

**Turid Thorsby Jansen, Mari Pettersvold og
Kristin Rydjord Tholin:**

”Har aldri lært så mye på ett år”

**En intern evaluering av
videreutdanningsstudiet Pedagogisk
utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)**

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2007

Rapport 3 / 07

Rapport 3 / 07 Høgskolen i Vestfold

Copyright: HVE / Turid Thorsby Jansen, Mari Pettersvold og

Kristin Rydjord Tholin

ISBN 82-7860-197-6

Sammendrag

Rapporten er en evaluering av studiet ”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB). Et studium igangsatt av Barne- og familiedepartementet i samarbeid med Utdannings- og forskningsdepartementet som ledd i kvalitetsutvikling i barnehagesektoren. Evalueringens hensikt er å identifisere komponenter i PUB-studiet som har vært viktige for å utvikle ferdigheter i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid. Studiet har vektlagt ulike arbeidsformer som forelesninger, og erfaringsdeling på samlingene, veiledning i nettverk og arbeidsmappemetodikk. Disse arbeidsformene har i ulik grad bidratt til PUB-studentenes læring og utvikling av handlingskompetanse.

I denne rapporten har vi også valgt å rette oppmerksomheten mot hva som kan bidra til at barnehagebarna blir mer involvert i utviklingsarbeidet fordi dette er noe som er særegent ved PUB-studiet ved Høgskolen i Vestfold sammenlignet med de to øvrige høgskolene¹ som har gjennomført PUB-studier.

Vi vil rette en stor takk til alle tidligere PUB-studenter som har bidratt til at vi har fått så mange faglige og interessante erfaringer og kunnskaper om det mangfoldige og krevende førskolelæreryrket og barnehagen som en sentral læringsarena både for barna og personalet. Det har inspirert oss og styrket oss som førskolelærerutdannere.

¹ Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Tromsø

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for evalueringsprosjektet	5
1.2 Rapportens oppbygging	5
1.3 Studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.....	6
1.4 Formålet med evalueringsprosjektet.....	9
1.5 Avgrensning av prosjektet	9
1.6 Gjennomføring av prosjektet	10
1.7 Problemstillinger	10
2 Teoretisk forankring	11
2.1 Profesjonen – å være profesjonell.....	11
2.2 Et sosiokulturelt læringssyn.....	12
2.3 Et kontekstrelatert kompetansebegrep.....	13
2.4 Et barnefokusert studie.....	17
3 Metodiske overveielser	19
3.1 Spørreskjemaer/ evalueringer	19
3.2 Tekstanalyse	20
3.3 Etske betraktninger.....	21
4 Resultater og drøftinger	22
4.1 Hvordan vurderer studentene PUB-studiet etter fullført studium?.....	22
4.1.1 Studiets faglige innhold.....	22
4.1.2 Arbeidsformenes relevans.....	23
4.1.3 Mappedokumentenes betydning.....	24
4.1.4 Veiledningens betydning.....	25
4.1.5 Yrkesrollen.....	26
4.1.6 Handlingskompetansen.....	27
4.1.7 Egne bidrag	28
4.2 Endring i profesjonsutøvelse.....	29
4.3 Styrket profesjonsidentitet.....	32
4.4 Har studieplanens pålegg om barnefokus nedfelt seg i studentenes praksis?.....	34
4.5 Hvilke komponenter har bidratt mest til læring og handlingskompetanse.....	37
4.6 Hvilke erfaringer har vi som fagansvarlige for studiet fått?.....	40
5 Oppsummering og avsluttende betraktninger	42
Litteratur	45
Vedlegg 1: Studieplan 2005.....	47
Vedlegg 2: Oversikt over arbeidsmappene for PUB 3.....	51
Vedlegg 3: Semesterplan for PUB 3-studiet 2005.....	52
Vedlegg 4: <i>Hva trenger vi høyskolelektorer til for å få til praksisendring i barnehagen?</i> Artikkel om Pub-studiet.....	55
Vedlegg 5: <i>PUB- studiet: Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen – med barn i rampelyset.</i> Konferansebidrag.....	64
Vedlegg 6: Sluttevalueringsskjema.....	68
Vedlegg 7: Strukturert refleksjonsskjema.....	71
Vedlegg 8: Rapport fra første kull med studenter PUB 2002-2003.....	72

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for evalueringsprosjektet

Barne- og familiedepartementet ga Høgskolen i Vestfold (HVE) i samarbeid med Utdannings- og forskningsdepartementet oppdraget med å etablere en videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (30 studiepoeng) i 2002. Året før hadde Høgskulen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Tromsø fått tilsvarende oppdrag. Studiene har blitt utformet noe forskjellig på de tre høgskolene. Ulikhet i faglige innrettinger og organisering, samt erfaringer fremkommer i den interne rapporten fra Høgskulen i Sogn og Fjordane (Sataøen, 2002) og i artikkelen "Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen – kva skal til for å lukkast?" (Stundal 2006).

Studiet har blitt gjennomført som et deltidsstudium over ett år i tre omganger. Studietilbudet var en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale understrekes og etterspørres. Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagene (PUB) er et virkemiddel for å oppnå kvalitetsutvikling i barnehagene der målet er praksisendring og -utvikling.

1.2 Rapportens oppbygging

Kapittel 1 omfatter en presentasjon av bakgrunnen for prosjektet og informasjon om studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet). Videre omhandler kapittelet formål, gjennomføring og avgrensning av evalueringsarbeidet. Avslutningsvis presenteres de to problemstillingene i evalueringen.

I kapittel 2 gjør vi rede for våre teoretiske forankringer. Det er flere teoretiske perspektiver som danner grunnpilarer i prosjektet. Det sosiokulturelle læringssynet står sentralt som kunnskaps- og inspirasjonskilde til å utvikle studiet med tanke på organisering, innhold, arbeids- og undervisningsformer. Videre gjør vi rede for våre teoretiske forankringer i forhold til profesjonsteori knyttet til førskolelæreryrket og den profesjonelle handlingskompetansen studiet skulle gi førskolelærerne. Derfor har vi sett nærmere spesielt på kompetansebegrepet. Avslutningsvis beskriver vi det barnesynet studiet har vært tuftet på og på hvilken måte det har fått konsekvenser for barnehagens praksis.

Kapittel 3 omhandler metodiske overveielser og gangen i arbeidet med å finne svar på problemstillingene. Vi har arbeidet mest med tekstanalyser av studenttekster og studentenes vurderinger av studiet.

Kapittel 4 presenterer studentenes evalueringer av PUB-studiet. Med bakgrunn i dette materialet drøfter vi hva som har bidratt til deres utbytte av studiet. Videre har vi sett på om PUB-studiet har medført at de har fått større ytre kontroll over vilkår for profesjonsutøvelsen og om deres identitet som profesjonelle førskolelærere er styrket som resultat av studiet. Kapitlet tar også for seg den andre problemstillingen som handler om hvordan og i hvilken grad barnefokuset har nedfelt seg i praksis. Avslutningsvis har vi valgt å løfte frem hvilke erfaringer vi har som fagansvarlige for studiet.

I kapittel 5 oppsummeres innholdet i evalueringen med påfølgende konklusjoner og avsluttende betraktninger.

1.3 Studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)

Ved Høgskolen i Vestfold har studiet vært organisert slik at studentene som en del av studiet skulle lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i den barnehagen de arbeidet i. Utviklingsområdet skulle også knyttes til følgende fem fokusområder:

1. Barnefokuset: barns perspektiv og barneperspektivet
2. Samfunnsmandatet
3. Kvalitetsforståelse
4. Dokumentasjonsprosesser
5. Den lærende barnehagen

Dette har vært utgangspunktet og rammene for de tre kullene med PUB-studenter som har gjennomført studiet. Ved Høgskolen i Vestfold har vi gitt studiet en særegen profil ved å legge stor vekt på at utviklingsarbeidene skulle omhandle barns medvirkning. Studiet har av den grunn hatt undertittelen ”med barn i rampelyset”.

Studiet har vært organisert med samlinger på høghskolen, mappeoppgaver og veiledning i barnehagene knyttet til utviklingsarbeidene som studentene skulle lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere (vedlegg 3).

Studiesamlinger

Studiesamlingene ble planlagt med utgangspunkt i studieplanen (vedlegg 1). Jevnlige tilbakemeldinger fra studentene gjennom logger og diskusjoner på samlingene utgjorde et utgangspunkt for å justere semesterplanen underveis.

Mappevurdering

Mappevurdering er et begrep som er brukt i forbindelse med kvalitetsreformen og som har til hensikt å styrke forbindelsen mellom undervisning og vurdering. Samtidig er intensjonen at mappene fungerer som et redskap både for undervisning og læring. Dysthe og Engelsen understreker fire kjennetegn ved mapper i pedagogisk sammenheng (2003). Mapper er for det første en samling av faglige arbeider fra en lengre tidsperiode, og de kan inneholde alle typer arbeider. Studentene utviklet 5 – 7 mappeprodukter knyttet til dokumentasjon av ulike sider ved utviklingsarbeidene og et par refleksjonslogger over disse arbeidene (vedlegg 2). Mappebegrepet knyttes videre til refleksjon og selvvurdering, både den kritiske fagrefleksjonen og refleksjon over egen læringsprosess. Å utvikle et metaperspektiv på egen læring er en viktig del av selve læringen. Førskolelærerne skrev også et par refleksjonslogger over egen læringsprosess. Bruken av mapper innebærer at både prosess og produkt er viktig. Mappene skulle få konsekvenser for undervisningen, sluttvurderingen og for studentenes læringsprosess.

Olga Dysthe hevder at å skrive er å ta del i en samtale (Dysthe, 2000, s.17). Det å skrive godt i et fag er å lære å tenke faglig. Vi ønsket å bidra til at førskolelærerne utviklet sin kompetanse i å ta del i den faglige samtalen om barnehager og barn. Studiet skulle bidra til at førskolelærere aktiviserer og utvikler sin faglighet, som ofte kan bli utvannet i en kultur hvor førskolelærerne er i mindretall som faggruppe. Å arbeide med å skrive kan kvalifisere dem til å ta del i faglige debatter, og å styrke og bli bevisste egne faglige argumenter.

Veiledning

Studentene ble organisert i kommunale eller interkommunale nettverksgrupper og deltok i to veiledninger med en av faglærerne. Veiledningssamtalene skulle bidra til å forsterke de

kommunikative prosessene i læringen. Studentene bidro også selv i hverandres veiledningssamtaler som ”kritiske venner”. Gjennom samtalene ønsket vi å utfordre førskolelærerne til å språkliggjøre og til å kople erfaringene fra utviklingsarbeidet opp mot hverandre og til faglitteraturen, for dermed å bidra til den trinnvise progresjonen i læringen (Tiller, 1999).

Pedagogisk utviklingsarbeid

Førskolelærerne forpliktet seg til å planlegge, lede, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i egen barnehage. Intensjonen med studiet var at det også skulle skje en mobilisering blant assistentene og fagarbeiderne som ble berørt av utviklingsarbeidet. Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskapet mellom førskolelærere og assistentene på avdelingen skulle skape et gjensidig samspill mellom dem som var engasjert i en felles praksis sammen med barn. Ifølge Wenger (1991 i Dysthe, 2001) er det ut fra en sosial læringsteoriforståelse nær sammenheng mellom læring og identitet. Fordi læring utfordrer hvem vi er og hva vi kan gjøre, er læring også identitetserfaringer. Vi ønsket at studiet skulle fremme førskolelærernes identitet som pedagogiske ledere både overfor barn og assistenter. Førskolelærerne skulle gjennom utviklingsarbeidene relatere fagkunnskapen til handlingsfellesskapet med barn sammen med assistentene og lære om sin pedagogiske rolle gjennom denne prosessen.

Pedagogisk dokumentasjon

I barnehagen er dokumentasjon og vurdering sentrale virkemidler. Pedagogisk dokumentasjon har verdi for barnas evne til å gjenkalle og bli bevisst egen læring og utvikling, og den er et vesentlig virkemiddel når personalet skal gi barn anledning til å medvirke i barnehagen. I studiet ville vi derfor vektlegge arbeid med pedagogisk dokumentasjon, se på begrunnelser for dette arbeidet, hva som kan dokumenteres, hvordan og av hvem. Pedagogisk dokumentasjon handler om noe mer enn kun å dokumentere et innhold eller resultater. Selve dokumentasjonen er ledd i en prosess og har ingen verdi før den anvendes. Pedagogisk dokumentasjon må brukes som grunnlag for evaluering, som ledd i bevisstgjøring, for refleksjon og utvikling (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Vi ville at studentene skulle ta i bruk konkrete dokumentasjonsformer i sine barnehager for at alle kunne lære av hverandre og videreutvikle den kunnskapen noen studenter allerede hadde på dette området.

1.4 Formålet med evalueringsprosjektet

Prosjektet er gjennomført som en intern evaluering da det er den form for evaluering vi har funnet mest hensiktsmessig i forhold til rammene for og hensikten med evalueringen. En intern evaluering vil gi gode muligheter for synergieffekter i eget fagmiljø. Den er utført av de samme som har hatt ansvaret for studiet. Det er betydningsfullt nå når høghskolen (HVE) prioriterer å fortsette PUB-studiet i 2007 og har søkt og fått tildelt midler til dette av Kunnskapsdepartementet. Evalueringen vil også kunne ha betydning for den nasjonale utvidelse av studietilbudet.

Formålet med evalueringsprosjektet er å identifisere komponenter i utdanningsforløpet som har vært viktige for å utvikle ferdigheter i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid. Studiet har vektlagt ulike arbeidsformer som forelesninger og erfaringsdeling på samlingene, veiledning og mappearbeidsmetodikk. Disse arbeidsformene har i ulik grad bidratt til PUB-studentenes læring og utvikling av handlingskompetanse. På den måten kan evalueringsprosjektet gi viktig kunnskap og bidra til å videreutvikle studiet for kommende studentkull. Videre er evalueringen av betydning i forhold til satsingen på kompetanseplanlegging og kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Innholdet og organiseringen av PUB-studiet kan ha sentrale overføringsverdier for kommende planer og kompetansetiltak. PUB-studiet er for øvrig omtalt i den nasjonale kompetansekartleggingen (Moser m.fl., 2006).

1.5 Avgrensning av evalueringsprosjektet

PUB-studiet er gjennomført av tre kull med førskolelærere, til sammen noe over 100 studenter. Vi har gjort fortløpende uformelle vurderinger av studiets innhold og organisering, og i tillegg har vi hatt jevn tilgang på tilbakemeldinger fra studentenes læring og utbytte av studiet gjennom mappearbeidene. Det er i tillegg gjort en formell vurdering av PUB-studiet på bakgrunn av det første studentkullet (vedlegg 8). Det er verdt å understreke at vi bygger denne rapporten på bakgrunn av tre års erfaringer med studiet, men at det empiriske materialet i rapporten er avgrenset til å gjelde det siste kullet. Evalueringsmaterialet fra dette ene kullet er i seg selv svært omfattende, og vi har måttet gjøre et utvalg som vi har gått mer i dybden på.

1.6 Gjennomføring av prosjektet

I løpet av studieåret har vi fått tilgang på en betydelig mengde data fra studentene. De har levert inn fem arbeidsmapper i ulike sjangere som refleksjonsnotat, logg, fagartikkel, notat og manus. I tillegg har vi samlet inn flere evalueringer både underveis og i avslutningen av studiet. I forbindelse med eksamen har studentene levert en presentasjonsmappe som vi også benytter som datamateriale.

Evalueringsrapporten er skrevet på bakgrunn av studentenes evalueringer av undervisning, veiledning og mappearbeidet i studiet. Evalueringsverktøyet vi har brukt er et skjema med en kombinasjon av skalavurdering og åpne svarmuligheter. I tillegg har vi analysert studentenes metatekster i deres presentasjonsmapper og en strukturert refleksjonslogg de leverte på siste samling.

1.7. Problemstillinger

Som nevnt er formålet med evalueringsprosjektet å identifisere komponenter i utdanningsforløpet som har vært viktige for å utvikle ferdigheter i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid. Vi ville også synliggjøre om og i tilfelle hva som kan bidra til at barnehagebarn blir mer involvert i utviklingsarbeidet. Vi er opptatt av dette fordi det er noe som er særegent ved PUB-studiet ved vår høgskole sammenlignet med de to øvrige høgskolene som har gjennomført PUB-studier. På bakgrunn av disse begrunnelsene vil evalueringen gi svar på følgende to problemstillinger:

Hvordan har studiets innhold og organisering bidratt til å utvikle studentenes handlingskompetanse i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere utviklingsarbeidet?

Dersom barna er gjort delaktige i utviklingsarbeidet – hva har bidratt til det?

2 Teoretisk forankring

Det er flere teoretiske perspektiver som legges til grunn for evalueringsprosjektet. Vi vil derfor utdype nærmere våre teoretiske forankringer i forhold til profesjonsteori relatert til førskolelæreryrket. Sentralt er vårt læringssyn i forhold til læringsfellesskap og samarbeidslæring. Det sosiokulturelle læringssynet har stått sentralt som kunnskaps- og inspirasjonskilde for å utvikle studiet med tanke på organisering, innhold, arbeids- og undervisningsformer. Videre har evalueringsprosjektet vært rettet mot å identifisere hva slags styrket handlingskompetanse førskolelærerne har fått som resultat av studiet. Derfor har det vært nærliggende for oss å dykke ned i kompetansebegrepet som psykologen Pär Nygren redegjør for i boka *Handlingskompetanse - Om profesjonelle personer* (2004). Avslutningsvis beskriver vi det barnesynet studiet har vært tuftet på og som studentene har integrert i sine utviklingsarbeider i barnehagen.

2.1 Profesjonen – å være profesjonell

Kjennetegnet på en profesjon er å ha et visst monopol på kunnskap som ingen andre har. Samtidig er en profesjon avhengig av legitimitet i allmenn forstand, det vil si en slags aksept for profesjonsgrunnlaget. Å påberope seg retten til en monopolsituasjon uten den nødvendige aksepten, eller mandatet, kan i seg selv være truende for en profesjon. Profesjoner må være nødvendige for andre enn seg selv, og det må eksistere en allmenn forståelse av en slik nødvendighet for å opparbeide seg status og anseelse. I forhold til førskolelærerprofesjonen kan det se ut til at førskolelærere har et utydelig mandat som stadig er gjenstand for reforhandling. Dette kan føre til uklarhet om førskolelærerens profesjonsgrunnlag. Samtidig hevdes det at det å reforhandle mandatet og sin posisjon i forhold til andre yrkesgrupper er typisk for flere profesjoner i en tid preget av generelle endringer og dynamiske samfunnsforhold (Weber, 2004).

Det er en sammenheng mellom profesjonene og profesjonsutdanningene på flere måter. Utdanningen er i seg selv inngangsbilletten til profesjonen. Utdanningens oppgave er også å sørge for at studentene møter og deltar i de kompliserte prosesser som å bygge opp profesjonsidentitet og å sikre en profesjonell integritet. Denne integriteten handler om å ta del i profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag som er delt innenfor profesjonen. PUB-studiet

kan betraktes som et bidrag til å være profesjonsstyrkende på den måten at førskolelærerne selv definerer og forhandler fram sitt mandat i barnehagen gjennom å lede utviklingsarbeidet samt ved at de setter ord på det de kan. Studiet er også å regne som en kollektiv prosess hvor det å møte andre som er lik en selv er utviklende for profesjonsidentiteten.

2.2 Et sosiokulturelt læringssyn

I studiet arbeidet vi med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. En av de ledende norske forskerne på dette feltet er Olga Dysthe, professor i pedagogikk. Hun har samlet trådene fra viktige bidragsytere som John Dewey, George Herbert Mead, Mikhail Bakhtin og Lev Vygotskij som danner grunnlaget for dette læringssynet i boka *Dialog, samspel og læring* (Dysthe, 2001). Det sosiokulturelle læringssynet innebærer blant annet at kunnskap ikke blir sett på som objektiv og gitt, men at kunnskap konstrueres ut fra egne erfaringer og tidligere kunnskaper. Kunnskap konstrueres i praksis og gjennom læringsfellesskap med andre studenter. Læringssynet er avgjørende for vår rolle som formidlere av kunnskap og som tilretteleggere for kunnskapskonstruksjon. Stikkordsmessig blir prinsippene som ligger til grunn for det sosiokulturelle synet på læring fremstilt slik hos Dysthe (1999):

- kunnskap og læring er grunnleggende sosial
- kunnskap og læring er distribuert
- kunnskap og læring er situert
- læring er mediert
- læring innebærer deltakelse i praksisfellesskap
- språket er sentralt i læringsprosesser

De ulike læringsformene, studiesamlinger, mappeoppgaver, ledelse og gjennomføring av utviklingsarbeid i egen barnehage, samt veiledning var tenkt innrettet slik at de kunne fungere i overensstemmelse med prinsippene for et sosiokulturelt læringssyn fordi de bidro til læringsfellesskap, distribusjon, mediering, praksisfellesskap og betydningen av språket i læringsprosessene.

