg til barnas lek og aktiviteter på en faglig god måte – slik de hadde lært i utdanningen og praksis. Så opplevde de at alt det faste som skulle skje, bl.a. de faste pausetidene og andre faste ting på programmet ødelegger for kvaliteten i arbeidet. Deltakelse i barns lek måtte stadig avbrytes fordi de selv eller assistentene måtte gå til pause/på møte eller annet som fast planlagt. Videre mente mange at antall barn i forhold til antall voksne sto i veien for å klare å lede og være den barnehagelæreren de ønsket.

Et annet eksempel på opplevelsen av ikke å lykkes med pedagogisk ledelse, ble uttrykt slik: *«Det er så frustrerende å oppleve at assistentene er mer med barna enn hva jeg er. Jeg føler noen ganger jeg ikke er inne på avdelingen i det hele tatt»*. Det ble formidlet at det var vanskelig å oppleve at man lykkes når man er ny, nyutdannet og står alene. Noen av informantene var i denne situasjonen og sa de opplevde et savn av å få jobbe sammen med en annen barnehagelærer.

De fleste som jobbet sammen med en annen barnehagelærer, opplevde det som en god støtte. De som hadde en barnehagelærer ved sin side, sa det ga dem mulighet til å få jobbe med sider ved barnehagelærerjobben som de brant for – de opplevde det som en god ordning som både støttet dem som nyutdannet leder og for helheten i avdelingsarbeidet.

Likevel var det noen som opplevde at det var utfordrende å være to barnehagelærere på samme avdeling. Det var spesielt forholdet til assistentene som ble nevnt. Flere hadde opplevd at assistentene hadde følt seg overkjørt og tilsidesatt. De mente at denne ordningen gjorde det ekstra utfordrende å få assistentene med. En som hadde gått fra å være to barnehagelærere til å være alene, uttrykte det slik: *«Før var vi to barnehagelærere - nå er jeg alene. Det har nå kommet frem at assistenten følte seg overkjørt før, selv om vi to barnehagelærerne var bevisste på dette og prøvde å unngå det»*. Vedkommende uttrykte mer tilfredshet med å være alene barnehagelærer på avdelingen, men understreket at barnehagelærerfellesskapet i barnehagen var «gull verdt». En ønsket seg en sparringspartner med erfaring til å diskutere både problemer, løsninger og ting hun lurte på, og mente dette ville ha hjulpet henne – spesielt i starten som nyutdannet.

Avslutningsvis passer det å gjengi noen betraktninger fra de nyutdannede om at det å være ny også innebærer at de er klare for videre læring. De påpekte at utdanningen ikke kunne forberede dem på alt – noe måtte de erfare og tilegne seg underveis i jobben. En fortalte fra sin utdanning: «*Vi fikk høre fra første stund: når dere er ferdigutdannet er dere ikke ferdig utlært! Dere må ut i praksis og det er der dere lærer*».

## 2.5 Avsluttende refleksjoner

### *Tempo i stillingen og følelsen av ikke å rekke det de ønsker*

Mange sa de var uforberedt på tempoet i barnehagen, og at de på grunn av stillingens kompleksitet ikke fikk være så mye sammen med barna som de ønsket. Å delta sammen med barna i lek, mente de seg godt kvalifisert for og anså det som det viktigste av pedagogens rolle. Det må vurderes hvordan praksis og utdanning sammen kan forberede studentene bedre til den virkelighet og hverdag de vil møte som nyutdannede. Det er i praksisperiodene studentene skal få oppleve hvordan barnehagehverdagen er, både tempo, kompleksitet og prioriteringer mellom de mange gjøremål.

### *Å lede voksne og det vanskelige foreldresamarbeidet*

De fleste sa de ikke var forberedt på å lede andre voksne – heller ikke at de kunne forvente å møte motstand fra erfarne assistenter (men også andre barnehagelærere) som var motvillige til det de kom med som nyutdannede. De følte seg heller ikke kompetente eller klar for den delen av foreldresamarbeidet som omhandler mer vanskelige og ømtålige tema.

Samarbeidsklima, evnen til å lede, la medarbeidere medvirke og kunne gi veiledning, samt ta opp vanskelige sider ved det en jobber med, er vesentlig i barnehagelæreryrket. Disse sidene ved barnehagelærerrollen ville de mestret bedre om de hadde kunnet mer om kommunikasjon, samarbeid og konfliktløsning og å veilede voksne mennesker. De etterlyste mer praksisrelatert teori, og at de fikk øve seg på dette i praksisperiodene. Barnehagelærerne selv påpekte at de burde hatt ledelsespraksis helt fra første praksisperiode, med progresjon utover i studiet. Flere sa at de ikke hadde hatt om ledelse før i slutten av siste studieår, og da var det for seint både for å forstå kompleksiteten og hva de skulle gjøre/ikke gjøre.

### *Barn med spesielle behov, overgrepssproblematikk og mobbing*

De fleste sa at de ikke visste hva de skulle se etter, hva de skulle gjøre- og hvordan. Videre manglet de kunnskap om hvordan de skulle samarbeide med andre instanser rundt disse temaene (barnevern, PPT m.m.), bl.a. manglet de språk og begreper til å føre faglige samtaler og å skrive pedagogiske rapporter. Det bør være viet tilstrekkelig tid til disse viktige temaene, og det bør gå igjen i alle studieårene. Tematikken er vanskelig å ta inn og studentene trenger tid for å modnes i forhold til sakskomplekset.

### *Småbarnspedagogikk*

De fleste opplevde at de var for lite forberedt til arbeidet med de yngste barna fordi studiet i stor grad omhandlet de litt eldre barna; både mht. aktiviteter, språkstimulering og utvikling generelt. Det de lærte om de yngste i utdanningen var teoretisk og lite praksisnært, og i flere tilfeller hadde de fått beskjed om at de bare måtte prøve å tilpasse det de lærte til de yngste. Dette er urovekkende ettersom de fleste barna nå er i barnehagen fra de er omtrent ett år. De siste årene er det kommet en god del forskning rundt de yngste barna i barnehagen. Dette må bli en del av pensum i barnehagelærerstudiet. Gjennom denne forskningen vet vi at også barnehagene (og praksisplassene) fremdeles har for lite kunnskap om de yngste barnas behov i barnehagen. Utdanningen og praksisplassen må samarbeide om å sikre studentene et godt grunnlag for å lede arbeidet med de yngste barna.

### *Faglig samarbeid når flere barnehagelærere jobber på samme team*

Mange av informantene jobbet tett sammen med en annen barnehagelærer, og dette ble i stor grad opplevd som en faglig støtte og styrke. Både myndigheter og barnehageeiere har etter hvert som mål å ha 50 % barnehagelærere i barnehagene. Det er derfor viktig å utvikle undervisningen med tanke på hvordan barnehagelærerne best kan samarbeide slik at den samlede faglige kompetansen får medvirke til økning i kvaliteten i barnehagetilbudet. Gode erfaringer fra praksis må bli kjent og tas med i barnehagelærerutdanningen. Her har både utdanning og praksisplass etter vår oppfatning et medansvar.

### *Stor variasjon i praksis gir stor variasjon i utbytte for studentene*

Praksistiden var preget av stor variasjon når det gjelder kvalitet og innhold. Noen fikk lov til å ta over og lede mye av arbeidet mens de var ute i praksis. Andre praksislærere var mer

restriktive, der var studentene mest tilskuere og fikk kun lov til å prøve ut enkle ting. Det var også stor variasjon mellom praksislærerne når det gjelder veiledning og tilbakemelding. Noen hadde satt av tid hver dag og ga tydelige råd og tilbakemeldinger, andre var mindre opptatt av selve veiledningen.

Det bør vurderes om måten praksis er lagt opp på i dag kunne være organisert bedre og sikret at studenten ble mer rustet for den virkeligheten som møter dem i yrkeslivet. Våre informanter uttalte tydelig at sentrale fag og områder som studiet og praksisen skulle forberedt dem på, ikke ble tema før i tredje året og da bare i få uker. De fikk ikke prøvd seg ut og de fikk ikke progresjon i utviklingen sin på viktige sider ved barnehagelærerjobben.

De nyutdannede barnehagelærerne vi intervjuet har på tross av startvansker, funnet seg til rette. Det de formidler at de ikke var forberedt på, og som de ikke føler at de tilstrekkelig mestret, er de forholdene i yrket som selv erfarne barnehagelærere opplever er vanskelig – barn med spesielle behov, overgrepssproblematikk, samarbeidsrelasjoner og konfliktløsning. Funnene i denne undersøkelsen samsvarer svært bra med studentundersøkelsen som er gjennomført i forbindelse med følgearbeidet (Skauge, T., Kvitastein O. og Sjøvold Hansen, H. 2017).

## Kapittel 3 Samarbeidsavtaler om praksisopplæringa

### 3.0 Innleiing

Følgjegruppa har i sine årlege rapportar (2014, 2015, 2016) følgd praksisopplæringa både med bakgrunn i NOKUT si evaluering av førskulelærerutdanninga (2010) og kravet i forskrifta om «et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfelt» (KD, 2012). Så langt har Følgjegruppa sett på samarbeid om utvikling av program- og emneplanar, om rettleiing, vurdering og progresjon i praksisopplæringa og om rettleiingskompetansen til praksislærarane, for å nemne noko. Vi har sett at samarbeidet varierer, «men at det er ei endring i retning av tettare samarbeid" mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane (Følgjegruppa, 2016a, s. 61).

Tema for årets følgjearbeid er også knytt til samarbeid, men denne gangen har vi valt å sjå nærare på «avtaleverk om samarbeid om praksis», slik det er nedfelt i dei nasjonale retningslinene (KD, 2012c, pkt. 4.3.1). Vi spør:

- Korleis har barnehagelærerutdanningane løyst kravet i nasjonale retningsliner om eigne samarbeidsavtaler?
- Med kven er det inngått avtalar, og kva for avtalar er nedfelt mellom partane?
- Kva mulegheiter og utfordringar ligg i dei ulike avtalane.

Bakgrunnen for årets tema er noko av det vi har sett tidlegare, at institusjonane er i ferd med å etablere universitets- og høgskulebarnehagar. Ordninga er langt på vei inspirert av det som skjer innan skulesektoren og etablering av universitetsskular. (Følgjegruppa, 2016, s. 51).

Årets tema ligg dessutan tett på det som kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen la fram 6. juni om *Strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene mot 2025* (KD, 2017a)<sup>2</sup>. Eitt av regjeringa sine innsatsområde er «styrket praksisopplæring og FoU-samarbeid (KD, 2017a, s. 13). Bakgrunnen er dei stadig tilbakevendande utfordringane om tettare samarbeid mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet for å gjere utdanninga praksisrelevant, forskningsbasert og tverrfagleg (KD 2017a, s. 11-12). Målsettinga er eit «stabilt og gjensidig

---

<sup>2</sup> <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tettere-band-mellom-barnehage-skole-og-larerutdanning/id2555628/>  
(Hentet 11. juli 2017)



utviklende samarbeid mellom» utdanningsinstitusjonane og barnehagesektoren (KD, 2017a, s. 8). Tiltaka for å nå dette målet om *stabilitet og utviklende samarbeid* er å etablere lærarutdanningsbarnehagar med bestemte kjenneteikn. Her blir det mellom anna nemnt prinsippa om sterke fagmiljø både på utdanningsinstitusjonen og i praksisbarnehagane, FoU-basert («klinisk») praksisopplæring, delte stillingar og etablering av nasjonalt partnerforum. Følgjegruppa stillar seg undrande til at det berre er grunnskolelærarutdanninga (GLU) som er tiltenkt ressursar til slik satsing.

I leitinga etter svar vende vi oss til studieieiarane med eit spørjeskjema. I tillegg ba vi institusjonane om å sende oss samarbeidsavtalane sine.

Alle utdanningsinstitusjonar (19<sup>3</sup>) har – i ulik grad – svart på den skriftlege undersøkinga. Spørjeskjemaet kombinerte lukka svaralternativ med opne felt for utfyllande kommentarar (vedlegg 3). I stor grad er det praksisansvarlege og studieieiar/programansvarleg som utgjer informantane. Resultata som vert presentert er ordna gjennom tal, prosentfordelingar og kommentarar slik informantane har gjort greie for erfaringane sine i spørjeskjemaet.

18 samarbeidsavtalar vart samla inn frå tolv utdanningsinstitusjonar<sup>4</sup>. Gjennom dokumentanalyse av avtalane har vi konsentrert oss om tre av dei ni punkta<sup>5</sup> som retningslinene krev at avtalane skal innehalde. Det gjeld kva *samarbeidsfora* som er avtalt, kva som er nedfelt om *gjensidig kompetanseutvikling* og korleis *retningsliner for gjensidig evaluering av praksisopplæringa* er bestemt. Dokumenta er skrivne i ei anna tid (historisk) og med eit anna føremål enn å svare på Følgjegruppa sitt forskingsspørsmål. Lesinga og analysane av dokumenta er dermed prega av forskarane si førforståing om korleis utdanningsinstitusjonane har imøtekome intensjonane i dei nasjonale retningslinene.

---

<sup>3</sup> Med utdanningsinstitusjonar er det i denne samanhengen meint 19 campusar fordelt på 13 høgskular og universitet.

<sup>4</sup> Samisk høgskole/Sámi allaskuvla sine avtalar er formulert på samisk, ikkje omsett til norsk og er difor ikkje ein del av denne vurderinga.

<sup>5</sup> De ni punkta er: lengde, formål, rammer, praksisbarnehagen sitt ansvar, lærarutdanningsinstitusjonen sitt ansvar, samarbeidsfora, gjensidig kompetanseutvikling, retningsliner for gjensidig evaluering av praksisopplæring og godtgjering for praksisopplæringa (jf. gjeldande praksislæraravtale)

### 3.1 Forskjellige typar avtalar – eksempel på definisjonar

Innleiingsvis kan det seiast at det eksisterer eit konglomerat av avtalar (f.eks. rammeavtale, praksislæraravtale, partneravtalar, paratavtalar, samarbeidsavtalar, utvida samarbeid). For eksempel bruker Høgskolen i Østfold nemninga 'partnerskapsavtalar' om dei barnehagane som undersøkinga definerte som 'samarbeidsavtalar' og omgrepet 'forsterka samarbeid' om dei barnehagane som undersøkinga definerer som 'partnerskapsavtalar'.

Nokre institusjonar kallar sin avtale om praksisopplæring for «samarbeidsavtale». Desse har ulik lengde og ulikt innhald. Enkelte er strukturerte slik dei nasjonale retningslinene skisserer i pkt. 4.3.1 om «Avtaleverk om samarbeid i praksis» (HVL,-Bergen, HiØ, HSN, Drammen/Vestfold). I nokre tilfelle kan det sjå ut til at institusjonane har brukt dei nasjonale føringane som disposisjon for innhaldet i avtalen sin. Andre institusjonar har valt å ha fleire avtalar, som for eksempel rammeavtale, eigaravtale, partneravtale og årsavtale. Det som langt på veg skil desse, er lengda på avtalen. Den kan variere frå eitt til seks år.

I eit forsøk på å skilje mellom dei ulike avtalenemningane valde vi å innhaldsbestemme tre hovudkategoriar av avtalar: *samarbeidsavtalar*, *partnerskapsavtalar* og *UH-barnehageavtalar*.

Med *samarbeidsavtale* er meint ein avtale mellom institusjonen og praksisfeltet. Den kan ha ulikt innhald og omfang, strekkje seg over ulike periodar og den involverer barnehageeigar i større eller mindre grad. I denne undersøkinga og presentasjonen utgjer avtaleperioden frå 2-6 år. For fleire institusjonar har det vist seg vanskeleg å inngå fleirårige avtalar. I slike tilfelle er det inngått *årsavtale* som strekkjer seg over eitt studieår, men kan fornyast kvart år.

Med *partnerskapsavtale* er meint ein avtale som strekkjer seg over fleire år med varierende grad av innhald og plikt. I enkelte tilfelle er innhald og tiltak lik samarbeids-/årsavtalane, men partneravtalen har ein lengre tidshorisont. Nokre avtalar inneheld samarbeid om FoU og plikter som strekkjer seg ut over studentane sine praksisperiodar.

Med *UH-barnehageavtale*<sup>6</sup> er meint avtalar som strekkjer seg over fleire år og som har sterke og forpliktande band mellom aktørane i partnerskapen. UH-barnehagar har aktivt søkt om denne statusen på bakgrunn av utlysing frå utdanningsinstitusjonen. Samarbeid om FoU er eit vesentleg moment i avtalane. Det same gjeld dei ulike læringsarenaene som utdanningsinstitusjonen og barnehagen utgjer for studentar, barnehagetilsette, barnehageeigar, faglærarar og forskarar (sjå nærare i pkt. 3.5).

### 3.2 Kva type avtalar er inngått

Det er ingen institusjonar som har inngått egne *UH-barnehageavtalar* (sjå fotnote 6). Elleve av institusjonane melder likevel at dei har planar om å inngå tettare og meir gjensidig forpliktande avtalar av slik karakter. Når det gjeld *samarbeidsavtalar* og *partnerskapsavtalar* fordeler dei seg slik:

Tabell 3.1 Fordeling samarbeidsavtalar og partnerskapsavtalar inngått med private eller kommunale barnehagar ved 19 institusjonar

Type avtalar:	SAMARBEIDSAVTALAR 19 av 19 har inngått slike avtalar <sup>7</sup>		PARTNARSKAPSAVTALAR 7 <sup>8</sup> av 19 har inngått slike avtalar	
Avtale med:	Private	Kommunale	Private	Kommunale
Barnehage-eigarar	44 % (N=178)	56 % (N=229)	30 % (N=25)	70 % (N=56)
Enkelt-barnehagar	57 % (N=580)	43 % (N=446)	67 % (N=62)	33 % (N=30)

Tabellen viser at det er ei overvekt av *samarbeidsavtalar* med kommunale (56 %) framfor private barnehageeigarar (44 %). Kor mange enkeltbarnehagar dei respektive partane eig, seier ikkje tala noko om. Store private aktørar kan ha langt fleire barnehagar inkludert i avtalane enn for eksempel små kommuneeigarar.

<sup>6</sup> UH = Universitets- og høyskulebarnehagar. For eksempel har Universitetet i Tromsø eit eige universitetsbarnehageprosjekt. Prosjektet «startet i mars 2017 og slike avtalar vil komme på plass etter hvert som prosjektet skrider frem» (kommentar i svarskjema frå UiT-Tromsø).

<sup>7</sup> Samisk høyskole/Sámi allaskuvla har individuelle avtalar med praksislærarar og ikkje med enkeltbarnehagar. I tabellen er tala inkludert i «enkeltbarnehagar».

<sup>8</sup> Desse sju institusjonane er HiNN, HiOA, HiØ (såkalla forsterka samarbeid), HVL, Sogndal, HVL, Stord, UiT, Alta og UiT, Tromsø. HiOA har hatt slike avtalar sidan 2006. NU, Nesna avvikla sine avtalar 1.1.2016. Seks av institusjonane har planar om å inngå partnerskapsavtale. To har ingen planar og tre veit ikkje.

Når det gjeld samarbeidsavtalar med enkeltbarnehagar, viser fordelinga det motsette. Her er det fleire avtalar med private (57 %) enn med kommunale barnehagar (43 %). Til saman utgjer dette 1026 samarbeidsavtalar fordelt på 19 utdanningsinstitusjonar.

Dernest viser tabellen at dei kommunale barnehageeigarane (70 %) utgjer brorparten av *partnarskapsavtalar* som er inngått med dei sju institusjonane som tilbyr slike avtalar. Dei private eigarane utgjer 30 %. Når det gjeld partnarskapsavtalar mellom enkeltbarnehagar og dei sju institusjonane, dominerer dei private (67 %). Dei kommunale utgjer 33 %.

Samla sett viser oversikta at private aktørar (barnehageeigarar og enkeltbarnehagar) har inngått fleire samarbeidsavtalar og partnarskapsavtalar (ca. 52 %) enn kommunale eigarar og enkeltbarnehagar (ca. 48 %). Når ein tar i betraktning at det er fleire private barnehagar (53 %) enn offentlege (47 %) i Norge, er ikkje dette noko oppsiktsvekkande tal (SSB, 2016).

### **3.3 Samarbeidsavtalar**

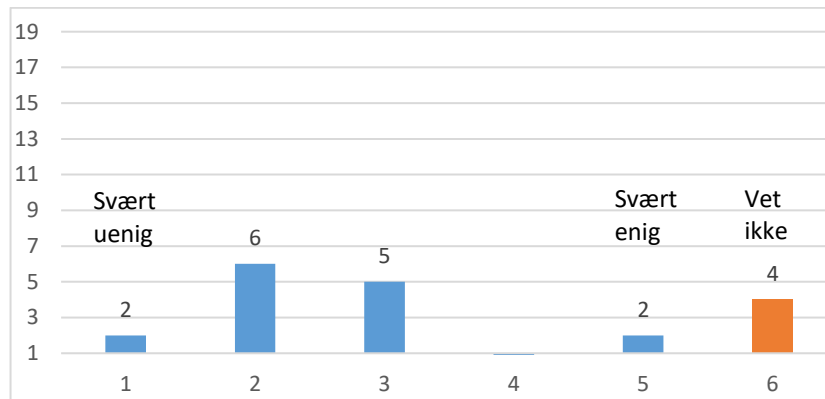
Ideelt sett skal utvikling av samarbeidet skje i nær samhandling mellom partane. Samtidig er det ifølgje merknadane til forskrifta, utdanningsinstitusjonen som er den ansvarlege parten (KD, 2012, s. 5). Tidlegare rapportar frå Følgjegruppa viser ei orientering frå *å vere som før* til *tettare samarbeid*, men at det fortsatt var store variasjonar mellom institusjonane (Følgjegruppa, 2015, s. 86, 2016a, s. 61).

I det følgjande vert presentert dei ulike partane si *involvering i innhaldet i samarbeidsavtalen, kven som vel ut praksisbarnehagar og praksislærarar* og til slutt kva for *kvalitetskriterium* som vert lagt til grunn for valet. Bakgrunnen for ei slik tilnærming er spørsmålet om korleis utdanningane har svart på forventningane som ligg i forskrifta og dei nasjonale retningslinene om tettare samarbeid.

#### **3.3.1 Grad av involvering og ansvarsfordeling**

I det følgjande vert dei ulike partane sin grad av involvering presentert. Dei fire partane var *barnehageeigar, styrar/einingsleiar, praksislærar* og *utdanningsinstitusjon*.

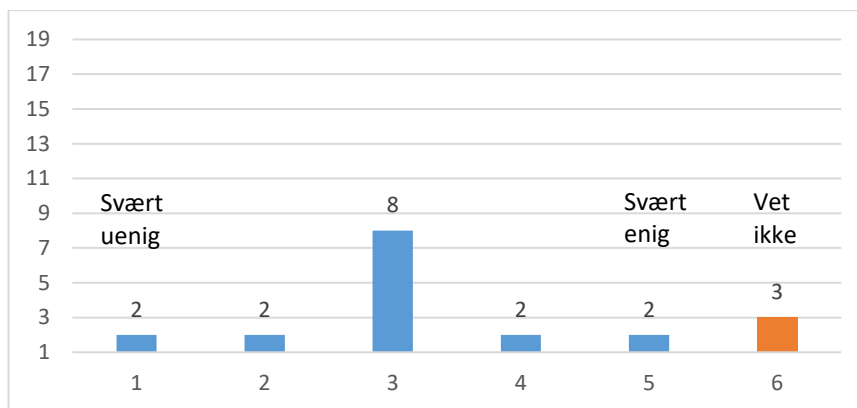
Figur 3.1 Grad av involvering frå **barnehageeigar** når det gjeld innhaldet i avtalen (N=19)



Spørsmål: På en skala fra 1-5, der 1 er «svært uenig», 5 er «svært enig» og 6 er «vet ikke», hvor enig er du i følgende utsagn: Barnehageeier er sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold.

Tala viser for det første at fire informantar ikkje veit om barnehageeigar har vore involvert eller ikkje (HVL, Bergen, HVL, Sogndal, NU, Levanger og NU, Nesna). For to av institusjonane har barnehageeigar vore sterkt involvert (HiOA og NU, Bodø). Åtte av nitten institusjonar (42 %) er svært ueinige i eller noko ueinige i at eigarane har vore involvert i arbeidet. Desse tala tyder på at barnehageeigar ser ut til å vere mindre involvert i samarbeid om innhaldet i avtalane.

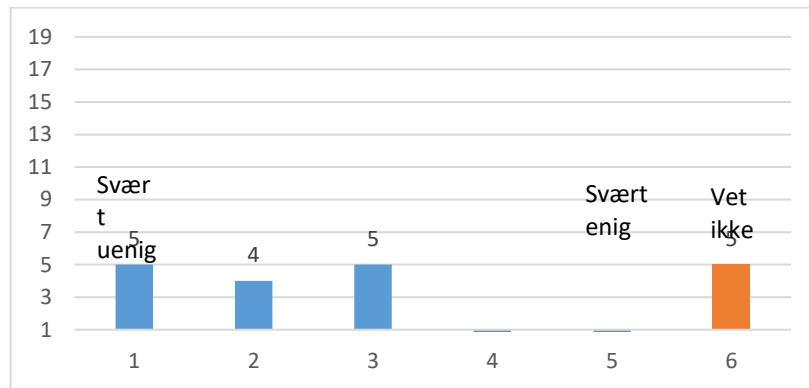
Figur 3.2 Grad av involvering frå **praksisbarnehage v/styrar** når det gjeld innhaldet i avtalen (N=19)



Spørsmål: På en skala fra 1-5, der 1 er «svært uenig», 5 er «svært enig» og 6 er «vet ikke», hvor enig er du i følgende utsagn: Praksisbarnehager v/ styrer/daglig leder har vært sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold.

Her er det tre informantar som ikkje veit i kor stor grad styrarar/einingsleiar har vore involvert i samarbeidsavtalen sitt innhald. Mest utydeleg er svara frå åtte institusjonar som svarar at dei er både ueinige og einige (3) i utsegna. På den eine sida kan det tyde at dei er usikre på svaret, men også at dei er sånn måteleg involvert.

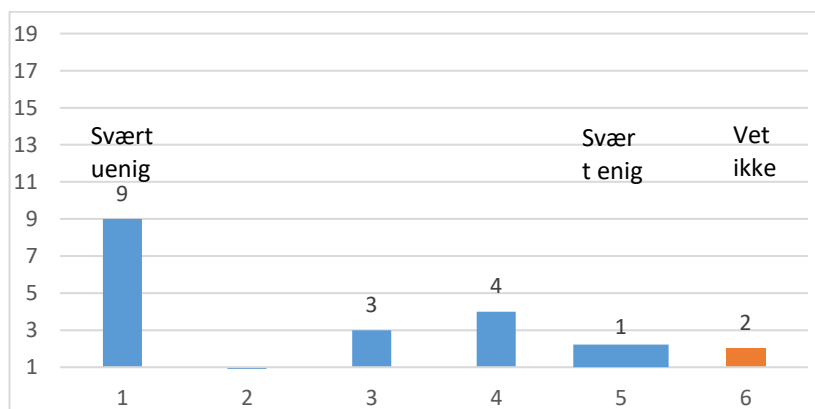
Figur 3.3 Grad av involvering frå **praksislærar** i det som gjeld innhaldet i avtalen (N=19)



Spørsmål: På en skala fra 1-5, der 1 er «svært ueinig», 5 er «svært enig» og 6 er «vet ikke», hvor enig er du i følgende utsagn: Praksislærere har vært sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold.

Ni informantar har svara at dei er svært ueinige (1) eller ueinige (2) i at praksislærarar har vore sterkt involvert. Ingen seier seg svært einig eller einig. Fem av 19 institusjonar svarar at dei ikkje veit (6). Resultatet kan tyde på at praksislærarar er relativt lite involvert i arbeidet med innhaldet i samarbeidsavtalen.

Figur 3.4 Utdanningsinstitusjonen har aleine fastsett innhaldet i avtalen (N=19)



Spørsmål: På en skala fra 1-5, der 1 er «svært ueinig», 5 er «svært enig» og 6 er «vet ikke», hvor enig er du i følgende utsagn: Utdanningsinstitusjonen har aleine fastsatt innholdet i samarbeidsavtalen uten involvering fra andre.

Informantane frå ni av institusjonane er svært ueinige (1) i at det er utdanningsinstitusjonen som aleine har fastsett innhaldet i avtalen. Tre er verken einige eller ueinige (3), fire er einige (4) og ein svært einig (5). At heile ni er svært ueinige, kan tyde at fleire partar er involverte. Samanlikna med figurane ovanfor, kan det sjå ut til at det er styrar/einingsleiar som er sterkast involvert, saman med enkelte barnehageeigarar (sjå figur 3.1 og 3.2).

Det overraskande i desse resultata, er at fleire ikkje veit kva for partar som er involvert i arbeidet og ikkje. To utdanningsinstitusjonar (HVL og NU) gir mest tydeleg uttrykk for at dei ikkje veit. Når det gjeld grad av involvering frå praksislærarar si side, er det ytterlegare to utdanningsinstitusjonar som ikkje veit (HSN og NLA).

Resultata viser at utdanningsinstitusjonen samarbeider med praksisbarnehagane om innhaldet i samarbeidsavtalane. Styrarane ser ut til å ha ei meir sentral rolle enn for eksempel barnehageeigar og praksislærar. Igjen viser gjennomgangen av svara at det er store variasjonar mellom utdanningsinstitusjonane i kor stor grad dei involverer andre partar. Det er vanskeleg å gi noko forklaring på variasjonen. Men det kan ha samanheng med det som Lærerutdanningsstrategien 2025 grunnir si satsing på lærarutdanningsbarnehagar med. Her vert det indikert «at samarbeidskonstellasjonene mange steder ser ut til å være avhengige av enkeltpersoners engasjement og en sårbar, prosjektbasert ressursituasjon» (KD, 2017a, s. 15).

### **3.3.2 Avgjerder om inngåing av samarbeidsavtalar**

Ved sju av utdanningsinstitusjonane er det praksisansvarlege som avgjer kva barnehagar det skal gjerast avtale med. Studieleiar er involvert ved to av desse. Ein institusjon inkluderer også pedagogikk (HSN, Drammen/Vestfold) i avgjerdsla. Barnehageeigar er ikkje involvert i det hele tatt ved ti av institusjonane. Ved fem institusjonar er det ein kombinasjon av både eigar, styrar, praksisansvarleg og studieleiar (DMMH, HVL,-Bergen, HiVO, NLA, UiT, Tromsø). Ved Høgskolen i Østfold vert utveljinga gjort av «en komite sammensatt av fagpersonalet, studentrepresentant, programkonsulent og studieleder».

Ved åtte av institusjonane er det berre styrar/einingsleiar som vel ut praksislærarar. Andre åtte svarer at det er praksisansvarleg/praksisadministrasjonen og styrar som i fellesskap bestemmer. Tre av institusjonane svarar at utveljinga er eit samarbeid mellom eigar, styrar og

praksisansvarleg. Ved ein institusjon (NU, Levanger) er det eigar og styrar/einingsleiar som avgjer kven som skal vere praksislærarar.

Desse svara tyder at styrar/einingsleiar innehar ei sentral rolle i utveljinga av praksislærarar, både enkeltvis og i samarbeid med andre. Når det gjeld utveljing av praksisbarnehagar, er praksisansvarleg ved institusjonen ein sentral aktør.

### **3.3.3 Kvalitetskrav til praksisbarnehagane og praksislærarar**

Med unntak av ein institusjon (NU, Nesna), svarar samtlege at dei har nedfelt særlege kvalitetskrav til både praksisbarnehagar og praksislærarar. Blant momenta som vert nemnde er at barnehagelærarane må ha eit minimum av praksis, motiverte barnehagar og fagfolk, barnehagen må ha ein viss storleik og ein viss del av mannlege barnehagelærarar. Som nemnt over, fann vi at det er lita eller svak involvering frå eigarane si side når det gjeld utveljing av barnehagar. I hovudsak ser det ut til at styrar har eit stort ansvar for kva kriterium som vert stilt til praksislærarar.

Det mest tydelege kvalitetskriteriet er kravet om 15 studiepoeng i rettleiingspedagogikk. Frå tidlegare undersøkingar veit vi at den delen av praksislærarar som innehar denne kompetansen varierer (Følgjegruppa, 2014, s. 75; 2015, s. 82; 2016, s. 52), sjølv om det er sett inn ekstra middel frå UDIR til slik kompetanseheving. Til tross for innsatsen, kan det virke som om det er eit stykke igjen til målet er nådd. Universitetet i Tromsø skildrar situasjonen slik: «Virkeligheten er at vi dessverre ikke klarer å skaffe nok praksisplasser der praksislærere har veiledningskompetanse».

