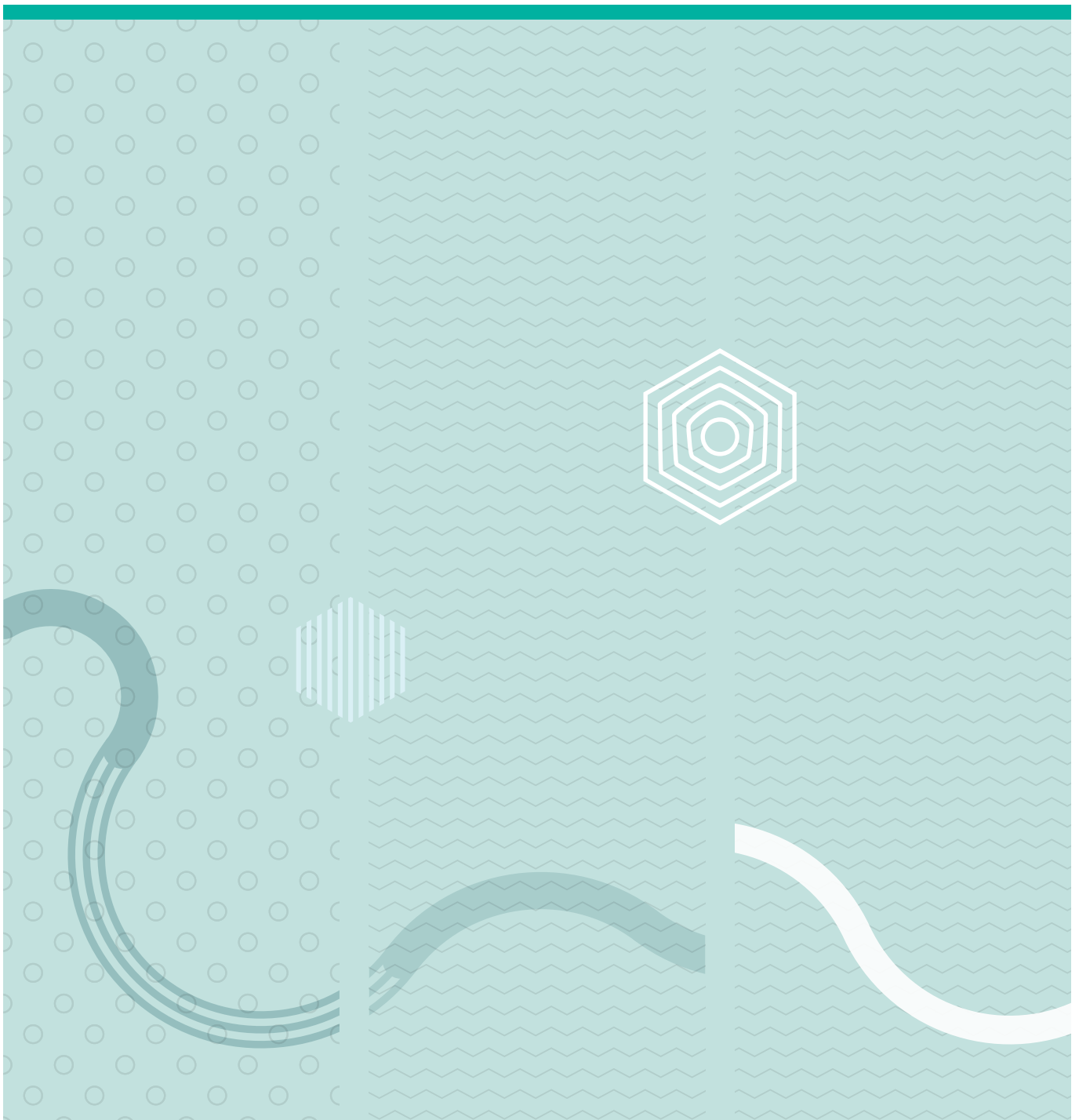


# Implementering av *Profesjon, progresjon og praksis* i barnehagelærerutdanningen

Følgeforskning 1. studieår BLU, Universitetet i Sørøst-Norge

Delrapport 1

Terese Wilhelmsen





Terese Wilhelmsen

**Implementering av *Profesjon, progresjon og praksis* i barnehagelærerutdanningen**

Følgeforskning 1. studieår BLU, Universitetet i Sørøst-Norge

Delrapport 1

© Terese Wilhelmsen, 2020  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Drammen, 2020

Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI)  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

Mail: [karin.hognestad@usn.no](mailto:karin.hognestad@usn.no)  
Nettside: <https://www.usn.no/sebuti>

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 56

ISSN: 2535-5325 (Online)  
ISBN: 978-82-7860-451-9 (Online)



Utgivelser i skriftserien publiseres som Creative Commons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

## Innhold

1. Innledning .....	3
1.1. Formål.....	3
1.2. Bakgrunn for og utviklingen av PPP-strukturen .....	4
1.3. Problemstilling og avgrensning.....	6
1.4. Teoretisk rammeverk.....	6
1.5. Relevante rapporter .....	8
2. Metodisk tilnærming .....	9
2.1. Design og prosjektledelse.....	9
2.2. Deltakere.....	10
2.3. Fokusgruppeintervju.....	10
2.4. Etske overveielser.....	10
2.5. Analyse .....	11
2.6. Begrensninger med delprosjekt 1 .....	11
3. Resultater .....	13
3.1. Utvikling, organisering og initiering av PPP-strukturen .....	13
3.1.1 Utvikling av PPP-strukturen.....	13
3.1.2. Møtemangfold, representasjon og prioritering .....	15
3.1.3. Opplevd ledelse .....	16
3.2. Erfaringer med implementering av de ulike PPP-elementene.....	18
3.2.1. Profesjonsveiledere.....	19
3.2.2. Profesjonsmappa.....	22
3.2.3. Profesjonsseminarer .....	22
3.2.4. Overgangsseminarer .....	24
3.2.5. Andre studenterfaringer.....	24
3.3. Profesjonsfelleskap og tverrfaglig samarbeid.....	25
3.3.1. Fagfelleskap .....	25
3.3.2. Tverrfaglighet innad i kunnskapsområdene .....	26
3.3.3. Tverrfaglighet på tvers av kunnskapsområdene .....	27
3.4. Barnehagepraksis.....	28
3.4.1. Lokale retningslinjer for praksis.....	28
3.4.2. Innhold i praksisopplæringen og praksisoppgaven .....	30
3.4.3. Oppfølging av studenter i praksis.....	31
3.4.4. Kombinasjonsstillingene .....	34
3.4.5. Studenterfaringer med praksis.....	34

4. Styrker og utfordringer med PPP .....	36
4.1. Styrker .....	36
4.2. Utfordringer .....	37
5. Anbefalinger for veien videre .....	40
Referanser .....	42

### **Akronymer**

BLU	Barnehagelærerutdanningen
BUL	Kunnskapsområdet Barns utvikling, lek og læring
FoU	Forskning og Utvikling
HIU	Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
IPED	Institutt for pedagogikk
KO	Kunnskapsområde
LSU	Kunnskapsområdet Ledelse, utvikling og samarbeid
NHB	Kunnskapsområdet Natur, helse og bevegelse
PPP	Profesjon, Progresjon og Praksis
SEBUTI	Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon
SRL	Samfunn, religion og livssyn
USN	Universitetet i Sørøst-Norge

# 1. Innledning

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er resultatet av en fusjon mellom tidligere Høgskolen i Vestfold og Buskerud og Høgskolen i Telemark. En viktig del av det faglige utviklingsarbeidet for den nye institusjonen var å samordne parallelle studieprogram og utvikle felles studieplaner. I barnehagelærerutdanningen (BLU) resulterte utviklingsprosjektet *Fornye, bevare, kombinere – en samordnet barnehagelærerutdanning ved USN* i en ny studieplan gjeldende fra høsten 2018. Den nye studieplanen inkluderer strukturen *Profesjon, Progresjon og Praksis (PPP)* som har som intensjon å sikre helhet, integrasjon og sammenheng i utdanningen. PPP formulerer en rekke tiltak for å sikre profesjonsprogresjon både i undervisning og i praksis som overordnede føringer for implementering av BLU på hver campus. Følgforskerprosjektet «Profesjon, Progresjon og Praksis i barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Sørøst-Norge» er et forskningsinitiativ gjennomført på oppdrag fra Visedekan for BLU ved USN. USN profesjon har bevilget midler til prosjektet, og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) var ansvarlig for gjennomføring av oppdraget. Følgende dokumenter utgjør utgangspunktet for følgeforskningsprosjektet:

- Profesjon, Progresjon, Praksis ved Barnehagelærerutdanningen ved USN, versjon 2018
- Retningslinjer for praksis i barnehagelærerutdanningen Del 1 (felles)
- Retningslinjer for praksis i barnehagelærerutdanningen Del 2 (lokale)
- Partnerbarnehageavtale (USN, u.å.)
- USN profesjon<sup>1</sup>

I PPP-dokumentet understrekes betydningen av et utforskende og skapende implementeringsperspektiv og faglig frihet til lokalpresisering, konkretisering og tilpasninger. Det fremheves videre at både utvikling av dokumentene og realisering av intensjonene er tenkt utformet over tid. De felles føringene, tidsperspektivet, samt den lokale friheten som beskrevet i dokumentene utgjør bakteppe for følgeforskningsprosjektet. Bakgrunnen for og utviklingen av PPP strukturen, som utgjør avsnitt 1.2. i rapporten, er forfattet av Hege Naper Hansson.

## 1.1. Formål

Formålet med delprosjekt 1 var å få kunnskap om hvordan PPP strukturen ble tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN. Delmål i delprosjekt I var å generere kunnskap om:

- hvordan PPP-dokumentene ble fortolket, forvaltet og erfart av programkoordinatorer, fagteamkoordinatorer ved Institutt for Pedagogikk (IPED)<sup>2</sup>, profesjonsveiledere, personer i kombinasjonsstillinger og faglærere i BLU ved USN,

---

<sup>1</sup> se <https://www.usn.no/om-usn/utviklingsavtalen/usn-profesjon/>

<sup>2</sup> Videre er fagteamkoordinatorer ved IPED forkortet til fagteamkoordinatorer. Av instituttene representert i forskningsprosjektet var det bare IPED som hadde innført fagteamkoordinatorrollen.

- hvordan PPP-strukturen i sin helhet var erfart av studenter,
- hvilken betydning PPP-strukturen har hatt for utvikling av BLU ved USN, og
- hvordan PPP-strukturen kan styrkes.

## 1.2. Bakgrunn for og utviklingen av PPP-strukturen

Ved fusjonen av Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Buskerud og Vestfold 01.01.2017, fikk visedekan for BLU mandat om å lede arbeidet med å samordne studiemodellen for utdanningen. Denne prosessen pågikk over halvannet år, med oppstart av en ny, felles modell høsten 2018. Prosessen bestod av:

- Tre felles-seminarer der alle som underviste i, ledet og arbeidet med støttefunksjoner i BLU deltok.
- Arbeid i ulike representative grupper på tvers av campus og kunnskapsområder (KOer).
- Framlegg og høringer av arbeidsnotater og forslag fra gruppene.
- Drøftinger i profesjonsteamet bestående av programkoordinatorene og visedekanen.
- Framlegg av forslag og drøftinger i ledergruppen for Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU).

Visedekanen formulerte de endelige forslagene, som dernest ble vedtatt av ledergruppen. Underveis var avdeling for studiekvalitet og analyse involvert i veiledning og drøftinger, samt godkjenning av den endelige studiemodellen.

Rapportene fra Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017) var sentrale i våre drøftinger, i tillegg til erfaringer med og drøftinger av de eksisterende studiemodellene. Fra rapportene var det spesielt problematiseringen og den kritiske gjennomgangen av stillingen til pedagogikkfaget, samt det manglende fokus på profesjonstematikk, progresjon og praksis vi tok fatt i.

Pedagogikkfaget var i den nye BLU fra 2014, lagt inn i alle KOer. Intensjonen om utstrakt tverrfaglighet var god, men spesielt for pedagogikkfaget medførte dette få studiepoeng i mange og ulike faglige samarbeidskonstellasjoner. Vi ønsket å utvikle en studiemodell som ville styrke pedagogikkfaget, og som samtidig gi gode forhold for alle øvrige KOer.

Følgegruppa (2014) avdekket at *profesjonstematikken* var dårlig behandlet i den nye utdanningen. Dette var på mange måter et paradoks, i og med at intensjonen om utviklingen av en utdanning med tverrfaglige KOer skulle ligne og speile barnehagens tverrfaglige og helhetlige didaktikk. Den opplevde fagtrengselen i undervisningen forhindret dette, kunne det se ut til. Vi ønsket å utvikle en struktur som ivaretok det særlige barnehagefaglige profesjonsperspektivet. Våre erfaringer samstemte med rapportene fra følgegruppa når det gjaldt manglende bevissthet om *progresjon* i utdanningen. Vi ønsket å formulere en progresjonsbevissthet i kollegiet og i studiemodellen når det gjaldt arbeidsmåter, akademisk skriving, innhold og tematikk, praksis, mm.

Rapportene (2017) påpekte at integreringen av *praksis* i studiet ikke var tilfredsstillende.

Praksis/undervisning i barnehagen og undervisning på campus skal forstås som likeverdige læringsarenaer, og praksislærerne skal ses på som lærerutdannere på sin arena. Samhandlingen mellom de to læringsarenaene skal baseres på partnerskap og likeverdighet. Vi ønsket å videreutvikle vår praksis på dette området.

På vårt første fellesseminar (6.mars 2017) hadde vi gruppesamtaler. Gruppene var inndelt på tvers av campus og KOer – med følgende problemstillinger; hvordan kan vi styrke det profesjonsrettede og praksisnære i campusundervisningen i BLU, samt; hvordan ivareta progresjon, kontinuitet og variasjon? I gruppedrøftingene ble begrepet *profesjonssøyle*, og lignende benevnelser/metaforer på det samme (dannelsesreise, spiral, rød tråd, m.fl.), lansert som en måte å strukturere og sikre profesjonsperspektivet og progresjonen i studiet. Dette var en så sterk og entydig idé fra alle gruppene, at det dannet et sterkt bidrag til og premiss for det videre arbeidet med samordnet studiemodell.

En tverrfaglig sammensatt gruppe fikk mandat for å arbeide videre med å utvikle forslag til en samordnet studiemodell. Denne prosessen (forslag, høring, drøftinger og endelig beslutning) resulterte i at vi valgte å trekke studiepoengene i pedagogikk ut av alle flerfaglige KOer (bortsett fra *Ledelse, utvikling og samarbeid* - LSU), og å etablere to enfaglige KOer kalt *Barns utvikling, lek og læring* (BUL1 og 2). For å oppfylle rammeplanens forutsetning om at pedagogikk skal være inne i alle KOer, utviklet vi som en konsekvens strukturen *Profesjon, progresjon og praksis* (PPP). Dette ble en forutsetning i argumentasjonen for å få godkjent grepet med å legge pedagogikkfagets studiepoeng i de to enfaglige KOene, i tillegg til KOene LSU og *Bachelor*.

Høsten 2017 ble det etablert en arbeidsgruppe for *profesjonsprogresjon - integrasjon, helhet og sammenheng*, bestående av representanter fra IPED og fra alle campus, samt programkoordinatorene ved alle campus. Øvrige faglærere deltok i arbeidet ved høring og innspill til gruppas forslag. Studenter og praksislærere ble dratt inn i arbeidet gjennom spørreskjema. Gruppas mandat var som følger:

- Utarbeide prinsipper for progresjon og profesjonsretting i BLU.
- Utarbeide en modell for organisering og struktur av progresjon og profesjonsretting fra 1. til 6. semester.
- Utarbeide en plan (form og innhold/tematikk) for tverrfaglige perioder (på tvers av KOene som går parallelt i semesteret/studieåret).
- Vurdere overordnede prinsipper om obligatorikk.

Grappa skulle også se på praksis, med stikkordene integrasjon, progresjon, helhet og sammenheng som førende. De skulle utarbeide en modell og en plan for organisering, innhold og progresjon i praksisopplæringen. Dette skulle omhandle følgende:

- Plassering av 100 dager praksis i de 6 semestrene.



- Rammer og organisering av hver enkelt praksisperiode (forarbeid, gjennomføring, etterarbeid, samarbeid med praksisfeltet, faglig ansvar og oppfølging m.m.).
- Ansvar og roller i forhold til praksis.
- Møte- og samarbeidsarenaer knyttet til praksis.

Gruppas rapport ble sendt ut til høring i hele kollegiet februar 2018, med konkretiserte ønsker om innspill. Innspillene ble bearbeidet av gruppa, som leverte en ny rapport på bakgrunn av høringen. Et endelig dokument ble formulert av visedekanen. Dokumentet ble godkjent i ledermøte og distribuert til hele kollegiet i BLU i april 2018. PPP-strukturen ble gjort gjeldende fra studiestart ved igangsetting av en ny, samordnet modell høsten 2018. En ny rolle i BLU – profesjonsveilederen - ble med dette innført. I tillegg ble profesjonssamtalen, profesjonsmappe, profesjonsseminar med fastlagt tematikk, og gjennomløpende temaer innført som tiltak i strukturen. Praksis fikk et eget dokument - Retningslinjer for praksis del 1 (felles) og del 2 (lokale).

Dette representerte et innovativt arbeid, som nå skulle implementeres, videreutvikles og realiseres av programkoordinatorene, profesjonsveilederne og faglærerne i KOene. For å arbeide systematisk med denne nye strukturen, og sørge for at erfaringer ble samlet, systematisert, vurdert og gjort tilgjengelig, ble det etablert et følgeforskningsprosjekt i to deler. Nå foreligger rapporten på del 1.

### 1.3. Problemstilling og avgrensning

Hovedproblemstillingen til delprosjekt 1 var: Hvordan blir PPP-strukturen tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN? Underproblemstillingene belyst i prosjektet var:

- Hvordan blir PPP-dokumentene fortolket og forvaltet av programkoordinatorer, fagteamkoordinatorer, profesjonsveiledere, personer i kombinasjonsstillinger og faglærere?
- Hvordan erfares PPP-strukturen i sin helhet av programkoordinatorer, fagteamkoordinatorer, profesjonsveiledere, personer i kombinasjonsstillinger, faglærere og studenter?
- Hvilken betydning har PPP-strukturen hatt for utvikling av BLU ved USN?
- Hvordan kan vi styrke PPP-strukturen?

### 1.4. Teoretisk rammeverk

Teoretiske perspektiver innen organisatorisk endring og læring utgjør rammeverket for rapportens oppsummerende diskusjon (Akinci & Sadler-Smith, 2019; Ball & Bowe, 1991; Crossan, Lane & White, 1999; Saksvik, 2011). Iverksettelsen av PPP var en planlagt institusjonell endring. Slike endringsprosesser kan ifølge Saksvik (2011) studeres ved å se på endringens innhold, kontekst, prosessuelle status, kriterieforhold, endringsmestring og endringens betydning. Endringens innhold vil her være intensjonene og føringene slik de er beskrevet i PPP-dokumentene. Konteksten viser til ytre og indre omgivelser som innvirker i utarbeidelsen, fortolkningen, iverksettelsen og evalueringen av endringsarbeidet. En ytre omgivelse er den komplekse organiseringen. BLU ved USN tilbys ved fire campuser, lokalisert i tre fylker. BLU-programmet er organisert på fakultetsnivå inn under HIU, med

faglærere inne fra seks institutt. Faglærerne inne første studieår er ansatt ved fire ulike institutt. Videre er administrativt ansatte (i.e. programkoordinatorer, praksisrådgivere og studieveiledere) ved BLU organisert på fakultetsnivå. USN, som en relativt nyfusjonert organisasjon, består av ulike kulturer, historier, tradisjoner og praksiser som sameksisterer innenfor og mellom campus. En slik kontekst er viktig bakgrunnsfaktor for å forstå endringsarbeidet i institusjonen, samt eventuelle verdi- og interessekonflikter som ofte oppstår i implementeringsarbeidet (Ball, 2012; Chandler, 2013).

Institusjonelt endringsarbeid er sjeldent en lineær prosess, og består ofte av motsetninger, dilemmaer, spenninger og motstand (Blase, 1991; Saksvik, 2011). Selv om motstand og endringskritikk kan forsinke og forhindre endring i organisasjoner kan også disse faktorene være nyttige for å tilpasse føringene til den lokale konteksten. Motstand kan også være en respons på selve gjennomføringen av endringer, mer enn motstand rettet mot innholdet eller intensjonen med endringene (Amundsen & Kongsvik, 2016). I enkelte tilfeller vil det også kunne være slik at føringene ikke lar seg gjennomføre, eller at iverksettelse av føringene ikke medfører den intenderte effekten (Chandler, 2013; Dalton, 1988). Selve PPP-dokumentet, samt iverksettelsen av PPP-strukturen, vil være et resultat av kompromisser mellom ulike subkulturer, grupper og pluralistiske verdier, som vil kunne dra iverksettelsen av strukturen i ulike retninger mellom campusene, men også muligens innad ved hver campus. Ved å studere endringsarbeidet som prosess er det relasjonelle aspekter i fokus som for eksempel samarbeid, erfaringsdeling og forhandlinger mellom individer og grupper på ulike nivåer i institusjonen. Iverksettelse av planarbeid forstås her som en kompleks prosess med ulike nivåer: i.e. intendert læreplan, nedskrevet læreplan, oppfattet læreplan, operasjonalisert læreplan og hvordan den operasjonaliserte læreplan er erfart (Goodlad, 1979; Ball & Bowe, 1991).