2.3 Et kontekstrelatert kompetansebegrep

En sentral side ved prosjektet har vært at PUB-studentene skulle videreutvikle handlingskompetanse i yrket sitt. Det finnes flere forståelser og definisjoner av kompetansebegrepet, og ifølge Gotvassli (2001) innbefatter kompetanse den enkeltes kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer. Vi har tatt utgangspunkt i et kontekstrelatert kompetansebegrep. Med dette mener vi at vi har lagt vekt på at tilegnelse av kompetanse til å endre barnehagens praksis utvikles best i tilknytning til det daglige arbeidet og knyttes til å utvikle kollektiv kompetanse. Handlingskompetanse er et begrep vi har funnet nyttig som en teoretisk forankring i studiet og i evalueringen. Dette er grundig utdypet av Nygren (2004). Hans problematisering av kompetansebegrepet, blant annet kritikken av en kompetanseforståelse som baserer seg for mye på individuelle og generelle perspektiver, har hatt stor grad av relevans for innrettingen av studiet og evalueringen. Nygrens teoretiske betraktninger danner bakteppe både for vår teoretiske forståelse av kompetansebegrepet, men også som utgangspunkt for analyser og fortolkninger av datamaterialet fra studiet.

Nygren (2004) hevder at handlingskompetanse er mer enn bare summen av visse egenskaper og ferdigheter. Begrepet uttrykker en forståelse som er noe mer enn en mer individ-/personfiksert tilnærming, en tilnærming han betegner som et essensialistisk eller individualistisk mistak. Begrepet handlingskompetanse står etter hans oppfatning for noe mer dynamisk og integrerende, det bygger en bro mellom den sosiale verden og individets indre verden. Både et mer sosiokulturelt perspektiv og et mer individuelt perspektiv i tradisjonell psykologisk forstand bør altså til sammen danne grunnlaget for forståelsen av kompetansebegrepet. Nygren kritiserer også at det skilles mellom generelle og spesifikke kompetanser fordi han mener at kompetanser per definisjon alltid er kontekstspesifikke eller situasjonsrelaterte.

Den menneskelige handlingskompetanse har Nygren (2004) operasjonalisert i fem allmenne hovedelementer. Disse fem hovedelementer står alltid i et nært samspill både i kompetanseutviklingen (utvikling av det enkelte kompetansemoment) og når kompetansene "virker" som grunnlag for menneskelig handling i konkrete situasjoner. Vi omtaler først kort tre av disse hovedelementene (yrkesrelevante kunnskaper, handlingsberedskap og ferdigheter) som ikke inngår i analysen vår av datamaterialet. Så løfter vi fram yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser og yrkesidentiteter som to perspektiver som danner bakteppe for analyser av

det empiriske materialet. Disse to perspektivene utvider forståelsen av førskolelærerens yrkeskompetanse, slik vi vurderer det.

Det er en nær forbindelse mellom læring og de fem elementene i handlingskompetansebegrepet. Å utvikle profesjonsidentitet er knyttet til teorien om situert læring, eller en sosiokulturell læringsforståelse. På samme måte som læring, utvikles og utøves identiteten seg i konkrete sosiale kontekster hvor man har en posisjon som fullverdig medlem og selv er et aktivt subjekt (Nygren, 2004, s. 47 – 48).

Yrkesrelevante kunnskaper

Nygren (2004) definerer yrkesrelevante kunnskaper som ”alle de kunnskapene som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis” (s.183). Førskolelærere har for eksempel tilegnet seg kunnskap om barn, barndom og pedagogisk arbeid med små barn gjennom utdanningen sin. De har også kunnskap om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag som er relevante i det daglige arbeidet.

Yrkesrelevante handlingsberedskap

Handlingsberedskap er ifølge Nygren (2004, s.227) et begrep som er videre og dypere enn begrepet holdning. Han viser hvordan handlingsberedskapen utvikles i tre faser, en initierende, en handlingsregulerende og en legitimerende/diskvalifiserende fase hvor visse verdier og ideologier er sentrale i yrkeshandlingene. Verdier knyttet til en persons handlingsberedskap utvikles i et integrert samspill med emosjoner og kognisjoner i forbindelse med praksis. Handlingsberedskapen kan komme til uttrykk i konkrete situasjoner der vi raskt må finne fram til den beste løsningen. Det handler om en disponibel beredskap som gjør det mulig å mestre nye og uventede situasjoner og der vi bruker fagkunnskap og tidligere erfaringer som vi tilpasser den aktuelle situasjonen ved å analysere ulike alternativer.

Yrkesrelevante ferdigheter

Ifølge Nygren (2004) ”er yrkesrelevante ferdigheter alle de ferdigheter som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøvers yrkespraksis” (s.195). Førskolelærere har tilegnet seg

ferdigheter på flere områder gjennom utdanningen sin. Det handler blant annet om didaktiske ferdigheter som å kunne planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere pedagogisk arbeid sammen med barn. De har også fått ferdigheter i å utøve fagområdene i tråd med føringer fra rammeplan for førskolelærerutdanningen.

Yrkesrelevant kontroll over relevante ytre betingelser

Ifølge Nygren (2004 s. 203) må en profesjonsutøver selv eller sammen med andre ha en viss kontroll over de ytre betingelsene for profesjonsutøvelsen. Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser blir i praksis en bestrebelse for å få en bestemt grad av innflytelse eller adgang til ressurser i den profesjonelle praksisen. Denne kontrollen etableres gjennom forhandlinger med de andre deltakerne i praksisfellesskapet. Oversatt til førskolelærernes praksisfellesskap, er det interessant å undersøke hvordan førskolelærerne forhandler med assistentene, andre førskolelærere og barna for å etablere den nødvendige innflytelsen i utviklingsarbeidet. Førskolelærerne som deltok i PUB-studiet hadde med seg ulike erfaringer med pålagt eller selverobret legitim kontroll over ytre betingelser i arbeidet som førskolelærer. De hadde utviklet forskjellige forventninger til dette fra tidligere praksisfellesskap, både i og utenfor barnehagen. Disse forventningene er også utviklet gjennom grunnutdanningen. De er alltid til gjenstand for refleksjon og integreres som en del av den allmenne profesjonelle handlingskompetansen. Nygren viser til konkrete eksempler på områder hvor graden av adgang eller innflytelse kan oppleves som vesentlig og nødvendig i et praksisfellesskap. Inspirert av Nygrens perspektiver, ønsket vi å se nærmere på hvordan studiet har påvirket graden av innflytelse over ressurser i førskolelærernes praksis. Her kan det være aktuelt å se nærmere på innflytelse av utforming/ endring av ansvars- og arbeidsfordeling i barnehagen med tanke på førskolelærernes utydelige mandat. I hvilken grad fikk studiet betydning for førskolelærernes posisjon og på utforming/ endring av dominerende ideologier og verdier i praksisfellesskapet med barna og assistentene? Hvordan har ideologier og verdier som handler om syn på barn og læring fått betydning for praksisfellesskapet? Videre ønsket vi å finne ut om førskolelærernes adgang til ny fagkunnskap og nye metodiske tilnærminger i utviklingsarbeidet har fått konsekvenser for deres kontroll over ytre betingelser.

Yrkesidentitet

Slik Nygren beskriver dette elementet i handlingskompetansebegrepet er identitet knyttet til opplevelse av mening (2004, s. 206). Dialogen har stor betydning både for å skape mening, men også for å forhandle om mening. En profesjon ønsker neppe å kjennetegnes ved

meningstvang. Det blir derfor avgjørende at det er mulig å identifisere yrkesidentiteten gjennom et visst stabilt kunnskaps- og verdigrunnlag, men også at dette grunnlaget er mulig å endre og utvikle. Profesjoner er ulike med tanke på former for og grader av ytre artefakter som er med på å skape en identitet. Førskolelærere har ingen særskilte ytre felles kjennetegn. Det er dermed ikke gitt at det er identitetsvekkende, det kan godt tenkes at slike artefakter kun har betydning så lenge de skaper mening. Fraværet av ytre felles kjennetegn kan også tenkes å tvinge fram flere kollektive identitetsdialoger, eksempelvis pågår en dialog om profesjonsidealer blant lærere og førskolelærere i regi av Utdanningsforbundet. Profesjoners eksistens- og identitetsgrunnlag kan også tenkes å bli styrket som et resultat av oppmerksomhet utenfra. Slik oppmerksomhet kan virke samlende og tvinge fram det som gjør at profesjonen ikke er til for sin egen del, men fordi den er nødvendig for andre.

Yrkesidentiteten må sees som et resultat av en persons utvikling i de fire andre elementene i handlingskompetanse (ibid, s. 215). Identitet er knyttet til kunnskaper og ferdigheter, kontroll over ytre vilkår og handlingsberedskap.

Yrkesidentiteten har to former. Den første er den kollektive, som vil si å identifisere seg *med* profesjonsutøvelsens oppgaver, metoder, mål, verdier og ideologier. Dernest er det den individuelle, som går ut på å identifisere seg selv som en legitim deltaker i et profesjonelt praksisfellesskap. Både å kunne ”identifisere seg med” og ”identifisere seg som” motiverer og påvirker yrkeshandlinger. Identifisering virker veiledende (handlingsdirigerende) og på samme tid er identifiseringen i seg selv motiverende. Begge identitetsformene blir en drivkraft i å utvikle profesjonsidentitet. Her ser vi kjernen i Nygrens forsøk på å overskride det situerte perspektivet og det individorienterte perspektivet. Han hevder at den profesjonelle personen genererer sine kompetanser i prosesser som er dobbelt situert. De er situert både i personens indre psykologiske prosesser og i sosiale og kulturelle omgivelser. Deltakelse i et profesjonelt praksisfellesskap er helt avgjørende for å utvikle yrkesidentitet.

Berit Bae (1996) gjør rede for tre relevante dimensjoner i tilknytning til førskolelæreres utvikling av yrkesidentitet. Hun formulerer de tre som motsetninger for å ”få fram dynamikken og for å gi diskusjonen realistisk forankring” (Bae, 1996 s.103).

- 1) Mestring - tilkortkomming
- 2) Likhet - ulikhet

3) Meningsfullhet – meningsløshet

Relatert til Nygrens perspektiver korrelerer punktene to og tre godt med Baes inndeling. Opplevelse av mening er essensielt for opplevelsen av yrkesidentiteten. Videre er det vesentlig for førskolelæreren og erfare seg selv som del av en yrkesgruppe med mange felles referanseområder, men samtidig kan det være fruktbart og kjenne på ulikheten i form av at man har en type kompetanse som ingen andre har.

Mestring versus tilkortkomming handler om å bli bevisst sine sterke sider og der man strever i utførelsen av yrkesoppgaver. I PUB-studiet var intensjonen at studiet skulle kvalifisere studentene til å mestre sitt pedagogiske arbeid enda bedre gjennom erfaring med og kunnskap om utviklingsarbeid i barnehagen. Mestringen bidrar til å forsterke identiteten som førskolelærer fordi man erfarer å lykkes. Om PUB-studiet ga studentene styrket opplevelse av sin førskolelæreridentitet skal vi komme tilbake til i resultatkapittelet.

2.4 Et barnefokusert studie

I studieplanen for PUB-studiet formulerte vi et mål om at studentene skulle dokumentere hvordan barna var blitt delaktige i barnehagens utviklingsarbeide. Med PUB-studiet ville vi markere at barna er barnehagens hovedmålgruppe. Rammeplan for barnehagen (1996) uttrykker klart at personalet må ”jakte på barneperspektivet” i all planlegging, utvikling og vurdering. I lov om barnehager 2006 er barns rett blitt enda tydeligere når det står ”Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet” (§3). I gjennomføringen av utviklingsarbeidet ble personalet i barnehagen oppfordret til å finne nye måter å omgås, kommunisere og utøve pedagogisk praksis på.

Man snakker om at det har skjedd et perspektivskifte innenfor samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon når det gjelder en grunnleggende forståelse av hva et barn er som forskningssubjekter (Sommer, 1997). Ifølge Brit Eide og Nina Winger (2003, s. 23) er essensen i perspektivskiftet ”at man erkjenner at barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv”. Det er en drivkraft hos barn helt fra starten av og de er i stand til å påvirke og styre sine omgivelser. Perspektivskiftet består i å komme vekk fra at man tenker på barn som ”ubeskrevne blad”

som skal preges av pedagogen, der samhandlingen bærer preg av subjekt/objekt – holdning til barnet. Når man vektlegger et *subjekt/subjekt* – forhold, betrakter man derimot barnet som et individ som forsøker å realisere seg selv og derigjennom er en aktiv bidragsyter til samhandlingen. Disse forholdene vil ha betydning for hvordan man planlegger og gjennomfører arbeidet i institusjoner for barn og unge og i samfunnsforskningen. Det er viktig og nødvendig å formulere og reformulere synet på barn. Synet på barn vil komme til uttrykk i mer eller mindre veloverveide handlinger. Derfor er det svært vesentlig at førskolelærere og barnehagepersonalet for øvrig er seg bevisste barnesynet sitt.

Førskolelærere har naturlig nok ulike syn på barn. Med bakgrunn i Rousseaus romantiske ideer om barndommen hevdes det at det finnes en forståelse og fortolkning av *barnet som natur* i barnehagetradisjonen. Da refereres det til at frileken og skapende aktiviteter må gis rom, og læringsprosessene er av underordnet betydning (Bjervås, 2003). Det er imidlertid dukket opp andre konstruksjoner av barnet som *kultur og kunnskapsproduserende*, presentert blant annet ved Hillevi Lenz Taguchi og Gunilla Dahlberg (1994). Å se på barn som medskapere av kunnskap og kultur får blant annet som konsekvens at barn er demokratiske medborgere i barnehagen, et syn som ligger til grunn for forelesninger, arbeidsmapper og pensumbøker i PUB-studiet.

PUB-studentene ble pålagt å involvere barna både i utviklingsarbeidet og i arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. På den måten ønsket vi at barna skulle bli deltakende i utviklingen av barnehagen som en læringsarena. I studiet var det også sentralt å peke på hvorfor medvirkning er viktig for barna med begrunnelser som nevnt over. Det har også vært vesentlig å forstå medvirkning som en demokratisk rettighet for alle barn nedfelt i barnekonvensjonen, og å knytte medvirkning til barns læring og utvikling av identitet. I forlengelsen av dette har studentene blitt kjent med metoder som kan fremme barns innflytelse i barnehagen. For eksempel hvordan trekke barna med i planlegging og evaluering og ikke minst anvende den spontane og viktige samtalen for å få økt opplevelse av hvordan det er å være barn i barnehagen. Ved å ta i bruk barns ekspertkunnskap bør det være mulig å skape bedre barnehager.

3 Metodiske overveielser

Som det går fram av problemstillingene har vi til hensikt å finne ut hva PUB-studentene har tilegnet seg av handlingskompetanse i sin pedagogiske praksis i barnehagen. I dette kapitlet redegjør vi for metodiske overveielser og gangen i arbeidet for å finne fram til svar på problemstillingene. De metodiske betenkningene har vært knyttet til *hvilke* data vi skulle innhente og *hvordan* datamaterialet skulle analyseres for å finne svar på problemstillingene. Det medførte en metodetriangulering med hovedtyngde på sluttevalueringer av studiet, tekstanalyser av studentenes metatekster i presentasjonsmappene og strukturerte logger. Metateksten er en tekst som informerer om læringsprosessene som har funnet sted i tilknytning til tekstene i presentasjonsmappen. Den strukturerte loggen omhandler studentenes synspunkter på studiet innhold. Vi ba dem identifisere tre vesentlige faktorer i studiet som har hatt betydning for framdriften og innholdet i utviklingsarbeidet. I tillegg har vi anvendt spørreskjemaer med både lukkede og åpne svaralternativer.

3.1 Spørreskjemaer/ evalueringer

Studentenes skriftlige evalueringer og refleksjoner er benyttet som datagrunnlag i denne rapporten. Disse er gitt i tilknytning til erfaringer med samlingene, veiledningene og mappeoppgavene, samt til utviklingsarbeidet de gjennomførte i barnehagene (vedlegg 6 og 7). Tradisjonelt sett er spørreundersøkelser benyttet i kvantitativ forskning der man skal kartlegge et fenomen i omfang eller størrelse. Et viktig prinsipp er ifølge Johannessen og Tufte ”å stille mest mulig konkrete spørsmål” (2002, s.147) for å få mest mulig adekvate svar på problemstillingene. Dette prosjektet avviker fra et slikt prinsipp. Spørsmålene vi har benyttet er i første rekke av åpen karakter. I og med at de også er lukkede (skalering) kan de kalles hybridspørsmål. Det bidrar til at studentene kan formulere svarene med egne ord og at vi antakeligvis får frem andre og flere perspektiver enn om vi hadde brukt forhåndsoppgitte svaralternativer. Hensikten vår var å få studentenes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser omkring ulike sider ved studiet.

I sluttevalueringen har vi imidlertid brukt skalering ved at studentene skulle markere på en skala fra 0 til 10 hvordan de vurderte undervisningen, veiledningen og organiseringen av studiet (herunder forhold som valg av sentrale fagområder, litteratur og studentenes

innflytelse). I tillegg var skjemaene supplert med plass for kommentarer i tilknytning til hver skalering. Spørreskjemaet omfattet syv delvis lukkede og fem åpne spørsmål

3.2 Tekstanalyse

Det er et fellestrekk ved alle kvalitative tilnærminger at data man benytter foreligger i form av ulike tekster. Tekstanalyse og teksttolking er viktige kjennetegn ved den humanistiske vitenskapen for å forstå meningsinnholdet av et materiale. Teksten kan ifølge Thagaard (2003, s. 13) ”beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver. Hvilken form teksten har, er avhengig av hvilken metode forskeren benytter seg av”. I prosjektet representerer loggene, evalueringene og metatekster ”teksten”. Tekstene er forskjellige, men kan likevel ha flere likhetstrekk. Teksten vil alltid være en del av en tidshistorisk helhet og i denne sammenhengen er teksttolkingen avgrenset til diskursen i teksten og ikke analyse av mer språkvitenskapelig karakter. Datareduksjonen medfører, ifølge Befring (1994, s. 63), at ”det blir skapt fokus på visse fenomen framfor andre, noko som gjer det mogleg å dra konklusjonar på eit systematisk grunnlag”.

Vi er bevisste på at vår rolle som teksttolkere er av vesentlig betydning i alt tolkningsarbeid. Allerede før det første møtet med studentene og tekstene deres som vi skal tolke, har vi en forestilling eller forforståelse av hva vi vil oppdage. ”Vi tilegner oss en tekst med mening som vi allerede har formet, og den er ikke bare med på å styre vår forståelse, den er til en viss grad med på å bestemme hva vi vil se”(Steinsholt, 1994, s. 44). Vi har ønsket å være åpne i møte med studentene og deres tekster. Videre har vi hatt et oppriktig ønske om å utvikle en relevant og aktuell videreutdanning. Denne innstillingen ligger også til grunn for møtet med studentenes tekster.

Vi startet arbeidet med å lese tekstene vi hadde fordelt oss i mellom for å forsøke å se hvilke fenomener som ville tre fram i loggene, metatekstene og evalueringene. Tekstene ble kategorisert og vi forsøkte å finne mønstre som ble vurdert i lys av eksisterende teorier og forskning. Videre organiserte vi rapporten ut fra problemstillingene for prosjektet (se 1.6).