Dei fleste samarbeidsavtalane inneheld definerte og tydelege roller for dei som tar del i samarbeidet. I desse avtalane går det fram kva som vert forventa av studentane, praksisbarnehagane ved styrar, praksislærar og faglærarar ved utdanningsinstitusjonen. Ved Høgskolen i Oslo og Akershus er det nedfelt følgjande krav til praksisbarnehagane:

- Har kvalifisert personale som sikrar fagleg og pedagogisk kvalitet i praksisbarnehagen
- Har fokus på forskings- og utviklingsarbeid i barnehagen og fungerer som forskingsarena for LUI
- Har tydeleggjort pedagogiske satsingsområder i årsplanen
- Har interesse for fleirkulturelle spørsmål



- Har ein heil barnehage som ønskjer å vere ein praksisarena
- Har ei personalgruppe som er motivert for å ta imot studentar
- Har minst to barnehagelærarar som ønskjer å vere praksislærarar og at desse samarbeider om praksisopplæringa

Til praksislærarane vert det stilt følgjande krav:

- Har normalt to studentar i kvar periode
- Har 100 % stilling i praksisperiodar og er tilsett på ei avdeling/ ein base
- Har minst to års erfaring som barnehagelærer etter avslutta utdanning

Eit anna eksempel er Universitetet i Stavanger som gjer ei vurdering av praksisbarnehagane etter følgjande kvalitetskriterium:

- Barnehagemyndigheita si tilråding av barnehagen som praksisstad
- Talet på utdanna barnehagelærarar som ønskjer å jobbe som praksislærarar
- Dei potensielle praksislærarane si erfaring frå barnehage
- Relevante fordjupingsområde eller etterutdanning i det pedagogiske personalet
- Barnehagen si geografiske plassering og tilgang på offentleg transport
- Barnehagen sin storleik, talet på avdelingar, talet på barn
- Barnehagen sine satsingsområde/prosjekt
- Barnehagen si grunngeving for ønsket om å bli praksisbarnehage
- Barnehagen si heimeside
- Mannlege barnehagelærarar
- Praksisbehovet

Ved Høgskolen i Østfold vert alle barnehagar inviterte til å søke om å vere praksisbarnehagar. I søknaden må dei svare på ei rekke punkt før eventuell godkjenning.

Enkelte får også førespurnad frå studentar som ønsker praksisplass i nærområdet sitt.

Utdanningsinstitusjonen undersøker barnehagens «årsplan, nettside og referanser m.m.» (UiT-Alta) før det blir tatt ei avgjerd.

### **3.3.4 Innhald i og praktisering av samarbeidsavtalane**

Som nemnt innleiingsvis har følgjegruppa valt å sjå nærare på innhaldet i samarbeidsavtalane, avgrensa til tre av dei ni punkta som dei nasjonale retningslinene føreskriv. Eit fjerde punkt som vart etterspurt i spørjeskjemaet, er om det er nedfelt eigne reglar for progresjon i praksis eller ikkje i samarbeidsavtalane.

Vi ser at fleire utdanningsinstitusjonar ikkje har regulert desse temaa (*samarbeidsfora, gjensidig kompetanseutvikling og gjensidig evaluering*) i sjølve avtaleteksten. I staden er dei tatt inn i programplanar og planar for praksisopplæringa<sup>9</sup>. I tillegg til gjennomgang av sjølve dokumenta, har institusjonen sine informantar gitt utfyllande kommentarar til desse tre innhaldskomponentane.

### *Samarbeidsfora*

I den 3. rapporten frå følgjegruppa (2016a, s. 49) vart det presentert fleire nye møteplassar mellom utdanningsinstitusjonane og praksisbarnehagane. Resultatet av slike nyvinningar kom ikkje bare som følgje av den nye BLU-reforma. Dei var også eit resultat av fusjonar mellom fleire utdanningsinstitusjonar.

Ved gjennomgang av dei de enkelte samarbeidsavtalane finn vi store variasjonar på området. Sju av institusjonane (DMMH, HVO, NU, Bodø, NU, Levanger, NU, Nesna, UiT, Alta, UiT, Tromsø) har ikkje nedfelt egne ordningar. Ein av institusjonane har formalisert samarbeidsfora i programplanen sitt praksisdokument og ikkje i sjølve avtalen (UiA).

De fleste har regulert avtalen som eit *trepartssamarbeid* mellom studentar, praksisbarnehagar og personale på utdanningsinstitusjonen. Det er grunn til å tru at barnehageeigar fleire stader er inkludert i dette samarbeidet utan at det er spesifikt nedfelt i samarbeidsavtalen. Det er berre ein av dei 18 avtalane der barnehageeigar si rolle i samarbeidet er regulert (HVL,- Bergen). Dei institusjonane som har partnerskapsavtalar har innført møte mellom leiinga ved institusjonen og styrar/einingsleiar i barnehagen (HiNN, HiOA). Desse møta på eit meir overordna nivå vert gjennomført ein til to gonger i året.

Fem institusjonar (HiOA, HSN, Drammen/Vestfold, HVL, Bergen, HVL, Stord og NLA) har avtalefesta *eigne råd og utval* for samarbeid (f.eks. programråd, praksisråd, praksisutval, samarbeidsutval, referansegruppe og regionalt samarbeidsråd). Utfyllande kommentarar frå informantane tyder på at slike råd og utval vert praktisert sjølv om det ikkje er nedfelt i samarbeidsavtalane.

---

<sup>9</sup> Desse dokumenta er ikkje ein del av denne analysen og presentasjonen.

I samarbeidsavtalane er det stor breidde og variasjon i nemningane på institusjonane sine samarbeidsfora. Som eksempel blir det nemnt møte før og under , partnarmøte, vurderingsmøte, praksisforum, yrkesforum, utvida teammøte, fellesmøte, fagdag, møte i styrarnettverk.

Når det gjeld *ansvarsfordeling*, ser det ut til at styrar/einingsleiar er tillagt ei sentral rolle både på eit overordna og eit meir grunnleggande nivå.

*Pliktene* til praksislærarar og faglærarar om å delta i samarbeidsfora er nedfelt hos tre av institusjonane (HiOA, UiS, UiT, Alta). Tilleggsopplysningar frå utdanningsinstitusjonane tyder på at det «forventes at praksislærere deltar på praksislærermøtet» (NU, Nesna).

Samarbeidsfora kan også vere ein arena for kompetanseutvikling. For eksempel er fagdagen ikkje bare eit forum for samarbeid, men også eit forum for gjensidig læring, utvikling og erfaringsdeling.

### *Gjensidig kompetanseutvikling*

På dette punktet er det ni institusjonar (HSN, Notodden/Porsgrunn, HVL, Sogndal, NU, Bodø, NU, Levanger, NU, Nesna, UiA, UiS, UiT, Alta, UiT, Tromsø) som ikkje har nedfelt egne ordningar for gjensidig kompetanseutvikling mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Igjen er det grunn til å tro at dette er regulert i andre planar og dokument. Som ein institusjon skriv: «Avtalene gjelder forpliktende samarbeid om FoU og lærende organisasjon, men ikke spesifikt på kompetansetiltak (eks. barnehageovertakelse, åpne forelesninger, hospitering av faglærere)» (UiA).

Fleire angir ei ramme for kompetanseutvikling utan egne reglar for kva dette tyder i praksis. Eksempel på dette er Høgskolen i Oslo og Akershus:

«Praksisbarnehagen skal fungere som arena for barnehagelærerutdanningens lærere og forskere. Praksisbarnehagen får også tilgang til det forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) som gjøres ved LUI. Studentene skal ta del i forskning og utviklingsarbeid i praksisbarnehagen. LUI kan være en samarbeidsressurs for faglig utviklingsarbeid i praksisbarnehagen, og slikt samarbeid kan for eksempel skje gjennom

praksisrelatert FoU-arbeid. Organisering av samarbeidet må avtales i det enkelte tilfellet, og avklares med styrer/leder. Samarbeidet omfatter utveksling av kunnskap og kompetanse på en måte som sikrer at aktivitets- og utviklingsoppgaver i praksisfeltet trekkes inn i praksisforberedelsene i barnehagelærerutdanningen.»

Andre samarbeidsavtaler er meir konkrete om kva kompetanseutviklinga kan innehalde, som for eksempel Høgskulen i Volda:

«Samarbeidet kan omfatte:

- Fagleg etterutdanning og samarbeid om utviklingsarbeid.
- Sikre vedlikehald og utvikling av rettleiarkompetanse for praksislærarane.
- Utveksling av personale mellom høgskulen og praksisbarnehagen.
- Barnehageovertaking for ei kortare periode.
- Praksisbarnehagen som forskingsarena.
- Utarbeiding av gode rutinar for skikkavurdering.
- Erfaringsutveksling kring det å vere praksislærar.
- Gjennomgang av retningsliner for praksisopplæringa til nye praksislærarar»

Sju av dei ni institusjonane som har ordningar om gjensidig kompetanseutvikling, nemner spesifikt *vidareutdanning i rettleiing* for praksislærarar.

Fleire nemner at det vert arbeidd med revisjon av avtalane på dette punktet. Bakgrunnen er at fleire institusjonar er fusjonert, og at det er ønskeleg med meir partnerskapsliknande avtalar der FoU-samarbeid er vektlagt. Universitetet i Tromsø, campus Tromsø skriv at dei i evalueringa av universitetsbarnehageprosjektet vil ha eit særleg fokus på kompetanseutvikling.

### *Gjensidig evaluering av praksisopplæring*

Evaluering av praksisopplæringa vert nemnt i samarbeidsavtalane som ein del av institusjonane sine kvalitetssikringssystem (DMMH, HiNN, HiOA, HSN, Drammen/Vestfold, HiØ). Fleire viser til eigne dokument for korleis kvalitetssikringa er regulert.

Kven som bidrar i evalueringa og korleis det vert gjennomført, er ikkje nødvendigvis nedfelt i sjølve avtalen. Den institusjonen som er mest konkret i utforminga er HVL, Stord:

- Evalueringsskjema mellom HSH og praksisbarnehagane for kvart kull (drøftingsforum)
- Skjema for vurdering av studenten i praksis (ut frå aktuelle emneplanar, individuell praksisavtale og på generelt grunnlag)
- Evalueringsskjema for studentane si tilbakemelding på praksisplass ut frå særskilde kriterium
- Eventuell anna dokumentasjon

Ved Høgskolen i Innlandet vert det praktisert at studentane «evaluerer etter avsluttet praksis og evalueringen gjøres kjent for praksislærer/barnehage». Vidare evaluerer praksislærarar «høgskolens forberedelser og gjennomføring av praksis og evalueringen gjøres kjent for barnehageledelse og høgskole».

Det varierer om evalueringa skjer munnleg eller skriftleg. Tilbakemeldingane frå institusjonane kan tyde på at den i stor grad skjer skriftleg og blir gjort kjent for dei mest sentrale partane i praksisopplæringa. I datamaterialet som ligg til grunn for denne undersøkinga er det berre ein som nemner at barnehageeigar er part i evalueringa. Kor ofte evalueringane vert gjennomført, varierer også.

### *Krav til progresjon*

Ifølgje forskrifta for barnehagelærerutdanning skal studenten «vise progresjon i praksisperiodene når det gjelder faglig, didaktisk, sosial kompetanse og ledelseskompetanse, samt evne til profesjonsetisk refleksjon» (KDa, 2012).

I fjorårets rapport vart det gjort greie for progresjon i praksis. Blant anna vart Høgskolen i Innlandet si «vurderingstrapp» presentert som eit forsøk på å synleggjere kva som blir forventet av studentane. (Følgjegruppa, 2016a, s. 61). Ut over dette kom det fram ulike svar avhengig av kven som uttalte seg; studentar, faglærarar, leiing og praksislærarar. Resultata viste at det er store forskjellar mellom institusjonane. Det var særleg faglærarar og leiinga som strevde med å sikre progresjonen. På bakgrunn av desse utfordringane og kravet i forskrifta, har vi dette året stilt spørsmål til institusjonane om dei i samarbeidsavtalane sine hadde nedfelt eigne progresjonskrav.

Seks av institusjonane har i varierende grad tatt dette inn i avtaledokumentet. Nokre har framstilt kravet i studieplanen eller i eigne retningsliner for praksis (DMMH, HiØ).

Dokumenta følger som vedlegg til samarbeidsavtalen. Andre institusjonar har tatt dette inn i for eksempel studieprogramplanen eller emneplan for praksis. Ved Universitetet i Agder har dei utarbeidd ei eiga progresjonstrapp.

Figur 3.5 Eksempel på progresjonstrapp (UiA)<sup>10</sup>



Poenget med denne progresjonstrappa er å gi studentane ei tydeleg retning i studieforløpet og visualisere kva som ligg føre dei som profesjonsutøvarar. Når det gjeld utvikling av profesjonsfagleg kompetanse, er det utarbeidd ein modell som viser kva som vert forventa kvart semester. Nedanfor følgjer eit eksempel på progresjon i høve til yrkesetisk kompetanse.

<sup>10</sup> Henta 5. juli 2017 <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/praksis/praksis-blu/progresjon-i-praksis>

Figur 3.6 Eksempel på progresjon i forhold til yrkesetisk kompetanse (UiA)<sup>11</sup>

Yrkesetisk kompetanse	1. semester	2. semester	4.semester	6.semester
	<p>Viser interesse overfor barn og barngruppen med respekt og omsorg</p> <p>Tilpasser seg og har kjennskap til de normer og regler som gjelder ved praksisstedet</p> <p>Har god yrkesetisk praksis f.eks. punktlighet og holde avtaler</p>	<p>Gjør etiske refleksjoner over egen yrkesutøvelse</p> <p>Møter barn og voksne med en åpen og respektfull holdning</p> <p>Kjenner lover og regler for personvern</p>	<p>Viser engasjement for yrket, er aktiv og tar ansvar for arbeidsoppgaver</p> <p>Innehar aksepterte holdninger og verdier i kommunikasjon med barn, foreldre og personale</p> <p>Fremstår med profesjonsfaglig digital kompetanse</p>	<p>Behandler informasjon med varsomhet og forstår nødvendigheten av taushetsplikt</p> <p>Viser faglig interesse og engasjement for yrket og framtidige arbeidsoppgaver</p> <p>Kan utfordre eksisterende praksis på en respektfull måte</p>
	Viser respekt for taushetsplikten			

Eksempelen frå Agder er tydeleg gjort greie for i programplan og praksisdokument, men ikkje nedfelt i sjølve samarbeidsavtalen. Institusjonen har fått gode tilbakemeldingar på desse krava, både frå studentar og praksislærarar.

Ti av utdanningsinstitusjonane svarar at dei ikkje har nedfelt slike krav i samarbeidsavtalen. Inntrykket etter samtalar og kommentarar i spørjeskjema tyder på at det blir arbeidd med å utvikle progresjonskrav i praksisopplæringa. Spørsmålet er om dette er noko som høyrer heime i samarbeidsavtalen mellom partane eller i andre plandokument.

### 3.4 Partnerskapsavtalar

Som nemnt innleiingsvis har sju av nitten utdanningsinstitusjonar inngått partnerskapsavtalar (HiNN, HiOA, HVL, Sogndal, HVL, Stord, UiT, Alta, UiT, Tromsø). Dei tolv utdanningsinstitusjonane som ikkje har inngått denne type avtalar har varierende grunnar til dette. To institusjonar har ikkje planar om å inngå slike avtalar (DMMH, HVO). Ein skriv at dei har ulike former for samarbeid om FoU-prosjekt, men at det ikkje er formalisert i avtalane. På meir individuell basis har faglærarar tett samarbeid med praksisbarnehagane. Høgskulen i Volda har eit eige punkt i avtalen som gjer greie for praksisbarnehagen som læringsarena. Difor må den «kunne ta imot studentar og tilsette ved

<sup>11</sup> Når ikkje 3. og 5. semester er tatt inn i tabellen, handlar det om at studentane er i høvesvis grunnskolepraksis og fordjupingspraksis.

barnehagelærerutdanninga utanom dei oppsette praksisperiodane, for mellom anna observasjonar, aktivitetar med barnegruppa under rettleiing av faglærar ved høgskulen». Høgskulen har dermed ikkje sett behovet for ein partnerskapsavtale. Enkelte av dei andre institusjonane har også konkludert slik. Samtidig uttrykker andre at dei ønskjer å formalisere særleg FoU-arbeidet til praksisbarnehagane.

Nord Universitet, Bodø gir uttrykk for at partnerskapsavtalar er arbeidskrevjande, men at dei vurderer UH-barnehageavtalar som meir interessante. For Universitetet i Stavanger er også avtale med UH-barnehagar av større interesse. Ut over dette er det ingen som svarar at partnerskapsavtalar er kostnadskrevjande eller at det er liten interesse for slike avtalar blant partane i partnerskapet.

### **3.5 Frå leverandør av praksis til barnehagelærerutdannar – nye modellar og samarbeidsavtalar**

Vi har i denne undersøkinga spurt institusjonane om det ligg føre planar om eit enda tettare, meir forpliktande og meir gjensidig samarbeid. Bakgrunnen for dette er å sjekke ut om samarbeidsavtalane inneheld meir enn avtale om praksis, som for eksempel FOU og annan type samarbeid utanom praksisperiodane. Denne tilnærminga er også interessant med tanke på den forskinga som finst om partnerskap (Lillejord og Børte, 2017; 2014) og dei trendar og trekk som veks fram og utviklar seg som følgje av barnehagelærerutdanningsreforma. Det er ei vesentleg endring i utdanninga å gå frå å vere leverandør av praksis til å bli likestilte barnehagelærerutdannarar (Lillejord og Børte, 2017, KD, 2017a). Ser ein for eksempel på praksisoppgåvene som studentane gjennomførte tidlegare, så var desse definert av institusjonane. Praksisfeltet si rolle var i stor grad å sørge for at praksisoppgåvene vart gjennomført, kontrollert og vurdert. Nå er det institusjonane som trekkjer opp rammer for praksis, mens praksislærar og student har stor innverknad på innhaldet i praksisoppgåvene med utgangspunkt i:

- Barn sine interesser og initiativ
- Læringsutbytteformuleringane for kunnskapsområda sin praksisperiode
- Barnehagen sine plandokument
- Fagområda i rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver som aktuelle for kunnskapsområda.



På spørsmål om institusjonane har planar om å inngå tettare og meir gjensidig forpliktande samarbeidsavtalar med UH-barnehagar, svarar 13 institusjonar at dei har slike planar. Som kjent starta Universitetet i Tromsø prosjektet sitt i mars 2017. Universitetet i Stavanger er i gang med å «avklare og få fastere og mer definerte ordninger for» universitetsbarnehagar. Kjent er også Høgskolen i Oslo og Akershus sitt fireårige FINNUT-prosjekt som starta våren 2016<sup>12</sup>.

Fleire antyder at det er uklart korleis ein skal forstå nemninga UH-barnehageavtalar og kva for element slike avtalar skal innehalde, til forskjell frå partnerskapsavtalar og samarbeidsavtalar. For eksempel skriv Høgskolen i Innlandet at dei har revidert sine partneravtalar, og dei «trer i kraft fra 01.08.2017. Det vi si at våre partneravtaler er å forstå som det dere her kaller UH barnehager» (ref. spørsmål 16 i spørjeskjemaet). Forvirringa knytt til omgrep vert forsterka når regjeringa i sine plandokument for framtidias lærarutdanningar innfører nemninga «lærerutdanningsbarnehager». (KD, 2017a, s. 13). Regjeringa vil «styrke arbeidet med etablering av lærerutdanningsbarnehager basert på kapasitet, kvalitet og tidligere erfaringer» (KD, 2017a, s. 15).

Eksempla frå vår undersøking viser at institusjonane legg ulike element og tiltak inn i avtalane om dei definerer det som UH-barnehagar eller ei. I spørjeundersøkinga ba vi om å seie noko om årsaken til at det ikkje er inngått slike avtalar. Ingen av institusjonane skriv at det skuldast mangel på interesse blant berørte partar. Tre av institusjonane (HSN, Drammen/Vestfold, HSN, Notodden, HVL, Stord) har svart at denne type avtalar er både kostnads- og arbeidskrevjande. I tillegg til manglande ressursar som forklaring, vert det også nemnt at fusjonsprosessane har bidrege til at arbeidet med å utvikle avtalar med UH-barnehagar ikkje er blitt prioritert.

### **3.6 Mulegheiter og utfordringar i eksisterande og framtidige avtalar**

Føljegruppa har samla inn samarbeidsavtalar frå alle institusjonane, både for å gå gjennom kva for moment som er tatt med i avtalane og for å sjå korleis dei nasjonale retningslinene reflekterer avtalane som er inngått (ref. pkt. 3.1 – 3.4). Det gir også institusjonane ein

---

<sup>12</sup> Hentet 5. juli 2017 <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-ved-LUI/Utdanningsbarnehager>

mulegheit til å hente inspirasjon og idear i både omfang og innhald. Dei fleste vil vel seie seg einig i at avtalane skal bidra til forutsigbarheit, vere forpliktande og avklare roller og forventningar til aktørane i partnerskapen. Dermed blir samarbeidsavtalane og partnerskapen viktige element i kvalitetsutviklinga av barnehagelærerutdanninga. Vi har difor vore interessert i å få tak i utdanningsinstitusjonane sitt syn på kva mulegheiter og utfordringar dei ser i eksisterande og eventuelle framtidige avtalar. Fleire peiker på at det er ein tett samanheng mellom mulegheiter og utfordringar.

### *Eksisterande samarbeids- og partnerskapsavtalar*

Fordelane med dei *eksisterande samarbeidsavtalane* er at dei gir større bredde i type praksisbarnehagar, slik at ein kan tilby variert praksis for studentane. Fleire ser at det kan lette arbeidet med å få tilstrekkelege praksisplassar når det trengst.

I enkelte avtalar ligg det uprøvde mulegheiter som for eksempel samarbeid om FoU, hospitere hos kvarandre, dra vekslar på praksislærarar i undervisninga og å invitere til seminar. Med andre ord er det heimel for tettare samarbeid som ikkje vert utnytta.

Gjeldande samarbeidsavtalar tyder at partane får hjelp til vurdering av studentane, særleg med tanke på om dei er skikka for yrket eller ikkje.

Når det gjelder *partnerskapsavtalar*, vert det tette og gode samarbeidet mellom institusjonen og praksisfeltet framheva. Samarbeidet inneber at praksislærarane i større grad ser på seg sjølve som barnehagelærerutdannarar. Samhandlinga kan dessutan bidra til å styrke ei forskingsbasert barnehagelærerutdanning gjennom forskning og fagleg utveksling. Fleire meiner at partnerskapsavtalar, med dei plikter dei inneber, kan bidra til å heve kvaliteten på praksisopplæringa og gjere planlegginga enklare.

*Utfordringane* er fortsatt at mange praksislærarar ikkje har kvalifisert rettleiingskompetanse, og dette punktet er ikkje nedfelt som krav i samarbeidsavtalane. Det går rett nok fram av dei nasjonale retningslinene, men realiteten er at det framleis ikkje er nok praksislærarar med slik kompetanse. Trykket på å styrke denne kompetansen må haldast oppe parallelt med vektlegging av stabilitet, kontinuerleg oppfølging og kompetanseheving blant dei tilsette. Endringar i personalet og endringar i barnehagen sine satsingsområde og organisering, kan

vere faktorar som gjer dette arbeidet vanskeleg. Fleire stader utgjer også store geografiske avstandar ein faktor som kan hindre kontinuerleg oppfølging og samarbeid.

Erfaringane er også at samarbeidsavtalane vert opplevd som eit noko perifert dokument både blant faglærarar, studentar og praksislærarar. Det kan sjå ut til at dokumentet blir liggjande hos styrar/einingsleiar og at ein del praksislærarar ikkje i tilstrekkeleg grad er kjent med innhaldet og dei pliktene som er nedfelt i avtalane. Frå nokre institusjonar vert det også etterlyst meir deltaking frå praksisfeltet si side når det gjeld fellesmøte og seminar slik samarbeidsavtalen (inkl. øvingslæraravtalen) legg opp til.

Ei siste utfordring som er verd å nemne er problema med å framskaffe fleirårige avtalar som kan bidra til betre planlegging og stabilitet.

I partnarskapsavtalane ligg eit sterkare gjensidig ansvar mellom partane. Det tyder at den kan vere meir krevande å koordinere. Det er mange aktørar og mykje logistikk involvert i arbeidet. Dette stiller store krav til god kommunikasjonen med og mellom aktørane i partnarskapen. Ein ser òg faren for byråkratisering av alle prosessar når det blir eit visst omfang av partnarskapsavtalar. Geografisk store avstandar utgjer også ei utfordring. Det same gjeld, som tidlegare nemnt, utfordringane med å «løfte veiledningskompetansen hos alle praksislærerne».

### *Framtidas UH- barnehagar (lærarutdanningsbarnehagar)*

Fleire institusjonar peiker på at det er naudsynt i at partnerbarnehagane ser på seg sjølve som lærarutdannarar. Ideen om UH-barnehagar eller lærarutdanningsbarnehagar er nettopp å styrke denne rolla og knytte sterkare band mellom institusjonane og barnehagane, mellom forskning, teori og praksisfeltet. Argumentet er å bidra til ei profesjonsretta og praksisnær barnehagelærarutdanning. Dei fleste utdanningsinstitusjonane har avtalar med mange barnehagar, men ser også positivt på eit enda tettare samarbeid med praksisfeltet. I alt elleve institusjonar har slike planar for framtida. Universitetet i Tromsø er allereie i gang med sitt universitetsbarnehageprosjekt.

Auka profesjonsretting og profesjonsnærleik og synleggjering av begge partar som lærarutdannarar, er moment som vert trekte fram som positive sider ved etablering av UH-

barnehagar. Særleg samarbeid om forskning og kompetanseutvikling blir sett på som attraktivt. Ein institusjon nemner spesielt at partnerskap av denne typen gir mulegheiter for kontinuitet og kvalitetsheving.

Utfordringane som dei fleste institusjonane nemner er knytt til ressursar og økonomi. Dette fell saman med konklusjonane i rapporten til Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2017). Dei skriv at ein av grunnane til at partnerskap er problematisk er den «svært ressurskrevende» situasjonen slike avtalar inneber og «at det ikke settes av nok ressurser til arbeidet». (Lillejord og Børte, 2017, s. 19). Ressursar handlar også om styring og leing, kompetanse til å etablere og utvikle partnerskapen og sist men ikkje minst at alle dei partar det gjeld får eit eigarforhold til ordninga.

### 3.7 Oppsummering

Denne presentasjonen av resultata av spørjeundersøkinga og analysen av eksisterande samarbeidsavtalar om praksisopplæringa, viser at det fortsatt er store variasjonar mellom institusjonane. Det er eit konglomerat av nemningar på dei ulike avtalane om samarbeid som eksisterer nå<sup>13</sup>. Presentasjonen viser også at fleire institusjonar ikkje har innarbeidd tilrådingane i dei nasjonale retningslinene i sine samarbeidsavtalar.

Undersøkinga viser at samarbeidsavtalane er svært ulike i form og innhald når det gjeld dei tre punkta (*samarbeidsfora, gjensidig kompetanseutvikling, gjensidig evaluering*) som dei nasjonale retningslinene føreskriv. Barnehageeigar er dessutan lite involvert i innhaldet på desse tre punkta.

Institusjonane har inngått fleire avtalar med private enn kommunale/statlege enkeltbarnehagar. Dette gjelder både samarbeidsavtalar og partnerskapsavtalar. På eigarsida utgjer dei offentlege barnehagane tyngdepunktet.

---

<sup>13</sup> Campus Sogndal ved Høgskulen på Vestlandet har inngått samarbeid med kommunen og barnehagesektoren om å byggje ein ny type barnehage. Intensjonen er at den skal «bli eit utvida klasserom for høgskulestudentane». Henta 15. august 2017: <https://www.nrk.no/sognogfjordane/skreiv-under-avtale-om-ny-superbarnehage-1.13618340>.

Ein sentral part i praksisfeltet er styrar/einingsleiar, både når det gjeld involvering i arbeidet med innhaldet i avtalane og i det å velje ut praksislærarar. Sjølv med tydelegare eigarforankring er det grunn til å tru at denne rolla ikkje blir mindre viktig framover.

Praksisansvarleg ved utdanningsinstitusjonen spelar ei nøkkelrolle i utveljinga av kva barnehagar som det skal inngåast praksisavtalar med. Ved ti institusjonar er ikkje barnehageeigar involvert i det heile tatt.<sup>14</sup>

Over halvparten av utdanningsinstitusjonane er positive til å etablere UH-barnehagar (lærarutdanningsbarnehagar) men påpeiker at det ligg ei vesentleg utfordring i å avklare dei økonomiske ressursane som vert kravd i tverrinstitusjonelt samarbeid. Dei ser at slike avtalar i sterkare grad kan bidra til ei forskingsbasert og profesjonsretta utdanning og synleggjere begge partar som lærarutdannarar.

### 3.8 Utfordringar og tilrådingar

#### Utfordringar

- Barnehageeigar er lite inkludert i samarbeidet om praksisopplæringa og særleg i arbeidet med innhaldet i samarbeidsavtalane.
- Kvalitetskriteria som bør stillast til barnehageeigar, praksisbarnehagar og praksislærarar er utydelege, særleg med tanke på eit framtidsretta og forsterka samarbeid.
- Dei økonomiske og menneskelege ressursane er ikkje tilstrekkelege til å sikre intensjonane i forskrifta. Denne utfordringa vert forsterka gjennom forventningar om FoU-samarbeid, kompetanseutvikling og bruk av kvarandre sine læringsarenaer.
- Studentane sin progresjon i praksis er utydeleg, og det står att ein del utgreiingsarbeid og retningsliner for kva krav som skal stillast til studenten.
- Det er uklart kva slags type avtalar dei enkelte utdanningsinstitusjonane skal ha, og det same gjeld krav til innhald i avtalane.

---

<sup>14</sup> Her kan det vere verdt å nemne forsøksordninga om «verksamhetsförlagd utbildning» ved Gøteborg universitet. I dette femårige prosjektet er det kommunen som fordeler praksisplassane og styrar avgjer kven i barnehagen som skal vere lokal lærarutdannar (Føljegruppa, 2015, s. 83-84).

## Tilrådingar til institusjonane

- Alle institusjonane bør utarbeide samarbeidsavtalane med eit innhald som samsvarar med punkta i dei nasjonale retningslinene.
- Samarbeidsavtalane som vert inngått bør ha ei tydelegare forankring hos eigar, og eigar bør i større grad vere involvert i samarbeidet om praksisopplæringa.
- Evalueringar av praksis bør i større grad gjerast kjent for alle aktørane i utdanninga, både barnehageeigarar, praksislærarar, studentar og faglærarar.
- Finne fram til samarbeidsformer og tiltak som inngår i eit framtidsretta og forsterka samarbeid. For eksempel vurdere om det bør inngåast avtalar med færre og større barnehagar som kan ta eit utvida ansvar for praksisopplæringa og samtidig ta eit større studentvolum.
- Institusjonane bør utarbeide progresjonskriterium for studentane si praksisopplæring.
- Vurdere eit eige punkt i samarbeidsavtalane som forpliktar praksislærarane til å formalisere rettleiingskompetansen sin i løpet av ein viss periode.
- Institusjonane bør vurdere etablering av lærarutdanningsbarnehagar (UH-barnehagar).

## Tilrådingar til departementet

- Styrke finansieringa av praksisopplæringa, slik at det er mogleg å gjennomføre praksisopplæringa i tråd med krava i forskrifta.
- Tildele middel til utvikling og drift av partnerskap mellom utdanningsinstitusjonar og praksisbarnehagar, på lik line med grunnskulelærarutdanningane og vurdere om dei ressursane (mellom anna øvingslæraravtalen) som no ligg føre er tenlege og tilstrekkelege for å styrke kvaliteten i praksissamarbeidet og partnerskapen.
- Etablere eit nasjonalt partnerforum for ide- og erfaringsutveksling for partnerskapa i lærarutdanningsbarnehagane (UH-barnehagar).
- Krav om rettleiarkompetanse må innarbeidast som eige punkt i avsnitt 4.3.1 «Avtaleverk om samarbeid om praksis» i dei nasjonale retningslinene.

## Kapittel 4 Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen

Grete Karin Nordvik, Høgskulen på Vestlandet  
Eva Maagerø, Høgskolen i Sørøst-Norge  
Birte Simonsen, Universitetet i Agder

Ved innføringen av ny barnehagelærerutdanning i 2013 kom for første gang kravet om obligatorisk bacheloroppgave. Følgjegruppa ønsket å se nærmere på hvordan dette kravet har blitt møtt.

I november 2016 mottok institusjonene denne henstillingen fra Følgjegruppa:

"I samband med den fjerde rapporten frå Følgjegruppa, vil vi be dykk samle inn informasjon til oss om *bacheloroppgåva i barnehagelærerutdanninga*. Vi ber difor om å få tilsendt eit tilfeldig utval av bacheloroppgåver frå det første kullet av barnehagelærerstudentar ved dykkar institusjon, avgrensa til ordinære heiltidstudentar, studentkullet 2013-2016." (se vedlegg 2), I tillegg ba en om å få tilsendt eventuelle lokalt utarbeidde retningslinjer for bacheloroppgaven og lokalt utarbeidde kriterier for vurdering av bacheloroppgaven.

På grunn av pågående fusjoner var antallet institusjoner noe usikkert på dette tidspunktet. Noen institusjoner hadde akkurat fusjonert, mens andre var i ferd med å gjøre det. Det innsendte materialet er fra 17 institusjoner, 10 prosent av innleverte oppgaver, til sammen 134. Det ble nedsatt en forskergruppe som fra ulike perspektiver har gått inn i materialet og utviklet denne rapporten. Gruppa valgte å se på tre hovedområder:

1. Profesjonstilknytning (herunder forankring i kunnskapsområder og referanser til de gjennomgående temaene)
2. Valg av metode i bacheloroppgaven
3. Institusjonenes informasjon og støtte til studentene

### 4.1 Bacheloroppgavens profesjonstilknytning

Ifølge forskrift om Rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012 § 3) skal «Bacheloroppgaven være profesjonsrettet, med tematisk forankring i kunnskapsområdene og/ eller fordypningen». Det presiseres i den samme forskriften (§ 1) at «Utdanningen skal bygge

på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse».

