

# **Arbeidsplassen som læringsarena i ABLU- studiet. Rapport fra ABLU 2015-2019, Kompetanse for framtidens barnehager**

**Anne Furu og Tove Lafton**

Skriftserie 2019 nr 9

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET





**Arbeidsplassen som læringsarena i ABLU-studiet.  
Rapport fra ABLU 2015-2019, Kompetanse for  
framtidens barnehager**

**Anne Furu og Tove Lafton**

CC-BY-SA OsloMet – storbyuniversitetet

OsloMet Skriftserie 2019 nr 9

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-201-8 (trykt)

ISBN 978-82-8364-202-5 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

## Innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
Forskning og syn på arbeidsplassen som læringsarena .....	<b>1</b>
<b>Metode</b> .....	<b>3</b>
<i>Undersøkelse 1: Hvordan forstår sentrale aktører i ABLU barnehagen som læringsarena?</i> .....	3
<i>Undersøkelse 2: Hvordan kan barnehagen som læringsarena videreutvikles</i> .....	4
<i>Undersøkelse 3: Hva er de viktigste kriteriene å videreutvikle for å styrke barnehagen som læringsarena i studiet?</i> .....	5
<b>Organisering av ABLU-studiet ved OsloMet</b> .....	<b>6</b>
<b>Hva innebærer barnehagen som sentral læringsarena</b> .....	<b>8</b>
<b>10 temaer å følge opp for å sikre kvalitet i utdanningen</b> .....	<b>10</b>
1. <i>Barnehagen er skrevet inn som en likeverdig utdanningsarena i programplanen.</i> .....	11
2. <i>Studentene er forpliktet til å arbeide en viss prosentandel i barnehage</i> .....	12
3. <i>Barnehagens pedagogiske ledelse i samarbeid med faglærere utarbeider en progresjonsplan for profesjonsrelevante arbeidsoppgaver som studenten skal gjennomføre i løpet av studietiden.</i> .....	14
4. <i>Det er inngått en gjensidig forpliktende avtale mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonen om tilrettelegging av funksjonelle læringsbetingelser for studentene</i> .....	15
5. <i>Det er etablert en koordinatorfunksjon hos barnehageeier i den hensikt å arbeide for et best mulig samarbeid mellom student, barnehage og utdanningsinstitusjon. Innholdet i rollen bør diskuteres i lys av likeverd og funksjon.</i> .....	16
6. <i>Det bør innarbeides et system for konstruktiv kommunikasjon med jevnlig møteplasser mellom faglærere, styre og pedagogiske ledere i studentens barnehage.</i> .....	18
7. <i>Hvordan veksling mellom flere læringsarenaer for studentenes læringsprosesser er satt i system, må jevnlig diskuteres og reflekteres over.</i> .....	19
8. <i>Studiesamling i barnehagen er en læringsarena alle grupper er svært fornøyd med. I hvilken form og hvordan samlingene gjøres må jevnlig diskuteres.</i> .....	21
9. <i>Studentenes erfaring og praktiske kunnskap fra arbeid i barnehagen bør i større trekk inn og kobles til teori i undervisningen. Hvordan dette gjøres kan med fordel diskuteres i lys av studentaktiv læring og læringsutbyttebeskrivelser.</i> .....	22
10. <i>Barnehagen som lærende organisasjon - studentenes læringsprosesser fremmes når barnehagen arbeider med faglig kvalifisering og utviklingsarbeid. Hvordan diskuterer vi krav til barnehagene i avtaler og gjennomgående innhold?</i> .....	24
<b>Avsluttende kommentar og konklusjon</b> .....	<b>26</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>28</b>

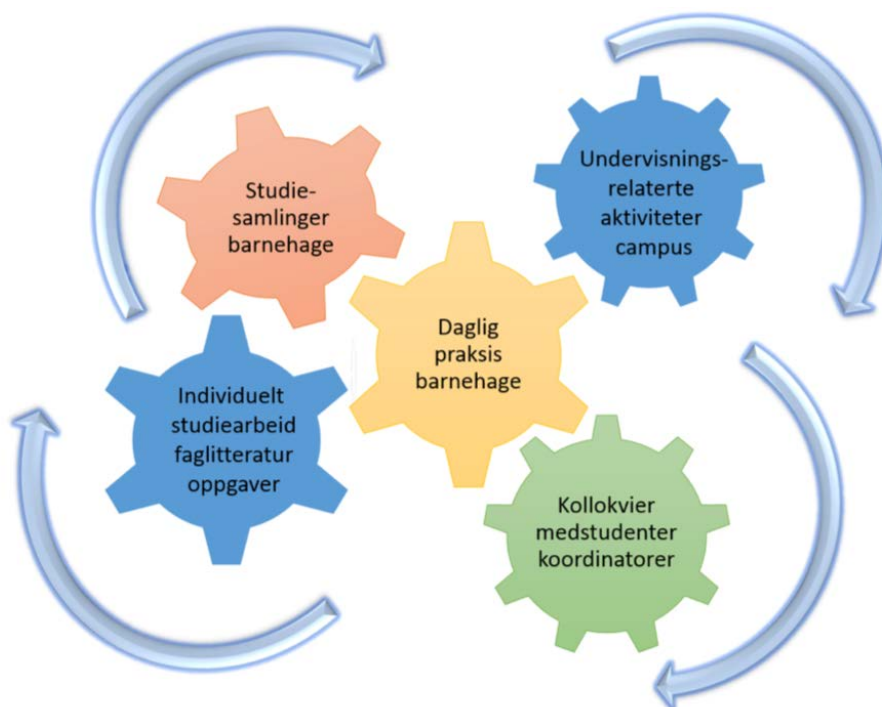


## Innledning

Denne sluttrapporten er en faglig rapport som omhandler beskrivelser og vurdering av studieprogrammet ABLU slik det arter seg ved OsloMet, med særlig vekt på arbeidsplassen som læringsarena. Hensikten med rapporten er å løfte fram og synliggjøre erfaringer og kunnskap som har betydning i videre kvalitetsutvikling av barnehagelærerutdanning med arbeidstilknytning. Rapportens målgruppe er først og fremst Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, som har finansiert arbeidet som en del av Kompetanse for fremtidens barnehage, 2014-2019. Innholdet vil også være relevant for barnehage-myndighet, utdanningsledere, barnehageeiere og barnehageledelse som er involvert i utdanning av barnehagelærere.

## Forskning og syn på arbeidsplassen som læringsarena

Hvilke teoretiske perspektiver en velger å lese ulike fenomener inn i vil vektlegge ulike aspekter som sentrale i drøfting og hva forskerne velger å løfte fram som sentral kunnskap. Denne rapporten tar for seg hvordan barnehagen fungerer som læringsarena i ABLU, og vi innleder med å presentere ideen om læring som ABLU-utdanningen bygger på. Det kan presenteres i følgende figur:



III Kristin Holte Haug

I denne fremstillingen legges det særlig vekt på samhandlingen mellom de ulike læringsarenaene studenten er en del av. Et slikt syn på læring bygger på prosesser hvor kunnskapsutviklingen skjer i mellomrommene mellom den teoretiske akademiske kunnskapen og erfaringskunnskap som studentene tilegner seg i sitt daglige arbeid (Rust, 2010). I tillegg viser tannhjulene til hvordan de ulike arenaene aktiverer hverandre i studentenes utvikling av profesjonskompetanse. Interessen for, og forskning på, arbeidsplassbasert læring har vært økende de siste årene, og potensialet for læring som ligger på arbeidsplassen er undersøkt med ulike teoretiske blikk (Eraut 2010, Lafton og Furu, 2019a, Mpofu-Currie, L. 2015, Raelin 2008, Nerland, 2012).

I denne rapporten tar vi utgangspunkt i Grimens (2008) inngang til praktisk kunnskap, og ser på profesjonell yrkesutøvelse som sammenvevde relasjoner mellom ulike teoretiske og praktiske kunnskaper. Grimen (2008) skriver at praktisk kunnskap kjennetegnes ved at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den og de situasjonene de blir lært og brukt i (Grimen 2008, s. 76). Grimen argumenterer videre for at profesjoners kunnskapsbaser må forstås som mangfoldige, og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske. Grimen (2008) framhever praksis som det unike som binder teori og praksis sammen i en profesjonsutdanning, og betegner det som praksissynteser. Videre vektlegger han betydningen av å betrakte praksiskunnskap som en type kunnskap som utvikles her og nå, midt i en hendelse. Praksiskunnskap er ut i fra et slikt perspektiv både kontekstuell og situasjonsbetinget og kan ikke avledes til å bli generell teori.

Det meste av internasjonal forskningslitteratur knyttet til arbeidsplassbasert høyere utdanning vektlegger arbeidsplassen som sentral for studenters profesjonslæring (Eraut 2010, Mpofu-Currie, L. 2015, Raelin 2008, Kolb 2012), og mye av denne forskningslitteraturen er skrevet inn i et sosiokulturelt læringssyn med inspirasjon fra Dewey (1925), Vygotsky (1978) og Wenger (1998). I lys av disse teoriene vektlegges særlig samarbeidssystemer, modeller for erfaringslæring og betydningen av å inngå i læringsfelleskap for studentenes læring på arbeidsplassen.