Aktørenes mestringsforventninger og meningen endringen har for de ulike aktørene viser seg å være viktig for å forstå deres engasjement (Saksvik, 2011). Studier viser videre at læreplanarbeid ikke bare avhenger av læreres verdier, holdninger til, og investering i arbeidet, men også endringer i relasjoner mellom lærere som arbeidet medfører, og den indre organiseringen av institusjonen (Dalton, 1998).

Organisatoriske endringsprosesser er både kostbare og utfordrende for aktører på alle nivå i organisasjonen (Saksvik, 2011; Pulkkinen, et al. 2019). Tidligere studier har vist at autentiske prosesser der definisjonen av utviklingsarbeidet er integrert i lærerutdanneres arbeid samt at aktørene opplever støttet agentskap er viktig i utviklingsarbeid (Jääskelä, Häkkinen & Rasku-Puttonen, 2017). Studiet av Jääskelä og kolleger (2017) fremhevet videre viktigheten av evalueringsbaserte kunnskaper der forskning er integrert i utviklingsarbeidet og løpende evaluering er en del av prosessen som praktiske føring for videre utviklingsarbeid. Videre fremheves viktigheten av at tilstrekkelig tid er tildelt arbeidet med å implementere, forbedre eller fornye, at pedagogisk og teknologisk støtte er tilgjengelig, at det finnes rom for fagfellesskap og erfaringsdeling, og at administrasjon og ledelsen legitimerer, anerkjenner og støtter oppunder arbeidet (Jääskelä, et al. 2017). Porter, Fusarelli og Fusarelli (2015) identifiserte flere utfordringer i utviklingsarbeid, slik som utilstrekkelig: a) klarhet i føringene og manglende forståelse for

intensjonen, b) kunnskap, ferdigheter og materiell støtte til å gjennomføre endringene, c) koordinering og kommunikasjon, f) planlegging, g) tid og h) uforenelige organisasjonsstrukturer. Studier som har fulgt implementering av skolereformer viser også personlige følger store endringer kan ha for aktører ansvarlige for iverksettelsen, som opplevelsen av å være overarbeidet og nedvurdering av fagkompetansen (Porter, et al. 2015).

### 1.5. Relevante rapporter

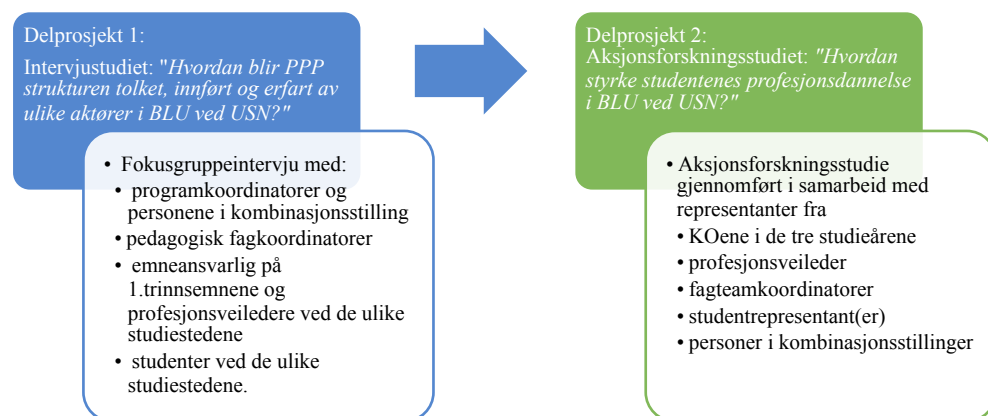
Som tidligere beskrevet, utgjorde rapportene fra Følgegruppa for barnehagelærerutdanning (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017) et viktig bakteppe for utviklingsarbeidet med PPP-strukturen. Anbefalingene i sluttrapporten til følgegruppa (2017) viste blant annet til: a) nødvendigheten av kategoriheving av BLU med tanke på tildeling av ressurser i form av tid og penger, b) at praksisopplæring må følges opp med ressurser og mer forpliktende samarbeid, c) profesjonsretta utdanning må være mer enn en praksisnær utdanning der ulike begrep må gis innhold i utdanningen og i de ulike KOene, d) nødvendigheten av videre arbeid med det tverrfaglige samarbeid innad i KOene, e) ”det må gjøres noe med pedagogikkfaget” der hovedansvaret for sammenbindende funksjon og progresjon tildeles tilsatte knyttet til pedagogikk, og f) barnehageforskning må få vilkår og armslag for videre utvikling. I rapporten fremheves også studentenes erfaring med tematikken i undervisningen. Studentene rapporterte at ledelse av personalgruppe, evne til å veilede andre, kunnskap om digitale verktøy og kunnskap om barn i vanskelige situasjoner var fagelementer som de var lite eksponert for (Følgegruppa, 2017).

Ekspertgruppens rapport om barnehagelærerrollen er et viktig arbeid i å sammenstille kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærerutdanningen. Rapporten fremhever at grunnstrukturen med KOer i BLU bør vurderes kritisk (Børhaug et al., 2018). Integrasjonen av fag i BLU, og fag og pedagogikk har vist seg å være krevende organisatorisk, faglig og ressursmessig. Ekspertgruppen trekker også frem at fagenes posisjon som vitenskapelige fag og det barnehageorienterte forskningsmiljøet er lite ivarettatt. Videre påpekes det at pedagogikkens relasjoner til KOene, og pedagogikkens plass i utdanningen bør styrkes. Rapporten viser videre til nødvendigheten av å styrke forskningen på barnehageområdet, samt den akademiske tilnærmingen i utdanningen. For å styrke vitenskapelig kompetanse i BLU, fremheves viktigheten av at utdanningen kvalifiserer til videre studier på master- og doktornivå (Børhaug, et al. 2018). Ekspertgruppen anbefaler større kvalitative og kvantitative forskningsprosjekter som inngår i forskningsprogrammer over tid og forskningsbasert kunnskap rettet mot de tverrfaglige KOene i utdanningen. Ekspertgruppen fremhever også viktigheten av et godt samarbeid mellom BLU og barnehagefeltet. Det vises her til et behov for å videreutvikle og styrke relasjoner og samspill mellom læringsarenaene. Konkrete tiltak som nevnes er utviklingen av utdanningsbarnehager, delte stillinger, hospiteringsordninger for BLU faglærere, samt økt forskningssamarbeid (Børhaug, et al. 2018).

## 2. Metodisk tilnærming

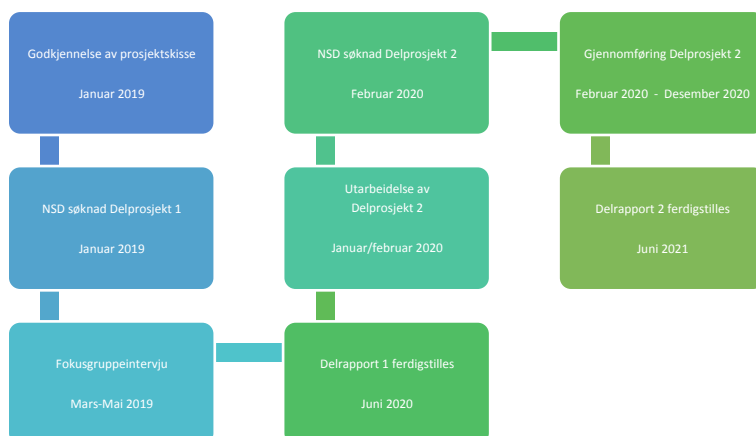
### 2.1. Design og prosjektledelse

Følgeforskningsprosjektet var designet som et sekvensiell multimetodisk forskningsprosjekt der valgte forskningstilnærminger bygger på hverandre. Designet er modellert i figur 1 under.



Figur 1: Designet for følgeforskningsprosjektet, del 1 og del 2.

Utforskning av læreplanarbeid og utvikling av utdanningsprogrammer er kompleks. En sekvensiell multimetodisk tilnærming til prosjektet åpnet for å dele forskningsprosessen inn i faser, slik at delprosjekt 2 kunne bygge på kunnskapen generert i delprosjekt 1. Figur 2 under beskriver kortfattet framdriften av delprosjekt 1 og framdriftsplan for delprosjekt 2



Figur 2: Framdrift og framdriftsplan for følgeforskningsprosjektet: Del 1 og 2.

Hensikten med følgeforskningens del 1 var å utforske hvordan PPP-strukturen var fortolket, forvaltet og erfart av ulike aktører første studieår (i.e. høstsemester 2018 vårsemester 2019). Delprosjekt 1 var ledet og gjennomført av Terese Wilhelmsen, og ble igangsatt januar 2019. Karin Hognestad (leder for SEBUTI) og Eidbjørg Sandnes Hansson (fungerende visedekan) utgjorde referansegruppen i prosjektet.

Fra august 2019 var Hege Naper Hansson representant for fungerende visedekan i referansegruppen. Jostein Østmoen Paulgård har videre lest korrektur av rapporten.

## 2.2. Deltakere

I delprosjekt 1 er det gjennomført fokusgruppeintervjuer med aktørene, som beskrevet under:

- Et fokusgruppeintervju med BLU programkoordinatorer og personer i kombinasjonsstillinger (n=7)
- Et fokusgruppeintervju med fagteamkoordinatorer (n=4)
- Et fokusgruppeintervju ved de ulike campusene med emneansvarlig i emnene SRL, NHB og BUL (emnene inne førstestudieår), samt faglærere tildelt profesjonsveilederansvar for studenter på førstetrinn (fire fokusgruppeintervju + to individuelle intervju, total n=17)
- Et fokusgruppeintervju med første års-studentrepresentanter og vararepresentanter ved de ulike campusene (ett fokusgruppeintervjuer + to individuelle intervju, total n=5).

Videre belyses aktørenes erfaringer med å lede, koordinere og implementere PPP-strukturen innenfor denne gitte institusjonsstrukturen.

## 2.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene muliggjorde utforskning av variasjonen og bredden i deltakernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuene ble spørsmål som inviterte til beskrivelse av praksis ved campus, faglige diskusjoner innad i gruppen, samt spørsmål som inviterte til deling av individuelle erfaringer vektlagt (Hummelvoll, 2010). En semistrukturert intervjuguide utviklet med utgangspunkt i PPP-dokumentet ble benyttet i intervjuene (se vedlegg 2-5). Med hensyn til tidsbegrensningene i delprosjekt 1, lot det seg ikke gjennomføre pilottesting av intervjuguidene. For å kunne avdekke eventuelle hull ble preliminær intervjuguide sendt ut til et utvalg av informantgruppene, slik at de kunne komme med tilbakemeldinger.

Fokusgruppeintervjuene varte gjennomsnittlig i to timer. I tillegg ble det gjennomført fem individuelle intervjuer med deltakere som ikke hadde mulighet til delta i fokusgruppeintervjuene. De individuelle intervjuene varte gjennomsnittlig en time. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført ved de ulike campus, og tre av fire individuelle intervju ble gjennomført via Skype. Det ble benyttet lydopptak i alle intervjuene. Tekst- og oversettelsesbyrået Totaltekst transkriberte intervjuene ordrett.

## 2.4. Etiske overveielser

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (referanse 193747) og datamaterialet ble håndtert i tråd med retningslinjene. Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv og informert samtykkeskriv i forkant av intervjuene (se vedlegg 6-9). Deltakerne ble informert om at all deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg fra studiet når som helst i prosessen. Deltakerne er anonymisert i rapporten. Anonymisering i institusjonsforskning er derimot spesielt utfordrende (Murphy & Dingwall, 2003), ettersom personer med inngående kjennskap til de ulike campus vil kunne gjenkjenne

enkeltaktører i materialet. Følgeforskning baserer seg på nærhet til studiefeltet der mellommenneskelige relasjoner kan ha store implikasjoner for forskningsprosessen, involverte aktører, samt dataenes troverdighet og reliabilitet (Segaard, 2007). For å tilrettelegge for åpen dialog i intervjuene var det viktig at deltagerne ikke opplevde at de måtte sensurere seg i kommunikasjonen. For å gi deltakerne mer kontroll over hvordan direkte sitat ble benyttet i teksten, har deltagerne i etterkant fått tilsendt utdrag av rapporten der direktesitat fra intervjuet benyttes. Deltakerne har dermed fått mulighet til å kommentere på deler av rapporten.

Hovedansvarlig for følgeforskningsprosjektet har i tillegg til å gjennomføre og rapportere på følgeforskningsprosjektet del 1, fungert som faglærer innen pedagogikk og profesjonsveileder for studenter på førstetrinn (campus Drammen). En slik dobbeltrolle gav inngående kunnskap om implementeringsprosessen som erfart fra en campus, samtidig som det utfordret forskerrollens krav en viss objektivitet i form av kritisk distanse, ærlighet og integritet (Segaard, 2007). Denne dobbeltrollen har vært læringsrik, men også utfordrende. I prosjektet benyttes perspektivtriangulering for å styrke forståelsen av iverksettelsen av PPP ved campusene slik den har vært erfart av ulike aktører.

## 2.5. Analyse

Intervjuene ble analysert ut ifra en tematisk analysetilnærming, jfr Braun & Clark (2012). I den tematiske analysen var fokuset rettet mot å analysere og sammenstille meningsinnholdet på tvers av intervjuene. I framskrivning har intensjonen vært å belyse felles erfaringer i arbeidet med å tolke og iverksette PPP-strukturen, men også variasjonen av erfaringer som aktørene har gjort seg innenfor og imellom campus. Analysen har i stor grad vært styrt av forskningsspørsmålene presentert innledningsvis. I analyseprosessen ble lydopptakene av intervjuene lyttet til, og transkriberte intervjuer ble lest gjentatte ganger. I analysen av data ble Nvivo benyttet. Hvert intervju ble kodet individuelt der kodene fra de foregående intervjuene ble benyttet og videreutviklet i analysen av de resterende intervjuene og ved gjentatte gjennomlesninger av intervjuene. Kodene ble så kategorisert i større temaer. Underoverskriftene i resultatkapitlet utgjør de overordene temaene.

Ved direkte sitat er det kun referert til KOet deltakeren representerer. Begrepet faglærer benyttes i teksten der tematikken som beskrives var diskutert blant faglærere på tvers av KOene. Enkelte utsagn sitert i rapporten er redigert ved å utelate enkelte ord og gjentakelser som ikke var ansett som nødvendig for å forstå det overordnede meningsinnholdet i teksten. I sitatene benyttes bokmål, pauser er fjernet og forkortelser presentert tidligere i rapporten benyttes. Når sitatet er forkortet ved å fjerne deler teksten benyttes / ... /.

## 2.6. Begrensninger med delprosjekt 1

Som fremhevet i følgegruppa (2014) er det vanskelig å forstå rekkevidden av endringsarbeidet før en står mitt oppi det. Gruppedynamikken og interaksjonen mellom deltakerne som et fokusgruppeintervju inviterer til var erfart som en styrke i utforskningen i hvordan PPP-strukturen blir tolket, innført og erfart.

Denne intervjuformen muliggjorde at både konsensus og divergente erfaringer ble diskutert innad i gruppa. Derimot er det viktig å fremheve at fravær av enkelte elementer i intervjuene gjenspeiler ikke nødvendigvis fravær av fokus rettet mot disse elementene i praksis. Som vist i tidligere studier kan kompleksiteten i implementeringsprosesser gjøre det vanskelig å sette ord på ulike dimensjoner av praksis i et intervju (Østrem et al., 2009).

Det er flere begrensninger med dette studiet. Deltakerne deltok bare i ett intervju. Del 1 av følgeforskning fikk dermed ikke fulgt utviklingen av PPP implementeringen over tid. Delrapport 1 sier derfor lite om hvor godt PPP-strukturen ble implementert eller hvor suksessfull endringene har vært første studieår. En slik evaluering krever et annet design. Rapporten bør leses med denne begrensningen i mente. Rapporten belyser derimot aktørenes erfaringer med og refleksjoner rundt kompleksiteten i endringsprosessen. Representanter fra ledelsen på fakultet og instituttnivå, praksisrådgivere, studieveiledere, styrere og praksislærere var ikke trukket in som del av følgeforskningsprosjektet del 1. Det vil være fordelaktig å utforske erfaringene med disse rollene videre i følgeforskningen.

## 3. Resultater

Resultatene presenteres i fem overordnede temaer: a) Utvikling, organisering og initiering av PPP-strukturen, b) Erfaringer med implementering av de ulike PPP-elementene, c) Profesjonsfellesskap og tverrfaglig samarbeid, d) Barnehagepraksis og e) Styrker og utfordringer med PPP. For å gjøre rapporten tilgjengelig for lesere uten inngående kunnskap i PPP, innledes undertitler rettet mot enkeltelementer i PPP med en tekstboks, som redegjør for hvordan elementene var beskrevet i PPP-dokumentet (2018).

### 3.1. Utvikling, organisering og initiering av PPP-strukturen

I dette delkapittelet presenteres aktørenes erfaringer med utviklingen og organiseringen av PPP-strukturen samt begynnende tolkning og avklaring av strukturen for og innholdet i ambisjonene, slik det var beskrevet i PPP-dokumentene.

#### 3.1.1 Utvikling av PPP-strukturen

##### 3.1.1.1 Tidspress og parallelle prosesser

I utarbeidelsen av den nye BLU-programmet var ansatte satt til å delta i ulike møter og utviklingsgrupper. Faglærere og programkoordinatorer beskrev prosessen som preget av sterkt tidspress, samtidig som de opplevde det vanskelig å orientere seg når mange møtearenaer foregikk parallelt. Strukturen med parallelle grupper med ansvar for utarbeidelse av PPP og emneplanbeskrivelser medførte at PPP-strukturen i liten grad ble trukket inn i utarbeidelsen av emneplanbeskrivelsene.

Jeg satt en av disse emneplangruppene, og har utarbeidet emneplanene for KOene for alle campus, og da viste vi jo ikke hva dette her [PPP-strukturen] kom til å bli. Så vi tok ikke noe mer hensyn til profesjon, progresjon og praksis enn vi har gjort tidligere, når vi har laget emneplaner. Også kom dette dokumentet når alle emneplaner var godkjent. Dette dokumentet burde vært ferdigstilt først. Slik at vi kanskje kunne fått til et tydeligere språk i emneplanen som samsvarer med det som står i PPP-dokumentet / ... / da hadde det kanskje vært enklere for studentene å se sammenhengen mellom det denne planen og emneplanene (SRL faglærer).

Enkelte pedagogikkfaglærere beskrev å ha deltatt i flere emneplangrupper i tillegg til gruppen med ansvar for utviklingen av PPP. Grunnet begrensede ressurser til utviklingsarbeidet, samt engasjement i ulike grupper og undervisning, var det ikke mulig å delta på alle møtene. Flere pedagogikkfaglærere beveget seg dermed inn og ut av utviklingsarbeidet, mens utviklingen av de ulike emneplanene og PPP-strukturen fortsatte blant møtedeltakerne som var tilgjengelige.

Folk settes i ulike møter, og selv de som er i dem, når dokumentet er ferdig, så har de ikke eierforhold til det, fordi det har blitt så forandra, eller de føler ikke at de har vært med på de avgjørelsene som er tatt, så derfor sa har de den «Å jeg har vært med å utarbeide dette?» (Fagteamkoordinator).

Det å bevege seg inn og ut av møtene medførte at gruppemedlemmene ikke klarte å holde oversikt over hvilke diskusjoner og avgjørelser som var utgangspunkt for det endelige dokumentet.

I intervjuene ble det også trukket frem at det innad i gruppen ansvarlig for utarbeidelsen av PPP-strukturen, var svært ulike forståelser av de ulike begrepene som ble trukket frem. En pedagogikkfaglærer uttrykte det slik:



... For hvert nye fagbegrep som dukka opp, så skjønte vi jo raskt at vi hadde kanskje noe ulik forståelse, vi putta forskjellige ting i det. Og det handler jo noe om de fagtradisjonene, eller tida vi er utdanna i, og så videre. Og hvilken vei vi har gått selv også, kanskje. Det genererte egentlig mange interessante diskusjoner, men som vi veldig fort måtte legge lokk på. Fordi det var sånn: «Nei, det har vi ikke tid til. Husk på vi skal ...» (Pedagogikkfaglærer).

Forutsetningene for utviklingsarbeidet førte til at gruppemedlemmene opplevde begrenset mulighet til å fordype seg i arbeidet og å jobbe grundig med begreper.

### *3.1.1.2. Pedagogikk i førerretet*

Alle fag var representert i diskusjonene rundt hvordan KOene skulle ligge i den nye utdanningsstrukturen. Når den endelige avgjørelsen var tatt om å trekke pedagogikkressursene ut av de andre KOene, var det pedagogikkfaglærere og programkoordinatorer som deltok i gruppen ansvarlig for å utarbeide PPP-strukturen. Faglærere fra andre KOer var trukket inn i høringsrunder. Følgende utsagn belyser hvordan tidspresset i utarbeidelsen kan ha vært med på å forme hvordan PPP-dokumentene ble mottatt i faglærerteamene:

...vi hadde egentlig ganske lite tid på oss, pedagoger i utdanningen / ... / Så dette er et ped-dokument, som ikke er forankret i faget. Egentlig skulle dokumentet revideres i forhold til disse emneplanene, men av ulike grunner så ble ikke det gjort. Så jeg ser jo at den litt sånn kritiske tenkingen og motstanden ligger i denne prosessen, hvor en forutsetning var at dette skulle gå fort (Programkoordinator).