3.3 Etiske betraktninger

Det er vedtatt forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora der man redegjør for ulike hensyn man som forsker må vise omtanke for og tenke bevisst over (<http://www.etikkom.no/>). Det handler om *retten til selvbestemmelse og autonomi* som innebærer at de som deltar i prosjektet, ”skal kunne bestemme over sin deltakelse” (Johannessen & Tufte, 2002, s. 67). Studentene valgte selv å være PUB-student, og vi vil hevde at vi har orientert PUB-studentene om at prosjektet ble fortløpende evaluert. Et annet punkt i retningslinjene, *vurdering av risiko for skade*, er knyttet til at man må utvise forsiktighet i forhold til hva som publiseres slik at dette ikke oppleves uoverkommelig og avstedkommer nederlag og problemer for informantene. Dette vil vi selvfølgelig ivareta ved å anonymisere dataene og gjøre skjønnsmessige vurderinger om hva vi presenterer i rapporten. Metodevalg handler om mange etiske betraktninger både i forhold til hva man velger å ta i bruk av data, hvordan man analyserer og tolker materialet. I dette prosjektet har informantene vært en avgrenset gruppe førskolelærere som vi som forelesere og veiledere har lært å kjenne. Det medfører at vi får innsikt i mange sider ved virksomhetene og må utvise bevisste og reflekterte holdninger i utvelgelse og tolkning. Samtidig er det også vår styrke at vi innehar distanse ved å ikke være en del av den daglige virksomheten. Generelt kan vi si at vi har fulgt de etiske retningslinjene som er presisert i de forskningsetiske retningslinjene.

4 Resultat og drøftinger

Vi vil her først presentere hvordan studentene på bakgrunn av et spørreskjema vurderer studiet. Spørreskjemaet ble delt ut på den siste studiesamlingen og besvart der. Videre presenteres analyser fra studentenes metatekster til mappeoppgaver og refleksjonslogger.

4.1 Hvordan vurderer studentene PUB-studiet etter fullført studium?

Studentene evaluerte studiet midtveis og til slutt på et skjema ved hjelp av en skala fra 1 – 10 med plass til utfyllende kommentarer. I denne rapporten har vi begrenset materialet til å bruke sluttevalueringen (vedlegg 6). Det lyktes oss å få skjemaet tilsendt fra noen av de som ikke var tilstede på samlingens siste dag. Totalt har 30 av 35 studenter fylt ut evalueringsskjemaet, èn kun med tekst. I presentasjonen av resultatene oppgis gjennomsnitt på hver skala og median (det tall som er oppgitt flest ganger). Det er tatt med et utvalg av kommentarene til hver skala som er dekkende for et totalbilde.

I evalueringen stilte vi i tillegg til skalaene fire åpne spørsmål:

- 1) Hvilke områder har det vært særlig nyttig å arbeide med?
- 2) Noe du mener bør vært utelatt?
- 3) Arbeidsformer som ga stort utbytte?
- 4) Hvilke tips har du forøvrig om endringer som du mener vil gjøre dette studiet bedre?

Til slutt var det satt av plass til avsluttende kommentarer for det vi kaller ”Annet”. I det følgende presenteres oppsummeringen av skalaspørsmålene. Kommentarene og svarene på tilleggsspørsmålene er tatt med som kommentarer til figurene.

4.1.1 Studiets faglige innhold

I sluttevalueringen av studiet gir studentenes følgende vurderinger i forhold til det faglig innholdet:

Figur1. *Faglig innhold knyttet til de fem fokusområdene*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 8,6 (medianen: 9) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp i spørreskjemaet:

Mer om fagene, norsk og matematikk
De som presenterte fagene virket usikre
Inspirerende og dyktige forelesere, tre ulike forelesere som utfyller hverandre
Barnefokuset interessant, dokumentasjon og den lærende barnehage
Greit så lenge vi kan forankre det i barnehagen

Først og fremst vurderte studentene det faglige innholdet som svært velfungerende. Ifølge kommentarene kunne det vært mer om fagområdene i barnehagen. Vi organiserte en fagdag på en av samlingene hvor faglærere ved høyskolen presenterte sitt fag i bruk i barnehagen. Dette ble vurdert som svært varierende av studentene. En student skriver om dagen: *De som presenterte fagene virket usikre*. Her har vi å gjøre med en utfordring og forventning som går ut på å gjøre fagene mer praksisrelevante og mer tilpasset arbeidet i barnehagen. Samtidig kan forventningen om forankring i praksis ikke alltid innfris. En viss utakt mellom utdanning og praksis som Nygren (2004) er opptatt av, kan være uunngåelig og bør tvinge fram utvikling. Dette kan gjelde både temaer og faglig nivå.

4.1.2 Arbeidsformenens relevans

Når det gjelder arbeidsformenens relevans i studiet, gir studentene følgende skalering:

Figur 2. *Arbeidsformenens relevans i forhold til temaet som har vært belyst*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 8,4 (medianen: 9) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Praksis og teori hånd i hånd
Framlegg fra studentene
Spennende å prøve forskjellige metoder
Godt å ha noen verktøy når vi er tilbake i barnehagen
De fungerer slik at mine refleksjoner og tankevirksomhet hele tiden er fokusert og rettet mot barnehagen og den praksis jeg utfører der
Dialogkafé var lærerikt og en nyttig metode å prøve
Grupper på tvers av kommuner og fylker
Gode faglige forelesninger og debatter
Studentenes egne presentasjoner

Ikke alt gruppearbeid like vellykket

Oppgaver som har vært knyttet opp til barnehagen vår har skapt store forandringer.

Bruker arbeidet i ulike gruppeformer i eget arbeid i barnehagen

IGP

LØFT

Mange gode metoder å ta med tilbake til barnehagen

Diskusjoner hvor man hører hva andre tenker

Studentene gir gode tilbakemeldinger på at det i studiet er lagt vekt på et mangfold av arbeidsformer, og at arbeidsformer og temaer støtter hverandre. Arbeidsformene har også vært planlagt i forhold til å støtte og lette studentenes arbeid med mappeoppgavene (se Tabell 3). Videre viser kommentarene at det er viktig å bruke ressursene i studentgruppen ved å legge til rette for arbeidsformer som får fram dette potensialet. Vi har blant annet invitert til presentasjoner fra studentenes egne utviklingsarbeider, dette er det stort sett god respons på – også fra de som selv har forberedt og stått for presentasjonene. Det er tydelig at intensjonen om å legge vekt på overføringsverdien mellom arbeidsformer og arbeidsmetodene på samlinger og anvendelighet i barnehagen har fungert godt. (Eks. Dialogkafè, IGP, LØFT og SMART)

4.1.3 Mappedoppgavens betydning

Studentene vurderer mappedoppgavene og arbeidet med dem slik:

Figur 3. *Mappedoppgavens betydning for det faglige utbytte*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 8,9 (medianen: 10) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Kjempeutfordring, neimen ikke lett

Viktig at det var noe vi måtte gjøre i barnehagen

Fått brukt det vi har lest

Viktig å lære å skrive

Utrolig utbytterikt

Drivkraft i arbeidet

Sørget for god progresjon, fått meg til å lese og bruke litteraturen

Fint med mulighet for samarbeid

Større læringsutbytte fordi vi har hatt felles refleksjoner og diskusjoner

Mye strev og glede ved å samarbeide med andre

Andres perspektiver gir mye ettertanke og rydder plass for å danne egne meninger

Jeg har hatt veldig godt av å skrive
Fått tankene mer på gli
Har lært meg å sette ord på ting som jeg alltid har hatt i hodet, men trengte å få frem
Mye å gjøre
Klargjør tanker
Det er her jeg har følt at jeg har lært mye, det er gjennom disse oppgavene jeg aktivt har brukt pensum
Understreker det forpliktende i studiet
Fått en dypere forståelse
Men huff, for et slit det har vært!

Mappemetodikken er det området som vurderes som det mest betydningsfulle. Det fremgår at mappearbeidet har vært en drivkraft i studiet. Vi har foretatt en del justeringer av tema og innrettinger av mappeoppgavene fra det første til det tredje studentkullet. Blant annet har vi tilstrebet å utforme mappeoppgavene slik at studentene ble utfordret til å skrive om utviklingsprosesser de har gjennomført i barnehagen. Som en sier i en kommentar under ”Annet”: *Tror kanskje ikke arbeidet med mappeoppgavene hadde gitt like stort utbytte hvis blandingen av teori og praksis ikke hadde vært til stede.* Det å skrive krever at tanker samles og gis en struktur, mange legger vekt på at det har hatt stor betydning. Som en sier: *Skrive, skrive, skrive...* Studentenes kommentarer viser at mappeoppgavene også fungerte som drivkraft i utviklingsarbeidet.

4.1.4 Veiledningens betydning

Studentene fikk veiledning i nettverksgrupper underveis i studiet to ganger ute i barnehagene. Studentene vurdert veiledning som følger:

Figur 4. *Veiledningens betydning for framdriften i utviklingsarbeidet*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 7.4 (medianen: 9) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Litt lite tid
Viktig tidlig i studiet med tanke på problemformulering
En veiledningsøkt til hadde vært nyttig
En barnehage om gangen
Sentral for å strukturere problemstilling
Har ført til aha-opplevelser
Mer og en barnehage for seg

Har vært viktig for å holde fokus

Dette er den komponenten i studiet som vurderes lavest, først og fremst fordi det er et gjennomgående ønske om mer veiledning. Det tyder på at veiledningen bidrar til å forsterke de kommunikative prosesser i læringen. Studentenes kommentarer viser at veiledning har betydning for fremdrift og fokus i utviklingsarbeidet.

4.1.5 Yrkesrollen

Tabell 5 omhandler hvordan studentene vurderer det faglige utbytte i forhold til yrkesrollen, eller yrkesidentiteten. Yrkesrolle og yrkesidentitet er utdypet nærmere i kapittel 4:

Figur 5. *Faglig utbytte i forhold til yrkesrollen*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 9.3(medianen: 10) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Har aldri lært så mye på ett år
Ser jobben på en helt annen måte
Det er gøy å sette spørsmålstegn ved sannhetene i barnehagen
Har fått økt bevissthet rundt egen rolle som pådriver i utviklingsarbeidet
Inspirerende og utrolig lærerikt
Ser klarere barnas kompetanse
Gitt lyst til mer, det er nå det starter
Jeg har lært mye om min rolle i barnehagen
Nytt syn på pedagogrollen og barnesynet
Fint å kombinere skole og praktisk jobbing
Har allerede nå utviklet rollen min
Godt med nye utfordringer
Føler meg nærmest som ”nyoppstått”
Føler meg privilegert!!!
Blitt faglig trygg
Meget godt utbytte i forhold til meg selv som pedagogisk leder, i forhold til arbeid med barn og resten av personalgruppa
For meg har dette studiet bidratt på en enorm måte. Det skulle være tilbud til alle førskolelærere
Jeg ser ting på en helt annen måte i forhold til min rolle som pedagog og arbeidet med barn

Det faglige utbyttet av studiet vurderes som stort. Studiets læringsinnretning med vektleggingen av det å utvikle kunnskap i praksis ser ut til å spille inn. Et viktig forhold kan

være at studiet kom til ”rett tid”, da endringene i barnehagesektoren var omfattende. Kombinasjonen av et studium som er godt tilpasset målgruppa, men som er krevende å gjennomføre, kan være en suksessfaktor. Under ”Annet” kommenterer en av førskolelærerne: *Det burde være obligatorisk med slik videreutdanning etter et visst antall år i arbeid. Og en sier om studiet at det har vært ... en viktig del av min utvikling som førskolelærer.*

4.1.6 Handlingskompetanse

Studentene vurderer hvordan studiet har bidratt til å utvikle handlingskompetansen slik:

Figur 6. *Handlingskompetanse, forstått som kompetanse i å lede utviklingsarbeid i egen barnehage*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 8.0(medianen: 9) på 10-trinnsskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Har hatt jobben med å utvikle pedagogisk dokumentasjon i samarbeid med personalet. Det gav meg verdifulle erfaringer. Jeg har fått mange nyttige redskaper jeg kan bruke i utviklingsarbeidet

Jeg har større sikkerhet, og et bedre innblikk i hva de jeg jobber sammen med mener

Har fått mange nye verktøy i forhold til barn og voksne

Vet hvordan vi kan starte og drive et utviklingsarbeid neste gang

Kunne vært noe mer om ledelse tidligere i studiet

Har gitt faglig trygghet i forhold til de valgene jeg gjør

Viktig med flere fra samme barnehage, noen å gløde sammen med og noen å støtte seg til

Ja, så absolutt. Har nå lyst til å reise rundt til andre barnehager for å sette i gang med prosjekter. Har lært så mye av å starte et prosjekt, det er noe med å erfare ting selv

Som nevnt under omtalen av arbeidsformer i studiet har vi lagt vekt på å ta i bruk arbeidsmetoder som kan anvendes i barnehagen. Handlingskompetanse, som vi kommer nærmere innpå i rapporten, består blant annet også i å ha kontroll over relevante ytre betingelser for profesjonsutøvelsen. Om dette aspektet sier en av studentene følgende:

En forutsetning bør være at studentene er ledere av en avdeling eller i barnehagen. For å ha tilgang til rette fora og rom til å drive utviklingsarbeide er det ikke godt nok å være førskolelærer på avdelingen med en annen som pedagogisk leder. En kan da som i mitt tilfelle møte unødvendig mye motstand som til tider gjør studiet veldig vondt.

Vi går ikke ytterligere inn på det dilemmaet hun kommenterer her i dette avsnittet, men kommer nærmere tilbake til dette under drøftingen av handlingskompetanse studiet har gitt. Det hører også med til å ha kontroll over ytre betingelser at det kan være viktig å involvere styreren og å være flere fra samme barnehage som deltar i studiet. Dette er noe flere trekker fram som betydningsfullt for å få bedre rammer for å arbeide med barnehageutviklingen.

4.1.7 Egne bidrag

Studentene vurderer sine egne bidrags betydning for det faglige utbyttet slik:

Figur 7. *Egne bidrags betydning for det faglige utbyttet*

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittlig skåret studentene 8.7(medianen: 9) på 10-trinnskalaen.

Følgende kommentarer ble ført opp på spørreskjemaet:

Godt å få diskutert

Deltakelse i diskusjoner

Har lest og lest og synes det er moro – dessuten er det godt å få luftet tanker/ideer med andre som jobber på samme måte

Positivt å ha med en fra egen barnehage når jeg skulle presentere eget utviklingsarbeid.

Viktig å være aktiv for min del

Lærerikt å snakke om for å forstå

Viktig at dere utfordrer oss til å bidra. Vi har godt av å vise oss frem!

Nyttig å sette fokus på egen praksis i forhold til nye faglitteratur og nye faglige innspill

Mye svette og slit

Har vært veldig engasjert i utviklingsarbeidet. Har brukt mye energi og mange timer, og synes det er gøy!

Mange runder med meg selv

Studentene har bidratt svært aktivt og vist en enorm interesse for studiet, for utviklingsarbeidet, og for det å være førskolelærere. At de også har vært sendt som representanter for sin kommune, har sannsynligvis også virket motiverende. Utviklingsarbeidet har gitt resultater som har medført å styrke en god sirkel. Vi tillater oss å ta med kommentarer under ”Annet” om lærerne:

Dette har vært et utrolig flott studium, har lært utrolig mye. Den tette bindingen mellom praksis og teori er flott og lærerikt. Lærerne har vært dyktige og fremstått som engasjerte og inspirerende. Bra forelesere. Veldig gode lærere – faglig tyngde og med en unik evne til å få studentene til å reflektere. Fulgt opp innspill fra studentene og gjort om på planer når det var nødvendig.

4.2 Endring i profesjonsutøvelse

I sluttevalueringen viste det seg altså at PUB-studiet vurderes som et svært vellykket kompetansegivende studium. I den videre drøftningen trekkes også inn utsagn fra studentenes metatekster og refleksjonslogger og tekster derfra. De to områdene i sluttevalueringen som vurderes høyest er mappeoppgavenes betydning for det faglige utbyttet, og studiets betydning i forhold til yrkesrollen. Det er ikke stor avstand til de andre områdene, men forskjellen blir viktig i lys av kommentarene. Studentene understreker at mappeoppgavene har hatt en svært avgjørende betydning. I studiet har vi tilstrebet å lage en sammenheng mellom mappeoppgavene og yrkesrollen slik den utøves og utvikles i barnehagen. I en artikkel om studiet, med særlig vekt på vår egen rolle som høyskolelektorer, skriver vi blant annet følgende om mappeoppgavene som vurderingsform:

Vi er svært opptatt av at mappeproduktene gjør studentene bedre i stand til å lede utviklingsarbeidet, at de utfordres til å sette i gang prosesser som "presser" fram refleksjon. Vi er opptatt av at produktene er viktige for dem, og ikke først og fremst for oss. Hva slags tekster er barnehagens tekster, og hvilke er høyskolens? (Jansen, Tholin og Pettersvold, 2005, s 241).

Dette sitatet illustrerer en tankegang om at i studiet har vi makt til å nå målene for studiet. Da blir det av stor betydning at makten brukes slik at både vi og studentene myndiggjøres gjennom gjensidig medvirkning for å lykkes med det vi skal oppnå. Vi trenger hverandres kunnskap, kompetanse og perspektiver.

Nygrens element "kontroll over ytre vilkår for profesjonsutøvelse" ser ut til å være nært knyttet til mappene. Det er nettopp det å tilstrebe kontroll som har vært avgjørende for oss og for studentene. I den nevnte artikkelen omtaler vi kontroll som å ha makt over situasjonen. Dette illustrerer vi gjennom en modell som viser hvordan det er en forutsetning at både vi og studentene har høy grad av kontroll for at medvirkning kan oppnås (Nygren, 2004, s. 241). Dersom studentene gir fra seg kontrollen blir vi suverene, gir vi den fra oss, blir de suverene. Ingen av de to tilstandene er ønsket. Mappene har derfor vært så tett knyttet til barnehagens praksis for at studentene skulle ha kontroll. Mappeoppgavene har videre vært gitt i en form som har tvunget studentene til å få eller ta (pålagt eller selverobret) kontroll i sine respektive barnehager. Det har i sin tur gitt førskolelærerne legitim kontroll over ytre vilkår. Legitimeringen består i at prosessene de har satt i gang som en følge av utviklingsarbeidet har blitt akseptert fordi det er en studentoppgave, men sannsynligvis også fordi det har gitt mening.

I sluttevalueringen fremgår det at den posisjon man har i sin barnehage er av stor betydning for å få kontroll. Vi viser dette med dette sitatet (som også er vist under 4.1.):

En forutsetning bør være at studentene er ledere av en avdeling eller i barnehagen. For å ha tilgang til rette fora og rom til å drive utviklingsarbeide er det ikke godt nok å være førskolelærer på avdelingen med en annen som pedagogisk leder. En kan da som i mitt tilfelle møte unødvendig mye motstand som til tider gjør studiet veldig vondt.

Det dilemmaet studenten tar opp får oss til å stille oss undrende til hvilken status og oppmerksomhet som gis til førskolelærerens arbeid med barna i barnehagen. Er det slik at det å fungere som førskolelærer som skal få utrettet noe er knyttet til å ha en lederfunksjon? Dersom dette er et alminnelig fenomen bør det rettes et søkelys mot årsaken til at det er slik, og hvordan man kan få fram betydningen av førskolelærerens arbeid i barnehagen.

Vi kan anta at de enkelte komponentene i studiet kan ha bidratt til økt kontroll på følgende måter, slik det går fram av resultatene fra sluttevalueringen. Studiets faglige innhold har vært relevant og styrket adgangen til ressurser i form av ny fagkunnskap. Det faglige innholdet har vært barnehagefaglig innrettet, oppdatert og gjennom ulike arbeids- og undervisningsformer blitt gjort tilgjengelig og anvendelig. Det kan se ut som om vektleggingen av overføringsverdien i forhold til arbeidsmetodenes anvendelighet i barnehagen er en svært betydningsfull faktor for å styrke handlingskompetansen.

Vi har ønsket å legge vekt på kompetanse til å handle som har nær sammenheng med et syn på læring som vektlegger det å være et aktivt subjekt i sin egen læring og i utvikling av den praksis man er en del av. I den forbindelse kan det tenkes at det at studentene ble gitt god anledning til selv å bidra aktivt i studiet har spilt en vesentlig rolle (jfr. sluttevalueringen).

En av studentene skriver følgende i metateksten til presentasjonsmappen sin: *I min iver etter å drive utviklingsarbeid, har jeg sett at min måte å lede personalet på har endret seg. Jeg har inntatt en strategrolle i forhold til resten av personalet. Jeg har måttet gå noen runder hvor jeg har tenkt på ulike lederstiler. Hvilken lederstil fungerer best her, og hvilken rolle skal jeg ha?*

Hennes strategi for å innta kontroll som leder for en avdeling, var altså å innta en bestemt rolle, strategrollen. Man setter i verk noen fremgangsmåter eller legger opp en type taktikk for å få kontrollen over for eksempel utviklingsarbeidet, som i dette tilfelle. Det kan tyde på at studenten gjennom et utviklingsarbeid ble mer bevisst at hun som førskolelærer både må lede barn, et faglig innhold og medarbeidere. Det er viktig for førskolelærere å bli bevisst hva slags ledelsesstrategier som bidrar til dette.