De senere årene har sosio-materielle perspektiver, inspirert av blant annet Latour (2005), Knorr-Certina (2001) og aktivitetsteori/CHAT (Engestrøm, 2011), argumentert for at de sosiale aspektene i profesjonslæring trenger et materielt tillegg. Et av de viktigste bidragene fra sosio-materiell tenkning er de-sentreringen av det menneskelige subjektet, i forståelsen av læring, aktivitet og agentskap (Nerland og Hermansen, 2017). Spørsmålet om hvem som er deltakere i praksisen åpner opp for å spore hvordan ting, tekster, diskurser og rom bidrar inn i konstruksjonen av praksis. Det innebærer at menneskelig deltagelse og innflytelse veves



sammen med ikke-menneskelige deltagelse. Studentene blir innvevd i en kunnskapspraksis som skaper rom for kunnskapsproduksjon. Blant annet viser Nerland og Hermansen (2017) hvordan relasjoner med objekter i praksiser lenker praktikerne sammen med den omkringliggende verdenen og bidrar til å forme praksisfellesskapet de deltar i. Til tross for at vi i denne rapporten hovedsakelig diskuterer arbeidsplassen som læringsarena ut fra Grimens praksissynteser, kontrasterer vi også med litteratur forankret i sosiokulturelle og sosiomaterielle perspektiver.

## Metode

Rapporten baserer seg på tre undersøkelser, som er gjennomført i perioden 2015-2019.

1	Hvordan forstår sentrale aktører i ABLU barnehagen som læringsarena?	Fokusgruppeintervjuer
2	Hvordan kan barnehagen som læringsarena videreutvikles	Dialogseminar Diskusjonsgrupper
3	Hva er de viktigste kriteriene å videreutvikle for å styrke barnehagen som læringsarena i studiet?	Nettskjema

### Undersøkelse 1: Hvordan forstår sentrale aktører i ABLU barnehagen som læringsarena?

Våren 2016 ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med sentrale aktører i ABLU-utdanningen. Målet med intervjuene var å få en utvidet forståelse av hva de ulike aktørene legger inn i programplanens presisering av arbeidsplassens om sentral læringsarena.

Aktører	Rektutteringskanal
Ledere ved BLU (faglig og administrative)	Direkte kontakt via mail
Kommune og bydelskoordinatorer	Direkte kontakt via mail
Faglige koordinatorer og lærere ved BLU	Direkte kontakt via mail
Studenter	Kontakt via studentenes LMS

Gruppene ble enhetlig satt sammen, med studenter i en gruppe og lærerutdannere i en annen osv, basert på at fokusgruppers produksjon av kunnskap må ses i sammenheng med deltakernes sosiale samhandling med hverandre (Halkier 2010). Målet var at deltagerne skulle diskutere med «likemenn». En slik inndeling utelukker ikke maktreasjoner som virker internt i gruppa, men søker å redusere aktuelle maktfaktorer som kan knyttes til stilling og

kompetanse. Gruppesamtalene fant sted i OsloMet sine lokaler innenfor arbeidstiden til de ansatte.

Som tabellen viser tok vi direkte kontakt via mail med deltagerne. Da vi skulle plukke ut utvalget som fikk forespørselen la vi vekt på at deltagerne skulle ha variert erfaring med studiet, hva angår lengde på tilknytning, antall studenter/kull de har fulgt, at de hadde erfaring med flere årstrinn i studiet og geografisk spredning på barnehagetilhørighet. Det primære fokuset i gruppeintervjuene var å få fram variasjon og ulike synspunkter på hva barnehagen som læringsarena forstås som i ABLU. I henhold til Halkier (2010) ligger det en metodisk styrke i å bruke grupper til å få fram komplekse data, fordi gruppemedlemmene vil utfylle hverandre og spille videre på de andres innspill. Ikke alle de vi kontaktet hadde mulighet til å delta til de oppsatte tidene, men ettersom antall deltagere i en fokusgruppe kan variere så ble samtalene gjennomført med de deltagerne som hadde mulighet. I snitt deltok det 4 deltagere pr gruppe.

I analysearbeidet gikk vi først gjennom transkripsjonene hver for oss og samlet utsagn som så ut til å høre sammen. Hver gruppe ble deretter gitt en tematisk overskrift. I neste fase møttes vi og diskuterte de tematiske områdene vi hadde identifisert, noe som genererte felles tematiske områder. Det finnes ingen oppskrifter på hvordan tematisk analyse skal gjennomføres, men analysen har, i følge Riessman (2008), innholdet i fokus. Analysene fokuserer i liten grad på hvem som sier hva, eller hvilke språklige strukturerer utsagnene kan settes inn i, men fokuserer på meningsinnholdet. Vi har lest materialet på tvers av de ulike intervjuene, på jakt etter temaer og møstre som utpeker seg i tilknytning til det overordnede temaet arbeidsplassen som læringsarena. Attridge-Stirling (2001) fremhever fleksibilitet, tilgjengelighet og oversiktighet som fordeler ved tematisk analyse. En svakhet ved analysemetoden kan imidlertid, i følge Riessmann (2008), være at forskeren kan ignorere fortellinger og utsagn som ikke passer inn i temaet.

#### [Undersøkelse 2: Hvordan kan barnehagen som læringsarena videreutvikles](#)

Basert på intervjuene ble det tydelig at arbeidsplassen som læringsarena avhenger av flere faktorer, og at forskjellige barnehager ser ut til å konstruere ulike læringsrom for studentene (Lafton og Furu 2019a).

I juni 2017 arrangerte vi et dialogseminar med et utvalg bydels/kommune-koordinatorer, studenter, representanter fra studentenes barnehager og lærere for å kartlegge hvordan samhandlingen fungerer i dag. Deltagerne skulle gjennom fokus på egne erfaringer, hva som

fungerer og hva som er utfordringer i dagens system komme fram til et sett premisser for hva om kan bli bedre og hva samhandlingen bør inneholde. Deltagerne formulerte sine ideer på flipover-ark som vi brukte som grunnlag til videre dialog.

Studieåret 2017/2018 inviterte vi alle kontaktpersoner (pedagogiske ledere med veiledningsansvar og styrere) til studenter i ABLU15-kullet til bydels/kommunevise samtaler. Tematikken var hva barnehagen som læringsarena kan være i studiet, sett fra barnehagens side, og hvordan barnehagene ser for seg at dialogen mellom Universitet og barnehage kan styrkes. Samtalene fulgte de samme premissene som fokusgruppesamtalene i undersøkelse 1, men inkluderte også en faglig orientering om innholdet i studiet.

Samtalene ble gjennomført med begge forskerne til stede, hvorav den ene ledet møtet og den andre noterte fortløpende underveis. I etterkant ble notatene renskrevet og kvalitetssjekket av den som ledet møtet. Vi fulgte samme premiss for å organisere innholdet tematisk som i undersøkelse 1.

### [Undersøkelse 3: Hva er de viktigste kriteriene å videreutvikle for å styrke barnehagen som læringsarena i studiet?](#)

For å få svar på arbeidsplassens betydning for meningsfulle læringsprosesser for studenter og deres kolleger og oppfatningen av hvilken betydning vekslingen mellom de ulike læringsarenaene kan ha, utformet vi en anonym spørreundersøkelse. Undersøkelsen ble distribuert gjennom nettskjema, og var bygget opp som et avkrysningsskjema med mulighet for å utdype svarene gjennom tekstbokser. Undersøkelsen var ment å være en triangulering med de kvalitative undersøkelsene som er gjort.

Skjemaet ble sendt ut til nåværende og tidligere studenter i ABLU, styrere og pedagogiske ledere, bydels/kommunekoordinatorer og faglærere. Lenken til skjema ble distribuert via oppslag på læringsplattformen Canvas, direkte mail til de deltagerne vi hadde mail-adresse til og ble lagt ut på ABLUMNI-studentenes Facebook-side, til totalt 500 respondenter fordelt på de ulike gruppene.

Totalt 137 respondenter svarte på skjemaet, fordelt som følger:

## Hvilken rolle har du i ablu?

Svar	Antall	Prosent
Nåværende student	74	54 % 
Tidligere student (ablumni)	19	13,9 % 
Pedagogisk leder med ansvar for ablu-student	5	3,6 % 
Styrer i barnehage med ablu-student	26	19 % 
lærer i ablu, ansatt på BLU	6	4,4 % 
bydels/kommune-koordinator	8	5,8 % 

De begrensede antallene svar innebærer at det ikke er grunnlag for å trekke klare slutninger med bakgrunn i undersøkelsen, og svarene kan ikke uten videre generaliseres. Videre i denne rapporten bygger vi derfor ikke på at svarene er representative i et kvantitativt forskningsparadigme, men tar i bruk svar gitt av respondentene i tekstboksene hvor de utdyper svarene sine. Materialet gir mulighet for å trekke ut felles erfaringer uavhengig av posisjon i studiet, finne fellestrekk og karakteristika på tvers av hvilken rolle respondentene har, og si noe om ABLU som system.