Barnehagelærerprofesjonen og barnehagen skal settes inn i en samfunnsmessig sammenheng. Utdanningen skal gi både et historisk, aktuelt og framtidsrettet perspektiv på yrket og barnehagens rolle som en del av utdanningsløpet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning 2012, § 1)

Departementet gir også spesifikke føringer på noen faglige områder som anses å være særlig viktige i barnehagelærerens profesjonsansvar – og utøvelse. Utdanningen skal vektlegge pedagogisk ledelse. Den skal også vektlegge «det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn». Dette er tema som beskrives som fagovergripende og av flerfaglig karakter, og som krever samarbeid over faggrenser. I merknadene til de nasjonale forskriftene (2012, § 2), poengteres det at de nevnte områdene skal være gjennomgående i utdanningen. Forskriften (2012, §1) stiller også krav om at utdanningen skal «fremme forståelse for samisk kultur som en del av den nasjonale, og vektlegge urfolks status og rettigheter, både nasjonalt og internasjonalt».

I dette kapitlet gjøres det først rede for noen perspektiver på hva det innebærer at bacheloroppgaven skal være profesjonsrett. Deretter presenteres en oversikt over hvordan de gjennomgående, tverrgående temaene kommer til uttrykk i bacheloroppgavene. I hvilken grad og hvordan bacheloroppgavene tar utgangspunkt i problemstillinger fra de gjennomgående tema, vil kunne avspeile hvordan tematikkene har vært til stede i undervisningen og pensumet i utdanningens ulike fagområder. Videre følger en oversikt over hvordan oppgavene fordeles på utdanningens kunnskapsområder. Til slutt kommer en oppsummering.

#### **4.1.1 Hva innebærer det at bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet?**

Det stilles krav om at bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3). Bacheloroppgaven skal som en del av barnehagelærerutdanningen bidra til at barnehagelæreren gjennom sin utdanning har tilegnet seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter til «i samarbeid og forståelse med hjemmet



ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven 2005, § 1).

For å imøtekomme de krav og forventninger som stilles til barnehagelærerens profesjonsutøvelse, kreves det at barnehagelærerstudenten gjennom utdanningen utvikler en kunnskapsbase som er relativt bredt sammensatt. Følgende eksempler fra læringsutbyttebeskrivelsene i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, § 2, illustrerer det. Det er et kunnskapsgrunnlag der bred kunnskap i pedagogikk inngår sammen med kunnskap om moderne barndom og om barns språkutvikling. Videre handler det bredt sammensatte kunnskapsgrunnlaget om skapende utvikling, gryende digitale, lese-, skrive- og matematikkferdigheter, kjennetegn ved et inkluderende miljø og kjennskap til nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for barnehagelærerprofesjonen. Etter endt utdanning skal læringsutbyttene gi grunnlag til at barnehagelæreren kan bidra til å sikre samspill med høy faglig kvalitet og evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn (Kunnskapsdepartementet 2012, forskrift § 1). Barnehagelærerutdanningen skal gi studenten grunnlag for å utvikle profesjonsrettet, helhetlig, integrert og forskningsbasert kunnskap. Utdanning skal gi barnehagen og barnehagelæreren grunnlag for å ivareta den samfunnsoppgaven institusjonen og profesjonen er tillagt, og for videre kompetanseutvikling og utdanning på mastergradsnivå.

I forskrift for barnehagelærerutdanningen (2012) løftes det fram noen tema utdanningen særlig skal vektlegge, vi velger å kalle dem gjennomgående tema. De gjennomgående temaene skal bidra til å sette utdanningen inn i en samfunnsmessig sammenheng. Gjennom dem skal barnehagelærerne være faglig forberedt til å møte aktuelle utfordringer for barnehagen. I tillegg skal de bidra til at barnehagelæreren gjennom sin profesjonskompetanse også er forberedt på krav barnehagen i økende grad vil bli stilt overfor i framtiden. I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning blir pedagogisk ledelse, den økte andelen barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flerspråklige barn samt et urfolksperspektiv, nevnt som tema utdanningen skal vektlegge for å kunne ivareta alle barns danning og allsidige utvikling.

Analysen av bacheloroppgaven gir et bilde av problemstillinger og tema som krever teoretisk kunnskap fra ulike fagfelt, i tillegg til fokus på barnehagelærerens profesjonalitet og barnehagens praksis. I det følgende presenteres en oversikt over fordelingen av bacheloroppgavene på de gjennomgående temaene.

#### 4.1.2 Bacheloroppgavens fordeling på de gjennomgående temaene

Resultatene i tabell 4.1 viser resultatene samlet for de 47 % av oppgavene (63 av 134) som tar direkte utgangspunkt i en problemstilling innenfor ett av de gjennomgående temaene.

Tabell 4.1

Bacheloroppgaver som tar direkte utgangspunkt i ett av de gjennomgående tema.	Antall
• De yngste barna i barnehagen	23
• Pedagogisk ledelse	15
• Kulturelt mangfold og flerspråklighet	12
• Barn med særlige behov	12
• Samiske perspektiver	1
• Antall totalt med direkte fokus på gjennomgående tema	63
• Av totalt antall oppgaver	134

Tabellen over viser at det er temaet *de yngste barna i barnehagen* som flest har valgt. Deretter følger *pedagogisk ledelse, kulturelt mangfold og flerspråklighet* og *barn med særlige behov med et noenlunde likt antall oppgaver*. En av oppgavene har det samiske perspektivet som utgangspunkt.

#### De yngste barna

Av de 134 oppgavene som er analysert, er det 23 som gjennom den valgte problemstillingen tar direkte utgangspunkt i de yngste barna i barnehagen. Med direkte utgangspunkt siktes det til at det er denne aldersgruppen problemstillingen utgår fra og som er styrende for både

oppgavens teoretiske perspektiver og dens empiriske undersøkelse. Følgende oversikt viser eksempler av problemstilling med fokuset på de yngste barna i barnehagen.

Tabell 4.2

<b>De yngste barna (1-3 åringer) i barnehagen Eksempler på problemstillinger</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Hvordan kan barnehagens uteareal og dens lekeapparater være med å påvirke utviklingen av grovmotorisk utvikling hos småbarna?</i></li><li>• <i>Hvordan arbeider pedagogen med språket hos de minste barna i uformelle situasjoner?</i></li><li>• <i>Hvordan kan det fysiske rommet ha betydning for de yngste barnas sosiale samspill i barnehagen?</i></li><li>• <i>Hvordan kan personalet møte barn og deres behov under oppstart?</i></li><li>• <i>Hvilke erfaringer kan et Laban-inspirert prosjekt gi barnehagelæreren for økt innsikt i toddlerens kroppsbevissthet?</i></li><li>• <i>Hvordan kan vi som voksne tilrettelegge for små barns musikalske utvikling?</i></li><li>• <i>Samspillet mellom toddlerne og de ansatte i barnehagen.</i></li><li>• <i>Kvalitet i barnehagen – Hvordan kan pedagogisk leder arbeide med personalet for å sikre relasjonell kvalitet i arbeidet med barn i alderen 0–3 år?</i></li></ul>

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at andelen barn i alderen 1–2 år som går i barnehage i 2016 var 82 prosent. I læringsutbyttebeskrivelsene for kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring er det poengtert at studenten etter fullført studie har kunnskap om barns væremåter, omsorgs-, leke- og læringsbehov særlig knyttet til de yngste barna i barnehagen (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012). Den høye andelen små barn i barnehagen krever en barnehagepedagogikk/-didaktikk rettet mot de yngste barnas være- og læremåte. I § 2 i forskriftenes generelle læringsutbyttebeskrivelser og under kunnskapsområdene er det læringsutbyttebeskrivelser som sikter til samtidens barndom og at utdanningen skal bidra til at kandidaten kan legge til rette for utviklingen av gode barnehager for *alle* barn (Kunnskapsdepartementet 2012, s. 5).

På denne bakgrunn er det svært positivt at de yngste barna er av spesiell interesse som tema i bacheloroppgaven, og med det er i tråd med det forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012 §1) understreker skal tas hensyn til og vektlegges. Det kan

bidra til at de nye barnehagelærerne er bedre forberedt til å møte de utfordringene den økte andelen de yngste barna representerer for barnehagen og til å opprettholde barnehagens kvalitet i en slik situasjon. Det er også verdt å merke seg ut fra oppgavens tema at fokuset kan sies å representere et flerfaglig perspektiv på det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. Det handler om de yngste i utelek i naturen, om kroppsbevissthet, musikalsk utvikling, språk og tilknytningsproblematikk og sosialt samspill. Trygg tilknytning og tilrettelegging og en god oppstart i barnehagen for de yngste er et tema vi finner i flere av oppgavene.

Rammeplanen for barnehagen som trådte i kraft august 2017, understreker betydningen av at barnehagen i samarbeid med hjemmet skal legge til rette for at barn får erfare overganger som gode. Overgangen fra å være et «hjemmebarn» til å bli et barnehagebarn krever en god og trygg tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet 2017).

#### Pedagogisk ledelse

Av de 134 oppgavene tar 15 utgangspunkt i det gjennomgående temaet pedagogisk ledelse. Problemstillingene er tydelig avgrenset til temaet, og det er styrende for både oppgavens teoretiske perspektiver og dens empiriske undersøkelse. Følgende oversikt viser eksempler av problemstilling med fokuset på pedagogisk ledelse.

Tabell 4.3

<b>Pedagogisk ledelse Eksempler på problemstillinger</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Hvordan kan man som pedagogisk leder skape og utvikle et godt team?</i></li><li>• <i>Hvordan kan pedagogisk leder ta i bruk veiledning for å jobbe med kompetanse- og personalutvikling, der målet er organisasjonsutvikling?</i></li><li>• <i>Hvordan har nyere måter å organisere barnehagen på, påvirket arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagoger?</i></li><li>• <i>Hvordan forstår de pedagogiske lederne begrepet barnehagen som en lærende organisasjon og hvordan leder de utviklingsarbeid med assistentene ut fra sin forståelse?</i></li><li>• <i>Hvordan bruker barnehagelærerne planlegging og vurdering i arbeid med fagområdene i barnehagen? Hvordan påvirker dette kvaliteten i barnehagen?</i></li></ul>

I forskriften om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012 § 1) poengteres det at «utdanningen skal vektlegge ledelse». Etter fullført barnehagelærerutdanning forventes det at

kandidaten har bred kunnskap om ledelse, og til rettelegging av pedagogisk arbeid og barns leke- og læringsprosesser. Kandidaten skal også kunne lede og veilede medarbeidere. Som generell kompetanse forventes det også at kandidaten har endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehager.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2017) stiller krav om at pedagogiske ledere i barnehagen har ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeid, og at de skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles. Det handler om at de pedagogiske lederne, sammen med barnehagestyrer, har et ansvar for å lede utviklings- og endringsprosesser i barnehagen og bidra til at barnehagen er den lærende organisasjon den skal være. De har også ansvar for at det skjer en kompetanseutvikling hos personalet, slik også Kompetanse for framtidens barnehage understreker betydningen av (Kunnskapsdepartementet 2013 og 2017).

Det stilles i dag høye krav til kvalitet i alle barnehager. Pedagogisk leder i barnehagen skal sammen med styrer lede kvalitetsarbeidet i barnehagen. Kvalitetsarbeidet i barnehagen forutsetter høy profesjonell kompetanse og kan være utfordrende når flertallet av personalet er assistenter uten den samme referanserammen og forståelse for barnehagearbeid som barnehagelæreren. Det er derfor interessant å merke seg, ut fra eksemplene over, at flere av bacheloroppgavene berører problemstillingen og de utfordringene som ligger i at ansatte har ulike kompetanse for å delta i det pedagogiske arbeidet. Større grad av innsikt i og kunnskap om den aktuelle problematikken kan bidra til å styrke barnehagelærerprofesjonen i forhold til de utfordringer ledelsesoppgaven gir.

Alle de ansattes kompetanser er sentrale for kvalitet, og hele personalets kunnskaper og holdninger er avgjørende for at barnehagen skal være et godt pedagogisk tilbud.

Av tabell 4.3 framgår det hvilke problemstillinger bacheloroppgavene setter fokus på under overskriften pedagogisk ledelse. Her kan nevnes veiledning som et redskap for kompetanse- og personalutvikling, utviklingsarbeid som et ledd i å sikre kvalitet i barnehagen og forståelse av barnehagen som en lærende organisasjon. Det er sentrale problemstillinger i dagens

barnehage og i barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og som er vektlagt i forskriftene for utdanningen.

### Barn med særskilte behov

Av de 134 analyserte oppgavene er det tolv oppgaver som har utgangspunkt i barn med særlige behov. Ut fra læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til ferdigheter skal barnehagelærerutdanningen kvalifisere kandidaten til å utøve barnehagelæreryrket i et samfunn preget av mangfold. Det innebærer bl.a. at studenten etter endt utdanning kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.

Tabell 4.4

<b>Barn med særlige behov Eksempler på problemstillinger</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Hvordan opplever barnehagelærere samarbeidet med barnevernet og hvilke kunnskaper har de om omsorgssvikt?</i></li><li>• <i>Korleis samarbeida barnehagelærar og PPT. med språkstimulerande tiltak for barn med spesifikke språkvanskar?</i></li><li>• <i>Hva gjør barnehagelærere for å legge til rette for flyktningbarn preget av sårbarhet og traumer?</i></li><li>• <i>Hvilke kunnskaper og ferdigheter bruker barnehagepersonalet i arbeid med barn som vekker bekymring?</i></li><li>• <i>På hvilke måter arbeider barnehagelæreren med barn som lever med rusavhengige foreldre?</i></li></ul>

Oppgaver med problemstillinger knyttet til barn med særlige behov kan deles i to hovedkategorier. Den ene gjelder oppgaver som fokuserer på barn som opplever omsorgssvikt eller påføres fysiske eller psykiske skader fra sine foreldre eller fra den som har den daglige omsorgen for barnet. Den andre kategorien er oppgaver med problemstillinger rettet mot barnehagens ansvar for inkludering av barn med særlige behov. Ifølge læringsutbyttebeskrivelser dekker kategoriene tema med relevans for barnehagelærerens profesjonsutøvelse og for hva som vil kreves mht. samhandling med både barnas hjem og relevante eksterne instanser (§ 2).

Ansatte i barnehagen har opplysningsplikt til barnevernet gjennom barnehageloven § 22,

dersom de mistenker at et barn blir utsatt for omsorgssvikt. Dette skal da skje uten at taushetsplikten begrenser personalet. Det går relativt få meldinger fra barnehagen til barnevernet (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet 2015 og 2016). Kan det avspeile manglende kunnskap om en krevende forpliktelse? Er det utdanningen som her svikter? Er studentene forberedt på å møte de krav et samarbeid med andre instanser med ansvar for barns oppvekst krever av dem? Styrer og pedagogisk leder har et ansvar å legge til rette for at barnehagen kan tilby barn som trenger det et kompletterende miljø når foreldre svikter i sin omsorg. Styrer og de pedagogiske lederne må planlegge og legge til rette for at alle ansatte kan være betydningsfulle for barnet, og samtidig ha det nødvendige motet til å melde bekymring når det er grunnlag for det. En bacheloroppgave, med den fordypningsmuligheten den gir, kan bidra til at den kommende barnehagelæreren utvikler større grad av profesjonalitet i forhold til problematikken og i større grad er forberedt til å møte det ansvaret samfunnet har pålagt barnehagen og ansatte mht. å handle til det beste for barnet.

En annen kategori er de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Utdanningen skal vektlegge at antallet barn med særskilte behov er økende. Barn som trenger ekstra tilrettelegging er ikke en ensartet gruppe. Noen barn vil trenge ekstra hjelp i en periode, mens andre vil trenge særskilt tilrettelegging gjennom hele barnehage- og skoleløpet. Men alle barn skal ha et inkluderende og likeverdig tilbud, og barnehagelæreren skal kunne tilrettelegge for det.

#### Kulturelt mangfold og flerspråklige barn

Av 134 oppgaver tar tolv oppgaver utgangspunkt i problemstillinger knyttet til tema kulturelt mangfold og flerspråklighet. Inkludert i de tolv er det én oppgave som har samisk kultur i fokus.

Tabell 4.5

<b>Kulturelt mangfold og flerspråklige barn Eksempel på problemstillinger</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hvordan kan personalet tilrettelegge for et godt og variert språkmiljø for flerspråklige barn?</i></li> <li>• <i>Hvordan inkluderes flerkulturelle familier i barnehagen ut fra et ressursperspektiv?</i></li> <li>• <i>Hvordan er barnehagelærernes syn på etniske minoritetsbarn? Hvordan kan barnehagelæreren synliggjøre det kulturelle mangfoldet?</i></li> </ul>

- *Hvordan jobber styrere med personalet for å skape en bevissthet rundt samisk kultur i barnehagehverdagen.*

79 % av minoritetsspråklige barn gikk i barnehage i 2016. Gruppen omfatter barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk. Andelen har vært økende de siste årene, noe som kan sees i sammenheng med forsøkene med gratis kjernetid i noen av de større byene, der det rekrutteres flere barn med innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2017). Det er en politisk målsetning om å skape muligheter for både inkludering og systematisk språkstimulering for alle minoritetsspråklige barn i barnehage. Skal denne målsetningen bli en realitet i praksis, må flere enn profesjonsutøverne ta ansvar for det (Andersen m.fl. 2011). Høgskoler, kommuner og staten må satse videre på barnehagen og dens muligheter til å bidra til et inkluderende og antidiskriminerende samfunn. Å gjøre temaet til et gjennomgående tema i barnehagelærerutdanningen, kan bidra til å forberede studentene bedre på å imøtekomme denne politiske målsetningen.

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2017) heter det at barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske folket (s. 3). De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen stiller krav om at utdanningen skal bidra til at barnehagen settes i stand til å ivareta et urfolksperspektiv i tråd med rammeplan for barnehagens målsetning. Elementer fra samisk kultur skal tas inn kunnskapsområdene i tråd med § 1 i forskriften for utdanningen. Én av oppgavene i vårt utvalg har et samisk perspektiv som tema for bacheloroppgaven. Det gir grunnlag for å spørre hvordan barnehagelærerstudenten i løpet av utdanningen forberedes på å møte kravene i retningslinjene for barnehagelærerutdanningen og i rammeplanen for barnehagen? Blir de fulgt opp og vekket interesse for? Lile (2015) har tatt utgangspunkt i FNs barnekonvensjon der det slås fast at respekt og forståelse for urfolk er et mål for utdanningen av barn. En av hans konklusjoner på en rettsosjologisk studie er at den norske stat viser liten vilje til å passe på at barn lærer om det samiske folk, til tross for at det er lovfestet.



### **4.1.3 Oppgavenes forankring i kunnskapsområder**

Bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet med tematisk forankring i kunnskapsområdene (og/eller fordypningen). Innføringen av begrepet kunnskapsområder skal bidra til å styrke og tydeliggjøre utdanningens relevans for profesjonsutøvelsen og til en integrert utdanning og til å motvirke fragmenteringen i mange små fag (Merknader til nasjonal forskrift om rammeplanen §3 Struktur og innhold) Det faglige innholdet er organisert i seks kunnskapsområder. I hvert av kunnskapsområdene skal fagemner, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis kobles.

Til sammen er det 63 av 134 oppgavene som har problemstillinger med direkte utgangspunkt i gjennomgående tema som nevnes som særlig sentrale i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. De øvrige 71 oppgavene er relatert til tema og problemstillinger som er relevant og sentrale for utøvingen av barnehagelærerprofesjonen og som kan kategoriseres inn i kunnskapsområdene. Problemstillingen kan også være av en slik karakter at den anvender kunnskap på tvers av kunnskapsområder og/eller på tvers av fordypningsvalg og kunnskapsområder. Med det er de i tråd med det de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen krever. Flertallet av oppgavene sier imidlertid ikke eksplisitt hvor de er forankret, og flere av oppgavene kan relateres til flere av kunnskapsområdene. Med det framstår bacheloroppgavene som knyttet til et tverrfaglig felt.

Praksis skal være en integrert del av alle kunnskapsområder i utdanningen, og kan med det gi gode muligheter for å skape sammenheng i barnehagelærerutdanningen, Men man kan også stille spørsmålstegn ved i hvilken grad faglige problemstillinger, med sin integrering av flere fag kan bli for vid og vanskeliggjøre en faglig dybdebelysning som er forventet på et bachelornivå. Imidlertid finner Følgjegruppa i sin evaluering at de fleste kunnskapsområdene synes å treffe praksisfeltet bedre enn det de gamle fagene gjorde (Følgjegruppa 2016).

### **4.1.4 Bacheloroppgavenes tilknytning til kunnskapsområdene og til fagfordypningene**

Plasseringen av oppgavene som følger er gjort ut fra faglige skjønn og kjennskap til innholdet i utdanningens kunnskapsområder. Vi velger å presentere en oversikt med eksempler på tema/problemstillinger innenfor kunnskapsområdene. Blant disse 72 oppgavene kunne flest

plasseres under kunnskapsområdet barns utvikling og læring og færrest under kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk.

Eksempler på problemstillinger:

Barns utvikling, lek og læring:

- *Hvordan tenker barn og voksne om vennsapsrelasjoner i lek?*
- *Hvordan er barnehagelæreres syn på forholdet mellom lek og læring, i noen utvalgte norske og kinesiske barnehager*
- *Hvilken betydning har lek- og læringsdiskursen i forhold til bruken av digitale verktøy i barnehagen blant 3-5 åringene.*
- *Hva legger barnehagelæreren i begrepet omsorg, og hvordan vektlegges det i forhold til de eldste barna i barnehagen?*

Kunst, kultur og kreativitet:

- *Hvordan møter tre pedagogiske ledere rammeplanens intensjoner i musikk?*
- *Hvordan kan man legge til rette for barns dramatiske lek i barnehagen?*
- *Hvordan møter tre pedagogiske ledere rammeplanens intensjoner i musikk?*
- *Hvordan kan man legge til rette for barns dramatiske lek i barnehagen?*

Natur, helse og bevegelse:

- *Hvordan tilrettelegge for næringsrik og variert mat for alle barn i barnehagen?*
- *Hva hemmer og fremmer barns risikolek i barnehagen?*
- *Hvorfor trenger dagens barnehage aktive voksne som er engasjert og deltakende i barns utelek*
- *I hvilken grad er det forskjell i motorisk utvikling på barn i en naturbarnehage og en tradisjonell barnehage?*
- *En sammenligning av en naturbarnehage og en «vanlig barnehage» på tur i skogen.*

Språk, tekst og matematikk:

- *Hva beskriver styringsdokumenter for barnehagen som personalets rolle i barns språkutvikling?*
- *Hvordan arbeider pedagogiske leder med antall, rom og form i barnehagehverdagen, og hvordan kartlegger de barnehagebarns matematiske utvikling?*
- *Hvordan kan litteraturformidling skape et godt språkmiljø for barn i barnehagen?*
- *Hvordan velger den voksne å formidle skumle eventyr med vekt på verktøy og virkemidler?*

Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid:

- *På hvilken måte kan barnehagen systematisk arbeide med refleksjon over praksisfortellinger, som kilde til personalets læring og utvikling*
- *Hvordan jobber pedagogisk leder med motivasjon hos sine medarbeidere på avdelingen, og hvordan opplever personalet at det påvirker dem?*
- *På hvilken måte vil organisasjonskulturen påvirke arbeidet med barns medvirkning?*

### Samfunn, religion, livssyn og etikk:

- *Hvorfor er det viktig å markere ulike religioners høytider, og hvordan gjøres dette i to barnehager?*
- *Hvordan kan det å arbeide med holdninger og verdier i barnehagen påvirke personalets handlinger i praksis?*
- *Hvordan er barnehagelærerens syn på etniske minoritetsbarn? Hvordan kan barnehagelæreren synliggjøre det kulturelle mangfoldet?*
- *Religiøse høytidsmarkeringer i barnehagen. Hvorfor er det viktig å markere ulike religioners høytider, og hvordan gjøres dette i to barnehager*

## **4.2 Valg av metode i bacheloroppgaven**

Metodekapitlet er et viktig kapittel i bacheloroppgavene. Her skal studentene vise at de har kunnskaper om forskningsmetode ved eksplisitt å presentere og begrunne den metoden de har valgt for sitt arbeid. De fleste studentene gjør empiriske undersøkelser og samler inn data i barnehagen gjennom intervjuer eller observasjoner eller begge deler. Da er det viktig at studentene har et reflektert forhold til hva slags funn metodevalget deres kan bidra til. Dette er like viktig der studentene analyserer dokumenter eller bygger på praksisfortellinger. I denne delen presenterer vi ulike sider ved studentenes metodekapitler.

### **4.2.1 Om metodekapitlene generelt i de undersøkte bacheloroppgavene**

Av de 134 bacheloroppgavene som er studert, har 121 et eget metodekapittel, mens 13 oppgaver ikke inneholder et metodekapittel. Lengden på kapitlene framgår av denne oppstillingen:

Ikke metodekapittel	13 oppgaver
Under 1 side	4 oppgaver
1–1,5 side	18 oppgaver
2–2,5 side	26 oppgaver
3–3,5 side	26 oppgaver
4–4,5 side	24 oppgaver
5–5,5 side	16 oppgaver
6–6,5 side	4 oppgaver
7–sider	2 oppgaver
14 sider	1 oppgave

Vi ser at det er stor variasjon i hvor omfattende metodekapitlene er. De aller fleste oppgavene har et metodekapittel på 2 til 4,5 side. I disse oppgavene presenteres som regel kun den eller de metoden(e) som er valgt, hvilke fordeler og ulemper metoden(e) har, og hvilke data de genererer. De fleste studentene har også med refleksjoner rundt reliabilitet og validitet. To studenter har metodekapittel på sju sider, mens en student har et metodekapittel på hele 14 sider. Disse oppgavene er generelt svært lange. Oppgaven som har et 14 siders metodekapittel, er på til sammen 53 sider og har ti sider vedlegg i tillegg. Oppgaven omfatter en nettbasert spørreundersøkelse, og studenten har hatt behov for å redegjøre for både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder og dessuten utvikle en omfattende modell for å kategorisere funnene. Fire oppgaver har svært korte metodekapittel. I en oppgave er kapitlet på bare noen linjer, og studenten skriver:

Jeg har undersøkt litteratur og brukt praksiserfaringer for å svare på min problemstilling. Jeg har ikke brukt kvantitativ metode altså ingen systematisk innsamling av data. Jeg har valgt kvalitativ metode. Det vil si ta sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måles. Jeg har sett på litteratur og praksiserfaringer som kan støtte eller motsi det jeg har funnet.

Vi ser at praksisfortelling som metode for innsamling av data ikke drøftes. Dette gjøres heller ikke i de tilfellene der et metodekapittel ikke er inkludert i oppgaven. Her sier studentene gjerne i innledningen at de bygger på praksisfortellinger, teorisøk og/eller egne praksiserfaringer uten å problematisere dette metodisk. En student som ikke har eget metodekapittel, skriver følgende:

Denne oppgaven er en litteraturstudie. For å svare på oppgavens problemstilling vil relevant faglitteratur anvendes. I tillegg vil det benyttes to praksisfortellinger til å belyse og drøfte fagstoffet og teorier som presenteres i oppgaven. Eksemplene som blir benyttet er basert på mine egne erfaringer og observasjoner fra praksis i barnehagen.

En annen student skriver: «I min oppgave har jeg ikke valgt å bruke forskning, men egenopplevd erfaring fra praksis». Det kan se ut som at noen studenter kun oppfatter typiske samfunnsvitenskapelige metoder som intervju, observasjon o.l. som forskningsmetoder, og at annen innhenting av data ikke trenger å begrunnes og drøftes.

#### 4.2.2 Hvilke metoder er de mest frekvente?

Nedenfor presenteres en oversikt over de mest frekvente metodene i de 134 bacheloroppgavene:

Kvalitativt intervju som eneste metode	71 oppgaver
Observasjon som eneste metode	10 oppgaver
Kombinasjoner	27 oppgaver
- Intervju og observasjon	
- Intervju og dokumentanalyse	
- Intervju og praksisfortelling	
- Intervju, observasjon og intervensjonsprosjekt	
Empiri basert på egne praksiserfaringer	12 oppgaver
Dokumentanalyse	9 oppgaver
Kunstnerisk utviklingsarbeid/produkt	3 oppgaver
Kvantitativ spørreundersøkelse	1 oppgave
Motorisk test	1 oppgave

Hele 71 oppgaver har kvalitativt intervju som eneste metode. Det er gjerne to til fire personer som intervjues, og det benyttes som oftest semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden er gjerne vedlagt oppgaven. De fleste studentene er klar over at datamaterialet deres er lite, og at det er umulig å trekke generelle slutninger. En student som observerer to timer i tre ulike barnehager og intervjuer to assistenter og en pedagog, skriver: «Det er en ganske liten prosess, så jeg ville ikke kunne bruke dette som et svar på stor forskning. Det vil heller gi meg et lite syn på hvordan det jobbes med samspill i barnehager». De argumenterer likevel for at intervjuene gir en viss innsikt i tematikken deres. Intervjupersonene er gjerne ansatte som studentene kjenner fra praksis, eller de vet at de arbeider spesielt med det temaet som studentene er opptatt av. I de fleste tilfellene ser det ut som studentene har forsøkt å finne intervjupersoner i flere institusjoner, og av og til kommer det fram at intervjusituasjonen har bydd på problemer. En student skriver: «I barnehage 1 opplevde jeg ikke at de var forberedt da jeg kom, mens de derimot var godt forberedt i barnehage 2». Valg av metode begrunnes gjerne ut fra problemstillingen, men også av praktiske forhold. En student som skriver om tilvenningsprosessen i barnehagen, begrunner valg av intervju istedenfor observasjon på

denne måten: «Grunnen til dette er at det ikke var noen tilvenninger å observere på denne tiden av året».

Observasjoner som eneste metode finnes bare i ti oppgaver, mens intervju kombineres med observasjon, dokumentanalyse, praksisfortelling og/eller intervensjonsprosjekt i 27 oppgaver. Vi ser at andre metoder er representert i mindre grad, og dette henger klart sammen med valg av oppgavetema. Det fleste oppgavene har et mer generelt tema knyttet til barnehagelærerprofesjonen, og da ser det ut som empiriske studier i form av intervjuer i praksisfeltet (og eventuelt observasjoner) er de mest aktuelle for mange. Det er langt færre oppgaver knyttet til spesifikke kunnskapsområder der for eksempel tekstanalyse eller materialanalyse er i sentrum. En annen grunn til valg av kvalitativt intervju og observasjon som metode kan være at det er slike metoder de har lært mest om. En tredje grunn kan være at et intervju med et lite antall personer er overkommelig for den tiden studentene har til disposisjon i arbeidet med bacheloroppgaven. Følgende sitat støtter opp om det siste:

Metodevalget vil gi en relativt stor datamengde som skal bearbeides, og med bakgrunn i dette har jeg valgt å begrense intervjuobjekter til to personer, to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager.

Når det gjelder de ni oppgavene som har dokumentanalyse som metode (og også der dokumentanalyse er en av flere metoder), er det gjerne offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og NOU-er som analyseres i tillegg til dokumenter utviklet på kommunalt nivå eller i andre organisasjoner av barnehageeiere.

Siden så mange bacheloroppgaver har kvalitativt intervju som metode for datainnsamlingen, har vi forsøkt å få en oversikt over hvem som blir intervjuet. Slik ser det ut:

Styrere	21
Pedagogiske ledere	103
Barnehagelærere	51
Assistenten	20
Fagarbeidere	3
Barn	5

Foreldre	4
Andre (pedagog fra PPT, helsesøster, flerspråklig assistent, en spesialpedagog, ansatt i rusomsorgen, en miljøarbeider, to uspesifiserte)	8

Oversikten viser at det hyppigst er pedagogiske ledere som blir intervjuet, deretter barnehagelærere og så omtrent samme antall styrere og assistenter. Valget av intervjuobjekter er i liten grad begrunnet eksplisitt i bacheloroppgavene, men en kan få inntrykk av at det ofte er praktiske forhold som bestemmer. Det er enklest å henvende seg til pedagogiske ledere og barnehagelærere som studentene gjerne har hatt kontakt med i praksisperioder. Styrerne kjenner de i mindre grad. Assistenter er muligens også mindre tilgjengelig siden de ofte i mindre grad enn andre ansatte har fulle stillinger. En annen viktig grunn kan være at studentene ønsker å intervju ansatte med utdanning. De blir selv utdannede barnehagelærere, og de ønsker å få del i den kompetansen som erfarne pedagogiske ledere og barnehagelærere har. Bare fem barn er intervjuet. Grunnen til dette kan være at det er en mer omfattende prosedyre når det skal forskes på barn. Det kreves tillatelse fra foreldre, og slike prosjekter er dessuten gjerne meldepliktige til NSD (Norsk samfunnsdata).

#### 4.2.3 Ethiske problemstillinger

Forskningsetiske problemstillinger er grunnleggende for all type forskning og noe studentene bør ha kunnskaper om og reflektere over i bacheloroppgaven. Ethiske problemstillinger kan knyttes til forskningsspørsmål, innsamling av data og til analyse og drøfting av materialet (Bergsland & Jæger, 2014). Det handler om innhenting av informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser for individer og grupper, og det handler om innsikt i de forskningsetiske spørsmålene som er regulert i personopplysningsloven og om rollen til NSD (Norsk samfunnsdata) og krav om meldeplikt.

I de aller fleste oppgavene har studentene etiske refleksjoner knyttet til innhenting av samtykke, informasjon om frivillighet når det gjelder deltakelse i prosjektet og konfidensialitet. Flere oppgaver har egne delkapitler i metodekapitlet der dette blir tatt opp. Noen studenter nevner også nødvendigheten av å makulere materialet etter at de har benyttet det. Derimot er det svært få oppgaver som diskuterer om prosjektet deres er meldepliktig til

NSD. Noen studenter støtter seg på metodebøker når de vurderer en eventuell meldeplikt. En student skriver:

Ifølge Jæger og Bergsland har jeg ikke meldeplikt så lenge informantene har gitt samtykke, lydopptakene ikke blir overført til PC, at informantene er anonymisert i transkripsjon og at all materiale som ikke er anonymisert slettes etter transkribering (2014;86).