Flere studenter skriver i sine logger at det fysiske miljøet har blitt annerledes i barnehagen etter at de startet på studiet og at de er blitt mer bevisste tilgjengeligheten og bruk av ulik materiell. Det er viktig i forhold til barnas medvirkning. Dette kan fortelle noe om at disse studentene har fått en større grad av kontroll over det metodiske verktøyet som arbeid med rom og materiell har i førskolelærerens profesjonelle yrkespraksis.

Arbeidsformene i studiet har invitert til og tvunget fram bruk av nytt fagstoff gjennom ulike gruppeprosesser og i dialoger. I studiet har vi benyttet metoder som er anvendbare i barnehagehagen, dette kan ha bidratt til å gi førskolelærerne kontroll i form av økt innflytelse. Metodene kan også ha gitt PUB-studentene gode "forhandlingskort" med tanke på å endre dominerende ideologier og verdier. I en logg skriver en student følgende: *Funnet metoder/ord på en praksis jeg lenge har ønsket.* Eksempelvis kan det å bruke LØFT-metoder, SMART (verktøy for planlegging av endringer) og praksisfortellinger ha styrket kontrollen. En av studentene referer i metateksten i presentasjonsmappen til nettopp utbyttet de har hatt av å tilegne seg kunnskap og erfaring med praksisfortelling som metode: *Vi ønsket oss et systematisk og virkelighetsnært verktøy som kunne hjelpe oss og vurdere vår barnehagepraksis. Et verktøy som kontinuerlig kunne være med på å styrke vår pedagogiske rolle og gjøre oss bedre og mer målrettet i vårt arbeid.*

Flere av studentene omtaler at deres rolle som pedagogiske ledere er endret som følge av studiet. Tekstene inneholder utsagn om at det er blitt et større skille mellom dem og assistentene eller at de selv er blitt mer bevisste sine roller overfor barna og de andre personalgruppene. Flere vektlegger å være mer lyttende og mindre belærende. I loggene uttrykker de sitt ansvar for at assistenter og fagarbeidere involveres og bidrar i arbeidet. Skillet mellom førskolelærere og assistenter, som noen skriver om, kan derfor fortelle om en større bevissthet og stolthet over den innflytelse de må ha på å utforme ansvars- og arbeidsfordelingen mellom personalgruppene. De skriver også om at de er mer sammen med

barna. Her synes vi å se førskolelærere som utfordrer de dominerende ideologier om en flat organisasjonskultur der andre enn førskolelærerne er mest sammen med barna.

I lov om barnehager, 2006 pekes det på at: ”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse” (§ 2 Barnehagens innhold). En tematikk som går igjen i refleksjonsloggene er utsagn som nettopp er rettet mot betegnelsen lærende organisasjon. Vi leser studentenes tekster slik at de ønsker å ha større grad av kontroll og innflytelse slik at det utvikles meningsbærende dialoger mellom personalet og at disse dialogene bidrar til en barnehage i endring og utvikling. Her uttrykker førskolelærerne høye ambisjoner om hvordan arbeidet med pedagogisk dokumentasjon kan være et kjerneredskap i denne sammenheng. En student gir uttrykk for at hun i fremtiden vil prioritere: *Refleksjonsprosesser – legge til rette for i personalgruppa. Ser hva pedagogisk dokumentasjon kan medføre av økt bevissthet – fagkompetanse også sammen med barna – prioritere – systematisk.*

4.3 Styrket profesjonsidentitet

Det er varierende i hvilken grad PUB-studentene er presise i sine vurderinger av hva som har bidratt til at de kjenner seg styrket i å utøve faget sitt slik vi leser det i sluttevalueringene, metatekstene og loggene. Ut i fra sluttevalueringen kan det se ut som om det gode faglige utbyttet er basert på alt fra faglig innhold, arbeidsformer, veiledning, økt handlingskompetanse i barnehagen og egne bidrag i studiet. At det er nær forbindelse mellom mappeoppgavens betydning for det faglige utbyttet og mellom mappeoppgaver og yrkesrollen har vi påpekt under avsnittet om profesjonsutøvelsen. Det faglige utbyttet i forhold til profesjonsidentiteten kan dermed knyttes til hele studiets innretning mot den nære forbindelsen til praksisfellesskapet der profesjonsutøvelsen finner sted.

Flere uttrykker utbytte som det som for eksempel kommer til uttrykk i to av metatekstene. En student skriver: *Den faglige kompetansen jeg mener å ha utviklet dette året gir meg større faglig trygghet.* En annen skriver: *Trist fordi det lærerike og utviklende året er over, og godt fordi jeg har fått påfyll av ny kunnskap som har ført til fornyet stolthet i forhold til utføring av*

pedagogisk arbeid. I loggene uttrykker en student: *Tankene har endret seg, fått et annet fokus*. Det er betimelig å spørre hvorfor vurderingene er forholdsvis generelle. Det kan ha sammenheng med at det metodiske instrumentet vi anvender, evalueringsskjemaene, er av åpen karakter. Det kan også være en utfordring for førskolelærere generelt å eksplisitt sette ord på hva som kjennetegner deres kompetanse.

Ifølge Nygren (2004) er identitet knyttet til opplevelse av mening, både å skape mening, men også å forhandle om mening. Dialogen er viktig. Studentene skriver i loggene at de både leser mer faglitteratur, og at de skriver mer. Dette kan forklares med at de er studenter og må det som følge av studiets krav. Men når vi ber dem skrive om hva de ønsker å utvikle videre, så svarer flere at de vil prioritere å forholde seg til teori, være skrivende og kritisk reflekterende sammen med resten av personalet. De gir uttrykk for at den utforskende siden ved å være førskolelærer skaper mening. Vi synes å kunne lese at førskolelærerne i større grad har blitt seg bevisste sitt kunnskaps- og verdigrunnlag som en del av sin yrkesidentitet, og at dette både har gitt dem et mot og et grunnlag til å endre og utvikle den videre. Flere vil fortsette med å bruke de møtearenaer de har til dette. *Bruke dokumentasjon på møter for framdrift, verdidiskusjon*, som en skriver.

Flere uttrykker i loggene at de er blitt mindre belærende, at de innehar lærerrollen mindre, eller at de driver mindre med formidling og bestemmer hva barn skal være med på. Hva uttrykker dette? Det kan se ut som om studiet har medvirket til en større selvinnsikt i hvem de er og vil være, og deres rolle vis-à-vis barna. I mange av loggene skriver førskolelærerne at det å ha en spørrende tilnærming til arbeidet er viktig. Vi får kun i liten grad tak i hva førskolelærerne selv ønsker å by på når det gjelder et faglig og kulturelt innhold i barnehagen sammen med barn. Men de fleste studentene skriver om at barnefokuset er det som er annerledes ett år etter at studiet startet. Det er som om førskolelærerne etter å ha avsluttet studiet i større grad identifiseres seg med barn og at de synes barn har mye å lære dem i yrkesutøvelsen.

Som et ledd i å utvikle profesjonsidentiteten kan det være av betydning å møte andre førskolelærere. Dette berører den kollektive formen for identitetsutvikling hos Nygren (2004). I sluttevalueringen peker flere på betydningen av å høre og se hvordan andre tenker, jobber og viktigheten av alle diskusjonene de har deltatt i gjennom studiet.

Studentene peker på betydningen av å være minst to fra samme barnehage, å ha med styrerne og få til en forankring som har en betydning for profesjonsutøvelsen. Følgende konklusjon fant vi i en av studentenes metatekster:

Den viktigste erfaringen jeg har gjort er at det har vært en stor styrke å være tre pedagogiske ledere fra samme barnehage. Vi har oppmuntret, pushet, støttet og utfordret hverandre. Vi har måttet bli tydeligere på hva vi mener. Vi er ulike personer – dette gjør at vi utfyller hverandre. Vi har erfart det Tiller skriver: "Man tenker og lærer best når man kan tenke og lære sammen med andre tenkende mennesker. (Tiller, 1999 s.141)

Som det går fram av teksten har samlingene, veiledningsmøtene og studentenes egne møter vært konkrete sosiale kontekster som har gitt identitetsutviklingen gode vilkår.

Å utvikle *identitet* handler om å være førskolelærer sammen med mange andre som er lik og ulik en selv. Det at vi i dette tredje PUB-studiet la vekt på å få studentene til å presentere deler av utviklingsarbeidene sine kan ha bidratt til å skape en stolthet over å være førskolelærere og et felles identifiseringsgrunnlag. Dette fremgår tydelig i sluttevalueringen.

PUB-studentene er styrere eller pedagogiske ledere². Det vil si at de har ansvar for å lede en avdelings- eller barnehages utviklingsarbeid. *Studiet har gitt meg større faglig trygghet, og jeg opplever nettopp gjennom dette studiet har jeg greid å "henge meg på" aktuell barnehagepedagogikk og - politikk. Jeg forventer at jeg som styrer skal være med å sette dagsorden i min barnehage og til tider være den som inspirerer og er i forkant. PUB-studiet har for meg fungert som denne inspirasjonskilden, uttrykker en student i metateksten sin. Studiet kan ha styrket deres identitet som ledere og oppgaven med å være den som motiverer og skaper glød og iver i personalet for å arbeide med å utvikle den pedagogiske virksomheten.*

4.4 Har studieplanens pålegg om barnefokus nedfelt seg i studentenes praksis?

I studieplanen for PUB-studiet formulerte vi et mål om at studentene skulle dokumentere hvordan barna var blitt delaktige i barnehagens utviklingsarbeide. Det var altså en uttalt

² Med ett unntak som fremgår av et sitat hvor en av studentene ble pedagogisk leder etter at hun hadde vært student en stund.

målsetting at barna skulle involveres som aktører i utviklingsarbeidet i barnehagen. Det forutsetter et syn på barn som aktive, kompetente og viktige bidragsyttere i barnehagen. For en del studenter medførte studiet at de måtte revidere sitt syn på barn og barns rolle i barnehagen. Svært mange studenter hevder at PUB-studiet bidro til avlæring og relæring i synet på barn. En student skriver i metateksten sin i presentasjonsmappen: *Studiet har fått meg til å tenke over min egen pedagogiske praksis, og har rokket ved mitt syn på barn eller de "sannheter" jeg har hatt om barn.* Dette er også synspunkter som forekommer gjentatte ganger i studentenes logger.

Studiet har vært krevende og utfordrende for flere studenter. Mange uttrykker at studiet har vært svært lærerikt, men slitsomt og frustrerende. Like fullt setter de ord på at det er fruktbare og verdifulle konsekvenser som følger av prosessen:

En søken i "gammel teori" opp mot nyere teori gav meg økt forståelse for mitt eget ståsted. Prosessen har skapt en nysgjerrighet og undring for barnas egen verden, deres handlinger og tanker og bidratt til at jeg ser barn med nye øyne og ser nye sider ved barn. Jeg slutter ikke å la meg begeistre over å få syn på hvor kompetente barn er.

Pensumbøker som for eksempel Elisabeth Nordin-Hultmans *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* og Gunilla Dahlbergs *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage* har nok alle vært viktige inspirasjonskilder for at barnefokuset skulle nedfelle seg i praksis.

Studentene gir uttrykk for at de nå forholder seg og er annerledes i møte med barna. *Det handler om å være deltakende i relasjonen med barna, lytte og ta barn på alvor* skriver en student i metateksten sin. Begrepet å *lytte* er gjennomgående brukt når de karakteriserer hva de gjør mer. Å lytte kan se ut til å være et nøkkelord i arbeidet med å gi barn mer innflytelse. Pensumboka *Lyttende pedagogikk* av Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi understreker betydningen av dette og at det forutsetter at man er nær barna. Først da kan man skape barnehagen som en demokratisk møteplass. Studentene søker oppriktig å finne ut hva det enkelte barnet uttrykker og ser verdien av deres innspill i barnegruppen. Nødvendige forutsetninger for dette er at de prioriterer å bruke mer tid sammen med barna og være tett på dem. *Når du kommer inn i barnehagen ser du hva barn er opptatt av* skriver en student når hun skal beskrive hva som er annerledes i barnehagen ett år etter studiestart. Utsagnet kan fortelle om at barns uttrykk nå er mer framme i denne barnehagen.

I en annen metatekst skriver en student *Jeg oppdaget stadig nye sider ved hvordan barna tenker og hva de har av ferdigheter og hvordan de lærer av hverandre*. Det kan se ut til at mange har revidert sitt syn på barn og at flere har fått ganske overraskende opplevelser av hva barn kan. *Jeg mener at det er det hele handler om til syvende og sist; lyttende og aktive voksne som tar barn på alvor i en hektisk og begivenhetsrik barnehagehverdag*.

Intensjonen om at studentene skulle betrakte barn som kunnskap- og kulturskapere ser ut til å ha blitt realisert. *Jeg har større fokus på barn som kompetente individer med rett til på ha innflytelse på sin egen hverdag og barn som medkonstruktører av egen kunnskap og læring*. I forhold til utviklingsarbeidene, gir noen studenter uttrykk for at barna er de mest selvfølgelige til å skulle mene noe om for eksempel innredning av rommene i barnehagen. Det er jo barna som skal bruke rommene. Barna er delvis blitt reelle deltakere med anledning til å påvirke barnehagedagen sin og det får konsekvenser for førskolelærernes arbeid: *Når vi så viktigheten av at barn får medvirke i sin hverdag, måtte vi forandre på hvordan vi tidligere hadde lagt opp disse gruppene. Vi har lært mye mer om å "jakte" på barneperspektivet*. Ann Åberg refererer til Victor i barnehagen sin som uttalte at "noen vet kanskje hva et barn er, men ingen vet hva det kan bli" (Åberg, 2006 s. 5).

Et syn på barn som medkonstruktører gir et spennende utgangspunkt som vi ikke vet hvor ender. Å arbeide i barnehagen som førskolelærer er ikke lenger så forutsigelig. *Jeg føler nå at min rolle som pedagog har blitt mer meningsfull, kjenner meg igjen i det Åberg (2006) sier om hvordan innholdet i barnehagen var så forutbestemt fra år til år, til slutt ga alt så liten mening*. Dette er en sterk uttalelse om hva resultatene av å involvere barna kan bidra til.

Studentene har på ulike måter "jaktet" på barneperspektivet. De har lett etter metoder eller verktøy de kan anvende i "jakten". En av studentene skriver følgende i metateksten sin:

Gjennom refleksjoner rundt de ulike dokumentasjonene har både jeg og resten av personalet lært mye om hvordan barn tenker, lærer og kommer fram til løsninger sammen. Min barnehagedag ser annerledes ut, med barn og voksne som samarbeider rundt ulike tema/utfordringer og som samtidig skaper sin hverdag. Er dette grunnen til at vi ser en barnegruppe nesten uten konflikter? Kanskje ser jeg på barn som mer kompetente nå enn jeg gjorde før.

Det kan se ut til at flere erfarer at arbeidet med pedagogisk dokumentasjon bidrar til økt refleksjon i personalet. I tillegg har praksisfortelling som metode vært et viktig verktøy både for å fange barnas perspektiver, men også som grunnlag for refleksjon:

Ved å ha fokus på disse tingene (pedagogisk dokumentasjon, praksisfortelling, forfatterens parentes) gjennom hele utviklingsarbeidet ser jeg at tankene mine nå ofte dreier seg om å høre på barnets stemme, fange barnas innspill og deres initiativ. Jeg føler at jeg, som Taguchi ser barnet på nytt og på nytt. Hele tiden! Jeg har fått kjennskap til, og kunnskap om et verktøy – pedagogisk dokumentasjon – som en hjelp til å se barnet som det kompetente individet det er. Ikke minst ser jeg praksisfortellinger som redskap til å synliggjøre barnas handlinger, tanker og meninger.

Et mål for studiet var at studentene skulle dokumentere hvordan barna var blitt delaktige i utviklingsarbeidet. I hvilken grad de faktisk har blitt det, kan vi vanskelig si noe eksakt om på bakgrunn av vårt empiriske materiale. Men det kan ikke herske tvil om at PUB-studentene forholder seg i større grad til barn som likeverdige og ønsker at barn skal ha mer innflytelse. PUB-studentene er på vei til å la barnehagen bli en demokratisk møteplass.

4.5 Hvilke komponenter har bidratt mest til læring og handlingskompetanse av PUB-studiet?

Som høgskolelektorer ved en høgskole med ansvar førskolelærerutdanning og oppgaver som kunnskapsaktører i barnehagesektoren, er vi opptatt av å vite mer om hvilken betydning de ulike komponenter i studiet har hatt for studentens læringsutbytte. Med studiet hadde vi en klar intensjon om å påvirke barnehagepraksisene samtidig som vi som førskolelærerutdannere ønsket å la erfaringene med studiet og evalueringene påvirke vår utdanningspraksis. (se pkt. 4.6) Studiesamlingene på høgskolen, veiledning i barnehagene og mappemetodikken, er de komponentene vi ønsker å løfte fram for å se hvordan studentene vurderer disse som betydningsfulle for utvikling av læring og handlingskompetanse. Vi valgte arbeid med pedagogisk dokumentasjon som en tilnærming til læring, derfor vil denne tilnærmingen også utgjøre en komponent i studiet som vi vil drøfte nærmere.

I logger fra studentene, nevnes arbeidet med mappeoppgavene og pedagogisk dokumentasjon i over halvparten. *Mappeoppgaver har vært motoren i arbeidet*, skriver en student mens en

annen skriver: *Til tider har det vært frustrerende, slitsomt, nærmest uoverkommelig å skulle skrive disse. Men likevel har det vært nyttig i stor grad. De er med på å få fokus på framdrift, hvilke mål vi ville nå osv. Samtidig har de vært med å "rydde opp" i eget hode.*

Det er tydelig at det å skrive har vært viktig og at mappeoppgavene også har bidratt til at studentene går tydeligere inn i ny faglitteratur. Men mappeoppgavene har tatt mye tid, og de har vært krevende. Dette kan utrykke at førskolelærerne ikke er vant til å utfordres på faglige begrunnelser og til å ta del i den faglige samtalen. Samtidig skriver studentene at nytt fagstoff rokket ved "sannheter" de hadde om barn og sin pedagogiske praksis. Med mappeoppgavene måtte studentene artikulere hva nytt fagstoff gjorde med dem og deres barnehagepraksis mens de enda var i den mer initierende fasen med å integrere nye ideologier og verdier i sin handlingsberedskap (Nygren, 2004). Mappeoppgavene kan ha forsterket "smerten og gleden" ved å lære.

En student skriver at pedagogisk dokumentasjon var *et verktøy til å se oss selv som kunnskapsskapere og reflekterte praktikere*. Det kommer fram at arbeidet med pedagogisk dokumentasjon ble en sentral måte å lære på. Studentene skriver blant annet at det bidro til å *forske på egen praksis, det skapte refleksjonsprosesser med barn og i personalgruppa og det ble et verktøy til "å sikre barns medvirkning*.

I studieplanen var barnefokuset sentralt. En student skriver: *Fått øynene opp for den kompetanse ungene har for medvirkning i egen hverdag, dette ut fra den fokusering studiet har på barns medvirkning*. Det kan tyde på at det klare barnefokuset var en viktig komponent i studiet.

Når det gjelder studiesamlingene, så går det igjen i studentenes logger at både innspill fra andre studenter og faglærernes forelesninger har vært viktige for læringsutbyttet. Forelesningene, skriver en student *har fått meg til å tenke og reflektere på en annen måte*. Flere skriver at forelesninger og lesing av litteratur har gitt ny kunnskap. Det kommer fram ulike syn på hvordan gruppearbeid er sett på som en læringsfremmende komponent. Vi ser at vi kunne ha utnyttet studentenes innspill i læringsprosessen bedre for å sikre den gjensidige kontroll og makt mellom oss. Vi kunne i større grad brukt studentene som responsgrupper for hverandres innspill samtidig som vi som faglærere kunne ha brukt vår makt til å utfordre grunnlagstenkingen i innspillene og i tilbakemeldingene. En student skriver: *Gi små*

oppgaver til studentene hva de konkret kan prøve ut med barna, og ta med det de fant ut til neste samling. I krysspreset mellom utdanning og praksis, som kan handle om å være i fruktbar utakt, ligger det et potensial vi kunne ha utnyttet bedre på samlingene.