I analysen av tekstene som fremkommer i tekstboksene har vi søkt etter vurdering og utsagn som kan bidra til å belyse arbeidsplassen som læringsarena i ABLU, og vi har fulgt de samme premissene for tematisk analyse som i undersøkelse 1 og 2. I tråd med rapportens intensjon om å gjøre rede for erfaringer, ny innsikt og kunnskap fra gjennomført ABLU utdanning ved OsloMet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, anser vi datamaterialet fra spørreundersøkelsen å være et lokalt empirisk referansegrunnlag. Dette grunnlaget inngår sammen med relevant forskningslitteratur og teori i drøfting av hvordan barnehagen kan videreutvikles som en sentral læringsarena i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning.

Videre i rapporten løfter vi frem de sentrale aspekter ved arbeidsplassen som læringsarena i studiet som er fremkommet gjennom alle de tre undersøkelsene. De tematiske områdene som ble identifisert og som er fulgt videre i denne rapporten presenteres i kapittel om analyse og funn.

## Organisering av ABLU-studiet ved OsloMet

Studenter i ABLU ved OsloMet må være ansatt i barnehage, og forplikter seg til å arbeide minimum 50 % i en barnehage gjennom studietiden. Dette er ment å sikre at

profesjonskompetanse utvikles i tett samarbeid mellom høgskole og praksisfelt<sup>1</sup>. Studiet stiller krav til at studentens arbeidsgiver stiller en koordinator-ressurs til rådighet.

Bydels/kommune-koordinator skal fungere som bindeledd mellom student, barnehage og utdanningsinstitusjon.

Gjennom observasjon og utprøving, refleksjon og dokumentasjon i sitt daglige arbeid i barnehagen skal studentene utvikle sin pedagogiske kompetanse i lys av sin fremtidige profesjonsutøvelse. Dette er nedfelt i programplanen for ABLU ved OsloMet:

I arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning er arbeidsplassen en viktig læringsarena. Gjennom et forpliktende samarbeid mellom OsloMet og studentenes arbeidsgiver veksler studentene mellom ulike læringsarenaer. Studentaktiviteter foregår både på universitetet og i barnehagen og ved bruk av digitale læringsplattformer (LMS). Arbeidsmåtene i studiet bygger på studentenes erfaringsbaserte og praksisnære kunnskap og skal bidra til å åpne for refleksjon og læreprosesser knyttet til utfordringer studentene møter i studiet og på arbeidsplassen (Sakset fra innledningsavsnittet i programplanen)

Programplanen viser her hvordan avtalen mellom studentens arbeidsgiver og OsloMet åpner for å aktivere den læringen som skjer på arbeidsplassen som en viktig del av studiet. Det går tydelig fram at utdanningsinstitusjonen er ansvarlig for studentens studier og skal bidra til å sikre studenten best mulig betingelser for et lærerikt studium. Arbeidsgiver forplikter å tilrettelegge i barnehagen slik at studenten får satt av tilstrekkelig tid (90 dager) til studier og til at studenten skal kunne bruke barnehagen som en læringsarena gjennom studietiden.

Studentene veksler mellom ulike læringsarenaer, hvor noe av intensjonen er at faglærerne tar høyde for og trekker veksler på studentenes erfaringer og barnehagefaglige kunnskap. Det forventes at *arbeidsmåtene i studiet bygger på studentenes erfaringsbaserte og praksisnære kunnskap og skal bidra til å åpne for refleksjon og læreprosesser knyttet til utfordringer studentene møter i studiet og på arbeidsplassen* (programplanen i ABLU). Samtidig er det en forventning om at barnehagen tilrettelegger for at ny teoretisk innsikt kan diskuteres og

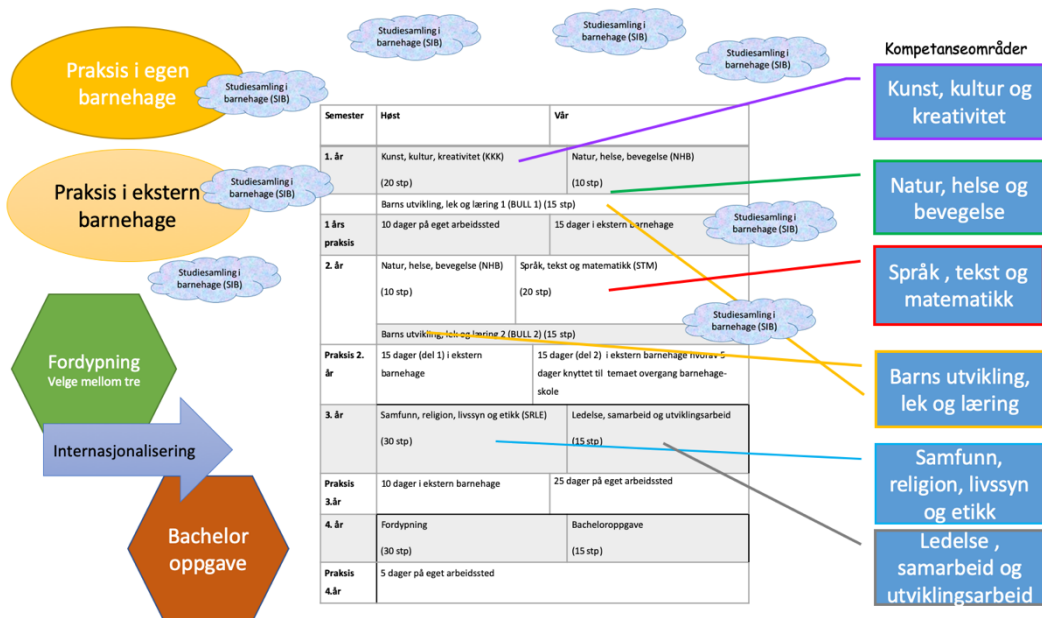
---

<sup>1</sup> Det er viktig å understreke at ved BLU, OsloMet, er også studenter i ordinært deltidsløp ansatt mellom 20-50% i barnehage gjennom studiet. Der ligger det imidlertid ingen formelle avtaler til grunn som regulerer samarbeidet, og det stilles ingen krav til studentenes barnehager.

utforskes sammen med studentenes kolleger i barnehagen mellom studiesamlingene på campus. Ved å kjenne seg fortrolig med bruk av teori og forskningsbasert kunnskap knyttet til sin utøvelse av praksis i barnehagen, vil barnehagelærere ha et bedre grunnlag til å kunne stå fram og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid; eller som Eik (2014) formulerer det, å bruke kommentatorkompetansen sin.

De ulike læringsarenaene stiller imidlertid ulike krav til hva som er viktig og relevant kunnskap. I barnehagen der studentene utøver sitt daglige arbeid, kan deres praksiskunnskap bli utfordret av nyervervet teoretisk kunnskap, på samme måte som at den teoretiske kunnskapen i pensum blir utfordret av studenters ulike praksiserfaringer. Slike diskusjoner og møter kan berøre og hva utfallet blir, er ikke gitt.

Skjematisk kan studiet fremstilles slik:



III Tone Milde

I denne oversikten kommer studentenes læringsaktiviteter i regi av universitetet tydelig frem. Men hva som ligger i barnehagen som læringsarena blir i liten grad synlig.

## Hva innebærer barnehagen som sentral læringsarena

Nyere forskning viser hvordan livslang læring og lærende organisasjoner blir mer enn summen av kompetansen til deltagerne når læring blir sett som bevegelig i et kontekstuellt og

relasjonelt perspektiv. Forskere understreker behovet for å se læringsutbytter i et slikt helhetlig perspektiv (Hager og Hodkinson 2013, Senge 1990), selv om dette er vanskeligere å måle enn konkrete mål og læringsutbyttebeskrivelser. Kvaliteten på ABLU-studentens læringsarena vil ut fra denne tenkningen avhenge av hvilke prosesser studentene gis mulighet til å delta i og utvikle seg i på egen arbeidsplass i tillegg til prosesser de deltar i på campus.

Utdanningsinstitusjonen har tradisjonelt mye makt i relasjon til samarbeidende praksisbarnehager (Lindboe og Eid Kaarby 2014). I ABLU er et sentralt prinsipp likeverd mellom utdanningsinstitusjon og barnehage som læringsarenaer for studenten. Et slikt prinsipp hviler på tillit, og for å inngi tillit må man ha kunnskap om og kjennskap til hverandre. Forutsetningen for at barnehagen skal fungere som en læringsarena er at Universitet og barnehage har dialog og faste møtepunkter som kan bidra til likeverdighet i studenters profesjonslæring.

Et av møtepunktene er studiesamling i barnehagen. Studiet organiseres slik at det i løpet av de to første årene gjennomføres totalt ni studiesamlinger i barnehagen. Målet har vært å legge undervisningen der hvor profesjonen utøves. Da samles kollokviegruppen i en av studentenes barnehager sammen med bydels/kommunekoordinator og faglærer. Studentens medarbeidere i barnehagen er også invitert til å delta. Basert på et pedagogisk opplegg, planlagt og gjennomført av studentgruppa, reflekterer deltagerne kritisk over gjennomføringen i lys av forskningsbasert litteratur og teori. I etterarbeidet gis studentene oppdrag i form av refleksjonsnotater eller annet skriftlig arbeid.