En forespørsel ble rettet til Visedekan om det var mulig å utsette implementeringen ett år, der den endelige avgjørelsen var at den nye utdanningen skulle implementeres høst 2018.

### *3.1.1.3. Begynnende fortolkning og iverksettelse*

Ved studiestart var det programkoordinator og pedagogikkfaglærere tildelt profesjonsveilederrollen på første studieår som hadde hovedansvaret for å implementere PPP. Tidspunkt for når faglærerne i SRL og NHB ble trukket inn i fortolkningen og implementeringen av dokumentene varierte mellom campus. I hvilken grad faglærerne opplevde å få fulgt opp føringene i PPP ved studiestart, var varierende. I intervjuene gis det ulike grunner til dette. En grunn var at det var satt av begrenset tid til å fortolke dokumentene. Dokumentene skulle tolkes samtidig som både emnespesifikke og tverrfaglige undervisningsplaner skulle utarbeides. Ressursene tildelt var også opplevd som gjennomføringsressurser uten at det var lagt inn ekstra tid og ressurser til fortolkningsprosessen. Mange faglærere opplevde dermed å komme på etterkant av progresjonen av føringene slik de var beskrevet i dokumentene. Manglende forberedelser med å sette seg inn i den nye strukturen før studiestart gjorde det vanskelig å holde oversikt over hvilke, når og hvordan PPP tiltakene skulle implementeres:

Da vi skulle begynne å implementere eller tolke, så opplevde jeg at vi både skulle tolke og implementere samtidig, egentlig. Så når vi kom hit på høsten i fjor, semesterstart i fjor, så var det sånn: «Ja, her ligger det et dokument som vi egentlig skulle ha tolka, eller begynt å tolke, drøft og diskutert. Men nei, det rekker vi ikke» Og så bare satte vi i gang egentlig sånn som vi alltid har gjort det, eller sånn som vi har gjort det tidligere, uten egentlig å ta høyde for så mye (Pedagogikkfaglærer).

Implementeringen var også opplevd problematisk med tanke på at opptak av studenter var større enn ressursene til undervisning tilsa.

... plutselig pang, så starta vi. Og så måtte vi jo i gang, fordi det kom jo studenter, og det kom jo himla mange studenter – for her var det tatt opp altfor mange. Og da tenker jeg at det er nesten den følelsen av at det med PPP ble liggende litt på sida (Pedagogikkfaglærer).

### 3.1.2. Møtemangfold, representasjon og prioritering

I løpet av studieåret 2018/2019 ble PPP-dokumentene drøftet i en rekke møter på ulike nivå ved USN. Denne rapporten viser ikke til en utfyllende beskrivelse av de ulike møtearenaene, men sier noe om møtevirksomheten der intervjudeltakerne var representert og som aktørene trakk frem i intervjuene. Erfaringene med møtearenaene kan kort oppsummeres i a) møtemangfold og møtorepresentasjon og b) tid, ressurser og prioritering.

#### 3.1.2.1 Møtemangfold og møtorepresentasjon

Møtearenaene nevnt i intervjuene var tverrcampusarenaer (i.e. ledermøte, programkoordinatormøter, fagteamkoordinatormøter, BLU-seminarer og instituttmøter) og campusbaserte møtearenaer (i.e. programmøter, campusteammøter, trinnmøter, fagteammøter i pedagogikk, profesjonsveiledermøter). Møtearenaene varierte i forhold til mandat og hvilke aktører som var representert. I hvilken grad PPP ble diskutert i de ulike campusbaserte møtene, varierte mellom campusene. En gjennomgående opplevelse var begrensede muligheter til å drøfte PPP med et kritisk blikk og systematisk bearbeidelse av dokumentene.

Store deler av møtevirksomheten med PPP på agendaen var forbeholdt programkoordinator og pedagogikkfaglærere (i.e. BLU ledermøter, IPED instituttmøter, programkoordinatormøter, fagteamkoordinatormøter, campusteammøter, pedagogisk fagteammøter, profesjonsveiledermøter). Det at mange profesjonsdiskusjoner foregikk på arenaer hvor ikke faglærere fra andre fagområder var representert var opplevd som å svekke faglærernes mulighet til å aktivt delta i implementeringen og deres eierskap til PPP-strukturen. Som fremhevet av en SRL faglærer: ”Det er ikke så lett å være aktiv og foreslå ting når det er pedagogikkfaglærere som har hovedoversikten”.

Videre erfarte faglærere i SRL og NHB at BLU-faglige diskusjoner var nedprioritert i møtevirksomheten ved deres institutt. Faglærerne i de to KOene hadde få formelle møtearenaer til å dele erfaringer og drøfte BLU-faglig tematikk med andre faglærere innen sitt felt. Flere faglærere opplevde også at BLU ved sitt institutt ble nedprioritert ved formelle møtearenaer.

Jeg føler meg helt alene. I [møtearenaer ved instituttet] føler jeg at de som er på GLU samarbeidet godt, og ingen vet noe om BLU. Så du sitter på en måte alene, litt utenfor. Det har jeg følt fra dag én. Ved campus sitter jeg alene. Det er vanskelig, spesielt når jeg underviser alene, å ta valget, hva skal jeg gjøre. Så jeg savner flere også her på campus (NHB faglærer).

Manglende arenaer for å drøfte faglige spørsmål med fagfeller som underviste på BLU på campus og innad i eget institutt, medførte at flere faglærere følte seg faglig isolert. En faglærer ønsket at BLU-seminarene på tvers av campusene i større grad åpnet for erfaringsdeling innad i KOene.

Selve instituttstrukturen var også trukket frem som en utfordring for profesjonstilhørighet av faglærere ved andre institutt enn IPED:

Instituttene er ikke like glad for stillinger som kun er tilknyttet BLU for når enkelte faglærere kun underviser ved BLU så jobber de med noe som nesten ingen andre jobber med og dermed så blir det som en ensom svale og det vil de ikke. Så igjen er det denne instituttstrukturen ikke bra for profesjonsstrukturen. / ... / For meg er det viktigere å snakke med de som driver med naturfag enn de som driver med idrett og friluftsliv. Så der er det noe med strukturen som ikke er veldig snill med denne siden, men jeg føler jo at instituttene har skjønt at vi må snakke sammen og legge til rette for det (NHB faglærer).

Det var videre få møtearenaer tilgjengelig på tvers av campus der faglærere kunne dele erfaringer og drøfte PPP. Manglende erfaringsdeling på tvers av campus begrenset muligheten til å lære av erfaringer faglærere ved andre campus hadde gjort seg.

#### *3.1.2.1. Ressurser, konkurrerende arbeidsoppgaver og prioriteringer*

En begrensning for arbeidet med PPP, var konkurrerende arbeidsoppgaver og ressurser satt av til møtevirksomhet. Denne rapporten sier ikke noe om hvorvidt intenderte ressurser var nedskrevet i faglæreres arbeidsplan, men faglærerne delte erfaringer med hvorvidt de opplevde ressursene tildelt som tilstrekkelige. Faglærere fremhevet også at det var ulik ressursfordeling av mellom instituttene.

Med implementeringen av ny utdanningsstruktur har det vært stor møtevirksomhet. Flere faglærere uttrykte at det var vanskelig å delta på de ulike BLU møtearenaene, grunnet konkurrerende arbeidsoppgaver og forpliktelser. Flere faglærere underviste på ulike campus, i ulike emner og ved ulike utdanningsprogrammer med egen ledelse og egne implementeringsprosesser.

Alle kan ikke være med på alt. Men så må du ha møte for møte. Det er litt for ineffektivt. Jeg skjønner egentlig tankegangen, men allikevel så blir det for mange møter og for lite slutninger. Det må alltid tas videre. Så blir det glemt. Så blir man litt handlingslammet til slutt av strukturen (NHB faglærer).

At PPP-diskusjoner og relaterte avgjørelser forgikk på mange møtearenaer, førte videre til at det var vanskelig for faglærere å få innblikk i hvor og av hvem avgjørelser ble tatt.

PPP er for meg bare nok en ting som er i endring og som er litt uklart, og hvor det fra mitt perspektiv er uklart i hvilken grad man egentlig har mulighet til reell medvirkning. Og fryktelig mye møter, og med mye dårlig stemning. Så jeg må innrømme at jeg har begynt å prioritere det ned for jeg opplever det som lite konstruktivt. Jeg tenker at nå får de som er opptatt av dette finne ut av det, så får jeg finne mitt handlingsrom innenfor systemet som blir bestemt (SRL faglærer).

Enkelte faglærere uttalte også at de valgte å nedprioritere program møter på BLU, fordi de opplevde møtearenaen som lite nyttig og gjentakende, der det ofte ble formidlet informasjon som en kunne lest seg til i forkant.

### **3.1.3. Opplevd ledelse**

#### *3.1.3.1. Uklare roller og mandat*

PPP-dokumentet gav føringer for rammene og overordnet innhold i den nye strukturen, men den konkrete utformingen av innhold skulle utarbeides lokalt. En utfordring nevnt av ansatte i programkoordinator- og fagteamkoordinatorrollen var uklart mandat og manglende rolleavklaring. Programkoordinatorrollen var i rask endring fra fusjonen og til implementering av den nye utdanningsstrukturen der mange oppgaver ble tildelt rollen utover i studieåret 2018/2019. Flere opplevde

at mangfoldet i arbeidsoppgaver ikke samsvarte med tildelte ressurser. En annen utfordring fremhevet i intervjuet, var krysspress fra ledelse og faglærere og manglende beslutningsmandat:

For mitt vedkommende handler det om at du har ansvaret for å drive med kvalitet, arbeid med faglærere og koordinere, men du har ikke noen myndighet eller lederansvar for å ta noen beslutninger. Det er litt frustrerende (Programkoordinator).

Noe av det vi har stått i som programkoordinator er å forsvare noe du er usikker på, usikker på prosessene på, og så står du i den mellomlederbiten—med ansvar uten makt og myndighet, og ikke penger og du har ikke noe personalansvar / ... / Du kan legge til rette for møter og sånt, men har du en idé om hva implementering er og hvordan det bør gjøres, så er det jo ikke sikkert at folk gidder å høre på deg (Programkoordinator).

### *3.1.3.2. Avstand og nærhet*

Fusjonen medførte en sentralisering av ledelsen og administrative støttefunksjoner. Opplevelse av et gap og begrenset kommunikasjon mellom faglige ansatte, fakultet- og instituttledelse, var uttrykt av flere deltakere. Fagteamkoordinatorerne etterspurte kommunikasjon, synlighet av og kontakt med institutt- og fakultetsledelsen innad. Instituttledere fra IPED hadde vært tilstedeværende i enkelte møter ved enkelte campus, men ikke alle. Manglende tilstedeværelse av ledelsen vanskeliggjorde koordinering av arbeidet, og forsterket usikkerheten knyttet til mandatet til de ulike koordinatorstillingene. En fagteamkoordinatorer fremhevet:

Det som er litt utfordrende er jo at dette er en koordinatorrolle. Vi er ikke ledere. Og folk er nødt til å ha en leder som de ser jevnlig. Når dette ikke skjer, så blir vår rolle litt utydelig, fordi jeg kan ikke erstatte dette (Fagteamkoordinator).

Manglende mandat til å lede implementeringsarbeidet ble også trukket frem når det kom til tilstedeværelse i møter og fremdrift i utviklingsarbeid:

Vi kan bare oppfordre til at de kommer til fagteamet, og at vi er sammen om faglige spørsmål og drøftinger. Vi skal koordinere og drive arbeidet med å utarbeide og arbeide mot mål, men vi kan ikke ta de ledelsestingene. Da må ledelsen være på (Fagteamkoordinator).

Forandringer i ledelsesstrukturen, uklarheter i innholdet i og opplevde forventninger til koordinatorstillingene, samt uklarheter i hvor avgjørelser skulle tas (på hvilket nivå og på hvilken arena) var erfart som hemmende for koordineringen og implementeringen av PPP.

### *3.1.3.3. Ønske om transparente og deltakende avgjørelsesprosesser*

Flere erfarte at utviklingen og implementeringen av PPP var preget av parallelle avgjørelsesprosesser uten tilstrekkelig vertikal kommunikasjon og samhandling, samt transparente avgjørelsesprosesser på ledelsesnivå (herunder fakultet og institusjonsnivå). Avgjørelsesprosesser som hadde innvirkning på iverksettelsen av PPP og faglæreres hverdag, var opplevd å gå for fort. Blant de faglige ansatte var det også uklarheter i hvilket ledd og på hvilket nivå avgjørelsene var tatt, og hvilke faggrupper som var representert i møtearenaene som dannet utgangspunktet for de endelige avgjørelsene. Overskridende instituttstruktur og manglende lokal og nærværende ledelse var opplevd som å svekke fagansattes tilgang til informasjon og innflytelse over beslutninger. Opplevelsen av manglende innsyn og innflytelse var

også knyttet til nærhet til der avgjørelsene tas, manglende møtearenaer og lokalisasjonsnærhet til enkeltpersoner i ledelsen.

#### *3.1.3.4. Balansen mellom struktur, autonomi og lokalt handlingsrom*

Flere faglærere beskrev føringene som uklare og komplekse. Til tross for at føringene ble utarbeidet på bakgrunn av allerede eksisterende praksis og tradisjoner ved de ulike campusene, var det mye nytt ved alle campuser:

Det er begrenset hvor mye nytt man klarer å ta inn. Vi har noen ønsker, planen og tanken er god, men så er det hva vi faktisk klarer å gape over i forhold til tid og ressurser og hvilke personer som står i hva (Pedagogikkfaglærer).

Få føringer i koordineringsarbeidet var opplevd å vanskeliggjøre koordinering av arbeidet:

Det har vært litt vanskelig å komme inn i fagteamet og skulle prøve å dra det litt. Jeg stått veldig alene. Handlingsrommet har vært litt for stort. Syns det er veldig ålreit, men det burde vært litt mer føringer, tatt litt mer tak i, kanskje (Fagteamkoordinator).

Manglende felles styring og diskusjonsarenaer på tvers førte også til parallelle prosesser der hver campus har forsøkt å fortolke dimensjoner og roller i PPP uten å samsnakke på tvers. Det har medført en del variasjon i fortolkningen og i implementeringen av de ulike PPP-elementene.

Disse uklare føringene var derimot også opplevd som positive, i den forstand at det åpnet for lokal tilpasning. Fagteamkoordinatorer erfarte nettopp løse rammer som viktig for at de enkelte campusene kunne jobbe med deler av PPP-strukturen som de syntes var utfordrende: «Vi er glade for at det er mulig å gjøre det forskjellig ut ifra hva fagteamene har behov for, og hva som blir best for fagteamene. Det er vi veldig glad for, alle fire» (Fagteamkoordinator). For sterk styring var oppfattet som begrensende for handlingsrommet og den lokale frihet til å følge de områdene som var erfart som verdifulle i realiseringen av PPP: «Når noe er uavklart, så gir jo det også noen muligheter. Det gir noen rom. For når det er veldig klart, så blir mulighetsrommet smalere» (Programkoordinator). Enkelte faglærere fremhevet også at føringene ble oppfattet som veiledende, og at rommet for lokal tilpasning gjorde det mulig å velge bort enkelte tiltak og fokusere på det som var opplevd som meningsfylt i de enkelte situasjonene.

## **3.2. Erfaringer med implementering av de ulike PPP-elementene**

PPP-dokumentet (2018) fremhevet at PPP-strukturen i studieløpet var organisert med gjennomløpende temaer og tverrfaglig profesjonsemner som skulle bidra til å sikre progresjon i studentenes profesjonsdannelse. De gjennomgående temaene og tverrfaglige profesjonsemnene var forpliktende for alle KOene. Gjennomløpende temaer var ledelse, profesjonsveiledning, didaktikk, profesjonsetikk og grunnsyn, relasjonskompetansen og demokrati, forskningsmetode og akademisk tenkning. Profesjonsveiledere var tildelt ansvar for oppfølging av studentenes profesjonsdannelse i henhold til føringene i PPP-dokumentet. Faglæreres erfaringer med å implementere de ulike PPP-tiltakene er presentert nedenfor.

### 3.2.1. Profesjonsveiledere

#### **Boks 1. Profesjonsveilederrollen**

Profesjonsveiledere er faglærere i pedagogikk og har ansvar for oppfølging av studenters profesjonsdannelse (hvert studentteam à 30 studenter) i henhold til føringene i PPP-dokumentet. Det gjennomføres profesjonssamtaler med studentene hvert semester og studentenes profesjonsmappe er et kontinuerlig arbeid. Det gis faste ressurser til denne oppgaven og det er ønskelig at den samme læreren følger studentteamet de 5 første semestrene. Profesjonsveilederne har hovedansvar for praksisoppfølging som innebærer deltakelse og bidrag i samarbeidsarenaer, gjennomføring og evaluering. Det gjennomføres årlige/halvårige overgangsseminarer mellom studentteamene, gamle og nye faglærere/KOer og profesjonsveileder. Programkoordinator og profesjonsveileder organiserer og legger til rette for dette.

Alle intervjuedeltakerne nevnte profesjonsveilederrollen som et viktig tiltak for å støtte oppunder studentenes profesjonsdannelse og progresjon i utdanningen. Videre var profesjonssamtalene opplevd som viktige tiltak for å bli bedre kjent med studentgruppen og enkeltstudenter.

Jeg for min del har i hvert fall opplevd det [profesjonsveilederrollen] som nesten utelukkende positivt, i forhold til det jeg tenker er mandatet mitt i en profesjonsutdanning. Jeg synes det passer, det stemmer veldig godt med sånn jeg tenker i forhold til grunnsynet jeg har for hva en profesjon er. Og så er det vanskelig, komplekst og utfordrende, og masse dilemmaer og paradokser, og makt og etikk. Utrolig mye interessant som kommer opp, og det har vi jo snakka mye om og reflektert mye over (Pedagogikkfaglærer).

Enkelte pedagogikk faglærere fremhevet at innholdet i profesjonsveilederrollen ikke var ny, men at PPP-strukturen formaliserte studentveiledningen, og at ressurser til studentoppfølging nå var synlig på arbeidsplanen. Fokuset på profesjonsprogresjon i samtalene var også sett på som bevisstgjørende, både for faglærerne og studentene.

Det har vært en bevisstgjøring på et vis. For jeg tror det samholdet og det samarbeidet som vi har hatt som profesjonsveiledere, har også gjort noen ting med undervisningen, tenker jeg. Jeg er litt usikker på hva det har ført til, men kanskje mer en konsentrasjon om det jeg faktisk gjør. For vi har jo diskutert veldig mange ting i førstetrinn. Samtalene i seg selv er jo ikke ulike de jeg hadde før, men jeg har bare blitt mer bevisst på det jeg faktisk snakker om i samtalene. Og vi snakker om det i etterkant, for eksempel. Men det er noe med det samarbeidet som gjør at det har vært litt sånn «klikk» (Pedagogikkfaglærer).

Samarbeid og koordinering av oppfølging av studentene og deres profesjonsarbeid, varierte mellom campusene. Det var også campusvis variasjon på hvordan ressursene til profesjonsveilederrollen ved undervisningsstedet og i praksis var fordelt (dette er utdypet i punkt 2.4.3.1.).

Det varierte også mellom campusene i hvilken grad det var satt av møter for erfaringsdeling mellom profesjonsveilederne. En faktor som virket til å spille inn på samarbeidet, var antall pedagogikkfaglærere som var engasjert på førstetrinn. Ved to campuser deltok profesjonsveiledere i jevnlig profesjonsveiledermøter. Møtearenaene var opplevd som nyttige, lærerike og nødvendige for bedre å kunne forstå rollen de var forventet å tre inn i, samt for å kunne dele nødvendige erfaringer fra studentsamtalene. Ved campuser der det ikke var gjennomført jevnlig profesjonsveiledningsmøter var det i eget evalueringsarbeid fremhevet, at slike møter burde vært gjennomført regelmessig - slik at de kunne holdt tak i arbeidsoppgavene som profesjonsveilederne var forventet å gjennomføre på en bedre

måte. Det var dermed et ønske om tettere dialog mellom profesjonsveilederne slik at de kunne dele forståelser av hva rollen innebar, erfaringer med rollen og i større grad samkjøre hvordan de tilnærmet seg studentgruppen.

Rollen var også erfart som svært utfordrende. En utfordring var uklare retningslinjer for hva rollen innebar. I arbeidet med å skape et meningsinnhold i rollen hadde en campus engasjert ekstern kursholder for å gjennomføre et veiledningskurs med profesjonsveilederne. En annen campus hadde valgt å igangsette en kollektiv selvstudie for å kunne forske på egen praksis og implementering.

Flere faglærere fremhevet også hvordan profesjonsveilerollen utfordret profesjonelt.

Det handler veldig mye om at vi kan ikke møte studentene likeens. For de er jo så forskjellige, så det er jo vi veilederne som må «tune» oss inn på hver enkelt student. Og det krever jo vanvittig mye av oss. For vi kan ikke være likens til de som kommer inn. Når du sitter og har en samtale så kommer det ti stykker inn. Jeg kan ikke være akkurat lik overfor alle sammen, jeg må prøve å høre på hva hver enkelt sier, for å faktisk være inne i den samtalen med akkurat den personen. Det er det som gjør det så vanskelig. For vi må være ganske profesjonell i ... Ja, du sier å ha en profesjonell samtale. Det handler kanskje mye om det. Vi blir aldri ferdige og utlært på dette (Pedagogikkfaglærer).