Veiledning i barnehagen omtales i loggene som nyttige. Faglærerne kommer ut i barnehagen og ”ser oss og vår barnehage” som en uttrykker det. Flere etterlyser flere veiledninger, og en framhever betydningen av at studenter fra andre barnehager bidro i veiledningssamtalene. Barnehagen er den sentrale læringsarenaen i studiet og studentene ønsker å bli sett der. Barnehagekontekstens særegne rasjonalitet oppleves best der førskolelærerne daglig samhandler med barn. Haug (2005, s. 126) skriver at idealene og abstraksjonene i praksisfeltet er satt under press og at arbeidet der må tilpasses strukturene, rammene og tradisjonene som de er. Vilårene som skal til for å realisere idealene eksisterer ikke i samme grad i praksis som i retorikken. Sånn sett kan en se at praksis og teori har ulik rasjonalitet. Teoretisk kunnskap trenger ikke å ledsages av handling. ”Praktisk kunnskap derimot er en del av en prosess, et forløp som ennå ikke er noe, noe som alltid kunne vært annerledes” (Steinsholt (2005, s. 311). Det er i den kontekstbundne opplevde praksis i barnehagen med all sin uforutsigbarhet at førskolelærerne skulle utøve sin praksis. Studentenes og vår utfordring var på den ene siden å respektere den ulike rasjonaliteten mellom teoretisk kunnskap slik de framstår gjennom faglitteratur, forelesninger og diskusjoner på studiesamlingene, og arbeidet i barnehagen – og på den andre siden å løfte fram den betydning denne forskjellen har for barnehageutvikling og endring av praksis. PUB-studentene utfordret praksis-teori-forholdet og forståelsen av dette forholdet i barnehagepedagogikken. Vi lærte at teorianvendelse i barnehagepedagogikken, praksisbegrepet og forhold teori-praksis trenger å bli problematisert og diskutert blant førskolelærere og høgskoleansatte.

Kun en av studentene omtaler konkret utviklingsarbeidet som en av de tre vesentlige faktorene i studiet. Vi tror dette kan bero på at utviklingsarbeidet knyttes til noe de gjør i barnehagen, og ikke som en av faktorene i studiet. Flere skriver at nye metodiske verktøy har vært sentrale faktorer i studiet. Dette er verktøy som har blitt tatt i bruk i utviklingsarbeidet og som har endret praksis i barnehagen, som SMART-analyser, LØFT, barneintervjuer og praksisfortellinger

4.6 Hvilke erfaringer og utfordringer har vi som fagansvarlige for studiet fått?

I en artikkel om vår rolle i PUB-studiet legger vi vekt på hvordan vi kan bruke den makten vi har som høskolelektorer til å ivareta vår egen og studentenes myndighet og medvirkning gjennom arbeidet med mappeoppgavene (Jansen, Pettersvold og Tholin, 2005) (se vedlegg 5). Som vi har vist til en rekke ganger i rapporten tilskrives mappeoppgavene som sentrale i forklaringen av studiets vellykkethet. Kan veiledning og vurdering av mappeoppgavene være stikkordet som forener makt, myndighet og medvirkning med praksisendring? Vi er opptatt av at mappeproduktene gjør studentene bedre i stand til å lede utviklingsarbeidet, at de utfordres til å sette i gang prosesser som ”presser” fram refleksjon. Produktene er viktige for dem, og ikke først og fremst for oss. Hva slags tekster er barnehagens tekster, og hvilke er høgskolens? Kanskje det er viktigere at studiet bidrar til at studentene behersker ”barnehagens tekster” enn at de delvis lykkes med å skrive fagartikler?

Det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for arbeidet med studiet får som konsekvens at det blir vår oppgave å bruke makten og myndigheten vi har i kraft av vår posisjon til å organisere studiet slik at læring kan foregå i overensstemmelse med et sosiokulturelt syn på læring. Den makten vi har kan i neste omgang bidra til å endre praksis i barnehagene. Som høskolelektorer utøver vi makt på flere områder knyttet til dette studiet gjennom arbeidet med studieplanen, semesterplanen, samlingene, veiledningen og mappene.

Vi forstår makt som styrke, kraft, energi og kapasitet. Makt er noe man har som en konsekvens av utdanning og faglig posisjon. For at makt skal utøves moralsk forsvarlig, må den begrunnes i ansvar for den som er svakest, som for vårt vedkommende er studentene. Som lærere har vi ulike former for makt overfor studenter. Vi er opptatt av utfordringer knyttet til begrepet definisjonsmakt. Overført til vår kontekst vil det si at høgskolelærere bør være spesielt oppmerksomme på studentenes opplevelse av seg selv, undervisningssituasjonen og hvordan de opplever våre kommentarer av mappearbeidene deres.

Vårt spørsmål i artikkelen ”Hva trenger vi høskolelektorer til for å få til praksisendring i barnehager” må sees i lys av at vi antar at den legale og den tradisjonelle maktformen forsterker læringsprosessene. Hvordan kan vi forsterke læringsprosessene og forvalte makten vår til beste for både studentene og oss selv? Der hvor vår makt gjør seg mest synlig er nettopp i vurderingen av studentene arbeids- og presentasjonsmapper. Makten kan her ha

elementer av bruk av sanksjoner, i form av karakterer i den endelige vurderingen, og et snev av å ha makt *over* både situasjonen og studenten. Å forvalte vår makt på denne måten er verken ønskelig eller forenlig med vår praksis, eller for å bidra til praksisendring. Det er om å gjøre å bruke makten på rett måte. For oss handler det om at makten gir oss mulighet til både å begeistre og å være kritiske. Det har vært avgjørende å arbeide etter medvirkningens prinsipper for å oppnå likeverdighet og unngå avmektighet. Manglende likeverd og en følelse av avmakt er for oss det motsatte av de frigjørende prosessene vi håper å få til gjennom å legge til rette for å lære sammen med andre, dele kunnskap, at kunnskapen får et språk (muntlig og skriftlig), at den knyttes til bestemte situasjoner og blir til gjenstand for refleksjon og utforsking i et praksisfellesskap.

Vi ønsket å realisere idealet om medvirkning ved blant annet å sørge for at mappene reflekterte studieplanens faglige føringer samtidig som studentenes arbeid med mappene bidro til framdrift i utviklingsarbeidene og til mobilisering blant dem som ble berørt av det. Arbeidet med mappene ble en slags møteplass mellom praksisfeltet og høgskolen.

Hva har vi makt til? Vi ønsket å være i dialog med studentene og så langt det lar seg gjøre utvikle og utforske praksis sammen med dem. Vi beveger oss i PUB-studiet i grenseland mellom utdanning, aksjonsforskning og organisasjonsutvikling. Vi ser på utviklingen av studiet som et utviklingsarbeid vi skal lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere, som en parallell prosess til hva studentene gjør i sine utviklingsarbeider. Vi er opptatt av å oppløse forestillingen om at vi representerer teori og de representerer praksis. Vi har også vår praksis som vi forsøker å ha et utforskende blikk på og ønsker å utsette oss selv for tilsvarende utfordringer som studentene møter i studiet. Når vi utfordrer studentene på å finne andre måter å omgås på, utfordrer vi oss selv på det samme. Når vi utfordrer studentene på å gi barn medvirkning i barnehagen, utfordrer vi oss selv på det samme vis-à-vis studentene. Når vi utfordrer studentene til å arbeide med pedagogisk dokumentasjon, utfordrer vi oss selv på det samme – altså å arbeide med læring slik at den blir synlig og er gjenstand for refleksjon i et fellesskap. Vi har endret måten vi praktiserer mappevurdering i stor grad fra PUB 1 til PUB 3. Vi har også blitt mer bevisste på å evaluere mappevurderingen. Dette er også nærmere omtalt i den vedlagte artikkelen.

5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Høgskolen i Vestfold har i løpet av 2006 utviklet etter- og videreutdanninger i samarbeid med kommuner i Vestfold og Østfold. Disse oppdragene bygger på erfaringer vi har gjort gjennom PUB-studiet. Kombinasjonen samlinger, veiledning i nettverk, prosjektarbeid med barn og mappeoppgaver utgjør de sentrale komponentene.

Vi vil hevde at dette studiet har hatt en særlig betydning for førskolelærernes yrkesidentitet og profesjonsbevissthet. Studentene uttrykker dette både i sine tekster og i samtaler vi har hatt med dem i etterkant. Vi tror på grunnlag av vår empiri at studiets innretning har gitt førskolelærerne ny fagkunnskap og økt handlingskompetanse. Innholdet har vært barnehagefaglig innrettet, oppdatert og blitt gjort tilgjengelig og anvendelig gjennom ulike arbeids- og undervisningsformer. Førskolelærerne er tilsynelatende blitt mer bevisste sine metodiske verktøy og arbeidsmåter, som arbeid med rom og materiell, i sin profesjonelle yrkespraksis. De uttrykker at deres rolle som pedagogiske ledere er endret som følge av studiet og at de er mer sammen med barn. Det er tydelig at studiet har påvirket dem gjennom å måtte skrive og lese, og at det har vært viktig for deres førskolelærerrolle i barnehagen. Studentene uttrykker at studiet har rokket ved deres syn på barn og de sannheter de har hatt. Nettopp derfor må studiet være så krevende og utfordrende slik flere har opplevd det. Det er tydelig at mappeoppgavene er et av de viktigste grepene i dette studiet, fordi disse også har vært knyttet til å måtte dokumentere og begrunne oppgaver førskolelærerne har i barnehagen sammen med barn og sine medarbeidere.

Studiet har gitt førskolelærere drahjelp til å henge seg på aktuell barnehagepedagogikk og – politikk, med andre ord å komme i en mer offensiv posisjon som førskolelærer. Mange kan ha opplevd å henge *etter* og ikke greidd å henge seg *på* i en tid der barnehagen har gjennomgått så store forandringer at førskolelærere har blitt usikre både på sin rolle overfor barn og samfunn. Vi erfarer at førskolelærere som har gjennomført PUB-studiet gjør seg gjeldende som viktige ressurspersoner i kommunene og i høgskolens etter- og videreutdanninger. To tidligere PUB-studenter er masterstudenter ved studiet Barnehage- og profesjonsutvikling ved høgskolen. Seks av medforfatterne i boka *Førskolelæreren* av Jansen T. T, Pettersvold, M. og Tholin K. T (2006) er tidligere studenter ved PUB-studier

Faglige utfordringer videre med utgangspunkt i erfaringene fra denne evalueringen

Høsten 2006 ble Høgskolen i Vestfold tilført midler fra Kunnskapsdepartementet for å videreføre PUB-studiet. Vi er nå i gang med PUB 4 som omfatter førskolelærere fra Vestfold og Østfold. Studieplanen er videreutviklet mot å kvalifisere studentene til å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen i tråd med revidert rammeplan. I dette inngår at studentene viser ferdigheter i å analysere og fortolke rammeplanens tekst. Gjennom PUB 4-studiet ønsker vi å vitalisere de faglige føringer i Rammeplanen (2006) og vil løfte fram betydningen av å arbeide med fagområdene. De syv fagområdene, barnehagens rolle som kulturformidler og barns egen kulturskaping skal operasjonaliseres gjennom prosjektarbeid med barn. Studentene skal utvikle sitt forhold til lærestoff, arbeidsmåter, materiell og organisering med tanke på å møte barns ulike premisser.

PUB-studiets innhold og arbeidsformer harmonerer godt med endringer og nye pålegg i Lov om barnehager, 2006 og Rammeplan for barnehagens innhold og organisering, 2006. Det betyr at PUB-studentene får ekstra drahjelp i implementeringsarbeidet på egen arbeidsplass. Både loven og rammeplanen har understreket og stilt utvidete og til dels nye krav til barns rett til medvirkning og dokumentasjon av arbeidet som grunnlag for refleksjon og læring. Dette er allerede ivaretatt av de foregående studieplanene for PUB-studiene. Sann sett har endringer i loven og rammeplanen ikke bidratt til justeringer av disse arbeidsområdene for årets studieplan.

Utviklingsarbeid oppgis ikke av studentene som en viktig faktor i studiet. Selv om årsaken kan være at dette ikke betraktes som en faktor i studiet, men noe de gjør i barnehagen, så kan det også fortelle om usikkerhet omkring utviklingsarbeid som en læringsform for førskolelærere i barnehagen. Flere av studentene kom sent i gang med å velge fokus for utviklingsarbeidet som ivaretok at barn kunne delta aktivt i prosjektene. Derfor vil i sterkere grad vektlegge at studentene arbeider med prosjekter sammen med barna i barnehagen i den nye studieplanen. Prosjektarbeid kan ivareta kravet om barns medvirkning, dokumentasjon av arbeidet og det faglige innholdet i barnehagen. Prosjektarbeid med barn som del av PUB-studiet utgjør den største forandringen i profileringen av studiet, der forskjeller og likheter mellom tradisjonelt temaarbeid og prosjektarbeid undersøkes for å finne fram til hensiktsmessige arbeidsmåter i barnehagen.

Flere studenter ønsket i følge sluttevalueringen mer veiledning barnehagevis, mens andre ønsket at studenter fra andre barnehager bidro i veiledningen. Vi tror på møter mellom ulike barnehagekulturer i veiledningsnettverk, men ser behovet for å utvikle klarere strukturer i nettverkene. Blant annet kan deltageres forberedelser og forpliktelser i nettverket og i veiledningssamtalene blir tydeligere.

Den største utfordringen ligger nok i å utnytte bedre spenningsrommet som ligger mellom utdanning og praksis, mellom førskolelærernes opplevde praksis og førskolelærerutdanneres forskningsbaserte kunnskap. Førskolelærerne må i studier utfordres til å stille kritiske spørsmål både til sin praksis og til faglitteraturen de møter. Som høyskolelektorer må vi skape læringsarenaer og kulturer der dette får skje og selv tåle å tre mer tilbake med vår retorikk om barnehagepraksiser. Praksis-teori-forholdet i barnehagepedagogikken må utfordres i studier som disse og i førskolelærerutdanningen.

Litteratur:

- Bae, Berit (1996): *Det interessante i det alminnelige*, Oslo, Pedagogisk Forum
- Barne- og familiedepartementet: *Rammeplan for barnehagen, 2006*
- Befring, Edvard (1994): *Forskningsmetode og statistikk*, Oslo, Samlaget.
- Bergem, Trygve (2000): *Læreren i etikkens motlys*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Bjervås, Lotta (2003): Det kompetente barnet. I: Johansson og Pramling (2003) *Barnehagen- barnas første skole*, Oslo, Pedagogisk forum
- Dahlberg, Gunnilla og Hillevi Lenz Taguchi (1994): *Förskola och skola : om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*, Stockholm, HLS förlag
- Dahlberg, Moss og Pence (2002): *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*, Oslo, Kommuneforlaget
- Dysthe, Olga. (1999): *Ulike perspektiver på kunnskap og læring*. I Bedre skole nr.3, s. 4-10
- Dysthe, Olga (2000): *Skrive for å lære*, Oslo, Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga, Engelsen, Knut Steinar (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, Oslo, Abstrakt forlag
- Eide, Brit og Winger Nina (2003): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Gotvassli, Kjell-Åge (2001): *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Oslo, Universitetsforlaget
- Haug, Peder (2005): ”Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet”? i Krogstad mfl (red) *Konferanserapport FoU i praksis 2005*. NTNU Program for lærerutdanning No 25 Desember 2005.
- Jansen, Turid.T., Pettersvold, Mari og Tholin Kristin R. (2005): *Hva trenger vi høgskolelektorer til for å få til praksisendring i barnehager?* FOU i praksis : konferanserapport, PPU-serien Høgskolen i Sør-Trøndelag, s. 238-243
- Johansson, Eva og Samuelsson Ingrid P (2003): *Barnehagen- barnas første skole*. Oslo, Pedagogisk forum
- Johannessen, Asbjørn og Tufte, Per Arne (2002): *Introduksjon tilsamfunnsvitenskapelig metode*. Oslos, Abstrakt forlag
- Kennedy, Birgitta (2000): *Glassfugler i skyene- temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet: *Lov om barnehager, 2006*
- Kunnskapsdepartementet: *Rammeplan for barnehagens innhold og organisering, 2006*

- Moser, Thomas, Jansen Turid T., Pettersvold, Mari og Aanderaa, Berit (2006): *Etter og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel*. Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Delrapport 6 Oppsummeringer og anbefalinger. Rapport 8/2006 Høgskolen i Vestfold.
- Nordin-Hultman, Elisabeth(2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping, Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo, Pedagogisk forum
- Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Sataøen, Svein Ole (2002):*Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen: intern evaluering av eit nettbasert studium, rapport frå studieåret 2001-2002*, Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning, nr 6/2002
- Stundal, Aud Marie (2006) ”Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen – kva skal til for å lukkast?” I Edvard Befring og Synneva Helland (red.) Oslo, Samlaget
- Schibbye, Anne Lise Løvlie (1988): *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. Oslo, Pedagogisk forum
- Steinsholt, Kjetil (1994): *Homo Interpretans - Homo ludens*. Skriftserie fra Pedagogisk institutt Rapport nr. 4. Universitetet i Trondheim.
- Steinsholt, Kjetil (2005): ”På sporet av en profesjonsforankret FoU” i I Krogstadf mfl (red) *Konferanserapport FoU i praksis 2005*. NTNU Program for lærerutdanning No 25 Desember 2005.
- St.meld.nr.27 (1999-2000): *Barnehagen til beste for barn og foreldre*
- Thagaard, Tove (2003): *Systematisk innlevelse*. Bergen, Fagbokforlaget
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*
- Weber, Kirsten (2004): *Videnskab eller hverdagsbevidsthed? - et kritisk blikk på professions(selv)forståelser*. I: Hjort, Katrin (red.) *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag
- Weber, Max (1982): *Makt og byråkrati*. Fakkell
- Åberg, Ann og Hillevi Lenz Taguchi (2006): *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlag
- Ørstavik, Sunniva (1996): *Brukerperspektivet – en kritisk gjennomgang*, INAS-notat 1996:8

Studieplan 2005

Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen

- med barn i rampelyset! – 30 studiepoeng

INNLEDNING

Utdannings- og forskningsdepartementet har i samarbeid med Barne- og familiedepartementet tilbudt høgskolen i Vestfold å etablere 30 studiepoengs videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Studietilbudet er en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale understrekes og etterspørres.

Barnehagen i Norge er på den politiske dagsorden når og er en samfunnsinstitusjon som har mange og sammensatte oppgaver. Dette studiet rettes mot barnehagens innhold med barn som hovedmålgruppe. Studiet vil innrette seg mot de satsinger og kompetansebehov som finnes i barnehagene og i kommunene.

Som en del av studiet skal studentene lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i den barnehagen de arbeider i. Intensjonen med studiet er også at det i kommunene skal skje en mobilisering blant dem som berøres av utviklingsarbeidet. Det kan være assistenter, styrere, pedagogiske ledere, barnehageadministrasjonen i kommunene og private barnehageeiere. Høgskolen ønsker å kunne bistå i en slik mobilisering. Tanken er at erfaringer og kontakter som oppstår som følge av studiet koples til arbeidet med kvalitetssatsingen i kommunene. Planleggings- og kursdager bør kunne gjenspeile innhold fra studiet.

Følgende områder vil legge føringer for planen og studiet:

MÅL FOR STUDIET

Studiet skal kvalifisere studentene til å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.

I dette inngår at studentene dokumenterer:

1. ferdigheter i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid
2. arbeid med Rammeplanens faglige føringer
3. hvordan barna er gjort delaktig i utviklingsarbeidet
4. hvordan personalgruppen har blitt motivert og vært delaktig i utviklingsarbeidet

MÅLGRUPPE

Målgruppen for studiet er førskolelærere som jobber som pedagogiske ledere, styrere og barnehagekonsulenter. Det er ønskelig med flere studenter fra hver barnehage og studenter fra flere barnehager i hver kommune for å styrke kvalitetsutvikling i barnehagene.

FOKUSOMRÅDER OG INNHOLD

Et hovedanliggende for studiet er at studentene skal arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid. Intensjonen med utviklingsarbeid i barnehagen er å endre pedagogisk praksis. Vi baserer oss i dette studiet på en forståelse av at pedagogisk dokumentasjon er av sentral betydning for å få til en endring som er av varig karakter. En forståelse hvor barnas refleksjoner og kompetanse ivaretas. Pedagogisk dokumentasjon tar utgangspunkt i kompleksiteten i samspillet i barnehagen, subjektiviteten og mangfoldet blant barna og de voksne.