En annen student viser til NSDs nettsider og sier «... at et prosjekt ikke behøver å meldes så lenge hele prosessen er anonym». Heller ikke de prosjektene der intervjuer med barn inngår, er meldt til NSD. I en oppgave begrunnes dette på følgende måte:

Et prosjekt er ikke meldepliktig dersom foreldrene har gitt samtykke dersom det ikke foregår noe form for bilder, båndopptak eller filmer (Bergsland & Jæger 2015, s. 86). Vi leverte ut et skriv i forkant og fikk samtykke fra foreldrene i forkant at vi kunne intervju barna deres.

Det kan se ut som studentene trenger mer nyanserte kunnskaper om etiske forhold ved forskning og om meldeplikt i særdeleshet.

#### **4.2.4 Kilder**

En viktig del av å skrive en bacheloroppgave innebærer å bruke akademisk relevante kilder. Kildene skal både vise studentene vei inn i forskningsfeltet deres, og de skal støtte opp om og/eller kontrastere funnene i undersøkelsene. Kildene bør med andre ord i stor grad være forskningsbaserte. Det som sies nedenfor om kildebruk, er basert på bacheloroppgavenes litteraturlister.

I de 134 oppgavene refereres det i de fleste tilfellene til ca. 20 forskjellige kilder. Fagbøker ment for studenter ved barnehagelærerutdanningen eller for tilsvarende lesere, er langt de hyppigste kildene. Disse bøkene gir gjerne oversikt over temaet som studentene skriver om. De er forskningsbaserte i den forstand at forfatterne gjerne er aktive forskere, og de benytter eksempler fra egen og andres forskning i framstillingen. Studentene bruker også svært hyppig offentlige utredninger, stortingsmeldinger og rammeplaner som referanser. I motsetning til de andre kildene blir disse referert til på internett. Vi finner 79 henvisninger til kilder på engelsk i de 134 bacheloroppgavene som er med i undersøkelsen. Noen bacheloroppgaver står for flere kilder. Blant annet har en student som skriver om miljøproblemer fire kilder på engelsk. De engelskspråklige kildene er gjerne artikler tatt fra vitenskapelige tidsskrifter som



EECERJ-tidsskriftet (European Early Childhood Education Research Journal). I flere tilfeller er de engelske kildene bare en del av litteraturlisten og trekkes ikke inn i oppgaven og bidrar dermed lite eller ingenting til diskusjonen der. Noe av litteraturen som er internasjonal, er oversatt til norsk slik som C. Rinaldi (2009): *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget og P. M. Senge (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont. Det vises også til en del svenske og danske kilder. Her dreier det seg særlig om bøker som er særlig aktuelle for det feltet studenten skriver innenfor. Eksempler kan være M. Vesterlund (2003): *Musikspråka i förskolan. Med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm: Runa förlag og B. H. Sørensen & B. R. Olesen (2000): *Børn i digital kultur – forskningsperspektiver*. København: Gods forlag. Også en del svenske og danske kilder benyttes i norsk oversettelse som for eksempel E. Johansson & I. P. Samuelsson (2009): *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget.

Det er også interessant å se i hvilken grad studentene har benyttet litteratur om forskningsmetoder for å kunne velge, begrunne og se begrensninger med metodene de har valgt. De aller fleste studentene støtter seg til bøker om forskningsmetoder, og de bøkene som benyttes, er norske. Det ser ut som studenter fra samme institusjon i stor grad benytter samme bok/bøker, og disse bøkene har sannsynligvis vært pensum på kurs i metode som studentene har hatt i forbindelse med skriving av bacheloroppgaven. Den boka som går igjen i svært mange oppgaver, er M. D. Bergsland og H. Jæger (2015): *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Andre bøker som går igjen, er G. Løkken og F. Søbstad (2014): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, O. Dalland (2012): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal og A. Tjora (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal. Det vanligste er at studentene viser til en, to eller tre metodebøker, men det er også eksempler på studenter som viser til hele seks slike kilder.

### 4.3 Institusjonenes støtte til studentene

En student skriver: "Jeg hadde gjort meg noen tanker om hva jeg skulle skrive om, men det var vanskelig å formidle til min veileder på en forståelig måte."

Denne delen av rapporten tar for seg "støtteapparatet" institusjonene tilbyr studentene i forbindelse med arbeidet med bacheloroppgaven, både i form av tekster og i fysiske møter.

Det er første gang utdanningen formelt har dette kravet, og alle institusjonene har utviklet informasjon utover de ordinære emneplanene for å imøtekomme studentenes behov. Noen bruker betegnelsen "utvidet emneplan", mens andre kaller det "håndbok". Det generelle inntrykket er at det jevnt over er gjort et svært grundig arbeid med denne tilleggsinformasjonen, spørsmålet er om den treffer studentenes behov for hjelp til å ta det aller første skrittet inn i forskningen, om den rett og slett er grunnleggende nok. Vi peker i gjennomgangen av metode på utfordringer knyttet til studentenes valg, begrunnelser og utforming. Forskriften legger seg tett opp til formuleringene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Her beskrives ferdigheter i syklus 1 (bachelornivået) slik: "Kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og fremstille dette slik at det belyser en problemstilling," I overgangen til syklus 2 (masternivået) beveger en seg til formuleringer som: "Kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer." Det er viktig for institusjonene og studentene å treffe et realistisk bachelornivå, slik at studentene opplever mestring og får et godt grunnlag for å forstå og arbeide med forskningslitteratur videre i yrkesutøvelsen. Som en student uttrykker i oppgaven:

Nedturene til tross, så har det vært en lærerik prosess. Jeg tror jeg kan si at jeg har fått med meg nyttig kunnskap om hvordan jeg kan legge opp løpet til eventuelle senere forskningsarbeid med tanke på hva som er lurt, og ikke lurt å gjøre.

Mens institusjonenes ordinære program- og emneplaner stort sett legger seg tett opp mot rammeplanen og nasjonale retningslinjer, er det stor variasjon på mengden av og detaljeringsnivået på tilleggs materialet. Denne variasjonen kan ses i sammenheng med at det ikke er utarbeidet nasjonale læreringsutbyttebeskrivelser til bacheloroppgaven, og at "nedbrytningen" fra forskriftsnivået overlates til institusjonene. Det skriftlige materialet varierer fra powerpointpresentasjoner til en håndbok på 20 sider. Selv om materialet er av gjennomgående høy kvalitet, kan det tyde på, når en studerer studentenes noe ensidige metodevalg og valg av informanter, at en del av informasjonen er gått hus forbi. Selv om tilleggsdokumentene varierer i utforming og størrelse, behandler de for en stor del de samme områdene, *oppgavens omfang, valg av tema/problemstilling, krav til metode og veiledning*. Vi har foretatt en gjennomgang av disse i materialet til de ulike institusjonene.

### 4.3.1 Oppgavens omfang

Hverken forskriften eller de nasjonale retningslinjene sier spesifikt hvor stort omfanget av selve bacheloroppgaven skal være, bare at den sammen med kurset i vitenskapsteori skal utgjøre 15 studiepoeng. I høyere utdanning er det stor variasjon *mellom* fag når det gjelder størrelse på bacheloroppgaven. I denne sammenlikningen ser vi midlertid stor variasjon innenfor et og samme emne. Institusjonene står fritt til å utdype sine krav til oppgaven, men det er nærliggende å stille spørsmål ved om det er problematisk at variasjonen er så stor at en student ved én institusjon skriver en 15 siders- og ved en annen en 25 siders oppgave.

Eksempler på krav om størrelse:

15-20 sider
18- 22 sider
25 maskinskrevne sider
30-35 sider (gruppe)
5000 - 6000 ord
8000 ord (både individuelt og gruppe)
8000 -10000 ord (individuelt)
12000 - 14000 ord (gruppe)
8000-12000 ord (gruppe)
9000 - 10000 ord (gruppe)

### 4.3.2 Informasjon om tema/problemstilling:

Paragraf 3 i forskriften, som omhandler bacheloroppgaven, er klar når det gjelder valg av tema. Det skal være forankret i kunnskapsområdene eller fordypningen. Hensikten er at studentene skal få mulighet til å trenge enda dypere inn i et område de kjenner, fremfor å starte på et helt nytt, selv om det er et område de brenner for.

Ved gjennomgangen av oppgavene har vi konstatert at det ikke alltid kommer klart frem hvilket kunnskapsområde eller fordypning studenten har lagt til grunn. Det ville, både i skriftlig og muntlig informasjon, være naturlig å oppfordre studentene til innledningsvis i oppgaven å gjøre rede for dette, nettopp for å vise at budskapet om forankring har nådd frem. En ville forvente at institusjonene i sin mer uformelle informasjon gjentok det klare kravet fra

forskriften, men det er ikke tilfelle hos alle. Det virker snarere som kravet flere steder er redusert og gitt en friere, lokal utforming. Under følger eksempler på formuleringer fra ulike institusjoner når det gjelder temavalg:

- Hvilke temaer som opptar deg
- Barnehagefaglig tema
- Profesjonsrettet/profesjonsorientert
- Bygge på kunnskapsområdene + pedagogikk
- Barnehagelærerens ansvarsområder

Forskriftens krav er stort sett med i selve emneplanene, men er det stor sannsynlighet for at studentene også betrakter tilleggsinformasjonen som en autoritativ tekst. Hvis denne ikke er presis nok, blir resultatet slik deler av materialet viser, nemlig at en ikke umiddelbart kan lese seg frem til hvilket kunnskapsområde teksten faktisk er forankret i. Sitatet under viser hvordan en institusjon både gjentar forskriftens krav og presiserer profesjonstilknytningen.

Problemstillinga skal vere formulert som eit forskingsspørsmål og gi tydeleg retning for arbeidet. Ho skal ta utgangspunkt i eit tema innanfor eitt av kunnskapsområda som studenten ønskjer i fordjupe seg i. Som bidrag i studenten sin prosess mot auka profesjonsforståing, er det viktig at problemstillinga handlar om utfordringar som er sentrale i barnehagelæraren si yrkesrolle.

#### **4.3.3 Informasjon om metode**

I informasjonsmateriellet beskriver alle institusjonene metodebruk og hvilke alternativer som finnes, noen mer detaljert enn andre. Flere av institusjonene åpner også for arbeid "uten metode", det vil for en stor del si kunstnerisk utviklingsarbeid eller utprøving av en form for opplegg. Dette viste seg også i materialet, der 13 av oppgavene ble klassifisert som "uten metode". Her er eksempler på metoder det henvises til i informasjonen: kvalitative, kvantitative, samfunnsfaglige, litteraturstudier, dokumentanalyse og praksisfortellinger. Med denne bredden skulle en forvente større variasjon enn den vi fant i de 134 oppgavene. I over halvparten av de innsamlede oppgavene hadde valget falt på kvalitativt intervju. Dette kan muligens spores til vektleggingen i kurset i vitenskapsteori eller pensumlitteraturen, men det er et savn at studentene ikke inspireres til en bredere vifte av metoder. Både studier av skriftlig materiale og analyse av bilder og filmer fra barnehagen er gode grunnleggende øvelser i å arbeide vitenskapelig.

Når det gjelder antallet informanter/intervjuobjekter, stiller én institusjon krav om et minimumsantall på tre personer. Ellers ser det ut som antall de fleste steder ikke er tema. Mange av oppgavene baserer seg på ett eller to intervjuobjekter. Det gis generelt lite direktiver i materialet om hvordan disse skal plukkes ut. En del av oppgavene bærer også preg av at det er mulighet og tilgjengelighet mer en vitenskapelighet, som ligger bak utvalget.

En av institusjonene oppfordrer studentene spesielt til å oppsøke "eksterne" miljøer, som for eksempel skoler og barnevernskontorer. En institusjon gir en innføring i hvordan en involverer barn som informanter og hva slags metoder som egner seg. Observasjon av eller samtaler med barn ville det være nærliggende å prøve seg på. Det foreliggende materialet viser imidlertid at pedagogiske ledere absolutt topper lista av foretrukne intervjuobjekter. Meldeplikt til NSD ser ut til å være en usikkerhetsfaktor hos mange av studentene. I materialet har vi støtt på, etter vår oppfatning, flere tvilstilfeller for slik melding. Dette drøftes også i liten grad i oppgavene. Det er også flere steder uklart i informasjonen til studentene. En institusjon anbefaler ikke å skrive på en måte som krever dette, andre presenterer en detaljert oversikt over hva som er meldepliktig, mens andre igjen ikke berører temaet.

#### **4.3.4 Veiledning**

Bacheloroppgaven skal være et selvstendig arbeid, samtidig som den innebærer en forventning om veiledning. Siden dette for de fleste studentene er det aller første møtet med forskningsarbeid, vil veiledning i mange tilfeller være avgjørende for å komme på riktig vei. Hjelp til kritisk å vurdere tema- og metodevalg vil skape et godt utgangspunkt for å lykkes. Gjennomgangen viser stor variasjon fra institusjon til institusjon, både når det gjelder omfang, organisering, tidspunkter og graden av obligatorikk. Tilbudet varierer i utvalget fra to til seks timer, med en obligatorisk del fra ingen til tre timer. Flere steder er det krav om når veiledningen skal finne sted, og om hva som på forhånd skal leveres til veilederen. Flere institusjoner har også en mal for veiledningskontrakt. I tillegg til de oppsatte veiledningstimene fremgår det av dokumentene en rekke tiltak som pilotstudier, kollegaveiledning, responsgrupper, startseminar og konferanser.

#### 4.4. Oppsummering

Bacheloroppgavene, både de med utgangspunkt i de gjennomgående temaene og de med utgangspunkt i kunnskapsområder, reiser problemstillinger og tematikker som kan beskrives både som profesjonsrelevante og samfunnsrelevante. Det samiske perspektivet er imidlertid bare representert gjennom én av oppgavene i materialet. Gjenspeiler dette hvordan det samiske perspektivet blir i varetatt i barnehagelærerutdanningen? Hvordan forberedes studenten i barnehagelærerutdanningen på å møte kravet som stilles i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver om at «barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet»? Eller det her en manglende interesse hos studentene som kommer til uttrykk?

*Barns med særlige behov og pedagogisk ledelse* er tema som studentene tradisjonelt har etterlyst fokus på i løpet av utdanningen. Det kan tolkes som at det er tema de også har en særlig interesse for, og som bacheloroppgaven gjør det mulig å fordype seg i. En del av de tema som er valgt, er også tema det fra samfunnets side på pekes at barnehagen har utfordringer i forhold til (for eksempel melding om omsorgssvikt).

Innføringen av begrepet kunnskapsområder skal bidra til å styrke og tydeliggjøre utdanningens relevans for profesjonsutøvelsen, bidra til en integrert og profesjonsrettet utdanning og motvirke fragmenteringen i mange små fag. Temaene for / problemstillingene for bacheloroppgavene er kategorisert ut fra kunnskapsområdene, men noen av dem har en avgrensning som inn mot enkelte fagdisipliner alene. En fordypning i de enkelte fagene som inngår i kunnskapsområdene, må også kunne være mulig innenfor de rammene en har for oppgavene.

Når det gjelder metodevalg, er kvalitative intervjuer hyppigst forekommende. Det virker som studentene mener at svaret på problemstillingen lettest kan oppnås ved å spørre noen direkte. Gruppen som spørres desidert mest, er pedagogiske ledere. Dette kan selvsagt være et godt valg, men det er mange andre gode veier til svar, og disse tas i liten grad i bruk.

Kravet om profesjonsretting kan tolkes vidt, og både litteraturstudier og dokumentanalyse kan klart defineres innenfor denne rammen. Det er påfallende at studentene i så liten grad involverer barn i arbeidet. Vi undres på om dette kan skyldes et noe uavklart forhold til hva som er søknadspliktig til NSD, og at de derfor unnlater å velge en slik løsning.

Gjennomgangen av institusjonenes mer og mindre fyldige informasjon for å støtte studentene i arbeidet med bacheloroppgavene, avdekker at det er store forskjeller i forventninger til størrelsen på arbeidet. Forskriften sier ikke noe om omfang på oppgaven, og det er ikke utviklet særskilte læringsutbyttebeskrivelser for emnet som omfatter oppgaven.

Institusjonenes egne krav ligger til dels høyere enn det en kan forvente i første syklus i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Dette er studentenes aller første skritt inn i forskningsverdenen, og det er viktig at det er samsvar mellom forventninger og den muligheten studentene har til å imøtekomme kravene. Når dette følges av at bruk av veiledning flere steder er overlatt til studentenes initiativ, kan prosessen bli hard for mange.

## 4.5 utfordringer og tilrådinger

### Utfordringer

- Det ser ut som fravær av en norm for omfang og felles nasjonale læringsutbyttebeskrivelser fører til stor ulikhet
- Det er en tendens til "smal" bruk av metoder og valg av informanter
- Forskriftens krav til forankring i kunnskapsområdene er i mange tilfeller ikke synlig i informasjonsmaterialet rettet inn mot bacheloroppgaven
- Det er stor variasjon mellom institusjonene når det gjelder tilbud om veiledning
- Hva som krever meldeplikt til NSD virker flere steder uavklart
- Det samiske perspektivet er lite synlig

### Tilrådninger til departementet

- Det bør vurderes om det er behov for en norm for omfang og for nasjonale læringsutbyttebeskrivelser knyttet til bacheloroppgaven

### Tilrådninger til institusjonene

- Institusjonene anbefales å gå gjennom informasjonsmaterialet som tilbys, og vurdere om nivået er forenlig med syklus 1 i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket
- Det bør vurderes om omfanget på oppgaven er hensiktsmessig. Omfanget bør angis i ord eller tegn fremfor sider.
- Fagmiljøene knyttet til barnehagelærerutdanningen bør presentere en større bredde av metoder for studentene.
- Studentene bør inspireres til å rette seg mot flere grupper av informanter, ikke minst barn.

## Kapittel 5 Internasjonalt semester, kortare studie- og praksisopphald i utlandet

### 5.1 Bakgrunn

NOKUT-rapporten (2010) viste at dei fleste utdanningane hadde avtalar med utanlandske institusjonar som komiteen vurderte som fagleg relevante. Men med nokre unntak var det ikkje god tilrettelegging for utveksling for eigne studentar. Studentane meinte gjennomgåande at informasjonen om mulegheitene for utveksling var dårleg, og at dei i liten grad vart oppmoda til utanlandsopphald som varar minst i tre månader i ein institusjon som utdanninga har avtale med. Grunnen til dette var dei stramme krava til progresjon i fag og praksis i studiemodellen. Svært få institusjonar la til rette for å kunne ta imot utanlandske studentar ved å ha tilbod på engelsk.

Ein SIU rapport (2016) viser at i internasjonal målestokk er det mange norske studentar som reiser ut. Det er særleg mange norske gradsstudentar i utlandet. Talet på studentar som reiser på utveksling, har i går litt ned i år. Det same har talet på utanlandske studentar i Noreg. Men framleis er omlag kvar tiande student i Noreg utanlandsk statsborgar. I kva grad internasjonalisering er vektlagt varierer mykje mellom utdanningstype, studieprogram og institusjonar. Lengst ned finn vi politi, grunnskulelærar, sjukepleiar, yrkesfaglærar og barnehagelærar. Dette vert forklart med at det er utdanningar som i stor grad er retta mot den norske arbeidsmarknaden og der norsk er det språket som skal nyttast seinare i yrkeslivet. Av alle som fullførte gradsgivande utdanning innanfor lærarutdanning / pedagogiske fag våren 2015, hadde berre 6 % vore på eit tre månader langt utvekslingsopphald.

Direktør i SIU Harald Nybølet skriv i eit innlegg i Krohno<sup>15</sup>, at gapet mellom dei politiske visjonane om at utveksling bør vere det normale for studentar i høgare utdanning og realitetane på området, er store. Han meiner at aktiv oppmuntring overfor studentane om å reise ut, er viktig for å auke utvekslinga. Det er færrest studentar på utveksling frå dei kortare profesjonsutdanningane, særleg lærarutdanningane. Årsakane er krav i rammeplanar og ulike

---

<sup>15</sup> <https://khrono.no/debatt/skyld-ikke-pa-studentene-manglende-utveksling>



tradisjonar for internasjonal deltaking i fagmiljøa. Men det handlar også om ulike haldningar, praksisar og kulturar ved studieprogramma.

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga (KD 2013) krev at: «Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester i tredje studieår». I tillegg seier merknadene at: «Det åpnes for at institusjonene kan gi flere ulike fordypningstilbud. Internasjonalt semester kan utgjøre fordypning.» Følgjegruppa viste i 2015 at *alle* institusjonane hadde tilbod om eit internasjonalt semester det tredje studieåret. Studentane vert gjort kjende med tilbodet tidleg i studiet. (Følgjegruppa, 2015). Dette året har vi kartlagt kor mange av studentane som nyttar seg av tilbodet om internasjonalt semesteret. I tillegg har vi kartlagt andre tilbod institusjonane har, og som kan vere med å gi studentar internasjonal erfaring i løpet av studietida: studieopphald av kortare varigheit i samband med fordjupingsstudia og praksisopphald i utlandet utover det som inngår i det internasjonale semesteret. Vi har også kartlagt tal studentar frå utlandet som tek opphald ved norske institusjonar med barnehagelærerutdanning. Dette omfattar opphald av ulik lengd.

## 5.2 Internasjonalt semester

Alle institusjonane har lagt til rette programma sine slik at det er muleg å gjennomføre eit internasjonalt semester. Tabell 5.1 viser at det studieåret 2013/2014 var 81 barnehagelærerstudentar som tok internasjonalt semester. 2014/2015 var talet 49 studentar, 2015/2016 91 studentar og 2016/2017 81 studentar. Det er vanskeleg å lese klare tendensar ut av dette. Men det ser ikkje ut som om dette området har vorte styrka ved reforma. Elles er tala frå DMMH iaugefallande. Dei har i år 33 studentar på utanlandsopphald. Det utgjer 40% av alle norske barnehagelærerstudentar som i år har eit internasjonalt semester i studieopplegga sine.

Tabell 5.1. Tal studentar som tok internasjonalt semester i studieåret 2013/2014/, 2015/2016 og 2016/2017

Namn på universitet/ høgskule	Studieåret 2013/2014	Studieåret 2014/2015	Studieåret 2015/2016	Studieåret 2016/2017 <sup>16</sup>
DMMH <sup>17</sup>	31	1	26	33
HINN	12 <sup>18</sup>	11	12	10
HIOA	6	4	8	10
HIØ	÷	÷	1	2
HSN				
Studiestad Vestfold	÷	1	3	2
Studiestad Drammen <sup>19</sup>	÷	÷	2	0
Studiestad Telemark			÷	÷
HVL				
Studiestad Bergen	5 <sup>20</sup>	7 <sup>21</sup>	8 <sup>22</sup>	4 <sup>23</sup>
Studiestad Sogndal	÷	÷	÷	5
Studiestad Stord	3	0	3	0
HVO	0	0	4 <sup>24</sup>	1 <sup>25</sup>
NLA	0	0	1 <sup>26</sup>	1 <sup>27</sup>
NU				
Studiestad Bodø	0	0	0	0
Studiestad Levanger <sup>28</sup>	2	9	9	8
Studiestad Nesna	0	0	0	0
SH/SA <sup>29</sup>				
UIA <sup>30</sup>	3	8	7	4
UIS <sup>31</sup>	19	8	7	1
UiT, Tromsø	0	0	0	2
UiT, Alta	0	0	0	0

<sup>16</sup> 2016/2017 så langt det let seg gjere på tidspunkt for registrering – januar 2017.

<sup>17</sup> All utveksling i internasjonalt semester inkluderer tre ukers obligatorisk praksis

<sup>18</sup> Ti i Namibia og to i England.

<sup>19</sup> Var del av Høgskolen i Telemark fram til studieåret 2014/2015. 2015/2016 HBV i Drammen. 2016/2017 HSN i Drammen

<sup>20</sup> Alle var førskulelærerstudentar og alle var ute i vårsemesteret.

<sup>21</sup> Fire var barnehagelærerstudentar ute i haustsemesteret, tre var førskulelærerstudentar ute i vårsemesteret.

<sup>22</sup> Fem var barnehagelærerstudentar ute i haustsemesteret, tre var førskulelærerstudentar ute i vårsemesteret.

<sup>23</sup> Alle var barnehagelærerstudentar ute i haustsemesteret.

<sup>24</sup> Tre til Australia til Griffith University i Brisbane og ein student til Pacific Lutheran University i Seattle.

<sup>25</sup> Studieåret 2016 – 2017 ein student til California State University Fullerton i Los Angeles.

<sup>26</sup> University College Sjælland, Roskilde

<sup>27</sup> University of Winchester

<sup>28</sup> Internasjonalt semester er semesteret «[Nordic and International Perspectives on Teaching and Learning](#)» som BLU-studentar kan ta som fordypning. Studentene har et internasjonalt semester med *undervisning i Norge*, men med praksisperioden (Fire uker) utenlands.

<sup>29</sup> Har ikkje svart på spørsmåla våre

<sup>30</sup> Vi kan ellers nevne at i skrivende stund er det ni BLU-studentar som ønsker utveksling for neste studieår.

<sup>31</sup> Tallet på utreisende studentar har variert ganske mye. Inneværende år er tallet svært lavt, men det er satt i verk tiltak slik at vi regner med at det blir høyere fra neste år.

Fleire utdanningar kommenterer at interessa for eit internasjonalt semester varierer frå studentkull til studentkull og klasse til klasse. Nokre utdanningar har også erfaring med at det ikkje er alle studentar som er på opphald i utlandet som greier dei faglege krava på vertsuniversitetet. Det har ført til at fleire vurderer om dei bør stille faglege krav utover engelskkunnskapar for at dei skal få reise.

Fleire nemner smitteeffektane slike opphald har ved at studentar som har vore på opphald fortel positivt om det og slik kan motivere nye kull for utanlandsopphald. Fleire av dei faglege leiarane av utdanninga reiser sjølv til aktuelle utvekslingsinstitusjonar for betre å kunne marknadsføre tilbodet overfor eigne barnehagelærarstudentar.

Så vert det peika på utfordringane ein har i deltidsutdanningane med å få studentar til å ta utanlandsopphald. Studentane er ofte vaksne med familieforpliktingar og jobb ved sidan av studiet. Dette gjer det praktisk utfordrande å få innpassa eit halvt år i utlandet.

### **5.3 Kortare utanlandsopphald i samband med fordjupingseiningar**

Internasjonalisering i barnehagelærarutdanninga kan også vere utveksling som er av kortare enn eit internasjonalt semester, t.d. utanlandsopphald i den fordjupingseininga studentane har valt det tredje studieåret.

Som det går fram av tabell 5.2 er dette eit område som har auka monaleg særleg i studieåret 2016/2017. I 2013/2014 var det 30 studentar som var på kortare opphald i utlandet i samband med fordjupingseiningar dei tok. I 2014/2015 var talet 72. I 2015/2016 62 og i inneverande studieår 104 studentar.

Tabell 5.2. Tal studentar som tek fordjupingar med kortare opphald utanlands: studieåret 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017

Namn på universitet/ høgskule	Studieåret 2013/2014	Studieåret 2014/2015	Studieåret 2015/2016	Studieåret 2016/2017 <sup>32</sup>
DMMH	0	0	0	0
HINN	-	-	-	-
HIOA <sup>33</sup>	0	0	0	0
HIØ	-	-	-	-
HSN				
Studiestad Vestfold	-	-	-	-
Studiestad Drammen			0	0
Studiestad Telemark	0	0	0	0
HVL				
Studiestad Bergen	-	24	18	25 <sup>34</sup>
Studiestad Sogndal	2	2	3	5
Studiestad Stord	0	0	0	
HVO	0	0	22	30 <sup>35</sup>
NLA	0	0	0	0
NU				
Studiestad Bodø <sup>36</sup>	8	17	0	16
Studiestad Levanger <sup>37</sup>	÷	9	9	8
Studiestad Nesna	0	0	0	0
SH/SA <sup>38</sup>				
UIA <sup>39</sup>				
UIS <sup>40</sup>	20	20	20	20
UiT, Tromsø	0	0	0	0
UiT, Alta <sup>41</sup>	0	0	0	0

## 5.4 Praksisopphald i utlandet

Tabell 5.3 viser at det i 2013/2014 var 61 studentar på praksisopphald i utlandet. I 2014/2015 var talet 105. I 2015/2016 130 og i inneverande studieår er det 137 barnehagelærartsudentar

<sup>32</sup> Dette siste studieåret så langt det let seg gjere på tidspunkt for registrering – januar 201).

<sup>33</sup> Nyttar seg ikkje av dette

<sup>34</sup> Tre av dei er masterstudentar. Barnehagekunnskap.

<sup>35</sup> Fordjupinga «Meistring og mangfald» reiser på ei veker studietur til København kvart år. 22 deltok våren 2016. 30 i 2017.

<sup>36</sup> *Mangfold og mestring* er eitt av fordjupingsfagene tredje studieår, med unntak av studieåret 2015/2016.

<sup>37</sup> Studentane i svar-rad C er dei same studentane som i svar-rad A

<sup>38</sup> Har ikkje svart på spørsmåla våre

<sup>39</sup> Har ikke tilbud.

<sup>40</sup> Studietur tre dager til London

<sup>41</sup> Vi har hatt faglærere som har invitert med seg studenter på besøk til Russland (Murmansk) og vi har også hatt gjenvissitt. Dette er av kortere varighet og i forbindelse med forskningsarbeid til faglærere

som har praksisopphald i utlandet på eitt eller anna tidspunkt i studiet sitt. Institusjonar som pr. dato ikkje har slike tilbod arbeider med å få det på plass.

Tabell 5.3 Tal studentar på praksisopphald i utlandet: studieåret 2013/2014/ og 2015/2016 og 2016/2017 (Dette siste studieåret så langt det let seg gjere på tidspunkt for registrering – januar 2017).

Namn på universitet/ høgskule	Studieåret 2013/2014	Studieåret 2014/2015	Studieåret 2015/2016	Studieåret 2016/2017
DMMH	0	0	0	0
HINN <sup>42</sup>	12	11	12	10
HIOA	10	12	25	16
HIØ	-	2	1	2
HSN				
Studiestad Vestfold	÷	19 <sup>43</sup>	23 <sup>44</sup>	14 <sup>45</sup>
Studiestad Drammen			2	7
Studiestad Telemark	23	20	16	9
HVL				
Studiestad Bergen	0	4	9	17
Studiestad Sogndal	3	3	6	4
Studiestad Stord	0	2	3	1 <sup>46</sup>
HVO	0	0	0	0
NLA	11 <sup>47</sup>	19	21	39
NU				
Studiestad Bodø <sup>48</sup>	2	5	2	0
Studiestad Levanger	÷	÷	÷	3
Studiestad Nesna	0	0	0	0
SH/SA <sup>49</sup>				
UIA <sup>50</sup>				
UIS <sup>51</sup>	- (inn 4)	- (inn 3)	6 (inn 4)	6 (inn 6)
UiT, Tromsø	÷	8	4	9
UiT, Alta	0	0	0	0

<sup>42</sup> Disse studentane er registrert på internasjonalt semester også

<sup>43</sup> 15 til Nicaragua og fire til Italia

<sup>44</sup> 20 til Nicaragua og tre til Italia

<sup>45</sup> Åtte til Nicaragua og seks til Italia

<sup>46</sup> ABLU-studiet

<sup>47</sup> Førskulelærerstudentar

<sup>48</sup> Studentar har gjennomført praksis i barnehagar i Dublin og London

<sup>49</sup> Har ikkje svart på spørsmåla våre

<sup>50</sup> Vi tilbyr ikke dette pr. i dag. Men for de studentene som reiser på utveksling, har vi gjort avtaler med samarbeidspartnerne våre som også inkluderer praksis. Vi tar også imot studenter fra våre utenlandske partnere som ønsker praksis i våre barnehager. Vi har de siste to årene hatt to utenlandske studenter årlig som har hatt praksis i en av våre partnerbarnehager.

<sup>51</sup> I tillegg til tall på utreisende studenter på praksisutveksling har vi også satt opp tall på innreisende studenter som har praksis her. Vi arrangerer også International Week. Hvert år er det 10-12 innreisende studenter som deltar på denne. Noen av våre studenter reiser ut på tilsvarende opplegg i utlandet.

## 5.5 Utanlandsstudentar til Noreg

Tabell 5.4. viser at omfanget av utanlandsstudentar som kjem til Noreg for å ta delar av barnehagelærerutdanninga si, er nokså avgrensa. Det er dei større utdanningane i byane som er representert i statistikken, DMMH, HIOA, HSN, Drammen, HVL, Bergen og UIS.

Fleire av institusjonane skriv at dei har som ambisjon å få utanlandske studentar til utdanningane sine. I arbeidet med og marknadsføringa av dette legg dei i første rekkje til rette for program som har med barn, natur og frilutsliv å gjere. Dette er tilbod som utanlandsek utdanningar helst vil ha.

Tabell 5.4. Tal studentar som kjem på opphald frå utlandet: Studieåret 2013/2014/ og 2015/2016 og 2016/2017 (Dette siste studieåret så langt det let seg gjere på tidspunkt for registrering – januar 2017).