Flere campus nevnte etiske dilemmaer som; hvor tett på studenten skal profesjonsveilederen være, hvor tilgjengelig skal profesjonsveilederen være, hva kan deles med andre faglærere - og hvis noe bør deles, hvem skal dele det: studenten eller profesjonsveilederen? Det ble også stilt spørsmål ved hvorvidt profesjonsveilederen skulle være sensor for studenter som hun/han veiledet.

I intervjuene ble det også drøftet hvorvidt det var obligatorisk for studentene å delta i profesjonsveiledningen, og hvordan profesjonsveilederne skulle følge opp studenter som valgte å utebli fra samtalene. En fremtidig utfordring som ble nevnt, var hvordan det skulle la seg gjøre å følge studentgruppene i fem semestre. Ved en campus ble det også drøftet hvorvidt det var nødvendig at det var samme profesjonsveileder som fulgte studentene over fem semestre.

En annen utfordring, var å balansere hva som skulle diskuteres hvor. At store deler av PPP-diskusjonene var forbeholdt møter der faglærere fra andre KOer ikke var representert, var opplevd som noe som kunne skape skiller mellom profesjonsveilederne og de andre faglærerne inne på første trinn. Trinnmøter var derfor nevnt som en viktig informasjons- og erfaringsdelingsarena mellom faglærere i ulike KOer.

Sett fra utsida synes jeg det virker som et veldig bra prosjekt, som må videreføres. Ja, det kunne kanskje vært mer feedback tilbake til emnet, om hva som kommer fram i samtalene. Som er igjen, som ble sagt i sted, en fellesarena, trinnmøte, å drøfte det som kommer opp (NHB faglærer).

Ved enkelte campuser var spørsmål om hvordan studentene erfarte undervisningen i de ulike KOer, samt samarbeidet mellom KOer, trukket inn i profesjonsveiledningssamtalen. En pedagogikkfaglærer fremhevet at det var profesjonsveileder ansvar å videreformidle informasjonen til faglærerne i de andre KOer slik at det ikke bare var pedagogikkfaglærerne som fikk nyttiggjort seg av denne ressursen som profesjonsveilerollen innebar. På denne måten kunne profesjonsveilerollen var med på å styrke alle KOene. Andre faglærere fremhevet at oppfølging av studentenes profesjonsdannelse var et ansvar alle barnehagelærerutdannere hadde. Det var derimot opplevd å være en gråsoner mellom hva som inngikk i

faglæreransvar, trinnansvar og profesjonsveilederansvar. Eksempler på dette var hvorvidt faglærere i andre KOer skulle veilede studenter hvis de opplevde utfordringer knyttet til gruppearbeid, dynamikk og konflikt innad i studentgruppen. En NHB faglærer trakk også frem at studentene oppfattet profesjonsveiledersamtalene som knyttet til BUL. Studentene hadde derfor etterspurt tilsvarende individuell oppfølging i de andre KOene.

### *3.2.1.1 Studentenes erfaring med profesjonsveiledning*

Studentene opplevde profesjonsveiledningen svært positivt. De trakk frem viktigheten av å få delt erfaringer om studiehverdagen, å få individuelle tilbakemeldinger og bekreftelse på at man var «på rett spor». På spørsmålet om hvordan de har opplevd profesjonsveiledningssamtalene svarer en studenttillitsvalgt:

Jeg har opplevd de som veldig greie. Du får en bedre tilknytning til læreren. Du får et ansikt til dem. Du har en person som du kan komme til hvis det er noe. Så det er har vært veldig deilig.

Ved spørsmål om innholdet i profesjonsveiledersamtalene trekker studentene frem viktigheten av det personlige:

Når det kommer til profesjonsveiledningen, kan jeg bare snakke for meg selv. Man snakker ikke med medstudentene sine om de veiledningssamtalene egentlig. Jeg føler dem er nesten litt som en psykologtime hvor du går og prater litt fritt da (Studenttillitsvalgt).

I samtalene har vi snakke mye om meg selv og hvordan jeg opplever ting i hverdagen. Og litt hvordan jeg føler at det går på skolen. Det er veldig personlig når man sitter i de individuelle samtalene. Og i gruppeveiledningen så fikk jeg tatt opp med tre andre studenter at jeg følte jeg sleit litt med å finne noen å ha kollokvier med. Fra vi har starta har de vært veldig på at dere må skaffe dere noen som dere kan jobbe med (Studenttillitsvalgt).

Samt det faglige i samtalen:

Jeg har lyst til å ha det litt oftere, jeg personlig. Fordi det gjelder sikkert mange, sikkert ikke alle, men sånn som jeg ... som for eksempel det med skrijving, det at man kan få en litt tettere oppfølging eller litt veiledning på hva man kan gjøre bedre, hvordan man kan gjøre det bedre på det og det. Eller hvordan du generelt har det eller sånne ting, da, det er jo viktig sånn sett, synes jeg (Studenttillitsvalgt).

Jeg tenker òg at det er viktig i forhold til, i den grad det går an, da, å ha individuell tilpasning. Jeg tenker det jeg stort sett har drevet med i de veiledningstidene mine, er jeg har følt meg litt utfordret innimellom, jeg synes ting har vært litt kjedelig, litt sånn jeg synes mange ting har vært litt sånn selvsagt, jeg skjønner ikke ... men så er det kanskje fordi at jeg har gått en del år før, da. Og da har det vært fint å kunne komme dit, snakke litt om det, få muligheten til å bli ja, her kan du komme videre, her har du pensumbøker som du kan lese videre, dette kan du dra inn (Studenttillitsvalgt).

PPP-føringer viser til at det er ønskelig at profesjonsveilederne følger studentene gjennom de fem første semestrene. Studentene hadde ulike perspektiv på dette:

Det er fordeler og ulemper med begge. Jeg kunne tenkt meg at det var samme profesjonsveileder som fulgte meg hele veien. Rett og slett for da slipper du kanskje å ta opp ting en gang til. De forstår litt bedre enn hvis du hadde fått en ny en, men det kan jo være hensiktsmessig å ha flere hvis vi skulle snakke om eller fange opp uegna ting i profesjonen[dannelsen]. At du hele tiden har nye blikk. Har du en profesjonsveileder hele veien så kan det lett være at den ser seg blind på deg. Jeg tenker at den profesjonsveilederen må være litt objektiv i sitt møte med studenten når de skal se progresjon (Studenttillitsvalgt).



Andre studenter fremhevet at det ikke nødvendigvis trengte å være det samme faglæreren, men at det var en faglærer de hadde en relasjon til og som kjente til studentenes utdanningsløp.

### 3.2.2. Profesjonsmappa

#### **Boks 2. Profesjonsmappa**

Profesjonsmappa er en del av den gjennomløpende PPP strukturen og er et kontinuerlig arbeid. Pedagogikk som sammenbindende fag har ansvar for profesjonsmappa som er knyttet til BUL1, BUL2, KKK og LSU. Det opprettes et Profesjonsrom i canvas per.kull/klasse pr. Campus – for hele studieløpet. Profesjonsmappa er en digital/analog mappe med faglige tekster med fokus på studentenes egen profesjonskvalifisering og eget grunnsyn. Første semester skal følgende dokumenter trekkes inn: refleksjonstekst med utgangspunkt i praksis, utviklingsmål, referat fra profesjonssamtale. Andre semester skal følgende dokumenter trekkes inn: Didaktisk plan med evaluering, utviklingsmål fra praksis, refleksjonsnotat med utgangspunkt i pedagogisk grunnsyn.

Profesjonsmappa<sup>3</sup> var et element i PPP-strukturen som var underutviklet ved de ulike campusene. En utfordring med å fremme profesjonsprogresjon gjennom bruk av profesjonsmapper slik det var beskrevet i PPP, har vært å finne gode digitale løsninger på mappa. Det vil si løsninger som sikrer tilgang til faglærere og studenter, og som samtidig opprettholder studentens rettigheter til personvern. Enkelte campuser kom raskt i gang med å opprette et profesjonsrom i Canvas der studentenes hadde egne sider for sin profesjonsmappe. Canvasrommet muliggjorde at informasjonen som ble lagt inn var tilgjengelig for faglærere inne på første studieår på tvers av KOene. Å ha tilgang til informasjonen og studentarbeid på tvers av KOene var opplevd som nyttig, og gjorde det mulig til å følge opp studenter for andre faglærere enn profesjonsveilederne. Denne måten å organisere mappene på var derimot opplevd som krevende for faglærerne som skulle følge opp studentenes bruk av egne profesjonsmapper, samt oppfølging av dokumentene som studentene var bedt om å legge inn i mappene. Videre var spørsmål diskutert innad i fagteamkoordinatormøtene: hva skal mappa brukes til, hvem er den for, hvordan organisere mappa, hva skal legges inn, hvem som skal ha tilgang, hvem skal følge den opp, og hvordan skal arbeidet vurderes?

### 3.2.3. Profesjonsseminarer

#### **Boks 3. Profesjonsseminarene**

De tverrfaglige profesjonsemnene skal organiseres som profesjonsseminarer. Profesjonsseminarene skal ha varighet på én sammenhengende uke hvert semester og skal sammen med de gjennomløpende temaene sikre progresjon i studentenes profesjonsdannelse. Profesjonsseminarer er forpliktende for alle KOer, der alle samarbeider, har felles ansvar, der dette inngår i hvert KOes undervisningsressurs. Profesjonsemnet for første semester var: ”Bli kjent med: Barnehage, Barnehagelærerrollen og innhold i barnehagen”. Profesjonsemnet for andre semester var ikke fastsatt.

Profesjonsseminarene<sup>4</sup> var opplevd som en viktig arena for tverrfaglig samhandling og samarbeid:

<sup>3</sup> Beskrivelsen av føringer for profesjonsmappa er endret fra PPP del 1 versjon august 2018 og september 2018 til PPP del 1 versjon juni 2019. Beskrivelsene åpner opp for ulike tolkninger.

<sup>4</sup> I PPP del 1 versjon juni 2019 er begrepet profesjonsemner endret til å spesifisere at PPP strukturen er organisert med gjennomløpende og tidsavgrensede temaer, hvorav de tidsavgrensede temaene skal organiseres som

Profesjonsseminarene er en sånn konkret ting som alle skal være med på. Jeg tenker at når vi har planleggingsdager og sånt, så å fokusere på det og få til samarbeid rundt det, det tror jeg er noe som hjelper for å holde folk litt sammen. Akkurat det konkrete de skal gjøre sammen. Det er fint (Programkoordinator).

Flere campuser opplevde å ha kommet godt i gang med tverrfaglige samarbeid rettet mot profesjonsseminarene. Ved flere campuser var det andre profesjonsseminaret opplevd som mer vellykket enn det første. En utfordring med det første profesjonsseminaret var opplevelsen av en kaotisk studiestart med et nytt utdanningsprogram som skulle implementeres, flere nye faglærere og med flere studenter enn ressursene tilsa.

Da vi var i gang og hadde fått hodet over vann, så kom vi på det dokumentet. Og så: «Oi! Profesjonsuken, ja. Det er nå!» Og så må vi bare gjøre det beste ut av det, litt sånn å ta det vi har. Eller i hvert fall fikk vi ikke samarbeidet så godt rundt det. Så det er jo noe med å gjøre det dokumentet levende, og det var det (Pedagogikkfaglærer).

I intervjuene ble det trukket frem flere utfordringer med det tverrfaglig samarbeidet inn imot profesjonsseminarene. En utfordring var knyttet til hvilke faglige perspektiv som skulle introduseres i uka – alle fag i de tre KOer eller utvalgte – og hvordan formidle et tverrfaglig undervisningsopplegg for studentene. Begrenset tid til undervisning i de ulike KOene ble også trukket frem. Utfordringen oppstod når undervisningsressursene, som allerede var opplevd som begrenset, skulle gå med til profesjonsseminarer. Dette medførte den gjentakende problematikken— hva skal ut?:

Hva skal vi kutte ut nå? Hvor mye skal vi inn i disse to ukene? Og hva skal vi legge inn i dem? Vi har jo ikke lyst til å kutte ut noe. Vi syntes jo alt er nødvendig. Det spørs jo hvor mye man skal inn i de to ukene. Det synets jeg er vanskelig å finne ut. Det vi endte med i fjor var at vi bare tok det i tillegg (NHB faglærer).

Faglærere ved flere campuser opplevde det som utfordrende å få til det tverrfaglig samarbeidet underveis i profesjonsseminarer. I intervjuene ble det nevnt usikkerhet rundt hvem som skulle ha ansvar for hvilke deler av seminar, og hvem som skulle være til stede på hvilke aktiviteter. En annen utfordring var fordeling av arbeidsoppgaver i profesjonsseminarene i henhold til faglæreres tid og ressurser. Flere faglærere opplevde at mengden arbeid ikke samsvarte med ressursene som var tildelt. En løsning ved flere campus var å velge ut ett felles tema, for så å fordele profesjonsseminardagene mellom KOene. For å styrke tverrfaglig fremstilling forsøkte faglærerne å fremheve sammenhenger og linker mellom tematikken som ble diskutert de ulike dagene. I det lokale evalueringsarbeidet ble det ved flere campus stilt spørsmål til i hvilken grad studentene opplevde profesjonsseminarene som tverrfaglig, flerfaglig eller enfaglig.

En annen utfordring som ble nevnt, var det å knytte innleveringsoppgaver til profesjonsseminarene. Dette handlet om usikkerhet knyttet til obligatorikken i profesjonsseminarene. Utfordringene oppstod når faglærere ønsket å knytte en innleveringsoppgave til profesjonsseminaret uten at oppgaven var forankret i et arbeidskrav i en av KOene.

---

profesjonsseminarer. I juni 2019 versjonen var også føringene for tema første studieår følgende: Tema for første semester var ”Barnehagen og Barnehagerollen”. Profesjonsseminaret for andre semester var ”Mat og helse”.

### 3.2.4. Overgangsseminarer

#### **Boks 4. Overgangsseminarer**

Årlige/halvårlige overgangsseminarer gjennomføres mellom studentteamene, gamle og nye faglærere/kunnskapsområder og profesjonsveileder. Hensikten er å synliggjøre, bevisstgjøre og analysere erfaringer fra foregående år/semestre (i.e. utpeke teamets utfordringer videre i studiet, behov for endringer i læringskultur, kvaliteter som må ivaretas og videreføres, staker ut felles mål m.m.). Programkoordinator og profesjonsveileder organiserer og legger til rette for dette.

Overgangsseminarene var ikke gjennomført ved de fleste campusene ved tidspunktet for intervjuene, med unntak av en campus. En opplevd utfordring var at de ved tidspunktet for overgangsseminaret ikke visste hvilke faglærere som skulle inn å undervise i de ulike KOene neste år, ettersom kabalen ikke var lagt. Oversikt over hvem som skulle inn i de ulike KOene var trukket frem som en viktig forutsetning for å få til gode overgangsseminar.

### 3.2.5. Andre studenterfaringer

#### 3.2.5.1. Struktur

Studentene ønsket struktur. Struktur i semesterplan, i undervisning, og i informasjon som ble lagt ut på Canvas. Studentene beskrev at det var lett å nedprioritere KOer som av ulike grunner ble oppfattet som ustrukturerte. Studentene erfarte høyt arbeidspress med mye undervisning og mye pensum. Mengden pensum var ofte beskrevet som overveldende. De fremhevet også viktigheten av leseplaner som viktige hjelpeverktøy for å se sammenheng og for å strukturere bearbeidelse av pensum. Flere studenter beskrev dessuten vanskeligheter med å følge opp pensumlesing når arbeidskravene i de ulike KOene ble introdusert. Når studentene først opplevde å komme på etterskudd med lesingen, var det flere som opplevde vanskeligheter med å komme i gang med dette igjen – skulle man starte der en falt av, eller der de var undervisningen? Studentene fremhevet også viktigheten av at arbeidskrav ikke kommer tett på eksamen.

#### 3.2.5.2. Tydelige forventninger som følges opp

Studentene fremhevet at det var viktig å bli møtt med tydelige forventninger, og at konsekvensene for å ikke innfri forventningene ble fulgt opp. Det at tidsfrister ble utsatt etter etterspørsel fra studentene ble oppfattet som lite motiverende for studentene som selv overholdt fristen. En student fremhever:

Jeg blir litt sånn irritert. Hvis vi har hatt en innleveringsfrist på en oppgave, så plutselig utsetter de den fordi noen har spurt om det. Da blir jeg litt sånn – hvor ligger lista? Jeg klarer ikke ta det seriøst, for du får bare utsettelse uansett.

Studentene fremhevet også viktigheten av at faglærere ”walked the talk” ved å f.eks. møte forberedt til undervisning og å følge frister for tilbakemeldinger på studentoppgaver. Det var også ønskelig at det var samsvar mellom KOene når det kom til kommunikasjon rundt forventninger og oppfølging av for eksempel oppmøte.

### 3.2.5.3. Oppfølging av studentarbeid, progresjon og vurdering

Studentene etterspurte tydeligere tilbakemelding på progresjon og forbedringsmuligheter. I intervjuene vektla studentene viktigheten av at studentarbeidet ble sett og vurdert. Fravær av tilbakemelding og oppfølging var beskrevet å ha stor innvirkning på studentenes innsats. Fagdagsoppgaver var fremhevet som et eksempel der studentene erfarte å få lite tilbakemelding på sitt arbeid. Studentene etterspurte at intensjonen for fagdage var bedre kommunisert. For studentene var det viktig at det var en tydelig sammenheng mellom fagdagsoppgaven og læringsutbytte, samt at det skriftlige arbeidet deres ble fulgt opp av faglærerne og trukket inn i undervisningen. I fokusgruppeintervjuet diskuterte studentene også hvorvidt det var best å ha en tverrfaglig fagdag og benytte lenger tid i barnehagen når de først kom på besøk, eller om det var bedre å ha flere møtepunkter med praksisbarnehagen.

Det at KOene strekker seg utover to semestrene med eksamen der sluttarakter gis mot slutten av andre semester gjorde studentene usikre på hvordan de lå an i KOet.

I forhold til vurdering og sånne ting, så synes jeg det er veldig vanskelig før eksamen å vite hvordan man ligger an, når det ikke er noen karakterer i det hele tatt i løpet av året. / ... / For meg er det å strekke seg etter noe ekstremt motiverende / ... / Det å på en måte vite at ok, jeg får godkjent. Er det en C, er det en A? Har ikke peiling. Det er veldig sånn – jeg kjenner at jeg legger automatisk lista lavere, for jeg vet at det blir på en måte godkjent uansett. Så det er litt fælt å si, men jeg er redd for at jeg skal gjøre det da.

## 3.3. Profesjonsfellesskap og tverrfaglig samarbeid

### 3.3.1. Fagfellesskap

Fagfellesskapet innenfor pedagogikk, og pedagogikkens plass i utdanningen var opplevd å bli styrket i den nye strukturen. Pedagogikkfaglærere hadde fordel av å være flere ansatte på hver campus, kontinuitet i faglærere inne i BUL og flere faglærere var inne og underviste i samme KO. Fagfellesskapet i pedagogikk var også opplevd styrket ved jevnlig profesjonsveiledermøter, lokale fagteammøter og fagteamkoordinatormøter der fagteamkoordinatorene delte erfaringer på tvers av campus.

Flere faglærere i NHB og SRL rapporterte at de følte et svakt faglig fellesskap på campus, innad ved instituttet og innad i BLU. Som beskrevet tidligere, førte manglende erfaringsdelingsarenaer til at flere faglærere i BLU følte seg faglig isolert. Ved flere campus var faglærere alene om å undervise i sitt fagfelt på BLU:

Neste år skal jeg ikke være alene, men jeg har hatt undervisningen i mitt fag alene i år. Jeg syntes det er vanskelig, fordi jeg har flere klasser alene med innleveringer av oppgaver og alt med praksis. Dere [viser til pedagogikk faglærere] har vært flere lærere per klasse, og jeg har vært alene på flere. Det har mye å si. Det har gått mye tid uten om ressursene jeg er blitt tildelt (NHB faglærer).

Ved flere campus var det også store utskiftninger i faglærere i NHB og SRL. I intervjuene ble det nevnt flere faktorer som hadde innvirkning på manglende kontinuitet i faglærergruppen: a) stillingsprosenten i BLU der mange lærere underviste ved ulike utdanningsprogram, b) BLU-faglig interesse: enkelte faglærere hadde forskningsbakgrunn og FoU interesser rettet mot andre grupper/områder, og c) manglende kontinuitet og forutsigbarhet i arbeidsplaner.

### 3.3.2. Tverrfaglighet innad i kunnskapsområdene

Det tverrfaglige samarbeidet innad i KOene var først og fremst gjeldende for NHB og SRL med faglærere inne fra ulike fagområder. I samtalen trakk faglærerne frem ulike faktorer som var opplevd å fremme eller hemme samarbeidet innad i emnene.