I studiet knyttes det pedagogiske utviklingsarbeidet til fem fokusområder:

1. Barnefokuset: barns perspektiv og barneperspektivet

Dette studiet vil markere at barna er barnehagens hovedmålgruppe. Rammeplanen uttrykker klart at personalet må "jakte på barneperspektivet" i all planlegging, utvikling og vurdering. Det vil derfor bli lagt vekt på å utvikle kompetanse i å innlemme barnegruppen i dette arbeidet, og å styrke barnas muligheter for å ta egne initiativ i hverdagens aktiviteter. Et nytt syn på barns utvikling og kompetanser betyr ikke at de voksne ikke lenger er viktige. De voksne i barnehagen er, sammen med foreldrene, hverdagslivets arkitekter, og har ansvaret for å organisere sammenheng, ansvarlighet, frihet og sosial samhörighet i hverdagen. I gjennomføringen av utviklingsarbeidet utfordres barn og voksne i barnehagen til å finne nye måter å omgås, kommunisere og utøve pedagogisk praksis.

2. Samfunnsmandatet

I dette studiet fokuserer vi på at utviklingsarbeid er sentralt med tanke på de viktige oppgavene barnehagen er satt til å ivareta. En rekke samarbeidspartnere, foreldre og aktører i nærmiljøet barnehagen er en del, av bør møte barnehager som tar imot de utfordringer og forventninger som stilles. Det vil bli lagt vekt på å tydeliggjøre barnehagens oppdrag på vegne av samfunnet og barna med utgangspunkt i Rammeplanen for barnehagen. Studiet ønsker å vitalisere de faglige føringer i Rammeplanen for barnehagen. De fem fagområdene og barnehagens rolle som kulturformidler ses i sammenheng med barns basiskompetanse.

3. Kvalitetsforståelse

Studiet vil rette oppmerksomheten mot selve kvalitetsbegrepet og bidra til at studentene utvikler en forståelse for kvalitet knyttet til dynamiske prosesser i egen barnehage. Den gode barnehage er hele tiden i utvikling både organisatorisk og pedagogisk. Utviklingsarbeid er ikke en avgrenset oppgave, men en kontinuerlig prosess. Studentene utfordres til å utforske barnehagens praksis i samarbeid med barna og barnehagens personale.

4. Dokumentasjonsprosesser

I den gode barnehage vil dokumentasjon og vurdering være sentrale virkemidler. I studiet vil vi både se på begrunnelser for betydningen av dokumentasjon, hva som skal dokumenteres, hvordan og av hvem. Vi vil også benytte konkrete dokumentasjonsformer, lære av hverandre og videreutvikle den kunnskapen studentene allerede har på dette området.

5. Den lærende barnehagen

Studiet skal bidra til at studentene får økt forståelse for endrings- og utviklingsarbeid. De skal styrke sine ferdigheter i å lede et endringsarbeid. Studentene må lede læringsprosesser som involverer alle i barnehagen. Studentene ferdigheter i å lede utviklingsarbeid er viktig for å kunne gå inn i samarbeidsrelasjoner og for å ta stilling til hvordan man best ivaretar de oppgaver barnehagen har. Barnehagen ses på som en lærende organisasjon, og pedagogiske ledere har et ansvar for kompetanseoppbygging som omfatter hele personalet.

ORGANISERING OG ARBEIDSFORMER

Studiet er tenkt organisert som et deltidsstudium i et omfang tilsvarende to semestre.

Samlinger

Alle studentene samles til felles undervisning. Samlingene er obligatoriske og vil legges til høgskolen i Vestfold i Tønsberg og evt. til andre steder avhengig av hvor studentene bor. Det legges opp til 6 samlinger. Samlingene vil organiseres med utgangspunkt i studieplanen og de utviklingsprosessene studentene er inne i på egen arbeidsplass og deres kompetansebehov.

Lokale studiegrupper/nettverk

Studentgruppen deles opp i lokale studiegrupper. Hver gruppe skal møtes fire ganger hvert semester. Gruppene avgjør selv tid og sted for arbeidet.

Utviklingsarbeid i egen barnehage

Som en del av studiet skal studentene lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere utviklingsarbeid på egen arbeidsplass.

Veiledning

Studentene får veiledning fra faglærer på utviklingsarbeidet to ganger i løpet av studiet.

Nettbasert læringsaktiviteter

Denne utdanningen er delvis nettbasert. Det vil si at vi kommer til å gjøre bruk av noe av det Internett har å by på. Classfrontier (CF) er verktøyprogram som brukes via Internett og som brukes i dette studiet. Det forutsetter at hver enkelt tar aktivt del i studiet via nettet. Det gis opplæring i nettbaserte aktiviteter.

Noe av lærestoffet kan bli lagt ut på nettet. Alle meldinger til studentene både av faglig og administrativ art vil bli gitt i CF. I dette "digitale rommet" kan diskusjonsforumet benyttes til å ta opp spørsmål/ utsagn med medstudenter eller lærere. Denne kommunikasjonsformen kan medvirke til gode læringsprosesser og være med på å fremme samarbeid.

AVSLUTTENDE VURDERING

Arbeidsmappen

Alle arbeider underveis i studiet dokumenteres i en *arbeidsmappe*. Alle arbeider må være gjennomført for å kunne bli meldt opp til eksamen. Arbeidsmappen skal inneholde skriftlige arbeider av varierende omfang og ulike sjangere.

Presentasjonsmappen

På slutten av studiet skal hver student lage en *presentasjonsmappe*. Innholdet i presentasjonsmappen skal bestå av utvalgte arbeider fra arbeidsmappen. Utvalget skal studentene og faglærerne sammen bli enige om. Presentasjonsmappen skal dokumentere både studentenes evne til skriftlig framstilling og dokumentere deres fagkunnskaper. I tillegg skal presentasjonsmappen synliggjøre studentens egen læringsprosess.

Individuell muntlig samtale

Presentasjonsmappen skal være grunnlag for en muntlig høring ved slutten av studieåret. Studenten skal da presentere og forsvare mappen med det skriftlige arbeidet i en

samtale/høring med faglærer og ekstern sensor. I den muntlige samtalen kan studentene ellers blir spurt i emner fra hele pensum.

Karakterfastsetting

Det blir gitt en samlet karakter på grunnlag av vurderingen av arbeidene i presentasjonsmappen og den muntlige høringen, der presentasjonsmappen teller 49% og den muntlig samtalen 51% for den endelige fastsettingen av karakteren.

LITTERATUR

Basilitteratur er satt sammen av to elementer: Obligatorisk pensumlitteratur ca 1500 sider
Selvvalgt pensum knyttet til utviklingsarbeidet ca 500 sider

Fagbøker/artikler:	Sider
Birkeland L (1998): <i>Pedagogiske erobringer</i> . Oslo: Pedagogisk Forum	110 s
Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): <i>Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage</i> . Oslo: Kommuneforlaget kap.1-5 og 7	198 s
Eide B, og Winger N (2003) <i>Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner</i> . Oslo: Cappelen akademisk forlag, kap1-4	52 s
Johansson E. og Pramling I. (red) (2003): <i>Barnehagen. Barnas første skole</i> . Oslo: Pedagogisk Forum	180 s
Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. (1999) <i>Andre måter</i> . Oslo: Pedagogisk Forum. kap.5-7 og kap.10	97 s
Tiller, T.(1999): <i>Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen</i> . Kristiansand: Høyskoleforlaget.	156 s
Dysthe, O. (1999): <i>Ulike perspektiver på kunnskap og læring</i> . I <i>Bedre skole</i> nr.3, s. 4-10	7 s
Wadel, C (1997): <i>Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur</i> . I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): <i>Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv</i> . Bergen: Fagbokforlaget	16 s
Kennedy, Birgitta (2000): <i>Glassfugler i skyene</i> . Temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget	189 s
Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): <i>Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping</i> . Oslo: pedagogisk Forum	195 s.
Andersen R. og Langslet G : ”Løsningsfokusert tilnærming til konflikter i en institusjon ” i Andresen R red((2000) <i>Fellesskap og sammenhenger</i> . Oslo Ad Notam Gyldendal	15 s
Alvestad, Marit (2004): <i>Årsplanar i barnehagen- intensjonar og realitetar i praksis?</i> Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1/2004, s.89-101	10 s.
Kvistad, Kari (2003): <i>Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten”</i> . DMMHs publikasjonsserie nr.1/2003	73 s.
Haugen, Løkken og Røthle (2005): <i>Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger</i> . Cappelen Akademiske Forlag	268 s
Totalt:	1565

Oversikt over arbeidsmapper i PUB 3

Føring:

Arbeidsmappene skal inneholde minimum 1 individuell mappe.

De resterende kan være gruppearbeid.

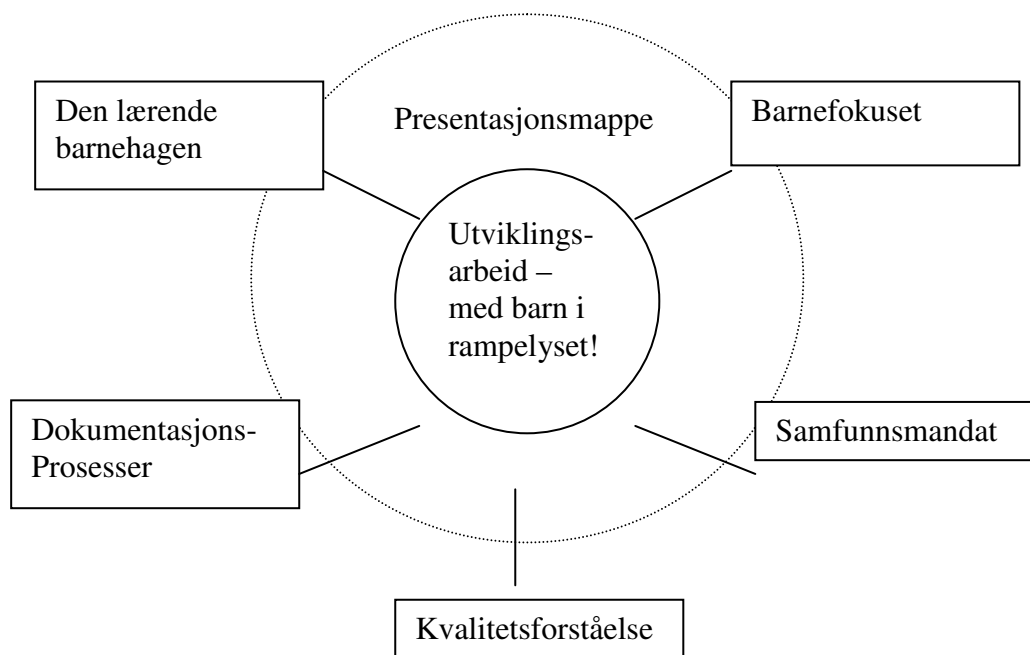
Det skal brukes 1 ½ linjeavstand med 12 pkt. skriftstørrelse.

ARBEIDSMAPPE N	SJANGERE	VURDERINGS- KRITERIER	Innlev
Utviklings- området	Skriv et notat til pedagogisk plan med en problemstilling. Omfang: 3 - 4 s. Skriv dine/deres refleksjoner over arbeidet med notatet og planlegging: Omfang: 1-2 s.	Evne til å belyse temaet du har valgt Evne til faglige begrunnelser Evne til bruk av fagstoff og refleksjon Evne til å relatere til praksis Evne til skriftlig framstilling	15.mars
Hva er pedagogisk dokumentasjon i utviklings arbeidet vårt?	Skriv et manus til en presentasjon i foreldregruppa eller personalet. Omfang: 4 – 5 s. Skriv dine/deres refleksjoner over arbeidet med manuset og presentasjonen. Omfang: 1-2 s.	Som for første produkt.	15.mai
Hvorfor arbeide med pedagogisk dokumentasjon?	Skriv en fagartikkel om hvorfor det er viktig å arbeide med pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Ca. 4-6 s	Som for første produkt.	01.07
Hvordan lede arbeidet med pedagogisk dokumentasjon?	Skriv et manus til en presentasjon (til en diskusjon i personalgruppa) om hvordan du/ dere skal lede arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. 3-4 sider. Skriv ned dine refleksjoner over arbeidet med manuset og diskusjonen det satte i gang i en personalgruppe. 1-3 sider.	Som for første produkt,	26.09
Prosesser og resultater av utviklings- arbeidet?	1)En skisse til rapport på 3- 5 sider som inneholder for eksempel - innledning - bakgrunn - teori - prosesser - resultater - avslutning 2)Refleksjon over rapporten på 1- 2 s. for eksempel sjanger, mål, målgruppe, tidligere erfaringer med rapporter	Som for første produkt.	01.11

Semesterplan Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen - med barn i rampelyset

PUB 3, 2005

Oversikt over studiets hovedområder og dokumentasjonsarbeider.

**MÅL FOR STUDIET**

Studiet skal kvalifisere studentene til å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.

I dette inngår at studentene dokumenterer:

- ferdigheter i å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid
- arbeid med Rammeplanens faglige føringer
- hvordan barna er gjort delaktig i utviklingsarbeidet
- hvordan personalgruppen har blitt motivert og vært delaktig i utviklingsarbeidet

Pr. oktober. 2005

Dato	Fokusområde	Læringsmål	Mappeoppg.	Kilder/litt.
07.02-09.02	Samfunnsmandatet Barnefokus Den lærende bhg	Har forståelse for betydningen av studiet for utviklingsarbeid i egen bhg.	Utviklingsområdet.	Kvistad K.(2003) <i>Underveis – Alltid?</i> Andre rapport fra prosjektet "Den norske

	<p>Om å studere ved hjelp av nettet</p> <p>Jakten på et utviklingsområde!</p> <p>Den komplekse planleggingen</p> <p>Om å skrive.</p> <p>Om mappearbeid.</p> <p>Med barn i rampelyset</p>	<p>Har innsikt i ulike tilnærminger til å velge et utviklingsområde</p> <p>Forstår betydningen av å planlegge et utviklingsarbeid</p>		<p>barnehagekvalliteten” DMMHs publikasjonsserie nr.1/2003</p> <p>Moss, Pence og Dahlberg: <i>Fra kvalitet til meningsskaping</i>. Kap.3.</p> <p>Winger og Eide: <i>Fra barns synsvinkel</i></p> <p>Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. <i>Andre måter</i>. kap.5-7 og kap. 10</p>
mars	Veiledning vedr. valg og definisjon av et utviklingsområde			
25.04 - 27.04	<p>Samfunnsmandatet</p> <p>Kvalitetsforståelse</p> <p>Dokumentasjonsprosesser</p> <p>-Kvalitet som en dynamisk prosess</p> <p>Pedagogisk dokumentasjon</p> <p>- Fagene i utviklingsarbeidene Rammepplanen</p>	<p>Har innsikt i ulike tilnærminger til kvalitet.</p> <p>Utvikler forståelse for pedagogisk dokumentasjon</p>	Hva er pedagogisk dokumentasjon?	<p>Moss, Pence og Dahlberg: <i>Fra kvalitet til meningsskaping</i>. Kap 2,4,5,7</p> <p>Kennedy B (2000) <i>Glassfuglene i skyene. Temarbeid sett fra praktikerens perspektiv</i>.</p> <p>Hultman-Nordin E. (2004): <i>Barns subjektsskaping og det pedagogiske miljøet</i>.</p>
mai	Veiledning På framdrift i utviklingsarb. Plandokumenter			
07.06-09.06	<p>Barnefokus</p> <p>Den lærende bhg.</p> <p>Dokumentasjonsprosesser</p> <p>Fra student til endringsagent</p> <p>Fra inspirasjon til aksjon</p> <p>Fra personlig til kollektiv læring</p> <p><i>Den gode barnehages utfordringer</i></p> <p>-Pedagogisk dokumentasjon en måte å lære på for barn og voksne.</p> <p>-Aksjonslæring</p> <p>De minste barna</p>	<p>Har forståelse for studiets betydning for barnehagens kvalitet.</p> <p>Forankrer utviklingsarbeidet i egen barnehage</p> <p>Viser hvordan dokumentasjon kan fungere som en læringsprosess både for barn og voksne</p>	Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?	<p>Moss, Pence og Dahlberg: <i>Fra kvalitet til meningsskaping</i>. Kap. 7</p> <p>Johansson E. og Pramling I. (red) (2003): <i>Barnehagen . Barnas første skole</i>.</p> <p>Dysthe, O. (1999): <i>Ulike perspektiver på kunnskap og læring</i>. I Bedre skole</p> <p>Tiller: <i>Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen</i></p> <p>Haugen S, Løkken G.og Røthle M (red.)2005</p> <p><i>Småbarnspedagogik : Fenomenologiske og estetiske</i></p> <p>Birkeland L (1998): <i>Pedagogiske erobringer</i>.</p>
30.08-	En lærerende bhg. Barnefokus	Trekker med barn i planlegging, gjennomføring	Hvordan lede arbeidet med	Wadel, C (1997): <i>Pedagogisk ledelse og</i>

01.09	<p>-Læringsforståelse</p> <p>-Barns medvirkning</p> <p>Pedagogisk dokumentasjon og barnehagebasert vurdering</p> <p>Pedagogisk miljø/ barnehagerommet</p>	<p>og dokumentasjon av utviklingsarbeidet.</p> <p>Forstår betydningen av å arbeide med det pedagogiske miljøet</p> <p>Forstår hvordan handlinger i utviklingsarbeidet kan danne grunnlag for ny kunnskap og nye praksiser.</p> <p>Er motivert til å være pedagogisk leder</p>	<p>pedagogisk dokumentasjon ?</p>	<p><i>utvikling av læringskultur.</i></p> <p>Andersen R. og Langslet G ”Løsningsfokuset tilnærming til konflikter i en institusjon”</p> <p>Kvistad, Kari (2003): <i>Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten”.</i></p> <p>Hultman-Nordin E. (2004): <i>Barns subjektskaping og det pedagogiske miljøet.</i></p> <p>Tiller T: <i>Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen</i></p> <p>Dysthe, O. (1999): <i>Ulike perspektiver på kunnskap og læring</i></p>
28.09-29.09	<p>-En lærerende barnehage</p> <p>-Dokumentasjonsprosessen</p> <p>-Samfunnmandatet</p> <p>-Barnefokus</p> <p>-Kvalitetsforsåelse</p> <p>Rammeplanen</p> <p>Pedagogisk dokumentasjon</p>	<p>Utvikler læreplanforståelse</p> <p>Har ferdigheter i å arbeide med pedagogisk dok. hvor barns læringsprosesser og det ped. utviklingsarbeidet gjøres synlig</p>	<p>Prosesser og resultater av utviklingsarbeidet.</p>	<p>Moss, Pence og Dahlberg: <i>Fra kvalitet til meningsskaping.</i></p> <p>.</p>
20.10-21.10	<p>Dokumentasjonsprosesser</p> <p>Kvalitetsforståelse</p> <p>Foreldremedvirkning</p> <p>Den forskende praktiker og det forskende barnet</p> <p>Arbeid med vurderingsmetoder i tilknytning til utviklingsarbeidene og PUB-studiet</p> <p>Arbeid med å forberede presentasjonsmappe</p>	<p>Utvikler et metaperspektiv på studiet og eget utviklingsarbeid</p>	<p>Velg ut et antall produkter fra arbeidsmappa som viser progresjon i utviklingsarb. Minst ett av arbeidene er individuelt. Omfang 10 - 14 sider. Lag en metatekst på maks. 2 sider som informerer om læringsprosessene som har funnet sted i tilknytning til tekstene i presentasjonsmappa</p> <p>.</p>	<p>Dysthe, O, F. Hertzberg og T. Løkensgard Hoel. 2000. <i>Skrive for å lære: skrijving i høyere utdanning.</i> Kap. 2,3,4,6,7</p> <p>Moss, Pence og Dahlberg: <i>Fra kvalitet til meningsskaping</i></p> <p>Kvistad, Kari (2003): <i>Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten”.</i></p> <p>Tiller, T.(1999): <i>Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.</i></p>
30nov 1.des	Eksamen			

FOU i praksis 2005: Konferanserapport, Høgskolen i Sør-Trøndelag, PPU-serien, s.238-243

Hva trenger vi høgskolelektorer til for å få til praksisendring i barnehager?

Av Turid Thorsby Jansen, Mari Pettersvold og Kristin R. Tholin, Høgskolen i Vestfold

Innledning

Utdannings- og forskningsdepartementet har i samarbeid med Barne- og familiedepartementet tilbudt høgskolen i Vestfold å etablere 30 studiepoengs videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Studietilbudet er en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale understrekes og etterspørres. Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagene, PUB, er altså et virkemiddel for å oppnå kvalitetsutvikling i barnehagene der målet er praksisendring og – utvikling.