Namn på universitet/ høgskule	Studieåret 2013/2014	Studieåret 2014/2015	Studieåret 2015/2016	Studieåret 2016/2017
DMMH	15	23	18 <sup>52</sup>	35 <sup>53</sup>
HINN	÷	÷	0	0
HIOA <sup>54</sup>	57	63	62	83
HIØ	÷	÷	÷	÷
HSN				
Studiestad Vestfold <sup>55</sup>	÷	÷	÷	÷
Studiestad Drammen			0	0
Studiestad Telemark	16 <sup>56</sup>	8 <sup>57</sup>	16	20
HVL				
Studiestad Bergen <sup>58</sup>	÷	÷	14	14
Studiestad Sogndal	÷	÷	÷	÷
Studiestad Stord	0	0	0	2

<sup>52</sup> Inkluderer to innreisende studenter som var ved DMMH både høst 2015 og vår 2016

<sup>53</sup> Tallet gjelder planlagte antall innreisende studenter studieåret 2016/17, og inkluderer ein innreisende student høst 2016 og vår 2017

<sup>54</sup> Tallene inkluderer alle innreisende studenter på de engelskspråklige BLU-ennene. Mange av disse kommer fra grunnskolelærerutdanning eller fra andre disipliner.

<sup>55</sup> Har ikke registrert studenter. Men har et internasjonalt emne i Vestfold. 30 stp i Outdoor Education i vårsemesteret. Undervisningen er på engelsk. Det er 20-26 studenter hvert år. Anslagsvis 5-10 av disse er barnehagelærerstudenter som kommer fra ulike land.

<sup>56</sup> Studenter frå Liverpool

<sup>57</sup> Studenter på kortare opphald 1-2 veker

<sup>58</sup> I tillegg studenter som kjem på kortare opphald til HVL, studiestad Bergen. 13 studenter i 2013/2014, 11 studenter i 2015/2016 og 13 studenter i 2016/2017. Omfattar både bachelor- og masterstudenter.

HVO	0	0	0	0
NLA	1 <sup>59</sup>	0	0	0
NU				
Studiestad Bodø	0	0	0	0
Studiestad Levanger	÷	2	2	2
Studiestad Nesna	0	0	0	0
SH/SA <sup>60</sup>				
UIA	÷	÷	÷	÷
UIS	11	11	11	10
UIT, Tromsø	0	0	0	0
UIT, Alta	0	0	0	0

## 5.6 Oppsummering

Forskrifta for barnehagelærerutdanninga (KD 2013) seier at: «Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester i tredje studieår».

Alle institusjonane har laga studiemodellar som gjer det muleg å ha internasjonalt semester. I studieåret 2013/2014 tok 81 barnehagelærerstudentar slikt semester. 2014/2015 var talet 49 studentar, 2015/2016 91 studentar og 2016/2017 81 studentar. Det ser ikkje ut til at dette området har vorte styrka ved reforma. Av 81 studentar var 33 (40 %) studentar ved DMMH. Nokre utdanningar har også erfaring med at ikkje alle studentar som er på opphald utanlands greier dei faglege krava på vertsuniversitetet. Det har ført til at ein vurderer om dei bør stille faglege krav utover engelskkunnskapar for at dei skal reise. Det er store praktiske utfordringar knytt til å få deltidsstudentar til å ta utanlandsopphald.

Internasjonalisering i utdanninga kan også koplust med fordypingseininga studentane har det tredje studieåret. Her har talet på studentar auka monaleg, særleg i studieåret 2016/2017. I 2013/2014 vart det 30 studentar på kortare opphald i utlandet. I 2014/2015 var talet 72. I 2015/2016 62 studentar og i inneverande studieår 104 studentar.

I 2013/2014 var 61 studentar på praksisopphald i utlandet. I 2014/2015 var talet 105. I 2015/2016 130 studentar og i inneverande studieår 137.

<sup>59</sup> Universitet i Lindköping

<sup>60</sup> Har ikkje svart på spørsmåla våre

Talet på utanlandsstudentar som kjem til Noreg for å ta delar av barnehagelærerutdanninga si her, er nokså avgrensa. Det er dei større utdanningane i byane som er representert i statistikken. Fleire av institusjonane skriv at dei har som ambisjon å få fleire utanlandske studentar til utdanningane sine.

## 5.7 utfordringar og tilrådingar

### Utfordringar

- Kravet om internasjonalt semester legg sterke føringar på korleis det tredje studieåret kan organiserast.
- Utanlandsopphald er ressurskrevjande tilbod. Relativt få studentar nyttar seg av tilboda.
- Sikre god nok kvalitet og relevans i tilboda om praksisopphald i utlandet.

### Tilrådingar til institusjonane

- Kvalitetssikre og auke internasjonaliseringstiltak i tråd med læringsutbytta, men samstundes vurdere nødvendigheita av eit internasjonalt semester.
- Avklare kva institusjonane legg i omgrepet internasjonalisering i barnehagelærerutdanninga og kva konkrete tiltak som skal setjast i verk på området.
- Vurdere om studenten kan oppnå samme læringsutbytte ved internasjonalisering i eige land.
- Kvalitetssikre praksisopphald i utlandet slik at krava i forskrifta om variert, rettleia og vurdert praksis vert etterlevd. Det same gjeld dei formelle krava til tilsette praksisrettleiarar.

### Tilrådingar til departementet

- Vurdere om det innafor fagleg tronge rammer i eit bachelorprogram skal vere plass til å tilby alle studentar internasjonalt semester



## Kapittel 6 Kompetanse i norsk språk

### 6.1 Bakgrunn

I Forskrifta for barnehagelærartutdanninga under læringsutbytte, generell kompetanse, står det at alle studentane etter fullført utdanning skal: *Mestre norsk språk, både bokmål og nynorsk, på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.* Den same læringsutbytteformuleringa kjem att i dei nasjonale retningslinene under generell kompetanse i kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk.*

For å finne ut av korleis institusjonane har arbeidd med dette læringsutbyttet, vart den faglege leiaren av barnehagelærerutdanninga beden om å svare skriftleg på følgjande spørsmål: *Kva konkrete tiltak har de sett i verk for å sikre dette læringsutbyttet? (Av tiltak meiner vi t.d. egne kurs eller seminar; krav om målform ved arbeidskrav eller eksamensarbeid og anna.) Gi ei så detaljert utgreiing som mogleg.*

Noreg har ei eiga lov om språkbruk i offentleg teneste: *Mållova* frå 1981 (Lov om målbruk i offentleg teneste 1981). Lova slår fast at bokmål og nynorsk er likeverdige målformer og at dei skal vere likestilte skriftspråk i alle organ i staten, fylkeskommunane og kommunane. Lova gir kvart individ rett til å bruke eiga målform i all kommunikasjon med offentlege organ, og den enkelte skal få svar på same målform som han ho sjølv nytta. *Mållova* gir naturleg føringar for lærerutdanningane som skal sørge for at framtidige lærarar på alle nivå i utdanningssystemet har nødvendig språkkompetanse for å ivareta krava i lova.

Undersøkinga vi har gjort viser at det er til dels stor variasjon mellom institusjonen i kva grad dei vektlegg dette læringsutbyttet og som følge av det, kva løysingar dei har nytta i arbeidet med å sikre læringsutbyttet.

## 6.2 Skriftlege innleveringar på begge målformer

Fleirtalet av institusjonane har arbeidskrav gjennom studiet som gjer at studentane må skrive på begge målformer. Slike ordningar fann vi ved: DMMH, HINN, HIOA, HVL (studiestadane Bergen, Sogndal, Stord), HVO, NLA, NU (studiestadane Bodø<sup>61</sup> og Nesna), UIA, UIT, Tromsø og UiT, Alta.

Alle desse institusjonane har lagt arbeidskravet til kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk*. Dersom studenten skal levere to arbeidskrav i emnet skal eitt leverast på bokmål og eitt på nynorsk. Nokre av institusjonane vi har nemnt ovanfor, vurderer i framtida å la dette kravet alternere mellom ulike kunnskapsområde. Men det *skal* vere ein fagtilsett i norsk som vurderer arbeidet. Ein institusjon kommenterer at når studentane får velje om dei vil levere nynorsktekst anten i arbeidskrav eller til eksamen, vel dei fleste å gjere dette i arbeidskravet.

HVL har vedteke at nynorsk skal vere hovudmålet i den nye samanslegne institusjonen. Det vert arbeidd for at dette også må få konsekvensar for fleire sider ved studiearbeidet:

«Vi har utvikla eit eige kurs/seminar der studentane får opplæring i begge målforma og tettare oppfølging med rettleiing før innlevering av arbeidskrav. Dette er eit arbeidskrav der studentane skal skrive eit brev til føresette/foreldre på sidemålet sitt, og på den måten kunne meistre begge måla på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng. Det er ikkje funne rom eller ressursar til å setje i gang dette tiltaket, men frå 1.1.2017 vart nynorsk institusjonen sitt hovudspråk, og vi vil arbeide for å gje tilsette kompetanse til å mestre begge målformer».

HIØ, HSN (alle tre studiestadene Vestfold, Buskerud og Telemark) og NU (studiestad Levanger) har *ikkje* formulert krav om innlevering på begge målformer. HIØ kommenterer på denne måten.: «Når det gjelder målform i skriftlige innleveringar på BLU, så har det hele tiden vært valgfri målform på alle skriftlige innleveringar og eksamen».

Ingen av institusjonane legg opp til undervisning i sidemål, men reknar som sjølv sagt at studentane har tilstrekkeleg bakgrunnskunnskap i sidemål frå vidaregåande skule. Like fullt har fleire sett inn tiltak for å hjelpe studentar som opplever å ha mangelfulle skriftlege

---

<sup>61</sup> «På enkelte arbeidskrav og eksamener har oppgaveteksten blitt gitt på sidemål. I *Arbeidsplassert barnehagelærerutdanning* skal innlevering av skriftlig eksamen i kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk* (STM) skrives på sidemål».

ferdigheiter i sidemål. Slik ordningar nemner t.d. NU (studiestad Levanger) «Vi har obligatorisk kurs i sidemål i SRLE definert som et arbeidskrav (føresetnad for å gå opp til eksamen). Vi har ellers ikke praktisert krav til ulike målformer på skriftlige eksamener eller arbeidskrav.»

HVL (studiestad Stord) kan vere eit anna døme. Her har ein laga ei mappe til studentane på Fronter med skrivehjelp i nynorsk. Dokumentet er knytt til studiekravet i språk, tekst og matematikk og inneheld hjelp til fagleg og akademisk språk på nynorsk, i tillegg til ei ordliste over frekvente ord innanfor temaet. Ved HVL (studiestad Sogndal) arrangerer ein skriveseminar for fyrsteårsstudentar med hjelp til skrivning av mappetekstar på begge målformer. Dei har også eit samarbeidsprosjekt med Nynorsksenteret og har særleg merksemd på barnebøker på nynorsk i utdanninga og i praksis<sup>62</sup>.

### 6.3 Andre tiltak

Ved sidan av å stille krav om at studentane skal levere arbeidskrav eller eksamensarbeid på begge målformer, finst det også andre tiltak for å sikre læringsutbyttet.

HVO skriv at det meste av undervisninga deira går føre seg på nynorsk. Dei har difor ikkje sett i verk tiltak utover arbeidskrava for å sikre læringsutbytte.

Fleire av utdanningane tek også fram det at studentane i ulike kunnskapsområde må lese faglitteratur på sidemål. HINN skriv t.d.: « Pensumlitteratur på begge målformer (eksempel på pensumlitteratur på nynorsk i STM: Boka «Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar»). HIØ skriv: «Pensumbøker (teori og barnebøker) er på begge målformer, mest på litteraturdelen».

Så er det grunn til å tru at studentane i *svært liten grad* les faglitteratur på nynorsk i løpet av studietida si. Følgjegruppa kartla i 2015 pensumlistene i kunnskapsområdet *barns utvikling, leik og læring* ved alle utdanningsinstitusjonane. På bakgrunn av pensumlistene fann vi at studentane utelukkande les tekstar på bokmål. Vi fann to unnatak. Ei referanse ved dåverande Høgskulen i Sogn og Fjordane og ei referanse ved Høgskulen i Volda. Det er liten grunn til å

---

<sup>62</sup> Forsking på tidleg innsats med nynorsk i barnehagen har gitt vitskaplege studiar som skal formidlast i utgjevinga *Nynorsk med dei minste* som kjem i august 2017.

tru at situasjonen er særleg annleis for dei andre kunnskapsområda i utdanninga.

## 6.4 Mangel på tid og ressursar

Når institusjonane skal forklare nærare korleis dei arbeider med dette læringsutbytte gjennom utdanninga, kjem spørsmålet om ressursar oftast opp. Utfordringa med å ha nok ressursar til å innfri krava som ligg i læringsutbytteformuleringa vert teke opp og kommentert fleire stader.

DMMH skriv i kommentarane sine at dei er opne for at tiltaka dei har for å styrke kompetansen i sidemål må karakteriserast som eit minimum sett i lys av læringsutbytte: «Valget om ikke å prioritere arbeid med oppgaver på sidemål høyer, henger nok delvis sammen med ressursituasjonen, der vi over tid har fått mindre lærerressurser til å arbeide med stadig flere viktige tema».

Ifølgje norskseksjonen ved HSN (studiestad Vestfold) hadde dei i førskulelæruddanninga krav om at studentane skulle levere eitt eller fleire arbeidskrav eller eksamensarbeid på sidemål. Men etter omlegginga til barnehagelæruddanninga seier dei at norsk har redusert omfanget frå 15 til 11 studiepoeng og ikkje lenger har ressursar til dette arbeidet. Dei skriv vidare: (redigert tekst av forfattar).

«Vi opplever at det er umulig å fylle alle kravene. Og det å lære dem å skrive sidemål, makter vi ikke lenger å fylle i det hele tatt. Det eneste studentene gjør nå, er at de leser en del faglitteratur og skjønnlitteratur på begge målformer. De skriftlige arbeidskravene er jo gjerne tverrfaglige og norsk- og matematikklærer leser kanskje halve bunken hver – da blir det heller ikke naturlig at de leverer på sidemål».

Ein stad tek ein opp spørsmålet om det utan vidare er norskseksjonane som skal ha aleineansvaret for å sikre dette læringsutbyttet i utdanninga: «Vi vil gjerne finne bedre løsninger for å jobbe med studentenes skriftlige ferdigheter, men det kan ikke være norskdelen i STM alene som har ansvar for det».

I dette bildet høyrer det også med at det er institusjonar som bevisst har valt å seie at det overordna må vere å arbeide med studentane si skriftspråklege kompetanse, uavhengig av målform. Slik vert det t.d. kommentert ved ein av institusjonane:

«Hovedperspektivet mener vi må handle om å mestre norsk språk på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng, der (skriftlig) norsk forstås som den målformen den ferdig utdannede barnehagelæreren forventes å bruke til daglig (dvs som er vedkommendes

hovedmål). Det andre (bi-)perspektivet handler om å mestre den (skriftlige) målformen som for den enkelte er sidemål, i de sammenhenger det er aktuelt».

## 6.5 Andre område som vert omtalt

Det er ikkje berre kompetanse i hovudmål og sidemål som vert nemnt i svara frå institusjonane på Følgjegruppa sitt spørsmål. Også andre område vert tekne opp som kommentar til læringsutbytte.

Fleire institusjonar legg vekt på at det gjennom dei tre studieåra vert arbeidd med å øve og prøve både skriftleg og munnleg språk for å utvikle slik kompetanse.

Dei fleste av institusjonane har også ulike former for skrivekurs lagt inn i undervisningsplanane sine. Omfanget og forma på desse kursa varierer, men siktemåla er å styrke den skriftlege kompetansen hos studentane. Fleire stader vert skrivekurs kalla for kurs i «akademisk skriving». Ei utdanning har i tillegg til aktivitetar som er retta mot studentane, også hatt seminar for alle faglærarane der ein diskuterer kva som er god tilbakemeldingspraksis på skriftlege tekstar i utdanninga. Dette bidreg til å bevisstgjere faglærarane på at alle i utdanninga er skrivelærarar og at fagleg skriving er ein viktig del av yrkeskompetansen.

Eit siste område som vert teke opp i nokre av svara frå institusjonane, er utfordringane med studentar som ikkje har norsk som morsmål. Fleire av utdanningane har ulike system med språkstøtte for denne gruppa studentar. HIOA skriv t.d. at dei gir språkstøtte i 1. klasse til alle studentar med anna morsmål enn norsk. 20 timar pr. klasse og timane vert dekkja av norskseksjonen. Dette er eit frivillig tilbod til studentane. Læringscenteret ved HiOA følgjer opp dette og tilbyr også kurs i akademisk skriving spesielt tilrettelagt for studentar med norsk som andrespråk. UIA også med tilsvarende ordning: «Universitetet har et tilbud til alle tospråklige studenter om et kurs i akademisk skriving. Tospråklige studenter i sykepleier- og barnehagelærerutdanningens første årskull får tilbud om en mentordning. Mentorene rekrutteres blant studenter i samme utdanning. Mentorene har fungert som veiledere når det gjelder skriftlige oppgaver og eksamen, samtalepartnere i forbindelse med praksis og de har gitt oppfølging etter behov i spørsmål som gjelder pensum, timeplan og andre praktiske forhold.»

UIS skriv at dei i 2009 var med på å starte nettverksgruppa «Det lille ekstra» som hadde som mål å støtte fleirspråklige studentar gjennom studiet for å betre sjansen for at dei kom gjennom studiet. Gruppa ga tilbod om norskundervisning med fokus på akademisk tekst. Tilbodet vart seinare utvida til å omfatte alle studentar som hadde utfordringar med språk skriftleg eller munnleg. Nord universitet, Bodø nemner elles sat dei har et nasjonalt ansvar for å ivareta lulesamisk- og sørsamisk språk og kultur. Det kjem til syne i undervisningsinnhald, prosjektarbeid, og studietilbodet *Samisk og lulesamisk barnehagelærerkunnskap* (15 studiepoeng).

## 6.6 Nettverk for nynorsk i lærarutdanninga

I desember 2014 fekk alle grunnskulelærarutdanningane brev frå Kunnskapsdepartementet der dei presiserer institusjonane sitt ansvar for å dokumentere at kandidatane i grunnskulelærarutdanninga har nådd fastsett læringsutbytte når det gjeld krav til språkleg kompetanse (*Mestrer norsk språk, både bokmål og nynorsk, på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.*) Med bakgrunn i PROBA-rapporten og rapport frå Følgjegruppen skriv dei: «Kunnskapsdepartementet forventer derfor at institusjonene nøye vurderer egen institusjons praksis, og setter i verk nødvendige tiltak slik at det blant annet er nødvendig helhetlig ledelse av utdanningene. Institusjonene må selv vurdere behov for nasjonalt samarbeid for utvikle gode vurderingsformer som sikrer god dokumentasjon.»

På bakgrunn av dette inviterte Nynorsksenteret<sup>63</sup> til å etablere *Nettverk for nynorsk i lærarutdanninga*. Dei fleste grunnskulelærarutdanningane har no oppnemnt to deltakarar kvar til dette nettverket. Nynorsksenteret tok initiativ til å danne dette nettverket som støtte i lærarutdanningane sitt arbeid med å sikre nynorskkompetansen til komande lærarar<sup>64</sup>. Følgjegruppa for barnehagelærarutdanning konstaterer at barnehagelærarutdanninga så langt ikkje er ein integrert del av dette arbeidet. Følgjegruppa oppmodar Nettverk for nynorsk i lærarutdanninga til å sørge for at representantar for barnehagelærarutdanninga kjem inn i nettverket og at utfordringane denne utdanninga har vert synleg i arbeidet i nettverket.

---

<sup>63</sup> <https://www.nynorsksenteret.no/>

<sup>64</sup> <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/om-senteret/lararutdanning>

## 6.7 Oppsummering

I Forskrifta om rammeplan for barnehagelærautdanninga står det under læringsutbytte, generell kompetanse, at studentane etter fullført utdanninga skal *mestre norsk språk, både bokmål og nynorsk, på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng*. Bakgrunnen for dette er mållova frå 1981 (Lov om målbruk i offentleg teneste 1981); bokmål og nynorsk er likeverdige målformer. Mållova gir føringar for lærarutdanningane som skal sørge for at framtidige lærarar på alle nivå i utdanningssystemet har nødvendig språkkompetanse for å ivareta krava i lova.

Undersøkinga vår viser at det er variasjon mellom institusjonen i kva grad dei vektlegg dette læringsutbyttet og som følgje av det, kva løysingar dei har nytta i arbeidet med å sikre læringsutbyttet. Fleirtalet av institusjonane har arbeidskrav gjennom studiet som gjer at studentane må skrive på begge målformer. Alle desse institusjonane har lagt arbeidskravet til kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk*. Nokre av institusjonane vi har nemnt framfor, vurderer å la dette kravet i framtida alternere mellom ulike kunnskapsområde. Men det *skal* vere ein fagtilsett i norsk som vurderer arbeidet. Ingen av institusjonane legg opp til undervisning i sidemål, men reknar som sjølvstøtt at studentane har tilstrekkeleg bakgrunnskunnskap i sidemål frå vidaregåande skule. Like fullt har fleire sett inn tiltak for å hjelpe studentar som opplever å ha mangelfulle skriftlege ferdigheiter i sidemål. Det finst også andre tiltak for å sikre læringsutbyttet: undervisninga deira går føre seg på nynorsk, studentane i ulike kunnskapsområde må lese faglitteratur på sidemål o.a.

Utfordringa med å ha nok ressursar til å innfri krava som ligg i læringsutbytteformuleringa, vert teke opp og kommentert fleire stader. Spørsmålet om det utan vidare er norskseksjonane som skal ha aleineansvaret for å sikre dette læringsutbyttet i utdanninga vert også teke opp. Eit anna område som vert teke opp i nokre av svara frå institusjonane, er utfordringane med studentar som ikkje har norsk som morsmål. Fleire av utdanningane har ulike system med språkstøtte for denne gruppa studentar.

## 6.8 Utfordringar og tilrådingar

### Utfordringar

- Det er ulike oppfatningar i institusjonane kva det skal innebere å mestre norsk språk i profesjonssamanheng.
- Ikkje alle institusjonane har vurderingsordningar som inneber at studentar må levere arbeidskrav eller eksamensarbeid på begge målformer i løpet av studietida.
- Styringsdokumenta gir ikkje klare rammer for korleis og av kven studentane sin kompetanse i norsk språk skal prøvast.
- Dei som underviser i barnehagelærerutdanninga har mange stader ikkje kompetanse på begge målformer.

### Tilrådingar til institusjonane

- Avklare kva det skal innebere å meistre norsk språk i profesjonssammenheng og legge til rette for at dette skjer.
- Alle institusjonane må ha vurderingsordningar som kan måle nivået til studentane på begge målformer. I tillegg bør dei leggje opp pensum, drive opplæring og elles stimulere til at begge målformer vert brukt i utdanninga.
- Sørge for at undervisningspersonalet har god nok kompetanse i både bokmål og nynorsk.

### Tilrådingar til departementet

- Presisere kva som er meint med læringsutbyttet *Mestre norsk språk, både bokmål og nynorsk, på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng* og kva konsekvensar dette må få for undervisning og vurdering i barnehagelærerutdanninga.
- Oppmode institusjonane til å ha vurderingsordningar som gjer at studentane vert prøvde i begge målformer i løpet av studietida.



## Kapittel 7 Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning

I mandatet for arbeidet til Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning står det: *Innhente data om kvaliteten og relevansen i de enkelte programmene.* Vi vil i dette kapitlet sjå nærare på dei programma som har hatt særleg auke i omfang dei siste åra: dei arbeidsplassbaserte studieprogramma. Vurderingane vi gir er basert på tidlegare gjennomførte prosjekt av ABLU-programma, evaluering av kompetansestrategien for barnehagen 2014–2020, resultat frå Studiebarometret 2016 og vår eiga analyse av programplanar frå eit utval institusjonar som har ABLU-tilbod. Her har vi sett på målgruppe for programma, krav til opptak til studiet og studieprogramma med særleg vekt på organisering og arbeidsformer og krav til og omtale av praksisopplæringa.

### 7.1 Bakgrunn

Høydalsvik og Gullbrandsen (2016) viser korleis styresmaktene dei seinare åra har lagt til rette for ei rad med ulike kvalifiseringsvegar fram til ei fullverdige utdanning som barnehagelærer. Dei campusbaserte og 3-årige heiltidsutdanningane er ikkje lenger den einaste vegen til å bli barnehagelærer. Dette har fått konsekvensar for samansetjinga av studentgruppa, og forfattarane viser t.d. at hausten 2012 var kvar tredje student i barnehagelærerutdanninga i arbeid i ein barnehage under studietida.

Eit uttrykk for det varierte utdanningslandskapet kan også vere årets Studiebarometer frå NOKUT<sup>65</sup>. Her er det 57 bachelorprogram som barnehagelærarstudentane skal evaluere. 25 av desse er variantar av deltidsutdanningar: arbeidsplassbaserte-, samlingsbaserte- og nettbaserte utdanningar. Til samanlikning var det 50 bachelorprogram i grunnskulelærerutdanninga, berre åtte av desse er organisert som deltidsstudium.

Ifølgje Høydalsvik og Gullbrandsen (2016) var NOU 1997: 25 *Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk* med på å endre dei tradisjonelle oppfatningane av korleis oppbygginga av lærarutdanningane skulle vere. Forfattarane konkretiserer i tabell 7.1 dei fire kvalifiseringsvegane.

---

<sup>65</sup> <http://www.studiebarometeret.no/no/Studieprogram?fg=721&ff=72>

Tabell 7.1. Ulike kvalifiseringsvegar til å bli barnehagelærer (henta frå Høydalsvik og Gulbrandsen 2016)<sup>66</sup>

Kvalifiseringsveg		Omfang	Kjenneteikn og formelle krav
Kvalifiseringsveg 1: Heiltidsutdanning	3-årig	180 sp. (60 sp. pr. år) 100 % studie-belastning	BLU. Heiltidsstudium med normal studiebelastning. Inneheld 100 dagar rettleia praksis i barnehage
Kvalifiseringsveg 2: Deltidsutdanning	4-årig	180 sp. (45 sp. pr. år) 75 % studiebelastning	BLU-D. Samlingsbasert. Deltidsstudium der studenten ikkje treng å arbeide i barnehage. Inneheld 100 dagar rettleia praksis i barnehage.
Kvalifiseringsveg 3: Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning	4-årig	180 sp. (45 sp. pr. år) 75 % studiebelastning	ABLU. Samlingsbasert, men stor grad av nettbasering og undervisning ved e-læringsplattform. Kjenneteikna ved partnerskapsavtale mellom arbeidsgjevar og utdanningsinstitusjon. Studenten må arbeide i barnehage minst 40 % stilling. Barnehagen er godkjend som ein av dei formelle læringsarenaene. Inneheld 100 dagar rettleia praksis i barnehage.
Kvalifiseringsveg 4: Barnehagepedagogikk, deltid	2-årig	30 + 30 sp. (30 sp. pr. år) 50 % studiebelastning	Barnehagepedagogikk 30 sp. og Småbarnspedagogikk 30 sp. Studenten må arbeide i barnehage under studiet. Byggjer på tidlegare fullført 180 sp. Må ha fullført ei av dei spesifikke bachelorgradane: allmennlærer-/grunnskulelærerutdanning, faglærerutdanning med godkjenning for undervisning i 1.–4. klasse, bachelor, spesialpedagog eller barnevernspedagog. Inneheld ti dagar rettleia praksis i barnehage.

Dei ulike utdanningsvegane er resultat av tidlegare og noverande strategiar utvikla for sektoren<sup>67</sup>. *Strategien for rekruttering av førskolelærere til barnehagen* hadde som mål å sikre rekruttering av barnehagelærarar/pedagogar i samsvar med pedagognormen. I samband med strategien vart arbeidsretta førskulelærerutdanning lansert. Det medførte at

<sup>66</sup> Dette er ei grovskisse av kvalifiseringsvegar. Det finst variantar innanfor dei fire hovudvegane, noko som gjer bilete av utdanningsvegar endå meir variert.

<sup>67</sup> Tidlegare strategiar er *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010* og *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007–201*. Noverande strategi er: *Kompetanse for framtidens barnehage - Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*.

Kunnskapsdepartementet godkjende ei førskulelærerutdanning på deltid for personar som allereie var tilsett i ein barnehage anten som assistentar eller barne-/ungdomsarbeidarar. Utdanninga vart kalla Arbeidsplassbasert førskulelærerutdanning (ABf). Modellen for utdanninga var utvikla i eit samarbeid mellom Oslo kommune og Høgskolen i Oslo (HIOA). HIOA markerte i september i år 10 års jubileum for arbeidsplassbasert utdanning med eigen konferanse. Hausten 2009 vart ABf-ordninga utvida til 355 studieplassar, og det vart starta opp slik utdanning ved høgskulane i Telemark, Vestfold, Østfold, Hedmark, Volda, Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane og Norsk lærerakademi i Bergen. Rambøll (Rambøll, 2012) evaluerte seinare denne strategien. Her vert det sagt at den arbeidsretta førskulelærerutdanninga rekrutterte studentar som ikkje ville søkt seg til ei ordinær utdanning, og arbeidsgivarane la særleg vekt på motivasjon og om søkjarane var fagleg eigna når dei rekrutterte tilsette til utdanninga.

NOKUT-evalueringa (2010) via Abf-tilboda ei særleg merksemd. Dei utdanninga som var i gang på det tidspunktet, var ikkje komme meir enn halvvegs i studieprogrammet. På spørsmålet om ABf-utdanningane hadde fortrenkt dei tradisjonelle deltidsutdanningane, var det ikkje noko som tyda på det i 2010. NOKUT konkluderte med at ABf-utdanningane kom i tillegg til tradisjonelle deltidsutdanningar og slik var med og bidrog til førskulelærarkompetanse i barnehagen. NOKUT peikte elles ut nokre område som dei var kritiske til: krava til praksisopplæring, krava til rettleiing i praksis og krav til oppgåver gitt til eksamen og til arbeidskrav. Eitt av dei springande punkta for komiteen var om studenten som gjekk på studiet skulle reknast inn i grunnbemanninga i barnehagen eller ikkje. Oppsummerande konkluderte komiteen med at det var viktig for komande ABf-program at regelverket for desse utdanningane vart utforma slik at programma vart likeverdige med annan førskulelærerutdanning både når det galdt krav og nivå.

## 7.2 Mange ulike ABLU-tilbod

Tabell 7.2<sup>68</sup> viser at det er mange av høgskulane- og universiteta som på ulike tidspunkt og med ulikt omfang har gjennomført / gjennomfører arbeidsplassbaserte

---

<sup>68</sup> Tabellen henta frå Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen J., Haugum, M., Ljunggren B., Franck K. & Lorentzen, R.(2017). s. 32

barnehagelærerutdanningar i perioden 2013–2017. Tabellen viser også at det har vore auke både i talet på institusjonar som gir ABLU og talet studentar som deltek på utdanningane<sup>69</sup>.

Tabell 7.2. Studieplassar ABLU. 2013, 2014, 2015 og 2016

Institusjon	2013 Tal studieplassar	2014 Tal studieplassar	2015 Tal studieplassar	2016 Tal studieplassar
DMMH	-	-	33	63
HIBV <sup>70</sup>	-	-	17	15
HIHE <sup>71</sup>		28	69	67
HINT <sup>72</sup>	-	-	27	
HIOA	85	158	238	305
HISF <sup>73</sup>	16	14	15	15
HITE	77	107	111	77
HIVO	-	28	27	50
HSH		44	36	65
NLA	-	31	48	72
NU				22
UIA			38	58
UNI <sup>74</sup>			19	
SUM	178	410	678	809

Regjeringa innførte hausten 2015 ei ordning med stipend for tilsette i barnehagen som ville ta arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Om lag 1 000 deltakarar<sup>75</sup> fekk stipend for studieåret 2015–16, og alle som søkte, fekk innvilga søknaden. Utforminga av ordninga viste seg å ha nokre utfordringar, mellom anna at det var lite rom for barnehageeigaren for koordinering av arbeidet med kompetanse i den enkelte barnehage. Frå hausten 2016 vart difor ikkje stipendordninga ført vidare, men barnehageeigarar fekk høve til å søkje om

<sup>69</sup> Auken i studenttal må ein sjå i samanheng med at fleire institusjonar tok opp det første studentkullet i 2014/2015 og såleis ikkje har uteksaminert ABLU-studentar endå.

<sup>70</sup> Tidlegare Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

<sup>71</sup> Tidlegare Høgskolen i Hedmark.

<sup>72</sup> Høgskolen i Nord Trøndelag.

<sup>73</sup> Tidlegare Høgskolen i Sogn og Fjordane.

<sup>74</sup> Tidlegare Universitetet i Nordland.

<sup>75</sup> Talet på deltakarar omfattar ikkje berre ABLU-studentar, men også andre utdanningstiltak.

tilretteleggingsmiddel til dei tilsette som deltek på kompetansehevingstilboda. Det vart i 2015 nytta 36,4 mill. kroner til arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning.

Før vi går nærare inn på nokre av ABLU-programma, vil vi ta fram viktige funn frå følgjeevalueringa av *Strategi for kompetanse for framtidens barnehage*, som Trøndelag Forsking og Utvikling (TFU) (Haugum et. al. 2016 og 2017) har gjennomført på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Ei undersøking av eit utval ABLU-tilbod i 2012 (Høydalsvik 2014) vert også teke inn.

### 7.3 Evaluering av ABLU-studiet

TFU (2016) har gjennomført ei undersøking blant ABLU-studentar som starta studia sine i 2013<sup>76</sup>. Av dei studentane som har svart på undersøkinga er 87,5 prosent kvinner med ein gjennomsnittsalder på 41 år. Studentane har i gjennomsnitt 12,5 års erfaring frå arbeid i barnehage og dei har arbeidd ni år i den same barnehagen som den dei er i under studiet. Berre ein av tre av har teke anna høgare utdanning utover vidaregåande utdanning.