At pedagogikk var trukket ut av NHB og SRL var opplevd ulikt. Enkelte faglærere opplevde helheten som svekket ved at ikke pedagogikkfaglærere var inne. En faglærer fremhevet at flere faglærere manglet barnehagefaglig kompetanse til å dekke enkelte av emnets læringsutbytter. Muligheten til å fordele temaer med pedagogikkfaglærere og å arbeide med felles prosjekter var opplevd som noe som kunne sikre tverrfaglighet bedre enn å jobbe parallelt. Andre faglærere opplevde samarbeidet innad i KOet som forenklet ved å redusere antall fagområder som skulle samarbeide. Så lenge det var kontinuitet i faglærerne som var inne og underviste, samt at faglærerne hadde en forståelse for og tidligere erfaringer med BLU, var det at pedagogikk var trukket ut av disse beskrevet som uproblematisk. Enkelte faglærere fremhevet også egen pedagogiske kompetanse. Å kunne ha 100% BLU faglærerstillinger ble fremhevet som en styrke der dette var mulig. Faglærere ved enkelte campus opplevde videre at det tverrfaglige samarbeidet mellom KOene fungerte godt. Her var det fremhevet at tverrfagligheten ikke nødvendigvis var sikret ved at pedagogikk var inne med noen få studiepoeng. En pedagogikkfaglærer fremhevet også at BUL faglærere nå kunne inngå i samarbeid med andre KOer på et mer likeverdig grunnlag.

Forutsigbarhet og kontinuitet ble fremhevet som viktige forutsetninger for å få til et godt samarbeid innad i KOene. Ved enkelte campuser var det store utskiftninger i faglærere ved studiestart og i løpet av studieåret. Flere faglærere beskrev liten forutsigbarhet rundt hvilke faglærere som skulle inn å undervise, samt usikkerhet rundt nye faglærernes kompetanseområder, interesser, erfaringer med og kunnskap om barnehagefeltet. Utskiftninger av faglærere medførte at emneansvarlige benyttet mye tid til intern opplæring, koordinering og samkjøring. I intervjuene ble også lange rekrutteringsprosesser trukket frem som en utfordring i utviklingsarbeidet. Dette var spesielt prekært i KOer med store utskiftninger av faglærere. Utskiftninger, stillinger som ikke var besatt og stor bruk av vikariat vanskeliggjorde koordinering av undervisningen, muligheten til å dekke opp tiltenkt tematikk, samt oppfølging av studenter underveis i studiet.

Antallet studenter som ble tatt inn på studiet var videre opplevd som utfordrende og gikk utover ressursene tildelt i emnene. En NHB faglærer fremhevet utfordringen med å administrere mindre gruppeinndelinger slik at faglærerne kunne tilby den undervisningen som de anså som best for studentgruppen. Tiden til administrative gjøremål var opplevd å gå på bekostning av det å kunne følge opp studentene underveis i studiet:

For di det ble mye mer administrering, og det ble gitt ut mye mer undervisning enn det vi skulle, for å ha små grupper. Men det har igjen gått på bekostning av å kunne følge opp, ikke hver enkelt student, men å holde en tråd i etterarbeidet fra uteundervisning, som de har sett mer på som tur. En opplevelse i hverdagen, ikke noe de skal ta med seg videre. Så den tråden har vi mista litt med at det har vært veldig mange fra starten av (NHB faglærer).

Enkelte faglærere beskrev grupperingen av KOer som et fornufteskapskap, der undervisningen ble gjennomført som flerfaglig heller enn tverrfaglig. Dette kom til syne i hvordan undervisningen var organisert og i gjennomføringen av eksamen. En av utfordringene opplevde var det å skulle sensurere og kommentere på tverrfaglig oppgaver når faglærerne ikke hadde kompetanse innen alle fagfelt.

Den nye strukturen medførte videre at KOer som ikke før hadde vært inne på samme studieår eller samme semester, nå gikk parallelt. For KOer som gikk fra å være på andre til første studieår var det en utfordring å tilpasse undervisningen til erfaringene studentene hadde med seg inn i undervisningen:” Studentene er på et helt annet sted. Vi var kanskje ikke så forberedt på hvor studentene var i forhold til den massen vi er vant med å ha” (faglærer NHB). En SRL faglærer så også utfordringer med å ha SRL inne første studieår med tanke på progresjon i kunnskap om barn og erfaring med å jobbe med barn.

### 3.3.3. Tverrfaglighet på tvers av kunnskapsområdene

I hvilken grad campusene opplevde å få til tverrfaglig samarbeid på tvers av KOene, varierte mellom campusene. Flere faktorer var beskrevet å virke inn. Strukturen ved å ha tre emner som gikk parallelt var opplevd som en kompleks struktur som medførte mye nytt. Flere faglærere beskrev det som ressurskrevende nok å få til samkjøring og samarbeid innad i de enkelte KOene.

I og med at vi har vært et nytt team på SRL, så er det en del som må jobbes med internt i emnet, som krever omrokking og omstokking, fordi man er ulike fagpersoner med ulike kjepphester og ulike favoritt emner. Og selv om det er jeg som er emneansvarlig så har jo den andre faglæreren et stort ansvar for emnet. Så det går mye tid til å legge opp emnet på ny måte, som passer de nye involvert. Og når det da i tillegg kommer to andre emner så har det vært ganske omfattende kabal i forhold til å se faglige referansepunkter. Det tenker jeg er mulighet på sikt, men da må det være de samme folka (SRL faglærer).

Videre var selve PPP-dokumentet opplevd som lite tverrfaglig. Enkelte faglærere fremhevet at de gjennomgående temaene i PPP ikke representerte de ulike KOene. Dette medførte at faglærere ikke gjenkjente sitt fagfelt inn i dokumentet. Fravær av de ulike fagene i dokumentet var av enkelte oppfattet som en form for utsiling, der enkelte fag ble ansett som viktigere enn andre når det kom til studenters profesjonsdannelse. De gjennomløpende teamene i dokumentet var også diskutert blant pedagogikkfaglærere. En utfordring som ble nevnt, var hvilke temaer fra de ulike fagene som kunne være *gjennomgående* temaer i utdanningen når enkelte KOer bare er inne i deler av utdanningsløpet.

Det ble også påpekt at PPP-intensjonen og føringene ikke var opplevd som godt nok forankret i alle emneplanene. Å linke de gjennomgående temaene i PPP til undervisningen var enklere for pedagogikkfaglærerne, ettersom temaene opplevdes som nært tilknyttet emneplanen i BUL. Manglende forankring av PPP i emneplanene, og manglende forankring av KOene i PPP forsterket opplevelsen av at PPP” svevet litt for seg selv inne i studieplanen et sted” (Programkoordinator).

Viktigheten av kontinuitet var trukket frem som en viktig rammefaktor for tverrfaglige samarbeid. Flere faglærere opplevde det enklere å få til samarbeid med KOer der det allerede var tradisjon for samarbeid. Campus som hadde opplevd stor grad av kontinuitet av faglærere i KOene trakk dette frem som en viktig forutsetning for tverrfaglig samarbeid:

Vi har fordelene av at vi alle sammen har jobbet sammen ganske lenge nå. Det handler om at man tar litt ansvar selv der det skal tas. Vi har ikke hatt mange formelle møter for å få utarbeidet ting. For vi vet jo hva som kommer og hva vi skal gjøre og det vet vi jo alle. Så jeg syntes at samarbeidet på tvers går veldig bra (SRL faglærer).

Fysisk lokalitetene var også opplevd som en innvirkende faktor. Kontorløsninger som la til rette for uformelle samtaler var ansett som viktig for å få til godt samarbeid. Tverrfaglig samarbeid var videre fremhevet som krevende der det var store fysiske avstander mellom faglærerne i ulike KOer og få uformelle arenaer hvor faglærere på tvers av KOer kunne møtes.

Enkelte faglærere opplevde også at fokuset på tverrfaglighet var nært knyttet til praksisoppgaven og profesjonsseminarene, og at det ikke lå noen føringer på å jobbe tverrfaglig utover dette. Trinnleder ble fremhevet som viktig i arbeidet med å se helhet gjennom semestrene og å legge til rette for samarbeid mellom KOene i trinnmøter. En utfordring var når trinnleder selv underviste lite i BLU.

### 3.4. Barnehagepraksis

#### **Boks 5. Praksis i barnehagen**

Føringene for praksis er nedskrevet i PPP, felles og lokale retningslinjer for praksis (del og 2) og partnerbarnehagekontrakten. Dokumentene beskriver det forpliktende samarbeid mellom USN og partnerbarnehagene og inkluderer overordnede rammer for samarbeidet og ansvarsfordeling mellom partnerbarnehager og USN, tildeling av praksisplasser, praksisgjennomføring, arbeidstid og fravær, tid til samtale og veiledning, vurdering i praksisperioden, fare for ikke bestått praksis, skikkhetsvurdering, kriterier for vurdering av progresjon, vurderingskjema, samt lokal organisering av samarbeid.

Retningslinjene fremhever at BLU har to likeverdige lærings- og erfaringsarenaer, samt deltakelse, samhandling, likeverdighet og gjensidighet mellom samarbeidspartnerne. Hovedansvaret for samordning av samarbeid med partnerbarnehagene ligger hos lærerutdanningsinstitusjonen (USN, 2019b).

Barnehageeier har ansvaret for å legge til rette for at representanter fra partnerbarnehagene (ledelse og praksislærere) kan delta på samarbeidsarenaene (USN, N.A.). Barnehagestyrene har ansvaret for at praksislærerne har veiledningskompetanse og for studentenes praksis ved deres institusjon. USN har ansvaret for å sikre at: «praksis organiseres slik at studentene opplever helhet, sammenheng og integrasjon i studiet; bidra til utvikling og kompetanseheving av begge læringsarenaene i utdanningen» (USN, N.A., ss.3-4).

Alle faglærere/KOer er medansvarlige for studentenes praksis og samarbeid med partnerbarnehagene i de praksisperiodene som inngår i semestrene de underviser. Dette innebærer planlegging, deltakelse og bidrag i samarbeidsarenaene, gjennomføring og evaluering. Profesjonsveileder har hovedansvar for praksisforberedelser, praksisoppfølging og praksisoppsummering. Praksisoppfølgingen skal gjennomføres som en trepartsamtale (pedagogikklærer, praksislærer og student). Praksislærer er medansvarlig for at studentens oppgaver og aktiviteter tilpasses barnehagens arbeid. Hvert studiested har en barnehagelærer i 20% kombinert stilling, som bidragsyter i arbeidet med praksis.

#### 3.4.1. Lokale retningslinjer for praksis

Retningslinjer for praksis del 2 omhandler praksisperiodene i hvert semester, vurderingskjema og lokal konkretisering av det forpliktende samarbeidet mellom campusen og partnerbarnehagene. I høstsemesteret var campusene i gang med å utarbeide lokale retningslinjer for praksis, og arbeidet var ferdigstilt oktober 2018. Ved de fleste campusene var profesjonsveilederne og programkoordinator ansvarlig for arbeidet. Et unntak var Porsgrunn, der faglærere fra flere KOer var engasjert i utarbeidelsen.

Muligheten for lokal tilpasning og konkretisering av samarbeidet mellom partnerbarnehagen og campus var fremhevet som viktig av faglærere og programkoordinatorer. De lokale tilpasningene har medført at campusene har utarbeidet svært ulike retningslinjer for samarbeidet med praksisfeltet.

Organisering av tre-ukers praksisen på høstsemesteret og fem-ukers praksisen på vårsemesteret varierte mellom campus. Ved campus Vestfold, Porsgrunn og Drammen var praksisperiodene gjennomført sammenhengende begge semestre. Ved Notodden var første praksisperiode oppført som en punktpraksis med første praksisperiode fordelt på tre separate uker, mens fem-ukers praksisen var sammenhengende.

Det forpliktende samarbeidet med partnerbarnehagene var også beskrevet og gjennomført svært ulikt ved campusene. Ved Notodden og Porsgrunn inkluderte retningslinjer for praksis møtepunktene for planlegging, etterarbeid for praksisopplæringen samt praksisoppgaveskisser for de ulike praksisperiodene. I Porsgrunn var praksisoppgavene første studieår utviklet i samarbeid med praksisfeltet og nedskrevet i retningslinjene for praksis. Praksislærere fra fem barnehager deltok i utarbeidelse for praksisoppgaven før første praksisperiode. Etter møte utarbeidet faglærerne i KOene et forslag som ble tilsendt representantene. Før neste praksisperiode var praksislærere fra partnerbarnehagene som hadde studenter på førstetrinn satt i grupper hvor de diskuterte og gav tilbakemelding på hvordan praksisperioden hadde fungert og hva som burde vektlegges neste praksisperiode for å støtte oppunder studenters progresjon. En NHB faglærer fremhever:

Partnerbarnehagene fikk en bedre forståelse av hvordan vi tenkte. De har også sagt at det krever mer av oss sånn som praksis har utviklet seg nå / ... / De føler også at de har måtte bryne seg mer nå. Vi er mer samstemte om hvordan oppgavene forstås når de har vært med på prosessen. Så det syntes vi var viktig. Samarbeidet om utvikling av praksisperioden var beskrevet som en krevende, men lærerik prosess.

Samarbeidsformen åpnet opp for mange perspektiver som kunne virke uoversiktlige og sprikende:

Når du åpner opp så kommer det mye. Da kommer det jo til syne våre ulike overbevisninger. Men en må liksom tørre å stå litt i det. For det er veien for å gå for å komme til noe nytt. At man ikke blir helt satt ut av det kaoset som kan vise seg på det ene møte, men at man følger opp med ett nytt møte da hvor man prøver å konkretisere (Pedagogikkfaglærer).

I Notodden medvirket praksisfeltet i evaluering av praksisperioden og justeringer i praksisoppgaven etter praksisperioden. Faglærere fremhevet positive tilbakemeldinger fra praksisfeltet på åpenheten i praksisoppgaven.

Retningslinjene for praksis ved campus Vestfold og Drammen vektla møtepunkter med praksisfeltet. Innholdet i praksisoppgaven var ikke spesifisert i retningslinjene, men ble utviklet i samarbeid med praksisfeltet før hver praksisperiode. Campus Vestfold valgte å presentere et relativt gjennomarbeidet utkast til praksisfeltet basert på erfaringer med at tilbakemeldingene fra praksisfeltet var svært sprikende ved veldig åpne skisser. Profesjonsveiledere og personen i kombinertstillingen var med å utvikle praksisoppgaven. Oppgaven ble endret på bakgrunn av tilbakemeldingen og innspill fra faglærere fra KOene for deretter å bli presentert og diskutert med praksislærerne på praksisforum. Etter møte ble oppgaven justert med utgangspunkt i praksislæreres tilbakemeldinger. Justeringsarbeidet ble fremhevet



som viktig:” Ellers er det jo ingen poeng for praksislærere å møte, når de ikke merker at det er noen reell medvirkning” (Pedagogikkfaglærer).

I Drammen var praksisplanlegging endret fra to halvdagsmøter med praksis (i.e. utvidet team og praksisforum) til ett heldagsmøte. Endringen var basert på et utbredt ønske fra praksisfeltet om å begrense dager borte fra barnehagen. En skisse til praksisoppgaven ble utarbeidet i faglærerteamet på førstetrinn og sendt ut til praksisfeltet i forkant av møte. Ved planleggingsmøte ble oppgaven diskutert med praksislærere ved første praksisperiode. Ved andre praksisperiode deltok både studenter og praksisveiledere i drøfting av oppgaven. Faglærerne forsøkte deretter å justere oppgaven på bakgrunn av tilbakemeldingene. Faglærerne opplevd på sin side at endringen fra to til en dag praksisplanlegging svekket praksislæreres og studenters mulighet å medvirke i utarbeidelsen av praksisoppgaven.

Evalueringsmøte med praksis var ved intervjuetidspunktet gjennomført ved kun en campus, organisert av campusteamet i samarbeid med profesjonsveilederne. Faglærere i de andre KOene var ved enkelte campus informert om møtet, men begrensinger i tid og ressurser medførte at de ikke hadde muligheten til å delta. Faglærerne ønsket derimot å bli forespurt om det var noe de ønsket skulle trekkes inn i evalueringsmøtet med praksisfeltet.

#### 3.4.2. Innhold i praksisopplæringen og praksisoppgaven

Det var varierende i hvilken grad faglærerne ved campusene opplevde å ha kommet i gang med samarbeid med praksisfeltet. Det ble beskrevet som en utfordring at det var ulike forventninger om hva studentene burde kunne når de kommer ut i praksis første studieår. I utviklingen av praksisoppgaven var en utfordring å finne en balanse mellom studentenes forutsetninger og progresjon, faglæreres og praksisfeltets forventninger, lærerutdanneransvaret fordelt mellom campus og praksis, samt det å la studentene erfare fagspesifikk tematikk i praksis.

Praksisoppgavene var mindre tverrfaglig. Det er viktig at studentene ser BUL og at de ser NHB og at de ser SRL. Slik at studentene ikke kommer ut også er alt sammen bare blurry. Hva er hva her. Så vi laget nok oppgaver som var ... noen oppgaver var jo tverrfaglige, men det var jo også oppgaver som var retta mot KOene. Men ikke så avansert i første praksisperiode. Det har vært så mye før og studentene har klaga. Det har vært for omfangsrikt det vi har forventet av dem i første praksisperiode (SRL faglærer).

I flere intervju var campus og praksis som likeverdige læringsarenaer trukket frem, som beskrevet av en pedagogikkfaglærer:

Det å være likeverdig læringsarenaer handler jo også om å ha respekt for at vi er ulike arenaer og det at vi samarbeider. / ... / Vi har ulike arbeidsoppgaver, men vi har likeverdige oppgaver på hver vår arena. Men målet er den samme: Å få den gode barnehagelæreren.

I intervjuene fremkom det ulike fortolkninger av hva det vil si å være likeverdig læringsarenaer, noe som også gjenspeilte seg i mangfoldet av nedskrevne retningslinjer for, og gjennomføring av det forpliktende samarbeidet.

En utfordring var i samarbeidet med praksisfeltet var opplevelsen av at lærerutdannerne på campus og i praksis hadde ulike forventninger til hva studentene burde kunne før de kom ut i praksis og til egen rolle som underviser:

Jeg tenker og at vi har ganske mye igjen i forhold til det med praksis. Altså jeg føler ikke selv at jeg har jobbet så mye i forhold til praksis, egentlig. Bare følt det litt kavende, rett og slett. Og det er som du sier i forhold til at praksisfeltet forventer at vi skal ha gått gjennom mange ting. Det er jo egentlig ikke riktig heller, for de skal jo også kunne være veiledende i forhold til didaktikk, de skal også kunne didaktikken. De skal også undervise i praksis. Igjen, det er i forhold til de ulike læringsarenaene, så skal jo de også kanskje bidra mer. Det er kanskje vi som ikke har samarbeidet godt nok med praksisfeltet sånn at de skjønner at de også må ta et større ansvar i forhold til det. Ikke bare forvente at vi kommer med sånne pakker inn i praksis. Der har vi masse å jobbe med (Pedagogikkfaglærer).

I beskrivelsene av praksisoppgavene ble også det tverrfaglige samarbeidet trukket frem som utfordrende ved flere campus. Flere faglærere i SRL og NHB opplevde arbeidet med planlegging av første praksisperiode og utarbeidelsen av praksisoppgavene som uoversiktlig og rotete.

Det var litt mye rot / ... / Det var vel en grei løsning vi kom frem til, men også der var det på en måte pedagogikk som hadde helhetsoversikten. Den hadde de ikke formidlet til oss på forhånd, sånn at vi satt og jobbet med hver vår ting og planla og prøvde å finne frem til løsninger til den, også viste det seg at det ikke var aktuelt. Det var ikke fordi pedagogikk ville overkjøre oss, men det var rett og slett fordi vi ikke hadde oversikt over rammefaktorene. Det var nok en del ting som var tenkt som ikke var videreformidlet til oss andre (SRL faglærer).

Usikkerheten rundt planlegging og gjennomføring av første praksisperiode ble forsterket ved at lokale retningslinjer for praksis ikke var ferdigstilt før første praksisperiode:

Da vi skulle ha første møte var ingen av disse dokumentene klare. Så det var litt uklart hva som egentlig var retningslinjene. Om vi skulle se på de gamle retningslinjene. Også var det litt muntlig” Ja, men i de nye blir det sånn og sånn.” Så for meg som ikke hadde ansvar så fremstod det som litt rotete. (SRL faglærer)

### 3.4.3. Oppfølging av studenter i praksis

#### 3.4.3.1. Fordeling av profesjonsveiledningsressurser i undervisning og praksisoppfølging

Fordelingen av profesjonsveiledningsressurser i undervisning og praksis varierte mellom campus. I Vestfold hadde enkelte pedagogikkfaglærere ansvar for oppfølging av en studentgruppe både på campus og i praksis. Andre pedagogikkfaglærere hadde fordelt profesjonsveilederressursen mellom seg, der en fulgte opp studentene på campus og en i praksis. I Drammen ble studentgruppen fordelt på fire profesjonsveiledere som hadde ansvar for oppfølging ved campus. Intensjonen var at profesjonsveilederen i undervisning skulle være den samme pedagogikkfaglæreren som var ute på praksisbesøk for studentene i sin profesjonsgruppe. En slik besøksplan lot seg derimot ikke gjennomføre ettersom studentene var fordelt i praksis før profesjonsgruppene var satt. I Notodden var en pedagogikkfaglærer ansvarlig for profesjonsveiledningen på campus, mens praksisoppfølgingen av studentene var fordelt på to pedagogikkfaglærere. I Porsgrunn var det ressursene til profesjonsveileder på campus og i praksis fordelt likt mellom tre pedagogikkfaglærere, men i likhet med Drammen fikk de ikke til å følge opp samme studenter i praksis. Derimot fremhevet pedagogikkfaglærere ved alle campus viktigheten av at profesjonsveilederen ved campus også fulgte studentene opp i praksis og at det var ønskelig å få til ved neste praksis og med neste studentkull.