## 10 temaer å følge opp for å sikre kvalitet i utdanningen

I denne delen av rapporten innleder vi med å presentere de 10 temaene som fremkom i analysene. Videre går vi inn og utdyper hvert av de 10 punktene ut fra empiri og litteratur. De 10 punktene kan fungere som kvalitetskriterier som utdanningen jevnlig anbefales å vende tilbake til, diskutere og reflektere over i videre utvikling av barnehagelærerutdanningens deltidsstudier.

1. Barnehagen er skrevet inn som en likeverdig utdanningsarena i programplanen.
2. Studentene er forpliktet til å arbeide en viss prosentandel i barnehage
3. Det er inngått en gjensidig forpliktende avtale mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonen om tilrettelegging av funksjonelle læringsbetingelser for studentene
4. Barnehagens pedagogiske ledelse i samarbeid med faglærere utarbeider en progresjonsplan for profesjonsrelevante arbeidsoppgaver som studenten skal gjennomføre i løpet av studietiden.
5. Det er etablert en koordinatorfunksjon hos barnehageeier i den hensikt å arbeide for et best mulig samarbeid mellom student, barnehage og utdanningsinstitusjon. Innholdet i rollen bør diskuteres i lys av likeverd og funksjon.
6. Det bør innarbeides et system for konstruktiv kommunikasjon med jevnlig møteplasser mellom faglærere, styrere og pedagogiske ledere i studentens barnehager.
7. Hvordan veksling mellom flere læringsarenaer for studentenes læringsprosesser er satt i system må jevnlig diskuteres og reflekteres over.
8. Studiesamling i barnehagen scorer høyt, og særlig understrekes det fordelene ved at noe av undervisningen foregår i studentenes barnehager under kyndig ledelse av en faglærer i utdanningsinstitusjonen. I hvilken form og hvordan må jevnlig diskuteres.
9. Studentenes erfaring og praktiske kunnskap fra arbeid i barnehagen må trekkes inn og forsøkes oversatt til teori i undervisningen. Hvordan dette gjøres kan med fordel diskuteres i lys av studentaktiv læring og læringsutbyttebeskrivelser.
10. Barnehagen som lærende organisasjon - det ser ut til at det styrker studentenes læringsprosesser når det arbeides kontinuerlig med faglig kvalifisering og utviklingsarbeid i personalgruppen i barnehagen. Hvordan diskuterer vi krav til barnehagene når avtaler og gjennomgående innhold avklares?



## 1. Barnehagen er skrevet inn som en likeverdig utdanningsarena i programplanen.

I den første undersøkelsen som rapporten viser til viste det seg at intensjonen om at barnehagen skal være en likeverdig utdanningsarena med utdanningsinstitusjonen var tydelig til stede hos studieledelsen og blant faglærerne. En fra studieledelsen sa det slik:

*ABLU er en flott måte å få til at det er fagfeltet selv som setter dagsorden i større grad enn det er mulig i de andre studiene (fra fokusgruppeintervju med studieledelsen).*

En slik uttalelse kan forstås slik at det ligger en forventning hos studieledelsen om at studentenes barnehager trer fram og slipper til som deltakere og veiledere knyttet til studentens læringsprosesser. Samtidig kan uttalelsen tolkes dithen at studieledelsen har tillit til at barnehageledelsen bidrar som kompetente lærerutdannere overfor studentene i deres daglige arbeid i barnehagen.

Faglærerne er litt mer nyanserte. De forventer at studentene får mulighet til å teste ut ny teoretisk og forskningsbasert kunnskap gjennom utøvelsen av arbeidet sitt i barnehagen. Og gjennom deltakelse i studiesamlinger i barnehager sammen med studenter, pedagogiske ledere og styreere ser de at studentene får mulighet til å møte mange kompetente kolleger. En av faglærerne sa det slik:

*Barnehagepersonalet har mye mer kompetanse enn hva vi hadde forestilt oss. Vi burde ha samarbeidet mye mer (faglærer i et fokusgruppeintervju)*

Samtidig opplever de at studentens betingelser for å eksperimentere og reflektere over ny kunnskap i barnehagen er forskjellige. Selv reflekterer de over at de som faglærere kan være for dominerende overfor barnehagenes pedagogiske ledelse spesielt når det gjelder å utforme studierelaterte oppgaver som studentene skal løse i barnehagen. De aner et kunnskapspotensial som ikke utnyttes i tilstrekkelig grad.

I den siste undersøkelsen som vi gjennomførte, kommer det tydelig fram at betingelsene for studentenes læringsmuligheter i barnehagen er varierende. Noen mener studentene bør ta et større ansvar for å orientere og informere kolleger om temaer, nyere teori og annet som kan være relevant å få mer innsikt i. Flere knytter betraktninger til barnehagen som en læringsarena for studentene til hva slags åpenhet og vilje studentene møter hos barnehageledelsen.

Det kommer tydelig fram at gapet mellom intensjonen om likeverdige læringsarenaer og den virkeligheten flere involverte parter opplever er til stede. Det kan synes som noe av svaret på et slikt misforhold er å finne i manglende oversiktlige systemer og strukturer for samarbeid.

Verken styрere, pedagogiske ledere, studenter eller faglærere er sikre på hva som forventes av de ulike involverte partene i ABLU.

Chambers & Armour (2011; 2012) påpeker at jevnbyrdighet er en av de viktigste – kanskje til og med den viktigste – forutsetningen for et vellykket samarbeid. De hevder derfor at det i partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler er nødvendig å etterstrebe størst mulig likeverdighet mellom de ansatte. Opplevelsen av å ikke være "god nok" eller ikke å ha noe interessant å bidra med, kan være nok til å skape ubalanse i relasjonen og gjøre partnerskapet dysfunksjonelt. I situasjoner som ofte er preget av kamp om hvem som eier sannheten, er det i henhold til et slikt perspektiv, studentene som blir skadelidende. I lys av slike problemstillinger blir det viktig å arbeide for å få på plass bedre systemer, strukturer og avklaring av gjensidige forventninger til involverte parter i videre utvikling av barnehagen og utdanningsinstitusjonen som likeverdige læringsarenaer.

## 2. Studentene er forpliktet til å arbeide en viss prosentandel i barnehage

I ABLU ved OsloMet stilles det krav til at studentene er i et minimum 50% ansettelsesforhold i en barnehage. Kravet til at studentene skal arbeide i en barnehage underveis i studiet, ser ut til å stemme godt overens med dataene fra alle de tre undersøkelsene det henvises til i rapporten.

På spørsmål om hvordan respondentene vurderte de ulike læringsarenaene for studentenes muligheter til utvikling av barnehagefaglig kompetanse ble undervisning på campus, studiesamling i barnehagen (SIB), arbeidsplassen og en kombinasjon av alle læringsarenaene vurdert temmelig likt.

Mye av aksene i ABLU-studiets organisering må sies å være barnehagen, og at den har betydning som læringsarena for studentenes læringsprosesser trer tydelig fram.

Ny kunnskap fra forelesninger fører til økt refleksjon rundt barnehagens innhold og praksis i egen barnehage (student).

Utsagnet er relevante å se lys av Nokut sin rapport »Til glede og besvær-praksis i høyere utdanning» (Hegerstrøm 2018) der studentene blant annet uttrykker at det er en svak

sammenheng og integrasjon mellom teori og praksis. Det at ABLU studentene trekker fram læringsutbyttet av undervisningen på campus samt vekslingen mellom de ulike læringsarenaene som noe av det beste ved ABLU, kan tolkes som at det skjer en form for oversetting av teori i studentenes daglige praktiske arbeid, og at det er læringsprosesser de kjenner som meningsfylte.

Faglærerne i de innledende fokusgruppeintervjuene hadde stor tro på den tette vekslingen mellom teoriundervisning på campus og utøvelsen av praktisk arbeid i barnehagen:

*Barnehagen blir et sted hvor de oppdager sitt eget ståsted. Blir bevisste på om de er med eller mot den praksisen som foregår i barnehagen sin.* (fra fokusgruppeintervju med faglærere)

*Et sted å teste ut det man tar med seg fra høgskolen. Tror de tester ut en del. Jeg prøvde det, jeg gjorde sånn og sånn, tydelig fått en impuls.* (fra fokusgruppeintervju med faglærere)

I de tekstlige kommentarene i den tredje undersøkelsen var det flere som pekte at noe av det unike ved ABLU er kombinasjonen av de ulike læringsarenaene der barnehagene er en av dem:

*Hun tar med seg lærdom og innspill i det daglige og på personalmøter/planleggingsdager* (styrer)

*Jeg merker studentens økte bevissthet i veiledning, møter og i øvrig praksis* (pedagogiskleder).