Høydalsvik (2014) gjennomførte i 2012 ei spørjeundersøking ved sju institusjonar til eit utval studentar (164 studentar) på arbeidsplassbasert utdanning. 94 % av desse studentane var i aldersgruppa 27–53 år. 3,6 prosent var eldre enn 53 år og 1,8 prosent var 26 år og yngre. Gjennomsnittleg arbeidslivserfaring var 18 år. Undersøkingane viser at tilboda om ABLU når ei anna gruppe studentar enn dei i ordinær utdanninga. ABLU-studentane har også lang erfaring frå barnehagearbeid som dei kan nytte i studiet.

I TFU-rapportane er det også gjort ei vurdering av koherensen<sup>77</sup> i studiet. Det vert skilt mellom undervisningskoherens og praksiskoherens for å synleggjere korleis ein i profesjonsutdanningar arbeider med å kople saman teori og praksis på ulike måtar. Dei

---

<sup>76</sup> Dei har også undersøkt deltakarane på tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB – kvalifiseringsveg 4 i tabell 1. Studentfaringane frå ABLU- og TIB-studentane er i rapporten samanlikna med kvarandre. Vi går ikkje inn på TIB-studentar i dette kapitlet.

<sup>77</sup> Koherens forstått som korleis samanhengar mellom dei ulike delane av eit studium er med å fremme læringsutbytta i studiet (Heggen & Smeby 2012).

(Haugset, A. S. et. al 2016. s. 93) har undersøkt dei to dimensjonane gjennom slike spørsmål til ABLU-studentane:

«Undervisningskoherens består av påstandane:

- I undervisningen ved utdanningsinstitusjonen har jeg fått hjelp til å integrere teori og praksis
- Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og det konkrete arbeidet i praksisperioden
- Problemstillinger som vi studenter møter i praksis er ofte utgangspunkt for undervisningen

Praksiskoherens består av påstandane:

- Veiledningen i praksis har hjulpet meg med å integrere teori og praksis
- Erfaringene fra praksisperiodene har vært viktig i forhold til bedre å forstå det vi lærer i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen
- Praksisopplæringen videreførte det jeg har lært i de øvrige delene av studiet»

Resultatet viser at ABLU-studentane vurderer undervisningskoherensen som høgare enn praksiskoherensen. Det tyder at det vert arbeidd meir med å integrere praksiserfaringar i studiet enn med å integrere fagleg kunnskap i praksisopplæringa. Høydalsvik og Gulbrandsen (2015) konkluderer i same retning. Studentgruppene ser ut til å ha størst utfordring i overgangen frå praksis til teoribasert kunnskap og mindre i overgangen frå utdanning til yrke.

Når det gjeld praksisopplæringa elles, vart studentane i TFU-undersøkinga bedne om å vurdere praksis gjennomført i eigen barnehage og praksis gjennomført i annan barnehage enn den studenten er tilsett i. Studentane rapporterer om at dei i praksisperiodane får høve til å utføre sentrale delar av yrkesutøvinga, men dei er kritiske til korleis institusjonane har førebudd dei til praksisopphaldet. Studentar er elles kritiske til studieorganiseringa i ABLU, noko som viser av at det er eigne utfordringar i organiseringa av slike studium. Studentane opplever at barnehageeigaren oppmodar til studium, men at det ikkje blir følgt opp med praktisk og økonomisk tilrettelegging. I etterkant av at undersøkinga blei gjennomført, er det oppretta ei statleg stipendordning som truleg har virka positivt med omsyn til økonomisk tilrettelegging.

I utdanningane som Høydalsvik (2014) undersøkte var det inngått ei formell partnerskapsavtale som skulle regulere tilhøvet mellom arbeidsgjevaren, utdanningsinstitusjonen og studenten. Dette var gjort for å sikre at arbeidsplassen kunne

fungere som ein læringsarena. I tillegg til praksis i eigen barnehage, skulle studenten delta i ordinær rettleidd praksis i ein praksisbarnehage. Høydalsvik synleggjer studentsituasjonane og rolleposisjonane studenten i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning står i på denne måten:

1. Studentrolle ved eit universitet eller ein høgskule
2. Studentrolle i eigen barnehage
3. Assistent og arbeidstakar i eigen barnehage
4. Rettleia praksisstudent i eksterne barnehagar

Det er særleg når studentane kombinerer rolle 2 og 3 at dei hamnar i kryssande og doble studentroller. Døme på det er når studenten har med seg arbeidskrav frå høgskulen eller universitetet om t.d. å motivere for, utvikle, leie og gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid på eigen arbeidsplass. Det er kanskje berre i rolle 4 at studenten «berre» er student. Men også dette har vist seg noko uklart. Studentane i utvalet karakteriserte rolleskiftingane i studiet som utfordrande og krevjande. Nokre studentar opplevde seg som ein ressurs og vart rekna som kvalifiserte barnehagelærarar allereie. Resultata frå undersøkinga over tyder på stor skilnad i kvalitet, omfang og type av støtte arbeidsgjevarane gir. Nokre studentgrupper sa dei fekk økonomisk kompensasjon, medan andre ikkje fekk noko, heller ikkje fagleg oppfølging.

## 7.4 Studiebarometer 2016

Det er interessant å sjå korleis studentane i ABLU-studia vurderer utdanningane sine, samanlikna med vurderingane dei «ordinære» barnehagelærarstudentane gir. Tal frå NOKUT sitt studiebarometeret 2016 kan vere eit mål på dette (tabell 7.3). I barometeret er studentane bedne om å vurdere fleire område. Vi har teke ut desse for samanlikninga: *Inspirasjon* (stimulerande, utfordrande, motiverande studium), *Undervisning* (undervisning, rettleiing, oppfølging), *Yrkesrelevans* (jobbmulegheiter, yrkesrelevans og *Læringsmiljø* (sosialt, fagleg, tenester, fasilitetar og utstyr). I tillegg har vi samanlikna svar på spørsmålet om *Heilskap*: «Eg er, alt i alt, nøgd med studieprogrammet eg går på». Vurdert på ein skal frå 1-5. 1 = ikkje eining og 5 = heilt einig. Vurderinga av praksisopplæringa er også teke med i oppstillinga.

Tabell 7.3. Utvalde tal frå Studiebarometer 2016

Institusjon	Heilskap	Inspirasjon	Undervisning	Yrkesrelevans	Læringsmiljø	Praksis
Alle barnehage- lærerutdanningane <sup>78</sup>	4,2	3,9	3,5	4,5	3,8	3,9
DMMH	5,0	4,8	4,5	4,9	4,5	4,3
INN	4,5	4,7	3,9	4,6	4,3	4,3
NU, Levanger	4,8	4,5	4,3	4,8	4,5	4,3
HSN, Vestfold	4,5	4,3	3,9	4,8	4,5	3,9
HIOA	4,4	4,2	3,6	4,6	3,8	3,9
HVL, Sogndal	4,1	4,2	3,5	4,4	3,8	4,2
HSN, Notodden	3,8	3,8	3,4	4,5	4,3	3,5
NU, Bodø	4,0	3,3	3,1	4,0	3,4	3,0

Vurdert på ein skal frå 1-5. 1 = lågast og 5 = høgast.

UIA og SH/SA hadde ikkje nok studentsvar til å vere med i undersøkinga.

## 7.5 Eit utval ABLU-program

Av praktiske omsyn har vi ikkje kunne gå inn i programplanar, emneplanar og studieopplegg for *alle* arbeidsplassbaserte utdanningar som har vore gjennomført sidan BLU-reforma vart sett i verk. Vi har valt ut dei institusjonane som er rapportert frå i samband med Studiebarometer 2016 og som studentane gjennom barometeret har fått høve til å vurdere<sup>79</sup>.

### 1. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

<http://dmmh.no/media/dokumenter/fagplaner-2/2016-17/bachelor/studieplanablu-2016-20-1p-rev-121016-gas.pdf>

### 2. Høgskolen i Innlandet, Hedmark

<https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2014-2015-studiehaandbok/studier/campus-hamar/bachelor/blu2apb-bachelor-barnehagelaerer-arbeidsplassbasert>

### 3. Høgskolen i Oslo og Akershus

<http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Bachelor/Barnehagelaererutdanning-arbeidsplassbasert-ABLU/Programplan-for-Programplan-for-bachelorstudium-arbeidsplassbasert-barnehagelaererutdanning-2016>

<sup>78</sup> Talverdiane i denne rada er gjennomsnittsverdi for alle barnehagelærerutdanningar

<sup>79</sup> Utdanninga ved Samisk høgskole har vi ikkje teke med. Program og fagplanar er på samisk og vi har ikkje diverre hatt mulegheit til å omsetje og bearbeide desse planane.



#### 4. Høgskolen i Sørøst-Norge

<https://www.usn.no/ablu/category24982.html>

#### 5. Høgskolen i Sørøst-Norge

<http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2016-2017/Nettvisning/Laerer-og-barnehagelaerer/Arbeidsplassbasert-barnehagelaererutdanning-samlings-og-nettbasert-bachelor>

#### 6. Høgskulen på Vestlandet, Sogn og Fjordane, Førde

<http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/15640>

#### 7. Nord universitet, Bodø<sup>80</sup>

<http://www.nord.no/no/studier/studietilbud/finn-studier/2015h/Sider/ABLU.aspx>

#### 8. Nord universitet, Levanger

[http://studieplan.nord.no/studieplan/arbeidsplassbasert\\_barnehagelaererutdanning\\_bachelorgradsstudium](http://studieplan.nord.no/studieplan/arbeidsplassbasert_barnehagelaererutdanning_bachelorgradsstudium)

#### 9. UiA

<http://www.uia.no/studieplaner/programme/bacablu>

Vi har sett nærare på nokre sentrale område og korleis desse vert omtalt i programplanane slik dei er lagt ut på nettsidene til institusjonane.

#### *ABLU-programma i tråd med styringsdokumenta*

Programplanane viser at ABLU-modellane som vert tilbydd er innanfor dei krava som er stilte i forskrifta for barnehagelærerutdanninga. Til liks med Haugset, A.S, Osmundsen, T., Caspersen J., Haugum, M. , Ljunggren B., Franck K. & Lorentzen, R.(2017) fann vi at alle ABLU-tilboda har ei studietid på fire år, der 100 dagar er praksisopplæring<sup>81</sup>. Alle tilboda er organisert i seks kunnskapsområde, fordjupingsstudium, og bacheloroppgåve i fjerde studieår. Så har institusjonane gjort tilpassingar som gjer at ABLU-modellane nokre stader ser annleis ut enn heiltidsstilboda ved same institusjon. Endringane gjeld rekkefølga av dei ulike kunnskapsområda, endring i kva kunnskapsområde som vert forsterka eller at det vert gitt færre valalternativ når det gjeld fordjupingsstudium.

#### *Målgruppe og krav til opptak*

Målgruppa for ABLU er meint å vere ei anna enn til dei campusbaserte bacehlorprogramma. DMMH gjer greie for målgruppa slik: «Målgruppen er barnehageansatte som mangler formalkompetanse som barnehagelærer, og som en ansatt i barnehager som ønsker en kompetanseheving av sitt personale.» HIOA er meir spissa i formuleringa si: «Målgruppe for

---

<sup>80</sup> Samarbeidsprosjekt med UIA.

<sup>81</sup> Eitt av programma ser ut til å ha programfesta 97 dagar

studiet er barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og andre som har tilsetning i en barnehage og som fyller opptakskravene.»

Når det gjeld *krava til opptak* for dette programmet, så er det generell studiekompetanse eller realkompetanse. Andre krav for opptak utover dette generelle ser ut til å vere knytt til *krav om tidlegare yrkespraksis og krav om tilsetjing i barnehage* i ein eller anna prosentdel av stilling. Kravet til tidlegare yrkespraksis er klart definert ved DMMH, HIOA, NU og UIA: «Minst to års relevant yrkespraksis fra barnehage. Heltid eller som samlet utgjør 2 år heltid.» Dei andre programplanane (HINN, HSN, HVL) har ikkje dette kravet eksplisitt uttrykt.

Kravet til tilsetjing i barnehage under studietida er noko ulikt formulert i programplanane. DMMH stiller krav om at studentane må vere tilsett som assistent, fagarbeidar eller barne- og ungdomsarbeidar i barnehagen i 40–60 % stilling under studietida. Tilsvarende krav har NU og UIA. HINN krev 50 % tilsetjing i barnehagen. HIOA krev arbeidstilknytning i 50% stilling. HSN krev minst 20 % og maksimum 50 % arbeidstilknytning i barnehagen. HVL krev at studenten er tilsett i barnehage eller SFO i minimum 40 % stilling i studietida.

### *Studieorganisering*

Som nemnt ovanfor ligg modellane i dei ulike ABLU-programma innanfor dei krava som forskrifta for barnehagelærerutdanninga stiller. Utover dette har programplanane vi har sett på lagt ulik vekt på og arbeid i å formulere særtrekk ved studieorganiseringa på dette programmet. I den grad dette vert gjort<sup>82</sup>, er det interessant å sjå på kva område som vert teke fram.

### *Arbeids- og undervisningsformer*

Nokre planar, t.d. UIA, gir nokså generelle utgreiingar om arbeids- og undervisningsformer slik det elles er vanleg å praktisere dei på deltids- og nettbaserte studium: « I hvert kunnskapsområde vil studenten møte varierte arbeidsformer. Undervisningen omfatter nettforedlesninger, veiledet praksis og studiesamlinger. Studiesamlingene på campus kan blant annet inneholde seminararbeid, praktisk undervisning, arbeid med oppgaver, feltarbeid og ekskursjoner.»

---

<sup>82</sup> Programplanar er formulert nokså ulikt mellom institusjonane. Nokre er korte i omfang og med lite utfyllande utgreiande prosatekst. Andre er langt meir omfattande og detaljerer studieinnhaldet annleis.

Nokre av planane tek meir direkte utgangspunkt i det særleine ved studentgruppa som er målgruppe: tilsette i barnehagen i studietida og dokumentert tidlegare yrkespraksis frå barnehagen. Slik ved HIOA: «I arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning er arbeidsplassen en viktig læringsarena. Gjennom et forpliktende samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Akershus og studentenes arbeidsgiver veksler studentene mellom ulike læringsarenaer. Studentaktiviteter foregår både på høgskolen og i barnehagen og ved bruk av den digitale læringsplattformen LMS. Arbeidsmåtene i studiet bygger på studentenes erfaringsbaserte og praksisnære kunnskap og skal bidra til å åpne for refleksjon og læreprosesser knyttet til utfordringer studentene møter i studiet og på arbeidsplassen».

*Erfaringsbasering* er eit stikkord ved UIA: «Utdanningen skal ta utgangspunkt i de erfaringene som studentene har med seg inn i studiet og som han eller hun gjør i hverdagen på sin egen arbeidsplass. Utdanningen er tufta på digital og mediert læring».

Andre som HIOA og DMMH, omtalar dei barnehagane som studentane er tilsette i som viktig læringsarenaer eller læringsmiljø gjennom studiet.<sup>83</sup>

Også ved andre institusjonar vert studentane sin arbeidsstad i studietida omtalt som ein sentral læringsarena. Planane har tydeleg ein intensjon og målsetting om å inkludere arbeidsstaden i studentane si læring. Men korleis dette skal skje og i kva omfang det skal gå føre seg er sjeldan konkretisert. Mest vanleg er det å skrive at studentane skal utføre oppgåver og aktivitetar i eigen barnehage i studietida. Dette er i tråd med TFU-evalueringa (2017 s. 42) som oppsummerer på denne måten:

«På en side er det studie-/programplaner som ikke nevner eget arbeidssted som læringsarena og er utformet tilnærmet likt ordinær heltid sitt studieløp, og viser dermed ingen tilpassing av studiet for konteksten arbeidsplassbasert. På den andre siden skiller noen studie-/programplaner seg ut ved å gi føringer for tilrettelegging av studentenes læringsprosesser i egen barnehage og rammer som kan bidra til å skape et godt læringsmiljø i barnehagen».

### *Praksis*

Eitt viktig område i tidlegare evalueringar av ABLU-programma er organiseringa av og innhaldet i praksisopplæringa. I programplanane vi har sett på manglar det fleire stader opplysningar om kor stor del av praksis som går føre seg i eigen barnehage og tilsvarande i

---

<sup>83</sup> Furu, A., Granholt, M.(2014).

dei barnehagane som er del av institusjonane sine praksisbarnehagar. Difor kontakta vi praksisansvarleg på kvar institusjon og bad dei seie korleis fordelinga av praksisdagar var på deira ABLU-program (sjå vedlegg 2, spørsmål 20). Oppstillinga under viser resultatet av denne kartlegginga:

Institusjon	Tal på dagar praksis i barnehagen studenten er tilsett i	Tal på dagar praksis i annan barnehage
DMMH	45	55
HINN	30	70
HIOA	40	60
HVL, Sogndal	35	65
HVL, Stord	25	75
HIVolda	0	100
HSN, Notodden	0	97
HSN, Vestfold og Drammen	0	100
NLA	25	75
NU, Bodø/Stokmarknes	15	85
NU, Levanger	35	65
SH/SA	40	60
UIA	30	70

## 7.6 Oppsummering

I dag er det (minst?) fire ulike utdanningsvegar fram til ei fullverdig barnehagelærerutdanning. Veksten i alternative utdanningsprogram (som ikkje er 3-årige campusbaserte heiltidsutdanningar) har vore stor og er resultat av dei nasjonale kompetansestrategiane i barnehagesektoren. I dag har kvar tredje barnehagelærarstudent arbeid i barnehagen under studietida. Eitt av programma som det har vore satsa spesielt på, er ABLU-programmet. Mange høgskular og universitet har sidan den første utdanninga ved HIOA<sup>84</sup> gjennomført slike program. NOKUT-evalueringa uttrykte ei viss uro for programmet. Uroa var i særleg grad knytt til praksisopplæringa og bad om at programma vart utforma slik at utdanninga vart likeverdig med anna førskulelærerutdanning med omsyn til krav og nivå.

<sup>84</sup> <http://www.hioa.no/Hva-skjer/Jubileum-ABLU-fyller-10-aar>

Evalueringar av ABLU-programma i dag viser at 87,5 prosent av studentane er kvinner med gjennomsnittsalder på 41 år og med 12,5 års erfaring frå barnehagearbeid og ni av desse åra i den same barnehagen som dei er tilsette i under studiet. Berre ein av tre av studentane har teke anna høgra utdanning utover vidaregåande skule. TFU-studien viser at studentgruppa har høgare forventningar til studiet sitt enn andre barnehagelærerstudentar, men at desse forventningane ikkje godt nok vert innfridde. Men dette slår i neste omgang ikkje ut på vurderingane studentane gjer t.d. gjennom Studiebarometeret. På mange av ABLU-studia er denne studentgruppa jamt over meir nøgd med studiet sitt enn det ordinære barnehagelærerstudentar er. Ved nokre ABLU-program er studentane likevel til dels svært kritiske, og kritikken er mykje retta mot studieorganiseringa.

Særleg interessante funn gjeld samanhengane mellom teori og praksis i utdanninga. Studentar med mange års erfaring frå arbeid i barnehage før dei tek til på utdanninga, møter utdanninga og profesjonen via ei praktisk tilnærming. Studentundersøkingar viser at institusjonane for denne studentgruppa har arbeidd meir med å integrere praksiserfaringar i studiet enn med å integrere fagleg kunnskap i praksisopplæringa. Det er eit klart potensiale i å arbeid meir med teoretisere den erfaringsbaserte kunnskap som denne studentgruppa tek med seg inn i studiet. Det kan arbeidast meir målretta med kva konsekvensar dei ulike kvalifiseringsvegane må få for undervisningsformer, arbeidsmåtar og tilrettelegging av dei ulike programma.

Analysen som er gjort av programplanar viser at modellane som er utvikla i ABLU-programma er innanfor dei krav forskrifta til barnehagelærerutdanninga stiller. Så varierer det i kva grad målgruppa for studiet er klargjort i programplanane og krava til opptak varierer også med omsyn til tidlegare yrkespraksis og krav til tilsetjing i barnehage under studiet. Programplanane er også nokså ulike når det gjeld å beskrive det særeigen ved ABLU-programmet når det gjeld studiemiljø, arbeidsformer organisering og arbeidsmåtar i studiet. HIOA og DMMH er klarast på å la dette programmet framstå som noko særeige i programplanane sine. Andre planar går i svært liten grad inn på å framstille ABLU-programmet som noko anna enn ei «vanleg» campusbasert barnehagelærerutdanning.

I kva grad studentgruppa som var rekrutteringsgrunnlaget for ABLU vil vere like stor i åra framover, er vanskeleg å vite sikkert. Tala så langt tyder på ein nedgang, men vi veit ikkje

om dette skuldast dårlegare støtteordningar eller om talet på assistentar/fagarbeidarar med slike utdanningsplaner er på veg nedover.

## **7.7 Utfordringar og tilrådingar**

### **Utfordringar**

- Evalueringar viser at ABLU-studentane jamt over er meir nøgde med studiet enn andre barnehagelærarstudentar. Innholdsmessig kan institusjonane arbeide meir med å teoretisere den erfaringsbaserte kunnskapen til studentane. Ved nokre program er studentane kritiske til studieorganiseringa.
- Gjennomgangen av program og studieplanar viser at det er ulike opptakskrav til studia og ulike krav til kor stor stilling studentane skal ha i barnehage under studietida.
- Omfanget av praksis på eigen arbeidsstad varierer mellom institusjonane.
- Nokre programplanar gjer i liten grad greie for det særleine ved ABLU-studiet med omsyn til undervisnings- og arbeidsformer.

### **Tilrådingar til institusjonane**

- For dei institusjonane som ikkje har gjort det, synleggjere i programplanane det særleine ved ABL-studia med omsyn til organisering og arbeidsformer.

### **Tilrådingar til departementet**

- Halde fram ordningar med økonomisk støtte til studentar i ABLU-utdanninga i dei områda der det framleis er vanskeleg å rekruttere barnehagelærarar.
- Vurdere å spisse ABLU-tilbodet mot grupper som til vanleg ikkje søker barnehagelærarutdanning. Dette for å få til større mangfald (alder, kjønn, etnisitet) blant tilsette i barnehagen.

## Kapittel 8 Bemanningsnorm i barnehagene

Lars Gulbrandsen<sup>85</sup>

### 8.1 Pedagognormer – gamle og nye

Behovet for barnehagelærere har så langt vært bestemt av den såkalte pedagognormen. Ifølge forskrift for pedagogisk bemanning i barnehager skal det i enhver barnehage være én pedagogisk leder pr. 7–9 barn under 3 år. For barn over tre år skal det være én pedagogisk leder pr. 14–18 barn. Selv om normen gjelder for barnehagen som helhet, har den nok også i stor grad vært bestemmende for den interne organisering med avdelinger med opptil ni barn under tre år, og med avdelinger med opptil 18 barn over tre år.

Lenge var det slik at barnehagene ikke maktet å ansette nok førskolelærere til å oppfylle kravene. Man måtte dermed ty til dispensasjoner. I 2010 ble det gitt mer enn 4000 slike dispensasjoner. Parallelt med den store mangelen ble det likevel arbeidet med sikte på å øke innslaget av pedagoger. Øie-utvalget (NOU 2012:1) foreslo tidlig i 2012 å innføre en bemanningsnorm med en pedagognorm som en integrert del av denne. For barn under tre år, skulle det være én ansatt pr. tredje barn og én førskolelærer pr. sjette barn. For eldre barn foreslo utvalget forholdstallene én til seks og én til tolv. Styrere ble holdt utenfor forslaget. Forslaget ville automatisk gi en pedagogandel på 50 prosent, men til forskjell fra tidligere forslag for å oppnå det samme målet, ville økt pedagogandel i henhold til Øie-utvalgets forslag ikke kunne oppnås på bekostning av antallet øvrige ansatte. På bakgrunn av den store pedagogmangelen som fortsatt hersket da Øie-utvalget var i arbeid, foreslo utvalget å innføre reformen fra og med 2020. Først da regnet man med at det ville være nok førskolelærere tilgjengelige.

Kunnskapsdepartementet tok opp utvalgets forslag, men bare delvis. Den foreslåtte bemanningsnormen skulle innføres fra 2020, men en styrket pedagognorm ble skutt ytterligere fram i tid. Denne prioriteringen ble møtt med mye motstand innenfor sektoren. Argumentene var dels at bemanningsnorm og pedagognorm slik Øie-utvalget hadde foreslått, hang sammen. Dels ble det argumentert med at man nå nærmet seg full dekning av pedagoger, og at man risikerte arbeidsledige barnehagelærere dersom ikke pedagognormen

---

<sup>85</sup>) Notat utarbeidet på oppdrag for Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning.

ble styrket (Gulbrandsen 2015). Det ble også påpekt at økt bemanningsnorm alene ville kreve nyansettelser. Fikk man da ikke ansatt barnehagelærere, ville barnehagene senere kunne møte både personalproblemer og økonomiske problemer dersom en senere pedagognorm skulle nødvendiggjøre ytterligere nyansettelser (Gulbrandsen 2017).

I juni 2017 sendte Kunnskapsdepartementet et forslag om styrket pedagognorm ut på høring. Forslaget er forventet å gi en pedagogandel på 44 prosent. Konkret skal det være én pedagogisk leder pr. sju barn under 3 år, og én pedagogisk leder pr. 14 barn over 3 år. Minimumstallene i de nåværende regler forslås altså som ufravikelige grenser. Siden fristen før høringsuttalelser er 13. oktober 2017, må vi forvente at de nye normene er tenkt å skulle gjelde fra og med august 2018 (Det kongelige kunnskapsdepartement 2017).

## **8.2 Barnehagene har ansatt langt flere pedagoger enn de må**

Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning har behandlet problemet i en tidligere delrapport (Gulbrandsen, Kvitastein og Sataøen 2016). Basert på beregninger basert på Kostratall fra årsskiftet 2014–2015, antall nyutdannede barnehagelærere fra årene 2013, 2014 og 2015, aldersbestemt avgang og de nyutdannedes valg av arbeidsplass modellert ut fra registerdata fram til 2012, konkluderte rapporten med at det ved årsskiftet 2014–2015 var ansatt 4843 flere barnehagelærere enn pedagognormen krevde, og at det ett år senere ville være drøyt 6200 «for mange». Ut fra antall barnehagelærere som var villige til å jobbe i barnehage, kunne Øie-utvalgets forslag iverksettes ved barnehagestart i august 2018, men det forutsatte at forslaget ble vedtatt med de nødvendige økonomiske rammer.

Dette notatet er en videreføring av Følgjegruppas tidligere delrapport. Nytt fra forrige delrapport er at den faktiske situasjonen beskrives ut fra Kostradata fra årsskiftet 2016–2017. I tillegg ser vi også på situasjonen i hvert fylke. Ut fra gjeldende pedagognorm og ut fra Øie-utvalgets forslag, ser vi også på hvordan Kunnskapsdepartementets forslag slår ut. Nytt fra forrige delrapport er også oversikter over nye barnehagelærere i 2015 og 2016, fordelt etter hvor de ble utdannet. Det store innslaget av studenter som kombinerer jobb i barnehage og utdanning til barnehagelærer (Høydalsvik og Gulbrandsen 2016), er sannsynligvis lite mobilitetsfremmende. Den lokale utdanningskapasiteten er derfor viktig for å fylle eventuelle regionale underskudd.



La oss innledningsvis gjenta to av tabellene fra forrige delrapport. Tabell 1 viser en oversikt over forventet avgang på grunn av alder for perioden 2013 til 2017. Tabell 2 viser en oversikt over tilbud og etterspørsel etter barnehagelærere fra årsskiftet 2014–2015.

Tabell 1 Estimert avgang av barnehagelærere på grunn av høy alder 2013–2017

2013	2014	2015	2016	2017	Totalt
63	85	116	141	184	589

Tabell 2 Oversikt over tilbud og etterspørsel etter barnehagelærere. Årsskiftet 2014–2015

	Norge	Oslo/Akershus	Rogaland	Rest Norge
Antall ansatte med barnehagelærerutdanning	26288	5624	2462	18202
Barn 0–2	99999	25625	10026	64348
Barn 3–6	186415	46139	19352	120924
Etterspørsel med dagens norm	21445	5410	2189	13867
Situasjon med dagens norm	+4843	+214	+273	+ 4356
Etterspørsel med ny norm (Øie)	32201	8116	3283	20801
Situasjon med ny norm (Øie)	-5913	-2492	-821	-2599

I tabell 3 har vi ved hjelp av Kostradata fra årsskiftet 2016–2017 beregnet en tilsvarende oversikt for dette tidspunktet. Vi har også tatt med det nye forslaget fra Kunnskapsdepartementet. På det tidspunkt tabellen ble beregnet, inneholdt Kostradata mer detaljerte opplysninger om ulike yrkesgrupper enn hva tilfellet er i de endelige tall fra midten av juni 2017. For å kunne sammenlikne tabell 2 og 3, er det viktig at datagrunnlaget er likt. Vi har begge ganger holdt styrere utenfor. Videre har vi tatt med ansatte som har annen pedagogisk utdanning som tilsvarer utdanningskravet til styrer/pedagogisk leder. Foruten pedagogiske ledere som utgjør 24 726 personer med barnehagelærerutdanning og 683 med annen godkjent pedagogisk utdanning, har vi tatt med barnehagelærere som ikke er

pedagogisk leder (715 og 97), personale som gir særskilt språkstimulering til minoritetsspråklige barn (304 og 43) og personale knyttet til barn og barnegrupper som krever ekstra ressursinnsats (2017 og 238). Samlet gir dette 28 822 barnehagelærere, 2534 flere enn to år tidligere.

Tabell 3 Oversikt over tilbud og etterspørsel etter barnehagelærere. Årskiftet 2016–2017

	Norge	Oslo/Akershus	Rogaland	Rest Norge
Antall ansatte med barnehage-lærerutdanning	28822	6410	2824	19588
Barn 0–2	101244	26532	10124	64588
Barn 3–6	181309	45559	18785	116965
Etterspørsel med dagens norm	21322	5479	2169	13671
Situasjon med dagens norm	+7500	+931	+655	+5917
Etterspørsel med KDs forslag	27414	7044	2788	17582
Situasjon med KDs forslag	+1408	-634	+36	+2006
Etterspørsel med ny norm (Øie)	31893	8219	3252	20512
Situasjon med ny norm (Øie)	-3071	-1809	-428	-924

I løpet av to år er det i norske barnehager blitt ansatt 2534 flere barnehagelærere eller andre med godkjent pedagogisk utdanning. Antallet bekrefter de antakelser om størrelsen på avgang og tilgang som var estimert ut fra tidligere analyse av registerdata (Gulbrandsen 2015). Det er også ansatt 7500 flere barnehagelærere enn pedagognormen krever. Selv i de to områder som så langt har hatt flest dispensasjoner, Oslo/Akershus og Rogaland, har vi nå et overskudd på 931 pedagoger i Oslo/Akershus og 655 i Rogaland. I resten av Norge er det ansatt 5917 flere barnehagelærere enn dagens pedagognorm krever. Selv ut fra Kunnskapsdepartementets forslag til ny pedagognorm fra august 2018, hadde man allerede ved årskiftet 2016–2017 et overskudd på 1408 pedagoger. Dette overskuddet var der sannsynligvis allerede i august 2016, da flesteparten av de ansatte som ble talt i desember nok allerede var ansatt fra barnehageårets start. Forslaget kan dermed sies å ligge noe på etterskudd i henhold til den faktiske utvikling. Hvis de nye barnehagelærerne som ble ferdig utdannet i 2017 og 2018 velger å begynne i barnehage i samme omfang som foregående kull og frafallet blir som antatt, vil det være nok pedagoger i barnehagene til å oppfylle Øie-utvalgets forslag allerede ved staten av barnehageåret 2018–2019.

### 8.3 Fortsatt store regionale forskjeller

Men dette gjelder nasjonalt og ikke i alle områder av Norge. I tabell 4 har vi gjort tilsvarende beregninger for hvert fylke.<sup>86</sup> Vi vil kommentere resultatene fylkesvis, og vurdere situasjonen basert på tall fra årsskiftet 2016–2017 ut fra antatt tilsig i hvert fylke av nye barnehagelærere. Antall nye barnehagelærere i 2015 og 2016 er hentet fra Database for statistikk om høgre utdanning. Oversikten over hvor disse finnes er presentert i tabell 5.<sup>87</sup>

Tabell 4 Oversikt over tilbud og etterspørsel etter barnehagelærere etter fylke. Årsskiftet 2016–2017

	Østf.	Akersh.	Oslo	Hedm.	Oppl.	Busker.	Vestf.	Telem.	Aust A
BH lærere	1553	3094	3316	974	928	1406	1387	986	675
Barn0–2	4905	12391	14141	3094	2998	5069	4247	2807	2177
Barn3–6	9340	22760	22892	5789	5521	9357	7871	5425	4441
Dagens norm	1064	2641	2843	665	640	1083	909	613	472
KD's forslag	1367	3396	3655	856	822	1392	1169	789	628
Øies's forslag	1596	3962	4265	998	960	1625	1364	920	733
Situasjon nå	+489	+453	+473	+309	+288	+323	+478	+373	+203
Situasjon KD	<b>+186</b>	<b>-302</b>	<b>-339</b>	<b>+118</b>	<b>+106</b>	<b>+14</b>	<b>+218</b>	<b>+197</b>	<b>+47</b>
Situasjon Øie	<b>-43</b>	<b>-868</b>	<b>-949</b>	<b>-24</b>	<b>-32</b>	<b>-219</b>	<b>+23</b>	<b>+66</b>	<b>-58</b>

<sup>86</sup> I den versjonen av Kostra som nå er tilgjengelig, er det ikke lenger mulig å se de ulike typer ansatte med og uten utdanning. Antall barnehagelærere er summen av alle ansatte med barnehagelærerutdanning og antall ansatte med annen pedagogisk utdanning som tilsvare utdanningskravet til styrer/pedagogisk leder minus antall styrere med barnehagelærerutdanning og antall styrere med annen pedagogisk utdanning som tilsvare utdanningskravet til styrer/pedagogisk leder. Stikkprøver viser at dette gir nøyaktig samme tall som vi har beregnet på grunnlag av en annen inndeling av ansatte i tabell 3. Se Kostra 04683. C. Barnehager.