Som en del av studiet skal studentene lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i den barnehagen de arbeider i. Intensjonen med studiet er også at det i kommunene skal skje en mobilisering blant dem som berøres av utviklingsarbeidet. Det kan være assistenter, styrere, pedagogiske ledere, barnehageadministrasjonen i kommunene og private barnehageeiere. Studiene er organisert med samlinger på høgskolen, veiledning i barnehagene og mappeoppgaver knyttet til utviklingsarbeidene som studentene skal lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere. Utviklingsområdet skal knyttes til 5 fokusområder:

1. Barnefokuset: barns perspektiv og barneperspektivet
2. Samfunnsmandatet
3. Kvalitetsforståelse
4. Dokumentasjonsprosesser
5. Den lærende barnehagen

Makt, myndighet og medvirkning

I studiet arbeider vi med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe 1999). Læringssynet er avgjørende for vår rolle som formidlere av kunnskap og som tilretteleggere for kunnskapskonstruksjon. Stikkordsmessig kan prinsippene som ligger til grunn for det sosiokulturelle synet på læring fremstilles slik:

- kunnskap og læring er grunnleggende sosial
- kunnskap og læring er distribuert
- kunnskap og læring er situert
- læring er mediert
- læring innebærer deltakelse i praksisfellesskap
- språket er sentralt i læringsprosesser

En konsekvens av læringssynet er at det blir vår oppgave å bruke makten og myndigheten vi har i kraft av vår posisjon til å organisere studiet slik at læring kan foregå etter disse prinsippene. Vi vil bruke makten vår slik at vi bidrar til å endre praksis gjennom PUB-studiet. Som høgskolelektorer utøver vi makt på flere områder knyttet til dette studiet. For det første er det vi som laget utkast til studieplanen som studentene får anledning til å uttale seg om. Erfaringsmessig har de få eller ingen forslag til endringer av studieplanen. Videre er det vi som utarbeider semesterplanene, men vi ber også her om innspill og drøfter utkastet både på samlinger og via nettet. PUB-studiet er organisert i grupper på tvers av barnehagene de arbeider i, og det er vi lærere som setter sammen gruppene ut fra geografiske hensyn. I disse gruppene får studentene veiledning av en av oss tre lærere. Studentene leverer fem mapper der noen er individuelle og resten er gruppemapper. Disse utgjør studentenes arbeidsmapper. Det er hovedsakelig vi som både definerer vurderingskriterier og kommenterer mappene. Og det er nettopp utfordringer knyttet til mapper og maktdimensjonen vi vil fokusere på i denne presentasjonen.

Mange får negative assosiasjoner til maktbegrepet, men det er viktig å innse at makt i seg selv ikke behøver å være negativt. Styrke, kraft, energi og kapasitet er positive synonymer for makt. Makt er noe man har som en konsekvens av utdanning og faglig posisjon. For at makt skal utøves moralsk forsvarlig, må den begrunnes i ansvar for den som er svakest, som for vårt vedkommende er studentene. Den makt og myndighet som vi høgskolelektorene har, skal

brukes til beste for målgruppa, studentene. I situasjoner der vi har makt i kraft av stilling og autoritet, utfordres høgskolelektoren til ikke å misbruke sin posisjon. Man kan tenke seg situasjoner der pedagogen bruker sin autoritet til å tvinge igjennom sitt eget synspunkt.

Makt kan omtales på mange måter. Trygve Bergem (2000) kategoriserer ulike former for makt som læreren har overfor elever. Disse kan overføres til å omhandle relasjonen førskolelærer og høgskolelærer:

- Læreren har en formell makt som er knyttet til lærerrollen. Det er forventet at man skal fortelle hva eleven skal gjøre
- Læreren har faglig makt
- Mange lærere har en karismatisk makt som er knyttet til deres personlighet, og som derfor vil være ulik. Noen lærere klarer å trollbinde elevene sine med fortellinger og engasjement.

Vi synes også det er relevant å peke på utfordringer knyttet til begrepet definisjonsmakt som ”henspiller på situasjoner der voksne er i en mektig posisjon vis-à-vis for eksempel barn når det gjelder deres opplevelser av seg selv. Måten voksne svarer på barns kommunikasjon på, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt” (Bae 1996:147). Overført til vår kontekst vil det si at høgskolelærere bør være spesielt oppmerksomme på studentenes opplevelse av seg selv, undervisningssituasjonen og hvordan de opplever våre kommentarer av mappearbeidene deres.

Et annet perspektiv på makt er Max Webers tre rene herredømmetyper (Weber 1982). De tre er den legale, den tradisjonelle og den karismatiske. Vår makt er i denne sammenheng basert på lov og tradisjon, dersom vi forholder oss til Webers rene legitime typer av makt, altså former for makt som gjør makten legitim og kanskje til og med ønsket. At makt er legitim handler om at makten er fri for bruk av sanksjoner. Det er også en forskjell på å ha makt *til*, kontra å ha makt *over*. Vi ønsker ikke å ha makt over studentene, men å ha makt til å nå målene våre. Vi sier som Pippi langstrømpe skal ha sagt det: ”Dom som är stärka, måste vara snälla!”

Vårt spørsmål ”Hva trenger vi høgskolelektorer til for å få til praksisendring i barnehager” må sees i lys av at vi antar at den legale og den tradisjonelle maktformen forsterker læringsprosessene. Det er lett å bli forført av karisma, verre å bli forført av tung faglitteratur. Hvordan kan vi forsterke læringsprosessene og forvalte makten vår til beste for både studentene og oss selv? Vi tror ikke at vi kan svare godt på det spørsmålet alene, og vi trenger studentenes medvirkning for å få dette til. Vi trenger også å arbeide etter medvirkningens prinsipper for å oppnå likeverdighet og unngå avmektighet. Manglende likeverd og en følelse av avmakt er for oss det motsatte av de frigjørende prosessene vi håper å få til. Så langt kan vi oppsummere at læring forsterkes blant annet når man lærer sammen med andre, deler kunnskap, kunnskapen får et språk (muntlig og skriftlig), den knyttes til bestemte situasjoner og ny kunnskap blir gjenstand for refleksjon og utforsking i et praksisfellesskap. Så antar vi at studentenes medvirkning ikke bare er en rettighet, men en vesentlig suksessfaktor.

Arbeidsmappene representerer deler av presentasjonsmappen som blir gjenstand for avsluttende vurdering. Der hvor vår makt gjør seg mest synlig er nettopp i vurderingen av studentene arbeids- og presentasjonsmapper. Makten kan her ha elementer av bruk av sanksjoner, i form av karakterer i den endelige vurderingen, og et snev av å ha makt *over* både situasjonen og studenten. Å forvalte vår makt på denne måten er verken ønskelig eller forenlig med vår praksis, eller for å bidra til praksisendring. Her er det om å gjøre å bruke makten på rett måte. For oss handler det om at makten gir oss mulighet til både å begeistre og å være kritiske. Vi tror at det er avgjørende at vi stiller de kritiske spørsmålene, hvem skal ellers gjøre det?

Analyse og dilemmaer - en modell som synliggjør utfordringene

Kan vurdering være stikkordet som forener makt, myndighet og medvirkning med praksisendring? Hvordan kan vurderingsformen vi benytter i PUB-studiet gis gode vilkår slik at alle gode krefter får spille seg fritt ut på en hensiktsmessig måte? Vi er svært opptatt av at mappeproduktene gjør studentene bedre i stand til å lede utviklingsarbeidet, at de utfordres til å sette i gang prosesser som ”presser” fram refleksjon. Vi er opptatt av at produktene er viktige for dem, og ikke først og fremst for oss. Hva slags tekster er barnehagens tekster, og hvilke er høgskolens? Kanskje det er viktigere at studiet bidrar til at studentene behersker ”barnehagens tekster” enn at de delvis lykkes med å skrive fagartikler? Vi vil forsøke å synliggjøre utfordringene våre via denne modellen:

STUDENT- ENES GRAD AV KONTROLL	VÅR GRAD AV KONTROLL		
	lav	lav	høy
		FORSØMMELSE	VÅR SUVERENITET
	høy	STUDENTENES SUVERENITET	MEDVIRKNING

(Laget etter en modell av Ørstavik, 1996)

Vi vil med utgangspunkt i denne modellen forsøke å anskueliggjøre studentenes og våre (høgskolelektors) rolle der målet og idealet er gjensidig medvirkning. Modellen synliggjør fire ulike situasjoner fra at både høgskolelektorene (vi) og studentene forsømmer sitt ansvar til at begge deltar og bidrar fra sine ståsted til at det blir konstruktive utviklingsarbeid, studie- og mappearbeid. Tanken er at medvirkning kan oppnås dersom begge parter har kontroll over situasjonen og elementene i det som utgjør begges suverenitet brukes til felles beste. Da blir eksempelvis kunnskap, erfaring og vurderingsevne studentene og høgskolelektorene har et grunnlag for å møtes som likeverdige og å være i stand til å ta hverandres perspektiver. Med andre ord et grunnlag for medvirkning.

Vi vil nå forsøke å beskrive de enkelte situasjonene i modellen.

Forsømmelse

I den situasjonen vi velger å kalle forsømmelse er vi utydelige når det gjelder forventninger til arbeidet med mappeoppgaver og til utviklingsarbeidene i barnehagene. Ettersom mappeoppgavene skal være et virkemiddel for framdrift i utviklingsarbeidene, ble vår utydelighet på begge disse områdene, en forsømmelse. Vi trodde studentene hadde ferdigheter og erfaringer med å planlegge og lede prosjekter og forsømte oss ved å ikke å undersøke/vite nok om studentens og barnehagenes kompetanse om dette. Studentene fikk ikke anledning til å få høy kontroll over situasjonen fordi læringsmål, krav og forventninger ikke ble formulert tydelig. Forsømmelsen fra deres side handlet også om at de utsatte å komme i gang med å lese og med utviklingsarbeidet som en følge av dette.

Vår suverenitet

I enkelte situasjoner blir vi suverene, i ordets negative forstand – ene og alene. Vi formulerer mappeoppgavene ut fra fokusområdene i studieplanen og vi bestemmer vurderingskriterier til mappeoppgavene uten å trekke studentene med i denne planleggingsprosessen. Studentene har liten innflytelse og mappeoppgavene kan komme på siden av den prosessen de er når det gjelder å lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere utviklingsarbeid i barnehagen. Framdriften og fokuset i studiet kan ses på som lite relevant og frigjørende for praksisendring og utvikling i studentenes barnehager.

Studentenes suverenitet

I denne situasjonen abdiserer vi i betydningen at vi enten er engstelige for å overstyre, eller ikke har handlingskompetanse. Studentenes skriftlige arbeider er deres. De bruker sine erfaringer og sin kunnskap til å dokumenteres sine arbeider. Mappeoppgavens presentasjonsform og innhold får et mer personlig preg enn å innfri faglige kriterier for en akademisk sjanger. Studentene kan bli i sin egen opplevelsesverden og beskrivelsene kan konservere praksis. Mappeoppgavene kan bli mindre preget av å bli utfordret av faglitteraturen.

Medvirkning – idealet vårt

I denne situasjonen er det idealet om medvirkning vi realiserer. Mappene reflekterer studieplanens faglige føringer samtidig som studentenes arbeid med mappene bidrar til framdrift i utviklingsarbeidene og til mobilisering blant dem som berøres av det. Vi ser på arbeidet med mappene som en slags møteplass mellom praksisfeltet og høgskolen (Dysthe, Engelsen 2003)

Vårt spørsmål ”Hva trenger vi høgskolelektorer til for å” må sees i lys av at vi antar at den legale og den tradisjonelle maktformen forsterker læringsprosessene, sammenlignet med den karismatiske makt. Vi er opptatt av hvordan vi kan forsterke læringsprosessene og forvalte makten vår til beste for både studentene og oss selv. Manglende likeverd og en følelse av avmakt er for oss det motsatte av de frigjørende prosessene vi håper å få til. Samtidig representerer vi en utdanningskultur som forventes å ha svar på en rekke spørsmål. Vi tror imidlertid at medvirkning, hvor både vi og studentene har høy kontroll, vil bidra til gjensidig læring både for oss og studentene. I en likeverdig partnerskapstenkning vil bytteforholdet være sentralt. Vi ønsker å bidra til praksisendring i barnehagen, I et bytteforholdsperspektiv

tenker vi oss at å være i medvirkningsruten også vil kunne bidra til praksisendring i PUB-studiet og hvordan vi arbeider innenfor grunn- og videreutdanning med førskolelærere

Hva har vi makt til? Vi kan være i dialog med studentene og så langt det lar seg gjøre utvikle og utforske praksis sammen med dem. Vi beveger oss i PUB-studiet i grenselandet mellom utdanning, aksjonsforskning og organisasjonsutvikling. Vi ser på utviklingen av studiet som et utviklingsarbeid vi skal lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere, som en parallell prosess til hva studentene gjør i sine utviklingsarbeider. I evalueringen fra første studentkull viser kommentarene at flere av studentene ikke er vant til studier hvor ikke alt er avklart på forhånd, men utvikles underveis sammen med studentene. ”Jeg tror utbytte hadde vært større hvis ikke hele veien skulle blitt til mens vi gikk”. En student skriver imidlertid at studentmedvirkning og at alt ikke var bestemt, var positivt. En annen skriver: ”Det har vært veldig lærerikt at studiet har vist aksjonslæring i praksis. Planer er blitt endret underveis på en behagelig og passende måte. Det har gitt meg en god følelse av uro og ro”.

Vi forsøker å oppløse forestillingen om at vi representerer teori og de representerer praksis. Vi har også vår praksis som vi forsøker å ha et utforskende blikk på og ønsker å utsette oss selv for tilsvarende utfordringer som studentene møter i studiet. Når vi utfordrer studentene på å finne andre måter å omgås på, utfordrer vi oss selv på det samme. Når vi utfordrer studentene på å gi barn medvirkning i barnehagen, utfordrer vi oss selv på det samme vis-à-vis studentene. Når vi utfordrer studentene til å arbeide med pedagogisk dokumentasjon, utfordrer vi oss selv på det samme – altså å arbeide med læring slik at den blir synlig og er gjenstand for refleksjon i et fellesskap.

Hva sier materialet om mappevurderingen?

Vi har endret måten vi praktiserer mappevurdering i stor grad fra PUB 1 til PUB 3. Vi har også blitt mer bevisste på å evaluere mappevurderingen. I sluttevalueringen fra første studentkull stilte vi ingen spørsmål til arbeidet med mappeoppgaver, men en student skriver at hun gjennom arbeidsmappene har fått gått i dybden på det faglige. Ulike vinklinger på hver arbeidsmappe i forhold til utviklingsarbeidet hadde vært lærerikt. ”Gjennom denne måten å arbeide på har jeg sett utviklingsarbeidet vårt fra flere ulike vinkler”, skriver en student i sluttevalueringen.

I sluttevalueringen fra andre studentkull stilte vi spørsmålet om mappeoppgaver har vært viktige for det faglige utbytte. Oppsummeringene viser at dette er en arbeidsform som gir læringsutbytte. Flere skriver at mappeoppgavene har bidratt til å holde fokus og at det har vært avgjørende for å komme videre. Mange mener at det å skrive mappeoppgavene har tvunget dem til forholde seg til fagstoffet i studiet og at det har gitt et puff til utprøving i praksis. ”Mappeoppgaven tvinger meg til å lese pensum”. Men en student skriver at flere oppgaver kunne gått direkte på utviklingsarbeidet. En student hadde ønsket at oppgaveteksten i mappen hadde vært klarere slik at de visste at det var resultatene fra utviklingsarbeidet vi var ute etter. Noen skriver at tilbakemeldingene på oppgavene har vært viktige, men også smertefulle. Som en student skriver: ...”merker at jeg har fått lite av det tidligere”. For noen av studentene har gruppeoppgavene vært viktige for felles refleksjoner og det å knytte disse til både praksis og fagstoffet fra litteraturen.

I studiet fokuserer vi på at studentene utvikler en forskende tilnærming til egen praksis. Såkalt ”Grounded Theory” (Jarvis 2002) tar utgangspunkt i at teori utvikles fra erfaringer i praksis, og at denne måten å utvikle kunnskap på har vesentlige konsekvenser for å forstå hva man faktisk gjør. Praksisforskning er nær beslektet med aksjonsforskning, og utgjør en betegnelse for tilgang til kunnskap hvor praktiseres egne erfaringer og erkjennelser står sentralt (Jarvis 2002). Studentene må altså til en viss grad være ”suverene”.

Mange av studentene benytter praksisfortellinger om barns medvirkning for å skape grunnlag for en lærende barnehage. De ”forsker” på egen praksis og utvikler til dels egne teorier om barns medvirkning. Å forstå sin egen praksis og å utvikle et språk og kunnskap om hva man gjør kan være frigjørende. Det blir viktig å utvikle kunnskap på egne premisser og på den måten reduseres risikoen for å oppleve en avmektighet i møte med en utdanningsinstitusjon som alltid kjenner ”svaret”. Dette representerer noe langt mer verdifullt enn den mer tradisjonelle arbeidsdelingen mellom ”den handlende praktiker” og ”den forskende akademiker”. På den annen side: Hvordan ”forske” uten å være forsker? Hvilke erfaringer eller hvilke praksisfortellinger ”liker” vi, hvilke skal vi lære av og hvem sine erfaringer gis oppmerksomhet? Hvem skal stille viktige kritiske spørsmål? Hva trenger man altså høgskolelektorene til?

Akademikeren og praktikerens er prinsipielt likeverdige i samarbeidet. Men det kan være komplisert og truende å forstå og anerkjenne hverandres virkelighetsforståelser.

Litteratur:

Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk forum

Bergem, T (2000): *Læreren i etikkens motlys*. Ad Notam Gyldendal

Bjørnsrud, Halvor (2004): *Forskermøte med en fortellende skole*. Pedagogisk

forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo:
Unipub

Dysthe, O. (1999): *Ulike perspektiver på kunnskap og læring*. I Bedre skole nr.3, s. 4-10

Dysthe, O., Engelsen, Knut Steinar (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap*.

Perspektiver og erfaringer. Abstrakt

Jarvis P (2002) *Praktikerforskeren – utvikling af teori fra praksis*. Alinea

IKT og nye læreprosesser (u.å.) Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning (Internett)

Tilgjengelig fra <http://www-lu.hive.no/iktnlp/> [lest 2003-10-08]

Klette, Kirsti (1998): *Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk*

observasjon og etnografiske nærstudier. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.

St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre*

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Ørstavik, S. (1996): *Brukerperspektivet – en kritisk gjennomgang*. INAS-notat 1996:8

Weber, M (1982): *Makt og byråkrati*. Fakkell

Foredrag ved Erfaringsdelingskonferansen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren, Oslo nov. 2005:

PUB- studiet: Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen – med barn i rampelyset

Ved Høgskolelektor Turid Thorsby Jansen

Utdannings- og forskningsdepartementet ga i samarbeid med Barne- og familiedepartementet høgskolen i Vestfold et tilbud om å omdisponere inntil 30 studieplasser for grunnutdanning av førskolelærere til et 30 studiepoengs videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen i 2002. Det var 12 høgskoler som søkte om et tilsvarende tilbud. Høgskolen i Troms og Høgskolen i Sogn og Fjordane fikk anledning til å prøve ut studietilbudet allerede fra høsten 2001. Studietilbudet var en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale er sentralt. Studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB) er et virkemiddel for å oppnå kvalitetsutvikling i barnehagene der målet er praksisendring og – utvikling. Ved Høgskolen i Vestfold har studiet pågått i perioden 2002 – 2005. Studiet har blitt gjennomført over en periode på et år i tre omganger med til sammen ca. 100 førskolelærere. Studentene er rekruttert via Fylkesmannen i Vestfold, Telemark og Buskerud, og de har søkt om opptak til studiet gjennom sine kommuner.

I dette innlegget rettes oppmerksomheten på sentrale grep som vi tror har bidratt til at dette studiet er blitt et viktig virkemiddel i kompetanseutvikling i barnehagen.