Med referanse til Grimens (2008) teori om praktisk kunnskap som kjennetegnet ved at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den og de situasjonene de blir lært og brukt i (Grimen 2008, s. 76), kan det synes som den ukentlige praktiske yrkesutøvelsen i barnehagen for studentene er verdifull. Grimen (2008) framhever praksis som det unike som binder teori og praksis sammen i en profesjonsutdanning, og betegner det som praksissynteser. Praksiskunnskap er ut i fra et slikt perspektiv både kontekstuell og situasjonsbetinget og kan ikke avledes til å bli generell teori. Stadig nye teoretiske kunnskaper kan derimot veves sammen med praktisk kunnskap og bidra til økt innsikt og forståelse.

### 3. Barnehagens pedagogiske ledelse i samarbeid med faglærere utarbeider en progresjonsplan for profesjonsrelevante arbeidsoppgaver som studenten skal gjennomføre i løpet av studietiden.

I den andre undersøkelsen rapporten bygger på, kom det fram at barnehagen som læringsarena for studentene hadde potensial for økt profesjonslæring. I dialogmøter med styrere, pedagogiske ledere, bydels- og kommunekoordinatorer erkjente vi at dagens ABLU ikke i særlig grad skaper rom for at studenter får mulighet til å arbeide tilstrekkelig med profesjonsrelevante oppgaver. De deltakende representantene fra barnehagens pedagogiske ledelse foreslo derfor at de i samarbeid med studentene kunne ta ansvar for at studentene får mulighet til å planlegge, gjennomføre og vurdere den type oppgaver i barnehagen. Det ble derfor laget en progresjonsplan med forslag til oppgaver som kunne relateres til læringsutbyttebeskrivelsene i de til enhver tid gjeldende emneplanene. Dette arbeidet er nå implementert i ABLU. Dokumentet gjennomgås av emneansvarlige faglærere for studenter og pedagogiske ledere tidlig i studiet. Deretter tar barnehagens pedagogiske leder og studentene ansvar for den videre oppfølgingen.

I spørreundersøkelsen var det noen få som kommenterte arbeid knyttet til oppfølging av profesjonsrelevante oppgaver:

*Mailen som ble sendt ut med ekstra oppgaver er bra. Dette var frivillige oppgaver som for eksempel å lede et personalmøte. Ved å vise arbeidsplassen dette, er det blitt lagt mer til rette. Godt initiativ! (student)*

Sannsynligvis ligger det til rette for å dele på langt flere oppgaver rundt studentenes studier i barnehagen som læringsarena. I og med erkjennelsen av at det er universitetet og utdanningsinstitusjonen som har det formelle ansvaret for studiene, kan studieledelse og faglærere være i overkant forsiktige med å invitere barnehageledelsen til å delta i studentrelaterte arbeidsoppgaver. En av forutsetningene for å inngå i et samarbeid om lærerutdanning, er at det skapes forståelse for hva de skal samarbeide om (innhold) og at det tenkes og handles organisatorisk og målrettet for å kunne sikre solid forankring i de deltakende organisasjonene (Lillejord & Børte 2017). Vi vil derfor løfte fram som et kvalitetskriterium det å samarbeide om å lage en progresjonsplan for profesjonsrelevante arbeidsoppgaver som studenten skal gjennomføre i samarbeid med pedagogiske ledere i barnehagen. En slik avtale kan inngå i en gjensidig forpliktende avtale mellom utdanningsinstitusjon og den enkelte barnehage,

#### 4. Det er inngått en gjensidig forpliktende avtale mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonen om tilrettelegging av funksjonelle læringsbetingelser for studentene

I ABLU ved OsloMet er det som nevnt inngått skriftlig gjensidig avtale mellom studentens arbeidsgiver og utdanningsinstitusjonen/Institutt for barnehagelærerutdanning. Ved å skrive under på en slik avtale forplikter partene seg til å innfri de forholdene som avtalen omhandler i avtaleperioden.

Gjennom årene med ABLU har vi sett at betingelsene for studentenes læringsforhold i deres respektive barnehager er varierende. Der barnehageledelsen ser studentens deltakelse i ABLU som en gylden mulighet til å drive fram faglig kompetanseutvikling i barnehagens personalgrupper, skapes det rom og muligheter for et kreativt læringsfellesskap der både studenter og personale kan utforske og utvikle kunnskap og arbeidsmåter sammen (Lafton og Furu, 2019a),

De samme tendensene går fram av den siste spørreundersøkelsen:

*Studentene rapporterer at noen steder blir de ikke spurt om den nye kunnskapen eller at den snakkes ned, mens andre studenter blir inkludert i barnehagens læringsarbeid på ulike måter og studentens kunnskaper blir etterspurt og løftet frem (faglærer)*

*Pedagogen min tar hensyn til hva jeg har på skolen og skriver periode planer basert på det (student)*

*Synes det er vanskelig å komme med innspill på arbeidsplass. Det er fremdeles tause holdninger og meninger som gjør det vanskelig for meg som student. Det gjelder både pedagogiske lederne og ledelse (student)*

*Hun tar med seg lærdom og innspill i det daglige og på personalmøter/planleggingsdager (pedagogisk leder)*

*Vi erfarer viktigheten av å ha en mentor, som følger opp studenten. I tillegg er det viktig at oppgavene studenten jobber med knyttes til barnehagens planer. Vi har i tillegg erfart at studentens oppgaver har påvirket barnehagens fokus og planer. ABLU-studentene i vår barnehage deltar på fagmøter for de pedagogiske lederne (styrer).*

Med så store variasjoner av læringsbetingelsene i barnehagen må det erkjennes at det å skrive avtale bare med arbeidsgiver gjør at hver enkelt barnehage ikke alltid ser seg nødt til å følge

opp. Man vil aldri kunne skape like betingelser for studentenes læringsmiljø i barnehagen, men med inngåelse av direkte avtaler med barnehageledelsen, vil det sannsynligvis virke langt mer forpliktende å følge opp. Faglærerne i utdanningsinstitusjonen vil også ha mye bedre muligheter for å gå i dialog med barnehageledelsen. En alternativløsning er at både styrer og eierrepresentant skriver under.

5. Det er etablert en koordinatorfunksjon hos barnehageeier i den hensikt å arbeide for et best mulig samarbeid mellom student, barnehage og utdanningsinstitusjon. Innholdet i rollen bør diskuteres i lys av likeverd og funksjon.

Noe av det særegne ved ABLU på OsloMet er at det er nedfelt i en gjensidig forpliktende avtale at arbeidsgiver skal sørge for at det opprettes en koordinatorstilling i en viss prosentandel relatert til antall studenter arbeidsgiver har i ABLU. Intensjonen med avtalene er at koordinator skal ha et ansvar for å støtte opp om en konstruktiv kommunikasjon mellom student, arbeidsplass og utdanningsinstitusjon.

En slik ordning har fungert siden oppstart av ABF i 2007. Hensikten er med andre ord å sikre en oppfølging som faglærerne i utdanningsinstitusjonen ikke har kapasitet til å kunne følge opp innenfor universitetets økonomiske rammer.

Fram til da opptak til ABLU studiene ble samkjørt i samordnet opptak, har koordinatorene bidratt mye til opptak av studenter; intervjuer, oppfølging av barnehagene, informasjonsmøter, igangsetting og oppfølging av kollokviegrupper, koordinering av studiesamling i barnehagene og oppfølgingsamtaler med enkeltstudenter. Etter at opptaket ble overført til samordna opptak må søkeren legge ved en bekreftelse fra barnehagens leder / styrer om at barnehagen støtter søknaden, men ingen bekreftelse eller avtale om oppfølging gjennom studiet.

Mange av de oppgavene som blir nevnt i kommentarene i spørreundersøkelsen, handler om oppgaver og oppfølging som tidligere lå til kontaktlærerfunksjonen der man la vekt på personlig, sosial og faglige oppfølging. Mange av dem har bidratt i konflikthåndtering i kollokviegruppene og problemer som har oppstått i studentenes barnehager.

De fleste koordinatorene bruker mest tid på studentene og igangsetting av kollokviegruppene det første og delvis det andre året. Koordinatorene er aktivt med og organiserer studiesamling i barnehagene, og de fleste av dem deltar i studiesamlingene.

Arbeidsgivers innvilgning av ressurser til koordinatorfunksjonen varierer. Oslo kommune har satset mye på koordinatorfunksjonen og satt av forholdsvis romslige ressurser, mens flere små Akershus kommuner og private eiere ikke ser seg i stand til å sette av ekstramidler. Kapasitet og oppfølging fra de ulike koordinatorene er derfor variert, og det kom tydelig fram i den nettbaserte spørreundersøkelsen.