Grunnlagsdata (k)

<https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=Kostra3KCBarneha&nvl=&PLanguage=0&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea=utdanning&KortNavnWeb=barnehager&StatVariant=&checked=true>

<sup>87</sup> [http://dbh.nsd.uib.no/nokkeltall/nokkeltall\\_htmlrapport.action?undermeny=nokkeltall\\_inst&valgtTab=3&valgtArstall=2016&ValgtinstDetail=0257](http://dbh.nsd.uib.no/nokkeltall/nokkeltall_htmlrapport.action?undermeny=nokkeltall_inst&valgtTab=3&valgtArstall=2016&ValgtinstDetail=0257)

	VestA..	Rogal.	Hordal.	S&Fj	M&R	SørT.	NordT.	Nordl.	Troms	Finm
BH lærere	1121	2824	3233	691	1348	2059	853	1143	866	378
Barn0–2	3340	10124	10991	1990	4916	6535	2605	4265	3217	1341
Barn3–6	6911	18785	18627	3756	9082	11005	4711	7700	5316	2320
Dagens norm	765	2169	2256	430	1051	1337	551	902	663	278
KD's forslag	984	2788	2901	552	1351	1720	709	1159	840	358
Øies's forslag	1148	3252	3384	645	1576	2006	827	1353	979	417
Situasjon nå	+356	+655	+977	+261	+297	+722	+302	+241	+204	+100
Situasjon KD	<b>+137</b>	<b>+36</b>	<b>+332</b>	<b>+139</b>	<b>-3</b>	<b>+339</b>	<b>+147</b>	<b>-16</b>	<b>+26</b>	<b>+20</b>
Situasjon Øie	<b>-27</b>	<b>-428</b>	<b>-151</b>	<b>+46</b>	<b>-228</b>	<b>+53</b>	<b>+26</b>	<b>-210</b>	<b>-113</b>	<b>-39</b>

Fylkesvis starter vi med *Østfold*. Vi finner her et overskudd på 186 barnehagelærere sammenliknet med forslaget fra KD og et underskudd på 43 sammenliknet med Øie-utvalgets forslag. I 2016 ble det utdannet 83 barnehagelærere i Østfold. Med en rekruttering til barnehagene av nye barnehagelærere i samme omfang som tidligere, vil det i Østfold være nok barnehagelærere for å tilfredsstille Øie-utvalgets norm allerede i august 2017.

I *Akershus* er det en mangel på 302 i henhold til forslaget fra KD og 868 i henhold til Øie-utvalget. Siden Akershus og Oslo deler samme utdanningsinstitusjon, er det naturlig å se fylkene i sammenheng. I *Oslo* var underskuddet sammenliknet med de to forslagene henholdsvis 339 og 949. I 2016 ble det uteksaminert 360 barnehagelærere ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Med en tilsvarende kandidatproduksjon og forutsatt at 80 prosent av de nye barnehagelærerne begynner å jobbe i en barnehage, vil man i august 2018 mangle 64 barnehagelærere. Med en overproduksjon i nabofylkene, kan selv Oslo og Akershus i august 2018 disponere tilnærmet nok barnehagelærere sett ut fra forslaget til KD. Sett ut fra Øie-utvalgets forslag vil det fortsatt være en mangel på drøyt 1800. Men med samme utdanningstakt som i 2016, vil Høgskolen i Oslo og Akershus ha utdannet 1440 nye barnehagelærere fram til og med 2020. I alle fall med en viss rekruttering fra overproduksjonen i de omkringliggende fylker, vil Oslo og Akershus kunne tilfredsstille Øie-utvalget i 2021.

I *Hedmark* og *Oppland* er det overskudd på henholdsvis 118 og 106 sett ut fra forslaget til KD, og underskudd på 24 og 32 sett ut fra Øie-utvalget. I 2016 ble det utdannet 124 nye barnehagelærere på Høgskolen i Hedmark. Det er god grunn til å tro at barnehagene i de to fylkene har rekruttert nok av dem som ble utdannet på Høgskolen i Hedmark i 2017 til å kunne tilfredsstillte Øie-utvalget allerede i august i år.

Situasjonen i *Buskerud*, *Vestfold* og *Telemark* velger vi å sammenlikne med det geografiske området som Høgskolen i Sørøst-Norge dekker. Både i Vestfold og Telemark var det allerede i 2016 små overskudd sammenliknet med Øie-utvalgets forslag. I Buskerud var det derimot et underskudd på 219. Til sammen ble det i 2016 utdannet 257 nye barnehagelærere ved de to høgskolene som nå er fusjonert. Med et tilsvarende tall også i 2017 og 2018, er det ingen dristig hypotese at barnehagene i Buskerud vil ha dekket sitt underskudd og er klar for Øie-utvalget.

I *Agderfylkene* er det et samlet overskudd på 184 sammenliknet med forslaget fra KD, og et samlet underskudd på 85 sammenliknet med Øie-utvalgets forslag. Ved Universitetet i Agder ble det utdannet 106 barnehagelærere i 2016. En tilsvarende produksjon i 2017 og 2018 vil være mer enn nok til å fylle underskuddet i Agderfylkene. Også Agder er altså klar for Øie-utvalget, sannsynligvis allerede i august 2017, men helt sikkert fra august 2018.

I *Rogaland* er det allerede nok barnehagelærere til å dekke forslaget fra KD, men en mangel på 428 sett ut fra forslaget til Øie-utvalget. Ved Universitetet i Stavanger ble det utdannet 130 barnehagelærere i 2016. Med samme kapasitet i årene som kommer, og en rekrutteringsrate til barnehagene på 80 prosent, vil Rogaland være klar for Øie-utvalget i 2020.

I *Hordaland* er det sett ut fra Øie-utvalgets forslag et underskudd på 151 barnehagelærere. Det utdannes mange barnehagelærere i Hordaland. I 2016 var det hele 286 ved de tre høgskolene som er med i tabell 5. Dette tilsier at Øie-utvalgets forslag er tilfredsstillt, til og med et overskudd, allerede i høst.

I *Sogn og Fjordane* var det overskudd, selv ut fra Øie-utvalgets forslag, allerede høsten 2016.

I *Møre og Romsdal* vil man ha et klart overskudd i 2018 ut fra forslaget til KD. Høgskulen i Volda produserte 104 nye barnehagelærere i 2016. I alle fall i 2019 vil Øie-utvalget kunne tilfredsstilles i Møre og Romsdal.

Begge *Trøndelagsfylkene hadde overskudd i 2016 sett ut fra Øie-utvalgets forslag*. Dronning Mauds Minne Høgskole utdannet 220 i 2016, mens Høgskolen i Nord Trøndelag som nå er

en del av Nord Universitet, utdannet 49 i 2015. I Trøndelag er det altså en ganske stor sannsynlighet for en overproduksjon av barnehagelærere i de nærmeste årene.

I *Nordland* er det et underskudd sett ut fra forslaget til KD, men med utdanningskapasiteten til det fusjonerte Universitet nord vil dette være endret til et overskudd i 2018.

Utdanningsvolumet vil langt på vei være stort nok til å dekke Øie-utvalget i 2018, men det store geografiske nedslagsfeltet vil være en usikkerhetsfaktor. I 2019 vil imidlertid Nordland være klar for Øie-utvalget.

I *Troms og Finnmark* har vi underskudd på henholdsvis 113 og 39 barnehagelærere sett ut fra forslaget til Øie-utvalget. Siden Høgskolen i Alta er fusjonert med Universitetet i Tromsø, er det naturlig å se de to nordligste fylkene under ett. Utdanningsvolumet ved Universitet i Tromsø og Samisk høgskole summerte i 2016 til 93. Med samme volum i 2017 og 2018 vil målet for Øie-utvalget være nådd i de to nordligste fylkene i 2018.

I tabell 6 har vi oppsummert disse beregningene og vurderingene, og vist hvor mange av landets fylker som vil tilfredsstille henholdsvis Kunnskapsdepartementets og Øie-utvalgets forslag ved starten av barnehageåret fra 2016 og fram til 2021. Som vi ser av tabellen, var det allerede i august 2016 hele 15 fylker som hadde nok barnehageansatte barnehagelærere til oppfylle Kunnskapsdepartementets forslag. To fylker ventes å følge etter allerede i høst, mens de to siste, Oslo og Akershus kommer etter til neste år.

Ser vi på Øie-utvalgets forslag var det fem fylker som hadde nok ansatte barnehagelærere allerede i august 2016, ytterligere fire ventes å få det i høst, mens fem fylker antas å ha nok ved starten av neste barnehageår. Møre og Romsdal og Nordland vil ha nok i 2019, mens Rogaland vil være i tilsvarende situasjon i august 2020. Bare Oslo og Akershus vil måtte vente ytterligere ett år, til starten av barnehageåret 2021–2022.

Tabell 5 Antall nyutdannede barnehagelærere/førskolelærere i 2015 og 2016 etter utdanningsinstitusjon. Kilde: Database for statistikk om høyere utdanning. NSD

	2015	2016
Høgskolen i Østfold	127	83
Høgskolen i Oslo og Akershus	279	360
Høgskolen i Hedmark	196	124
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	107	133
Høgskolen i Telemark	182	124
Universitetet i Agder	138	106
Universitetet i Stavanger	130	130
Høgskolen Stord/Haugesund	47	37
Høgskolen i Bergen	199	198
NLA Høgskolen	43	51
Høgskolen i Sogn og Fjordane	54	31
Høgskolen i Volda	75	104
Dronning Mauds Minne Høgskole	272	220
Høgskolen i Nord Trøndelag*	49	
Høgskolen i Nesna*	22	
Universitetet i Nordland **	52	108
Universitetet i Tromsø	104	80
Samisk høgskole	0	13
Steinerhøgskolen	5	7
	2081	1909

\*) Er fra 2016 inkludert i Nord Universitet og \*\*) Videreført i 2016 under navnet Nord Universitet

Tabell 6 Oversikt over når de ulike fylker har nådd / vil nå barnehagelærerbehovet ut fra henholdsvis forslagene til KD og til Øie-utvalget

	Kunnskapsdepartementet	Øie-utvalget
Østfold	August 2016	August 2017
Hedmark	«	«
Oppland	«	«
Buskerud	«	August 2018
Vestfold	«	August 2016
Telemark	«	«
Aust-Agder	«	August 2018
Vest-Agder	«	«
Rogaland	«	August 2020
Hordaland	«	August 2017
Sogn og Fjordane	«	August 2016
Sør Trøndelag	«	«
Nord Trøndelag	«	«
Troms	«	August 2018
Finnmark	«	«
Møre og Romsdal	August 2017	August 2019
Nordland	«	«
Akershus	August 2018	August 2021
Oslo	«	«

#### 8.4 Ny regel for hva som er en «treåring»

Beregningene så langt i notatet er basert gjeldende pedagogforskrift hvor aldersinndelingen er den samme som i rapporteringen som ligger til grunn for den årlige barnehagestatistikken.

To-åringer i desember 2016 er alle barn født i 2014. Men alle disse barna, vil jo feire sin treårsdag i løpet av 2017 og blir da såkalt store barn. Så vidt vites tar tilskuddene høyde for dette, i og med at barnehagens tilskudd er basert på at de barna som ennå ikke har fylt tre år før nyttår, gjør det i løpet av følgende kalenderår. To-åringer i statistikken for 2016, vil altså fortsatt få tilskudd som toåringer i 2017.

Så langt har barnehagene hatt frihet til å tilpasse seg disse reglene. Økonomisk sett vil en barnehage som definerer alle som fyller tre år i løpet av året som treåringer fra 1. januar, komme økonomisk bedre ut enn en barnehage som for eksempel definerer alle som treåringer fra og med det nye barnehageårets start i august. Det er vel den siste tolkningen som er mest i tråd med intensjonene bak både pedagognorm og tilskuddspraksis og den er nå eksplisitt nevnt i Kunnskapsdepartementets forslag til ny forskriftstekst. Barn skal fra og med barnehageåret 2018-2019 regnes å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år (Kunnskapsdepartement 2017).

En landsrepresentativ undersøkelse fra 2010 viste at 33 prosent av barnehagene definerte et barn som treåring fra 1. januar det året de fylte tre år, 49 prosent fra høsten det året de fylte tre år og 15 prosent fra den måned barnet fylte tre år (Vassenden m.fl. 2011). Undersøkelsen sier ikke noe om hvor mange barn det gjelder, men blant avdelingsfrie barnehager som vanligvis er de største, var det 41 prosent som benyttet seg av den ordningen som var økonomisk mest gunstig for barnehagen.

Siden barnehagene fra og med neste høst sannsynligvis fratras denne valgfriheten, vil dette i noen grad øke pedagogbehovet sammenliknet med de beregninger vi har gjort så langt. Hvis det fortsatt er slik som det var i 2010, nemlig at halvparten av barnehagene praktiserer den regelen som nå er foreslått innført, vil dette forklare en viss del av det betydelige pedagogoverskudd man har i henhold til den gjeldende pedagognorm. I det følgende vil vi for hvert fylke splitte to-åringene i to like store grupper. Den ene halvdel vil bli definert som barn under tre år og tillegges pedagogandelen som kreves for små barn, og den andre halvdel vil bli definert som over tre år og tillegges pedagogandelen som kreves for store barn. Med dagens pedagognorm, brukt på data fra desember 2016, ville dette på landsbasis gi



et tilleggsbehov på 1619 barnehagelærere. Overskuddet på 7500 fra tabell 3 ville reduseres til 5881. Sett ut fra Kunnskapsdepartementets forslag ville totalbehovet øke med 2082 barnehagelærere, og overskuddet på 1408 ville endres til et underskudd på 211. Samme beregning ut fra Øie-utvalgets forslag ville øke pedagogbehovet med 2429 barnehagelærere. Et underskudd på 3071 ville da øke til 5500. I tabell 7 har vi beregnet hva den ufravikelige definisjonen av en treåring betyr for pedagogbehov i lys av Kunnskapsdepartementets forslag til ny pedagognorm.

Tabell 7 Endret pedagogbehov avledet av Kunnskapsdepartementets forslag til definisjon av en treåring

Fylke	KDs forslag uten ufravikelig definisjon av treåring	KDs forslag med ufravikelig definisjon av treåring	Endret pedagogbehov
Østfold	1367 (+186)	<b>+105</b>	<b>+81</b>
Akershus	3396 (-302)	<b>+258</b>	<b>-560</b>
Oslo	3655 (-339)	<b>+271</b>	<b>-610</b>
Hedmark	856 (+118)	<b>+65</b>	<b>+53</b>
Oppland	822 (+106)	<b>+63</b>	<b>+43</b>
Buskerud	1392 (+14)	<b>+104</b>	<b>-90</b>
Vestfold	1169 (+218)	<b>+88</b>	<b>+130</b>
Telemark	789 (+197)	<b>+62</b>	<b>+135</b>
Aust Agder	628 (+203)	<b>+46</b>	<b>+157</b>
Vest Agder	984 (+137)	<b>+78</b>	<b>+59</b>
Rogaland	2788 (+36)	<b>+216</b>	<b>-180</b>
Hordaland	2901 (+332)	<b>+216</b>	<b>+116</b>
Sogn og Fjordane	552 (+139)	<b>+41</b>	<b>+98</b>
Møre og Romsdal	1351 (-3)	<b>+103</b>	<b>-106</b>
Sør Trøndelag	1720 (+339)	<b>+131</b>	<b>+208</b>
Nord Trøndelag	709 (+147)	<b>+55</b>	<b>+92</b>
Nordland	1159 (-16)	<b>+90</b>	<b>-106</b>
Troms	840 (+26)	<b>+63</b>	<b>-37</b>
Finmark	358 (+20)	<b>+28</b>	<b>-8</b>

I tabell 7 har vi sett på effekten av at alle barnehager må ta i bruk Kunnskapsdepartementets forslag om en ufravikelig regel for å definere barn under og over tre. Dette sett i forhold til å regne barn som treåringer fra 1. januar i det året de fyller tre år. Det skal her legges til at vi antar at ca. halvparten av barnehagene allerede benytter seg av denne definisjonen. Vi tar her utgangspunkt i departementets forslag til styrket pedagognorm, som skal gjelde fra samme tidspunkt som den obligatoriske aldersdefinisjonen. Tallene i første kolonne er alle hentet fra tabell 3 og viser antallet pedagoger som den nye pedagognormen vil kreve. Tallene i parentes viser avviket mellom dette tallet og antallet godkjente pedagoger som per årsskiftet 2016–2017 var ansatt i en barnehage i de respektive fylker. Som tidligere er styrere holdt utenfor beregningen. Kolonne 2 viser hvor mange flere pedagoger som departementets forslag om obligatorisk og ufravikelig aldersdefinisjon vil kreve. Siste kolonne viser hvordan aldersdefinisjonen enten fører til redusert overskudd, endrer et overskudd til underskudd eller øker underskuddet på barnehagelærere.

## 8.5 Optimal statistisk enhet

Beregningene i dette notatet er basert på Kostra-tall med fylke som laveste geografiske enhet. Det er ganske klart at det internt i et og samme fylke kan være overskudd på barnehagelærere i noen kommuner og underskudd i andre. Samtidig kan det også innenfor samme kommune være barnehager som har mer enn nok barnehagelærere, mens andre barnehager sliter med å oppfylle pedagognormen. Ett av Følgjegruppas medlemmer har kommet med en høyst betimelig og relevant kommentar til en tidligere versjon av dette notatet. Kommentaren bygde på en antakelse om at det ville være lettere å få ansatt nok pedagoger i nærheten av utdanningsinstitusjonene enn i de mer perifere strøkene.

For å forfølge denne problemstillingen, må man bruke data på kommunenivå. Det har hverken vært tid eller ressurser til at forfatteren har kunnet følge dette spørsmålet videre. Det er kun foretatt en mer eller mindre tilfeldig utvalg på åtte kommuner der vi sammenlikner en sentral bykommune med en perifer kommune. I Oslo og Akershus sammenlikner vi Oslo med Hurdal, som vel er noe av det mest perifere i dette området. I Telemark sammenlikner vi Skien og Vinje. I Agderfylkene sammenlikner vi Kristiansand og Bykle, mens vi i Trøndelag sammenlikner Trondheim og Lierne. Behovet for barnehagelærerne er basert på

Kunnskapsdepartementets forslag om ny pedagognorm med ufravikelig definisjon av hva som er en treåring. I hver kommune har vi regnet ut differansen mellom behovet og det faktiske antall ansatte og uttrykt dette som prosent av behovet. Prosenttallet får negativt eller positivt fortegn, alt etter om antall ansatte med godkjent pedagogutdanning er mindre eller større enn behovet.

Tabell 8 Forholdet mellom pedagogbehov ut fra Kunnskapsdepartementets forslag om ny pedagognorm og det faktiske antall ansatte pedagoger (desember 2016) i åtte utvalgte eksempelkommuner.

Oslo	Behov	3926	
	Antall ansatte	3316	<b>- 16 %</b>
Hurdal	Behov	16	
	Antall ansatte	13	<b>- 19 %</b>
Skien	Behov	275	
	Antall ansatte	327	<b>+ 19 %</b>
Vinje	Behov	21	
	Antall ansatte	28	<b>+ 33 %</b>
Kristiansand	Behov	521	
	Antall ansatte	545	<b>+ 5 %</b>
Bykle	Behov	6	
	Antall ansatte	10	<b>+ 67 %</b>
Trondheim	Behov	1137	
	Antall ansatte	1276	<b>+ 12 %</b>
Lierne	Behov	6	
	Antall ansatte	7	<b>+ 17 %</b>

Disse tilfeldig valgte eksemplene har selvfølgelig ingen sterk beviskraft. Men de støtter ikke en hypotese om at det vil være vanskeligere å fylle stillingene i perifere strøk enn i sentrale strøk. Det er ingen forskjell mellom Oslo og Hurdal eller mellom Trondheim og Lierne. I de

fire valgte kommunene fra Telemark og Agder er det de perifere kommunene som kommer best ut.

## 8.6 Avsluttende diskusjon

I løpet av få år har barnehagesektoren endret seg fra å være preget av stor mangel på barnehagelærere til å være preget av et overskudd. Dette er en situasjon som både er gunstig og som samtidig på mange måter kan føre til problemer. En mulig følge av overkapasitet er at ansatte med den nødvendige kompetanse må jobbe mindre enn de ønsker, må ta til takke med barnehagestillinger som gir dem dårligere lønn enn de har krav på, eller i verste fall at de rett og slett ikke får jobb i en barnehage. Det siste vil det sannsynligvis særlig være de nyutdannede som i størst grad vil være utsatt for.

Det er de gjeldende pedagognormer som bestemmer barnehagens etterspørsel etter barnehagelærere. Skal en styrket norm få de ønskede konsekvenser, må normen også følges opp med økonomiske midler. Det er i så måte meget gunstig at Kunnskapsdepartementet har forsert innføringen av en styrket pedagognorm som skal tre i kraft fra barnehageåret 2018–2019.

Spørsmålet man likevel må få stille, er spørsmålet om tiden allerede har løpt fra forslaget. I 15 av landets fylker hadde barnehagene allerede ansatt nok barnehagelærere ved starten av det barnehageåret som nå nærmer seg slutten. To fylker vil være mål i høst, ett år før pedagognormen trer i kraft, og selv Oslo og Akershus synes å ville ha nok i det øyeblikk reformen er ment å skulle tre i kraft.

Spørsmålet er om man ikke skulle ta et ekstra skritt og gjennomføre Øie-utvalgets forslag allerede fra august 2018. 14 av landets fylker ville da ha allerede ha tilgang til tilstrekkelig mange barnehagelærere. I 2019 vil Møre og Romsdal og Nordland følge etter, og i 2020 er turen kommet til Rogaland. Bare Oslo/Akershus må vente til 2021, ett år på etterskudd sett i forhold til den tidsplan Øie-utvalget foreslo. Ved å sette startdatoen til 2018, vil man fortsatt måtte få dispensjoner, men samtidig unngå de problemer som overkapasitet kan føre med seg. Det er antall barn i barnehagene som vil bestemme pedagognormen. De to siste årene har det skjedd en utvidelse av ett-åringers rett til plass. I 2016 ble retten utvidet til å gjelde barn født i september og oktober foregående år, og i år følger barna født i november med på lasset. Men

selv om retten i 2016 ble utvidet til å gjelde ca. 9 950 barn, kom det bare 1 120 flere «ett-åringer» sammenliknet med året før. Disse er med i de beregningene som ligger til grunn for tabell 3 og tabell 4. Helt siden 2013 har dekningsgraden blant ett-åringer uten rett til plass ligget rundt 50 prosent. En betydelig del av etterspørselen i denne gruppen var allerede imøtekommet før utvidelsene ble lovfestet.

I forbindelse med evalueringen av førskolelærerutdanningen fra noen år tilbake, diskuterte den nedsatte ekspertgruppen spørsmålet om forlengelse av utdannelsen. Et flertall i gruppen gikk den gang mot å forlenge utdannelsen utover tre år (NOKUT, 2010). En viktig begrunnelse var den store mangelen som hersket, en mangel som ville bli enda mer prekær dersom ett eller to årskull skulle bli værende i utdanningen.

Dagens situasjon gir et helt annet grunnlag for en slik diskusjon. Med store overskudd, særlig i nedslagsfeltet for Dronning Mauds Minne Høgskole og Høgskulen på Vestlandet, kan og bør et potensielt problematisk overskudd snus til en ønskesituasjon for kompetanseøkning i sektoren. Dette kan være utvidelse av utdanningen til fire eller fem år, i det siste tilfelle i praksis et masterkrav. Det kan være krav om master eller annen lederopplæring for styrere, og det kan være krav om og tilbud om videreutdanning og spesialisering for eksisterende barnehagelærere. Når slike reformer ikke lenger må salderes med et underskudd på pedagoger, ligger forholdene bedre til rette enn noen gang for kompetanseøkning i sektoren. De forsøkene som nødvendigvis må gå forut for endringene, bør skje der overskuddet nå er og ser ut til å bli størst. Det betyr at særlig Dronning Mauds Minne Høgskole og Høgskulen på Vestlandet bør kjenne sin besøkelsestid og komme i dialog med myndighetene om oppdrag med sikte på en styrket utdanning

Avslutningsvis vil vi si at det muligens ikke er avsatt nok økonomiske midler til iverksette Øie-utvalgets forslag allerede fra august 2018. Men man kan i alle fall ikke lenger skylde på mangel av barnehagelærere.

## Litteratur

- Andersen, C.E., Engen, T.O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, S.C., C., Obel, L. S. Sand, S. og Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 15 – 2011
- Furu, A., Granholt, M. (2014). Barnehagen som utdanningsarena for studenter i barnehagelærerutdanningen. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013, Akademika forlag, Trondheim, s.103-110
- Følgjegruppa (2016a). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter*. Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa (2016b). *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 førskulelærar til barnehagelærar. Den nye barnehagelærerutdanninga – Mulegheiter og utfordringar*. Rapport nr. 1. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Følgegruppe for lærerutdanningsreformen (2014) *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle hinder*. Rapport 4 til Kunnskapsdepartementet.
- Gulbrandsen (2015): Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte NOVA- Notat nr. 1/15
- Gulbrandsen, Lars (2017): Ja takk, begge deler, Kronikk. Dagsavisen 9. januar 2017
- Gulbrandsen, Lars, Olav Kvitastein og Svein Ole Sataøen (2016): Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen. Delrapport 1 Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning
- Hadi Lile (2015). Begredelig kunnskap om samer. Den norske stat viser liten vilje til å passe på at barn lærer om det samiske folk, til tross for at det lovfestet.  
<http://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/12/begredelig-kunnskap-om-samer>
- Haugset, A. S., Osmundsen T., Caspersen J., Haugum M. & Ljunggren B. (2016): *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage*. Delrapport 1: Implementering av strategien. *TFoU-rapport 2016:9*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen J., Haugum, M., Ljunggren B., Franck K. & Lorentzen, R.(2017). Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2: Implementering av strategien. Delrapport 2: Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. *TFoU-rapport 2017:9*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. I: Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1 2014 (s. 3-13).

Høydalsvik, Torhild Lillemark: «Eg vart rekna som ein kompetent barnehagelærer allereie no». Om lærarstudenten sin opplevde kvalitet i eit arbeidsplassbasert studieprogram. I: Amdam, Jørgen, Øyvind Helgesen og Knut-Willy Sæther(red): Det mangfoldige kvalitetsomgrepet. *Fjordantologien 2013*. Forlag1 2014, s 101-129

Høydalsvik, T. E. Lillemar & Gulbrandsen, L. (2016). Barnehagelærerutdanninga. Nye utdanningsvegar og nye utfordringar. I: Amdam, Jørgen Bergem, Randi Båtevik, Finn Ove (Red.), *Offentleg sektor i endring : Fjordantologien 2016*.14. s. 242-270. Universitetsforlaget.

Høydalsvik, Torhild og Lars Gulbrandsen (2016b): Barnehagelærerutdanninga. Nye utdanningsvegar og nye utfordringar. Amdam, Jørgen, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik (red). *Offentlig sektor i endring*. *Fjordantologien 2016*: 241-270. Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Henta 13. juni 2017  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2017b). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Henta 3. juli 2017  
<https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>

Kunnskapsdepartement (2017c): Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven, friskoleloven og forskrift om pedagogisk bemanning.

Kunnskapsdepartementet (2013): *Kompetanse for framtidens barnehage*. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.

Kunnskapsdepartementet. (2012a). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012b). Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012c). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. meld.nr. 41.

Kunnskapsdepartementet (2006a): *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*.

Kunnskapsdepartementet (2006a): *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011*.

Kunnskapsdepartementet (2005). *Barnehageloven. Lov om barnehager*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Lillejord, S. og Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning. Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no).

Lillejord, S. og Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no).

Lov om målbruk i offentlig teneste [mållova] Lov 1. januar 1981  
<http://www.nynorsksenteret.no/nyn/om-senteret/lararutdanning>

Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet

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

NOU (2012:1): *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.

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

NOU 1997: 25 (1997) *Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) 2016: *Studentutveksling fra Norg. En oversikt over institusjoner og fagområder*. Rapport februar 2016. Ansvarlig redaktør: Ragnhild Tungesvik. Utarbeidet av: Arne Haugen

Rambøll (2012): *Evaluering av strategi for rekruttering av førskolelærere 2007-2011*. Oslo: Rambøll.

Rambøll (2016): *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere. En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

SSB (2016). Hentet 3. juli 2017  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21#content>



Utdanningsdirektoratet (2017). *Barn og ansatte i barnehage 2016*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/minoritetsspraklige-barn/>

Vassenden, Anders, Janne Thygesen, Stian Brosvik Bayer, Marit Alvestad og Gerd Abrahamsen (2011): Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. Rapport IRIS- 2011/029

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Å være lærar og forskar i barnehagelærerutdanninga

Høgskulelektor Vigdis Foss

Høgskulen på Vestlandet. Studiestad Bergen

Denne teksten handlar om korleis lærarutdannarar opplever å arbeide i den fire år gamle, reformerte barnehagelærerutdanninga. Teksten bygger på intervju med eit utval lærarutdannarar. Intervjua er ein oppfølgingsstudie. I 2015 fekk ei gruppe forskarar i oppdrag frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning å skaffe til vege kunnskap om ulike sider ved den nye utdanningsmodellen. Ei av undergruppene intervjuar ulike faglærarar og leiarar i barnehagelærerutdanninga om sider ved reforma knytt til pedagogikk, iverksetting, innhald og organisering. Den gongen var utvalet 40 informantar fordelt på seks institusjonar.<sup>88</sup> I 2017 valde eg å intervjuar på dei same institusjonane, og så langt det lot seg gjere dei same informantane, men eg utelet leiargruppa<sup>89</sup>. Det samla talet på informantar i 2017 er 28, alle kunnskapsområda er representert med fleire informantar. Undersøkinga i 2017 er likevel ikkje ei direkte oppfølging av same tema som i 2015. Val av tema er påverka av ulike signal Følgjegruppa har fanga opp i arbeidet sitt og bygger på funn frå tidlegare undersøkingar. Denne gongen har eg stilt spørsmål om korleis det no er å være lærar og forskar i barnehagelærerutdanninga.

#### Tilbakeblikk

Problemstillinga i 2015 var: *Korleis er pedagogikk forstått, planlagt, gjennomført og erfart av leiarar på ulike nivå i barnehagelærerutdanninga?* Forskarane spurde mellom anna korleis informantane hadde forstått dei nasjonale retningslinene om pedagogikk i barnehagelærerutdanninga, kva som hadde vore det viktigaste å få til i arbeidet med

---

<sup>88</sup> Forskarane bak undersøkinga i 2015 var Ingrid Fossøy og Hege Fimreite (Høgskulen i Sogn og Fjordane), Elin Eriksen Ødegaard, Vigdis Foss, (Høgskulen i Bergen). Meir om undersøkinga i Følgjerapport nr. 2, 2015, kap. 6.2. I 2017 er undersøkinga planlagt av Svein Ole Sataøen (Følgjegruppa for BLU) og Vigdis Foss (HVL), intervjuar er gjennomført av sistnemnde.

<sup>89</sup> Vi bad om dei same informantane så langt som mogeleg. Dei som berre hadde leiarfunksjonar skulle ikkje vere med denne gongen. Somme har slutta, andre kunne ikkje delta. Institusjonane fekk erstatte dei som ikkje kunne med ein annan. Av 28 informantar var 8 nye.

pedagogikk i reforma og korleis iverksettingsprosessen var organisert. Erfaringa var at informantane i like stor grad snakka om reforma som om pedagogikkfaget – om korleis reforma sette føresetnader for både pedagogikk og andre fag, om korleis reforma skulle forståast og korleis ein kunne og burde utøve utdanningsoppdraget innanfor dei nye rammene. Den nye modellen for barnehagelærerutdanning, særleg organiseringa i kunnskapsområde, vart oppfatta som svært krevjande, og svara handla mykje om problemstillingar knytt til struktur og organisering og mindre om innhald. Det vil seie at informantane i større grad var opptekne av korleis dei skulle løyse organisatoriske og strukturelle utfordringar enn av korleis innhaldet i ei ny utdanning skulle eller kunne vere. Mandatet i dei nasjonale styringsdokumenta vart oppfatta som delvis uklårt, særleg oppdraget til pedagogikk. Pedagogikk skal ha ansvar for samanheng og progresjon i utdanninga, men vart i praksis stykka opp i mindre bitar. Oppstykinga av pedagogikk vart opplevd som ein konsekvens av kravet til at pedagogikk skal inn i alle kunnskapsområder<sup>90</sup>.

### **Om undersøkinga i 2017**

På bakgrunn av det samla følgjearbeidet, valde vi i 2017 å rette merksemda mot korleis lærarutdannarane opplever at reforma har gitt nye eller endra moglegheiter og vilkår for arbeid med undervisning og forskning. Som i 2015 er intervjuet gjort i grupper på seks utdanningsinstitusjonar. Gruppene varierer frå tre til åtte informantar frå ulike kunnskapsområde<sup>91</sup>. Intervjuet er supplert med ei kort spørjeundersøking til leiarane i barnehagelærerutdanninga, då vi ville følge opp utsegner om at det er færre av dei som kan velje som vil arbeide i barnehagelærerutdanninga etter reforma.