### 3.4.3.2. NHB og SRL faglærere på praksisbesøk

I hvilken grad faglærere innen emnene NHB og SRL var på praksisbesøk varierte mellom campusene.

Ved en campus var ikke faglærerne i SRL og NHB ute og fulgte opp studentene i praksis:

Vi har ikke reist ut, men vi har vært med på å gi oppgaver. Det er noe med at vi ikke har vært nok inne til at vi har kunne tatt eierskap til det. Det har det vært ped som har hatt, tenker jeg. (SRL faglærer)

Ved andre campus var faglærerne i NHB og SRL på besøk ved enkelte barnehager – alene eller sammen med en pedagogikkfaglærer. Der faglærere fra ulike KOer besøkte barnehagene samtidig var det også variasjoner i hvorvidt samtalen med studenten og praksislærer var gjennomført sammen eller fordelt på KOer, der pedagogikkfaglærer gjennomførte en til en profesjonssamtale, mens faglærere i andre KOer hadde en mer faglig samtale.

Besøk i praksis var erfart som svært verdifullt. En SRL faglærer uttrykker det slik:

Jeg har erfart selv i løpet av de årene jeg har undervist at noe av det jeg virkelig har lært mest av er å besøke barnehagene. Det er mange som snakker om det er et stort spenn mellom universitetet og praksisfelt. Og det lærer vi noe om når vi er ute. Ved å høre hvordan praksislærerne snakker om de temaene studentene holder på med. For meg som ikke har barnehagebakgrunn, bare å se hvor forskjellige barnehagene er, hvor forskjellig de er organisert. Hvor stor forskjell det er i fagligheten til veilederne der de er og i de pedagogiske tilnærmingene til mitt fagområde. Jeg er sikker på at det har gjort meg til en bedre underviser. Det er synd hvis denne muligheten blir tatt bort (SRL faglærer).

Utfordringen flere faglærere trekker frem var å finne en god form på samtale og å bevege seg bort fra å bare ha en hyggelig prat til å ha en faglig samtale. Enkelte faglærere var usikre på hva som kom ut av møtene med studenter i praksis med tanke på å veilede studentene i faglige valg:

Noen ganger får vi konkrete spørsmål til oppgaven. Hvordan de skal gjøre den, men i mange tilfeller har de ikke gjort den ennå, og da hjalp det kanskje litt å gi dem noen råd om hva de kan gjøre, men noen hadde kanskje ...” Nei, jeg har ikke gjort noe. Jeg har ikke noe spørsmål. Det går greit.” Da prøver du å finne ut noe å snakke om. I mange tilfeller føler du at det er unødvendig (NHB faglærer).

En utfordring som ble beskrevet, var det å kunne navigere møtesituasjonen der faglærer satt med egne faglige interesser og innspill, mens studentene og praksislærere hadde andre forventninger til møte:

Nei, jeg synes faktisk det vanskeligste er at ofte har jeg ganske mye å si, eller litt kritisk –” kanskje du skulle gjøre det”. Men så virker de litt låst. De ikke er åpne for tanken. Jeg tror kanskje det er en sånn følelse at det ikke er mitt gebet. Her er det egentlig praksislærer som godkjenner det vedkommende skal gjøre, også er det kanskje innstilt på at nå skal jeg gjøre det sånn, det skal skje i morgen. De er liksom ikke så åpne i denne praksissituasjonen (SRL faglærer).

Flere faglærere fremhevet dilemmaer som oppsto når praksislærer hadde godkjent og fremsnasket studentarbeid som faglæreren selv anså som kritikkverdig.

Ressurstildeling mellom emner og faglærere til oppfølging av studenter i praksis, var erfart som en begrensning for praksisoppfølging av faglærerne i SRL og NHB. En utfordring ytret av faglærere var knyttet til fordeling av ressurser mellom faglærerteamet engasjert første studieår. Det ble oppfattet at pedagogikk, gjennom profesjonsveilederrollen og hovedansvaret for praksisoppfølging, tok hele «førsteklassepotten».

En faglærer fremhevet at fravær av faglærere fra enkelte KOer i praksis økte ansvaret til profesjonsveilederne:

Profesjonsveilederne får et kjempeansvar for å sette seg inn i de ulike fagområdene. Fordi det er viktig at de ivaretar dem. At de ikke blir BUL representanter, men helhetlig representanter. Det tenker jeg kan være en krevende rolle (SRL faglærer).

Hvis ikke faglærerne har mulighet til å være på praksisarenaen å se hvordan det jobbes ute i barnehagen vil det være vanskelig å skape en gjensidig forståelse. Tilstedeværelse av faglærere i praksisbesøkene var også fremhevet som en viktig signaleffekt med tanke på det helhetlige perspektivet slik det fremheves i rammeplanen for barnehagen. En pedagogikkfaglærer fremhevet også at hvis ikke KOene og de ulike fagene er representert i praksis, er det fare for at de blir glemt og at de ikke oppfattes som like viktige.

#### *3.4.3.3. Hvorfor gjennomføres praksisbesøk?*

Enkelte faglærere ønsket at intensjonen og gjennomføringen av praksissamtaler burde vært mer diskutert. Blant faglærerne var det ulike perspektiver på hvorfor faglærere skal på praksisbesøk. Flere profesjonsveiledere beskrev å ha beveget seg bort fra å benytte møte i praksis som en arena for å veilede på selve praksisoppgaven. Praksisbesøkene ble isteden fremhevet som en mulighet til å gå inn i profesjonssamtaler om studentens progresjon i faglig forståelse og praksis med barna. Viktigheten av å kunne tilpasse samtalen til enkeltstudentene og erfaringen de tok med seg inn i praksis ble vektlagt:

Noen har aldri vært i barnehage før, og da handler det jo om ” hvordan er det å være i en barnehage? ” Da er vi rett og slett der. Mens andre har lang erfaring ” hvordan er det nå å ikke være vikar? ” som ofte er en utfordring for dem, fordi de hopper inn i de rollene som de har hatt før. Så det er veldig individuelt hvordan de samtalene bærer ad (Pedagogikkfaglærer).

Praksisbesøkene ble også sett på som en mulighet å se studentene i aksjon med barna og at studentene føler seg sett slik at undervisning på campus og praksis ikke er adskilt. Her ble imidlertid ressurstildeling trukket fram som en begrensning for å få til denne formen for praksisbesøk.

Samtalene med studentene i praksis var fremhevet som viktig for å utfordre studentene i å fagliggjøre og begrunne valgene de har tatt, og på denne måten hjelpe dem med å gjøre koblinger mellom undervisningen og praksiserfaringer. Det ble også fremhevet som viktig å utfordre studentene slik at de ikke ukritisk tok til seg kulturen i den enkelte barnehagen.

Det gjør noe med student og praksislærer at vi sier det her, mens begge er til stede. ” Det er så fint at du stiller kritiske spørsmål fordi man låser seg så lett i den kulturen man er i. ” Sånn at praksislærer også skjønner at å ja, det å ha student det skal jeg sette pris på. Det er noe ansvarliggjøring i det òg, som gjør at vi får et veldig godt samarbeid med praksislærer òg, som sender oss mailer. Det er mye mer samarbeid nå med praksislærerne, så jeg føler vi beveger oss mot at vi alle er barnehagelærerutdannere, da bare på forskjellig måter og forskjellig omfang (Pedagogikkfaglærer).

Praksismøtene ble også ansett som en viktig kontrollmekanisme for å vurdere kvaliteten i praksisoppfølgingen av studenter. I enkelte tilfeller kunne studentene trekke frem erfaringer som de opplevde som vanskelige i praksis – enten i et møte alene med faglærer eller med praksislærer til stede. I slike situasjoner opplevde faglærere at man kunne klargjøre retningslinjer for praksis, samt bidra i å belyse og løse eventuelle utfordringer og konflikter som oppstod i praksisperioden. Samtalene med

student og praksislærer var også ansett som en mulighet til å bli bedre kjent med partnerbarnehagene og å ta pulsen på, og lærdom av, hvordan praksisoppgaven ble tatt imot i praksis.

#### 3.4.4. Kombinasjonsstillingene

Personene tilsatt i kombinasjonsstillingene opplevde stillingen som lærerik, og viktig for økt forståelse av BLU og utdanningen på campus. Med innsyn i BLU fikk personene i kombinasjonsstillingene innsyn i både det som fungerte godt og utfordringer som organisasjonen opplevde:

På godt og vondt. For man tror jo, når man står utenfor organisasjonen, at det går smurt, at dette holder de på med, dette greier de, dette er systemene. Du får jo innsyn i noe du ikke ville fått sett ellers, i forhold til frustrasjoner, muligheter og fagenes frustrasjoner, timer. For jeg sitter i den kroken på barnehagen og hører hva folk snakker om, og hva de er opptatt av. Og samtidig blir vi invitert til noe som gjør at man får en unik kompetanse og forståelse av helheten / ... / Også får man jo innsyn i noe som ikke fungerer, og det er jo litt skummelt, syntes jeg. Men samtidig så er det veldig viktig også, og det gir jo en mulighet til å diskutere ting som ikke er synlig (Person i kombinasjonsstilling).

Stillingen var også fremhevet som et viktig ledd i å oppdatere seg selv faglig, og å kunne bidra inn i undervisningen med oppdatert informasjon fra praksisfeltet. Dette ble sett på som en mulighet for praksisfeltet til å få en stemme inn i utdanningen, samt at kombinasjonsstillingen med sitt innsyn inn BLU ble en stemme ut igjen til praksisfeltet. En utfordring nevnt her, var det å være borte fra barnehagen tilsvarende en 20% stilling.

Kombinasjonsstillingene ble involvert svært ulikt ved de ulike campusene. Ved enkelte campus var stillingen nært knyttet til administrativt arbeid og møtevirksomhet. Andre campus benyttet kombinasjonsstillingene i større grad i undervisning, møter med praksisfeltet, og utarbeidelser av praksisoppgaver. Ved campusene der kombinasjonsstillingene var trukket inn i som en undervisningsressurs, var stillingen opplevd av faglærere som en viktig ressurs som skapte broer mellom undervisningen på campus og praksis. En faglærer i pedagogikk trakk frem at kombinasjonsstillingen var med på å styrke integreringen av praksis inn i undervisningen ved campus. Det å kunne videreformidle hvordan denne stillingen på denne måten var en ressurs for praksisfeltet, var fremhevet som viktig:

At praksisfeltet forstår hva denne rollen handler om. Hva denne rollen gir universitetet. Hva vi lærer av det. Hvordan det får en påvirkning på vår undervisning. Da er det igjen viktig å ha en kommunikasjon og møtearenaer slik at praksisfeltet får informasjon. Praksisfeltet vet kanskje hvem som er i denne stillingen, men ikke hvordan rollen benyttes eller hvilken innvirkning den har. Så vi trenger en åpenhet om dette. Slik at praksisfeltet opplever at det har blitt er mer likeverdig samarbeid (Pedagogikk faglærer).

#### 3.4.5. Studenterfaringer med praksis

Om praksisopplæringen trakk studentene spesielt frem tre punkter: 1) variasjon i praksisopplæring b) å skape broer mellom teori og praksis, og c) obligatorikk i praksisopplæringen.

##### 3.4.5.1. Variasjon i praksisopplæring

Ved flere campus var variasjonen i kvaliteten av praksisoppfølging og veiledning diskutert innad i studentgruppen. Ved spørsmål om hvordan de opplevde sammenhengen mellom campusundervisningen og praksisopplæringen fremhever en studenttillitsvalgt:

Jeg tenker du er veldig prisgitt den praksisplassen du får, da. Hva slags opplevelse du har, tenker jeg. Om det faglige du får presentert på skolen, gjenspeiles ved praksisplassen, er avhengig av hva slags praksisplass du havner på. Det blir jo rent personlig ut ifra hva slags barnehage jeg er i.

Studenter fremhevet at det var vanskelig å vite hva de kunne forvente av praksisoppfølgingen når det var så store variasjon i oppfølgingen. Enkelte studenter etterspurte sikring av praksislæreres veiledningskompetanse, og at hva studentene kunne forvente av praksislærer og barnehagen var kommunisert tydeligere i forkant av praksis. Dette var trukket frem som spesielt viktig for studenter som ikke hadde tidligere erfaringer fra barnehagen.

#### *3.4.5.2. Å skape broer mellom teori og praksis*

I intervjuene trakk studentene frem praksis som en viktig læringsarena i utdanningen. For enkelte studenter, som ikke tidligere hadde erfaringer fra barnehagen, var praksisopplæringen viktig i deres begynnende forståelse av sammenhengen mellom undervisningen på campus og hvordan dette kunne kom til syne i barnehagen. Studentene fremhevet også viktigheten av at undervisningen var nært knyttet til praksis, og at praksiserfaringene studentene hadde gjort seg i større grad ble integrert i undervisning. Studentene ønsket at faglærerne ved campus tydeligere kommuniserte praksisrelevansen av tematikken som ble trukket inn undervisning og gav eksempler på hvordan tematikken kunne komme til syne i barnehagehverdagen. Studentene ønsket også at praksisetterarbeidet var viet mer tid, og at studentenes erfaringer fra praksis i større grad var integrert i undervisning etter praksisperioden.

Faglæreres besøk i praksis ble trukket frem som viktig for å skape bro mellom teori og praksis. Studentene fremhevet her viktigheten av at veiledningen og samtalen i møte var nært knyttet til der studenten selv var i sin praksisperiode. Ved spørsmål om hvordan møte med faglærere i praksis var opplevd fremhevet en student tillitsvalgt:

Jeg følte det ikke hadde noe hensikt. Jeg ble veldig sliten av å høre på faglæreren som kom fra skolen. Hun prata bare om pensum. Hun ba oss forklare litt ulike hendelser vi har hatt i løpet av året. Da var det ikke bare at hun skulle høre situasjonen på, men hun begynte å fortelle hva man kunne gjøre i den og den situasjonen. Og det syntes jeg hadde vært hensiktsmessig hvis jeg lurte på det / ... / Det virker så påtvunget når det er en time en gang i de ukene vi er ute. Jeg gledet meg ikke. Jeg hadde ikke noe jeg måtte forberede til samtalen.

#### *3.4.5.3. Oblikatorikk i praksisopplæringen*

I intervjuene var kravet obligatorikk i praksisopplæring fremhevet som svært utfordrende av studentene, og dette ble referert til som en gjentakende tematikk innad i studentgruppene. For å unngå fravær i praksis oppgav studentene å velge å møte opp i praksis til tross for sykdom. Studenten ønsket mulighet til en liten prosentandel fravær ved gyldig dokumentasjon. Som fremhevet av en student:” ... jeg tenker at det ikke er en riktig refleksjon av hvordan arbeidslivet er i det hele tatt. Det er en straff fordi du er syk, fordi du har syke barn. Jeg syntes ikke det burde være sånn”. Manglende rom for dokumentert fravær var fremhevet som spesielt vanskelig for småbarnsforeldre.

## 4. Styrker og utfordringer med PPP

Avsnittene under oppsummerer de viktigste styrker og utfordringer med PPP slik det fremkommer i intervjuene.

### 4.1. Styrker

I intervjuene var det stor *tverrfaglig oppslutning* rundt intensjonen å styrke profesjon, progresjon og praksis i BLU, samt intensjonen om å følge og veilede studentenes profesjonsdannelse tettere. Flere faglærere fra ulike KOer fremhevet at dokumentet beskrev en visjon de hadde jobbet etter i lenger tid, og at PPP-strukturen formaliserte og strukturerte dette arbeidet. Formaliseringene i PPP-strukturen var videre fremhevet å *styrke en helhetlig BLU profilen* ved USN ved at campusene forpliktet seg til felles retningslinjer for utdanningen. Faglærere beskrev vektlegging av begrepene profesjon og progresjon som *bevisstgjørende* i arbeidet med å legge til rette for progresjon innad i KOene og i løpet av første studieår. Beskrivelsen av *gjennomløpende temaer* og medfølgende progresjonsføringene var også trukket frem som et viktig verktøy inn i planlegging av undervisningen, da særlig for nye faglærere i BLU. Flere campus var også i gang med å utdype progresjonsvisjonen i de gjennomløpende temaene akademisk skriving, ledelse og didaktikk.

Autonomi i utarbeidelsen av undervisningsstruktur, innhold og muligheten for *lokale tilpasninger* var fremhevet som viktig. Når det kom til nødvendigheten av lokale tilpasninger var beliggenhet, avstander, størrelsen på studentgruppen og faglærergruppen, historikk, kultur og lokalmiljø ved de ulike campusene fremhevet. Faglæreres autonomi og frihet til å planlegge, utvikle og iverksette egen undervisning har lang tradisjon i norsk høyere utdanning, men sterk faglig autonomi uten samarbeid innad i et profesjonsfelleskap kan vanskeliggjøre utvikling av et helhetlig utdanningsprogram (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Begrenset samhandling, diskusjon og erfaringsdeling mellom campusene har ført til at enkelte PPP-tiltak er iverksatt svært forskjellig ved campusene. Vide føringer og begrenset samhandling kan videre føre til at det utvikler seg fire ulike fortolkning og retninger av PPP ved de fire campusene. Forskjellene mellom campusene fremkommer tydeligst i gjennomføring av det forpliktende samarbeidet med praksis der felles føringer er supplert med lokale retningslinjer. Begrenset samhandling mellom fag, KOer og campus har videre begrenset muligheten til å skape en felles forståelse for og et felles meningsinnhold i begrepene profesjon, progresjon og praksis. En utfordring for videreutviklingen av PPP vil være å styrke felles føringer i PPP basert på kollektive fortolkning og forhandling samtidig som strukturen skal ivareta faglæreres faglige frihet til å undervise i tråd med egen fag- og profesjonskompetanse.

PPP-strukturen var opplevd å *styrke pedagogikken* ved å fremheve pedagogikkens plass i utdanningen, samt å utløse ressurser til profesjonsveilerrollen. Profesjonsveilerrollen var trukket frem som et viktig ledd i PPP av faglærere i ulike KOer og av studentene selv. Profesjonsveiledningen *muliggjorde tettere oppfølging av studentene* og studentenes profesjonsdannelse. Hvordan profesjonsveilerder

ressursene var fordelt mellom pedagogikkfaglærerne ved de ulike campusene varierte. I intervjuene ble det fremhevet at relevant informasjonen fra profesjonssamtalene ble delt med faglærere fra andre KOer og at studentene ble informert om at profesjonssamtalene og studentoppfølging i profesjonsveiledningen ikke direkte er knyttet til studentenes faglige utvikling i BUL, men deres overordnet profesjonsdannelse. Som et ledd i å sikre progresjon fremhever PPP-dokumentet at det er ønskelig at samme profesjonsveileder følger studentgruppen over fem semester. Gjennomførbarheten av dette ble drøftet i intervjuene og vil være viktig å utforske videre.

Når pedagogikk ble trukket ut av KOene gav PPP strukturen viktige føringer for samarbeid mellom KOer. PPP-strukturen *formaliserte det tverrfaglige samarbeid* i planlegging, gjennomføring og evaluering av profesjonsseminarer og praksis. Samarbeid med andre KOer der en møtes i noe felles slik som profesjonsseminarene og studentenes praksis var med på å rette et felles fokus mot barnehageprofesjonen og føringene i PPP fordret samtaler om hvordan skape en helhetlig BLU utdanning mellom KOene. PPP strukturen ble på denne måten oppfattet som et viktig tiltak for å skape en integrert, helhetlig og sammenhengende utdanning. Enkelte campus hadde også valgt å *samkjøre andre overlappende temaer* på tvers av KOene. Det var derimot ulike perspektiver på hvor omfattende det tverrfaglige arbeid skulle være i henhold til føringene i PPP.

## 4.2. utfordringer

Blant intervjudeltagerne var det flere kritiske røster til den raske prosessen fra utvikling til iverksettelse. Som en del arbeidet med å samordne parallelle studieprogram innen BLU ble PPP-strukturen utviklet med utgangspunkt i ulike institusjoners tradisjoner og kultur. Den nye strukturen medførte dermed nye føringer for alle campuser. Utviklingen av PPP-strukturen bar preg av en hastet prosess, der flere prosesser gikk parallelt. Mange aktører var involvert i ulike møter med skiftende oppmøte. Pedagogikkfaglærere og programkoordinatorene var i førersete av utviklingen av PPP-strukturen. Et resultat av begrenset samhandling og kommunikasjon mellom gruppene ansvarlig for utarbeidelse av emnebeskrivelsene og PPP, var manglende forankring av PPP i emnebeskrivelsene. Begrenset tverrfaglig involvering i utviklingen av PPP-strukturen ble også trukket frem som å svekke innsikt i og eierskapet til strukturen.