Tilbakemeldingene i spørreundersøkelsen er med noe få unntak positive:

*Viktig, spesielt når man trenger noen å snakke med, trenger råd og generelt det å være tilgjengelig og vet at noen støtter deg. Veldig fornøyd med min koordinator.*

*Veldig viktig i starten og støtte for studentene*

*Stor nytte av denne i oppstartsfasen. Lite kontakt etterpå*

*Et viktig bindeledd mellom studenten og arbeidsplassen.*

Ordningen med bydels- og kommunekoordinatorer er nedfelt i den gjensidig inngåtte avtalen mellom arbeidsgiver og utdanningsinstitusjon. Den er primært ment å skulle fungere som et bindeledd mellom student, barnehage og utdanningsinstitusjon. I spørreundersøkelsen blir denne ordningen vurdert forholdsvis positivt:

*Det er koordinator/student som passer på at barnehagen følger opp.*

*Viktig i forhold til å se sammenheng mellom studiestedet og barnehagen og god støtte spesielt de to første årene for oss studenter.*

Samtidig er bildet nyansert. Det er enkelte studenter som etterlyser koordinatoren sin:

*Det første året var det til dels nyttig, men vi hadde klart oss fint uten! Andre året anså kommunen som unødvendig å samarbeide med oss studenter, og vi hadde koordinator bare på papiret.*

Bydels- og kommunekoordinatorernes viktigste rolle ser ut til å være medspillere i organiseringen og oppfølgingen av studentgruppene, og bindeledd mellom studentens barnehager og universitetet. Det er store forskjeller på hva som brukes av økonomiske ressurser til ordningen, og dermed blir forskjellene på oppfølging og støtte overfor studentene store.

I og med de begrensede ressursene faglærere har til å følge opp studenter og eventuelle problemstillinger knyttet til arbeidsgiver eller i personalgruppa, vil vi anbefale at OsloMet

vurderer en koordinatorfunksjon som en viktig ressurs i videreutvikling av deltidsstudier der studentene forplikter seg på å arbeide i barnehage så lenge de studerer.

#### 6. Det bør innarbeides et system for konstruktiv kommunikasjon med jevnlig møteplasser mellom faglærere, styrere og pedagogiske ledere i studentens barnehager.

Det har de siste årene vært store endringer i hvordan ABLU-studiet er organisert. Tidligere var det satt av ressurser til en kullansvarlig, som hadde ansvar for dialog med kommune- og bydelskoordinatorer, ansvar for årlige samarbeidsmøter med barnehagene, organisering av studiet internt på universitetet og kontaktperson for studentene. Denne rollen er nå oppløst og ansvar er flyttet til studieleder, emneansvarlige og praksis-koordinator på programnivå. Jevnlig møteplasser mellom universitetet og barnehagene er i denne omorganiseringen forsvunnet. Det er tydelig i tilbakemeldingene at alle gruppene opplever manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og barnehagene der studentene arbeider.

Flere kommentarer ga uttrykk for en slik kommunikasjonssvikt:

*Det er lite kommunikasjon og info*

*Sen informasjon og utydelige/forskjellige beskjeder til student og barnehage – det gjør det vanskelig å organisere.*

*Dialogen er tilsynelatende ikke-eksisterende.*

Informantene peker på at dette gjør prinsippet om å trekke veksler på hverandre som læringsarenaer vanskelig. Som en følge av slike kritiske utsagn, ble det foreslått:

*Strengere krav for tilrettelegging fra skolens side, og tydelige forventninger til barnehagen fra skolens side.*

Flere av kommentarene peker på at både studenter, pedagogiske ledere og styrere mener det er et organisatorisk ansvar hos universitetet å legg opp til forventningsavklaringer og arenaer for dialog.

Med referanse til hvordan ABLU er organisert ved OsloMet, inngås det en gjensidig skriftlig avtale mellom studentens arbeidsgiver og utdanningsinstitusjonen. Avtalen omhandler blant annet betingelser som må innfris for at studentene skal få mulighet til å utføre studentaktive oppgaver og bruke barnehagen som en sentral læringsarena i studietiden. Gjennom årene med ABLU er det observert at læringsbetingelsene for studentenes læringsprosesser på sine



respektive arbeidsplasser er variert (Lafton og Furu, 2019a). Såpass store variasjoner i studenters læringsbetingelser må adresseres og håndteres konstruktivt av utdanningsinstitusjonen som er den formelle eieren med ansvar for studentenes læringsbetingelser.

I tilknytning til følgeforskningen denne rapporten bygger på søkte Lafton om midler fra Norgesuniversitetet til å undersøke hvordan sosiale medier kunne brukes i deling av informasjon. I utprøving sammen med flere av barnehagene i et student-kull fant vi at barnehagenes bruk av digitale verktøy i 2017 bidro til at de gjerne leste informasjon som ble formidlet på nett, men at de hadde lite tid, ressurser og mulighet til å delta aktivt i utviklingen av et innhold. I samarbeid med et utvalg barnehager, bydels- og kommunekoordinatorer og faglærere ved OsloMet utviklet vi derfor en nettbasert oppgaveoversikt over profesjonsoppgaver. Oppgavene skal studenten utføre i egen barnehage. De har fokus på profesjonsutøvelse og profesjonsrettet skriving, noe som kan skille seg fra de mer akademisk orienterte tekstene studentene produserer som en del av studiet. Siden finnes på [https://padlet.com/tove\\_lafton/barnehagen\\_som\\_arena](https://padlet.com/tove_lafton/barnehagen_som_arena) En slik side kan også bidra til å avklare forventninger til hvordan barnehagene kan bidra som læringsarena for studentene. En av styrerne uttrykte at

*Det er dette jeg har ønsket meg i alle år som styrer med ABLU-studenter. En konkret og håndfast oversikt over hva som er forventet at studentene skal gjøre i egen barnehage.*

Oppsummert etterlyser alle de involverte mer dialog mellom universitetet og barnehagene. Vi anbefaler derfor at utdanningsinstitusjonen går inn og kartlegger hvordan et slik samarbeid og dialog kan videreutvikles.

7. Hvordan veksling mellom flere læringsarenaer for studentenes læringsprosesser er satt i system, må jevnlig diskuteres og reflekteres over.

På spørsmål om hvordan respondentene vurderte de ulike læringsarenaene for studentenes muligheter til utvikling av barnehagefaglig kompetanse ble undervisning på campus, studiesamling i barnehagen (SIB), arbeidsplassen og en kombinasjon av alle læringsarenaene som nevnt vurdert ganske likt. Undervisningen på campus hadde en noe høyere skår enn de andre.

Med referanse til organiseringen av ABLU der studentene kontinuerlig veksler med å operere på ulike læringsarenaer viser datamaterialet at det å knytte læring til flere arenaer blir vurdert positivt:

*Det er kombinasjonen som er best, at vi får se teorien i praksis hele tiden side om side gjennom studietiden (student)*

*Ny kunnskap fra forelesninger fører til økt refleksjon rundt barnehagens innhold og praksis i egen barnehage (pedagogisk leder).*

Raelin (2010) påpeker at kunnskap fra forelesninger fører til økt refleksjon rundt barnehagens innhold og praksis i egen barnehage, og at det er noe av det unike med den tette koblingen mellom studier og den daglige praktiseringen på arbeidsplassen der profesjonen utøves.

Disse utsagnene er relevante å se lys av Nokut sin rapport »Til glede og besvær-praksis i høyere utdanning» (Hegerstrøm 2018) der studentene blant annet uttrykker at det er en svak sammenheng og integrasjon mellom teori og praksis. Mye av aksent i ABLU-studiets organisering må sies å være barnehagen, og at den har betydning som læringsarena for studentenes læringsprosesser trer tydelig fram. Det at ABLU studentene trekker fram læringsutbyttet av undervisningen på campus samt vekslingen mellom de ulike læringsarenaene som noe av det beste ved ABLU, kan tolkes som at det skjer en form for oversetting av teori i studentenes daglige praktiske arbeid, og at det er læringsprosesser de kjenner som meningsfulle. Med referanse til ovennevnte Nokut-rapport tegnes det et mer nyansert og kanskje noe motsetningsfullt bilde mellom hva studenter flest og ABLU studenter opplever knyttet til integrasjon av teori og praksis i studiene. Følgende utsagn er representativt for kommentarene:

*Undervisningen på campus var den formen som ga meg mest faglig påfyll (student)*

ABLU-studentene går inn i studiet med praksis fra barnehagen. Utsagnene som kommer frem viser hvordan både studenter og barnehagens ansatte peker på verdien av forelesninger og teoretisk påfyll for denne gruppen. De kan sies å være representanter for hva Bjerkestrand med flere (2017) kaller studenter med mye praksis fra feltet. Denne gruppen melder om lavere faglig utbytte av studiets praksisperioder enn studenter med mindre erfaring fra feltet (Bjerkestrand m fl 2017). Kanskje er det slik at studenter som deltar i arbeidsplassbaserte studier trenger mer teoriundervisning enn andre studenter i profesjonsstudier, nettopp fordi de får anledning til å ta del i kontinuerlige prosesser der teori konfronteres med og oversettes i

praksis. Teoriundervisningen ser også ut til å bidra til å utvikle praksis ved at de setter i gang refleksjon over handling. Som en av studntene sa:

*Forelesninger er bra fordi jeg tenker hele tiden. Det er ikke sånn som noen sier at jeg bare sitter der og tar i mot. Jeg tenker på alt som skjer i barnehagen og plutselig – aha – går det opp for meg at det henger sammen.*

8. Studiesamling i barnehagen er en læringsarena alle grupper er svært fornøyd med. I hvilken form og hvordan samlingene gjøres må jevnlig diskuteres.