Eg spurde mellom anna om eventuelle endringar i arbeids- og ansvarsfordeling, om kva grupper den einskilde kjente tilhøyrsløse til og kva arbeid som var gjort i desse gruppene. Vidare vart det spurt om modellen for utdanninga føreset særskilt kompetanse hos lærarutdannarane og i kva grad det har vore lagt til rette for kompetanseutvikling i samband med iverksettinga av ny modell. Elles ville eg vite om den nye utdanninga har verka inn på val av FoU-arbeid og om kva som motiverer den einskilde i arbeidet som forskar og lærarutdannar. Til sist var det opning for å seie noko om utviklingspotensialet i

---

<sup>90</sup> Sjå Følgjerapport nr. 2, 2015, kap. 6.2.

<sup>91</sup> Alle kunnskapsområda er breitt representert med fleire informantar samla sett.

utdanningsmodellen: Kva fungerer og kva treng endrast? Utgangspunktet for intervjuet var følgjande spørsmål:

Kva har vore den mest viktige endringa for deg som forskar, lærarutdannar og arbeidstakar (i og med reforma)?

Kva påverkar din motivasjon og interesse for undervisning og FoU i barnehagelærerutdanninga?

Har arbeids- og ansvarsfordelinga endra seg? Har du andre arbeidsoppgåver enn før?

Kva grupper høyrer du til og kva arbeid vert utført der? Med grupper meiner vi seksjon, kunnskapsområdegrupper eller andre grupper der ein samarbeider og har plikter og posisjon.

Har du den kompetansen du treng for å arbeide i barnehagelærerutdanninga – krev BLU-organiseringa ny eller annleis kompetanse og i kva grad er det lagt til rette for kompetanseutvikling?

Kva får de til og kva er viktig å endre og utvikle der vi er no (lokalt og/eller nasjonalt)?

Det finst nokre viktige føresetnader for å lese og tolke svara. Målet med studien var å samle kunnskap om korleis det er å vere forskar og lærarutdannar i ei utdanning som no har fått verke sidan 2013. Vidare var målet å få fram synspunkt på om utfordringar og moglegheiter i utdanninga har endra seg.

Dei seks institusjonane er ulike med omsyn til storleik og lokale forhold. Somme stader har alle lærarane i utdanninga heile stillingsprosenten sin knytt til barnehagelærerutdanning.

Andre stader har mange av dei arbeidsoppgåver både i barnehagelærer- og grunnskulelærerutdanninga. Ulike institusjonar har også gjort ulike lokale val som påverkar til dømes praksisstudiet og variantar av studieprogram (heiltid, deltid, arbeidsplassbasert og så bortetter). I tillegg er dei fleste midt i fusjonsprosessar eller anna reformarbeid som fører med seg meir administrasjon og travelheit. Det er informantar som fortel om at dei har vært nøydd til å lage fleire nye utdanningsmodellar og studieplanar etter innføringa av barnehagelærerutdanninga på grunn av strukturreforma. Alt dette og meir er med på å påverke vilkåra for forskar- og lærargjeringa. Det er faktorar som påverkar funna, og eg vil så langt som mogeleg ta omsyn til dette i framstillinga. Det høyrer med at informantane sjølv gir uttrykk for at dei i stor grad er merksame på desse faktorane.

## Funn

Resultata vert presentert i kategoriar etter kva som er mest vektlagt av informantane samla sett. Med relativt opne spørsmål og fokusgruppeintervju som varer inntil tre timar går samtalen føre seg på ein måte som gjer at det er meir hensiktsmessig å presentere svara i andre kategoriar enn etter spørsmåla. Spørsmåla vert likevel referert til i dei ulike kategoriane.

## Om organisering i kunnskapsområde

Det kjem fram at den nye organiseringa i kunnskapsområde har vore årsak til samarbeidskonstellasjonar som er fruktbare. Fleire har vorte kjent med andre fag og større delar av utdanninga. Ein informant seier det slik:

I BLU har det skjedd mange forbetringar. Den viktigaste for meg er at vi [her: RLE og samfunnsfag] har større fokus på utdanninga enn før, ikkje berre på faget. Det er den største endringa. Det heng meir saman, eg forstår det betre. Vi les arbeidskrav for kvarandre. Det skapar eigarskap til emna. RLE og samfunnsfag har vore med på å forsterke og utvide kvarandre. [...] Det handlar mest om RLE og samfunnsfag, pedagogikk har «forsvunne» og blitt usynlege med sine små studiepoeng.

Sjølv om kunnskapsområda er breitt representert i informantutvalet, er det ikkje mogeleg å slå fast i kva kunnskapsområde arbeidet fungerer best. Til det er utvalet for lite og lokale forhold påverkar dette i svært stor grad. Dersom eg skal peike på ein tendens i så måte, er det at samfunnsfag og religion, livssyn og etikk har mest positive erfaringar med det nye samarbeidet. Representantar frå matematikk og norsk synes på den andre sida at det er utfordrande at nettopp dei er plasserte saman i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk. Representantar frå kunstfaga seier at dei alltid har samarbeidd, så akkurat det er ikkje nokon stor forandring eller utfordring. Forandringa dei peiker på er at dei før samarbeidde med fleire andre fagområde enn no når dei samarbeider mest med kvarandre. Dei fleste informantane opplever at organiseringa i kunnskapsområde har gjort samarbeidsflata meir snever. Informantane snakkar ikkje mykje om studiepoeng, men fleire synest det er ei utfordring at rommet til eige fagområde er mindre.

I undersøkinga frå 2015 vart organiseringa i kunnskapsområde oppfatta som ein utfordring. Ifølgje informantane gjeld det same i dag. Dei fortel fortsatt om ein svært komplisert struktur som gjev auka administrasjon og låser fag og emne i gitte kunnskapsområde. Dette har ført til

mindre rom for fleksibilitet, kreativitet og fridom til å lage prosjekt som ein ser at ein kunne fått godt til. Som det vert sagt her:

Viss eg skal ønske meg noko er det meir tillit til oss som fagpersonar, litt meir fridom og litt mindre standardisering. Vi blir styrt av kulepunkter og «fordi det står på emneplanen», det blir det lite kreativitet av. Kva læringssyn bygger dette på? Vi jobbar etter ei heilt anna tenking enn den vi freistar å lære studentane.

Organiseringa i kunnskapsområde har også ført til at fleire godt etablerte og fungerande samarbeidsprosjekt er blitt avvikla, då det ikkje er rom for dei i utdanningsmodellen.

Kunnskapsområda styrer kven ein kan samarbeide med, og det er ikkje kapasitet til å utvikle eller behalde prosjekt som ligg utanfor kunnskapsområda.

Det vert også stilt spørsmål ved sjølve ideen om organisering i kunnskapsområde og kva eit kunnskapsområde er. På spørsmål om det har vore lagt til rette for kompetanseutvikling knytt til iverksettinga av ein ny utdanningsmodell, er svaret nei eller i liten grad. Det er klart at fagmiljøa har jobba med ulike emne for å etablere ei ny utdanning, til dømes innhaldet i kunnskapsområde, men det har vore lite eller inga målretta kompetanseutvikling retta mot det å arbeide i eit kunnskapsområde. Ein av informantane seier det slik:

Organiseringa i kunnskapsområde har teke frå oss ein del moglegheiter når det gjeld samarbeid. Altså, det vert kalla eit emne og eit emne består av tre fag, men det er jo ikkje det. Jo, barns utvikling, leik og læring er eit emne, men språk tekst og matematikk er jo ikkje det. Så det å kunne seie at no har vi en prosjektperiode der vi trekker inn fleire fag, der emne er utgangspunktet for kva faga bidreg med, den moglegheita synes eg vi har mista. For no er vi på ein måte ferdiggifta med fag, og det er ingen som begynner å lage ting på tvers av kunnskapsområda og i alle fall ikkje på tvers av åra.

Det er ikkje noko i styringsdokumenta som seier at ein ikkje kan samarbeide på tvers av kunnskapsområde eller studieår. Dette veit informantane, men det vert for komplisert og tidkrevjande slik modellen er no, seier dei. Det er også opning for å sette saman kunnskapsområde av ulike fag, men her vert styringsdokumenta opplevd som relativt styrande. Læringsutbytta og namna på kunnskapsområda (t.d. språk, tekst og matematikk) er styrande for korleis dette kan gjerast – i alle høve for korleis det vert oppfatta og opplevd at det kan gjerast.

Det er ei samla tilbakemelding at dersom ein kan ønske seg noko, er det å fjerne kunnskapsområdeorganiseringa slik den er i dag. Somme vil heilt bort frå kunnskapsområda og attende til fag, andre vil ikkje attende til det som var før, men dei vil ha ei mindre låst organisering. Informantane vil ikkje ha bort kravet om å jobbe tverrfagleg, men det er behov for meir rom for å gjere eigne val og vurderingar som tek omsyn til lokale særpreg. Som vi har sett, er argumenta mot rådande organisering i kunnskapsområde både faglege og praktiske. Det vert uttrykt ønske om å arbeide tverrfagleg, men strukturen må ikkje motarbeide intensjonen, slik mange opplever at den gjer. Nokre seier at dei forstår tanken om å arbeide i kunnskapsområde, men at det er for komplisert slik det er organisert i dag og skapar fleire problem enn meir god utdanning. Dei praktiske argumenta dreier seg om tidspress og kva ein skal nytte tida til som forskar og lærarutdannar. Ein informant summerer opp: «Det som egentlig er det største problemet er kunnskapsområda, for de avgrensar meir enn dei gjev moglegheiter, rett og slett.»

### **Meir administrasjon - auka tidspress**

Informantane rapporterer om auka tids- og arbeidspress. Det dreier seg, ikkje berre om ny modell for barnehagelærerutdanning, mange opplever eit stort arbeids- og omstillingspress som skuldast ulikt reform- og fusjonsarbeid. BLU-reforma har forsterka dette ytterlegare. Informantane opplever fragmentering av fag, innhald og emne. Fleire opplever at dei har mindre oversikt over arbeidet sitt og utdanninga, og det er vanskeleg å sjå samanhengar. Dette gjeld særleg pedagogikk som emne og fagpedagogar sin arbeidssituasjon. Det er mindre tid til faglege diskusjonar, og mykje samarbeidstid går til å planlegge logistikk og «å få kalender og timeplan til å gå opp». Det vert sagt at energien frå oppstarten er brukt opp, og at det er så arbeidskrevjande at folk vert sjuke. Ein av informantane seier det slik: «Vi tenkte jo at det skulle gå seg til, men det gjer ikkje det. Det har ikkje vorte betre sidan vi starta med BLU». Det eine er at ein «må springe meir» og reelt sett har mindre tid og fleire oppgåver, det andre er kjensla av frustrasjon fordi ein ikkje får gjort det ein skal skikkeleg. Dette går ut over det faglege arbeidet ein skal gjere. Førebels har det gått fordi ein strekk seg langt for å få det til.

Ei av dei viktigaste endringane er meir administrasjon. Kompleksiteten i organiseringa gjer det vanskeleg å endre på ting når det trengs. Det er stor sjanse for

negativ dominoeffekt, små justeringar riv ned heile lasset. Spørsmålet er om det er verdt det.

### **Forskaren i barnehagelærerutdanninga**

Vi spurde kva som påverkar motivasjon og interesse for forskning i barnehagelærerutdanninga. Eg finn enkelt døme på at arbeid i den nye modellen har ført til FoU-prosjekt, eit samarbeidsprosjekt mellom fysisk fostring og naturfag og eit om pedagogikk i barnehagelærerutdanninga, vert nemnd. Fleire seier at dei i liten grad driv med forskning då dei har få eller ingen timar avsett til det. Elles seier informantane at dei held på med det som har vore ei årelang FoU-interesse, det vil seie at dei forskar på det same som før. Fleire opplever det som vanskelegare å være lærar og forskar i barnehagelærerutdanninga sjølv om institusjonane har auka satsinga på forskning etter NOKUT<sup>92</sup> si evaluering, til dømes gjennom professor II-stillingar. Denne satsinga vart sett i verk før den nye barnehagelærerutdanninga.

Sjølv om dette er eit bilete med nyanser, seier fleire at nytilsette, vikarar og høgskulelektorar i større grad arbeider i grunnutdanninga enn lærarar med høgare kompetanse. Dette gjeld særleg i første studieåret, det året som kanskje er det mest krevjande av alle. Slik var det før reforma også, men no er det meir av det, vert det sagt. Ein kjem inn i ein vond sirkel som gjer det vanskelegare for dei med låg formell kompetanse å kome vidare. Ein av informantane fortel korleis ho/han over tid ikkje har fått gjort det vedkomande burde av FoU-arbeid. Meir travelheit, auka administrasjon og sjukdom har gjort at informanten «er bakpå» og har mista FoU-tida på grunn av manglande prestasjonar. Skal informanten få FoU-tida attende, må det arbeidet skje på fritida og det vil ikkje vedkomande av prinsipielle og helsemessige årsaker. Vi veit at ny organisering av utdanninga har ført til oppretting av nye samarbeidsgrupper som mellom anna kunnskapsområdegrupper, koordinatorgrupper, emnegrupper. Eg spurde kva grupper informantane inngår i og opplever at dei høyrer til i. Her varierer svara i stor grad. Nokre kjenner tilhøyrse til «den gamle fagseksjonen» sjølv om den ikkje har nokon særleg funksjon inn mot barnehagelærerutdanninga. Nokre nemner kunnskapsområdegrupper, andre «kollegiet på gangen der eg har kontor». Det som er meir eintydig, er at det er svært mange

---

<sup>92</sup> Evaluering av førskulelærerutdanning i Norge 2010, NOKUT  
[http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_ utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hov\\_edrapport\\_Flueva.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_ utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hov_edrapport_Flueva.pdf)



administrative funksjoner i barnehagelærerutdanninga. Ein informant grunngir problemet med auka administrasjon på denne måten:

Den nye modellen fører til at faglærarar meir og meir fungerer som ”mellomleiarar” ved å gå inn i ulike koordinerande funksjonar. Funksjonen som studieleiar vert uklar. [...] Kompleksiteten i våre løp gjør det nesten umogleg å halde møte blant dei faglærarane som er inne på same klassar i same kunnskapsområde. Samla vert dette fleire oppgåver enn tidlegare, og det går utover det faglege arbeidet ein er satt til å gjere. Som de forstår, har eg ikkje mykje positivt å seie om utdanninga slik den vert leia i dag. Det tyder ikkje at alt var betre før, men at slik utdanninga vert leia i dag, med ein ikkje-fungerande modell, så har fagleg kvalitet vi tidlegare hadde, vorte forringa på fleire vesentlege område.

Fleire er uroa for statusen til utdanninga. På ein del institusjonar er det vanleg at faglærarar har arbeidsoppgåver knytt til både barnehage- og grunnskulelærerutdanninga. Mange av desse har røtene sine i grunnskulelærerutdanninga, og det vert sagt at fleire vegrar seg mot arbeid i barnehagelærerutdanninga. Følgjande informant seier at dette er kjent også frå tida før reforma, men det er forsterka etter innføringa av den nye modellen:

Det går mykje krefter med til å administrere kunnskapsområda, og administrasjonen knytt til det fører til auka vegring mot å undervise i BLU. Eg har kollegaer som seier: Eg vil ikkje undervise i BLU, det er for mykje møte og administrasjon knytt til kunnskapsområda.

Ein annan seier det slik:

Eg forstår at folk søker seg bort dersom ein skal ha det sånn år etter år etter år. Folk blir utbrend. Dette er mest problematisk første studieår, der er det flest nye, vikarar og dei med lågast kompetanse.

Basert på slike utsegner, sende vi ut ei spørjeundersøking til studieleiarar/programansvarlege i barnehagelærerutdanningane etter intervju. Vi spurde om det har vorte vanskelegare å rekruttere faglærarar til barnehagelærerutdanninga etter reforma. Nokre stadfestar det som vert sitert over, andre svarar at rekruttering so langt ikkje har vore problematisk. Spørsmålet er først og fremst relevant for dei institusjonane som har faglærarar som må dele stillingar mellom barnehage- og grunnskulelærerutdanninga. Det er grunn til å tru at dette er ulikt på ulike institusjonar, nettopp fordi nokre rekrutterer berre til BLU, og då kan ein ikkje velje,

medan andre delar stillingar mellom barnehage- og grunnskulelærerutdanninga. Vi veit heller ikkje om tilsette eksplisitt seier til leiar at dei ikkje vil arbeide i barnehagelærerutdanninga sjølv om dei seier det til kollegaer.

Ei anna side ved meir administrasjon og tidkrevjande struktur er at det er mindre tid til møte og samtaler med studentar, både i og utanfor undervisninga. Samstundes er det nettopp møta med studentane og sjølve undervisningssituasjonen dei fleste nemner som drivkraft og motivasjon i arbeidet sitt. Informantane opplever at BLU-organiseringa gjev mindre av det som motiverer mest. Fleire er også urolege for at dei ikkje klarar å ta vare på dei studentane som treng oppfølging og vurdering av om dei er skikka for yrket. Det dreier seg ikkje berre om tidspress, men også om at arbeidet og møta med studentane er meir fragmentert i den nye modellen.

#### «Noko må gjerast med pedagogikkfaget»

Utfordringar knytt til pedagogikkfaget går igjen i materialet. Det er ikkje berre fagpedagogane som fortel om dette, men ulike faglærarar. Det vert sagt at pedagogikk har mista mykje av sin tidlegare funksjon. Slik utdanninga er organisert kan ikkje pedagogikk realisere det forskrifta ber faget om, og ingen andre har tatt over desse funksjonane.

Informantane vil ikkje ha pedagogikk ut av det tverrfaglege samarbeidet, men dette må løysast på ein annan måte enn den fragmenteringa av faget mange opplever i dag:

«Pedagogikk skulle inn overalt, men er blitt meir usynlige.» Det eine er at pedagogikk som emne er fragmentert, det andre er at fagpedagogane har ein arbeidssituasjon der mykje tid går til administrasjon og «å springe frå det eine til det andre». Slik vert fagpedagogane si tid brukt på ein måte som hindrar det som vert oppfatta som intensjonen i styringsdokumenta for utdanninga. Her passar det å vise til Følgerapport nr. 2 (2015, s. 107): «Oppsummeringa vår viste 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.»

Ein av informantane beskriv problemet med barnehagelærerutdanninga som at vi manglar overordna kompetanseområde som utdanninga skal dreie seg om og som dei ulike faga må levere inn mot, altså ein nivå over læringsutbyte. Informanten seier at forskrifta ikkje leverer eit tydeleg mandat for kva for ei kandidatutdanning vi driv, og vedkomande er uroleg for at

barnehagelærerutdanningsreforma er eit skritt i feil retning dersom ein ønskjer å utvikle ei profesjonsutdanning:

Barnehagelærerutdanninga er ei ung profesjonsutdanning. Vi snakkar mykje om profesjon, men opptrer fragmentarisk som profesjonsutdannar. Vi utdannar leiarar, dei må ha innsikt i tema som mellom anna leik, samarbeid, foreldre. Det gjer at pedagogikk må vere det sentrale og samanbindande faget i utdanninga. Slik det er i dag har ein lagt opp en modell der det motsette skjer. Dersom det held fram, ender vi opp med ein utdanning som er mindre relevant.

### Oppsummert

Når vi spør om kva som no trengs, kva dei som lærarutdannarar og forskarar vil behalde eller endre på, er det nokre område som peikar seg ut: å løyse opp kunnskapsområda, redusere kompleksiteten i organiseringa, (og dermed) redusere administrasjonsmengda, og å gjere noko med pedagogikkfaget sine føresetnader i utdanninga. Det er likevel ikkje det same som at dei ønskjer seg attende til alt slik det var før. På somme områder har informantane ulike syn. Til dømes er det ulikt kor krevjande det vert opplevd å arbeide i eit kunnskapsområde. Nokre stader fungerer noko godt som andre stader ikkje fungerer. Det dreier seg til ein viss grad om storleiken på institusjonane, kva kunnskapsområde ein høyrer til og ulike lokale variasjonar i rammevilkår. Fordi pedagogikk skal inn overalt, ser det ut til at fagpedagogane er dei som har fått den mest komplisert og fragmenterte arbeidsdagen etter reforma. Sidan pedagogikk er det største faget, fell fleire administrative og koordinerande roller også på pedagogane. Andre som har meir avgrensa arbeid i eitt eller to kunnskapsområde seier at dei i mindre grad har slike verv og roller som nemnd ovanfor, dei har heller ikkje ei så sterk oppleving av fragmentering av arbeidet.

Fleire meiner at reforma har vore bra med omsyn til å forplikte alle lærarar i høve til praksis. Andre stader er økonomiske kutt retta mot praksisutdanninga gjort samstundes som BLU-reforma, og dermed har praksisopplæringa fått ei negativ utvikling. Det er også fleire som seier at dei med reforma har fått nye, gode samarbeidspartnarar og eit innblikk i heile utdanninga som dei ikkje hadde før.

Informantane er mest opptekne av spørsmål kring korleis utdanninga vert best mogeleg, korleis dei som lærarutdannarar kan gjere ein god jobb i møte med studentane. Følgjande utsegn er illustrerande:

Eg ønsker meg en plan og struktur som tar på alvor det som står i rammeplanen. At vi skal ha ei profesjonsretta og praksisnær utdanning og at det skal være progresjon i løpet. Vi må ha ein struktur som gjer dette mogleg. Vi har fått det som eit pålegg, men vi har fått en struktur som nesten gjer det umogleg.

## Vedlegg 2 Informasjonsbrev. Innsamling av bacheloroppgåver.

I samband med den fjerde rapporten frå Følgjegruppa, vil vi be dykk samle inn informasjon til oss om *bacheloroppgåva i barnehagelærerutdanninga*.

Vi lastar sjølve ned emneplanen for bacheloroppgåva frå nettsida dykkar. Men i tillegg til dette, ynskjer Følgjegruppa at de sender inn:

- Eventuelle lokalt utarbeidde retningsliner for bacheloroppgåva.
- Eventuelle lokalt utarbeidde kriterium for vurdering av bacheloroppgåva.

Vi viser også til dei nasjonale retningslinene for utdanninga der arbeidet med oppgåve er omtalt slik:

«I samanheng med arbeidet med bacheloroppgåva skal institusjonen gje studentane ei innføring i ulike vitskapsteoretiske perspektiv og relevante metodar/arbeidsmåtar innanfor forskings- og utviklingsarbeid. Arbeidet med bacheloroppgåva skal vere rettleidd, og omfanget av rettleiinga skal gå fram av programplanen».

Dersom det ikkje går fram av retningslinene for arbeidet med oppgåvene, vil vi difor ha tilsendt:

- Opplegget som er nytta i samband med innføringa i ulike vitskapsteoretiske perspektiv og relevante metodar/arbeidsmåtar innanfor forskings- og utviklingsarbeid.
- Oversikt over kor mange timar som er sett av til rettleiing for kvar student under arbeidet med oppgåva, og korleis denne rettleiinga er organisert.
- Litteraturlista som gjeld for emnet «Bacheloroppgåve».

I samband med rapporten som skal utarbeidast, skal ei forskargruppe også gjennomføre ei nærare studie av *eit utval bacheloroppgåver*.

Vi ber difor om å få tilsendt eit tilfeldig utval av bacheloroppgåver frå det første kullet av barnehagelærerstudentar ved dykkar institusjon, avgrensa til ordinære heiltidstudentar, studentkullet 2013-2016.

Vi treng 10 % av dei innleverte oppgåvene frå den aktuelle studentgruppa. Utvalet skal gjerast tilfeldig ved å nytte denne framgangsmåten:

- Trek ut kvar 5. studentoppgåve i ei alfabetisk oversikt over etternamnet til studentane til de har nådd 10 % av alle studentane som har levert bacheloroppgåver. T.d. : Er det 100 studentar, send inn oppgåvene til student nr. 5, 10, 15, 20 etc. til de når talet 10. Dersom det er 10 studentar eller mindre ved institusjonen, send inn 1 oppgåve, oppgåva til student nr. 5.

Oppgåvene bør helst sendast i ditgital versjon, og dei må vere anonymiserte. Frist 15. januar 2017. På førehand tusen takk for hjelpa!

Mvh  
Sekretariatet til Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning  
Svein Ole Sataøen

### Vedlegg 3 Undersøkelse om samarbeidsavtaler i praksisopplæringa. Våren 2017

Utdanningsinstitusjon \_\_\_\_\_ Campus \_\_\_\_\_

#### DEL I Samarbeidsavtaler (avtale som regulerer praksisopplæringen)

1. Hvilke samarbeidsavtaler er inngått pr dato mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet? (kryss av det som passer)

<input type="checkbox"/>	Årsavtale	Antall:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Flerårig avtale (2 år eller mer)	Antall:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Eieravtale	Antall:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Annet:	Antall:	<input type="checkbox"/>

2. Hvor mange **avtaler** er signert/inngått mellom din utdanningsinstitusjon og praksisfeltet?

a.	Private barnehageeiere	Antall:	<input type="checkbox"/>
b.	Kommunale barnehageeiere	Antall:	<input type="checkbox"/>
c.	Private enkeltbarnehager	Antall:	<input type="checkbox"/>
d.	Kommunale enkeltbarnehager	Antall:	<input type="checkbox"/>
e.	Individuelle praksislæreravtaler	Antall	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

3. Hvem avgjør hvilke barnehager det skal inngås avtaler med?

<input type="checkbox"/>	Eier	<input type="checkbox"/>	Styrer/daglig leder
<input type="checkbox"/>	Praksisansvarlig	<input type="checkbox"/>	Andre, hvem:

4. Hvem avgjør utvelgelse av praksislærere?

<input type="checkbox"/>	Eier	<input type="checkbox"/>	Styrer/daglig leder
<input type="checkbox"/>	Praksisansvarlig	<input type="checkbox"/>	Andre, hvem:

5. Når nye avtaler inngås gjøres dette etter særlige kvalitetskriterier? (kryss av det som passer)

Ja, i tilfelle hvilke? \_\_\_\_\_

Nei, vi er fornøyd med å få tilstrekkelig med praksisplasser

6. Hvor enig er du i følgende utsagn:

	<b>1 = Svært uenig, 5 = Svært enig 6 = Vet ikke</b>	<b>Svært uenig</b>				<b>Svært enig</b>	<b>VET IKKE</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
a	Barnehageeier har vært sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold						
b	Praksisbarnehager v/ styrer/daglig leder har vært sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold						
c	Praksislærere har vært sterkt involvert i arbeidet med samarbeidsavtalens innhold						
d	Utdanningsinstitusjonen har alene fastsatt innholdet i samarbeidsavtalen uten involvering fra andre						

7. Er rollene og ansvaret til samarbeidsforum omtalt i avtalene (ref. pkt. 4.3.1 om Avtaleverk i Nasjonale retningslinjer)? (kryss av det som passer)

Ja

Nei

Kommentar:

8. Er forpliktelse om *evaluering* av praksisopplæringen innarbeidet i avtalene (ref. pkt. 4.3.1 om Avtaleverk i Nasjonale retningslinjer)? (kryss av det som passer)

Ja

Nei

Kommentar:

9. Er forpliktelse om *gjensidig kompetanseutvikling* innarbeidet i avtalene (ref. pkt. 4.3.1 om Avtaleverk i Nasjonale retningslinjer)? (kryss av det som passer)

Ja

Nei

Kommentar:

10. Er det krav til progresjon i praksisopplæringen nedfelt i avtalene? (kryss av det som passer)

Ja

Nei

Kommentar:

**DEL II – Partnerskapsavtaler** (avtale som innebærer et utvidet og tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, for eksempel FoU og forskningssamarbeid og som strekker seg over flere år) **og UH-barnehager.**

11. Hvor mange **partnerskapsavtaler** er signert mellom din utdanningsinstitusjon og

a) Private barnehageeiere                      antall \_\_\_\_\_

b) Kommunale barnehageeiere                antall \_\_\_\_\_

c) Private enkeltbarnehager                 antall \_\_\_\_\_

d) Kommunale enkeltbarnehager            antall \_\_\_\_\_

12. Hvor lenge har dere hatt denne type avtaler? \_\_\_\_\_ år eller siden:  
\_\_\_\_\_ (årstall)

13. Dersom det ikke er etablert partnerskapsavtaler, har dere planer om å inngå slike avtaler (kryss av)?

Ja

Nei

Vet ikke



14. Dersom det ikke er etablert partnerskapsavtaler, hva er årsaken til det (maks 2 kryss)?

<input type="checkbox"/>	Kostnadskrevende
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant barnehageeiere
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant utdanningsinstitusjonens ledelse
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant utdanningsinstitusjonens fagansatte
<input type="checkbox"/>	For få søkere ved utlysning
<input type="checkbox"/>	Arbeidskrevende
<input type="checkbox"/>	Annen årsak: _____

Kommentar:

15. Har dere planer om å inngå et enda tettere og gjensidig forpliktende samarbeid med praksisfeltet (UH-barnehager)<sup>93</sup> ? (kryss av det som passer)

<input type="checkbox"/>	Ja, dette har vi allerede inngått avtaler om med noen barnehager
<input type="checkbox"/>	Ja, dette er det planer om hos oss
<input type="checkbox"/>	Nei, det har vi ikke planer om

16. Dersom det ikke er etablert UH-barnehager, hva er årsaken til det (maks 2 kryss)?

<input type="checkbox"/>	Kostnadskrevende
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant barnehageeiere
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant utdanningsinstitusjonens ledelse
<input type="checkbox"/>	For liten interesse blant utdanningsinstitusjonens fagansatte
<input type="checkbox"/>	For få søkere ved utlysning
<input type="checkbox"/>	Arbeidskrevende
<input type="checkbox"/>	Annen årsak: _____

Kommentar:

<sup>93</sup> Barnehager som har inngått tettere og gjensidig avtaler er ofte betegnet som «universitetsbarnehager» og «høgskolebarnehager». Enkelte steder også «profesjonsbarnehager».

### DEL III – MULIGHETER og UTFORDRINGER i eksisterende AVTALER

17. Hva mener du er de største mulighetene og utfordringene med *samarbeidsavtaler* (ref. spørsmål i del I)?

Muligheter	Utfordringer
Svar:	Svar:

18. Hva mener du er de største mulighetene og utfordringene med *partnerskapsavtaler* (ref. del II, sp. 10 – 13)?

Muligheter	Utfordringer
Svar:	Svar:

19. Hva mener du er de største mulighetene og utfordringene med *universitets- eller høyskolebarnehager*. (ref. spørsmål 14)?

Muligheter	Utfordringer
Svar:	Svar:

### 20. TIL INSTITUSJONER SOM TILBYR Arbeidsplassbaserte (ABLU) studier

Hvor mange dager av praksisopplæringen gjennomføres i studentens egen barnehage<sup>94</sup>: \_\_\_\_\_ dager

Hvor mange dager av praksisopplæringen gjennomføres i annen barnehage: \_\_\_\_\_ dager

---

<sup>94</sup> Den barnehagen som studenten er ansatt i.

### Vedlegg 3 Internasjonalisering og kompetanse i norsk språk. Kartlegging.

Til fagleg ansvarleg for barnehagelærerutdanninga

#### Oppdrag til institusjonane:

##### *Spørsmål om internasjonalisering*

Forskrift og merknader for barnehagelæretutdanninga seier at : «Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester i tredje studieår. Internasjonalt semester kan utgjøre fordypning.»

Følgjegruppa gjorde i 2015 ei kartlegging av *det internasjonale semesteret* ved dei ulike institusjonane. Kartlegginga viste at *alle* institusjonane gir slikt tilbod til barnehagelærerstudentane. På det tidspunktet rapporten vart laga var det ikkje muleg å få sikre tal på kor mange av studentane som ville velje eit utanlandsopphald på eit semester i løpet av studiet. I år vil vi kartleggje omfanget av utanlandsopphaldet tredje studieåret. Databasen for høgare utdanning (DBH) har ikkje tal for korleis studenttar som tek slikt semester, fordeler seg på utdanningstype.

Vi ber difor deg som fagleg leiar av barnehagelærerutdanning å skaffe fram:

- a) Tal studentar som tok internasjonalt semester i studieåra 2013/2014, 2014/2015 2015/2016 og 2016/2017 (Dette siste studieåret så langt det let seg gjere på dette tidspunktet).
- b) Tal på studentar som kjem på tilsvarande opphald frå utlandet til dykk.

I tillegg til dette ber vi også om rapport frå to andre kategoriar som går inn under overskrifta internasjonalsiering (tiltak der studentane får komparative erfaringar av eit visst omfang)

- c) Fordjupingar med kortare opphald utanlands
- d) Praksisutveksling i utlandet

Fyll gjerne studentalet inn i tabellen under. Gi nødvendige supplerande opplysningar dersom det er naudsynt.

	Studieåret 2013/2014	Studieåret 2014/2015	Studieåret 2015/2016	Studieåret 2016/2017
a. Tal førskule-/ barnehagelærarar studentar på internasjonalt semester				
b. Tall førskule-/ barnehagelærar- studentar som kjem på opphald frå utlandet				
c. Tal førskule-/ barnehagelærar- studentar på kortare opphald utanlands knytt til fordupingsstudia				
d. Tal førskule-/ barnehagelærar- studentar på praksisutveksling utanlands				

### 1. Krav til kompetanse i norsk språk

I Forskrifta for barnehagelæretutdanninga under læringsutbytte, generell kompetanse, finn vi denne formuleringa: *Mestrer norsk språk, både bokmål og nynorsk, på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.* Den same læringsutbytteformuleringa kjem att i dei nasjonale retningslinene under generell kompetanse i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk.

Kva konkrete tiltak har de sett i verk for å sikre dette læringsutbyttet? (Av tiltak meiner vi t.d. eigne kurs eller seminar; krav om målform ved arbeidskrav eller eksamensarbeid og anna.) Gi ei så detaljert utgreiing so mogleg.