Utfordringer med iverksettelse av PPP var blant annet *begrenset tid til fortolkning, forståelse og planlegging* av PPP-elementene på tvers av KOene og campus. Effektiv iverksettelse av nye utdanningsprogram avhenger av aktørenes fortolkning av og respons til initiativene beskrevet i føringene (Porter et al., 2015). Det var høyt arbeidspress for programkoordinatorer og faglærere med ansvar for iverksettelse. Aktørene var nødt til å sjonglere nytt og gammelt program med tilhørende nye og gamle retningslinjer. For nyansatte faglærere og faglærere som beveget seg mellom ulike studieprogrammer var det særlig krevende å få oversikt over de ulike endringsprosessene som var igangsatt. Tidspress ved studiestart gjorde det videre vanskelig å finne tid til å fortolke intensjonene i PPP og å se muligheter for hvordan intensjonene lot seg gjennomføre i praksis. Høst 2018 og vår 2019 var det stort sett faglærere



inne på første studieår som var engasjert i fortolkning- og implementeringsarbeidet av PPP. I videre arbeid med å iverksette, integrere og videreutvikle PPP-strukturen vil det være viktige at faglærere på tvers av KOer, studieår og campus inngår i jevnlig erfaringsdeling og dialog.

Opplevelsen av en *fraværende ledelse, uklare føringer og mandat* medførte at aktører i koordinatorstillinger opplevde det utfordrende å lede, koordinere, implementere og realisere dimensjonene i PPP-strukturen. Forutsigbarhet, avklarte roller og ledere med personalansvar er viktige i omstillingsprosesser (Saksvik, 2011). Med det nye utdanningsprogrammet ble nye roller innført, og enkelte eksisterende roller ble endret. Programkoordinatorer og fagteamkoordinatorer i pedagogikk beskrev uavklarte roller og mandat som utfordringer i arbeide med å koordinere iverksettelsen av strukturen. En del av utfordringen kan forstås som innkjøringsvansker av relativt nye funksjoner og nye rutiner. Videre kan begrenset dialog mellom koordinatorer og ledelsen ha vært med å forsterke usikkerheten rundt hvordan styre iverksettelsen i riktig retning der ansvarlig for iverksettelsen har mistet viktige støttefunksjoner i arbeidet. Videre var *uklar rollefordeling* mellom trinnansvarlig, emneansvarlig, faglærere og profesjonsveiledere trukket frem som utfordrende. I arbeidet med PPP-strukturen gjenstår det en tydeligere rolleavklaring mellom ulike roller i utdanningen.

*Manglende forankring* av PPP-strukturen i utdanningsprogrammet var trukket frem i intervjuene. PPP-strukturen var trukket inn i programbeskrivelsen, men den tverrfaglige forankringen var begrenset. Dette gjaldt både KOenes forankring i PPP-strukturen og PPP-strukturen sin forankring i emneplanbeskrivelsene. En annen utfordring var begrenset beskrivelse av studentenes forpliktelser til PPP og *manglende studiepoeng* knyttet til tiltak i PPP-strukturen. Dette vanskeliggjorde oppfølgingen av manglende studentdeltakelse og studentarbeid knyttet til profesjonsseminarer og profesjonssamtaler og studentinnleveringer i profesjonsmappa.

*Profesjonsmappa* var *underutviklet* ved de fleste campusene. Utfordringer trukket frem var å finne gode digitale løsninger som sikrer tilgang for faglærere og studenter, og som samtidig opprettholder studentenes rettigheter til personvern. Profesjonsmappen har potensialet til å bidra til å styrke oppfølgingen av studenters progresjon i utdanningen, samt å styrke samstemhet i undervisningen ved at faglærere i ulike KOer får innsyn i hva studentenes har vært igjennom i utdanningen. Videre arbeid med å videreutvikle designet for og bruken av profesjonsmappene vil være tjent med at faglærere ved ulike campus deler erfaringene de har gjort seg så langt.

*Overgangsseminarer* er i PPP-strukturen trukket frem som et tiltak for å sikre progresjon i utdanningen. Ved gjennomføringen av intervjuene var overgangsseminaret bare gjennomført ved en campus. Følgforskningen bør videre undersøke hvordan overgangsseminarene bidrar til progresjon.

Viktigheten av og utfordringer med tverrfaglighet, profesjon- og fagfellesskap fremheves i intervjuene. Utfordringer med tverrfaglighet i BLU har vært en gjennomgående tematikk i forskningsrapporter (Børhaug, et al. 2018; Følgegruppa, 2014). Gjenstridigheten av utfordringen med tverrfaglighet kan tyde

på at tverrfaglighet vil være utfordrende uavhengig av hvordan fagene i utdanningen er organisert. Et lite, men viktig, bidrag av denne rapporten er innblikk av hva som skal til for å få til en helhetlig, tverrfaglig og integrert BLU. Viktige faktorer som ble trukket frem i intervjuene var kontinuitet, forutsigbarhet, erfaringsdelingsarenaer og tilstrekkelig ressurser. Dette var anset som viktig forutsetninger for det tverrfaglige samarbeidet innad så vel som mellom KOene. Gjennomgående funn fra forskning på større endrings- og læreplanarbeid viser at det tar lang tid å innarbeide nye organisasjonsmåter, rutiner og arbeidsformer (Følgegruppa, 2014). For å sikre progresjon i utviklingsarbeidet er kontinuitet i faglærergruppen en viktig forutsetning. Faglærere i SRL og NHB trakk også frem viktigheten av å styrke et BLU-faglig felleskap innad i fagområdene, på instituttene og innad i utdanningen. Videre forutsetter tverrfaglig samarbeid og progresjon i utviklingsarbeidet at faglærere har interesser av, samt mulighet og tid til å sette seg inn i profesjons kunnskapsgrunnlag, praksiser og diskurser (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Iverksettelse og utvikling av PPP-strukturen vil avhenge av at tiltak rettes mot å styrke kommunikasjon, samhandling og felleskapet innad i fag, KOer og i profesjonsgruppen i sin helhet og på organisasjonsnivå, samt styrkingen av koblingen mellom de ulike nivåene.

I enkelte intervjuer var *pedagogikkens plass i utdanningen* diskutert der ulike perspektiver var representert i faglærergruppen. Pedagogikkens eierskap til BLU var av enkelte opplevd å bli forsterket med PPP strukturen og medfølgende ressursfordeling. Ulikheter i forståelser av pedagogikkfaget og stridigheter rundt pedagogikkens plass i BLU var også trukket frem i Følgegruppa for BLU (2015) og diskusjonene som fremkom i følgegruppas rapporter utgjorde et viktig grunnlag for utviklingen av PPP. I intervjuene var det ikke stilt spørsmål til pedagogikkfaget som et sentralt og sammenbindende fag i profesjonen med medfølgende hovedansvar for praksis og studentenes profesjonsprogresjon i BLU. Diskusjonen i intervjuene var i stor grad knyttet til *ressursfordeling* mellom profesjonsveilederne (som også var pedagogikkfaglærere) og faglærere i andre KOer. Eksempler fra intervjuene er begrensinger i ressurser til planlegging og oppfølging av studenter i profesjonsseminarene og før, under og etter praksis. Faglærere i alle KOene trakk frem viktigheten av at de ulike KOene var representert ved praksisbesøk. Derimot var begrenset ressurser opplevd som en barriere. I hvilken grad ressursene tiltenkt var nedskrevet i faglæreres arbeidsplan var uklart, men ulikheter i ressurstildeling mellom faglærere fra ulike fagområdet ble diskutert. Et viktig ledd i videre utviklingsarbeid vil være å sikre tilstrekkelig ressurser til tverrfaglig samarbeid, planlegging og studentoppfølging og at ressursene nedskrives i faglæreres arbeidsplan.

*Fortolkning og drøfting* rundt PPP strukturen foregikk også i stor grad på arenaer der faglærere fra SRL og NHB ikke var representert. Dette var med på å svekke faglærere forståelse for og eierskap til PPP-strukturen. Flere deltakere fremhevet at det nå blir viktig at alle fag blir informert, for kjennskap til og for være med å videreutvikle PPP i tiden fremover.

## 5. Anbefalinger for veien videre

PPP-strukturen har satt tverrfaglighet, profesjon, progresjon og likeverdig partnerskap med praksisfeltet på agendaen. Ved alle campuser har det vært stor innsats, vilje og engasjement for å realisere ambisjonene i den nye strukturen. Arbeidet med å skape et meningsinnhold i disse begrepene samt å sette PPP-strukturen ut i livet er godt i gang. Dette delstudiet av følgeforskning har sett på fortolkningen og iverksettelsen av PPP-strukturen første studieår. PPP-strukturens fulle potensial for videreutvikling av BLU ved USN gjenstår å se. Det at det er en stor enighet om visjonen er godt utgangspunkt for videre arbeid med å styrke strukturen. Arbeidet med å integrere PPP i BLU vil ta tid og fordrer at PPP-strukturen fortsetter å være i fokus og gjenstand for felles diskusjon i faglærerteamene, administrasjon og ledelsen innad og mellom de ulike campusene og ved de ulike instituttene som har faglærere inne i BLU.

Som fremhevet av Hökkä & Eteläpelto (2014) er det ikke strukturer som skaper endring i seg selv- endring skapes av mennesker. Fokuset bør nå rettes mot kommunikasjon og samhandling mellom aktørene ansvarlig for iverksettelsen av PPP i og mellom fag, KOer og campus og på ulike nivåer i organisasjonen. Samarbeid og samordning tar tid, krever ressurser og fordrer forutsigbarhet og kontinuitet. Videre bør BLU-seminarer og felles møtearenaer i større grad fungere som samarbeidsarenaer der begreper, tiltak og lokal praksis kan drøftes, forhandles og videreutvikles i fellesskap. Videre er det viktig med bevissthet og transparens rundt møtorepresentasjon og hvilke tematikk som drøftes i hvilke møter. Aktører som PPP strukturen berører bør være engasjert i videreutviklingen av strukturen. Det viktig at videreutviklingen av PPP-strukturen struktureres. At PPP diskuteres på ulike arenaer uten den nødvendige samkjøringen av kunnskapsgenerering og oppfølging av diskusjonene kan føre til en 'PPP tretthet' ved at enkelte faglærere deltar i møter der samme tematikk drøftes gjentagende uten at progresjonen i utviklingsarbeidet sikres.

Flere tiltak er allerede i gang. Eksempler er programkoordinatorstilling som er omgjort til programlederstilling, økt bruk av Teams som forenkler deling av informasjon, arbeidet med tydeligere rolleavklaring i PPP er i gang, samt at PPP diskusjoner på BLU seminarer og IPED seminar er gjennomført. Tiltakene bør styrkes, struktureres og integreres i utdanning. For å styrke helheten i BLU bør videre planarbeid innad i KOene integrere PPP strukturen og videreutvikling av PPP bør baseres på tverrfaglig utviklingsarbeid. Representanter fra praksis bør også inkluderes i videre arbeid. Målsetningen bør være at PPP dokumentet gjenspeiler en tverrfaglig og profesjonsrettet forståelse av studenters profesjonsprogresjon i BLU, samt at PPP blir bedre integrert i emnebeskrivelsene i utdanningen.

Med den komplekse organiseringen av BLU ved USN blir det viktig at faglærere og ledere på fakultet-, institutt og program nivå samarbeider om å styrke BLU innad og på tvers av instituttene. Kontinuitet i faglærergruppene, fag- og profesjonsfaglig fellesskap, samt transparens i undervisningsressurser på tvers av institutt bør prioriteres. For å skape robuste BLU-faglige miljøer er det viktig at faglærere får delta i et fagfellesskap, fellesskap med andre faglærere i samme KO, og aktiv deltagelse i et større

profesjonsfellesskap. For faglærere vil det være nyttig å knytte seg til større nasjonale og internasjonale nettverk med interesse for undervisning og forskning i BLU og barnehageforskning generelt.

Tverrfaglig FoU arbeid bør vektlegges. FoU samarbeid vil kunne skape og støtte oppunder systematisk erfaringsdeling mellom faglærergrupper (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Utviklingsarbeid rettet mot undervisning bør støttes, anerkjennes og belønnes – også av ledelsen (Jääskelä, et al. 2017).

Anerkjennelse av undervisningsutviklingsarbeid krever at det settes tid til utvikling, muligheter til innvirkning i institusjonen og en karriere vei som lærerutdanner – ikke bare som forsker (Jääskelä, et al. 2017). Viktigheten av institusjonell støtte og et støttende lederskap i arbeidet med å balansere faglæreres arbeidsmengde, skape arenaer for nettverksbygging og erfaringsdeling og i å støtte oppunder faglæreres motivasjon er vist i en rekke studier (Benbow & Lee, 2019; Hökkä & Eteläpelto, 2014; Jääskelä, et al. 2017; Ramsden, 2003). FoU arbeid på tvers av fag og KOer vil også kunne være med på å styrke fellesskap i kollegiet, undervisningskvalitet, samt forståelsen for og verdsettelse av ulike pedagogiske praksiser og kunnskap innad og mellom KOene. For enkelte faglærere som ikke har tidligere erfaringer fra barnehagen vil tverrfaglig FoU prosjekter rettet mot utdanningen eller barnehagepraksis kunne fremme innsikt i, kunnskap om, forståelse for og tilhørighet til barnehagefeltet.

I denne delen av følgeforskningsprosjektet har fokuset vært rettet mot å generere kunnskap om hvordan PPP-strukturen ble tolket, innført og erfart av ulike aktører første studieår i BLU ved USN. Fremtidig fokus for følgeforskning på PPP-strukturen bør rettes mot iverksettelse av strukturen andre og tredje studieår, samt hvordan PPP strukturen er med å sikre progresjon i studentenes profesjonsdannelse og tverrfaglig samstemhet i utdanningsløpet. I dette henseende er profesjonsveilederrollen, profesjonsseminar, gjennomløpende temaer, profesjonsseminarer og overgangsseminarer særlig relevante elementer i PPP. I denne delen av følgeforskningen er praksisfeltet kun representert ved personer som i kombinasjonsstillingene. Datagrunnlaget gir et lite innblikk i hvordan denne rollen er erfart, men oppfølgende studier er nødvendig for å bedre forstå hvordan denne stillingen kan være med på å styrke utdanningen ved å styrke broen mellom undervisning på campus og i praksis. Videre studier bør også inkorporere praksislæreres perspektiv på PPP strukturen i utdanningen og forståelsen av campus og praksis som likeverdig læringsarenaer.

## Referanser

Ball, S.J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I spy guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. doi: 10.1080/007005.2011.650940

Ball, S. J., Maquire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactment in secondary schools*. Abingdon: Routledge

Benbow, R.J. & Lee, C. (2019). Teaching-focused social networks among college faculty: Exploring conditions for the development of social capital. *Higher Education*, 78, 67—89. doi: 10.1007/s10734-018-0331-S

Blase, J. (1991). *The politics of life in schools*. Thousand Oaks: Sage

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Design*. American Psychology Association.

Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251. doi: 10.5923/j.mm.20130305.01

Dalton, T. (1988). *The challenges of curriculum innovation*. Philadelphia: Falmer press.

Følgjegruppa (2017). Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanninga til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr.5. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

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

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

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

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

Hummelvoll, J. K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningsamarbeid. *Klinisk Sygepleje*, 24(3), 1-13.

- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the Development of Teacher Education: A study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39—52. doi: 10.1177/0022487113504220
- Jääskelä, P., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. (2017). Supporting and constraining factors in the development of university teaching experienced by teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 655—671. doi: 10.1080/13562517.2016.1273206
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar - Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet (Rapport nr.5)*. Bergen: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen/Notodden: Kunnskapsdepartementet,
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, E. & Dingwall, R. (2003). The ethics of ethnography. In P. Atikson, S. Coffey, J. Delamont, L. Lofland (Eds), *Handbook of Ethnography*, pp. 339–351. Sage: London, UK.
- Porter, R.E., Fusarelli, L.D. & Fusarelli, B.C. (2015). Implementing the common core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1), 111—139. doi: 10.1177/0895904814559248
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2nd ed. London: Routledge
- Segaard, S. B. (2007). Refleksivitet i følgeforskning – Strategi, roller og utfordringer. Fagkonferansen. Trondheim.
- USN (2018a). Kvalitetsrapport USN 2018. Hentet fra: [https://www.usn.no/getfile.php/13580933-1566827325/min.usn.no/Filer/Kvalitetssystem/Prosesser/9\\_10.%20Evaluering%2C%20rapportering%20og%20%20forbedring/Kvalitetsrapport%20USN%202018.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13580933-1566827325/min.usn.no/Filer/Kvalitetssystem/Prosesser/9_10.%20Evaluering%2C%20rapportering%20og%20%20forbedring/Kvalitetsrapport%20USN%202018.pdf)
- USN (2018b). *Ressurstildeling til utdanningsledelse i barnehagelærerutdanningen, samordnet modell HSN*. Kongsberg: USN.
- USN (2019c). Årsrapport 2018-2019. Hentet fra: [https://www.usn.no/getfile.php/13569149-1556865710/usn.no/om\\_USN/%C3%85rsrapport/%C3%85rsrapport%202018-2019.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13569149-1556865710/usn.no/om_USN/%C3%85rsrapport/%C3%85rsrapport%202018-2019.pdf)
- USN (N.A.). Partnerbarnehageavtale. Hentet fra: <https://www.usn.no/getfile.php/13539413-1538638608/usn.no/studier/Praksis/Barnehage/C3%A6rer/Partnerbarnehageavtale%20h%C3%B8st%202018.pdf>

Postholm, M.B. & Moen, T. (2011). Communities of development: A new model for R & D work. *Journal of Educational Change*, 12, 385-401. doi: 10.1007/s10833-010-9150-x

Pucciarelli, F. & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing the complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311-320.

Wolf, K. D. & Greve, A. (2018). Barnehagepedagogikk og profesjon under press. I T. Lafton, A. M. Otterstad (Red.). *Barnehagepedagogiske linjeskift*. s. 49-63. Bergen: Fagbokforlaget

Østrem, S. med fler. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammep planen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide for fokusgruppeintervju med programkoordinatorer

## Intervjuguide til fokusgruppeintervju om Profesjon, Progresjon og Praksis i BLU ved USN.

### Introduksjon

Formålet med dette fokusgruppeintervjuet er å generere kunnskap om hvordan PPP strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN. Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. Vi vil sammen diskutere fem utvalgte temaer. Intervjuet vil vare i ca 90 minutter.

Intervjuerne har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter.

Intervjuene vi gjør blir skrevet ut som tekst, men alle som deltar her bli anonymisert i teksten. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Programkoordinatorrollen

1. Kan dere beskrive hvilke arbeidsoppgaver dere har blitt tildelt som en del av programkoordinatorrollen?

### Tolkning og iverksettelse av PPP strukturen

2. Er det noen av dere som har vært med på utviklingsprosessen av PPP? I så fall hva var din rolle i dette arbeidet?
3. Kan dere fortelle litt om hvordan dere har arbeidet med tolkning og iverksettelse av PPP dokumentet lokalt?
  - a. Hvordan har dere erfart å koordinere dette arbeidet?
  - b. Hvordan har dere arbeidet med å utforske, avklare og konkretisere sentrale begreper i dokumentene?
  - c. Hvordan dokumenteres dette arbeidet slik at det kan bidra til å videreutvikle PPP visjonen?
4. Hvilken betydning opplever dere at PPP strukturen har hatt for BLU ved deres studiested?
  - a. Samarbeid
  - b. Valg av pensumslitteratur
  - c. Oppsett av temaer i undervisningen
  - d. Innhold og progresjon, og kvalitet på undervisning?
  - e. Innhold, progresjon, og kvalitet på praksis
  - f. Veiledning av studenter?
  - g. Studentenes profesjonsdannelse?
5. Hvordan erfarer dere den lokale lærerplan arbeidet med PPP?
  - a. Hva er opplevd som å styrke BLU utdanning?
  - b. Hva er opplevd som utfordrende i dette arbeidet?
6. Kan dere fortelle litt om det er enkelte deler av PPP dere har valgt å fokusere på mer enn annet?
7. Hvordan er dere kommet i gang med å koordinere implementere PPP strukturen i hele utdanningen (andre/tredjetrinn)?
8. Hvordan opplever dere det helhetlige koordineringsarbeidet med å implementere PPP i hele BLU?
9. Hva kunne dere tenkt dere å fokusere på i det videre arbeidet med PPP?



### **Ressurser, møtestrukturer og eierskap**

1. Hvilke arenaer (møtestruktur etc.) har dere benyttet for å inngå i felles diskusjoner rundt oppbygning av og kvalitet i undervisning?
2. Hvordan opplever dere at det ressurstildelingen samsvarer med arbeidsoppgavene dere er tildelt?
3. Hvordan har ansvarsfordeling i arbeidet med å iverksette PPP blitt fordelt?
4. I hvilken grad erfarer dere at de ulike aktørene på første trinn opplever eierskap til arbeidet med å implementere PPP?
  - a. Kan dere si litt om grunnen til dette?
5. Hvordan opplever dere muligheten for medvirkning i utformingen av struktur og innhold av studentenes undervisning på studiestedet og i praksis?
6. Hvordan er profesjonsseminarene gjennomført?
7. Hvordan opplever dere betydningen av disse seminarene i studentenes utdanning?
8. Hvordan har dere samarbeidet på tvers av studiestedene?

### **Avrundning**

Er det noe dere vil legge til som vi ikke har fått snakket om?