Studiesamlingene blir i alle tre undersøkelsene denne rapporten hviler på fremhevet som positive.

*Studiesamlinger i barnehagen er unikt for ABLU og bør overføres til andre programmer.*

*SIB er toppen, litt unødvendig i 2. året.*

Hva det er som gjør at studiesamling i barnehagen oppleves så positivt av både studenter, faglærere og koordinatorene, er det vanskelig å løfte fram. Det blir nevnt at det oppleves positivt å arbeide i en studentgruppe bestående av få personer sammen med faglærer. Slike uttalelser kan knyttes til kjente psykologiske fenomener som betydningen av å bli sett og hørt som en spire til motivasjon og engasjement. Et annet fenomen kan handle om at undervisningen foregår innenfor de fysiske rammene og i den konteksten der den praktiske kunnskapen utøves (Grimen 2008). Studentene får anledning til å tre tydelig fram med autentiske problemstillinger knyttet til profesjonsrettede temaer som undervisningen omhandler.

Faglærerne understreker verdien i å sette eget fag på prøve i møter med barnehagens praksis, og peker særlig på hvordan samlingene åpner øynene for hvilke metoder og temaer som brukes ute i barnehagene. De kan være annerledes enn hva som undervises inne på campus. Profesjonskunnskap blir i studiesamlingen knyttet opp til faglæreres fagkunnskap. Mange faglærere vet lite om barnehagen der den profesjonen de utdanner til, utøves, og dermed fungerer studiesamlingen som sammenbindende også for dem.

Flere av studentene peker på at oppgavens utforming har betydning, og at de får mest utbytte av samlingen når de møter en faglærer som har spisskompetanse på temaet som diskuteres i akkurat denne samlingen. Faglærerne på sin side støtter oppunder dette, men ser ut til å ønske

seg en åpnere formulering på oppgaveteksten enn hva studentene gjør. Vi har ikke hatt materiale som har gitt svar på hva som kan være årsaken til dette, men ser at det kan være et aktuelt tema å diskutere internt i utdanningen.

I tillegg er faglærerne svært opptatt av at de må ha en form for opplæring i hva en studiesamling er og hvordan de skal framstå som lærere på denne arenaen.

*Jeg kan jo lett komme med eksempler på samlinger hvor jeg ikke helt har visst hvordan jeg skal tilrettelegge prosessen. Da har jeg gått inn i en monolog – en slags mini-forelesning. Det er sikkert fint det for studentene altså, men det er jo ikke den type læringsarena det skal være. Da har det vært fint alt det arbeidet vi har gjort med å lage en struktur for samlingene (faglærer).*

Utsagnet viser hvordan det å legge til rette for læringsprosesser i studiesamling ikke kommer av seg selv for faglærerene. I overgangen mellom ABFog ABLU ble det jobbet mye med struktur og framgangsmåte i studiesamling, basert på erfaringer fra de første årene. Flere faglærere uttrykker at denne skjematiske oversikten som viser gangen i samlingen er et viktig verktøy i å legge til rette for læringsprosesser.

9. Studentenes erfaring og praktiske kunnskap fra arbeid i barnehagen bør i større trekkes inn og kobles til teori i undervisningen. Hvordan dette gjøres kan med fordel diskuteres i lys av studentaktiv læring og læringsutbyttebeskrivelser.

Profesjonsstudier er kjennetegnet av at de består av mange ulike fag. Det finnes ingen teorier som binder alle fagene sammen. Ved studentenes veksling mellom de ulike læringsarenaene, kan det se ut som at det er i utøvelsen av praksis, at den praktiske kunnskapen utvikles ved å bli utfordret av teoretisk kunnskap. Grimen (2008) hevder at praktisk kunnskap ikke kan løsriveres fra situasjon, person, tid og sted. Hva slags endret praksis som frigjøres og fører til handling, kan umulig forutses eller defineres på forhånd (Biesta, 2014). Læringsprosessene er mangfoldige og påvirkes av sammensatte faktorer. Teorien og den forskningsbaserte kunnskapen, episteme, blir vevd sammen med både materielle og immaterielle faktorer og den komplekse bearbeidelsen henger blant annet sammen med øyeblikkets sinnsstemning/væren og av det Aristoteles benevner som phronesis forstått som utvidet klokskap og dømmekraft. I alle svarene vi har fått ser det ut til å være en logisk sammenheng som tilsier at teorien som undervises skal tas i bruk ute i barnehagen.

*Arbeidsplassstilknytning fungerer utmerket ifht å knytte fag opp mot daglig praksis*

*Jeg lærer masse nytt i undervisningen og prøver ut hva jeg har lært i barnehagen min.*

*Kombinasjonen mellom teoretisk forståelse og praksisnærhet er vesentlig.*

I det siste utsagnet er det en bevegelse til å se på hva som skjer i møtet mellom teoretisk forståelse og praksisnærhet. Få av deltagerne problematiserer imidlertid hvor læringen skjer. Vi har derfor undersøkt om erfaringslæring kan skape mulighetsrom i møter med studenter som har rik praksiserfaring fra barnehagefeltet. En av studentene viser til den praktiske erfaringslæringen og sier:

*Alle på ABLU jobber i barnehage og har mye praktisk erfaring, det vi trenger er mer teori. Vi må lære å knytte pensum opp til det praktiske arbeidet vi allerede gjør, ikke bare dele praksisfortellinger uten faglig forankring.*

Studentene er med andre ord opptatt av å videreutvikle erfaringer og knytte pensum til det arbeidet de gjør, for å sikre at de ikke bare deler fortellinger uten faglig forankring. En slik tenkning danner grunnlag for begrepet erfaringslæring, hvor erfaringer fra et felt reflekteres over og diskuteres for å videre kunne se hva som er valid eller faglig fundert kunnskap (Lafton og Furu, 2019b). Det er også stemmer som ønsker at studentenes erfaringer skal dras tydeligere inn i undervisningen.

*Et ønske flere av studentene har hatt er mulighet til å diskutere det som blir forelest om i timene. Eks: Påstand/teori. Hva tenker du/dere om dette? Diskuter i 2 min dette er metoder som skaper engasjement og læring sier de selv.*

Her trekker koordinatoren fram studentenes ønsker om å kunne ta stilling til fagstoff som blir formidlet i undervisning og se dem i lys av egne tanker og erfaringer. Når Grimen (2008) hevder at praktisk kunnskap ikke kan løsrives fra tid, person og sted, så innebærer det at alle studenter som er til stede har sine praktiske kunnskaper som er utviklet i ulike kontekster. Da ser det ut til å være behov for ikke bare å aktivere ny litteratur i egne praksiser, men også å undersøke praktisk kunnskap for å identifisere hva den består av. Til tross for at de fleste studenter er svært positive til forelesning som form, så er det enkelte kritiske stemmer som ønsker å se læring i lys av læringssyn.

*Jeg undrer meg også over hvilket læringssyn som ligger til grunn for undervisningen på campus? Rigide oppmøtere regler og til dels ekstremt lange dager med forelesninger gjorde spesielt andreåret krevende.*

Studenten peker her på både oppmøtere regler og lange dager som demotiverende. Dette er organisatoriske forhold som kan videreutvikles og jobbes med. Men i dette utsagnet stiller

også studenten spørsmålstegn ved hvilket læringssyn som ligger til grunn for undervisningen.

En annen student uttalte:

*Refleksjon ja. Jeg er god på det. Eller, det vil si, læreren synes jeg er god på det. Men egentlig har jeg bare skjønt hva de vil ha. Så jeg tror jeg er god på å levere tanker som knytter teori til de erfaringene jeg presenterer, og det er på mange måter nok. De forventer ikke mer enn det. Men om den skrivingen gjør meg til en bedre profesjonsutøver det vet jeg ikke. Det tror jeg ikke.*

Her viser studenten hvordan læringsideen som ble presentert innledningsvis i rapporten, at kunnskapsutviklingen som skjer i mellomrommene mellom den teoretiske akademiske kunnskapen og erfaringskunnskap som studentene tilegner seg i sitt daglige arbeid ikke kommer av seg selv. Det er ikke nok å ha teoretisk undervisning på universitetet og erfaringslæring i barnehagen. De to arenaene må gripe inni hverandre begge veier. I artikkelen *Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen*, tar vi tak i dilemmaet som ligger i mellomrommet teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap og drøfter om utdanningen kan åpne opp for studenters erfaringslæring i større grad (Lafton og Furu, 2019b). Vi går ikke inn i funnene her, men peker på at utdanningens læringssyn i mange tilfeller er uutalt, og at det kan være et poeng å drøfte det i lys av hvilke studenter som befinner seg i klasserommet.

10. Barnehagen som lærende organisasjon - studentenes læringsprosesser fremmes når barnehagen arbeider med faglig kvalifisering og utviklingsarbeid. Hvordan diskuterer vi krav til barnehagene i avtaler og gjennomgående innhold?