Sentralt initiert fra departementene – lokalt utviklet ved Høgskolen i Vestfold

Departementene ga klare føringer som forpliktet høgskolen i den faglige innretning av studiet. Føringene ga arbeidet legitimitet både innad i miljøet på høgskolen og utad mot fylkesmenn og kommuner. Studiet skulle som nevnt utvikles i tråd med kvalitetssatsingen St. meld. nr. 27 (1999-2000) *Barnehager til beste for barn og foreldre*. Som en del av studiet skulle studentene lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i barnehagen eller kommunen de arbeider i. Studiet skulle være nettbasert og kunne dekke et større geografisk område enn Vestfold. Det burde organiseres som et deltidsstudium over ett år og

det skulle samarbeides med aktuelle fylkesmenn. Det ble gitt økonomiske rammer for at studentene ikke skulle pålegges studieavgift og utgifter til faglitteratur.

Departementenes utlysning av prosjektet mobiliserte arbeid med prosjektsøknad som forankret studiet i fagmiljøet og hos ledelsen ved høgskolen. Arbeidet med studieplanen vitaliserte et tverrfaglig arbeid innad i høgskolen og et samarbeid med fylkesmannen.

Med barn i rampelyset

Studieplanen retter oppmerksomheten mot barn som hovedmålgruppe i barnehagen. Studentene må innlemme barnegruppen i sine utviklingsarbeider og blir utfordret til nye måter å omgås, kommunisere og utføre pedagogisk praksis på.

Mye etter- og videreutdanning har dreidd seg om organisasjon og ledelse. Vårt hovedansvar var imidlertid å styrke barns muligheter for medvirkning i barnehagen og at dette premisset skulle danne utgangspunkt for praksisutvikling, organisasjonsutvikling og ledelse

Å skrive for å lære

Studiet er organisert med samlinger på høgskolen, med veiledning fra faglærerene i barnehagene og med mappeoppgaver knyttet til utviklingsarbeidene. Mappevaluering er et begrep som er brukt i forbindelse med kvalitetsreformen og har som hensikt å styrke forbindelsen mellom undervisning og vurdering. Samtidig skal mappene fungere som et redskap både for undervisning og læring (Dysthe og Engelsen 2003). Dysthe og Engelsen understreker fire kjennetegn ved mapper i pedagogisk sammenheng. Mapper er for det første en samling av faglige arbeider over en lengre tidsperiode og de kan inneholde alle typer arbeid. Studentene ved PUB-studiet utvikler 5 – 7 mappeprodukter som skal knyttes til å dokumentere ulike sider ved sine utviklingsarbeider sammen med et par refleksjonslogger over disse arbeidene. Mappedbegrepet knyttes videre til refleksjon og selvvurdering, både den kritiske fagrefleksjonen og til refleksjon over egen læringsprosess. Å utvikle et metaperspektiv på egen læring er en viktig del av selve læringen. Bruk av mapper innebærer at både prosess og produkt er viktig. Mappene i PUB-studiet fikk konsekvenser både for undervisningen, sluttvurderingen og for studentenes læringsprosess.

Olga Dysthe skriver at å skrive er å ta del i en samtale (Dysthe 2000, s.17). Det å skrive godt i et fag er å lære å tenke faglig. Vi ønsket å bidra til at førskolelærerne utvikler sin kompetanse til å ta del i den faglige samtalen om barnehager og barn. Studiet skulle bidra til at førskolelærere aktiviserer og utvikles sin faglighet, som ofte kan bli utvannet i en kultur hvor førskolelærerne er i mindretall som faggruppe og derfor ofte må oversette og forenkle for å bli forstått. Dette kan være med på å banalisere førskolelærernes faglighet.

Studentene lærte seg verktøyet å skrive faglig for å kunne utvikle barnehagen videre. I mappeoppgavene ble studentene utfordret til å dele og drøfte egne praksiserfaringer og nyere faglitteratur. Mappene skapte et møte mellom førskolelærernes refleksjoner over egne praksiserfaringer, ny kunnskap og lærerteamets kommentarer. Mange studentenes skriver i sluttevalueringen av studiet at mappeoppgavene var et viktig element i deres læringsprosess. ”Mappeoppgavene ble selve motoren i utviklingsarbeidet”, skriver en student i en tilbakemelding om studiet.

Målet er praksisendring – et ”bytteforhold” mellom høgskolen og praksisfeltet

Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen ses på som virkemiddel til kvalitetsutvikling i barnehagen, der målet er praksisendring og -utvikling. Studiesamlingene, veiledning og mappearbeidet ble arenaer hvor barnehagepraksis og høgskolepraksisfeltet møtes og påvirker hverandre. Lærerteamet har vært tverrfaglig sammensatt, og vi har lagt stor vekt på å ”demonstrere” teamarbeid i praksis på studiesamlingene. Dette har studentene gitt positive tilbakemeldinger på. Gjennom PUB har studentene møtt et fagmiljø og ikke den ”privatpraktiserende” høgskolelektor. Gjennom studentenes utviklingsarbeider har lærerteamet møtt barnehagearbeid og barnehager. Vi kan si at det er oppstått et viktig ”bytteforhold” hvor det både er generert kunnskap til barnehager og til høgskolen. Høgskolen på sin side har trukket sine erfaringer med studiet inn i organisering og innretting av grunnutdanningen og i undervisning. Vi tror at dette studiet har bidratt til at vår høgskole er blitt en mer interessant aktør i arbeidet med å utvikle barnehagesektoren.

Et sentralt grep er å organisere et studieforløp over minimum ett år som kombinerer studiesamlinger med at deltakerne leder utviklingsarbeid i egen barnehage. Studentene får ekstern veiledning på sine utviklingsarbeider og utfordres til skriftlig å dokumentere disse og sin egen læringsprosess. Disse grepene tror vi bidrar til kompetanseutvikling i barnehagene.

Derfor trekkes disse faktorene nå inn i nye prosjekter og oppdrag høgskolen utvikler sammen med kommuner og barnehager.

Litteratur:

Dysthe, Hertzberg og Hole (2000) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt Forlag.

Dysthe og Engelsen (2003) ”Mapper som lærings og vurderingsform” i Dysthe og Engelsen (red.) *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag.

Sluttevalueringsskjema:

**Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen
- med barn i rampelyset! (PUB 3)**

Sluttevaluering:

Mål for studiet

Studiet skal kvalifisere studentene til å arbeide med kvalitetsutvikling på egen arbeidsplass.

I dette inngår:

5. arbeid med Rammeplanens faglige føringer
6. ferdigheter i planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid.
7. hvordan barna er gjort delaktig i utviklingsarbeidet
8. hvordan de har arbeidet for å gjøre personalgruppen motivert og delaktig i utviklingsarbeidet

1. **Faglig innhold** har vært knyttet til de 5 fokusområdene på dette studiet?
kommentarer:

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

2. **Arbeidsformer** har vært relevante i forhold til temaet som har vært belyst
kommentarer:

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

3. **Mappeoppgaver** har vært viktige for det faglige utbytte

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

4. Veiledning: Den lokale veiledning har vært viktig for framdriften i utviklingsarbeidet
Kommentarer:

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

5. Faglig utbytte: Deltagelse på studiet har bidratt til et godt faglige utbytte i forhold til yrkesrollen?
kommentarer:

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

6. Handlingskompetanse: Deltagelse på studiet har bidratt til kompetanse i å lede utviklingsarbeid i egen barnehage?
kommentarer:

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

7. Egne bidrag: Egen innsats har medvirket til det faglige utbytte?
kommentarer:

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

8. Hvilke områder har det vært særlig nyttig å arbeide med?

9. Noe du mener bør vært utelatt?

10. Arbeidsformer som ga stort utbytte?

11. Hvilke tips har du forøvrig om endringer som du mener vil gjøre dette studiet?

12. Annet

Strukturert refleksjonsnotat

1. Skriv ned individuelt dine refleksjoner omkring følgende:

Hva er annerledes nå i vår barnehage enn i februar 2005?

Hva gjør jeg mindre av?

Hva er lurt å fortsette å utvikle videre?

2. Del det med den du jobber sammen med
3. Intervju en annen barnehage om det samme

Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen - med barn i rampelyset! (PUB)

Rapport fra første kull med studenter (PUB 1) 2002-2003

Denne rapporten er en oppsummering av arbeidet med studiet *Pedagogisk utviklingsarbeid – med barn i fokus* ved høgskolene i Vestfold, avdeling lærerutdanning. Den tar utgangspunkt i de erfaringer vi har gjort med første studentkull 2002-2003 med utgangspunkt i en sluttevaluering fra hvordan studentene har evaluert forskjellige sider ved studiet.

Om studiet

Bakgrunn

Utdannings- og forskningsdepartementet har i samarbeid med Barne- og familiedepartementet tilbudt høgskolen i Vestfold å etablere 10 vekttalls videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Studietilbudet er en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale understrekes og etterspørres. Tilsvarende studietilbud gis ved høgskolen i Sogn og Fjordane og ved høgskolen i Tromsø.

Barnehagen i Norge er på den politiske dagsorden når det gjelder utbygging og foreldrebetaling. Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som har mange og sammensatte oppgaver. Videreutdanningsstudier har ofte vært innrettet mot ledelse og organisasjon i barnehagen. Vi ønsket med dette studiet å rette oppmerksomheten mot barnehagens innhold med barn som hovedmålgruppe. Studiet vil med dette utgangspunktet videre innrette seg mot de satsinger og kompetansebehov som finnes i barnehagene og i kommunene.

Intensjonen med studiet er også at det i de enkelte kommunene skjer en mobilisering blant de som berøres av utviklingsarbeidet. Det kan være assistenter, styrere og barnehagekonsulenter. Høgskolen ønsker å kunne bistå i en slik mobilisering. På en av studiesamlingene inviterte alle studentene derfor med seg en ”gjest” fra egen barnehage eller kommuneadministrasjon. Tanken er at erfaringer og kontakter som oppstår som følge av studiet også koples til arbeidet med kvalitetssatsingen i kommunene. Vi ønsker at planleggings- og kursdager kunne gjenspeile innhold fra studiet.

Studieplanen for studiet ble ikke ferdig utviklet før et stykke ut i studieforløpet slik at vi kunne justere planen underveis sammen med studentene.

Opptak

Studietilbudet gikk ut til alle kommunene i Vestfold og til Kragerø, Skien, Bamble og Porsgrunn i Telemark. Som en del av studiet skal studentene planlegge, gjennomføre,

evaluere og rapportere et utviklingsarbeid fra egen arbeidsplass. Styrere ved barnehager der førskolelærere søkte om studieplass ble bedt om å skrive en kort orientering på søknadsskjemaet om hvilke utviklingsområder barnehagen holder på med, og hvilke kunnskaper de er ute etter, dvs kompetansebehov. Barnehagenes styrere sendte søknadene videre til kommunene som prioriterer søknadene. Opptak av studenter ble gjort i samarbeid med fylkesmannen i Vestfold og i Telemark ut fra ønsket om å prioritere søkere fra barnehager med flere enn en søker og kommuner med opptil 8 søkere.

Det meldte seg 63 interesserte. Sommerferie, korte frister og uklare informasjonskanaler fra kommuneadministrasjonene til barnehagene kan ha hatt noe å si for søkerantallet. Fra høgskolens side ønsket vi studiestart i forbindelse med barnehagehagekonferansen "En fagligere og en farligere barnehage" 31.okt.-1.nov. 02

Ansvarfordeling

BFD

Barne-og familiedepartementet v/fylkesmannen dekket utgifter studentene fikk i forbindelse med studiet; reise, opphold, materiell m.m.

Høgskolen i Vestfold

Høgskolen i Vestfold omdisponerte studieplasser fra de ordinære studiene slik at studietilbudet kunne arrangeres uten studieavgift.

Kommunene

- Kommunen hadde ansvar for at studentene har daglig tilgang til PC – Internett
- Kommunen tilbød studiet til personalet i kommunale og private barnehager
- Kommunen skulle sikre studietid/studiedager for studentene
- Kommunen skulle dekke vikarutgifter i forbindelse med regionale samlinger og studiedager

Det har oppstått uklarheter om det kommunale ansvar overfor de private barnehagene mht dekning av vikarutgifter.

Studentene

Vi tok opp 36 studenter fordelt på følgende kommuner: Svelvik, Re, Tønsberg, Larvik, Kragerø, Bamble, Porsgrunn og Skien.

To studenter sluttet etter første samling, to nye studenter fikk tilbudet. 25 fullførte studiet. To studenter møtte ikke til eksamen pga sykdom, men gikk opp eksamen senere og fullførte.. Frafall under studiet skyldtes i følge studentene ikke selve studiet men livssituasjon, sykdom eller problemer med å kombinere et videreutdanningsstudium med familie og full jobb.

Sluttresultatene fra eksamen fordelte seg på 5 A, 13 B, 5 C og 2 D, ingen stryk, et meget tilfredsstillende resultat. Mange av studentene viste en usikker og lite faglig skriftlig uttrykksevne ved studiestart. Det ble derfor i studiet lagt vekt på å bistå studentene i å uttrykke seg faglig og skriftlig. Lærerteamet mener studentenes presentasjonsmapper

dokumenterer god læringsprosess, og studentene viste et sterkt faglig engasjement under den muntlige høringen. Dette samme uttrykte de to eksterne sensorene.

Lærerteamet

Følgende lærere har vært knyttet til studiet:

Mari Pettersvold, høgskolelektor i samfunnsfag

Grete Nettet, høgskolelektor i pedagogikk

Berit Aanderaa, høgskolelektor i pedagogikk

Trine Solstad, høgskolelektor i norsk

Turid Thorsby Jansen, høgskolelektor i pedagogikk og faglig ledere for studiet.

I tillegg har Hege Hansson høgskolelektor i drama deltatt i studieplanarbeidet. Det har vært en intensjon å sette sammen et tverrfaglig lærerteam. Vi har også forsøkt å opptre som lærerteam i selve undervisningen gjennom felles forelesninger og ledelse av prosessuelt studentarbeid. Lærerteamet har fordelt de lokale studiegruppene seg imellom og fungerte som kontakt og veileder for disse.

Evaluering av studiet

Vi gjennomførte to individuelle skriftlige evalueringer fra studentene, midtveis og ved slutten av studiet. Denne rapporten bygger i hovedsak på sluttevalueringen supplert med opplysninger fra midtveisevalueringen, fra samtaler med studentene og diskusjoner i lærerteamet.

Studentene ble bedt om å svare på 6 spørsmål. Nedenfor gis en oversikt over prosentvis fordeling av poeng og et utregnet for hva hvert spørsmål ga av poeng.

13. Faglig innhold: Hvordan vurderer du det faglige innholdet i tilknytning til de 5 fokusområdene på dette studiet?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent:						5	21	53	11	11	
Gjennomsnittspoeng:								8			

Fra kommentarene:

Mange studenter skriver at faglitteraturen var interessant og aktuell i forhold til hva de jobbet med i barnehagen. En skriver at det faglige innholdet var begeistrende. En annen at studiet var så praksisrelatert. Flere studenter nevner at dyktige lærere var viktig for det faglige innholdet.

En student skriver: *Kunne vært lagt noe mer vekt på "databiten" hvis intensjonen er nettbasert i større grad- jeg synes det er ok å treffe mennesker derfor ikke det største savnet!*
Tre studenter mener vi også kunne ha rettet oppmerksomheten mot foreldrearbeid.

14. Arbeidsformer: Hvordan var variasjonen i arbeidsformene?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent:				6		6	28	50	6	6	
Gjennomsnittspoeng::							7,5				

Fra kommentarene:

De fleste framhever variasjonen i arbeidsformer som viktig. Fire studenter ønsket seg flere faglige forelesninger. En kommenterer at lærerkompetansen og den tekniske kvaliteten på det nettbaserte clasfronter systemet var for dårlig, mens en annen syntes nettet som møteplass ikke fungerte som forventet.

15. Faglig utbytte: Hvordan vurderer du ditt faglige utbytte i forhold til yrkesrollen din?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent:						16	11	42	16	16	
gjennomsnittspoeng :								8			

Fra kommentarene:

Av kommentarene gjentas ofte at studiet har bidratt til økt refleksjon. En student skriver: *Jeg har blitt pirret og utfordret til å tenke igjennom og tenke nytt, fått et nytt engasjement i forhold til jobben i barnehagen.* En annen: *Dette var nyttig, utrolige samtaler i studentgruppa, engasjerte lærere og foredragsholdere som mente noe, men som likevel ikke hadde alle svare- vi ble utfordret og måtte tenke, gruble og reflektere.* En student skriver at hun gjennom arbeidsmappene har fått gått i dybden på det faglige. Ulike vinklinger på hver arbeidsmappe i forhold til utviklingsarbeidet hadde vært lærerikt. *Gjennom denne måten å arbeide på har jeg sett utviklingsarbeidet vårt fra flere ulike vinkler.*

16. Handlingskompetanse: Hvordan vurderer du den kompetansen du fikk til å lede utviklingsarbeid i egen barnehage?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent:					15	30	30	20		5	
Gjennomsnittspoeng:					5						

Her gir studentene lavere poeng enn på de andre spørsmålene. Studentene fortalte ofte at de strevde med å mobilisere resten av personalet til utviklingsarbeidet. Mange viste mer usikkerhet på å finne et tema, en retning, en systematikk og på å lede et utviklingsarbeid enn kanskje lærerteamet var forberedt på. På PUB 2 har vi tidligere i studiet og hele tiden underveis forsøkt å løfte fram disse spørsmålene og utfordret studentene på arbeidet med utviklingsarbeidet.

Fra kommentarene:

Det kommer – det kommer. Synes at det har vært litt kaotisk underveis å skulle være i en prosess, og lede – dra en prosess som jeg ikke helt visste hva om selv. Spør meg om ett år – og jeg har et klarere bilde av kompetansen jeg har ervervet meg og hevet på skalaen. En annen student skriver at hun følte i starten at vi holdt på med to ting, et utviklingsarbeid i barnehagen og noen enkeltstående oppgaver de leverte inn. Det tok litt tid før jeg så sammenhengen. En student skriver at hun er blitt tryggere på å våge seg ut i det ukjente. Flere skriver at de er glade for ideer, metoder og verktøy de har lært til å bruke til å lede utviklingsprosessene i barnehagen. Mange ble opptatt av aksjonslæring som en innfallsvinkel til arbeid med endring og utvikling. Noen hadde ønsket at vi hadde vektlagt dette tidligere i studiet. Dette har vi forsøkt i PUB 2.

17.Egne bidrag: Hvor fornøyd er du med dine egne bidrag for å få mest mulig ut av studiet?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent:			5	5	11	26	21	32			
Gjennomsnittspoeng:						6,5					

Fra kommentarene:

Noen er usikre på hva som menes med egne bidrag. Av kommentarene virker det som studentene tror spørsmålet handler om deltagelse i diskusjon på samlinger og i nettverksgruppene og skriver at de har likt å være aktiv i studentgruppene og i de lokale nettverksgruppene, men mindre under plenum på samlingene. Svarene viser at nettverksgruppene har vært viktige fora for studentaktivitet. Noen synes oppgaver har vært viktig. En student skriver at kommunene har begynt å bruke de erfaringer de fikk på studiet. En skriver at hun kunne være mer aktiv på nettet, *hvis det hadde vært flere ukedager i en uke.*

18. Hvilke tips har du for øvrig om endringer, som du mener vil gjøre det bedre for PUB 2?

Her skriver studentene at kommunikasjonen i fronter må bedres og at lærerne må bli enige om ting. Lærerne må også bli flinkere til å overholde frister og avtaler som blir gjort. De ønsker mer avklaring ved studiestart når det gjelder forventninger til å lede et utviklingsarbeid. En ønsker seg mer veiledning på problemstilling til utviklingsarbeidet. Andre etterlyser mer veiledning på oppgaveskriving. Styrene og andre "gjester" kunne vært invitert tidligere i studieforløpet og studentene kunne selv oftere vært utfordret til å komme med innspill. En student synes oppholdet mellom fra juni til septembersamlingen ble for lang.

Kommentarene tyder på at flere av studentene ikke er vant til studier hvor ikke alt er avklart og som utvikles underveis sammen med studentene! *Jeg tror utbytte hadde vært større hvis ikke hele veien skulle blitt til mens vi gikk.* En student skriver imidlertid at studentmedvirkning og at alt ikke var bestemt var positivt. En annen skriver: *Det har vært veldig lærerrikt at studiet har vist aksjonslæring i praksis. Planer er blitt endret underveis på en behagelig og passende måte. Det har gitt meg en god følelse av uro og ro.*

19. Annet

Fra kommentarene:

En student framhever at samvær med lærerne, medstudentene og miljøet på samlingene har betydd mye. En annen skriver: *Vil til slutt si at jeg kjenner meg privilegert som fikk være med på dette studiet! Jeg har fått oppdatering og ny giv i arbeidet mitt. Gratis!*

v/ Turid Thorsby Jansen