**«Profesjon, Progresjon og Praksis»**

**Bakgrunnsinformasjon om deltakere i fokusgruppeintervjuer**

Navn:

Kjønn:

Alder:

Stilling:

Antall år ansatt ved USN:

Antall års erfaring fra barnehagen:

**Navn på intervjuer og navn på studiestedet: (fylles inn av intervjuer)**

# Intervjuguide til fokusgruppeintervju om Profesjon, Progresjon og Praksis i BLU ved USN.

## Introduksjon

Formålet med dette fokusgruppeintervjuet er å generere kunnskap om hvordan PPP strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN. Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. Vi vil sammen diskutere fem utvalgte temaer. Intervjuet vil vare i ca 90 minutter.

Intervjuerne har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter.

Intervjuene vi gjør blir skrevet ut som tekst, men alle som deltar her bli anonymisert i teksten. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Fagkoordinatorrollen

1. Kan dere beskrive hvilke arbeidsoppgaver dere har blitt tildelt som en del av fagkoordinatorrollen?

## Tolkning og iverksettelse av PPP strukturen

1. Er det noen av dere som har vært med på utviklingsprosessen av PPP? I så fall hva var din rolle i dette arbeidet?
2. Hvordan har dere erfart å koordinere dette arbeidet?
3. Kan dere fortelle litt om hvordan dere har arbeidet med tolkning og iverksettelse av PPP dokumentet lokalt?
  - a. Hvordan har dere arbeidet med å utforske, avklare og konkretisere sentrale begreper i dokumentene?
  - b. Hvordan dokumenteres dette arbeidet slik at det kan bidra til å videreutvikle PPP visjonen?
4. Hvilken betydning opplever dere at PPP strukturen har hatt for BLU ved deres studiested?
  - a. Samarbeid
  - b. Valg av pensumslitteratur
  - c. Oppsett av temaer i undervisningen
  - d. Innhold og progresjon, og kvalitet på undervisning?
  - e. Innhold, progresjon, og kvalitet på praksis
  - f. Veiledning av studenter?
  - g. Studentenes profesjonsdannelse?
5. Hvordan erfarer dere den lokale lærerplan arbeidet med PPP?
  - a. Hva er opplevd som å styrke BLU utdanning?
  - b. Hva er opplevd som utfordrende i dette arbeidet?
6. Kan dere fortelle litt om det er enkelte deler av PPP dere har valgt å fokusere på mer enn annet?
7. Hvordan er dere kommet i gang med å koordinere implementere PPP strukturen i hele utdanningen (andre/tredjetrinn)?
8. Hvordan opplever dere det helhetlige koordineringsarbeidet med å implementere PPP i hele BLU?
9. Hva kunne dere tenkt dere å fokusere på i det videre arbeidet med PPP?

## Ressurser og møtestrukturer

1. Hvilke arenaer (møtestruktur etc.) har dere benyttet for å inngå i felles diskusjoner rundt oppbygning av og kvalitet i undervisning?
2. Hvordan opplever dere at det ressurstildelingen samsvarer med arbeidsoppgavene dere er tildelt?
3. Hvordan har ansvarsfordeling i arbeidet med å iverksette PPP blitt fordelt?
4. I hvilken grad erfarer dere at de ulike aktørene på første trinn opplever eierskap til arbeidet med å implementere PPP?
  - a. Kan dere si litt om hva dere opplever kan være grunnen til dette?
5. Hvordan opplever dere muligheten for medvirkning i utformingen av struktur og innhold av studentenes undervisning på studiestedet og i praksis?
6. Hvordan er profesjonsseminarene gjennomført?
7. Hvordan opplever dere betydningen av disse seminarene i studentenes utdanning?
8. Hvordan har dere samarbeidet på tvers av studiestedene?

### **Avrundning**

Er det noe dere vil legge til som vi ikke har fått snakket om?

**«Profesjon, Progresjon og Praksis»**

**Bakgrunnsinformasjon om deltakere i fokusgruppeintervjuer**

Navn:

Kjønn:

Alder:

Stilling:

Antall år ansatt ved USN:

Antall års erfaring fra barnehagen:

**Navn på intervjuer og navn på studiestedet: (fylles inn av intervjuer)**

## **Intervjuguide til fokusgruppeintervju om Profesjon, Progresjon og Praksis i BLU ved USN.**

### **Introduksjon**

Formålet med dette fokusgruppeintervjuet er å generere kunnskap om hvordan PPP strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i BLU ved USN. Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. Vi vil sammen diskutere fem utvalgte temaer. Intervjuet vil vare i ca 90 minutter.

Intervjuerne har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter.

Intervjuene vi gjør blir skrevet ut som tekst, men alle som deltar her bli anonymisert i teksten. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Arbeid med tolkning og iverksettelse av PPP**

1. Kanskje vi kan starte med at hver enkelt av dere forteller litt om ditt ansvarsområde innen BLU på førstetrinn?
2. Er det noen av dere som har vært med på utviklingsprosessen av PPP? I så fall hva var din rolle i dette arbeidet?
3. Kan dere fortelle litt om hvordan dere har arbeidet med tolkning og iverksettelse av PPP dokumentet?
  - a. Hvordan har dere erfart dette arbeidet?
4. Hvilken betydning opplever dere at PPP strukturen har hatt for BLU ved deres studiested?
  - a. Samarbeid
  - b. Valg av pensumslitteratur
  - c. Oppsett av temaer i undervisningen
  - d. Innhold, progresjon, og kvalitet av undervisning?
  - e. Veiledning av studenter?
  - f. Studentenes profesjonsdannelse?
5. Hvordan erfarer dere den lokale lærerplan arbeidet med PPP?
  - a. Hva er opplevd som å styrke BLU utdanning?
  - b. Hva er opplevd som utfordrende i dette arbeidet?
6. Kan dere fortelle litt om det er enkelte deler av PPP dere har valgt å fokusere på mer enn annet?
7. Hva kunne dere tenkt dere å fokusere på i det videre arbeidet med PPP?

### **Tverrfaglig samarbeid**

9. Hvordan har dere jobbet med å styrke den tverrfaglige samarbeidet og utdanningsstrukturen på førstetrinn?
10. Hvordan har ansvarsfordeling i arbeidet med å iverksette PPP blitt fordelt?
  - a. I hvilken grad opplever dere ansvar for og eierskap til arbeidet med å implementere PPP?
  - b. Kan dere si litt om grunnen til dette?
11. Hvordan opplever dere muligheten for medvirkning i utformingen av struktur og innhold av studentenes undervisning på studiestedet og i praksis?
12. Hvordan er profesjonsseminarene gjennomført?
13. Hvordan opplever dere betydningen av disse seminarene i studentenes utdanning?

### **Ressurser og møtestrukturer**

14. Hvilke arenaer (møtestruktur etc.) har dere benyttet for å inngå i felles diskusjoner rundt oppbygning av og kvalitet i undervisning?
15. Hvordan opplever dere at det ressurstildelingen samsvarer med arbeidsoppgavene dere er tildelt?

### **Praksis og praksissamarbeid**

1. Hvordan er praksis blitt gjennomført?
2. Hvordan har dere samarbeidet med praksisfeltet i forkant, underveis og i etterkant av praksisperioden?
3. Hvordan har dere erfart dette samarbeidet?
  - a. En av intensjonene i PPP er ... hvordan har dere erfart dette i praksis?
4. Hva har dere opplevd at har fungert godt i dette samarbeidet?
5. Hva kunne dere tenkt å endre for å styrke samarbeidet og praksis som en læringsarena for studentene?

### **Profesjonsveiledning**

1. Hvordan har dere iverksatt profesjonsveiledningen av studentene?
2. Hvordan har dere profesjonsveiledere opplevd å tre inn i denne rollen?
3. Hvordan har dere jobbet for å sikre tverrfaglighet i studentenes profesjonsdannelse og veiledning?
4. Hvordan ser dere for dere at denne profesjonsveileder rollen skal utvikle seg når PPP strukturen også skal implementeres på andre- og tredje trinn?

### **Avrundning**

Er det noe dere vil legge til som vi ikke har fått snakket om?

Var dette greit å snakke om? Hvilke sider ved dette er vanskelig å snakke om i slike gruppeintervjuer?

**HUSK Å BE DEM FYLLE UT SPØRRESKJEMAET TIL SLUTT!**

**«Profesjon, Progresjon og Praksis»**

**Bakgrunnsinformasjon om deltakere i fokusgruppeintervjuer**

Navn:

Kjønn:

Alder:

Stilling:

Antall år ansatt ved USN:

Antall års erfaring fra barnehagen:

**Navn på intervjuer og navn på studiestedet: (fylles inn av intervjuer)**



## Vedlegg 4: Intervjuguide for fokusgruppeintervju med studenter

# Intervjuguide til studentfokusgruppeintervju om Profesjon, Progresjon og Praksis i BLU ved USN.

### Introduksjon

Formålet med dette fokusgruppeintervjuet er å utforske deres erfaringer med profesjonsutdanningen og profesjonsveiledningen ved barnehagelærerutdanningen ved USN. Vi vil sammen diskutere seks utvalgte temaer. Intervjuet vil vare i ca 90 minutter.

Intervjuerne har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter.

Intervjuene vi gjør blir skrevet ut som tekst, men alle som deltar her bli anonymisert i teksten. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærere/profesjonsveileder eller karakterer i barnehagelærerutdanningen.

### Innfrielse av forventninger til studiet

1. Hvilke forventninger hadde dere til utdanningen når dere startet i august?
2. Er det noe underveis i semesteret som har fått dere til å tenke annerledes på utdanningen enn det dere tenkte innledningsvis? Kan noen komme på en spesiell situasjon eller tekst/pensumlitteratur som fikk deg til å tenke annerledes?
3. Er forventningene innfridd? Hvorfor/hvorfor ikke?

### Oppbygning, innhold og helhet i undervisningen

1. Hva synes dere om oppbygningen av temaene i undervisning?
2. Kan dere fortelle litt om hva dere syntes om profesjonsseminarene?
3. En av intensjonene med å legge opp undervisningen og profesjonsseminarene slik vi har gjort var å fremme en helhetlig forståelse av de ulike temaene i undervisningen samt det å se sammenhengene mellom de ulike kunnskapsområdene. Hvordan synes dere dette har fungert?
4. Hvordan opplever dere kvaliteten på undervisningen og veiledning ved studiestedet?
5. Hva kunne vært gjort annerledes for å forbedre kvaliteten på undervisningen og veiledning?

### Eget arbeid med pensum

1. Hvordan har dere jobbet med pensum underveis i studiet?
2. Hva synes dere har vært vanskelig? (Hvorfor har dere opplevd dette som vanskelig?)
3. Hva kunne vi gjort for å hjelpe dere på veien?
4. Hva kunne dere tenkt å gjøre annerledes i neste år/semester?

### Praksis

1. Kan dere fortelle litt om hvordan dere opplevde første møte med praksisopplæringen – hva fikk dere ut av denne perioden?
2. Hvordan opplever dere kvaliteten på undervisning og veiledningen i praksis?
3. Kan dere fortelle litt om hvordan dere opplevde sammenhengen mellom undervisningen på studiestedet og veiledningen og erfaringene dere gjorde dere i praksis?

4. Hva tenker dere om betydningen av praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen?"

### **Profesjonsveiledning**

5. Hvordan har dere opplevd profesjonssamtalene?
6. Hva synes dere om fokuset for samtalene? (spørsmålene/oppbygningen)
7. Hva har du/dere fått ut av å delta i disse samtalene?
8. Er det noe som burde vært tatt opp i samtalene så langt som ikke er diskutert?
9. Hvordan opplevde dere nytten av profesjonssamtalene som ble gjennomført ute i praksis?

### **Forslag til forbedringer**

1. Hva i undervisningen, praksis eller veiledning burde vært gjort annerledes?
2. Hvorfor ønsker dere denne endringen?

### **Avrundning**

Er det noe dere vil legge til som vi ikke har fått snakket om?

Var dette greit å snakke om?

Er gruppeintervjuet en egnet metode for å få vite hva studenter tenker om disse temaene? Hvilke sider ved dette er vanskelig å snakke om i slike gruppeintervjuer. Hva er det studenter vil unngå å ta opp?

**«Profesjon, Progresjon og Praksis»**

**Bakgrunnsinformasjon om deltakere i fokusgruppeintervjuer**

Navn:

Kjønn:

Alder:

Utdanning:

Morsmål:

Etnisitet:

Har du tidligere hatt arbeidsforhold i en barnehage? (I tilfelle, hvor lenge?)

Har du eller har du hatt barn i barnehage?

**Navn på intervjuer og nummer på gruppe:**

## Vil du delta i forskningsprosjektet ” Profesjon, Progresjon og Praksis ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta et forskningsprosjekt hvor hovedformålet er generere kunnskap om hvordan PPP strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i barnehagelærerutdanningen (BLU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I det nye utdanningsprogrammet for BLU ved USN er Profesjon, Profesjon og Praksis inkludert som en egen struktur innen utdanningen. Et formålet med dette prosjektet er å utforske hvordan BLU programkoordinatorer har tolket, innført og erfart strukturen i den nye utdanningen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Følgforskerprosjektet er et forskningsinitiativ gjennomført på oppdrag fra Visedekan for BLU ved USN og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) og ledes av Terese Wilhelmsen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å generere kunnskap om tolkning og iverksettelsen av PPP strukturen innen BLU ønsker vi å invitere alle BLU programkoordinatorer ved de ulike studiestedene til å delta i et fokusgruppeintervju.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet vil foregå som en samtale mellom programkoordinatorene og en intervjuer. Tema vil være ....

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av mars 2019. Intervjuet kan gjennomføres ansikt til ansikt ved at vi møtes på ett studiested eller ved å benytte Skype. Tidspunktet for intervjuet avtales nærmere når vi vet hvem som har mulighet til å delta i prosjektet. Hvert intervju vil ta ca. 90 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektleder Terese Wilhelmsen vil være den eneste som vil ha tilgang til personlige opplysninger.

Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene og refleksjonsnotatene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne i fokusgruppeintervjuet formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene som vil bli skrevet ut etterpå. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver ved USN. I ferdig rapport og artikler fra prosjektet vil deltakerne bli gitt nye navn. Opplysninger som kunne bidra til at enkeltpersoner gjenkjennes vil ikke bli brukt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [01.12.2022]. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- USN ved Terese Wilhelmsen (terese.wilhelmsen@usn.no)
- USN sitt personvernombud: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terese Wilhelmsen (prosjektansvarlig)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjon, Progresjon og Praksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.2022

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet ” Profesjon, Progresjon og Praksis ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta et forskningsprosjekt hvor hovedformålet er generere kunnskap om hvordan PPP strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i barnehagelærerutdanningen (BLU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I det nye utdanningsprogrammet for BLU ved USN er Profesjon, Profesjon og Praksis inkludert som en egen struktur innen utdanningen. Et formål med dette prosjektet er å utforske hvordan pedagogisk fagkoordinatorer har tolket, innført og erfart strukturen i den nye utdanningen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Følgforskerprosjektet er et forskningsinitiativ gjennomført på oppdrag fra Visedekan for BLU ved USN og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) og ledes av Terese Wilhelmsen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å generere kunnskap om tolkning og iverksettelsen av PPP strukturen innen BLU ønsker vi å invitere alle BLU fagkoordinatorer til å delta i et fokusgruppeintervju.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet vil foregå som en samtale mellom fagkoordinatorerne og en intervjuer. Tema vil være fagkoordinatorrollen, tolkning og iverksettelse av PPP strukturen, og ressurser og møtestrukturer.

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av mars 2019. Intervjuet kan gjennomføres ansikt til ansikt ved at vi møtes på ett studiested eller ved å benytte Skype. Tidspunktet for intervjuet avtales nærmere når vi vet hvem som har mulighet til å delta i prosjektet. Hvert intervju vil ta ca. 90 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektgruppen bestående av Terese Wilhelmsen og Karin Hognestad vil være den eneste som vil ha tilgang til personlige opplysninger.

Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene og refleksjonsnotatene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne i fokusgruppeintervjuet formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene som vil bli skrevet ut etterpå. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres

på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver ved USN. I ferdig rapport og artikler fra prosjektet vil deltakerne bli gitt nye navn. Opplysninger som kunne bidra til at enkeltpersoner gjenkjennes vil ikke bli brukt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [01.12.2022]. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- USN ved Terese Wilhelmsen (terese.wilhelmsen@usn.no)
- USN sitt personvernombud: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terese Wilhelmsen (prosjektansvarlig)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjon, Progresjon og Praksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.2022

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet ”Profesjon, Progresjon og Praksis”

Dette er et spørsmål til deg om å delta et forskningsprosjekt hvor hovedformålet er generere kunnskap om hvordan profesjon, progresjon og praksis (PPP) strukturen blir tolket, innført og erfart av ulike aktører i barnehagelærerutdanningen (BLU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Målsetningen er ikke å evaluere kvaliteten i dette arbeidet, men å bedre forstå hvordan PPP dokumentene er fortolket, iverksatt og erfart. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I det nye utdanningsprogrammet for BLU ved USN er Profesjon, Profesjon og Praksis inkludert som en egen struktur innen utdanningen. Et formålet med dette prosjektet er å utforske hvordan emneansvarlig (innen SRL, NHB og BUL), personer i kombinasjonsstillinger, og profesjonsveiledere har tolket, innført og erfart strukturen i den nye utdanningen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Følgeforskerprosjektet er et forskningsinitiativ gjennomført på oppdrag fra Visedekan for BLU ved USN og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) og ledes av Terese Wilhelmsen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å generere kunnskap om tolkning og iverksettelsen av PPP strukturen innen BLU ønsker vi å invitere alle emneansvarlige, personer i kombinasjonsstillinger, samt profesjonsveiledere på førstetrinn ved de ulike studiestedene til å delta i et fokusgruppeintervju.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett fokusgruppeintervju på ditt studiested. Fokusgruppeintervjuet vil foregå som en samtale mellom fem til sju deltakere og en intervjuer. Tema vil være ....

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av mars 2019. Tidspunkt for intervjuene avtales nærmere når vi vet hvem som har mulighet til å delta i prosjektet. Hvert intervju vil ta ca. 90 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektleder Terese Wilhelmsen vil være den eneste som vil ha tilgang til personlige opplysninger.

Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene og refleksjonsnotatene. Vi forutsetter at heller ikke deltakerne i fokusgruppeintervjuet formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene som vil bli skrevet ut etterpå. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres

på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver ved USN. I ferdig rapport og artikler fra prosjektet vil deltakerne bli gitt nye navn. Opplysninger som kunne bidra til at enkeltpersoner gjenkjennes vil ikke bli brukt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [01.12.2022]. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- USN ved Terese Wilhelmsen (terese.wilhelmsen@usn.no)
- USN sitt personvernombud: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terese Wilhelmsen (prosjektansvarlig)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjon, Progresjon og Praksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.2022

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet ” Profesjon, Progresjon og Praksis ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske studenter og faglærere sine erfaringer med profesjonsutdanningen og profesjonsveiledningen ved barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I det nye utdanningsprogrammet for barnehagelærerutdanningen ved USN er Profesjon, Profesjon og Praksis inkludert som en egen struktur innen utdanningen. I dette hensende er hver student tilegnet en profesjonsveileder som vil følge dem underveis i studiet. Et formålet med dette prosjektet er å utforske hvordan studenter erfarer strukturen i den nye utdanningen og veiledningen. Det er dermed viktig for oss å lytte til dine erfaringene du har gjort deg så langt i barnehagelærerutdanningen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Følgeforskerprosjektet er et forskningsinitiativ gjennomført på oppdrag fra Visedekan for BLU ved USN og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) og ledes av Terese Wilhelmsen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som en del av forskningsprosjektet ønsker vi å utforske studentenes perspektiv på og erfaring med profesjonsutdanningen og profesjonsveiledningen. Alle studenter i BLUHEL 18H ved USN vil motta en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet vil foregå som en samtale mellom fem til sju deltakere og en intervjuer. Tema vil være studentenes perspektiver på og erfaringer med undervisning, praksis og profesjonsveiledningen, samt studentenes arbeid og refleksjon rundt fagstoff underveis i barnehagelærerutdanningen.

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av april 2019. Tidspunkt for intervjuene avtales nærmere når vi vet hvem som har mulighet til å delta i prosjektet. Hvert intervju vil ta ca. 90 minutter. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærere/profesjonsveileder eller karakterer i barnehagelærerutdanningen.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektleder Terese Wilhelmsen vil være den eneste som vil ha tilgang til personlige opplysninger.

Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene og refleksjonsnotatene. Vi forutsetter at heller ikke studentdeltakerne i fokusgruppeintervjuet formidler

videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene som vil bli skrevet ut etterpå. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver ved USN. I ferdig rapport og artikler fra prosjektet vil deltakerne bli gitt nye navn. Opplysninger som kunne bidra til at enkeltpersoner gjenkjennes vil ikke bli brukt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [01.12.2022]. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- USN ved Terese Wilhelmsen ([terese.wilhelmsen@usn.no](mailto:terese.wilhelmsen@usn.no))
- USN sitt personvernombud: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terese Wilhelmsen (prosjektansvarlig)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjon, Progresjon og Praksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.2022

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Skriftserien nr. 56  
2020

—  
Implementering av *Profesjon, progresjon og praksis* i barnehagelærerutdanningen  
Følgeforskning 1. studieår BLU, Universitetet i Sørøst-Norge  
Delrapport 1  
—

Forfatter:  
Terese Wilhelmsen  
—

ISBN 978-82-7860-451-9  
ISSN 2535-5325

---

usn.no