Studentene kjenner på at det skjer noe med dem selv i utførelse av sitt daglige arbeid, men også kolleger påpeker at det skjer noe både med studentene og endringer i barnehagens praksis:

*Det er store muligheter for kompetanseutvikling i personalgruppa når man har student, dersom studenten er selvstendig, aktiv, positiv osv. (pedagogisk leder)*

Utsagnet kan tolkes som at mye beror på hvor aktiv studentene er selv med å dele kunnskap og ta initiativ til diskusjoner eller andre aktiviteter i kollegiet, og det er verd å stoppe opp og reflektere over. For mange studenter kan det være vanskelig å være aktiv pådriver med deling av kunnskap, ta initiativ til diskusjoner og holde innlegg på personal- eller andre egnede samarbeidsfora i barnehagen. Det ble blant annet kommentert som følger:

*Arbeidsplassen tilrettelegger ikke nok f.eks ved møter, sykdom ol blir man brukt som vikar og man kan ikke gå og skrive observasjoner men må vente, dette fungerte mye bedre i eksterne praksisperioder.*

Hvis derimot barnehagens ledelse går foran som et godt eksempel overfor kollegaene med å vise åpenbar interesse overfor studenten hva gjelder kunnskap som er formidlet på universitetet, bøker og fagartikler fra pensum eller annen læringsaktivitet, ser det ut som det åpner opp for kunnskapsdeling og faglig kompetanseutvikling i barnehagens personalgruppe:

*Hun tar med seg lærdom og innspill i det daglige og på personalmøter/  
planleggingsdager*

*Jeg merker studentens økte bevissthet i veiledning, møter og i øvrig praksis.*

Noe av det interessante i de positivt ladede utsagnene er at de viser hvordan studenter som veksler mellom studier på universitetet og utførelse av arbeid i barnehagen, tilfører barnehagen teori som grunnlag for refleksjon over faglige temaer i barnehagen. Grimens (2008) teori om at de prosessene som bidrar til å binde kunnskapen sammen i profesjonsstudier, skjer gjennom praktiske synteser aktiveres her. Det er imidlertid svært viktig at ikke bare studenten, men også barnehagene er åpne for utvikling og endring slik at kunnskapen studenten bringer med seg tilbake til barnehagen kan aktiveres.

Barnehagens holdning til studenten ser også ut til å ha betydning og der viser barnehagene til svært ulike forståelser av hvem studenten er.

*Jeg har vært deltidsstudent selv, og det er klart at det er opp til henne å følge med på det som gjelder studielivet sitt. De dagene hun er på jobb er vi avhengig av at hun bidrar som enhver annen. Og det går bra. Studiet påvirker ikke jobben hennes så mye (pedagogisk leder).*

*Å være student er krevende og vi jobber med at hun skal få mulighet til å bruke det hun lærer her i barnehagen også. Det er ikke alltid at vi er helt i synk med temaer de går gjennom i utdanningen, men både hun og vi prøver å tilrettelegge. For eksempel så legger hun av og til fram noen artikler på pauserommet og hun forteller om studiesamlinger på møter. Det gjør at vi blir litt deltaktige da. Og jeg tror hun føler at hun kan bruke kunnskapene sine (pedagogisk leder).*

I disse to utsagnene ser vi hvordan barnehagens holdning til studenten skaper ulike forutsetninger for hvordan studenten kan ta kunnskap i bruk i egen organisasjon. Det ser ut til

at barnehagens holdning til kunnskap og kunnskapsutvikling virker inn på hvilke kår studenters læringsprosesser får (Lafton og Furu 2019a). Et sentralt område å se nærmere på er hvordan dialogen mellom universitet og barnehagen kan ivaretas slik at den også kan tematisere barnehagens forutsetninger for å konstruere lærende arenaer.

## Avsluttende kommentar og konklusjon

Arbeidsplassen som læringsarena i ABLU har en sentral plass og betydning når studentene er forpliktet til å arbeide minimum i 50 % stilling i barnehage gjennom et fireårig studieløp. Organiseringen av ABLU der studentene veksler mellom flere læringsarenaer, ser ut til å virke positivt inn på studentenes og barnehagepersonalets læring i barnehagen. I all hovedsak viser den gjennomførte spørreundersøkelsen som denne rapporten i hovedsak bygger på, at studentene lærer mye, og at det skjer positive endringer av den faglige kompetansen også i barnehagens personalgrupper. Å løfte fram barnehagens betydning som læringsarena for studentene kan derfor anbefales i videre planlegging av nye studiemodeller av både myndigheter og studieledelse i barnehagelærerutdanningen.

Rapportens datamateriale viser at det er flere kritiske områder som bør forskes mer på og videreutvikles i arbeidet med å optimalisere læringsbetingelsene i et studieprogram som innlemmer barnehagen mer enn i tradisjonelle studieløp.

For det første trer det fram et forbedringspotensial hva angår kontraktinngåelse mellom utdanningsinstitusjon og barnehagene der studentene arbeider. I dagens ABLU ved OsloMet skrives det kontrakt med barnehageeier. Det viser seg å være en mindre god ordning da avtalene synes å forplikte barnehagenes som utdanningsarenaer i svært liten grad. Det er altfor stor forskjell på hvordan barnehagen bidrar til å skape et læringsmiljø for studenter og personale.

I den skriftlige avtalen som inngås mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonen må det framgå med tydelighet hvilke forpliktelser partene påtar seg og hva det skal samarbeides om. I dagens ordning vet ingen av partene hva som konkret forventes av dem.

For det andre må det innarbeides bærekraftige strukturer for jevnlig møteplasser der partene møtes som likeverdige aktører. I dagens samfunn er en mer arbeidslivsnær profesjonsutdanning politisk og faglig ønsket hvilket betyr en satsning på gjensidig



samarbeid. I dagens ABLU ved OsloMet dominerer utdanningsinstitusjonen, og det er lite rom for faglig bidrag fra involverte barnehager.

For det tredje kan det anbefales å vurdere å forsterke undervisningstimetallet på campus da det sannsynligvis vil berike studentenes læringsprosesser totalt.

Noen tiltak er allerede i gang og fra høsten 2019 vil det

- Opprettes en prøveordning med mentorer i studentenes barnehager som skal følge opp studenten og barnehagen som læringsarena i 10 barnehage i to bydeler.

- Opprettes en 50 % administrativ stilling som skal koordinere aktivitetene knyttet til ABLU studiet, og arbeide opp mot ledelsen på BLU.

- Avsettes nye midler til en form for følgeforskning.

## Litteratur

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling, I.S., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M.H., & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapportfra-folggjegruppa-for-barnehagelararutdanning.pdf>
- Chambers, F., & Armour, K. (2012). School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour?. *European Physical Education Review*, 18(2), 159-181.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Durrant, A., Rhodes, G., Young, D. (2009), *University-level work based learning*, Meddlesex: University Press.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*, Doktoravhandling, Oslo, Universitetet i Oslo.
- Engestrøm, Y. (2011). Activity theory and learning at work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evan, & B.O. Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning*. pp. (86–104). London: Sage.
- Eraut, M. (2014). Developing knowledge for qualified professionals. In M. Jones, O. McNamara, & J. Murray (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 47–72). Dordrecht: Springer
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working Practices, and Learning. In S. Billett (eds.) *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches* ( pp. 37- 58). Dordrecht: Springer.
- Garraway, J., Volbrecht, T., Wicht, M. and Ximba, B. (2011) ‘Transfer of Knowledge between University and Work’, *Teaching in Higher Education*, 16, 5: 529–40.
- Grimen, H. (2008) ‘Profesjon og kjønn’ in Harald Grimen and Anders Molander (eds) *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. Oslo: Gyldendal Akademiske. Haraway, D. (1988). Situated Knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hager, P. og Hodkinson, P. (2013). Moving Beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619-638, <https://doi.org/10.1080/01411920802642371>
- Hammerness, K. (2006): From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teacher College Record*, Volume 108. Number 7, July 2006, pp. 1241-1265.
- Hegerstrøm, T. (2018) *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016*. NOKUTs utredninger og analyser, nr. 3.
- Kaarby, K.M.E. and Lindboe, I.M. (2014). Utvikling av arbeidsplassen som læringsarena i arbeidsplassbaserte studier. In: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A. and Holm, A.(Eds.). FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademika forlag, Trondheim, pp.55-64.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. I T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 175–188). London: Routledge
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall PTR, Englewood Cliffs.

- Lafton, T. & Furu, A. (2019a). Constructing Learning Spaces – Knowledge Development in Work-based Learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning - The journal of the University Vocational Awards Council*. Emerald Publishing. UK.
- Lafton, T. & Furu, A. (2019b). Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen – en problematisering av erfaringslæringens plass. *Nordisk barnehageforskning*, 18(3), p.1-13
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor–network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. Kunnskapscenter for Utdanning. [www.kunnskapscenter.no](http://www.kunnskapscenter.no)
- Mpofu-Currie, L. (2015) *Variation in Conceptions of University Work Based Learning: An Early Years Practitioners' Perspective*, Newcastle upon Tyne: Northumbria University.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, C. Lahn, & M. Nerland (red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27–48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nerland, M., & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering. Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen og J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raelin, J.A. (2008) *Work-based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for Human Sciences*. London: Sage Publications.
- Rust, F. O'C. (2010). Shaping new models for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 37(2).
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.